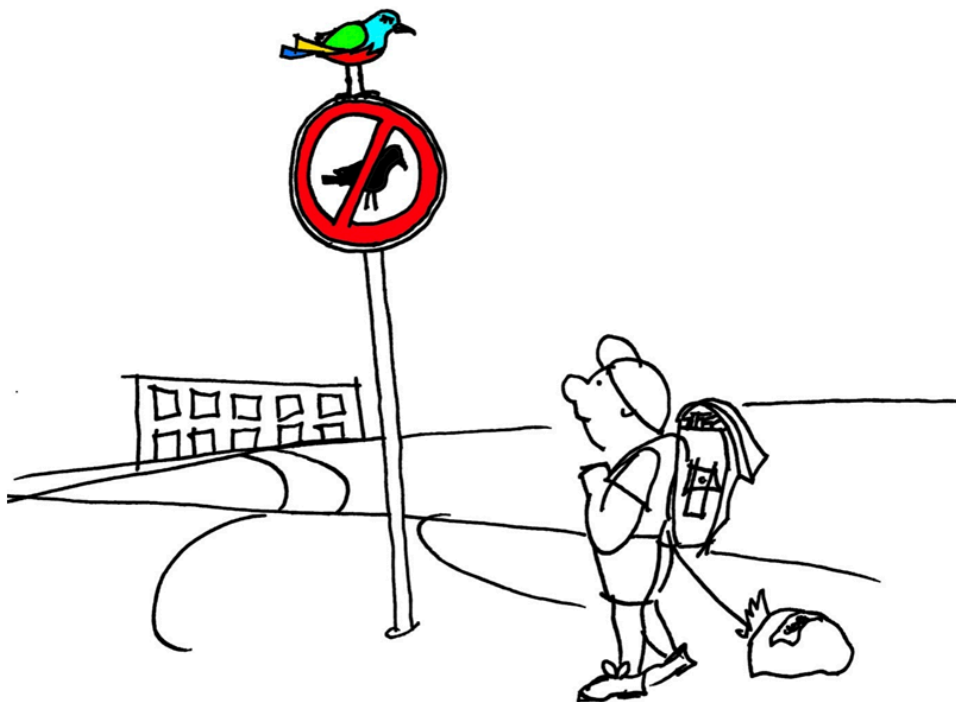


INNOVÁCIÓ A NEVELÉSTUDOMÁNY ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI MŰHELYEIBEN



Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben

TANULMÁNYKÖTET

Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben

TANULMÁNYKÖTET

2014

Szerkesztő:
Nagyházi Bernadette

A szerkesztésben közreműködött:
Vörös Klára

Szakmai lektorok:
Bencéné Fekete Andrea
Fináncz Judit
Gombos Péter
Gráf Rózsa
Hegedűs Judit
Karlovitcz János Tibor
Kovács Zoltán
Kovács Zsuzsa
Lénárd András
Maksay Klára
Nagyházi Bernadette
Podráczky Judit
Szarka Júlia
Takács István
Torgyik Judit

Az angol nyelvű absztraktokat lektorálta:
Ms. Elizabeth C. R. Wormer-Pando

ISBN 978-963-9821-77-4

ELEKTRONIKUS KIADVÁNY

Kiadja:
Kaposvári Egyetem

Felelős kiadó:
Prof. Dr. Szávai Ferenc DSc rektor

Műszaki szerkesztés: Somogy Design Kft.
Felelős vezető: Csere Tamás

Előszó

Kötetünk a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1. *Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban* c. pályázat támogatásával jelenik meg. A közölt tanulmányok a VII. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia előadásainak válogatott, szerkesztett, lektorált változatai. Az írásokat négy csomópont köré rendeztük.

Az *Esélyteremtés a pedagógiában* c. fejezet az esély legkülönbözőbb értelmezését járja körbe: foglalkozik a tanulási zavarokkal küzdő vagy a sajátos nevelési igényű tanulókkal éppúgy, mint a hazai és a külhoni magyar tehetséggondozás új kezdeményezéseivel vagy a felnőttképzés esélyteremtő szerepével a munkavállalás segítésében.

A *Köznevelés pedagógiai gyakorlatának megújítása* c. tartalmi egység a köznevelés néhány innovatív megoldását sorakoztatja fel az óvodapedagógus módszertani szabadságától az általános iskolások nyelvi, szövegértési, természettudományos vagy zenei kompetenciáinak fejlesztését szolgáló jó gyakorlatok bemutatásáig.

Az *Innovatív törekvések a pedagógusképzésben* c. fejezet tanulmányai a fejlődésregénytől a médiakommunikáció oktatásán át a környezettudatos viselkedésig sokféle tanári tudás közvetítését tükrözik a felsőoktatásban részt vevők számára, amelyek között szerepelnek tanulási és tanítási stratégiák, a mozgásfejlesztés szükségessége, illetve a vállalkozói vagy a digitális kompetencia egyaránt.

A *Neveléstudomány történeti dimenziói* fejezet a neveléstudomány változatos múltbeli mozaikjait villantja fel. E tanulmányok érdekessége, hogy valamennyi írás egy-egy korabeli innovatív törekvés történetét mutatja be, megmentve így a feledéstől a neveléstudomány számára értékes gyökereket.

Reméljük, hogy a válogatásban a pedagógus szakmában tevékenykedők széles köre talál magának olvasnivalót!

Kaposvár, 2014. szeptember 24.

A szerkesztő

Tartalom

1. ESÉLYTEREMTÉS A PEDAGÓGIÁBAN	11
BENCÉNÉ FEKETE ANDREA A Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács szerepe a tehetséggondozásban	12
FARKASNÉ GÖNCZI RITA A számolási zavarok területére kidolgozott, számítógép alapú, mesébe ágyazott diagnosztikus eszköz fejlesztésének bemutatása	20
GULYÁS ENIKŐ A biblioterápia helye az oktató-nevelő munkában	29
HEVÉRNÉ KANYÓ ANDREA – NAGYNÉ ÁRGÁNY BRIGITTA 2013 – a külföldi magyar kisiskolások éve – Határon túli körút: „Mindenki tehetséges valamiben!”	38
JÓZSEF ISTVÁN Szupervízió az iskolai gyakorlatban	48
KOLLARICS TÍMEA Tanösvények hatékonyságának vizsgálata – A Lóczy-gejzír sétaút felmérésének tapasztalatai	56
PÉKNÉ SINKÓ CSENGE Diszharmonia középfokon – diszlexiás és diszgráfias tanulók nehézségei a hazai középfokú oktatásban	66
PINCZÉSNÉ PALÁSTHY ILDIKÓ Felnőttképzési együttműködés a munkaerő-piaci esélyek növeléséért a Bihar – Hajdú-Bihar Eurorégióban	73
SZEREPI SÁNDOR Multikulturalitás a menekülttábor oktatási-nevelési közegében	83
SZŐKE-MILINTE ENIKŐ Stratégiák eredményessége, avagy eredményes stratégiák az esélyteremtésben	91
TAKÁCS ISTVÁN – SZALAI KATALIN A dél-dunántúli térségben élő sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók longitudinális életúttelemezése 2013-2020	98
VÖRÖS KLÁRA A történetek ereje a fejlesztő biblioterápiában	105

2. A KÖZNEVELÉS PEDAGÓGIAI GYAKORLATÁNAK MEGÚJÍTÁSA	115
B. KÁRPÁTI RITA Játék a nyelvtanulás? Korai nyelvoktatás a kaposvári járás általános iskoláiban	116
BALOGH BEÁTA Az óvodapedagógus módszertani szabadságának értelmezései különböző fenntartói közegekben	127
GELENCSÉRNÉ BAKÓ MÁRTA Az iskolai elégedettség érzésének vizsgálata különböző tanulói korosztályok körében	137
KOPHÁZI-MOLNÁR ERZSÉBET Reception of a Modern Cinderella.....	147
NAGY GYÖRGY Az RJR (Ráhangelődés – Jelentésátadás – Reflektálás) modell gyakorlati alkalmazása a természetismeret oktatásában az általános iskolák 1–4. osztályaiban	153
NÉMETH ILDIKÓ Idegen nyelv és a „projektmódszer” az általános iskolában	161
RÉVÉSZ JÓZSEF A kisgyermekkorai zenei nevelés paradigmaváltásai a 20. században.....	173
SZILÁRD, KRISZTINA Leseerziehung im deutschen Sprachraum	181
ZALAY SZABOLCS Centralizáció és/vagy innováció a középiskolában	187
3. INNOVATÍV TÖREKVÉSEK A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN	197
BENCE ERIKA Egy „ellen”-nevelődési és (vissza-)fejlődésregény [1] (Kosztolányi Dezső: Aranyasárkány)	198
FARAGÓ LÁSZLÓ Szövegkép – Vizualitás a rádiós kommunikáció oktatásában.....	207
FEHÉR PÉTER – T. NAGY JUDIT Egy üzleti főiskolán beindított webinárium képzés első tapasztalatairól.....	215
HOLLÓSI, CECÍLIA MÁRIA The gap-year phenomenon and its psycho-educational role: benefits and motivations.....	223
JÁVORSZKY FERENC A flopitól a felhőig – Adattárolás a hallgatók körében	232
KISVÁRDAI MELINDA – MAGONY BÉLA ISTVÁN Környezet- és egészség-pedagógiai projekt a tanárképzésben.....	242
MAGYARI SÁRA Vállalkozói szellem fejlesztése a romániai tanárképzésben.....	255

PIVÓK ATTILA A tanári digitális kompetencia vizsgálata egy budapesti általános iskolában.....	262
SPICZÉNÉ BUKOVSKZI, EDIT Pedagogical Innovation in Higher Education: Transforming Teaching into Learning using the Just-in-Time Teaching Strategy	270
TŐZSÉR ZOLTÁN Felsőfokú tanulmányokkal párhuzamos munkavállalás az észak-alföldi régió két felsőoktatási intézményének részidős hallgatói körében	278
VARGA ARANKA Kooperatív szemléletű munkaformák a tanárképzésben..	290
VISMEG ISTVÁN A mozgásfejlesztés szükségessége a tanítóképzésben.....	301
4. A NEVELÉSTUDOMÁNY TÖRTÉNETI DIMENZIÓI	311
BELOVÁRI ANITA Egy elfeledett intézmény: A Fiumei Magyar Királyi és Állami Tengerészeti Akadémia	312
DÉVÉNYI ANNA A filantropizmustól a nemzetnevelésig – A nemzetnevelés gondolatának gyökerei a német pedagógiában[1].....	321
KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA Az adaptációs döntési folyamat sajátosságai a Freinet-pedagógia iránti elköteleződésben, az 1980-as évek utolsó harmadától kibontakozó alternatív óvodapedagógiai mozgalomban[1].....	331
MOLNÁR BÉLA A tanítóképzés előíró-adagoló tantervei	338
NÉMETH FERENC „Az iskola és az élet” Egy 20. század eleji bácskai néptanító pedagógiai kísérleteiről	347
PATYI GÁBOR Tanárképzés, tanárképző intézet: viták, nézőpontok a századfordulón	354
PETE JÓZSEF Leventék és cserkészek Esettanulmány	362
ABSTRACTS	371
IDEGEN NYELVŰ TANULMÁNYOK MAGYAR NYELVŰ ÖSSZEFOGLALÓI	385

1.

Esélyteremtés a pedagógiában

A Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács szerepe a tehetséggondozásban

A tehetségek fejlesztése hosszú múltra tekint vissza, de igazán a 20. század második felében teljesedett ki. A tehetségek fejlesztésére azonban az iskolai keretek közt sem lehet egységes sémát felállítani, azonos módszert alkalmazni, mivel minden ember más személyiség, eltérő adottságokkal, öröklött tulajdonságokkal rendelkezik. Hazánkban példaértékű tehetségsegítő hálózat fejlődött ki az elmúlt évtizedben, melynek fontos építőkövei a Tehetségpontok és a Tehetségsegítő Tanácsok. A Tehetségsegítő Tanács olyan helyi vagy regionális szinten létrejött szerveződés, amely szakmai és társadalmi összefoglalással segíti a tehetségek felismerését, fejlesztését. Tanulmányomban a somogyi példát, az országban elsőként kialakított mentori hálózatot mutatom be, mely a közoktatás minden szintjén, iskolarendszerű és intézményen kívüli keretek közt is lehetőséget biztosít a tehetségek fejlesztésére.

1. A tehetséggondozás története

Klebelsberg Kunó azt vallotta, hogy „*az a nemzet, mely nem képes tehetséges fiainak kifejlődését biztosítani és őket a nekik megfelelő helyre állítani, az a középszerűség kezén elsorvad*”. A tehetségek fejlesztése hosszú múltra tekint vissza, de igazán a 20. század második felében teljesedett ki. Géza fejedelem és István királyunk már előhírnökként saját korukban felismerték, hogy „*csak tanult emberek tartatják fent a nemzetet, illeszthetik be Európába*” (Sarka 2010, 1). A középkorban az egyháznak volt a legnagyobb szerepe a tehetségek felfedezésében és további nevelésében. A tehetséggondozó mentori szerepet a szerzetesek töltötték be. Legnagyobb számban a protestáns iskolákban foglalkoztak a kiemelkedő képességű fiatalokkal, ezekben az intézményekben külön feladatként határozták meg a felnövekvő ifjak tehetséggondozását (Martinkó 2011). Az 1600–1700-as években a nagyhírű iskolák alaptévékenysége a tudomány ápolása, a tehetségek felkarolása, a legjobb tanárok foglalkoztatása és a végzetek külföldi egyetemekre történő eljuttatás volt. A 18–19. században az „iskolakollégiumok” játszottak kiemelkedő szerepet a tehetséges diákok nevelésében. A leghíresebb kollégiumok a tehetség-

gondozás alapkövét Debrecenben, Sárospatakon, Pápán, Nagyenyeden, Kolozsvárról, Marosvásárhelyen és Eperjesen helyezték el (Sarka 2010).

Hazánkban intézményes keretek közt a tehetség gondozó munka a 19. század végén és a 20. század elején indult el (Bencéné 2011).

2. A tehetség meghatározása

A tehetség meghatározásával foglalkozó hazai és külföldi szakirodalom igen gazdag. Galton már 1869-ben a zseniket tartotta a legkiemelkedőbb tehetségnek, a legmagasabb fokú tehetséget három tényező alapján határozta meg. Magasabb rendű képességgel kell rendelkezniük, kitartóaknak és erősen motiváltaknak kell lenniük, valamint nagy fizikai erővel kell bírniuk. Binet és Terman a tehetség legfontosabb alkotóelemének a veleszületett intelligenciát tartotta. Thurston faktoranalízissel a tehetségnek hét összetevőjét írta le, amelyek egymástól jól elkülöníthetőek: verbális megértés, beszéd-folyékonyság, számolás, téri képességek, emlékezet, észlelési sebesség és következtetés. Az USA-ban elfogadott definíció szerint azok a gyerekek tekinthetők tehetségesnek, akik kiemelkedő képességeik révén magas szintű teljesítmény elérésére képesek. Léteznek szélsőséges nézetek is, amelyek a tehetség kialakulásában kizárólagosan az öröklött, genetikai tényezőket fogadják el, a másik véglet pedig csak a környezeti hatások szerepét ismeri el (Harsányi 1981).

Renzulli 1979-ben a tehetségnek három, szervesen összekapcsolódó tényezőjét határozta meg: az átlagon felüli tehetséget, a feladatra irányultságot, amely az összpontosítottság magas fokát jelenti, valamint a kiemelkedő kreativitást (Harsányi 1981). A három tényezőt egyenrangúnak tartotta, integrációjukról beszélt. A feladatkötelezettség szerinte személyiségjegyekből áll; összetevői az érdeklődés, a kitartás, az önbizalom, az énerő és a kritikai gondolkodás. Az átlag feletti képességeket árnyaltabban határozta meg, elkülönítve az általános és a speciális képességeket. Ez utóbbiakat az általános képességek kombinációjának, azok egy vagy több területen történő alkalmazásának tekintette, illetve olyan képességeknek, amelyek meghatározott területen megnyilvánulnak meg a tudás és a megfelelő technikák megszerzésére (Tóth 2006). Mönks a háromkörös Renzulli modellt fejlesztette tovább, hangsúlyozva a környezeti tényezők tehetség kibontakozását segítő hatását. Három szociális terület befolyásoló hatását tartotta a legjelentősebbnek: a családot, az iskolát és a kortárs csoportokat. A család értékadó, érték meghatározó szerepét emelte ki; a tanár szellemi társa a gyermeknek, megnyitja előtte a tudás kapuit; míg a kortársak katalizátorként hatnak, a tehetség kibon-

takoztatására motiválnak. Ez egy új szemléletű, interakcionista modell, mely szerint az átlagból kiemelkedő tehetség akkor tud kibontakozni, ha mindhárom személyiségi és a három környezeti változó is egyszerre van jelen.

Czeizel Endre a Renzulli és Mönks modellt kiegészítve alkotta meg 1997-ben $2 \times 4 + 1$ faktoros tehetségmodelljét. A tehetség összetevőinek meghatározása mellett, az adottság és a környezet hatásának régóta vitatott kérdését is kifejti. A tehetség két, egyenként négy faktorból álló tényezőből áll, a genetikai és a környezeti tényezőkből. Czeizel adottságnak tekinti az első négy tényezőcsoportot: a szellemi képességeket, az általános értelmességet, a specifikus mentális képességet, a kreativitást és a motivációt. Mindezekre hatást gyakorol a másik tényezőcsoport, amely a környezeti változókat foglalja magába: a családot, az iskolát, a kortárs-csoportot és az általános társadalmi környezetet. A korábbi modellektől eltérően egy teljesen új szemlélet tükröződik a tehetségmodellben, a +1 faktor, a sors-faktor. Az élet-egészség faktora, mivel a veleszületett adottságok érvényre jutásához időre van szükség, el kell érni egy bizonyos életkort ahhoz, hogy a tehetség ki tudjon bontakozni. A szervezetnek is jó egészségi állapotban kell lennie, mivel a betegségek megakadályozhatják a veleszületett adottságok kibontakoztatását (Tóth 2006).

A Köznevelési törvény szerint: *„kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség”* (2012. évi CXXIV. tv. 1.§.).

A tehetségek fejlesztésére egységes sémát nem lehet felállítani, azonos módszerrel nem lehet alkalmazni, mivel minden ember más személyiség, eltérő adottságokkal, öröklött tulajdonságokkal rendelkezik. A pedagógus személyiséget formál, ám a folyamat során nem akadályozhatja a tanuló képességeinek sajátos kibontakozását. A diákoknak képessé kell válniuk a társadalmi együttműködésre, a csoportban történő létre és a kommunikációra (Gábrity 2011).

3. A tehetséggondozás hazánkban

Rowling szerint *„a veletek született értékes tehetség kárba vész, ha nem építünk rá, ha nem aknázzuk ki szakszerű oktatással!”* A tehetség megőrzése érdekében jött létre egy olyan tehetségsegítő hálózat hazánkban és a határon túl, amely szakszerű tevékenységgel támogatja a tehetségek kibontakozását. Magyarországon a rendszerváltás óta kiemelt figyelmet fordítanak a szakemberek a tehetségek gondozására, e terület elméleti háttérének megteremtésére, valamint a gyakorlatban

történő megvalósítására. 1989-ben alakult meg Szegeden a Magyar Tehetséggondozó Társaság, majd 1996-tól kezdte meg munkáját Csermely Péter professzor irányításával a Kutató Diákok Országos Szövetsége. 2000-ben indult el az Arany János Tehetséggondozó Program. 2006 novemberében a Magyar Tudomány adott hírt a nemzeti Tehetségszékítő Tanács megalakulásáról (Csermely 2006). Debrecenben 2008 szeptemberében rendezték meg a Tehetségpontok I. Országos Konferenciáját, ahol a Tehetségpontok megalakulásának és működésének alapelveit határozták meg (Balogh 2009). Ezt követően számos Tehetségpont alakult az országban és a határon túl. 2011-ben a Tehetségszékítő Tanácsok első konferenciáján Kormos Dénes összegezte a Tanácsok működésének kezdeti tapasztalatait, úgy vélte, *„hogy feltárják és megerősítik helyi-szakmai kapcsolatrendszerüket és képesek a szektorok, intézménytípusok és tehetségterületek közötti rivalizálás helyett partneri kapcsolatokat kiépíteni.”* Célul tűzte ki helyi erőforrás-térképek elkészítését, melyek megkönnyítik a pályázati összegek odaítélését. Fontosnak tartotta a Tanácsok befogadó szemléletét, valamint azt, hogy a formális együttműködés helyett élő, aktív támogatórendszer alakuljon ki (Kormos 2011). A Tehetséghidak Program elindításáról 2012-ben született döntés, mely kezdeményezés keretében számos rendezvénysorozat foglalkozott a tehetségek segítségével, valamint pályázati lehetőséget biztosítottak a tehetségek fejlesztéséhez.

4. A Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségszékítő Tanács

Hazánkban példaértékű tehetségszékítő hálózat fejlődött ki, melynek fontos építőkövei a Tehetségpontok és a Tehetségszékítő Tanácsok. A Tehetségszékítő Tanács olyan helyi vagy regionális szinten létrejött szerveződés, amely szakmai és társadalmi összefoglalással segíti a tehetségek felismerését, fejlesztését.

Az 2009-ben alakult Nemzeti Tehetségszékítő Tanácshoz, majd az azt követően elindult Nemzeti Tehetségprogramhoz kapcsolódóan jött létre a tehetséggondozó hálózat Somogyban. A folyamat részeként 2011 áprilisában 18 alapító tag közös elhatározásából alakult meg Sárdi Péter vezetésével a Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségszékítő Tanács. Az alapító tagokat a sokszínűség jellemzi, mivel találhatók közöttük oktatási intézmények, önkormányzatok, civil szervezetek, gazdasági társulások, vállalkozások és magánszemélyek is. A tagokat összekötő tevékenység a tehetséggondozás, mely során közös cél a kiemelkedő tehetségek felkutatása, fejlesztése, szakmai támogatása, valamint a gazdasági feltételek megteremtése a tehetséggondozás folyamatához. A tevékenységét mindegyik fél önkéntesen folytatja, mert a közös hitvallás a tehetségszékítők felkutatása és támogatása. Az alakuló ülés után

a Tanács meghatározta legfontosabb célkitűzéseit. Kiemelkedő jelentőséget tulajdonít az esélyegyenlőség biztosításának, hogy minden gyermek (óvodás, iskolás és egyetemista) társadalmi, anyagi, szociális helyzetétől függetlenül lehetőséget kapjon arra, hogy a benne rejlő tehetség, bármely területen fejlődhessen. Olyan regionális tehetségsegítő programokat szerveznek, amelyekhez a hozzáférés lehetőségét fokozatosan növelik. A programok számának növelése mellett az aktív tehetségsegítők körének folyamatos bővítését, és a szakértők felkutatását tűzték ki célul. A folyamatban az első lépés mindig a tehetséges fiatalok felkutatása, valamint az eredmények tükrében tehetségtérkép készítése, azt követően pedig a tehetséggondozó hálózat kiépítése. A Tanács tevékenységkörébe tartozik a tehetségsegítés az óvodás kortól kezdődően egészen a felnőtté válás küszöbéig. Az eredményes program feltétele egy olyan tehetség-tanácsadás megteremtése, amely a diákok, a pedagógusok és a szülők számára is könnyen elérhető. A tanácsadás elsősorban azoknak a pedagógusoknak szól, akik nem erre a tevékenységre képzetek, de elhivatottságból részt vesznek a gyermekek és ifjak segítő tevékenységében. Mivel a Tanács tagjai közt szerepelnek óvodapedagógusok, gyógypedagógusok, tanítók, tanárok, művészeti pedagógusok, egyetemi oktatók, ezért minden szinten lehetőség nyílik arra, hogy a tudományosan elismert, legújabb módszerek kerüljenek bevezetésre a tehetséggondozás összes területén. A kételyek, félelmek eloszlatására, a tapasztalatcserére lehetőséget biztosítanak szakmai fórumokon mind a pedagógusok, mind pedig a szülők számára. Nagyon fontos jövőbeni feladatnak tekintik a tehetségigéretet nevelő családok segítségét, abban az esetben is, ha az iskolarendszer a különbségük miatt kitaszítja gyermeküket. Kiemelt figyelmet fordítanak a hatékony helyi és térségi tehetségsegítő programok szervezésére, a helyi és térségi hálózat bővítésére, valamint a tehetségszárny társadalmi környezet kialakítására, és az ehhez szükséges erőforrások megteremtésére.

5. A Kaposvár-Somogy megyei Tehetségsegítő Tanács szervezeti felépítése

A somogyi példa az országban elsőként kialakított mentori hálózat, mely a közoktatás minden szintjén, iskolarendszerű és intézményen kívüli keretek közt is lehetőséget biztosít a tehetségek fejlesztésére. Esélyegyenlőséget nyújt oly módon, hogy a család anyagi helyzetétől függetlenül mindenki fejlődhessen azon a területen, ahol valamely tekintetben kiemelkedő adottságokkal rendelkezik.

A Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács tevékenységét, mint ahogy azt az *1. ábra* mutatja, az elnökség irányítja, amely szakmai felügyeletet gyakorol, valamint anyagi támogatást biztosít a tagozatok számára. Irányító tevé-

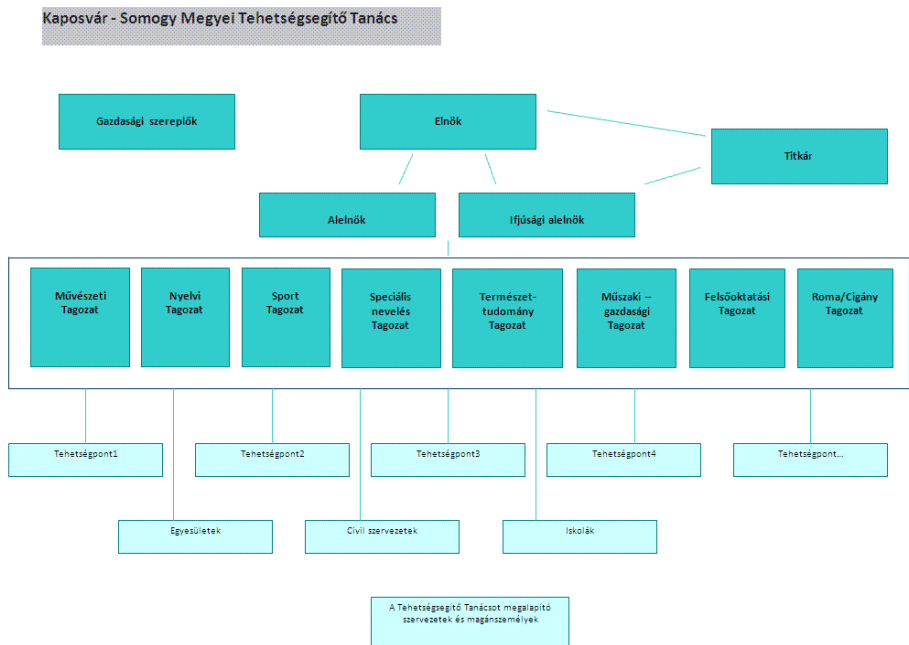
kenysége mellett aktív részt vállal a tehetséges fiatalok és az őket támogató mentorok szakmai közösségének szervezésében.

Az alapító elnök gazdasági szakember, akinek feladata a tagozatok tevékenységének összehangolása, a gazdasági szereplők részvételének irányítása mellett a társadalmi kapcsolathálózat kiépítése, valamint a tehetséggondozás anyagi feltételeinek megteremtése. Az alelnök a pedagógikumot képviseli, olyan, tehetséggondozásban tapasztalattal rendelkező szakember, aki a tanács keretén belül a szakmai tevékenység irányításáért felelős. A titkár feladatkörébe az adminisztratív feladatok ellátása mellett a rendezvények szervezése, valamint a hálózat egyes részei közti kapcsolattartás tartozik.

A komplex tehetséggondozó szemlélet mellett, a szakterületek kiváló fejlesztése érdekében az évek folyamán létrejöttek a tagozatok, melyek vezetői az egyes területek kiváló tehetséggondozói, akik a tagozaton belül folyó minőségi, specifikus tehetségfejlesztést irányítják, koordinálják. A tehetségpontokban fejlesztő tevékenységet és tanácsadó szerepet látnak el. A tagozatok a szakterületeken folyó tehetségfejlesztő tevékenységet koordinálják, elnökei az adott terület kiemelkedő elméleti és gyakorlati szakemberei. A tagozatok fogják össze és szervezik az adott területen a fiatalok számára azokat a versenyeket, ahol találkozhatnak, összemérhetik erejüket a hasonló kiválóságokkal rendelkező társaikkal. Biztosítják a képzéseket a pedagógusoknak, hogy lehetőségük nyíljon a tapasztalatcserére. A tagozatok elnevezése egyértelműen meghatározza a gondozott szakterületet, azonban magyarázatot igényel néhány speciális tagozat tevékenységköre. Az intézményes keretek között folyó tehetséggondozás általában tantárgyakhoz kötött, azoknak a kiemelkedő képességeknek a fejlesztését preferálja, amelyek az iskolában oktatott tárgyakhoz kötődnek. Emellett azonban még létezik számos olyan terület, ahol átlagon felüli, kiemelkedő teljesítményt érhetnek el a tanulók. A Műszaki-gazdasági Tagozat a szakképzés területén magas teljesítményt nyújtó diákok fejlesztését szolgálja, a szakmában nagy tapasztalattal rendelkező szakemberek segítségével. A Speciális Nevelési Tagozat a fogyatékkal élő, a beilleszkedési és tanulási nehézségekkel küzdő, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű tehetségeket támogatja képzett szakemberekkel, speciális módszerekkel és eszközökkel. A Roma/Cigány Tagozat kiemelt figyelmet fordít az e népcsoportból származó gyermekek támogatására. Mindhárom tagozat speciális helyzetéből adódóan szorosan együttműködik a szakterületi tagozatokkal; kettős profilú tehetséggondozást folytatnak, ahol kiemelkedő szerepe van a konstruktív együttműködésnek. A Felsőoktatási Tagozat az egyetemi tanulmányokat folytató hallgatók tudományos, illetve gyakorlati, módszertani tehetséggondozását végzi. Emellett kiemelkedő szerepet

tölt be a tehetséggondozást végző személyek komplex pedagógiai-pszichológiai, valamint módszertani tanácsadásában.

A tanács 2013-ban új résztvevővel bővült: a támogatók sorába belépett az ifjúsági alelnök, aki kortárs képviselő, és egyúttal segíti a kapcsolattartást az oktatás intézmények diákvezetőivel, illetve az önkormányzat képviselőivel. A szervezet szintjei között vertikálisan és horizontálisan is folyamatos az interakció. A rendszerben mindenki önkéntesen, annak érdekében tevékenykedik, hogy minden gyermek megkaphassa a lehetőséget arra, hogy a tehetségét a legmagasabb szinten kibontakoztathassa.



1. ábra A Kaposvár - Somogy Megyei Tehetségszolgáltató Tanács szervezeti felépítése

Forrás: Györfi Veronika – Sárdi Péter

6. Összegzés

Pablo Casals a következő szavakat intézte a tehetségek felé: „*arra ne legyetek hiúk, hogy tehetségesek vagytok. Ezt ugyan nem magatoknak köszönhetitek, nem ti alkotótok meg magatoknak. Csak az számít, hogy mire juttok a tehetséggel. Az adott-*

ságra nagyon vigyázzatok, nehogy eltorzítsátok vagy eltékozzoljátok, amitek van. Dolgozzatok, állandóan csak dolgozzatok és tápláljátok a talentumot.” A Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács ebben a tevékenységében segíti a diákokat; célja, hogy a legkiválóbb szakemberek segítségével minden tehetségígéret ki tudjon teljesedni saját területén. Tanácsot ad a szülőknek, hogy mily módon tudják lelkiükben támogatni gyermekeiket, s a fejlődés útját biztosítani számukra. Lehetőséget biztosít a tehetséges tanulóknak arra, hogy az azonos területen kiemelkedő eredményt elérők találkozhassanak egymással és megmértessenek, abból a célból, hogy a közösség, az azonos érdeklődés még több erőt adjon az olykor nehéznek tűnő küzdelemhez, a végső cél, a TEHETSÉG kiteljesítése érdekében.

Bibliográfia

- » Balogh László (2009): A Tehetségpontok első Országos Konferenciája Debrecenben. In: Magyar Tudomány, [online] [2013.10.25.] < URL: <http://www.matud.iif.hu/2009/09mar/14.htm>
- » Bencéné Fekete Andrea (2011): A tudományos kutatásra nevelés a felsőoktatásban. In: Szele Bálint (szerk.): Tehetséggondozási Workshopok a Kodolányi János Főiskolán 3. Székesfehérvár : KJF, 2011. 11–19.p.
- » Csermely Péter (2006): A jövő tudósai. In: Magyar Tudomány, [online] 2006. 11. 1405. [2013.10.25.] < URL: <http://www.matud.iif.hu/06nov/16.html>
- » Gábrity Molnár Irén (2011): Tehetséges tanár a tehetséggondozás szolgálatában. [online] [2011.06.02.] < URL: <http://www.tehetsegprogram.hu/node/68>
- » Harsányi István (1981): A tehetségfelismerés és a tehetséggondozás mai feladatai. Kaposvár: SMPT, 1981. 38 p.
- » Martinkó József (2011): Fejezetek a magyar tehetséggondozás történetéből. A tehetséggondozás történeti áttekintése. [online] [2012.09.20.] < URL: <http://www.tehetsegprogram.hu/node/68> 2011.06.02.
- » Kormos Dénes (2011): Társadalmi összefogás a tehetségekért. [online] [2013.09.10.] < URL: <http://geniuszportal.hu/content/tarsadalmi-osszefogas-tehetsegekert>
- » Köznevelési Törvény 2012. évi CXXIV. tv. 1.§. [online] [2013.09.10.] < URL: <http://www.complex.hu/kzldat/t1200124.htm/t1200124.htm>
- » Sarka Ferenc (2010): A magyar tehetséggondozás történetének főbb állomásai. [online] [2013.11.10.] < URL: http://tehetsegprogram.hu/letolt/A_magyar_tehetseggondozas_tortenetenek_fobb_allomasai.pdf 1.o. 2010.12.10.
- » Tóth László (2006): A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája. Debrecen : Pedellus Tankönyvkiadó, 2006. 288 p.

A számolási zavarok területére kidolgozott, számítógép alapú, mesébe ágyazott diagnosztikus eszköz fejlesztésének bemutatása

A gyermek kognitív fejlődésének egyik mutatója a számtani világban nyújtott teljesítménye. Ezt igazolják az intelligenciaprofilit állító tesztek matematikai szubtesztjei. A magyarországi gyógypedagógia interdiszciplináris működésének köszönhetően mára már több hazai és külföldi diagnosztikai eszközzel rendelkezünk, illetve folyamatosan gyarapszik a számolási zavarok területét érintő kutatások száma.

A Dyscalculiaport munkacsoport működési területe

A számolási zavarok diagnosztikus eszköztára a cselekvésre alapozott megfigyelés módszerét alkalmazza, mely alapvetően a számolási készség általános fejlődéséhez igazított, az attól eltérő fejlődésmenetet feltáró játékos feladatsorokat tartalmazza, mint például a Magyarországon mindeddig hivatalosan egyedülként alkalmazott Dékány-féle pedagógiai vizsgálat (Farkasné Gönczi 2011a, 199). A diszkalkulia diagnosztikája területén végbemenő kutatásoknak köszönhetően a 2014. évben Dékány Judit (1989) és munkatársai együttműködésében megjelenik a DPV – Diszkalkulia Pedagógia Vizsgálat, illetve az egyre idősebb korosztály számára Krajcsi Attila (2008) vezetésével adaptálják az NFSZT – Numerikus Feldolgozás és Számolás Tesztet.

A számolási zavarokat mutató gyermekek Schlegel (2007) szerint egy negatív tanulási struktúrába kerülnek, vagyis „ördögi körbe”, mely alapján nem elegendő a szűk értelemben vett fejlesztés, hanem az érintett személy teljes tanulási környezetével foglalkozni kell. Az „ördögi kör” kialakulása alapvetően a több irányú terheltségéből származó frusztráció eredménye, így a számolási zavart mutató személyek esetében nem csak a számolási helyzetből adódó szorongással kell számolni.

A terápiák során a gyermekek szorongása a játékos feladatoknak és az egyéni képességekhez igazított elvárásoknak köszönhetően oldódik. Ezen felismerés

alapján fogalmazódott meg bennem a kérdés, hogy a szakértői vizsgálatok során, amelyről a 2007-ben végzett kérdőíves felmérésem során kirajzolódott, hogy ugyan nagy időbeli szórással dolgozva, mégis jelentős számban, maximálisan 30 perc alatt hogyan lehet a frusztrált gyermekek számára örömteli, játékos helyzetet teremteni. Természetes, hogy a diagnosztika személyisége és az általa használt eszközök meghatározóak, de mégis lehetséges-e olyan módszert találni, amely tovább segíti a diagnosztikus munkát. Erre azért is van szükség, mivel a diagnosztika személyisége szubjektív változó a tevékenységben, az általánosan használt eszközök pedig teljesen eltérőek a szakértői tevékenységet folytató intézmények között (Pásztor 2009, 146).

A kérdés munkacsoportunk számára továbbra is a gyermekek diagnosztikus helyzetben nyújtott frusztrációs tényezőjének csökkentése és a számukra megszokott eszköz kialakíthatósága. A gyermekek mindennapjainak része a mozgás, a játékok korosztálynak megfelelő formája és a mese. Kádár (2013) mérföldkőnek tekinti a gyermek 4–5 éves korszakát a mese szempontjából, hisz ekkor alakul ki a mesetudat és kezdődik el a mesekorszak. A gyermekek már nem azért élik át a mesét, mert elhiszik igaznak, hanem mert általa tanulnak az igazságról. A mese a gyermek megszokott közege.

A fókuszált kérdéshez megfelelően kapcsolódó eszköz kidolgozásához először a terület terminológiai alapjait, az eddigi diagnosztikus eredményeket tekintettük át. Ezt követte a területen érintett személyek kérdőíves megkeresése, majd azok eredménye alapján a diagnosztikus eszköz kidolgozása és használata.

A jelen tanulmány a kutatómunkát megelőző szakirodalmi feltárást, a kérdőíves felmérést, valamint az erre épülő, számítógép alapú diagnosztikus eszközzel végzett vizsgálatok eredményeit mutatja be nyers számokkal, mivel a statisztikai feldolgozás jelenleg is zajlik. Ennek ellenére már jól körvonalazódó eredmények irányítják a figyelmet a diagnosztikán belül a jól ismert, mégis kevésbé alkalmazott irányba.

A diszkalkulia fogalma és diagnosztikája

A diszkalkulia az általános intelligenciaszintet nem érintő, a matematikai teljesítményben bekövetkező zavar, melynek oka a neurológiai struktúrát, illetve funkciót érintő eltérés, örökletes és/vagy szerzett sérülés eredményeként. A diszkalkulia megjelenésének formáját, méretét, kiterjedtségét a környezet nagymértékben befolyásolja, de nem képez oksági tényezőt (pl. családi szokások, fejlesztési módszerek) (Farkasné 2011b).

A diszkalkulia diagnosztikájában a kognitív pszichológia eredményein alapuló eszközrendszer alakult ki nemzetközi területen, míg hazai viszonylatban a pedagógiai ismeretek nyújtottak bázist. Az elmúlt években folyó gyors tempójú kutatásoknak köszönhetően a most standardizálás alatt álló magyar vizsgálati eszközök is a kognitív pszichológiára alapoznak.

A diagnosztikus eszközök tesztelése és alkalmazása során a hazai gyakorlatban a Dékány Judit és munkatársai által jelenleg standardizálás alatt álló Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálat a gyermek korosztály számára évfolyambontásban, míg a Krajcsi Attila és munkatársai által adaptált Numerikus Feldolgozás Számolás Teszt a felnőtt korcsoport számára nyújt diagnosztikus lehetőséget.

Az eddig bemutatott diagnosztikus eszközök, a bevezetőben írt felvetés alapján, a korosztálynak megfelelő eszközrendszer szakmai szempontból, viszont továbbra is hiátust jelent a gyermek korcsoport esetén a frusztráció oldását támogató eszközrendszer megléte. A kérdőíves felmérésünk ezt a problémakört járja körül.

A diszkalkuliaiport munkacsoport kérdőíves felmérésének körülményei

A kérdőíves felmérésre a 2011. és a 2012. évben került sor, mely megalapozta a diagnosztikus kutatás és fejlesztést. A két év alatt három irányban folytattunk kérdőíves felmérést, melyhez a Központi Információs Rendszer (KIR) adatait használtuk fel, mely a mintavétel szempontjából hivatalosan biztosította minden érintett megszólítását, egyszerű mintavételnek megfelelő módszerrel. Az általános iskolai tanulók esetében a hólabda mintavételi eljárást alkalmaztuk. A három megkérdezett populáció:

- szakértői tevékenységet folytató intézmények;
- közoktatási és köznevelési intézmények;
- általános iskolai tanulók.

A kérdőívet on-line formában a Google-rendszer eszközeivel küldtük meg az intézmények számára, illetve könnyen érthető kommunikációval készített nyomtatott változatban az általános iskolás gyermekek számára.

Szakértői tevékenységet folytató intézmények

A kérdőíveztetés sikeressége és az elemszám növelése érdekében 2011-ben és 2012-ben egyaránt indítottunk on-line kitöltést. Az első esetben különböző adat táblák alapján önkényes mintavételt, majd a 2. fordulóban a KIR-rendszert al-

kalmazva egyszerű mintavételt alkalmaztunk. A szakértői tevékenységet folytató intézmények esetében az on-line munkaforma mellett call-centert is alkalmaztunk.

A 2011. évben 10 értékelhető, majd 2012. évben 19 értékelhető válasz érkezett a kérdőívünkre. Az alacsony elemszám az érintett 33 intézményhez viszonyítottan 57 %. A kérdőívezés külön értéke, hogy a 2007-ben végzett kérdőíves felmérésem eredményével összevethető, így időbeli tekintetben longitudinális eredményre juthatunk (Farkasné 2007).

Közoktatási és köznevelési intézmények

A kérdőíves felmérést a 2012. és 2013. évben végeztük 3 fordulóban, egyszerű mintavételi eljárással, a KIR-rendszer felhasználásával. Ebben az esetben is a Google-rendszer on-line kérdőíves teszt szolgáltatását alkalmazva. Összesen 508 válasz érkezett be, melyből 377 használható adatsorral dolgozunk, mely a beérkezett teljes válaszállomány 74 %-a.

Általános iskolai tanulók

Az általános iskolás korosztály kikérdezéséhez a hólabda mintavételi eljárást alkalmaztuk, hisz a gyermekekhez a szakértői tevékenységet folytató, illetve a közoktatási, köznevelési intézményekből választ adó pedagógusokon keresztül juthattunk el. Az általános iskolai korosztályt, illetve a családi infokommunikációs ellátottság széles spektrumát figyelembe véve nyomtatott kérdőíveket alkalmaztunk. A kutatás participatív elvét követve a gyermekek kompetenciaérzését biztosítottuk a könnyen érthető kommunikációval megfogalmazott kérdések által. A kérdőíves felmérésre 2012-ben és 2013-ban került sor. Összesen 389 értékelhető adat érkezett be. A kérdőíves munka egyben a következő kutatási fázist is előkészítette.

A kérdőíves felmérés nyers eredményei, jelentősebb tapasztalatai

A kérdőívezés során felmért háromféle csoport elemzése során eltérő módszereket alkalmaztunk a válaszok megjelenítésére a válaszok száma alapján.

Szakértői tevékenységet folytató intézmények

A szakértői tevékenységet folytató intézmények esetében egy korábbi felmérés eredményeivel összevethetőek a jelen válaszok, mivel a kérdőívek azonos kérdéseket tartalmaznak. A két fordulóban érkezett válaszokat együttesen kezeltük.

1. Terminológia

Az intézmények a 2007-es felmérés során a nemzetközi szakemberek a BNO (2010) fogalmát, míg a magyar szakemberek alapvetően a Mesterházi (2001) vagy Dékány által alkalmazott fogalmat használták gyakorlatuk során. A magyar szakemberek a 2012-13-as felmérés eredményei alapján már felzárkóztak a nemzetközi trendhez, így az egyik legnagyobb válaszeredményt (4) a BNO fogalma kapta, míg ezzel azonos számmal (4) a köznevelési törvényben szereplő jogszabályi meghatározás volt. A terminológiahasználat során a terület kutatói által kidolgozott meghatározások eltűntek a mindennapi használatból, és a nemzetközileg egységes fogalomrendszert preferálják a szakemberek.

2. Diagnosztikus eszközrendszer

A 2007-es vizsgálat eredményéhez hasonlóan a Dékány Pedagógiai Vizsgálat a leelterjedtebb (12) a szakértői munka során. Emellett megjelentek a pszichológiai tesztek szubtesztjei (9), és az idősebb korosztály számára Krajcsi által adaptált NFSZT kis számban (2). Az eredmények alapján a diagnosztikus eszközállomány bővül. A veszélyt a standardizált tesztek hiánya okozza. Tovább árnyalják a szakmai munkát a diagnosztikák saját fejlesztésű eszközei (3), és a hibaanalízis módszere (3).

3. Az alkalmazott diagnosztikus eszközök előnye és hátránya

A kérdésre több válasz is megjelölhető volt, így az összesítés alapján az objektív (8), a kis eszközigényű (8), a könnyen kezelhető (10) eszközöket preferálják. Az eszközök hátránya a rátanulhatóság és a megszokottság.

4. Elvárások a diagnosztikus eszközökkel kapcsolatban

A szakértők szerint a gyermekek játékos feladatokra vágnak papír-ceruza formában, éppen úgy, ahogy most munkájukat végzik. A gyermekek ezzel szemben a mesébe ágyazott, kombinált feladatokkal dolgoznának szívesen, melyhez szorosan társul a számítógép-használat igénye. A pedagógusok számára cselekedtető (279), a gyermek megfigyelési lehetőségeit biztosító (207) vizsgálóeszközt várnak el. A pedagógusok is a cselekedtető (299) feladatokat gondolják a gyermekek elvárásának, viszont náluk már második helyen megjelenik a mese (211), ezt követi a számítógép alapú feladat tanulói igényének bejósolása (165). A pedagógusok, még ha az arányokban eltérnek is, a tanulók által megfogalmazott igényeket jól határozták meg, szemben a szakértői munkát végző kollégákkal.

5. Kidolgozásra kerülő diagnosztikus eszköz participatív tanulói igénye

A tanulók az előre megadott témákból az értemes témát választották, mely rövid vagy legfeljebb középhosszú feladatsort tartalmazhat. /Traktoros (36), értemes (68), autószerelő (28)/. Emellett megjelent nagy számban az állatok szerepeltetésének igénye az egyéb kategóriában.

A kérdőíves felmérés alapján körvonalazódik, hogy a szakértői tevékenységet folytató intézmények munkatársai egyre jelentősebben felzárkóznak a nemzetközi trendekhez mind a terminológiában, mind a diagnosztikus tevékenységben. Mindemellett a tudományos értékű szakmai munkájuk során kevésbé dolgoznak participatív formában, mint pedagógus kollégáik. Érdeemes volna a diagnosztikus tevékenységhez szükséges eszközök kidolgozásába bevonni a vizsgálatnak megfelelő korosztályú gyermekeket. Ezáltal a szakemberek a vizsgálni kívánt területet a gyermekek számára otthonos eszközállománnyal tárnák fel, ezzel csökkentve a gyermekek frusztrációját a vizsgálati helyzetben.

A Dyscalculiaport munkacsoport az eredmények alapján egy értemes diagnosztikus eszköz kidolgozását kezdi el, mellyel a számolási zavarok feltárásán túl a mese hatását vizsgálja diagnosztikus helyzetben. Fókuszkérdés, hogy a mese befolyásolja-e a teljesítményt, vagy valóban csak érzelmi keretet biztosít a vizsgált gyermek számára.

A kérdőíves felmérés alapján kidolgozott számítógép alapú diagnosztikus eszköz bemutatása

A Dyscalculiaport munkacsoport a kérdőíves felmérések előzőekben vázolt eredményei alapján a diagnosztikus eszköz kidolgozásakor a következő szempontokat vette figyelembe: a pedagógusok által is használható, profilt nyújtó, mesébe ágyazott.

A szempontok alapján kidolgoztam a Mogyi éttermét, mely a 3. osztályos korosztály számára biztosít felmérési lehetőséget. A Mogyi-teszt pszichológiai hátterét a Csépe Valéria neuropszichológiáról írt könyve (Csépe 2005) és Stanislas Dehaene hármas kódolás modellje (Dehaene 2003) segítette, míg a pedagógiai hátteret a Krajcsi Attila és munkatársai által kidolgozott Numerikus Feldolgozás és Számolás Teszt, illetve Dékány Judit Diszkalkulia Prevenációs Vizsgálata adta.

A Mogyi étterme egy 59 feladategységet tartalmazó leíró (ppt) (1. ábra) és videóteszt online formában, mely a következő feladattípusokat tartalmazza:

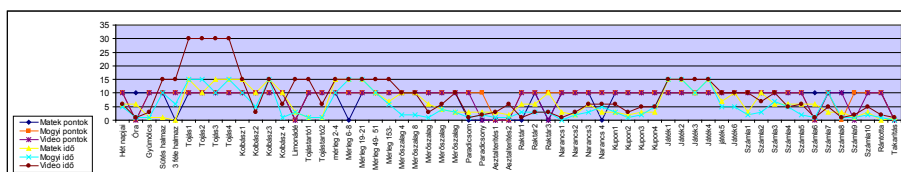
- Időismeret – 2 feladat;
- Halmazképzés – 3 feladat;

- Pontfelhő – 10 feladat;
- Közelítő számítás – 4 feladat;
- Számbiszekció – 5 feladat;
- Mentális számegyenes – 5 feladat;
- Téri tájékozódás – 5 feladat;
- Számkör átlépés – 8 feladat;
- Számdifferenciálás – 6 feladat;
- Alapvető számtani műveletek – 10 feladat;
- Szöveges feladatok – 2 feladat.



1. ábra: Mogyi étterme diagnosztikus eszköz képe (Farkasné 2013)

A Mogyi étterme című, mesébe ágyazott matematikai képességfelmérő eszköz használati protokollja: a mese felolvasása hangsúlyozással, élményszerűen, korosztálynak megfelelően, majd a feladatok felolvasása hangsúlyozással, tagolással. A feladat legfeljebb háromszor olvasható fel. A gyermek önálló feladatvégzése reakcióidő (RI) mérésével történik, miközben a diagnosztika a gyermek munkáját szempontok alapján megfigyeli. Végül az adatok rögzítése Excel táblázatban történik. A kiértékelés Excel táblában történik profil-nyújtással (2. ábra).



2. ábra A Mogyi étterme diagnosztikus eszköz profilképe (Farkasné 2013) [1]

A Mogyi étterme mesébe ágyazott diagnosztikus eszköz kontrollját egy mesétől mentes, azonos feladatokat, matematikai eszközöket és jeleket tartalmazó teszt biztosította. A diagnosztikus eszköz tesztelése során a jelenleg felvett 80 vizsgálati esetben arányosan bontva a vizsgált személyek egy csoportja a Mogyi éttermével, a másik fele a matematikai kontrollteszttel kezdte a munkát. A két teszt felvétele között változó időbeli távolságot biztosítottunk a rátanulás elkerülése érdekében. A diagnosztikus munka számítógép- és internet-használattal történt a Google-rendszer drive és honlapfelületével. A folyamat további kontrollját a résztvevők rendszeres kérdőívzetésével biztosítottuk. A diagnosztikus eszközökhöz az on-line felületen fejlesztő feladatsorokat állítottam össze, mellyel a Dyscalculiaport munkacsoport tagjai dolgoztak az ország különböző pontjain. A fejlesztő feladatok egyik csoportja a projektmunka elemeit tartalmazta, mellyel lehetővé vált a mesébe ágyazott koncepció folytatása. A feladatok másik része a mindennapi menü alatt a fejlesztések során megszokott módszertant követte, bár itt is célul tűztem ki a mese-koncepció követését. A kutatás további terméke egy társasjáték, valamint egy munkafüzet.

A bemutatott Mogyi étterme mesébe ágyazott diagnosztikus eszközzel és terápiás feladatsorral készült vizsgálatok, profil- és kérdőív-elemzése jelenleg zajlik. Ennek ellenére tendenciaként tapasztalható, hogy a Mogyi étterme és a matematikai kontrollteszt eredményei közel azonosak, mind pontban, mind reakcióidőben, mégis a felvételt követő kérdőíves felmérésben a vizsgált alanyok a Mogyi éttermét részesítik előnyben. Amikor az előny a matematikai teszt javára dől el, olyankor az iskolában alkalmazott feladattípusokhoz való hasonlóság által nyújtott biztonságérzetről és megszokottságról számoltak be a megkérdezettek.

A kutatás meglepő eleme volt, mikor a projektmunka keretében a részt vevő online felhasználó alsós évfolyamos tanulói korosztálynak diagramról kellett leolvasnia, hogy az étterem melyik alapanyagától búcsúzik el. Jelen esetben a salátát kellett volna megjelölniük. A gyermekek megjelölték a salátát, viszont a szöveges indoklásban kifejtették, hogy számukra ez nem elfogadható megoldás, hisz az emberek egészsége fontosabb. A résztvevők hatására módosítani kellett a történeten, és ezáltal a fejlesztő feladatok kidolgozása nemcsak interaktív formában történt, hanem a participatív kutatási módszertan főbb elemeinek is megfelelt [2].

Jegyzetek

- » [1] Farkasné Gönczi Rita kidolgozásában, Szilák Natália készülő szakdolgozatából idézve.
- » [2] A kutatás részletei 2014 végén jelennek meg a www.dyscalculiaport.hu oldalon.

Bibliográfia

- » A betegségek és egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása - BNO-10 zsebkönyv (2010): Budapest : Melánia, 2010. 3 db
- » Csépe Valéria (2005): Kognitív fejlődés – neuropszichológia. Budapest : Gondolat, 2005. 288 p.
- » Dehaene, Stanislas (2003): A számérzék. Miként alkotja meg az emberi elme a matematikát? Budapest : Osiris, 2003. 229–298. p.
- » Dékány Judit (1989): Dyscalculia- prevenció vizsgálat és terápia. In: Gyógypedagógiai Szemle, 1989. 17. évf. 3. sz. 203–212. p.
- » Farkasné Gönczi Rita (2011a): Diszkalkulia – Terminológiaváltás, a diagnosztika forradalma a terápia megújulása. In: Papp Gabriella (szerk.): A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig. Budapest : ELTE BGGYFK, 2011. 197–224. p.
- » Farkasné Gönczi Rita (2011b): A diszkalkulia fogalma a neurológia, a pszichológia és a pedagógia aspektusából. Budapest : Új Tudós Kiadó, 2011. 6-59. p.
- » Kádár Annamária (2013): Mesepszichológia. Budapest : Kulcslyuk Kiadó, 2013. 375 p.
- » Krajcsi Attila (2008): A numerikus képességek sérülései és a diagnózis nehézségei. In: Pedagógusképzés, 2008. 6. évf. 1-2 szám. 101–125. p.
- » Mesterházi Zsuzsa (2001): Gyógypedagógiai lexikon. (szerk.) Budapest : ELTE BGGYFK, 2001. 73–74. p.
- » Pásztor Éva (2009): A koragyermekkori intervenció intézményrendszerének hazai működése című zárójelentés alapján felvetett gondolatok. In: Gyógypedagógiai Szemle, 2009. 37. évf. 141–152. p.
- » Schlegel, Heinz (2007): Dynamische Entwicklung von Rechenstörungen. In: Ganser, Bernd (szerk.) Rechenstörungen, Hilfe für Kinder mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen der Mathematik, Auer Verlag, 2007. 26–31. p. < URL: www.dyscalculiaport.hu

A biblioterápia helye az oktató-nevelő munkában

Külföldi országokban, így az USA-ban is, már elterjedt a biblioterápia alkalmazása többek között az osztályközösség fejlesztésére és a diszlexiás gyerekek társaik általi elfogadtatására. A módszer egyik típusa, a fejlesztő biblioterápia sikeresen alkalmazható az oktató-nevelő munkában informális tanulási környezetként, ahol a diákok észrevétlenül fejleszthetik önismeretüket, vitakészségüket, kreativitásukat, megismerhetnek különböző konfliktuskezelési módokat. Magyarországon egyelőre alig élnek a fejlesztő biblioterápia lehetőségével a pedagógusok, bár megvan a műveléséhez szükséges képzettségük. Az egyik problémát a módszer ismeretének hiánya okozza; ennek megoldása érdekében egyetemista csoportban tartott foglalkozássorozatomban tapasztalataim alapján összegzem a gyakorlati problémákat, hogy felkeltsem az érdeklődést a módszer iránt.

A biblioterápia korai előzményei

A biblioterápia gyökerei már az ókori Egyiptomban is felfedezhetőek voltak, ahol olyannyira hittek a történetek gyógyító erejében, hogy ha egy embert mérges kígyó mart meg, orvospatot hívtak hozzá, aki felolvasta a betegnek Rá és anyja, Ízisz történetét. „Ízisz egy mérgeskígyót teremtett, azután a homokba rejtette. Mikor Rá isten rálépett, a kígyó megmarta. Az istent szörnyű fájdalmak gyötörték, halálfélelem tört rá. Ezért az istenek olyan varázslatot végeztek Ízisszel, amely kiűzi a mérget. 'És Ízisz, a varázslás nagyasszonya, így szólt:

»Folyj ki, mérég, jöjj elő Rá-ból... Dolgoztam, és kényszerítem a mérget a földre hullani, mert uralkodom a kígyó mérgén... Hadd éljen Rá, és hadd haljon meg a mérég, mert ha a mérég él, Rának meg kell halnia.« És hasonlóképpen egy bizonyos ember, egy bizonyos embernek a fia, élni fog és a mérég meg fog halni” (Jung 1991).

A biblioterápia nyomait más kultúrákban is felfedezhetjük. A hagyományos hindu orvoslásban mese fölötti meditációt ajánlottak a beteg lélek számára (Bartos 1999a, 96). Az ezeregy éjszaka meséi Seherezádé interpretálásában egy nőkből kiábrándult férfi bizalmának visszanyerését tűzte ki célul, s a király mellett a gyűj-

temény azoknak is segítséget nyújt, akik elolvassák a meséket (Bartos 1999b, 11), történeteket (Nossrat 1991, 24).

A vallásos szövegek, mint a Biblia és a Korán, szintén tartalmazzak életviteli, illetve problémakezelési tanácsokat. A tízparancsolat tömör összefoglalója mindazon értékeknek és elveknek, amelyekkel egy keresztény embernek rendelkeznie kell, így ezek a vallásos irodalmi művek is segítettek az embereket abban, hogy mindennapi problémáik megoldásához útmutatást kapjanak.

A biblioterápia gyökereit Magyarországon is felfedezhetjük: a fonókban ugyanis a téli estéken történetekkel szórakoztatták egymást az emberek. A nők a fonást valamelyik háznál összegyűlve végezték. Munka közben természetesen beszélgettek, énekeltek, s amikor férfiak, legények is jelen voltak, tréfálkoztak és táncoltak. A fonó alkalmas hely volt a mesék, mondák, anekdoták, találós kérdések előadására, meghallgatására. *„A magyar népi pszichoterápiás módszerek és ráolvasások pszichoterápiás szempontból is szuggesztívek és hipnotikus erejűek voltak”* (Oláh 1992, 9).

A irodalom terápiás hatásának újrafelfedezése, szélesebb körben történő alkalmazása, módszerként történő elismerése a 19. századig váratott magára, azonban 1815-ben egy philadelphiai orvos, Benjamin Rush meggyőzően érvelt az olvasás terápiás értéke mellett. John Minsin Galt 1833-ban már a betegek kezelési programjának részévé tette a biblioterápiát (Bartos 1989, 5).

A biblioterápia elterjedése a második világháború idejére datálható, ugyanis a frontról hazatérő katonák hosszú kezelést igényeltek, amit meg is kaptak, és ekkor már a mentális épségükre is odafigyeltek egészségügyi ellátásuk során (Beatty 1962).

1939-ben a Hospital Division of the American Library Association biblioterápiás bizottságot alakított, ahol hivatalosan is könyvtári szolgáltatásként ismerték el a biblioterápiát (Bartos 1989, 5). Ezt követően a fejlesztő biblioterápia lassan elterjedt a különböző oktatási intézményekben is.

A biblioterápia definíciói

Mi is a biblioterápia? A kifejezés a „biblion” ’könyv’ és a „therapeia” gyógyítás görög szavak összetételéből származik (Bartos 1987, 563). Legtágabb értelemben könyvek általi gyógyítást, könyvek gyógyító erejét jelenti, Norton szerint pedig *„az olvasó és az irodalom közötti interakció”* (Sanacore 2012, 192).

Oláh Andor szerint a biblioterápia nem jelent mást, mint *„tudatosítani és módszerré alakítani át saját tapasztalatunkat, élményeinket és mindazt, ami észrevétlenül valósult meg eddig”* (Batári 1981, 103; Büki–Büki 2005, 55).

Bartos Éva Oláh Andor megfogalmazását a következőkkel egészítette ki „*valóban arról van szó, hogy mindazt a tapasztalatot, amit a könyvek, az olvasás, az irodalom jótékony hatásáról felhalmozott az emberiség, egyszerre átfordították tudatosan alkalmazott módszerré, gyógyító céllal, szándékolt hatás kiváltására*” (Büki–Büki 2005, 55).

A szerző Hász Erzsébet megfogalmazásával ért egyet leginkább, miszerint a biblioterápia „*éppen úgy, mint a legtöbb, vagy majdnem minden művészetterápia nemcsak a beteg emberek gyógyításában használható, hanem a megelőzésben és a rehabilitációban is, de hasznos akkor is, amikor egy krónikus betegséggel való együttélést kell megtanulnia valakinek. [...] A biblioterápiás beszélgetés annyiban tér el egy egyszerű szövegértelmezéstől, hogy ott azt gyakorolják, hogy a befogadónak, aki egy saját múlttal, jelennel, jövővel rendelkező, nagyon érzékeny, összetett személyiség, az adott szöveg itt és most, mit jelent*” (Büki–Büki 2005, 55).

A megfogalmazások sokszínűségéből is látható, hogy a fogalom egyértelmű definíciója még várat magára, minden meghatározás tükrözi azonban a biblioterápia egy szeletét. Hász Erzsébet megfogalmazásának az az előnye, hogy elhelyezi a biblioterápiát a művészetterápiák közé, és felhívja a figyelmet arra a különbségre, hogy a biblioterápia során a művet nem az író életútjában próbáljuk elhelyezni, hanem az érdekel minket, hogy az olvasó, a foglalkozás résztvevője, aki saját múlttal, emlékekkel és érzésekkel rendelkező személyiség, hogyan értelmezi az olvasottakat.

A biblioterápia típusai

Bartos Éva három csoportra osztotta a biblioterápia alkalmazásának területét: intézményen belüli, klinikaira és fejlesztőre (Bartos 1984). Az intézményi biblioterápia során a betegek ismeretterjesztő irodalmat olvastak, a feldolgozáshoz pedig orvosi segítséget kaptak. A klinikai biblioterápia során a betegek szépirodalmi művek segítségével, orvosi vezetéssel igyekeznek leküzdeni emocionális vagy viselkedési problémáikat. Tekintve, hogy ehhez a foglalkozáshoz pszichotereapeuta felügyeletére van szükség, így a klinikai biblioterápiás foglalkozás tartására nem vállalkozhat pedagógus egyedül, legfeljebb pszichológus, pszichiáter támogatásával, team-munkában. A biblioterápia harmadik típusa, a fejlesztő biblioterápia az előzőekkel ellentétben sikeresen alkalmazható nem csupán könyvtári, de iskolai környezetben is. Ebben az esetben ugyanis a foglalkozások résztvevői ép személyiséggel rendelkeznek, és a beszélgetés indítójaként szépirodalmat ismernek meg. A fejlesztő biblioterápiás foglalkozás vezetője lehet könyv-

táros vagy pedagógus is, netán iskolapszichológussal egy csapatban szervezhetnek ilyen foglalkozásokat.

A biblioterápiát a résztvevők száma alapján is csoportosíthatjuk (Bartos 1989), ekkor beszélhetünk egyéni és csoportos terápiáról. Az egyéni biblioterápia során a pedagógus vagy könyvtáros könyvet ajánl a felhasználónak, a diáknak, és miután az elolvasta, lehetőséget biztosítanak számára, hogy megbeszélje az olvasottakat és az azzal kapcsolatosan felmerülő gondolatait a könyvtárossal vagy a tanárral. Csoportos biblioterápia esetén a kiválasztott művet több ember, diák közösen dolgozza fel egy foglalkozásvezető irányításával, és nagy jelentősége van a csoport tagjainak egymásra kifejtett hatásának is.

„Minden művészetterápia esetében – így a biblioterápiában is – alkalmazható a két működési elv: aktív és receptív. Ez a legismertebb a zeneterápia esetében: aktív zeneterápia folyamán a páciens maga muzsikál, a receptívben pedig zenét hallgat ... aktív biblioterápia: poetry therapy, creative writing, azaz írás, receptív biblioterápia: olvasással bevezetett, az olvasmányélményre reflektáló beszélgetés” (Hász 2001, 56). Az iskolában alkalmazható az aktív és a receptív biblioterápia lehetősége is. A receptív biblioterápia során felolvasásra kerül egy szépirodalmi mű, majd ezt követően a résztvevők megosztják egymással a gondolataikat. A produktív biblioterápia esetében pedig a résztvevők saját maguk hoznak létre irodalmi szöveget, amely egy adott témához fűződik, így a személyes napló vezetése is pozitív hatással van írója lelki egészségére. A továbbiakban a csoportos, receptív, fejlesztő biblioterápia szervezésébe, illetve vezetésébe szeretnék bepillantást nyújtani.

A csoportos, receptív, fejlesztő biblioterápia előkészítése

A foglalkozások előkészítésénél több szempontot is figyelembe kell vennünk, több kérdésben előzetesen döntenünk kell. Az egyik ilyen kérdés a csoport kialakításának szempontjai. Heterogén csoport esetében természetesen a tapasztalatok szélesebb spektrumon mozognak, azonban ha túl nagy a résztvevők közötti életkori különbség, akkor a feldolgozás szempontjából ez is problémát okozhat, ugyanis az idősebb diákok számára kényelmetlen lehet, hogy a kisebbek előtt beszéljenek problémáikról, azonban ha éppen azt szeretnénk elérni, hogy a két korcsoport közötti különbségeket, nézeteltéréseket orvosoljuk, akkor arra kell törekednünk, hogy életkor tekintetében a csoportunk heterogén legyen. Ha azt szeretnénk elérni, hogy a különböző családi háttérrel rendelkező diákjaink közötti megértés nőjön, akkor ebből a szempontból heterogén csoport kialakítása az ideális. Szintén érdekes kérdés, hogy ha tanulási nehézségekkel küzdő hallgatók gondjait sze-

retnének megoldani, akkor heterogén vagy homogén csoportban tegyük ezt. Véleményem szerint, ha célként azt szeretnénk elérni, hogy a tanulási nehézséggel küzdő hallgatóink megtudják, nincsenek egyedül a problémáikkal, célszerű ez alapján a kritérium alapján homogén csoportot létrehoznunk, azonban abban az esetben, ha azt szeretnénk elérni, hogy a tanulási nehézséggel küzdők és a tanulási nehézségben nem szenvedők közötti kommunikáció erősödjön, akkor heterogén csoport kialakítása célszerű. Így tehát át kell gondolnunk, hogy mely szempontok szerint legyen a csoport heterogén és melyek szerint homogén, továbbá – ahogyan azt az előző példából láthattuk – a feldolgozni kívánt téma részben meghatározza a csoport összetételét.

A feldolgozni kívánt téma kiválasztása is több módon történhet. Mivel a pedagógus gyakran találkozik a diákcsoportokkal, a tanártásaival történő konzultáció után eldöntheti, hogy mi az a probléma, ami leginkább érdekli jelenleg a hallgatókat, mi az, ami a legtöbb nehézséget okozza számukra (családi problémák, tanulási nehézségek, dohányzás stb.). Másik módszer, hogy magukat a hallgatókat kérdezzük meg, milyen témáról beszélgetnének szívesen. Ez utóbbi természetesen történhet anonim módon, például úgy, hogy megkérjük őket, egy lapja írják fel, milyen témák érdeklik őket, ezt bedobják egy dobozba, és azt a témát dolgozzuk fel, amelyet a legtöbben írtak. Ebben az esetben nem szükséges előre közölnünk a csoporttal, hogy milyen témát fogunk feldolgozni, hanem a saját aktuális megítélésük részévé tehetjük.

A választott témához, problémahelyzethez megfelelő irodalmat kell keresnünk, amelyek elhangzanak a foglalkozás kezdetén, a beszélgetés elindításához. Ekkor szintén több aspektust át kell gondolnunk, például a felhasználandó művek hosszát. Ha túl hosszú, és otthoni munkát igényel az elolvasása, akkor nem lehetünk benne bizonyosak, hogy mindenki elolvassa. A hosszabb terjedelmű műveknél szintén nehézséget okozhat, hogy azt a csoport létszámának megfelelő példányszámban biztosítsuk a csoport minden tagja számára. A fiatalabb korosztály számára a vers túl absztraktnak bizonyulhat. Én eddig főként novellákkal és mesékkel dolgoztam. Ezek ugyanis rövidek, a foglalkozások elején 4-5 perc alatt elolvashatóak, a történetük több kérdést is érint, amelyek közül a résztvevők választhatják ki, hogy mely(ek)re szeretnének reflektálni, mely kérdés az, amely a saját személyes problémáikhoz a legközelebb áll.

Szintén az előkészítő szakaszban, a művek kiválasztása után, annak érdekében, hogy minél mélyebben megismerjem az adott irodalmi alkotást, a következő módszert alkalmazom. A mű első elolvasása után a művel kapcsolatos, bennem felmerülő kérdéseket leírom. A mű következő átolvasásai során pedig minél több

aspektusból igyekszem átgondolni a történetet, és ezeket kérdések formájában rögzítem. Ezek a kérdések segítségül szolgálhatnak a foglalkozás csoportban történő feldolgozásánál, ugyanis ha megakad a beszélgetés, ezek mankóként funkcionálhatnak a megbeszélés folytatásához.

Ugyancsak a foglalkozás megtartása előtt biztosítanunk kell egy olyan helyiséget, ahol a résztvevőkkel egyedül lehetünk, ahol kívülállók nem hallhatják, hogy mi hangzik el. Ez azért fontos, mert biztonságérzetet ad a résztvevőknek, hiszen olyan sérelmek, emlékek is felszínre kerülhetnek, amelyek megosztása bizalmat kíván.

A csoportos, receptív, fejlesztő biblioterápiás beszélgetés

Hogyan is néz ki a gyakorlatban egy biblioterápiás foglalkozás? Célszerű a helyiségben a székeket a diákok számára úgy elhelyezni, hogy mindenki lásson mindenkire, bárki bárkivel felvehesse a szemkontaktust, tehát célszerű körben elhelyezkedniük. A diákok megérkezését követően – ha nem ismerik egymást – célszerű legalább keresztnév szintjén mindenkinek bemutatkozni. A beszélgetés generátora minden esetben valamilyen irodalmi alkotás, amely a foglalkozás elején bemutatásra kerül – meghallgatás, felolvasás, csendes olvasás formájában. Ezt követően a foglalkozásvezető irányításával feldolgozásra kerül a mű, mindenki elmondhatja, hogy milyen érzéseket keltett benne, mi a véleménye az egyes szereplőkről, kinek mit kellett volna másként tenni, milyen más megoldási lehetősége lett volna a szereplőnek stb. A beszélgetés végén a foglalkozásvezető összefoglalja az elhangzottakat, következtetéseket von le, kiemeli a különböző elhangzott megoldási lehetőségeket.

Ahogy az előző fejezetből kiderült, már a szervezés stádiumában oda kell figyelni, hogy egy elszeparálható részt alakítsunk ki, ahol mindenki elmondhatja a véleményét. A bizalom erősítése érdekében fel kell hívni a résztvevő tanulókat a figyelmükre a titoktartás fontosságára, hiszen csak ebben az esetben várhatjuk el, hogy megosszák velünk problémáikat, gondolataikat.

Lényeges kérdés, hogy a beszélgetés során kinek a gondolatmenete érvényesüljön: a foglalkozásvezetőé vagy a résztvevő diákoké. Természetesen mindkét szempontot figyelembe kell vennünk. Ez a különbség már abban is megnyilvánulhat, ha megkérdezzük a foglalkozás résztvevőitől, hogy szerintük miről szólt a felolvasott mű. A tanár egy konkrét probléma megoldása érdekében választotta ki a műveket, próbálta több szempontból megvizsgálni azokat, azonban lehetséges, hogy a választott irodalmi alkotás mást jelent a tanár és mást a diákok számára.

A biblioterápia affektív projekció segítségével fejt ki a hatását, ugyanis a diákok anélkül beszélnek saját problémáikról, gondolatvilágukról, problémakezelési módszereikről, hogy ez tudatosulna bennük; mindvégig úgy gondolják, a választott mű szereplőiről beszélnek. Ha ugyanis elolvassuk egy művet, ösztönösen kiválasztjuk a szimpatikus és antipatikus szereplőket. Az ellenszenves szereplőt azért is tarthatjuk visszataszítónak, mert az olyan tulajdonságokkal rendelkezik, amelyet magunkban sem szeretünk, vagy olyan tulajdonságokkal, amelyekkel mi is szeretnénk rendelkezni, azonban ezt a célt még nem sikerült elérnünk. A projekciónak köszönhetően pedig annak kockázata nélkül bújhatunk egy-egy szereplő bőrébe, gondolatban kísérletezhetünk ezen szereplő döntéseinek módosításával, hogy mi magunk megsérülnénk.

A csoportos, receptív, fejlesztő biblioterápiás beszélgetés „utóélete”, haszna

A biblioterápia sikeresen alkalmazható, ahogyan az saját példámban is jól látható volt, a csoportközösségek építésére, fejlesztésére, alakítására. Iskolai gyakorlatban szintén sikeresen használható a csoport periferiáján elhelyezkedő diákok társai általi elfogadtatására, az önismeret fejlesztésére, különböző konfliktuskezelési módszerek megismertetésére, vitakészség fejlesztésére, új értékek közlésére, a szociális érzékenység növelésére, az érdeklődési kör szélesítésére, valamint a frusztráció és a mindennapi negatív stressz hatásainak csökkentésére.

Mindezek mellett a biblioterápiás foglalkozások legnagyobb előnyének azt tartom, hogy az elszigetelődött, virtuális világba menekülő fiatalok kortársaikkal kommunikálhatnak, információt cserélhetnek, és rádöbbenhetnek, hogy problémáikkal nincsenek egyedül, mások is hasonló nehézségekkel küzdenek. Megismerhetnek különböző problémakezelési módokat, felfedezhetik, hogy mások milyen módszerrel oldották meg nehézségeiket, és ezeket a megoldási lehetőségeket a saját, személyes problémáik orvosolására használhatják.

A tanár mint biblioterapeuta

A pedagógusok több okból is sikeresen alkalmazhatják a fejlesztő biblioterápia módszerét. Az egyik ilyen ok, hogy ismerik az általuk tanított diákokat, tudják, melyik tanuló milyen nehézséggel küzd, ismerik szociális háttérüket, családjuk értékrendjét. Így könnyen ki tudnak alakítani egy olyan csoportot, amelyben a tagok hasonló problémával küzdenek. Ismerik a diákok életkori sajátosságait, ismerik problémáikat, mindennapi személyes kapcsolatban vannak velük. Tanulmányaik

során pszichológiai tudást szereztek, amelynek egy részét mindennapi munkájuk során aktívan alkalmazzák. Kritikus szemmel értékeli az irodalmi alkotásokat, így a problémához adekvát művet tudnak választani.

Az egyetlen hiányosság, amelyet orvosolnunk kell, hogy a pedagógusok nem ismerik a fejlesztő biblioterápia lehetőségét, módszertanát, nem tudják, milyen helyzetekben alkalmazható. E probléma elhárítása érdekében meg kell ismerniük a biblioterápia módszertanát, alkalmazási területeit, lehetőségeit. Szükséges az ilyen irányú tanulmányok, felmérések, bevált gyakorlatok pedagógiai szaklapokban történő közlése, hogy minél szélesebb körben ismerjék meg a lehetőséget a pedagógusok. Ezt a továbbképzési alternatívát is be lehetne vonni a pedagógusok hétévenkénti továbbképzésébe, ahol a pedagógusok megismerhetik a módszert, és a későbbiekben saját munkájuk során is sikeresen alkalmazhatják azt.

Összegzés

A biblioterápia az iskolai élet több területén is sikeresen alkalmazható módszer. A fejlesztő biblioterápia sikeresen művelhető osztályfőnöki órák keretében különböző konfliktusok kezelésére, problémák megbeszélésére, a diákok ugyanis a vita során átgondolják véleményüket, érvelnek mellette, és végül kompromisszumot kötnek. A folyamat során alakul, fejlődik gondolkodásmódjuk, új ismeretekre tehetnek szert, mindezt anélkül, hogy ez tudatosulna bennük.

A biblioterápiának van létjogosultsága az oktatási rendszerünkben, hiszen a fiatalok igénylik a beszélgetést, hogy valaki foglalkozzon velük, szintén szükségük van a kortárscsoport elfogadására, amelyről jobban nem is győződhetnének meg, mint egy konstruktív beszélgetés során.

A fejlesztő biblioterápia lassú elterjedésének egyik oka lehet, hogy sajnos jelenleg nem áll rendelkezésünkre olyan tanulmány, amely kvantitatív kutatási eredményeket tartalmazna. Ennek egyik oka, hogy míg a klinikai biblioterápia egy komplex kezelés része, ahol minden változót ellenőrizhetnek, a fejlesztő biblioterápia során nincs lehetőségünk minden tényező rögzítésére. Másik probléma, hogy a módszer mérhetőségére még nincsenek elfogadott, nagyobb mintán kipróbált mérőeszközök, amelyek eleget tennének a reliabilitás (megbízhatóság) és validitás (érvényesség) kritériumainak. Mivel a pedagógusok nem ismerik a fejlesztő biblioterápia nyújtotta lehetőségeket, így szükséges lehet tájékoztatásuk, valamint felkészítésük az ilyen foglalkozások tartására. Amint azt a tanulmányban is láthattuk, a módszer széles körben alkalmazható számos probléma orvoslására.

Bibliográfia

- » Bartos Éva (1984): Biblioterápia és a közművelődési könyvtárak. In: Csapó Edit (szerk.): Hátrányos helyzetű olvasók könyvtári ellátása. Budapest : Magyar Közművelődési Kiadó, 1984. 100–108. p.
- » Bartos Éva (1987): Biblioterápia a könyvtárosi munkában. In: Könyvtári figyelő, 1987. 33. évf. 5. sz. 563–567. p.
- » Bartos Éva (1989): Olvasókönyv a biblioterápiáról. Budapest : Országos Széchényi Könyvtár Könyvtár-tudományi és Módszertani Központ, 1989. 124 p.
- » Bartos Éva (1999a): Gyermkek biblioterápiája. In: Fordulópont, 1999. 1. évf. 2–3. sz. 93–103. p.
- » Bartos Éva (1999b): Segített a könyv, a mese: Vallomások életről, irodalomról, olvasásról. Budapest : Magyar Olvasástársaság, 1999. 113 p.
- » Batári Gyula (1981): A könyv gyógyító hatása: beszélgetés a biblioterápiáról dr. Oláh Andorral. In: Könyvtáros, 1981. 2. sz. 100–105. p.
- » Beatty, William K. (1962): A Historical Review of Bibliotherapy. In: Library Trends, 1962. 11. szám. 106–118. p.
- » Büki Orsolya-Büki Péter (2005): Könyvvel könnyebb!? In: Fordulópont, 2005. 7. évf. 2. sz. 51-60. p.
- » Hász Erzsébet (2001): A biblioterápia oktatásának elméleti és gyakorlati kérdései II. Magyar felsőoktatás, 2001. 5-6. sz. 55–57. p.
- » Jung, Carl Gustav (1991): Analitikus pszichológia. Budapest : Göncöl Kiadó, 1991. 228 p.
- » Nossrat, Peseschkian (1991): A tudós meg a tevehajcsár. Budapest : Helikon, 1991. 240 p.
- » Oláh Andor (1992): Élménybeszámoló a biblioterápiáról. In: Természetgyógyász, 1992. 2. sz. 8–11. p.
- » Sanacore, Joseph (2012): Showing Children That We Care About Their Literacy Learning. In: Preventing School Failure, 2012. 05. 01. 188–195. p.

2013 – a külhoni magyar kisiskolások éve – Határon túli körút: „Mindenki tehetséges valamiben!”

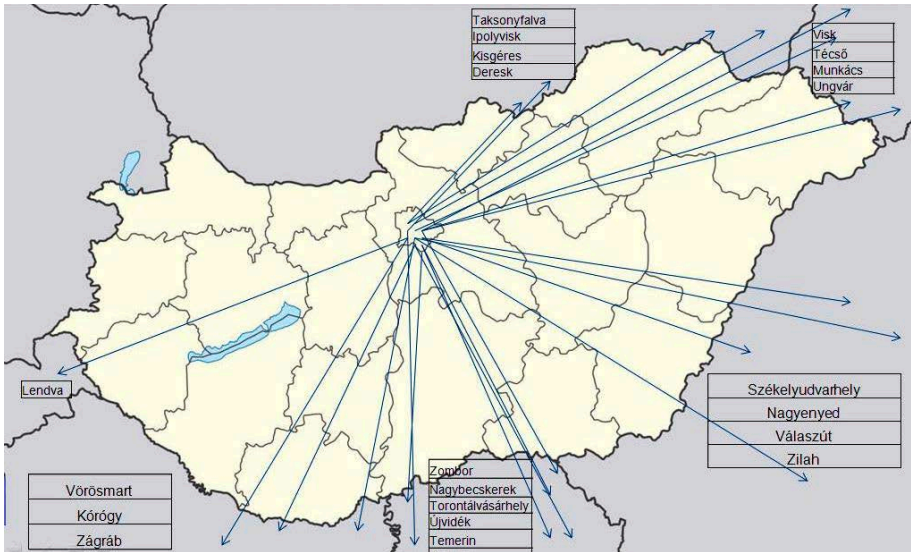
A magyar nemzetpolitikai stratégia fontos eleme a magyar iskolába iratkozás eredményessége, hiszen kutatások igazolják, hogy a határon túli magyar gyermekek nagyobb eséllyel tudják anyanyelvi környezetben kibontakoztatni tehetségüket. A Magyar Állandó Értekezlet tavalyi határozata alapján a Nemzetpolitikáért Felelős Államtitkárság a 2013-as esztendő a külhoni magyar kisiskolások évévé nyilvánította. A programsorozat egyik részét a határon túli régiók magyar iskoláiban tett körút képezte, melynek során magyarországi szakemberek minden helyszínen (összesen 22 helyen) kreatív anyanyelvi játékokat, ügyességi, kézműves, logikai és zenés-mozgásos foglalkozásokat tartottak a „Csillagszemű juhász” című magyar népmeséhez kötődően „Mindenki tehetséges valamiben” címmel. E speciális pedagógiai program létrejöttét és megvalósításának tapasztalatait összegzi a tanulmány.

A program nemzetpolitikai háttere

A magyar nemzetpolitika az iskolát tekinti a nemzeti reprodukció legfontosabb színterének, mivel az oktatási intézmények a nemzeti szocializáció lényeges helyszínei. Ezért az oktatási támogatások átgondolása a nemzetstratégia egyik legfontosabb eleme. A magyar állam hosszú ideje kiemelten támogatja a külhoni magyarok anyanyelven történő oktatását.

A magyar állam célja azon plusz források biztosítása, amelyek vonzóvá és működőképesé teszik a magyar nyelvű oktatást, létrehozva az egységes Kárpát-medencei oktatási teret. Ezzel kapcsolatban az egyik leglényegesebb beavatkozási pont annak biztosítása, hogy minél több magyar diák vegyen részt az oktatásban, mivel a statisztikai adatok alapján a legnagyobb asszimilációs fogyás az oktatási intézményekbe történő beiratkozások alkalmával figyelhető meg. Tehát az alapfokú oktatásban kiemelt jelentőségű a magyar anyanyelvű oktatási intézménybe való beiratást elősegítő kampány, mivel a mutatók szerint, aki többségi nyelvű

óvodában/iskolában kezdi el az oktatást, azt a továbbiakban sem íratják magyar iskolába. Kutatások igazolják azt is, hogy a határon túli magyar gyermekek nagyobb eséllyel tudják kibontakoztatni tehetségüket anyanyelvi környezetben. A magyar anyanyelvű intézménybe való iratkozás ösztönzésében az eredményességet növelhetik azok a gyermekprogramok, családi programok, melyek nívojukkal jelzik a magyar nyelvű oktatás minőségbeli különbségét és egyben kapcsolódnak a minél korábbi tehetséggondozáshoz. E célok és alapelvek figyelembevételével a Magyar Állandó Értekezlet 2012. évi határozata alapján a Nemzetpolitikáért Felelős Államtitkárság a 2013-as esztendő „A külhoni magyar kisiskolások évévé” nyilvánította. Az idei programsorozat a 2012-ben meghirdetett „A külhoni magyar óvodák éve” programsorozat folytatásaként jött létre. A programsorozat egyik részét a határon túli régiók magyar iskoláiban tett körút képezte, melynek során magyarországi szakemberek 22 helyszínen (1. ábra) kreatív anyanyelvi játékokat, ügyességi, kézműves, logikai és zenés-mozgásos foglalkozásokat tartottak a *Csil-lagszemű juhász* című magyar népmeséhez kötődően, *Mindenki tehetséges valami-ben* címmel.



1. ábra: A határon túli körút állomásai
(Készítette: Hevérné Kanyó Andrea)

Hogyan alakult?

A foglalkozások programjának összeállítására három magyarországi szakembert kértek fel: Ambrus Péterné és Hevérné Kanyó Andrea pedagógust, a Kaposvári Egyetem Gyakorló Iskola és Gimnáziumából és Nagyné Árgány Brigitta oktatót a Ka megvalósításra újabb team alakult, mivel fontos szempont volt az is, hogy a programsorozat egy hónapi posvári Egyetemről. A magas színvonalú szakmai munka mellett fontos kritérium volt, hogy olyan embereket találjanak, akik jól együtt tudnak dolgozni, kreatívak és a módszerek gazdag tárházával rendelkeznek. A távollétet jelent kisebb-nagyobb megszakításokkal, továbbá a foglalkozások vezetése kreativitást, spontaneitást és nagyfokú tűrőképességet igényel. A csapat két tartó oszlopa, mint állandó tag, Hevérné Kanyó Andrea és Nagyné Árgány Brigitta lett. A munkát volt és jelenlegi hallgatók segítették: diplomás andragógusok és nappali képzésre járó óvodapedagógusok.

Miért népmese?

A népmese a szóbeli költészet legnagyobb műfajcsoportjainak egyike, évszázadok során létrejött és alakult történet, aminek mondanivalója valami általános, örök érvényű igazság. Minden problémánkra és élethelyzetünkre van egy népmese, ami megmutatja, honnan hova tartunk, mi lenne a megoldás, hisz a történet megalkotója már végigjárta utunkat, és a népmesén keresztül osztja meg tapasztalatait (Magyar Néprajzi Lexikon 1977). A gyerekek személyisége és fantáziája pedig szintén sokat fejlődik, ha kiskorukban sok mesét olvasunk fel nekik. Szövegértésük, szókincsük, érzelmi intelligenciájuk sokkal fejlettebb, mint azoknak a gyerekeknek, akiknek nem meséltek esténként a szüleik. Ráadásul később többet és nagyobb szeretettel is fognak olvasni.

A közösségi hagyomány fenntartott számunkra olyan népmeséket, amelyek kicsinek és nagyoknak is sokat adnak. A társadalmi változások nyomán a mesék úgy maradtak fenn, hogy lejegyezték őket. Mesei nyelvünket a legszínesebb módon a kisbaconi Benedek Elektől a mai mesegyűjtőkig azok őrzik, akik vigyázzák, mondják, tanítják a meséket. A könyvekben, mint egy kincses ládában, megőriztük a mesék magvát, hogy aztán újra és újra elővehessük és életre keltsük.

A mesék szórakoztatnak és nevelnek is egyben: az életről tanítanak, érzelmi kapaszkodót nyújtanak, ugyanakkor segítik az énkép alakulását is. Tehát a körút közös nyelve a magyar népmese lett. Életkortól függetlenül kapocs a felnőttek és gyerekek között. Ezért választottuk a program meséjének a *Csillagszemű juhászt*.

Foglalkozástípusok

A zenés-mozgásos foglalkozások („Varázslatos hangok”) létrejötte, megvalósításának módszertana, tapasztalatai

A zenés-mozgásos foglalkozások tervezésekor mindenekelőtt szem előtt kellett tartanunk, hogy várhatóan különböző életkorú gyermekek együttes, differenciált zenei foglalkoztatására számíthatunk. Így mindenképpen olyan programot kell kialakítanunk, amely a korosztályok összetételétől függően rugalmasan változtatható, a folyamatosan változó körülményekhez szabható. Ugyanakkor a változó elemeken kívül szükség volt állandó panelek beépítésére is, melyek egy-egy alkalom gerincét adhatják. Így kerültek a komplex zenei program (magyar nyelv-ének-zene-tánc) fő elemei közé találós kérdések, magyar népi mondókák, magyar népi gyermekjátékdalok, magyar népdalok és műdalok, magyar népi hangszerek, melyek mindegyike a magyar hagyományokhoz, kultúrához köthető, tehát a magyarság tudatalatti elemeinek, a magyarsághoz való tartozás fontosságának és megerősítésének hangsúlyozását foglalja magában. Figyelembe kellett vennünk továbbá azt is, hogy olyan eszközöket állítsunk a program szolgálatába, melyek könnyen mobilizálhatók, adott esetben helyettesíthetők és nem sérülékenyek. Ezért eszközként CD-lejátszó, a foglalkozáshoz készített CD, színes fénymásolatok, a gyermekjátékokhoz kapcsolódó kellékek (pl.: medve fejpánt) és a furulya szerepelt. Amennyiben arra lehetőség adódott, egyéb hangszerek (hegedű, gitár) is felhasználásra kerültek.

A 22 foglalkozás során az eredeti zenei forráskönyv legalább tízféle változata alakult ki a helyszíntől, a gyerekek életkorától és aktivitásától, motiváltságától függően. Módszertani szempontból mindenképpen a differenciált foglalkoztatás, a „minden gyermek bevonása”, aktivizálása, tevékenykedtetése, ezáltal a zenés foglalkozásokon az élményközpontúság, a jókedv és a játék örömeinek hangsúlyozása volt a cél.

Mivel az óvodás korosztályra is számítani lehetett, így a programban több olyan játékot is terveztünk, amelyekben a gyermekek szimbolikus szerepet vállalhatnak, amivel fenntartható és tovább fokozható a játékkedvük. A gyerekekkel való kapcsolatteremtésben az általuk (valószínűleg) ismert dalok, mondókák segítettek, melyek a foglalkozás elején kaptak helyet. A további dalok és mondókák témáinak mindegyike a választott magyar népmeséhez kapcsolódott, vagy azok szereplői (pl.: medve), vagy az ott történő események (próbatételek, lakodalom) által. Amennyiben a gyerekek nem ismerték az adott dalokat/játékokat, alkalom nyílt azok megtanítására.

A foglalkozások állandó elemeit a következőképp foglalhatjuk össze:

- 1) *Bevezető rész*: kapcsolatteremtés (ismert dalok, mondókák): daltanulás, dalismétlés az évszakhoz (tavasz) kapcsolódóan;
- 2) *Találós kérdés (mondókával, vagy énekelve)*: daltanulás, dalismétlés a mese egyik állatszereplőjéhez kapcsolódóan;
- 3) *Medvés mondókák, játékok, dalok*: mondóka- és daltanulás, mondóka- és dalismétlés;
- 4) *„Hangol már a zenekar.” (Vajon mely hangszerek húzták a talpalávalót a lakodalomban?)*: nagyobbak esetén csoportmunka (hangszerek felismerése magyar népzeneről, majd a hangszerek képeinek hangzás szerinti sorba rendezése); kisebbeknél utánzó játék (hangszerek felismerése mozgás után, rajtuk való képzeletbeli játék magyar népzene).
- 5) *Közös, foglalkozást lezáró zenélés és tánc*: a jelen lévő szülők és pedagógusok bevonása a közös zenélésbe. „Nekem is van egy varázshangszerelem: az, amelyik a csillagszemű juhásznak is segített legyőzni az akadályokat. Eljátszom nektek a juhász kedvenc nótáját.” Ha a gyerekek ismerték: közös ének, ha nem, akkor zenehallgatásként szerepelt, vagy új dalként megtanultuk. „Most járjunk táncot együtt a juhász lakodalmán!” Közös tánc a CD-n lévő magyar népzenei anyagra.

A programban szereplő játékok, dalok, mondókák és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek

- *Kodály–Weöres: Sándor napján*: közös ének 1-2 versszakkal (általában nem ismerték a dal 2. versszakát, így sor került ennek megtanítására); a dal kísérete testhangokkal (a gyerekek életkorától és összetételétől függően, fokozatosan nehezítve);
- *Gryllus: Somvirág*: közös ének és daltanulás, majd a dalhoz játékos mozdulatok a helytől és a gyerekek összetételétől függően differenciálva;
- *Dirmeg-dörmög a medve* kezdetű magyar népi mondóka: helytől függően utánzó járás körben/elszórtan, majd körjáték dramatizálása a mondókára. Egy gyermek a kör közepén (medve fejpánttal) guggol és szunyókálást imitál, a többiek körben járnak. Az „Alhatnék, mert hideg van” stb. szövegrészt a bent guggoló medve mondja mély hangon, majd a mondóka végeztével egy, a játékvezető által kiválasztott kisgyermek odalép hozzá és megkopogtatja a vállát, mondva: „Kipp-kopp, kopogok, találd ki, hogy ki vagyok!”. Ha a medve kitalálta, akkor helyet cserélnek.

- *Mackó, mackó, ugorjál* kezdetű magyar népi gyermekjátékdal: a dal játéka a szöveget utánzó mozgáson alapul. Amikor sok a kisgyerek, úgy is lehet játszani, hogy néhány kismedvét beállítunk a kör közepére, ők utánozzák a mozgásokat, a többiek körbejárnak a dalra. A dal végén a bent lévő macik kiugrálnak valakihez, akit választottak, és helyet cserélnek vele, így ők lesznek az új macik.
- *Bújj, bújj, medve* kezdetű magyar népi gyermekjátékdal: a gyerekek körbejárnak, belül a medve, kívül a vadász. A „*Ha kijöttél*” kezdetű sorra megáll a kör, a gyerekek kaput nyitnak. A medvének ki kell jönnie a körből, de ugyanott nem mehet vissza. A vadász csak a körön kívül kergetheti a medvét. Ha a dal végéig a vadász elfogja a medvét, ő lesz az új medve. Különben új vadászt választanak.
- *Medvevadászat*: mozgásos, ritmikus utánzójáték
- *A juhásznak* kezdetű magyar népdal.

A foglalkozásokon használt CD zenei anyaga eredeti magyar népzenei felvételeket, magyar gyermekdalokat (saját előadásban), magyar zeneszerzők műveit (pl.: Bartók Béla *Medvetánc*) tartalmazta. Minden alkalommal volt olyan dal/játék, amelyet újként hallottak a gyerekek, így mindenképpen gazdagodott az anyanyelvhez kötődő dalkincsük. Volt olyan helyszín, ahol más szöveggel ismerték az adott dalt, ebben az esetben a dal mindkét változatát énekeltük. Az adott időtartamba mindig minden játék nem fért bele, így egy-egy alkalommal általában 4-5 játék szerepelt. Szinte minden esetben hamar fényt derült arra, kik a zeneileg tehetséges gyermekek egy-egy csoportban, így a foglalkozások menetének alakításában kiemelt szerepet szántunk e tanulók foglalkoztatásának.

Anyanyelvi foglalkozások („Szócsavaró”)

A választott mese mindenhol ismert volt. Általában, 1-2 kisebb eltéréstől eltekintve, kettő változatát ismerték a gyerekek. A próbatételekben és az állatszereplőkben volt különbség. Akár országon belül is voltak a meserészletekben eltérések, melyek a beszélgetés elején, a mese felelevenítésekor már kiderültek. A foglalkozás mindig bemutatkozással kezdődött, különösen figyelve a szerepekre, a megszólításra és a kifejező, tiszta, élő beszédre. A közvetlenség érdekében mindig volt lehetőség a tegező, illetve a magázó formára is. Ezzel gyakran éltek a gyerekek és segítség volt a pedagógusok, szülők felé is.

Az anyanyelvi játékok megválasztásakor is az életkor szerinti differenciálás volt a legfontosabb kiválasztási szempont. Az iskola-előkészítősök, akik 5 évesek

voltak, ugyanúgy szerettek játszani a mesével, mint a 10 éves negyedik osztályosok. Gyakran előfordult a körút során, különösen, ha kis létszámú intézményt látogattunk meg, hogy a felső tagozatosok is ellátogattak a foglalkozásunkra. Ilyenkor nagyfokú spontaneitásra, kreativitásra és módszertani gazdagságra volt szükség. Nem volt egyszerű feladat, amikor megérkezett 50 kisdíák, akik most tanulnak írni magyarul, és társaik, akik 10 évesen már a magyar történelmet hozták beszédtemául. Itt csoportmunkával, páros munkával tudtuk áthidalni a nehézségeket.

Állandó feladatok a játék során

- Puzzle (kirakó), amely a Csillagszemű juhászt ábrázolta. A kirakás mellett, mely a logikát, a rész–egész fogalmának erősítését, az absztrahálást fejleszti, remek motivációnak bizonyult minden korosztálynál. A kép összeillesztése után beszélgettünk a juhász ruházatáról, életmódjáról, tevékenységeiről. Ezalatt sok érdekes kifejezés előkerült, melyek magyarázatra szorulhattak (szókincsfejlesztés). Beszélgetés tárgyát képezte a suba és a szűr közötti különbség vagy az elüti az időt kifejezés. A gyerekek saját életükből hozták a kifejezések magyarázatát.
- Állítások (igaz–hamis). Ez a feladat is átalakításra került már az első helyszínen. Eredetileg írásban történt volna, de az idő rövideje vagy a helyszín (ülőkalkalmatlanság) nem volt erre megfelelő. A meséről állítottunk valamit, a gyerekek pedig el kellett döntenie, hogy igaz vagy hamis az állítás. Itt a füllentetem szót kellett gyakran megmagyaráznunk, és a szóval kapcsolatos illemszabályokat ismételtük át (illik, nem illik – szociális kompetencia). Élvezhetőbbé vált a feladat megoldása azáltal, hogy ha igaz, fel kellett állniuk, és nyújtózkodni felfelé. Ha hamis, leguggolni, és kicsire összehúzni magukat.
- Keresd a szót! (Bűvös négyzet). Ezt a feladattípust több helyen nem alkalmazták eddig, de nagyon kedvelték a gyerekek és a pedagógusok is. A meséből 10 szót elbújtattunk egy betűhalmazban, azokat kellett megkeresni (szereplők, helyszínek, tárgyak). Itt a versengés, a versenyszellem mint vállalkozói kompetencia is megjelent.
- Titkosírás (adott kóddal). Ebben a játékban mesebefejezéseket rejtettünk el szimbólumok mögé, melyek megfejtése után meg is kellett magyarázni a mondat jelentését. Azon elgondolkodtunk, és „megfejtettük”, hogy miért szegény a templom egere. A gyerekek annyira izgatottak lettek, hogy elkezdtek saját titkosíráson gondolkodni.

- Jelenet (dramatizálás). Nagyon nehéz anyanyelvi kompetenciát igénylő feladat egy adott mondat, kifejezés megjelenítése mozdulatokkal, hangokkal. Ezt a nagyobb diákokkal próbáltuk meg, kisebb-nagyobb sikerrel. Gyakorlat kell hozzá, mely a legtöbb helyen hiányzott. Mesélték a kollégák, hogy nem szokták ezt a módszert gyakran alkalmazni.

Logika („Bűvös próbák”)

Ezen a foglalkozáson is az életkor volt a legfontosabb szempont a feladatok kiválasztásakor. Nálunk, Magyarországon is kevés tanulónak jó igazán a logikai érzéke. De tudjuk, hogy ez fejleszthető. Így a következő játékokat választottuk:

- Labirintus: „Hárman vetélkednek a királylány kezéért. Rajzold be az útvonalat! Vajon kinek sikerül feleségül vennie? Karikázd be!”
- Mennyit ér? A helyszínek neveinek értékét keressük. A magánhangzók, a mássalhangzók különböző pontot érnek.
- Sudoku
- Tájékozódás: „A juhász útját világtájak segítségével ismerheted meg. A feladatlapon olvasható utasítás alapján oldjátok meg a következő próbát!”
- Várépítés (Sorrendbe állítás).

Sport („Ügyeskedő”)

Abból kiindulva, hogy vannak gyerekek, akik a sportban, az ügyességi játékokban tehetségesek, számukra mozgásos játékokat találtunk ki. Nehézséget az okozott, hogy gyakran nem volt megfelelő a helyszín, nem volt terem, ahol ezeket az eszközöket felállítsuk. A játékszabályok betartása is gyakran gondot okozott. Ha meg tudtuk valósítani a játékokat, a gyerekeknek örömet szerzett, tovább gondolták, kiegészítették. Részt vehettek az Aranyvár bevételében, célba dobással. Átkelhettek a mocsáron, átugorhatták a vermet egy ugróiskola segítségével. Várat építhettek és bonthattak műanyag pohárból, illetve tréfás feladatként egy vízzel teli edényből kiehettek egy almát.

Kézműves foglalkozás („Mágikus kezek”)

Az anyanyelvi foglalkozás és az ének-zene mellett ez volt az a terület, amely minden helyszínen megjelent. Volt, amikor egy ember, de olyan is volt, amikor négyen is kézműveskedtünk a gyerekekkel. Több népszerű lehetőséget kínáltunk a tanulóknak. A kicsikre gondolva lehetett macis mandalát színezn, kreppbáránnyal sodorni, gyurmasünit készíteni vagy macit hajtogatni (2. ábra). A nagyoknak, hogy a néprajzzal itt is foglalkozzunk, szűr minta tervezése volt a feladat.



2. ábra: Kézműves foglalkozások produktumai

A két legnépszerűbb kreatív feladat a bárány és a süni volt. Ismerték a technikát, kicsi és nagy is elkészíthette, és gyors sikerélményhez juthattak a gyermekek.

Összegzés

Folyamatosan kellett alkalmazkodnunk a váltakozó körülményekhez; a játékok alkalmazhatóságát újra és újra át kellett gondolnunk. A mesterségbeli tudás kiemelt szerepet kapott, hiszen állandó spontaneitásra volt szükség. A hallgatónak, főleg az andragógusoknak, folyamatosan szükségük volt a segítségünkre és a megerősítésünkre. Nagy igény volt (van és lesz) ilyen programokra. A *Miénk a város* című program, mely ehhez az évhez kapcsolódott, 2014-ben is folytatódik. A 2014-es év a „*Külhoni magyar felsősök éve*”.

A határon túli magyarok – eltérő helyzetükből adódóan – másképpen élik meg magyarságukat, így van, ahol nyelvápolás, máshol csak a magyar nyelv megőrzése lehet a cél. A közösségekben (mikro- ill. makro-) nagy a társadalmi összefogás a magyarságot illetően (érdekképviseletek, vasárnapi iskola, önkéntes munka).

Ez a projekt hasznosítható lehetne a honi iskolákban is, egy-egy népmese komplex és sokoldalú megközelítéséhez, feldolgozásához. Mi sem hagyhatjuk abba ezt a munkát, keresni kell az alkalmakat a találkozásokra. Ilyen lehetőség lehet pl. külhoni pedagógusoknak tanulmányok írása az új módszerekről, közös online játék „*A miénk a város*” címmel, illetve testvér-iskolai program szorgalmazása.

Hihetetlen szeretet, nagy tudásszomj és gyakran erőn felüli vendégszeretet fogadott mindenhol bennünket (pl.: *saját termésű étel-ital, állandó érdeklődés a*

kooperatív csoportmunka és a drámapedagógia iránt). A program során 1 hónap alatt 6 országban jártunk, körülbelül 1850 gyerekekkel játszottunk együtt, gondoztunk tehetséget, énekeltünk népdalt és beszéltünk magyarul, az anyanyelvükön!

Bibliográfia

- » Magyar Néprajzi Lexikon (1977): Népmese címszó. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1977. [2013.09.10.]
<URL: <http://mek.niif.hu/02100/02115/html/3-2142.html>

Szupervízió az iskolai gyakorlatban

Napjainkban a közoktatás világában egyre nagyobb igény van a pedagógusokat segítő módszerek alkalmazására. A szupervízió egyike lehet azon eszközöknek, amely lehetőséget nyújthat a szakmai személyiség karbantartására és hatékony fejlesztésére. A szupervízió a szakmai interakció és a szakmai személyiség konfliktusaira reflektáló személyes tanulási folyamat, amely a munkahelyi mindennapok és az intézmény speciális problémakonstellációit egy különleges megbeszélési helyzetben, szisztematikusan világítja be. Ezzel a folyamattal segíti a mélyebb megértést és a feldolgozást. A szakmai interakciókból gyakran fakadnak egyedül kezelhetetlen problémák és konfliktusok, ezek megoldására jelent a szupervízió tanulást, fejlődést, személyes hatékonyság-növekedést egy szerződésen alapuló folyamat keretében, amely a saját szakmai tapasztalatokból indul ki, és mindig oda csatol vissza. A szerző bemutatja a közoktatási intézményekben alkalmazható szupervízióban rejlő lehetőségeket, feltárja a szupervíziós folyamat során előforduló problémákat, a lehetséges célcsoportok szempontjából.

Napjainkban a közoktatás világában egyre nagyobb igény van a pedagógusokat segítő módszerek alkalmazására, mivel egyre több pedagógus panaszkodik arról, hogy a mindennapi munka során gyorsan „elhasználódnak”. Sok a megoldhatatlan, vagy annak látszó probléma, ugyanakkor kevés az igazán hatékony, adekvát megoldás, melyek segítségével sikerélménye lehet a problémák kezelésében. A szupervízió egyike lehet azon eszközöknek, amely lehetőséget nyújthat a szakmai személyiség karbantartására és hatékony fejlesztésére.

A szupervízió a szakmai interakció és a szakmai személyiség konfliktusaira reflektáló személyes tanulási folyamat, amely a munkahelyi mindennapok és az intézmény speciális problémakonstellációit egy különleges megbeszélési helyzetben, szisztematikusan világítja be (Argelander 1986). Ezzel a folyamattal segíti a mélyebb megértést és a feldolgozást. A szakmai interakciókból gyakran fakadnak egyedül kezelhetetlen problémák és konfliktusok, ezek megoldására jelent a szupervízió tanulást, fejlődést, személyes hatékonyság-növekedést egy szerződésen alapuló folyamat keretében, amely a saját szakmai tapasztalatokból indul ki, és

mindig oda csatol vissza. A szupervízió célja, hogy a szupervizáltak megismerhessék a folyamatban saját kendőzetlen szerepüket, erényeiket, hibáikat, saját belső lehetőségeiket, segít nekik eszközt adni, végrehajtani a szükséges korrekatív kognitív és érzelmi lépéseket.

A szupervízió lényegi eleme az önreflexió, a szupervízor reflektív jelenléte. A szupervízió folyamatjellegű, folyamatos együttműködésen, együttgondolkodáson alapul, a szupervizáltak által „hozott” esetek feldolgozása is az eset folyamatára, előzményeire és következményeire utal. Fontos ezt hangsúlyozni, mert a mindennapok gyakorlatában, annak ellenére, hogy részesei vagyunk bizonyos folyamatoknak, azoknak csupán a végeredményével szembesülünk, és gyakran nem ismerjük fel, valójában milyen úton értük el az eredményt.

A szupervízió célja, hogy a szupervizáltak megismerhessék a folyamatban saját kendőzetlen szerepüket, erényeiket, hibáikat, saját belső lehetőségeiket, segít nekik eszközt adni, végrehajtani a szükséges korrekatív kognitív és érzelmi lépéseket.

A szupervízorral szemben általános elvárás, hogy mindig „kívülről jön”, ezáltal biztosított az elfogulatlansága, mert nem tagja az adott tantestületnek, sőt nem fontos az sem, hogy jártas legyen a közoktatás útvesztőiben.

A szupervízió kompetenciája

A szupervízió több módszert befogadott és integrált, ennek ellenére nincs általánosan elfogadott módszere. A szakmát nem ismerők támadják ezt az eklekticizmust, ugyanakkor a szakma képviselői bátran vállalják ezt, ugyanis minden, ami az önreflektivitást segíti, hozzájárulhat ahhoz, hogy a szupervízió résztvevői a velük történő dolgokat képesek legyenek egy külső pontról is szemlélni.

A reflektív jelenlét azt jelenti, hogy a folyamat során tudatosításra kerülnek a megismerés során keletkezett előfeltevések, vakfoltok, korlátok. Ezáltal olyan nyitott helyzetek keletkeznek, amelyben újabb és újabb jelentéstartalmak válnak mindinkább megragadhatókká.

A szupervíziós munkafolyamat során egy-egy tantestület valódi problémamegoldó csoporttá válhat, melynek tagjai megkaphatják a maximális támogatást, így optimális hatékonysággal dolgozva, saját működésüket is megvizsgálva vehetnek részt egy problémafeltáró folyamatban.

Ez a helyzet újszerű, nem a közoktatásban megszokott autoratív megközelítés, vagy direkt tanácsadói magatartás. Ezekben a jelenlévők passzivitásra kényszerülnek, behatárolódik a résztvevők tevékenységi köre, míg a szupervízióban

a reflektív jelenlét következtében lehetővé válik az érzelmek és indulatok átélése, feldolgozása.

A szupervízor személye

Általánosan elfogadott, hogy a szupervízornak nem kell feltétlenül ismernie a terepet, nem kell a terepen rendhagyó szakmai végzettségével rendelkeznie, sem pedig az onnan származó személyes működési tapasztalattal. Mégis, hogyan lehet akkor hatékony? Hogyan segítheti a folyamatban résztvevőket? A szupervízor „mindig kívülről jön”, nem tagja a szupervízióban részt vevő munkahelyi közösségnek, de megfelelő terepkompetenciával kell rendelkeznie. Ezen azt értjük, hogy érti és átlátja az adott szakmai terep sajátosságait, működési dinamikáját. A szupervízor lényegi eleme a reflektív jelenlét, legfőbb módszertani eszköze a reflektív kérdés. A szupervízornak magas önismereti készségekkel kell rendelkeznie, képesnek kell lennie saját érzéseinek, pszichés működésének kezelésére, valamint szakszerű tudást és gazdag módszerbeli eszköztárat is bírnia kell. A szupervízorral szemben elvárás, hogy elfogulatlan legyen, ne minősítsen, ne ítélkezzen, ne legyen a csoportban domináns, és ne adjon tanácsokat, megoldásokat. Az elakadásokban sem konkrét tanácsokat osztogasson, hanem a megértés, a belátás és az önreflexió fejlesztésével segítse a szupervizáltakat (Bagdy–Wiesner 2003). A szupervízióban így a szupervizált nem kerül függőségbe a szakértővel, hanem arra kap lehetőséget, hogy számba vegye erőtartalékait, és viszonyíthassa azokat a még elsajátítandó ismeretekhez és képességekhez.

A szupervízió formái

A szupervíziót általában szervezetek és képzések keretében végzik. Tárnya a saját szakmai munka önreflexiójának megtanulása, ezzel egy olyan eszköz elsajátítása, amely segíti a saját szakmai munka folyamatos jobbítását és a szakmai kompetencia fejlesztését. A szupervízió több formában is végezhető:

- 1) egyéni szupervízió;
- 2) csoportos szupervízió;
- 3) team szupervízió;
- 4) coaching;
- 5) szervezeti szupervízió és
- 6) kollegiális konzultáció: „intervízió”.

A pedagógiai terepen az egyéni, a csoport és a team szupervíziót célszerű alkalmazni. Az egyéni szupervízióban a szupervízor és a szupervizált négy szemközti munkafolyamatban valósítja meg a szakmai személyiségfejlesztést. A csoportos szupervízió olyan munkaformát értünk, amikor a szupervízióban részt vevő pedagógus a munkahelyétől távol, egy szervezett, de egymás számára idegenekből álló csoport tagja. A team szupervízió a tantestületben, vagy a tantestületeken belüli, együtt dolgozó munkacsoportok számára szervezhető.

Lehetséges szupervíziós esetek

Az érdemi munka a szupervízor és a szupervizált között zajlik; ebben a kontextusban az eset mindig az a konkrét történet, amelyből építkezhet, és ahová visszacsatolhat a szupervízió „itt és most”-jában zajló élményszintű tapasztalati tanulás.

Az eset szólhat a pedagógus munkájáról (oktatás, tanár-diák, tanár-szülő kapcsolatok stb...), de előkerülhetnek bonyolult kollegiális együttműködési kapcsolatok is, megjelenhetnek a hierarchia hatalmi viszonyai vagy a szakmai közélet. Vagyis szupervízióban eset lehet minden, ami a pedagógust a szakmai kontextusában foglalkoztatja, megérinti.

A szupervízió során gyakori jelenség, hogy kezdetben felszínes problémákat jelenítenek meg az esethezók, később, amikor a szupervízor és a szupervizáltak között kialakul a kölcsönös elfogadás és bizalom, előkerülnek a kollégák közötti konfliktusok, időben távolodva pedig a hatalom témája, a főnök-beosztott kapcsolat problémái.

Az oktatás, nevelés terepén szupervíziós témák lehetnek:

- 1) diákokkal, szülőkkel való kapcsolat;
- 2) saját szakmai működésmód;
- 3) keretek, határok, kompetenciák tisztázása és tartása;
- 4) értékszemlélet, előítéletek és ezek hatásai;
- 5) kiégés (burnout) felismerése, megelőzése;
- 6) tantestületen, nevelőtestületen belüli kapcsolatok átlátása és a velük való bánni tudás;
- 7) saját egzisztenciális problémák a munkavégzés kontextusában.

A nemzetközi szupervíziós egyesületek tevékenysége következtében, valamint a szervezetek kooperatív munkaformáinak támogatása iránti növekvő igény eredményeként mára a szupervízió bevonult a szervezetek világába. Hazánkban a szupervízió része a szociális szakma továbbképzési módszereinek, és az egész-

ségügyben is egyre szélesebb körben alkalmazzák. Sajnos a pedagógusok körében a szupervízió egyelőre kevésbé elterjedt, bár kultúrája már beköltözött az iskolaszervezet falai köré. A többség azonban soha nem hallott róla, nem ismeri ezt a módszert.

A szupervízió során a fent említett személyes fejlődés és kompetencia-növekedés nemcsak a szupervizált számára jelent fejlődést, hanem a folyamatban részt vevő szupervízor számára is. Ebben az értelemben a kérdések ugyanis önmagára is irányulnak: milyen változást idézhet elő benne egy-egy szupervíziós folyamat, és mennyire tudja segíteni a szupervizáltat a fejlődési folyamatában, mely folyamat értelmezhető két szakértő konzultációjaként, azaz a kérdéseit hozó szupervizált ugyanúgy szakértője a saját terepének, mint az őt vezető másik fél, aki segíti a fejlődésben (Bagdy–Wiesner 2005, 186).

Az iskolákban – és talán az óvodákban is – az elmúlt két-három évben a napi praxis szintjén jelent gondot a magatartási problémát mutató gyermekek számának növekedése, és ezzel egyenes arányban nő a panaszkodó, tanácstalan, sokszor eszköztelen pedagógusok száma. Sok a megoldhatatlan, vagy annak látszó probléma, és látszólag kevés az igazán hatékony, adekvát megoldás, melyek segítségével a pedagógusok kompenzálhatnák elégtelen eszköztárukat a mindennapi nevelési feladatok és a kritikus pedagógiai helyzetek terén. Ráadásul gyakoriak az olyan esetek, amikor az eszköztelen, tehetetlen pedagógus mást okol a sikertelenségéért, és a kézenfekvő, vagy mások által javasolt megoldási módokat egyből elutasítja.

A szupervízió mint a pedagógusok segítségének adekvát módszere

Sokan, akik valaha találkoztak már szupervízióval, úgy gondolják, értik a folyamatot. Ez különösen azokra a személyekre igaz, akik a szupervízió bármely területén valamilyen szintű jártasságot szereztek. Egy terep specifikus ismerete azonban még nem jelenti, hogy mindent tudhatunk; a specifikust is csak a teljesség megismerése után érthetjük meg. A szupervízió általános célja a mindennapi tapasztalatokból való tanulás elősegítése, tartalma pedig a személyes, intézményes és szakmai terek metszéspontjában jelentkezik. A szupervízió és az iskola szervezete jelentősen összekapcsolódhat. Napjainkban, amikor az iskolákban és óvodákban elszaporodtak a többszintű konfliktusok, az adekvát problémamegoldás egyik fontos eleme lehet a szupervízió azáltal, hogy egy folyamat tanácsadás részeként jelenik meg (József 2006). Ebben a kontextusban szorosan összeforrnak a szupervízió hatóterületei, a személy, a szakmai szerep és a szervezet. A személyes hatóterületben a saját határok, a személyiség lehetősége, a beállítódások, az

értékek felismerése és bővítése található. A felsorolt hatóterületekből ez a leghangúlyosabb elem, ami abból is látszik, hogy a szupervízióban soha nem szakmai tanácsadás, hanem emberi történetek és az érintett emberrel kapcsolatos szakmai problémák kezelése történik. A szakmai szerep hatóterületében a cselekvési kompetencia bővítése és elmélyítése áll, míg a szervezet hatóterületében a keretfeltételek ismereteinek elmélyítése, megértése, valamint a cselekvési struktúrák jobb megismerése a meghatározó.

Az iskola szervezetében – más szervezetekhez hasonlóan – a működés során számos probléma, konfliktus keletkezhet, amelyek különböző szervezeti szinteken jelentkeznek. A problémák egy része egyéni szinten jelenik meg, akadályozva a megfelelő és elvárt személyes teljesítmény elérését. Az egyéni szinten jelentkező problémákat egyéni szupervízióban célszerű kezelni. Általánosságban, az egyéni szupervízióban a szakmai kompetencia fejlesztése a cél, melyen a munkahelyi kontextusban felmerülő együttműködési és kommunikációs problémákra fókuszáló, a szupervizált saját tapasztalataira építő tanulási folyamatot értjük. Az egyéni szupervízió diádikus helyzet, ahol a szupervizált, négy szemközt a szupervizorral, intenzíven dolgozhat szakmai problémáján. Ebben a folyamatban a szupervizált optimálisan kísérhető (József 2008).

Az iskolákban csoportszintű problémák is fellelhetőek. Ezek általánosságban akkor fordulnak elő, ha a munkatársak egy jól körülhatárolt csoportján belül a működési jellemzők rosszak, a teljesítmény alacsony, gyenge az együttműködés és a bizalom szintje. Ezekben az esetekben célszerű team-szupervíziót végrehajtani, melynek fókuszában a szervezeten belüli együttműködés teljes rendszerre kiterjedő, önismereti vonatkozású reflexiója áll, amihez a következő elvárásokat különböztethetjük meg:

- 1) kapcsolatok stabilizálása, kollégák között és intézményi hierarchián belül;
- 2) szakmai képzettség és kompetencia fejlesztése;
- 3) mélyebb önismeret.

A team-szupervízió biztosítja az intenzív szakmai együttműködés kereteit. A team-munka reflektálható és javítható a szupervíziós folyamatban. Itt lehet gyakorolni bizonyos képességeket, tisztázni lehet a munkamódokat és a közös célokat. A team-szupervízió belül több forma is létezik. Ezek az esetközpontú team-szupervízió, a csoportdinamikai-önismereti team-szupervízió és intézményközpontú team-szupervízió. Az esetközpontú team-szupervízió kliensekkel, páciensekkel vagy ügyfelekkel történő konkrét munkát tematizálja. Az iskolai szervezetben, ebben a kategóriában a tanulókkal való konkrét munkát értjük. A csoportdiami-

kai-önismereti team-szupervízió az érintett munkacsoporton belüli interakciók dinamikáját, nyílt és rejtett konfliktusait, konkurenciáit és szerepmegfeleléseit dolgozza fel. Az iskola szempontjából talán ez a típus az, amely leginkább adekvát. Az intézményközpontú team-szupervízió általában a feladatokra, a szervezeti hierarchiára, a hatalomfelosztásra és az intézményi szerepekre koncentrál. A fenti három team-szupervíziós forma nemcsak tisztán, hanem kevert formában is előfordulhat, esetenként a szupervíziós folyamat alatt szakaszonként válthatják egymást.

Kersting és Krapohl (2005) szerint a team-szupervíziót abban az esetben célszerű alkalmazni, ha:

- 1) fontos a munkaefficiencia;
- 2) rejtett konfliktusok húzódnak meg a tagok és/vagy a vezetőség között;
- 3) nyomasztó a munkahelyi légkör;
- 4) nem világosak a kompetencia-határok és a döntések struktúrái;
- 5) a vitás dolgokat kerülik, és a döntéseket halogatják;
- 6) nem veszik komolyan a vezetők utasításait;
- 7) erős konkurencianyomás áll fenn.

A team-szupervízió sikerének feltétele a teljes team részvétele a szupervízióban. Bizonyos esetekben a pedagógus szakmában a csoportszupervízió is adekvát problémamegoldó eszköz lehet. Ilyenkor a csoport egy tágabb tanulási környezetet biztosít, a folyamat különböző intézményekből érkező kollégák összevonásával történik. Itt a szupervízió korábban említett formáihoz hasonlóan, szintén a szakmai kontextus marad a folyamat tartalma. Az ilyen típusú csoportok szakmai továbbképzés részeként, vagy önszerveződés útján alakulhatnak. Nagy előnye a „több helyről” érkező tagokból álló csoportoknak, hogy a csoportmunkában többféle nézőpont találkozik, alkalmat nyújtva saját és mások, más intézményekből érkezők észlelésének tudatosítására. A sokszínű visszajelzések erősítik a bizalmat, segítik a valós helyzetek sokszínű tanulását.

Ugyanakkor az egyéni szupervízió sokkal nagyobb lehetőséget nyújt a nagyon személyes elemek reflexiójára, mint a másik két szupervíziós forma. Egyéni helyzetben nincs a tagok között konkurenciaharc és rivalizálás. Ebben a situációban a szupervízor személyes fejlődése is más szabályok mentén valósul meg, a szupervízált által a szupervízor intenzívebb megértésekhez, konstrukciókhoz juthat el.

Az egyéni szupervízió hatékonyságának megítélése függ a szupervíziós helyzet létrehozásának körülményeitől. Ha az igény az intézménytől függetlenül,

privát megrendelésként érkezik, a szupervízió nem biztos, hogy hatékony lesz, amennyiben nem sikerül a szupervízált intézményi feladatait újraformálni, avagy változtatni rajtuk. Ha a szervezet „küldi” a személyt, vagyis ismert, hogy a dolgozó részt vesz egy szupervíziós folyamatban, az eredmények annál inkább elfogadottabbakká válhatnak, annál inkább előfordulhat, hogy az intézményben innovációs körülményeket alakítanak ki, illetve több kolléga is részt vesz szupervíziós folyamatban. Az intézményi hozzáállás nagymértékben függ attól, hogy a vezetés mennyire nyitott az ilyen típusú munkára.

A módszer adott; alkalmazása – a tapasztalatok szerint – széles körben eredményes lehet. Problémaként jelentkezhet az anyagi források szűkössége, valamint a pedagógusok idegenkedése. Ugyanakkor a jelenlegi helyzet kevésbé tartható, így érdemes nyitni az újdonságok felé.

Bibliográfia

- » Argelander, Harald (1986): Az első interjú a pszichoterápiában. [Kézirat.] Budapest: MPT Pszichoterápiás Szekció, 1986. 23 p.
- » Bagdy Emőke – Wiesner Erzsébet (2003): A szakmai személyiségfejlesztéssel szembeni elvárások és kritériumok. In.: Dió Zoltán (szerk.): Minősített képzések, minőségi programok. Debrecen : NCSSZI, 2003. 27 p.
- » Bagdy Emőke–Wiesner Erzsébet (2005): Szupervízió: Egyén–csoport–szervezet. Budapest : Print-X Budavár Kiadó, 2005. 372 p.
- » József István (2006): A pedagógusok szakmai személyiségének újszerű fejlesztési lehetősége: a szupervízió. In: Képzés és Gyakorlat, 2006. 4. évf. 2. sz. 39–41. p.
- » József István (2008): „Jaj, csak tréninget ne!” Szupervízió pedagógusok körében. In: Kereszty Orsolya (szerk.): Interdiszciplinaritás a pedagógiában. Kaposvár : KECSVMPEFK, 2008. 141–145. p.
- » Kersting, Heinz – Krapohl, Lothar (2005): Teamszupervízió, In: Szupervízió: Egyén – csoport – szervezet. Budapest : Print-X Budavár Kiadó, 2005. 112 p.

Tanösvények hatékonyságának vizsgálata – A Lóczy-gejzír sétaút felmérésének tapasztalatai

A tanösvények jelentős szerepet töltenek be a környezeti szemléletformálásban. Működésük eredményességének, tényleges hasznosulásuknak a meghatározása nagyon nehéz feladat. Tudományos megközelítésből objektív mérési rendszerre van szükség a hasznosság megállapításához. A hatékonyságvizsgálat egy olyan értékelési folyamat, amely tudományosan alátámasztott eredményekkel igazolja egy adott szolgáltatás közvetlen hatását. A tanösvényekhez kapcsolódó módszertani jellegű kutatás részeként a hazai tanösvények hatékonyságvizsgálatánál megkíséreltük az ismeretszerzés vizsgálatát kérdőíves módszerrel, három helyszínen. Jelen tanulmány a vizsgálat módszereit és eddigi eredményeit mutatja be a tihanyi Lóczy-gejzír sétaút felmérésének tapasztalatai alapján.

1. A hatékonyság vizsgálatának elméleti háttere

A hatékonyság fogalma számos szinonim fogalom kíséretében jelenik meg a különböző tudományterületeken. A hatékonyság fogalmának a műszaki tudományok területén a hatásfok felel meg, ahol a hatékonyság a hasznos munka (energia) és a befektetett munka hányadosaként határozható meg. A társadalomtudományok területén a közgazdaság a hatékonyságot általában úgy definiálja, hogy egységnyi ráfordítással mennyi érték, illetve értéktöbblet állítható elő (Dimény 1975). A hatékonyságnak angol nyelvterületen az *efficiency*, *effectiveness*, német nyelvterületen az *Effizienz*, *Effektivität* fogalmak felelnek meg, ahol a hatékonyságot mind gazdasági, mind műszaki területen az input és az output viszonyaként értelmezik (Castle et al. 1992).

A hatékonyság fontos ismérve, hogy mindig viszonylagos fogalom, tehát nincs önmagában létező hatékonyság, hanem legalább két esemény, lehetőség, arány, vagy egy kitüntetett viszonyítási alap kell a megállapításához (Nábrádi-Pető 2007). Ha azonban a hatékonyság pedagógiai értelmezéseit vizsgáljuk, akkor a fogalmat sok esetben az oktatás eredményessége vagy minősége szinonimája-

ként használják, illetve gazdaságossági értelemben vett hatékonyságról beszélnek (Hermann 2009). A PISA-felmérések adatai szerint a hatékonyság mindig a minőség vagy eredményesség (*excellence*), valamint az egyenlőség vagy méltányosság (*equity*) fogalmakkal együtt jelenik meg. Ugyanakkor a hatékonyság a közoktatásról szóló nemzetközi diskurzusban nincs annyira előtérben, hiszen az oktatásnak elsősorban az eredményesség a célja, nem a hatékonyság (Lannert 2004). Fontos azonban megjegyezni, hogy az eredményesség mindössze arra utal, hogy a kitűzött célt sikerült-e megvalósítani, de a ráfordítás határfokát nem jelöli (Vas 1979; Hohl 2010).

A hatékonyságvizsgálat vagy impact elemzés egy értékelési folyamat, amelynek célja, hogy tudományosan alátámasztott eredményekkel igazolja egy adott szolgáltatás létjogosultságát. Kimutatja annak közvetlen hasznát, hatását, amely nem jött volna létre az adott beavatkozás nélkül (CEDEFOP 2005).

A pedagógia területén a tényleges hatékonyságot mérni csak nehezen lehet: objektív mérési rendszerre lenne szükség, amely számokkal, indikátorokkal, mérhető formában mutatja meg a változásokat. Egyelőre a hatékonyságmérés többnyire a könnyen mérhető szinteken valósul meg, amelyek nem is nevezhetők hatékonyságmérésnek, hanem csak az eredményességet, illetve az elégedettséget vizsgálják szubjektív értékeléssel (elégedettségi kérdőívek). Léteznek azonban írásbeli vagy szóbeli mérések is, amelyek megmutatják, hogy hogyan sikerült elsajátítani a pedagógiai folyamatokban átadott ismereteket. A pedagógiai hatékonyságvizsgálatok terén az lenne a legideálisabb szint, amely a tanult ismeretek alkalmazhatóságát vizsgálja a résztvevők további életében (Hajas 2011).

Az ökoturisztikai attrakciók, környezeti nevelési létesítmények eredményességének értékelése külföldön és Magyarországon is elsősorban az interpretáció hatékony megvalósulásának elemzését jelenti. Az interpretáció elemzésének alapvető módszerei a kommunikáció nélküli (megfigyeléses és követéses), valamint a kommunikáció által megvalósuló felmérések (kérdőív és interjú) (Prince 1982; Puczkó–Rátz 2011). A kérdőíves vizsgálatok lehetővé teszik a visszaemlékezés és a felismerés mérését is.

A visszaemlékezés elemzésénél általában a rövidtávú emlékezetben tárolt ismeretek vizsgálatával következtetnek a hatékonyságra, vagyis arra kéri a látogatókat, hogy idézzék fel a számukra valamely módon interpretált objektumok közül azokat, amelyekre visszaemlékeznek. A felismerés vizsgálatánál pedig a látogatás után a bemutatott objektumok képe közül azokat kell kiválasztaniuk, amelyekkel találkoztak a bemutatás során (Puczkó–Rátz i.m.).

2. Tanösvények hatékonyságának vizsgálata – kutatási előzmények, célok, a felmérés helyszínei és módszerei

2.1. Kutatási előzmények, a felmérés célja

A magyar nyelvű szakirodalomban nem találtunk olyan felmérést, amely környezeti nevelési létesítmények hatékonyságának vizsgálatát, elemzését célozta. A nemzetközi szakirodalomban az Egyesült Államokból ismert néhány felmérés, ahol tanösvények kísérőfüzettel vagy a nélkül történt bejárásának ismeretátadási hatékonyságát vizsgálták egyetemisták közreműködésével (Espinoza 2006). Más kutatások során (szintén az Egyesült Államokban) a látogatóközpontokban megvalósuló interpretáció kapcsán a rövid, ill. hosszú távú emlékezést mérték (Hockett 2008). Német nyelvterületen egy élményösvény értékeléséről vannak információink, amely elsősorban a látogatói elégedettséggel és a bejárás hajlandóság vizsgálatával értékelte az interpretáció eredményességét (Megerle 2005).

A tanösvényekkel kapcsolatos felmérésünk célja elsősorban az ismeretszerzés vizsgálata volt, arra szerettünk volna választ kapni, hogy a tanösvényeket bejáró látogatók ismeretei bővülnek-e a tanösvények bejárása során, kimutatható-e objektíven a tanösvények ismeret-átadásban betöltött szerepe? Cél volt továbbá a tanösvények látogatási szokásainak és a látogatói elégedettségnek a felmérése, amelyekből a későbbiekben következtetéseket lehet levonni, valamint módszertani javaslatokat lehet megfogalmazni a tervezési folyamathoz.

2.2. A felmérés helyszínei és módszerei

A magyarországi tanösvények hatékonyságvizsgálatánál megkíséreltük az ismeretszerzés vizsgálatát kérdőíves módszerrel. A felmérés módszere leginkább a társadalomtudományi kutatásokban alkalmazott hatásvizsgálathoz hasonlítható, amely minden esetben valamely társadalmi beavatkozás, oktatási módszer hatásának elemzését tűzi ki célul (Babbie 1995).

A hatékonyságvizsgálathoz a felmérések helyszínéül három, egymástól több vonatkozásban is eltérő tanösvényt választottunk az ország különböző területeiről: a Tiszavirág ártéri sétaút és tanösvényt, a Gyadai tanösvényt és Lóczy-gejzír sétautat. A helyszínválasztást befolyásoló tényezők között szerepet játszott többek között a tanösvényeken várhatóan elérhető látogatók száma, az útvonal jellege, a létesítmények bizonyos szempontú hasonlóságai (pl. tájékoztató táblás típus) és ugyanakkor különbözőségei is (interaktivitás jellege, fenntartók).

A *Tiszavirág ártéri sétaút és tanösvény* a Tisza-tó mellett található. A magánüzemeltetésű sétaút egy kikötő területéről közelíthető meg, ahol a belépőjegy megvásárlása után csónakkal vagy komppal kelhetünk át a helyszínre. Az útvonal mentén kialakított állomásokon tájékoztató táblák segítségével ismerhetjük meg a tiszavirág életét, a helyi fajokat, valamint kultúrtörténeti érdekességként ártéri kismesterségekkel ismerkedhetünk meg. Az útvonal több pontján interaktív elemeket is tartalmaz a tanösvény, valamint madármegfigyelő toronnyal is rendelkezik. A látogatók körében nagyon kedvelt az ingyenes, „önkiszolgáló” csónakázási lehetőség. A Tiszavirág tanösvény 2011-ben elnyerte „*Az év ökoturisztikai tanösvénye*” címet.

A *Gyadai tanösvény a Katalinpusztai tanösvények* hálózatának központi egysége, amely erdészeti fenntartásban üzemel. A tanösvény-hálózat tájékoztató táblák segítségével mutatja be a környék természeti adottságait és a táj hagyományos hasznosítását, kiemelve az erdőgazdálkodást és erdei kismesterségeket. A hálózat tagja egy madártani ösvény is, valamint a bemutatóhely-rendszer legújabb egysége a *Legyél Te is kiserdész!* ovis élményösvény. Az útvonalak bejárását igény szerint foglalkoztató füzetek teszik tartalmasabbá. A tanösvény számos épített elemmel csalogatja a látogatókat, ilyen például a Lósi-patak völgytalpán átvezető pallósor, a mérleghintaként működő fahíd, vagy a vaskos farönkökből kialakított „Óriások pihenője” és a gyalogos függőhíd. A Gyadai tanösvény 2010-ben elnyerte „*Az év ökoturisztikai tanösvénye*” címet.

A *Lóczy-gejzír sétaút* az első bemutató sétaút Magyarországon (Duhay szerk. 2003), amely a Balaton-felvidéki Nemzeti Park gondozásában áll. A tanösvény összességében 18 km hosszú; több, rövidebb és hosszabb körúttal hálózta be a félszigetet. A sétaút elsősorban a Tihanyi-félsziget geológiai képződményeit hivatott bemutatni, de a bejárás során megismerkedhetünk a térség jellegzetes növény- és állatvilágával, valamint a tájképi értékekkel is. A felmérés helyszíne a nemzeti park bemutatóközpontjától, a Levendulaháztól induló szakasz volt, amely a Belső-tó partjáról az Aranyház nevű gejzirkúp (1. kép) felé halad, és körtúra keretében a szürkemarha-legelőt érintve ide is tér vissza.

A felmérés első részében a kérdőíveken kizárólag zárt kérdéseket alkalmaztunk mindhárom helyszínen, ahol a bevezető kérdésekben többek között a látogatás célját, motivációját, a kirándulási szokásokat és a helyszín ismertségét mértük fel. A kérdőívek gerincét azok a tesztkérdések alkották, amelyek a látogatók előzetes ismereteit vizsgáltuk az adott helyszínre jellemző szöveges, illetve képfelismerő kérdésekkel, az objektivitás és a hibalehetőségek csökkentése érdekében. A felmérések második körében alkalmazott kérdőíveken zárt és nyílt kérdéseket

is feltettünk a látogatás hasznosságáról, a látogatók véleményéről, és ismételten alkalmaztuk az első kérdőíven megfogalmazott tesztkérdéseket, amellyel a tanösvényen bemutatott ismeretek szintjének változását mértük. A Tiszavirág tanösvényen 105 főt tudtunk elérni, a Gyadai tanösvényen 80 főt, Tihanyban pedig 120 látogatót kérdeztünk meg.

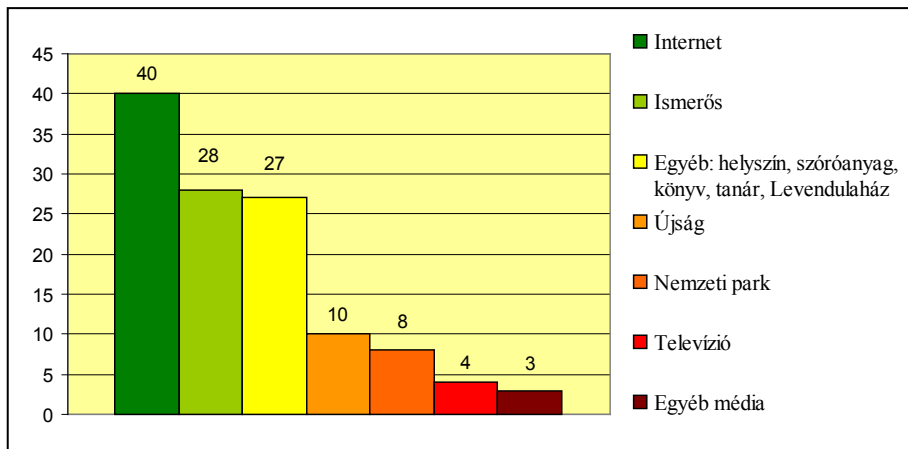


1. kép: Aranyház

Forrás: Balaton-felvidéki Nemzeti Park Igazgatóság

3. A Lóczy-gejzír sétaút hatékonyságvizsgálatának eredményei

A tihanyi *Lóczy-gejzír* sétaúton végzett felmérés első körében a helyszínre vonatkozó előzetes ismeretek mellett a tanösvény felkeresésének céljára, körülményeire kérdeztünk rá a látogatóktól. A tihanyi tanösvényt bejáró látogatók 36 százaléka csupán alkalomadtán kirándul, és mindössze egynegyedük járja hetente a természetet. A válaszadók különböző módon szereztek tudomást a tanösvény létéről (1. ábra). Figyelemre méltó, hogy mindössze a látogatók 6,6 százaléka (8 fő) említette a nemzeti parkot mint információforrást.

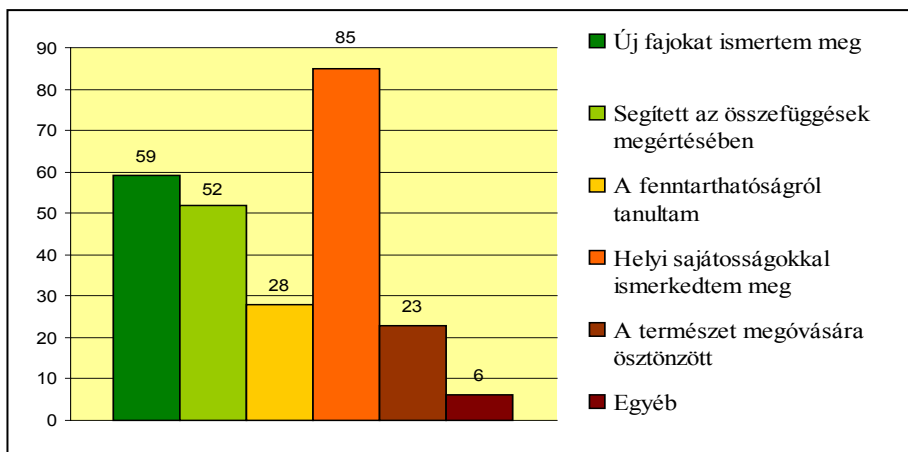


1. ábra: Az információk forrása a tanösvényt illetően (n=120)

A vendégek 73 százaléka (88 fő) kirándulási és szabadidő-eltöltési céllal kereste fel a helyszínt, míg az új ismeretek megszerzésének szándéka csupán a látogatók 23 százalékát vezérelte. Megkérdeztük a válaszadókat arról is, hogy ismerik-e a tanösvény fenntartóját. Erre a kérdésre a látogatók 60 százaléka (72 fő) válaszolt helyesen (nemzeti park), míg a többi természetjáró az önkormányzatot és az erdészetet jelölte meg. A látogatók többsége (95 fő, 79 százalék) először járt a helyszínen. Ami a látogatás módját illeti, a válaszadók 41 százaléka (49 fő) szakvezetéssel vett részt a tanösvény bejárásán, 30 százalékuk (36 fő) csoportosan, míg 15 százalékuk csoportosan és szakvezetéssel járta be a tanösvényt, a többi látogató egyénileg kirándult a környéken.

A demográfiai adatok szerint 50 férfi és 70 hölgy kereste fel a vizsgált időszakban a helyszínt, életkor tekintetében 7-60 éves korig minden korosztály képviseltette magát; a látogatók többsége az általános iskolás korosztályba (33 fő) és a 31–40 éves korosztályba (28 fő) tartozott. A helyszínt bejárók többsége a közép-magyarországi régióból érkezett (60 fő, 50 százalék).

A felmérés második kérdőívének adatai szerint a megkérdezett látogatók 82,5 százaléka *elégedett*, illetve *nagyon elégedett* volt a tanösvénnyel, 86 fő *visszatérne más alkalommal* is (4-5-ös értékelés). A legtöbb válaszadó (85 fő) a helyi sajátosságok megismerését fogalmazta meg a bejárás elsődleges hasznaként (2. ábra).



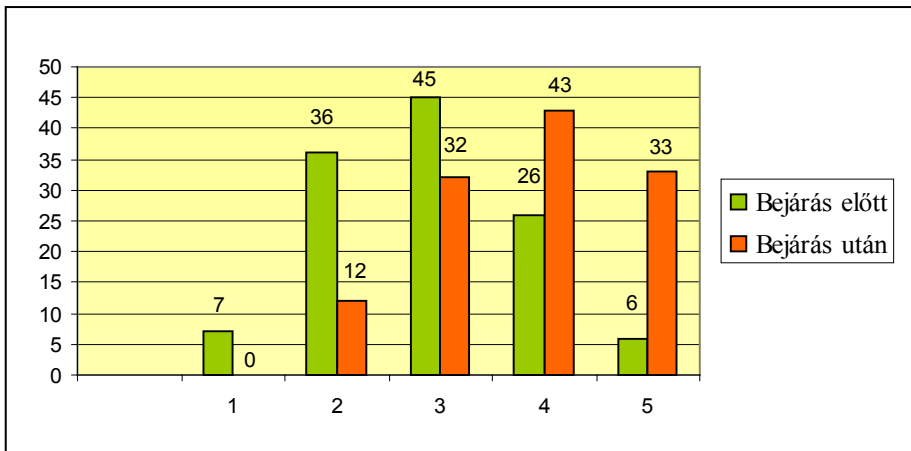
2. ábra: A bejárás hasznossága (n=120)

A táblákon feltüntetett látnivalók közül a legtöbben az aranyházra, a szürkemarhára és az ürgére emlékeztek a bejárás után, a legnagyobb tetszést pedig az aranyház és az ürgék aratták. A felmérés kulcsfontosságú része az ismeretszerzés hatékonyságának vizsgálata volt. Az ismeretek bővülésének tesztelésére öt kérdést tettünk fel a látogatóknak a bejárás előtt és a bejárás után is, a kérdések sorrendjét módosítva. Az első kérdésben a *ponty* halfajt kellett felismerniük a válaszadóknak képről, három választási lehetőségből. A második kérdésben a *szürkemarha* természetvédelmi jelentőségét kérdeztük, négy válaszlehetőséggel. A harmadik kérdés az *aranyház* elnevezés eredetére irányult, itt szintén négy lehetőséget adtunk meg. A negyedik tesztkérdés ismét képfelismerés volt, ahol a *mandulát* kellett kiválasztani három növény fotója közül. Az utolsó kérdésben a *forráskúp* meghatározására kerestük a választ (három válaszlehetőség).

A hatékonyságvizsgálat értékelése matematikai statisztikai módszerekkel történt. Minden válaszadó esetében azt mértük, hogy hány jó választ adott a tanösvényre érkezéskor, illetve távozáskor. Az öt tesztkérdésből kiindulva a hibátlanul válaszolók 5 pontot érthettek el mindkét kérdéssornál, és a pontértékek különbségéből statisztikai próbát tudtunk végezni. Mivel az adataink ugyanazoktól a vizsgált személyektől származnak két különböző mérés eredményeképpen, a két változó számtani középértéke közötti szignifikáns különbség valószínűségének meghatározására egymintás t-próbát (t' próbát) alkalmazhattunk (Falus–Ollé 2000). Feltételezésünk szerint a tanösvény bejárása során jelentősen, nem a vé-

letlennek köszönhetően változott (nőtt) a látogatók ismeretszintje. A tanösvény bejárása előtt a legtöbb látogató három jó választ adott meg (45 fő), mind az öt kérdésre mindössze hatan válaszoltak helyesen. A bejárás után 43 fő négy pontot ért el, és 33-an hibátlanul válaszoltak mind az öt tesztkérdésre (3. ábra). A bemenő kérdőív tesztkérdéseire a válaszok pontértékeinek statisztikai átlaga 2,9, míg a bejárás utáni válaszok esetén az átlag kerekítve 3,81 lett. A különbség szemmel láthatóan is jelentős, de a feltételezésünk igazolására, vagyis arra, hogy a tanösvényt bejárók ismeretei szignifikánsan gyarapodtak a látogatás során, kiszámoltuk a t' értékét. A számításhoz szükséges volt meghatározni a válaszok pontszám-különbségei alapján számított számtani középértéket (0,908333), valamint a későbbi és a korábbi eredményekből számított szórás értékét (1,159512). A fenti adatokból a mintaszám (120) alapján számított t' -érték 8,58145. Mivel az egymintás t -próba kiszámolt értéke nagyobb, mint a t -eloszlás táblázatában a 119-es szabadságfokhoz tartozó érték, ezért megállapíthattuk, hogy 99,9 %-os valószínűséggel a minta két különböző időben vizsgált számtani középértéke nem a véletlen műve, vagyis a látogatók ismeretei egyértelműen nőttek a tanösvény bejárása során.

A szignifikancia-vizsgálattal nemcsak a minta, hanem a minta által reprezentált populációra is következtetéseket fogalmazhatunk meg. A kapott eredmények alapján tehát kijelenthetjük, hogy a Lóczy-gejzír sétaút bejárása során a látogatók ismeretei gyarapodnak.



3. ábra: Az elért pontszámok változása (n=120)

4. Összegzés

A hatékonyság fogalma több tudományterületen megjelenik, számos rokon értelmű fogalom kíséretében. A pedagógiai területén a hatékonyság nehezen mérhető, hiszen objektív mérési rendszere van szükség a változások kimutatásához. Az ökoturisztikai attrakciók esetében az eredményességet általában az interpretáció hatékonyságával fejezik ki, amelyre a visszaemlékezés és a felismerés vizsgálatával következtetnek. A környezeti nevelési létesítmények esetében az ismeret-szint változásának mérésére a hazai szakirodalomban nem találtunk kutatási előzményt, a nemzetközi szakirodalomból is csak hasonló felméréseket ismerünk, amelyek az interpretáció eredményességét mérték (visszaemlékezés, elégedettség vizsgálata).

Magyarországon, három helyszínen végeztünk kérdőíves felmérést a tanösvények vizsgálata céljából, ahol a felmérések legfontosabb részét az ismeretszerzés vizsgálata jelentette.

A tihanyi Lóczy-gejzír sétaúton 120 főt kérdeztünk meg a tanösvény bizonyos szakaszának bejárása előtt és után is. Az ismeretek változásának mérésére öt tesztkérdést alkalmaztunk. A vizsgálat kiértékelése matematikai statisztikai módszerekkel történt, amelyek eredményeképpen megállapítottuk, hogy a tanösvény bejárása során jelentősen, nem a véletlennek köszönhetően gyarapodtak a látogatók ismeretei.

Bibliográfia

- » Babbie, Earl (1995): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Budapest : Balassi Kiadó, 1995. 704 p.
- » Castle, E. N. – Becker, M. H. – Nelson, A. G. (1992): Farmgazdálkodás. Budapest : Mezőgazda Kiadó, 1992. 476 p.
- » Dimény Imre (1975): A gépesítésfejlesztés ökonómiája a mezőgazdaságban. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1975. 507 p.
- » Duhay Gábor (szerk.) (2003): Ökoturizmus a védett természeti területeken. Budapest : KvVM Természetvédelmi Hivatala, 2003. 282 p.
- » Espinoza, G. (2006): Investigating the Effectiveness of Interpretive Trail Guides in an University Setting: Attitudes and Education on Conservation Biology. Greencastle : DePauw University, 2006.
- » European Centre for the Development Vocational Training (CEDEFOP) (2005): Improving lifelong guidance policies and systems. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005. [online] Elektronikus kiad. Europe 123 Thessaloniki [2013. 03. 19.] < URL: http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/Projects_Networks/Guidance/expertgroup/Thematic%20Projects/Reference_tools_EN.pdf
- » Falus Iván – Ollé János (2000): Statisztikai módszerek pedagógusok számára. Budapest : Okker Kiadó, 2000. 372 p.

- » Hajas Gabriella (2011): Mennyit ér egy tréning? - A képzési hatékonyság mérése. In: Magyar Logisztikai, Beszerzési és Készletezési Társaság honlapja. [online] Budapest: MLBKT, 2011. 09. 01. [2013. 12. 23.] < URL: <http://mlbkt.hu/2011/09/mennyit-er-egy-trening-a-kepzesi-hatekonysag-merese/>
- » Hermann Zoltán (2009): Hatékonyság és eredményesség a fenntartói oktatásirányításban. A közoktatás hatékonysága: fogalmi bevezetés és példák. In: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet honlapja. [online] Budapest: Webra International Kft., 2009. 06. 17. [2014. 01. 26.] < URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/minoseg-eredmenyesseg/4-vitaforum-hatekonysag>
- » Hockett, K. S. (2008): Influence of Interpretation on Visitors' Knowledge Gain and Respect for Fossil Resources in a National Monument. [Dissertation of Doctor of Philosophy] In: Forestry. Blacksburg, Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University, 2008. 146 p.
- » Hohl Ferenc (2010): A teleházak szerepe a vidékfejlesztésben: hatás- és hatékonyságvizsgálat. [PhD-értékezés]. Gödöllő: Szent István Egyetem, Gazdálkodás- és Szervezésstudományok Doktori Iskola, 2010. 155 p.
- » Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. In: *Új Pedagógiai Szemle*, [online] 2004. 12. [2013. 03. 19.] < URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00087/2004-12-ko-Lannert-Hatekonysag.html>
- » Megerle, H. (2005): Professionelle Landschaftsinterpretation – ein zentraler Erfolgsfaktor für das Landschaftsmarketing der Quellenerlebnispfad in Bad Herrenalb. In: Interpret-online. [online] 2005/2. 03.05.2005. [2013. 03. 19.] <URL: <http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/1727/>
- » Nábrádi András – Pető Károly (2007): A különböző szintű hatékonysági mutatók. Debrecen: Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum. Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar, 2007. 21 p.
- » Prince, D. R. (1982): Evaluating interpretation: a discussion. Birmingham : Occasional papers No. 1. Centre for Environmental Interpretation, 1982.
- » Puczkó László – Rátz Tamara (2011): Az attrakciótól az élményig. A látogatómenedzsment módszerei. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2011. 341 p.
- » Vas Zoltán Péter (1979): A kutatás és fejlesztés gazdasági hatékonysága. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1979. 195 p.

Diszharmónia középfokon – diszlexiás és diszgráfiás tanulók nehézségei a hazai középfokú oktatásban

A sajátos nevelési igényű diszlexiás és diszgráfiás tanulók döntő többsége integrált oktatásban vesz részt, s ennek kapcsán számos probléma mutatkozik a középfokú oktatásban való jelenlétük (oktatásuk/nevelésük) tekintetében (is). Szakiskolás és szakközépiskolás diszlexiás és diszgráfiás tanulók kikérdezés módszerével történt vizsgálata alapján kívánom bemutatni, hogy a tapasztalható nehézségek gyakorlatban történő kezelése során miért (lenne) lényeges a pályaválasztási tanácsadás, valamint hosszú távon hasznos és előremutató a törvény által előírt fejlesztést végző gyógypedagógusok, illetve a középiskolákban dolgozó pedagógusok (továbbá az intézményvezetők, szülők és érintett tanulók) szoros együttműködése.

A sajátos nevelési igényű tanulók napjainkban sokak által kutatott téma, mely a lehetséges okok feltárásától a tüneteken át a terápiás munka megsegítését célzó módszertani elvekig széles körű tájékozódásra ad lehetőséget. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről és a hozzá kapcsolódó rendeletek részletesen megadják e tanulók nevelésének/oktatásának, s egyben integrációjának feltételeit (CXCV trv. 2011). Jelen tanulmányban a sajátos nevelési igényű tanulók egy kisebb csoportja, a középiskolás diszlexiás és diszgráfiás tanulók integrációja, s az annak kapcsán megmutatkozó nehézségek, problémák kerülnek bemutatásra egy interjú vizsgálat eredményei alapján.

A pedagógiai szakirodalom számos aspektusból megközelítve hívja fel a figyelmet az integráció, inklúzió jelentőségére, ezzel is alátámasztva az esélyegyenlőség létjogosultságát és szükségességét. Elfogadást és befogadást igényelnek a sajátos nevelési igényű tanulók is, akik, bár gyógypedagógiai megsegítést igényelnek, nem feltétlenül speciális, szegregált gyógypedagógiai intézmény tanulóiként. A diszlexiás és diszgráfiás tanulók is sajátos nevelési igényűek, akik 90% fölötti arányban integrált nevelésben/oktatásban részesülnek (Kőpatakiné–Mayer-Singer 2007, 27).

Az integráció pillérei a sajátos nevelési igényű tanulók szemszögéből

Az integráció során az érintett tanulók három pillérre támaszkodva haladhatnak, melyek a következők: szülők/család, továbbá az integráló intézmény, valamint a pedagógiai célú rehabilitációt, rehabilitációt végző szakemberek.

Szülők és család

A sajátos nevelési igényű tanulók közvetlen környezete, a szülők és a család egyik legnehezebb feladata a tanulási zavar(ok) diagnózisával rendelkező serdülő gyermekükkel kapcsolatban, hogy az általános iskola befejeztével középiskolát kell választani (amennyiben a tanuló nem töltötte be a 16. életévét). Ez a választás nagyon lényeges a társas kapcsolatok, a tanulmányi sikeresség, a további tanulmányok, munkavállalás, s lényegében a későbbi életút szempontjából is. E döntés meghozatalában nyújthat hatékony segítséget a továbbtanulási és pályaválasztási tanácsadás, melynek feladata a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről 26. § 8. pontja értelmében „*a tanuló adottságainak, tanulási képességének, irányultságának szakszerű vizsgálata, és ennek eredményeképpen iskolaválasztás ajánlása [...] javaslatait a tanuló meghallgatása, szükség szerinti vizsgálata és az érintett pedagógusok véleménye alapján alakítja ki*” (EMMI rendelet 2013).

E tanácsadási tevékenység nem újdonság, azonban az eddigiek folyamán épp a sajátos nevelési igényű tanulók esetében nem feltétlenül jelentett hatékony segítséget, hiszen a tanácsadó dolgozói előtt – amennyiben csak elbeszélgetés alapján történt az iskolaajánlás – gyakran rejtve maradt a tanulási zavar ténye. A pályaválasztási tanácsadás fontosságát hangsúlyozza a Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia is, mely a Nemzeti Roma Stratégiák 2020-ig tartó Európai Unió keretrendszeréhez igazodva készült. A Kormány meghatározta a hátrányos helyzetű csoportok társadalmi és munkaerő-piaci integrációjának középtávú kihívásait, céljait és a szükséges beavatkozási irányokat a 2011–2020-ig tartó időszakra, mely természetesen az oktatás területét is érinti. E stratégia intézkedési terve kimondja, hogy célzott programokat kell indítani az iskolai lemorzsolódás csökkentésére, különös tekintettel a sajátos nevelési igényű gyermekekre, így az iskolai sikerességének elősegítését szolgáló intézkedések keretében elindult a szakszolgálatok fejlesztése. Célként jelölik meg továbbá, hogy feltérképezésre kerüljenek mindazon szolgáltatások, amelyekben a sajátos nevelési igényű gyermekek részesülnek, illetve az, hogy az egyes megyékben hogyan találkozik a továbbtanulási, pályaválasztási ellátórendszer a célcsoporttal.

Úgy tűnik tehát, hogy a jövőben a törvényalkotók is sokkal nagyobb szerepet szánnak a pályaválasztási tanácsadásnak, kiemelt figyelmet fordítva a sajátos nevelési igényű tanulókra. Ez pedig hatékonyabb segítséget jelenthet a középfokú oktatási intézmény megválasztásában, amely hosszú távon csökkentheti a nem megfelelő iskolaválasztás következtében megmutatkozó sikertelenségeket.

Az integráló intézmény

A 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvéről és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvéről 1.5. pontja alapján az integráló intézmény *„többet vállal, magasabb értéket kínál, mint részvétet és védettséget. Sikerkritériumnak a tanulók beilleszkedése, önmagához mért fejlődése, a többi tanulóval való együtt haladása tekinthető”* (EMMI rendelet 2012).

A rendeletben részletesen meghatározásra kerül a befogadó intézmény vezetőjének, pedagógusainak feladata az együttnevelés megvalósítása érdekében. Az iskola vezetőjének lehetőséget kell biztosítania pedagógusainak arra, hogy különféle, integrációt segítő továbbképzéseken, szakmai programokon vegyenek részt. A befogadó intézmények dolgozóit, tanulóit és szülői közösségét is szükséges felkészíteni a sajátos nevelési igényű tanulók fogadására. Az együttnevelés feltétele továbbá a rehabilitációs, rehabilitációs szemlélet, megfelelő és változatos módszerek és – szükség esetén – speciális segítő eszközök alkalmazása. A sajátos nevelési igényű tanulókat nevelő/oktató pedagógusnak rendelkeznie kell az együttneveléshez szükséges kompetenciákkal. Feladatai közé tartozik, hogy mindenkor szem előtt tartsa a tantárgyi tartalmak tanulói igényekhez igazítását, egyéni haladási ütemet biztosítson, vegye figyelembe és építse be a szakértői véleményben szereplő javaslatokat, kommunikáljon hatékonyan, és működjön együtt a fejlesztést végző (gyógy)pedagógussal/(gyógy)pedagógusokkal.

E szabályozások mind egy irányba mutatnak: a differenciált tanulásszervezés szükségességét hangsúlyozzák, hiszen csak ennek nyomán beszélhetünk egyéni szükségleteket figyelembe vevő, egyéni képességekre építő oktatásról. A középfokú oktatásban azonban a differenciált tanulásszervezés alkalmazásában nagy hiányosságok tapasztalhatók, erre több kutatás is rámutatott (pl. Radnóti 2006). Elmondható, hogy döntő többségben továbbra is az az elv érvényesül, hogy mindenkitől ugyanazt a mennyiséget, tartalmat várják el ugyanannyi idő alatt. Noha az alacsony fokú oktatást követően választható háromféle intézménytípusba (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) főképp képességek és tudás alapján kerülnek a tanulók – s bár vannak egyéb törekvések, a választás továbbra is fontos szelekciós

csofópont –, ennek ellenére korántsem lehet homogén csoportokról beszélni (a sajátos nevelési igényű tanulók jelenléte nélkül sem).

A pedagógiai célú habilitációt, rehabilitációt végző szakemberek

A pedagógiai rehabilitáció során az oktatás, képzés, nevelés segítségével az egyén megmaradt képességeinek jobb kihasználását segítő eljárások, módszerek, tevékenységek kerülnek a középpontba. A gyógypedagógiai habilitáció, rehabilitáció tágabb értelemben minden egészségügyi, pedagógiai és mentálhigiéniai tevékenységet magában foglal, amely segíti a sajátos nevelési igényű gyermekeket abban, hogy a többségi nevelési, oktatási intézményekben, illetve a többségi társadalomban minél nagyobb sikerrel tudjanak beilleszkedni, helytállni.

A sajátos nevelési igényt a szakértői és rehabilitációs bizottságok szakértői véleményükben állapítják meg. A 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet alapján összegezhető, hogy az integrált nevelésben/oktatásban részt vevő sajátos nevelési igényű tanulók habilitációs, rehabilitációs célú fejlesztését végző szakemberek segítenek a pedagógiai diagnózis értelmezésében; a szükséges speciális segédeszközök és hatékony módszerek, technikák kiválasztásában, a tanuló egyéni értékelésének kialakításában. Mindezeket túl a habilitációs, rehabilitációs órakeretben egyéni fejlesztési terv alapján fejlesztő tevékenységet végeznek. A diszlexiás, diszgráfias tanulók esetében ez az órakeret 9–10. évfolyamon heti négy, 11–13. évfolyamon heti öt tanórán kívüli kötelező tanórai foglalkozást jelent.

Általában utazó gyógypedagógus látja el a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztését, ezáltal az integráló intézmény pedagógusaival történő hatékony együttműködés megvalósulása problémát okozhat, hiszen a gyógypedagógus nem része az intézmény mindennapi életének.

A kutatás

Kutatásom során 28 diszlexiás és/vagy diszgráfias szakközépiskolás és szakiskolás tanulóval készített félig strukturált interjú alapján kívántam tájékozódni arról, hogy az érintett tanulók hogyan értékelik a saját középiskolai jelenlétüket, miben látnak problémákat, nehézségeket. Az interjúk során három kaposvári intézmény tanulói kerültek megkérdezésre.

A minta

Ahogy az 1. táblázatban látható, a 28 tanuló 54%-a (15 fő) lány, 46%-a (13 fő) fiú. Az intézmény típusa szerint az arányok a következők: 68% (19 fő) szakközépis-

kolás, 32% (9 fő) szakiskolás tanuló. A megkérdezettek valamennyi évfolyamról képviseltették magukat (9–13. évfolyam).

	lány (15 fő)		fiú (13 fő)	
	szakközépiskola	szakiskola	szakközépiskola	szakiskola
9. évf.	1	3	2	3
10. évf.	3	2	2	3
11. évf.	3	-	1	2
12. évf.	2	-	-	-
13. évf.	1	-	-	-

1. táblázat: A kutatás statisztikai adatai ($\Sigma=28$ fő)

Eredmények

Az interjúk elemzése során számos nehézség, probléma rajzolódott ki, melyek rendkívül összetettek, és egymással szorosan összefüggenek. Az eredmények alapján az alábbi három nagy problémát/problémacsoportot lehet elkülöníteni:

- 1) Differenciált tanulásszervezés hiánya;
- 2) Az értékelés, minősítés alóli felmentés következtében megmutatkozó hi-deg integráció;
- 3) Érzelmi, viselkedéses tényezők.

A differenciálás hiánya leggyakrabban az elsajátítandó ismeret nagy mennyiségében, illetve a különféle tanórai feladatok, számonkérések esetében a rendelkezésre álló idő elégtelen mennyiségében nyilvánult meg. Sok esetben a gyakori hibázások számát is ez utóbbival indokolták a tanulók, ugyanis érezve azt, hogy nem lesz elegendő idejük egy-egy feladat elvégzésére, gyorsítanak a munkatempón, ami a minőség romlásához, dekoncentráltáshoz, kapkodáshoz vezethet.

A törvényi hivatkozások fentebbi elemzése során is megemlíttett segítő eszközök (diszgráfiasok esetében például helyesírási szabályzatok) használata, illetve megléte nem biztosított egyik intézményben sem. Az integráció talán legfontosabb feltétele az egyéni igényekhez való igazodás, s ennek előfeltételeként a differenciált tanulásszervezés gyakorlatban történő megvalósulása terén tehát még szükség lenne előrelépésre.

A tanulók egy jelentős része a szakértői vizsgálat nyomán egyes tantárgyak/tantárgyrészek értékelése és minősítése alól felmentést kap (pl. helyesírás, idegen nyelv), azonban a tanórán történő részvétel és aktív együttműködés továbbra is kötelező. Mindez természetesen az előzőekben már kiemelt differenciált tanulás-szervezést, változatos módszereket és technikákat feltételez az integráló intézmények pedagógusai részéről. Az interjúk eredményei alapján elmondható, hogy a felmentett tanulók ezeken a tanórákon (sem) kapnak külön feladatokat, megsegítést. A megkérdezett tanulók közel fele arról számolt be, hogy az idegen nyelvi órákon egy ideig próbáltak bekapcsolódni az óra menetébe, azonban olyan jelentős elmaradásaik vannak, hogy kellő támogatás hiányában csak fizikailag vannak jelen a tanórán. Az interjúalanyok másik része ezeken az órákon lehetőséget kap arra, hogy bármilyen más elfoglaltsággal töltse el az időt. Így csupán hideg integrációról beszélhetünk, az együttnevelés valódi céljai és feltételei még részben sem látszanak megvalósulni.

Az előzőek már előrevetítik, hogy a sajátos nevelési igényű diszlexiás és/vagy diszgrafiás tanulók a középfokú oktatási intézményekben számos kudarccal szembesülnek. Ez kihat a szociális kapcsolataikra, s gyakran társul szorongással, semmirekellőség, megbízhatatlanság érzésével, melyek adaptációs zavart idéznek elő.

Összegzés

A sajátos nevelési igényű tanulók integrációja jól körülhatárolt törvényi feltételekkel rendelkezik, azonban a középfokú oktatásban mindezek megvalósulása még várat magára. Az egyéni szükségletekhez való igazodás és az egyén önmagához viszonyított fejlődésének értékelése a gyakorlati munkában nehezen meghatározható és értelmezhető. Úgy gondolom, hogy az együttnevelés hatékonyabb működése segíthetné a sikeres megbirkózást, melyeket a felvázolt érzelmi tényezők tesznek szükségessé.

Bibliográfia

- » 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről (2013). In: Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye.[online] Budapest : Wolters Kluwe, 2013. [2013.03.14.] <URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300015.EMM
- » 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelveiről és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról (2012). In: *Oktatási Közlöny: Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Hivatalos Lapja*, 2012.nov.9. 4. évf. 22. sz. 3404–3513. p.

- » 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (2011). In: Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye. [online] Budapest : Wolters Kluwer, 2011. [2013.03.14.] <URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV>
- » Kőpatakiné Mészáros Mária (2007): Helyzetjelentés a sajátos nevelési igényű tanulókról Magyarországon. In: Kőpatakiné Mészáros Mária – Mayer József – Singer Péter (szerk.): Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban. Budapest : sulinoVA Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., 2007. 13–31. p.
- » Radnóti Katalin (2006): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In: Kerber Zoltán (szerk.) Hidak a tantárgyak között. Budapest : Országos Közoktatási Intézet, 2006. 131–167. p.

Felnőttképzési együttműködés a munkaerő-piaci esélyek növeléséért a Bihar – Hajdú-Bihar Eurorégióban

Egy HURO-pályázat keretein belül vállaltuk egy, a szociális kompetenciák fejlesztésére fókuszáló továbbképzési program kidolgozását. A szociális kompetencián a társas viselkedést elősegítő szociális ismeretek, motívumok, képességek és készségek rendszerét értjük. Fontos személyes elemei az önélfogadás, öntudatosság, a hiteles, kongruens kommunikáció, a döntésképesség és a felelősségvállalás; a társas viselkedés terén pedig az empátia, a kooperációs készség, az adekvát konfliktuskezelés, valamint a vezetői és a szervezőkészség. A programot kipróbáltuk, a célcsoportot hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozó pedagógusok alkották. A képzők képzése kettős célt szolgált: a résztvevők saját személyes és szakmai kompetenciáinak fejlesztését, illetve módszertani jártasságuk elmélyítését. Így hivatásszocializációs feladatot is betöltött. Tapasztalatainkról számolunk be.

A projekt társadalmi-gazdasági környezete

A tudásalapú társadalom felé történő átmenet maga után vonja a tanulás és a munka világának változását, s ezzel együtt az élethosszig tartó tanulás előtérbe kerülését. Egyre többen ismerik fel a tanulás szükségességét, fokozódik a tanulás iránti motiváció, mégis a felnőttoktatási és felnőttképzési programokba bekapcsolódók aránya Közép-Kelet-Európában még mindig lényegesen alacsonyabb, mint az európai uniós átlag. Pedig éppen a fejlődésben lemaradt régiók esetében lenne meghatározó szerepe az egész életen át tartó tanulásnak a gazdasági-társadalmi felzárkózás elősegítésében. A közép-kelet-európai térség államai, köztük Románia és Magyarország, ezen belül pedig a határ menti kisrégiók, mint a Bihar-Hajdú-Bihar Eurorégió fenntartható fejlődésének egyik sarkköve a humán erőforrás átalakulási és önfejlesztési képességének növelése.

Felismerve a kérdéskör fontosságát, a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem és a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola (jogutódja a

Debreceni Református Hittudományi Egyetem) határon átnyúló együttműködési projektet kezdeményezett, amelynek célja a hátrányos helyzetű csoportok munkaerő-piaci integrációjának elősegítése felnőttoktatási programok kialakítása, illetve továbbfejlesztése révén. A konzorciumi partnerek az általuk elképzelt és megvalósított programelemek révén a meglévő tudás hasznosítását, a hátrányos helyzetű csoportok számára is nyitott, hozzáférhető tanulási környezet kialakítását, gazdag programkínálatot, valamint a felnőtt tanulók igényeihez és képességeihez adaptív módon alkalmazkodni képes módszertani kultúra kialakítását tűzték ki célul.

A hátrányos helyzet

A projekt fókuszában álló hátrányos helyzet definiálására számos meghatározás ismert, mégis azt kell mondanunk, hogy maga a fogalom máig nem tekinthető tudományosan meghatározott kategóriának, inkább egy gyűjtőfogalom. Tartalma általában attól függ, hogy milyen aspektusból kerül szóba, ami értelmezési dimenzióként segíti alkalmazását.

Ilyen aspektusból a hátrányos helyzet vonatkoztatási dimenziói az alábbiak lehetnek:

- társadalmi akadályok: etnikai, vallási hovatartozás, szexuális identitás, deviáns viselkedés;
- pénzügyi akadályok: munkanélküliség, szegénység, hajléktalanság, adósságspirál;
- testi, szellemi akadályok: fogyatékoság, tanulási zavarok, alacsony képzettség;
- kulturális különbségek: etnikai kisebbség, bevándorlók, menekültek;
- egészségügyi korlátok: súlyos és tartós betegség, pszichiátriai gondozás, mentális problémák;
- földrajzi akadályok: elszigetelt tanyák, falvak, problémás városi agglomerátum lakói.

A projekt keretén belül realizált fókuszcsoportos interjúknak köszönhetően, illetve a különböző statisztikákból (MSÉ 2011, MSÉ 2010, KSH 2012; KSH 2011; TSE 2012, TSE 2011, TSE 2010), kimutatásokból egyértelműen kitűnik, hogy a leginkább érintettek a nők és a fiatalok.

Hajdú–Bihar megyében megemelkedett azon fiatalok száma, akik iskolai tanulmányaik befejezése után nem találnak munkát. Egy részük a nem tanulók, nem dolgozók arányát növeli, más részük elvándorol a megyéből, a fővárosban

vagy külföldön keres munkát. S egyre nagyobb azon fiatalok aránya, akik a felsőfokú diploma megszerzése után szakképesítést adó képzést kezdenek el, vagy két-három felsőfokú diplomát szereznek meg: azaz jobb híján tanulnak. Ennek viszont lehet egy optimista olvasata is: védelmet, tervezhető oltalmat nyújtó körülmények között töltik idejük meghatározó részét. Nemcsak ismereteik bővülnek, végzettségeik száma lesz több, hanem lehetőséget kapnak az életre való sokoldalúbb felkészülésre.

Ehhez a hátrányos helyzetű személyek képzésében dolgozó, főként felnőttképzésben jártas pedagógusok számára a *Felnőtt- és szakképzési együttműködés a hátrányos helyzetű személyek munkaerő-piaci esélyeinek növeléséért a Bihar-Hajdú-Bihar Eurorégióban* című HURO pályázat keretein belül Kathyné Mogyoróssy Anita adjunktussal együtt vállaltuk egy szociális kompetenciafejlesztő tréning programjának kidolgozását, modulkötetének (kvázi tanári kézikönyvének) megírását, illetve a képzők képzését, ami a modulkötet adott célcsoport számára történető bemutatását és körükben sajátélményt nyújtó tréning tartását jelentette.

Kompetenciák

A kompetencia fogalma alatt a pedagógiai lexikon a szó latin eredetére utalva alkalmasságot, ügyességet ért, arra helyezve a hangsúlyt, hogy ez értelmi jellegű tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők, például a hozzáállás bizonyos dolgokhoz.

Falus Iván (2009) megfogalmazásában a kompetencia a pszichikus képződmények olyan rendszere, amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet.

A képességstruktúra elemei:

- alapkészségek: írás, olvasás, számtani műveletek elvégzése, megértés, beszéd;
- gondolkodási képességek: kreatív gondolkodás, döntéshozatal, problémamegoldás, előrelátás, hatékony tanulás, érvelés;
- személyes minőségek: felelősség, önértékelés, együttműködés, tisztesség, őszinteség.

Az utóbbi időben egyre inkább az ún. kulcsképeségek fejlesztésének területét hangsúlyozzák. A kulcsképeségek közé tartozik a fenti alapkészségek mellett az információ kezelésének (megtalálásának, szelektálásának, felhasználásának, azaz begyűjtésének, rendszerezésének és csoportosításának) képessége, és erőteljesebb

hangsúlyt kap a kommunikációs, kapcsolatteremtési és együttműködési képességek fejlesztésének a jelentősége.

A kompetenciák csoportosítása

A kompetenciáknak – ezen belül a kulcskompetenciáknak – is többféle csoportosítása ismert.

- önbizalom, kudarctűrés, kezdeményezőképeség, vállalkozókészség, a szociabilitás, az aktív állampolgárság, a csoportmunkában való részvétel és a másokra való odafigyelés képességei;
- generikus kompetenciák, amelyek nem kötődnek tantárgyhoz (kommunikáció, problémamegoldás, tanulás, gondolkodás, kreativitás, motíváltság, együttműködés); tantárgyhoz kapcsolódó speciális kompetenciák;
- elméleti, gyakorlati, általános, társadalmi kompetenciák.

Az Európa Tanács oktatási szakértői által felvázolt kulcskompetenciák rendszere a következő:

- a komplexitás kezelésére való képesség (pl. a nyitott és bizonytalan helyzetek kezelésének képessége);
- perceptív kompetencia (pl. a releváns és a nem releváns dolgok közötti különbség észlelése);
- normatív kompetencia (pl. a szabályoknak megfelelő és nem megfelelő dolgok megkülönböztetésének és az elfogadható mértékű eltérések megítélésének képessége);
- kooperatív kompetencia (pl. a bizalom és a gyanakvás közötti mozgás képessége);
- narratív kompetencia (például a dolgok közlésének, visszaadásának képessége).

A személyes és szociális kulcskompetenciák az egyénnek azok a képességei, melyek lehetővé teszik, hogy az egyén:

- tudja azonosítani, értékelni és megvédeni forrásait, jogainak korlátait és szükségleteit;
- projekteket alkosson és vezessen, ehhez stratégiákat fejlesszen ki;
- rendszerszerűen helyzeteket, relációkat és erőviszonyokat tudjon elemezni;
- együttműködjön;
- demokratikus szervezeteket, cselekvési rendszereket építsen ki és ilyenekben működjön;

- konfliktusokat menedzseljen és oldjon meg;
- szabályoknak megfelelően játsszon, használja és értelmezze e szabályokat;
- a kulturális különbségeken keresztül és ezek felett kialakított rendet alkosson.

E terület lényeges személyes elemei az önfogadás, öntudatosság és önazonosság, identitás, a hiteles, kongruens kommunikáció, a döntésképeség és a felelősségvállalás. A társas viselkedés terén pedig az empátia, a kooperációs készség, a vitakészség és az érvelés képessége, az adekvát konfliktuskezelés, valamint a vezetői képesség és a szervezőkészség kap kitüntetett szerepet. Mindezek olyan készségek, amelyek hosszabb időn át és nagyjából részben közvetett hatások révén formálódnak. Rutter, Schneider és Tunstall (Némethné 2008) a befolyásoló tényezők három nagy csoportját különböztetik meg: a személyiségből fakadó, a család által képviselt és az iskolai környezetből fakadó tényezőket. Az egyén személyiségből fakadó tényezők közül a pozitív önértékelés, a pozitív attitűd és mások elfogadása hat kedvezően a szociális kompetenciák fejlődésére.

A családi tényezők közül a pozitív családi légkörnek, a meleg-engedékeny szülői nevelői attitűdnek, s a megfelelő szülői modellnyújtásnak van meghatározó szerepe. Az iskolai környezetből fakadó tényezők: a meleg, nyitott, elfogadó iskolai légkör, a tanulóközpontúság, az egyértelműen megfogalmazott és teljesíthető célok és követelmények formálják kedvező irányban a szociális kompetenciákat. A pedagógus értelemszerűen az iskolai ágensek közé tartozik, s nem pótolhatja a másik két kategória hatásmechanizmusait.

A projekt

A *Szociális kompetenciafejlesztő tréning* című programunkban ezért inkább csak arra vállalkoztunk, hogy a szociális kompetenciák fejlesztésének irányát, területeit és módzatait mutassuk fel.

Elkészítettük egy 30 órás tréning kurzusleírását. A felsőoktatási gyakorlatnak megfelelően megfogalmaztuk a kurzus célját, a közvetíteni kívánt ismereteket, a fejlesztendő készségeket, a követelményeket, jelöltük a képzés szükséges időkeretét, majd felvázoltunk egy lehetséges tematikát.

A kurzus célja

Azoknak a szociális kompetenciáknak a fejlesztése, melyek hozzájárulhatnak a társadalom által preferált értékeknek megfelelő társas viselkedés kialakításához,

az interperszonális környezetbe való beilleszkedéshez, a szociális hátrányok leküzdéséhez, és ezáltal az egyén önmegvalósításához, hatékony életvezetéséhez, sikeres munkavállalásához.

A tananyag

- A kompetencia fogalma, kulcskompetenciák
- A képességstruktúra elemei:
 - » önismeret, öntudatosság, identitás
 - » társismeret, empátia, érzelmi intelligencia
 - » tolerancia, előítélet-mentesség
 - » hiteles, hatékony kommunikáció
 - » vitakészség, érvelés, döntésképeség
 - » asszertivitás, problémamegoldás, konfliktuskezelés
 - » együttműködés, kooperáció

Követelmények

A hallgató sajátítsa el a hatékony kapcsolatteremtéshez, együttműködéshez szükséges alapvető ismereteket. Legyen képes:

- a csoport kínálta határok között önmagát bemutatni;
- társai felé nyíltan, érdeklődően fordulni;
- őszinte és egyben tapintatos visszajelzéseket adni;
- társaihoz empátiával, előítélet-mentesen viszonyulni;
- együttműködni társaival;
- asszertív módon kezelni a konfliktusokat.

A tréning időtartama 30 óra.

Tematika-ajánlás

Az anyagot hét témakörre bontottuk, s mindegyikhez általunk adekvátnak tekintett gyakorlatokat rendeltünk. A program összeállításához Brander és mtsai (2004), Gomes (2004), Németh (2006) és P. Palásthy (2003) művében található gyakorlatokból válogattunk.

Önismeret, öntudat, identitás

- Hagyma-modell: önazonosság
- Identitásaink

- Osztzkodás
- Poláris ellentétek
- Törj be a körbe!

Társismeret, empátia, érzelmi intelligencia

- Az oroszlán ebédje
- Csoportképek
- Egy lépés előre
- Elkövető, áldozat, szemlélő, jótevő
- Érzelem-szobor
- Fogadj el, kérlek!
- Időjárás-jelentés
- Paralimpia

Tolerancia, előítélet-mentesség

- A mindenkinek megfelelő megoldás
- Csináld!
- Egy lépés előre
- Elkövető, áldozat, szemlélő, jótevő
- Építsünk sátrat!
- Identitásaink
- Kakuktktojás
- Képek
- Paralimpia
- Ugyanaz sokféleképpen – káposztából

Hiteles, hatékony kommunikáció

- A mindenkinek megfelelő megoldás
- A tücsök és a hangya
- Érzelem-szobor
- Fogadj el, kérlek!
- Folytasd, figyelj!
- Időjárás-jelentés
- Képek
- Metanyelv

Vitakészség, érvelés, döntésképeség

- A kisember nagy hangja
- A mindenkinek megfelelő megoldás
- Fogadj el, kérlek!
- Csináld!
- Csoportképek
- Konszenzusjáték: vajon mennyi?
- Poláris ellentétek
- Zöldek

Asszertivitás, problémamegoldás, konfliktuskezelés

- A kisember nagy hangja
- A mindenkinek megfelelő megoldás
- Konfliktusaink 1.
- Konfliktusaink 2.
- Konfliktuskezelési módszerek
- Külső korlátozások
- Osztozkodás
- Mi az erőszak?
- Törj be a körbe!

Együttműködés, kooperáció

- A siker létrája
- Expedíció a tau ceti iii-ra
- Fogadj el, kérlek!
- Külső korlátozások
- Ököl és tenyér
- Pattogó strandlabda
- Számsor-játék
- Váltófutás léggömbbel
- Zöldek.

A gyakorlatok leírása egységes algoritmus szerint történt, feltüntetve a lehetséges alkalmazási célokat, a fejlesztendő kompetenciákat, a szükséges eszközöket, az időtartamot, a csoportlétszámot, a megbeszélés irányait, esetleges kérdéseit, szempontjait, s ahol van, a variációkat.

A modulkötet tartalmazza a vonatkozó elméleti ismeretek szűkebb-tágabb bemutatását, melyből a pedagógusok, felnőttképzésben oktatók saját érdeklődésük, a résztvevői igények, a fejlesztési szükségletek függvényében válogathatnak, illetve jelölhetik ki a tananyag megfelelő arányait, hangsúlyait. Nem tekinthető tehát hagyományosnak a tananyag-leírás, hiszen a tréner feladata a gyakorlatok közül kiválasztani azokat, amelyeket az adott csoport esetében a leginkább hatékonynak ítél. Eltérőek lehetnek az egyes csoportok abban a tekintetben például, hogy melyik témakörre kell több időt fordítani, melyiket kell kiemelt fontosságúnak tekinteni. Mindig szem előtt kell tartani, hogy a gyakorlatok pusztán eszközök, lehetőségek; a tréning célja a kompetenciák fejlesztése, nem pedig a gyakorlatok végigjátszása. Minden gyakorlat több kompetencia fejlesztésére komplex módon alkalmas.

A 30 órás kurzus strukturálásánál figyelembe kell venni a gyakorlatok időigényét; alkalmanként minimálisan másfél óra tekinthető hatékonynak. A csoport ismeretében a tömbösítés lehetősége is szóba jöhet. Az ajánlott csoportlétszám 10–25 fő.

A képzők képzése

A programot kipróbáltuk olyan pedagógus jelentkezőkkel, akik hátrányos helyzetű felnőttek oktatásában dolgoznak. Mivel a kurzus profilját tekintve elsődlegesen gyakorlati, pontosabban tréning-jellegű, a képzők képzése sajátélmény jelleggel realizálódott. Ily módon kettős célt szolgált: a résztvevők saját személyes és szakmai kompetenciáinak fejlesztését, illetve módszertani jártasságuk elmélyítését, így segítve őket a modulkötet hatékony alkalmazására a hátrányos helyzetű személyek képzése során. Ezáltal a kurzus lényegében hivatásszocializációs feladatot is betöltött.

A képzők képzése keretén belül három 30 órás (*A pedagógus és andragógus szerepek változása, Az önálló tanulás segítése*, valamint a *Szociális kompetenciafejlesztő tréning*) és egy húszórás tréningen (*Személyiségfejlesztés*) lehetett ingyenesen részt venni. Az érdeklődő pedagógusok választhattak közülük, de akár a teljes 110 órás programot is teljesíthették. Az Országos Tranzitfoglalkoztatási Egyesület, az Abigél Többcélú Intézmény, az Oktáv Ráció Kft., a Kölcsey Ferenc Esti Gimnázium, a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola és Szakiskola, a Gábor Dénes Szakközépiskola, az Ady Endre Gimnázium tantestületéből érkező húsz pedagógus közül 14 fő élt is ezzel a lehetőséggel, három fő 3, további három fő pedig egy-egy tréningen vett részt.

A Szociális kompetenciafejlesztő tréninget 19 fő végezte el Debrecenben. A program végén elégedettségi kérdőív kitöltésére kértük meg a résztvevőket. Ebben tízfokú skálán kellett jelölni, hogy mennyire tartják igaznak az állításokat a kurzus egészével kapcsolatban (1 = ha egyáltalán nem ért egyet az állítással, 10 = ha teljes mértékben egyet ért az állítással).

A tréninget rendkívül jól szervezettnek ítélték a résztvevők. A képzés lehetőséget adott új ismeretek elsajátítására, újfajta gondolkodásmód kialakítására. A tanultakat nemcsak szakmai szempontból, hanem saját maguk számára, személyes problémáik aspektusából is hasznosnak tartották. A képzés megfelelő arányban kínált elméletet és gyakorlatokat. A foglalkozások kellően színvonalasak és érdekesek voltak. A projektpartner Nagyváradon román nyelven hirdette meg és bonyolította le útmutatásaink szerint a tréninget. Bízunk benne, hogy mindkét helyszínen, így Hajdú–Bihar, valamint Bihar megyében is az ily módon kiképzett pedagógusok révén hozzá tudunk járulni a hátrányos helyzetű csoportok munkaerő-piaci integrációjához.

Bibliográfia

- » Brander, Patricia, Keen, Ellie, & Lemineur, Marie-Laure (szerk) (2004): KOMPASZ. Kézikönyv a fiatalok emberi jogi képzéséhez. Budapest : GYISM Mobilitás, 2004.
- » Falus Iván (2009): A hazai tanárképzés változásai európai mérlegen. *Educatio*, 2009. 3. 360–370. p.
- » Gomes, Rui (2004): „Te is más vagy, te sem vagy más.” Képzők könyve. Budapest : Mobilitás Európai Fejlesztési Igazgatósága, 2004.
- » Németh Zita (szerk) (2006): Ugródeszka 2000–2006. Budapest : Mobilitás Európai Fejlesztési Igazgatósága, 2006.
- » Németh Gáborné Doktor Andrea (2008): A szociális kompetencia fejlődését befolyásoló tényezők. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008. 1. 23–34.
- » Pinczésné Palásthy Ildikó (2003): Dráma – Pedagógia - Pszichológia. Debrecen : Pedellus Tankönyvkiadó, 2003.
- » KSH, Bp., 2012, I–XXIV, 1–554;
- » KSH, Bp., 2011, I–XXIV, 1–512;
- » Magyar Statisztikai Évkönyv 2011
- » Magyar Statisztikai Évkönyv 2010
- » Területi Statisztikai Évkönyv 2012
- » Területi Statisztikai Évkönyv 2011
- » Területi Statisztikai Évkönyv 2010

Multikulturalitás a menekülttábor oktatási-nevelési közegében

Évekkel ezelőtt kezdtem el kutatni az inter- és multikulturális nevelés témakörét, s ezzel párhuzamosan tanítani is a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán. Minden pedagógushallgatónk folytathat tanulmányokat ezekben a kérdéskörökben, hiszen a téma része minden BA szakunk tantervi követelményének. Néhány éve kezdtem el kutatni az interkulturalitáson belül a roma kisebbség integrációjának kérdéseit, az integráció lehetséges útjait, különös tekintettel az iskolák és óvodák világára. 2012 év elején pedig egy fontos eredményt is elértünk: megalapítottuk a karon működő Roma Szakkollégiumot. Ezen kívül 2013 szeptemberétől részt veszek a Debreceni Menekülttábor pedagógiai tevékenységében is: magyar nyelvi fejlesztést végzek a táborban élő migráns gyerekekkel. Tanulmányomban a menekülttábori munkám tapasztalatainak összegzését szeretném bemutatni.

1. Menekülttáborok, menekültügy

„Nyugat-Európához viszonyítva hazánkba kevés menekült érkezik. Ennek ellenére, vagy pont ezért, a közoktatási rendszer nem tud mit kezdeni a menekült gyerekekkel, ráadásul a szakpolitikusokat, szakértőket sem különösebben érdekli e probléma” (Acsai–Nagyivó 2010). Az idézett mondat több mint három évvel ezelőtt jelent meg egy hazai publicisztikában, amely akkor egy aktuális, de a társadalmi figyelem középpontjától távol álló kérdést boncolgatott: hogy állunk a menekült gyerekek oktatásával, nevelésével. Mivel a migránsok jelenléte csupán a keleti és déli határhoz közel élők számára jelent konstans valóságot, ezért a probléma súlya viszonylag kevesek számára érzékelhető. Ráadásul a menekültek többsége néhány hónapon belül elhagyja az országot (általában nyugatra távozva), addig pedig viszonylag elzárt környezetben él, így a magyar lakosság többsége számára egy másodrendű kérdésről van szó. Azonban véleményem szerint – s ezt megerősítik a nem egyenletes mértékben, de folyamatosan növekvő számú illegális menekült határátlépők – a jelenleg alkalmazott igazgatási eljárások és módszerek, amelyek a migráns gyerekek oktatását, nevelését meghatározzák, egyrészt kidolgozatlanok,

másrészt idejét múltak. Külön problémát jelent, hogy a fogalmi-definíciós háttér sem egyértelmű a hazai közbeszédben. „Menekült, bevándorló, kisebbség – gyakran előforduló terminusok a közvélemény-kutatásokban. Csakhogy nem egészen világos, hogyan is viszonyulnak ezek egymáshoz, s nem is beszélve arról, hogy a menekült, bevándorló és a kisebbség nem ugyanahhoz a fogalomkörhöz tartozik, s egybemosásuk, együttes szerepeltetésük indokolatlan” (Turai–Tóth Pál 2003, 126). Az alábbi tanulmányban azt próbálom felvázolni, hogy miért gondolom így, illetve milyen kérdésekben kellene változtatnunk.

„Az 1989-ben elfogadott Gyermeki Jogok Nyilatkozata minden gyermek számára, függetlenül helyzetétől megadja a jogot az ingyenes és kötelező alapfokú oktatáshoz és a belépést a középfokú oktatási intézményekbe” (Box 2012, 7). Ennek a korszakhatárt jelentő nemzetközi (ENSZ) állásfoglalásnak azonban rendkívül nehéz a mindennapi gyakorlatban érvényt szerezni. Hiszen „sajnos könnyebb a minőségi oktatásról beszélni, mint megvalósítani, mert az adott helyzetet sok, a körülményektől függő tényező határozza meg: a helyszín, a beszélt nyelvek, az oktatásba bevontak száma, az oktatás szintje, a helyi populáció viszonyrendszere, az állami és civil támogatás mértéke az adott táborot tekintve...” (uo.). Ez utóbbi kijelentés hangsúlyozottan igaz a magyar menekülttáborok világára, hiszen a menekültek összetétele rendkívül vegyes képet mutat.

A világ számos pontján működnek folyamatosan menekülttáborok, elsősorban az afrikai és ázsiai kontinensen, amelyekről Julia Russel ad áttekintést (Russel 2013). A legnagyobb táborok Afrikában Csád, Szudán, Etiópia, Kenya, Uganda, Tanzánia területén helyezkednek el. Ázsiában Törökország, Jordánia, Pakisztán, Nepál, Mianmar (Burma) és Thaiföld ad otthon a nagyobb tömeget befogadó táboroknak. Az Európában lévő menekülteknek helyet adó táborok méretükből kifolyólag fel sem kerültek erre a térképre, azonban ettől függetlenül az érintett kormányok és lakosság számára nem elhanyagolható problémát jelent a migránsok egyre gyarapodó száma. Az egyik gócpont például az olaszországi Lampedusa szigete, amely alig több mint 100 km-re fekszik az észak-afrikai partoktól. Jellemző a tábori viszonyokra egy nigériai menekült néhány mondatos beszámolója is, amelyet egy régi tornateremben berendezett táborban rögzítettek a szicíliai Trapani városában. „A menekültek csak napi három órára hagyhatják el a tornatermet. A nap többi része semmittevéssel telik, de még ez is jobb élet, mint Líbiában. Biztonságban érzem magam, és nem hallom mindenhol a fegyverek zaját” (Ruigendijk 2014). Azonban a szerző azt is hozzáteszi, hogy a tornaterem-táborban élőknek fogalmuk sincs, mi fog velük történni. Ők nem beszélnek olaszul, a tábor őrei pedig angolul nem értenek.

A hazai helyzetkép – azt gondolom – ennél valamivel pozitívabb. Magyarország területén a Bevándorlási és Állampolgársági Hivatal három befogadó átlomást működtet: Békéscsabán, Bicskén és Debrecenben. Az irányítást a bicskei szervezeti egység végzi, s először a békéscsabai táborba kerülnek a délről és keletről érkező menekültek. A menekültek helyzetével kapcsolatos jogi szabályozást a 2007. évi LXXX. törvény paragrafusai írják le. A jogszabály három kategóriát különít el:

- 1) Menekült: *„Magyarország menekültként ismeri el azt a külföldit, akinek az esetben az Alaptörvény XIV. cikk (3) bekezdésében meghatározott feltételek fennállnak. Az üldözéstől való megalapozott félelem alapulhat olyan eseményeken is, amelyek azt követően következtek be, hogy a külföldi a származási országát elhagyta, vagy a külföldi olyan tevékenységén, amelyet a származási országa elhagyását követően fejtett ki” (2007/LXXX. Tv. 6.§).*
- 2) Oltalmazott: *„Magyarország oltalmazottként kiegészítő védelemben részesíti azt a külföldit, aki nem felel meg a menekültkénti elismerés feltételeinek, de fennáll annak a veszélye, hogy származási országába történő visszatérése esetén őt súlyos sérelem érné, és nem tudja, vagy az e veszélytől való féltelmében nem kívánja a származási országa védelmét igénybe venni” (uo. 12.§).*
- 3) Menedékes: *„Magyarország menedékesként ideiglenes védelemben részesíti azt a külföldit, aki Magyarország területére tömegesen menekülők olyan csoportjába tartozik, amelyet ideiglenes védelemre jogosultként elismert, vagy az Országgyűlés ideiglenes védelemre jogosultként ismert el, mivel a csoportba tartozó személyek hazájukból fegyveres konfliktus, polgárháború vagy etnikai összecsapás, illetve az emberi jogok általános, módszeres vagy durva megsértése – így különösen kínzás, kegyetlen, embertelen vagy megállító bánásmód - miatt elmenekülni kényszerültek” (uo. 19.§).*

A debreceni tapasztalatok szerint a migránsok átlagosan 3–6 hónapot tartózkodnak a táborban, ezt követően a többség nyugatra távozik, néhányan viszont Magyarországon próbálnak munkát vállalni és letelepedni, a bicskei táborba költözés után. A menekültek két, egymástól jól elkülöníthető csoportra oszthatók: egyrészt az egyedülálló, 20–40 év közötti férfiakéra, másrészt a családokra, amelyekben átlagosan 3–5 gyermek is él. Természetesen meglehetősen élesen elválík egymástól az afrikai és az ázsiai menekültek populációja is, rendszerint csak minimális mértékben érintkezve egymással.

2. Oktatás a menekülttáborban, menekültek oktatása

Az Eurydice egyik 2009-es kiadványa szerint a magyar gyakorlat a migráns gyerekek családjai és az iskola közötti kommunikációban megegyezik a nyugat-európai mintákkal abban a tekintetben, hogy milyen eszközök segítségét veszik igénybe. Ezek a következők: 1. Tolmacsok alkalmazása, 2. Anyanyelvi információ az iskolarendszerről a migránsok részére, 3. Menekült segítők alkalmazása (Eurydice 2009, 9). Néhány oldallal később a jelentésben azt is olvashatjuk, hogy „*ha az iskolák nem rendelkeznek elégséges anyagi és emberi erőforrással az anyanyelvi oktatás megszervezéséhez, akkor a minisztérium támogatásával az érintett ország diplomáciai szervezetétől kér segítséget az Oktatási Minisztérium*” (Eurydice 2009, 42). Az elvi lehetőség azonban a gyakorlati megvalósítást tekintve komoly nehézségekbe ütközik. A konkrét debreceni helyzetet tekintve lényegében megvalósíthatatlan, hogy az oktatás folyamata a migráns gyerekek anyanyelvén folyhasson, hiszen a 2013/2014-es tanévre vonatkoztatva a menekülttáborban tartózkodtak arab, albán, fárszi, spanyol, ukrán és jó néhány afrikai nyelvet beszélő gyermekek is. Egy adott iskolában, sőt osztályban elképzelhetetlen – a diplomáciai segítség ellenére –, hogy mindenki számára biztosítva legyen az anyanyelvi oktatás lehetősége.

A magyarországi menekülttáborokban élő gyermekek egy részének lehetősége van részt venni a magyar iskolarendszer által biztosított oktatásban. Debrecenben a Csapókerti Általános Iskola ad helyet a táborlakó gyerekek képzésének. Két formában vannak jelen: egyrészt néhányan közülük, akik már megfelelő magyar nyelvi kompetenciával rendelkeznek, normál osztályba integrálva, a többség viszont a speciális nyelvi előkészítő csoportban tanulva. Az iskola honlapjának tanúsága szerint jelenleg 32-en járnak ebbe a csoportba. A fő probléma a migráns gyerekek hazai oktatásával kapcsolatban a permanens átmeneti jelleg. Az ok a menekült családok aspirációiból származik: a túlnyomó többség hazánkat tranzitországgként éli meg, célja a nyugati letelepedés.

A menekültek számára a menekülés folyamata egy sokszor nagyon elhúzódó, traumatikus procedúra, amelynek folyamata Alastair Ager alapján (idézi Illés-Medgyesi 2003, 23) öt lépésben modellezhető:

- 1) Menekülés előtti szorongó időszak;
- 2) Az indulás előtti döntés meghozatalának szakasza;
- 3) Az otthon elhagyásának nyugtalansága, bizonytalansága;
- 4) A biztonságos – legtöbbször – átmeneti hely(ek) elérése;
- 5) Letelepedés.

A magyar helyzet sajátossága elsősorban abban rejlik, hogy az előbb felsorolt 4. szakaszban találkozunk a menekült gyerekekkel. Ráadásul részben a mai napig igaz a több mint egy évtizede megfogalmazott értékelés: „*Debrecenben egy volt laktanyában üzemel a tábor. Az épületegyüttes mára már kívül-belül omladozik, és az alapvető higiéniai követelményeknek sem felel meg. Egy folyosónak egy közös mellékhelyisége és zuhanyzója van, amit együtt kell használjon afgán nő, afrikai férfi és jugoszláv kislány. A folyosokon folyamatos a nyüzsgés. Ilyen körülmények között még a házi feladat megírása is komoly kihívás*” (Illés–Medgyesi 2003, 29).

A debreceni menekülttábor története 1991-re nyúlik vissza. „*A Sámsoni úti (Esze Tamás) laktanya szovjet csapatok kivonulása utáni hasznosítására vonatkozóva több elképzelés is forgalomban volt. A város tervei között 1991-ben az objektumok helyén autópiac, nagybani piac és tehergépjármű-tároló kialakítása szerepelt, majd 2004-ben egy lakópark létesítése is felmerült, a tervekből azonban mindmáig semmi nem valósult meg. Az ingatlan jelenlegi hasznosítása igen változatos. A szovjet csapatok kivonulása után a jobb minőségű lakások magántulajdonba kerültek, míg a többi terület állami tulajdonban maradt. Az utóbbin egy menekülttábor, egy rendőrségi fogda (felújítva uniós támogatásból 2006-ban), valamint a Bevándorlási és Állampolgársági Hivatal Észak-alföldi Regionális Igazgatósága működik; emellett az igen jelentős terület hasznosítása még nem megoldott*” (Kádár–Kozma 2011, 173–174).

3. Tanodai tapasztalatok

Az állami fenntartású iskola mellett a menekültek számára azonban más típusú tanulási lehetőség is rendelkezésre áll a táboron belül. Jelenleg két program is fut párhuzamosan: Palánta Fejlesztő Iskola 2012–14, és Tanide-tanoda 2013–2015 között. Mindkét intézmény civil fenntartású, és pályázati forrásból működik. A TÁMOP 3.3.9. pályázati konstrukció (Tanide-tanoda) keretén belül megnyert program 24 hónapra biztosítja a táborban élő és a Csapókerti iskolába járó migráns gyerekek kiegészítő képzését. A projekt szakmai programjának első bekezdése kijelöli a megvalósítandó célt. „*A projekt célja a Debreceni Befogadó Állomáson élő migráns gyermekek és fiatalok felzárkóztatása, iskolai előmenetelük segítése, egyéni fejlesztésük, sikeres iskolai pályafutásuk támogatása. Ennek eszközei: szociális hátrányuk kompenzálása, személyiségfejlesztő, tanulást elősegítő tevékenységek biztosítása*” (TÁMOP Szakmai koncepció 2012, 2). A fejlesztő program egy időben 30 gyerek oktatását, fejlesztését teszi lehetővé. Összesen hét pedagógus (2 mentor, 2 magyartanár, 1 matematika tanár, egy angol tanár és egy fejlesztőpedagógus)

dolgozik munkanapokon a tanodában, amely a tábor információs épületében található.

A gyerekek összetétele – csakúgy, mint a táborlakóké – rendkívül vegyes és változó. A program indulásakor jelentős részt képviseltek a koszovói albánok és a koszovói albán nyelvű cigányok, kisebb részben voltak jelen szíriai arabok, szudániak, bangladesiek, kubaiak, afgánok és délvidéki romák. Jelenleg az albán populáció teljesen eltűnt a táborból, viszont helyükre afgánok érkeztek. A domináns azonban egyértelműen az iszlám vallás jelenléte, függetlenül az etnikumtól. Mindezek alapján az itt eltöltött fél év alatt tapasztaltakat a következőkben lehet összegezni:

- Mivel a gyerekek többsége legfeljebb fél éve tartózkodik Magyarországon, így magyar nyelvtudásuk általában az alapszintet sem éri el, ennek ellenére sokszor kvázi tolmácsként működnek szüleik irányában, akik sem magyarul, sem angolul nem beszélnek. Az afgánok kivételével a gyerekek angol nyelvi kompetenciájukra lehet valamelyest építeni; alapszinten szinte mindenki ért és beszél angolul.
- A domináns vallási háttér az iszlám. Ennek háttérében az áll, hogy mind a közel-keleti, mind az afrikai, mind a koszovói albánok közösségei muszlim környezetből származnak. Azonban a táborban nem tartható teljes mértékben a hagyomány és szokásrend (pl. étkezés, vallási nevelés, kamasz lányok helyzete...).
- A kezdeti hónapokban a gyerekek nagy része albán anyanyelvű volt, így domináns pozíciót foglaltak el a gyerekcsoporton belül. A saját (albán) nyelv használata „betüremkedett” minden tevékenységbe, oktatási-nevelési helyzetbe. Jellemző volt, hogy pl. a szír gyerekek is használtak albán szavakat, kifejezéseket a kommunikációjuk során. A koszovóiak egy része egyben roma származású is volt, azonban albán nyelviséggel rendelkeztek.
- A gyerekek rendkívül eltérő ütemben haladnak a magyar nyelv elsajátításával. Még egy családon belül, hasonló életkorú testvérek tekintetében is nagy különbségek vannak. Általában a kezdeti szakaszban gyorsabban haladnak a 6–8 évesek, a kamaszkorúaknál már a nyelvi kompetencia fejlesztése, párhuzamosan a szociálissal, több gátló tényezőtől szenved.
- Komoly gondot jelent a külső iskolai élet sikertelensége. Ennek okát fentebb már ismertettük.
- A multikulturalitás megjelenési lehetőségei. Tudatos: önszerveződésen keresztül a táboron belül (pl. albán tánccház). A szociális munkások által biztosított kulturális programok révén (ünnepek megszervezésének lehetősége).

A kompetencia-fejlesztéseknél a származási kultúra elemeire való támaszkodás lehetőségének felhasználásával. Spontán folyamat: a domináns nyelvi közeg rejtett expanziója, illetve vallási beágyazottság „önvédelmi” küzdelme.

4. Összegzés helyett

A menekültáborban eltöltött félévnyi pedagógiai tevékenység a következő – véleményem szerint sürgősen megválaszolendő – kérdéseket hozta felszínre számomra:

- Hogyan lehetne a nyelvi és kulturális szempontból rendkívül heterogén – ideiglenesen a menekültáborban tartózkodó – családok gyerekeit a jelenleginél jóval hatékonyabb módon tanítani?
- Biztos, hogy érdemes szorgalmazni a magyar nyelv tanulását a legtöbbször csak néhány hónapig hazánkban tartózkodó gyerekek számára? Vagy inkább a matematikai és szociális kompetencia fejlesztés mellett az angol nyelv tanítására kellene fektetni a hangsúlyt?
- Hogyan lehetne a migránsok oktatását vállaló iskolákat nagyobb mértékben segíteni problémáik megoldásában? Vagy: megszervezhető lenne-e egy belső iskola, amelyben főállású pedagógusok dolgoznának a menekültábor terén belül, szociális szakemberek intenzív segítségadásával kiegészítve?

Mindennek megválaszolására azonban – úgy gondolom – egy hangsúlyos paradigmaváltásra lenne szükség a menekültekről való gondolkodásban. Újra meg kell vizsgálni: kik, honnan és miért jönnek Magyarországra, s hogyan tudnánk őket, és elsősorban gyerekeiket, abban segíteni, hogy céljukat elérjék.

Bibliográfia

- » 2007. évi LXXX. törvény a menedékjogról (2007). In: Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye.[online] Budapest : Wolters Kluwe, 2011. [2013.03.14.] <URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0700080.TV
- » Acsai N. Ferenc – Nagyivó Petra (2010): Menekültáborban élő gyermekek oktatása – Isten hozott! De miért ide? In: Magyar Narancs, [online] 2010.07.08. [2013.04.12.] < URL: http://magyarnarancs.hu/belpol/menekulttaborban_elo_gyermekek_oktatasa_-_isten_hozott_de_miert_ide-74115
- » Box, Alexandra (2012): International Coordination and Response to the Quality of Teaching in Refugee Camp Settings. SIT Graduate Institute. Chapel Hill: University of North Carolina, 2012. 41 p. [2013.08.03.] < URL: http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2311&context=isp_collection
- » „Esély” a tanulásra és a felzárkózásra a migráns gyermekek számára Debrecenben (2012). TÁMOP 3.3.9.A/12/2. Szakmai koncepció. 2 p.

- » Illés Katalin – Medgyesi Anna (2003): A migráns gyerekek oktatása. Budapest : Menedék –Migránsokat Segítő Egyesület, 2003. 67 p.
- » Integrating Immigrant Children into Schools in Europe (2009). [online] Brussels : Eurydice, European Commission, 2009. 38 p. [2013.08.03.] < URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf
- » Kádár Kriszta – Kozma Gábor (2011): Az egykori szovjet katonai területek funkcióváltása Debrecenben. In: Tér és Társadalom, 2011. 25. évf. 2. sz. 164–179.
- » Ruigendijk, Jeffrey (2013): Inside an Immigrant Refugee Camp in Italy. In: Vice Magazin honlapja. [online] 2013. okt. 28. [2014.01.27.] < URL: http://www.vice.com/read/inside-the-lampedusa-refugee-camp#./inside-the-lampedusa-refugee-camp?&_suid=139107575775008545189988341244
- » Russel, Julia (2013): Map shines light on refugee camps around the world. [online] [2013.08.03.] < URL: <http://smartblogs.com/leadership/2013/08/03/map-shines-light-on-refugee-camps-around-the-world/>
- » Turai Tünde–Tóth Pál Péter (2003): A magyar lakosság külföldiekhez való viszonyáról szóló szakirodalom összefoglalása. In: Szociológiai Szemle, 2003. ápr. 31. évf. 4. sz. 107–132. p.

Stratégiák eredményessége, avagy eredményes stratégiák az esélyteremtésben

A pedagógiai helyzetek sikeressége, a teljesítmény megnyilvánulása, a pedagógiai minőség nemcsak a szűk értelemben vett didaktikai tevékenységen múlik, hanem más, a személyközi kommunikáció és az osztálytermi kommunikáció összetevői is hatással vannak rá. Teljesítmény és személyiségfejlődés szempontjából fontos tehát az is, hogy milyen a pedagógiai kommunikáció minősége. A pedagógiai kommunikáció minőségét – egyebek mellett – a pedagógus által alkalmazott kommunikációs stratégiák határozzák meg. A tanulmány a leggyakrabban alkalmazott pedagógiai kommunikációs stratégiákat, valamint azok személyiségfejlődésre, teljesítményre, személyközi kapcsolatokra és az esélyteremtésre gyakorolt hatását tekinti át.

Az egyenlő esélyek megteremtésének kérdése a pedagógiában a reformpedagógiák megjelenésével egyidős, hiszen a reformpedagógiai irányzatok a nevelés lényegét, az egyéni különbségekben rejlő lehetőségek kibontakoztatásában és az egyéni hátrányok kiegyenlítésének lehetőségeiben látták. A XX. század végén és a XXI. század elején a társadalmi csoportok közötti különbségek kiéleződése az egyéni különbségek kiéleződéséhez is vezetett, az esélyegyenlőség kérdése a köznevelési rendszerek egyik meghatározó paraméterévé vált. Tovább gazdagítják az egyenlő esélyek megteremtésének problémáját a gyógypedagógia és a fejlesztő pedagógia sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésével kapcsolatos eredményei. Manapság az esélyteremtés a pedagógia egyik legkomplexebb problémája.

Kiindulásként fontos tisztázni, mit értünk általános értelemben esély alatt. Mihály Ottó definícióját elfogadva az esély azt jelenti: valaki képes arra, hogy tegyen valamit, rendelkezzen valamivel, hozzáférjen valamihez. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy az esélyhez kell az esély alanyának aktivitása is. Például, ha valaki magáról keveset tud, akkor azért csökkenhet az esélye, mert a lehetőségekhez való viszonyulásai nem feltétlenül lesznek megfelelőek (Mihály 1999).

Az aktuális oktatáspolitikák, a tágabb, illetve a szűkebb környezet anyagi vagy szakmapolitikai intézkedéseket hoznak az esélyteremtés érdekében: ilyen például az ingyenes tankönyv, az ingyenes étkeztetés, a kisebb létszámú osztály, az egész

napos iskola, vagy a sajátos nevelési igényű tanulók speciális foglalkoztatása az integráció érdekében (logopédiai, fejlesztő pedagógiai, gyógytorna stb. foglalkozások segítségével). Ezzel együtt azt is tapasztalhatjuk, hogy az esélyegyenlőség nem valósul meg a kívánt mértékben, azaz folyamatosan megfigyelhetőek, mérhetőek az egyes társadalmi csoportok közötti számottevő különbségek. Joggal tehetjük fel a kérdést, hogy miért.

Az esélyegyenlőség előzőekben elfogadott definíciója éppen azt hangsúlyozza, hogy az esélyteremtés nemcsak a külső feltételek és körülmények megteremtésében áll. Legalább annyira fontos az, hogy az esély alanya pszichológiai értelemben is támogatást, megerősítést, esélyt kapjon. Egy magatartási problémával küzdő gyermeknek elsősorban nem a külső feltételek és szabályok fognak esélyt teremteni a problémája megoldódásához, hanem sokkal inkább azok a belső erőforrások, amelyek csak egy sajátos nevelési kapcsolatban tárhatók fel. A továbbiakban vizsgáljuk meg a nevelő-nevelt kapcsolat esélyteremtő lehetőségeit.

1. A nevelő–nevelt kommunikációs kapcsolat

A pedagógus-gyermek közötti pedagógiai kapcsolat tudatosan tervezett és alakított; célja a tanuló személyiségének fejlesztése, vagyis a pozitív változás elérése. Valamilyen konkrét pedagógiai feladat megvalósítására, oktatási vagy nevelési probléma megoldására jön létre. A probléma megoldása vagy a megoldás egy része kommunikatív, ezért a pedagógus-gyermek közötti pedagógiai kapcsolat sajátos, a kommunikáció participációs modelljével leírható kommunikációs helyzet. Ebben a kommunikációs helyzetben a résztvevők – nevelő és nevelt – jól meghatározott szerepekkel, sajátos felkészültségekkel és kommunikációs szükségletekkel vesznek részt, és a helyzetben jelentkező problémák megoldására jól meghatározható, tudatosan vagy ösztönösen választott stratégiáik vannak (Horányi 1999).

A kommunikáció participációs modellje értelmében, a kommunikációs helyzetnek sajátos struktúrája és dinamikája van. Struktúráját a kommunikátorok sajátos szerepei, felkészültségei és kommunikációs szükségletei, az általuk használt kód, a jelentésalkotás, a kontextus alkotja; dinamikáját a kommunikátorok által alkalmazott stratégiák.

A pedagógiai helyzetben részt vevők szerepei előre meghatározottak, az azokat alkotó viselkedésminták készlete szabályozott, a szerepek előre meghatározott módon aszimmetrikus kapcsolatot kínálnak fel a résztvevők – nevelő-neveltek – számára. Ideális esetben a nevelő úgy viselkedik a másik szereplővel szemben, mint problémafelismerő, illetve problémamegoldást támogató kommunikátor,

hiszen rendelkezik a probléma felismeréséhez és megoldásához szükséges felkészültségekkel. A nevelt a pedagógiai helyzetben a nevelő segítségével válik fokozatosan problémafelismerővé és problémamegoldóvá.

A problémamegoldás a kommunikációs helyzetben valamilyen stratégia mentén történik: együttműködhetnek a kommunikátorok a közös, mindannyiuk számára elfogadható megoldás érdekében, vagy versenghetnek, a kizárólagos nyereségek megszerzése miatt. A stratégia tehát olyan viselkedésminta-lánc, mely a kommunikáció törzsét, szerkezetét adja, és a probléma megoldásának irányába mutat. Az esélyteremtés szempontjából vizsgálva a pedagógiai kapcsolatban az együttműködő stratégiáknak van jelentőségük. Fontos azonban látni, hogy a pedagógiai kapcsolatokban nemcsak az együttműködő stratégiák, hanem a kompetíció is helyet kap.

2. Az esélyteremtés stratégiája

Tételezzük fel, hogy van egy négyéves kisfiú, aki fiatal korára és nem teljesen feltárt anamnézisére való tekintettel, sajátos nevelési igényéről csak a megmagyarázhatatlan és „kezelhetetlen” viselkedésével tájékoztatja az óvodai környezetét. Mivel a gyermek jól szituált, értelmiségi, rendezett család gyermeke; az óvoda, az óvónők és a dadus a szakma minőségi csúcsát reprezentálják, az esélyteremtés „külső” feltételei adottak. Hónapok telnek el a tiltakozással: nem kíván részt venni a közös tevékenységekben, játékban, étkezésben. Sokat sír, dührohamai vannak, nem érti, mit keres ott, ahol éppen van, miért kell éppen azt csinálni, amit szeretnének tőle. A gyermekkel való kommunikációs kapcsolatban a „versengő stratégia” működésképtelen, az irányításra, a parancsra, az utasításra, a felszólításra, a kérdőre vonásra nagyon rosszul reagál, kezelhetlenné válik. Egyetlen „járható út” marad a gyermekhez, ez pedig az együttműködésben megvalósuló dialógus.

A példa alapján, vizsgáljuk meg, hogy mit értünk az esélyteremtés stratégiaként definiálható dialóguson.

2.1 A dialógus mint kompetíció

Gyakran használja a pedagógiai szókratészi dialógus, a kérdve kifejtés, a vita vagy a meggyőzés mint pedagógiai ráhatás fogalmait. A szókratészi dialógus célja a morálisan helyes tudás megszerzése, vagyis az ismeretszerzésnek rendelődik alá. Aszimmetrikus kapcsolat, melyben a kompetensebb irányít, meggyőzi a másik felet, kérdésekkel rávezetve őt az igazságra. A szofista párbeszédben ez az asszimetria felerősödik: akié a több hatalom, az megszabhatja, hogy a másik fél

miként gondolkodjon, cselekedjen, az tévedhetetlennek tartja magát. A dialógus e hagyományos értelmezésében a dialógus ún. hatalomkommunikációvá válik, amelyben kizárható a másik fél (Horányi 2014; Bencze 2012). Hasonlóképpen, a pedagógiában gyakran használt módszer a vita, mint a személyiség –és kompetenciafejlesztés egyik eszköze. A vita fókuszában az érvelés és az érvek ütköztetése áll. Célja, hogy megvédjük álláspontunkat, megcáfoljuk a másik érveit, meggyőzzük a vitapartnert (Hunya 2006; Szivák 2010). Végül: a játzsmák olyan kommunikációs stratégiák, amelyeknek rejtett céljuk van, és a kommunikátorok arra törekednek, hogy azok rejtve is maradjanak. A játzsma rejtett tranzakciók sorozata, amely meghatározott, előre látható kimenet felé vezet, amelyeket a játzsmák szereplői sorozatosan és változatlan formában folytatnak (pl. a gyerekek időhúzása abból a célból, hogy ne maradjon idő a számonkérésre) (Horányi 1999).

A bemutatott dialógusok mindegyike, bár pedagógiailag támogatható célok érdekében kerülnek alkalmazásra a nevelési helyzetekben, mégis alkalmatlanok arra, hogy a sajátos nevelési igényű vagy a hátrányos helyzetű gyermekek számára egyenlő esélyeket teremtsenek. Az esélyteremtés lényege éppen az, hogy az esély alanya pszichológiai értelemben is támogatást, megerősítést, esélyt kapjon. A szókratészi dialógusban, a vitában vagy a játzsmákban ez nem lehetséges. Az igazi esélyt ezeknek a nevelteknek az együttműködés-alapú dialógus biztosítja.

2.2 A dialógus mint kooperáció

Dialógusnak tekinthetők azok a két vagy több ember közti kommunikatív interakciók, amelyek valamilyen eredményre vezetnek: például a dialógusban részt vevők közös álláspontot alakítanak ki. A dialógus sikerfeltételei közt fontos kiemelni, hogy legyenek résztvevői, akik egyenrangúak (például a megszólalás lehetőségeit illetően). Legyenek nyitottak egymás iránt, tiszteljék, értsék egymást, és időben belátható legyen a dialógus. További sikerfeltételek: a dialógusban részt vevők felkészültségei; a világról, a kommunikációról és önmagukról való tudásuk, valamint a résztvevők szándékai, vagyis hogy akarjanak egymással dialógusban lenni. A sikerfeltételek teljesülése teszi lehetővé a dialógus kialakulását, melyben szükségképpen megmutatkozik, vagy a dialógusban megteremtődik valamilyen egység, valamilyen integráció (Horányi 2013).

Visszatérve a bemutatott esethez, dialógusra csak akkor van lehetőség egy sajátos nevelési igényű gyermekkel, ha egyenrangú félként tekintünk rá, ha támogatjuk a nyelvhasználatát, ha segítjük, hogy szert tehessen a dialógushoz szükséges minimum felkészültségekre (önmagáról való tudás, a kommunikációról való tudás és a világról való tudás megszerzésének a támogatása), ha kialakítjuk és

megerősítjük benne a dialógusra való nyitottság, hajlandóság szándékát. Fontos továbbá, hogy ne süssünk a problémamegoldást, annak ellenére, hogy a dialógus folyamatát valamilyen eredménnyel próbáljuk időben lezárni. Világosan kell látni, hogy a probléma megoldása csak dialógusok láncolatában, hosszabb folyamatban valósítható meg, és ebben a folyamatban jöhet létre a nevelő és a nevelt közötti egység, integráció.

A dialógus megismerésben betöltött szerepéről 1960-ban megjelent művében Gadamer hangsúlyozza, hogy álláspontja szerint valódi tudás, csak dialóguskapcsolatban szerezhető meg. A szókratészi dialógusfogalomtól elsősorban abban különbözik a gadameri, hogy a megismerés alanya és a megismerés tárgya közötti dialógust tartja a megismerés természetes folyamatának. Továbbá a dialógus arra is alkalmas, hogy ismeretet szerezzünk a dialógus tárgyáról, a másiktól, önmagunkról vagy magáról a dialógusról. A beszélgetésben a saját és beszélgető partnerünk „megértési horizontjai” Gadamer szerint fuzionálnak, és partnerünk gondolatai érthetővé válnak számunkra anélkül, hogy szükségszerűen egyet kellene velük értenünk. A beszélgetés, a dialógus minőségileg más, mint a vita, ahol valamelyik fél álláspontja kerül ki győztesen. A beszélgetésben közösen és kölcsönösen jutnak a résztvevők közös megértésre (Gadamer 2003, 427).

1923-ban Martin Buber „én és te” koncepciójában a dialógus új értelemmel bővül: a dialógus az egymáshoz rendeltség manifesztációja, az „én” meghatározásához szükséges feltétel. Ahogyan saját személyiségünk a partner hatására artikulálódik és fejlődik a kapcsolatban, úgy a partner személyisége is a velünk való kapcsolatban, az általunk gyakorolt hatás által artikulálódik, fejlődik. A kapcsolat egyszersmind kettős felelősség is: felelős vagyok a partnerért, és felelős vagyok önmagamért. Buber a dialógusban tárgyasuló kapcsolatot azonosította a kölcsönösséggel, így a dialógus az „én” és a „te” megértésének alapvető viszonyaként értelmezhető. A kapcsolatban, a dialógusban tehát mindig jelen van a másik, akit megértünk, és akin keresztül magunkat is megértjük. Igazi dialógusról a személyközi kapcsolatokban beszélhetünk. Buber szerint, amikor a másikat mint „te”-t megszólítjuk, akkor „szavaink a beszéd küszöbére lépnek”. A dialógus tehát a megértés alapvető viszonya, mely meghatározó szerepet játszik az „én” meghatározásában, hiszen nem létezhet az „én” azok nélkül, akikkel szemben „én”-ként határozódik meg (Buber 1999).

A szókratészi hatalomkommunikációval szemben Bahtyin felfogása is dialógikus, melyben a másik ember nem rettegő szolga, hanem szabad partner. A vele való dialógus működésének feltétele az együttérés és szeretet, kritériuma a behatolás mélysége. Buberhez hasonlóan, Mihail Mihajlovsics Bahtyin is állítja,

hogya a személyiség kizárólag a másikkal való dialógusban jön létre és létezik, azonosságunk és egyedülálló autonómiánk nem jöhet létre a másiktól való elszigeteltségben. Egészséges személyiség a „te”-re feszülve alakul ki, a személyiség a másikkal való dialógusban jön létre és létezik, tehát a dialógus a személyiség létmódja. Dialógus-felfogásának van egy transzcendentális vetülete: a kapcsolat az én és a másik között közvetlenül a végső kérdések talaján jön létre, ily módon a bahtyini dialogizmus a magunk abszolút feláldozásához és a másik iránti irgalmassághoz vezet (Bahtyin 1986; Bencze 2012; Hirschkop 1999, 197–198).

Gerry Philipsen (1992) szerint a dialógus az a folyamat, amelynek során független individuumok vitatják meg és alakítják ki a közös valóságot, ebben a folyamatban jön létre az „igazi” beszélgetés. A dialógus nem tekinthető profán, kiüresedett rituálénak, mert tétje a gyökeres változás a valódi átmenetben való részesedés (idézi Erdős 2006, 219).

David Bohm a dialógus szó etimológiáját tartja fontosnak: a görög „dialogos” szóból ered, melyben a „logos” szó jelentése az „ige” azaz a „szó”; a „dia”, melynek jelentése: „át, keresztül”. Ennek értelmében a dialógus a csoportban, a tagok között és által létrejött jelentésáram, melyből vagy melyben új értelem, megértés születik, valami olyan, ami esetleg egyáltalán nem volt jelen a dialógus kezdetekor, egy új, közösen megalkotott értelem. Ez a közösen megalkotott értelem tartja egyben a dialógusban részt vevőket. A dialógusban ugyanakkor senki nem akar győzni: egy ember győzelme minden ember győzelme, és minden ember győzelme egy ember győzelme. Olyan győztes-győztes helyzet, melyben a résztvevők közösen vesznek részt abban a játékban, ahol nem a másik ellen játszanak, hanem a másikkal együtt (Bohm 1990, 1994).

Az együttműködés-alapú dialóguselméletek közös pedagógiai következményei:

- 1) a személyiség a másikkal való dialógusban jön létre és létezik: a nevelő tegeye lehetővé a dialógusban a nevelt személyiségének a kibontakozását;
- 2) a dialógus az egymáshoz rendeltség manifesztációja, az „én” meghatározásához szükséges feltétel: a nevelő a dialógusban való jelenlétével segítse a nevelt „én” avagy „ön”-meghatározását;
- 3) a partnerrel való dialógus működésének feltétele az együttérzés és szeretet: a nevelő a dialógusban gyakorolja az empátiát, törekedjen szeretet-kapcsolat kialakítására;
- 4) a kapcsolat az én és a másik között közvetlenül a végső kérdések talaján jön létre: a nevelő ismerje fel azokat a létkérdéseket, amelyek a nevelttel való dialógusban megjelennek;

- 5) a dialógus tétje a gyökeres változás, a valódi átmenetben való részesedés, konstruktív kommunikációs kapcsolat: a nevelő saját és a nevelt fejlődési lehetőségeit is vegye észre a dialógusban;
- 6) közösen és kölcsönösen jutnak a résztvevők közös megértésre: a nevelő támogassa a neveltet eljutni a közös megértéshez;
- 7) a dialógusban részt vevők között és által létrejött jelentésáram, melyből vagy melyben új értelem, megértés születik: a nevelő és a nevelt hozzon létre új „értelmet”, közös „valóságot”, melyben mindketten biztonságosan tájékozódhatnak és gyakorolhatják a dialógust.

Összegzőképpen megállapítható, hogy az esélyteremtés érvényes modelljét az együttműködés-alapú dialóguselméletek alapján dolgozhatjuk ki, melynek középpontjába a személyiséget támogató, az „én” meghatározását segítő, a gyökeres változást előidézni képes és az egységet megteremtő dialógus mint kommunikációs stratégia helyezhető.

Bibliográfia

- » Bahtyin, M. M. (1986): A beszéd és a valóság. Filozófiai és beszédelméleti írások. Budapest : Gondolat, 1986. 556 p.
- » Bencze Lóránt (2012): Hatékony kommunikáció a bahtyini nyelvfelfogás nyomán. Tudatosság a kommunikációban V. Eger, 2012. március 31. Kézirat.
- » Bohm, D. (1990): On Dialog. Transcription and editing: Phildea Fleming, David Bohm Seminars, P.O.Box 1452, Ojai, CA 93023. Magyar fordítás Ruzsa Ágota, 1994. In: SOL Intézet [2014.01.30.] < URL: <http://solintezet.hu/konyvek-es-kiadvanyok/tudas-es-szer-tar/terteremto-modszerek/dialogus-d-bohm-es-mit-modszertan/>
- » Buber, M. (1999): Én és te. Budapest : Európa Kiadó, 1999. 177 p.
- » Erdős Márta, B. (2006): A nyelvben élő kapcsolat. Budapest : Typotex, 2006. 320 p.
- » Gadamer, H. G. (2003): Igazság és módszer. Budapest : Osiris Kiadó, 2003. 696 p.
- » Hirschkop, K. (1999): Mikhail Bakhtyn: An Aesthetic for Democracy. Oxford : Oxford University Press, 1999. 332 p.
- » Horányi Özséb (1999): A személyközi kommunikációról. In: Társadalmi kommunikáció. Szerk.: Béres István és Horányi Özséb. Budapest : Osiris Kiadó, 1999. 57–86. p.
- » Horányi Özséb: A dialógusok sikerfeltételeiről, In: Farkas Edit (szerk.) „Kezdetben van a kapcsolat”: Interdiszciplináris dialógus a dialógusról. Budapest : L'Harmattan Kiadó, 2013. 21–33. p.
- » Hunya Márta (1998): A disputa program. Budapest : Soros Alapítvány, 1998. 32 p.
- » Mihály Ottó (1999): Esélyegyenlőség és differenciálás. In: Új Pedagógiai Szemle, 1999. jan., 49. évf. 1. sz. 11–19 p. [2014.01.30.] < URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00023/1999-01-ko-Mihaly-Eselyegyenloseg.html>
- » Szivák Judit (2010): A vita. Budapest : Gondolat Kiadó, 2010. 120 p.

A dél-dunántúli térségben élő sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók longitudinális életútelemzése 2013-2020

Regionális (a dél-dunántúli régiót érintő) longitudinális (terveink szerint 2013-tól 2022-ig tartó) életútelemzésre vállalkozott a Kaposvári Egyetem Gyógynevelési Tanszéke. A térségben élő, s ellátott gyermekek, tanulók több szempontú vizsgálatának előkészítéséről, indulásáról számolunk be. Foglalkozunk a fogyatékos gyermekek, tanulók családjával, az érintett fiatallal, s ellátásának jellemzőivel. A kutatásban arra keresünk választ, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók, valamint szüleik miként élik meg önnön helyzetüket abban az ellátórendszerben, mikro-, és mezo-társadalomban, amelyben élnek. A vizsgálati protokoll bemutatásán túl kitérünk kutatás-módszertani koncepciónk elemzésére is. Végül az első időszakban végzett munkát, s az eddig kapott adatokból levonható következtetéseket mutatjuk be.

A „DD-SNI – 2013-” cím értelmezésekor viszonylag könnyű dolgunk van a „DD”-t illetően: Dél-Dunántúl, mely térségben négy megye (Zala, Somogy, Tolna, Baranya) található – igen változatos társadalmi, gazdasági, kulturális milióval, s ha lehet, még változatosabb ellátórendszerrel, ami a fogyatékos gyermekek, fiatalok ellátását illeti. Az „SNI” sem okozhat különösebb fejtörést: sajátos nevelési igény. A fogyatékos népességre használt, szakmailag–politikailag korrekt kifejezések változásáról a gyógynevelés történetében jártasak hosszasan tudnak idézni – e helyütt talán annyi is elég, hogy a különleges gondozást igénylő gyermekekre, tanulókra gondoltunk. A 2013 önmagában a kutatás kezdetét jelző évszám – a mögötte álló kötőjel egy hosszabb időre utal, amint a következő évszámból ez ki is derül, terveink szerint a kutatás minimum tíz évig tart. Értelemszerűen, s a majdani állapotoknak megfelelően a kutatás optimális időtartama a kutatásba 2013-ban bekerült 3 éves gyermek munkaerőpiacra való kilépéséig tart/hat – ez 15–20 év időtávlatot jelenthet. A távlatok flexibilitását jelezheti az is, hogy a 2013. évi ONK (Országos Neveléstudományi Konferencia) előadásunkon egy résztvevő azt

kérdezte, miért állunk meg az intézményes nevelő-oktató intézményi ellátásnál, s miért nem kísérjük tovább fogyatékos embertársainkat felnőtt életükön át? Válaszunk elfogadó volt, s elképzelhetőnek tarjuk azt az opciót, hogy a nevelési-oktatási ellátórendszerből kilépő fiatalokat tovább kísérjük.

Mi tehát a kutatás célja? A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának Gyógypedagógia Tanszéke regionális, longitudinális kutatása a dél-dunántúli térségben élő fogyatékos gyermekek, tanulók életútját, intézményes ellátását kívánja elemezni több szempontú (pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, antropológiai) elemzőmunka révén, melynek során a gyermeki, tanulói életút lesz tárgya a longitudinális kutatásnak. Mint a fentiekben már kiderülhetett, már most nem zárjuk ki, hogy a nevelő-oktató ellátásból időközben kilépő fiatalok utánkötését, munkaerő-piaci lehetőségeik alakulásának elemzését is fontolóra vesszük.

Ilyen jellegű kutatás ismereteink szerint Magyarországon még nem folyt. A kutatás alapötletét Csányi Yvonne OECD integráció-inklúzió koncepciójú Nógrád megyei kutatása, valamint az ELTE Bárczi Karán folyt, s 2012-ben lezárult integráció tárgyú vizsgálata adta (Csányi 2007; Zászkaliczky 2012).

Kutatási koncepciónk kuhni értelemben paradigmaváltás (Kuhn 2002), amennyiben nem egy pillanatkép révén kívánjuk a vizsgált fogyatékos népeiséget kutatni mégoly sokoldalúan is, hanem az életút-követés során, meghatározott vizsgálati protokoll szerint évről-évre igyekszünk leírni, meghatározni fogyatékos embertársaink helyzetét.

A Dél-Dunántúl négy megyéjében végezzük a kutatást (Zala, Somogy, Tolna, Baranya). A térség egészét szeretnénk az elkövetkezendő évtizedben vizsgálni, így minden településtípuson kívánunk dolgozni. Koncepciónk szerint a fogyatékosok teljes spektrumát magába foglaló kutatásunknak reprezentálnia kell a régióban az érintett populáció ellátásának módját, az egyéni életutak alakulását kisgyermekkortól a fiatal felnőtt kor eléréséig.

A kutatómunka előkészítése

A 2012. év második felében elvégzett előkészítő munka során megállapítottuk, hogy közel 250 gyógypedagógus hallgatónk lakik a dél-dunántúli térség 87 településén. Elsősorban – de nem kizárólag – őket szólítottuk meg a kutatásban való közreműködésre. Azt szeretnénk, hogy a kutatásban részes hallgatók – a munka megkönnyítése, illetve a kapcsolati bázisuk mozgósítása révén – a saját településükön kutassanak. Régió kívüli hallgatók is érdeklődtek: számukra folyamatosan igyekszünk megtalálni a bekapcsolódás lehetőségét – elsősorban kaposvári, Ka-

posvár közelében élő fogyatékos gyermek, fiatal életútkövetésének lehetővé tételével. Közel ötven hallgatóval kezdtük el a munkát – reményeink szerint az évek során egyre több hallgatónkat fogja érdekelni a program, s belátható időn belül elérhetjük azt, hogy a négy megyére nézve reprezentatív mintával dolgozhassunk.

A kutatás anyagi, technikai háttere

Jelenleg az egyetemi anyagi és technikai feltételekkel számolunk, gazdálkodunk. A számítástechnikai hátteret a kutatási anyagok dokumentálására, megőrzésére, illetve a statisztikai feldolgozásokhoz a meglévő egyetemi infrastrukturális háttér biztosítja. Mindez azonban távlatosan nem lesz elégséges a kutatás működtetéséhez. A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara által a közelmúltban elnyert TÁMOP 4.1.2.B pályázat – úgy tetszik – az elkövetkezendő közel két év kutatással, publikálással kapcsolatos költségeit fedezni fogja.

Vizsgálati protokoll

2013 első fele a kutatás módszertani megalapozásával telt. Ennek egyik részeként összeállítottuk a vizsgálati protokollt, azaz rögzítettük a különböző korú, diagnózisú és intézményi háttérű gyermekek vizsgálatba való belépését és követését lehetővé tévő módszertani eszközöket. Az általunk választott vizsgáloélmények az alábbiak.

Minden bevont gyermek gondviselőjét tájékoztatjuk a vizsgálat céljáról, menetéről, az anonim adatkezelésről, illetve anamnézist veszünk fel a gyermek fejlődéséről, családi körülményeiről. Ezt a szülői interjút időről időre frissítjük.

A gyermekek vizsgálata során hasznosnak tartjuk a családrajzot mint projektív technikát, mely során – többek között – képet kaphatunk a gyermek érzelmi viszonyulásairól, családban elfoglalt helyéről. Felveszünk továbbá szociometriát (Mérei 2004) a vizsgált gyermek közösségben elfoglalt helyének feltárására.

Kutatásunk során felhasználjuk a tudományos narratív pszichológia (László 2005; László et al. 2013) kvantitatív elemzést is lehetővé tévő eszközeit. Ez a pszichológiai megközelítés a személyes elbeszélést az identitás konstruálásaként értelmezi, és a narratívumok megszerkesztésének módját, szóhasználatát az elbeszélőre vonatkoztatható, jelentéssel bíró változóként kezeli. Terveink között szerepel tehát a narratív interjútechnika alkalmazása.

A gyermekek pszichés jólléte szempontjából szintén sok információval szolgálhatnak a kérdőíves módszerek, ezek közül az alábbiakat választottuk. Életútelemzésünk szempontjából fontos, hogy az SNI diagnózissal rendelkező gyermek

milyen mértékben éli meg problémásnak saját viselkedését, illetve ez mennyire cseng össze a szülő erről alkotott véleményével. Erről szolgál adatokkal a Gyermekviselkedési Kérdőív önjellemző, illetve szülői változata (CBCL; Achenbach 1991, ford.: Gádos 1996). A gyermekpszichiátria szintén régóta használja az Állapot és Vonás Szorongás kérdőívet (STAI-S és STAI-T, Spielberger 1970, ford. Sipos – Sipos 1978; STAI-C Spielberger 1973, ford. Sipos K.), a Gyermek Depresszió Kérdőívet (GyD, Kovács 1981, ford. Vetró), valamint a Beck Depresszió Kérdőívet (Beck 1972), melyek segítségével képet kaphatunk arról, milyen mértékben tartja önmagára jellemzőnek a gyermek a depresszió és a szorongás tüneteit. Végül pedig a Személyes hatékonyság skálát használjuk (GSE, Schwarzer-Jerusalem 1995), mely arra vonatkozó információt nyújt, mennyire éli meg magát hatékonyan a gyermek a mindennapi nehézségek során. Végül pedig egy általános egészségügyi állapotról vonatkozó kérdőívet illesztettünk a vizsgálatba.

Mindezen eljárásokkal egy előre meghatározott protokoll alapján dolgozunk, a gyermekek életkorát, intézményi szintjét, diagnózisát figyelembe véve. Alább látható, hogy ezt követve a gyermek az évente ismétlődő találkozások során milyen rendben találkozik a fenti módszerekkel.

Az óvodába járó gyermekekre vonatkozó eljárások:

- kiscsoport: szülői interjú, egészségállapot, családrajz, narratívumok;
- -középső: narratívumok;
- nagycsoport: szülői interjú, családrajz, szociometria, narratívumok;
- minden ismétlő óvodai évben: szülői interjú, egészségállapot, családrajz, szociometria, narratívumok.

Az általános iskolába járó tanulók vizsgálatára vonatkozó eljárások:

- első: szülői interjú, egészségállapot, narratívumok, STAI-C, GyD;
- második: narratívumok, STAI-C, CBCL;
- harmadik: családrajz, szociometria, narratívumok;
- negyedik: szülői interjú, általános egészségügyi állapot, narratívumok, CBCL;
- ötödik: szülői interjú, általános egészségügyi állapot, narratívumok, STAI-C, GyD;
- hatodik: narratívumok, GSE;
- hetedik: családrajz, narratívumok, CBCL, GSE, szociális kompetencia, jövőkép;
- nyolcadik: szülői interjú, egészségállapot, szociometria, GyD, GSE.

A középiskolás tanulók vizsgálatakor használtak:

- kilencedik: szülői interjú, egészségállapot, családrajz, narratívumok, CBCL, GSE;
- tizedik: szociometria, narratívumok;
- utolsó évben: szülői interjú, egészségállapot, családrajz, szociometria, narratívumok, STAI-T, STAI-S, CBCL, Beck, GSE.

A sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló állapotának megfelelő további vizsgálati elemek beemelésével számolunk, amennyiben az eredetileg megtervezett vizsgálati protokoll eszközállománya az adott fogyatékoság miatt nem lenne használható. Változtatásokat eszközölünk – bővítjük a vizsgálati repertoárt – abban az esetben is, ha a gyermek fogyatékosága sajátos eljárásokat igényel. A kutatás módszertani megalapozásához a bevont hallgatók felkészítése is hozzátartozott, s ez szintén 2013 első felében zajlott. A közel 50 gyógypedagógus hallgató különböző tudásszinttel rendelkező (másod-, harmad- és negyedévesek, valamint nálunk végzett hallgatók), így elsőként többfordulós, csoportos felkészítést tartottunk az etikai és a módszertani ismereteket illetően. Ezen alkalmak tapasztalatait egy írásos dokumentumban összegezve is megkapták. Végül pedig egyéni konzultációkat biztosítottunk a felmerülő kérdések nyomán, egyéni megoldandó nehézségekhez kapcsolódóan. Fontosnak tartottuk, hogy a hallgatók egyöntetűen alkalmazzák pl. az anamnézis felvétele során a félig strukturált interjú technikai sajátosságait (Szokolszky 2004), képviseljének egy értő és megértő attitűdöt. Mindez egyaránt szolgálja a vizsgálatba bevont családok érdekét és az így nyert adatok összehasonlíthatóságát a kutatás során.

Első tapasztalatok

Az első tesztfelvételek 2013 nyarától zajlottak. A vizsgálat látókörébe került első gyermekek (18 fő) alapadatai felhasználásáról tudunk jelen tanulmányunkban beszámolni.

A fogyatékoság „jelentései”

„Az anya tisztában van gyermeke problémáival, azonban elmondta, hogy őt bántja a fogyatékos kifejezés, súlyosnak tartja ezt a kifejezést, ha a saját fiával kapcsolatosan hallja.”

A fogyatékoság értelmezései modern korunk egyik kiemelkedően fontos elemivé váltak. Az emberi jogok egyre következetesebb megfogalmazásával a fogyaté-

kos ember nem tárgya, hanem alanya a diskurzusnak. A fogyatékoság szociális reprezentációját a fogyatékos gyermekek-fiatalok viselkedésének megértése érdekében kívánjuk aprólékosan leírni (László 1999) olyan narratívák segítségével, amelyek gyermekektől, szülőktől származnak. Igyekezettünk arra irányulni, hogy a fogyatékoságot mint identitáselemet olyan kontextusban értelmezzük, amely révén a gyógypedagógiai ellátás szükségletkielégítése az önrendelkező, önálló életvitel lehetőségét biztosítja az érintettek számára. A Fogyatékosággal Élő Személyek Jogairól Szóló Egyezmény (ENSZ 2006) szerint az élet minden területén biztosítani kell fogyatékos embertársaink mindegyike számára a legteljesebb függetlenséget, a fizikai, mentális, szociális és szakmai képességek tekintetében – továbbá a teljes befogadást, részvételt.

A diagnózis közlésének körülményei

*„Úgyhogy most ilyen diagnózisokkal fut jelenleg.
Mert kicsit olyan kaotikus volt tényleg, hogy ki mit gondol, meg ki mit mond.”*

A diagnózis megismerése többnyire traumatikus helyzetet okoz a családokban, s a család tagjait eltérő módon érintheti (Lányiné 2009; Kálmán 2004). Tapasztalataink alapján a szembesülés elsősorban az édesanyákat érinti. Jellemzőnek tartjuk, hogy a közlés módja, stílusa, a megértés kontrollálásának elmaradása rendre előfordul. Az is jelentős problémát okoz(hat) a szülőknek, ha eltérő diagnózisokat állítanak fel szakemberek és/vagy a diagnózis interpretálása különféle a diagnosztika-team tagjainál. A családot – de különösen az édesanyákat – érintő gyászmunka megsegítésére vonatkozóan többnyire nem találtunk utalást.

A gyermek jövője

*„De a tesóinál az volt a legjobb, hogy amikor én még mindig pici gyereknek tekintetem, mondták: Anya vedd már észre, ő már nem kisbaba.
Most már rakja el ő az ágyneműjét, rakja el a ruháját.”*

Mintánk jelenleg nem engedi meg, hogy általános tendenciákról tegyünk említést. Annyi valószínűsíthető, hogy a családokat jellemzően nem segítik supportplan felépítésével a gondozásban részes szakemberek. Pedig a tervek felállítása a fogyatékos fiatal, a család és a szakemberek együttműködésében lenne leginkább reális. A perspektivikus megközelítés önmagában protektív lehet a családok életvezetésében, napi gondjaik megoldásában. A reális helyzetfelmérés, s az ebből felépített jövőkép kedvező irányt adhat a sajátos nevelési igény aktuális teendői

meghatározásában is. Jellemző a családok értékítéleteiben a szélsőségesség – a fogyatékos gyermek debilizálása, túlvédése csakúgy, mint a vágyvezérelt irrealitások felvázolása.

A család és tágabb környezete

„Hát legtöbbször magunkra számíthatunk.”

A fogyatékoság tényének elfogadásában a megküzdésnek kitüntetett szerepe van. A fogyatékos gyermeket nevelő családok tipikus útja a környezet átrendeződése abban az értelemben, hogy a meglévő családi, baráti kapcsolatok egy jelentős része leépül, s jobb esetben sorstársi közösségek révén új szereplőkkel gazdagodik. Ezzel együtt az elmagányosodás érzése rendre előfordul a családoknál – s ez az esetek jelentős részénél nem szubjektív jelenség, hanem nagyon is objektív állapot. A családok szocioökonómiai státusza jellemzően sérültté lesz a fogyatékos gyermek megszületésével. A gondoskodás intenzitása, az ellátások elérhetőségéért folytatott küzdelem komoly erőforrás-korlátozó ágens a család életvitelében. Elgondolásunk szerint a longitudinális kutatás a régióban élő sajátos nevelési igényű gyermekek és családjaik sorsának újszerű megközelítését teszik lehetővé.

Bibliográfia

- » Csányi Yvonne (2007): Helyi adatgyűjtés Nógrád megyében egy OECD projekt keretében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007. júl.-aug. 57. évf. 7-8.sz. 56–67. p.
- » ENSZ Fogyatékossgal élő Személyek Jogairól Szóló Egyezménye – 2006. december 13. [online] Szociális és Munkügyi Minisztérium honlapja. [2013.11.12.] < URL: <http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=16485>
- » Kálmán Zsófia (2004): Bántató: Sérült gyermek a családban. Budapest : Bliss Alapítvány, 2004. 292 p.
- » Kuhn, Thomas (2002): A tudományos forradalmak szerkezete. Budapest : Osiris Kiadó, 2002 261 p.
- » Lányiné Engelmayer Ágnes (2009): Intellektuális képességszavar és pszichés fejlődés. Budapest : Medicina Könyvkiadó, 2009. 374 p.
- » László János (1999): Társas tudás, elbeszélés, identitás. Budapest : Scientia Humana : Kairosz, 1999. 132 p.
- » László János (2005): A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába. Budapest : Új Mandátum Kiadó, 262 p.
- » László János et al. (2013): Narrative Language as an Expression of Individual and Group Identity: The Narrative Categorical Content Analysis In: Sage Journals [online] SAGE OPEN honlapja 2013.jún.18. 3:(2) pp. 1-12. [2013.11.15.] < URL: <http://sgo.sagepub.com/content/3/2/2158244013492084>
- » Mérei Ferenc (2004): Közösségek rejtett hálózata. Budapest : Osiris, 346 p.
- » Szokolszky Ágnes (2004): Kutatómunka a pszichológiában. Budapest : Osiris Kiadó, 660 p.
- » Zászkaliczki Péter szerk. (2012): A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai. Budapest : ELTE Eötvös Kiadó – ELTE, 2012. 420 p.

A történetek ereje a fejlesztő biblioterápiában

Az ember azért mesél, hogy túléljen szellemi halált és aktuális problémahelyzetet egyaránt. A történetek olyan filozófiák, amelyek megtapasztalhatók, átélhetők. A gyermek a biológiai, kognitív, és szociális folyamatok nagy léptékváltási időszakában él. A fejlesztő biblioterápia könyvek cselekményeit kínálja, hogy személyes döntései, erkölcsi önkontrollja, eleven érzelmei mentén megértse magát. Azt mutatjuk be, hogy a történetek értékről, jóról-rosszról, erényről-bűnről, lelkiismeretről szóló bölcsességei milyen módszerekkel építhetők be a biblioterapeuta munkájába. Melyek azok, amelyek erőt adnak valami káros leküzdéséhez, az attitűd-változtatáshoz, a személyiségfejlődés problémáinak korrigálásához? Arra keresünk példákat, hogy milyen gyakorlati megvalósulási lehetőségei vannak a gyermekek helyes önkép-kialakításának, alkalmazkodási nehézségei leküzdésének, kreativitása kibontakoztatásának.

„De mivel ilyesmi még nem történt Csigával, honnan tudta volna, hogy is kezdjen hozzá, mit is kell ilyenkor tennie. Honnan tudta volna, hogy tennie kell-e valamit egyáltalán, vagy csak történnie kell valaminek, amit neki csak várni és hinni kell. Leginkább sírni lett volna kedve” (Kamarás 1998, 8). Sokszor vagyunk ház nélküli, megrettent, tétova csigák, akik nem tudjuk, hogyan fogjunk hozzá valamely probléma korrigálásához. Ilyenkor mi marad? A könnyek és a könyvek. Szerencsés esetben egy segítő ember is hozzá: a biblioterapeuta.

Van, hogy napokig lüktet bennünk egy vers, amelyben magunkra, élethelyzetünkre ismerünk, amelyben arra találunk mintát, hogy más is átélt már hasonlót. Nemes Nagy Ágnes verse, a Madár, ilyen lehet.

Egy madár ül a vállamon,
Ki együtt született velem.
Már oly nagy, már olyan nehéz,
Hogy minden léptem gyötirelem.

Súly, súly, súly rajtam, bénaság,
Ellökném, rám akasz kodik,

Mint egy tölgyfa a gyökerét,
Vállamba vájja karmait.

Hallom, fülelnél ott dobog
irtózatossz madár-szíve.
Ha elröpülne egy napon,
Most már eldőlnék nélküle.

Nem jó, ha az ember ilyen versben ismer magára, de jó, hogy van vers, amelyben magára ismer. A Csigamese címszereplőjének nem anyagi segítség kellett, hanem az, hogy valaki eligazítsa élethelyzetében. Feltehetőleg a Madár c. verset magukénak érzőknak is arra van elsősorban szükségük, hogy önmagukra találjanak. Az ember a világ- és személyiségvesztés ellenszerét többek között történetekben, citátumokban, dialógusokban keresi.

Mit tud a narratívum, mit tud a történet, a vers?

„Segít élni...”

Ottlik ezt Kosztolányi novelláira mondja [1]. Nagy dicséret, de általánosítva minden műalkotás, minden művész segít élni. Mindenkire várnak művek, amelyek segíthetnek visszatalálni a saját életbe.

Segít kérdezni

Aki befogad egy történetet, az szüntelenül kérdez. Néha előbb olvassa a választ, s utána kérdez magára. Gadamer a kérdés-válasz kapcsán így ír: „az igaz, hogy a szövegek nem úgy szólnak hozzánk, mint egy Te. Nekünk, a megértőknek kell őket előbb megszólaltatnunk. De láttuk, hogy az ilyen megértve megszólaltatás nem valami magától adódó önkényes kezdeményezés, hanem maga is kérdésként vonatkozik a szövegben várt válaszra” (Gadamer 1984, 264). Az olvasó tehát egy készen kapott válaszkísérlethez keresi saját önkimondása kérdéseit. Kibont, kutat, lefordít.

Segít megérteni

A diskurzusok sokasága van jelen az irodalmi művekben. Természetesen egyik alkotás sem nyújt állandó érvényű kapaszkodókat, ám a történeteken keresztül gyakorolható az eltérő perspektívák meglátása.

Segít cselekedni

A művek gyakran komplett eszköztárat kínálnak a cselekvéshez. Az európai regények zöme a főszereplő próbatételeinek lineáris útja. Ennek az útnak a bejárá-sából épül fel a cselekmény, ezáltal rajzolódik ki a jellem. Azonban a művek nem egyszerű cselekvési sémák, hiszen az emberi életet meghatározzák a történetiség változásai.

Segít reprodukálni

Miközben tudjuk, hogy nem beszélhetünk azonosságról, vagyis az ábrázolt világ, és ezzel párhuzamosan a befogadó mentális konstrukciója nem azonos a valós élethelyzettel, mégis előfordul, hogy mint megtapasztalt eseményre, úgy tekintünk az olvasottakra. A művek a kitaláltat jelenlevővé teszik.

Segít biztonságban lenni

Míg a saját életünknek gyakran fiktív a topográfija, a történetekben mindig tudjuk, merre van észak és merre dél. Felismerhetők az orientációs pontok. Életünk első és utolsó mondatával szemben a történetet megtartó első és utolsó mondat szemmel látható, olvasható bizonyosság. A műalkotás támaszt nyújt szerkezetével, pusztán létével.

Segít beszélni magunkról

A történetek nehezen lokalizálható, állandó mozgásban levő kommunikációs folyamatok. Különösen érdekes alakzat, amikor a narratívában elbeszélő is van, mert akkor minimum három nézetből értelmezzük a történetet. Az íróéből, a történetet számukra közvetítő elbeszélőéből és az olvasóéből. Ez az olvasói szemszög lehet a miénk, de lehet azé, akinek terápia-céllal adjuk a művet. Az elbeszélői reflexiók segíthetik az olvasót abban, hogy magára ismerjen egy hősből, magát ismerje fel egy élethelyzetben. A történetek identifikációs eszközök.

A történet azonban mindenképp excentrikus képződmény, nem akar önmagában létezni. Mindenki számára hozzáférhető kíván lenni. Prohászka Lajos, a magyar neveléstudomány kiemelkedő képviselője, aki nem melle-sleg könyvtáros is volt, a történet kultúrahordozó szerepéről úgy fogalmazott, hogy a kultúrában testet öltött szellem a történetben él (Prohászka 1946).

Az idézett gondolat értelmezéséhez onnan érdemes elindulnunk, hogy az ember homo faber; alkotásokkal, eseménysorozatokkal veszi magát körül. Ebben különbözik a világ más létezőitől. Csak az ember képes tudatos változást előidézni

a világban. Ha nem így lenne, ugyanolyan életmódban élnénk, mint az állatok. Az ókorban élt farkas nem különbözik a ma élőtől. Nem étkezik kifinomultabban, nem használ több eszközt. Egy farkas nem tud „farkasabb” farkas lenni, míg az ember mindig tud valamit jobban csinálni, mindig tud jobbá válni. Történetek nélkül nem értenék meg az időben alakuló kultúránkat sem.

Azt mondják, kétféle ember van: az egyik kalandos életet él, a másik olvas róla. Igen, az olvasásban az az egyik legcsodálatosabb, hogy a valóságunkba beépülnek a „nem létezők”, bár ki merné azt mondani, hogy Anna Karenina nem létezik? A lelki, szellemi szférában egy történeteken alapuló birodalom épül fel az objektív valóság mellett. És míg a világ romlik, öregszik, átalakul – a történetek időtlenek. Rómeó és Júlia mindig kamasz marad, Micimackó még most is a Pagonyban él.

A történetek olyan filozófiák, amelyek megtapasztalhatók, átélhetők. Mert amíg a filozófiában a létről, életről, halálról, az élet értelméről, a honnan jövünk, hová megyünk kérdéseire több ezer év óta születnek a válaszok, jobbára azt is közvetítve, hogy semmi sem egyértelmű, az irodalom, ugyanezekkel a súlyos kérdésekkel foglalkozva, nemcsak magyarázatot (filozófiát) akar adni, hanem bepillantást enged, katarzist ad. Az irodalom megismerő ereje gyakran nagyobb, mint a filozófiáé. A filozófia igyekszik „tisztá” fogalmakat használni, a művészet szintetizált nyelvet alkalmaz. A filozófia egy szabályrendszerben marad, míg például a regénynek nincs kötött formája, a gyermekregénynek különösen nincs. A filozófia sokszor nem akar, nem tud foglalkozni a „semmi”-vel, de mindenki tudja, mi a semmi, a József Attila versrészlet átélésekor:

„A semmi ágán ül szivem,
kis teste hangtalan vacog,
köréje gyűlnek szeliden
s nézik, nézik a csillagok.”

(Reménytelenül. Lassan, tünődve, részlet)

A gyermek lelki szükségletei és a biblioterápia

Az előzőekben elemeztük, hogy mi tud a történet. A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy a biblioterápia két ága (fejlesztő és klinikai) közül a fejlesztő biblioterápiában miként vannak jelen a történetek. A biblioterapeutának a művek olyan analógiahalmazt kínálnak, amelyek segítségével párbeszédet kezdeményezhet. A műben és az élethelyzetben jelentkező hasonlóságok értelemképző szerepet

kapnak. Az olvasott történet mintegy vendégszöveg épül be az olvasó életeseményeinek történeteibe. Intertextuális eljárás a biblioterapeuta munkája. A pedagógus, a könyvtáros, a pszichológus számára az egyik legjobb módszer a fejlesztő biblioterápia ahhoz, hogy megszólítsák a gyermeket, ahhoz, hogy tapasztalathoz segítsék őket. A biblioterapeuta a megálmodott történetek szövegüniverzumán végzi munkáját. Ennek révén egy-egy regény, vers, egy-egy elképzelt tett aspektusa felől határozhatja meg a gyermek önmagát.

A fejlesztő biblioterápia az „élet” és a „mű” között akkor tud eredményesen kapcsolatot létesíteni, ha aktivitásra képes rábírní az olvasót. A biblioterapeutának olyan látószögbe kell állítani a műveket, amely segítségével a gyermek oksági láncokat, kérdéseket és válaszokat fedez fel. Úgy kell kiválasztania a megfelelő regényt, elbeszélést, verset, hogy az alternatívát jelentsen a problémákkal szemben, és a fejlesztendő területek számára releváns legyen. Ehhez nem elegendő csupán egy történetkatalógus birtoklása. Ismernie kell a gyermeki szubjektum jellemzőit. Skiera a gyermek lelki szükségleteit összefoglaló tanulmányában (Skiera 2000) a következőket sorolja fel:

- az érzelmi védettség, a biztonság, a törődés szüksége;
- a dicséret, elismerés iránti szükséglet;
- az új tapasztalatok megszerzésére irányuló szükséglet;
- a szabadság iránti szükséglet;
- a mások és maga iránt érzett felelősség szüksége;
- az esztétikai élmények iránti szükséglet;
- a belső állapotainak spontán kifejezésére irányuló szükséglet.

Megállapíthatjuk, hogy a fejlesztő biblioterápia képes mindezt megadni. A már említett, a történetekben rejlő biztonságon túl a biblioterápia jellemzője is a biztonságadás. A foglalkozás stabil keretei, az odafigyelés, a feltétel nélküli elfogadás a sikeres biblioterápia alapja. A megnyilatkozások folyamatos nyomon követése, az optimális követelményszint szintén mindig jelen van. A fejlesztő biblioterápia egyik erénye, hogy a műveken keresztül úgy tud tapasztalatokat közvetíteni, hogy egyúttal megadja a saját úton való töprengés lehetőségét is. A szabadság benne van minden könyvlapozó mozdulatban. Semmi sem annyira szabad, mint a képzelet, az ideálok iránti vágy. A saját helyünket a világban, ebben a megfoghatatlanul tág térben, mondatok és gondolatok segítségével tesszük otthonossá. A biblioterápiás foglalkozás résztvevője egy kapcsolat részese lesz, vagyis valaki (biblioterapeuta) számára vagy valakik (csoport) számára ő is valaki lesz. Olyan, akire figyelnek, s aki maga is tud örömet, megrendülést okozni. A biblioterápiás foglalkozás kom-

pozíciókat, műfajokat, stílusokat, írói eszközöket használ alapanyagul. Élményeket hív elő és erősít meg a nyelvi és a képi közeg közötti átjárással, a valós és a képelt szféra közötti folyamatos, metaforikus utazásokkal. Az önkifejezést egy releváns szöveg életre képes hívni. Az önkimondás, a saját medialitás, a megértésmozzanat a biblioterápia lényege.

„Itt van Rhodosz, itt ugorj”

A történet erejének illusztrálása és a fejlesztő biblioterápia gyermeki létszükségleteket betöltő szerep-meghatározása után, ideje néhány gyakorlati példát is bemutatni, nehogy úgy járjunk, mint Aiszóposz dicsekvő alakja [2], aki elmarad a bizonyítással. Íme, néhány klasszikus gyermekregény, amely jól használható a gyermekek fejlesztő biblioterápiájában. Az alsó tagozatos korosztály számára válogatott könyvek címe után pár soros, a gyerekek számára megfogalmazott felvétel következik. Ezek mintegy referencia-kijelölések, amelyekben néhány, a gyerekeket foglalkoztató problémára ismerünk rá.

Békés Pál: A Félőlény

Féltél már? Nagyobb gyerekektől, felnőttektől, kitalált rémektől? Be akartak vonni olyan társaságba, amelyről tudtad, hogy rossz, de nem mertél nemet mondani? Félőlény is ilyen volt. A történet azt meséli el, hogyan tudott nemet mondani arra, hogy rávegyék helytelen dolgokra, s hogyan győzte le félelmét?

Békés Pál: A kétbalkezes varázsló

Unalmas a lakótelepi élet? Hiányzik egy nagytesó, akivel kalandos minden nap? Vannak kudarcaid is? Szegődj a varázslótanonc mellé! Aki, bár eleinte sokszor vall szégyent, de elszánt, bizonyítani akar, és végül sikereket ér el.

Fekete István: Kele

Voltál már olyan helyzetben, hogy idegennek érezted magad egy új közösségben? Kele, a gólya belesöpött egy falusi udvar állatközösségébe. Nehezen barátkoznak meg vele, ő is gyanakvóan fogadja még a segítségeket is. Aztán megszeretik. A könyv elárulja, mi ennek a titka.

Lindgren, Astrid: Mio, édes fiam

Van egy fiú, akit senki sem szeret. Édesanyja meghalt, édesapja eltűnt. Nevelőszülőknél él. Elhatározza, hogy megkeresi édesapját...

Nöstlinger, Christine: A tűzpiros hajú Friderika

Csúfolnak? Azért, mert kövér vagy? Vagy a hajad miatt? Friderikát mindkettőért. Pedig ettől függetlenül is sokszor szomorú. Szülei nélkül, nagynénjével él. Magányos. Vágyott iskolás lenni, de osztálytársai kiközösítették. Aztán egyszer csak minden probléma megoldódik...

Szabó Magda: Tündér Lala

Ha azt mondják rád, „olyan nyughatatlan vagy!”, nem tartod be a szabályokat, gondot okozol a viselkedéseddel, olyanokon töröd a fejed, amelyek nem tartoznak rád, akkor hasonlítsz Tündér Lalára. Akiről aztán kiderül, hogy nem is rossz ő, csak eltér az átlagostól.

Szabó Magda: Sziget-kék

Aggódtál-e már beteg édesanyád miatt? Gondoltál-e arra, hogy jó lenne egy csodaszer, ami meggyógyítaná? A könyv főszereplője ebben a helyzetben van. Talán utat tud mutatni, mit lehet ilyenkor tenni.

Wass Albert: Egyedül a világ ellen

Átélted-e már, hogy te tudod, mi az igazság, mi a jó, de nem hisznek neked? Tapasztaltad, hogy megnehezítik az igazad bizonyítását? Érezted-e már: egyedül vagy a világ ellen? Itt egy társad, Mártonka, aki megmutatja, ő mi tett ebben a helyzetben.

A mintaképpen bemutatott nyolc könyv talán elég adalék ahhoz, hogy egyetértsünk Bruce Colville 1990-ből származó idézetével (idézi: Doll-Doll 2000): „a megfelelő történet a megfelelő időben olyan, mint a nyíl, amely szíven üt.” Sérelmet, fájdalmat, dühöt, eltitkolt, fel nem ismert érzéseket hozhat felszínre a gyermekből úgy, hogy közben leköti egy cselekmény. Ahogy a történet kifejlődik, a biblioterapeuta révén a gyermek is esélyt kap arra, hogy azzá legyen, ami lehet.

A biblioterapeuta felelőssége

A biblioterápia nem spontán tevékenység, kevés dolog van benne a véletlenre bízva. Tudatosan kell kiválasztani a művet, s a róluk való beszéd módjait személyre kell szabni. A könyv mindig az őt olvasó gyermek felől értelmezhető. A történet befogadása esemény és teremtés. Az identitáshoz vezető út hosszú. Az olvasás során olyan léteket is át kell élni, amelyek már a saját tapasztalat előtt léteztek. A mű-

vek feldolgozása pedig azt célozza, hogy láthatóvá váljék: a világ zavarai, az ember problémái behelyezhetők egy olyan struktúrába, amelyben legyőzve jelennek meg. Nem csodakeresésről, nem azonnali megoldásokról van szó, hanem organikus beépülésekről. Szemben a Domokos Áron által kutatott, a közönségtoborzó oldalakon olvasható instant bölcsességekkel (Domokos 2013). A lájkolható, könnyen fogyasztható életbölcsességek hamar ható performanciák, de az én-konstrukcióba tartósan nem épülnek be.

Gyakran egy történet fényében mutatkozik meg a világ. A biblioterapeuta felülőssége nagy. Látóhatárokat mozdít meg: a jövő távolságát, a múlt elfedtségét, a jelen idegenségét hozza közel, dolgozza fel egy-egy kötet felnyitásával. Ezeknek a történeteknek a lapjai hol foncsorozottak, s jól ismert magunkat látjuk bennük. Hol fotópapírból vannak, amelyre valaki tudtunk nélkül lefényképezett minket, s ezáltal, az ő szemével valami újat figyelhetünk meg magunkban. Hol pedig átlátónak hagyják a lapokat, hogy rajtuk keresztül ráláthassunk más világokra.

Jegyzetek

- » [1] „...segít élni. Nem úgy, hogy gyakorlati vagy elméleti jó tanácsokat ad vagy erkölcsi útbaigazítást; még kevésbé úgy, hogy eltereli figyelmünket a valóságról, mint a jó detektívregény, vagy éppenséggel álomvilágba ringat, mint a rossz irodalom. Kosztolányi a durván leegyszerűsített látszatvalóságból segít visszatálcálni a saját életünkbe, a mindennapjaink eredeti teljességébe, ahol a mérhető adatoknak, megfogalmazható tényeknek, vagyis mindannak, amiről azt hisszük, hogy e világban történik, velünk vagy körülöttünk, igen csekély a fontossága. Megmutatja, segít felfedezni, felismertetni velünk, hogy életünk folytonossága mennyivel valóságosabb dologgal van tele” (Ottlik 1978, 820).
- » [2] „Egy öttusázót polgártársai folyton csúfoltak férfiatlansága miatt. Egyszer elutazott, és egy idő múlva hazatérve, dicsekedve mesélte, hogy sok sikert aratott más városokban is, Rhodoszban pedig akkorát ugrott, hogy azt még az olümpiai győztesek közül sem érte utol senki. Hozzátette, hogy erről tanúskodhatnak majd az ottani jelenlévők, ha valaha erre utaznak. Egy jelenlévő azonban mosolyogva szólt rá: »Barátom, ha ez igaz, nincs szükséged tanúkra; itt van Rhodosz, itt ugorj.«

A mese bizonyítja, hogy olyan dolgokban, amelyeknél kéznél van a tetteges bizonyítás, minden beszéd felesleges.” A csattanó szállóigévé lett (Aposztoliosz VIII. 100). Latinul is: »Hic Rhodus, hic salta!« (Aiszóposz: A dicsekvő öttusázó).

Bibliográfia

- » Aiszóposz: A dicsekvő öttusázó. In: Aiszóposz meséi: 33. Ford. Sarkady János. [online] Elektronikus kiad. Budapest : Magyar Elektronikus Könyvtár [2013. 10. 12] < URL: <ftp://ontologia.hu/Language/Hungarian/Crawl/MEK/mek.oszk.hu/00900/00986/00986.pdf>
- » Doll, Beth – Doll, Carol (2000): A biblioterápia meghatározása. Ford. Kovács M. Krisztina. In: *Könyv és nevelés* [online], 2000. 2. évf. 3.sz. [2013. 09. 05.] < <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=139>
- » Domokos Áron (2013): Instant bölcsességek és olvasási stratégiák. In: Társadalomtudományi gondolatok a harmadik évezred elején. Szerk. Karlovitz János Tibor. Komárno : Intern. Research Inst., 2013. 268–275. p.
- » Gadamer, Hans-Georg (1984): Igazság és módszer: egy filozófiai hermeneutika vázlatja. Ford. Bonyhai Gábor. Budapest : Gondolat, 1984. 411 p.
- » Kamarás István (1998): Csigamese: gyerekeknek és felnőtteknek. Budapest : Ciceró, 1998. 82 p.
- » Ottlik Géza (1978): Boldogság. In: Nemeskürty István: Diák, írj magyar éneket. Budapest: Gondolat, 1983. 963 p.
- » Prohászka Lajos (1946): Történet és kultúra. Budapest : Egyetemi Ny., 1946. [online] Elektronikus kiad. Budapest: Magyar Elektronikus Könyvtár, 2008. [2013.09.10.] < URL: <http://mek.oszk.hu/06100/06142>
- » Skiera, Ehrenhard (2000): Egy antropológiai pedagógia alapvonásai. Ford. Zászkaliczky Péter. Budapest: Ötvös József Könyvkiadó, 2000. 39 p.

2.

A köznevelés pedagógiai gyakorlatának megújítása

Játék a nyelvtanulás? Korai nyelvoktatás a kaposvári járás általános iskoláiban

Hazánk gyenge idegennyelv-tudására gyakran idézett statisztikai adatok világítanak rá. Az EU államok rangsorában elért helyezés az élet több területén okoz hátrányokat. A nyelvoktatás és annak korai kezdése az uniós törekvések között mint az esélyteremtés lehetséges formája fogalmazódik meg. Ennek hatására Magyarországon az elmúlt évtizedben az oktatás területén egyre növekvő hangsúllyal szerepelt a 10 év alattiak nyelvtanítása. Jelen kutatás célja a kaposvári járás korai nyelvoktatási gyakorlatának bemutatása. A vizsgálat megkérdőjelezi a korai programok esélyteremtő voltát, azt feltételezve, hogy szakmailag nem megfelelően (tovább)képzettek az érintett pedagógusok, valamint az általuk alkalmazott módszertani repertoár nem feltétlenül egyezik meg az életkori sajátosságoknak megfelelő tanításnál elvárattal. Empirikus vizsgálat keretében, kérdőíves megkérdezéssel vizsgálja a tanítás oldaláról feltételezhető szakmaiság kritériumát, valamint a tanulás felől a játékosság megvalósulását.

A probléma bemutatása

Ma, amikor kiszélesedtek a határok a munkaerőpiacon, az oktatás területén, alig találunk valakit, akinek a környezetében ne lennének emberek, akik külföldön dolgoznak, tanulnak, egy szóval kapcsolatban állnak más országokkal, népekkel, kultúrákkal, nyelvvel. Ebben a miliőben a család is feladatának érzi, hogy támogassa a legkisebbek jövőjét, lehetőséget biztosítva arra, hogy megismertessék őket az idegen nyelvvel, idegen kultúrával.

E tekintetben a szülői nyomás egyre nő; az alapfokú intézmények egyre növekvő száma próbál eleget tenni az igényeknek, és biztosítani a lehetőséget a kötelező nyelvoktatást megelőző nyelvsajátításra. Az eredmények – mint például az Eurobarometer felmérés (EC 2013) – sajnos azt bizonyítják, hogy az idegen nyelv az Unió tagállamai közül nekünk, magyaroknak a „legidegenebb”.

Talán a felnőttek idegen nyelvi tudásának hiánya, sikertelenségük, csalódottságuk az idegennyelv-tanulással kapcsolatban az a motiváló tényező, mely életre keltette, és ma annyira széles körben szükségessé tette a kötelező nyelvoktatás előtt szerveződött idegen nyelvi foglalkozásokat.

A kutatás célja

A tanulmány a korai nyelvoktatást célozza meg adott földrajzi területen, konkrétan a kaposvári járás oktatási intézményein belül. A kutatás célja, hogy empirikus adatokat gyűjtsön a kötelező nyelvoktatást megelőző nyelvelsajátításról iskolai kereteken belül, tájékoztatást nyújtva arról, hogy a foglalkozások valóban előnyökkel járnak-e a 10 év alattiak számára.

A helyzet megvilágítása a gyakorló pedagógus oldaláról történik. A pedagógusok végzettségét, továbbképzési, informálódási lehetőségeit figyelembe véve, a pedagógusok módszereit és eszközeit elemezve értelmezi a térség korai nyelvoktatási gyakorlatát, ezzel segítve a terület fejlődését.

Mivel számos kutatás foglalkozik a korai idegen nyelvi nevelés hatékonyságát befolyásoló tényezőkkel, mint motiváció, kezdési életkor (Nikolov 2004; Singleton 1995), nyelvi programok egymásra épülése (Singleton 1995), ezért a jelen tanulmány az életkori sajátosságoknak megfelelő tanítás aspektusából indul ki, azon belül is a játék tanórai megjelenését vizsgálja. Ennek megfelelően olyan oktatási módszerek alkalmazását elemzi, melyek a tanulók tanulási feltételeiből (fejlettségbeli, életkori) szükségszerűen adódnak.

Kutatási kérdések

A NAT úgy rendelkezik, hogy ma Magyarországon az első idegen nyelv tanulását/oktatását legkésőbb az általános iskola 4. évfolyamán meg kell kezdeni. Lehetőséget biztosít ennél korábbi kezdésre, amennyiben a feladat ellátására az intézmény az alsóbb évfolyam idegennyelv-oktatásában képzett pedagógust biztosít, illetve ha az iskola pedagógiai programja erre lehetőséget ad (NAT 2012, 10649).

Azok a pedagógusok, akik kimondottan a korai nyelvoktatás feladat elvégzésére vannak képesítve, a tanító végzettséggel rendelkezők, idegen nyelvi műveltségterületi kiegészítéssel. Ők az alsó tagozaton minden tantárgyat taníthatnak, idegen nyelvet pedig 6. osztályig, azaz a tizenkét éves korosztállyal bezárólag. Abban az esetben, ha egy intézménynek nincs szüksége tanítóra, inkább választja azt a lehetőséget, hogy főiskolai nyelvtanár végzettségű pedagógussal oldja meg a

korai nyelvoktatás feladatát. A probléma mind a két oldalról megközelítve probléma marad. A nyelvpedagógus tanító nem tudja biztosítani felmenő rendszerben a nyelvoktatást a felső tagozat teljes egészében, míg a nyelvtanár nem rendelkezik kellő ismeretekkel az alsós korosztály tanítását, fejlődésbeli jellemzőit, készségeit, képességeit, tudásukat illetően.

A másik probléma az előbb említett szülői nyomásból ered, mert esetenként úgy is vállalják az iskolák a korai programok indítását, hogy valamely nyelvvizsgálóval rendelkező alsós tanító kolléga kapja meg az új feladatkörrel járó kihívást.

Kérdés, hogy vajon egy olyan régióban, mint a kaposvári járás, ahol az egyetem pedagógiai karral rendelkezik, illetve részt vesz a tanítóképzésben, megjelennek-e azok a pedagógusok, akik nem kimondottan a korai nyelvoktatásra szakosodtak. A kutatás továbbá keresi a választ arra, hogy vajon a 10 év alatti korosztály nyelvoktatásában megvalósul-e a tankönyv, munkafüzet és ezeken kívüli játékos feladatoknak a harmonikus egysége.

Az adatgyűjtés eszköze és a minta

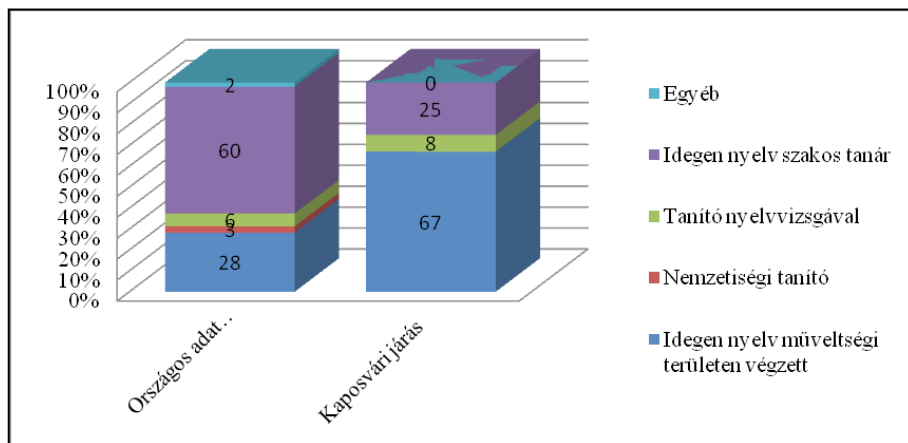
Az adatgyűjtés a korai nyelvoktatásban részt vevő pedagógusoktól kérdőíves felmérés formájában történt. A kutatási eszköz megszerkesztését követően néhány fős mintán történt annak kipróbálása. A kérdőívek első alkalommal elektronikus formában kerültek ki a járás összes általános iskolájába, ezt követően telefonos egyeztetés után az űrlapot postai úton még egyszer kiküldve – már csak azokba az intézményekbe, ahol voltak érintett pedagógusok – sikerült adatokat gyűjteni.

26 darab kérdőív került kiküldésre 14 általános iskolába, amelyek vállalták annak kitöltését, tehát ez azt jelenti, hogy ennél magasabb azon intézmények száma, ahol valójában bevezettek korai nyelvi programokat. Összességében a 26 kérdőívből 21 érkezett vissza, ennek megfelelően 78 %-os feldolgozottság állapítható meg. A visszaküldött kérdőívek százalékos aránya kedvezőbb a kaposvári általános iskolák esetében, ahol a kiküldöttek 80%-a érkezett vissza, míg a községi és kisvárosi általános iskolákból 55,6%.

A mintaválasztást már alapjaiban befolyásolta az a tény, hogy földrajzilag adott terület került a vizsgálat fókuszába. A mintába minden pedagógus belekerült, akik olyan intézményekben dolgoznak, ahol tartanak 4. osztályt megelőzően valamilyen formában idegen nyelvi foglalkozásokat. Az érintett pedagógusok nem túlságosan nagy száma teszi lehetővé, hogy mindenkit a kutatás tárgyának tekinthessünk, így a minta nagysága megegyezik a populáció nagyságával.

A mérésben részt vevő kollégák szakmai felkészültsége

A minta gyakorlott pedagógusokból áll, tagjai a Bologna-rendszer bevezetését megelőzően szerezték diplomájukat. Végzettségük az országos mintával összevetve eltérést mutatnak (Morvai-Öveges 2009) (1.ábra). Míg országos szinten a 10 év alatti korosztály 60%-át nyelvtanárok tanítják, esetünkben a mintának ők csak a 25%-át tették ki. Országos szinten 28% a nyelvtanítók aránya a korai nyelvi nevelésben, míg a járásban résztvevők esetében 67%. A válaszolók 8%-a tanító végzettséggel és nyelvvizsgával tanít, ami magasabb arányt mutat, mint az országos átlag.

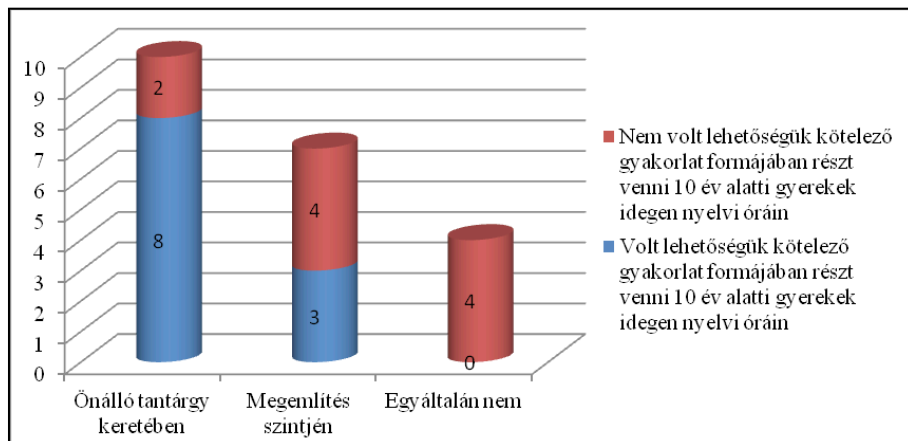


1. ábra: A mérésben részt vevő kollégák végzettség szerinti megoszlása

Bár az országos mérés eredménye a nyelvtanárok dominanciáját mutatja, és az érintett pedagógusok alig harmada nyelvi tanító, addig a 10 év alatti korcsoport idegen nyelvi oktatása terén, a kaposvári járás e tekintetben a nyelvtanítók többségével büszkélkedhet. Felülreprezentált jelenlétük egyértelmű magyarázata, hogy a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karral is rendelkezik.

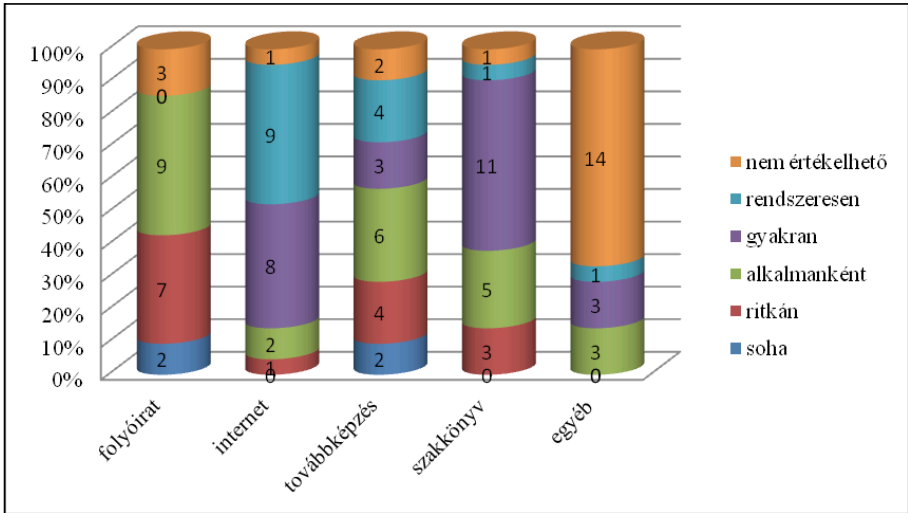
Azért is tartom, tartottam fontosnak azt, hogy ezzel a korosztállyal a tanítók foglalkozzanak, mert ők a más műveltségterületi tantárgyak tanításában szerzett jártasságukat konstruktív módon tudják alkalmazni a korai nyelvvoktatásban, nagyobb hangsúlyt fektetve a képességek fejlesztésére, a tudástranszfer megvalósulására. Ilyen módon válna értelmezhetővé a nyelvtanulás célrendszerének egyik, NAT-ból idézett eleme a korai nyelvvoktatás területén, miszerint „a tanuló legyen képes a tantervben szereplő más műveltségterületek egy-egy érdekes és fontos prob-

lémáját a tanult idegen nyelven is feldolgozni” (NAT 2012, 10680). Ennek megfelelően a tanulók idegennyelv-elsajátítása valójában a foglalkozások „mellékhatásaként” jelentkezne, nem pedig a tárgyat képezné.



2. ábra: A korai nyelvoktatás elmélete és gyakorlata a felsőfokú tanulmányok alatt

Mint azt a 2. ábra mutatja, a válaszadók közül szignifikánsan kiemelkedik azoknak a száma, akik önálló tantárgy keretén belül foglalkoztak a korai nyelvoktatással, és gyakorlat formájában is lehetőségük volt elméleti tudásukat gyakorlati ismeretre váltani. Ők a válaszadók 38,1%-át teszik ki. 19,0–19,0% azoknak az aránya, akik megemlítés szintjén foglalkoztak a 10 év alattiak nyelvsajátításával felsőfokú tanulmányaik alatt, de nem találkoztak ezzel a korosztállyal nyelvoktatási szempontból, kötelező gyakorlat formájában, illetve azoknak, akik egyáltalán nem hallottak a kérdésről sem a képzés alatt, sem gyakorlaton. A pedagógusok 14,3%-a hallott a korai nyelvoktatásról tanulmányai alatt, és szerzett is gyakorlatot munkába állásukat megelőzően; végül a legkevesebben, a megkérdezettek 9,5%-a, azok a válaszadók, akiknek volt önálló tantárgyuk, de nem tudtak gyakorlatot szerezni a felsőfokú képzés alatt. Felmerül a kérdés, hogy az a közel 20%, akik még csupán említés szintjén sem találkoztak a korai nyelvoktatással, és kötelező gyakorlat formájában sem volt lehetőségük ismerkedni a 10 év alattiak nyelvsajátításával, vajon milyen módszertani ismeretek birtokában voltak kénytelenek e terület kihívásainak eleget tenni. A kérdőív a tanulmányokon és gyakorlaton kívül azt is vizsgálta, hogy a gyakorló pedagógus milyen önképzési lehetőségekkel él munkája tökéletesebb megvalósítása érdekében.

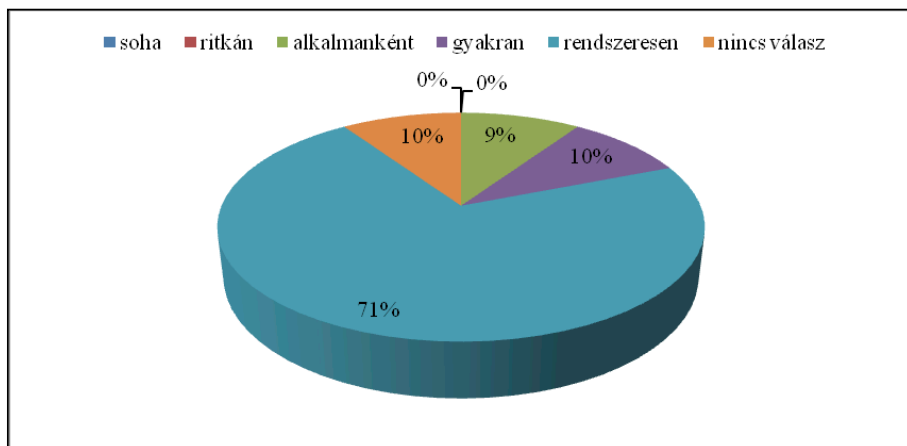


3. ábra: A korai nyelvoktatást segítő tájékoztatói lehetőségek alkalmazásuk gyakoriságának függvényében

Az eredmények azt mutatják (3. ábra), hogy minden forrás esetében akadtak kérdőívek, ahol nem kaptunk választ. Az *egyéb* lehetőség kategóriára leadott válaszoknál mellőzték leggyakrabban a pedagógusok a jelölést, holott *soha* válasz megadására is volt módjuk. A leginkább preferált információs forrás az internet. A kategóriára leadott voksok magasan vezetnek a többi lehetőséget háttérbe szorítva, a megkérdezettek közel 80 %-a *gyakran*, illetve *rendszeresen* alkalmazza. Kiemelkedő még a szakkönyvek használata, melyet a mérésben szereplő pedagógusok 52,4%-a *gyakran*, 4,8% *rendszeresen* forgat. A *továbbképzés* kategória meglehetősen heterogén képet mutat a válaszok alapján, mert a megkérdezettek 14,3% *gyakran*, 19,0% *rendszeresen*, azonban 9,5% *soha* nem vesz részt ilyen rendezvényeken. Két kategóriában jelölnék a pedagógusok *soha* választ, ez pedig az előbb említett továbbképzés, illetve a folyóiratok. Az utóbbit szintén a válaszadók 9,5%-a *egyáltalán nem* használja szakmai felkészülése során, de ami meglepő, hogy a válaszadók között nincs olyan pedagógus, aki rendszeresen, vagy akár gyakran forgatna szakmai lapokat.

A kérdőív egyik levezető kérdésének megfelelően a pedagógusoknak lehetőségük nyílt kifejtetni, hogy munkájuk hatékonyabb megvalósítása érdekében milyen támogatásra lenne szükségük, de még itt is csak elenyésző mértékben jelenik meg a továbbképzéseken való részvétel, „jó gyakorlatok”, játékgyűjtemény igénye, szemben a tankönyvre, interaktív anyagokra és eszközökre adott voksokkal.

Tankönyv a korai nyelvi foglalkozásokon



4. ábra: Tankönyvhasználat gyakorisága

A diagramból úgy tűnik (4. ábra), hogy a vizsgálatban szereplő pedagógusok döntő többsége rendszeresen alkalmazza óráin a tankönyvet, munkafüzetet. A fennmaradó rész fele gyakran, másik fele alkalmanként kategóriát jelölte. Az értelmezéshez hozzá kell tenni, hogy a rendszeres kategória a tankönyv, munkafüzet használatát illetően akkor is rendszerességet takar, ha minden órán pl. csak egy 5–10 perces feladatot oldanak meg.

Azonban az osztálytermi utasításokat, órarásek közötti átmenetet biztosító szövegeket vizsgálva arra a következtetésre juthatunk, hogy ez nem így van. Az osztálytermi utasítások közül a mozgásra felszólító, valamint a tankönyv, munkafüzet használatával összefüggő utasítások alkalmazása a legkedveltebb. A mozgásra felszólítók nem minden esetben vannak maguk után mozgásos feladatot, mivel az órai rituálék részeként rendszeresen elhangzanak az *állj fel!, ülj le!* vezényszavak. Kevés választ kaptam viselkedéssel összefüggő utasításra, illetve átmenetet biztosító sablonszövegre, feltételezhető, hogy azt kevésbé alkalmazzák az általam megkérdezettek.

Konkrét példát említve első helyen szerepeltek a *nyisd ki/csukd be, pipáld, x-eld, javítsd, lapozz* utasítások, ketten jelölték a *játsszunk*, illetve egy válaszadó a *rajzoljunk* felszólítást. Tehát az a következtetés mindenképpen levonható, hogy tankönyv, munkafüzet használatát figyelembe véve a kollégák jelentős része nagy gyakorlattal rendelkezik.

A kérdőív levezető, nyílt kérdésénél adhattak a megkérdezett kollégák annak hangot, hogy hogyan vélekednek a nagyrészt, illetve kizárólagosan tankönyvből történő korai nyelvoktatás felől. Az vélemények három kategóriába kerültek: a pedagógus *teljes mértékben egyetért* vele, *csak feltétellel*, vagy *egyáltalán nem*. A válaszokat indoklás követte, melyekből hasznos következtetések vonhatók le.

A válaszadók közül 29–29% azoknak az aránya, akik teljes mértékben követendőnek tartják, illetve akik elutasítják a kizárólagos tankönyvhasználatot. A pedagógusok 42%-a pedig jónak ítéli, de fenntartással. Az ellenzők tábora az óra egyhangúságát tartja a tankönyvek, munkafüzetek nagy hátrányának, valamint azt említik, hogy túlzottan osztálytermi módszer, mely elrugaszkodott a valós élethelyzetektől. Azonban a pedagógusok közel 30%-a ezt a megoldást részesíti előnyben a 10 év alatti korosztály nyelvoktatásában, nagy előnyként elkönyvelve, hogy a tanítási-tanulási folyamat összes, tágran értelmezett résztvevője (szülők, pedagógus, diák) is könnyen tudja követni az elsajátítás menetét. Feltételezhetően a tevékenykedtetés kiszélesítése céljából került az a megállapítás a kérdőívre, hogy még több feladatra lenne szükség a tankönyv kiegészítéseként.

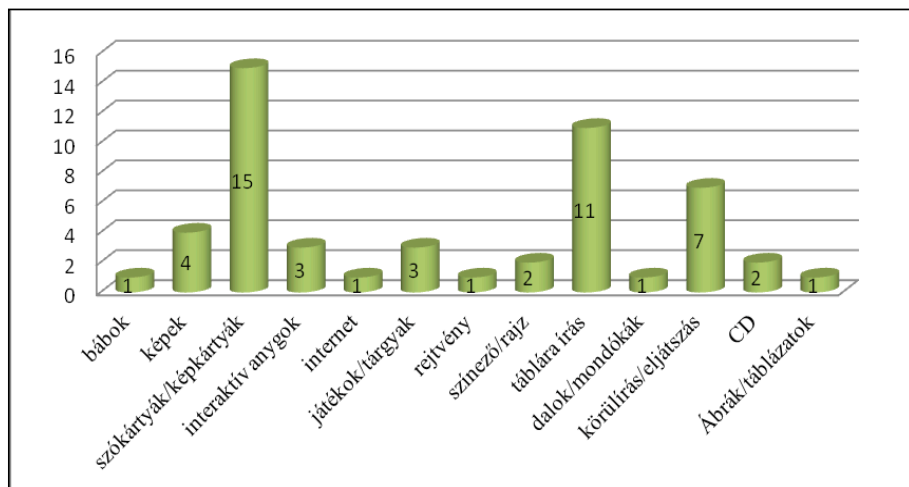
Játékos feladatok az órákon

A NAT nevelési céljai között szerepel az eredményes tanulás segítésének elve, mely motiváló tanulásszervezési eljárások és különböző játékok alkalmazására ösztönzi a pedagógusokat (NAT 2012, 10646).

Szóbeli játékok	fő	Mozgásos játékok	fő
tik-tak bumm	1	Simon says	1
bingó	4	mozgásos feladatok	9
totó	1	ének, vers	7
akasztófa	3	körjáték	2
szólánc	2		
tökfej játék	1		
rejtvény	4		
barkochba	2		
activity	1		
Összesen:	19		19

1. táblázat: Az óra be-/levezető részében leggyakrabban használt játékos feladatok

Az óra be- és levezető szakaszában alkalmazott feladatokra, játékokra kérdezve azt tapasztalhatjuk (1. táblázat), hogy a szóbeli játékok nagyobb változatosságot mutatnak, míg a mozgásos feladatok meglehetősen ötletszegény képet adnak. Előbbiek egy kivétellel (barkochba) mind szó szintűek, a tipikusnak mondható nyelvórai feladatok kiemelkedően vezetnek, mint bingó, rejtvény, akasztófa, azonban megjegyezném, hogy a *Simon mondja* szintén népszerű nyelvórai TPR játékot egy pedagógus jelölte. Utóbbinál, azaz a mozgásos feladatoknál a versek, dalok dominanciája jellemző.



5. ábra: Új anyagrészt bemutatására használt eszközök

Amint azt a 6. ábra mutatja, a megkérdezett pedagógusok egy új anyagrészt bemutatásánál leggyakrabban a szó- és képkártyákat, ezt követően a táblára írást és a körülírás/eljátszást preferálják. Középmezőnyben helyezkednek el a képek, interaktív anyagok, játékok/tárgyak, színező/rajz, valamint CD lejátszó alkalmazása. Bábok, internet, rejtvény, dalok/mondókák, ábrák/táblázatok használatát csak a megkérdezettek 4,8%-a jelölte. A szó- és képkártyák, táblára írás, körülírás/eljátszás dominanciája jelentős, és az is egyértelműen látszik, hogy utóbbiakat (bábok, dalok/mondókák alkalmazását) mellőzik a kollégák. Felmerül a kérdés, hogy vajon a 10 év alattiak nyelvoktatásában milyen jellegű táblázatra, ábrára gondolnak azok a pedagógusok, akik ezt jelölték.

Összefoglalás, konklúzió

A minta gyakorlott pedagógusokból áll, tagjai a Bologna-rendszer bevezetését megelőzően szerezték diplomájukat. Végzettségüket az országos mintának (Morvai–Öveges 2009) eredményeivel összevetve eltérések tapasztalhatók. Jellemző az idegen nyelv műveltségterületi tanítók dominanciája, azonban jelen vannak a nyelvtanárok is a 10 év alatti korosztály nyelvóráin, mind egyetemi, mind főiskolai végzettséggel. A vizsgálatból az is kiderült, hogy nyelvvizsgával rendelkező pedagógusok is részt vesznek a korai programokban, ezáltal igazolást nyert az a feltételezés, hogy a járásban a nem megfelelő végzettségű pedagógusok is ellátják a 10 év alattiak nyelvoktatásával kapcsolatos feladatokat, és még magasabb arányban, mint országos szinten.

A minta összetételéről megjegyzendő, hogy a kollégák 20%-a sem a felsőfokú tanulmányai alatt, sem kötelező gyakorlat formájában nem találkozott a korai nyelvi nevelés témájával. Ehhez járul hozzá még az a tény, hogy a megkérdezettek 10%-a sem továbbképzéseken, sem folyóiratokból nem tájékozódik.

A játéktár, melyet a korai nyelvoktatásban alkalmaznak a megkérdezett pedagógusok, változatoságukat tekintve meglehetősen szegényesek, nem harmonizálnak a NAT célkitűzéseivel, ennek tudatában a tudástranszfer, játékoság megvalósulása is kétségbe vonható. Figyelembe véve a NAT ajánlásait, a korosztály életkori sajátosságait, úgy vélem, hogy a pedagógusoknak szükségük lenne „jó gyakorlat”-ra, továbbképzésekre, noha a megkérdezettek közül nagyon kevesen érznek hiányosságokat saját szakmai felkészültségükben, tájékozási lehetőségeikben, azonban annál súlyosabbnak ítélik meg ezeket az órán alkalmazott eszközök tekintetében.

Jelen tanulmány csupán néhány aspektus alapján értelmezi a korai nyelvoktatás esélyteremtő voltát, a kutatás során számos kérdés merült fel, melyek további vizsgálódást feltételeznek.

Bibliográfia

- » European Commission (2013): Special Eurobarometer 386. Europeans and their Languages report. [online] In: Európai Bizottság honlapja, 2013. [2014.01.20.] <
- » URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- » Morvai Edit – Öveges Enikő (2009): Idegennyelv-oktatás az általános iskolák 1–3. évfolyamán. [online] In: Nemzeti Erőforrás Minisztérium honlapja, 2009. [2013.03.16.] < URL: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_okm_1_3_felmeres_100510.pdf

- » Nemzeti Alaptanterv (2012): In: Magyar Közlöny, 2012. 66. sz. 10635–10848. p.
- » Nikolov Marianne (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. In: *Modern Nyelvoktatás*, 2010. 10. évf. 1. sz. 3–26. p.
- » Singleton, David (1995): Second Languages in the Primary School: The Age Factor Dimension. In: Teanga: The Irish Yearbook of Applied Linguistics, 1995. 55–166. p.

Az óvodapedagógus módszertani szabadságának értelmezései különböző fenntartói közegben

A hazai pedagógiai szakirodalomban számos tanulmányt találhatunk a tanárok (tanítók) módszertani szabadságának értelmezéséről. Azonban mindez hiányzik, ha az óvodapedagógusok tevékenységét, módszertani lehetőségeit állítjuk a középpontba. Vizsgálatomban épp ezért a következő kérdésekre kerestem a választ (lakóhelyem, Hajdúböszörmény három különböző fenntartású óvodájának megkeresése révén):

- *Hogyan vesz részt az óvodapedagógus a pedagógiai dokumentumok kidolgozásában, alakításában, melyek a módszertani döntéseit befolyásoló tényezők, illetve;*
- *milyen mértékben és milyen területen vesz részt a pedagógiai innovációs folyamatokban?*

A vizsgálat elején megfogalmazott hipotézisek nem mindegyike nyert igazolást, de az óvodapedagógusok napi gyakorlatára ható tényezőkről rendkívül fontos információkat sikerült szereznem.

Indoklás

Témaválasztásom hátterében hármas motiváció állt. Egyrészt vezető-helyettesként napi szinten szembesülök azzal a problémával, hogy a kollégák kérdéseinek, kéréseinek egy része a különféle, tágan értelmezett módszertani helyzetek megoldására irányul. Másrészt óvodánk [1] vezetése csupán két éve irányítja az intézményt, így a kötelező dokumentum-megújítási folyamat a számunkra többletkihívást is jelentett: a hosszú évek óta passzivitásba helyezkedett nevelőtestület aktivizálását. Harmadrészt pedig, mivel óvodánk meglehetősen aktív pályázati munkát végez, így szinte minden kollégánk bevonódott az elmúlt évek során valamilyen feladat révén az innovatív szakmai munkába.

Kutatásomban azt igyekeztem megvizsgálni, hogy három, általam jól ismert, azonos településen [2] működő, nagyjából hasonló szociokulturális társadalmi háttérből származó gyerekcsoportokkal dolgozó óvodában hogyan vélekednek a kollégáim a pedagógus fentiekben definiált módszertani szabadságáról.

Módszertani szabadság alatt ebben az esetben a következőket értem:

- 1) azoknak a módszereknek és eszközöknek a szabad (sem jogszabályban, sem központi, illetve helyi pedagógiai dokumentumban meg nem határozott) alkalmazását, melyeket az óvodapedagógus napi munkája során a gyerekközösségekben használ;
- 2) azoknak az oktatási segédeszközöknek a használatát, melyek a fenti módszerekhez kötődnek;
- 3) szabad lehetőséget a szakmai innovációs folyamatokba való bekapcsolódásra.

A pedagógus módszertani szabadságáról

A XIX. században teret hódító herbarti, illetve herbartiánus pedagógia rendkívüli mértékben meghatározta a magyar pedagógiai gondolkodást és gyakorlatot egészen 1948/49-ig, az állam és a társadalom szovjetizálásáig. A változás szükségessége a XX. század elejére minden szempontból megérett. A reformpedagógiai mozgalom nem csupán a nevelés-oktatás szerkezeti kereteit bontotta fel, alakította át, hanem gyökeres változásokat hozott a módszertan gyakorlati elemeiben is (pl. projekt módszer, kooperatív technika). Persze mindez nem volt előzmény nélküli. A felvilágosodás Rousseau és Pestalozzi által képviselt hagyománya búvópatakként tovább élt a herbarti és posztherbarti XIX. század folyamán is, újra előbukkanva a XX. század elején. A módszerek változatossá válása a múlt század első évtizedeiben egybeesett a „Gyermek évszázadának” koncepciójával [3], vagyis a gyermekközpontú pedagógia megszületésével. A reformpedagógia egy olyan alapvetése is meghatározta a módszertani forradalmat, amely a nevelt és a nevelő érzelmekben gazdag viszonyaként értelmezhető. Ez a fejlődési ív, mielőtt létrehozhatott volna egy széles bázisú átalakulást, megtört a II. világháborút követő szovjet típusú átrendeződés folyamán.

A rendszerváltást követően természetesen indultak el azok a folyamatok, melyek egyrészt az államosítás idején erőszakosan megakadtak, illetőleg azok a kísérleti törekvések és utódaik, melyek már a '70-es években beindultak (pl. szentlőrinci kísérlet). Az 1993/LXXIX. törvény teljesen új lehetőségeket teremtett a nevelési-oktatási intézmények működése szempontjából, érintve a pedagógus szabadságfokának kitágulását is. Hozzá kell tennünk természetesen azt is, hogy a szakfelügyelői rendszer 1987-es megszűnése is tágította bizonyos értelemben a pedagógus szakmai, módszertani függetlenségét.

Úgy vélem, hogy érdemes a kérdés kapcsán egy jogszabályi visszatekintést is tennünk két aspektusból. Egyrészt a magasabb szintű törvényi szabályozást vé-

gignézni a korszakban érvényes három oktatási törvény mentén: 1985/I., 1993/LXXIX., 2011/CXC. Másrészt pedig az óvodát érintő központi (Az óvodai nevelés programja 1989), és alapprogram (Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja 1996), valamint az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja 363/2012. (XII.17.) kormányrendeletének vonatkozásában.

Látható, ha alaposabban megnézzük, hogy a törvény mindhárom esetben csupán megadja az óvodai nevelőmunka szakmai forrását, de semmilyen egyéb szűkítő jellegű szabályzást nem alkalmaz. Az is egyértelmű a törvényi összevetésből, hogy mindhárom jogszabály külön rendelkezik a szakmai munkaközösségek működéséről. Világosan látható, hogy a köznevelési törvény jóval részletesebben szabályozza mind a pedagógia szakmai hátteret, kifejtve annak elkészítését, elfogadását, mind pedig a munkaközösségek jogkörét, bővítve azt a korábbiakhoz képest. A munkaközösség vezetője, illetve tagja, mivel bevonódik a belső ellenőrzési rendszerbe, egyértelműen bővíti a pedagógus módszertani mozgásterét a korábbi szabályzáshoz képest.

Az óvodai nevelés programja: 1989 és ONOAP 1996. Az elmúlt rendszer utolsó évében kiadott, továbbfejlesztett központi nevelési program az óvodai nevelés minden egyes területén pontosan meghatározza az óvodapedagógus teendőit, gyakorlatilag minimális teret hagyva a szabad döntésnek. Míg a régebbi központi program minden részletre kiterjedően (*hogyan terítsünk étkezéshez?*) szabályozza (ajánlást fogalmaz meg) az óvodapedagógus [4] tevékenységét, addig az ONOAP csupán elveket fogalmaz meg, irányvonalakat rögzít. A részletek kibontását egyrészt a helyi programokra bízta, másrészt a képzés szakmódszertani hatáskörébe utalja.

A helyi programok [5] elemzése kapcsán az egyértelmű összevethetőség érdekében ugyanúgy az óvodai nevelés feladataiból indultam ki: egészséges életmód, érzelmi nevelés- szocializáció, illetve anyanyelvi és értelmi nevelés. Azt vizsgáltam meg röviden, hogyan részletezik a helyi programok ezeket a területeket, és milyen megkötések tartalmazzanak a pedagógusok számára. Az áttekintett fejezetekből egyértelműen látszik az a tendencia, melyre a korábbiakban már utaltam. Vagyis: a református óvoda kivételével a helyi óvodai program sem tartalmaz konkrét módszertani útmutatást, javaslatot a pedagógus számára egyik feladatrendszer területén sem. Tehát az 1996 előtti, még a központi nevelési dokumentumban megfogalmazott, részletesen kifejtett módszertani repertoár gyakorlatilag két szinttel „lejjebb ugrott”; miután a helyi program sem ír elő ilyen irányú meghatározottságot, kijelenthetjük: kevés kivételtől eltekintve a módszerek megválasztása egyedül az adott óvodapedagóguson múlik!

A vizsgálat és eredményei

Az intézmények kiválasztásánál két szempontot vettem figyelembe: a különböző fenntartói háttérrel, illetve az azonos településen való elhelyezkedést. A társadalmi háttér tekintetében domináns a vegyes összetétel. Kutatásomat a kérdőíves felmérés módszerére alapoztam. A vizsgálatot az intézményekben dolgozó vezető és vezető-helyettes kollégákkal segítségével végeztem el, a kinyomtatott kérdőíveket ők osztották ki és gyűjtötték be az óvodákban. A visszaérkezett kérdőívek meglehetősen jó arányt mutatnak az egyházi (hiánytalan) és az önkormányzati óvodában (1 nem érkezett vissza), míg saját intézményemben a 19 óvodapedagógus közül csak 13 töltötte ki a kérdőívet. Ez utóbbi eredmény oka lehet egyebek közt az is, hogy a képzésben részt vevő hallgatóink igen gyakran keresik meg kollégáinkat különféle kérdőívekkel, így kialakult az évek során egyfajta telítődés a különféle felmérésekkel szemben.

A kutatás tervezése kapcsán 3 hipotézist állítottam fel:

- 1) A három, általam megvizsgált óvoda között a pedagógus módszertani szabadsága tekintetében (azaz hogyan, milyen tényezők határozzák meg módszertani választását) mérhető különbséget fogunk találni. Méghozzá úgy, hogy az egyházi óvodában lesz erősebben érezhető a külső befolyásolás.
- 2) Azt gondoltam, hogy a pedagógus kollégák a munkájukat meghatározó szakmai dokumentumokról csak elnagyolt ismeretekkel rendelkeznek, inkább sejtik, semmint tudják a törvényi háttér, illetve az alap- és helyi program tényleges, rájuk vonatkozó tartalmát.
- 3) Végül feltételeztem, hogy az innovációs (jelen esetben pályázati) tevékenységekben a két világi intézmény erőteljesebben vesz részt.

A kérdőívben feltett kérdésekre adott válaszok tekintetében az alábbiakban a hipotézisek szempontjából legfontosabbakat ismertetem.

Ön szerint milyen mértékben határozza meg általánosságban az Alaprogram, illetve a helyi program a pedagógus által alkalmazott módszertant?

Az adható 5-ös skálán mindhárom óvoda pedagógusai a 3-es és 4-es értéket jelölték meg dominánsan. Vagyis úgy vélik: alapvetően meghatározó szerepe van az ONOAP-nak arra a módszertani repertoárra, melyet a napi gyakorlatban alkalmaznak, illetve a helyi pedagógiai programban lefektettek.

Ön szerint milyen mértékben határozza meg saját óvodájában a helyi program a pedagógus által alkalmazott módszertant?

- 1) Ellentétben az előző kérdésre adott válasszal, a helyi program meghatározó jellege a Gyakorló Óvoda esetében határozottabban jelenik meg, mint a másik két intézmény dolgozóinak válaszában. Hiszen a Jó Pásztor és a *Napsugár* esetében láthatunk a közepes értéktartományban is válaszokat, melyek azt közvetítik számunkra, hogy:
- 2) Vagy nem tartják olyan meghatározónak napi gyakorlatukra a helyi programban lefektetett elveket és módszereket (úgy ahogy be is jelölték), s inkább a sokéves, évtizedes rutin szerint dolgoznak;
- 3) vagy nem ismerik alaposan a helyi programot;
- 4) a Gyakorló óvoda esetében megkockáztathatjuk azt a magyarázatot is, hogy a személyes részvétel a program megújításában ráébresztette a pedagógusokat a helyi pedagógiai dokumentum valódi jelentőségére.

Ön szerint változott-e az új köznevelési törvény (2011/CXC) és rendeletei bevezetésével a pedagógus módszertani szabadságának a mértéke?

A válaszok értékelése kapcsán meg kell jegyeznünk, hogy egyrészt a köznevelési törvény nem rendelkezik az óvodai nevelésben alkalmazott módszerek tekintetében, csupán a következőket írja: „*az óvodai nevelés alapelveit az Óvodai nevelés országos alapprogramja határozza meg. Az óvodák az Óvodai nevelés országos alapprogramja alapján készítik el helyi pedagógiai programjukat*” [6] (2011. CXC tv. 5.§/2.bk.). Az alapprogram viszont, mint tudjuk, szintén nem határoz meg metodikai irányokat. Vagyis: milyen információk alapján tudták a válaszadó kollégák eldönteni, hogy milyen mértékben befolyásolja módszertani szabadságukat a jogszabályi változás? Azt sejtjük, hogy csak nagyon kevesen olvasták el valóban a jelenlegi (és a korábbi) oktatásügyi jogszabály idevonatkozó tartalmát. Tehát inkább egyfajta hangulat vagy érzés alapján adták meg válaszaikat, semmint tényleges információ birtokában.

Nevelési módszerei megválasztásában milyen okok játszanak szerepet, és milyen mértékben?

Korábbi tapasztalatok: egyöntetűen magas értéket mutat a vizsgálat kapcsán a korábbi nevelési tapasztalatok válaszlehetősége. Vagyis természetesen hatnak a pedagógusokra, hatásaiban hosszú távon beépülve, a korábbi élmények. Ebben nincs különbség az óvodák pedagógusai között.

Kolléganők véleménye, tanácsa

A domináns 5-ös érték helyett a kollégák tanácsai, segítségével a református és az egyetemi óvodában a 4-es, míg az önkormányzatban a 3-as és 4-es értéket kapta. Ez lefordítva arra enged következtetni bennünket, hogy általában nemcsak figyelembe veszik a kollégák tanácsait, véleményét, hanem igénylik is a segítségnyújtást részükről. A némi eltérés okát a Napsugár óvodával kapcsolatban nem ismerjük. (Elképzelhető, pusztán arról van szó, hogy a nagyobb mintában több szélső érték is előfordulhat.)

Az óvodavezető véleménye, tanácsa

Ennél a kérdésnél sem tapasztalhatunk lényeges eltérést az óvodák között a válaszadó pedagógusok tekintetében. A vezető véleménye mindenhol meghatározó. Természetesen e mögött egy sokszor kibogozhatatlan háttér áll, ugyanis azt nagyon nehéz kideríteni, hogy a vezető szava, tanácsai azért bírnak komoly jelentőséggel, mert szakmailag hiteles mintát nyújt, vagy inkább a megfelelési kényszer motiválja az óvodapedagógust.

Szülők elvárásai

A válaszadási értékgörbe tetőpontja a 4-es értéken van, vagyis a szülői direkt és indirekt ráhatás valóban komoly részt hasít ki a pedagógus döntési folyamatából. Ennek hátterében – véleményünk szerint – az elmúlt évtizedek két olyan változástendenciája áll, mely alapvetően befolyásolja ezt a területet:

- 1) Az óvodának mint szolgáltató intézménynek a hangsúlyozása. Vagyis annak a szemléletnek az elterjedése – mind szülői, mind pedagógus oldalon –, miszerint az óvoda (s természetesen némileg az iskola is) alapvetően a fogyasztó (gyermek és szülő – az óvodahasználók) igényeinek kiszolgálása végett működik, s kevésbé lát el kötelező jellegű szocializációs és képességfejlesztő funkciókat.
- 2) 2.)A negatív demográfiai folyamatok ellensúlyozásának törekvése. Az óvodáskorú népesség csökkenése 1985/86-tól jelentkezik hazánkban, s ma már sok körzetnek adódnak beóvodázási problémái. Dacára a jogszabály által leszállított tankötelezettségi korhatárnak, hiszen az új rendelkezés ténylegesen csak elenyésző számú új óvodást hozott be a rendszerbe.

A fenntartó hatása

Korábbi informális tapasztalataim révén a vizsgálat megkezdésekor úgy véltem, hogy az egyházi óvodában a fenntartó által gyakorolt hatás mérhetően erősebb

lesz a másik két intézménytől. Ez igazolódott is; a kapott értékek ugyanis egyértelműen tükrözik: az egyház világi és szakrális vezetése egyaránt komoly belemondást gyakorol nemcsak a hitéleti, hanem az azzal többé-kevésbé összefüggő, azzal érintkező pedagógiai munkára is. Ez a befolyás az ünnepegektől egészen az étkeztetésig az óvodai élet szinte minden színterére vonatkozik. A válaszadók ezt vissza is igazolták magas átlagukkal. A megelégedést számomra viszont a Gyakorló Óvoda válaszai jelentették. Az óvoda fenntartója a Debreceni Egyetem, működtetője viszont a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar. A kapott magas befolyásolási értékre két lehetséges magyarázat kínálkozik:

- 1) A karon működő óvodapedagógus-képzéshez szorosan kapcsolódik az óvodai gyakorlat is, amely a Gyakorló Óvodában zajlik, minden hallgató számára biztosítva a megfelelő lehetőséget az elmélyedésre. A karon tanító óvodapedagógiai szakemberek, illetve óvodai módszertannal foglalkozó kollégák szakmai befolyása, értelemszerűen, meglehetősen erős és sokszor direkt formát ölt.
- 2) Az egyetem megszorító intézkedései az elmúlt évek során nagymértékben próbára tették az óvoda működőképességét is. Ezeknek az elvonásoknak nem voltak direkt szakmai vonatkozásai, azonban a hatásuk olyan drámai volt, hogy – véleményünk szerint – ez tevődhetett át részben a megfogalmazott véleményekbe is.

Az önkormányzati óvodával kapcsolatban azt feltételeztük, hogy az óvodavezető mint közvetítő elem „fogja fel” a fenntartó önkormányzat törekvéseit, nyomását, amelyből a dolgozók valószínű nem mindent érzékelnek pontosan. Ezt a vélekedésünket igazolták a válaszok.

Részt vett-e szakmai innovációs folyamatokban akár óvodájában, akár intézményén kívül?

Jó aránynak tarthatjuk, hogy a vizsgált óvodák közül kettőben a megkérdezett pedagógusok fele részt vett valamilyen, elsősorban pályázati alapú, (HEFOP, TÁMOP) innovációs munkában, melyek révén intézményük fejlődését, fejlesztését is elősegítették.

Részt vett-e az elmúlt évek során nemzetközi óvodai együttműködésekben (Comenius program)? Ha igen, milyen jellegű tevékenységet végzett?

Gyakorlatilag az egyetemi óvoda minden pedagógusa részese volt az elmúlt években valamilyen nemzetközi együttműködésnek, míg a másik két intézményben

csak néhányan szereztek ilyen jellegű tapasztalatot. A Gyakorló Óvoda esetében az volt a gyakorlat, hogy lehetőleg minden óvodapedagógus kapjon valamilyen konkrét feladatot a programban, személyesen vegyen részt a megvalósításban. Míg a hazai pályázatok tekintetében a Napsugár Óvoda pedagógusai közül igen sokan részt vettek a megvalósítás folyamatában, úgy ebben az esetben (nemzetközi pályázatok) a Gyakorló Óvodára is ugyanez mondható el. Sőt a program részleteinek kidolgozásába is jelentős számban kapcsolódtak be. A Jó Pásztor Óvoda esetében valószínűleg az a két kolléganő, aki a megvalósítás és az adminisztráció folyamatában is részt vett, korábbi munkahelyi folyamatokra gondolt.

Összegzés

A dokumentumok elemzése, illetve a kérdőívek értékelése kapcsán a felállított hipotéziseinkre a következő válaszokat kaptuk. A kapott eredmények tükrében nem bontakozott ki meghatározó különbség az egyházi, illetve a világi intézmények között e tekintetben. A kérdőívre adott válaszokban csak elhanyagolható különbséggel vélekedtek a három óvoda pedagógusai az általuk választott módszer(tan) külső befolyásoltságának lehetőségéről és mértékéről. Talán leginkább a vezetői ráhatás jelent meg egyértelműen. De az a fajta direktebb irányító jelleg, amire számítottunk, egyértelműen nem igazolható. Viszont az elemzett pedagógiai programokból világosan kiolvasható: a református óvodában – ellentétben a két világgal – még megmaradtak azok a konkrét ajánlások, utasítások, melyek az 1989-es központi program szemléletét tükrözik, vallásos köntösben jelentkezve.

Második hipotézisünk tekintetében – azt kell mondanunk – egyértelműen igazolódott a feltevésünk: a megkérdezett pedagógusok, függetlenül az intézménytől, alapvetően nem ismerik sem a munkájukat meghatározó jogszabályi háttérrel, sem az alapprogramot, de legtöbbször a saját helyi pedagógiai programjukat sem. Hiszen azokra a kérdésekre, melyek azt firtatták, hogy véleményük szerint milyen mértékben határozza meg, befolyásolja módszertani szabadságukat az előzőekben említett jogszabályi-törvényi háttér, a domináns válaszcím a 4-es volt. Ez pedig azt jelenti: úgy gondolják, hogy a törvény és a pedagógiai programok alapvetően meghatározzák mozgásterüket.

A valóságban azonban –mint azt a dokumentumok elemzése kapcsán láthatuk – lényegében semmilyen konkrét utalás nem történik erre. Egyetlen kivételként a Jó Pásztor Óvoda helyi programjának néhány megjegyzését kell megemlítenünk. Azonban meg kell említenünk, hogy ez a „tájékozatlanság” a Gyakorló Óvoda esetében némiképp érthetetlen, hiszen a kollégák szinte mindegyike – saját

bevallásuk szerint is – érdemlegesen részt vett a helyi pedagógiai program átdolgozásának folyamatában. A magyarázat az lehet, hogy szigorúan a saját területükön kívül eső témával, problémával nem foglalkoztak.

Harmadik feltevésünket arra alapoztuk, hogy egyrészt az egyházi óvoda csupán 7 éve kezdte meg működését, ebből fakadóan még nem rendelkeznek olyan jól kialakított pályázatírói, megvalósítói gyakorlattal, mely az intenzívebb részvételt lehetővé tenné. Másrészt pedig az egyházi irányítás ilyen irányú erőteljesebb passzivitását feltételeztük. Ezen hipotézisünk igazolódott, hiszen a Gyakorló Óvoda mind a hazai, mind a nemzetközi pályázatokban komoly múlttal rendelkezik, a Napsugár pedig a hazai projektekben szerzett az elmúlt években jártasságot. Azt gondolom, hogy a kapott eredmények természetesen csak egy szűk szegmensét reprezentálhatják a vizsgált óvodapedagógus populáció véleményének és tudás-készletének. Így értelemszerűen azok a hiányosságok, amelyek a központi és helyi pedagógiai dokumentációk ismeretének elégtelenségéből fakadnak, más vizsgálható területen valószínűleg más – vélhetően alacsonyabb – értékkel jelennének meg. Gondolhatunk itt pl. az egészségtudatosságra, vagy a demokráciára való nevelésre is. Az óvodapedagógusi pálya értelmiségi jellegéhez ugyanúgy hozzátartozik a folyamatos szakmai képzésen és önképzésen túl az értelmiségi lét szerepfelvállalásának mozzanata is. Ez utóbbi területen tapasztalatom szerint egyértelmű pozitív elmozdulás tapintható ki.

Jegyzetek

- » [1] Debreceni Egyetem Gyakorló Óvoda
- » [2] Hajdúböszörmény városa
- » [3] A *Gyermek évszázadának* egyik alap gondolata: „*a szabad, megengedő, liberális nevelés a jónak született gyermekben meglévő késztetések, természetes tulajdonságok kibontakoztatását tekinti feladatának, és a gyermeki ártatlanságot természetes állapotnak tekintve a gyermeki szabadság, autonómia kiemelését tartja fontosnak*” (Golnhofer–Szabolcs 2005, 20).
- » [4] Megjegyzendő, hogy a program következetesen óvónőt használ, holott ekkor már az intézmények sem az óvónőképző, hanem az óvóképző nevet viselik, pl. Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola).
- » [5] A három általam vizsgált óvoda helyi programjaira vonatkozóan (Debreceni Egyetem Gyakorló Óvoda, Jó Pásztor Református Óvoda, Napsugár Óvoda).
- » [6] 2011. CXC tv. A nemzeti köznevelésről. 5.§/2.bk.

Bibliográfia

- » 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (2012): In: Magyar Közlöny, 2012. 66. sz. 10635–10847. p.

- » 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról (2012): In: Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye.[online] Budapest : Wolters Kluwe, 2012. [2013.04.14.] <URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200363.KOR
- » 1985. évi I. tv. Az oktatásról (1985): In: Magyar Közlöny, 1985. 19. sz. 461–492. p.
- » 1993. évi LXXIX. tv. A közoktatásról (2003): a 2003. évi LXI. törvény módosításaival egybeszerkesztve. Budapest : OKKER, 2003. 254 p.
- » 2011. évi CXC. tv. A nemzeti köznevelésről (2011): In: Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye.[online] Budapest : Wolters Kluwe, 2011. [2013.04.14.] < URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV
- » Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): Gyermekkor: nézőpontok, narratívák. Budapest : Eötvös József Kiadó, 2005. 122 p.
- » A Hajdúböszörményi Napsugár Óvoda Pedagógiai Programja (2013): Helyi Óvodai Pedagógiai Program. Hajdúböszörmény : Napsugár Óvoda, 2013. 66 p.
- » Az óvodai nevelés programja (1989): Budapest : OPI : Tankvk., 1989. 283 p.
- » Pedagógiai Program (2013): Helyi Óvodai Pedagógiai Program. Kiad. a Debreceni Egyetem Gyakorló Óvodája. Hajdúböszörmény : DE-GYO, 2013. 96 p.

Az iskolai elégedettség érzésének vizsgálata különböző tanulói korosztályok körében

Egyre több pedagógus szembesül azzal a pedagógiai helyzettel, hogy növekszik az egyéni bánásmódot igényelő gyermekek száma. Ez valamely folyamat következménye, mely adódhat tanulási nehézségből, pszichés zavarból, melyet öröklött és/vagy környezeti hatások egyaránt befolyásolnak. Megfigyelhetjük, hogy azonos képességek és hasonló pedagógiai ráhatás mellett a gyermekek eltérő eredményeket mutatnak. Az iskolában átélt vagy a tudatban „elrejtett” élmény emléke jelentős mértékben meghatározza viszonyukat önmagukhoz, másokhoz, a tanuláshoz. Kutatásomban a szociális kompetencia és az iskolai elégedettség érzésének összefüggéseit vizsgálom a háttérben rejlő feltételeket, lehetőségeket, szükségleteket, indítékokat az elégedettség érzésével, a szociális kompetencia komponenskészletének látható jelenségei mögött rejlő mélyebb okok, kapcsolatok feltárásával.

Elméleti, megfogalmazási keret – fejlődés, szocializáció, szociális kompetencia

Napjainkban a tudományos élet – és a hétköznapok embere is – sokat foglalkozik azzal a ténnyel, hogy világunk felgyorsult, és általa életünk is sokkal dinamikusabbá vált. Kérdésként merül fel, hogy ehhez felgyorsult az emberi fejlődés is? Akár fiziológiás, akár pszichés tekintetben? A válasz már nem egyértelmű. Azonban felgyorsult világunkban is vannak olyan örök emberi értékek, amelyek nem változnak, ilyen például a nevelés értéke és fontossága.

A személyiség formálásában a genetikai és a környezeti hatások a születés pillanatától összefonódnak, vélik Atkinson és mtsai. (1999). Amikor a gyermek idősebbé válik, és megválasztja, majd megalkotja saját környezetét, a kezdeti kölcsönhatás csökkenni kezd, és megnövekszik a proaktív interakciók hatása. A reaktív és evoaktív interakciók azonban megőrzik jelentőségüket egész életünk során. A gyermek személyiségének fejlődésekor a szocializáció folyamata (Piaget nyomán) az individuum és a szociokulturális környezet kölcsönhatásából áll. Kron (2000) álláspontja szerint ez struktúrák rendszere, melyben egyszerű és konkrét

elemek szerveződnek. Ezek a struktúrák mind általánosabbá és absztraktabbá válnak. A későbbiekben lehetővé válik, hogy a gyermek egyre nagyobb mértékben és gyakrabban cselekedjen felnőtt felügyelet és kontroll nélkül. Ezek a komponensek a szociális kompetencia fejlődésére gyakorolnak hatást. E folyamat pozitív iránya biztosítja a személy fejlődésének és társadalmi beilleszkedésének zavartalanságát (Gelencsérné 2013, 35).

A szociális kompetencia értelmezésében a kutatók között jelenleg nincs egységesen elfogadott definíció. Azzal az állítással értenek egyet, hogy a szociális kompetencia nem egy, hanem sok összetevő együttes megjelenése, vagyis a szociális viselkedést mikro- és makroszociális készségek együttes hatása irányítja. A sikeres szociális viselkedésben Trower (1982), Argyle (1983), Topping és mtsai. (2000), továbbá Nagy (2000) és Fiske (2006) kiemelik a szociális készségek jelentős szerepét, és tanult összetevőnek tekintik. A szociális kompetencia készletei, motívumai, képességei befolyásolják egy adott helyzet megfelelő viselkedését, így ennek megfelelően az adott helyzetben a legmegfelelőbb viselkedésformát választjuk (Gelencsérné 2013, 21).

Jelentős a nézőpontbeli különbség a tekintetben is, hogy a viselkedésben az egyes szociális készségeket milyen csoportosításban, hangsúllyal kezelik a kutatók. Nagy József megfogalmazása a szituációtól való függetlenség, mely által megkülönbözteti a szociális készségeket a szokásoktól. Nehéz azonban eldönteni, hogy az adott szituációhoz a szociális készségek mikor és mennyiben kapcsolódnak. A különböző helyzetek valószínűleg befolyásolják a hatékony működtetést, így ezek valamennyire szituációfüggőek (Gelencsérné 2013, 21–22). Nagy József a szociális kompetenciát a komponensrendszer-elmélet alapján modellezi. *„...A szociális viselkedéshez szükséges komponensfajták (szükségletek, hajlamok, attitűdök, meggyőződések, rutinok, szokások, minták, készségek, ismeretek) készleteivel rendelkezünk, amelyekből kognitív és szociális motívumainktól, képességeinktől függően alakul az aktuális helyzetnek megfelelő viselkedés, miközben módosulhatnak meglévő komponenseink, gazdagodhatnak komponenskészleteink, fejlődhetnek szociális és kognitív képességeink”* (Nagy 2000, 34). Elkülöníti a szociális kompetencia komponensfajtáinak készletét (szükséglet, hajlam stb.), melyekből a szociális és kognitív motívumok, képességek hatására kialakul a viselkedés (Gelencsérné 2013, 22).

Nőtt hazánkban is a szociális összetevők működésére és a környezet-személyiség közötti kapcsolatra irányuló kutatások száma. Ezt elsősorban Nagy József (2003, 2007), Zsolnai Anikó (2006, 2007), Kasik László (2007, 2008), illetve Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010) neve fémjelzi. Több kutatás igazolja a társadalom azon elvárásait, mely során a szülői hatások megteremtik a hatékony tár-

sadalmi elvárásoknak megfelelő, alkalmazható viselkedésformák kialakulását és formálódásának feltételeit. Ezt vizsgálja többek között Fülöp Márta (1991), Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003). Földes Petra (2005) és munkatársai az iskolai lehetőségeket, az eltérő családi szocializációból származó különbségeket és az esetleges konfliktusok kezelését elemzi. Így válnak jelentőssé a szociális fejlődést elősegítő programok, modellek, továbbá kiemelt iskolai feladattá válik (válhat) a szociális nevelés (Gelencsérné 2013, 26–27).

A kutatás bemutatása

Kutatómunkám – mely doktori kutatásom része – alapvető célja a különböző tanulói korosztályok, a szülők és a gyermekeket tanító pedagógusok szocializációval kapcsolatos értékorientációja, a köztük lévő összefüggések feltárása, vizsgálata. Kiemelt célként fogalmazódik meg a válaszadók iskolai elégedettsége és a szociális kompetencia közötti kapcsolat feltárhatóságának vizsgálata. A vizsgált terület része, hogy a feltételek változása miként befolyásolja a tanulók szociális kompetenciával kapcsolatos értékorientációját az iskola látens szelekciós mechanizmusa által, továbbá mindez hogyan járul hozzá a sikeres iskolai élethez, az iskolai elégedettség érzéséhez.

Értekezésemből egy kutatói kérdést és egy hipotézist kiemelve mutatom be kutatásom e szegmensét. A kutatói kérdés: *Kimutatható-e összefüggés a tanulók iskolai elégedettsége a társakkal és a pedagógusokkal való viszony kapcsán?* A hipotézis: a tanulók, a szülők és a pedagógusok eltérően vélekednek az intézményi összetevők fontosságáról, a gyermek és a szülő válasza közötti összefüggés mindegyik változó esetében erősebb, mint a gyermek-pedagógus vagy a szülő-pedagógus értékelése közötti kapcsolatban.

A kutatói kérdésre és a hipotézisre kérdőíves adatfelvétellel kerestem választ zárt és nyílt kérdésekkel. A zárt kérdésekre a Likert-skála alapján készített négyfokozatú skála segítségével jelölték be a válaszadók a számukra megfelelőt. A négyes felosztású skálát azért választottam, mert kellő információt kívántam szerezni arra vonatkozóan, hogy milyen szempontok mentén értékelik az iskolai elégedettséget *inkább jónak* vagy *kevésbé jónak*.

Arra törekedtem, hogy mélyebb rétegeket tárjak fel az általánosan jellemző tendenciák mögött. A reprezentativitás kimondottan csak a lakóterületre vonatkozóan érvényesült, mert a település (város) valamennyi hetedik, kilencedik és tizenegyedik osztályába járó diákját kikérdeztem, aki az adott napon az intézményben tanult, továbbá az önként válaszoló szülők és pedagógusok körére. Az

általános iskolai tanulók száma 166 fő, a középiskolai tanulóké 517 fő. A tanulók tekintetében a mintavétel összesen 683 fő. Az általános iskolai szülők száma 107 fő, a középiskolás szülőké 310 fő. A szülők tekintetében a mintavétel összesen 417 fő. A pedagógusok száma az általános iskolában 68 fő, a középiskolában 68 fő. A pedagógusok tekintetében a mintavétel összesen 136 fő. Összességében 1236 fő adatait dolgoztam fel a kutatás során (Gelencsérné 2013, 62–63).

Az iskolai elégedettség és az elégedettséget befolyásoló összetevők vizsgálata

Elsőként azt a kérdéscsoportot vizsgálom, melyben az intézményi tényezők játszanak szerepet az iskolai jól-lét megélése során. Ezek a gyermeki jól-lét érzésének szempontjából is rendkívül meghatározóak. A kérdéscsoport 12 állítást tartalmaz, melyre a válaszadók a négyfokozatú skálát alkalmazták. Ki kellett választani az egyáltalán nem fontos választól a nagyon fontos válaszig a számukra legmegfelelőbbet és 1–4-ig pontozni. A 12 összetevőt, melyet értékelték a válaszadók, a „Milyen mértékben fontos...?” kérdéssel összefüggésben tettem fel. Az utolsó két kérdés a szülők és a pedagógusok tekintetében más volt, ezt zárójelben jelöltem.

- 1) az iskola felszereltsége;
- 2) a tanárok kedvessége;
- 3) a tanárok tudása;
- 4) a tanórák érdekessége;
- 5) az osztályozás;
- 6) a társakkal való együttlét;
- 7) az iskola programjain való részvétel;
- 8) a tanulásban tudjanak segíteni a szüleim;
- 9) érdeklődjenek a szüleim az iskolában történekekről;
- 10) meg tudjam vásárolni, amire szükségem van;
- 11) önmagam megismerése (ismerni a gyermek társait) (tanuló megismerése);
- 12) a társaim megismerése (ismerni a gyermek tanárait) (kollégák együttműködése).

Az alábbi táblázatban (1. táblázat) összefoglaltam, hogy az összetevők közül melyeknél találunk egybeesést az értékeléskor. Tíz tekintetében végeztem el az összehasonlítást, mert az utolsó két kérdés különböző volt a megkérdezettek csoportjában.

Öt kérdésre a „teljesen” választ jelölte meg legnagyobb arányban egyöntetűen valamennyi válaszadó. Az összetevők közül a „pedagógusok személye” és a „peda-

gógusok tudása” mindegyik csoportból (tanulók, szülők, pedagógusok) a legmagasabb százalékot is kapták. Mindenki számára fontos a pedagógus mint közvetítő, aki tudásán kívül a személyes kapcsolatok kialakulásában, kialakításában is meghatározó. Ugyanakkor az „iskola programjai” valamennyi válaszadónál a „részben” fontos minősítésből kapta a legmagasabb értéket. Ez utalhat arra, hogy a kutatás valamennyi résztvevője a délelőtti tevékenységeket tartja leginkább fontosnak. Az „iskola felszereltsége,” a „szülők érdeklődése” a szülők és a pedagógusok részéről is a „teljesen” fontos minősítés kapta. A válaszokból kitűnik, hogy a felnőttek számára meghatározó az intézmény eszközei, míg a tanulóknál ez nem a legjelentősebb összetevő, náluk a pedagógus személye a legmeghatározóbb. A „szülők segítése a tanulásban” a szülők válaszai alapján kapta a „teljesen” fontos minősítést, azonban arra a kérdőív nem tért ki, hogy ki, milyen mértékben tud ennek eleget tenni.

Az elégedettség minősítése összességében kiegyenlített képet mutat a tanulók, a szülők és a pedagógusok körében egyaránt. A tanulók és a szülők hat kérdésben „teljesen” és egy kérdésben „részben” értettek egyet, míg a szülők és a pedagógusok válaszait tekintve hét kérdésben értettek „teljesen” egyet és egy kérdésben „részben”. Minimálisan, de magasabb az egyetértés a számosságot tekintve a szülők és a pedagógusok között.

	tanulók	szülők	pedagógusok
iskola felszereltsége	R	T	T
pedagógus személyisége	T	T	T
pedagógus felkészültsége	T	T	T
alkalmazott módszerek	T	T	T
ellenőrzés, értékelés	T	T	T
osztályközösség	T	T	T
iskola programjai	R	R	R
szülő segítése a tanulásban	R	T	R
szülő érdeklődése	R	T	T
család anyagi háttere	T	T	R

1. táblázat: Összesítés az elégedettség tekintetében: tanulók, szülők, pedagógusok
(N=1257) (R=részben, T=teljesen) – Gelencsérné (2013)

A 2. táblázatban szemléltetem a 12 összetevő faktorelemzése során kapott változók közötti összefüggések feltárását a megkérdezettek körében. Az 1. faktor a tanulók és a szülők tekintetében sorrendcserével, de a teljes elemszámot tekintve

megegyezik. Három változó (*iskola felszereltsége, pedagógus felkészültsége, módszerek*) a pedagógusok változóit tekintve is azonos. A 2. faktorban szintén két változó azonos mindhárom válaszadó csoportban (*szülő segítése, illetve érdeklődése*). A 3. faktorban az „osztályközösség” található mindenkinél, a szülőknél és a pedagógusoknál az iskolai részvétel is (tanórai és tanórán kívüli). A 4. faktor elemszámánál a tanulók és a szülők válaszában az anyagi háttér jelenik meg.

	1. faktor <i>intézményi összetevők</i>	2. faktor <i>szülők és isk. tevékenység</i>	3. faktor <i>társak</i>	4. faktor <i>önmagam (anyagi helyzet)</i>
<i>tanulók</i>	4, 2, 3, 1, 5	8, 9, 7	6, 12	10, 11
<i>szülők</i>	3, 2, 4, 5, 1	2, 9, 11, 8	6, 7	10
<i>pedagógusok</i>	3, 10, 1, 4, 11	9, 8	6, 7	2, 5

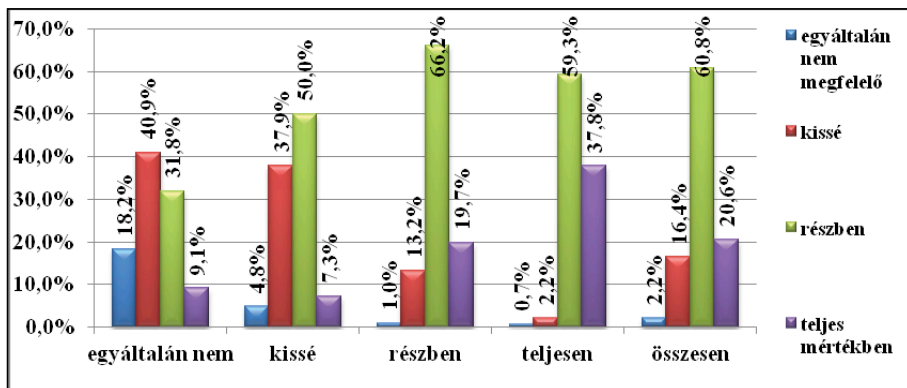
2. táblázat: A 12 összetevő faktorainak összesített táblázata

Gelencsérné (2013)

A faktorelemzés a mélyebb struktúrák feltárását tette lehetővé. A tanulók és a szülők válaszaik alapján nagyobb egyezést mutat több változó és faktor esetében is.

Az iskolai elégedettség és a pedagógusokkal és társakkal való kapcsolat

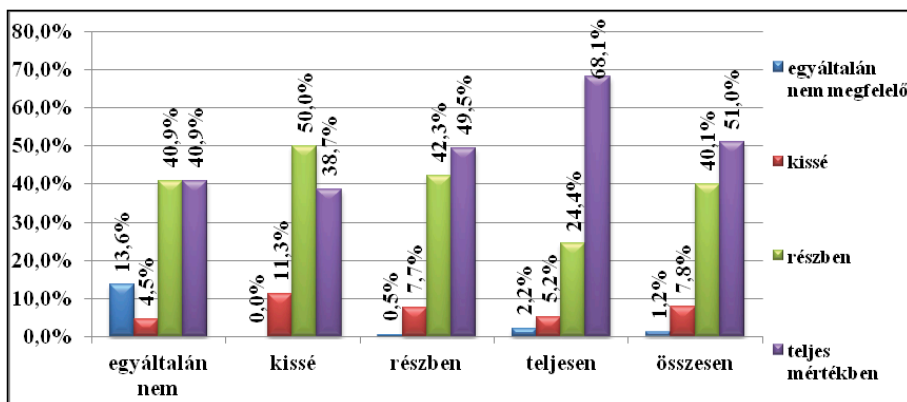
Az iskolai elégedettség meghatározó eleme a tanárokkal és a társakkal való kapcsolat. Az iskolai elégedettség és a tanárokkal való kapcsolat vizsgálata során az alábbi következtetésekre jutottam. A teljes elemszámot figyelembe véve a tanulók 2,2%-a „egyáltalán nem” elégedett az iskolával és a tanárokkal való kapcsolattal sem, „kissé” elégedett 16,4%, „részben” elégedett 60,9%, „teljes mértékben” elégedett 20,6%. Az 1. ábrán láthatóak az adatok. A teljes sokasághoz képest a megoszlási arányszámok jelentős eltéréseket mutatnak, ezért a peremmegoszlás adataiból valószínűsíthetjük a statisztikai összefüggést. Az iskolával elégedettek al csoportját elemezve a teljes sokaság 2,2%-ához képest a megoszlási arányszám 18,2%. Biztosan állíthatjuk, hogy az iskolával egyáltalán nem elégedettek a tanárokkal sem elégedettek. Azonban minél magasabb az iskolai elégedettség, annál magasabb a tanárokkal való elégedettség is. A grafikonon is jól látható az emelkedés. A tanulók iskolai elégedettségét befolyásolja a tanárokkal való kapcsolat. Azok a tanulók, akiknek jó a kapcsolatuk a pedagógusokkal, elégedettek az iskolával is, sőt annál elégedettebbek, minél jobb a kapcsolat



1. ábra: Az iskolai elégedettség és a tanárokkal való kapcsolat grafikonos ábrázolása (n=683)
Gelencsérné (2013)

A Pearson-féle Khi-négyzet próba is igazolja a kapcsolatok közötti statisztikai összefüggést ($\chi^2=134,547$; szf=9, $p=0,000$), továbbá a kapcsolat erősségét ($\varphi=0,444$, $V=0,256$). Ezt támasztja alá a Spearman-féle nonparametrikus korrelációelemzés is. A korrelációs együtthatók értéke az elemszámot figyelembe véve közepes pozitív összefüggést jelöl ($r=0,375$), mely 99%-os megbízhatóságú ($p=0,000$).

Az iskolai elégedettség és a társakkal való kapcsolat grafikonos ábrázolása a 2. ábrán látható. Az adatokból kitűnik, hogy az iskolai elégedettség és a társakkal való kapcsolat a „részben” (49,5%) és a „teljesen” megfelelő (68,1%) értékelésből is



2. ábra: Az iskolai elégedettség és a társakkal való kapcsolat grafikonos ábrázolása (n=683)
Gelencsérné (2013)

a legmagasabb százalékot kapta. A teljes sokaságot tekintve a válaszadók 51%-a „teljesen” elégedett, míg csupán 1,2%-a elégedetlen az iskolával és a társakkal való kapcsolatával. Az adatok elemzése során megállapíthatjuk, hogy a társakkal teljes mértékben elégedett tanulók az iskolával is elégedettek. Itt látható leginkább az adatokban megjelenő emelkedés a minősítéseket illetően. Akik teljesen elégedettek a társakkal való kapcsolatban, azok az intézménnyel is elégedettek (ez fordítva is igaz).

Megfigyelhetjük azonban, hogy az iskolával egyáltalán nem elégedett tanulók a társakkal sem rendelkeznek megfelelő kapcsolattal. Ez statisztikailag is igazolt, mely 99%-os megbízhatóságú ($p=0,000$).

Megállapítható, hogy az iskolai elégedettséget markánsan meghatározza a tanárokkal és a társakkal való kapcsolat. Jelen kutatásban a tanárokkal való kapcsolat szorossága a statisztikai elemzés során erősebbnek bizonyult, mint az iskolai elégedettség a társakkal való kapcsolat vizsgálatkor.

Összegzés, következtetések

A kutatói kérdéssel összefüggést kerestem a tanulók iskolai elégedettsége, valamint a társakkal és a pedagógusokkal való elégedettség között. Ez a kapcsolat az iskolai elégedettség egyik meghatározó eleme. Tanulói nézőpontból azt állapítottam meg, hogy az iskolával egyáltalán nem elégedett tanulók a pedagógusokkal sem elégedettek. Azonban minél magasabb az iskolai elégedettség, annál magasabb a tanárokkal kapcsolatos elégedettség is, vagyis minél elégedettebbek a tanárokkal a diákok, annál elégedettebbek az iskolával is. Ez az összefüggés alátámasztja azt a megállapítást, mely szerint a tanulók igénylik a pedagógusokkal való kapcsolatot (jó kapcsolatot), továbbá fontosnak tartják annak pozitív megítélését. A tanulói vélemény alapján a tanárokkal való kapcsolat szorossága erősebbnek bizonyult, mint a társakkal való kapcsolat. Itt azonban nem a kortárscsoportok fontossága kérdőjeleződik meg, a kérdés ugyanis nem erre irányult, hanem arra, hogy az iskolai szintérben a válaszadók hogyan értékelték kapcsolataikat a tanárokkal és társaikkal.

A hipotézis megfogalmazása során a tanulók, a szülők és a pedagógusok eltérő vélekedését feltételeztem az intézményi összetevők fontosságáról; a gyermek és a szülő válasza közötti összefüggést mindegyik változó esetében erősebbnek véltem, mint a gyermek-pedagógus vagy a szülő-pedagógus értékelése között. Hipotézisem igazolást nyert. Az intézményi összetevők tekintetében a válaszok elemzése során a szülők és a pedagógusok körében több válasz minősítése egyezett, mint a

tanulók és a szülők körében, azonban a kapcsolatok szorossága feltevésemet bizonyította. Ennek értelmezéseként a szociális összetevők a gyermek és a szülő válsza közötti korreláció a változó esetében erősebb, mint a gyermek-pedagógus vagy a szülő-pedagógus értékelése közötti kapcsolatban. Ezt igazolta a faktorelemzés is.

Kutatásom szempontjából fontos megállapítás, hogy az iskolai elégedettséget markánsan meghatározza a társakkal és a pedagógusokkal való kapcsolat. A tanárokkal való kapcsolat szorossága a statisztikai elemzés során erősebbnek bizonyult, az általános iskolások és a középiskolások tekintetében is, mint a társakkal való kapcsolatban. Ennek vizsgálata további kutatást indukál, mert eltérő mintánál is meg kell vizsgálni ennek relevanciáját. Jelen kutatási adatok azonban nem a kortárs csoportok mérésére vonatkoztak, hanem az iskolai elégedettség és a tanárokkal, társakkal való kapcsolatra. Ez a megállapítás azonban meghatározó elemként jelenik meg, mert az adatok azt bizonyítják, hogy mai felgyorsult világunkban a pedagógusok személyének sokkal fontosabb szerepet tulajdonítanak a tanulók az iskolai életében, mint azt feltételezzük. Ezt támasztják alá a kutatási eredmények is. A tanulók mágnesként gyűjtik azokat az attitűdöket, tulajdonságokat, információkat, amelyeket a pedagógusok a tananyag mellett nyújtanak számukra. Igénylik a felnőtt személyét, akitől tanácsot, választ kaphatnak kérdéseikre, függetlenül a kortárs csoportok/barátok hatásától, jelentőségétől (Gelencsérné 2013).

Bibliográfia

- » Atkinson, R. L. – Atkinson, R. C. – Smith, E. E. – Bem, D. J. (1999): Pszichológia. Budapest : Osiris Kiadó. 1999. 660 p.
- » Argyle, M. (1983): The psychology of interpersonal behaviour. Harmondsworth : Penguin, 1983. 362 p.
- » Fiske, S. T. (2006): Társas alapmotívumok. Budapest : Osiris Kiadó, 2006. 816 p.
- » Földes Petra (2005): Változások a család és az iskola viszonyában. Szempontok az iskola szocializációs szerepének újragondolásához. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. 4. sz. 39–44. p.
- » Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. In: *Látókör*, 1991. 3. sz. 49–58. p.
- » Gelencsérné Bakó Márta (2013): A szociális kompetencia és az iskolai elégedettség érzésének vizsgálata. [PhD-értekezés] Pécs : PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, 2013. 212 p.
- » Józsa Krisztián – Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában. In: Zsolnai A.–Kasik L. szerk. A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai: Tanulmánygyűjtemény. Budapest : Tankönyvkiadó, 2010. 134–162. p.
- » Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. In: *Iskolakultúra*, 2007. 11–12. sz. 21–38. p.

- » Kasik László (2008): A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban. In: *Magyar Pedagógia*, 2008 2. sz. 149–193. p.
- » Kron, W. Friedrich (2000): *Pedagógia*. Budapest : Osiris Kiadó, 2000. 540 p.
- » Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest : Osiris Kiadó, 2000. 351 p.
- » Nagy József (2003): *Szociális kompetencia és proszocialitás*. Zsolnai Anikó szerk. *Szociális kompetencia – társas viselkedés: Szöveggyűjtemény*. Budapest : Gondolat Kiadó, 2003. 120–136. p.
- » Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged : Mozaik Kiadó, 2007. 384 p.
- » Topping, K. J. – Holmes, E. A. – Bremner, W. G. (2000): The effectiveness of school-based programs for the promotion of social competence. In: Bar-On R. – Parker J. D. A. *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco : Jossey-Bass. 2000. 411–432. p.
- » Trower, P. (1982): Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis. In: Curran J. P. – Monti P. M. (szerk.): *Social skills training: A practical handbook for assessment and treatment*. New York : Guilford Press, 1982. 399–428. p.
- » Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak. Szeged : Mozaik Kiadó. 2006. 71 p.
- » Zsolnai Anikó (2007): *A szociális kompetencia fejlettsége gyermek- és serdülőkorban*. In: *Fejlesztő pedagógia*, 2007. 18. évf. 3–4. sz. 93–96. p.
- » Zsolnai Anikó–Józsa Krisztián (2003): *A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban*. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2003. 227–238. p.

Reception of a Modern Cinderella

I made schoolchildren in the 3rd class acquainted with one of Gianni Rodari's modern version of a classical tale. My aim was to experience how the children could follow the elements of the original fairy tale, if they recognized them at all, if they knew the original one, if they could put their fingers on the problems formulated, if they could tell which tale (the original or the modern one) they preferred. The children filled in 124 questionnaires answering 15 questions, which were compiled on the basis of the main problem clusters of the tale. It can be seen on the basis of the answers that in this fairy tale, which preserved the main nodes of the original one during modernization, most of the children could recognize and see the basic problems of the tale and they waited for and got the same ease as from the Cinderella story.

Nowadays the shelves in the bookshops are full of fairy tales which puzzle the parents and grandparents concerning the question which one(s) to buy or not to buy. I have been dealing with this issue personally in more details since my child was born and I have been trying to understand these tales. First I decided to take a closer look at the structure of the written adaptations of classical tales and stories and then I got interested in the problem how the children (the recipients of these tales) receive them.

The first step on the road to understand and classify the aims of modern fairy tale adaptations was to use the method of morphological examination, similar to the one applied for the first time by the Russian fairy tale specialist, Vladimir Jakovlevich Propp. Having deconstructed modern versions and their original versions in this way, I paired them and could see to what extent these stories correspond to each other structurally and on the level of their plots. I have concluded that modern versions of tales can show almost total correspondence to the original ones: they can be shortened stories; they can be made redundant; they can tell a classical story in a modern form; they can tell stories with some corrections –not to mention those which I call 'hypercorrected' ones (the notion is taken from linguistics) – and they can be fully modernized, which means that

the structure and the plot are full of characters and events taken from everyday life and, thus, they have very few similarities with the original tales.

Here, I have chosen a story which shows almost total correspondence to the original one in order to see how the children receive it, whether they recognize the original story and, finally, which one they prefer. My hypothesis was that the children of today would prefer the modern version even if they were not satisfied with it on the whole. The story I have examined is a modern adaptation of Cinderella written by Gianni Rodari entitled *The Venus Green-Eyed Miss Universe*. I compiled a questionnaire which I handed out among schoolchildren in the third class. I conducted the survey in Somogy county in four town schools and two country schools. I sent 140 questionnaires to the schools and fortunately I got back 124 filled in, which facilitated my job a lot. What made my work difficult was spelling, which made me think that the children did not read a lot (if they read at all), which was supported by answers like *'I haven't seen this story'* instead of *'I haven't read it'*.

My questionnaire was based mainly on Bruno Bettelheim's work about fairy tales and I considered his work as a starting point while compiling the first and second five questions. As the Cinderella story is about the problems of envy among siblings in a family and about those torments and fears which are connected to this state, the first questions tried to map the children's status.

The first question I asked was: *Have you got any brothers and/or sisters?* Luckily out of 124 children only 19 wrote that they had no siblings at all, so 105 children had the chance to meet the same problems mentioned above.

My second question inquired about the relationship of children with their siblings: *What is your relationship like with your sibling? Do you like each other?* Of course, I looked at only those questionnaires which stated that they had siblings and got the following answers: only two children said that they hated each other between siblings, seven of them wrote that they did not like their brothers or sisters, 23 of them had changeable relationships with their siblings and 73 (about three quarters of the answers) revealed a positive attitude toward their relationship.

The third question was rather connected to the tale itself: *Why do you think the relatives treat Delfina (Cinderella's modern character) badly?* In the original tale we can find stepsisters and a stepmother, which softens the 'enemy-feeling' among the members of the family. In the modern adaptation Delfina is a poor niece, which makes the situation even more tolerable and makes us believe that the situation cannot be possible among real siblings. As the question aimed at recognizing this situation, most of the children should have written that they were not liked by

their siblings and they were jealous for them. I looked at the questionnaires here separately, too. Maybe it is due to reading comprehension techniques taught at schools, but most of the children answered this question on the basis of the text and not on the basis of their feelings, thoughts, intuition or opinion. 55 children out of 105 wrote that Delfina was poor and that is why her relatives treated her badly. Those who relied on their imagination wrote exciting answers: '*they were jealous of her*' (16 children), '*they didn't like her*' (9 children), '*she was not like her relatives*' (3 children), '*they got everything*' (1 child), '*they thought her to be small*' (2 children), '*she was not their sister*' (2 children). I could experience the same answers among the children who did not have any brothers or sisters.

The fourth question was: *Do you think Delfina deserves to be treated badly?* According to Bettelheim, there are two types of fairy tales. We can find those stories in the first group to the content of which the child can react on the subconscious level and consequently he/she cannot speak about it. The second group of tales contains stories that have a moral the child recognizes consciously but he/she is not willing to confess that he/she recognizes it. Some parts of the Cinderella story belong to the second group and a lot of children feel that Cinderella deserved her fate and they think they deserved theirs, too. According to this, there were interesting answers given by the children. Those who had no siblings wrote that Delfina did not deserve to be treated badly, while some of those with siblings (only 8 out of 105 children) answered that Delfina deserved to be treated badly. Here we can find jealousy among siblings on a conscious or an unconscious level, surely.

The answers to the fifth question (*Have you ever felt that you were bad or cruel? When?*) mirrored the ones of the fourth question. Most of the only children (10) answered that they had never felt that they were bad or cruel and they gave reasons in few cases. The answers witnessed the conflicts with their parents. Those who have siblings have felt bad or cruel in great number (79 children) and only 24 of them denied these feelings.

I put five questions in the second group, too, which aimed at the understanding of the differences and similarities between the original tale and the modern one. The sixth question (*Why do you think Delfina tries the nice dress on?*) asks about a vital problem in the original story as well. Before putting on the beautiful dress, Cinderella does something meaningless: picks lentils out of ash. Delfina does more or less the same: she tries the dress on because her action has neither good nor bad consequences. So we have to learn how to make a difference between good and bad things to be able to develop further. I have not divided the questionnaires into two according to the children's status in the family, as it was not relevant in this

case. About half of them (65 children) solved the question on the basis of reading comprehension because they wrote that she put on the dress because she liked that. Those who perceived the process of maturity gave answers like *'she wanted to go to the ball'* (11 children), *'she wanted to be beautiful'* (15 children), *'she wanted to meet the prince'* (2 children) etc.

The seventh question (*Why is Delfina going to the ball?*) has a connection with the previous one as it is another step on the road to self-realization. It is true that Delfina does not go to the party three times here but she thinks that there are a lot of people there and no one will recognize her. The same ambivalent feeling can be found in both cases. Twenty-nine children thought that Delfina went to the ball because *'it just happened'*. They answered on the basis of reading comprehension exercises again. The children who answered that *'Delfina went to the ball because she wanted to be Miss Universe'* (7 children), *'she wanted to see the Miss Universe competition'* (4 children), *'she wanted to see the king'* (7 children), *'she wanted to go because the others went, too'* (6 children) probably felt a deeper meaning.

The eighth question (*Why do you think the prince is looking for Delfina with the help of a ring instead of a shoe?*) focuses on one of the most important moments of the tale: to find the suitable wife. In the original tale we can find a glass shoe, which is fragile and can be lost easily. It symbolizes, of course, chastity. The action of pulling a ring on the bride's finger has the same meaning in the modern version, although this image is much more simplified and specific. When the question above was asked, most of the children concentrated on reading comprehension and answered on the basis of the text. Sixty-six children wrote that the prince was looking for Delfina with the help of a ring because its stone had the same colour as Delfina's eyes. The others could find the meaning of this action when they wrote *'he wanted to propose to her'* (9 children), *'because we do it in reality, too'* (2 children) and some of them said *'because it was another tale'* (5 children).

The ninth question (*Why do you think the two cousins lie that they have the same eyes as Delfina's? Is it correct behaviour?*) refers to the delaying action which is characterized by the two stepsisters' cheating to cut a bit of their feet. Cinderella's behaviour is different from her stepsisters' as she would not like to mislead the prince and would like to find her happiness herself. The answers to the questions reflect that the children recognized and condemned cheating because only two children wrote that their action was right.

The last question in this group asked about the role of the spacecraft in the tale. Almost all the children recognized its similarity to the coach and fifteen of them wrote that *'it had the same function as the coach'*.

It was not necessary to look at the text of the tale to answer the last five questions because I wondered what their opinions were, whether they knew the original story or not. The eleventh question was: *Did you like the ending of the tale? Why? Why not?* It was a bit surprising that thirty-three children wrote that they did not like it at all. It can be concluded that they were not satisfied with the solution somehow and/or one quarter of the children did not get the relief they had expected from the ending. Some of them felt that the story was not finished, boring and 'girlish' (an answer probably written by boys). They did not like that the president resigned and Delfina did not become a queen, which means that they had expected a more glamorous ending from the modern story. About three quarters of the children could experience the feeling of catharsis at the end, as they wrote that they liked it. At least the answers like *'because they got married'*, *'because there was a happy ending'*, *'everything turned right'*, *'everybody was happy'* suggest that they were satisfied. Four children, though answered that they liked the tale because *'there were a lot of funny things in it'*. Surely their expectations were different from those of the others' because they compared this version not to the original tale but to ones which they could see on television or in comics every day.

The answers to the twelfth question (*Do you like Cinderella's story?*) were surprising, too as twenty-three children did not know the original tale. About one fifth of the children could not compare the two stories in this way at all.

In the case of the thirteenth question (*Did you prefer this tale or the original one? Why?*) it turned out that only seventeen children voted for the original story, which is not a surprising number taking into consideration the answers to the previous question. Eighty-five children preferred the modern version and gave reasons like *'because it was modern'*, *'it had a better story'*, *'it was a bit more serious'*, *'there were real things in it'*. One child wrote that *'the other one was for little children'*, which suggests that it is a bit embarrassing for a nine-year-old child to see (or read) a tale. Out of one hundred and twenty-four children only seventeen wrote that the original story was *'nicer'*, *'more beautiful'*, *'better'* and *'it had more magic'*.

The fourteenth question wanted to map the children's knowledge of the Cinderella story (*Do you remember any objects, characters or events which are missing from this tale?*). Forty-two children gave no answers at all and some of them wrote things which could not be connected to the original story (eg. *a bed, a table, a window, a dwarf, seven dwarfs, a dog, a witch, a swan, a fur-lined shoe*).

The same confusion can be observed in the case of the fifteenth question (*Which is your favourite part in the Cinderella story?*). Forty-three children wrote nothing, but those who wrote answers like *'when they were chasing the witch'*, *'when she met the seven dwarfs'*, *'when the witch came to Cinderella's house with the apple'* did not see or listen to the tale enough to be able to recognize it. Those who gave an answer named the three most important points in the tale: *'when the fairy brought nice clothes and a coach for Cinderella'*, *'the birds select the seeds'*, *'when the prince finds Cinderella'*.

To sum up the answers we can conclude that the children preferred the modern version of the tale to the original one, which verified our hypothesis. The children of today would like to grow up quickly and reading fairy tales does not fit into this context. Paradoxically, they have a claim to read stories like this because they were able to find the basic problems formulated in the original tale and they expected a lot from the ending of the modern version. The children need this kind of reading experience in spite of the fact that some of them evaluated it to be *'childish'*. It is not in fashion to be a child any more, which we sometimes condemn. Nevertheless, we – adults – are the ones who often do not have any time to read with them and use the television as a baby-sitter.

Bibliográfia

- » Bettelheim, Bruno (2000): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Corvina Kiadó, 2000. p. 245–287.
- » Propp, Vlagyimir Jakovlevics (1999): *A mese morfológiája*. Budapest: Osiris Kiadó, 1999. p. 214.
- » Rodari, Gianni (1981): *A Vénusz-zöld szemű Miss Világegyetem*. In: Rodari, Gianni: *Zongora Bill és a madárijesztők*. Budapest: Móra Könyvkiadó, 1981. p. 37–44.

Az RJR (Ráhangelődés – Jelentésátadás – Reflektálás) modell gyakorlati alkalmazása a természetismeret oktatásában az általános iskolák 1–4. osztályaiban

A hazai és nemzetközi felmérések alapján elmondhatjuk, hogy a közoktatásban részt vevő tanulók természettudományos ismereteinek kvalitatív és kvantitatív jellemzői folyamatos romlást mutatnak. Az új évezred, és a benne felnövekvő nemzedékek oktatása új megközelítést, új pedagógiai módszereket követel meg. Előadásomban az RJR-modell (a konstruktív pedagógia tanulásszervező modellje) gyakorlati alkalmazásának lehetőséget mutatom be az általános iskolák 1–4. osztályaiban, a természetismeret tantárgy keretein belül. Összehasonlítom az Eszterházy Károly Főiskola Comenius Karán (Sárospatak) a hallgatóink által általánosan elsajátított és alkalmazott tanulásszervezési módszer elemeivel (motiváció, tényanyaggyűjtés, logikai feldolgozás, rögzítés, alkalmazás, értékelés).

Problémafelvetés

A Pisa 2012 Összefoglaló jelentés (Pisa 2012, 49–55) eredményei, a nemzetközi tanulmányi versenyeken elért eredmények, az érettségik statisztikái mind azt mutatják, hogy a magyar diákok aktuális korosztályának természettudományos műveltsége folyamatosan csökkenő tendenciát mutat; az egykori kiváló eredményeket ismerve ez már jelentős visszaesésnek tekinthető. Ennek egyik következménye az, hogy a tanárképzés természettudományos területeire jelentkezők száma jelentősen csökkent (pl. fizika).

Amíg egy fiatal elér a felsőoktatásig, nagyon sok tényező terének hatása alá kerül. Kellő alap, motiváció, irányultság és tudás megszerzése nélkül nem ér célba. A természet szépsége és ismerete iránti érdeklődés, fogékonyság veleszületett tulajdonsága az embernek. Az ingerszegény környezet, vagy hiányos óvodai és iskolai nevelés-oktatás miatt tűnik el az évek során. Az általános iskola alsó tagozatán ennek a leggyakoribb okai: a pedagógusok általában humán beállítottságúak; a tanulókat leterheli az egyre bővülő tananyag; a tanulásra fordítható idő jelentős

részét elveszi a „digitális” világ; a heti 1, illetve 2 környezetismeret-óra nagyon kevés a tanulók motiválásához; a tananyag kellő szintű átadásához és elsajátításához. De a tantárgy fontosságát mi sem mutatja jobban, mint azon tantárgyak sora, melyeket megalapoz (földrajz, biológia, fizika, kémia, ökológia stb.). Az alkalmazott módszerek és munkaformák a több helyen 30 fős osztályban tanuló diákok jobb esetben felénél hatékonyak, a többiek számára más módszerek és munkaformák az ideálisak. A konstruktivista oktatásszervezéshez tartozó RJR-modell lehet egyike azon módszereknek, amelyek hatékonyabbá tehetik a tanítói munkát.

Elméleti alapozás

Az ismeret átadás-átvétel folyamata a történelem során több jelentős változást is megért a körülmények függvényében, ennek rövid vázlatát mutatom be a következőkben a teljesség igénye nélkül.

Az ősközösségi rendszerben a fiatalok a beavatás után teljes jogú tagjai lettek a törzsnek, az idősebbekkel együtt jártak vadászni, ők voltak a tanítók, tőlük sajátították el az ismereteket induktív módon, a tudás forrása a természet, a sikeres tanulás vizsgája pedig maga az élet, a túlélés volt.

Az ókor és a középkor jelentős részében a fennálló gazdasági és társadalomszervezési rend ettől jelentősen eltérő ismeret átadás-átvételi stratégiát helyezett előtérbe. A gyakorlattól eltávolodtak, a lexikális tudást helyezték előtérbe, a tudás forrásai kódexek és könyvek voltak, a közvetítő a tanító. A tanulók nem lehettek kreatívak, nem kaptak önállóságot. Az ismeretek elsajátítása deduktív alapokon nyugodott, megtanulták a törvényeket és szabályokat, melyeket a gyakorlatban vagy tudtak alkalmazni, vagy sem. Nagyon sok ismeret birtokába jutottak, mely pallérozta az elmét, és kiszélesítette a memóriát. Kellő gyakorlati ismerettel párosulva korszakalkotó eredményeket adott a természettudományok területén. A mai oktatás gyakorlatában ebből a memóriagyakorlatok maradtak meg, melyek nem hagyják „ellustulni” az agyat.

Ennek a korszaknak Comenius eszméi vetettek véget, aki nem elégedett meg a szöveges könyvek és tanítók által előkészített ismeretekkel; ennél tisztább forrást akart nyújtani a tudásra vágyóknak. A képes világ comeniusi adaptációja már nem egy „előémésztett” ismeretet adott, hanem az érzetekből származtatott valóságot. Erről így ír a *Nagy oktatásban* című művében: *„mindent az érzékek elé kell állítani, amennyire csak lehet: t. t. a láthatókat a látás elé, a hallhatókat a hallás elé, a szagolhatókat a szaglás elé, az ízlelhetőket az ízlelés elé, a tapinthatókat a tapintás elé, s ami egyszerre több érzék által is érzékelhető, azt több érzék által is kell érzé-*

keltetni” (Comenius 1896, 145). Az érzékszervekkel történő ismeretszerzés sokkal hatékonyabbnak bizonyult, mint a memorizáláson alapuló rögzítés. A megközelítés induktív, az ismeret forrása az élő bemutatás, a közvetítő viszont még mindig a tanító, az ő általa nyújtott ismeretek várnak elsajátításra. A tanuló még mindig passzív szereplője az eseménynek, befogadója az ismereteknek, igaz, nemcsak a fülén keresztül, de más érzékszervén is. Megjelennek az első vezérkönyvek, melyek a szöveghez illusztrációkat is társítanak, így Comenius *Orbis Pictusa* (Comenius 1986).

Az igazi nagy áttörést a tanítás–tanulás folyamatában a reformpedagógia jelentette. Ez valódi paradigmaváltás volt. A tanító az eddigi főszerepet átadta a tanulóknak, mellékszereplővé vált, természetesen még mindig teljes kontroll alatt tartva a folyamatot. Az eddigi passzív befogadó – a tanuló – most aktív részese lett az eseményeknek, az ismeretek értelmi feldolgozása a személyes tapasztalaton, cselekvésen alapul (Nahalka 2002, 33–38; 50–65). A természettudományok területén ez hatványozottan jelentkezik, minden adott az önálló, felfedező munkához, a tanulók az ismeretek forrásaivá válnak személyes tapasztalatuk révén, melyeket most már nem a tanító személyén és annak megszűrésével kapják, hanem tisztán, a saját rendszerükbe beépíthető modulok formájában. Aktív részesei az ismeretek megalkotásának és rendszerbe foglalásának – megkonstruálásának, így jutunk el a konstruktivizmushoz, mint modern pedagógiai irányzathoz. Természetesen ez a konstruálás nem működik „tisztá lappal”. Előzetes ismeretek nélkül nincs tényanyag-feldolgozás, előzetes alap nélkül nincs hová beilleszteni a tudás új moduljait. Az ismeretszerzés egyszerre deduktív és induktív (Piaget 1970, 380–387). Az ismeret előállítója, közvetítője a tanuló, de a folyamat irányítója a pedagógus. Az új ismereteket az induktív módon elsajátított megismerő képességek birtokában és a meglévő deduktív alapon nyugvó ismeretek segítségével szerzi meg, dolgozza fel és kapcsolja a meglévő ismereteihez a tanuló. A folyamatban mindkét érintkezési felület változhat, korrigálásra kerülhet – az új ismeret és a meglévő is. Annak megfelelően, hogy tökéletes legyen az illeszkedés, vagyis a megértés, elsajátítás, rögzítés és alkalmazás.

A valóságot, vagyis a tudást olyanná alakítja, amely befogadható a tanuló számára. Ez folyamatában a hipotézist (mit gondolok a meglévő ismereteim alapján az új ismeretről?), a megismerést (konkrét tények gyűjtése a megismerési képességek segítségével), a visszacsatolást (a hipotézis és tények összehasonlítása), a következtetést (a meglévő és új ismeretek összeillesztése, ha szükséges valamelyik módosítása) tartalmazza. Minél jobb a feldolgozó apparátus és a meglévő tudás, annál közelebb van az elsajátított tudás a valósághoz.

Alkalmazás

A konstruktivista pedagógia egyik legfontosabb tanulásszervezési modellje az RJR-modell; ennek alkalmazási lehetőségét szeretném bemutatni a környezet-ismeret-órákon. Összehasonlítom a meglévő és alkalmazott hagyományos tanulásszervezési modellt az RJR-moddal. Az összehasonlítás során a klasszikus, Nagy László féle óramodellt hasonlítom össze az RJR-moddal (Nagy L. 1972 94; Gagne–Briggs 1987, 124; Nagy S. 1997, 71). Az óra jelentős mozzanatai a hagyományos óramodellben a számonkérés (vagy ismétlés), ismeretszerzés–alkalmazás (tanulásszervezési rész), ellenőrzés és értékelés. Az RJR-modell esetében a tanulásszervezési rész a ráhangolódásból, jelentésteremtésből és a reflektálásból áll (a szavak kezdőbetűi adják a modell nevét is).

Azonban az órai munka a pedagógus számára nem a csengővel kezdődik, hanem az órára történő előkészülettel, tervezéssel. A hagyományos óratervezés során a pedagógusjelöltek rutinszerűen kitöltik az óratervezet fedőlapját a tananyag-kijelölő szerint, ami a tanmenetben foglaltaknak felel meg. Itt kitérnek a tanóra adataira, nevelési-oktatási céljára, nevelési, oktatási és didaktikai feladatára, az alkalmazásra kerülő eszközeire és anyagaira, a felhasznált és ajánlott irodalomra. Az RJR-modell esetében hasonlóan foglalják össze az órához köthető fontosabb adatokat. A hagyományos tervezetben az óra időtervének megfelelően megtervezik az egész órát (a tanulásszervezési részben kerül sor a motiváció, célkitűzés, a meglévő ismeretek aktiválása, az új ismeretek gyűjtése, ismeretek elemzése, következtetés, rendszerezés, rögzítés, alkalmazás momentumainak tervezésére és rögzítésére); a pedagógus és a diákok ezzel kapcsolatos feladatait, a megfelelő munkaformákat, módszereket. Az RJR-módszer esetében az óra időtervének elkészítése előtt kerül tervezésre és rögzítésre mindez (motiváció, célok, előfeltétel, értékelés, segédeszközök és anyagok, munkaformák, időbeosztás).

Nézzük részletesebben a momentumokban megjelenő eltéréseket. A motiváció tervezésekor a hagyományos órán arra keressük a választ, miért érdekes az óra az átadott ismeret szemszögéből. Az RJR-módszer esetében arra, hogy a tanulók szemszögéből miért érdekes az. A tananyagot tekintve a hagyományos óra esetében megnézzük, hogyan illeszkedik az eddigi tananyagokhoz; az RJR esetében pedig azt, hogy a tanulók eddigi ismereteihez. A tananyagon belül megvizsgáljuk, hogy előfordul-e ellentmondás a hagyományos módszer esetében. Az RJR-módszer esetében pedig azt nézzük meg, hogy a tananyag ad-e lehetőséget a tanulók kritikai gondolkodásának fejlesztésére. A különbség egyértelmű: jól szétválik a tananyagközpontú és a gyerekközpontú feldolgozás. A célok kitűzésekor a

hagyományos óramodell esetében megvizsgáljuk, hogy az eddig átadott ismeretek, információk közül melyeket használhatjuk fel, építhetünk rájuk, és szemszögükből mire használható az új ismeret. Az RJR-modell esetében a felhasználható ismereteket és információkat a diákok eddig elsajátított ismeretanyagából merítjük, azokra építjük az újat, és megmutatjuk, hogy ezzel mit kezhetnek, mire használhatják a tanulók az új ismereteket. A feltételeket vizsgálva a hagyományos óra tervezésekor a tárgyi feltételek meglétére koncentrálunk, és bízunk abban, hogy a tanulók rendelkeznek a használatukhoz szükséges kompetenciákkal. Az RJR-modell esetében azt vizsgáljuk meg, hogy a tanulóknak milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük ahhoz, hogy sikeres legyen az ismeretátvétel, az önálló ismeretszerzés. Az értékelésre kitérve a hagyományos óramodell esetében a tanulói aktivitás, a rész- és óra végi összefoglalás eredménye, alkalmanként az önálló munka helyes megoldásainak aránya alapozza meg az értékelést. Az RJR-modell esetében a legfontosabb kérdés az, hogy mi bizonyítja, hogy a tanulók valami újat sajátítottak el. Erre a célra a legalkalmasabb a jelöléstábla. A hagyományos órán alkalmazott módszereket bővíthetjük ki vele. A módszer nagyban hasonlít az *igaz-hamis* állítások módszerével történő felmérésre. Azonban itt kettő helyett öt lehetőség közül lehet választani: 1) *eddig is tudtam* (\surd); 2) *eddig nem így tudtam, most már tudom, értem* (-); 3) *eddig nem tudtam, de most már tudom, új ismeret* (+); 4) *nem értem* (?); 5) *erről jutott eszembe, hogy...* (\times). Természetesen az életkori sajátosságoknak megfelelően alkalmazzuk. Ha a tanulók már tudnak vele dolgozni, akkor évek során adhat hasznos információkat. Segítségével nemcsak azt deríthetjük ki, hogy hol kell ráerősíteni az ismeretek átadására, de a hozzáadott pedagógiai értéket is felmérhetjük. Ennek a segítségével azok a pedagógusok is érezhetik munkájuk gyümölcsét, akik szerényebb képességekkel rendelkező tanulókkal foglalkoznak. Nagyon fontos a tananyag szempontjából releváns kérdések összeválogatása és a tanulók számára értelmezhető módon történő interpretációja. Az időterv készítésekor a hagyományos módszer esetében sokszor időhöz rendeljük a feladatot (ennyi maradt rá), az RJR-modell esetében a feladathoz rendelem az időkeretet. A munkaforma megválasztásakor mindkét esetben hasonlóképpen járunk el, figyelembe vesszük a csoportba rendelés elveit.

A tanóra mindkét esetben ismétléssel, számonkéréssel kezdhető, ha az új anyag terjedelme erre lehetőséget ad. A motiváció az előzőekben leírt elvek szerint történik. A célkitűzést a hagyományos órán a motiváció alapján, a tanulók közreműködésével a tanító fogalmazza meg. Az RJR óramodell esetében a ráhangolódást a motiváció vezeti be, az előzőekben leírt elvek szerint: a tanító rávezeti a tanulókat a meglévő ismereteik alapján az óra céljának megfogalmazására.

ra. Ezt követően a cél ismeretében önértékelést, önvizsgálatot tartanak: milyen ismerettel, tudással rendelkeznek a cél elérésének érdekében. Ebben a fázisban nagyon fontos, hogy minden tanuló rendelkezzen azokkal az alapokkal, melyek az új ismeretek ráépülését lehetővé teszik, ezért a hibás alapokat ki kell javítani, a hiányzókat meg kell építeni a tanulók által, a tanító irányításával. A hagyományos tanulásszervezésnél szintén a meglévő ismereteket aktivizáljuk, viszont nem vizsgáljuk meg, hogy rájuk építhetjük-e az újat. Az RJR-modell esetében ezt követi a jelentésteremtés, amikor a téma feltárása következik a tanulók által, a hozzájuk tartozó logikai műveletekkel, majd az ismeretek megértésének ellenőrzése. A hagyományos módszerrel szintén a meglévő ismeretekhez nyújtunk újakat, legtöbbször a tanulók ismereteinek figyelmen kívül hagyásával (ez a rosszabbik eset), majd logikai feldolgozás és rögzítés következik anélkül, hogy ellenőriznénk, a tanulók be tudják-e fogadni az új ismeretanyagot. A hagyományos óratípus alkalmazás-mozzanata szintén mutat különbségeket a reflektálással összehasonlítva. A rendszerezést, rögzítést a hagyományos tanulásszervezés keretein belül a tanító által irányított módon teszik a tanulók. Nincs idő az „emésztésre”, a saját mintába történő beillesztésre, ami a megértés, rögzítés és alkalmazás szempontjából volna fontos. Az alkalmazás során azok a tanulók érnek el sikert, akik, ha indirekt módon is, de feldolgozták magukban az új ismeretanyagot. Ha kellett, kérdeztek, beleolvastak a könyvbe, vagy a régi, meglévő ismereteiket, vagy az új tényanyagot igazították hozzá a másikhöz, hogy függetlenné tegyék a külső tényezőktől, és bárhol tudják alkalmazni őket.

Az RJR-modell esetében a használható tudás eleve előtérbe kerül, amit a saját hozzáillő ismereteivel kiegészítve fogad be a tanuló, saját „nyelvére” fordít le. A hatékony ismeretelsajátítás fontos pontja, hogy megmutassuk a tanulóknak, hogy a megszerzett ismeret számukra mire használható. Tudatosítsuk, hogy ez egybeesik érdeklődésükkel, rendelkeznek motivációval az önálló ismeretszerzéshez, hogy a meglévő tudásukat kiegészítsék, még tökéletesebbé tegyék. Az óra sikerét pedig az igazolja, ha ez megegyezik azzal a céllal, eredménnyel, amit az óra végére szándékoztunk elérni. Az óra utolsó részében pedig az ellenőrzés, értékelés során kapunk visszajelzést minderről. A hagyományos óraszervezés esetében visszajelzést kaphatunk arról, hogy az új anyagot milyen arányban sajátították el a tanulók, de konkrét eredményt erről csak a számonkérések és ellenőrzések (pl. témazáró) során kapunk. Az RJR-modell esetében nemcsak ezeket az információkat kapja meg a pedagógus, de a fentebb említett jelöléstáblázat segítségével visszajelzést kap arról, hogy mennyire volt hatékony a munkája, és sikerült-e a motiválnia tanulóit további ismeretszerzésre. Ez a tanóra utáni utóhatáson is lemérhető. A ta-

nulók a feladott kötelező házi feladatot, gyűjtőmunkát szívesen végzik-e el, vagy az RJR-modell alapján megtartott órát követően önként, a felcsigázott érdeklődés hatására igyekeznek meglévő ismereteiket bővíteni, tökéletesíteni.

Az RJR módszerhez kapcsolható a TTM módszertani eljárás is (Tudom–Tudni akarom–Megtanulom). Ez a módszer a belső érdeklődés, kíváncsiság felébresztésére épít. A tanulók tudják, hogy 100 C fokon forr a víz. Abban az esetben, ha nem melegítem, de kiszívom a körülötte lévő levegőt, szintén forni kezd. Miért? Ez számukra új információ. Tudni akarják, miért. A kísérletből kiderül, hogy a hőmérséklete nem emelkedett, akár meg is lehet inni a vizet. Ebből megtanulják, hogy nem csak a hőmérséklettől, de a környezet légnyomásától is függ a forrás.

Konklúzió

A két módszert összehasonlítva és az eredményeket összefoglalva a következőket mondhatjuk el:

- a környezetismeret tantárgy oktatásában alkalmazott hagyományos és RJR módszer, jelentős eltérései mellett, mutat hasonlóságokat;
- a legjelentősebb eltérés a tényanyag feldolgozásának folyamatában és az ellenőrzésben tapasztalható;
- a hagyományos módszerrel oktatott diákok közül azok a sikeresek, akik az RJR módszerhez hasonlóan dolgozzák fel a tananyagot;
- az RJR módszerhez kapcsolódó eljárások sikeresen alkalmazhatóak a hagyományos óramodell elemeiként;
- a jelentéstáblázat alkalmazása a hagyományos óramodell esetében is jelentős visszajelzést ad a pedagógusnak, munkája hatékonyságáról;
- az RJR módszert a hallgatók, a gyakorló pedagógusok a hozzá tartozó többletmunka miatt nem szívesen alkalmazzák;
- a környezetismeret oktatásában, kellő felkészülés mellett, az RJR-modell hatékonyabb, mint a hagyományos módszer.

Bibliográfia

- » Comenii, Ioann Amos (1986): Orbis Pictus (A világ le-festve). [Reprint] Miskolc : Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Levéltár, 1986. 168 p.
- » Comenius Ámos János (1896): Nagy Oktatástana (ford. Dezső Lajos). Sárospatak : Kiadja Steinfeld Jenő, 1896. 344 p.
- » Gagné, R. M. – Briggs, L. J. (1987): Az oktatásszervezés alapelvei. (szerk. Nádasi András) Veszprém : OOK, 1987. 187 p.

- » Nagy László (1972): Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. In: Nagy László válogatott pedagógiai művei. (Vál. és a bev. tanulmányt írta Nagy Sándor) Budapest : Tankönyvkiadó,1972. 395 p
- » Nagy Sándor (1997): Az oktatás folyamata és módszerei. Budapest : Volos Kiadó, 1997. 188 p.
- » Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? : Konstruktivizmus és pedagógia. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002. 144 p.
- » Piaget, Jean (1970): Válogatott tanulmányok. Budapest : Gondolat Kiadó, 1970. 550 p.
- » Pisa 2012 Összefoglaló jelentés. [online] In: Oktatási Hivatal honlapja. Budapest : Eurotronic, 2013. [2014.01.31] < URL:http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf

Idegen nyelv és a „projekt módszer” az általános iskolában

Az elméletben ismert módszerek közül a pedagógusok csak keveset használnak. Ilyen ritkán alkalmazott módszerek közé tartozik a projektoktatás. A projektoktatással (pontosabban projektorientált oktatással) az aktuális tananyagot nem frontálisan, hanem témakörök szerint modellezett élethelyzetekben, közösen sajátítják el a tanulók. Kutatásom egyik állomásaként azt vizsgálom, hogy iskolai kereteken belül a gyakorló pedagógusok miként tudják megvalósítani a projektoktatást az idegen nyelv, pontosan a német nyelv oktatásában. A módszer használatánál egyértelműen kiderült, hogy bővíti a szókincset, fejlődnek a szótárhasználati és kommunikációs készségek, javul az idegen nyelven való szövegalkotás, mesemondás, dramatizálás, éneklés, kreativitás, továbbá a nemzetiiségi kötelékeket is felerősítheti. Jelen esetben az előadásban bemutatásra az országismeret témakört emelném ki.

*„Könyvekből és tekercekből csak azt tanulja meg az ember,
hogy bizonyos dolgokat meg lehet csinálni.
A valódi tanulás megköveteli,
hogy meg is tegye azokat.”
(Frank Herbert)*

1. Bevezetés

Az Európai Unió által támogatott programok segítik az intézmények technikai, strukturális fejlesztését és a pedagógusok módszertani fejlődését, eszköztáruk bővítését.

Kutatások és kutatók, valamint pedagógusok százai foglalkoznak a különböző stratégiákkal, módszerekkel, eszközökkel, vajon melyik hatékonyabb a tanítási-tanulási folyamatok során. Munkám során megismerhettem, hogy miért jó vagy rossz, miben különbözik, vagy éppen egyezik egyik-másik iskola, diák, pedagógus, módszer. Megtapasztalhattam magam is, hogy nem egyfajta jó iskola, nem egyfajta jó eszközrendszer, nem egyfajta jó tanítási-tanulási módszer létezik.

Napjainkban több olyan iskola is működik Magyarországon, mely szakítani próbál a herbarti „könyviskolával”, mert abban nem fejlődhet ki cselekvőképes ember, és inkább a gyermek tapasztalatát, érdeklődését és tevékenységét helyezi előtérbe. Az innováció nem egyenlő a reformmal, mert az utóbbi átfogó eljárás, míg az innováció iskolai mikroszinten zajló fejlesztés (Százdi 1999, 69–85).

Az innovatív oktatási eljárások közé tartozik projektoktatás is, amellyel kapcsolatban mostanság egyre több pedagógiai tanulmány lát napvilágot, azonban az idegen nyelvvel kapcsolatban a projektoktatásról, folyamatában véve, eredményeit tekintve kevés hazai publikáció foglalkozik.

2. A projekt módszer és az idegen nyelv

Napjainkban egyre fontosabb az idegennyelv-tudás szerepe, nemcsak az érettségi letételéhez, hanem a mindennapi életben, munkában való boldogulás céljából is (Fehér könyv 2012–2018 2012, 1).

A német nyelvben az oktatásnak integratív eleme az országismeret. Több lehetőséget is biztosít az általános iskolások számára a környezetismeret, hon- és népismeret, ének-zene, technika, rajz és német nyelv együttes tanulására. A kultúra és a hagyományok megismerése teret ad a saját életkörülményeinkkel való összehasonlításhoz, mely segítség lehet az Európai Unió közösségébe való beilleszkedéshez. Ugyanakkor nyitottságra neveljük gyermekeinket, mellyel fejlesztjük szociális és állampolgári kompetenciáikat, ezen belül az interkulturális kompetenciájukat (Nemzeti Tankönyvkiadó Kerettanterve, 92).

E célok elérésének egyik lehetséges eszköze a „projekt módszer”. Pedagógiai szempontból fontos, hogy az egyes témaköröket milyen módszerrel dolgozzuk fel. Legfontosabb, hogy a tanulók életkorának és sajátosságainak megfelelő módot válasszunk.

A projekt szó már több mint 300 éve ismert. A jelenlegi hazai szakirodalom szerint a projekt módszer mindig valamilyen probléma köré csoportosul, melyet a tanulók önálló tevékenységére és érdeklődésére épít. A tanulók az adott témát, mely általában egy gyakorlati természetű probléma köré csoportosul, önállóan, kreatívan, saját elképzelésük által kutathatják, melyhez a pedagógusoknak a munkalehetőségeken túl egy támogató környezetet kell létrehozniuk (Kovátsné 2006, 10).

3. Országismereti projekt

Egy német nemzetiségi általános iskola negyedik osztályos tanulóival egy 10 órás projekt során, német nyelvű országokkal ismerkedtünk meg, majd az országok népviseletét, szokásait, ünnepeit, nevezetességeit fedeztük fel.

A projekt során eltértem az értékelés hagyományos módszereitől. A gyerekek saját munkáit, valamint az általuk készített és kitöltött és ellenőrzött feladatso-rokat is értékeltem. A gyerekek értékelték társaik és saját munkájukat, bizonyos esetekben meg is ajándékozták a legjobbakat.

Kutatómunkájuk eredményeit bemutatták egymásnak, más osztályok tanulói pedig az osztályban megtekinthették.



1. kép: Die DACH-Länder

Projekt neve	„Idegen nyelv és projektoktatás” – ismerjük meg a német nyelvű országokat.
Projekt célja	A tanulókból váljon 10 órára német nyelvű országok „tudósa”, Németország, Ausztria, Svájc (<i>1. kép</i>), aki különböző források segítségével megismeri és rendszerezi a megszerzett információkat. Majd a megszerzett tudásra építve, elemezi a tapasztalatokat, előadja azokat.
A projekt pedagógiai célja	A tanulók képesek legyenek csoportokban együttműködve egy adott téma többirányú feldolgozására, a megszerzett ismeretek megfelelő formába öntésére, valamint a többi diák számára érthető és érdekes bemutatására. Alapvető cél, hogy a tanulók megtalálják és rendszerezzék a különböző forrásokat, ismereteiket közölve pedig fejlődjön a kommunikációs képességük, kreativitásuk, önismeretük. Társaikat megértsék, toleranciát tanuljanak.
Projekt produktuma	A projekt végén kiállítás készítése az osztályban a munka során keletkezett plakátokból, fényképekből, beszámolókból.
Fejlesztett kompetenciák	<ul style="list-style-type: none"> • személyes (kooperációs-, konfliktusmegoldó képesség); • kognitív (természettudományos, nyelvi, matematikai, tanulási, információfeldolgozási képesség); • szociális; • mozgásos (finommotorika, kéz ügyesség).
Erőforrások	Személyi: 20 fő tanuló, 1 fő pedagógus. Tárgyi: informatika terem számítógépei, internet hozzáféréssel; scanner és nyomtató; projektor –interaktív tábla a teremben; az iskolai könyvtár könyvállománya; digitális fényképezőgép; papír, térképek, irodaszerek.
Kapcsolódó tárgyak	Honismeret, természetismeret, ének-zene, technika- háztartástan, informatika, rajz és vizuális kultúra, magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv.
Előzetes ismeretek	Már meglévő országismereti tudás, alapfokú informatikai ismeretek, digitális eszközök használata, könyvtárhasználati ismeretek.

4. A projekt leírása

A projekt terve – mely táblázatos formában mellékletként olvasható – mutatja, hogy pontosan meghatároztam a tantárgyakat, eszközöket, az ellenőrzés és értékelés módját, valamint a keletkező produktumok mellett a pontos feladatokat. A tanult tantárgyak közül az olvasás, fogalmazás, német, illetve magyar nyelv, természetismeret, rajz, technika, ének-zene és a testnevelés is megjelent. A projekt heti 10 órában a fent említett tantárgyak köré csoportosítva leginkább a német nyelvórákon valósult meg.

Az olvasás-szövegértés területéhez kapcsolódva egy német író, Erich Kästner *A két Lotti* című könyvének egy kisebb részletével ismerkedtünk meg, ezzel is felkeltve érdeklődésüket mind az olvasás, mind a német nyelvterület iránt. A felhasznált eszközök – videólejátszó, interaktív tábla – pontosan illeszkedtek a német nyelvű országok földrajzi helyzetének megismeréséhez.

A német nyelvű országok jó lehetőséget biztosítottak a csoportalakításhoz, így a velük való megismerkedés után csoportokat alakítottunk, ekképp folytattuk a közös munkát (1. kép).

A további órákon folyamatosan dolgoztuk fel a német nyelvű országokról felkelhető információkat, valamint igyekeztünk az évben tanult német nyelvű szavakat és nyelvtani anyagot folyamatosan ismételni. A fogalmazás témakörben egy külföldi képzeletbeli utazásról írtak a gyerekek, mely nemcsak a kreativitásukat és képzeletüket, hanem a nyelv területén birtokolt tudásukat is megtornáztatta. A tanult nyelvtani ismeretek segítségével már képesek voltak akár múlt időben is összefüggő idegen nyelvű szövegek megfogalmazására, így ezt a tevékenységet is differenciált csoportmunkában végeztük.

A projekt fejlesztette nemcsak a természetismereti, hanem ének-zenei kompetenciájukat is, mivel az állat- és növényvilág képviselőivel, valamint a híres német zeneszerzőkkel is megismerkedhettek, és azok műveit is meghallgathatták. A zenéhez kapcsolódóan a gyerekek a német nép- és honismeret tárgy keretében a nemzetiségi táncokkal ismerkedtek meg, mely ma már a mindennapos testnevelés fontos része. Az órát a gyerekek életkori sajátosságaihoz és érdeklődésükhöz mérten német nyelvű játékokkal kezdtük és zártuk, ez jó lehetőséget biztosított a szem-kéz, szem-láb koordináció fejlesztéséhez. Testnevelés órákhoz egy nagy tornacsarnok áll rendelkezésünkre, ahol elegendő hely van ilyen közös mozgásokra.

A rajz és technika területéhez kapcsolódott a szemléltető eszközök elkészítése, mely akár a csoportalakítást is segítette. Ezzel tartottam fent a figyelmet, és a motiválásnak is jó eszköze volt, mivel segítette a monotonitásból való kikököntésben.

Az általam tervezett projekt és az alkalmazott módszer nemcsak a jó képességű diákok számára nyújtott élményt, hanem a gyengék és kevésbé motiválhatók is megtalálták a számukra megfelelő feladatokat, feladattípusokat. Ezeknek a feladatoknak a végén, bár más úton, de ugyanahhoz a megoldáshoz jutottunk.

5. A projekt értékelése, tapasztalatok megfogalmazása

Elsődleges céloom volt, hogy a gyermekekkel együtt dolgozzuk fel a tanév és az elmúlt három év során tanultakat, országismeret témakörbe csomagolva. Nemcsak az idegen nyelvi tudásukra volt szükség, hanem más területeken szerzett ismereteikre is. Érdekes volt megfigyelni, hogy mennyire ötletgazdagok. Félttem ennek hiányától, de a későbbiekben ennek sokaságával kellett megbirkóznom.

A projekt kezdeténél csoportokat alkottunk. A csoportok egy-egy német ajkú országot képviseltek. Először az országok legfőbb szimbólumát, a zászlót készítették el, majd minden órán egy újabb feladat tárult eléjük, melyet nem csoportban, esetlegesen a szülők bevonásával oldottak meg. A könyvtárhasználat mellett a gyerekek korszerű eszközök segítségét is igénybe vehették. Egyes feladatok elvégzéséhez számítógépet használhattak a tanulók (2. kép). A német nyelvű országok növény- és állatvilágával ismerkedhettek meg. Saját gyűjtőmunkájukból készítettek plakátokat, posztereket.



2. kép: Számítógéppel támogatott tanulás

Az iskolai környezet lehetőséget biztosított arra is, hogy a tanulók ne csak a tanteremben, hanem az udvaron (3–4. kép) is foglalkozhassanak a projekttel. Öröm volt látni, hogy délutáni játék helyett ők ezt választották.



3. kép: Tanulási környezet 1.



4. kép: Tanulási környezet 2.

Fontosnak tartottam a folyamatos együttműködést a pedagógus és gyerekek között, az ötletadást, valamint a segítségadást kutatómunkájukhoz mind a kezdeteknél, mind a kivitelezésnél. Igyekeztem semmit sem rájuk erőltetni, hagytam, hogy saját elképzeléseiket valósíthassák meg. A kérdés folyamatosan felmerült: „*Hogyan tovább?*”. Ezek a gyermekek életkoruknál fogva még nem képesek egy projekt megtervezésére és véghezvitelére, így sokszor az én ötleteimre támaszkodtak.

A projekt jellegéből adódóan sok területen megmozgatta a gyermekeket. Nemcsak ismereteik gyarapodtak, hanem együttműködési készségük. Jellemző volt rájuk, hogy társaikkal szemben emberségesebbek, megértőbbek voltak. A projektórákon és a délutánok után jellemző volt, hogy nem akartak hazamenni az iskolából. Természetesen viták és összejördülések köztük is voltak, egyes megoldási módok, kivitelezések miatt, de ezek vitték előre egy-egy probléma megoldását. Kizárólag pozitívként értékelhető, hogy a tanórákon nehezen mozgatható gyerekek is aktívak voltak, és részt vettek a feladatok megoldásában (5. kép).



5. kép: Előadás



6. kép: Közös élmények

A gyerekeknek fontos volt, hogy nem a pedagógus, hanem saját maguk jutalmazták meg egymást egy-egy hibátlanul kitöltött teszt vagy keresztrejtvény kapcsán. Ilyenkor a gyerekek javították a saját maguk (csoportok) által elkészített feladatokat, és értékelték társaikat (6. kép). A folyamat végén a tanulókkal megbeszéltük az elvégzett munkát. A csoportok értékelték saját munkájukat, befektetett energiájuk szerint, valamint értékelték a többiekét is. Általában építő jellegű, segítő kritikát fogalmaztak meg társaikkal szemben, vagyis mi az, amiben még fejlődniük kell. Az elkészült munkákat a teremben kiraktuk, melyet a szülők és az iskolatársak, pedagógusok is megtekinthettek.

A tanulók a projekt végén egy kérdőívet töltöttek ki, melyben a projekt pozitívumairól és tanulságairól kérdeztem őket. Az eredmény (1. táblázat) nem meglepő, mert a mindennapi munkában is tapasztalható erősségeiket nevezték meg, és a csoportban végzett munka hátrányait is felsorolták.

Pozitívumok	Tanulságok
Internetezés / gépterem használat	Kevés játék
Csoport- és kutatómunka	Nincs csönd
Érdekességek /interaktív	Vita / veszekedés

1. táblázat: Kérdőív értékelése

6. Összegzés

Megállapíthatom, hogy a projektnek a gyermekek számára újdonságértéke volt. Tanulóim újdonságvágygal, örömmel fogadták a kezdeményezett változtatásokat.

A munkaterületek, munkavégzés megváltoztatásával kapcsolatban értesítettem a szülőket és a pedagógusokat is.

Az általános, mindennapokban használt munkafolyamatok egy 10–12 éves gyermek mindennapjaiban többször előfordulnak. Ám a projektoktatásnál fontos kitétel, hogy a tervezési és munkafolyamat egésze a tanulók önálló tevékenysége legyen. A téma meghatározása a gyermekek saját érdeklődéséből fakadó volt, de feldolgozásának menete előre meghatározott módon zajlott. Már az elején kiderült, hogy a gyermekek életkorukból és tapasztalataikból adódóan nem tudják önállóan megoldani az adott feladatokat. Ezekhez mankókat kellett adnom, melyek segítségével haladni tudtak.

Mire a projekt végére értünk, megerősödött bennem a felismerés, hogy ez a projekt erősen hasonlított a témahéthez, bár volt olyan tevékenység (pl. tervezésbe való bevonás), amelyeknek keretében a projekt jellemzői megjelentek. Mert mi is a hasonlóság és a különbség a projektfeldolgozás és a témahét között? A témahéten az iskola (vagy legalábbis bizonyos csoportok) minden tagja ugyanazzal a témával foglalkozik, mint a projektoktatásnál.

A pedagógusok megfogalmazznak egy témát, mellyel nem a „hagyományos” oktatási keretek között foglalkoznak, hanem a gyerekekkel együtt dolgozzák fel. Ekkor a tanulók feladata a megadott eszközök segítségével történő önálló megvalósítás. A projektnél a diákok önállósága van a központban, a tervezéstől a megvalósításon át az eredmény bemutatásáig.

Mindezek után mit is jelent a címben található idézőjel?

Úgy vélem, hogy a „cselekedtetés/cselekvés” ugyan megvalósult, de a gyermekek életkorát, tudásszerző és tanulási kompetenciáit, valamint idegennyelv-ismereteit figyelembe véve az általam megvalósított projektmódszerre leginkább jellemző, hogy néhány elemében a témahéthez hasonló, de már a projekthez közeledő „*projekt-szerű*”, „*projektorientált*” oktatást valósítottunk meg.

Bibliográfia

- » Kovátsné Németh Mária (2006): Fenntartható oktatás és projektpedagógia. In: *Új Pedagógiai Szemle* honlapja [online] [2013.12.20.] < URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00107/2006-10-mu-Kovatsne-Fenntarthato.html>
- » A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig (2012) In: Fehér könyv 2012-2018. [online] A kormány.hu honlapja, 2012. december [2013.12.20.] < URL: <http://www.kormany.hu/download/c/51/c0000/idegennyelv-oktat%C3%A1s%20feh%C3%A9r%20k%C3%B6nyv.pdf>

- » Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt. Kerettanterve az alapfokú nevelés-oktatás számára (2012) In: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt. honlapja [online] Budapest : NT Tankönyvkiadó, 2012. [2013.12.20.] < URL: http://www.ntk.hu/c/document_library/get_file?uuid=bb21631d-0c35-4079-b4bb-85d901cc1bcf&groupId=10801
- » Százdai Antal (1999): Szakmai fejlesztés az iskolában. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2009. június 17. 6. sz. 69–85 p.

Melléklet

A projekt terve

	SIKERKRITÉRIUM, KELETKEZŐ PRODUKTUM	TANTÁRGYI KONCENTRÁCIÓ - FELADAT	ESZKÖZÖK	ELLENŐRZÉS, ÉRTÉKELÉS	VISSZA- CSATOLÁS
Projekt hetek	A német nyelvű országok megismerése történetek és kisfilm alapján. Plakát készítése a kiválasztott ország elhelyezkedéséről. A legjobb munka kiállítása az osztályban. <i>Ismétlés: Múlt idő, mondatalkotás, szókincsbővítés</i>	Olvasás: Erich Kästner <i>A két Lotti</i> c. könyvből részlet Szövegértés: <i>Schulbus</i> kiegészítő feladatgyűjteményből 6. oldal	Videó lejátszó, interaktív táblán térképek. Papír, térkép	Közös megbeszélés	Hiányos ismeretek pótlása
	Helyes elképzelések elvárások kialakítása egy idegen nyelvi kiránduláshoz, legjobb munkák kiállítása az osztályban <i>Ismétlés: Szókincsbővítés, a szavak helyes sorrendje, igeragozás, helyesírás.</i>	Fogalmazás: Ilyennek képzelem a külföldi utazást	Füzet, írószerszám, térkép	Közös megbeszélés	Az elképzelések, elvárások korrigálása
	Földrajzi nevek idegen nyelven/ anyanyelven történő helyesírásának megismerése. Térkép tágabb környezetünkről. <i>Ismétlés: Német előjárószavak (hol és hová kérdések segítségével), tárgy és részes eset (határozott és határozatlan névelővel), helyhatározószavak, helyesírás</i>	Nyelvtan/Német nyelv: Környezetünk földrajzi neveinek írása. Nyelvtani ismeretek bővítése: „Wo? Wohin?” Térképhasználás	Füzet, írószerszám, térkép. Helyesírási szabályzat	A térkép neveinek helyessége	A munka közben folyamatos korrekció

	SIKERKRITÉRIUM, KELETKEZŐ PRODUKTUM	TANTÁRGYI KONCENTRÁCIÓ – FELADAT	ESZKÖZÖK	ELLENŐRZÉS, ÉRTÉKELES	VISSZA- CSATOLÁS
Projekt hetek	Előzetes természetismereti tudás megszerzése. Plakátkészítés <i>Ismétlés: szókincsbővítés, a növény- és állatnevek névelővel, határozott és határozatlan névelő tárgy- és részes esete+többes szám</i>	Természetismeret: Német nyelvű országok állat és növényvilága	Tankönyv, internet, füzet, írószer, csomagoló-papír	Feladatsor, internetes gyűjtőmunka ellenőrzéshez	A munka közben folyamatos korrekció
	Helyes viselkedési szabályok ismerete. Gondolattérkép	Osztályfőnöki: a körülöttünk élő németajkúak kultúrájának, szokásainak megismerése	Feljegyzések készítése internet segítségével, megbeszélés	Közös megbeszélés	A munka közben folyamatos korrekció. Gondolattérképek közös megbeszélése
	Fogalmazás, idegen kifejezések ismerete. Tanult ruhadarabok ismétlése. Fürtábra készítése <i>Ismétlés: ruhadarabok, egyéb utazás során használatos eszközök névelővel, helyesírás, határozott és határozatlan névelő tárgy- és részes esete+többes szám, kérdőszavak élő és élettelen dolgokra alany-, tárgy- és részes esetben</i>	Német nyelv: Mi kerüljön a hátizsákba? „Was kommt in den Rucksack?”	Tankönyv, füzet, írószer	Közös megbeszélés, folyamatos korrekció	Feladatok értékelése
	A német nép- és honismeret tantárgyhoz kapcsolódóan a gyerekek nemzetiségi táncokkal ismerkednek. A táncokról kiselőadás formájában otthon készülnek és a pedagógussal együtt a lépésekkel megismerkednek.	Testnevelés: Néptánc	megfelelő ruházat, CD-s magnó, CD	Közös megbeszélés	Folyamatos korrekció

	SIKERKRITÉRIUM, KELETKEZŐ PRODUKTUM	TANTÁRGYI KONCENTRÁCIÓ – FELADAT	ESZKÖZÖK	ELLENŐRZÉS, ÉRTÉKELÉS	VISSZA- CSATOLÁS
Projekt hetek	Az előzetes ismeretek, élmény- anyag feltérképezése. Nevezetes- ségek megismerése. Egy ismert hely lerajzolása. <i>Ismétlés: szavak gyűjtése, cselekvések németül ragozással (egyes számban, többes számban, múlt időben)</i>	Rajz: <i>Külföldi utam</i> (aki nem volt külföl- dön: <i>Egy képzeletbeli utam külföldön</i> cím- mel rajzol képet)	Festék, rajz- eszközök Számítógép internettel – képek	Rajzok értékelé- se, megbeszélése	A munka közben folyamatos korrekció
	Motorika fejlesztése. Zászlók színeinek megismerése. Tanult színek ismétlése Nemzetiségi (német, osztrák, svájci) ruhák keresése. <i>Ismétlés: tanult színek és egyéb melléknevek, melléknevek foko- zása fokozottan ügyelve a már tanult kivételekre</i>	Technika: országok zászlóinak elkészítése A ruhák elkészítése	Papír, színes papír, olló, ragasztó ruhadarabok (rajz)	zászlók és ruhák értékelése	A munka közben folyamatos korrekció
	Német néprajzi ismeretek bővítése <i>Ismétlés: a dalok német szövegeinek folyamatos olvasása első néma olvasás után ügyelve a helyes kiejtésre.</i>	Ének: híres zene- szerzők és dalok összegyűjtése. J. Brahms: <i>Bölcsődal</i> c. dala F. Schubert: <i>A piszt- ráng</i> c. dal (<i>Johann Wolfgang Goethe versére készült</i>)	Dalok szöve- ge, magnó	Énekek önálló előadása	A munka közben folyamatos korrekció
	Szövegértés fejlesztése, országismereti tudás elmélyítése. Nevezetességek felismerése, elhelyezése térképen. Plakát- készítés szöveg alapján <i>Ismétlés: szövegalkotás a tanult nyelvtani ismeretek felhasználá- sával, helyes szórend, helyesírás</i>	Olvásás- szövegértés: A német nyelvű országok neveze- tességeiről szövegek alapján egy térkép elkészítése	Feladatlap, füzet, írászerek, csomagoló- papír	Szöveg, írászerek	A munka végén közös értékelés

A projekt tervében feltüntetésre kerültek a műveltségterületekkel, tantárgyakkal való kapcsolata az egyes tevékenységeknek. Ebben a táblázatban csak a tárgyakkal való kapcsolata jelenik meg; részletes óraterveket nem tartalmaz.

A kisgyermekkor zenei nevelés paradigmaváltásai a 20. században

A felvilágosodás eszméinek hatására a 18. század végén indult meg az az áramlat, amely a korszak haladó gondolkodóinak figyelmét az alsó népréteg szellemi élete felé irányította, és amely rövid időn belül Európa-szerte a népi hagyományok összegyűjtésének és megmentésének mozgalmát eredményezte. Herder gondolata, miszerint a civilizáció alacsony foka egy népnél nem akadályozza az eredeti és értékes költészet létrejöttének, Kelet-Európa népeinél a nemzeti függetlenség és a társadalmi szabadság eszméivel társult. Ugyanakkor a korszak meghatározó pedagógusaiban hamar felmerült az igény, hogy ezt a mindeddig ismeretlen népzenei anyagot bevonják az oktatás mindennapjaiba. A népzene kutatás eredményei megváltoztatták a kisgyermekkor zenei nevelésének paradigmáit. Kis Áron, és Bartalus István gyűjteményes könyveitől eljutottunk Bartók, és Kodály hatalmas dalanyagot magába foglaló tudományos igényességgel egybegyűjtött népzenei anyagáig. Mivel ez a dalkincs, mind művészileg, mind kulturális gyökereink ápolásában egyedülálló, rendkívül fontosnak tartom, hogy gyermekeink zenei nevelése ezen a biztos, az idő próbáját kiállt alapon álljon. A kutatás célja az óvodai zenei nevelés paradigmáinak a változása, az intézményekben használt dalanyag szempontjából vizsgálva.

Az óvodai zenei nevelés irányzatai a 19. században

Az 1828-ban alapított első magyar óvodától több mint egy évszázad telt el addig, míg az 1940-es években végre megvalósult az a ma már természetes követelmény, hogy a magyar gyermeknek ne csak az anyanyelve, de a zenei anyanyelve is magyar legyen. Brunszvik Teréz óvodáiban még német nyelven énekeltek. A krisztinavárosi óvoda 1830-i leltárában a tanító rendelkezésére álló 9 könyv között 3 énekgyűjtemény található (Mészáros 1988), közülük kettőt még nem sikerült azonosítani: „Härings musikalisches Volksschulen Gesangbuch” és „Nässers Lieder zum Singen” (i. m.) Azonosítható, de nem fellelhető a harmadik gyűjtemény: „Nägeli's Singstücke”. Valószínűleg 1810-ben jelent meg Zürichben. 1836-ban alakult meg a Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület. Terveik között az új

óvodák szervezése és az óvodai hálózat kiterjesztése mellett az is szerepelt, hogy a gyermekekben a nemzeti érzést, a magyar nemzethez való tartozás tudatát kialakítsák. Szentkirályi Móricz 1837-ben „*A kisdédóvó intézetekről*” című füzetében az óvoda belső életét bemutatva kiemeli, hogy milyen fontos szerepe van az óvodai nevelésben az éneknek. Állítja, hogy a gyermekek legszívesebb mulatsága az éneklés, de problémának tartja, hogy magyar nyelvű, rendszeren szerkesztett énekkönyvük nincs. 1839-ben jelent meg Varga Péter, a pesti belvárosi óvoda vezetőjének könyvecskéje *Nefelejts* címmel, melyben azokat a verseket és dalokat adja közre, melyeket a rábizott gyermekeknek szokott tanítani. Az első kottás gyermekdaloskönyv Bezerédi Amália műve, a *Flóri könyve* volt. A benne található 25 dal szövegét átjárja az erkölcsi nevelés-jobbítás szándéka. Viszont a dallamok legtöbbszörének hangterjedelme nagy, 9–11 hangterjedelmű, amelynek eléneklése egy óvodáskorú gyermek számára meglehetősen nehéz feladat. Kodály Zoltán „*Zene az óvodában*” című munkájában a következőt írja Bezerédiről és könyvéről: „*ez a rendkívüli aszszony, aki előkelő neveltetése szellemében, romantikus német novellákat írt és németül jobban tudott, mint magyarul: kislányát mégis magyar versekkel, dalokkal nevelte. Ezekből lett a könyv...*” (Kodály 1941, 12). „*Ugyanakkor jól megfigyelhető Bezerédi Amáliának az a törekvése, hogy magyaros jelleget adjon egy-egy dalnak azzal, hogy verbunkos-bokázó kádenciával látta el az utolsó sort*” (Mészáros 1988, 15). A dalanyag összeállításának módját két okra lehet visszavezetni. Egyrészt a néphagyomány fontosságát a kor még nem ismerte fel. Ezért Bezerédi úgy vélekedhetett, ha már iskolát állít a falusi gyermekeknek, ott valami másra, jobbra kell őket tanítani, mint amit amúgy is tudnak (Kodály 1941). Az a törekvés, hogy a magyar dal – akkor még csak feltételezett – magyarságtudatot erősítő hatása miatt bekerüljön az óvodák zenei nevelésének mindennapjaiba, folyamatosan jelen volt hazai óvodáink első, 1828 és 1869 közötti időszakában. Számos kiadvány jelent meg a következő években. Ezek közül a legfontosabbak: Wargha István *Terv a kisdédóvó intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában* (1843). A függelékben közölt 4 dal mindegyike németes lejtésű. Lukács Pál: *Daloskönyvecske* (1840), *Kis lant* (1846), *Kis furulya* (1858), *Kis czitera* (1860), végül a *Kis dalos* (1860).

Lukács könyvecskéiben is ugyanaz a tarka tematikus tartalom található, egyaránt fellelhetők benne imádságok, erkölcsi és magatartási szabályok, játékdalok.

Ezek alapján három közös pontot emelnék ki.

- A szerzők felismerték az éneknek az érzelmet kedvezően befolyásoló hatását az óvodai nevelésben. „*a szívképző eszközül célszerűen az éneklés is használtatik, mely az érzelmet lágyítja, finomítja, a szép és fenséges irán-*

ti vonzalmat melegíti, s a buzgóságnak valami jó irányzatú kihatást szerez” (Wargha 1843, 147).

- Mindegyik, ebben a korban kiadott énekeskönyv fontos és elérendő célnak tartotta a magyarságtudat erősítését.
- Egyik alkotó sem ismerte fel a magyar népzene nemzetformáló hatását, megfelelő források hiányában nem is voltak számukra elérhetőek.
- A magyar óvodák első, 1828–1869 közötti időszakának dalai tehát magyarul és németül hangzottak. A különféle eredetű dalok békésen megfértek egymás mellett.

A Fröbel-módszer dalai

Friedrich Fröbel 1840-ben alapította első gyermekkertjét. A kisgyermekkori nevelésre fókuszáló pedagógiai nézeteivel, a játék meghatározó szerepének felismerésével és a sajátos kisgyermeknevelő intézmény alapításával az óvodai nevelés legnagyobb hatású megújítójává vált. A hazai óvodapedagógusok vezető rétege kezdettől fogva figyelemmel kísérte a német nyelvterületek óvodáinak helyzetét. Így váltak ismertté az 1860-as évek végén Fröbel oktatási-nevelési elvei. Fröbel összes tevékenységéhez hozzátartozott a megfelelő szövegű dal. Ezek szövegeit maga Fröbel írta, a dallamokat Robert Kohl készítette. A magyar nyelvű dalok gyűjteménye is hamar rendelkezésre állt Kohányi Sámuel 1871-ben kiadott *Gyermekdalok Fröbel fejlesztő rendszeréhez* címmel. Mivel „*a gyermek összehetségével együttes cselekvésre vágynak, a nevelési eszközt a gyermek cselekvési vágyára kell fektetni. A dalokat is ennek szolgálatába kell állítani*” (Mészáros 1988, 55). Az összes foglalkozáshoz, tevékenységhez megtalálható Kohányi könyvében a megfelelő ének. Szempont volt ugyanis, hogy a dal szövege illeszkedjen a cselekvés konkrét tárgyához. A Fröbel szellemében tevékenykedő óvodai szakemberek ontották a különböző tandalok gyűjteményes kiadásait:

- Kobány Mihály: *Kis dalnok* (1874) Újabb kiadásai: 1876, 1878;
- Kobány Mihály: *Dal és játékgyűjtemény* (1876);
- Komjáthi György: 101 gyermekjáték leírását tartalmazó játék-könyv, dalokkal (1877);
- Tóth István: *Gyermekdalok* (1881);
- Haász Sarolta: *Gyermekkert csokor* (1883);
- Dömötör Géza–Kozma Dénes–Kohányi Sámuel: *Dal-, és játék versgyűjtemény* (1883) Bővített kiadás: (1890).

Láthatjuk, a Fröbel-pedagógia felfogása arra sarkallta az óvodai nevelőket, hogy az addig összegyűjtött énekek és gyermekdalok helyett saját maguk írjanak dalszövegeket. Ez természetszerűleg maga után vonta az óvodai dalanyag paradigmáinak gyökeres átalakulását, és sajnálatos módon a művészi igény teljes háttérbe szorulását. Mindazok a pedagógusok, akik ebben a szellemben tevékenykedtek, nem ismertek fel egy mára már egyértelmű tény, miszerint dallam és szöveg szerves egysége nevelő hatású lehet. A magyar népdal mint műalkotás tökéletesen megfelel annak a célnak, hogy kedvező irányban befolyásolja az ember érzéseit, gondolkodását, magatartását. Azonban a fentebb tárgyalt pedagógiai szemléletből fakadó közvetlen célratörés, a magatartási törvények, az illemkódex eredménytelen, mert csak a személyiség felületét érinti, és nem hatol be az egyéni meggyőződés mélyebb rétegeibe.

A népzene kutatás kezdetei

A Magyar Tudományos Akadémia és a Kisfaludy Társaság felhívásainak hatására a gyűjtők figyelme egyre inkább a népköltészet felé irányult. Már a 19. sz. elejétől készültek dallamgyűjtemények. Ezek azonban nem tudományos elvárások alapján készültek. Inkább a maguk és a környezetük által ismert dalokat jegyezték le, a parasztság daltudását kisebb mértékben vizsgálták. Ennek következtében a dalok igen nagy része nem tartozik a mai értelemben vett népdalok sorába, a dalok lejegyzése nem mindig megbízható. A hiányosságok ellenére ezek a gyűjtemények fontos dokumentumai a dallamtörténeti kutatásnak, mert képet adnak – főleg a polgárságnál, kisebb mértékben a parasztságnál – elterjedt dallamokról, akár eredeti népdalok, akár műdalok.

A legfontosabb gyűjtemények:

- Pálóczi Horváth Ádám: Ötödfélszáz énekek (1813; nyomtatásban 1953);
- Kis Áron: Magyar gyermekjáték-gyűjtemény (1891);
- Almás Sámuel ötkötetes kézírata (1823-1870 között készült; két kötetet elveszett);
- Arany János népdalgyűjteménye (1874; megjelent 1952-ben, Kodály Zoltán, és Gyulai Ágost gondozásában);
- Bartalus István: Magyar népdalok. Egyetemes gyűjtemény (7 kötet, 1873 – 1896, zongorakísérettel).

Mindez azonban csak a saját daltudás rögzítése, a használt dallamok gyakorlati célú följegyzése volt, a népdal ebben csak öntudatlanul és megkülönböztetés nélkül

szerepelt. Ez alól talán csak Kis Áron kötete képez kivételt. Ugyan már az 1830-as évek végén felmerült az igény: magyar dalokat énekeljenek a gyerekek, mégis Kis Áron volt az, aki a magyarországi elemi népiskolák tanítóinak 1883-i országos gyűlésén javasolta: össze kell gyűjteni az ország területén élő gyermekjátékokat, le kell írni a játékok lefolyását, a kísérő verseket, mondókákat, dallamokat. A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1885. május 12-én jóváhagyta a tervet, s az 1880-as évek végére az ország 48 megyéjéből 215 tanító küldött be játék-, szöveg- és dallamleírást. A beküldött anyag szerkesztését Kiss Áron végezte, a dallamokat Bartalus István vizsgálta át és Sztankó Béla rendezte sajtó alá, hozzácsatolva a korábbi néprajzi gyűjtésekben fellelhető gyermekjátékokat is (Mészáros 1988, 81–82). „*A tudományos igényű gyűjtés a századforduló körül kezdődött. Vikár Bélának nem volt zenei képzettsége, nevét elsősorban a Kalevala műfordítójaként tartják számon. 1890 és 1910 között hatalmas mennyiségű szöveget gyűjtött, hiteles lejegyzésben 1895-től elsőként Európában, a fonográfot használta a népzene rögzítésére; felvételeivel díjat nyert a párizsi milleniumi kiállításon. Vikárt követően még Bartók és Kodály előtt gyűjtött és publikált Seprődi János, a kolozsvári református kollégium latin és magyar szakos tanára. Kiváló zenei képzettséggel rendelkezett. Gyűjtése jobb Bartalusnál, lejegyzései átmenetet jelentenek Bartalus, illetve Bartók és Kodály első, vázlatos közlései között: ő is érezteti már a parlandót, de még messze van a későbbi, fonográflejegyzés hitelességétől*” (Dömötör–Hoppál 1990, 8). Döntő fordulatot azonban Kodály és Bartók tevékenysége jelentett. 1905-től főleg 1918-ig nagyarányú gyűjtéseket végeztek. A zeneszerzői célkitűzéshez később egyre elmélyültebb tudományos érdeklődés társult. Az anyag mennyisége tudományos rendszerezést igényelt, ez vetette meg a magyar népzene-tudomány, valamint a szlovák és román gyűjtéseknek köszönhetően az összehasonlító népzene-tudomány alapjait. Kettőjük munkásságát egészítették ki Szabolcsi Bence összehasonlító és zenetörténeti kutatásai. Kodály *A magyar népzene* (1937) bevezetésében szögezte le azokat a feladatokat, amelyeket egy falu életének teljes leírásával kell megoldani. A feladatra először Vargyas Lajos vállalkozott (1941), utána Járdányi Pál (1943), majd Halmos István (1959). A harmincas évektől napjainkig tartó időszak néhány kiemelkedő személyisége még: Veress Sándor, Domonkos Pál Péter és Lajtha László. A *Magyar Népzene Tára* sorozatának kiadását 1951-től kezdték meg Járdányi Pál új alapelveken alapuló rendszerezése alapján.

Népi vagy népies?

A sajátos magyar jelleget azonban még nem fedezték fel ekkoriban dalainkban szakembereink. Inkább szövegükben láttak valamiféle sajátos hazai hagyományt.

Ami a dallam magyarságát illeti, egyrészt a verbunkos stílust, másrészt a népies műdalt tekintették követendő példának. Az 1893-ban megjelent *Daloskönyv* (Kiss Áron, Péterfy Sándor, Pósa Lajos, Tihanyi Ágost) 137 dallamot tartalmaz, de ezek egyike sem származik Kiss Áron *Magyar gyermekjáték-gyűjteményéből*. A szerkesztők ezt azzal indokolják, hogy a dalok hangterjedelme nagyobb, mint amit egy 3–6 éves korú gyermek hangja elbír, másrészt a „szöveg majdnem kivétel nélkül erotikus vonatkozásokkal van tele” (Mészáros 1988, 83). A népi dallamok helyett költött, kis hangterjedelmű dalok találhatók benne. A szerkesztők szándéka az volt, hogy a népdal maradjon meg a maga eredeti teljességében a népnél, és az óvodák számára gondoskodjanak olyan dalokról, melyek a népdalok motívumaiból kialakítva, mind dallam, mind szöveg tekintetében alkalmasak a gyermekek fejlesztésére. Kettős hiba volt megfigyelhető a korabeli dalok paradigmáiban. Egyrészt külföldi dallamokra alkalmaztak gyermekverseket, másrészt magyar népies műdalokat énekeltettek gyermekszöveggel. A kor pedagógusai nem ismerték fel népzenénknek azt az alapvető vonását, hogy a magyar dalban a szöveg és a dallam tökéletes egységet képez, a dallamvezetés teljes egységben követi a magyar nyelv sajátos fordulatait. Ugyanakkor Székely Gáborné 1901-ben megjelent *„Dalok és játékok tanítása az óvodában”* című módszertani könyvében olyan tanítási és nevelési elveket fogalmazott meg, melyek ma is követendő példaként értékelhetőek:

- A gyermekbe a dalt és annak szeretetét öntudatlanul kell bevinni;
- Az óvónő vezesse, irányítsa az a gyermekek közös énekét;
- Ajánlatos önállóságra szoktatni a gyermekeket. Nem helyes ugyanis, ha a gyerek *„mindig kész hangot kap a szájába, melyet gondolkodás nélkül visz tovább. És ez örökös utánzásra szoktatja, mi által a gyermek önálló felfogást sohasem nyer”* (Székely 1901).
- Az óvodai énekek szövegének, dallamának megtanítása egyszerre történjen;
- Kiemeli a daltanítás különböző változatos, és színes módzatait, úgymint, mesével, rajzolással, társalgási játékkal, képi szemléltetéssel.

Régi és új

A trianoni békediktátum által megállapított határokon belül lényegesen megváltozott az óvodák számaránya. Az óvodák szervezeti és intézményes keretei jelentősen átalakultak. Ugyanakkor a dalanyag lényegében nem változott. Az 1920-as 30-as években kiadott daloskönyvek (Tamáskáné Nyizsnyai Aranka: *40 dal óvodai és iskolai használatra* 1924; Stelly Gizella: *Kisdednevelő intézetek foglalkoztatási és játéktervezete* 1925; Szivontsik Antal: *Doktor Zsák és más tréfás gyermekda-*

lok 1927) lényegében Peress, Pósa, és Kiss Áron verses, dalos könyveiből valók. Egyetlen vonatkozásban jelent meg új elem az óvodai dalanyagban ezekben az években: ez az irredentizmus témája (Mészáros 1988). A hozzá kapcsolódó dalok újratermelték a dalok gyenge szövegének és dallamának a problémáját. Tehát az I. világháborút követő időszakban az óvodai dalanyagok paradigmájának váltásáról nem beszélhetünk. 1929-ben azonban kiadásra került Molnár Imre és Lajtha László összeállításában a *Játékkország* című kötet, melyben számos értékes népi gyermekdal és népi játék leírása található. Zenei részét a kiváló zeneszerző és népzene kutató Lajtha László neve fémjelzi. Sajnálatosan azonban az óvodai éneklalkozásokra, a zenei nevelésre semmiféle hatást nem gyakorolt. Szélesebb körben érvényesült viszont a kalocsai római katolikus óvónőképző által 1932-ben sokszorosított formában megjelentetett *Gyermekdalok gyűjteménye* című kis kötet, 200 dallal (Kisdednevelés 1929). A változás első jelei 1930-ban „A gyermekszertet iskolája” című tanulmánykötet megjelenésével mutathatók ki, Nógrády László és B. Czeke Vilma szerkesztésében, melynek „Ének” című fejezetét Harmath Artúr írta. Nagy hangsúllyal mutatott rá a gyermekdalokban itt-ott előforduló értelmetlenségek okos kezelésének szükségességére. „Egypár jólpattogó szó, csengő-bongó rímecke a kicsiknek nagyon tetszik. Rosszat nem mond, a gyerekek szeretik. Talán pár száz éve pattogatják már gyermekeink” (Mészáros 1988, 169). Először jelenik meg tehát az a gondolat, hogy a magyar népdal, és gyermekdal a maga eredeti formájában tökéletesen alkalmas arra, hogy az óvodai zenei nevelés szerves, mindennapos és természetes részévé váljon, ugyanis különbséget tesz népdal és műnépdal, vagyis népies műdal között.

A magyar népdal korszaka, a máig ható paradigma

Kis Áron korszakalkotó felismerése volt, hogy az országban össze kell gyűjteni azokat a gyermekdalokat, amelyeket falun, a nép gyermekei énekelnek, és azokat kell tanítani. Az óvoda és az iskola számára csak így menthetik meg az igazi magyar hagyományt, szellemi kincset. A tanítók által összegyűjtött mondóka- és dalanyagot ő rendezte sajtó alá. A későbbi, ún. millenniumi korból sok írásbeli feljegyzés maradt ránk, amelyek elvben hangoztatják ugyan a magyar zenei nevelés fontosságát, de ha a dalokat megvizsgáljuk, azt találjuk, hogy azok mind német hatás eredményei. Még az 1893-ban megjelenő *Verseskönyv* is csak elvében magyar, valójában „magyarkodó”. A következő évtizedek sovíniszta irredenta szövegű, gyenge tandallamainak virágzásakor villámcsapásként hatott Kodály Zoltán *Zene az óvodában* című tanulmánya (1941). Ebben kemény szavakkal bírálta a

magyartalan, művésztelen óvodai tananyagot. A kicsinyek zenei nevelése Kodály útmutatása alapján vált közérdekű tudományos feladattá (Sándor 1964). A Kodály által megfogalmazott reformprogram folytatásaként jelent meg 1951-ben az „Óvodai énektanítás” című módszertani kézikönyv Barát Istvánné, Forrai Katalin, és Oláh Zsuzsanna munkájaként. E kötet második része dalgyűjtemény, mely fokozatos nehézségi sorrendbe szedve 200 dalt tartalmaz. Nagy részük Kodály-gyűjtés, kisebb részük orosz, szlovák, lengyel, bolgár, zömükben népi eredetű dal, melyek szövegét Weöres Sándor fordította, valamint számos értékes óvodai dal Kodály dallamainak és Weöres verseinek ötvöződéséből. Forrai Katalin a későbbiekben, mintegy összegzésként adta ki 1974-ben „Ének az óvodában” című terjedelmes munkáját. A mai napig az óvodai zenei nevelés alpműve, mely egy módszertani részt követően összesen 330 mondókát és dalt közöl rendkívül jól és átfogóan rendszerezve.

Bibliográfia

- » Dömötör Tekla – Hoppál Mihály (1990): Magyar néprajz VI. Népzene, néptánc, népi játék. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1990. 708 p.
- » Kisdednevelés (1929): Szakfolyóirat kisdednevelők számára. [Könyv] Szerk. Kenyeres Elemér. Budapest : Kisdednevelők Országos Egyesülete, 1929. LIV. évf. 396 p.
- » Kodály Zoltán (1941): Zene az óvodában. Budapest : Zeneműkiadó, 1941. 19 p.
- » Mészáros István (1988): Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada. Budapest : Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1988. 256 p.
- » Pukánszky Béla – Németh András (1994): Neveléstörténet. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994. 584 p.
- » Sándor Frigyes (szerk.) (1964): Zenei nevelés Magyarországon. Budapest : Zeneműkiadó Vállalat, 1964. 128 p.
- » Székely Gáborné (1901): Dalok és játékok tanítása az óvodában. Budapest : Kisdednevelők Országos Egyesülete
- » Wargha István (1843): Terv a kisdedóvó intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában. Pest : S. n., 1843. 158 p.

Leseerziehung im deutschen Sprachraum

In meiner Zusammenfassung geht es um die Leseerziehung und die Motivation, wie das Interesse am Lesen zu erwecken ist. Warum ich dieses Thema als Forschungsthema gewählt habe, begründe ich im folgenden Teil. In Ungarn bedeutet der Mangel an Sprachkenntnissen ein großes Problem. Im internationalen Vergleich ist die Anzahl derjenigen, die die Fremdsprachen verwenden, noch immer niedrig. Ich fand eine gute Grundlage für meine pädagogischen Ideen zu dem Lehren der deutschen Sprache: Das Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien (Günther, 1986). Außerdem kann dieses Thema die theoretische Grundlage für ein ausgezeichnetes Programm, für die sog. Lesenacht in Ungarn in den Grundschulen sein. Dieses Programm stammt aus Deutschland und man wird es in der Wirklichkeit mit großem Erfolg verwenden.

Einführung

Im Jahre 2005 – laut einer Umfrage in der Europäischen Union, in 25 Mitgliedsländern der EU- sprachen 50 Prozent der Gefragten irgendwelche Fremdsprache. In Ungarn ist es nur 29 Prozent der Gefragten (Imre 2007). Das weitere Ziel der Sprachenpolitik der Europäischen Union ist, ein sprachfreundliches Gebiet für das Sprachlehren und das Sprachlernen zu schaffen, Fremdsprachenbeherrschung ist ja eine solche Fähigkeit, die jeder Bürger braucht, wodurch man die Chance zur Bildung und Beschäftigung erhöhen kann.

Das Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien

Bei Fremdsprachenkenntnissen spielen noch die kulturellen Beziehungen und die persönliche Entwicklung eine sehr wichtige Rolle. Jetzt möchte ich über das Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien nach Günther (1986) erzählen (1. Tabelle).

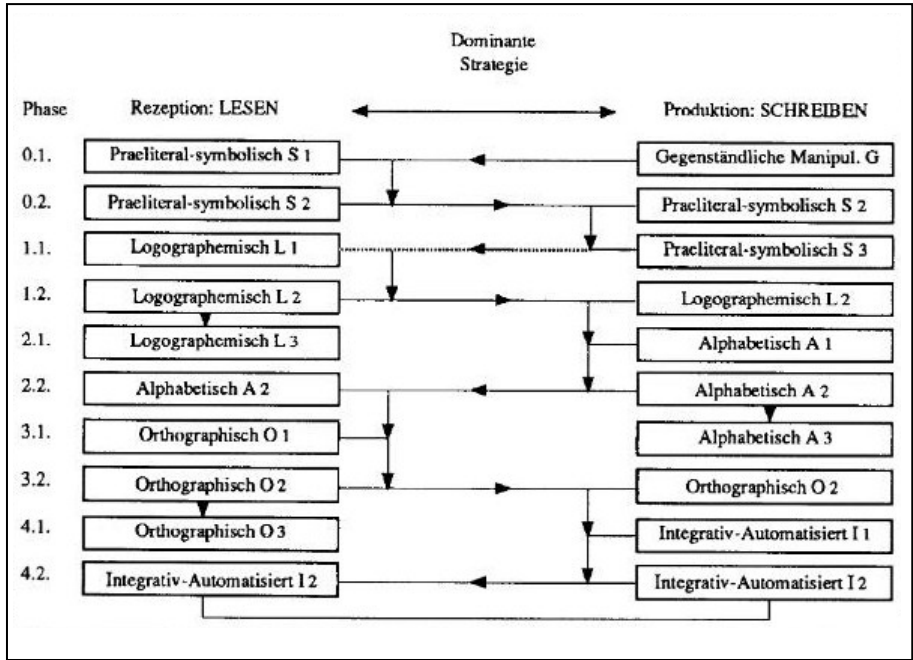


Tabella: Stufenmodell des Schrifterwerbs (1986)

Die wichtigsten Phasen des Modells sind: die präliteral-symbolische Phase, die logographemische Phase, die alphabetische Phase, die orthographische Phase und die integrativ-automatisierte Phase. Die einzelnen Strategien können wir sowohl für das Schreiben, für die Produktion, als auch für das Lesen, für die Rezeption nachweisen lassen. Sie werden zuerst nicht immer im Bereich des Schreibens erreicht. Diese Erkenntnis ist wichtig für die Arbeit mit dem Programm *Lesen durch Schreiben*. Günther denkt, dass sich die abgebildeten Phasen, Strategien immer mehr differenzieren und verfeinern. Es entwickelt sich eine neue Hypothese und wird damit eine höhere Stufe der Aneignung erreicht. Am Ende dieser Entwicklung erzielt das Kind den Stand unserer Normorthographie (Günther 1986).

Im folgenden Teil werde ich ausführlicher über die einzelnen Phasen schreiben.

Die erste Phase ist die präliteral-symbolische Phase. Zentral ist hier die Rezeption von Bildern, zugleich bleibt das Bild durch seine gegenstandsgebundene Abbildungsfunktion so präliteral. Ein gutes Beispiel dafür ist die Banane. Das Kind erkennt die Banane nicht nur original sondern auch auf einer Abbildung. Dann bildet das Kind alleine Gegenstände. Er malt oder schreibt, und danach be-

kommen diese Bilder eine Bedeutung. Das Kind tut so, als ob er schreiben würde. Es handelt sich um eine Vorstufe, wo die kommunikativen und die dokumentierenden Funktionen fehlen. In der logographemischen Phase kommen sowohl das Lesen als auch das Schreiben vor. In dieser Phase erkennt das Kind eine spezielle Qualität: die Buchstaben hängen mit der Sprache sehr eng zusammen. Das Kind identifiziert Wörter und es beginnt häufig gesehene Wörter zu schreiben.

In der zweiten Phase, in der alphabetischen Phase kommt das Kind mit der logographemischen Strategie für das Schreiben nicht mehr weiter. Die Strategien verändern sich, beim Lesen behält es noch die logographemische Strategie, aber beim Schreiben kommt die alphabetische Strategie dazu. Den Kern bildet die Erfassung der GPK (Graphem-Phonem Korrespondenz). Dem Kind wird bewusst, dass eine wechselseitige Beziehung zwischen den visuellen Einheiten und der phonologischen Bedeutung besteht. Lautisierung hat eine wirklich bedeutende Rolle, ein Kerngedanke.

Bei der dritten Phase, bei der orthographischen Phase beginnt das Kind zu begreifen, dass es Vereinbarungen über Regeln geben muss, und die verknüpften Verwendungen von Schreibschemata mit den Graphem – Phonem – Korrespondenzregeln zusammenhängen. Hier verwendet das Kind schon recht große Anzahl von sicheren Wörtern des Grundwortschatzes.

Es ist eine orthographische Phase. Benedict nähert sich zu den Groß- und Kleinschreibungen der Erwachsenenschrift. Der Junge, der hier wirklich diese enormen Fortschritte gewählt hat, da er sich die ersten spielerischen Späße mit der Rechtschreibung erlaubt.

Bei der letzten Phase, bei der integrativ-automatisierten Phase geht es um keine neue Vorgehensweise, sondern der lange Prozess muss noch klarer, verständlicher gemacht werden, bis die orthographische Strategie mit vielen linguistischen Regeln gefestigt ist. So wird das Operieren mit der Schrift automatisiert.

Jetzt schreibe ich eine Zusammenfassung über das Modell. Während die logographemische Strategie eher ein Leseverfahren, die alphabetische eher ein Schreibverfahren beinhaltet. Die orthographische Strategie ist ein integrierender Zusammenschluss der beiden. Es wird zuerst beim Lesen angewandt, aber es ist auch für das Schreiben unerlässlich.

Digitale Literatur

Heutzutage ist die sog. *Digital Literacy* immer populärer. Der Begriff wird als Digitalkompetenz übersetzt. Immer mehr Jugendliche, Kinder verbringen sehr

viel Zeit im Internet. Die Schüler sind nicht mehr dieselben wie früher. Sie sind die *Digital-Nativen*, *Digital Ureinwohner*. Zwischen diesen beiden Gruppen besteht ein Gegenteil, eine Kluft der IT (*Informatik Technologie*) und Computernutzung (Prensky 2001).

In der heutigen Zeit leben die Kinder schon unter 18 Jahren in der Welt der digitalen Technologien, ohne Web 2.0, Mobiltelefone und andere digitale Kommunikationmittel können sie nicht leben. Typisch für diese Kinder ist, dass sie bestimmte Fähigkeiten, vor allem digitale Fähigkeiten bevorzugen, die ältere Menschen nur begrenzt beherrschen. Eine Forschung der amerikanischen Teenager im Jahre 2009 beweist, dass die Kinder heute durchschnittlich sieben und eine halbe Stunden pro Tag mit irgendwelchem elektronischen Medienkonsum verbringen.

Das Internet basiert mehr auf dem Lesen als Fernsehen oder Radio, und erfordert viel mehr Interaktivität als die bisherigen Formen der Medien. Die Zeit, die man mit elektronischen Geräten verbringt, wird anderen Arten von Tätigkeiten (wie Sport, soziale Aktivitäten usw.) genommen.

Auf dem konnektivistischen Ansatz zum Lernen basierend besteht ein Prozess, in dem die informellen vernetzten elektronischen Geräte den Informationsaustausch mehr und mehr unterstützen. Für die Identifizierung vom Wissen (*Know-what*) und der Lage der Quelle/Befund (*Know-where*) ist die Fähigkeit des *Know-how* zunehmend notwendig (Lakatosné 2010).

Lesenacht in der Grundschule in Ungarn

Dieses Programm stammt aus Deutschland. Im Jahre 1988 fand es zum ersten Mal in Deutschland in den bayerischen Schulen statt. Hier erscheinen verschiedene Altersgruppen von Kindern. Das zentrale Thema ist das Lesen.

Die wichtigsten Phasen der Lesenacht sind: gemeinsame Arbeit mit dem gleichen Thema, Einzelarbeit mit verschiedenen Themen. Weitere Aufgaben sind noch, Schätze in der Nacht zu suchen und sich einen deutschen Film anzuschauen.

Dieses Programm dauert zwei Tage, wie es sein Titel auch zeigt. Diese Nacht ist wirklich interessant, weil die Kinder hier nicht nur das Lesen, sondern auch die Fremdsprachen (Deutsch und Englisch) üben können. Es gibt eine ganze Nacht für den Spaß des Lesens. Verschiedene Aufgabentypen motivieren die Kinder, sich immer mehr mit dem Lesen, mit der Wichtigkeit des Lesens zu beschäftigen. Als Anfang kommen die Kinder am Abend ungefähr um halb acht in die Schule. Sie kommen bequem gekleidet, in Training und bringen Schlafsäcke, Kissen und

Bücher mit. Dieses Programm wird immer in der Turnhalle der Schule veranstaltet. Die Anzahl der Kinder ist hier ungefähr 30, aber das ist genügend. Die Kinder kommen aus den Klassen 3 bis 8. Die Arbeit beginnt damit, dass die Kinder in Gruppen eingeordnet werden. So werden zwei Gruppen gebildet, eine Gruppe von den Drei- bis Fünfklässlern und eine andere Gruppe von den Sechs- bis Achtklässlern.

Am Anfang bearbeiten die Gruppen Geschichten, Märchen zusammen, die für ihre Altersgruppe entsprechend sind. Sie lesen, machen Notizen, beantworten verschiedene Fragen zum Text, manchmal müssen sie die Geschichte oder das Märchen beenden. Es dauert ca. 1,5 Stunden. Hier ist der Lehrer oder die Lehrerin, aber ihre oder seine Funktion ist nur Hilfe, wenn es nützlich ist.

Dann kommt eine Viertelstunde Pause und dann folgt die Einzelarbeit, wo die Kinder die eigenen Geschichten, die eigenen Märchen allein bearbeiten. Sie benutzen die Methoden, die sie vorher bei der gemeinsamen Arbeit verwendet haben. Sie können ihre Phantasie benutzen, Aufgaben herausfinden, einen Teil, einen kleinen Dialog zusammenstellen und spielen. Dafür haben die Kinder eine Stunde Zeit. Dann kommen die Präsentation und die Bewertung der Arbeiten.

Es ist noch immer nicht die Arbeit zu Ende, wir machen weitere Aufgaben mit den Fremdsprachen. Jetzt kommt *Schätze in der Nacht*.

Das ist auch ein sehr toller Teil der Nacht. Es ist ein spielerischer Teil der Abend. In der Schule sind „die Schätze“, die verschiedenen Sachen versteckt. zB.: ein Teddybär, Puppen, kleine Spielzeuge. In der ganzen Schule ist dunkel, und die Kinder laufen mit den Taschenlampen und suchen die Sachen. Wenn sie die Dinge gefunden haben, laufen sie zu den Lehrern, benennen sie die gefundenen Sachen, und wenn sie können, sagen sie einige typische Informationen darüber. So können sie den Wortschatz gut erweitern, und die Fremdsprache frei benutzen, ohne dass sie darauf gezwungen wären. Es macht für die Kinder wirklich großen Spaß.

Noch immer ist dieses spannende Programm nicht zu Ende. Die Kinder sind hoffentlich ganz müde, (aber es ist nicht immer so), die letzte Aufgabe ist ein stilles Programm, die Vorbereitung des Schlafens. Alle Kinder sehen sich Filme auf den entsprechenden Fremdsprachen an. Dazu bekommen sie keine konkreten Aufgaben mehr. Es ist aber auch nützlich, weil sie nach dem Hören auch die Fremdsprachen üben können. Dann schlafen die Kinder in der Turnhalle in der aufbleibenden Zeit der Nacht.

Am Morgen ist ein gemeinsames Frühstück mit den Lehrern. Hier essen die Kinder verschiedene Backwaren. Zum Schluss kommen die Eltern vor die Schule und sie holen die Kinder ab. Es ist ein ganz spannendes Programm, ich habe es

mehrmals mit den Schülern gemacht und ich habe sehr viele positive Erfahrungen gehabt. Meiner Meinung nach können die Kinder alles spielerisch machen, aber sie sind sehr stark darauf gezwungen, einerseits die Wichtigkeit des Lesens zu erleben, andererseits die Fremdsprachen zu üben.

Zusammenfassung

Als Schlussgedanken schreibe ich über meine Zukunftspläne. Wie kann man dieses bisher funktionierende Lesenachtprogramm für die Kinder in den Grundschulen weiterentwickeln? Die Wichtigkeit des Lesens unter den Jugendlichen und Kindern muss man noch bewusster machen. Es wäre sehr gut, einen Lesezirkel vor dem Programm organisieren zu können. Das kann ich mir so vorstellen, dass ich einmal pro Woche, an einem Nachmittag solche Aufgaben mit den Schülern mache, mit denen sie sich während der Lesenacht treffen.

Letztens wäre auch eine Auswertung der Messungen nützlich. Meine Idee ist dazu: ich mache eine Umfrage mit zehn Fragen im Zusammenhang mit der Lesenacht. Dieselben Fragen würden die Kinder vor dem Programm und auch nach dem Programm ausfüllen. Dann würde ich die Ergebnisse auswerten, ich würde dazu Diagramme machen, wo man sich die Ergebnisse deutlich anschauen könnte.

Literatur

- » Imre Anna (2007): Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In: Vágó I. (szerk.). *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest : Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- » Günther K. B.: Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brüggemann, H. (1986): *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*, Faude, S. 32–43. p.
- » Lakatosné Török Erika (2010): Informatikai kompetencia, oktatási stratégiák és módszerek a pedagógiai innováció szolgálatában – vizsgálatok nemzetközi fejlesztő programban részt vevő pedagógusok körében. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola. 2010. 104. p.
- » Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9. 6. sz. 15–24. p.

Centralizáció és/vagy innováció a középiskolában

Tanulmányomban szervezetfejlesztési akciókutatásom második évének eredményeiről kívánok beszámolni egy magyarországi középiskola példáján keresztül. A tudatosan irányított menedzsment többdimenziós rendszerének finombeállítása a fő témám. Egyik kiinduló hipotézisem szerint globális tudatosság nélkül ma már nem lehet sikeresen iskolát működtetni. Magyarország egyik elitgimnáziumában, a Pécsi Leőwey Klára Gimnáziumban ennek a szemléletnek a bevezetése és működtetése paradigmaváltást igényel a tantestülettől. A menedzsment kihívása tehát az, hogy sikerül-e ezt megvalósítani a konstruktívizmus alapelveire építve, az előzetes tudásokra alapozva, megőrizve az iskola szép hagyományait, s mégis eszközt adva a felnövekvő nemzedék kezébe a problémakezelésre. A jövő kérdése: az oktatás centralizációja milyen teret enged a helyi innovációs törekvéseknek?

A centralizáció vagy decentralizáció ellentmondásosságának problémája áthatja közoktatási rendszerünk közelmúltját, főként az új köznevelési törvény bevezetésének éveiben. Éppen ezért válik izgalmas kérdéssé, hogy vajon mi számít innovációnak ezen a téren, illetve a centralizációs folyamatok megengedik-e az innovatív gondolkodást a rendszeren belül. Akciókutatásom, amelyet egy magyar középiskola – a Pécsi Leőwey Klára Gimnázium – szervezetfejlesztési programjaként vezetek, második esztendejéhez érkezett. Az eddigi eredmények összefoglalására vállalkozom tanulmányomban.

A kutatás egyik alaphipotézise szerint a fenntartható fejlődés egyik alapfeltétele a közoktatási rendszeren belül az innovatív hálózati gondolkodás érvényesítése. Az eddigi vizsgálatok során, vezetőtársaimmal és a tantestülettel egyetértésben, különös jelentőséget tulajdonítottunk – a tanítás és a tanulás magas színvonalú biztosítása mellett – az iskola pozitív légkörét elősegítő tényezőknek, a közösségfejlesztést, az iskolai élményszint javítását, a teljesség megélésének támogatását szolgáló szempontoknak. Hiszen jól tudjuk, hogy a csökkenő gyerekszám és a növekvő minőségi igények mellett csak jó légkörű iskolában lehetséges valódi, hosszú távú eredményességet biztosító pedagógiai munka (McGlynn 1996). A pedagógiai kultúra fejlesztését az együttműködési képességek támogatása men-

tén látjuk megvalósíthatónak az iskola minden szereplője között, s minden szintjén, azaz a központi irányítás felerősödése, illetve a határozott vezetői elképzelések sikeres megvalósítása csak konstruktív innovációval együtt képzelhető el.

A diákok oldaláról nézve már most kimondható a vizsgálat eddigi eredményei alapján, hogy a magas szintű hozzáadott érték, a pedagógiai sikeresség legfontosabb alapfeltétele, hogy találunk-e közös hálózatot a diákokkal. Megtaláljuk-e velük azt a közös kódrendszert, amely modern világukban is értelmezhető? Sikerül-e a személyiség-, illetve közösségfejlesztés kiegyensúlyozott megvalósítása, a gazdag értékvilág felmutatása mellett?

Egyértelműen látszik, hogy a személyiségfejlesztésen belül elsődleges szerepe van a helyesen értelmezett tehetséggondozásnak, illetve a kulcskompetenciák (matematikai logikai kompetencia, szövegértés-szövegalkotás, szociális, életviteli és környezeti kompetencia, életpálya-építési kompetencia és idegen nyelvi kompetencia, IKT kompetencia) életszerű kimunkálásának, az intelligencia (kognitív, társas, kommunikációs, szociális, manuális), a kreativitás és az érzelmi intelligencia fejlesztésének (Nat 2012).

Az innovatív hálózati gondolkodást több szinten kell értelmezni az iskola világával kapcsolatban. A globális háló gondolatának és gyakorlatának integrálása nélkül, akár ökológiai, gazdasági, társadalmi vagy kulturális oldalról nézzük a kérdést, ma már nem lehet modern iskoláról beszélni. A globális problémák miatti veszélyeztetettség következtében a lokális térben is világossá kell tenni a felnövekvő nemzedék számára, hogy az emberiség két jövővariáns közül választhat. Az egyikről szól például Alföldy Bálint, fiatal magyar fizikus-író pesszimista víziója „G6H6” című írásában (Alföldy 2001, 94), amelyben az emberiség kihalásának veszélyéről ír.

A másikat Michio Kaku japán fizikus „A jövő fizikája” című könyvében vázolja fel, amikor bemutatja, hogyan léphet át az emberiség a tudomány segítségével a „0. típusú” energiafelhasználási korszakból az „I. típusú planetáris civilizációba”, a fúziós energia és a mágnesség erejét jobban kihasználó emberiség korába: *„a lehetséges jólét forrása ma már az információ. Az országok gazdagságát az optikai szálak és a műholdak által továbbított, a világot körbeszáguldó elektronokkal jellemzik. Ez a terület fénysebességgel fejlődik, így bármikor és bárhol korlátlan mennyiségű információhoz juthatunk hozzá. A jelenlegi 0. típusú és a jövőbeli I. típusú civilizáció közötti átmenet talán a legjelentősebb változás a történelemben. Ez dönti el, hogy társadalmunk tovább fejlődik és virágzik, vagy saját ostobaságunk következményeképpen egyszer s mindenkorra eltűnünk. Az átmenet azért rendkívül veszélyes, mert még mindig nem szabadultunk meg attól a barbár kegyetlenségtől,*

amelyik a mocsárból történt keserves kiemelkedésünk jellemzője volt. Fejtsük le a civilizációt takaró burkolatot, és máris megpillanthatjuk a fundamentalizmus, a szektásság, a rasszizmus, a tolerancia hiánya stb. erőinek működését.

Az emberi természet nem sokat változott az elmúlt 100000 év alatt, eltekintve attól, hogy ma már a régi sérelmek rendezésére nukleáris, kémiai és biológiai fegyverek is vannak a kezünkben. A jövő kulcsa az, hogy meg kell találnunk a tudomány kardjának helyes forgatásához szükséges bölcsességet. A bölcsesség részben az egymással ellentétes nézetek érveken és felkészültségen alapuló, demokratikus vitájából ered. Az élénk, demokratikus vita segítségével legbiztosabb módja az oktatás, mert csak a művelt ember tud dönteni az egész civilizációnk sorsát meghatározó technológiai kérdésekben. A demokrácia kulcsát a művelt és tájékozott emberek jelentik, akik racionálisan és szenvedélymentesen képesek megvitatni korunk fontos kérdéseit” (Kaku 2012, 376).

Akciókutatásomban az általam vizsgált időszak során – 2011 szeptembere óta – több olyan esemény is történt az iskolában, amely markánsan jelezte, hogy az itt munkálkodó közösség egy része már elkötelezetten gondolkodik a pozitív út lehetőségének megvalósításáról, a diákok globális tudatosságra nevelésének ügyéről. A két év során sikerült több olyan programot megvalósítani, amely ebbe az irányba mutatott az Egészség Napoktól a Tudomány Napján keresztül az Országos Mikola Sándor Tehetséggondozó Fizikaverseny megrendezéséig. De a területen legfontosabb történések mégis a hosszú távú innovatív döntések voltak, amelyek az új Pedagógiai Program részévé tették a felelős globális gondolkodásmód közvetítésének vállalását, egyúttal a régi-új négy évfolyamos természettudományos képzési forma bevezetését a 2013–14-es tanévtől kezdve, matematika/fizika és biológia/kémia osztályrészekkel, négyéves programként, ahol a környezettudatos gondolkodásmód fejlesztése kötelező programelemként jelenik meg. Mindezen eredmények csak a tudatos menedzsment irányítás segítségével valósulhattak meg, s érvényesülhetnek a jövőben. Ehhez rendszerszerű gondolkodásra van szükség, amelyet az alábbi modell alapján valósítunk meg.

Akciókutatásom, egyúttal iskolavezetői koncepcióm alapját az az iskolai szervezetet leíró többdimenziós modell képezi, amelyben a pedagógiai, illetve vezetési tudás jelenti az egyik fő szempontot, a megértés, a tanulás elősegítése, illetve a fejlesztési célok megvalósítása a másodikat, míg az iskolai élet szereplői közötti együttműködés, kommunikáció, kooperativitás a harmadikat (Monoriné 2010). Ezekon kívül különös jelentőséget tulajdonítok az iskolai közérzet, a közösségfejlesztés, az iskolai élményszint javítását, a teljesség megélésének támogatását szolgáló szempontoknak (Zalay 2011).

A vezetés tudatos irányítása elsősorban egy stratégiai háló létrehozásán keresztül valósul meg. Ennek részeként stratégiai vezetői csoportot működtetünk, mintegy „Vének Tanácsaként” a legtekintélyesebb tanárokkal. Megerősítettük a munkaközösségeket, ahol rendszeresen megvitatják a kollégák a szakmai, nevelési kérdéseket az egyes tagozatok / osztálytípusok rendszere mentén. Új minőségértékelési rendszert hoztunk létre, amelyet sikerült elfogadtatni, s ma már általánosan érvényesíteni, s ez a törekvés korrelál az országos pedagógusértékelési rendszer kompetenciajellemezőivel. Tudatosan tervezzük a tanártovábbképzésünket (befelé és kifelé egyaránt) a törvényi előírásoknak megfelelően. Létrehoztuk egészségfejlesztő csoportunkat, amelyben szintén érvényesül a hálózati gondolkodás, pszichológus, ifjúságvédelmi felügyelő tanár, védőnő, fejlesztőpedagógus és az osztályfőnökök részvételével.

A rendszerszerű gondolkodás eredményeképpen újrastrukturáltuk a vezetői feladatmegosztást, amelyet szintén az akciókutatás hipotézisében szereplő négydimenziós modell szerint végeztünk el. Az új köznevelési törvénynek köszönhetően sikerült egy plusz főt igazgatóhelyettesnek kinevezni, amely fontos feltétele volt ennek a fejlesztésnek. A vezetői feladatok újraosztása a következő szempontok szerint történt meg (1. táblázat):

IGAZGATÓ	1. IG. HELY.	2. IG. HELY.	3. IG. HELY.
Stratégiai ügyek <ul style="list-style-type: none"> • épületfejlesztés • infrastruktúra • munkaerő-gazdálkodás • tanári motiválás • beiskolázás • irányítás • ellenőrzés 	Kultúra/ közösség <ul style="list-style-type: none"> • rendezvények • SZM kapcsolat • osztálytitkárok • nyugdíjasok • osztályfőnökök • közösségi szolgálat • évkönyv • külföldiek 	Tanári ügyek <ul style="list-style-type: none"> • tantárgyfelosztás • órarend • helyettesítések • E-napló • terek-idők • 32 óra ellenőrzése • tanártovábbképzés • gyakornokok 	Tanulói ügyek <ul style="list-style-type: none"> • vizsgáztatás • versenyek • OKTV • ügyeletek • érettségi • jogviszonylétesítés • megszüntetés • motivációs struktúra
Pedagógiai szakmai vezető	Nevelési igazgatóhelyettes	Oktatási igazgatóhelyettes	Általánosi igazgatóhelyettes

1. táblázat: A Leőwey Klára Gimnázium vezetőségének munkamegosztása

Az iskolai élet második dimenzióját a speciális fejlesztési lehetőségek motivációs hálózata alkotja. Ide tartozik, hogy regisztráltuk az iskolát az országos tehetségpontok hálózatába, amely révén megvalósulhat a Géniusz Programba való bekapcsolódás. Fontos törekvésünk a humán terület fejlesztése (nemzeti identitás erősítése, kommunikációs és médiaismeretek stb.), amely komoly hiányosságokat mutat az alapképzés szintjén; a nemzetiségi és a két-tannyelvű képzés fejlesztése (német, illetve francia nyelvű képzés, megfelelés az új elvárásoknak, előkészítők eredményesség-mérése stb.); az Arany János Tehetséggondozó Program fejlesztése (a kollégiummal történő együttműködés tudatos átprogramozásával), kihasználva a az Arany János-iskolák egész országot behálózó rendszerében rejlő potenciális lehetőségeket a közös fejlesztésekre. A tavalyi évtől kezdődően elindítottuk a személyes osztályfőnöki konzultációk rendszerét, amely lehetőséget kihasználhatják a diákok, a szülők és az igazgató is, áttekintve a diákok egyéni tanulási profiljához igazított portfólióit, amelynek segítségével rendszeres visszajelzést lehet nyújtani a tanulási folyamatban részt vevőknek a képességekhez mért előmenetel eredményességi fokáról.

A kiemelkedő tehetségek képzésének általános motivációs céljai között a következők szerepelnek: magas szintű szakmai tudás kialakítása, céltudatos problémamegoldó gondolkodás, az empatikus képesség (megértő attitűd, kölcsönös tisztelet, bajtársiasság, tartalmas kapcsolatok), csapatjátékos attitűd (közös erőfeszítések és közös siker), jó kommunikációs készség (érthetőség, hatékonyság, együttműködés), döntésképeség (szükséges döntések önálló meghozatala), alkalmazkodó képesség (emberek, változások), tanulási képesség (megújulás periodicitása) fejlesztése.

A hálózati gondolkodás elsajátítását a „versenyképesség” alapfeltételének tartjuk a következő speciális fejlesztési célokkal: szociális képességek kiemelkedővé tétele, önkép-javítás, önbizalom-építés, pszichológiai ismeretek oktatása, interperszonális kapcsolatok fejlesztése, csapatépítés, együttműködésre való törekvés, konfliktuskezelés, stresszkezelés tanítása, a pozitív versenyszemlélet fokozása (OKTV stb. versenyeken való fokozott részvétel és jutalmazás), az íráskészség fejlesztése magyarul és angolul (pl. cikkek írása), a prezentációkészítés és előadás fejlesztése magyarul és angolul (PPT-előadások, poszterkészítés), önálló és csoportos projektek versenyztetése, valamint a pályázatírás magtanítása és gyakorlása.

A harmadik dimenziót a kommunikációs hálózatfejlesztés lépésein keresztül valósítjuk meg a gimnáziumban. Ez konstruktív megközelítési módot kíván az „előzetes tudások” figyelembevételével, a kölcsönös bizalmon alapuló együttműködések révén, az asszertív kommunikációs gyakorlatok működtetésével, a

„szerződéskötési”, egyeztetési eljárások, a mediációs technikák alkalmazásával. Igyekszünk „értelmes értekezleteket” tartani, ahol mindig „történik valami” az innováció jegyében. Nagyon fontos elem a formális és informális hálózatok fejlesztése, a visszajelzések rendszerének következetes alkalmazása révén a diákok, a szülők és a tanárok hálózatában, az internetes hálózatok fejlesztésével (pl. e-napló, szabályozott, de szabad wifi-rendszer stb.). Ide tartoznak még a fenntartói kapcsolatok is, amely területen fontos szempont az iskolai és vezetői autonómia megőrzése, a törvényesség és a fenntartói utasítások teljes körű betartásával szinkronban.

A negyedik dimenzió, mint az iskolai klíma, illetve atmoszféra világának fejlesztését az iskolai „élményháló” differenciált irányítása szolgálja. Minden erőnkkel azon vagyunk a tantestülettel, hogy a hagyományos iskola „halálos bűneitől” megszabaduljunk, mint az unalomtól és a szorongástól, valamint az igazságosság hiányától, hiszen ezek azok a pontok, amelyekre legérzékenyebbek tanulóink, s amelyek a leginkább akadályozzák a komplexebb tudás kialakulását. Ma már tudjuk – Csíkszentmihályi Mihálytól is –, hogy „flow-élmény” kell a maradandó tanuláshoz, ehhez a kreativitási képességet kell mozgósítani, illetve fenntartani (Csíkszentmihályi 2010). Egyúttal egyértelmű számunkra, hogy jelentősen meghatározza ezt a dimenziót az a körülmény, hogy a mai diákok esetében „digitális bennszülöttekkel” van dolgunk, akik „új nyelven” beszélnek, s csak ezen lehet szót érteni velük. Ehhez a tanároknak óhatatlanul meg kell ismerkedniük ennek a modern hálózatnak a világával és kódrendszerével. A jó klíma feltétele ugyanakkor a közösségfejlesztés színvonala az iskolában, amely behálózza a tanulók szabadidős és sporttevékenységét, s gondol a rendezvények megújítására is.

Meggyőződésem szerint az igazgató feladata az iskolában, a fent említett iskolafejlesztési modell szempontjait adaptálva a vezetésre, egyrészt a magas szakmai színvonal biztosítása a célszerűség, jogszerűség, szakszerűség, hatékonyság, eredményesség, rugalmasság és kiszámíthatóság alapelvei mentén. Másrészt a fejlesztés megvalósítása az iskola minden résztvevőjére vonatkoztatva, a cél- és érték-racionalitás, legitimitás, tervszerűség, nyomonkövethetőség, megvalósíthatóság, hatásoosság, fenntarthatóság és kiterjeszhetőség értékrendszere alapján. Harmadrészt az együttműködési kultúra fejlesztése az asszertivitás, informativitás, normativitás, reflektivitás, objektivitás, konstruktivitás, méltányosság és igazságosság elveit szem előtt tartva, az iskolai szervezet tagjaiból közösséget kovácsolva, elősegítve a jó közérzet, az otthonos légkör megteremtését (Monoriné 2010).

A tudatos irányítás finombeállítása az elmúlt két tanév során a következő lépésekben történt meg: az első tanév az „előzetes tudások” számbavételéről, a humán erőforrások megismeréséről és a főbb vezetői irányelvek megismertetéséről

szólt, folyamatosan egyeztetve a különböző vezetői szintekkel az iskolán belül és kívül. A folyamatos, heti vezetői értekezletek és a rendszeres, kéthavonta megszervezett tantestületi értekezletek mellett, a két szint közé ékelte az iskola vezetése, új szervezeti elemként, a már említett „Stratégiai Csoport” értekezleteit, amelyre az iskolavezetés tagjain kívül a munkaközösség-vezetőket, a Közalkalmazotti Tanács tagjait és a tagozatok vezetőit hívta meg az igazgató az egész iskolát érintő kérdések megvitatására, alkalmankénti ütemezésben. A csoport jelentős döntések meghozatalában segítette az iskolavezetés munkáját, az épültrekonstrukciós munkálatok ütemezésétől a diákportfólió és a differenciált pedagógusértékelési rendszer bevezetéséig. Az akciókutatás második tanévében sikerült, az alapvető iskolai dokumentumoknak az igazgatói pályázat koncepciója alapján történő megújításán kívül, a vezetési struktúrát a kutatás hipotézisei alapján finomítani.

A világos vezetési struktúrától immáron joggal várjuk a kutatás harmadik esztendejében a szervezeti kultúra és az egész nevelési-oktatási folyamat jelentős minőségi fejlődését, amely a résztvevők közérzetében és a mérhető eredményekben egyaránt érzékelhetővé válhat. Stratégiai pedagógiai célunk, hogy korunk válságos viszonyai közepette (Zalay 2012), átlátható érték- és célrendszerünk, valamint követhető strukturális fejlesztési programunk segítségével megoldásokat kínáljunk diákjainknak, vagy pontosabban, alkalmassá tegyük őket arra, hogy keresni tudják az életképes alternatívákat, ne rabjai legyenek a modern kori hálózatoknak, hanem működtetői. Erre azonban csak a teljességet keresők és megéltők képesek. Fizikai, lelki és szellemi értelemben egységes és egészséges, „meglett emberre” váló fiatalokat kell nevelnünk, akik az autonómia magasabb értelmét képviselik, azaz a személyiség mindhárom szintjén szabadon, felelősen és magas szeretetfokkal képesek létezni, kisugározva magukból az emberi élet megélésének magasabb frekvenciáján a boldogságot. Így válhatnak tanítványaink az „eszmélkedés” korának embereivé. Ezeket a stratégiai célokat kívánja a Leőwey Klára Gimnázium menedzsmentje a tantestülettel és az iskolai élet minden szereplőjével egyeztetni, finomítani, tantárgyi és egyéb folyamatcélokra bontani, s az iskola pedagógiai programjában, helyi tantervében és éves munkaterveiben deklarált célként megvalósítani. Ez jelentheti tehát a centralizáció magasabb értelmét, amely nem paradox viszonyban van az innovációval, hanem inkább generálja azt.

Bibliográfia:

- » Alföldy Bálint (2001): G6H6. Budapest : Scolar Kiadó.
- » Csíkszentmihályi Mihály (2010): Flow. A tökéletes élmény pszichológiája. Budapest : Akadémiai Kiadó.

- » Kaku, Michio (2012): A jövő fizikája. Budapest : Akkord Kiadó.
- » McGlynn, A. (1996): How good is our school? Edinburgh : Scottish Office, Education and Industry Department,.
- » Monoriné Papp Sarolta (2010): A STEP 21 diagnosztikai modell. *Iskolakultúra*, 2010. 2. szám. Pécs.
- » Nemzeti alaptanterv (2012): www.ofi.hu/nat-2012 Letöltés ideje: [2014.01.15.]
- » Zalay Szabolcs (2011): Konstruktív iskolavezetés. Igazgató pályázat a Leőwey Klára Gimnázium fel-sőbb vezetői állásának betöltésére. Pécs : Pécs Megyei Jogú Város.
- » Zalay Szabolcs (2012): A holistic pedagogic view of the crisis. In: Culture in / and Crisis – Fifth Annual Conference of the UNECC. 2012. Editors: Wim Coudenys – László I. Komlósi. 268 –2. Pécs.

Melléklet

A projekt terve

	SIKERKRITÉRIUM, KELETKEZŐ PRODUKTUM	TANTÁRGYI KONCENTRÁCIÓ - FELADAT	ESZKÖZÖK	ELLENŐRZÉS, ÉRTÉKELÉS	VISSZA- CSATOLÁS
Projekt hetek	A német nyelvű országok megismerése történetek és kisfilm alapján. Plakát készítése a kiválasztott ország elhelyezkedéséről. A legjobb munka kiállítása az osztályban. <i>Ismétlés: Múlt idő, mondatalkotás, szókincsbővítés</i>	Olvasás: Erich Kästner <i>A két Lotti c.</i> könyvből részlet Szövegértés: <i>Schulbus</i> kiegészítő feladatgyűjteményből 6. oldal	Videó lejátszó, interaktív táblán térképek. Papír, térkép	Közös megbeszélés	Hiányos ismeretek pótlása
	Helyes elképzelések elvárások kialakítása egy idegen nyelvi kiránduláshoz, legjobb munkák kiállítása az osztályban <i>Ismétlés: szókincsbővítés, a szavak helyes sorrendje, igeragozás, helyesírás.</i>	Fogalmazás: Ilyennek képezem a külföldi utazást	Füzet, írószer	Közös megbeszélés	Az elképzelések, elvárások korrigálása
	Földrajzi nevek idegen nyelven/ anyanyelven történő helyes írásának megismerése. Térkép tágabb környezetünkről. <i>Ismétlés: Német előjárószavak (hol és hová kérdések segítségével), tárgy és részes eset (határozott és határozatlan névelővel), helyhatározószavak, helyesírás</i>	Nyelvtan/Német nyelv: Környezetünk földrajzi neveinek írása. Nyelvtani ismeretek bővítése: „Wo? Wohin?” Térképhasználát	Füzet, írószer, térkép. Helyesírási szabályzat	A térkép neveinek helyessége	A munka közben folyamatos korrekció

	SIKERKRITÉRIUM, KELETKEZŐ PRODUKTUM	TANTÁRGYI KONCENTRÁCIÓ - FELADAT	ESZKÖZÖK	ELLENŐRZÉS, ÉRTÉKELÉS	VISSZA- CSATOLÁS
	Előzetes természetismereti tudás megszerzése. Plakátkészítés <i>Ismétlés: szókincsbővítés, a növény- és állatnevek névelővel, határozott és határozatlan névelő tárgy- és részes esete+többes szám</i>	Természetismeret: Német nyelvű országok állat és növényvilága	Tankönyv, internet, füzet, írószer, csomagoló-papír	Feladatsor, internetes gyűjtőmunka ellenőrzéshez	A munka közben folyamatos korrekció
	Helyes viselkedési szabályok ismerete. Gondolattérkép	Osztályfőnöki: körülöttünk élő német ajkúak kultúrájának, szokásainak megismerése	Feljegyzések készítése internet segítségével, megbeszélés	Közös megbeszélés	A munka közben folyamatos korrekció. Gondolattérképek közös megbeszélése
	Fogalmazás, idegen kifejezések ismerete. Tanult ruhadarabok ismétlése. Fürtábra készítése <i>Ismétlés: ruhadarabok, egyéb utazás során használatos eszközök névelővel, helyesírás, határozott és határozatlan névelő tárgy- és részes esete+többes szám, kérdőszavak élő és élettelen dolgokra alany-, tárgy- és részes esetben</i>	Német nyelv: Mi kerüljön a hátizsákba? „Was kommt in den Rucksack?“	Tankönyv, füzet, írószer	Közös megbeszélés, folyamatos korrekció	Feladatok értékelése
	A német nép- és honismeret tantárgyhoz kapcsolódóan a gyerekek nemzetiségi táncokkal ismerkednek. A táncokról kiselőadás formájában otthon készülnek és a pedagógussal együtt a lépésekkel megismerkednek.	Testnevelés: Néptánc	megfelelő ruházat, CD-s magnó, CD	Közös megbeszélés	Folyamatos korrekció

SIKERKRITÉRIUM, KELETKEZŐ PRODUKTUM	TANTÁRGYI KONCENTRÁCIÓ - FELADAT	ESZKÖZÖK	ELLENŐRZÉS, ÉRTÉKELÉS	VISSZA- CSATOLÁS
Az előzetes ismeretek, élmény- anyag feltérképezése. Nevezetes- ségek megismerése. Egy ismert hely lerajzolása. <i>Ismétlés: szavak gyűjtése, cselek- vések németül ragozással (egy- es számban, többes számban, múlt időben)</i>	Rajz: <i>Külföldi utam</i> (aki nem volt külföl- dön: <i>Egy képzeletbeli utam külföldön</i> cím- mel rajzol képet)	Festék, rajz- eszközök Számítógép internettel – képek	Rajzok értékelése, megbeszélése	A munka közben folyamatos korrekció
Motorika fejlesztése. Zászlók színeinek megismerése. Tanult színek ismétlése Nemzetiségi (német, osztrák, svájci) ruhák keresése. <i>Ismétlés: tanult színek és egyéb melléknevek, melléknevek foko- zása fokozottan ügyelve a már tanult kivételekre</i>	Technika: országok zászlóinak elkészítése A ruhák elkészítése	Papír, színes papír, olló, ragasztó ruhadarabok (rajz)	zászlók és ruhák értékelése	A munka közben folyamatos korrekció
Német néprajzi ismeretek bővítése <i>Ismétlés: a dalok német szöve- geinek folyamatos olvasása első néma olvasás után ügyelve a helyes kiejtésre.</i>	Ének: híres zene- szerzők és dalok összegyűjtése. J. Brahms: <i>Bölcsődal</i> c F. Schubert: <i>A pisztráng</i> (Johann Wolfgang Goethe versére készült)	Dalok szöve- ge, magnó	Énekek önálló előadása	A munka közben folyamatos korrekció
Szövegértés fejlesztése, országismereti tudás elmélyíté- se. Nevezetességek felismerése, elhelyezése térképen. Plakát- készítés szöveg alapján <i>Ismétlés: szövegalkotás a tanult nyelvtani ismeretek felhasználá- sával, helyes szórend, helyesírás</i>	Olvásás-szövegértés: A német nyelvű országok neveze- tességeiről szövegek alapján egy térkép elkészítése	Feladat- lap, füzet, írászerek, csomagoló- papír	Szöveg, írászerek	A munka végén közös értékelés

A projekt tervében feltüntetésre kerültek a műveltségterületekkel, tantárgyakkal való kapcsolata az egyes tevékenységeknek. Ebben a táblázatban csak a tárgyakkal való kapcsolata jelenik meg; részletes óraterveket nem tartalmaz.

3.

Innovatív törekvések a pedagógusképzésben

Egy „ellen”-nevelődési és (vissza-)fejlődésregény [1] (Kosztolányi Dezső: Aranyárkány)

Kosztolányi Dezső Aranyárkány című regénye egy, a polgári kisváros és a társadalmi környezet szokás-, vágy- és szimbólumvilága meghatározta egzisztenciális katasztrófa színtere: dr. Novák Antal gimnáziumi tanár és zivatarmegfigyelő családi, szülői és tanári/nevelői értelemben vett személyes csődjének és tragédiájának története bontakozik ki általa. A tanulmány ennek az összeomlás-folyamatnak a lehetséges ok-okozati viszonyrendszerét igyekszik feltárni, motivációs világát felvázolni, motívumait értelmezni, miközben a regényt mint specifikus értelemben vett nevelődési és fejlődésregényt, főhősét, Novák Antalt mint nevelőt/tanárt láttatja és mutatja be.

1. Az üvegbúrában

Sárszeg porlepte üvegbúra-szerű világában igazából semmi sincs – csak látszólag van minden – rendben: „szinte semmi sincs a helyén” (Odorics 2007, 133), senki sem azonos önmagával, sőt, szellemi értelemben mindenki fogyatékos. A recepció nem igazán tudott mit kezdeni az *Aranyárkánynak* az öngyilkosságot követő eseményeivel, Hilda és Tibor későbbi életének leírásával – ezt leginkább feleslegesnek vélte. Pedig sok minden ennek a konfesszív jellegű résznek köszönhetően válik teljessé és érthetővé: magatartások leginkább.

Huszár Bandi és Csajkás Tibor gimnáziumi évekre, tanárookra és diáktársakra való emlékezése révén mindenkiről, még a mellékszereplőkről is kiderül, hogy egytől egyig álarc mögé rejtik, illetve rejtették igazi énjük, vagy titkolják/titkolták hendikepjük. Ábris igazgató merevsége alacsony származását – az apja béres volt – rejt, Fóris világggyűlölete és agresszív viselkedése mögött a szemidegsorvadástól és a következményeként kialakuló (később be is következő) vakságtól való félelem húzódik. Nyerge Lázár kapzsiságát és irigységét; Bíró Gyurka szenvedélybeteg léhaságát nem tudja legyőzni.

1. 1. *Huszár Bandi*

Hamvas arcú, tipikus szépfiú, akit külleme predestinál – három bátyjával együtt – a nőcsábász szerepre. Novák tudja, hogy Hilda vele is udvaroltat, s ez „gondolkozóba ejtette” (Kosztolányi 1983, 64). Felületes neveltetésének és természetzerű kamaszviselkedésének következtében – igaz, közvetett módon –, de elindítja, kiváltja a Novák személyes katasztrófájához vezető lavinát. Tapintatlan udvarlóként – Tibort provokálva – elárulja, hogy ismeri Novák osztályozási kódjait, amelynek kulcsát csak Hildától kaphatta meg. Szerelmes levélkét mutogat, amelynek külalakja alapján nyilvánvaló, hogy a lány írta neki. Amikor Tibor sértetten távozik az együtt tanulók társaságából, „csúnya, vad röhögés” (i. m. 79) kíséri. Tibor ezek után megy el – Novák tilalma ellenére – a lányhoz tisztázni az ügyet, marad nála késő estig, s kapja rajta az apa, amint az ablakon távozik. E számára megrázó események, a fiúval való szóbeli leszámolás, és a lányával való veszekedés után kerül sor a gimnáziumban arra az ominózus fizika és mennyiségtan órára, amelyen megszegyeníti a tudatlan és öntelt Liszner Vilit. Viszont majd tettlegességbe fordul dühét nem a fiú nem tudása, hanem az a mozzanat váltja ki, hogy meglátja, amint Huszár Bandi Vili felé mutatott mennyiségtan könyvében nem a kért lecke, hanem lányának fotográfiája lapul – a helyi fényképész jóvoltából juthatott hozzá. De Hildától is kaphatta. Novák e látvány hatására – miként a leányával folytatott vita során – teljesen kiborul.

Huszár Bandi – mint már sikeres ügyvéd – meglátogatja Tiborékát, a Fertő-tó partján elterülő birtokukon. Nem egészen világos látogatásának célja. Mit akarhat ez a felnőttként is csak felületes viszonyokban élő férfi valamikori vetélytársánál, aki feleségül vette imádatuk/rajongásuk tárgyát: Hildát. Az asszony incselkedő kérdésére, hogy mikor nőszül meg, kétértelmű választ ad: „elvégzik azt helyettem mások” (i. m. 302). Egy pillanatban arra gondol, „esetleg ő lehetne Tibor helyén” (i. m. 301), s „folyton Hildára meredt” (i. m. 303), de amikor az asszony ránevet, nem viszonozza. Lefekvéskor Tiborra gondol „érthetetlen szeretettel”, úgy véli „jót tett vele”, amikor elutasította az asszony közeledését. „Akivel jót teszünk, azt később megszeretjük” (i. m. 309). Érthetetlen szeretete valójában az önsajnálát és a szájalom egyvelege: a múlt időről beszélgetve, „a sok nőre gondolva, aki körülvette és elment” (i. m. 308) sóhajt fel, de Tibor ekkor mondja: „Jobb volt akkor” (uo.). Mit ért meg Huszár Bandi? Feltehetően azt, hogy noha Tiboré lett Hilda, ő sem teljesen boldog, sőt elégedetlen az életével – bár megeshet, hogy egyszerűen csak a múlt fiatalság érzésére váltotta ki Tiborból ezt az aligmondatot. (Vagy egy nem valószínű, de lehetséges ok: arról szeretne bizonyosságot, hogy a kis Tóni

valóban Tibor, s nem az ő gyermeke. S ezt feltehetően meg is szerzi, hiszen Tibor példás, szerető apának bizonyul.) Huszár Bandi a történet végén még egyszer képre kerül, ami azt bizonyítja, hogy Hildát mégiscsak foglalkoztatja régi viszonyuk. Karácsonykor anyja egykori barátnője, a modoros és szerepjátszó Flóri néni látogat hozzájuk, s magával hozza leánykori barátnőjét, Lenkét, akiből „szeles, eleven polgárasszony lett” (i. m. 309). Hilda azt kérdezi Flóri nénitől, hogy „Huszár Bandi nem házasodik-e már”, s azt a feleletet kapja, hogy „eszébe sincs, az egyelőre csak udvarol, főképp színésznőknek” (i. m. 310). Lenke abbeli sértődöttségéből viszont, hogy „színésznőknek nem udvarol” (uo.), arra következtetni, hogy neki (vagy neki is) udvarol.

1.2. *Csajkás Tibor*

Egy született grófnő és egy császári ezredes fia: finom, arisztokratikus nevelésben részesül. Talán túlságosan is rendezett, kifinomult, ezért rideg, (apja korai halála miatt) érzelemmentes, szenvedélytelen családi légkör veszi körül. Nem csoda, hogy rabul ejti Hilda érzéki, lázasan szenvedélyes, a korabeli erkölcsi normáknak, s a szülői parancsnak fittyet hányó magtartása, szerelmi rajongása. Tibor a „tanárkisasszony” Hilda számára igazából előnyös „parti”, ezért még a korabeli erkölcsi és szokáskultúra szempontjából is érthetetlen Nováknak a fiatalok kapcsolatát erősen korlátozó, majd tiltó magatartása. A fiúval való – meglehetősen fölényes és durva (igaz, hogy Tibor és Hilda súlyosan megszegtek minden létező viselkedésnormát) – beszélgetése során Hilda betegségére apellál, amit Barabás doktor neuraszténiának diagnosztizál. Tibor (aki ismeri a teljes valóságot, azaz, hogy a lány gyermeket vár!) ugyanezt „kis idegesség”-nek nevezi, Novák pedig „nagyon ideges, [...] nyugtalan és képzelődő” (i. m. 90), beteg magatartásnak. Fölszólítása, miszerint a fiúnak vele együtt kötelessége „megmenteni” a lányt, ezért többet semmilyen körülmények között sem találkozhat vele, nemcsak hiteltelen, hanem lelketlen és önző gondolkodásról tanúskodik, tökéletes demagógia. Ugyanis nem kell sem orvosnak, sem pszichológusnak lenni ahhoz, hogy az anyátlan, ezért érzelmi fogyatékkal, magányosan nevelkedett, az érzéki vágyak kielégítésében (pl. édességmajszolásban, nassolásban), spirituális játékokban (pl. asztaltáncoltatás) és a szerelmi kalandok hajszolásában (ezért van, hogy Tibor mellett Huszár Bandival és más fiúkkal is udvaroltat) kielégülést remélő Hilda számára a férjhezmenés megoldás lenne, amit többször maga is megfogalmaz: „Apus, adj férjhez!” (i. m. 104). Mi több, Novák nagyon is jól érti a történeteknek ezt a vetületét: „az árva gyerekek jobban szeretnek, mint a többiek, korán akarják a családot, az újat a régi helyett, a csonka helyett a teljes jót. Megértette őket” (i. m. 93). Csakhogy túlsá-

gosan magaszerető, önző ahhoz, hogy „elengedje” Hildát magától, másrészt saját szerelmi kudarca miatt nem hisz benne, sőt megveti a szerelmet. Valósággal kigúnyolja a fiatalok érzelmeit, holott (bár a fiú szeretné, nem meri őszintén feltárni érzelmeit) nyilvánvaló, hogy a fiú nagyon szereti a lányát.

Tibor is megfelelő apakép hiányában nevelkedett, tanárához és szerelme apjához való viszonya ezért ambivalens: megfellebbezhetetlen tekintélyként tiszteli, az apját látja benne (Hildához való viszonyuk szintjén szinte azonosul vele: „Mennyit szenvedhetett szegény a lánya miatt. Talán ő maga sem szenvedett ilyen nagyon...” [i. m. 91]), másrészt őszinte, nagy szenvedéllyel szereti Hildát: „...a rosszaságát is szereti, a betegségét is...” (uo.). S ez az a kulcsszó, amit a hideg agyú Novák sohasem érthet meg: a lányt nem büntetni és elzárni, birtokolni és megmenteni kell, hanem csak önmaga valójában szeretni és elfogadni.

Amikor Tibor megszőkteti a lányt, tulajdonképpen azt az egyetlen dolgot teszi, amit tehet. Novák elutasítása lehetetlenné tette a hagyományos lánykérés és eljegyzés esélyét, másrészt a lány (számtalan utalás történik rá) már teherbe esett: sokkal nagyobb a tét, miként azt Novák megvető fölényével gondolná. Sőt Tibor igen tisztességesen jár el, s nagy lelki erőről tesz tanúbizonyságot, amikor az anyjához viszi Hildát, s átlátszó történetecskék helyett feltárja előtte a valóságot. Noha a korabeli (sok szempontból képmutató) erkölcsi rend elítélte a házasság előtti nemi életet, s az ilyen lányt megesettnek, kompromittáltnak tekintette – számtalan eset, házassági és születési anyakönyvi kivonat tanúsítja –, nem is olyan ritka jelenség. Kettejük közül Tibor az előkelőbb származású és messzemenően vagyonosabb Hildánál. A művelt grófnő átlátja és megérti a helyzetet, lehetővé teszi, hogy a fiatalok megesküdjenek, és Hilda törvényes kapcsolatban szülje meg gyermekét. Épp ezért érthetetlen Novák reakciója, amikor elutasítja a már legalizált kapcsolatot is. A grófnőnek úgy ír a lányról, mintha értéktelen kacat volna („azonnal indítsa útnak” [i. m. 170]), majd pedig amikor a grófnő tájékoztatja, hogy „hazamennie... lehetetlenség” (i. m. 171), nem akar többé tudni róla. Vagyis Novák nem szerető apaként, hanem féltékeny férjként viselkedik.

1.3. *Novák Hilda*

Még a megjelenített korszak gondolkodása értelmében is épphogy a felnőttkor határára érkezett, majdnem kislány. Amikor apja társaságba, vagyis délutáni uzsonnára viszi valamelyik tanártársa otthonába, már nem ültetik a macskaasztalhoz, de nem is üdvözlök felnőtt nőnek kijáró tisztelettel. Lelki értelemben nagyon is kislányos, sőt, kissé infantilis, ami anyátlan árvaságával magyarázható. Novák ezt törvényszerű jelenségnek fogja fel. Mintha nem is igyekezne ezen változtatni –

sem iskoláztatására, sem arra nem fordít figyelmet, hogy alkalmas nevelőnőt találjon számára. Igaz, megtudjuk Hildáról, hogy „valaha művésziesen zongorázta Bachot, Beethovent, de ritkán gyakorolt” (i. m. 54), arra viszont nem derül fény, hogy ezt a tudását honnan szerezte; járhatott valamilyen polgári leányiskolába, lehetett magántanuló, de azt is feltételezhetjük, hogy zongoratudását édesanyjától – „aki szépen énekelt, zongorázott” (i. m. 41) – szerezte. Tibort viszont épp a lány e természetes rendetlensége, kendőzetlen nyíltsága, ösztönszerűsége ragadja meg. Hilda, mert magányosan, aktív női minta nélkül nőtt fel, nem ismeri a polgári szerepjátszás formáit, utálja és leleplezi a képmutatást, érzelmeit azonnal és gátlás nélkül fejezi ki. Természetes intelligenciája révén gyorsan kiismeri és kihasználja a környezetében élők gyengéit, „megvetette az embereket, lenézte a felnőttek megfigyelőképességét, és úgy látszik neki volt igaza” (i. m. 50).

Következetlen, rapszodikus, dacos magatartása egyértelműen neuraszténiának minősül, de jellemző, hogy ezt a diagnózist a női lélek, egyáltalán a lélek kérdései iránt érzéketlen Barabás katonaorvos állítja fel, akinek többek között az a feladata, hogy a szimuláns bakákat leleplezze. Nováknak, hogy lányától egyrészt a szeszélyes, pletykás, de egész lényével életigenlő Flóri nénit, másrészt a szerelmes Tibort is eltiltsa, kiváló hivatkozási alapul szolgál Hilda „idegessége”, amit éppúgy betegségnek minősít, mint az ábrándozást. „Ábrándos asszony” – ez néhai feleségével kapcsolatban is gyakran elhangzik, akiről valójában nem tudjuk meg – csak a kontár rajzoló által készített „lázrózsás” portré alapján következtetünk rá, hogy tüdővész vitte el. Lehetett akár az idegpszichológus betege is, s az arcán mutatkozó „tűzrózsák” a szenvedély rózsái ... Környezetének (így az uzsonnákon megtisztelt tanárfeleségeknek) véleménye szerint Hilda „egész az anyja [...]. Az anyja vére” (i. m. 62).

Hilda mellett alig van olyan szereplője a regénynek (talán még Liszner Vili), aki nem játszik szerepet, aki őszinte önmagát adja. Szerepe nélkül elképzelhetetlen Novák nevelői csődje és személyes tragédiája. A lányát tulajdonának tartja: „a legkedvesebbre tekintett, ki az övé” (i. m. 39). De ez a „legkedvesebb” csak Hilda vegetatív lényként elképzelt valójára érvényes: a hízelkedő kislányéra, az anya helyett Chopin Esz-dúr nocturne-jét játszó leányéra, s nem az érzeki, a maga boldogságát makacsul kereső és követelő felnőtt nőre. A fiatalok szökését követően Pepikénél tett látogatásakor is csak a nevelői becsületére és saját magányára gondol, s egy pillanatig sem a fiatalok akaratára, vágyaira vagy boldogulására. „Igen – folytatta Novák – itt hagyott. Egy szó nélkül. Hilda. Az én Hildám” (i. m. 165).

Novák a történet idején – noha diákjai olykor „öreg”-nek nevezik – negyvenéves, még az adott korszak felfogása értelmében is legfeljebb csak koro-

sodó, vagy javakorbelt férfi. Feltűnő ugyanakkor, hogy nincs női társasága, sem nőismerősei – az özvegy és tartalmas társadalmi életet élő, az életet mindenestől szerető és elfogadó Flóritól, elhunyt felesége barátjánőjétől valósággal viszolyg, közönséges pletykafészeknek tartja, holott nem (csak) az. Felesége aranyrámás portréjától szinte retteg, nem mer ránézni. A dolgok logikája inkább azt kívánná, hogy haragudna vagy megvetné. Novák talán hibáztatja magát – nem tudjuk miért. Öngyilkossága előtti vívódása során ismét felveti magában Hilda hűtlenségét, hogy „elhagyta” (i. m. 281). A végső leszámolás pillanatában azonban már csak önmagára haragszik, „kitől legtöbbet szenvedett, erre a buta gépezetre, melyet végre meg akart állítani” (i. m. 283).

1.4. *Liszner Vili*

Novák Antal lelki összeomlásának – felesége hűtlensége, Hilda távozása mellett – harmadik stációja a Liszner Vilitől és társaitól elszenvedett verés.

A felületes séma szerint Liszner Vili jómódú, öreg és túlságosan engedékeny szülők gyermeke, akik a fiú fizikai/testi igényeinek kielégítése mellett megfelelnek a szellemi pallérozottság fontosságáról, s – fegyelmezés, tanulásra biztatás, vagy büntetés helyett – megvásárolják számára – már akinél tehetik – az átmenő osztályzatokat. Viliből ezért egy erőszakos, fölényes, de meglehetősen ostoba fiatalember lesz. Csakhogy ez nem egészen így van.

Tény, hogy Vili némileg elkapatja magát sportsikerei okán, s – mert minden könnyen az ölébe hull – nem ismeri meg az igazi küzdés lényegét (erre vezethető vissza későbbi sikertelensége), valóban kissé korlátolt felfogású, de nem kifejezetten agresszív, ugyanakkor rendkívül érzékenyen védi személyes integritását. Az öreg Liszner küld ugyan ajándékcsomagokat a tanároknak (feltehetően más kereskedők és iparosok is megteszik; Nyerge Lázár pl. el is várja kosztos diákjainak jómódú szüleitől ezeket az adományokat), de Glück Laci személyében igyekszik házitanítót is biztosítani fiának – ami a szegény sorsú diáktárs, s mert együtt tanulhatnak, a többiek számára is előnyös megoldás. Nehezen képzelhető el, hogy egy velejéig romlott, agresszív fiatalember – mint amilyenek Novák gondolja Vilit – kezét csókolna gyámoltalan, öreg apjának. Pedig Vili ezt tiszteletből még nyolcadikos korában is megteszi.

Azt sem mondhatjuk, hogy Vili egyáltalán nem próbál meg tanulni. A számtan és a fizika tananyag azonban olyannyira formális és érdektelen feladatokra épül, hogy a nyugtalan és az elvont dolgok megértésére képtelen fiú nem jár sikerrel: „nézte a képletet, hosszan és türelmesen. Nem volt kedve élni. Mi ennek az értelme? Csodálkozott rajta. Ki találta ki az ilyent a diákok bosszantására? Düh

szorította torkát. Mint a kukacok nyüzsögtek előtte a buta számok és betűk mint a giliszták” (i. m. 65). Máskor képzeletével színesíti a számtani példatár sablonos ürességét. „Szórakoztatták a tények, az alakok, a tárgyak, s eszébe se jutott, hogy a föladatokat meg lehet, meg kell oldani” (uo.). Vele kapcsolatban is felmerül az „ábrándozás” tulajdonsága, esetében mint a kötelességteljesítés elmulasztásáért okolható magatartás. A regényt értelmező recepció többnyire Karinthy Frigyes ismert – a jelenséget a humor és az irónia eszközeivel kifejtő – novelláival állítja párhuzamba. „A jó és a rossz tanuló kontrasztív bemutatását az ifjúság ma bizonyára jobban ismeri Karinthy humoreszkjéből. A szerzői beállítás Kosztolányinál is ugyanaz: riasztó a szerepek összetévesztése, a kritikátlan engedelmesség, a fiúvá válás, a kitörési szándék elfojtása vagy letörése...” (Egyed 2007, 314).

Nem mellékes tényező, hogy arra az utolsó számtan-fizika órára, amelyen sor kerül Liszner Vili és Novák szóbeli konfliktusára, a tanár – a Hilda-ügy miatt – már eleve felzaklatott idegállapotban megy be: a rosszul felelő, felkészületlen és a matematikai-fizikai törvények megértésére képtelen Liszner esete felbosszantja. „Izgatta azonban az, hogy annyi fáradsága kárba vész, s Vili mégsem érti, amit magyaráz” (Kosztolányi 1983, 114). A diákokat „nevelési objektum”-nak tekinti, a természettudományok szabályszerűségeire és általánosan (tehát nem személyre mérten) elfogadott nevelési elvekre, tekintélyes pedagógusok elméleteire hivatkozik mint módszerre – mint kiderül: csak formálisan, valójában nem hisz bennük. A kezelhetetlenek és formálhatatlannak bizonyuló Vili esetét mint nevelői kudarcot éli meg. Emellett komoly előítéletei vannak az intellektuális képességek helyett a testi erő, illetve a fizikai teljesítőképesség terén kiváló diákokkal szemben, mint amilyen a futóbajnok Vili is: „nem iskolába valók”-nak (i. m. 121) gondolja őket. Módszeresen megalázza a sportsikerek és a tanulói kudarcok miatt egyébként is személyiségzavarokkal küszködő fiút: kinyitatta vele a száját, hogy megnézzze, nem eszik-e valamit, gúnyos megjegyzéseket fűz a fiú zavart magyarázataihoz („Mibe zavarodott bele, fiam? Hisz eddig még ki se nyitotta a száját” [uo., 116]), közhelyeket pufogtat („Aki nem dolgozik, az ne is egyék. Aki nem tanul, az... [...] Ne tanuljon soha, hanem tudjon. [i. m. 120]). Megkérdezi, mivel foglalkozik az édesapja, holott nagyon jól tudja, hogy fűszerkereskedő, de a sértés „felvezetéséhez” szüksége van erre a retorikára: inasnak ajánlja apja boltjába, majd a földekre küldi kapálni a magát bajnoknak tartó büszke fiút. Amikor Huszár Bándinál – feleltetés közben – meglátja a lánya fényképét, nem tud többé gátat szabni indulatainak, utálata felszínre tör: a Torricelli-féle úrról megjegyzi, hogy „az a maga fejében van” (i. m. 122), bikficnek, meláknak, óriásnak, Achillesnek („csak a tudása is ekkora volna” [i. m. 123]), hústoronynak és éretlennek nevezi a fiút. Vili,

aki – Hildához hasonlóan – az ösztönök embere, a közvetlen érzéseit kifejezve reagál a tanár megjegyzéseire. „...Ne tessék engem nevetségessé tenni, tanár úr. Nem bírom. Nem bírom” (i. m. 122), vagy: „ezt ne mondja nekem a tanár úr...” „Ne tessék engem bosszantani – és fenyegetően eléje feszült” (i. m. 123). E „fenyegető eléje feszülés”-en kívül azonban semmilyen más erőszakos gesztust nem tesz, inkább (majdnem sírva) kéri a tanárt, hogy ne alázza meg. És végig igaza van. Novák az inkorrekt, aki többé nem ügyel önnön méltóságára.

Természetesen az erőszak semmilyen körülmények között sem igazolható. Liszner Vili bosszúja is eltúlzott, értelmetlen és eléggé el nem ítéltető. Mégis az lehet az érzésünk, hogy a fiú valójában nem akarja, csak belesodródik az eseményekbe: sértett, indulatos, éretlen személyiségét ravasz és romlott „pártfogói”, Próféta és Czeke Bélus kihasználják saját sérelmeik megtorlása érdekében. Czeke valósággal behajszolja a végrehajtását folyton hátrító és halasztgató fiút – aki nem szeretne gyávának látszani – a bűncselekménybe. Természetesen nem mentség, de a fiú igazságérzete – ha elemi szinten is –, de végig működik: folyton módosítja Próféta nagyképű hazugságait, a kegyetlenség fokozatát (kijelenti, hogy ő nem ütötte a tanár fejét).

Az esemény után piszkosnak érzi a kezét és rituálisan mosakodik, természetesen fél és megbánja a dolgot („Az embereket nem lehet megütni, mert mindnyájan a rokonaink, testvéreink s az öregek kicsit olyanok, mint az apáink” [i. m. 247]), később hallucinációi és lázálmai lesznek a lelkiismereti teher alatt. Nem mellékes dolog, hogy Liszner Vilinek, ha akarna sem volna semmilyen más esélye (az adott korban ugyanis nem létezik ilyen intézmény), hogy az őt ért sérelemért jogszerű elégtételt vegyen. Huszár Bandi és Csajkás Tibor sok évvel későbbi visszaemlékezéseiből tudjuk, hogy valamiféle társadalmi igazságosság szintjén mégis megbűnhődött tetteért: noha egy pesti magánintézetben leérettségizett, sportolói pályája kettétört, nem lett belőle igazán nagy bajnok.

2. Lúdas Matyi

Egyed Emese veti fel azt a gondolatot tanulmányában, miszerint „itt a [...] *Lúdas Matyi-történet is felsejlik*” (Egyed 2007, 312). Érdekes, hogy a Döbrögi báró ellen elkövetett erőszakot – hiszen maga is annak a híve – sohasem érezzük igazgatalannak, Lúdas Matyit sohasem ítéljük el, sőt, szurkolunk neki, hogy sikerüljön végrehajtania terveit: náspángolja el háromszor is Döbrögit. Miért gondoljuk azt, hogy Novák Antal, aki lelki erőszakot követ el tanítványán (néhai feleségén, lányán is), kevésbé vétkes, mint Döbrögi?

Jegyzetek

- » [1] A tanulmány a Szerb Köztársaság Oktatás- és Tudományügyi Minisztériuma 178017. számú, a Kisebbségi nyelvi, irodalmi és kulturális diskurzusok Délkelet- és Közép-Európában (Diskursi manjinskih jezika, književnosti i kultura u jugoistočnoj i srednjoj Evropi) című projektuma keretében készült.

Bibliográfia

- » Egyed Emese (2007): Két Aranysárkány. In: Hózsá Éva – Arany Zsuzsanna – Kiss Gusztáv (szerk.) Az emlékezet elevensége. Kosztolányi Dezső Napok a szülőföldön. Szabadka : Városi Könyvtár, 308–317. p.
- » Kosztolányi Dezső (1983): Aranysárkány. Budapest : Szépirodalmi Könyvkiadó, 1983. 318.p.

Szövegkép – Vizualitás a rádiós kommunikáció oktatásában

Az elektronikus média megjelenése, amely – lássuk be – vaskosan kötődik a rádiózás hőskorához, önálló fejezet jelentett a XX. század fordulóján, egy új szint hozott a kultúrantropológiába, a társadalmi rend és kontroll területén, a nyilvánosság és a surveillance késéskörében. Egy darabig párhuzamosan hordozta a modern és poszt-modern média jellemzőit; a társadalmi befogadása legalább olyan gyors volt, mint az újmédia utcanilvánosságának létrejötte. A rádió a kreatív kisebbség többsége, a megkerülhetetlen lélektan. Hogyan lehet „láthatóvá” tenni a rádióskommunikáció narratíváit? Kinek éri meg energiát fektetni a kifejező és hatékony orális közlésbe? Melyek lehetnek a rádiós kommunikáció szerepkörei a jelen mediális terepein?

A rádió mint tartalom-előállító műhely a kreatív kisebbség többségét jelenti. Aki tehát rádiózásra, a rádiós mesterség tanulására adja a fejét, tagja lehet ennek a kreatív csoportnak, amely azután az érdeklődő többséghez szól, mégpedig úgy, hogy leképezi és összegzi, amit lát és hall, hozzáteszi, amit absztrahálni képes, és amire kíváncsiak a hallgatók. A rádiózás elméleti háttérnek és gyakorlati praktikáinak elsajátítása olyan kérdésekre ad választ, amelyek egy társadalom kreatív osztálya számára nélkülözhetetlenek (Csepeli 2007). A modern médiapolgár eligazodását, csatornaválasztását és tudatos média-interakcióját segítik. A rádiófónia *oktatása a tömörítésre, a világos retorikára, a keretes szerkezetű gondolkodásra* késztet. Mindehhez pedig a meglévő tudástökét úgy fejleszti, hogy kialakítsa az igényt az új, az érdekes megismeréséhez, továbbadásához, és a társadalmi rítusokban való eligazodáshoz. A kurzus hallgatói megtanulnak információt, társadalmi beállítódást és látható teret hangképpé írva közvetíteni, másolni, reprezentálni. Egyúttal részeseivé válnak a társadalmi rend kialakításának és fenntartásának, és tagjává lesznek annak a csoportnak, amely képes a nyilvánosság terepein ellenőrizni a hatalmi ágakat és a médiát is (Faragó 2013, 132). Tudatosan alkalmazva azt, amit már Fejtő Ferenc is emleget: „*a médiának óriási felelőssége van abban, hogy a társadalom tévelygéseit a helyükre tegyék*” (Fejtő 2013). Nem szabad azonban megfeledkezni arról sem, hogy az esemény, amely jelentősen befolyásolja az al-

kalmazkodást, túlélést, nyíltan nagyobb figyelmet vált ki, gyorsabb, hatékonyabb reagálást igényel. A rádió feladata a társadalmi kérdések és igények artikulálása. Azzal válik integratívvá, hogy mindezt egy közösen használható szintéren jeleníti meg, azok számára, akik fizikailag vagy az esemény idején nincsenek, nem tudnak ott lenni a helyszínen. Császi Lajos úgy véli, hogy a rádió is bizalom útján teremt kapcsolatot az idegen világgal (Császi 2008).

Etnográfiai, szociológiai, pszichológiai, társadalomtörténeti aspektusból is érdemes vizsgálni tehát a rádiókommunikáció oktatásának kérdéskörét, vagyis elmondható, hogy az ezzel kapcsolatos kutatás multidiszciplináris, mint ahogy az akkreditált képzés is több tudományterület kommunikációs aspektusait ötvözi, igen logikusan. A következőkben tehát a rádiókommunikáció narratíváit kívánom „láthatóvá” tenni.

Szükséges tudástőke

A rádió csaknem egyidős az élménybe ágyazott tudást kínáló tömegsajttal, így aztán nem meglepő, hogy visszanézve – de csakis száz év elmúltával – mondhatjuk, hogy a rádió azért lehetett végtelenül sikeres kommunikációs eszköz a XX. század harmincas éveiben, mert az analfabétáknak is kínált „olvasnivalót”. Alfred Charles William Harmsworth, vagyis Lord Northcliff, a XIX. század végének angol sajtómágnása, a *Daily Mail*, a *Daily Mirror*, majd 1906-tól a *Times* tulajdonosa mondta, hogy azoknak kell a félpennys lapot készíteni, akik nem tudtak gondolkodni, akik nem tudtak olvasni (Buzinkay 1993).

Az öklömnyi címeiket, a rövid, drámai és érzelemdús írásokat azok is képesek voltak befogadni, akik kevésbé érdeklődtek a tudományok iránt, de sokkal inkább fontosak voltak számukra az őket közvetlen közlelő társadalom „húsba vágó” kérdései. Vagyis kulturális tőkájukat és normarendszerüket a mindennapok személyközi kommunikációja határozta meg. A rádió pedig, mindezekkel versenyre kelve, még a félpennys lapoknál is olcsóbban kínálta a szórakozást, a tudást és információkat. Annak ellenére, hogy a múlt század húszas éveiben, az amerikai és a brit műsorokban – félve a rádió hegemoniájától – nem lehetett délelőtt híreket mondani.

Az első világháború utáni Angliában a lakosság negyede teljesen analfabéta volt, ráadásul több tucatnyi nyelvjárást beszéltek az országban, ahogy ezt a kort George Bernard Shaw jellemzi a *Pygmalion* című drámájában. De Gaulle pedig a második világháború után fogalmazta meg a francia közrádió alapvető feladatait az *informál, tanít, nevel, szórakoztat* kifejezésekkel. Nem véletlen ezek után az

sem, hogy John Reith, a brit közmédiá első, újsághirdetésben talált mérnök-elnöke az Education and elevation elv mellett tette le a voksát, és mindenkire szóló, monopolhelyzetet teremtő, „full service” rádiózást teremtett.

A modernizálódó médiumokat összehasonlító elemzések az előbbieket figyelembe véve mondhatták azt a múlt század hatvanas-hetvenes éveiben, hogy a rádió az az eszköz, amelyhez a legkevesebb kulturális tőkére van szükség. Ha ez így lenne, akkor a műsor előállítására sem kellene annyi energiát, tudást és szerkesztési időt pazarolni. Szerencsére könnyű cáfolni az előbbi állítást.

Az írni, olvasni tudás hiányában nem alakul ki a megfigyelés tudatos folyamata: a szűrés–szelektálás–értelmezés. A kulturális tőke felhalmozásának alsó lépcsőfokán csupán az ontogenetikusan öröklött hatásoktól függ a befogadás. Az embert készületlenül érhetik a médiahatások, nem képes a kritikai elemzésre, csak akkor, ha az evolúció során rögzített attitűdök mellett fel tudják dolgozni és képesek értelmezni a környezeti hatást, vagyis a kognitív megismerés tényezőit. Azt is el kell fogadnunk, hogy minél intenzívebb a média által kiváltott érzelmi hatás, véli John Newhagen, annál intenzívebb a figyelemfelkeltés, annál hatásosabb a rögzítés (id. Tóth P. 2005). Newhagen a rögzítés kapcsán nyilván azokra az absztrakciókra gondol, amelyek során az érték- és normahordozó információt hozzárendeljük a szó vizuális képéhez vagy a mozdulatban elraktározott attitűdhez. Feltételezhetjük azt is, hogy a rögzítés akkor lehet a legsikeresebb, ha a média-kommunikációhoz hozzátartozik valamilyen interakció.

A következőkben tehát a rádiózás elméleti és gyakorlati kérdéseit, a rádiózás narratíváit próbálom nemcsak füllel érzékelhetővé tenni, különös tekintettel azokra a korlátokra, amelyeket sem itt, az egyetemi katedrán, sem pedig egyetlen szerkesztőségben nem lehet keresztüllépni. Ahogyan az utcanyilvánosság szereplőitől nem várhatjuk el, hogy mindannyian aktívan rögzítsék az eseményeket és archiválják a történeteket, majd mindezt osszák meg másokkal és hírcsatornákkal, ugyanúgy nem képzelhető el, hogy a bemeneti kompetenciák megmértetése nélkül lehessen képezni rádióban és televízióban majdán megszólaló fiatalokat. Márpedig jelenleg ez történik, de szerencsére már nem sokáig marad ez a helyzet, hiszen a képzések jó részét rövidesen felszámolják.

Résztevő rádióhallgatás

Mi motiválja az embereket az aktív, kritikai és résztvevő rádióhallgatásra és a rádióműsorok készítésére? A közlésvágy és az ehhez vivő közegként hozzátartozó zene lehet a közös nevező, amely akár a műsorkészítőre, akár a médiafogyasztó-

ra jellemző. A hallgató – maradjunk a rádiónál – szeretne minél jobban értesült lenni azért, hogy a rádiót figyelve és megértve az általa is művelt közbeszéd is tisztább és érthetőbb legyen. A rádió tehát a beszédművelés érték-hordozója lehet, ha a mikrofon előtt ülők is és a rádió tulajdonosai is fontosnak tartják ezt. Az üzleti érdekek sokszor mást kívántak, de azt érthetetlen és nem kellően artikulált üzeneteket nem szívesen hallgatja meg senki, és még kevésbé készletre reagálásra, vagyis könnyen csatornaváltáshoz vezet. Umberto Eco szerint a *„dolgoz megértésének minden mozzanatát narratív körülmények határozzák meg, bármilyen jelenség értelmezésekor valamiféle koherens egymásutániságra próbálunk ráismerni”* (Eco 2007, 44–47).

A rádiós beszéd elsajátításához meg lehet tanítani a tömörítést, ami keretet ad az előbeszédhez, ezáltal segít betartani a rendelkezésre álló időt, és nem különben a hírszerkesztéshez ad felülmúlhatatlan muníciót. A tömörítésre és az ésszerű, érthető mondatrövidítésekre azért is szükség van, mert csak ezeknek a gyakorlása után követelhető meg, hogy a szerkesztő a másodperc törtrésze alatt hozzon meg a beszélgetésre és az egész műsor menetére meghatározó döntéseket, tegyen fel olyan kérdést, amely az interjú fordulópontja is lehet. A jól kalibrált mondat-szerkesztés és a mondanivaló megfelelően rövidre szabott előadása a mindennapi kommunikációban növeli a megszólalási hajlandóságot, a magabiztosságot, illetve a befogadónál a megértés hatékonyságát, a rögzítés valószínűségét.

A mikrofon előtti beszéd és a hozzá tartozó nonverbális és metakommunikáció részben fejleszthető és korrigálható, de lássuk be, hogy másfelől a személyiségünk része. A kommunikátor hangszínén, orgánumán aligha tud változtatni egy logopédus. A képzés éppen ezért nem csupán a beszélni tudásra, hanem a beszélgetésre való hajlandóság, más szavakkal közlésvágy növelésére, a világosan érvelni tudás kialakítására törekszik. Az előbbi kritikai hangnem Habermas társadalmi nyilvánosságról alkotott tézisére utal. A beszélgetés során az újságíró az etnográfus-antropológus Bronislaw Malinowski tanítását sem hagyhatja figyelmen kívül: alaposan meg kell ismerni az interjúalanyt, máskülönben nincs esélyünk a kulturális sokszínűség és a véleménykülönbségek bemutatására (Vörös–Frida 2006).

Az előbbieket figyelembe véve a kérdések megfogalmazása, sorrendjének és megfelelő időzítésének jelentős szerepe lehet a kommunikációs aktusok során. Különös tekintettel így van ez a rádiózásban, ahol mindent a riporternek és műsorvezetőnek kell hangképekben láttatni, amit a beszélgetőtárs nem mond el. A kérdés alkalmas a tömörítésre, összefoglalásra és a kiegészítésre vagy kiigazításra is. Az események reprodukálására vonatkozó kérdések némiképp a hipnózishoz

hasonló állapotba juttathatják a beszélgetőtársat, amelyet – tudatosan alkalmazva – a rádióriporternek kötelessége megszüntetni, a partnert visszahozni a jelen tudati világba.

Összefoglalva tehát elmondható, *hogy a beszélgetésekre való felkészítés sikere a helytelen hangzók és a hangsúlyok kijavításán túl a tömörítés készségi szintű alkalmazásán, a kérdések típusán, sorrendjén és időzítésén múlik, ezeket azonban meg lehet tanulni.*

A rádió visszatér önmagához

A rádió történeti fejlődését, ahogy ezt fentebb is bemutattam, a média-interakciók mennyiségi és minőségi változása kíséri. A rádiófónia a hőskorban az 1930-as évekre vált megkerülhetetlen, igazmondó médiává. Később azután, a nyolcvanas évek végére az interaktív kereskedelmi modellel tért vissza a hőskori népszerűséghez, és egy nemrég közzétett amerikai felmérés azt mutatja, hogy a tévé és a mobiltelefon után ez a harmadik eszköz, amiről nem mondanának le a megkérdezettek. Bár a legújabb kori mediális terepek, a web2 alkalmazása idején vélhetően nem önálló eszközzel van szó, hanem valamilyen okos készülékbe integrált, földfelszíni sugárzást vevő vagy internetes stream-et kezelő berendezésről. A rádió népszerűsége és hegemóniája nem lehet azonos az 1930-as évek hőskorával, amikor még újszerűségével, tömeges elérhetőségével és megmásíthatatlan igazmondásával egyeduralgó tömegkommunikációs terep volt. Az előbb vázolt folyamatot azonban vizsgálhatjuk filozofikus megközelítésből is: Hegeltől kölcsönözve a rádió ezzel a megszüntetve megőrzés eszméjéhez mutat hasonlóságot, amikor is, megtartva korábbi önmagát, évtizedekkel később egy fejlettebb formában szintetizálódik (Bajomi-Lázár 2010).

A valós idejű interakciónak ezt a formáját most is igen gyakran használjuk az internet adta lehetőségek között, sőt a web2 alkalmazások esetében a feltöltött és megosztott tartalmakhoz köthető hozzászólások esetén (Tóth B. 2012). A rádiós interakció hátránya azonban, hogy a nonverbális és a metakommunikáció csak részben vehető figyelembe. Azt biztosan állítom, hogy a nem orális közlés egyes elemei „jól hallhatók és világosan láthatók” akkor is, ha a beszélgetés résztvevői nincsenek személyközi távolságban, vagy a kamera nem mutatja a másik az arcát. Meg lehet, és meg is kell tanítani a rádiózás után érdeklődőket mosolyogva beszélni, ha kell, kimondott szavak nélkül határozottan más irányba terelni a beszélgetés menetét. Az ilyenkor használatos szimbólumok, ahogy ezt már korábban is jeleztem, segítenek abban is, hogy tömörebbé, kifejezőbbé váljon a beszélgetés.

Az 1930-as évek rádiózásának európai tanulsága – különös tekintettel a BBC-re nézve –, hogy nem szabad az interakciót figyelmen kívül hagyni, másrészt pedig nem törekedhet monopóliumhelyzetre egyetlen műsorszóró sem, mert egészen biztosan lesz, aki ezt nem tűrve alternatív értékhordozó és információközlő eszközön törí majd a fejét és abban a pillanatban, amikor erre lehetősége van, meg is valósítja (Hajdú 2007).

Megkurtított nyilvánosság

A média a közvetítő eszköz az uralom és a társadalom között, így azután a kortárs kulturális jelenségek megértése nélkül nem lehet büntetlenül működtetni ezeket. A társadalomra erőltetett médiarendszer, a hatalmi gőg működtette cenzúra és az ezáltal *megkurtított nyilvánosság* hosszú távon károsan hat az önszerveződésre, és sokszor drámai feszültségekhez vezet. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy a monopolisztikus rendszerek ellenében mindig létrejönnek – maradványként a témánknál – országhatáron belülről vagy kívülről sugárzó ellenrádiók. Ezeket együttesen engedély nélküli vagy kalózádióknak nevezem. A hatvanas évek közepén a Brit-szigetek nyugati partjaitól távol tucatszám működtek zenei programot kínáló adók, amelyek szintén hallgatottabbak voltak a közmédiánál. A BBC megpróbált mindenkinek a kedvére tenni, és senki nem volt megalégedve maradéktalanul ezzel. Elsősorban a populáris zenére éhes fiatalok igényére legyintettek, így aztán megint csak tudomásul kellett venni, hogy az éppen akkor cenzushoz jutó 18 év feletti angol fiatalok válaszul elpártoltak a BBC műsoraitól, ráadásul kiszavazták a hatalmi elitet. Az önkifejezés elementáris erejű megnyilvánulása volt a rendszerváltást követő időszak Magyarországon; nem kevesebb, mint hat év politikai ügyetlenkedésébe telt, mire sikerült megalkotni az első posztmodern médiarendszert, az elektronikus médiaszabályozást. Addig azonban – a frekvencia-moratórium mellett – nemzeti sajátosságainkból adódóan egy-két rádió- és tévéadó azért csak elkezdett működni, és hiába foglalkozik a magyar parlament is a *hanghuligánokkal* vagy *éterbetyárokkal*, a kalózádiók idehaza is teret nyernek néhány évre. A helyi kereskedelmi rádióknak is alapul szolgáló kaposvári Zöm Rádióban heti két alkalommal is több populáris zenét sugároztak, mint az akkori közrádió egész héten. Először itt jelentkezett élő sportközvetítés, amely nem országos jelentőségű csapat szereplését követte.

Az előbbieket alapján is megállapítható, hogy a *muzsika mint élő közeg* szerepe az eddig bemutatott struktúrákban. A rádió a populáris diskurzus egyik tepe, ha részt veszünk azokban az urbánus rítusokban, amelyeket felkínál, akkor

– továbbgondolva, amit Császi írt – részeseivé válhatunk azoknak az értékeknek, amelyek a modern web2 világban fragmentálódtak (Császi 2008). A zene különösen csábítóan tud hatni, befolyásolja a csatornaválasztásunkat, a ki- és bekapcsolást. A zene az, amiért ma az internet mellett szocializálódott fiatalok is valamely rádióra hangolnak (Vályi 2004).

A háborúk propagandarádiói is bebizonyították, hogy a kulturális különbségeket a legkönnyebben a zenén keresztül lehet összekötni, rövid, ismételt és egyszerű szövegek kíséretében. Demoralizáló propaganda, zenei aláfestésben. A zene nem hiányzik a monopolisztikus műsorokban és a harcok idején. A befolyásolásnak ezt a rokonszenvre és a hiánnya épülő elemét használta ki a ruandai gyűlöletrádió is az 1990-es évek végén. A ruandai népirtásnak nemcsak az országon belül voltak társadalmi változást kikényszerítő hatásai. „Láthatóvá” kell tenni a befolyásolás folyamatát a rádiók esetében, hogy megértsük, mi vette rá Ruanda egyik nemzetiségét, a hutukat, hogy a rádió keltette gyűlölet segítségével halomra gyilkolják a „csótányoknak” nevezett másik népcsoportot. Newhagen úgy véli (idézi Tóth P. 2005), minél intenzívebb a médiafogyasztókban kiváltott érzelmi hatás, amely elsősorban düh és félelem formájában jelentkezik, annál inkább odafordulunk, reagálunk és rögzítjük az információkat. A helyszíni élő tudósításokkal akarva-akaratlan részesei leszünk azoknak a rítusoknak, amelyeket leginkább szeretnénk elkerülni, túlélni. A nem kívánt helyzetekkel való online szembesülés a biztonságérzetünket erősítheti summa summarom az önfenntartásunk, a reprodukciónk érdekében vagyunk ezekre kíváncsiak. Ruandában tetézte a helyzetet, hogy nem volt alternatív információ és a befogadókat nem tekinthetjük tudatos médiapolgárnak, akik kellő kritikával fogadták volna az „öld meg a csótányokat” utasítást. Ráadásul ritkán gondolkodunk tudatosan vész helyzetben és minél inkább hisszük, hogy különbözőek vagyunk, annál könnyebb rosszat feltételezni a másiktól (Istvánffy 2005).

Kinek éri meg energiát fektetni a kifejező és hatékony orális közlésbe? Mindenekelőtt azoknak nem lenne szabad, akik a gyűlöletbeszédre, az uszításra, tudat alatti befolyásolásra szeretnék használni a beszéd mediális erejét. A XIX. század fordulóján a bankok azért fizettek pauszát, hogy bizonyos dolgokat ne írjanak meg a lapok. Miklós Andor, aki maga is gazdasági újságíró volt, és természetesen mindezt őt is kárhoztatták, úgy válaszolt, hogy létrehozta az Est konszernt, amelynek a vezető lapja évtizedekig mértékadó bulvárnak számított. Ezért inkább úgy vélem, hogy az orális közlés hatását, befolyásoló motívumait nemcsak a médiumokat működtető kreatív kisebbségeknek, hanem minden tudatos médiapolgárnak ismernie kell. Florida úgy véli, hogy a kritikus kreatív tömeg ott vehető

észre, ahol egyébként is magas az egy főre jutó GDP, vagyis inkább a gazdagabb, Wallerstein szavaival, a centrum-országokra jellemző (Csepeli 2007). A kreatív kisebbség az úgynevezett kommunikációs csomópontokban jelentkezik. Azt azonban már Leydesdorf vette észre, hogy a társadalmi rendszereknek megvan a maguk dinamikája, azáltal működnek, hogy újraosztják a cselekvés lehetőségét a helyi csomópontokon (Leydesdorf 2007). Vagyis nem kizárt, hogy a kommunikációs csomópontok földrajzi helye és azok szereplői kicserélődnek. Mindebből adódik, hogy mindenkinek, aki magát a kreatív társadalom tagjának tekinti, szűkeége lehet az orális közlés jellemzőinek és praktikáinak elsajátítására. Ezért is rossz üzenet a kommunikáció szakok tervezett szüneteltetése.

Bibliográfia

- » Bajomi-Lázár Péter (2010): Média és politika. Budapest : PrintXBudavár Kiadó, 2010. 131–199. p.
- » Buzinkay Géza (2009): Kis magyar sajtótörténet. Budapest : Haza és Haladás Alapítvány, 1993. 119 p.
- » Császi Lajos (2008): Médiautató a kulturális fordulat után. [online] Budapest : Médiautató, 2008. [2013.08.14] < URL: http://www.mediakutato.hu/cikk/2008_03_osz/07_mediakutatas_forradalom
- » Csepeli György (2007): Kreatív társadalom, Az ember mint kreatív lény. [online] [2013. 10.19.] < URL: http://www.csepeli.hu/pub/2007/csepeli_kreativ_tarsadalom_2007.pdf
- » Eco, Umberto (2007): Gyufalevelek. Budapest : Európa Könyvkiadó, 2007. 44–45. p.
- » Faragó László (2013): Az engedély nélküli rádiók és az új média a szociális befolyásolás területén. [PhD-értekezés] Budapest : Nemzeti Közszolgálati Egyetem Hadtudományi Doktori Iskola, 2013. 172 p.
- » Fejtő Ferenc (2013): Nemzet, nép, nemzeti érzés. Magyarként Európában. [online] In: Népszava, Főszerk. Németh Péter, 2013. [2013. 11. 11.] < URL: <http://mek.oszk.hu/04000/04021/04021.htm#9>
- » Hajdú Ildikó (2007): A média antropológiája. Média és társadalom. [online] Budapest : Mediárium, 2007. [2013. 07. 21.] < URL: <http://epa.oszk.hu/01500/01515/00002/pdf/04.pdf>
- » Istvánffy András (2005): A terrorizmus mint rituális kommunikáció. [online] In: Beszélő, 2005. [2013. 07. 14.] < URL: <http://beszelo.c3.hu/cikkek/a-terrorizmus-mint-ritualis-kommunikacio>
- » Leydesdorff, Loet (2007): A kommunikáció szociológiai elmélete. Budapest : Typotex Kiadó, 2007. 250 p.
- » Tóth Borbála (2012): A digitális média feltérképezése. [online] Budapest : Médiautató, 2012. [2013.10.19.] < URL: http://www.mediakutato.hu/cikk/2012_03_osz/02_digitalis_media_felterkepezese
- » Tóth Péter (2005): Miért vonzó a rossz hír? [online] Budapest : Médiautató, 2005. [2013.11.23.] < URL: http://www.mediakutato.hu/cikk/2005_04_tel/01_miert_vonzo
- » Vályi Gábor (2004): Globalizáció és internet. [online] Budapest : Új média, Médiautató 2004 nyár [2013. 09. 13.] < URL: http://www.mediakutato.hu/cikk/2004_02_nyar/07_alulrol_jovo/
- » Vörös Károly – Frida Balázs (2006): Az antropológia résztvevő megfigyelése. [online] 2006. [2013. 11. 07.] < URL: <http://tettconsult.eu/books/TelkutHTML/szovgyujtpdf/06-frida.pdf>

Egy üzleti főiskolán beindított webinariumi képzés első tapasztalatairól

A tanulmányban az Edutus Főiskolán a 2012/13-as tanévben beindított webinariumi képzés empirikus vizsgálatának egyes eredményeit tárgyaljuk. A kutatás keretében hallgatói és oktatói kérdőíves felmérés után mindkét célcsoportban személyes interjúk keretében gyűjtöttünk adatokat a bevezetett módszertani innováció eredményességének értékeléséhez. Az így nyert adatokat az informatikai rendszer log-fájljainak statisztikai elemzéseivel egészítettük ki. Ebben az előadásban a hallgatói és oktatói interjúk elemzésére térünk ki. A kapott eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a webinariumok oktatási alkalmazása pozitív fogadtatásra talált, és a javasolt szakmai-módszertani kiegészítésekkel komoly oktatási potenciállal rendelkezik.

Bevezetés

A 2012/13-as tanévben a képzés támogatására módszertani újításként az előadások webinariumi formában történő közreadása került bevezetésre – hazánkban az elsők közt. Tanulmányunkban a kísérlet eredményességét vizsgáló kutatás egyes részeredményeit mutatjuk be.

A videók oktatásbeli felhasználásáról

Az IKT-eszközök és módszerek elterjedésének több fázisa különíthető el. A 90-es évek közepét a „multimédia-paradigma” uralta, a 2000-es évektől az internet előretörése és a web-alapú eszközök alkalmazása vette át a vezető szerepet, majd az elmúlt 5–7 évben a web2 és a közösségi hálózatok váltak a legnépszerűbbekké. A videók oktatásbeli alkalmazása hosszú múltra tekinthet vissza, amely még az analóg eszközökkel kezdődött, több mint 40 évvel ezelőtt. A számítógépes eszközök (digitalizáló/vágó/szerkesztő és lejátszást lehetővé tévő hardverek, szoftverek) jelentősen megkönnyítették ezek alkalmazását (Maczelka 2009; Beregszási 2009). Az internetelérések sávszélesség-növekedése megnyitotta az utat az elkészült videóanyagok könnyű terjesztése irányába (ld. pl. a Youtube létrejötte).

A web2-es eszközök egyike az ún. webinárium (online szeminárium), amely élő előadások vagy rögzített felvételek interneten keresztül történő közvetítését teszi lehetővé. A legújabb webiáriumi eszközök képesek: kétirányú videótovábbításra; fájlok továbbítására (kép, szöveg stb.); valós idejű (több résztvevős) írásos kommunikáció megvalósítására (chat); alkalmazások, fájlok megosztására; továbbá támogatják a többcsatornás valós idejű kommunikációt az oktató és a diákok között. A webinárium környezetben a résztvevők gyakran archiválni is tudják a tartalmat. Ilyen szoftverek például a *Ustream*, a *Microsoft Lync*, *Cisco Jabber* stb.) A webináriumok hazai elterjedésében az ELTE PPK „Ped-Online” című sorozata, illetve egyes konnektivista képzések játszottak úttörő szerepet (Zakupszki 2012).

A 2011/12-es tanévben a gazdasági felsőoktatási intézmények körében végzett felmérésünk alapján a magyarországi intézmények mindössze 7%-a használt videó alapú elektronikus tananyagot. Az Edutus Főiskola vezetése 2012 nyarán döntött a webinárium módszer bevezetéséről, melynek céljai a következők voltak: a tanulási folyamat hatékonyabbá tétele; a tanulók és az intézmény számára költség és idő megtakarítása; távolságok áthidalása; kommunikációs és utazási költségek csökkentése (a főiskola két fő telephellyel rendelkezik: Budapesten és Tatabányán). Az alkalmazott webinárium környezet: Microsoft Lync videokonferencia-alkalmazás, amelyben az előadó „előadó szerepkörrel” rendelkezik, a résztvevők „résztvevő szerepkörben” a chat felületet használhatják. (További lehetőségek: fájlok/programok megosztása; irányítás átadása; állomány küldése; rajztábla létrehozása; szavazás). Az alkalmazás által rögzített videók Coospace keretrendszerből, kliens-szoftver telepítése után érhetőek el.

A kutatás módszerei

A kutatást a következő módszerek alkalmazásával végeztük: hallgatói és oktató kérdőív, hallgatói és oktatói interjúk, szakirodalmi áttekintés és a webinárium leltöltési statisztikák elemzése.

Az online kérdőíves felméréseket a főiskola által használt Unipoll szoftver segítségével végeztük. A kérdőíveket a Neptun keretrendszeren keresztül az összes hallgatóhoz és oktatóhoz eljuttattuk, akiket külön e-mailben is tájékoztattunk a kutatás céljáról. A kérdőív-vázlatokat az összeállítás után több kitöltővel teszteltük, majd a szükséges javításokat és módosításokat elvégeztük. Az adatfelvétel időpontja: 2013. március és április.

A hallgatói és oktatói interjúkhoz interjúvázlatokat készítettünk, ezek alapján történt az interjúk felvétele, amelyek írott formában kerültek összegzésre és érté-

kelésre. Az interjúk időtartama 25–30 perc volt; az interjúk felvételére személyes megbeszélés keretében került sor 2013 májusában és júniusában. A webinárium letöltési statisztikáinak elemzése a Coospace keretrendszer logfile-jaiból kinyert adatok alapján történt. Az adatok statisztikai elemzéséhez az SPSS és az R statisztikai szoftvereket használtuk.

A hallgatói interjúk elemzése

A kutatás során 37 hallgatóval készítettünk interjút, amelyekkel a kérdőíves vizsgálat eredményeit szeretnénk volna tovább árnyalni és mélyíteni. Az interjúk nyitó kérdésére adott válaszok azt mutatják, hogy főiskola kommunikációja a hallgatók számára nem volt megfelelő a webináriumok bevezetésével kapcsolatban, a bevezetés célja nem volt világos és egyértelmű. A hallgatók jelentős része csupán költségmegtakarításnak tartotta a webináriumok bevezetését, mások pedig csak a levelező oktatás kiegészítő eszközének, illetve „kényelmi” funkcióként tekintettek rá, így ezt kevesen is említették az interjúk során.

Sok hallgatónak okozott gondot a Lync szoftver telepítése. (Ezen válaszok komolyan megkérdőjelezik a korosztály informatikai tudásával kapcsolatos - napjainkban igen divatos - „netgenerációs” mítoszokat) (Fehér–Hornyák 2011).

A módszertani változás és az új megközelítések kellő hangsúlyozásának hiánya lehet az oka annak is, hogy a bevezetés komoly változást még nem hozott a tanulási szokásokban. Itt célszerű a hallgatókat több csoportra osztva vizsgálni. A legegyszerűbb azok jellemzése, akik anyagi vagy más okokból nem vették igénybe a szolgáltatáscsomag részeként a webináriumos lehetőséget. Esetükben semmiféle változás nem történt.

A második csoport úgy tekintett a webináriumra és az előadások online nézhetőségének lehetőségére, mint az előadásokra való bejárás „megspórolására”. *„Látszatra a hallgatók érdektelenek, de sokan meg lennének löve, ha nem lenne webinárium”* – jelezte egy hallgató az interjú során.

A harmadik csoportba azokat sorolhatjuk, akik arra és úgy használták a webináriumot, amire az való – a tudásszerzés kiegészítő eszközeként. Ezen csoport tagjai gyakran említették, hogy bejártak az előadásokra akkor is, ha elérhető volt webinárium formában otthonról is, mert az előadóval való személyes, élő kapcsolatot fontosnak tartják.

A negyedik csoportba azok a diákok tartoznak, akik feleslegesnek, netán haszontalannak tartják a webinárium lehetőségét. Az interjúalanyok között elvétve fordult elő, aki ilyen véleménnyel lett volna, de többen voltak, akik a személyes

kapcsolatot, illetve az órákon való személyes megjelenést tartották főleg elfogadhatónak. Őket a webináriumok használata nem motiválta a tanulás során. Egyikük véleményét idézve: *„a személyes oktatásnak nagyobb a hatásfoka, és nem kerül plusz költségekre... egy oktató személyes jelenlétét, és kommunikációját nem lehet pótolni technológiai eszközökkel”*.

A webináriumokkal kapcsolatos technikai problémák említése az interjúk döntő többségében megjelent. A hallgatók véleménye szerint ezek a második fél-évben csökkentek, de még mindig előfordultak, ami negatívan befolyásolta mind az oktatást, mind a webináriumról alkotott véleményeket. A problémák egyik része tisztán technikai jellegű (hanghiba, Lync-cel kapcsolatos probléma stb.), másik részük az oktatók és a technikai munkatársak tudásának hiányosságaira vezethető vissza.

A technikai jellegű problémák közé sorolható az is, hogy a videók lassan kerültek fel az egyes előadások időpontjaihoz képest, ami a folyamatos tanulást is hátráltathatja, bár a többség a vizsgaidőszakban tanul intenzívebben. Ha egyes előadások a vizsgák előtt nem voltak elérhetőek, az komoly gondot jelentett azoknak, akik erre várva nem vettek részt az előadásó(ko)n.

A webináriumos oktatás fontos kiegészítő eleme lehetne a hallgatói fórumok bevezetése, amely jelentős lépés lenne egy magasabb szint, a kevert típusú oktatás (blended learning) irányába. Az interjúk során rákérdeztünk arra is, hogy előfordult-e, hogy a webináriumok anyagával kapcsolatban az előadóhoz fordultak kérdéseikkel; hallgatótársaikkal megbeszélték-e, illetve szükségesnek tartják-e a hallgatók a webináriumok online fórum által történő támogatását.

A kapott válaszok alapján megállapítható, hogy a tanároktól szinte soha nem kértek a webinárium témájához tartalmilag segítséget. Egymás között a diákok a Facebookot megfelelő „fórumnak” tartják az oktatással/tananyaggal kapcsolatos témák megbeszélésére, illetve a személyes beszélgetéseket preferálják. Az előbbiekből tehát az a következtetést vonható le, hogy az online szakmai fórumok előnyeit/lehetőségeit nem ismerik, így azt kihasználni sem tudják.

Az utolsó kérdésekre, melyek szerint *„Elérte-e a célját a webináriumos oktatás a hallgatott tárgyakban véleményed szerint?”*, illetve *„Hatékonynak tartod-e a webinárium alkalmazását?”* –pozitív és negatív válaszok egyaránt születtek. A többség véleménye az, hogy a webinárium hasznos támogatója és kiegészítője lehet a hagyományos oktatásnak, amennyiben a korábbiakban már ismertetett hiányosságokat sikerül kiküszöbölni.

Összegezve a hallgatói interjúk eredményeit az a következtetés vonható le, hogy a tanulás iránt kellőképpen motivált hallgatók számára a webináriumos

oktatás jó lehetőséget nyújt a tanulmányok eredményesebb elvégzésére és a tudásszerzésre. Szükséges a technikai feltételek és módszertani háttér folyamatos fejlesztése, illetve azon módszerek kimunkálása, amelyek a tanárok és diákok egymás közötti személyes kommunikációját elősegítik és fejlesztik.

Az oktatói interjúk elemzése

Az oktatói interjúk felvétele során törekedtünk arra, hogy a beszélgetésben részt vevők mintaválasztása az oktatott tárgyak és a tanszékek alapján reprezentatív legyen.

Az interjúk alapján kialakuló kép legszembetűnőbb jellemzője az, hogy a webináriumok oktatására kötelezett („bevont”) oktatók igyekeztek maximálisan megfelelni ezen feladat elvárásainak, és komoly munkát fektettek abba, hogy ez eredményesen megvalósulhasson. Mindezek ellenére számtalan nehézséggel kellett szembesünniük, és rengeteg további tennivaló van még a rendszer hatékony működésének megteremtéséhez.

A webinárium koncepció felülről jövő kidolgozása és az érintettek kihagyása a szakmai kérdések megvitatásából számos félelmet és ellenérzést indukált az innovatív új módszerrel szemben az oktatók részéről. A webinárium alkalmazása jónak tűnik az előadások esetén, kevésbé szerencsés az interaktív szemináriumoknál és a gyakorlati jellegű foglalkozásoknál. Sokaknak gondot jelentett a technikai eszközök rutinszerű alkalmazása, amely a stressz révén csökkentette az előadások színvonalát is.

Az oktatók által említett leggyakoribb ellenérv a webináriumok oktatással kapcsolatban az interjúk során diákok motivációjával és attitűdjével volt kapcsolatos.

Ez is alátámasztja azt a hagyományos, bár napjainkban talált kissé idejétmúlt megközelítést, miszerint csak a személyes előadás az elfogadható az oktató szempontjából, ugyanakkor figyelmen kívül hagyja a hallgatók változatos ismeretszerzési szokásait és lehetőségeit. Számtalan ellenpélda bizonyítja, hogy a webinárium tökéletesen alkalmas lehet előadások kiváltására, megfelelő szervezés és módszertani háttértámogatás esetén.

A hallgatói kérdőívek is visszaigazolták, hogy sokan a webinárium ellenére is szívesen részt vettek az élő előadásokon, éppen az érdeklődő és motivált hallgatók közül. A kutatás egyes további adatai arra engednek következtetni, hogy az óralátogatás csökkenésének háttérben a webináriumok lehetőségén kívül a magas hallgatói munkavállalási arány is szerepet játszhat, a webináriumok inkább kifogásként, „hárításként” szerepelhetnek az okok közt.

A kutatásban rákérdeztünk a módszertani támogatás szükségességére. Erre kevés igény mutatkozott, jóllehet a visszajelzések szerint számos módszertani újdonsággal lehetne emelni a színvonalat, és a diákok motiválása is könnyebb lenne. Az általunk javasolt fórum-lehetőséget 1–2 fő tartotta fontosnak.

A webináriumra való felkészülés és azok sikeres megtartása az interjúk alapján is jelentős többletterhet rótt az oktatókra. (Talán ez is közrejátszik abban, hogy a saját videóit kevés oktató nézte vissza, még részletekben is.) Ezen valószínűleg jobb szervezéssel lehet segíteni, mert például a segédanyagok közreadásának egységesítése, vagy az előadás előkészületeinek könnyítése csökkentené a felkészüléssel töltött időt, és talán növelné az oktatók motivációját is.

Több oktató visszajelzése szerint a hallgatók teljesítménye rosszabb lett, ennek okait azonban nem megalapozott jelenleg a webináriumra való áttérésben keresni, ez a későbbi eredményvizsgálatok által lesz megállapítható. (Volt olyan visszajelzés is, mely szerint a levelezősök eredményei jobbak lettek, mint a nappali tagozatos hallgatóké. A levelezős hallgatóktól kapott visszajelzések szinte minden esetben pozitívak voltak a webináriumokkal kapcsolatban).

Összegzésül az egyik interjúból idéznénk:

„Hatékony a webinárium, mert segíti a tanulást, ha valaki tanulni akar. De a lógósoknak is segít. Ugyanakkor nem csodamódszer. Az oktatókat kell jobban fejleszteni, nagyon jó lehetőség, amit ki kell tudni használni. Ehhez segítség kell. És gyakorolni kell.”

A kutatás eredményeinek rövid összefoglalása

Habár az e-learning, blended-learning és webes technikák használata előremutató, a bevezetések nagy figyelmet kell szentelni a célok *helyes meghatározásának*; a megvalósulás és beválás *folymatos* mérésének, illetve szem előtt kell tartani a *megvalósításban* közreműködők érdekeit. Nem elégséges *csak* a technikai feltételeket biztosítani; kritikus tényező a rendszert működtető oktatók és hallgatók informatikai felkészítése. A meg gondolatlan és előkészítetlen bevezetés minőségi visszalépést hozhat az oktatás színvonalát és tekintve. Az alapvető technikai fejlesztés mellett feltétlenül szükségesnek látszik a webináriumra való koncepció pedagógiai-módszertani átgondolása/megtervezése, és a blended-learning típusú oktatás megvalósításának kimunkálása. Ennek során elengedhetetlen a hallgatói és oktatói igények figyelembevétele, és a rendszer használatának, előnyeinek a széles körben való kommunikálása.

A tananyag jellege jelentősen befolyásolja a webináriumi oktatás lehetőségeit. Az előadások témaköreinek oktatására alkalmas a módszer, de megvannak a korlátai, ezért a gyakorlati szemináriumok hagyományos keretek között zajlanak a főiskolán.

A kutatás eredményei meggyőzőnek tűnnek abban a tekintetben, hogy a webináriumos oktatásnak van létjogosultsága intézményünkben (akkor is, ha jelen pillanatban a hallgatók és oktatók kb. 60%-a a hagyományos órákat részesíti előnyben, jóllehet a többségük pozitívan értékeli a webináriumok bevezetését). Ahhoz, hogy ezt az arányt jelentős mértékben megfordítsuk, több irányban kell lépéseket tennünk. Néhányat ezekből a következő fejlesztési javaslatokban gyűjtöttük össze.

Fejlesztési javaslatok

A kutatási eredmények figyelembevételével érdemes átgondolni, milyen további fejlesztésekkel lehetne eredményesebbé tenni a webináriumi oktatást, és ezzel az oktatás (és tanulás) színvonalát emelni.

Technikai szempontok

Az elkészített és közzétett videók technikai minőségének javítása (elsősorban hanghibák). A videók közreadásának, egyenletességének és folyamatosságának biztosítása, a jelenlegi munkamenet átszervezése, ésszerűsítése. A mobil eszközön (tablet vagy okostelefon) való hozzáférhetőség kidolgozása és megoldása. Problémát okoz jelenleg az is, hogy a videók csak Windows platformon érhetőek el.

Módszertani szempontok

Célszerű lenne a webináriumos oktatás hallgatói fórumokkal történő támogatása. Ehhez megfontolásra érdemes a Magyarországon és világszerte széles körben elterjedt és használt Moodle keretrendszer bevezetése (a keretrendszer nyílt forráskódú, ingyenes), de természetesen más szoftverrel is biztosítható. A tisztán webináriumos megoldás helyett a blended-learning (kevert típusú) oktatás irányába történő elmozdulás, a korszerűbb és hatékonyabb megközelítés.

A szemináriumok NEM webináriumos megoldása, az interaktivitás növelése érdekében. (Webináriumos formában ez nem tűnik jól járhatónak, de a kérdés további tanulmányozást igényel.) Egyes előadások rögzítésének lehetővé tétele „közönség nélkül” is, illetve a tanárok által rögzített videóanyagok közreadása.

Humánerőforrás-fejlesztés

Az oktatók motivációjának növelése. Az oktatók IKT felkészültségének (és nyelvtudásának) folyamatos fejlesztése, az előbbi rövid időtartamú (3–6 órás) workshopok keretében. Hallgatók bevonása a fejlesztések tesztelésébe és a fejlesztési munkákba egyaránt. (Pl. szakkollégiumi keretben, demonstrátorként stb.)

Összegzés

A kutatás eredményei alapján elmondható, hogy a webinárium alkalmazása mára a főiskola egyik fő stratégiai fejlesztésévé vált. Számos fejlesztési javaslatot – amit jelen kutatás is megerősített – az intézmény vezetése már beépített az oktatásfejlesztésbe. A hallgatók szempontjából az egyik legfontosabb döntés, hogy a következő tanévtől az alapképzés részévé vált a webinárium, és ezzel együtt az elektronikus tankönyvekhez való hozzáférhetőség. A felsorolt hiányosságokat kiküszöbölve a módszer eredményesen járulhat hozzá az oktatás színvonalának növeléséhez.

Jegyzet

- » A jelen írás a kutatási zárótanulmány (Fehér–T.Nagy–Garaj 2013) és a kutatás egyéb dokumentumainak felhasználása alapján készült.

Bibliográfia

- » Beregszászi István (2009): Videó alkalmazása az oktatásban. [online] In: Multimédia az oktatásban : Nemzetközi Konferencia. Debrecen, 2009. [2014.01.20] < URL: http://www.mmo.njszt.hu/Kiadvanyok/2009/cikkek/Beregszaszi%20Istvan-Video_alkalmazasa_az_oktatasban.pdf
- » Fehér Péter – Hornyák Judit (2011): *8 óra pihenés, 8 óra szórakozás, avagy a Netgeneráció 2010 kutatás tapasztalatai*. In: III. Oktatás-Informatikai Konferencia: Tanulmánykötet. Budapest : ELTE Eötvös Kiadó, 2011. 101–109. p.
- » Fehér Péter – T. Nagy Judit – Garaj Erika (2013): A webináriumos oktatás bevezetésének tapasztalatai az Edutus Főiskolán : Kutatási zárótanulmány. [Kézirat], 2013.
- » Maczelka Árpád. (2009): Webes videók felsőoktatási célú felhasználása. [online] In: Multimédia az oktatásban : nemzetközi konferencia. Debrecen, 2009. [2014.01.20] < URL: http://www.mmo.njszt.hu/Kiadvanyok/2009/cikkek/Maczelka_Arpád_Webes_videoek_felsooktatasi_celu_felhasznalasa.pdf
- » Zakupszki Tünde (2012): „A soha nem alvó csoport”, avagy egy konnektivista andragógus MA kurzus tapasztalatai. [online] In: Acta Scientiarum Socialium, Kaposvár : Kaposvári Egyetem, 2012. 37. sz. [2014.01.20] <URL: <http://journal.ke.hu/asc/index.php/asc/article/view/104/143>

The gap-year phenomenon and its psycho-educational role: benefits and motivations

absztrakt

Taking some time off before or during University is a growing phenomenon called the 'gap-year.' Some use this time to do voluntary work. Previous researchers found that uncertainty in choosing a career and low academic ambitions are the main predictors. It is also known that volunteering has positive effects on the personality. In my qualitative research I am searching for the motivational backgrounds of those taking the gap-year and the benefits of doing so. I found that the benefits are greater than expected for those who went on the gap-year to do voluntary work.

Introduction

Recently the so called 'gap-year' phenomenon and the very similar 'volunteer tourism' have become very popular and fashionable all over the world. Although the overall number of those who take the gap-year is unknown, reports from all continents speak about a rapidly growing number of 'gappers'. In early 2000 it was estimated that over 200,000 students in the UK only took a gap-year (Jones 2004). Volunteer tourism is a closely related, although originally different, phenomenon but because today many students do volunteer tourism during their gap year, the two phenomena have converged.

In the well accepted definition of the gap-year we find that it is the career break for the length of 6 months up to 2 years that a student takes after finishing high-school and before starting College or University. Volunteer tourism means travelling to far away or exotic countries to stay there for a longer period (from 3 months to 2 years) while doing voluntary jobs (such as teaching street kids or helping the disabled or doing building jobs) and receiving only food and lodging and maybe a little pocket money in exchange. The analysis of this phenomena is becoming more and more interdisciplinary as psychologists, sociologists, and economists as well as pedagogues and researchers in tourism all join to explore and understand it.

In some countries doing voluntary work is embedded in the high-school requirements, as it is now in Hungary. (Although in Hungary, the volunteer work done is usually local rather than abroad.) In my research, I am searching for the motivations of doing a gap-year (while doing voluntary work) and for the benefits this year brings to the volunteer.

Previous studies

In this chapter I will give a resume of the earlier researches in my interest. Although this topic is very wide, I focus only on the motivations and benefits taking the gap-year and on the psychological aspect of doing volunteer work.

Gap-year

Jones (2004) used surveys and semi-structured interviews to investigate the reasons high-school and College students choose to do a gap-year and he found several motivations: the desire to take a break from education or work; to gain a broader horizon on life; to experience different people, culture and places; to gain personal life skills; to enhance CV (for University or the workforce); to earn money while both making a contribution to society and helping people (altruism); and religious beliefs.

Martin (2010) used two studies and all together asked over 2800 youngsters. He focused on the gap-year from a psycho educative perspective, realizing that the gap-year incorporates the unstructured leisure time as well as the very much structured volunteer tourism. He found that in taking a break after high-school the main predictor is the insecurity regarding which career to choose later on in life and the lower motivation to study. He highlighted that the benefit of the gap-year is that participants actually gained higher motivation for going to University.

On the other hand Jones (2004) also focused on other benefits of the gap-year. He suggested the gained experience could be important as 'gappers' could use them outside of their academic studies as well. The positive implications on the workforce are nearly obvious, but the life-skills learned and social values developed are not the least valuable outcomes of the gap-year. We can say that it looks like a well-used break helps not only the academic career and later job opportunities but adds a great deal to the maturity of a young person.

Volunteering

Researchers' interest in mapping altruism and finding the common motivations behind doing voluntary jobs grew a lot in the last decades. In the early days it was stated that young people's motivation for volunteering is to gain work experience and economic benefits (Ex Gidron 1978.) So it revealed a rather material, extrinsic motivational background.

More recently Cemalcilar (2009) found that adolescents doing voluntary work score higher on indices of self-perception (self-concept, self-esteem), social responsibility and community belonging. It seems they are more self-conscious and have a deeper sensitivity for the others as well; they care about others and the society. They appear to have rather intrinsic motivations; non-material goods are in their focus.

Weinstein & Ryan (2010) state that autonomously motivated helping leads to higher well-being than controlled motivated. In other words, if a person decides to help out of his own volition and puts all effort into achieving his goal, this increases his psychological well-being compared to somebody who helps only because it is valued and rewarded by others or the society.

Other studies focus on the benefits and outcomes of voluntary work. Hamilton and Fenzel (1988) used the The Social and Personal Responsibility Scale to map 44 students' personalities who were doing voluntary work (childcare and community service). Findings stated that participants showed statistically significant gains on the Social Responsibility subscale. Girls gained more than boys did. Volunteers cited improvement in their knowledge of themselves and others and the acquisition of new skills; adults saw a greater willingness to make decisions after doing voluntary work.

In sum, we can state that having the right motivations (the non-materials) for helping someone helps the volunteer in many aspects. Based on the research, I dare to suggest that we gain more than we give when we help someone else.

The present study

In the next part of the paper I would like to introduce my own research on the topic. This is a qualitative research what I have done recently and I would like to use it as a kind of side-study or pilot study for my later researches. I conducted the research using both Hungarian and English sources.

Questions

After reviewing the psychological literature of volunteerism and the gap-year, I directed my attention on the following questions in my research.

1. Why do youngsters choose to have a gap-year and do volunteering?

I was interested in the motivational patterns behind their decision: are they autonomous or controlled, intrinsic or extrinsic? Are they focused on self-growth and maturity or do they simply want to earn money and maybe have some fun.

2. When do they choose to have an academic break and do a gap-year?

Here my interest was not only to know in which year of their academic career they have their break, as the literature focuses on this problem. I was interested in their age, but also in what stage of their life they are and in what circumstances youngsters do gap-year.

3. What are the benefits of the gap year? What do they gain from doing voluntary work?

I wanted to know what are their retrospective experiences about their time spent abroad doing voluntary work. I wondered if they learnt something that they could not learn in school. Did they mature in different ways or change in their attitudes? I was interested in their own accounts, so I left these questions open-ended so I could see what the youngsters highlight from their memories as the most important benefits.

My hypothesizes

After reading the literature of volunteer work and the gap-year, I turned to somebody who is working with youngsters doing voluntary work in an organization called L'Arche [1]. After being the coordinator for the volunteers, she said they gain much more after spending time in L'Arche than they hoped for. Some arrive with a kind of "self-centered motivation" –extrinsic as the literature say- but they not only learn the language or earn money, so their motivation for prolonging their stay (as they often do) turns to rather intrinsic and social.

Building on all this, I worked with the following hypothesizes:

- 1) Youngsters go abroad to do voluntary work for several different reasons, but the main would be: to 'have a break' (either from their studies or their early jobs), insecurity regarding work or study career to choose later on;

the intrinsic and autonomous reason for wanting to help, the extrinsic and material reason to learn a language (English for example) [2].

- 2) The timing of the gap-year in my hypothesis is either after high-school, or after finishing the undergraduate degree (BA, BSc). On the other hand, the volunteers are usually sometimes after a difficult time in their life, or before having to make a big decision. (For example to choose a carrier or to choose between celibacy and having a family.)
- 3) The benefits after finishing the gap year in my pre-notions would be definitely more than they have expected. I suspected that my respondents would speak about growing in many aspects of life: gaining new skills, maintaining higher self-esteem, learning more tolerance for differences between people and culture.

Methodology

I used qualitative methods for the given study as it has several benefits I wanted to profit from. It is a more personal, informal way of directing a research. It allowed me to be in a closer relation with my respondents. I thought it would be necessary as I was dealing with a quite sensitive, personal question. Qualitative methods are also very good for describing different patterns and typical narratives in a searched area. I was not interested in getting descriptive statistics by using huge sample. I was aiming for sensitive and non-numerical data.

As I had only soft hypothesizes, I had to create hypothesis in the process with having a progressive research focus. Only in the stream of doing the research itself could I unfold the next question or the precise hypothesis.

The other reason I was working with a qualitative model is that my research field and my sample are so specific and so unusual that I was not hoping to find surveys for such an experience. This was a best way to describe such a special life event as spending a year abroad doing voluntary work.

Of course, this method also has negative sides as well. Probably the main one is that it can only deal with small numbers of data and, therefore, cannot give a statistically given correlation between the phenomena.

Sampling

I was looking for respondents who were doing voluntary work abroad in a community (for people with special needs: L'Arche, Camphill [3]) minimum 6 months long break.

I was using the snowball-method to find subjects. All together I worked with eighteen youngsters: 13 of them were female, 5 males; the average age was 22 years old. As I mentioned above, I found an international sample and only eight of them were Hungarians.

I asked my respondents to answer 3 open ended questions regarding their gap-year. The given narratives were all retrospective, where the gap year was 1–7 years ago, mostly 2 years ago. I questioned them via email to maintain anonymity, and to be able to reach long distant answerers as well.

The benefits of this method were that they were more respondent since they had time to reflect on the questions. Questions asked: 1. Why have you chosen to do a gap-year volunteering? 2. When did you take the gap-year? 3. What have you learnt from it?

Coding, analysis

To analyze my received narratives I was using manual coding. My aim was to find the main structures in the memoirs, the themes, and keywords. I focused on the frequencies of the returning words like 'friendship' and 'acceptance'. I also sorted the data by gender and nationalities (Hungarian - English speaking - others).

I considered using computerized possibilities for further analysis with NOOJ (a linguistic development environment program to identify semantic units in large texts) but as the data was not big enough for statistics, I could only compare frequencies of the most common words (friend*, learn*, myself*, new, community). With the NOOJ program I was able to support my manual coding.

Results

I was not able to detect any gender differences. Probably it is a result of the small number of data. I clearly found that for Non-English youngsters learning the language is a highly important motivation for doing voluntary work abroad. Analyzing the motivational background, I can say that for Hungarians it was mostly work or study related.

In every category I could underline the following common patterns concerning the motivations:

- Spiritual: a) religion-practice, their faith; b) to live a "simple life" (non-commercial orientated, having a rhythm in their life).
- Community related: a) service:helping for others; b) social: being in community.
- Learning: a) a foreign language; b) to gain work experiences.

- Personal growth: a) they wanted a new challenge; b) had a low point in their life; c) needed time off; d) hoped to “find myself”.
- Travel & fun (have new friends; explore new parts of the world).

For the second question, I found that most of the answerers took the break before making a career choice. Either right after high-school or after their first undergraduate degree. But surprisingly I found another important theme as well: some spoke about a difficult time in their life. It sounded like after a dark time they are more motivated to do something else, to have a rest, to volunteer and travel.

The most interesting part was the third question, the benefits of the volunteering. The main theme was no doubt ‘personal growth’. Everybody mentioned something in this topic. I could arrange the memories in the next categories a) knowing my limits; b) becoming more self-confident; c) learning to worry less & be more optimistic; d) self- acceptance; e) maturity; f) learning to take responsibility; g) assertiveness; h) knowing what I like/dislike, my values; i) more tolerance, acceptance; j) growth in faith; k) focusing on relations.

Not many mentioned the extrinsic reason they wanted to go on the gap-year. In the personal accounts of the volunteers they have always gained more than they had hoped to. Even when they came with self-centered motivations, they went home with huge benefits for their well-being.

Conclusions

In my study, I found some new and interesting components of the motivational background and the benefits of the gap-year and volunteer tourism. I could widen the time spectrum of the gap-year taking as it was not always during or before College years, and not always connected to carrier choices.

But I suspect that the most striking point in my research is the connection between the original motivations the gappers had and the benefits they went home with. They shifted from ‘self-centered’ reasons (working experience, travel, and learning languages) to intrinsic and autonomous ones such as gaining wisdom, self-confidence, and acceptance.

Let me quote a female volunteer who gives a very personal account of this:

„I just wanted to spend some time in another country, travel, explore, meet new people, and practice English. It turned out to be a life changing experience. I learned so much about life, the world, people, relationships and myself. I don’t think I would be the person I am now if I hadn’t visited L’Arche during my college

years... Everyone seemed to like me just the way I was. I felt that I didn't have to prove anything to anyone and thanks to that, I felt I could be myself”

Compared to previous studies

Earlier researchers stated that youngsters volunteered for economic benefits, and only elder ones for social benefits (Gidron, 1978), but in my study I found that youngsters also can have social motivations.

In our days, Hungarian researchers spoke about three kinds of motivations: extrinsic, intrinsic and mixed (Puskás-Vajda, Susánszky & Kopp, 2009). I could well distinguish the mixed motivational group in my data.

Turning our attention to the benefits of voluntary work, Martos (2012) found that volunteers score higher on the “Satisfaction with Life” scale. Although I was not able to use this survey, I strongly suspect that I would find similar results, since all of my answerers spoke of a great joy and peace they gained in through their volunteering.

Practical implications

As a College lecturer I would like to try to draw some practical conclusions, too.

Gap-year seems to be useful before choosing a BA, MA, or career, as it is a time for meditating, a sort of incubational time (because it is an important stage in the process of problem solving). So I recommend advertising it and empowering students to go to volunteer. Setting up a counseling and mentor-program for gappers and volunteers could be a useful tool in empowering the students but also it would ease their return to school. I know the difficulties a young person faces after returning to the “every day” life after such a life changing experience. It could help a lot to them to give guidance and to solve the associated administrative obstacles, as well as in confronting the lectures and exams they have to take.

Notes

- » [1] L'Arche is a residential care home for people with special needs and a faith community founded by Jean Vanier in 1964. See more: www.larche.org
- » [2] Very commonly the Eastern-European or the Asian youngsters go to English speaking countries to practice the language. But French and German speaking countries are also very popular destinations for the same reason.
- » [3] Camphill is a residential care home for people with special needs with antroposophical (Rudolf Steiner's philosophy) background. See more: www.camphill.org

References:

- » Cemalcilar, Zeynep (2009) Understanding individual characteristics of adolescents who volunteer, IN: Personality and individual differences 2009, vol. 46, no4, pp. 432–436.
- » Gidron, B. (1978). Volunteer work and its rewards. Volunteer Administration, 1978. vol. 11. no. 3., 18–32.p.
- » Hamilton, S.F.& Fenzel, L.M. (1988): The Impact of Volunteer Experience on Adolescent Social Development: Evidence of Program Effects IN: Journal of Adolescent Research, 1988. vol. 3. no. 1., 65–80. p.
- » Jones, A. (2004): Review of Gap Year Provision, London : Department for Education and Skills, 2004.
- » Martin, A. (2010):Should students have a gap year? Motivation and performance factors relevant to time out after completing school. IN: Journal of Educational Psychology, Vol 102(3), Aug 2010, 561–576. p.
- » Puskás-Vajda, Z. – Susánszky, É. – Kopp, M. (2009): Hazai önkéntes társulások tagságának szociodemográfiai és pszichés jellemzői, valamint a társulások dinamikájának elemzése egy országos reprezentatív felmérés alapján. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, vol. 10 no. 2., 119–137. p.
- » Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010): When helping helps: An examination of motivational constructs underlying prosocial behavior and their influence on well-being for the helper and recipient. Journal of Personality and Social Psychology, 2010., vol. 98.,no. 2, 222–224.p

A flopitól a felhőig – Adattárolás a hallgatók körében

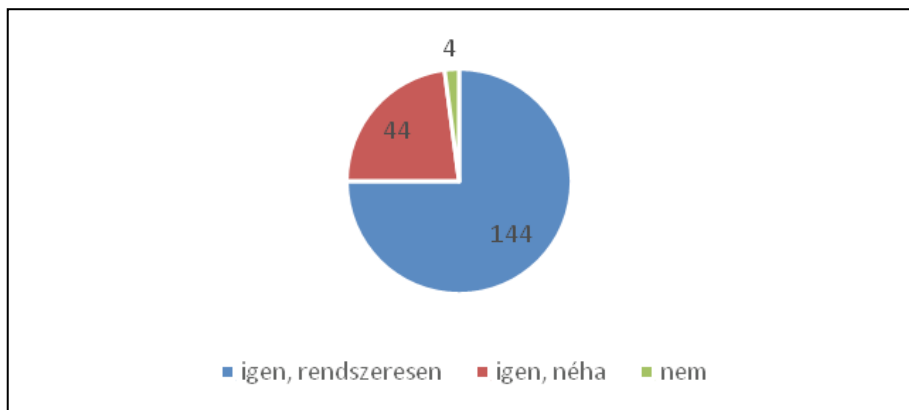
Az elmúlt évtizedben az adatok tárolása, szállítása terén is felgyorsultak az események. Írásomban azt vizsgálom, hogy egy humán szférában tevékenykedő hallgatói réteg milyen módon követte ezt a változást. Kitértem arra, hogy a hajlékonylemezek egyeduralmát megtörő CD-k, illetve később DVD-k, majd a 2000-es évek elején a flashdrive, pendrive, USB-kulcs használata milyen problémákat jelentett, tisztában voltak-e azok előnyeivel, hátrányaival. Milyen reakciókat vált ki a napjainkban elterjedő felhő alapú megoldások használata? Kapcsolódnak-e a hallgatók ilyenekhez, tudják-e hogy felhő alapú szolgáltatást vesznek igénybe? Néhány elképzelés a jövő adattárolásáról.

Az elmúlt évtizedben az adatok tárolása, szállítása terén is felgyorsultak az események. Írásomban azt vizsgálom, hogy egy humán szférában tevékenykedő hallgatói réteg milyen módon követte ezt a változást. Kitértem arra, hogy a hajlékonylemezek egyeduralmát megtörő CD-k, illetve később DVD-k, majd a 2000-es évek elején a flashdrive, pendrive, USB- kulcs használata és a 2010-es évek felhő alapú adattárolása milyen problémákat jelentett, tisztában voltak-e azok előnyeivel, hátrányaival. A kérdőív három adattárolási eszközt, módszert vizsgál a hallgatók körében a pendrive-ot, a hordozható merevlemezeket és a felhő alapú adattárolást. Nem vizsgáltam a DVD, CD, a mobiltelefon, a tablet, a laptop ilyen célokra történő felhasználását. 192 fő töltötte ki az online kérdőívet, a Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Karának Jászberényi Campusáról és a Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézetének hallgatói közül 2013 őszén.

A hallgatókkal történő beszélgetésekből, órai megnyilvánulásaikból az kiderül, hogy még a levelező tagozatos – életkori átlagot tekintve idősebb korosztályból kikerülő (szélsőséges példaként nyugdíjas korú is található közöttük) – hallgatók sem használják már a hajlékonylemezes technológiát. Átmenetet képeznek a már nem használt és a vizsgált adathordozók között az optikai adathordozók. Ezek a flopilemezek sérülékenységét, szűkös kapacitását ellensúlyozni tudták megjelenésük idejében, de napjainkban már sokkal ritkábban fordul elő az, hogy

egy hallgató ilyen lemezen hozza be az órára feladatát, menti az órán keletkezett produktumait. Írásomban azonban kitérek néhány új fejlesztésre, amely a formát, a 12 centiméteres korongok problémáit, az időtállóságot és/vagy a kapacitás szűkösségét próbálja kivédeni, s meghosszabbítani az adattárolásnak ezt a módját.

Pendrive



1. ábra: Pendrive-ot használók száma

A válaszadók 98%-a használ pendrive-ot (1. ábra). Ebből 144 fő, 75% jelölte be a *rendszeresen* opciót. Ez a szám, úgy gondolom, nem azért 100%, mert más eszközt használnak, hanem mert nincs szükségük rendszeresen mobil adattárolásra. A használt eszközök megoszlása gyártó szerint nem szolgált meglepő eredményekkel. Jelentős számban az ár (24%) és az ajándék (38%) szerepelt az eszközhöz való hozzájutás módjában. A márkák felsorolásában az ismert, tömegtermelésre szakosodott gyártók mellett megtalálhatók nagy számban a reklámcélokra osztogatott termékek is. Igen csekély (3–5 említés) a minőségi, biztonsági adattárolást előtérbe helyező gyártók termékeinek említése. Ennek oka az lehet, hogy beszerzésük költségesebb, s elsősorban nem tartós adattárolásra használják a hallgatók az eszközt.

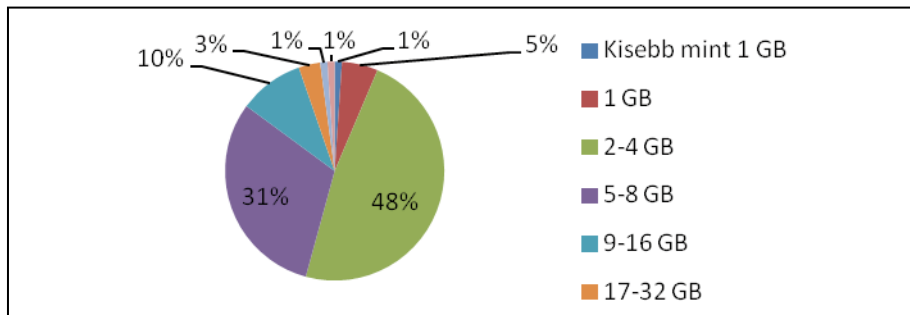
A technikai paraméterek között a méreten kívül a legfontosabb szempont lenne az adatátviteli sebesség, melyre napjainkban két szabványnak megfelelő eszközök folyamatos cserélődése a jellemző. Az USB 3.0 szabvány által biztosított nagyobb sebességet mindössze 11% jelölte meg a használt eszköz tulajdonságaként. Azonban a hallgatók több mint fele (55%) nem tudta megnevezni, melyik

szabványnak felel meg az általa használt pendrive. Ez elsősorban abból adódik, hogy a beszerzésnél az ár dominál, illetve ajándékba kapott adattárolókat használnak hallgatóink, illetve – úgy tapasztalom – kisebb méretű fájlok hordozására használják elsősorban eszközeiket, ahol az időtényező nem annyira fontos. Az is az okok között említhető, hogy hiányosak az ismereteik, nem ismerik a rendelkezésükre álló lehetőségeket.

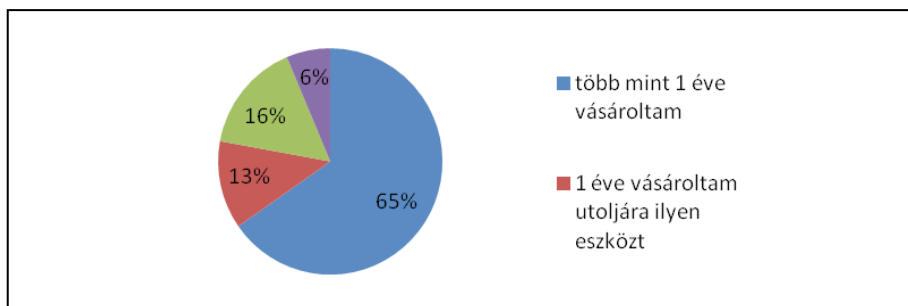
A választás miérettjeinek vizsgálatakor az előbbieken említett ár (24%) és ajándék (38%) tényezőkhöz viszonyítva igen csekély a tartósság (5%), a por és nedvesség elleni védelem (2%), az átviteli sebesség (6%) említése, de számomra meglepő módon a design (6%) és a gyártó (3%) említése is csekély számú volt. A két végpont között középen helyezkedett el a méret mint befolyásoló tényező (14%), melynek említését a felmérés előtt jelentősebbnek gondoltam.

Az ajándékba kapott eszközök használóit arról kérdeztem, mi fogja befolyásolni a következő választásukat pendrive beszerzésekor. Az említett tényezők meggyeznek a vásárlással eszközökhöz jutók adataival. Első helyeken az ár, a méret említése szerepel. A sebesség, a biztonság az ő körükben is az utolsó helyekre szorult.

A vásárlást befolyásoló tényezők között a középmezőnyben foglalt helyet a kapacitás (2. ábra). Napjaink átlagos főiskolás használója 2–8 gigabájt közötti adat tárolására képes eszközt használ. A hallgatók többsége (65%) több mint egy éve vásárolta eszközét (3. ábra), így ezek az adatok a kínálat változásával a következő eszköz vásárlásakor más értékeket fognak mutatni. Az nem derül ki a kérdőív-ből, hogy a rendelkezésre álló kapacitásból mennyit használ átlagosan a hallgató, mennyi az feleslegesen megvásárolt tárhely általában, s egy új eszköz vásárlásával mennyiben fog ez a százalékos érték változni. Ki fogja-e valaha használni a rendelkezésére álló tárolókapacitást a hallgatók többsége? Tapasztalataim alapján úgy gondolom, hogy többségük nem.



2. ábra: Méret szerinti megoszlás

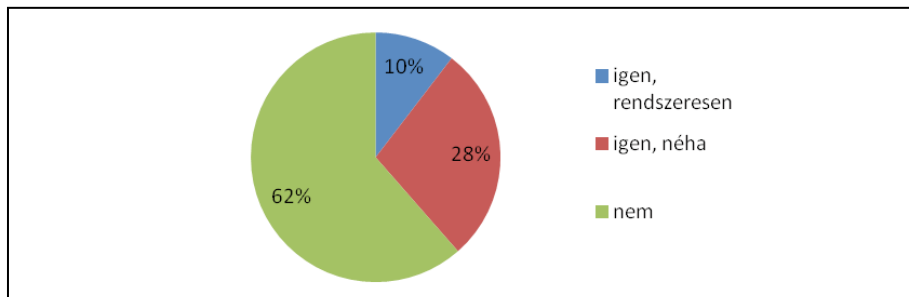


3. ábra: Vásárlás ideje szerinti megoszlás

Az eszköztípusok vizsgálatokor az utolsó kérdések a biztonságra vonatkoztak. Az itt kapott adatok részben ellentmondanak a tapasztalataimnak. A hallgatók 50%-a nyilatkozott úgy, hogy van mentése az eszközön tárolt adatokról, s 21 százalékuk rendszeresen készít mentést az ide elhelyezett adatokról. A hordozható eszközök elvesztés elleni védelmét azonban a válaszadók csupán 7%-a tartja fontosnak, s használ valamilyen titkosítást adatainak védelme érdekében. Ezek az adatok nem fontosak más számára, elég, ha van róla másolatom – ezek az ellenérvek hangzottak el, melyek sajnos hasonlóak azokhoz, melyeket az általuk használt jelszavakkal kapcsolatban említenek hallgatóink. Napjainkban az adathalászat, a gyenge jelszavakkal történő visszaélések hírei ellenére sem változik ez a tendencia a diákok körében, pedig úgy gondolom, nekik kellene fogékonyabbnak lenni ezekre a kérdésekre, hiszen munkájuk, magánéletük során a jövőjüket jelszavak vagy más biztonságtechnikai eszközök között fogják leélni.

Az eszközcsalád jellemzésére a hallgatók szabad szöveges válaszadási lehetőséget is kaptak a felmérés során. Itt a „kicsi”, „mindig nálam lehet”, „könnyű használni”, „mindenütt jelen van”, „eszközfüggetlen” kifejezések ismétlődnek előnyként. Hátrányként az elveszithetőséget jelölték meg a hallgatók; nem esett szó a sérülékenységről, sebességről, a biztonságról.

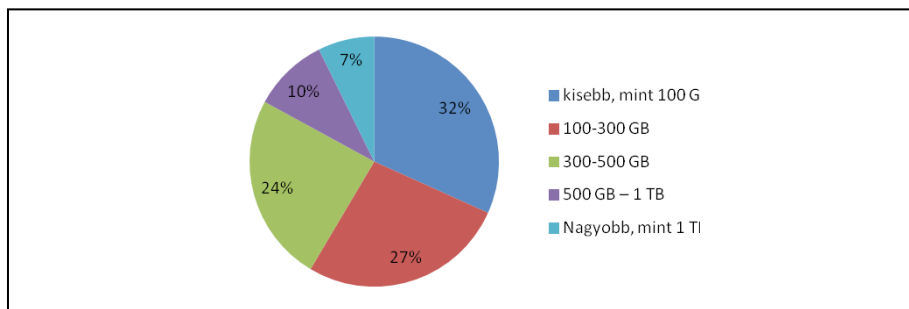
Hordozható merevlemez



4. ábra: Hordozható merevlemez használatának arányai

A hordozható merevlemez a nagyobb mennyiségű adat szállítását, a biztonsági mentést, nagy mennyiségű adattárolást tesznek lehetővé. A válaszoló 192 hallgató közül mindösszesen csupán 38% használ ilyen eszközt (4. ábra) mindennapjai során. Az *igen* választ adó 74 hallgató közül 20-an használják rendszeresen, napi gyakorisággal. Ez abból adódhat, hogy egy átlagos felsőoktatási intézményben tanuló diák számára nincs szükség ilyen mennyiségű adat rendszeres szállítására, s úgy gondolom, a 28%, akik néha használják, ők is inkább adatmentésre, biztonsági másolat készítésére használják. A válaszadók közül 1 fő említette az számítógép újratelepítésének idejére történő adatmentést.

Jellemzően az 500 gigabájt alatti méretű (5. ábra) lemezt használnak a hallgatók (83%). Ez összefügg azzal, hogy többségük (67%) több mint egy éve vásárolta eszközét, s a döntést ennél a szegmensnél is az ár befolyásolta döntő mértékben. Ezt az adathordozó-típust ritkábban cseréli le a felhasználó, így több, a jelenleg beszerezhető maximális méretű adathordozónál kisebb eszközt találunk.



5. ábra: A használt hordozható merevlemez mérete

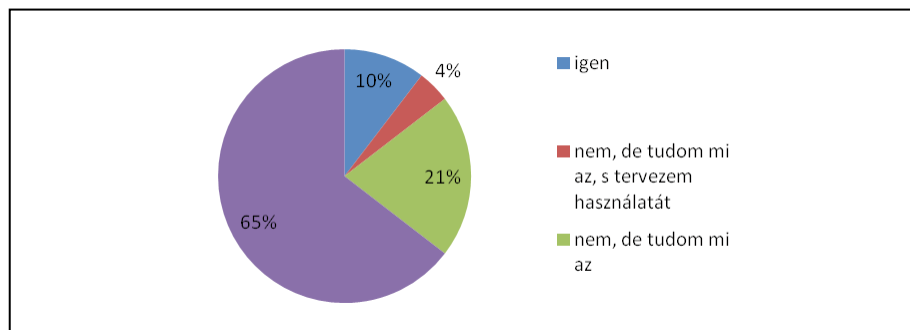
A beszerzést másodsorban a méret befolyásolta (33%), majd ezt követte a tartóság (10%). Az adatátviteli sebesség, a kinézet, a gyártó elenyésző számban szerepel a válaszok között vásárlást befolyásoló tényezőként. Ez utóbbi eredmények abból is adódnak, hogy sokkal szűkebb a kínálat, mint az előbb tárgyalt pendrive-ok esetében. Mervelemezt néhány gyártó állít elő, ezeket szerelik be a külső merevlemez egységekbe, a szaküzletek kínálatában általában 1–2 gyártó termékei szerepelnek.

Igen magas azok aránya, akik adatvesztést szenvedtek el külső merevlemez használatá során: a 74 fő közül 20-an. Az ilyen hallgatók felének számára nem derült ki, mi okozta ezt, de biztató, hogy azok körül, akik ilyen eszközt használnak, csupán 2 fő számára okozta az adatvesztést az eszköz meghibásodása. Ahol nem érte azt fizikai behatás, nem véletlen törlés okozta a problémát.

Az adatvesztők közül 44% volt azok aránya, akik részben vagy egészében vissza tudták állítani adataikat. Sajnos az adatok visszaállítása a hallgatók 56%-ának nem sikerült. A választás indoklásában a méret volt a domináns, ami miatt külső merevlemez használnak a hallgatók.

Felhő alapú adattárolás

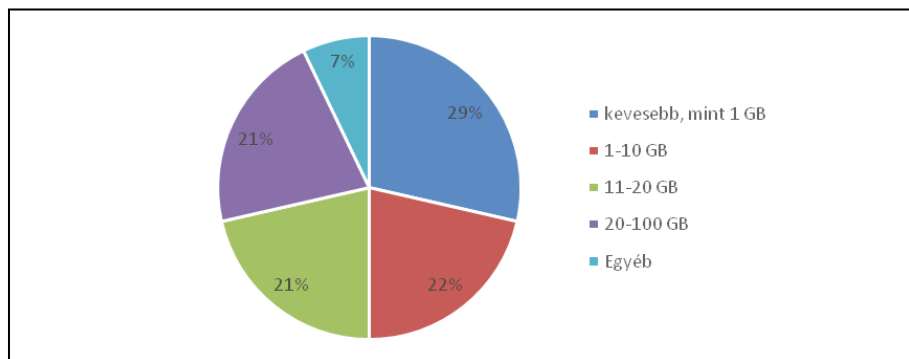
A felhő alapú számítástechnika napjaink sokakat foglalkoztató témája. A mobil eszközök elterjedésével egyre inkább szükség volt egy lehetőségre, amely biztosítja adataink minden időben és minden helyen történő elérését. A hallgatók körében csupán 35% jelölte meg azokat a válaszokat, amelyek szerint ismerik a technológiát, tudják mi az. Érdekes lenne személyes beszélgetés során a maradék 65% számára összefoglalni, milyen felhő alapú megoldásokat használnak, de nem tudják, hogy ez az, amire a kérdés irányult (6. ábra).



6. ábra: Felhő alapú szolgáltatások igénybevétele

A hallgatók által megjelölt szolgáltatók: a *Google*, a *Dropbox*, a *Mega*, a *Microsoft Skydrive*, a *HubiC* és az *Apple iCloud*. A kérdőív nem vizsgálta a mértéket. Valószínű, hogy a döntések egy részét a véletlen befolyásolta, más részüket a használt eszköz (*Apple*) vagy eddig használt szolgáltatás (pl. *Gmail*) miatt választották, de befolyásolta a választást a szükséglet és az ár/érték arány is. A tárhelyet szolgáltatók közül többen kis méretet adnak ingyen, s a továbblépés, a bővítés túl drága. Befolyásoló tényező lehet a döntésnél a személyes adatok védelme, az adatbiztonság is. Vannak szolgáltatások, amelyek csak bizonyos eszközökről érhetőek el. A feltöltési és szinkronizálási sebesség is befolyásoló tényező lehet, főleg akkor, ha mobil eszközökről próbáljuk meg használni tárterületünket. A CISCO kutatásai szerint 2017-re közel négyszeresére fog nőni a világon a felhő alapú adatforgalom. Magyarországon nagyobb százalékban az üzleti szférában és a feltörekvő közigazgatási színtereken történő felhasználást jósolják a szakértők. Az összes felhő alapú adatforgalom mindössze 17%-át fogják kitenni a magánfelhasználók, a többi adatközpontokon belül és adatközpontok között zajlik le a CISCO szerint (Global Cloud Index 2013).

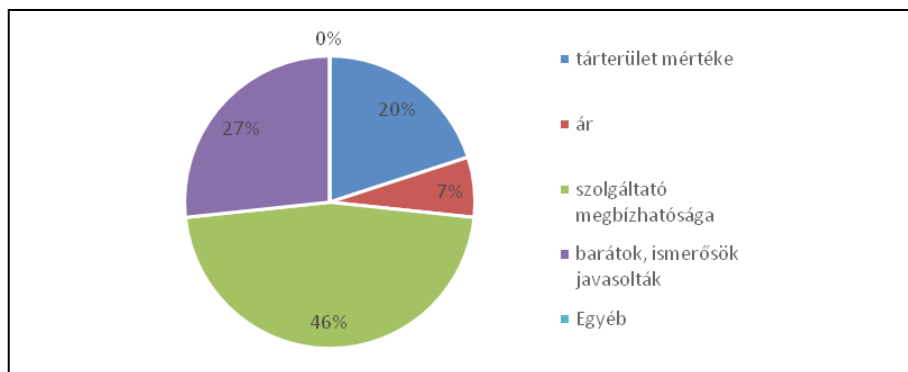
A hallgatók által használt tárterület megoszlása nem mutat nagy eltérést. Véleményem szerint több válaszadó nem tudta, milyen mérettel rendelkezik, s ismereteik is felszínesek az informatikai mennyiségek terén, ebből adódott a *kevesebb, mint 1 GB* válasz 29%-os megjelölése (7. ábra).



7. ábra: Tárhely mérete

Meglepőnek gondolhatnánk első látásra az előző adathordozóknál történő választás miértjéhez képest mutatkozó eltérést a választás okát vizsgáló kérdésre adott válaszok tükrében (8. ábra). Azonban két tényezőt figyelembe véve már nem is az. A felhő alapú szolgáltatást tudatosan igénybe vevők köre az informatikát jobban

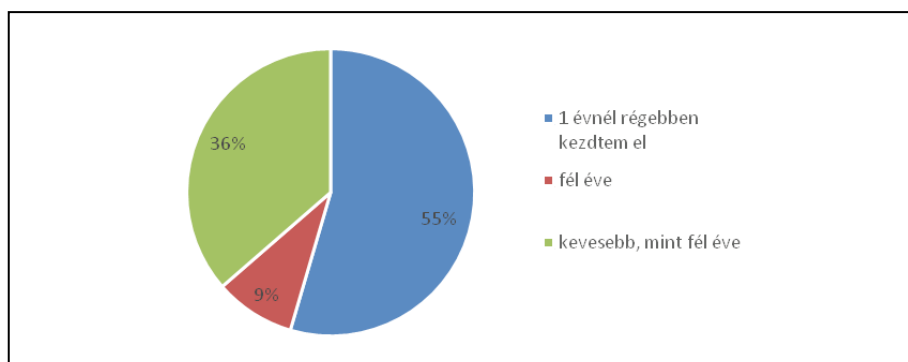
ismerő, többet használó hallgatók köréből került ki, illetve az ár az ingyenesség. A más szolgáltatáshoz, eszközhöz adott ingyenes tárterület igénybevétele itt nem döntően befolyásoló tényező.



8. ábra: A választás oka

Adatvesztése mindösszesen három hallgatónak volt felhő alapú szolgáltatás igénybevételénél, ketten a szolgáltatónál előálló technikai problémával magyarázták, egyikük a véletlen törlést jelölte meg okként. Egyiküknek sem sikerült visszaállítani az elveszett adatokat.

A felhő alapú szolgáltatásokat a használók több mint a fele (55%), már egy évnél régebben használja (9. ábra). A fejlődés mértékét figyelembe véve néhány év múlva a „kevesebb, mint egy éve” választ adók száma elenyésző lesz. „Személyes kedvencem” – írja az egyik válaszadó, úgy gondolom, rövid időn belül, a fejlődés sebességét figyelembe véve nem egyedülként fogja ezt válaszolni.



9. ábra: A használat megkezdésének időpontja

A múlt képviselője, a flopilemez, teljesen eltűnt az adattárolás, szállítás eszközei közül. Jelenleg átmenetet képeznek az optikai adattárolók. A CD, DVD és minden 12 cm átmérőjű korong formájú utóduk létezik, használatuk háttérbe szorult, de a fejlesztők nem akarják elengedni ezt a vonalat. Két irányt figyelhetünk meg: az egyik a méret növelése, a másik a tartósság, mivel a jól ismert okok miatt a korongok néhány év alatt elvesztik tartalmukat, így adataink veszélyben vannak, vagy mindkettőre törekednek egyszerre. Az informatika világában nagy merészség lenne jóslásokba bocsátkozni. Az öt évvel ezelőtti jóslatok nagyobb része nem valósult meg, vagy nem úgy valósult meg, ahogyan azt elgondolták a szakértők.

Napjainkban, ha ilyen lemezen szeretnénk tárolni adatainkat, akkor a jelenleg a többréteges Blu-ray lemezek nyújtják a legmegbízhatóbb lehetőséget, darabonként 128 GB információt írhatunk rájuk.

A Southamptoni Egyetem és az Eindhoveni Műszaki Egyetem kutatói által kifejlesztett új kristálylemez ennél jóval többre, 360 terára képes az elért adatsűrűség segítségével (Zhang 2013a). Hő- és időtálló technológia, mérések szerint akár az 1000°C-os hőmérséklettel is felveszi a harcot. A technológiát a közelmúlt fantasztikus filmjeiben láthattuk utópiaként, de mára ez valósággá vált a kutatóműhelyekben. A Superman-filmekben látható memóriakristályokhoz hasonló módon képzelhetjük el az adattárolót, amely megoldja a közgyűjtemények, adattárak tárolási problémáit. Nem kell néhány évente újraírni az adatok sokaságát (Zhang 2013b).

A Millennia nevű cég már piacra dobott egy M-DISC elnevezésű lemezt, amely a hagyományos CD, DVD és Blu-ray kapacitásával megegyező méretű korongokon 1000 éves adatbiztonságot ígér. Ez a technológia – a speciális író és a lemezek is – beszerezhető Magyarországon elérhető áron, bárki számára, de nem terjedt el széles körben.

A megszokott 12 cm-es lemezen tárolható adat mennyiségének növelése is előtérbe került az adatok mennyiségének növekedésével párhuzamosan. Több lemezt befogadó eszközök segítségével már napjainkban is a terabájtos magaslakokba juthatunk el.

Melyik irány a befutó? Hogyan fogjuk öt év múlva adatainkat tárolni? Milyen eszközön hozzák hallgatóink a bemutatandó anyagaikat az órákra? A fent említett eszközök egyikén, vagy egy teljesen új technológia képviselőjén?

Bibliográfia

- » Global Cloud Index (GCI) (2013) [online] [2013. 11. 1.] < URL: <http://www.cisco.com/go/cloudindex>
- » Zhang, J. et al. (2013a): 5D Data Storage by Ultrafast Laser Nanostructuring in Glass [online] [2013.09.10.] < URL: http://www.orc.soton.ac.uk/fileadmin/downloads/5D_Data_Storage_by_Ultrafast_Laser_Nanostructuring_in_Glass.pdf
- » Zhang, J. (2013b): 5D ‘Superman memory’ crystal could lead to unlimited lifetime data storage [online] [2013. szeptember 10.] < URL: http://www.southampton.ac.uk/mediacentre/news/2013/jul/13_131.shtml

Környezet- és egészség-pedagógiai projekt a tanárképzésben

A pedagógus-továbbképzések egy aktuális témakörét képezi a környezetvédelem, melynek gyakorlati eszköze a környezeti nevelés. Elkészítettünk egy lehetséges alternatívát, melyet a pedagógus felsőoktatási képzésben tanfolyamként vagy külön tantárgyként integrálni lehet. A projekt időtartama: 10 hét/heti 2 óra (vagy 4 óra, lehetőségek szerint). Résztevők: pedagógiatanár, egészségfejlesztés-tanár, mérnök-tanár és egyéb szakos hallgatók. A projekt célja: vizsgálni a környezeti nevelés tantárgyba történő integrálásának lehetőségeit, és elérni, hogy a tanárok/tanítók alkalmazzák az elsajátított ismereteket és módszereket. A projekt által kidolgozott tanulási egység felelős, együttműködő és cselekvő megoldást kínál a hallgatók számára, napjaink kiemelkedő globális problémájára: a környezettudatos magatartás hiányára. Másrészt a kész produktum (intellektuális vagy művészi alkotás, materiális eszköz) lehetőséget nyújt a hallgatóknak tudásuk, kreativitásuk kibontakoztatására és újabb (produktumok) projektek továbbgondolására, megvalósítására.

Bevezetés

Napjainkban lényeges, hogy a pedagógiai gyakorlat megújulását a hatékony, tevékenykedtető módszerek fontosságának felismerése, megvalósítási kritériumainak készségi szintű elsajátítása, továbbá az eredmény előnyeinek és hátrányainak figyelembevétele kell, hogy jellemezze (Kováts–Németh 2010). Korunk pedagógusának rugalmasnak, kreatívnak és mindenekelőtt felkészültnek kell lennie ahhoz, hogy a gazdasági és társadalmi változásokkal és a felgyorsult technikai fejlődéssel lépést tartva olyan módszertani repertoárral, eszközrendszerrel vértesse fel magát, amellyel a tanítványai számára jól hasznosítható tudás és kompetenciák megszerzését teszi lehetővé (Honfi–Komlódi 2010). Nagyon fontos tehát, hogy a tanárok számára megfelelő módszereket és oktatási technikákat is átadjunk, hiszen a tantárgyak 21. századi igényeknek megfelelő oktatását kell aktualizálni (Barabás 2006).

A projektoktatás a környezetpedagógiában

A pedagógia tudományának a projektpedagógia hazánkban egy fiatal oktatási stratégiája, mely új szemléletmód megjelenését célozza meg a pedagógia elméletében és gyakorlatában egyaránt (Kováts–Németh 2010). Az iskolai projektoktatás gondolata a külföldi, elsősorban a mai német nyelvterület elméletéből és gyakorlatából táplálkozik, onnan lép tovább, bár ugyanakkor a nyitottabb oktatás útjait, módjait kereső gyakorlat mintegy „ösztönös” ráérezsként is ehhez a megoldáshoz jutott el (M. Nádasi 2003).

Az erdőpedagógia és a környezetpedagógia sajátos tanulási környezetéből adódóan, sajátos tanulásszervezési eljárásokat tesz lehetővé, többek között a projekt módszer széleskörű alkalmazását. A projektoktatás meghatározó módszere a projekt módszer, mely mindig célirányos, problémaorientált, a tanulók érdeklődésére, aktív tevékenységére épít. A valós világgal való közvetlen kapcsolata feltételezi az iskola tanulási környezetének kiterjesztését. A projektoktatás eredménye mindig egy produktum, egy projekt.

A projekt sajátossága, hogy kettős funkciójú: egyrészt egy tanulási egység, melynek középpontjában a valós életben felmerülő, az emberek többségét érintő kihívás, probléma áll, melynek megoldása felelős, együttműködésre képes magatartást kíván. Másrészt a tanuló tanulás során létrejött produktum, projekt magában hordozza az elsajátított tanulás további gazdagítását, újabb produktum alkotását (Kováts–Németh 2010). A projektoktatás során a tanulási-tanítási környezet szélesíthető, a tevékenységek során az eszköztár lényegesen gazdagabb lehet, ha új, természetes környezetbe helyezük a tanulási környezetet. Erre kiváló színtér az erdei iskola, a terepmunka. A pedagógus tevékenysége megújul, s eközben a tanulók valóban „igazi önálló munkát” végeznek.

A pedagógusképzés (BSc, MSc, MA) egy aktuális témakörét képezi a környezetvédelem, melynek gyakorlati eszköze a környezeti nevelés. A tantárgyak mindegyike alkalmas a környezettudatos szemlélet kialakításának elősegítésére (Kováts–Németh 2010, 91). Szükséges egy olyan projekt kidolgozása, melyet, a pedagógusok a tanítási gyakorlatukba beültetve, hatékonyabb környezeti nevelést valósítanak meg a fenntartható fejlődés érdekében. A tanulmány kidolgozása ezt a célt szolgálja. Elkészítettünk egy lehetséges alternatívát, táblázattal is szemléltetve (1–3. táblázat), melyet a pedagógusi felsőoktatási képzésben tanfolyamként vagy külön tantárgyként integrálni lehet.

Az egészség és környezet projekt

Téma: Környezetpedagógia.

A projekt címe: Környezet és egészség pedagógia projekt.

A projekt típusa és jellege: Folyamat- és eredményorientált nagyprojekt. Interdiszciplinaritása alapján multidiszciplináris projekt, azaz a cél, 3 fő téma-területen az adott problémák összefüggéseinek teljes körű feltárása (Hortobágyi 2002).

A megvalósítás tervezett időpontja: szeptember – november.

A projekt időtartama: 10 hét/heti 2 óra (vagy 4, lehetőségtől függően).

A projekt helyszíne: Főiskola/Egyetem, erdei iskola, városi könyvtár, egyetemi könyvtár.

A projekt résztvevői: pedagógiatanár, egészségfejlesztés-tanár, mérnök-tanár szakos és egyéb tanár szakos hallgatók

A projekt célja

- Az egészséges táplálkozással, a sportolással kapcsolatos ismeretek elsajátítása. Alternatív gyógy módok; a biogazdaság előnyei és sokszínűségének megismerése.
- Az erdei iskolák szerepének, a pedagógiai tevékenységek gyakorlásának, eszköztáraik bővítésének lehetőségével való ismerkedés.
- Ismerjék fel a hallgatók a hulladék újrahasznosításának jelentőségét.
- Nagyobb hangsúlyt kapjon a felsőoktatásban a környezetvédelem aktualitása és a témakör tantárgyakba történő integrálása.
- A környezetszennyezés által kiváltott betegségek és prevenciók lehetőségei megismertetése a hallgatókkal.
- Elérni, hogy a tanárok/tanítók iskolai tanításuk során a gyakorlatban is alkalmazzák az elsajátított ismereteket és módszereket.

A projekttervezés fázisai

- Témaválasztás, és a csoportok kialakítása.
- A fő téma és a probléma meghatározása.
- A témakörök, altémák meghatározása.
- Munkacsoportok kialakítása. 3 csoport: erdőpedagógia, egészségvédelem, környezeti nevelés. Egy-egy csoportba érdeklődési kör alapján kerülnek a hallgatók.
- Gondolattérkép elkészítése.

- A témakörhöz szerveződő csoportok feladatainak és munkaformáinak megbeszélése.
- A csoportvezetők megbízása a csoport tagjainak javaslatai alapján.
- Feladatmegosztás az egyes csoportok között és a csoportokon belül (Kovács–Németh 2010).

1. csoport – „Erdőpedagógia”

A fő téma és a probléma meghatározása

- Az emberek alapvető természet- és környezetismereteinek, illetve az erdő- és vadgazdálkodók tevékenységének ismeretének hiánya.
- A média torzított képet mutat az erdészek munkájáról, vagy csak negatív példákat hoz fel, pl. vadászbalesetek.
- Gyakori a kreativitás hiánya, a tanórák elméleti hangsúlyossága, a tananyagok elavultsága a főiskolai és egyetemi oktatók előadásában.
- Az általános pedagógus és mérnök-tanár-képzésből hiányzik a tényleges terepi gyakorlat, az ismeretek valós szintéren végzett tanulmányozása, pl. erdei iskola.
- Természetjárás hiánya.
- A természetes gyógymódok és gyógyhatású készítmények háttérbe szorítása a modern gyógyszerkínálattal szemben.
- Az internethasználat preferálása kutatás céljából – a könyvtár, a nyomtatott szakirodalom helyett.

IDŐPONT	A MODUL EGYSÉGEL, A PROBLÉMÁT SEGÍTŐ TARTALMAK	MÓDSZEREK	TEVÉKENYSÉG/ FELADATOK	HELYSZÍN
szeptember 2. hét	Cél: az erdőpedagógia fogalmának, az erdei iskola szerepének és történetének megismerése	Adatgyűjtés Szakirodalom elemzése Kutatás	A kutatómunkát végezni a könyvtáros és az elektronikus könyvtár adatbázis használatának segítségével. Cikk írása: A témában összegyűjtött anyagból egy maximum 5 oldalas tanulmányt készítsenek.	városi és egyetemi könyvtár

IDŐPONT	A MODUL EGYSÉGEI, A PROBLÉMÁT SEGÍTŐ TARTALMAK	MÓDSZEREK	TEVÉKENYSÉG/ FELADATOK	HELYSZÍN
szeptember 3. hét	Cél: az erdei iskola működésének megismerése a gyakorlatban: programok, napirend, helyidentitás	Interjú Megfigyelés Terepszemle	Terepszemle az erdei iskolában. Interjúkészítés: az erdei iskola vezetőjével Produktum: fényképalbum elkészítése az erdei iskola vezetőjének beszámolója alapján.	erdei iskola
szeptember 4. hét	Cél: természetvédelmi –és erdőtörvény, a hazai erdei iskolák típusainak megismerése	Adat-és információgyűjtés Kutatás	A széleskörű kutatómunkát végezni, majd cikk írása: A témában összegyűjtött anyagból egy maximum 5 oldalas tanulmányt készítsenek	informatika terem
október 1. hét	Cél: az előző órákon összegyűjtött ismeretek rendszerezése.	Dokumentum feldolgozás Alkotás	45 perces ppt előadás készítése az előzetesen összegyűjtött forrásanyagokból. Házi feladat: következő alkalomra felhasználható hulladék gyűjtése.	tanterem
október 2. hét	Cél: a hulladékhasználat és bemutatásának módszerei, elsajátítása, bevezetése a tanítási gyakorlatba	Gyűjtés Alkotás	Hozott hulladék alapanyagokból jelmezek/ vagy bábok (és paraván) készítése. Hozzá az „erdő” témakörből egy történet megírása.	tanterem

IDŐPONT	A MODUL EGYSÉGEI, A PROBLÉMÁT SEGÍTŐ TARTALMAK	MÓDSZEREK	TEVÉKENYSÉG/ FELADATOK	HELYSZÍN
október 3. hét	Cél: a népi kismesterségek elsajátítása, bevezetése a tanítási gyakorlatba	Gyűjtés Alkotás	Hulladékból játék: hozott természetes alapanyagból játékok készítése pl. csuhébaba, vesszőfonás Házi feladat: követke- ző alkalomra préselt gyógynövényt, életmód- magazinokból cikkeket hozni	tanterem
október 4. hét	Cél: népi gyógyászat, ismeretei elsajátítása	Gyűjtés Rendszerezés Alkotás	„Egészség-füzet” elkészítése: kivágott újságcikkek, beragasztott gyógynövények és ismérveik stb	tanterem
november 1. hét	Cél: a beszámoló előtti javítások, a produktum véglegesítése	Bemutató Összegzés	A csoport beszámolója az elvégzett munkáról. A produktumok végle- gesítése, a tapasztalatok összegyűjtése	tanterem
november 2. hét	Cél: a projekt ismertetése a nyilvánosság elé	Bemutató	A produktumok bemutatója Reflexiók	erdei iskola

1. táblázat: Az „Erdőpedagógia” munkacsoport tanulási egysége

Forrás: Kováts–Németh Mária (2010) rendszerezése alapján

2. csoport – „Egészségvédelem”

A fő téma és a probléma meghatározása

- Mozgásszegény életmód.
- Egyoldalú, rostszegény táplálkozás.
- A természetes gyógymódok és gyógyhatású készítmények háttérbe szorulása a modern gyógyszerkínálattal szemben.
- Természetjárás hiánya.
- A passzív szabadidő kitöltése megnövekedett.
- Az elméleti ismeretek ellentmondása a gyakorlati viselkedéssel.

IDŐPONT	A MODUL EGYSÉGEI, A PROBLÉMÁT SEGÍTŐ TARTALMAK	MÓDSZEREK	TEVÉKENYSÉG/ FELADATOK	HELYSZÍN
szeptember 2. hét	Cél: ökológiai lábnyom fogalmának, a biogazdálkodás, alternatív-és gyógyító mozgásformák, és természetes gyógymódok megismerése	Adat-és információ-gyűjtés Kutatás	Kutatómunkát végezni, majd cikk írása: A témában összegyűjtött anyagból egy maximum 5 oldalas tanulmányt készítsenek	Informatika terem
szeptember 3. hét	Cél: a népi gyógyászat, ősi gyógymódok; hazánk tanösvényeinek és turista útvonalainak megismerése	Adatgyűjtés Szakirodalom elemzése Kutatás	Kutatómunkát végezni életmód magazinokból, természetkalauzokból, receptkönyvekből stb. Cikk írása: A témában összegyűjtött anyagból maximum 5 oldalas tanulmányt készítsenek.	Városi és egyetemi Könyvtárak
szeptember 4. hét	Cél: megismerni az erdei iskola sportolási lehetőségeit, az étrendet, milyen gyakran és hova járnak kirándulni	Interjú Megfigyelés Terepszemle	Interjúkészítés az erdei iskola vezetőjével. Produktum: fénykép-album elkészítése az erdei iskola vezetőjének beszámolója alapján	erdei iskola

IDŐPONT	A MODUL EGYSÉGEI, A PROBLÉMÁT SEGÍTŐ TARTALMAK	MÓDSZEREK	TEVÉKENYSÉG/ FELADATOK	HELYSZÍN
október 1. hét	Cél: az előző órákon összegyűjtött ismeretek rendszerezése	Dokumentum- feldolgozás Alkotás	45 perces ppt előadás készítése az előzetesen összegyűjtött forrásokból. Házi feladat: felhasználható hulladék gyűjtése	tanterem
október 2. hét	Cél: a hulladékhasználat és bemutatásának módszerei, elsajátítása, bevezetése a tanítási gyakorlatba	Gyűjtés Alkotás	Hozott hulladék alapanyagokból jelmezek/ vagy bábok (és paraván) készítése. Hozzá az „Egészségem” témakörből egy történet megírása. Házi feladat: gyógynövényeket és mézet hozni	tanterem
október 3. hét	Cél: gyógynövények felhasználási ismeretei.	Beszélgetés Alkotás	Hozott gyógyteafüvekből és mézből teakóstoló, ismertetve gyógyhatásait	tanterem
október 4. hét	Cél: népi gyógyászat, ismeretei elsajátítása	Gyűjtés Rendszerezés Alkotás	„Egészség-füzet” elkészítése: kivágott újságcikkek, beragasztott gyógynövények és ismérveik, stb.	tanterem
november 1. hét	Cél: a beszámoló előtti javítások, a produktum véglegesítése	Bemutató Összegzés	A csoport beszámolója az elvégzett munkáról. A produktumok véglegesítése, a tapasztalatok összegyűjtése	tanterem
november 2. hét	Cél: a projekt ismertetése a nyilvánosság elé	Bemutató	A produktumok bemutatása Reflexiók	erdei iskola

2. táblázat: Az „Egészségvédelem” munkacsoport tanulási egysége

Forrás: Kováts–Németh Mária (2010) rendszerezése alapján

3. csoport – „Környezeti nevelés”

A fő téma és a probléma meghatározása

- A környezettudatosság hiánya.
- A fogyasztói társadalom manipulálása a médián keresztül.
- A fogyasztói társadalom növekvő igényei és hatásai; a bioetika kérdésköre, pl. GMO
- Felelőtlen magatartás (pl. szemetelés).
- A környezetvédelemmel és a hulladékgazdálkodással kapcsolatos ismeretek hiánya.
- Közönyösség, nemtörődömség.

IDŐPONT	A MODUL EGYSÉGEI, A PROBLÉMÁT SEGÍTŐ TARTALMAK	MÓDSZEREK	TEVÉKENYSÉG/ FELADATOK	HELYSZÍN
szeptem- ber 2. hét	Cél: megismerni az erdei iskola környezeti nevelési feladatait pl. komposztálás	Interjú Megfigyelés Terepszemle	Interjúkészítés az erdei iskola vezetőjével. Produktum: fényképalbum elkészítése az erdei iskola vezetőjének beszámolója alapján	erdei iskola
szeptem- ber 3. hét	Cél: környezetvédelmi egyezmények, törvények; a bioetika fogalma és a GMO problémakörének ismerete	Adatgyűjtés Kutatás	A hallgatók az informatika teremben széleskörű kutatómunkát végezzenek, majd cikk írása: A témában összegyűjtött anyagból egy maximum 5 oldalas tanulmányt készítsenek	Informatika terem
szeptem- ber 4. hét	Cél: a környezetszennyezés okozta betegségek megismerése, a környezetegészségügy feladata	Adatgyűjtés Szakirodalom elemzése Kutatás	A hallgatók kutatómunkát végezzenek a könyvtáros és az elektronikus könyvtár adatbázis használatának segítségével. Cikk írása: A témában összegyűjtött anyagból maximum 5 oldalas tanulmányt készítsenek	Egyetemi és városi Könyvtár

IDŐPONT	A MODUL EGYSÉGEL, A PROBLÉMÁT SEGÍTŐ TARTALMAK	MÓDSZEREK	TEVÉKENYSÉG/ FELADATOK	HELYSZÍN
október 1. hét	Cél: az előző órákon összegyűjtött ismeretek rendszerezése	Dokumentum-feldolgozás Alkotás	45 perces ppt előadás készítése az előzetesen összegyűjtött forrásanyagokból. Házi feladat: következő alkalomra felhasználható hulladék gyűjtése	tanterem
október 2. hét	Cél: a hulladékhasználat és bemutatásának módszerei, elsajátítása, bevezetése a tanítási gyakorlatba	Gyűjtés Alkotás	Hozott hulladék alapanyagokból jelmezek/vagy bá-bok (és paraván) készítése. Hozzá az „Környezetünk, a Föld” témakörből egy történet megírása	tanterem
október 3. hét	Cél: a hulladékhasználat és bemutatásának módszerei, elsajátítása, bevezetése a tanítási gyakorlatba	Tervezés Alkotás Bemutató	Hozott mesterséges alapanyagú hulladékokból játékok, ékszerek és díszek készítése, melyet akár technika – vagy osztályfőnöki órán is elkészíthetnek a pedagógusok a gyerekekkel. Házi feladat: következő alkalomra gyógynövényeket és mézet hozni	tanterem
október 4. hét	Cél: népi gyógyászat, ismeretei elsajátítása	Gyűjtés Rendszerezés Alkotás	„Egészség-füzet” elkészítése: kivágott újságcikkek, beragasztott gyógynövények és ismérvek stb.	tanterem
november 1. hét	Cél: a beszámoló előtti javítások, a produktum véglegesítése	Bemutató Összegzés	A csoport beszámolója az elvégzett munkáról A produktumok véglegesítése, a tapasztalatok összegyűjtése	tanterem

IDŐPONT	A MODUL EGYSÉGEI, A PROBLÉMÁT SEGÍTŐ TARTALMAK	MÓDSZEREK	TEVÉKENYSÉG/ FELADATOK	HELYSZÍN
november 2. hét	Cél: a projekt ismertetése a nyilvánosság elé	Bemutató	A produktumok bemutatása Reflexiók	erdei iskola

3. táblázat: A „Környezeti nevelés” munkacsoport tanulási egysége
 Forrás: Kisvárdai (2013); Kováts–Németh Mária (2010) rendszerezése alapján

A produktum bemutatására november közepén kerül sor, egy szombati napon az erdei iskolában. A bemutatón részt vehetnek az intézet vezetői, a munkába bevont intézmények vezetői, érdeklődő kollégák és hallgatók. Az erdei iskolai program kiutazását az egyetem busza biztosítja. A program megnyitóján ismertetjük a téma aktualitását, jelentőségét, majd a csoportok bemutatják a produktumokat. Fakultatív program keretén belül kirándulást tesznek az erdőben, ahol ismereteiket felhasználva vezetik a csoportot. A program zárásakor a produktumokat kiállításba rendezzük.

A produktumok értékelésének formái, szempontrendszere

Az értékelésnek négy szintjét határozzuk meg.

Az *önértékelés* során november első hetében a csapatok saját munkájukat, az egyéni részvételt, a projekt során tapasztalt nehézségek, a produktumok erősségeit és hiányosságait fogalmazzák meg. A *csapatok értékelésére* az önértékelés után kerül sor. Lényeges, hogy a csapatok ne „kritizáljanak”, hanem objektíven véleményezzenek. Szempontok: a csapat felkészültsége, a témában való jártassága, a produktumok kidolgozottsága, a csapatmunka – összehangoltság, vitakészség.

A *tanári értékelés* figyelembe veszi és összefoglalja mind az ön- és csapatértékelés szempontjait, véleményét, mind az egész projekt alatti munkákat. A produktumokat is külön-külön értékeli, esztétikai és minőségi szempontok alapján. Megajánl egy jegyet minden hallgatónak, melyet elfogadnak, vagy javíthatnak a „zsűri” által adott további értékeléssel. Ezt követően kerül sor a projektkorrekcióra, azaz „a bemutatott projekt hiányosságainak pótlására”, hibáinak javítására (Kováts–Németh 2010).

A *zsűri értékelésére*, a projekt végső prezentálására az erdei iskolában kerül sor. A bemutatott produktumokat a jelenlévő tanárok, oktatók, kollégák közös

megegyezés alapján értékelhetik. Mind a négy szinten 1–1 jegyet javasolnak, ennek átlaga adja a végső osztályzatot.

Konklúzió, értékelés

A projekt újszerűsége – többek közt – a helyszínek sokszínűségének összekapcsolásában rejlik. Az általunk elkészített projekt alapján a pedagógushallgatók a későbbi iskolai munkájuk során hasonló szisztéma szerint közelíthetnek meg egy-egy problémát. A tanítványaik ezáltal „valós” társadalmi kapcsolatokra, tapasztalatokra tesznek szert, és újrateremtődik a könyv, mint szellemi érték.

Külön szerepet kapott az újrahasznosítás gyakorlata a hulladékból készült bábszínház segítségével. Célunk, hogy a fogyasztói társadalom produktuma, a hulladék újra hasznos materiaként jelenjen meg az oktatáson keresztül hétköznapijainkban, miközben a passzív szabadidőtöltés (pl. internetezés) helyett az alkotás öröme is felfedezhetik a diákok.

A választott módszerek (pl. interjú, alkotás, szakirodalom-feldolgozás) kiválóan alkalmazhatók bármely felsőoktatási intézményben, illetve gyakorló pedagógusként a közoktatás keretein belül is. Az elkészített projektünk további előnye, hogy struktúrája a tartalmi elemek rugalmas változtatását is engedi. A projekten belül hangsúlyt fektettünk a terepi csapatmunkára, melyet azért tartottuk fontosnak, hogy a pedagógusok minél szélesebb körű tapasztalatot szerezzenek, s „kitoljuk az iskola falait”, amit a hagyományos oktatási keretek nem tesznek lehetővé. Úgy véljük, ha a pedagógus „része” is a tananyag, nem csak passzív hallgató egy hagyományos szemináriumon, a gyakorlatban is preferálja a módszerek széleskörű alkalmazását.

Bibliográfia

- » Barabás Katalin (szerk.) (2006): Egészségfejlesztés – Alapismeretek pedagógusok számára. Budapest : Medicina Könyvkiadó, 2006. 296 p.
- » Honfi Anita – Komlódi Nóra (2010): Projektpedagógia „Vezérfonal”. Budapest : Műszaki Kiadó, 2010. 124 p.
- » Hortobágyi Katalin (2002): Projekt kézikönyv. Az 1991-ben az Iskolafejlesztési Alapítvány kiadásában megjelent azonos című kötet javított, bővített kiadása. Budapest : Iskolafejlesztési Alapítvány, 2002. 199 p.
- » Kisvárdai Melinda (2013): A Freinet-alapú gazdasági jelenségek tanulmányozása a környezetpedagógiában. In: „Új kihívások a tudományban és az oktatásban” Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete [CD] Elektronikus kiad. Szerk. PaedDr. György Juhász, PhD et al. Komarno : Selye János Egyetem

- » Kováts–Németh Mária (2010): Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig. Pécs : Comenius, 2010. 313 p.
- » Nádasi Mária, M. (2003): Projektoktatás. Budapest : Gondolat Kiadói Kör : ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, 2003. 92 p.

Vállalkozói szellem fejlesztése a romániai tanárképzésben

A vállalkozói szellem és a romániai tanárképzés kölcsönhatását egy konkrét program bemutatásán és értelmezésén keresztül tárgyalom. A 2011-ben megjelent új oktatási törvény olyan lehetőségeket nyújt a romániai pedagógusképzésben, amelyek hozzájárulhatnak egy olyan tanárgeneráció kialakításához, amely a vállalkozói magatartás, a rendezvényszervezés és az öngazdálkodás területén is jártasságot szerezhethet. Kérdés, hogy e lehetőség hogyan kerül megvalósításra a mindennapi pedagógusképzésben, milyen viszonyban áll egymással az elméleti lehetőség a gyakorlati megvalósítással. Kutatásom háromfázisú: a pedagógusképzés módszertani hátterét hivatott feltérképezni az adott témában; az oktatói gyakorlatban vizsgálja ennek a programnak a megvalósítását; a hallgatók irányából közelít a témához.

Jelen dolgozatban a *vállalkozói szellem* kifejezést nem az üzleti siker- és anyagi profitorientáltság jegyében használom, hanem sokkal inkább a merészség, a tenni akarás szinonimájaként. Továbbá hozzárendelem a hivatástudat fogalmát is, amelybe beleérttem az elkötelezettséget az iskola, a tanítás, a gyermek, a társadalom és a magyar nyelv, kultúra iránt. Ennek értelmében dolgozatom témája is kibővül, mert nem az általános érvényű romániai oktatást elemzem, hanem egy, a romániai magyar tanárképzéssel kapcsolatos esettanulmányt szeretnék bemutatni.

Fogalomértelmezés a romániai pedagógusképzés módszertani tükrében

A 2011-ben megjelent új oktatási törvény és a 2012 szeptemberében kiadott minisztériumi rendelet (O.M. 2012) szabályozza alapvetően a romániai tanárképzést. Ezen dokumentumok nemcsak azt írják elő, hogyan kell megszervezni a tanárképző intézetek (*departament psihopedagogic*) működését, de a tanmenetet, a heti óraszámot és a tantárgyak szemeszterenkénti lebontását is meghatározzák. Hogy ez mennyire célszerű vagy sem, azzal nem szeretnék jelen dolgozatban foglalkozni, mint ahogyan azzal sem, hogy milyen hatékony az a tanárképzési gyakorlat, ahol a jövő pedagógus nem célirányosan tanulja azt a szakot, tan-

anyagot, amely a tanári pályáján közvetlenül fogja őt segíteni, hanem beiratkozik valamilyen alapszakra, és kiegészítő modulként felveheti azt a tantárgycsomagot, amely a tanárrá váláshoz hozzásegíti (pedagógia, pszichológia, szakmódszertan, pedagógiai gyakorlat stb.).

A 2005-ös tanévtől kezdődően indult el Romániában a bolognai rendszer, ami a tanárképzésben komoly változásokat hozott, melyek egyrészt módosították a beemnetet, az oktatási tartalmakat és a kimenetet is. Bevezették a felvételi interjút kötelező jelleggel; a tanárképzés kétszintű lett: alapozó (BA szinthez kapcsolva) és elmélyítő (MA szinthez kapcsolva); nagyobb óraszámban tanulnak a hallgatók pedagógiát. Az addigi 42 óra helyett 56 órában (*a pedagógia alapjai, a curriculum elmélete és módszertana, értékelés, oktatás*). Új tantárgyakat vezettek be: az *osztálymenedzsmentet, a szakirányult számítógép-kezelést* alapozó szinten, és *oktatási programok/projektek menedzsmentjét* elmélyítő szinten.

A kimeneti szabályozás arra vonatkozik, hogy záróvizsgát kell tennie a hallgatónak mind alapozó, mind elmélyítő szinten. Ennek módja egy olyan portfólió bemutatása és megvédése, amely oktatásstratégiai dokumentumokat tartalmaz, és a kezdő tanár munkáját segíti (például óravázlatok, felmérő-típusok, megfigyelőlapok, tananyagbeosztások stb.).

Abból a feltételezésből indulok ki, hogy ez az új képzési forma pozitívumokat is hozott, nemcsak korlátozó jelleget. Például az elmélyítő szinten (MA szint) gyakorolt választható tantárgyak olyan lehetőségeket nyújtanak a hazai pedagógusképzésben, amelyek hozzájárulhatnak egy olyan tanárgeneráció kineveléséhez, amely a mindennapi iskolai tevékenységeken túl, illetve azzal egyetemben a vállalkozói magatartás, a rendezvényszervezés és az öngazdálkodás területén is jártasságot szerezhet. Itt kell megjegyeznünk, hogy az elmélyítő szintre járó hallgatóink nagy része (jelen esetben kétharmada) kezdő pedagógusként, főleg vidéki iskolákban tanít.

Kutatási módszerem egyrészt az aktív *résztevő megfigyelés*, melynek során bemutatom egy romániai magyar magánegyetem próbálkozásait a hagyományos és a non-formális oktatás ötvözésére, illetve ennek procedúráját, fogadtatását, eredményeit. A résztvevő megfigyelés módszerét alkalmaztam munkám során, mert én magam is tagja vagyok a vizsgált intézmény tantestületének, és az *aktív megfigyelést* azért, mert alakítója, befolyásolója vagyok az eseményeknek. Így nemcsak interjúkra, beszélgetésekre alapoztam a kutatást, hanem a saját megfigyeléseim, kísérletezéseim eredményeire is.

Továbbá összehasonlító elemzéseket végeztem. Hat tanárképző adatbázisát vizsgáltam meg a tantárgyleírások felől (Romániában jelenleg 44 állami és 9 ma-

gánegyetemen, tanárképző intézet működik), illetve a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) elsőéves MA tanárképzős hallgatói között végeztem interjú kutatást annak felmérésére, hogy miként viszonyulnak a diákok ezekhez a tantárgyakhoz, miben látják a hasznosíthatóságot, valamint készült interjú két-két hallgatóval a román tannyelvű tanárképzők részéről is.

A tantárgyakon belüli tematikák számbavételekor kiderült, hogy a különböző tanárképző intézetek más-más tartalommal töltik fel a tantárgyakat. A vizsgált hat egyetem (5 román tannyelvű és 1 magyar tannyelvű) közül a román tannyelvű tanárképzőkben dominánsan az oktatói tevékenységek szervezésére vonatkozó elméleti információkat találtam a tantárgyleírásokban. Ezekben az intézményekben az oktatás főleg a tanulási folyamat szervezésére, az iskolai normatív dokumentumok rendszerére vonatkozik; a tervezés–alkalmazás–értékelés hármasságát hangsúlyozzák.

Gyakorló középiskolai tanárként és szakmódszertanosként gyakran tapasztalom, hogy a fiatal kollégák nem tudnak kiigazodni az iskolai adminisztrációban. Az óralátogatáskor érzékeljük, hogy a tanítási óra felépítésében a gyakorlatiasság és a következetesség sérül a leginkább; továbbá feltűnő jelenség, hogy a fiatal pedagógus nem tud alkalmazkodni napjaink sajátos pedagógusélményeire: nehézkesen szervezi meg az osztály iskolán kívüli tevékenységeit; nem tud, vagy nem akar részt venni a különböző oktatási projektek megírásában és lebonyolításában, miközben több tízezer eurós támogatások nem kerülnek lehívásra.

Ezért döntöttünk úgy, hogy a PKE Tanárképző Intézetében legalább az *oktatási projektek menedzsmentje* tantárgy keretén belül kísérleti tanulási módszerekkel dolgozunk: a kooperatív tanulást és a kritikai gondolkodás fejlesztését célzó eljárásokat ötvözzük a non-formális oktatással. Jelen esetben megmaradunk a formális oktatás intézményes keretein belül, azaz megtartjuk a hierarchikus struktúrát; igazodunk a minisztériumi rendelet által meghatározott tanmenet óraszámához (heti 2 előadás és 1 szeminárium); de az óratartást tömbösítjük (egy alkalom négyszer másfél órás modulokra oszlik); csökkentjük az elméleti órák számát, és megtriplázzuk a gyakorlati/kísérleti részt oly módon, hogy kétirányú kipróbálást hajtunk végre: a tanítási órán páros és/vagy csoportos tevékenységeket generálunk, ahol valódi élethelyzetekre építünk megtartva a történetes–(ön)reflexió ket-tősségét, majd a csoporttagoknak adaptálniuk kell a saját iskolájukra, osztályaikra az aktuálisan „tanultakat”.

Az egyéni tapasztalaton alapuló tanulást így kétszeresen gyakorolja a hallgató, mert részt vesz a csoportos tevékenységeken, konstruktív kritikai elemzést végez, hasznos következtetéseket von le, és az eredményeket nemcsak konkrét élethely-

zetre vetíti ki, hanem a mindennapiságban gyakorolnia is kell. Így a valódi élet-helyzetekben is kipróbált gyakorlatok során újabb és komplexebb tapasztalatokat szerezhet, amelyeket minden alkalommal megvitatunk.

Amikor ezt a sajtósági oktatási formát elterveztük, két alapelvből indultunk ki. Az első az oktatóra vonatkozik: a romániai gyakorlat kompetenciaalapú pedagógusképzést hirdet meg – legalábbis elméleti szinten. Pedagógiai kompetencia alatt pedig olyan pszichikus rendszert értünk, „*mely lehetővé teszi, hogy az ember hatékony pedagógusként viselkedjen*” (Szabó-Thalmeiner 2010, 322). Ez a hatékonyság pedig az alábbiakra vonatkozik: tantárgyi és pedagógiai tartalmú tudásra; tanulóval, tanulással, tanítással, tanulásszervezéssel, iskolával, tantervvel, értékeléssel stb. összefüggő tudásra (uo.), de mindez kiegészül – főként kisebbségi helyzetben – közösség- és rendezvényszervezéssel is.

A második alapelv az oktatási értékekre irányul. Jelen esetben négy értékcsoporthatároz meg a romániai oktatáspolitikát: a) szociális értékeket (*valori sociale*) – ide tartozik az együttműködés, kedvesség, társadalmi igazságosság, közösségi szellem, felelősségtudat stb.; b) egyéni értékeket (*valori individuale*), mint a rend és fegyelem, őszinteség, tolerancia, fejlődésvágy stb.; c) a nemzetre vonatkozó értékeket (*valori ce vizeaza natiunea*): hazafiasság, testvériség, nemzetek függetlenségének tiszteletben tartása; d) jogi vonatkozású értékeket (*valori procesuale*): igazságkeresés, ítélőképesség, reflexió, a valóság tudományos alapú megközelítése stb. (Schmidt 2009). Ezt az értékrendszert nemcsak a közoktatásra vonatkoztatjuk, hanem a tanárképzésben részt vevők oktatására is.

A dolgozat elején meghatározott *vállalkozói szellem fejlesztése* jelen esetben olyan jártasságok kialakítását célozza, amelyek alkalmazható tudásrendszerként épülnek be a leendő pedagógus mindennapi gyakorlatába. Intézetünk tanításgyakorlata révén úgy lesz „hatékony pedagógus” a hallgatóból, ha a tanulási-tanítási folyamat során hozzásegítjük a diákot, hogy képes legyen azonosulni a fent említett értékrendszerrel. Ezt viszont csak úgy érhetjük el, ha minél több alkalommal szembesül valóságos élethelyzetekkel, amelyekben neki kell megoldásokat találnia és döntéseket hoznia. Ehhez viszont az is fontos, hogy olyan oktatókkal dolgozzunk, akik önmaguk is belülről ismerik a romániai közoktatás működését.

A romániai pedagógusképzésben nincs rá adminisztratív lehetőség, hogy a tanárképzők olyan oktatókat foglalkoztassanak, akik párhuzamosan dolgoznak a közoktatásban és a felsőoktatásban is. A 2010-es változások óta a közoktatásban nincs semmilyen anyagi vagy erkölcsi előnye annak a pedagógusnak, aki doktorátussal rendelkezik, viszont a felsőoktatásban csak az taníthat, akinek már megvan

a doktori fokozata. Így nincs valódi átjárhatóság a két oktatási rendszer között, pedig az lenne a hasznos, ha olyan egyetemi oktatók taníthatnának a tanárképzőkben, akik maguk is gyakorló pedagógusok.

Mindezek ellenére egyetemünk szerencsés helyzetben van: egyrészt azért, mert magánegyetemként engedélyezheti oktatói számára, hogy más helyen is dolgozhassanak, másrészt azért, mert a tanárképzőkben sikerült olyan oktatói gárdát foglalkoztatni, akik közül többen több évig gyakorló tanárként dolgoztak általános vagy középiskolában. Viszont országos viszonylatban nem ez a jellemző.

A tanárképzős hallgatók nézőpontját követve kiderül, hogy számukra szokatlan tanulási forma ugyan a kísérleti tanulás, de kedvelt és kedvező.

„Sajnos a száraz tudáson kívül semmi mást sem kaptam az egyetemről. Elvégeztem három évet, s nem tudtam megírni egy életrajzot, nem tudtam rendesen bemutatni egy projektet. Nem tudtam, hogyan öltözzek, ha állást keresek, hogyan beszéljek. [...] De avval sem foglalkozott senki, hogy első évben ott van 200 fiatal, aki bár egy csoportba tartozik, nem ismeri egymást, nem tudja, mit is várnak el tőle. De ugyanakkor megijedt, esetleg félnék. [...] Aztán megszoktuk egymást, de soha sem lettünk egy igazi csapatá...” – mondja L.Ş., temesvári fiatal, aki kulturális tanulmányok szakra járt, mesterizőként felvette a pedagógiai modul második, elmélyítő szintjét is. Visszaemlékezéséből kitűnik, megvolt arra az igénye, hogy valami mást is tanuljon. Valamit, ami emberibbé teszi, esetleg segít a mindennapi boldogulásban, valami olyasmit várt volna, ami megkönnyíti a munkába állást, magát az életet.

A felsőfokú oktatás teljesítményorientált. Ott a tudás a lényeg, az információ felhalmozása. Manapság egyre nagyobb az igény arra, hogy hasznosítható tudást kapjon a hallgató, olyasmit tanuljon, amit a gyakorlatban alkalmazni tud.

„Nem mondok újat, ha azt állítom, hogy az egyetemi oktatás a non-formális módszerek használatát nem preferálja. Magyarul kerüli. Ennek igen sok oka van, például a hagyomány, az egyetemi oktatásról kialakult és sokak által értékesnek ítélt közvélekedés, ahol »világos és egyértelmű«, »tisztá és rendszerezett« minden [...]. Az egyetemi oktatásban akkor van/lehet helye a non-formális módszereknek, amikor a tartalmi vonatkozásokról a formaiakra kerül át a hangsúly. Amikor nem csupán tudást kívánunk nyújtani, de némi információt arról is, hogyan lehet a tudást eladni, vevőt találni arra, amiben jók vagyunk. Ezt a kihelyezéssel román rendszer a lényegéből fakadóan mellőzte, s azóta sem sikerült átállítani az egyetemi szférában meghatározó szemléletet” – mondja A. B. egyetemi oktató. A formális és non-formális oktatás szembeállításával is érzékelhetővé válik, hogy az aktuális oktatási rendszer nem képes a „piacnak” megfelelő tudást nyújtani. Manapság pedig egyre

nagyobb hangsúly kerül a formaiságra. Ezzel egyáltalán nem azt állítom, hogy a tartalomnak nincs meg a maga helye a tudásban.

A programban részt vevő nagyváradi tanárképzős hallgatók viszonyulása kezdetben kettős volt: szokatlannak és nehéznek (kényelmetlennek) érezték ezt a tanulási módot. Saját bevallásuk szerint azért, mert „mindenkinek meg kell szólni”, mert „nem tudom, hogy kell önmagamra figyelnem”, mert „nem vagyok hozzászokva, hogy ilyen interaktív legyen egy óra”.

A kijelölt feladatok általános iskolai alkalmazása szintén megterhelőnek tűnt az első pillanatban, de a 14 tanító szakos hallgatóból 11 pozitív élményekkel jött a következő tömbösített órára. Saját bevallásuk szerint „nem gondolták volna, hogy működni fog” a tanítási órákon, illetve a szülői értekezleteken is az, amit az oktatási projektek menedzsmentje nevű tantárgy keretein belül tanultak.

A legnagyobb siker ott könyvelhető el, ahol a kezdő pedagógus (4 hallgató) önálló vagy csoportos pályázatot nyújtott be például a helyi vagy megyei önkormányzathoz, és támogatást is nyert.

Következtetések

A vállalkozói szellem fejlesztése a romániai magyar közoktatásban ott kezdődik, amikor gyakorlati tartalommal (is) megtöltjük azokat az egyetemi órákat, amelyek a tanárképzés alapját képezik. A törvény adta lehetőséggel élni kell és lehet is. Viszont a vizsgált tanárképző intézetekben nem jellemző, hogy gyakorlatias képzésre törekednének.

A magyar közösségeink szempontjából van/lesz relevanciája annak a programnak, amit a PKE Tanárképző Intézete megindított, de közvetlen eredményei csak évek múltán mutatkoznak meg; egyelőre csak minimális részeredményeket mutathatunk fel (például négy sikeres pályázat; hét kezdő tanár eredményes szülői munkaközösséget szervez). Többek között azt is fontos lépésnek tartjuk, hogy azok a hallgatók, akik nálunk végezték a tanárképzés alapozó szintjét 62%-os arányban tanári pályát választottak, és a végzősök több mint fele (58%) falusi iskolában tanít, hiszen Romániában gyakori jelenség, hogy a fiatal pedagógus nem megy ki falura tanítani, így eleve sérül a gyermekek esélyegyenlősége, mert ezekben az iskolákban sokszor szakképtelenek tanítanak.

További feladataink közé tartozik, hogy személyes kapcsolatot alakítsunk ki azokkal a tanfelügyelőségekkel és iskolaigazgatókkal, ahol a hallgatóink dolgoznak, annak érdekében, hogy a vezetőik szempontjából is értékelhessük saját és tanárképzőseink mindennapi munkáját.

Bibliográfia

- » Legea educației naționale nr. 1/2011 [1-es sz.Közoktatási törvény 2011.]
- » O.M. nr. 5745 din 13/09/2012 [5745-ös sz. Minisztériumi Rendelet 2012. szept. 13.]
- » Szabó-Thalmeiner Noémi (2010): Kompetencia alapú pedagógusképzés Romániában. In: Mușata Bocoș – Monica Diaconu – Cristina Sărăcuț – Ioana Tămăian (szerk.): Anuarul Institutului de Pregătire Didactică 2008–2009. Cluj-Napoca : Casa Cărții de Știință. 319–347.
- » Schmidt, Mihaela Camelia (2009): Proiectarea și managementul programelor educaționale. Note de curs. Petroșani.

A tanári digitális kompetencia vizsgálata egy budapesti általános iskolában

Hatékony tanulás = infrastruktúra + tanári és tanulói digitális kompetenciák. Jelen vizsgálatom a tanári digitális kompetenciákra irányul, hiszen az információs társadalom hatására a pedagógus szerepe is átalakulóban van. A kompetenciák, a szakmai felkészültség komponenseit: a tudást, attitűdöt és a képességeket foglalják magukba. A kérdések összeállításánál főleg az ISTE (International Society for Technology in Education) által 2000-ben és 2008-ban megfogalmazott kompetenciarendszert vettem figyelembe (ISTE 2000; 2008). A kérdések kitérnek – egyebek mellett – a tanárok IKT-attitűdjére, a gyakorlati alkalmazásokra, továbbá arra is, hogy megítélésük és tapasztalataik szerint képesek-e változtatni a tanár-diák viszonyon, követik-e az e-etikettet, s a szakmai gyarapodásáért mit tesznek, az élethosszig tartó tanulás jegyében.

1. Bevezetés

Kérdőívem feldolgozott adatai több szempontú elemzésre is alkalmasak lehetnek:

- A háttér-információkra irányuló kérdéseknél lehet majd kimutatásokat végezni, pl. a digitális kompetenciák meglétéről/mértékéről a pedagógusok nemének, életkorának, szakirányainak összefüggésében.
- Lehetne vizsgálni, hogy mi az oka a kérdőív állításaira adott „részben” válaszoknak.

A téma iránti bizonytalanság, azon belül is az ismerettel, a gyakorlattal vagy a szemlélettel van-e a probléma? Ennek pontosítására a későbbiekben irányulhat egy 1–5-ös értékskálával megismételt kérdéssor. Jelen tanulmányomban arra vállalkozom, hogy bemutassam a kérdőív állításaira adott válaszokat tételesen, kiemelve az „igaz” válaszok átlagértékeinek arányát.

2. A kérdőív tartalma, szerkezete

Az első 6 kérdés a háttér-információk megszerzésére irányult. Ezt követően 49 állításra adhattak a kitöltők: *igaz – nem – részben* válaszokat. Az összesítés, elemzés során az 55 kérdés tagolása:

- (1) háttér-információk: 6 kérdés;
- (2) a tanári tevékenység kompetenciarendszere: 12 kérdés, amelyek a következők voltak:
 - Ismerem a hatékony IKT kommunikációról összegyűlt tudást.
 - Elismerem a hatékony kommunikáció, s a hozzátartozó technikák jelentőségét a nevelő-oktatómunkámban.
 - Tudok tájékozódni az interneten.
 - Képes vagyok az IKT hatékony alkalmazására.
 - Ismerem az internet pedagógusoknak szóló szolgáltatásait.
 - Nyitott vagyok a szakma új eredményeire, elméleteire.
 - Felelősnek érzem magam az iránt, hogy információs műveltségemmel megfelelő mintát nyújtsak tanulóimnak az egész életen át tartó tanulásra.
 - Képes vagyok információs igényeimet megfogalmazni, és megtalálni a megfelelő információs intézményt.
 - Képes vagyok a megtalált információkat tudásomba integrálni, munkám során kreatívan felhasználni.
 - Az elavult eszközöket, tananyagokat folyamatosan frissítem.
 - Értékelési módszereimet információgyűjtő és értékelő programok segítségével bővítem az azonnali visszacsatolás érdekében.
 - Olyan készségeket, képességeket adok át a tanulóknak, amelyek megfelelnek az információs társadalom igényeinek és elvárásainak.
- (3) a pedagógus-típusokra következő 4 kérdés kérdezett:
 - **Támogató** (tutor) típusú pedagógus vagyok, aki ösztönzi és irányítja a tanulócsoporthoz munkáját, valamint az egyénre szabott tanulási folyamatot támogatja.
 - **Ösztönző** (facilitátor) típusú pedagógus vagyok, aki minden tanulóval kapcsolatban van, nem a tanítás a feladatom, hanem az oktatási tartalom értelmezésében és a felmerülő problémák megoldásában való segítségnyújtás.
 - **Fejlesztő, edző** (coach) típusú pedagógus vagyok, aki kiválasztja a megfelelő oktatási segédleteket, az online rendszer használatára tanítom meg a tanulókat.
 - **Tanácsadó** (counsellor) típusú pedagógus vagyok, aki segíti kiválasztani a megfelelő kurzust a tanulóknak, és a tanulási nehézségek leküzdésében nyújt segítséget.
- (4) ISTE 2000 kompetenciarendszere vonatkozott 8 kérdésre:
 - *Ismerem a technológiai fogalmakat és az ide kapcsolódó tevékenységeket, műveleteket.*

- *A technológia által támogatott hatékony tanulási környezeteket teremtek.*
 - *Tervezőmunkám során kidolgozok olyan módszereket és stratégiákat, amelyekben a technológiát felhasználom a tanulók tanulásának növelése és eredményessége érdekében.*
 - *A hatékony értékelés érdekében alkalmazok technológiai megoldásokat.*
 - *Megfelelő technikát használok a kommunikáció és az együttműködés növelésére, a produktivitás és a professzionális gyakorlat érdekében.*
 - *Értem és alkalmazom a gyakorlatban a technika használatának társadalmi, etikai, jogi aspektusból adódó tanulságait és következményeit.*
 - *A technológia iránti zárkózottságom oka az eszközhasználati tapasztalatlan-ság.*
 - *A technológia iránti zárkózottságom oka az időhiány.*
- (5) *ISTE 2008 kompetenciarendszer 25 kérdése:*
- *Feladatomban tekintem a tanulói kreativitás és a tanulók tanulásának inspirálását, facilitálását.*
 - *Támogatom az innovatív gondolkodást.*
 - *A valós világot fedeztetem fel, valós problémákat oldunk meg.*
 - *Használok tanulói együttműködések.*
 - *Együttműködési példát mutatok, a való világban és a virtuális világban is együttműködöm a diákokkal és kollégákkal.*
 - *Technológiában bővelkedő tanulási környezetre és személyre szabott tanulási aktivitásra építve tervezem és értékelem a tanulók tanulását.*
 - *Használok a digitális kor eszközeit a tanulási tapasztalatra és értékelésre: alkalmazok olyan tanulási élményt, mely a digitális eszközök alkalmazásával segíti a diák tanulását.*
 - *Technológiában gazdag tanulási környezetet hozok létre.*
 - *Személyre szabott tanulási formákat használok.*
 - *Változatos formatív és szummatív értékelést alkalmazok.*
 - *Saját tevékenységemben jó példát mutatok a digitális kor munkájához és tanulásához.*
 - *Munka és tanulás a digitális korban: jól használom a modern technikát.*
 - *Digitális eszközöket használva együttműködöm a tanulókkal, kollégákkal, szülőkkel és a közösség tagjaival.*
 - *Hasznos információkkal és változatos médiaformátumokkal látom el a tanulókat.*
 - *Digitális állampolgárság és felelősség: példát mutatok a digitális eszközök tudatos használatával.*

- *Támogatom és saját példámon keresztül mutatom meg a digitális állampolgárság és felelősség fogalmát és gyakorlati megvalósulását.*
- *Példát mutatok a legális, etikus viselkedésből, tiszteletben tartom a copyrightot és a szellemi tulajdont, nem plagizálok.*
- *Tanulóközpontú stratégiákat használok.*
- *Az e-etikettet ismerem és terjesztem.*
- *A digitális eszközökkel más kultúrákat is megismerek, megismertetek és kapcsolatot tartok.*
- *Folyamatosan fejlesztem – az egész életen át tartó tanulást megjelenítve – szakmai gyakorlatomat, támogatom és saját példámon keresztül mutatom meg a digitális eszközök hatékony használatát szűkebb és tágabb szakmai közösségeknek.*
- *Szakmai gyarapodás: részt veszek a helyi és globális közösségekben, új, kreatív alkalmazásokat fedezek fel.*
- *Részt vállalok a közösség építésben.*
- *Értékelem és reflektálok az új kutatásokra.*
- *Hozzájárulok a tanári szakma megújulásához, hatékonyságához.*

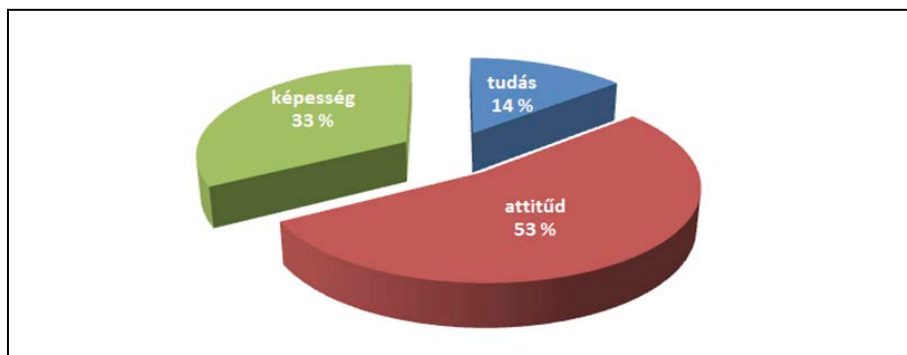
A kérdőívet a nevelőtestület 66 %-a töltötte ki.

Az első 6 kérdésből nyerhető háttér-információk szerint a kérdőív kitöltőinek neme: 83% nő, 17% férfi (1. kérdés). A kérdőív kitöltőinek életkori összetétele (2. kérdés): 60 év felett: 24%; 50–60 év között: 21%; 40–50 év között: 18%; 30–40 év között: 34%; 30 év alatt: 3%. A kitöltők „tagozatos” megoszlása (3. kérdés): speciális: 21%; felső tagozat: 48%; alsó tagozat: 21%; napközi/tanulószoza: 10%. A szakmai irányok a következőképpen alakulnak (4. kérdés): humán/reál: 27%, humán: 21%, reál: 18%, humán/idegen nyelv: 3%, reál/idegen nyelv: 3%, reál/készsgégtárgy: 7%, készsgégtárgy: 14%, idegen nyelv: 7%. A megkérdezettek 100%-a rendelkezik otthon számítógéppel (5. kérdés) és internet-hozzáféréssel (6. kérdés).

3. Néhány észrevétel a kapott válaszokról

(1) A háttér-információkkal kapcsolatban kiemelendő, hogy nevelőtestületünk nemi összetételére a jelentős női túlreprezentáció jellemző. Nevelőtestületünk életkori összetételében jól láthatók a még „egészséges” korosztályi képviselő arányai (fiatalabbak – középkorú derékhad – nyugdíj előtt állók). A kérdőívet többségében a felső tagozaton tanító tanárok töltötték ki, és jellemzően a humán/reál kétszakos tanárok válaszoltak. Nevelőtestületünk minden tagjának van otthon számítógépe, és internet hozzáférése.

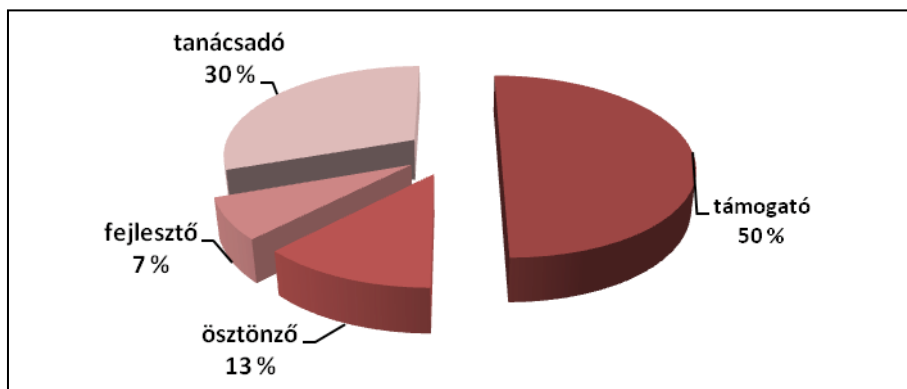
(2) A tanári tevékenység kompetenciarendszerét illusztrálja az 1. ábra:



1. ábra: A tanári tevékenység kompetenciarendszerére irányuló összesített adatok

A megnevezett digitális kompetenciák meglétére adott *igaz* válaszok összértékeinek átlaga 48%, ezen belül a kompetenciák aránya alapján az a következtetés vonható le, hogy az attitűd jelentősebb meglétét a kismértékű tudás növelésére kellene használni a nagyobb arányú képesség, a tudatos alkalmazások érdekében.

(3) A pedagógustípusok alakulását mutatja a 2. ábra:

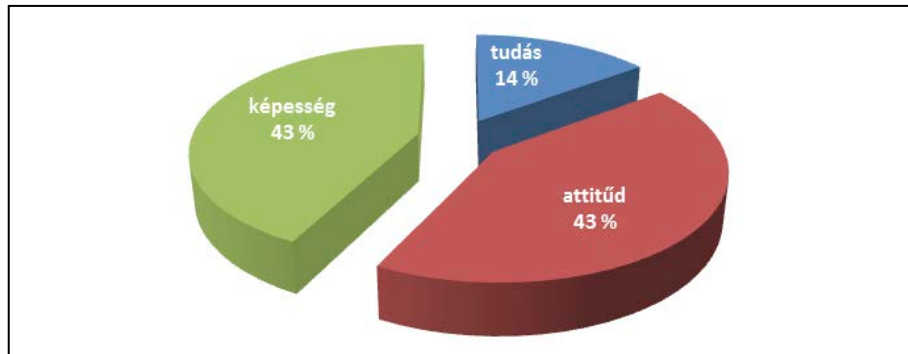


2. ábra: A kérdőívet kitöltők ilyen arányban tartják igaznak a felsorolt pedagógustípusokat

A kapott válaszok jól mutatják, hogy az általános iskolára jellemző, az ott szükséges pedagógustípusokkal azonosultak inkább a kitöltők: a *támogató*val, aki ösztönzi és irányítja a tanulócsoporthat munkáját, valamint az egyénre szabott tanulási

folyamatot támogatja; illetve a *tanácsadóval*, aki segíti kiválasztani a megfelelő kurzust a tanulóknak és a tanulási nehézségek leküzdésében nyújt segítséget.

(4) ISTE 2000 kompetenciarendszer alakulása:

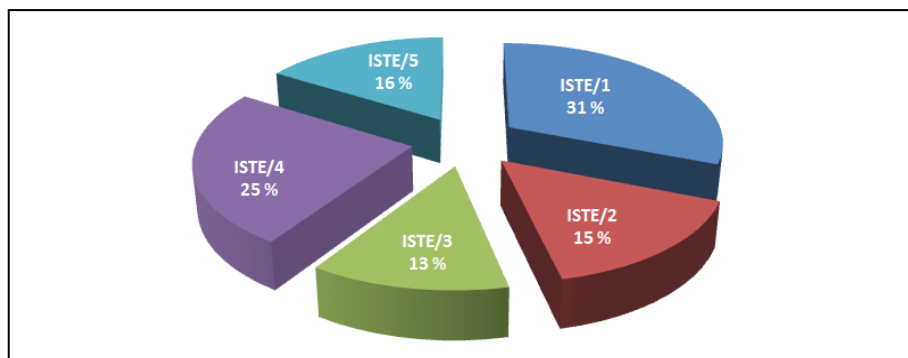


3. ábra: Az ISTE 2000 digitális kompetenciáinak alakulása

Az ISTE 2000 digitális kompetenciáinak megltére adott *igaz* válaszok összértékeinek átlaga 18%, ezen belül a kompetenciák arányát jelzi a 3. ábra.

A 2. ábra értékeivel való összevetésnél jól látható, hogy az attitűd–tudás–képesség megltének arányai alig különböznek egymástól, viszont a két kérdéscsoportnál az *igaz* válaszok összértékét tekintve itt mindössze a 18% adta a komponensek számításainak további alapját.

(5) ISTE 2008 kompetenciarendszer:



4. ábra: Az ISTE 2008 öt digitális kompetenciájának megltére adott igaz válaszok összértékei

Az ISTE 2008 öt digitális kompetenciájának meglétére adott igaz válaszok összértékei alapján a következő rangsor állítható fel:

- 1) ISTE/1. – Feladatomnak tekintem a tanulói kreativitás és a tanulók tanulásának inspirálását, facilitálását. Itt is jól látható, hogy legtöbbször ezt – az attitűdre vonatkozó kompetenciát – tartották magukra nézve igaznak a válaszolók, így az első helyen áll ebben az összesítésben.
- 2) ISTE/4. Digitális állampolgárság és felelősség. Az erre irányuló 7 kérdés egyik fele az attitűdre, a másik a képességre irányult, és a második helyre került.
- 3) ISTE/5. Szakmai gyarapodás. Ez a képességre irányuló kérdéscsoport ebben az összesítésben a harmadik helyre, középre került.
- 4) ISTE/2. Használok a digitális kor eszközeit a tanulási tapasztalatra és értékelésre. Ez a képességre vonatkozó kompetencia csak a negyedik helyre került.
- 5) ISTE/3. Munka és tanulás a digitális korban – ez a szintén képességre vonatkozó kompetencia került ebben a rangsorban az utolsó helyre.

5. Összegzés

Napjaink folyamatosan változó tanulási környezetében az infokommunikációs technikák tudatos használata szükséges, melyhez döntően a tanár szerepének kell változnia. A tanároknak immár nem a „tananyagot”, hanem az információs társadalmi technológiák (ITT) alkalmazásának képességét kell átadniuk. Ahhoz, hogy ez a korszerű, hatékony tanulás megvalósuljon, szükséges egyrészt az infrastruktúra megteremtése, másrészt a digitális kompetenciák megléte. Vizsgálataim ezért ezeknek a tényezőknek a helyi szintű feltérképezésére irányultak.

Elsőként saját iskolám IKT-eszköztárának helyzetét mértem fel, és vettem össze egy országos reprezentatív mintával. Ugyanakkor fel szeretném hívni a figyelmet arra, hogy csupán az eszközellátottság felméréséből nem derül ki, hogy azokat használják-e, vagy csak az iskolai statisztika, leltár részét képezik.

Leszögezve, hogy a digitális taneszközök megléte és azok használata önmagában nem jelent hatékony tanulást, vizsgálataim ezt követően a tanári digitális kompetenciákra irányultak. Tanulmányomban bemutattam saját iskolám nevelőtestületének digitális kompetenciáit, melyek úgy foglalkozhatók össze, hogy a tanárok attitűdjének szintje közepes mértékű, képességük szintje ennél is alacsonyabb, a tudásszint lett a legalacsonyabb.

A kapott eredményekből következően elsőként annak feltárása válik szükségessé, hogy az új, korszerű ismereteket, tudást, milyen módon szerezhetik meg, sajátíthatják el tanáraink.

Bibliográfia

- » International Society for Technology in Education (2000): ISTE Standards for Teachers. [online] [2013.10.10] < URL: http://www.iste.org/docs/pdfs/nets_for_teachers_2000.pdf?sfvrsn=2
- » International Society for Technology in Education (2008): ISTE Standards for Teachers. [online] [2013.10.10] < URL: <http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-t-standards.pdf?sfvrsn=2>

Pedagogical Innovation in Higher Education: Transforming Teaching into Learning using the Just-in-Time Teaching Strategy

Students studying in higher education are of very diverse educational backgrounds, and their interests, motivation and competencies also vary significantly. Moreover, the learning styles and strategies the new generations have (or lack) might also challenge the style of teaching that has been traditional up to now. These concerns urge some revision of pedagogical issues in higher education. This paper introduces an innovative teaching strategy, Just-in-Time Teaching (JiTt for short) that has several benefits for all the stakeholders in the teaching and learning processes. The paper summarises the implementations and achievements of this strategy and also its impact in a wider pedagogical context.

Introduction

This article introduces a new constructivist approach on how to make learning processes inclusive and effective. First, the reasons for the necessity of renewing our teaching practices are listed. The theoretical background is provided by constructivism and its notions and concepts about learning are outlined. Further on, the key ideas of one practical implementation – Just-in Time Teaching – are described, and also some practical experience gained by applying this method (JiTt) in ESP language lessons in higher education. As do all strategies, JiTT possesses several advantages and some limitations as well. In my paper it will be shown that the former significantly outweigh the latter. The closing paragraph of the article summarises the featuring benefits of the Just-in-Time Teaching strategy that enable it to transform teaching into learning and, thus, improve the quality of teaching in higher education.

There is a change of paradigms going on at each level of the education system. The reasons are complex and multifaceted. On the one hand, the demands of the socio-economic environment towards education systems have changed radically.

The development of transferable skills and competencies has become of primary importance, together with the ability for life-long learning and self-development. Not only have the traditional media of information transfer been replaced, but also the contents of curricula (Nyíri 2009).

Educational institutions have ceased to be the most important exclusive places of learning; they share their former tasks with practically any hot spot, where people have unlimited access to the Internet, which is the infinite source of information. The expansion of higher education means new challenges: to preserve the high standards of teaching, provide the economy with a highly-qualified workforce and at the same time become the driving force in innovation, science and technology (Drabancz 2009). However, the motivation of the students, their background knowledge and academic achievements show significant differences from those of previous years. As we have witnessed a higher access rate to tertiary education, the concerns and fears about the deterioration of educational quality have become more alarming. A larger and intellectually more diverse population have appeared at colleges and universities, and this phenomenon has focused attention on the limits of traditional ways and forms of teaching. New approaches, innovative, learner-centred teaching strategies and application of the results of cognitive sciences have become an urgent need in education (Dobó, Perjés & Temesi 2010).

Constructivism in education

In order to define the right place for this new approach in the system of learning theories, we should briefly overview the three main paradigms that have ruled education for centuries (Nahalka 1997). In thinking about learning, the most ancient model is pedagogy of knowledge transmission. In this model there is a source of knowledge – most often the teacher, but it can also be a book or a PC – from which the knowledge is transmitted to the learner through the medium of language. The learner is expected to accept and adopt this knowledge and recite it in its original unchanged form. The assumption is that if teachers provide the right stimuli, then students will learn. The next traditional educational paradigm can be called the pedagogy of presentation. Here, the source of knowledge is the outer reality, the world itself that learners must experience through different stimuli. The logic of the learning process is highly inductive. It is assumed that if students are exposed to enough activities and experiments they will develop meaningful understanding. The third model is the most recent, and its roots can

be found in reform pedagogy. Founders and followers of this approach believe that the most effective way of learning is through activities, active engagement (Nahalka 1997).

The basic principle that all of these concepts share is considering learning as a result of a transmission processes. Constructivism, however, thinks that knowledge cannot be transferred, it can only be constructed individually (Nahalka 2003). Learning is active individual information processing and as a result the knowledge constructed is also personal and unique. Constructivists presume that learners already possess prior knowledge about the world. What teachers can do is further elaborate this knowledge. They can also help learners construct a highly systematic structure in their minds which enables them to perceive, analyse, process and understand new information (Kaufman 2004).

The origins of constructivism are often attributed to Piaget, but there are several scientists whose theoretical contributions have to be mentioned as well: Vygotsky, Chomsky, von Glasersfeld and others (von Glaserfeld 1989). The undoubtable achievements of these scholars and of constructivist pedagogy are that attention has been shifted from the knowledge itself to the process in which it is constructed and to the personality and prior knowledge of the learner. To sum up the didactic implications of constructivist pedagogy we should highlight the following features:

- (1) Active learner engagement in the learning process;
- (2) Enhanced learner autonomy;
- (3) Development of reflective skills enabling learners to evaluate their own learning efforts, activities and achievements;
- (4) Roles of the teacher: challenging prior knowledge, raising awareness, encouraging learning and facilitating individual knowledge construction.

Just-in-Time Teaching

The notion itself is a borrowing from economy and logistics. It means the principle of the right product, at the right time, in the right amount. Production processes can be made more cost- and time-effective and more predictable. These achievements sound quite promising in educational processes as well. Initially developed as a physics education initiative, the Just-in-Time teaching strategy was first applied in the late 1990s in some universities of the USA. The remarkable cross-disciplinary impact of JiTT makes it suitable for application in any subject (Simkins-Maiers 2010).

Just-in-Time Teaching (JiT) helps students learn what they need at a given time and level. Each step and each participant of the learning process should be reconsidered: the role of the teacher, the material, the assignments and the method. The learning environment should be adapted to the students' needs. The material to be taught is partly prescribed by the curricula but the way in which it is structured and taught and acquired largely depends on the teacher's decisions. Why not involve students in the setting of learning objectives and finding the ways to achieve them?

The key to success with JiT is an understanding of the principles of constructivism in regard to learning. To date, a significant number of students do not consider learning as a process. They study on demand, usually leaving things up to the last minute. They study periodically, usually before tests and in exam periods. Those determined and diligent learners who are autonomous enough to study systematically are the exception.

Let us have a look at the JiT strategy and what it can offer to higher education pedagogy. If we want to provide a more precise definition of the term we can say that JiT combines traditional personal interaction with modern technology. Web technology is used to deliver the assignments to the students and once tasks are returned – just-in-time being before the lesson starts – the teacher evaluates them. The solutions to the pre-tasks are discussed on demand in the lesson. The teacher gains an invaluable insight into students' prior knowledge and learning gaps, because the pre-tasks are not intended for practising what students have learnt in the course or checking the application of what has been taught. This strategy is definitely not for testing purposes.

The Just-in-Time Teaching strategy involves both a teaching and a learning strategy made up of two main components: classroom activities and out-of-class activities, which are harmonized in a meaningful way. One might call it an on-line homework system. The significant difference between JiT and the traditional homework lies in the way the assignments are incorporated into the lesson. Actually, the classroom activities are based on and largely determined by the students' responses/questions/remarks on the assignments.

The main objectives of this approach are as follows (Novak, Patterson, Gavrin, Christian 1999):

- (1) Structuring autonomous learning. Students are expected to take control of the learning process, take charge of their own progress.

- (2) Discovering learning gaps while obtaining informative data on students' genuine ideas or, just the opposite, on their misconceptions. Their prior knowledge

is challenged, whether it turns out to be applicable or adaptive enough for that given learning context.

(3) Making lessons purposeful and effective. Teachers rely on the information from the pre-tasks and get guidance on how to avoid redundancy or which parts of the material students need more help with.

Implementation of JiTT in language education

Exploring students' prior knowledge plays a significant role in language teaching processes (Wang 2011). In all levels of education, language courses usually start with placement tests in order to get an overall picture of students' knowledge. It is even more important in language learning groups at the higher education level, as these students come from various social and academic backgrounds, quite often representing different disciplines and language levels. However, the results of these tests provide the teachers only with a snapshot, give information about knowledge at a particular time without revealing the abilities of learners to apply this knowledge. Learning strategies used by the language learner during the learning process and also background knowledge acquired in informal or non-formal ways remain hidden.

Just-in-Time teaching offers a remedy for these shortcomings of placement tests, and also a great deal more. Carefully constructed pre-tasks allow the teacher to gain an insight into students' prior knowledge and provide opportunities to fill in the gaps in understanding and applying concepts. The JiTT strategy can contribute to achieving the learning objectives by transforming teaching into collaborating with learners and enhancing students' engagement and motivation. The pre-task can be a quiz, a text, an article or a case study, just to mention a few. Students can be assigned to visit a webpage, watch a video, write a comment or respond somehow to language input. The character of the pre-task is determined by the characteristics of the information the teacher would like to gain. The more versatile and challenging the tasks are, the more varied and useful feedback the teacher will have from students.

When these tasks are submitted before the class, the teacher checks them and relies heavily on this input in the classroom activities. If it turns out that most students have problems with a particular part, let it be grammatical, syntactical or any other linguistic problem, the teacher should find the ways to overcome these difficulties. Nevertheless, the opposite scenario might also happen. If a linguistic phenomenon seems to be obvious and clear for everyone, there is no

need to waste precious class time on dealing with that problem, so redundancy can be avoided. Obviously, there have always been and will always be individual differences between students' academic abilities and learning gaps. JiTT offers ways of providing the students with personal comments and recommendations regarding their individual situations. This immediate feedback from the teacher is not only very motivating and encouraging but also helps personalise the teaching process.

Students are asked to deal with the pre-task from several aspects. Working with the linguistic input is only one factor, but there are several others, especially in LSP (Language for Specific Purposes) contexts. The pre-task sheet includes questions about the content, the relevance of the topic, and possible and preferred ways of follow-up work. (e.g. Do you think you could give a short presentation on the topic in English? Have you ever dealt with this topic in any way?). The answers to these inquiries might help incorporate students' prior knowledge into the learning process. Students are invited to contribute to the material of the language course with their own initiatives, suggested topics and activities. This way they become active and responsible participants of the learning process. Their knowledge is continuously challenged by introducing new topics and new concepts, which they might find useful and relevant for their further studies or simply chose another topic. (Teachers must be very adaptable and flexible, as the JiTT strategy implies plenty of adjustments and changes in the learning-teaching process.)

Students are asked to compile their own vocabulary lists, and are encouraged to search for further information and to do further research in the given field. Skills necessary for becoming an autonomous, self-regulated learner are acquired and/or reinforced throughout the process. This strategy can be used with language groups of any level: in remedial classes for providing encouragement and giving students an "I can do" attitude and sense of achievement; in advanced level groups its application can serve course material enrichment purposes.

Summary

Nowadays, the incredibly accelerated pace of information flow is forcing education to face several challenges. The most common problems are rooted in the changing nature of learning, which should induce consequent alterations in the way of teaching (Spiczéné 2013). Just-in-Time Teaching is an innovative pedagogical strategy aiming at transforming teaching into facilitating learning.

Web technology is used to deliver material and manage teacher-student communication. The assignments that are due before class allow the teacher to organise the classroom activity based on the students' responses in accordance with their needs. Students' prior knowledge is activated as they perform the tasks in connection with the upcoming topic; besides, they are prompted to prepare for the class regularly. Getting an idea of students' past educational experiences can potentially make the lessons very effective and purposeful.

The responsiveness and interactivity of JiTT make it applicable in any subject and any educational setting. Based on the students' feedback collected in a pilot ESP language course, (taught by the author at University of Miskolc) it can be stated that engagement and motivation of students have been enhanced. For those teachers who would like to implement JiTT in their teaching practice, there are some practical pieces of advice to consider:

Students must be aware of the main concepts of the Just-in-Time strategy, and clear and understandable requirements must be defined concerning the frequency of pre-task assignments and deadlines of submissions. JiTT tasks should not be graded, but completion of the tasks must be a part of the final assessment. The learning gaps revealed through checking the responses should ideally be grouped and classified and dealt with systematically. The wrong answer or solution can also be very informative for the teacher. The type, length and character of the pre-task should be chosen very carefully but at the same time very creatively, so that it challenges cognitive and metacognitive skills. Finally, the feedback loop should not be broken – if students are expected to respond to the task, even more so are teachers.

Just-in-Time teaching strategy and the underlying constructivist pedagogy provide a very promising and effective approach for innovation in higher education. Regardless of the discipline, JiTT can contribute to the success of transforming teaching according to the students' needs, according to 21st century expectations.

References

- » Dobó, I. – Perjés, I. – Temesi, J. (Eds.): 2010: Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések. Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. Budapest : Aula Kiadó, 2010.
- » Drabancz, M.R. (2009): Oktatás és politika. Nyíregyháza : Krúdy Könyvkiadó, 2009.
- » Kaufman, D. (2004): Constructivist Issues in Language Learning and Teaching. Annual Review of Applied Linguistics, 24. 303–319.

- » Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.,II.,III.) *Iskolakultúra*, 7. évf. 2.sz. 21–33., 3.sz. 22–40., 4.sz. 3–18.
- » Nahalka István (2003): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Budapest : Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2003.
- » Novak, G. M. – Patterson, E.T. – Gavrin, A. D. – Christian W. (1999): Just-In-Time Teaching: Blending Active Learning with Web Technology. Upper Saddle River : Prentice Hall, 1999.
- » Nyíri Kristóf (2009): Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete. <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis>. downloaded 01.10.2013.
- » Simkins, S – Maier, M.H. (Eds.) (2010): Just-In-Time Teaching. Sterling : Stylus, 2010.
- » Spiczéné, B.E.: Examination of learning styles in language teaching in higher education. *Modern Nyelvoktatás*, 2013/4. sz. 30–40.
- » von Glasersfeld, E (1989): Cognition, Construction of Knowledge and Teaching. *Synthese* 80. 121–140. <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/118.pdf>. downloaded 01.10.2013.
- » Wang, P. (2011): Constructivism and Learner Autonomy in Foreign Language Teaching and Learning: To what Extent does theory Inform Practice? *Theory and Practice in Language Studies*, Vol 1. No. 3. 273–277.

Felsőfokú tanulmányokkal párhuzamos munkavállalás az észak-alföldi régió két felsőoktatási intézményének részidős hallgatói körében

Ebben a tanulmányban a felsőfokú tanulmányokkal párhuzamos munkavállalás jellemzőit mutatjuk be és hasonlítjuk össze az észak-alföldi konvergencia régió két felsőoktatási intézményében (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola) tanuló részidős hallgatók körében. Ennek a jelentőségét és érdekességét az a tény adja, hogy a felnőttként diplomaszerezésre vállalkozó hallgatók jellemzően munka mellett kezdik meg, illetve folytatják tanulmányaikat. Az online kérdőíves vizsgálat (n=1.151) eredményei szerint az életkor növekedésével növekszik a dolgozók aránya, a férfiak és a Debrecenben tanulók magasabb arányban vállalnak munkát, mint a főiskolások. Hasonlóan, a szülők és a saját iskolai végzettséggel összefüggésben áll a tanulmányokkal párhuzamos munkavállalás.

Bevezetés

Ebben a kutatásban a felsőfokú tanulmányokkal párhuzamos munkavállalást vizsgáljuk a levelező, esti és távoktatás tagozatos hallgatók körében az észak-alföldi régió két felsőoktatási intézményében. A tanulmányokkal párhuzamos munkavégzést a munkavállalás és a munkaidő szempontjából vizsgáljuk [1].

A kutatás előzményei

A felnőttként, jellemzően munka mellett tanulók felsőoktatásban való részvételét számos kutatás körüljárta már. Ezek közül említést érdemel egy OTKA kutatás, amely a felnőttek felsőfokú továbbtanulását három regionális egyetem összehasonlítására alapozta (Balázsovits–Kalocsainé 2006; Balázsovits 2009; Forray–Kozma 2009; Forray 2008; Nagy 2006). Ebben a kutatásban azt kutatták, hogy a felnőttek felsőfokú (tovább)tanulásában, milyen lakossági-társadalmi igények jelennek meg. Más oldalról készültek intézményekre irányuló vizsgálatok is (Engler

2011; Engler–Fekete 2007; Kóródi 2006; Szabó 2009; Tőzsér 2013a, 2013b 2014a, 2014b, 2014c, 2014d), amelyek a felnőttek felsőfokú (tovább)tanulását vizsgálták valamilyen szempontból. A felsőoktatási felnőttoktatás vizsgálatának jellemző fókuszpontjai a felnőttkori (tovább)tanulásban való részvétel és az azt befolyásoló szociokulturális és demográfiai változók közötti kapcsolatok feltárása, a (tovább)tanulás motivációinak kutatása (lásd: Forray–Kozma 2009; Forray 2008; Engler 2011; Nagy 2006; Balázsovits–Kalocsainé 2006; Balázsovits 2009; Szabó 2009; Tőzsér 2013b), a tanulási akadályok feltárása (lásd: Szabó 2009; Tőzsér 2014a), az intézmény, illetve a szakot és szakirányt befolyásoló tényezők (lásd: Forray–Kozma 2009; Forray 2008; Szabó 2009; Tőzsér 2013a), illetve a finanszírozás és a megtérülés kérdései (lásd. Engler 2011; Kóródi 2006; Tőzsér 2014b).

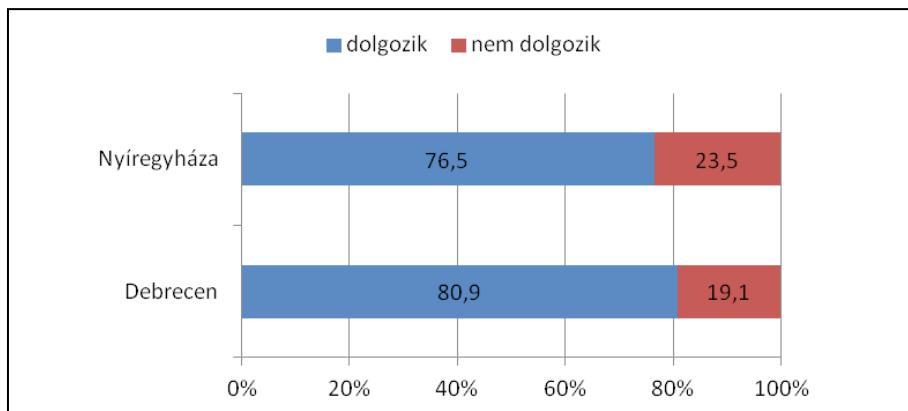
A kutatás módszertana

2011 decemberében on-line kérdőíves vizsgálatot végeztünk a Debreceni Egyetemen és a Nyíregyházi Főiskolán tanuló levelező, esti és távoktatás tagozatos képzésben tanuló részidős hallgatókkal. A megkérdezés kiterjedt minden évfolyamra és képzési szintre.

A kutatásban a Debreceni Egyetem esetében az alapsokaság 7.562 hallgató, akik közül 773 fő töltötte ki a kérdőívet ($N=7.562$, $n=773$), amely 10,2%-os válaszadási arányt jelent. A Nyíregyházi Főiskolán 3.952 érintett hallgatóból 378 fő hallgató válaszolt a kérdéseinkre ($N=3.952$, $n=378$), amely 9,5%-os válaszadási arány. A két intézményben összesen 1.151 hallgató adott választ a kérdésekre ($n=1151$). Az adatok tisztítását követően egyesítettük a két adatbázist az elemzésekhez [2]. A 10%-os válaszadási arány egy ilyen kutatásban jónak tekinthető, ám a mintába kerülés nem teljesen véletlenszerű, így a mintát nem tekinthetjük kielégítően reprezentatívnak. Ugyanakkor az ellenőrizhető alapjellemezők mintán belüli eloszlása nem tér el igazán lényegesen az alapsokaságok eloszlásától, így némi óvatossággal ugyan, de azért általánosíthatóak a vizsgálat eredményei.

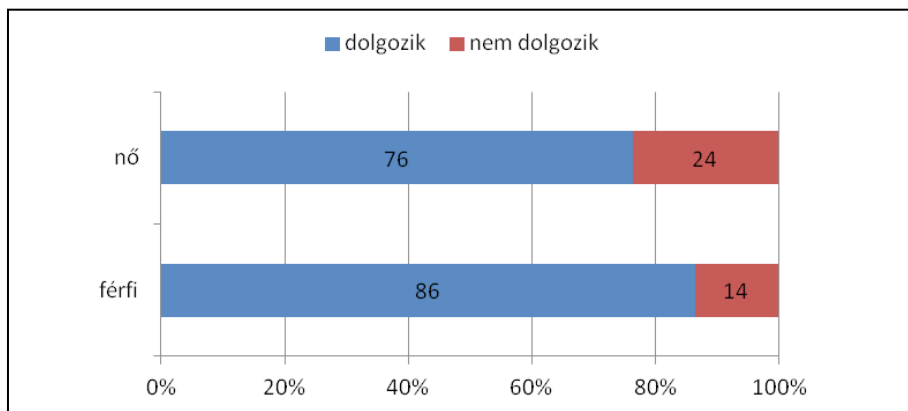
Munkavállalás

A felsőfokú tanulmányokkal párhuzamos munkavállalás a részidős hallgatók túlnyomó többségére (80%) jellemző. **Intézményenként** (1. ábra) viszont szignifikáns eltérés ($p=0,047$) figyelhető meg ebből a szempontból a hallgatók között: Debrecenben magasabb arányban (81%) dolgoznak a képzéssel párhuzamosan, mint Nyíregyházán (77%).



1. ábra: Felsőfokú tanulmányok közbeni munkavállalás intézményenként (%-ban)

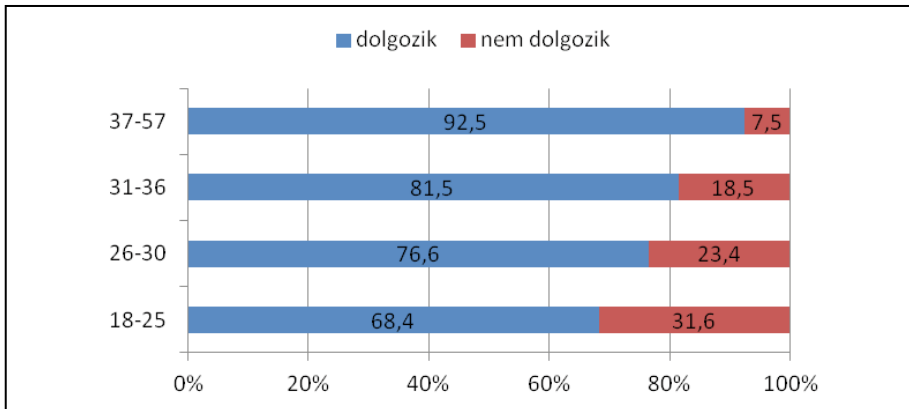
A **nemenkénti** eltérés (2. ábra) szintén jelentős ($p < 0,000$): a férfiak 10%-kal nagyobb arányban vállalnak munkát, mint a nők. Ennek valószínűleg az lehet az egyik magyarázata, hogy a férfiak több területen kedvezőbb helyzetben vannak a munkaerőpiacon, mint a nők.



2. ábra: Felsőfokú tanulmányok közbeni munkavállalás nemenként (%-ban)

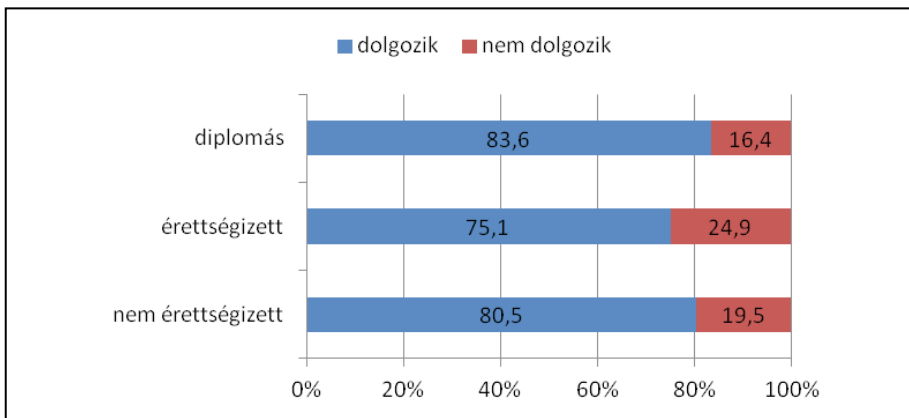
Életkori csoportok szerinti bontásban (3. ábra) azt találtuk, hogy minél idősebbek a válaszadók, annál nagyobb arányban dolgoznak. Míg a 18–25 éveseknek közel 70%-a vállal munkát tanulmányaival párhuzamosan, addig a 37–57 éves életkori csoportnál ez az arány 90% feletti. A különbség tehát körülbelül 20%-os. Az élet-

kori csoportok szerinti különbség a munkavállalás szempontjából erősen szignifikáns ($p < 0,000$).



3. ábra: Felsőfokú tanulmányok közbeni munkavállalás életkori csoportonként (%-ban)

A szülők iskolai végzettsége szerinti kontraszt (4. ábra) a részdíjs hallgatók között a munkavállalás szempontjából csak az apa iskolai végzettségénél szignifikáns ($p=0,027$). Ez azt jelenti, hogy a diplomás apák gyermekeire legnagyobb arányban jellemző (84%) a munkavállalás. Őket érdekes módon nem az érettségizett (75%), hanem az érettségivel nem rendelkező (81%) apák gyermekei követik ebből a szempontból. Ez nagyon meglepő, mert arra számítottunk, hogy a szülők legma-

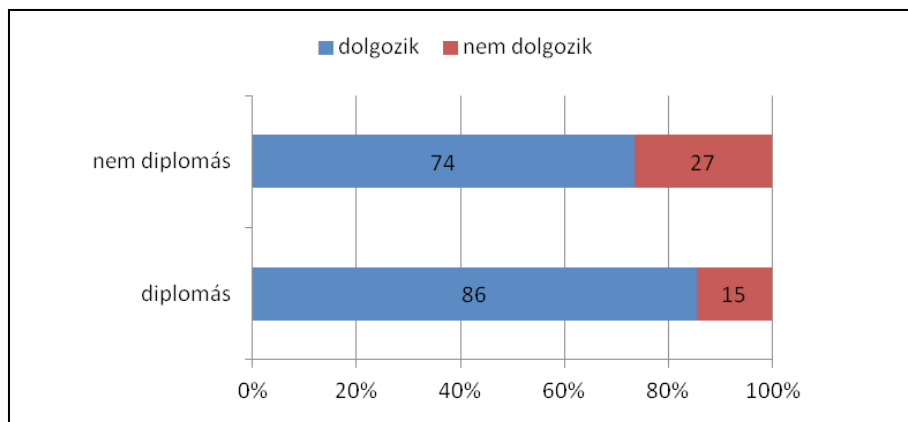


4. ábra: Felsőfokú tanulmányok közbeni munkavállalás az apa iskolai végzettsége szerint (%-ban)

gasabb iskolai végzettségének függvényében fog emelkedni a foglalkoztatottság, ami részben igaz is a diplomás apák gyermekeinek az esetében, de a középfokú végzettséggel és érettségivel rendelkező apák gyermekeire a munkavállalás már csak kisebb mértékben jellemző, mint a nem érettségizett apai háttérűekre.

Megjegyzendő, hogy az anya iskolai végzettsége szempontjából is hasonló eredményre jutottunk, bár ott egyrészt nem olyan éles a kontraszt, másrészt szignifikanciáról sem beszélhetünk. Vagyis ott is igaz az, hogy a diplomás anyák gyermekei legaktívabbak a munkavállalás szempontjából (82%), de őket nem az érettségizett (78%), hanem az érettségivel nem rendelkező anyák gyermekei követik (79%) ebből a szempontból.

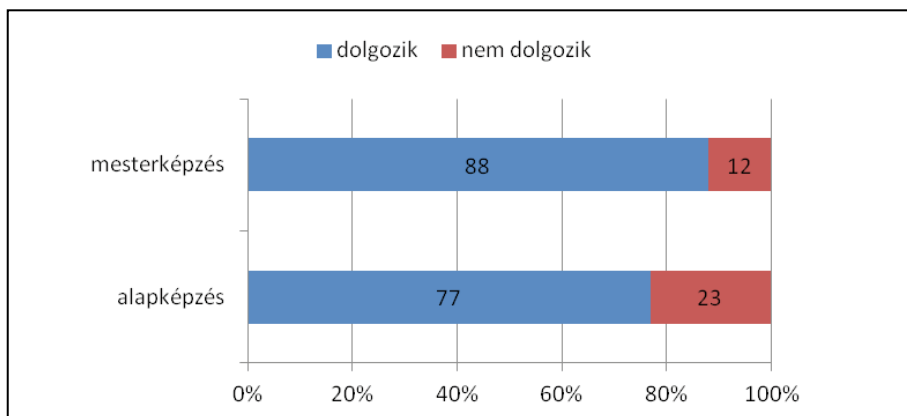
A diplomások és nem diplomások csoportja (5. ábra) közti szignifikáns eltérés ($p < 0,000$) azt jelenti, hogy a diplomások 12%-kal magasabb arányban vállalnak munkát a felsőfokú tanulányaikkal párhuzamosan a nem diplomás társaikhoz viszonyítva. Ennek a háttérben nyilván az az ok áll, hogy az iskolai végzettség növekedésével növekszik az egyének foglalkoztatottsága. Ez esetben ez azt jelenti, hogy a diplomások magasabb arányban foglalkoztatottak, mint a diplomával nem rendelkezők. Ennek pedig számos dolog állhat a háttérben, például a diplomások kedvezőbb elhelyezkedési lehetősége vagy a kiszorító hatás. (Megjegyzendő, hogy a munkaerő-piaci és foglalkoztatási összefüggések feltárása nem célja ennek a kutatásnak. Itt csak utaltunk a problémára.)



5. ábra: Tanulmányok közbeni munkavállalás diplomások, nem diplomások szerint (%-ban)

A képzési szintek szerinti eltérés (6. ábra) szintén jelentős mind az alapképzés ($p = 0,006$), mind a mesterképzés ($p < 0,000$) részdíősei között. Ezek szerint a mes-

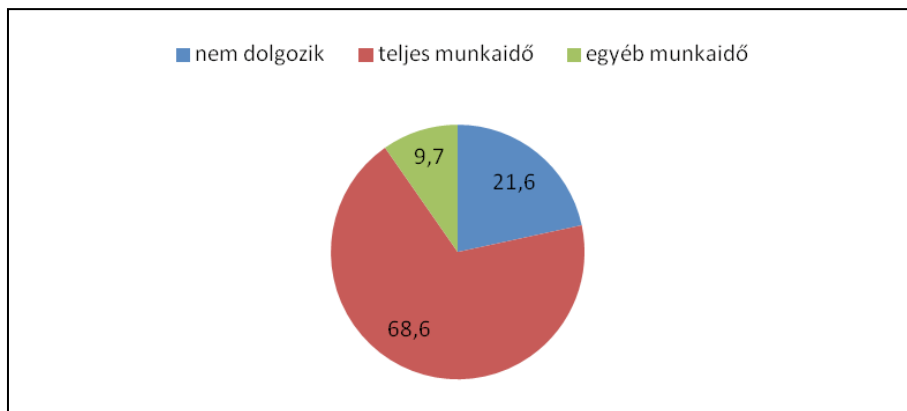
terképzésben tanulók több mint 11%-kal nagyobb arányban dolgoznak a tanulás mellett, mint az alapképzésre járók. Ez pontosan olyan eredmény, amire számítottunk. Vagyis a magasabb képzési szint nagyobb arányú foglalkoztatottságot jelent. Ráadásul ez az eredmény részben összefügg a diplomások és nem diplomások közti különbséggel a munkavállalás szempontjából. Méghozzá úgy, hogy a mesterképzésre járók már eleve rendelkeznek valamilyen felsőoktatási intézményben szerzett diplomával, így érthető, hogy nagyobb arányban dolgoznak, mint az alapképzésben tanulók. Ugyanakkor nem szabad elfelejteni azt a tényt, hogy az alapképzésre járók körében is sokan diplomásként kezdték meg a tanulmányaikat.



6. ábra: Tanulmányok közbeni munkavállalás alap- és mesterképzés szerint (%-ban)

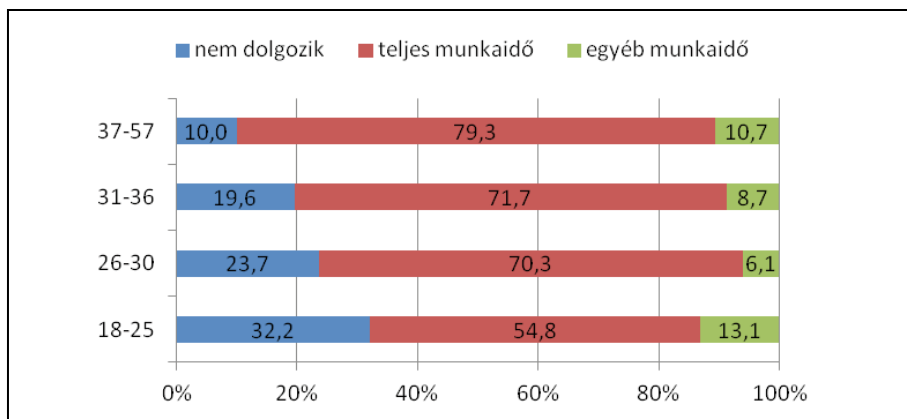
Munkaidő

A munkaidő (7. ábra) kapcsán négy lehetőséget kínáltunk fel a válaszadóknak: 1) teljes munkaidő, 2) részmunkaidő 3) távmunka és 4) egyéb. Tekintve, hogy részmunkaidőben, illetve távmunkában viszonylag alacsony arányban dolgoznak a részidős egyetemisták, így ezt a két lehetőséget és az egyéb választ átkódoltuk egy (új) egyéb válaszlehetőségbe. Így aztán az elemzés során csak ezzel a két kategóriával, vagyis a teljes és az egyéb munkaidővel foglalkoztunk. Az elemzések arra mutatnak rá, hogy a többség, közel 70% teljes, 10% egyéb munkaidőben (vagyis részmunkaidőben vagy távmunkában) dolgozik. Csak minden 5. válaszadóról mondható el, hogy nem folytat kereső tevékenységet a tanulmányai alatt.



7. ábra: Munkaidő (%-ban)

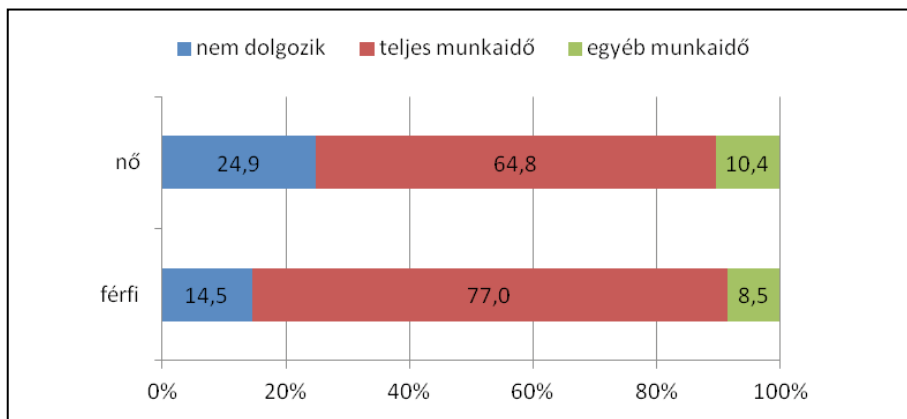
A válaszadók **életkorával** (8. ábra) a munkaidő úgy függ össze ($p < 0,000$), hogy egyrészt minél idősebb valaki, annál nagyobb arányban vállal munkát, hiszen, míg a 18–25 évesek csoportjában csak minden 3. hallgató nem dolgozik, addig a 37–57 évesek korcsoportjában ez már csak minden 10. hallgatóra jellemző. A részmunkaidő és a távmunka főként a fiatalabb válaszadókra (13%) és a legidősebb tanulókra jellemző (11%) leginkább. A teljes idejű foglalkoztatottság a legfiatalabb, 18–25 éves csoportból még csak nagyjából minden 2. hallgatóra jellemző,



8. ábra: Munkaidő, életkor szerint (%-ban)

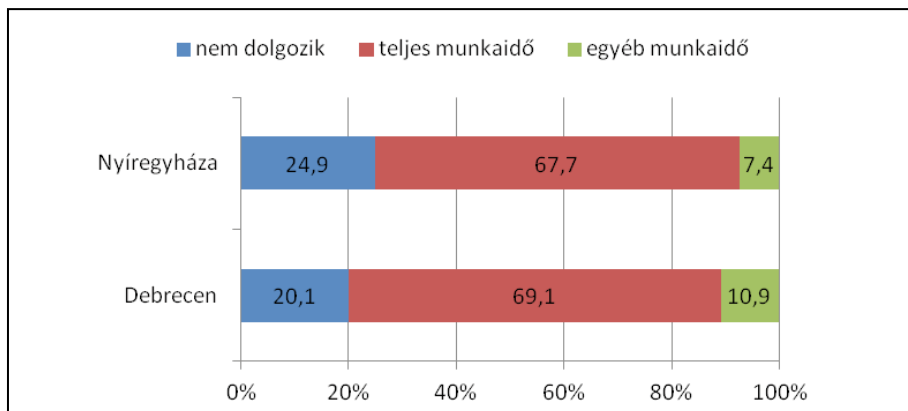
míg a 26–30 és 31–36 éves életkori csoportokban ez már a részidősek körülbelül 70%-ra igaz és végül, a legidősebb, 37–57 éves korcsoportban a válaszadók 80%-a teljes munkaidőben dolgozik felsőfokú tanulmányai mellett. Ugyanakkor a közép- és idősebb korú, 37–57 éves felnőttek közül minden 10. egyetemista, főiskolás atipikus munkaidőben keresi meg a megélhetésre valót, vagy legalábbis valamennyi pénzt.

A munkaidő alapján nemenként (9. ábra) szintén eltérés regisztrálható a válaszadók között. Vagyis megállapítható egyrészt, hogy a férfiak több mint 10%-kal magasabb arányban folytatnak kereső tevékenységet a képzés közben, mint a nők. Másrészt a férfiak több mint 12%-kal nagyobb arányban állnak munkába teljes munkaidőben. Az atipikus foglalkoztatottság viszont a nők körében közel 2%-kal gyakoribb, mint a férfiaknál. A nemenkénti eltérések szintén erősen szignifikánsak ($p < 0,000$).



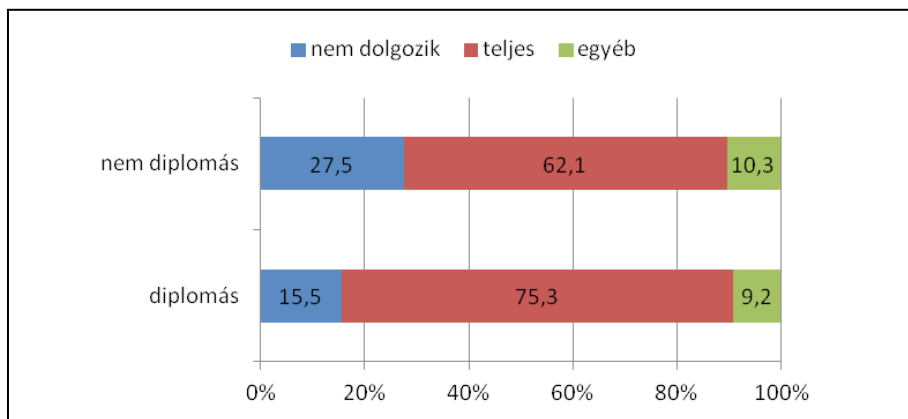
9. ábra: Munkaidő, nemek szerint (%-ban)

A Debrecenben és Nyíregyházán tanulók körében (10. ábra) nincs szignifikáns különbség a hallgatók között a munkaidő szempontjából. Itt talán csak annyit érdemes megállapítani, hogy a debreceniek 5%-kal nagyobb arányban aktívabbak a munkavállalás szempontjából a nyíregyháziaknál. A teljes munkaidőben foglalkoztatottak nagyjából kiegyenlített arányban (69, illetve 68%) vannak, ám az atipikus foglalkoztatás nagyobb mértékben (11%) jellemzi az egyetem részidőseit, mint a főiskolára járókat (7%).



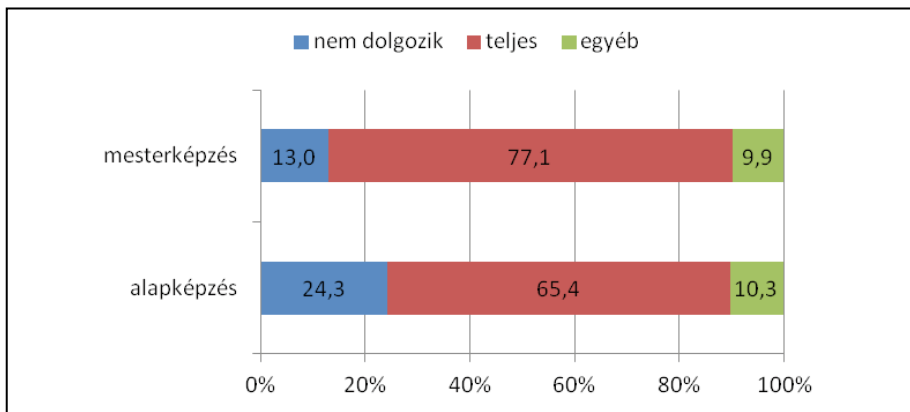
10. ábra: Munkaidő, intézmények szerint (%-ban)

A diplomás, illetve nem diplomás lét (11. ábra) szintén kihat egyrészt a foglalkoztatottságra, másrészt a munkaidőre. Egyrészt abból a szempontból, hogy a diplomások 12%-kal magasabb arányban dolgoznak a tanulmányok közben. Másrészt pedig abból a szempontból, hogy a diplomások több mint 13%-kal nagyobb mértékben rendelkeznek teljes munkaidejű állással. Atipikus foglalkoztatással viszont picivel több mint 1%-kal a még nem diplomás hallgatók büszkélkedhetnek. A diplomás és nem diplomás hallgatók közti különbségek a munkavállalás és a munkaidő szempontjából erősen szignifikánsak ($p < 0,000$).



11. ábra: Munkaidő, diplomások, nem diplomások szerint (%-ban)

Végül az, hogy alap- vagy mesterképzésre jár-e a részidős hallgató (12. ábra) összefüggést (alapképzés: $p=0,017$, mesterképzés $p<0,000$) mutat azzal, hogy egyrészt dolgozik-e a tanulás mellett, másrészt azzal, hogy milyen munkaidőben. Az alapképzésre járók közül nagyjából minden 4. hallgató nem vállal munkát, míg a mesterképzés esetében a nem dolgozók aránya 13%. Mesterképzésben a tanulók több mint 10%-kal magasabb arányban dolgoznak teljes munkaidőben, mint az alapképzésben résztvevők. Az atipikus foglalkoztatottság nagyjából azonos mértékben jellemzi az alap- és mesterképzés hallgatóit.



12. ábra: Munkaidő, alap- és mesterképzés szerint (%-ban)

Összefoglalás

Ebben a tanulmányban annak jártunk utána, hogy a Debreceni Egyetemen és a Nyíregyházi Főiskolán tanuló részidős hallgatók tanulmányokkal párhuzamos munkavállalását mi jellemzi, és ez milyen tényezőkkel áll összefüggésben. A kérdést a munkavállalás és a munkaidő szempontjából elemeztük. Azt találtuk, hogy a munkavállalás úgy függ össze a hallgatók életkorával, hogy minél idősebb valaki, annál nagyobb mértékben dolgozik. Nemenként is különbségekre lettünk figyelmesek; a férfiak 10%-kal nagyobb arányban dolgoznak az egyetem alatt. Az egyetemre és főiskolára járó hallgatók többsége (80%) úgy folytat felsőfokú tanulmányokat, hogy közben állása van. A két intézmény közül ez a Debrecenben tanulóakra nagyobb arányban jellemző. A szülők iskolai végzettségének a munkavállalásra gyakorolt hatásának elemzésre közben azt tapasztaltuk, hogy az apák iskolai végzettsége áll összefüggésben azzal, hogy a részidősök munkát vállalnak-e ta-

nulmányaik közben. Erről a kapcsolatról azt tudjuk, hogy a felsőfokú végzettségű apák gyermekei körében gyakoribb, hogy ők maguk is munkát vállalnak egyetemi, főiskolai éveik alatt. A munkavállalás szempontjából a másik nagy különbséget a diplomások és nem diplomások körében találtuk. Itt azt mutatják az eredmények, hogy a már diplomával rendelkezők 12%-kal nagyobb mértékben dolgoznak a tanulmányaik közben, mint azok a társaik, akik a jelenlegi képzés során kívánják első felsőfokú végzettségüket megszerezni. Ennek háttérében valószínűleg az húzódik meg, hogy az iskolázottsági szint emelkedésével növekszik a foglalkoztatottság, az elhelyezkedés lehetősége. Ezzel áll összefüggésben a következő eredmény is, miszerint a mesterképzésben tanulóknál 11%-kal magasabb a munkavállalási ráta. Ez úgy függ össze az előbbi megállapítással, hogy a mesterképzésre járók már diplomások, hiszen a mesterképzés elkezdésének a feltétele egy alapképzés vagy korábbi egyetemi, főiskolai képzés során szerzett diploma. A munkaidő szerinti elemzés során találtuk, hogy a többség (70%) teljes munkaidőben dolgozik, és mindössze 10% tekinthető atipikus foglalkoztatottnak, vagyis részmunkaidősnek, illetve távmunkában vagy egyéb módon alkalmazottnak.

Jegyzetek

- » [1] A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program” című kiemelt projekt keretei között valósult meg.
- » [2] Az SPSS adatok tisztításában és elemzésében Marián Béla piackutató nyújtott segítséget. Hozzájárulását, értékes észrevételeit ezúton köszönöm.

Bibliográfia

- » Balázsovits Mónika (2009): Felnőttek a felsőoktatásban. In: Forray Katalin – Juhász Erika (szerk.): Non-formális – informális – autonóm tanulás. Debrecen : Debreceni Egyetem, 2009. 146–152 p.
- » Balázsovits Mónika – Kalocsainé Sánta Hajnalka (2006): Képzési igények a Pécsi Tudományegyetem levelező tagozatos hallgatói körében. In: *Educatio*, 2006. 15. évf. 4. sz. 828–836. p.
- » Engler Ágnes (2011): Kisgyermekes nők a felsőoktatásban. Budapest : Gondolat, 2011. 318 p.
- » Engler Ágnes – Fekete Ilona Dóra (2007): A motivációs hatások a levelező tagozat hallgatóinak tanulásában. In: Buda András – Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai. Az V. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai. Debrecen : Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete – Kiss Árpád Archivum Könyvtára, 2007. 48–57 p.
- » Forray R. Katalin (2008): Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában. [online]. In: Felnőtt hallgatók a felsőoktatásban honlap. [2014.12.05.] < URL: http://real.mtak.hu/1754/1/47335_ZJ1.pdf

- » Forray R. Katalin–Kozma Tamás (2009): Felnőttek a felsőoktatásban. In: Bíró Zsuzsanna Hanna (szerk.): Az iskola térben, időben. Budapest : Új Mandátum Kiadó, 2009. 220–235.
- » Kóródi Márta (2006): Nem nappali tagozatos képzések a Debreceni Egyetemen. In: *Educatio*, 2006. 15. évf. 4. sz. 818–828. p.
- » Nagy Éva (2006): Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában. In: *Educatio*, 2006. 15. évf. 4. sz. 836–842. p.
- » Szabó Edit (2009): Felnőttek a felsőoktatásban: A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar három szervezeti egységében tanuló levelezős hallgatók motivációjának, véleményének, tanulási szokásainak felmérése. [Kézirat] Debrecen : Debreceni Egyetem, Andragógia és Művelődéstudományok Tanszék, 2009.
- » Tőzsér Zoltán (2013a): Intézményválasztási döntések a részdíjös hallgatók körében. In: *Iskolakultúra*, 2013. 22. évf. 7–8. sz. 84–101. p.
- » Tőzsér Zoltán (2013b): Részdíjös hallgatók a felsőoktatásban (Part-time Students in Higher Education). *PedActa*, 2013. 3. kötet, 2. sz.
- » Tőzsér Zoltán (2014a): Akadályok a felnőttkori tanulásban. In: *Neveléstudomány*, 2014. 2. évf. 1. sz. 55–67 p.
- » Tőzsér Zoltán (2014b): Ki fizeti a részdíjös hallgatók felsőoktatási tanulmányait? In: *Educatio*, 2014. 23. évf. 1. sz. 154–160. p.
- » Tőzsér Zoltán (2014c): Részdíjös hallgatók az észak-alföldi konvergencia régió két felsőoktatási intézményében: trendek és magyarázatok. In: Torgyik Judit (szerk.): Sokszínű pedagógiai kultúra II. Komárom : International Research Institute s. r. o., 2014. 93–99. p.
- » Tőzsér Zoltán (2014d): Részvételi célok és akadályok a felnőtt és idős hallgatók körében. In: *Iskolakultúra*, 2014. 24. évf. 2. sz. 34–43. p.

Kooperatív szemléletű munkaformák a tanárképzésben

Az előadásban bemutatott akciókutatás azt vizsgálta, hogy a Pécsi Tudományegyetemen másoddiplomát szerző, gyakorló pedagógusok szemléletében és eszköztárában milyen változásokat ért el a kooperatív tanulásszervezés elsajátítása. A vizsgálat előfeltevése az volt, hogy az elsajátítás során használt többféle képzési forma tartós és tudatos elmozdulást eredményez majd a kooperatív tanulásszervezési szemlélet felé. A kutatás eredménye egyértelműen azt mutatta, hogy az egymásra épülő, sajátélményt és a horizontális tanulást elengedhetetlennek tartó képzési forma képes volt szemléletváltást elérni azok esetében, akik először találkoztak a befogadó tanulási környezetet eredményező kooperatív tanulásszervezéssel. A kooperativitást ismerő pedagógusok pedig azt emelték ki, hogy számukra az elméleti alapozás helyezte keretbe eddigi tudásukat és tudatosabbá váltak. A kérdőívekben adott válaszok mind egyike rámutat arra, hogy a kooperatív szemléleten alapuló sajátélményű tanulás az iskolarendszer minden fokán újszerű, hatékony és eredményes tanulási környezetet teremt.

A kooperatív tanulásszervezés alapjai

Csak röviden térünk ki arra, hogy mit értünk kooperatív tanulásszervezés alatt, ezzel láttatva, hogy az akciókutatás pedagógiai tartalma milyen elvek mentén szerveződött. Értelmezésünkben azt nevezzük kooperatív tanulási formának, amely során érvényesülnek a kooperatív alapelvek (Forray–Varga 2011; Arató–Varga 2012).

Az alapelvek egyike az építő és ösztönző egymásrautaltság, mely olyan tevékenységek kialakítását igényli, amikor a versengés háttérbe szorul. Eléréséhez és fenntartásához a tanulás szervezése során törekedni kell arra, hogy a tanulócsoportokon belül minden résztvevő egyéni feladatai egymásra épüljenek, és így azok együttműködésre ösztönözzenek. Ha ez az egymásra épülés nemcsak formai, hanem tartalmi szempontból is megvalósul, tehát valóban mindenkinek a tudására,

munkájára szükség van a tanulási folyamat kivitelezéséhez, sikerességéhez, akkor az egyben építő egymásrataltság. A személyesség mentén így kialakított egymásra utaltság motiváló erejű minden résztvevő számára, hiszen senki sem veszik el a tanulási folyamatban, hanem pótolhatatlan alkotó eleme annak.

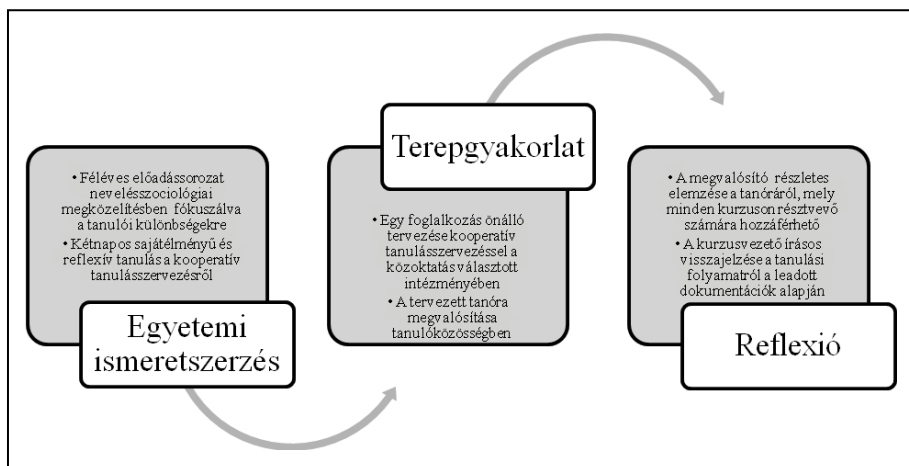
Az építő és ösztönző egymásra utaltság másik oldala éppen ezért a tudáshoz való egyenlő hozzáférés és a tanulási folyamatokban való egyenlő részvétel biztosítására mint alapelvre hívja fel a figyelmet. Az egyenlő részvétel alapelve egy strukturális eszközökkel kialakított lehetőség arra, hogy a résztvevő bekapcsolódjon a tanulási folyamatokba, és tudásának legjavát használja fel. A tényleges bekapcsolódáshoz azonban egyidejűleg az egyenlő hozzáférés alapelvét is érvényesíteni kell azzal, hogy mindenki számára képességei, igényei, elvárásai mentén, vagyis differenciáltan kerül meghatározásra az egyéni feladat. A személyre szabott feladatrészek motiváló hatásúak, hiszen elvégzésük biztos sikerrel kecsegtet, és így alkalmasak a bevonódás megteremtésére, valamint az egyenlő hozzáférés biztosítására.

A részvételt és motivációt erősen befolyásolja, hogy milyen mértékben jelenik meg a tanuló személyes felelőssége a saját és a csoport tevékenységéért. Az e kérdéskörrel foglalkozó alapelv lényege, hogy olyan személyes felelősségvállalási helyzeteket kell teremteni a kooperatív tanulásszervezéssel, amelyekben a résztvevők egyénileg és személyre szabottan tudnak vállalni világos és jól körülírt feladatokat. Nem szabad azonban megelégedezni az ehhez elengedhetetlenül szükséges számonkérési-fejlesztési helyzetről, amelyet legtöbbször – a hagyományostól eltérő módon – nem a tanár valósít meg. A személyes felelősséget fenntartó egyéni számonkérés kooperatív eszköze a kiscsoportos nyilvánosság, vagyis az, hogy a tanulók folyamatosan számot adnak társaiknak előrehaladásukról (egyéni és személyesen vállalt feladataikról), mivel azok pozitív egymásrataltságban összefüggnek a többiek feladataival.

Láthatóan a kiscsoport a kooperáció alapegysége, amely úgy hozható létre, hogy tervezetten és irányítottan heterogén kisközösségeket alakítunk ki a nagycsoporton belül. A kisközösségek önálló egységek, de együttműködésben vannak a többi csoporttal is. A kiscsoportos rendszer egyben megteremti a párhuzamos és mindenkire kiterjedő interakció alapelvét, vagyis azt a helyzetet, amikor egy időpillanatban a kiscsoportok párhuzamosan végzik tevékenységeiket, és eközben a kiscsoportokon belül interakciók zajlanak. A kiscsoport személyes interakciói garanciái a tanulók bevonódásának, a motiváció fenntartásának, és annak, hogy a tanulás minden egyes résztvevőre kiterjedjen.

Kooperatív tanulásszervezés a tanárképzésben

A Pécsi Tudományegyetem tanárképzésének egyes tudományterületein évek óta jelen van az az egymásra épülő és sokféle módszerrel támogatott képzési forma, amely a tanári kompetenciákat azzal fejleszti, hogy a sokrétű tudományos alapot gyakorlati alkalmazással egészíti ki (Varga 2011, 153–163). A most vizsgált posztgraduális képzésen (kétéves, tanári szakvizsgát adó képzési forma) két olyan egymásra épülő kurzus valósult meg, amelynek tapasztalatait kérdőíves vizsgálat-
tal összekötve mutatjuk be a következőkben (1. ábra). Az első kurzus a nevelésszociológia tudományterületének alapjait – előadás formájában – teszi le; fókuszálva a diákok különbségeinek hátterében álló okokra, illetve a sikeres együttnevelés-
sükhöz szükséges ismeretekre. Ezt követi az a gyakorlati ismeretek elsajátítását célzó kurzus, mely a kooperatív tanulásszervezésre vonatkozó tudást sajátélményű és reflektív formában közvetíti. Ezt a kétféle egyetemi, csoportos, tantermi tanulást kiegészíti az önálló, terepen végzett gyakorlati tapasztalatszerzés, illetve annak személyes reflexiója. Ennek során minden résztvevő a saját maga által választott tanulócsoporthoz és tantárgyhoz tervez meg és próbálja ki a kooperatív tanulásszervezést, majd készít hozzá egy részletes, az előzetesen elsajátított ismereteket felhasználó reflexiót. A folyamat teljes dokumentációja (óratervezés, az órához használt segédanyagok, a megvalósításról készített képek és a tanári reflexió) a kurzus közös nyilvános virtuális felületén (PTE Coospace) elérhető valamennyi kurzuson résztvevő számára, ezzel biztosítva a kurzus résztvevőinek kölcsönös és



1. ábra: A vizsgált felsőoktatási tanulási folyamat lépései

horizontális tanulását. E mellett a dokumentációt a kurzusvezető tanár is áttekinti, és személyes visszajelzést ad a megvalósító számára.

A 2013 tavaszán megvalósult képzési félévben közel száz gyakorló pedagógus vett részt az előzőekben leírt, egymásra épülő tanulási folyamatban. A folyamat végén – önkéntes alapon – önkitöltős kérdőívben írták le a kooperatív tanulás-szervezéssel kapcsolatos tapasztalataikat. A kérdőívet a kurzusokon részt vevők 90%-a (84 fő, ebből 14 férfi és 70 nő) töltötte ki. A kitöltött kérdőívek alapján vizsgáltuk azt, hogy a sokoldalú tanulási formát mozgósító felsőoktatási képzés mennyire képes a pedagógus mesterség megújítására.

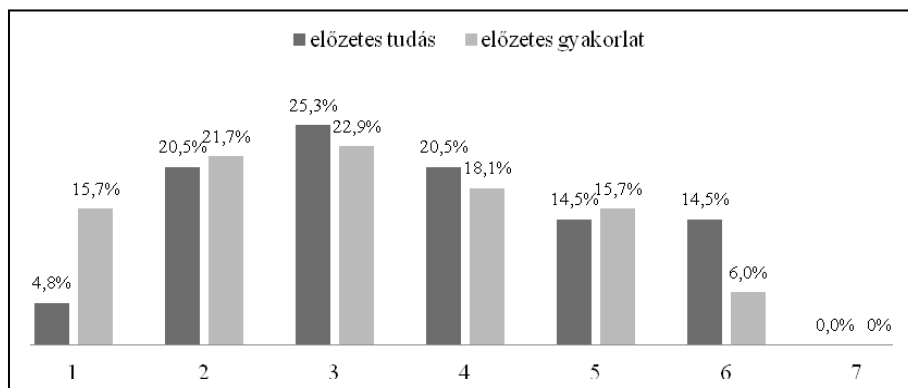
Lássunk néhány alapadatot a kérdőív kitöltőiről! Valamennyien gyakorló pedagógusok, és legtöbben több évtizede vannak a pályán. Kétharmaduk 15 évnél többet tanított már, 40 százalékuk 20 évet is meghaladóan, és csak néhányan számítanak pályakezdőnek az 5 év alatti tapasztalattal. A képzésre jelentkezésüket alapvetően az motiválta, hogy gyakorlati tapasztalataikat új ismeretekkel bővítsék, vagy ahogyan többen szóban kiemelték, hogy „megújulhassanak a tanári pályán”. Mindez természetesen azt is jelenti, hogy az új pedagógiai ismeretekre és eljárásokra nyitott, fogadóképes tanulóközösségről beszélünk.

A csoport sokszínűségét jellemzi, hogy meglehetősen széles körből érkeztek, földrajzi és szakmai szempontból egyaránt. A résztvevők fele baranyai, ami nem meglepő, hiszen az egyetem a megyeszékhelyen található. További hat megyéből érkezett a résztvevők másik fele: ezek közül Bács-Kiskun és Jász-Nagykun-Szolnok megyéből a legnagyobb arányban (11–17%). Mindez szintén a motiváltságot jelzi, hiszen a napi iskolai munka mellett az utazáshoz kötött továbbtanulás nem egyszerű feladat.

A sokszínűség másik mutatója a résztvevők szakja és az általuk tanított diákok életkora. Tizenegy százalékuk óvopedagógus, további 10% gyógypedagógus, kicsivel kevesebben vannak a tanítók (9%) és a többségük (70%) szakos tanár. A szakos tanárok fele általános iskolában, a másik fele középfokon tanít. A szakos tanárok nagyobb része 2–3 szakkal rendelkezik. Az összes szakot tekintve közel azonos arányban vannak a humán tárgyak és a nyelvek (22–23%). A szakok egy-egyede reál, illetve további 17 % a számítástechnika. A további szakosok sportot, gyógytestnevelést, művészetet és szakmai tárgyakat oktatnak. Elmondható tehát, hogy bár a válaszadó csoport számosságát tekintve nem túl nagy (84 fő), azonban jellemzőik lefedik a közoktatás vertikumát, és csak a tanítási gyakorlatban van eltolódás a régóta pályán lévő pedagógusok felé.

A következő adatok már a kooperatív tanulás-szervezésről nyújtanak információt. A válaszadók ezzel kapcsolatos ismeretei meglehetősen eltérőek voltak,

bár fontos tény, hogy a megkérdezettek mintegy fele már részt vett ilyen témájú tanfolyamon. A kooperációval kapcsolatos előismereteiket a válaszadók egy hét-fokú skálán értékelték, ahol az 1 jelenti az „*egyáltalán nem*”-et, a 7 pedig a „*teljes mértékben*”-t. A kooperációhoz kötődő tudásukat átlagosan 3,5-re értékelték a skálán a válaszadók, míg e tanulásszervezéssel kapcsolatos gyakorlati tapasztalataikat 3-ra – mindkettőt elég nagy szórással és a végpontokon hasonlósággal. Ha jobban megvizsgáljuk az alábbi, 2. ábrán bemutatott százalékos arányát az előzetes tudásnak és gyakorlatnak, akkor az is szembetűnik: a válaszadók úgy ítélik meg, hogy kicsit többet tudnak a kooperatív tanulásszervezésről, mint amennyien a napi gyakorlatukban használják – ami azt jelzi, hogy valami miatt nem feltétlenül tartják érdemesnek az alkalmazásra.



2. ábra: A válaszadók kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos előzetes tudásának önértékelése 1–7-ig terjedő skálán

A résztvevő tanárokon túl gyűjtöttünk információkat azokról a diákokról is, akik körében a tanultakat kipróbálták a pedagógusok (1. táblázat). A kiválasztott tanulócsoportok, ahol a válaszadók kipróbálták a tudásukat egy kooperatív tanóra megszervezésével és lebonyolításával, szintén sokfélék voltak. A csoportok átlaglétszáma 17 fő volt (ideális a kooperatív munkához), bár néhány esetben jóval alacsonyabb létszámú (elsősorban fejlesztő csoportok), illetve mintegy 10%-ban 25 fő feletti csoporttal történt a kooperatív foglalkozás megvalósítása. Ahogyan a tanórát követő pedagógus reflexiókban olvasható volt, törekedtek a tanárok a kedvező létszámú csoport megválasztására, a kipróbálás megkönnyítésére.

A kooperatív foglalkozások, tanórák fele normál tanrendű oktatásban, mintegy harmada tagozatos és nemzetiségi órákon, és egyötöde óvodában, fejlesztő,

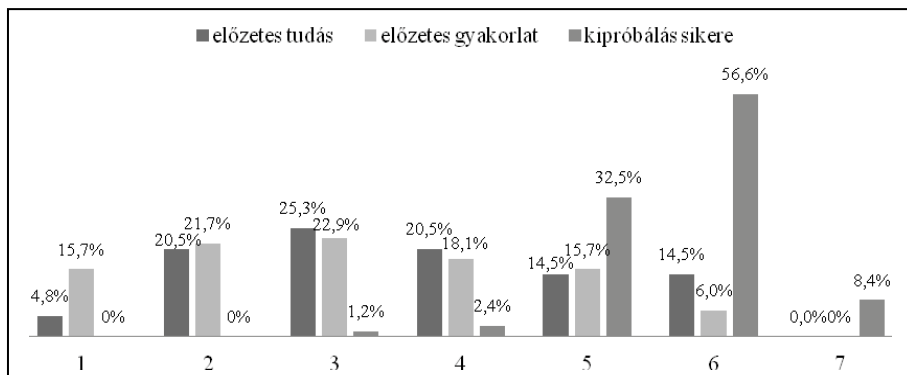
gyógypedagógiai csoportban valósult meg. Az intézmény fokát tekintve található óvoda és iskola egyaránt – alsó tagozattól a középfok végéig. A foglalkozás típusa is sokféle: majd egyharmad reáltárgy – szemben azzal a közvélekedéssel, hogy ez a munkaforma nehezen és kevés sikerrel alkalmazható reáltárgyak esetén. De megjelenik a kooperativitás a sport, a művészet és a szakmai tárgyakban is. Elmondható tehát, hogy a kérdőívekben leírt tapasztalatok széles körből érkeztek. Nemcsak a pedagógusok, hanem a diákok és a tanórák, foglalkozások szempontjából is.

A csoport típusa		Iskolafok és életkor		A foglalkozás típusa	
óvoda – főként nagy-csoport	10 %	óvoda (3-6 év)	10 %	óvoda	8 %
fejlesztő, gyógy-pedagógiai csoport	10 %	alsó tagozat (7-10 év)	15 %	fejlesztő, gyógypedagógiai	12 %
normál tanrendű oktatás	50 %	felső tagozat (11-14 év)	40 %	humán	23 %
tagozat, kéttannyelvű és nemzetiségi oktatás	30 %	középfok (15-20 év)	35 %	reál	29 %
				nyelv	21 %
				sport, művészet, szakmai	7 %

1. táblázat: A megvalósított kooperatív órák tanulócsoportjainak jellemzői

A kérdőív kitöltői a tervezett kooperatív óra megvalósításának sikerességét – éppúgy, mint az előzetes tudást és tapasztalatot – 7 fokú skálán értékelték. Átlagban 5,6-ot adtak a sikerességre a válaszadók, nem túl nagy szórás mellett. Ez magas pontszámnak mondható, tekintve, hogy a kurzussorozat előtt 3,5 pontos tudással és 3 pontos tapasztalattal kezdtek a kooperatív tanóra tervezésének és megvalósításnak (3. ábra). A sikerességnek az is mutatója, hogy egyes és kettes („egyáltalán nem”, illetve „alig sikeres”) értéket senki nem adott a kooperatív órájának, és most megjelennek (8,4 %-ban!) a hetes („teljes mértékben”) értékek is.

A pontozás mellett legalább annyira izgalmas, hogy szövegesen mit írtak le arról, hogy miért tartják hasznosnak ezt a munkaformát. A különbözőképpen megfogalmazott visszajelzéseket tipizáltuk a kooperatív tanulószervezés irodalmában leírtak szerint (4. ábra). Talán nem meglepő, hogy legtöbben (77%) kiemelik az egyenlő részvétel és hozzáférés megvalósulását a tanóra során. Vagyis a legszembetűnőbb a pedagógusok számára éppen az volt, hogy a kevésbé motivált, magukat a tanulástól távol tartó diákok is bevonódtak a tanulási folyamatba. A vá-



3. ábra: A kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos előzmények és a kipróbálás sikerének összetevése a válaszadók 1–7-ig terjedő skálán megadott önértékelése alapján

laszadók fele utal arra, hogy az építő és ösztönző egymásrautaltság folyamatosan jelen volt. Ezzel azt érzékeltették, hogy a hagyományos csoportmunkával szemben a kooperatív tanulásszervezés nem a véletlenre bízta a bevonódást, a tanulási motiváció fenntartását, hanem az építő és ösztönző egymásrautaltság kialakításával folyamatosan biztosítja azt. Azt is minden második válaszadó megjegyzi, hogy a személyes és szociális kompetenciák fejlődése, fejlesztése megnövekedett. Ez köszönhető a nagyarányú interakciónak, amely sokoldalú kompetenciát követel a diákoktól, egyéni és közösségi szinten egyaránt. És mi más is lehetne a tanulási folyamat egyik célja, mint a sokoldalú kompetenciafejlesztés! Szintén magas arányban (37%) jelenik meg a személyes felelősségvállalás a válaszokban, mely a tanulási folyamat során egyértelmű bizonyítéka a motivációnak. Itt egy kölcsönösen összefüggő mechanizmust figyeltek meg a pedagógusok: a személyre szabott feladatok elvégzése a kiscsoportos nyilvánosság támogatásával, visszajelzése mentén történt, amely a bevonódást biztosította, majd a folyamatosan növekvő bevonódás egyre pozitívabb, a motivációt folyamatosan erősítő visszacsatolást eredményezett. Látható az is, hogy a motivációt erősítette még a válaszok egynegyedében megemlített párhuzamos interakciók nagy aránya, valamint a szintén kiemelt kooperatív szerepek hasznossága. Ez ismételten a kompetenciafejlődés és a személyes bevonódás bizonyítéka, hiszen a párhuzamos interakció folyamatos munkára késztet minden diákot, a személyre szabott kooperatív szerepek pedig a csoportmunka sikerességéhez elengedhetetlen személyes felelősségvállaláshoz nyújtanak remek lehetőséget. Az egyéb kategóriába sorolt válaszok között a tanulói motiváció növekedése sok esetben megjelenik, mely az előzőekben kiemelt

kooperatív alapelvek működésének következményei. Láthatóan a pedagógusok gyakorlati tapasztalataik alapján elsősorban azokat a területeket nevezték meg a kooperatív tanulás szervezés hasznossága szempontjából, amelyet a szakirodalom is leír. Fontos, hogy mindezt értő-elemző módon, tudományos beágyazottsággal tették, amit – a kérdőívek mellett – a megvalósított tanórát elemző személyes reflexiók is tükröznek. Erre a tudásra és a személyes tapasztalatra építve várhatóan változik az e munkaformával kapcsolatos attitűdjük, és remélhetően a pedagógiai gyakorlatukban is nagyobb mértékben jelenik meg majd.

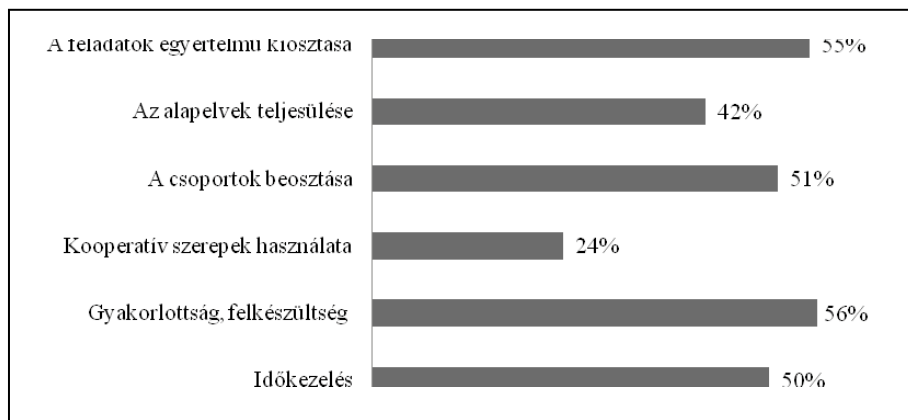


4. ábra: A kérdőíves válaszok %-os összegzése: a megvalósított foglalkozás legfontosabb tapasztalatai a kooperatív tanulás szervezéssel kapcsolatban

A kérdőívben arra a kérdésre, hogy mire kell leginkább a pedagógusnak figyelnie a sikeres kooperatív foglalkozás szervezése során sokféle, de tematizálható válaszok érkeztek (5. ábra). A válaszadók több mint fele kiemelte, hogy nagy szüksége van a pedagógusnak a gyakorlottságra és a felkészültségre. Vagyis a válaszadók számára a kipróbálás során megerősödött, hogy e munkaforma újszerűsége, összetettsége sokrétű tanári ismeretet és gyakorlatot igényel. Ugyanígy 50% felett tartják fontosnak, hogy a tanár pontosan és egyértelműen instruálja a csoportot. Vagyis a tanári kommunikáció változása is elengedhetetlen e munkaformában: a visszajelzést kevésbé váró, hosszú magyarázatok helyett ki kell alakítani a lényegre törő, egyértelmű információközlést. Láthatóan a kooperatív tanulás szervezésben alapvetően megváltozik a tanárszerep és a tanár-diák viszony, mely a kommunikációs helyzetekben is szembetűnik. A tanár itt azonnali visszajelzést kap saját kom-

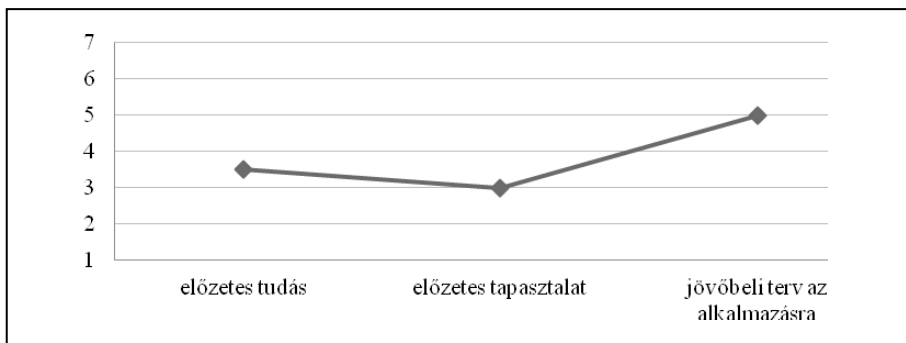
munikatív kompetenciájáról azzal, hogy a diákok képesek-e gond nélkül nekilátni a kiosztott feladatnak vagy tétován várnak további segítséget. A diákok egyéni és csoportos munkája emellett arról is árulkodik, hogy megfelelő-e a rájuk szabott feladat, vagyis hogy a tanulási folyamatban nemcsak a tanár, hanem ők is valóban „haladnak” az anyaggal. De térjünk vissza a kérdőív elemzésére! A válaszok fele kitér arra, hogy a kooperatív munka során a tanárnak folyamatosan figyelnie kell a kooperatív alapelvek érvényesülését, és arra is, hogy megfelelő legyen az időgazdálkodás, illetve átgondolt a csoportok beosztása. Mindezek további adalékok ahhoz, hogy a kipróbáló pedagógusok valóban átlátták, hogy a kooperációt szervező tanári munka csak kívülről látszik egyszerűnek, valójában egy időben sokféle szempontot kell a tanulói munkát előkészítő és szervező tanárnak figyelembe vennie. Szintén sokan (24%) tartják fontosnak a kooperatív szerepek folyamatos használatát a sikeresség érdekében. Ennek a megjegyzésnek azért van jelentősége, mert éppen a kooperatív szerepeket szokták elsőként elhagyni e tanulás-szervezés gyakorlata során, miközben a csoport irányított működése, az egyenlő bevonódás, a személyes felelősség és az ezen keresztül fenntartott motiváció szempontjából kulcskérdés a kooperatív szerepek használata.

Az előzőekben számba vett felsorolásból az látszik, hogy a résztvevő pedagógusok szereztek annyi elméleti ismeretet és gyakorlati tapasztalatot, hogy átlássák, mely területeken szükséges még fejlődniük ahhoz, hogy a kooperatív tanulás-szervezéssel megvalósított foglalkozásaik valóban mesterségbeli tudásuk szerves részévé váljon.



5. ábra: A kérdőíves válaszok %-os összegzése - „A kooperatív foglalkozások során mire kell kiemelt figyelmet fordítania a pedagógusnak?”

A tanárképzés szempontjából a kérdőív zárókérdése volt a legizgalmasabb, hiszen az, hogy a jövőben milyen mértékben szeretnék használni a napi gyakorlatukban a válaszadó pedagógusok ezt a munkaformát, a kurzus sikerességét is jelzi (6. ábra). Átlagosan 5 pontot adtak (7-ből) a válaszadók, ami kétpontos emelkedés, és egyértelmű sikernek mondható, hiszen a bemenetnél 3 pontos volt a gyakorlati tapasztalat (vagyis az alkalmazás) e területen. Érdekes azt is kiemelni, hogy a válaszadók 10%-a jelölt az ezután tervezett kooperatív eszközhasználatban kevesebb pontot az eddigi tapasztalatokhoz képest, és 20% (főként az eddig is magas pontot adók) ezután is hasonló mértékű használatot adott meg. A vizsgált csoport több mint kétharmada (70%) az eddiginél nagyobb mértékű kooperatív gyakorlatot szeretne pedagógiai munkájában megvalósítani. Utóbbiak esetén 2–3 pontos elmozdulás van a gyakoriság felé, de vannak olyanok is, akik eddig egyáltalán nem használták a kooperatív eszköztárat, és jövőbeli terveikben nagyarányú használat jelenik meg.



6. ábra: A kérdőív válaszai a kooperatív tanulásszervezésre vonatkozóan

Összegzés

Az akciókutatás igazolta, hogy a tanárképzésben alkalmazott, kooperatív szemléleten alapuló és sokrétű munkaformát felvonultató tanulási folyamat képes volt mérhető elmozdulást eredményezni a gyakorló pedagógusok eszközválasztásában. A kooperativitást most megismerő pedagógusok legtöbbször alkalmazni kívánja a továbbiakban ezt a munkaformát, míg a témában már járatos pedagógusok azt emelték ki, hogy számukra ez az elméleti alapozás helyezte keretbe eddigi tudásukat, és tudatosabbá, vállalkozóbbá váltak a gyakorlati alkalmazásban. A kérdőívekben adott válaszok rámutatnak arra is, hogy a kooperatív szemléleten

alapuló sajátélményű tanulás az iskolarendszer minden fokán újszerű, hatékony és eredményes tanulási környezetet teremt. Igaz ez az új ismereteket tanuló gyerekek, diákok esetén, és ugyanígy – ahogyan a bemutatott kutatásból is láthattuk – a módszertanukban megújulni vágyó pedagógusok esetén is.

Bibliográfia

- » Arató Ferenc – Varga Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve*. Szeged : Mozaik Kiadó, 2012. 167 p.
- » Forray R. Katalin – Varga Aranka (2011): *Inklúzió a felsőoktatásban*. Pécs : Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, 2011. 33 p.
- » Varga Aranka (2011): *Pedagógusjelöltek útja az inkluzív iskola felé*. In: *Pedagógusképzés*, 2011. 9. évf. 3–4 sz. 153–162. p.

A mozgásfejlesztés szükségessége a tanítóképzésben

Sok országban küzdenek azzal a problémával, hogy a felnőtt és fiatal felnőtt réteg is mozgásszegény életet él. Kutatásomban a helyi állapot megismerése vezérelt. Az EKFCCK hallgatóit és öt helyi vállalatot megkeresve, kérdőíves módszer segítségével gyűjtöttem információt, melyek nyílt és zárt kérdéseket tartalmaztak. Az elérhetőségi mintavételt alkalmaztam, főként a személyes ismeretség kitöltésre kifejtett pozitív hatásában bízva. A hallgatók és a felnőtt lakosság szabadidő-eltöltésével, mozgásos tevékenységével kapcsolatos szokásai a szakirodalmakból megismerteket magukon hordozzák, néhány sajátosság megjelenése mellett. Negatív háttérókként az időhiányt és a médiumok mozgással szembeni alternatívaként való erős megjelenését; ösztönző tényezőként az átlagosnál aktívabb életvitelt (nagy kert, szőlők, állattartás) vélelem feltételezni. Hosszabb távon a formális oktatás keretében még részt vevő, tanító- és óvóképzős hallgatók attitűd-változása, ismeretanyaguk és mozgáskultúrájuk bővítése, valamint az általuk szerzett pozitív élmények várható hatásai lennének szükségesek.

A felnőttek mozgásos tevékenységével foglalkozó több tanulmányban is tetten érhető az ezen tevékenységekre fordított idő csökkenése az életkor előrehaladása, az iskolázottság alacsonyabb szintje, a településnagyság kisebbedése relációjában (Laki 2001; Dobozy–Jakabházy1992). A szabadfelhasználású órák számának növekedése ellenére, a lakosság felnőtt része nem fordít mozgásos tevékenységekre több időt. Változás inkább lefelé tendáló irányban történik (Falussy–Vukovich 1996). A magyar felnőtt társadalom túlnyomó többsége (70%) megállapíthatóan mozgásszegény életmódot folytat (Gáldi 2004). Milyen okai lehetnek? Az infrastrukturális és anyagi nehézségek mindenki előtt ismertek, jelen esetben a szemléletbeli aspektus meghatározó szerepével szeretném kapcsolatba hozni a felnőttkori inaktivitást. Gyermekekben majdnem mindenki szeret mozogni, sportolni. Sajnos az iskolai testnevelés nem képes átörökíteni ezt az attitűdöt és motivációt teljes időtartamán keresztül, melyet szeretnék néhány példával alátámasztani. A testnevelés iránti pozitív attitűd affektív szférájában az életkor előrehaladtával

– elsősorban a lányoknál – jelentős csökkenés tapasztalható (Hamar–Adorjáné–Kalmár–Karsai 2011). A motorikus képességek többségének edzészathatású fejlesztése szinte megoldhatatlan a mai testnevelés órák keretében (Mészáros 1995). Saját és más testnevelő társaim tapasztalataira is támaszkodva a jelenlegi általános iskolai testnevelés lélekre gyakorolt nevelő hatását, pedagógiai fontosságát lényegesebbnek kell, hogy tartsam a testre gyakorolt hatásánál. Ahogy a gyermekek órai testneveléshez, testmozgáshoz fűződő attitűdjei között egyénileg jelentős különbségek mérhetőek, úgy az egyes osztályok között is. Ennek okaként a tantárgyat tanító pedagógus szakmódszertani felkészültségét, nevelési attitűdjét nevezik meg (Kovács–Csányi 2010). Pedagógiai hatását a testnevelés ugyanúgy, mint más tantárgyak, a konkrét tartalmán kívül az oktatási-nevelési folyamatban részt vevő szakember által fejt ki. Amennyiben a szakember alakítója egy folyamatnak, akkor meghatározója a végeredménynek is, vagyis a szakember rátermettsége befolyással bír a mozgásos aktivitásra, bármelyik életkori szakaszban is tevékenykedjék. Sajnálatos tényként állapítható meg a fiatal felnőttek negyedéről, hogy nem szerették az iskolai testnevelésórát, ugyanezen minta majdnem egyötöde emlékezete szerint tanára rossz volt, tanítási stílusa nem felelt meg neki, s ezért általa nem lett ösztönözve fizikai aktivitásra és a sportra (Huszár–Bognár 2006). Azonban a leendő tanítók is mozgásszegény életmódot folytatnak. A rendszeres mozgáshiányból fakadóan pl. az alsó tagozatos testnevelés tananyag helyes bemutatása sokszor gondot okoz vagy nem is sikerül, s ez megalapozza a tárgyhoz való viszonyulást. Vezetőtanárnaként megtapasztaltam a hallgatók tanítási gyakorlatai alkalmával jelentkező problémákat: nem szeretnek, esetenként félnek testnevelésórát tartani, motorikus készségeik szintje alacsony, sportági kultúrájuk fejletlen. Egyik megközelítés szerint az attitűd részei: a kedvelés és nem kedvelés értékelő viszonyulásai, az attitűdtárgyra vonatkozó hiedelmek, vélemények, elképzelések és legvégül a viselkedési szándékok és cselekvésminták (Rosenberg–Hovland 1960). A testnevelés tantárgyhoz való viszonyulás pozitív irányú megváltoztatása, befolyásolása is ezeket kell, hogy érintse, ezért a képzőintézményekben a lehető legtöbbet kell megtenni mindhárom szegmens tekintetében. A hitelesség a meggyőzés pszichológiájának egyik legfontosabb része. Ez a testnevelés tantárgy esetében olyan pedagógust jelent, aki optimális esetben aktív mozgásos tevékenységet végző, sportos, gyakorlati és elméleti szakember, vagyis a képzőkből ehhez az ideálhoz lehetőség szerint mindinkább közelítő pedagógusok kikerülése lenne kívánatos. Ezért ameddig lehet, az óvó- és tanítóképző intézményekben mindent meg kellene tenni a mozgásos életvitel szokásrendszerének kialakításáért, lehetővé téve így egy indirekt hatásvölkedést az oktatási folyamatban, és a hallgatók

számára egy minőségileg magasabb szintű élet megélését. A társadalom, jobbra, az egészséget fő értéként fogadja el. Ez azonban a legtöbbször nem jelent egészségtudatos magatartást, mozgásos aktivitással kísért életmódot. Elfogadott értékeink rendszerbe szerveződnek és hatnak egymásra, melynek során a „mozgásérték” valódi megjelenítése attól függ, hogy értékrendünk szintjei között az mennyire dominánsan helyezkedik el. Az így kialakuló rendszer pedig meghatározója teljes életmódunknak (Pál–Császár–Huszár–Bognár 2005), amely alakítható módon ugyan, de egész életünkben végigkísér. Átlagosan 66 nap kell ahhoz, hogy gondolkodás nélkül a mindennapok természetes részévé váljon, automatikus legyen egy új viselkedés. A sportolás rutinszerű végzéséhez átlagosan 1,5-szer annyi időre van szükség, mint pl. a több víz ivására (Lally 2009).

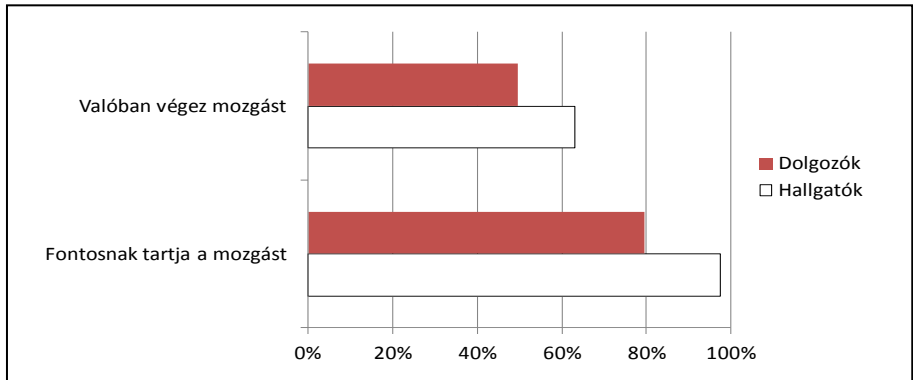
A kutatás bemutatása

Számos más összetevő mellett, ezek a tények indikáltak egy, a lakóhelyemen, Sárospatakon elvégzendő kutatást. A helyi főiskola (EKFC) hallgatósága és Sárospatak felnőtt lakossága szolgáltatta az alapsokaságot. Jelen esetben hallgatóinkat életkoruk miatt ítélem összehasonlíthatónak a dolgozó felnőttekkel, tudva, hogy az andragógia értelmezésében ezen státuszuk megítélése nem egyértelmű. A populációból az elérhetőségi mintavételi eljárást alkalmazva jutottam alanyokhoz, tehát a minta nem reprezentatív, viszont tendenciák felismerésére, azonosítására alkalmas lehet. Saját készítésű, de a szakirodalomban ismertett összefüggéseket alátámasztani, vagy esetleges új adatokat felszínre hozni képes kérdőívek segítségével próbáltam választ kapni a következő kérdésekre:

- 1) Miért, milyen célból végzik mozgásos tevékenységüket?
- 2) A kutatás mintájának életében milyen szerepet játszik a mozgásos aktivitás?
- 3) Vidékünk sajátosságai negatívan hatnak-e a mozgásos tevékenységekre?

A főiskola óvópedagógus és tanítóképzős hallgatói vegyesen (141 fő vett részt, 19 férfi és 122 nő), levelező és nappali tagozatos hallgatók (18 és 25 év) töltötték ki a kérdőíveket. A felkeresett cégekből 107 (76 férfi és 31 nő válaszolt) értékelhető kérdőív érkezett be. A dolgozók végzettségbeli megoszlása a következőképpen alakult: közel 20% csak általános iskolai, illetve gimnáziumi, 15% egyetemi vagy főiskolai, 66,3% szakközépiskolai illetve szakmunkás végzettséggel rendelkezett. Ez érthető is, hiszen élelmiszerbolt, nagykereskedés, építőipari vállalat volt a mintavételi helyszín. A mozgásos tevékenységek presztízse nagyon jónak mondható,

hiszen a hallgatók 97,5%-a, a dolgozók 79,4% fontosnak tartja – úgy általában. Mondom ezt azért, mert a válaszadó hallgatók 63%-a mozog rendszeresen, míg a dolgozó felnőttek 49,5%-a végez valamilyen mozgásos tevékenységet (1. ábra).

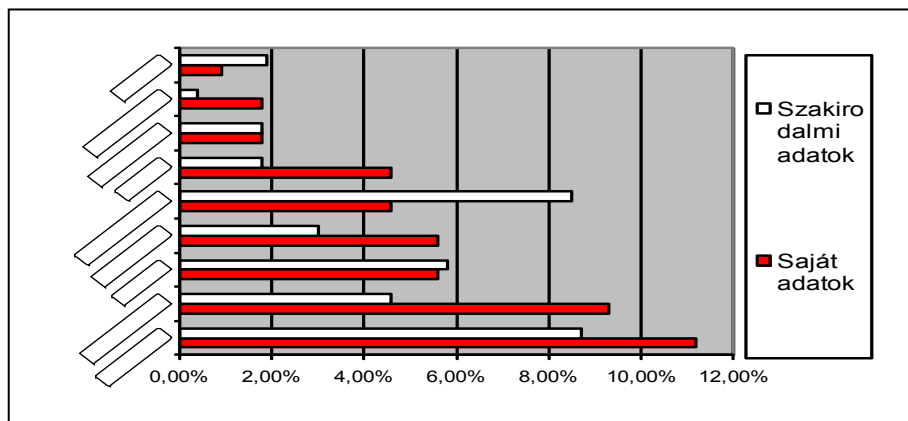


1. ábra: A mozgás fontosságának megítélése és a valós mozgás összefüggése

Tehát az elméletben magasra értékelt mozgásos tevékenység a gyakorlatban már kevésbé fontosnak bizonyul. Ezek a mutatók sokkal jobbak az eddig feltártaknál, a lehetséges okok között vélhetjük a formális órakeretben végzett mozgásos tevékenység beszámítását a hallgatók esetében. Érdekes, hogy a már dolgozó felnőttek közül 17,3% az iskolai testnevelésen kívül, csak felnőtt korában kezdett valamilyen sporttevékenységbe, míg a gyermekként, illetve munkavégzésük előtt testnevelésórán kívüli mozgásos tevékenységet végzők közül 42,6% lemorzsolódik, azaz jelenleg inaktív életmódot folytat. Azonban a mozgásosan aktívak között így is észlelhető a többsége azoknak, akik életük előző szakaszaiban rendszeresen mozogtak, és vélhetően szokásrendszerükbe ez állandó módon beépült. Tehát a testnevelést, az órákon kívüli sportokat és más mozgásos tevékenységet oktató pedagógus szerepének fontossága megalapozottnak tűnik, amennyiben összefüggés feltételezhető a felnőttkori aktivitás és a tanár, edző tevékenysége között. A kutatásban szereplő hallgatókkal ellentétben más vizsgálatok azt bizonyítják, hogy a tanítójelöltek közel 40%-a esetében a 6 legkedvesebb szabadidő-eltöltési mód között meg sem jelenik a sportolás, és értékítéletük negatív a szabadidős sporttevékenységek iránt. Sőt a képzési idő alatt sem alakult ki számottevő különbség a végzős évfolyamok eredményeit tekintve (Sebőkéné 2003). Ehhez csatlakoztatható egy másik kutatás megállapítása arról, hogy a végzős hallgatók testneveléssel összefüggő nevelési stílusa mutatja a több, a nevelés szempontjából értéktelen,

felszínes és szituációfüggő megoldást, szemben az elsősökével (Szatmári 2006). A képző intézmények testneveléssel kapcsolatos oktatása ezek alapján nyilvánvalóan változtatásra szorul. Saját mérésem pozitív adatai adódhatnak az eljárásból eredő pontatlanságokból is, azonban tapasztalataim alapján a hallgatók szívesen fogadják az új mozgásformák, sportágak beemelését a tananyagba, a szervezett keretek közt végzett mozgásélményeket nem érzik tehernek. A felnőtt lakosság 1999-ben naponta átlagosan 11,8 percet fordított aktív szabadidős tevékenységre, melynek töredéke a mozgásos, sportjellegű rész (Gáldi 2004). Ha ezen új mozgásalkalmak csak egy kicsit javítanak ezen a helyzeten, már akkor is megéri, de miért ne lehetnének bizakodóbbak?

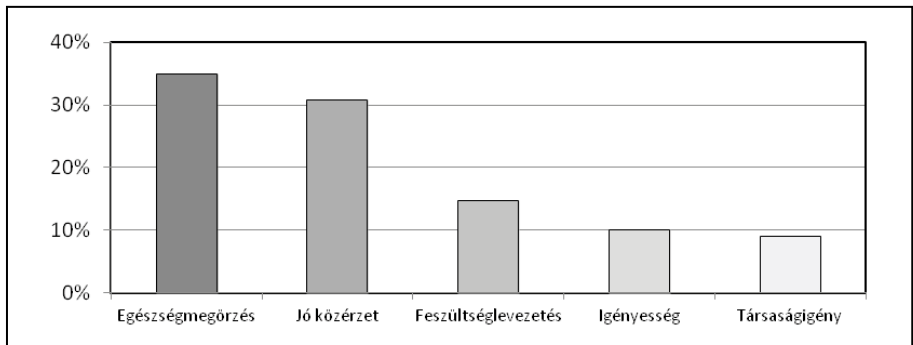
Vizsgálatom szerint a mozgásos tevékenységet végzők körében a kerékpározás vezet, majd ezeket követi a labdarúgás, az úszás, túrázás, torna (aerobik, fitnessz stb.) és futás. Adataim, ahogy azt 2. ábra is mutatja, nagyjából megegyeznek az eddig publikáltakkal, mely szerint legtöbben kerékpároznak, majd a torna és aerobik, végül harmadikként az úszás következik (Gáldi 2004).



2. ábra: Mozgásos tevékenységek megoszlása

Azok közül, akik nem végeztek semmilyen mozgásos tevékenységet, szinte mindenki említi az időhiányt. A dolgozók 65,3%-a csak az időhiányt, 12,2%-a a lehetőség- és időhiányt, 10,2%-a bevallottan a lustaságot jelölte meg, míg 6–6% azok aránya, akik egészségügyi problémáikat vagy a helyhiányt nevezik meg inaktivitásuk okaként. A hallgatók bevallásuk szerint stresszoldásra elsősorban a mozgást alkalmazzák, bár majdnem ugyanannyian részesítik előnyben a számítógépezést, ami a férfiak „húzó” szerepe nélkül át is venné az első két helyet a televízióval

együtt. A már dolgozó felnőttek televízió előtt töltött ideje a teljes szabadidőből: 52,4%. Az aktívabbak, szempontomból hasznosabb szabadidő-felhasználását jelzi, hogy a tévzés szabadidőn belüli aránya a mozgásosan tevékenyek körében lényegesen alacsonyabb. A megkérdezettek, ha tehetnék, legszívesebben úsznának, labdarúgáson kívüli egyéb labdás sportokat, torna jellegű és küzdősportokat űznének. Ebből az anyagi lehetőségek szűkössége látszik kitűnni, hiszen az uszoda városunkban elérhető mindenki számára, a fizetős lehetőségek palettája sokszínű, bár nem mérhető egy nagyvároséhoz. A mozgásos aktivitás a magasabb iskolai végzettséggel növekszik. Talán ez is magyarázza a hallgatók körében mért magas arányszámokat. Azonban a nyolc általánost végzettek közt is 40%, egyetemet végzettek közt 80%! Ez jóval meghaladja a publikált adatokat, hiszen az általános iskolát végzettek 24%-a, az egyetemet végzettek 54%-a sportol valamilyen rendszerességgel (uo.). A lakóhely városiasodási szintje, nagysága elősegíti a sportaktivitást, és régióként is különbségek mutatkoznak aktivitás szerint (uo.). Hasonló tendenciák jelenléte lett volna valószínűsíthető vidékünkre is. Az általam mért pozitív adatok adódhatnak a minta kicsisnyége és nem reprezentatív jellege miatt, de ok lehet pl. a rendszeres kerékpárhasználat, vagy a kis távolságokból adódó gyalogos közlekedés elterjedtsége is. Mi motiválja a mozgásos cselekvéseket? Elsősorban az egészségmegőrzés, majd a jó közérzet ebből fakadó kialakulása, a stresszoldás, igényesség, társaságigény jelenítődött meg a válaszok során (3. ábra).



3. ábra: A mozgásos cselekvések motivációja

Ha a stresszoldást az egészségmegőrzéssel összesítem – márpedig egyik legfontosabb része a distress semlegesítése, melynek egyik legjobb ellenszere a mozgásos tevékenység –, akkor látszik igazán ennek a faktornak a dominanciája, a mozgás szükségességének tudatos megjelenése a mozgást végzők körében.

Konklúzió

Megállapíthatom, hogy a szabadidő eltöltésével, mozgásos tevékenységekkel kapcsolatos szokásokat, a szakirodalomból megismert egyezéseket, tendenciákat a minta megjeleníti. Sajátosságok azonban észlelhetők: az erőteljesebb aktivitás vagy a magasabb arányszám az iskolázatlanabb mintában. Az inaktivitást okozó tényezőkként az időhiányt és a televízió valamint egyéb médiumok mozgással szembeni alternatívaként való erős megjelenését nevezném meg. Vidékünk sajátosságai, a várhatóakkal ellentétben, nem jelenítették meg a mintában gyengítő hatásukat. Feltételezem, ez a városban jelenleg működő mozgásos tevékenységek lehetőségét kínáló vagy támogató civil társaságok, klubok, egyesületek és városi intézmények vélhetően eredményes munkájának köszönhető.

Ösztönző tényezőként járul hozzá az aktívabb mozgással járó életvitelhez például: nagy kert, szőlőbirtok, állattartás, kiépített kerékpárút. Eredményeim bemutatásával és a mozgásos aktivitáshoz kapcsolódó szokásrendszerbeli tények ismertetésével, remélem, sikerült alátámasztani a tanító- és óvóképzés testnevelés módszertanával és gyakorlati anyagával kapcsolatos változtatások fontosságát, amelynek révén a testnevelés tanítása szempontjából vélhetőleg képzettebb és motiváltabb tanítók és óvopedagógusok diplomázhatnak.

Javaslatok

Megítélésem szerint a testmozgásokkal összefüggésben lévő, kredittel rendelkező, de mégis enyhébb kötöttségekkel bíró tárgyak – mint egy utolsó esély – járulhatnának hozzá ahhoz, hogy a szokásrendszerükbe valahol még beilleszkedhessenek a rendszeres mozgás. A terheléssel járó, de pozitív élményt, örömet szerző, egyénileg és csoportosan is végzett új mozgásos tevékenységek megismerése és későbbi gyakorlása alternatívaként jelentkezhethet további tanulmányi éveik alatt és a későbbi életükben egyaránt, ha szabadidő-eltöltésről vagy akár egészségügyi problémák megoldásáról van szó. Ezért is játszhat fontos szerepet a bevezetőben hangsúlyozott testnevelés-tanítási attitűd érdekében, a hallgatók ismeretanyagának oktatásában az egészség és a mozgásos életvitel együttjárását bizonyító erejű információik expanziója. Kedvező hatással bírhat a lehetséges mozgásos tevékenységek körének bővítése, túlmenően az iskolák általános tananyagtartalmán olyan tevékenységekkel, melyek felkeltik érdeklődésüket. Ezek végzése már önmagában is ösztönző erejű, a közösség kohéziós erejéből fakadó lehetőségek kihasználása, az együttesen végzett mozgásos cselekvések során. A konkrét mozgáshoz kap-

csolódó kurzusok összkredit száma, sajnos általában alacsony a képzések során, ezek minden évfolyamon megtörténő emelése remélhetőleg változást hozhatna az aktív életmód irányába. Továbbá reménykedhetünk, hogy javít direkt és indirekt módon is a felnőttkori inaktivitás jelenlegi mutatóin.

Bibliográfia

- » Dobozy László – Jakabházy László (1992): Sportrekreáció. Budapest : TF, 1992. 25 p.
- » Falussy Béla – Vukovich György (1996): Az idő mérlegén: 1963–1993 : Társadalmi Riport. [online] Budapest : TÁRKI, 1996. 70–103.p.[2014.01.14.] < URL: <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a886.pdf>
- » Gáldi Gábor (2004): Szabadidőstruktúra és fizikai rekreáció Magyarországon1963–2000 között, életmód-időmérleg vizsgálatok tükrében. [PhD-értekezés] [online] Budapest : Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar, Neveléstudományi (Sporttudományi) Doktori Iskola, 2004. 180 p. [2014.01.14.] < URL: http://phd.sote.hu/mwp/phd_live/vedes/export/galdigabor-d.pdf
- » Hamar Pál – Adorjáné Olajos Andrea – Kalmár Zsuzsa – Karsai István (2011): 11–18 éves magyar és erdélyi tanulók érzelmi reakciói az iskolai testnevelés iránt. [online] Kalokagathia , 2011.2-4.sz. 234 p. [2014.01.14.] < URL: http://asp01.ex-lh.hu:8881/R/DQ3JSEIV3DT6EBM12SJMGLKC6NT27TEAEQYH78IX25QHFDE8MJ-05441?func=results-jump-full&set_entry=000019&set_number=008201&base=GEN01
- » Huszár Anikó – Bognár József (2006): Fialat felnőttek testkultúrája, avagy az iskolai testnevelés felnőttkori hatásai Magyarország és Finnország példáján. [online] In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 56. évf. 6. sz. [2014.01.14.] < URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/huszar-aniko-bognar>
- » Kovács Katalin – Csányi Tamás (2010): Hegyvidéki Iskolai Testnevelés Kutatás 2009–2013. [online] Budapest. [2014.01.14.] < URL: http://www.hegyvideksport.hu/userdata/files/eredm_2010_okt.pdf
- » Laki László (2001): Sportolási szokások az ezredfordulón a fiatalok körében. [online] Kalokagathia, 2001. 1–2. sz. 8 p. [2014.01.14.] < URL: http://asp01.ex-lh.hu:8881/R/DQ3JSEIV3DT6EBM12SJMGLKC6NT27TEAEQYH78IX25QHFDE8MJ-05850?func=results-jump-full&set_entry=000002&set_number=008204&base=GEN01
- » Lally, Phillippa (2009): How are habits formed: Modelling habit formation in the real world? [online] Wiley Online Library. [2014.01.14] < URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.674/abstr act;jsessionid=E3A744B7009B27864A8D5EBF35345721.d04t01>
- » Mészáros János (1995): Rendszeresen sportoló és nem sportoló fiatalok aerob teljesítménye. Adaptáció vagy szelekció? [online] Kalokagathia,1995. 2. sz. 46–54. p. [2014.01.14.] < URL: http://asp01.ex-lh.hu:8881/R/DQ3JSEIV3DT6EBM12SJMGLKC6NT27TEAEQYH78IX25QHFDE8MJ-00085?func=results-jump-full&set_entry=000006&set_number=008205&base=GEN01
- » Pál Katalin – Császár Judit – Huszár Anikó – Bognár József (2005): A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. [online] In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. 55. évf. 6. sz. 25–32.p. [2014.01.14.] < URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/testneveles-szerepe>
- » Rosenberg, M. J. – Hovland, C. I. (1960): Cognitive affective and behavioral components of attitudes. In: Rosenberg, M. J., és Hovland, C. I. (Eds.) *Theories of Cognitive Consistency a sourcebook* Chicago Rand McNelly. 63–71 pp. Idézi: Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J., P. és Stepenson, G. M.: Szociálpszicho-

- lógia. [online] Budapest : Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1995. 164. p. [2014.01.14.] < URL: http://femip.hu/c/document_library/get_file?uuid=2debaafd-a989-4ec1-bda6-d1339321457a&groupId=10136
- » Sebőkéné Lóczy Márta (2003): A testnevelés és sport műveltségi terület tanítási-tanulási folyamata a tanítóképzésben. [PhD értekezés] [online] Budapest : Semmelweis Egyetem Nevelés-és Sporttudományi Doktori Iskola, 2003. [2014.01.14.] < URL: http://phd.sote.hu/mwp/phd_live/vedes/export/sebokneloczimarta-m.pdf
 - » Szatmári Zoltán (2006): Szegedi testnevelés szakos hallgatók probléma és konfliktuskezelése a nevelési stílusok tükrében. [PhD-értekezés][online] Veszprém : Pannon Egyetem Interdiszciplináris bölcsész- és társadalomtudományok Doktori Iskola, 2006. [2014.01.14.] < URL: http://konyvtar.unipannon.hu/doktori/2006/Szatmari_Zoltan_dissertation.pdf

4.

A neveléstudomány történeti dimenziói

Egy elfeledett intézmény: A Fiumei Magyar Királyi és Állami Tengerészeti Akadémia

Tanulmányomban a dualizmus kori oktatás egy érdekes részletével, a magyar kereskedelmi tengerésztisztek képzésével foglalkozom. A 19. századi Magyar Királyság alattvalója számára a „magyar tengerpart” és az ehhez kapcsolódó kereskedelmi tevékenység magától értetődő és a korban büszkeségre okot adó tevékenység volt. Épp ezért e témakör vizsgálata a korabeli társadalom mentalitásába, illetve a „magyar birodalmi gondolatba” vetett hit történetébe, valamint a Monarchia korának szocializációs jellemzőibe enged bepillantást. Kutatásaim során a hazai és külföldi levéltárakban fellelhető primer források feltárásán túl, az egykori iskolai évkönyvek – mely forrástípus a középfokú oktatás történetének feltárása során még mindig nem került az azt megillető helyre – voltak a segítségemre. Tovább árnyalta az alkotott képet a korabeli magyar nyelvű tengerészeti szakajtó vizsgálata.

„Horthy Miklós [...] a fiumei Tengerészeti Akadémián tanult” (Horváth 2009,43). A mondat egy ma is érvényben lévő általános iskolai tankönyvből származik. Felmerül a kérdés, miért is merült volna feledésbe az akadémia, hiszen – ha máshonnan nem is – Horthy életútjából igen sokan értesülnek a létezéséről. A mondat azonban pontatlan. A fiumei tengerészeti akadémia elnevezés kevés ahhoz, hogy az intézmény azonosítható legyen. Ahogy pár évvel ezelőtt, egy szakdolgozat ügyében hozzám forduló hallgató számára, úgy a nagyközönség számára is meglepetés lehet, hogy az egyetlen, országunkhoz tartozó tengerparti városban nem egy, hanem két tengerészeti akadémia működött. S míg a Horthy Miklós nevével is fémjelzett **haditengerészeti** akadémiát megőrizte az emlékezet, addig a kereskedelmi **tengerészeti** akadémiát kevesen ismerik.

Az alábbiakban témánk a fiumei kereskedelmi tengerészeti akadémia lesz, amely – szemben a császári és királyi haditengerészeti akadémia birodalmi irányításával – magyar fennhatóság alatt működött.

Magyarország a 18. sz. végén jutott tengeri kikötőhöz, amikor Mária Terézia 1779-ben Fiumét „corpus separatum”-ként, Horvátországból kiszakított különálló testként Magyarországhoz csatolta (Fest 1916). Még évtizedekig tartott, míg

a magyar közvélemény felfedezte a városban rejlő lehetőségeket. Az érdeklődés ébredése köszönhető volt a 19. sz. első fele gazdasági reformtörekvéseinek. Ennek az érdeklődésnek szimbolikus csúcspontja volt a Fiume felé irányuló vasútvonal kiépítésének terve, amely Kossuth és Széchenyi vitájának fontos pontja volt.

Hatott a kor gyarmatosító nagyhatalmainak, főleg Angliának a példája is. A korszak vezető nagyhatalmaként a brit birodalom az irigyelt gazdasági csúcsteljesítmény megtestesítője volt, példája, a tengeri kereskedelmen keresztül uralni a világot, mindenhol potenciális követőkre talált. Az egyetlen, tengeri kikötővel rendelkező közép-európai ország számára talán nagyratörő gondolatnak tűnhetett, de a „birodalmi gondolat” megszületett Magyarországon is.

A 18–19. sz. fordulója ugyanakkor fontos változásokat hozott az oktatás fejlődése terén is. A felvilágosodás a képzettség jelentőségének hangsúlyozásával új nézeteket terjesztett el az oktatásról. A közoktatás gondolatának megszületése mellett a szakterületek speciális ismeretanyagának közvetítése akár intézményesített szinten, ugyancsak teret nyert. Erre az időre tehető az első kísérletek a fiumei tengerészeti szakoktatás megteremtésére.

Hosszú időbe telt, amíg a hajózási vállalkozókhöz, tengerészekhez is elért az üzenet. E területen az ismeretek gyakorlati megszerzése dominált; a jelöltek hajóra szegődtek, és a mindennapok kihívásai közepette értek tengerésszé. A korai próbálkozások a gyakorlati oktatás kiegészítésére irányultak elméleti szinten. A két legkorábbi tanerő – két jezsuita szerzetes – 1774-től hozta létre iskoláját. Kevésbé hihető, hogy a derék atyák ismeretanyaga hajózási szaktudáshoz volt köthető.

Több évtizedes szünet és egy rövid életű 1808-as kísérlet után, végül 1825-ben sikerült immár maradandóvá tenni a kereskedelmi tengerészeti szakoktatást a városban.

A két törekvés – a birodalmi gondolat és az annak kivitelezését elősegítő professzionált tengerészképzés – az 1840-es években találkozott. Az 1841-ben önkormányzatot nyert intézményben 1846-ban már magyar diákok is tanultak. Ezen iskola alapítási céljai között már kimondottan szerepelt a magyar tengerészet személyi feltételeinek megteremtése (Král 1905).

1848–49 után, 20 év szünet elteltével, az 1868-as horvát–magyar kiegyezés, és az azt követő 1870-es a fiumei provizórium törvény ismét biztosította a magyar fennhatóságot a városban. Ez, a dualizmus végéig tartó időszak jelentette a magyar kereskedelmi tengerészeti szakoktatás fénykorát, amely csupán egyetlen iskola működésében nyilvánult meg, azonban ez az egy intézmény, jelentős kormányzati támogatással, igazi sikereket ért el.

A szakoktatás iránt felébredt érdeklődést biztosította a gőzhajózás fejlődése. Ezeknek a hatalmas gépeknek a működtetése új típusú, elméletibb iskolázottságot követelt meg. Az intézmény történetében ezek a körülmények igen dinamikus időszakhoz vezettek, amelyek során aztán létrejött az akadémia végleges – 1918-ig működő – formájában. Megnövelték az oktatási időt, majd 1893–94-ben rendeleti úton átszervezték az iskolát [1]. Ekkortól hívták Magyar Királyi és Állami Tengerészeti Akadémiának. Új épületet kapott, komoly felszereltséggel és internátussal. Ösztöndíjak és szakmai gyakorlatok biztosították a szakmai minőséget (Belovári 2002). Az Akadémia rangját erősítette a korabeli magyar közoktatási rendszerben betöltött helye is, amelyet a továbbiakban vizsgálók.

„Ritkán ma is szokásos megnevezése az olyan intézeteknek, amelyekben csak egyes tudományágakat adnak elő, vagy a művészetek egyes ágait művelik. Ilyenek voltak például a teológiai, a jogi, a tengerészeti, a bányászati, és erdészeti, a gazdasági és kereskedelmi, a képzőművészeti és zenei akadémiák” (Bán 1989, 19). Ezek az intézmények tehát egyetlen tudományágra szakosodtak. Az azonban nem egyértelmű, hogy hol helyezkedtek el a korabeli magyar oktatási rendszerben: közép- vagy felsőfokú tanítás folyt-e itt.

Ez is, az is előfordult, ahogy az a fenti szócikk folytatásából is kiderül. Hiszen akadémia volt a Bethlen Gábor által alapított főiskola is, de így hívták a jezsuita iskolák tanórán kívüli önképző köreit is. Az elnevezés tehát igen sokrétű és nehezen behatárolható jelentéssel bír.

A felvételik szabályozásai szerint felvételt csupán tizennegyedik életévét betöltött jelölt nyerhetett. Az iskolai évkönyvek korosztályi kimutatásai azt bizonyítják, hogy a tanulók átlagéletkora tizennégy és tizennyolc év között mozgott. Eszerint az intézmény a főgimnáziumokkal és főreáliskolákkal állítható korosztályos párhuzamba, amelyek az 1883-as középiskolai törvény szabályozása szerint a nyolcosztályos középiskolák felső négy osztályaként működtek. Csak e két iskolatípus valamelyikének elvégzése nyújtott lehetőséget bizonyos hivatali állások betöltésére [2]. Ez a tény az Akadémia szempontjából is nagy jelentőséggel bírt.

A korosztályos párhuzamot erősíti az Akadémia felvételi szabályzatában az is, hogy csak annak a jelöltnek a jelentkezése fogadható el, aki a gimnázium, reáliskola vagy polgári iskola negyedik osztályát sikeresen elvégezte. Hasonlóan, mint a főgimnáziumok és főreáliskolák esetében.

Megállapítható, hogy az Akadémia a középszintű iskolákkal volt rokonítható, de sokáig nem érte el az országos oktatási rendszerbe beépülő, érettségig adó iskolák rangját.

Hangsúlyozandó a különbség, amely abból adódik, hogy az Akadémia nem esett sem az 1868. évi népiskolai törvény, sem az 1883. évi középiskolai törvény szabályozása alá, így nem tartozott a vallás- és közoktatásügyi minisztérium által ellenőrzött országos oktatási szisztémába. Mivel csak a kereskedelemügyi minisztérium rendelkezései vonatkoztak rá, azokkal a tanintézetekkel állítható egy sorba, amelyek egy-egy szakminisztérium irányítása alatt a szakmai oktatásért voltak felelősek. Ezek a mai szakközépiskolákra emlékeztetnek, ám a tárgyalt korszakban a „szakközépiskola” ismeretlen fogalom volt.

Az érettségi jelentős előnyt biztosított az állami rendszerbe betagozódó főgimnáziumoknak és főreáliskoláknak. Az ezt az előnyt nélkülöző szakiskolák, akadémiák igyekeztek felzárkózni, hasonló jogosítványokat szerezni.

Esetünkben e cél megvalósítása látszólag már 1881-ben sikerült, amikor az iskola először kapta meg a középiskolai érettségivel egyenrangú záróbizonyítvány kiadásának jogát. Ezt valószínűleg épp az 1883-as középiskolai szervezetet újrászabályozó, illetve a szintén 1883-ra keltezhető, a közhivatali állásokat szabályozó törvény tette semmissé, hiszen e két törvény által alapjaiban új helyzet állt elő. Az új elvárásoknak az ekkoriban erősen fejlődő, de döntően szakirányú program nem felelhetett meg. Az „érettségi” jogosultságért újabb erőfeszítéseket kellett tenni.

Ez esetben is az 1894-es átszervezés hozott döntő változást. Bártfai Szabó Samu, az iskola utolsó igazgatója így ír erről visszaemlékezéseiben: *„az új szervezeti szabályzat szerint a Tengerészeti Akadémia célja: a kereskedelmi tengerésztszti pályára készülő ifjaknak szakszerű elméleti és gyakorlati oktatást, de egyszersmind az általános műveltségi tárgyakból is megfelelő továbbképzést nyújtani. E célnak megfelelően a tanintézet tantervébe felvették [...] az általános műveltség körébe tartozó tantárgyak is...”* (Bártfai Szabó é.n.).

Az erőfeszítések sikerrel jártak. A belügyi és kereskedelemügyi minisztérium egyeztetése után 1897. július 8-án megjelent a belügyminiszter 64122. számú körrendelete, amely kimondta: a tengerészeti akadémián nyert záróbizonyítvány a főgimnáziumi vagy főreáliskolai érettségi bizonyítvánnyal egyenrangú. (Král 1905).

A belügyminiszter jogosultsága az ügyben aláhúzza az indokot, amely azonban a rendeletben is egyértelmű megfogalmazásra kerül: köztisztviselői minősítés miatt van szükség az egyenjogúsításra. Ezt a folyamatot tetőzte be az 1916. évi 44169./II. számú kereskedelemügyi minisztériumi rendelet, amely ki is hangsúlyozta az „érettségi” elnevezés fontosságát, végleg ezzel helyettesítve a záróvizsga elnevezést.

Mindezzel meggyőzően alátámasztható az Akadémia elhelyezkedése a közép-szintű magyar oktatási rendszerben.

Az oktatási profil elemzéséhez az 1903-ban megújított szervezeti szabályzatot használtam fel, mivel az intézmény ebben az évben nyerte el végleges, négy évfolyamos formáját. A kereskedelmi miniszter 1903. évi 69355. sz. rendelete alapján a következő tárgyakat oktatták (1. táblázat):

	Tárgy	I.	II.	III.	IV.
Nem záróvizsgatárgyak	Vallástan	1	1	1	1
	Mértani rajz	2	2	2	
	Term. és vegyt.	0/2	3	3	
	Természetrajz*	2			
	Egyetemes tört.		2	2	
	Magyar tört.				2
	Szépírás	2			
	Torna	2	2	2	2
	Egészségtan*				1
	Hajószámvitelt.*				1
Záróvizsgatárgyak	Mennyiségtan	8/6	8	6	2
	Földrajz	0/2	2	2	2
	Magyar nyelv	3/8	3+2	3	3
	Olasz nyelv	3/8	3+2	2	2
	Angol nyelv		3	3	3
	Hajózástan*			6	7
	Légtűnettan és tengerrajz*				2
	Hajóépítés- és felszereléstan*		2	2	2
	Hajóművelet- és jelzéstan*				2
	Gőzgéptan*				2
Tengeri-, keresk.-i és váltójog*				3	

1. táblázat: Tantárgyak az Akadémián [3]

Az Akadémia tehát megszerezte az érettségivel egyenértékű záróvizsga-bizonyítvány kiadásának jogát, ugyanakkor a szakmai képzés természetéből adódóan a képzés fő hangsúlyát nem a gimnáziumban, illetve reáliskolában megszokott tárgyak adták.

Első pillantásra kiszűrhető, melyek azok a tárgyak (*1. táblázat*), amelyek egy főgimnáziumi vagy főrealiskolai tantervben is előfordulhatnak. Ilyen a *vallástan*, a *mennyiségtan*, a *mértani rajz*, a *természettan és vegytan*, a *földrajz*, az *egyetemes és a magyar történelem*, a *magyar*, az *olasz*, és az *angol nyelv*, a *szépírás* és a *torna*. Ez, számokban kifejezve a huszonegy tantárgy közül tizenkettő, tehát többséget alkot. Ha azonban kevésbé felületesen vizsgálódunk, ez a könnyelmű állítás az általános jellegű tárgyak többségi szerepéről, rögtön megdőlni fog.

Első bizonyíték, hogy ezek között a tárgyak között is nem egy volt, amelyet a tengerészeti szakoktatás a saját arculatára formált. Ilyen tárgy volt a *mennyiségtan*, amelyet a felsőbb évfolyamokban már szakmai számítások begyakorlására használtak; a *földrajz*, amely igen nagy hangsúlyt helyezett a kereskedelmi földrajzra; illetve az *olasz nyelv*, amelyet egyértelműen a tengerészetben betöltött fontos szerepe állított előtérbe, és amely tanításának jelentős hányadát alkotta a kereskedelmi levelezés okítása.

Sokkal közelebb járunk, ha azoknak a tantárgyaknak az arányára koncentrálnunk, amelyeket maga az intézmény hangsúlyoz. Ezek a záróvizsgálati tárgyak, amelyek ismeretéről minden tengerésztiszt-jelöltnek tanúbizonytságot kellett adnia.

Ezek voltak: a *mennyiségtan*, a *hajózástan*, a *földrajz*, a *légtünettan és tengerrajz*, a *hajóépítés- és felszereléstan*, a *hajóművelet- és hajójelzéstan*, a *gőzgéptan*, a *tengeri, kereskedelmi és váltójog*, a *magyar*, az *olasz*, illetve az *angol nyelv*.

Kitűnik a szakmai tárgyak túlsúlya. Az Akadémia tehát, bár felvette a „műveltségi” tárgyakat, és be is látta azok fontosságát a további fejlődésben, végig megtartotta hangsúlyozottan szakmai programját.

Az *1. táblázat*ról leolvasható a záróvizsgálati tárgyak viszonylag kiegyenlített aránya a nem záróvizsgálati tárgyakhoz képest. Szintén látható azonban a csillaggal jelölt szakmai tárgyak igen magas száma a záróvizsgálati tárgyak között. Nem záróvizsgálati szakmai tárgyak csupán a *természetrajz*, a *hajósámvitel* és az *egészségtan* voltak, mindhárom alacsony óraszámú és csak egy-egy évfolyamban oktatott tantárgy.

A záróvizsgálati tárgyak fontosságát jelzi, hogy míg egy részüket négy éven át folyamatosan tanították, addig másik részük a felsőbb évfolyamok számára volt előírva, és mindegyiket oktatták a végzős osztályban.

Ezzel szemben a nem záróvizsgálati tárgyak többségét csak az alsóbb évfolyamok tanulták (*vallástan* és *torna*).

Mindez évfolyamokra lebontva látható a *2. táblázatban*:

Záróvizsgatárgyak aránya			Tantárgyi jelleg	
	Záróvizsga- tárgyak	Nem záró- vizsgatárgyak	Közismereti	Szakmai
Tárgyak száma	41%	60%	90%	10%
Órák száma	60/68%	40/32%	91/94%	9/6%

2. táblázat: Az első évfolyam tantárgyi megoszlása

Látható a záróvizsgálati tárgyak viszonylag alacsonyabb aránya a többihez képest: 4:6. Ha azonban mindezt az óraszám szempontjából vizsgáljuk, a záróvizsgálati tárgyak bizonyítottan már az első évben vezető szerepet töltenek be a nem záróvizsgálati tárgyakhoz képest, hiszen az órák kb. 60–68%-án záróvizsgálati tárgyak kerültek átadásra.

Ugyanakkor, ha az általános és szakmai tárgyak arányát figyeljük meg, az adatsor egyértelműen kimutatja, hogy a kezdő évfolyamban az általános tárgyak még túlsúlyban voltak a szakmai tárgyakhoz képest. Ebben a félig-meddig alapon szánt osztályban a záróvizsgálati tárgyakat még csupán az általános tárgyak képviselték.

A záróvizsgálati tárgyak aránya nő a 2. évfolyamban nő (3. táblázat), de ez óraszámban kifejezve nem jelent emelkedést. Ennek oka a záróvizsgálati tárgyak számának abszolút növekedése, illetve a már előző évfolyamban is szereplő egyes tárgyak óraszámának viszonylagos csökkenése. Így például a *magyar és olasz nyelv* oktatása a kezdeti 3/8 óráról 3+2-re, tehát – a gyengébbek esetében is – maximum 5 órára esik vissza. Hasonló történik a *mennyiségtan* esetében is. Ez ellensúlyozza az újonnan megjelent órákat. Mindeközben az általános tárgyak még mindig tartják túlnyomó arányukat a szakmai tárgyakhoz képest, mind összességében, mind a záróvizsgálati tárgyak között.

Záróvizsgatárgyak aránya			Tantárgyi jelleg	
	Záróvizsga- tárgyak	Nem záró- vizsgatárgyak	Közismereti	Szakmai
Tárgyak száma	54%	46%	83%	17%
Órák száma	66/64%	34/36%	93/94%	7/6%

3. táblázat: a második évfolyam tantárgyi megoszlása

A harmadik évfolyamon (4. táblázat) a záróvizsgálati tárgyakon belül az általános és szakmai tárgyak aránya: 5:2. A záróvizsgálati tárgyak tovább őrzik magas arányszámukat, amelyet ettől az évtől már tovább erősít az óraszámok arányában is javukra bekövetkezett emelkedés. Az általános tárgyak aránya kezd csökkenni, mind abszolút számokban, mind az óraszámot tekintve. Ez a csökkenés igaz összességében, de a záróvizsgálati tárgyak között betöltött pozíciójukat tekintve is.

Záróvizsgatárgyak aránya			Tantárgyi jelleg	
	Záróvizsgatárgyak	Nem záróvizsgatárgyak	Közismereti	Szakmai
Tárgyak száma	58%	42%	83%	17%
Órák száma	70%	30%	76%	24%

4. táblázat: A harmadik évfolyam tantárgyi megoszlása

Az általános és szakmai tárgyak aránya a záróvizsgatárgyakon belül az utolsó évfolyamban: 5:6, azaz 45%:55% (5. ábra). Ha az óraszámokat vesszük figyelembe: 12:18, azaz 40%:60%.

A végzős osztály órarendjében, abszolút számokban kifejezve már több mint kétszer annyi záróvizsgálati tárgy van, mint nem záróvizsgálati tárgy; ugyanakkor ez az óraszámok oldaláról nézve már több mint négyszeres mennyiség. A záróvizsgálati tárgyak jelentősége tehát drasztikusan megnő. Az általános tárgyak aránya lecsökken, ami óraszámokban fejeződik ki leginkább; és ugyanez a csökkenés figyelhető meg a záróvizsgálati tárgyak összességén belül elfoglalt arányát tekintve.

Záróvizsgatárgyak aránya			Tantárgyi jelleg	
	Záróvizsgatárgyak	Nem záróvizsgatárgyak	Közismereti	Szakmai
Tárgyak száma	69%	31%	50%	50%
Órák száma	81%	19%	46%	54%

5. táblázat: A negyedik évfolyam tantárgyi megoszlása

Az általános tárgyak a tantervbe való felvételük után sem vették át a vezető szerepet. Részben alapozó tárgyak voltak az alsóbb évfolyamokban, részben – jóval

kisebb mértékben – bekerültek a záróvizsgatárgyak közé. Ezek gyakorlatban is hasznosíthatók voltak egy tengerésztiszt számára. Az öt általános jellegű záróvizsgatárgyból hármát, a *mennyiségtant*, a *földrajzot* és az *olasz nyelvet* többé-kevésbé átalakították a tengerészeti oktatás céljaira. Mellettük az általános tárgyak közül a *magyar* és az *angol nyelv* szerepelt a záróvizsgálatokon: az első egyértelműen az iskola erőteljesen hangsúlyozott magyar volta, a második a nyelvek kiemelkedő fontossága miatt, amelyet a szakma „utazó” jellege indokol.

A záróvizsgatárgyak többségét a szakmai tárgyak alkotják. Jelentőségüket mutatja az a tény is, hogy ezeket a tárgyakat többnyire az alpműveltséget már megszerzett felsőbb évfolyamok tanulták. Az Akadémiának sikerült az – az adott társadalmi körülmények között kiemelkedő jelentőségű – érettségi bizonyítvány kiadásának jogát megszereznie, miközben erőteljes szakmai profilja nem csorbult, magas színvonalát végig megtartotta.

Jegyzetek

- » [1] A kereskedelemügyi miniszter 1894. évi 35469. rendelete
- » [2] Az 1883. évi I. törvénycikk
- » [3] jelölések feloldása: * : szakmai tárgyak. A rubrikákban megjelenő számokkal a heti óraszámokat jelzem. Ez esetben pl. 3/8 a jelölés, ha két különböző képességű csoport, különböző mennyiségű óráról van szó; és pl. 3+2 a jelölés, ha ugyanezen két csoport 3 órát együtt tölt, ugyanakkor a gyengébb csoport még + 2 órán kénytelen részt venni.

Bibliográfia

- » A Magyarországi Rendeletek Tára vonatkozó kötetei
- » Bártfai Szabó Samu (é.n.): Adatok a fiumei volt magyar királyi állami Tengerészeti Akadémia történetében. (é.n.) Kézirat.
- » Belovári Anita (2002): A Fiumei Magyar Királyi és Állami Tengerészeti Akadémia. In.: *Limes*, 2002.5 XV. évf. 55.sz. 47–62. p.
- » Fest Aladár (1916): Fiume Magyarországhoz csatolásának előzményeiről és hatásairól. *Századok*, 1916. 239–266.
- » Horváth Péter (2009): *Történelem 8. Nemzedékek Tudása*. Budapest : Tankönyvkiadó, 2009
- » Král Miklós, dr. (1905): *Magyar Tengerészeti Igazgatás*. Budapest.
- » Bán Péter (szerk.) (1989): *Magyar történelmi fogalomtár*. Budapest : Gondolat, 1989

A filantropizmustól a nemzetnevelésig – A nemzetnevelés gondolatának gyökerei a német pedagógiában¹¹

A tanulmány felvázolja a német nemzetnevelés-koncepciók történeti kontextusát, létrejöttének okait, valamint főbb tartalmi elemeit. Német nyelvterületen a felvilágosodás hatására, a 18. század végén vált népszerűvé a nemzetnevelés eszméje. Ez egyfelől az egyre erősödő polgárság érdekeit szolgálta, másfelől a széttagolt német államok egységét, az egységes német nemzettudat kialakításának igényét fogalmazta meg.

A nemzetnevelés fogalma a második világháború után gyakorlatilag kiveszett a magyar (és jórészt az európai) használatból. A szó, egy viszonylag szűk neveléstudományi, neveléstörténeti érdeklődésű szakmai kör kivételével, jóformán ismeretlen. Éppen ezért szükséges lenne a téma részletesebb taglalása előtt körülhatárolni annak tárgyát, vagyis valamiféleképpen meghatározni, definiálni a nemzetnevelés fogalmát.

Dolgozatunk egyik célja éppen az, hogy annak jelentését, pontosabban jelentéseit, jelentésének (elsősorban időbeli) változásait, a kezdetekre, azaz a 18–19. század fordulójára koncentrálni nyomon kövessük. Ennélfogva nem is adhatunk itt egzakt meghatározást, csupán az értelmezési tartományok kereteit próbáljuk meg kijelölni. Végtelenül leegyszerűsítve: a nemzetnevelés értelmezéseinek egyik végpontján egy olyan pedagógiai-társadalomfilozófiai nézet áll, melynek lényege a társadalom egészére (tehát nem csak a kiváltságos rétegekre) kiterjedő, általános műveltséget adó köznevelés igénye. A másik végpontra egy olyan – inkább politikai, propagandisztikus célokat szolgáló – értelmezést látunk, melynek lényege és célja nacionalista eszmék szellemében a nemzetért (és vezetőjéért) minden áldozatot meghozó, engedelmes alattvalók nevelése. E két véglet között számos köztes álláspont található, melyek bizonyos közös jellemzők, közös értékrend alapján sorolhatók a nemzetnevelés tág és pontosan körül nem határolható kategóriájába. Fontos látnunk, hogy nem egy tudatosan használt, pontos definícióval, tudomá-

nyos munkákban rögzített nevelésemélettel vagy módszertannal van dolgunk. A nemzetnevelés sokkal inkább tekinthető egy komplex oktatási-nevelési rendszerre vonatkozó értékpreferenciának, mely különféle elméleti és módszertani hátterekhez kapcsolódhat.

A fogalom használata természetesen országoként és koronként eltérő, és az sem mindegy, hogy éppen a filozófia, a neveléstudomány, vagy a politika képviselői használják-e. Jelen dolgozat csupán a német területekre fókuszál egy viszonylag szűk időkeretben.

A felvilágosodás eszmerendszeréből eredő gyökerek

A nemzetnevelési koncepciók előfutárainak kell tekintenünk a felvilágosodás gondolkörében gyökerező pedagógiai-oktatáspolitikai reformelképzeléseket, abban az értelemben legalábbis, hogy ezek számos eleme tovább él, illetve valamilyen módon hat a nemzetnevelés későbbi eszméire. A téma tárgyalása során hivatkozott pedagógiai munkákban vagy konkrétan megjelent már a nemzet, az állam, az uralkodó, vagy a társadalom érdekei szerint történő nevelés igénye, vagy olyan alapelveket fektettek le, melyek a későbbi nemzetnevelési koncepciókban is fontos helyet kaptak (pl. állami szerepvállalás a nevelésügyben).

A felvilágosodás, az ész uralmának hirdetése természetesen vezetett el az értelem kiművelésének igényéhez, ami az oktatás minőségének javítását és minden állampolgárra való kiterjesztését, általánossá tételét vetette fel. A felvilágosodás gondolkodói nevelésről vallott nézeteiket gyakran maguk is nemzetinek neveztek, ti. abban az értelemben, hogy az egész nemzetre kívánták kiterjeszteni és az egész nemzet javára fordítani annak gyümölcseit.

Bár a kutatások jelenlegi állása szerint a nemzetnevelés fogalmát (a fent vázolt értelemben) Franciaországban használták először, a következőkben – ennek rövid említése után – elsősorban a német területeken nyomon követhető előfordulásait vizsgáljuk. Ennek oka, hogy – a német történelem eseményeiből is fakadóan – itt erősödött meg leginkább, s a 18–20. század folyamán nemcsak komoly szakirodalma, de (kísérleti jelleggel) gyakorlati alkalmazása is kialakult. Fontos szempont továbbá a német területekre koncentrált vizsgálódásban, hogy ezek hatottak leginkább a magyar neveléstudományra és politikai gondolkodásra is.

A nemzetnevelés gondolata valószínűleg tehát először francia területen fogalmazódott meg, a 18. század közepén. A szakirodalom egész pontosan Louis-René de Caradeuc de La Chalotais nevéhez köti, aki 1763-ban írta meg *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse* című munkáját, melyben

olyan nevelést követel, amit elsősorban az állam szab meg és irányít – a követelés ekkor még a Jezsuita (egyházi) neveléssel szemben fogalmazódott meg (Rittner 2012, 46). A 18. század második felében több tanulmány is napvilágot látott ilyen tárgyban, a forradalom alatt pedig számos terv, tanterv született az állam által megszabott és irányított oktatás igényével Franciaországban. Ezek elsősorban az egyenlőség eszméjéből indultak ki, s az emberek közötti egyenlőtlenségek csökkentésének egyik eszközeként tekintettek az oktatásra, ezért a mindenkire kiterjedő (s mindenkinek a saját igényeihez és képességeihez igazodó), az állam által biztosított közoktatást tekintették ideálisnak (Rittner 2012, 12).

A német szakirodalom egyértelműen a nemzetnevelés korai képviselői közé sorolja a felvilágosodás egy speciálisan német, és kifejezetten a pedagógia területére koncentráló irányzatát, a filantropistákat (König, 1963; König, 1960; Stübig, 2001). Ezzel részben egyetérthetünk ugyan, de fontosnak tartjuk a megkülönböztetésüket a valamivel később, már a romantika eszmei talaján kibontakozó – nevezük úgy, „klasszikus” – nemzetnevelés képviselőitől. A magukat „emberbarátnak” nevező elméleti és gyakorlati pedagógusok e névválasztással ugyanis éppen azt kívánták kifejezni, hogy a nevelés legfőbb célját az „általános emberiben”, vagyis az egész emberiség közös érdekeit szolgáló ember kinevelésében látták, melyből elképzelésük szerint majd az egész emberiség boldogulása (boldogsága) fakad (Fináczy, 1927, 186). (Nagy hatással volt rájuk Rousseau Emilje, de a már említett La Chalotais és az enciklopédisták, valamint Locke is.) A nemzeti érzést nem tartották igazán sokra, és felébresztésére iskoláikban (a híres philanthropinumokban, melyek közül a legismertebb az első, a dessauai, melyet Basedow hozott létre) sem fordítottak sok gondot, mivel szerintük az „*nem természetes, hanem csinált érzés*” (Idézi: Fináczy 1927, 197).

A német területek, mint tudjuk, a harmincéves háborút lezáró vesztfáliai béke óta a már csak formálisan létező (de még létező!) Német-római Császárságon belül szinte teljes függetlenséggel bír, kisebb-nagyobb fejedelemségekre, hercegségekre és néhány királyságra tagolódtak. Ezen államok lakói, identitásukat tekintve sokkal inkább rendelkeztek valamiféle lokális kötődéssel és a helyi uralkodócsaládokhoz fűződő lojalitással, semmint a Német-római Birodalomra vagy a német ajkú térség egészére vonatkozó azonosságtudattal. A felvilágosodás mellett ebből is fakad az, hogy a 18. századi német nevelés-konceptiókban még kevésbé dominál a nemzeti eszme. Jellemzően inkább a gazdaság, az állam, illetve az emberiség egészének érdekei kerülnek bennük hangsúlyozásra: a képzettebb munkaerő által elérhető jobb gazdasági teljesítmény az egész társadalom és az állam javára válik. Ugyanakkor fontosnak tartották a patriotizmus megjelenését is az iskolai nevelés-

ben, hiszen az állam (és a közösség) iránti pozitív érzelmek az állam (és az uralkodó) iránti kötelességteljesítésre, a törvények betartására készítetik a népet, így azok kormányzása lényegesen egyszerűbb lehet. E közösségi, társadalmi nevelési célok azonban csakis a személyiség tiszteletben tartásával, az individuális nevelés által érhetőek el e pedagógiai nézetek szerint, vagyis a tanulók személyiségének és egyéni képességeinek minél teljesebb kibontakoztatása által (König, 1963, 654-655; Rittner, 2012, 12).

A felvilágosodásra jellemző optimizmus egyik eleme, hogy hisz abban, a nevelés által az emberek jobbá tehetőek, s így az egyes emberek képzése által az egész társadalom is jobb és boldogabb lehet. Ennek fényében logikus az a gondolat, hogy az államoknak nemcsak érdeke és joga, de kötelessége is saját állampolgárai neveléséről, oktatásáról gondoskodni, és felkészíteni őket leendő hivatásukra. Ezen iskoláztatás keretében a diákok egyben azt is megtanulják, milyen kötelességeik vannak a társadalom és az állam felé (Vierhaus, 1972, 513).

A felvilágosult pedagógiai és politikai gondolkodás jegyében az 1780-as évektől kezdve egy egész sor ajánlás született a nemzetnevelésre vonatkozóan is a német területeken, ahol épp Nagy Frigyes reformjai voltak terítéken, s az oktatásügyekért is felelős igazságügyi miniszter, Karl Abraham von Zedlitz az iskolák államosítását és állami felügyeletét is tartalmazó reformtervet adott közre, mely nagy sajtóvítát váltott ki (Berg, 1980). A korszak pedagógiai gondolkodóinak nagy része, így a filantropista Peter Villeneuve, Ernst Christian Trapp, Joachim Heinrich Campe stb. egyetértettek ugyan abban, hogy az általános népnevelés megvalósítása és felügyelete állami garanciával, illetve szerepvállalással valósulhat csak meg, de elutasították az iskolák államosítását és főleg az oktatásnak direkt állami, **politikai** célok szolgálatába állítását (Berg, 1980; Vierhaus 1972, 513). A nevelés legfontosabb feladatának tartották az „emberré nevelést” a **társadalom számára**, de nem az állam számára!

Egyetértettek abban is, hogy e nevelés úgy lehet a leghatékonyabb (vagy inkább: csak úgy van értelme), ha a mindenkire kiterjedő, államilag biztosított és irányított oktatási rendszeren belül a különböző társadalmi rendek (vagyis a polgárság, a parasztság és a nemesség) különböző, társadalmi szerepüknek leginkább megfelelő nevelésben részesülnek. E gondolathoz több kiindulópontból is el lehetett jutni. A fent említett neveléstudósok azt a gyakorlatias szemléletet képviselték, hogy a képzés hatékonyabb, ha mindenki eleve a későbbi foglalkozásának megfelelő ismereteket és képességeket sajátítja el az iskolában. Ezen képzési struktúrát támogatták azonban, ekkor és később is a konzervatív, a társadalom fennálló tagozódását megőrizni akaró erők is (pl. a már említett Zedlitz) (Vierhaus 1972, 513).

1786-ban Friedrich Gabriel Resewitz így határozta meg a nemzetnevelés feladatait: *„egy állam általános és nyilvános intézkedései, melyek révén a fiatalsággal elfogadhat bizonyos alapelveket és uralkodó szellemiséget. Erőiket csakis olyan tevékenységek felé irányítja, melyek az állami alkotmány felsőbbrendű céljait előmozdítják, minden más irányú képzést e mögé kell sorolni, vagy legalábbis nem szabad a diákok figyelmét rájuk terelni”* (idézi: Vierhaus, 1972, 514). Vagyis bizonyos általános alapelvek elsajátíttatása mellett kinek-kinek abba az irányba kell terelni a figyelmét és a képzését, amivel az államnak legnagyobb hasznára lehet. Resewitz ugyanakkor kiemeli azt is, hogy a társadalmi csoportok közül a művelt középosztály a legfontosabb, mert az a „nemzeti karakter” legfőbb hordozója. Ennek a megfelelő képzése alapvetően meghatározza az egész társadalom állapotát, mert ennek a gondolkodásmódja és erkölcsi hatnak vissza leginkább az egész tömegre. A nemzeti karakter, a társadalom egészének erkölcsi állapota és gondolkodásmódja a későbbiekben a nemzetnevelés kapcsán gyakran felmerülő kérdésekké váltak.

Ezzel szemben a 18. század utolsó harmadában, elsősorban Goethe és Herder (később Humboldt) hatására, kialakult egy klasszikus, idealisztikus, neohumanista nevelésfelfogás a német területeken. Ez egyfelől visszanyúlt az antik nevelés- és művelődéscséményhez (ennek megfelelően a tantervekben az antik-humanisztikus műveltségi tartalmakhoz, a filozófia, a művészetek és az antik nyelvek oktatásához), amely az oktatás legfontosabb céljaként szintén az „általános emberré nevelést” jelölte meg, ennek megfelelően az individuális nevelést helyezte előtérbe, az egyénben rejlő képességek kibontakoztatását, a személyiség kiteljesítését egy, az öntevékenységre, az önálló cselekvésre épülő tanulási folyamatban (Vierhaus, 1972, 521–523).

A nemzetnevelési koncepciók ennél praktikusabb, célzottan a foglalkozás űzésére (is) felkészítő, a rendek szerint differenciált, a társadalom és az állam érdekeit direkter módon szolgálni kívánó elveket vallottak, s bár egyáltalán nem álltak ellentétben a neohumanista felfogással, a hangsúlybeli eltérések miatt mégis két ellenpólusnak tekinthetjük őket. Az 1780-as évek második felében élénk vita bontakozott ki e pedagógiai kérdésekről a német államokban. Eltérő állásfoglalások születtek abban a kérdésben, hogy vajon az egyén vagy a társadalom érdeke az előbbre való a nevelésben, s hogy az utóbbi érdekei vajon mennyiben korlátozhatják vagy módosíthatják az előbbit (Vierhaus, 1972, 519).

A századvégén a romantika térnyerése, illetve a terrorba forduló francia forradalom keltette ellenérzések miatt a német területeken felvilágosodás-ellenes hangulat bontakozott ki (Winkler, 2005, 47-49). A francia forradalom kitöréséért

is sokan a felvilágosult nevelést hibáztatták, mely – kritikusai szerint – csak az értelem nevelésével törődött, míg a jellem és az erkölcsök fejlesztése, valamint a vallásos nevelés háttérbe szorult.

A forradalom utáni években a figyelem éppen ezért egyrészt a vallási nevelésre terelődött, másrészt bekerült a diskurzusba a „politikai nevelés” fogalma. Ez utóbbi szükségessége, előnyei és hátrányai, sőt veszélyei körül heves viták bontakoztak ki (Vierhaus, 1972, 520). Egyesek szerint a politikai nevelés kockázatos, sőt az alsóbb néposztályok körében mindenféle iskoláztatás kerülendő, hiszen így ki lehet zárni őket a politikai cselekvésből is. Mások éppen arra hívták fel a figyelmet, hogy az állam céljai érdekében történő nevelés az egyetlen hatásos eszköz a forradalmi nézetek és rendező eszmék terjedése ellen. Ez utóbbiak közé tartoztak a nemzetnevelési koncepciók is, melyeket többen, eltérő politikai kiindulópontokból és eltérő hangsúlyokkal fogalmaztak meg, de – Rudolf Vierhaus szerint – néhány határozott közös vonást felfedezhetünk bennük (Vierhaus, 1972, 525):

- 1) Szerzőjüket szociális érdeklődés jellemzi.
- 2) Átfogó nevelési/oktatási tervek létrehozásának igénye jelenik meg bennük, melyek
- 3) kidolgozásában és érvényesítésében az államé lenne a főszerep.
- 4) A nevelés valamely politikai cél elérésére is irányul.
- 5) A kormányok érdekének hangsúlyozása egy olyan nevelésben, ami egyszerre hasznos és értelmes, patrióta és engedelmes alattvalókat nevel.

A „klasszikus” nemzetnevelés eszméjének kibontakozása a napóleoni háborúk alatt

A nemzetnevelés gondolata, mint láttuk, már a 18. század második felétől megjelent, az érdeklődés középpontjába igazán a napóleoni háborúk hatására került. A németek – érthető módon – óriási megrázkódtatásként élték meg a napóleoni seregektől elszenvedett katonai vereségeket. Tovább súlyosbította a helyzetet, illetve egészen új kérdéseket vetett fel, és identitásválságot idézett elő a Rajnai Szövetség megalakulása, végül a Német-római Császárság felszámolása 1806-ban.

Ennek a sokknak a hatására számos német filozófus, politikus, gondolkodó, hivatalnok, tanár, lelkipásztor, zurnaliszta stb. kezdte el feszegetni a bukás okait, s rendre arra jutottak, hogy nem pusztán katonai kudarcról van szó: a közönyt, a hiányos nemzeti öntudatot, a partikularizmust okolták (Stübig, 2001, 57). Sokakban felmerült a kérdés, hogy a birodalom felszámolása után létezik-e még egyáltalán a

németség, vagy még inkább, létezik-e még Németország, vagy már csak különálló fejedelemségek vannak. S ha igen, hol van? Sokan kezdtek el egy új Németországon gondolkodni, amely a Német-római Császárság helyébe léphet. De előbb meg kellett válaszolni a kérdést, hogy mi is az, hogy német, ki a német és mitől lesz az. Azaz fel kellett építeni egy új, össznémet identitást (Rittner, 2012, 10).

Heinrich von Kleist, költő, *Katechismus der Deutschen* című, 1809-es művében arra jutott, hogy a bukás oka a németek értékrendjének eltorzulása: az anyagiasság és a kényelmesség volt. Vissza kell hát térni a helyes értékekhez és ezekre nevelni a németiséget: Isten, haza, császár, szabadság, szeretet, hűség, szépség, tudomány és művészet. A helyes útra való visszatérés eszköze Kleist – és oly sok kortársa – szerint a nevelés (Rittner, 2012, 9–10). Ez a szemlélet, a krízis okai és a megoldási javaslat tekintetében is, tipikusnak nevezhető.

Heinrich Winkler szerint ekkor született meg a modern német nacionalizmus; igazi megalapítójának pedig Jochann Gottlieb Fichtét tartja (Winkler, 2005, 49, 68–64), a franciák által megszállt Berlinben 1807–1808-ban, tartott előadás-sorozata, a *Reden an die deutsche Nation* (Fichte, 1808) miatt. Ebben kísérletet tett a németek felrázására és programot adott nekik arra nézve, hogyan válhatnak valódi nemzetté, hogyan készülhetnek fel a Napóleon elleni visszavágásra, a függetlenség visszaszerzésére és egy új, egységes Németország megteremtésére. A 14 beszéd 1808-ban nyomtatásban is megjelent. Ezekben Fichte egyrészt a német nép ősi eredetét igyekszik bizonyítani, illetve különleges, elsősorban kulturális-szellemi küldetését az emberiség számára, másrészt itt fejtette ki a nemzetnevelésről (Nationalerziehung) vallott nézeteit is, mely által a németiség nemcsak kiszabadulhat szorult helyzetéből, de képessé válik e különleges küldetés beteljesítésére (sőt el is kezdi általa ezt a beteljesítést) (Winkler, 2005, 60–61; Rittner, 2012, 11). „A megmentés eszközét a nevelésben látom, de új formában. [...] az eddigi nevelésügy teljes megváltoztatása az, amit én a német nép megmaradása érdekében javasolni tudok” (Fichte, 1808, 37).

Fichte szerint az új nevelés által **egységet** kell létrehozni a németek között. Ennek érdekében el kell szakadni a rendi iskoláktól, és mindenki számára egységes, egyforma képzést biztosítani, lehetőleg az állam által. Láthatjuk, hogy Fichte szakított azon nézettel, mely szerint a társadalom (és az állam) számára a leghasznosabb, ha minden társadalmi réteg (rend) a maga igényeihez szabott külön iskoláztatásban részesül, de ő is fontosnak tartotta, hogy az oktatás minden állampolgár számára hozzáférhető legyen. Éppen ezért látta szükségesnek az állami szerepvállalást, mert csak az államnak vannak meg az eszközei (és a forrásai) az oktatás általánossá tételére. Ugyanakkor felhívta a figyelmet arra is, hogy az ál-

lamnak (s itt konkrétan Poroszországról volt szó) szakítania kell addigi (felvilágosult abszolutista, a frigyési hagyományra épülő) utilitarizmusával. Rámutatott, hogy az adott helyzetben (a napóleoni idők korlátozott szuverenitása miatt) az államnak nincs is más mozgástere, lehetősége, mint a nevelés által felkészíteni a társadalmat a szabadság visszaszerzésére. Fichte nemzetnevelésében határozottan felfedezhető demokratikus vonások (pl. egységesség, általánosság), módszereit tekintve pedig Pestalozzit tartotta feltétlenül követendőnek (Fichte, 1808, 292). Beszédeiben a nemzetnevelés céljait, a hatékonysághoz és eredményességhez szükséges alapelveket, a megvalósítás konkrét formáit, módszereit és eszközeit, az állam és a társadalom tagjai részéről szükséges hozzáállást, a nevelőkkel szembeni elvárásokat stb. fejtette ki (igaz, nem egyenletes mélységben). Külön foglalkozott a németiség aktuális helyzetének részletes elemzésével, valamint a német nemzetkarakter bemutatásával.

Mivel a tanulmány bevezetőjében a nemzetnevelés német **gyökereinek** és **előzményeinek** feltárását ígértük, s Fichtével – e hasonlatnál maradva – már legalábbis a törzshöz értünk, így a neves filozófus elképzeléseit már nem fejtjük ki bővebben.

A nemzetnevelési koncepciók ettől kezdve a felvilágosodás helyett egyre határozottabban a romantika eszmerendszeréhez igazodtak. Ekkortól jelent meg bennük markánsan a nemzeti értékek és sajátosságok hangsúlyozása, az ezek szellemében, illetve ezekre történő nevelés alapelve (Rittner, 2012, 15-16). Azt a korábban jellemző filantróp nézetet, mely szerint a közösségi nevelés végső célja az egész emberiségért való nevelés, nem tagadták meg a napóleoni és az azt követő korok „nemzetnevelői” sem. A végső cél, az emberiség „boldogítása”, jobbá tétele **mellett**, és az egyetemes emberré nevelés követelménye **mellett** jelent meg az emberiségnél szűkebb közösségnek, a nemzetnek sajátosságai és érdeke szerint való nevelés eszménye.

Az „*Archivs Deutscher Nationalbildung*” című periodika először 1812-ben jelent meg (címlapján Fichte arcásával); kiadója, a nemzetnevelés képviselője, R. D. Jachmann így fogalmazta meg ezt: „*az individuum nevelése egy olyan nemzetnevelés, ami különös tekintettel van az egyén meghatározó érzelmi és szellemi tulajdonságaira, és a nemzetnevelés olyan általános emberré nevelés, ami különös tekintettel van a nemzet meghatározó sajátosságaira*” (Idézi: Vierhaus 1972. 527.) Vagyis egy nemzet nemzeti sajátosságai, ideái szerint való formálása, kiművelése nemcsak hogy nem mond ellent az általános embernevelés eszméjének, hanem részét képezi annak.

Összegzés

Összefoglalva a különféle német nemzetnevelési elképzelésekről eddig elmondottakat: a 18. század utolsó harmadában, még a francia forradalom előtt, a felvilágosodás eszméit követve, a nemzetnevelés céljai a filantropizmus és patriotizmus szolgálatában álltak, az állami feladatvállalás szükségességét hangsúlyozták, fontosnak tartották a mindenki számára hozzáférhető, de társadalmi rendek szerint elkülönülő képzést, s mindezt elsőrendű gazdasági és állami érdeknek vélték. A francia forradalom és a romantika hatására mindezek mellett megjelent és előtérbe került a vallásos és erkölcsi, valamint a megfelelő politikai nevelés igénye is. A napóleoni háborúk következtében jelent meg új elemként a nemzeti **karakterű** nevelés követelése, az egységes német nemzeti identitás (hosszabb távon pedig az egységes német állam) megteremtésének céljával. Az egységesség igénye abban is megmutatkozott, hogy immár minden gyermek és fiatal számára azonos képzést kívántak nyújtani, függetlenül társadalmi hovatartozásától, de tekintettel egyéni igényeire és képességeire.

A nevelés fogalma elé ragasztott „nemzet”, vagy „nemzeti” szócska kezdetben elsősorban azt kívánta kifejezni, hogy az oktatás az **egész** nemzet számára szükséges és fontos. A 18–19. század fordulóján a nemzetnevelés új jelentésréteggel, a nemzeti értékek feltárásával, ápolásával és továbbadásával gazdagodott, (s ez egy-némely esetben már ekkor többé vagy kevésbé agresszív nacionalizmusként jelent meg).

Jegyzetek

- » [1]A kutatás a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 Nemzeti Kiválóság Program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Bibliográfia

- » Berg, Christina (1980): Staat und Schule oder Staatsschule? Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem 1789–1889. Athenäum-Taschenbücher. Königstein: Athenäum-Verlag, 1980.
- » Fichte, Johann Gottlieb (1808): Reden an die deutsche Nation. Berlin : Realschulbuchhandlung, 1808.
- » Fináczy Ernő (1927): Az újkori nevelés története. Budapest : Magyar Királyi Eygetemi Nyomda, 1927.
- » König, Helmut (1960): Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. Berlin, 1960.

- » König, Helmut (1963): Nationalerziehung (szócikk). In: Heinz Frankiewicz, et al. (Hrsg.): Pädagogische Enzyklopädie. Berlin : VEB Deutscher verlag der Wissenschaften. Band II. 654-655. p.
- » Rittner, Matthias (2012): Theorien und Konzepte nationaler Erziehung von der Deutschen Romantik bis zum Nationalsozialismus. [Dissertation] Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie der Friedrich Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. 2012.
- » Stübiger, Heinz (2001): Nationsbildung und Nationalerziehung. Zur politischen Funktion nationalpädagogischer Programme in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Neumann, Karl – Uhle, Reinhard (Hrsg.): Pädagogik zwischen Reform und Restauration. Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 2001. 55-70. p.
- » Vierhaus, Rudolf (1972): Bildung (lexikon szócikk) In: Otto Brunner, Werner Conze, Reinhardt Koselleck (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 1972. Band 1. 508-551. p.
- » Winkler, Heinrich August (2005): Németország története a modern korban I. Budapest : Osiris Kiadó, 2005.

Az adaptációs döntési folyamat sajátosságai a Freinet-pedagógia iránti elköteleződésben, az 1980-as évek utolsó harmadától kibontakozó alternatív óvodapedagógiai mozgalomban¹⁾

A jelen tanulmány az 1980-as évek közepétől kibontakozó alternatív óvodapedagógiai mozgalom áramlatában jelentős szerepet játszó soproni, Freinet-kutatócsoporttal kapcsolatos vizsgálatok eredményeinek bemutatására vállalkozik. Az Everett M. Rogers nevéhez kötődő „innovációs diffúzió” elmélet alkalmazásával elvégzett kutatásban az 1990 és 1996 között Sopronban, Freinet-szellemű intenzív tanfolyamon részt vett óvodapedagógusok (85 fő) mintáján a francia reformpedagógiai irányzat iránti elköteleződést mint adaptációs döntési folyamatot kívántuk vizsgálni. A rendelkezésre álló dokumentumok (szak- és záródolgozatok, a kutatócsoporthoz 1990 és 1996 között írt archív levelek, illetve a vizsgálat céljára készült, a jelenből a múltra visszatekintő esszék) tartalomelemzése során feltárhatóvá vált a döntési probléma meghatározásának, a cselekvési változatok keresésének, értékelésének, majd kiválasztásának folyamata, illetve az adaptációs döntés első tapasztalatai és a végrehajtás összegző értékelése.

Minden emberi döntés valamely alternatíva közötti választást jelent, amely a jelenben kifejeződő jövőorientált irányultsággal rendelkezik, és amelynek következménye és eredménye a cselekvés vagy a nem cselekvés. Tünete a probléma, amelynek eredete a célok és az adottságok között fennálló ellentmondás, főbb jellemzői a külső és belső környezeti, illetve az objektív és szubjektív feltételek, körülmények általi befolyásoltság, az akarat-hangsúlyozottság és a tudatosság (Papp 1999; Zoltayné 2002). Az innovációelmélet a döntésekkel kapcsolatban leginkább az adaptációs döntés jelentőségét emeli ki, amelynek értelmében az innovációk terjedése egy olyan döntéshozási folyamat, amelyben a potenciális alkalmazó a kezdeti, az újítást érintő információkkal való találkozás után alakítja ki alapvető vélekedéseit és megközelítését, ami végül az innováció alkalmazásának elfogadásához vagy elvetéséhez vezet (Rogers 1983) [2].

A jelen tanulmányban elemzett soproni Freinet-szellemű óvodai életmódszervezés kibontakozásával és elterjedésével kapcsolatban az adaptáció vonatkozásában érdemes feltárni a diffúzióban szerepet játszó döntési folyamat sajátosságait. Az elemzés során az 1990 és 1996 között Sopronban, Freinet-szellemű intenzív tanfolyamon részt vett óvodapedagógusok 85 fős mintájától származó dokumentumok közül 31 db szak- és záródolgozat, 36 db archív levél és 35 db – a jelenben, kutatási céllal keletkezett – esszé jellegű beszámoló került feldolgozásra, megközelítőleg 1000 oldal terjedelemben. A vizsgálat során a döntési folyamat alkotóelemeit, a cselekvési változatok keresését, azok értékelését, a megfelelő kiválasztását, a döntés végrehajtását, majd a végrehajtási folyamat értékelését kívántuk feltárni elsősorban a *hogyan?* és *miért?* kérdések mentén.

A döntési folyamatban a döntés tüneteként definiálható probléma esetünkben az óvodapedagógusok elégedetlensége volt a vizsgált korszakot jellemző, központilag szabályozott óvodai neveléssel szemben. A probléma eredetként pedig a pedagógusok által megfogalmazott gyermekközpontú pedagógiai nézetek, attitűdök, nevelési célok és sajátosságok, valamint a tőlük központilag elvárt nevelési gyakorlat között fennálló ellentmondás nevezhető meg. Döntésük motivációját tehát alapvetően egy belső konfliktushelyzet feloldása motiválta.

A cselekvési változatok keresésében leginkább az 1980-as évek utolsó harmadától kibontakozó óvodai alternatív életmódszervezések sajátosságainak megismerésére, az azonosságok és különbségek felfedezésére irányuló törekvések voltak tetten érhetők (a szövegek 55%-ában). A vallomások több mint feléből (61%) körvonalazódott, hogy a hosszú évtizedek óta tartó egységes és kötelező, didaktikus jellegű nevelési-oktatási rendszer fellazulását követően innovatív fogékonyságukkal és igényükkel összhangban találtak a szabadon választható óvodai alternatív életmódszervezések sokaságával. Az innovatív szándék mellett a szemléletváltásra való felkészültség hiánya is megjelent az írások közel 35%-ában, ami egyben a pedagógusok döntéseinek korlátozott racionalitását is jelzi. A korlátozott racionalitás meglétét jelzi továbbá a cselekvési változatok keresése során jelentkező érzelmi kettősség is. A vizsgált korszak és az azt megelőző időszak óvodai tartalmi szabályozói (1971-es és 1989-es ONP) központilag előírt módon, teljesítményközpontú elvárások mentén fogalmazták meg a pedagógiai munka jellegét, szellemiségét, amellyel szemben a kibontakozó alternatívák a nevelési célok és értékek pluralizálódását, a gyermekközpontúságot, a fejlődésen alapuló, egyéni sajátosságokra építő tapasztalatszerzést hangsúlyozták.

A vizsgált időszakban a pedagógiai pluralizmus bizonyítékeként kibontakozó alternatív óvodai életmódszervezések, az alapvető céljaikban és törekvéseikben

megmutató az azonosságuk mellett, a másoktól való különbözőségeik hangsúlyozását is fontosnak tartották [3]. A kínálkozó alternatívák mint lehetséges cselekvési változatok mérlegelése során az óvodapedagógusok – az íráskor 21%-a szerint – a különbözőségeket mint egyedi sajátosságokat keresték és értékelték. Ebben a mérlegelési folyamatban az ítéletalkotást előrevívó szelekció is megfigyelhető volt, amely az innováció terjedésében alapvető jelentőséggel bírt. A rendelkezésre álló dokumentumok szinte mindegyikében (90%) a döntési folyamat meghatározó elemeként hangsúlyos szerepet kapott a potenciális alkalmazók korábbi nézeteivel, fennálló szükségleteivel és értékrendjükkel való azonosság mint döntési kritérium.

Az innovációra fogékony óvodapedagógusok a különböző óvodai életmód-szervezések közül azzal tudtak azonosulni (62%), amellyel több alkalommal és közvetlen tapasztalatszerzés útján is lehetőségük nyílt ismerkedni, valamint az általuk megfogalmazott elvárásoknak megfelelt, pedagógiai nézeteikkel, élettapasztalatukkal leginkább összhangban volt. Erre a vizsgált szövegek 90%-ában találtunk utalást. Az azonosulás érzése, a gyermeki és pedagógusi alkotó szabadság motívuma (az íráskor 80%-ában) mint meghatározó döntési kritérium értékelhető a Freinet-pedagógia iránti elköteleződésben.

A vizsgált íráskor 65%-ában megfogalmazódtak az egykori gyermekkori emlékek, melyekben elsősorban a természettel való kapcsolat fontosságát emelték ki a pedagógusok. Ezen aspektus szintén mint döntési kritérium értékelhető. A további vizsgálódások és elemzések során feltárhatóvá váltak a gyermekközpontúsághoz kötődő pedagógiai nézetek is mint további döntési kritériumok, amelyekkel kapcsolatban a vizsgált íráskor közel 90%-ában a gyermeki személyiség tisztelete, elfogadása és kibontakoztatása fejeződik ki a Freinet-pedagógiával rokonítható módon. A vizsgált dokumentumok tanúsága szerint tehát a francia reformpedagógia szellemiségében és alapelveiben, valamint az óvodapedagógusok nézeteiben egyaránt jelen lévő gyermekközpontúság, természet- és életközeli tevékeny tapasztalatszerzés iránti igény, a gyermeki és pedagógusi személyiség szabad, alkotó kibontakoztatása olyan meghatározó döntési kritériumokként értelmezhetők, amelyek alapján megtörténhetett az elköteleződés.

Kutatásaim alapján elmondható, hogy a vizsgált szövegek alapján a döntést leginkább befolyásoló és meghatározó eredeti információforrásnak egyrészt a kutatócsoport tagjai által vezetett intenzív tanfolyamok, továbbképzések, másrészt az *Egy Freinet-szellemű alternatív óvodai program* című kiadványuk bizonyult. A soproni pedagógus-továbbképzéseknek már a döntés első mozzanatában jelentős szerepük volt. A képzések egyrészt megerősítést nyújtottak az alternatívák

mérlegelési folyamatában, másrészt igazolták a cselekvési változatok értékelésének helyességét. Az óvodapedagógusok azon jellemzőket emelték ki, amelyeket egyben a Freinet-pedagógia lényegi sajátosságaiként is értékelték (pl. természetközelség, közvetlen tapasztalatszerzés, életközelség, alkotó szabadság, a közösség szinergiája), tehát a vizsgált írások 90%-ának tanúsága szerint a képzések hangulata, légköre a közvetíteni kívánt szellemiségben szerveződött. Ennek hatására fogalmazódott meg bennük (90%) a hitelesség, a kongruencia érzésének megtagasztalása. A soproni továbbképzéseket az egymástól való tanulás kooperatív, interaktív szellemisége jellemezte, amelyben a tartalmi relevanciát és hitelességet az elméleti megalapozottság és a gyakorlati megvalósulás összhangja teremtette meg. Ezek a tényezők nagymértékben hozzájárultak az egyéni döntésekhez. Az együttműködés, az interaktivitás, a kötetlenség és a szabad tevékenységválasztás alkotó légkörében alkalom nyílt egymástól is tanulni, amelyre a vizsgált szövegek kétharmadában (67%) találtam utalást. Így a tartalmi relevancia további elemeként értékelődött a Freinet-pedagógia sajátos, szinergikus hatást teremtő, közösségi jellege.

Kutatásaim alapján elmondható, hogy a döntést befolyásoló további jelentős információforrás az *Egy Freinet-szellemű alternatív óvodai program* című kiadvány volt. A vizsgált dokumentumok szerint az óvodapedagógusok a Freinet-pedagógiát leginkább a szellemi-érzelmi rokonság felfedezését követően, illetve a meglévő pedagógiai nézeteikkel való összhang alapján választották. A tartalmi érvényesség tekintetében a vizsgált dokumentumokból feltárhatóvá vált, hogy az óvodapedagógusok számára a programkiadványban foglaltakkal kapcsolatban nem az előíró jelleg, hanem a Freinet-pedagógia sajátosságát is tükröző egyedi adaptáció hangsúlya jelent meg.

A Freinet-szellemiséggel való ismerkedés során, a képzések alkalmával megtapasztalt alkotó légkörben felismerték és jól megéreztek a pedagógusok, hogy a Sopronban látott óvodai életmódszervezés csupán egy lehetséges megvalósulása a francia reformpedagógia óvodai adaptációjának. Ennek következtében az olyan típusú megközelítések bizonyultak eredményesnek a Freinet-pedagógia óvodai adaptációjában, amelyek az elindulás támpontjának tekintették a látott és választott koncepciót, amelyet az innováció folyamatában elemeire bontva, majd egyedi módon újra szintetizálva alkalmaztak a pedagógiai gyakorlatban.

A döntés folyamatában a dolgozatok és az esszé jellegű visszaemlékezések 75%-ában a döntésekben szerepet játszó, érzelmekre ható szuggesztivitás jelensége is feltárult. A szuggesztív kommunikáció sajátos jellemzője, hogy a személyek közötti érintkezés eredményeképp és hatására automatizmus lép fel (Gombos-Bányai-Varga 2009, 114), és a szuggesztív személyiség erős modellt, azonosulási

mintát jelent a másik személy számára (Forgács szerk. 2001). Az óvodapedagógusok írásait elemezve elmondható tehát, hogy a kutatócsoport tagjai olyan szuggesztív személyiséggel és kommunikációs készséggel rendelkeztek, illetve olyan azonosulási mintát nyújtottak, amelynek következtében „önkéntelen válasz”-reakciót és „automatizmust” váltottak ki az innovációt legkorábban alkalmazókban. Ezen reakciók belső indíttatástól vezérelt, affektív fókuszú sajátossága, kutatásaim alapján, meghatározó jelentőségűnek bizonyult a Freinet-pedagógia iránti elköteleződésben.

A dolgozat- és levélíró pedagógusok vallomásainak mindegyikéből azonosítható volt, hogy azoknak az óvodapedagógusoknak, akik a Freinet-pedagógiát a mindennapi óvodai gyakorlatban is elkezdték kipróbálni, szinte azonnal sikerélménye volt. Az óvodapedagógusok a változásokkal kapcsolatban elsőként a személyiségük egészében bekövetkezett átalakulásról írtak. A vizsgált szövegek döntő hányadában leginkább a felszabadultság, az érzelmi feltöltődés, a megújulásra való fogékonyság, a korábbiakhoz viszonyított másság és a felelősségvállalás jellemezte. A bekövetkezett változások hangsúlyával párhuzamosan néhány esetben megfogalmazódtak a korábbi pedagógusi személyiségvonásokkal és a nevelői attitűdökkel kapcsolatos kritikai észrevételek is, amelyek a változással kapcsolatban egyrészt a tudatosság bizonyos szintjét, másrészt az önreflexió jelenlétét támasztják alá. A nevelői attitűd-módosulás, a viselkedés irányítására gyakorolt hatása által, a pedagógiai tevékenységben bekövetkező változásokat eredményezett, amelyek a természet- és életközeli tapasztalatszerzésben, a gyermeki aktív, cselekvő munkálkodásban, illetve az önkifejezés jelentőségének felismerésében érhetőek tetten az írások 98%-ában.

Az óvodás gyermekekkel kapcsolatban tapasztalt változásokat az írások 96%-ában említették meg a pedagógusok. A dokumentumok elemzésének eredményeképp elmondható, hogy a Freinet-szellemű óvodai élet, a szabadság és szeretet légköre az óvodapedagógusokéhoz nagymértékben hasonló reakciókat váltott ki a gyermekekből is. Ennek következtében kialakulhatott az a személyre szóló szeretetkapcsolat, amely a gyermek-pedagógus viszony alapjává és nélkülözhetetlen feltételévé vált. A korábbi, kötelezően előírt foglalkozásokat felváltó, szabad döntéseken alapuló, érdeklődéstől vezérelt gyermeki tevékenységek nem igényeltek többé a pedagógus részéről didaktikus mesterkedéssel előhívott külsődleges motivációt, mert a gyermeki kíváncsiság és alkotó tettvágy vált az óvodai élet mozgatórugójává. Az óvodai életben bekövetkező megújulás további fontos mozzanatának tekinthető a tárgyi környezet tudatos megváltoztatása is, amelyről a vizsgált írások 91%-ában tettek említést a szerzők. A kezdeti próbálkozások sikerét és po-

zítív tapasztalatait látva később a csoportszobák szinte mindenre kiterjedő átrendezésével – a kialakított kuckókban, „műhelysarkok”-ban, változatos eszközöket biztosítva – szabad teret adtak a gyermekeknek a játékra, tevékenységre, alkotásra.

A végrehajtási folyamat értékelését tartalmazó szövegrészek gondolatai két főbb tartalmi kategória köré rendezhetők, amelyek közül az egyik a választott cselekvési változatban, azaz a Freinet-pedagógiában rejlő sajátosságok értékelése, a másik az adaptációs döntés következtében, a pedagógusi személyiségben tapasztalt változásokra, azaz a Freinet-pedagógussá válásra vonatkozó reflexió. A választott cselekvési változat, azaz a Freinet-pedagógiában rejlő sajátosságok értékelésében – a vizsgált szövegek 60%-ában – leginkább a „másság” motívuma jelenik meg elsőként a kompatibilitással kapcsolatban bemutatott alternatív óvodai életmódszervezésekkel összefüggésben. A vizsgált írásokban (56%) is tetten érhető a másság ezen értelmezése és értékelése.

A kipróbálás tapasztalatait összegző értékelésekben az egyediség pozitívumának hangsúlyozása mellett megjelenik a Freinet-pedagógia általános szellemiségéből fakadó másság, ennek eredményeképp a természet- és életközelség, az aktív munkálkodás, a kényszer nélküli önkifejezés mint hangsúlyozott érték. A vizsgált írások mindegyikével kapcsolatban elmondható, hogy az óvodapedagógusok a választott cselekvési változat, azaz a Freinet-pedagógia óvodai adaptációjának első tapasztalatait mindannyian pozitívan értékelték (100%), és a Freinet-pedagógia iránti elköteleződéssel kapcsolatban hozott döntésüket helyesnek ítélték meg. Lényeges észrevételként megállapítható, hogy a Freinet-pedagógia alapelvei már a döntési folyamat egy korábbi szakaszában, a cselekvési változatok értékelésekor mint döntési kritériumok megjelentek, így a vizsgált innovációban azon tényezők, amelyek a cselekvési változatok értékelése során a döntésben meghatározó szerepet játszottak, később, a végrehajtási folyamat értékelése során, a döntés helyességét megerősítő visszacsatolásként újra megjelennek.

A változás jellegének értékelését az óvodapedagógusok egyharmad része a korábban már említett „másság”-gal, „más valaki lettem” motívummal jellemezte. Az írásokban azonban további, árnyaltabb jelentéstartalmak is megjelentek, pl. az „önmagára találás”, a „korábbi én újraéledése”, a szakmaiságban való „otthonra lelés” érzései, amelyek a „másság” helyett inkább a valamire való „rátalálás” motívumával írhatók le (90%). A fenti motívumok mellett az óvodapedagógusok az írások 75%-ában a személyiségükben bekövetkezett változásokat is értékelték, amelyek közül leginkább a nyitottság, a kreativitás, a tudatosság és az óvodai nevelés iránt érzett személyes felelősségvállalás jelentek meg az írásokban, mint az új szellemű, „Freinet-pedagógus” lét „indikátorai”.

A francia reformpedagógia adaptációja elsősorban a gyermekközpontú, a demokratikus szellemiség iránt nyitott és elkötelezett, kreatív pedagógusi személyiségek esetében bizonyult működőképesnek, akik az adaptációs döntés végrehajtási folyamatában megtapasztalták és nagyra értékelték a természet- és életközelség, az alkotó munkálkodás, a „kísérletező tapogatózás” és az egyént kiteljesítő közösségi élmény által megteremtett újszerű óvodai élet másságát. A kipróbálás pozitív tapasztalatainak értékeléséből megszülető visszaigazolás a döntés helytállóságát tartalmazta, és az innováció alkalmazásának további folytonosságát eredményezte. A fentiek alapján összegezhető tehát, hogy az innováció esetében a változtatást a sikeresség, a hasznosság, vagyis maga az eredmény legitimálta.

Jegyzetek

- » [1] A kutatás a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.
- » [2] Amennyiben az innováció bevezetése autokratikus döntés eredménye, előfordul, hogy elfogadása lassabb lesz, vagy egyáltalán nem történik meg (Dessewffy–Galács 2003). Az innováció pedagógiai megközelítésében ezt a folyamatot, felülről indukált jellegére és központi „vezéreltségére” való tekintettel, reformnak nevezik (Dobos 2002).
- » [3] Például a személy- és gyermekközpontúság, egyéni bánásmód, életkori sajátosságokon alapuló szabad tevékenységválasztás, passzív, befogadó jellegű tanulási folyamatok helyett a tudás aktív, konstruktív létrehozása stb.

Bibliográfia

- » Dessewffy Tibor – Galács Anna (2003): „A dolgok új rendje” – Technológiai diffúzió és társadalmi változás. In: Dessewffy Tibor – Z. Karvalics László (szerk.): Internet.hu – A magyar társadalom digitális gyorsfényképe. Budapest : Aula Kiadó, 2003. 31–60. p.
- » Dobos Krisztina (2002): Az innováció. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. LII. évf. 9. sz. 38–48. p.
- » Forgács József (2001, szerk.): Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája. Budapest : Kairosz Kiadó, 2001. 410 p.
- » Gombos Katalin – Bányai Éva – Varga Katalin (2009): A tanulás affektív pszichológiai nézőpontból. *Pedagógusképzés*, 2009. 7. évf. 2–3. sz. 103–128. p.
- » Papp Ottó (1999): Döntésemélet és módszertan. Budapest : Távközlési Universitas Alapítvány, 1999. 142 p.
- » Rogers, E. M. (1983): *Diffusion of Innovations*. New York : Free Press, 1983. 447 p.
- » Zoltayné Paprika Zita (2002): Döntésemélet. Budapest : Alinea Kiadó, 2002. 600 p.

A tanítóképzés előíró-adagoló tantervei

Az ötvenes évek két szocialista tanítóképzős tantervét és egy tantervjavaslatot a neveléstörténeti szakma még nem vont érdeklődésének homlokterébe. A kutatás célkitűzése, hogy a középfokú képzést szabályozó előíró-adagoló tanterveket, tantervjavaslatokat bemutassa, elemezze. Az 1950-es évek tanterveinek célmeghatározása normatív, ideológiailag elkötelezettséget tükröző, mindenkitől elvárta a marxista-leninista világnézetet. A tantervek műfajilag központi, erősen előíró típusba tartoztak. A tantervekben pedagógiai előírások mellett direkt ideológiai, politikai célok jelentek meg. A dokumentumok a párt és állami irányítás eszközeként funkcionáltak. A tantervek, a tantárgyak tartalma, mennyisége lehetővé tette a középfokú tanítóképző intézetekben az általános műveltség alapjainak, valamint a mesterségbeli tudásnak az elsajátítását.

A magyar tanítóképzés gazdag szakirodalommal rendelkezik, mert az intézeti tanárok, főiskolai oktatók gyakran készítettek iskolatörténeti monográfiákat, a képzés történetét ismertető kutatási beszámolókat. Az ötvenes évek két szocialista tanítóképzős tantervét és a Pedagógiai Tudományos Intézetben készített tantervjavaslatot a neveléstörténeti szakma még nem vonta érdeklődésének homlokterébe. A szakirodalomban a témával összefüggésben kevés tudományos mű lelhető fel, ezek közül Gombos Norbert kiváló tantervelemzéseit (2006; 2011) emelhetjük ki.

A kutatás célkitűzése, hogy a középfokú képzést szabályozó előíró-adagoló tanterveket, tantervjavaslatokat bemutassa, elemezze.

Az Elnöki Tanács törvényerejű rendelete 1950-ben tanítóképző intézeteket hozott létre. A tanítóképző elvégzése után a növendékek érettségi vizsgát tettek. Az érettségit követően egy évig fizetési gyakorló tanítóként iskolai alkalmazásba kerültek. A gyakorlóév végén a sikeres tanítói képesítő vizsga letételével fejeződött be a képzés. A tanítóképzők négy évfolyamos oktatási időszakasszal működtek, de a tanítóképzés időtartama a gyakorlóévvvel együtt öt tanévessé vált.

Az 50-es évek tantervei

Az első szocialista tanítóképzős tanterv igen rövid idő alatt készült el. Ezt a dokumentumot (hasonlóan az 1950-es általános iskolai és gimnáziumi tantervekhez) tantervelméleti szempontból nem tekinthetjük színvonalas szakmai műnek, hiszen abban direkt ideológiai, politikai célok jelentek meg. A dokumentumok a párt- és állami irányítás, szándék és akarat eszközeként funkcionáltak. Ezeknek az új oktatási iratoknak a meghatározását, funkcióját így adta meg a minisztérium egyik tantervelméleti kiadványa: *„a tanterv állami okmány a kormányzat által kiadott hivatalos utasítás, amely az általános nevelési célnak és az iskola-típus céljának megfelelően megszabhatja azt a művelődési anyagot, amelyet a tanulójfűságnak el kell sajátítania”* Ezért a tananyagot *„tömören, de határozottan és félreérthetetlenül”* kell megszabni, meghatározva, hogy *„az egyes tantárgyak keretében mennyit és hogyan kell tanítani”*. *„A tantervben kijelölt tananyag feldolgozása kötelező. A tankönyv anyagából lényeges fejezeteket vagy nagyobb részeket elhagyni, vagy más anyaggal helyettesíteni nem szabad az iskolai tanítás során. A tankönyv rendszeres használata egyaránt kötelező a nevelőkre és a tanulókra”* (Ballér 1996, 103–104).

Az idézett szöveg nagyszerűen tartalmazza a centralizált tantervek részletezett tantervi típusának – vagy más néven előíró, adagoló, központi tantervnek – legfontosabb fogalmi ismertetőjezeit:

- a tananyag minden részletét aprólékosan megszabja;
- az adagoló tantervhez csak egy tantárgy-pedagógiai interpretáció és központi jövahagyott tankönyv tartozik;
- az állami elvárásoknak megfelelő bemeneti szabályozás érvényesül a célok, feladatok, tananyag, módszerek, eszközök meghatározásában;
- mindent áthat a centralizmus, megvalósul a tantervi diktatúra, ezzel együtt megszűnik az iskolák, pedagógusok autonómiája, önállósága;
- elsősorban ideológiai, politikai dokumentumok voltak, csak másodsorban pedagógiaiak.

A tantervei műfajok tekintetében a „20. század második felében a korábbi sillabusokat felváltották a részletesebben szabályozó tantervek, a melyek már az oktatási célokat, követelményeket, módszereket és eszközöket is tartalmazták. Ezeket előíró, adagoló tantervnek nevezzük” (Némethné 2004, 78–79).

Az 1953-as tanterv tovább fokozta az előíró-adagoló tantervi műfaji ismeret-tőjegyeket azzal, hogy a témákhoz, altémákhoz konkrét óraszámokat rendelt. A tanmenet jegyeit magán viselő 1953-as tantervi módosítások természetesen terjedelmesek lettek. A tantervi túlszabályozottság csökkentette a tanárok autonómiáját.

A tantervek szerkezete

Az 1951–53-ban kiadott tervekből eltűnt az utasítás, amely a század elején jelent meg népiskolai és tanítóképzős tanterveinkben. (Az utasítás nem végrehajtható parancsot jelentett; sok lehetőséget adó, a pedagógus személyére is bízott döntésről volt szó. Az útmutatás, javaslat kifejezések jobban megfelelnek a műfaj jellegének.)

Az 1951-ben megjelent tanterv fontosabb szerkezeti elemei a következők voltak:

- a képzés célja,
- a képzés feladata,
- a tantárgyak,
- az óraterv,
- minden tantárgy céljának leírása és tananyag beosztása.

Az 1951. évi tanterv *„igen erősen bemenetre orientált, hiszen a tartalmi részében szinte kizárólag a feldolgozandó tananyag ismertetésére szorítkozik, a követelményekre történő utalást gyakorlatilag nem találhatunk benne”* (Gombos 2011, 69).

A három évvel későbbi tantervi dokumentum szerkezetét tekintve mutat némi előrelépést szakmai szempontból, mert a tantárgy tanításának célja és feladata mellett megjelenik a tantárgy tanításának főbb módszeres elveinek ismertetése, a tantárgyi anyag feldolgozásának szempontjai és az ajánlott irodalom.

Erre az időre már megjelentek a szovjet pedagógiai irodalom fordításai, elkészültek az új ideológiától átítatott új tankönyvek, volt már tehát miből válogatni.

Az 1953. évi tantervi változtatások nem keltik a homogenitás érzetét. Nem egy szerkesztett dokumentumot adtak ki, hanem tantárgyanként kis füzetecskéket gyártatott a Közoktatásügyi Minisztérium Pedagógusképző Főosztálya. A lektorok nem tartottak be konzekvensen egyfajta szerkezeti struktúrát, ebből kifolyólag szakmai minőségüket illetően nagy eltérések jöttek létre. A jobbak közül meg kell említenem a fizika tantervet, amelyet Nagy Sándor lektorált, és a Fülöp Béla nevével félmjelzett matematika tantervet.

Pedagógiai szempontból fontos előrelépésként értékelhetjük, hogy megjelenjenek a Műhelygyakorlatok tárgy tantervében a követelmények. Tantervemléleti szempontból az 1956–1958-as általános iskolai dokumentumoknak volt ez az egyik legjelentősebb újítása. A vizsgált 1953-as tanterv előfutára volt ennek a lényeges előrelépésnek.

A tantervek cél- és feladatrendszere

A célok hierarchiájának csúcán az iskolatípus célja helyezkedik el. A tanító(nő) képző célmeghatározása ugyanúgy, mint más párt-dokumentumok, illetve párt- és állami vezetők állandó kifejezéseit, szófordulatait, „szóvirágait” közvetíti (pl.: a dolgozó nép hűséges fia, a szocializmus építői, a dolgozók nemzetközi harca érdekében való önfeláldozás). Mindezek mellett a képzés célja tartalmaz időtálló, egyetemes emberi értékeket is (pl.: öntudatos, fegyelmezett, a közösség, a haza védelme, a munka szeretete és megbecsülése, bátorság). Az általános feladatok között láthatók pedagógiai feladatok és politikai szövegek, ideológiai doktrínák, amit az alábbi szöveg mutat be:

„A tanító(nő)képző feladata: hogy az általános iskolában megszerzett ismereteket elmélyítse s továbbfejlessze, a tananyagban, az oktató és nevelő munkában a marxista-leninista világnézetet érvényesítve, harcoljon a reakciós idealista szemlélet ellen, nagy műveltségű és a szocialista pedagógiai ismeretekben gazdag tanítónemzedéket neveljen, mely szaktudásával és szocialista magatartásával méltán szolgál az általános iskolai tanulóknak példaképpül, hogy felnövekvő tanítónemzedékünkben az elméleti és gyakorlati növelés és tanítás szoros kapcsolatának készségét kiművelje és alkalmassá tegye őket az általános iskola alsó tagozatában folyó nevelő és tanító tevékenység maradéktalan ellátására, valamint egyetemi és főiskolai tanulmányok végzésére” (Gombos 2011, 65).

A pedagógiai feladatok lefedik ennek a szakmai középiskolának minden egyes tennivalóját attól kezdve, hogy megérkezik a diák az általános iskolából, s az ott szerzett ismereteit itt elmélyíti, továbbfejleszti, nagy műveltségre, pedagógiai ismeretekre tesz szert, példaképpül szolgál. A tanítóképző feladata, hogy növendékeit képessé tegye az általános iskola alsó tagozatában folyó pedagógusi tevékenységre, illetve felkészítse őket a felsőoktatási tanulmányokra. Az iskolatípus feladatrendszerének eme legmagasabb szférájában is ott van az ideológia, a politika. Mindenkitől elvárja a marxista-leninista világnézetet. Az egyes tantárgyak céljaiban szintén ez a kettősség, vagyis ideológiai-politikai és pedagógiai előírások jelennek meg.

Az óratervek

A tanítóképző óratervében a korábbi tantervekhez képest a legnagyobb változások az *ének-zenében*, a *matematikában*, a *magyar nyelv és irodalomban* történtek. Emelkedett a *történelem* és egy órával a természettudományos tantárgyak óraszámára. Bevezették az *orosz nyelv* oktatását. A tantárgyak sorából eltűnt a *hit- és erkölcsstan*, a *gazdasági ismeretek*, a *kézimunka* és a mindennapi kérdések.

A készségi tárgyak „ismeretanyaga a direkt ideológiai, politikai elemektől, utalásoktól kevésbé terhelt, jóval inkább a tanítói hivatáshoz elengedhetetlen képességek, készségek kialakítására helyezte a tanterv e része a hangsúlyt. E tantárgyak – már említett – órakeretbeli bővüléséhez illő magas színvonalú ismeretanyag tanítását (pl.: hangképzés, karvezetés, zongora, hegedű, táblai illusztráció készítése) írta elő, mely készségeket előtérbe helyező eötvösi hagyományok továbbélését bizonyítja” (Gombos 2011, 70).

A neveléstudományi tárgyak és a gyakorlati képzés órakerete 4 órával csökkent, feltételei ebben a tekintetben romlottak. A tanítóképzésben minden tárgy a képzést szolgálta, még a közismereti tantárgyak is, de az elméleti felkészítés középpontjában azonban a *lélektan- pszichológia*, a *pedagógia*, valamint a *módszertan* állt. Ezeknek a tantárgyaknak a neve, összetétele és óraszámai a következők voltak:

Az 1951-es tantervben:

(1) Tanítástan	II. o.	3 óra
(2) Neveléstan	III. o.	2 óra
	IV. o.	2/0 óra
(3) Módszertan	III. o.	2 óra
(4) Neveléstörténet	IV. o.	0/2 óra
Összesen		9 óra

Az 1954/55-ös tanév óratervének neveléstudományi tantárgyai a következők szerint alakultak:

(1) Tanítástan	II. o.	2 óra
(2) Neveléstan és úttörő módszertan	III. o.	2 óra
	IV. o.	0/1 óra
(3) Lélektan	II. o.	2 óra
(4) Logika	IV. o.	2 óra
(5) Neveléstörténet és isk. szerveztan	IV. o.	2/1 óra
Összesen		10 óra

„A pedagógia tantárgyi célrendszere – a tanterv tárgyai között – az egyik leginkább átpolitizált, »harcos« ideológiai elemekkel teli” (Gombos 2011, 71).

1953-ig hiányzott a képzésből a logika és a pszichológia. Az 50-es évek közepén 1 órával (10 órára emelkedett) nőtt a szakmai elméleti képzés teljes óraszámára. Összességében megállapítható, hogy ezen a területen a feltételek romlottak az öt-éves képzéshez viszonyítva.

A Központi Vezetőség 1952. június 28-án tartott ülésén megállapította, hogy az ifjúság közötti pártmunka központi kérdésének az új nemzedék szocialista szellemében való nevelését kell tekinteni. Ez a megállapítás szabta meg, hogy a tanítóképző intézetekben külön tantárgyként az *úttörővezetést* vezessék be. Az új tantárgy elméleti anyagát a DISZ Országos Központja dolgozta ki, s azt a képzők sokszorosítva kapták meg. Az ötvenes évek közepétől a *nevelélmélet* tantárgy részeként tanították az *úttörővezetés módszertanát*.

1952-ben indították el a módszertan tanításának új rendszerét. 1952-ben a tárgyat még a pedagógia tanára tanította, ugyanakkor a szaktanárok is kaptak órát a módszertan tanítására. A következő években a módszertan oktatását a szaktanárok vették át, így az önálló módszertan tantárgy megszűnt létezni.

A pszichológia-ellenes tendenciák következményeként a pedagógiai gimnáziumban nem tanítottak pszichológiát. Két tanéven át maradt ki teljesen a lélektan az oktatásból. Az 1951–53 közötti tanévekben szerepelt néhány tanórán pszichológiai téma. 1953-ban kezdték el újra külön tantárgyként tanítani a pszichológiát. A II. osztályban az első félévben 2, a második félévben 1 óra szerepelt. 1956 után heti 2–2 órában tanultak a jelöltek *általános lélektant*, fejlődéslelektani összefoglalások nélkül. A tudomány mellőzöttségének ideje alatt, 1951-től 1953-ig a *Pedagógia* könyv fejezetei alapján tanítottak némi lélektant. 1949–1953 között a középfokú tanítóképzésben a pszichológiának mostoha szerepe volt a politikai szituáció miatt. A pedagógiai tárgyak megalapozásának funkcióját nem tudta betölteni. 1953 után az általános lélektani ismeretek mennyisége és minősége szélesebb körű, mélyebb lett, mint a korábbi években, újra alkalmassá vált a tárgy a pedagógiai elmélet és gyakorlat megalapozására.

1950-ben csökkentették ugyan az összes órák számát 134-re, a diákok mégis túlterheltek voltak – egy hétre kb. 34 óra jutott –, hiszen a képzési idő egy tanévvel megrövidült. A magas óraszámok miatt a jelentésekben, jegyzőkönyvekben a tanítóképzők nevelői tájékoztatták a felsőbb tanügyi szerveket, amikor 1952-ben a kisszertár-készítő szakkör kötelező bevezetésére adtak utasítást a minisztériumból.

Az intézménytípus 1868–1959 közötti korszakában, a középfokú képzés alatt a tantervek központi kérdése az volt, hogyan tartsanak lépést a közismere-

ti tananyag és a szakmai- pedagógiai-, gyakorlati felkészítés növekvő igényeivel. A képző intézetek pedagógusai hosszú évtizedeken át küzdöttek a nagyobb óraszámokért. A közismereti és a szakmai tárgyak sokat vitatott aránya is végigkísérte a magyarországi tanítóképzés történetét. Ezekre a felmerült problémákra a megoldást a tanulmányi idő növelése jelentette volna. A képzési idő növelésének több útját is alkalmazták a jelzett korszakban: egyrészt emelték a kötelező órák számát, másrészt kötelező délutáni foglalkozásokat iktattak be a képzésbe.

Az 1951-es, 1953-as tantervek alapján megállapíthatjuk, hogy a tantárgyak tartalma, mennyisége lehetővé tette az általános műveltség alapjainak az elsajátítását, azonban a tanulók túlterhelése nehezítette, hogy a képzőben magas szintű általános műveltséget, szakmai képzettséget biztosítsanak. A tanítóképzés fő célja a szakmai képzés volt, s e mellett nem mellékes feladatként, nyújtott közismereti anyagot is. A kor elvárásával harmonizáló, bár egyre kevesebbnek tűnő általános tudással kerültek ki a tanítójelöltek iskoláikból. A tanítóképző 4 év alatt mindent megtett, hogy neveltjei felnőttként igényeljék az esetleges hiányosságok pótlását, képessé tette őket önművelődésre, önnevelésre.

A Pedagógiai Tudományos Intézet tantervi munkálatai

Az Oktatásügyi Minisztérium megbízásából a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) munkatársai (Dr. Bori István, Faludi Szilárd, Füle Sándor) 1954–56 között új tanítóképzős tanterveket készítettek. A PTI tanítóképzős csoportja 1955 szeptemberében kapta a feladatot, hogy készítsen tantervet. Olyan tanterv kimunkálása volt a cél, amelyben ki kellett küszöbölni a meglévő maximalizmust, egyúttal biztosítani kellett a tanítóképző szakjellegének még fokozottabb érvényesülését, ennek megfelelően a tananyag meghatározásánál nem a gimnáziumból, hanem a tanítóképző igényeiből indultak ki (Molnár 2007, 82).

A tanítóképző intézet tantervét a tanítóképző újrafogalmazott feladataiból eredeztetve készítették el, így a következő elveket vették figyelembe:

- *„Az általánosan művelő tárgyak tanítása során fordítson kellő gondot az általános iskola alsó tagozati anyagának és kérdéseinek középiskolai szintű tárgyalására és megvilágítására. Szakít a gimnáziumi szintű általános műveltség biztosításával.*
- *Biztosítsa a szakképzettséget a tanítóképzés szakjellegét kidomborító pedagógiai elméleti és gyakorlati ismeretek és készségek területén*
- *Vegye figyelembe a világnézeti-politikai nevelés követelményeit” (uo.).*

Az 1956-ban elkészült tantervben a külföldi gyakorlat szerencsére nem jelentkezett a világnézeti nevelés területén. A párttörténetet, marxizmust külön tárgyként oktatták a szocialista országok képzőiben, hazánkban erre nem került sor. Az 1953-as tanterv pedagógiai tantárgyakkal összefüggő hiányosságait kiküszöbölték. A tárgyak egymásra épülése, az elméleti és gyakorlati tárgyak megfelelő kapcsolata megvalósult, hiszen II. osztályban tanították a *lélektant* és a *logikát*, ezzel megalapozva a III. osztályban kezdődő *pedagógiát* (általános pedagógiát, oktatás- és nevelélméletet); mindezek készítik elő a IV. évfolyamon zajló tanítási gyakorlatokat. Óraterven kívül, hogy ne csak az utolsó évben legyen gyakorlat, a III. évben már terveztek hospitálásokat, a második félévben egyéni tanítási gyakorlatokat. A tantárgyak anyagát átvizsgálták, az alsó tagozati oktató-nevelő munkához szükséges ismereteket hagyták meg, új elemekkel egészítették ki (a lélektant neveléslélektani, fejlődéslélektani ismeretekkel gyarapították). Minden tantárgyon belül a gyakorlatiasság biztosítására törekedtek. A tananyag reális elvégezhetőségére, a tantárgyak számának csökkentésére törekedtek. A heti 33 óra nem okozott volna túlterhelést. A román, szovjet, német képzők óratervében a heti óraszám 33–36 között mozgott. Az elkészült, de soha életbe nem lépett tanterv szakmailag a legjobb volt az 50-es évek középfokú tanítóképzős tantervei közül. 1956-ban az érettségire épülő tanítóképzés előkészítő munkálatai, jóváhagyása miatt a PTI tantervének kiadására nem került sor (i. m. 83.).

Összefoglalás

Az 1950-es évek tanterveinek célmeghatározása normatív, ideológiailag elkötelezettséget tükröző; mindenkitől elvárta a marxista-leninista világnézetet. A tantervek műfajilag központi, erősen előíró típusba tartoztak. A tantervekben pedagógiai előírások mellett direkt ideológiai, politikai célok jelentek meg. A dokumentumok a párt- és állami irányítás, szándék és akarat eszközeként funkcionáltak. A tantervek, a tantárgyak tartalma, mennyisége lehetővé tette a középfokú tanítóképző intézetekben az általános műveltség alapjainak, valamint a mesterségbeli tudásnak az elsajátítását.

Bibliográfia

- » Ballér Endre (1996): *Tantervméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. Budapest : Országos Közoktatási Intézet, 1996. 224 p.

- » Gombos Norbert (2006): Tanítóképzés az ötvenes években. Az 1951. évi tanterv. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Budapest : Eötvös József Könyvkiadó, 2006. 114–133. p.
- » Gombos Norbert (2011): *A közép- és a felsőfokú tanítóképzés fejlődése Magyarországon – a korabeli központi tantervek tükrében*. Gödöllő : Szent István Egyetem Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet Kiadványai, 2011. 194. p.
- » Molnár Béla (2007): *A középfokú tanítóképzés története 1945-től felsőfokúvá válásáig*. [PhD-értekezés] Budapest : Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, 2007. 213. p.
- » Némethné Tóth Ágnes (2004): *Segédlet a didaktika tanulásához*. Pápa : Szerzői kiadás, 2004. 199. p.

„Az iskola és az élet” Egy 20. század eleji bácskai néptanító pedagógiai kísérleteiről

Malisza Ignác zentai néptanító 1908-ban, Zentán megjelentetett kötetében (Az iskola és az élet) foglalta össze több évtizedes, gazdag, a gyakorlati oktatásra alapozó pedagógiai tapasztalait, és e munkájában kísérelt meg konkrét választ adni korának több tanügyi problémájára. Mint munkájának előszavában hangsúlyozta, négy gyakorlati pedagógiai kérdés készítette erre: a tanulóifjúság iskolai túlterheltsége, a diákok könnyű felejtése, gyakorlatiatlansága meg hiányosságai. E négy tényezőt kezdte el „lélektani törvények alapján” tanulmányozni, azzal a céllal, hogy megjelje azt a pedagógiai módszert, amely lehetővé tenné egyrészt a tananyag könnyebb elsajátítását, másrészt az ismeretek maradandóbb memorizálását. Sikerült is kialakítania egy sajátos pedagógiai módszert, amellyel „kísérletet tett” tanítóként az elemi népiskolában, nevelőként pedig a közép- és polgári iskolában. Észleletei és megítélése alapján – sikeresen. A „tanítás természetességét” célzó pedagógiai módszerének tanulságait kötetében ismertette, s „a jelesebb bölcselő írók figyelmébe” ajánlotta.

A magyar népoktatásügy alapját, a 19. század második felében és a 20. század elején közismerten az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk vetette meg, „a népiskolai közoktatás tárgyában” (Kőrösi-Szabó szerk. 1912, 293). Később még néhány törvény szabályozta e témakört (uo.), amely a bácskai néptanítókra, így a zentai Malisza Ignácra is kötelező érvényű volt. Egy sokatmondó statisztikai adat szerint Magyarországon a 20. század legelején mintegy 16500 elemi iskola működött, amelyben közel két és fél millió diák tanult, több mint 32 ezer tanító felügyelete alatt (uo. 303). Ezek az impozáns számok is azt bizonyítják, hogy egy kiterjedt tanítótársadalom fejtett ki gazdag és szerteágazó oktatói-nevelői munkát, közöttük voltak átlagosak és közepszerűek, de olyanok is, akik magas szinten űzték hivatásukat, s tapasztalataikat hajlandók voltak megosztani kevésbé tapasztalt kollégáikkal. Az egyik közülük Malisza Ignác zentai néptanító volt, aki kollégáinak okulására foglalta kötetbe 1908-ban több évtizedes tanítóskodásának tapasztalatait.

Zentának, az akkortájt közel harmincezer lakosú bácskai, Tisza menti városnak viszonylag fejlett oktatásügye volt: 1867-ben megnyílt az első kisdedővó, 1870-ben kezdte meg munkáját a polgári fiúiskola, amely 1876-ban négyosztályú gimnáziummá alakult át (Kalmár 1909, 273–290). A gimnáziumot 1901-ben nyolcosztályos főgimnáziummá fejlesztették. Egyébként Zenta vonzáskörében a 20. század elején 30 népiskola működött, ebből 17 anyai. (uo.)

Maliszáról annyit tud a bácskai pedagógiatörténet, hogy 1887 és 1893 között az alsó-tiszai tankerületben zentai alsóvárosi tanítóként dolgozott, 1893 és 1908 között pedig a zentai belvárosi elemi iskolában (KFL, internetes forrás). Azt követően, 1909–1910-ben a Zentai Állami Elemi Újvárosi Népiskola tanítói karának volt a tagja (Kalmár 2004, 57). Életrajzának további részletei számunkra nem ismeretesek, ám az, ami nevét mindenképpen elragadja a feledéstől, *Az iskola és az élet* című pedagógiai szakmunkája, amelyben sokéves tanítói tapasztalatait felhasználva kísérelt meg választ adni korának több tanügyi problémájára (Malisza 1908, 3–4). Mint munkájának előszavában hangsúlyozta, négy gyakorlati pedagógiai kérdés készítette erre: a tanulóifjúság iskolai túlterheltsége, a diákok könnyű felejtése, gyakorlatiatlansága és hiányosságai (uo.). E négy tényezőt kezdte el „lélektani törvények alapján” tanulmányozni, azzal a céllal, hogy megjelje azt a pedagógiai módszert, amely lehetővé tenné egyrészt a tananyag könnyebb elsajátítását, másrészt az ismeretek maradandóbb memorizálását. Sikerült is kialakítania egy sajátos pedagógiai módszert, amellyel „kísérletet tett” tanítóként az elemi népiskolában, nevelőként pedig a közép- és polgári iskolában (uo.). Észleletei és megítélése alapján – sikeresen. Méghozzá *az idegen nyelv, az írás, olvasás és nyelvtan* tanítása, valamint a „*nemzeti nevelés és nemzeti szellem*” fejlesztése vonatkozásában (uo.). A módszer hangsúlyozott szerepére utal az a megállapítása, hogy „*ha valamit tanítunk, és azt elsajátíttatni nem tudjuk, haszonnélküli munkát végeztünk*” (Malisza 1908, 9).

1. „Az iskola és az élet” (1908) [1]

Malisza Ignác munkája olyatén eredeti mű, afféle neveléstörténeti kuriózum is, hogy szerzője kizárólag több éves tapasztalataira épített, semmiféle szakirodalmat nem használt fel hozzá. Kötete a korabeli tanügyi gyakorlat, illetve a tantervek meglepően éles bírálata volt, amelyre akkortájt nem sok néptanító szánta rá magát. Meglátása szerint kora pedagógiai gyakorlatának két sarkalatos negatívuma volt. Az egyik, hogy az illetékes tanügyi hatóságok azt a „teljesen lehetetlen” dolgot szerették volna kierőszakolni, hogy „*a természet alkalmazkodjék az iskolai*

neveléshez, *nem pedig az iskolai nevelés a természethez*” (Malisza 1908, 36), a másik pedig, hogy a tankönyveket úgy szerkesztették *„mintha nem magyarul, hanem szanszkrit nyelven volnának írva”*, idegen, megkonstruált fogalmakkal (i. m. 31).

A bibliográfiákból is többnyire kimaradt ez az érdekes munka, pedig a bácskai neveléstörténeti szakirodalom egyedi színfoltja. Kötetének előszavában vallja: *„észleleteimet a közéletből és az iskolai életből merítettem, ezen oknál fogva művem teljesen eredeti mű, mert ehhez semmiféle más művet segítségül nem használtam, hanem úgy írtam le észleleteimet, amint azokat a közéletben és az iskolai életben láttam. De mielőtt ezen észleleteimet leírtam volna, először azzal az iskolai életben kísérletet tettem”* (i. m. 3). Kísérletének, azaz a „tanítás természetességét” célzó pedagógiai módszerének tanulságait kötetében ismertette, s *„a jelesebb bölcselő írók figyelmébe”* ajánlotta (uo.).

Fölöttébb érdekes több mint egy évszázad távlatából értékelni azokat a pedagógiai alapelveket, amelyeket Malisza munkájában felsorakoztat, s amelyek ma is gondolkodásra készítenek a pedagógust. Íme néhány: *„Minek olyan ismeretekkel a növendékek fejét teletölteni, amelyeknek az életben hasznát nem veszik?”* (i. m. 11); *„A tanítóknak kell irányítani és fejleszteni a gondolkodási képességet, nem pedig a tankönyveknek”* (i. m. 20); *„Mindennemű munkánál ki lehet pótolni a hiányokat, kivéve a nevelést”* (uo.); *„Minek ahhoz tankönyv, amit meg lehet mutatni?”* (i. m. 21). *„A tankönyv – kivéve az olvasókönyvet – nem a gyermek kezébe való, hanem a tanítónak”* (i. m. 22).

2. A „tanítás természetességének” módszere „lélektani törvények alapján”

Ennek lényege, hogy mindent fokozatosan kell tanítani, az egyik szintre ráépíteni a másikat egy „természetes ütemű” oktatásban. A „tanítás természetessége” alatt Malisza az alábbiakat értette: *„természetbeli törvény alapján minden tudásnak és ismeretnek van csecsemő-, gyermek-, ifjú- és férfikora. [...] Az első és második kor a képzetek, a fogalomgyűjtés- és összehasonlítás kora, a harmadik a fogalmak logikai rendbe való öltöztetése és negyedik a gyakorlati élet kora”* (i. m. 6).

Saját megfogalmazása szerint ő *„a gyermeki természetnek megfelelő természetes tanmenetet”* követte. (i. m. 14). *„Természetes”* pedagógiai módszerének alaptétele az volt, hogy *„a gyermeket a gyermeki élet mozzanatai között kell kezdeni nevelni, s amint fokozatosan halad növekedésében, épp oly fokozatosan kell őt a reáliák ismeretébe bevezetni; de mindig a gyakorlati életet kell szem előtt tartani”* (i. m. 11).

Ő ehhez a nézetéhez idomította pedagógiai gyakorlatát, illetve tanítási módszereit. Ebből eredően ellenzett mindenféle mechanikus tanulást, s csakis a fogal-

mak, illetve a tananyag megértésére összpontosított, egy viszonylag lassúbb ütemű oktatási folyamatban. Mint írta, ha „*a gyermeki természetnek megfelelő természetes tanmenetet követünk, akkor az itteni haladásunk eleinte igen lassú lesz, és alig észrevehető gyorsulást fogunk tapasztalni, de a haladás feltétlenül biztos és egyöntetű lesz*” (i. m. 14).

Az oktatási módszert felettébb fontosnak tartotta. Egyik sarkalatos megállapítása az volt, hogy „*legelső teendőnk megvizsgálni tanítási eljárásunkat és a tantárgy fokozatosságát és csak ezen előzetes vizsgálódások alapján szemléltessük a tárgyat újólag. [...] A hiba nem a tantervben, hanem a tanítási eljárásban rejlik*” (i. m. 23).

Fontosnak tartotta a szemléltető előadásmódot, mert szerinte „*ha folytonosan szemléltetünk [...] akkor az ilyen tanmenettel az összes növendékek figyelő erejét lekötjük. [...] Ezen tanítási eljárás által a növendék figyelőképességét, emlékezőtehetségét, értelmét, logikai gondolkodási módját, nyelvezetét és nyelvérzékét fokozatosan fejlesztjük*” (i. m. 17). Ugyanakkor korának oktatási módszeréről az volt a véleménye, hogy vele azt akarták kierőszakolni az illetékesek, hogy „*a természet alkalmazkodjék az iskolai neveléshez, nem pedig az iskolai nevelés a természethez. Ez pedig teljesen lehetetlen*” (i. m. 37). Meggyőződése szerint a leendő tanítókat „*természetes tanítási eljárással kellene képezni, hogy [...] szinte vérré váljék bennük*” (i. m. 38).

Módszerével – saját bevallása szerint – „*sikeres kísérletet tett*” az idegen nyelv (i. m. 5–61); az írás, olvasás és nyelvtan (i. m. 62–68); illetve a nemzeti nevelés tanításában (i. m. 69–80).

Az idegen nyelv tanítása vonatkozásában Malisza figyelme olyan tanítási módszer kialakítására összpontosult, amellyel azt könnyen és maradandóan lehet elsajátítani. Itt is a hangsúlyt a „*tanítás természetességére*” helyezte, mondván, hogy az idegen nyelv tanítása „*legyen természetes, és pedig oly természetes menetű, mint amilyen természetes menetet követ a gyermek az anyanyelv tanulásánál*” (i. m. 5).

Erélyesen ellenezte a nyelvtani szabályoknak a könyvből való magoltatását, akárcsak a „*haszontalan holtnyelvnek*”, a latinnak a tanítását is, mondván, hogy azzal naponta sanyargatják a diákokat, holott „*tanulásának értéke az életben ige csekély*” (i. m. 8). „*Mikor szabadul már fel e rabiga alól a tanuló ifjúságunk?*” – tette fel a kérdést Malisza, némi botránkozással (uo.).

Az idegen nyelvek elsajátítása terén felmutatott rossz eredmények oka Malisza szerint „*nem a túlterhelésben, hanem inkább a rendszertelen, kapkodó és természetellenes oktatásban rejlik*” (i. m. 9). Márpedig ő mindenképpen természetellenesnek és hatékonytalannak minősítette az idegen nyelvű szövegek, hitregék, római történelmi munkák szövegeinek, mondatainak „*haszon nélküli magoltatását*” (i. m.

10), azaz erős bírálat alá vette korának nyelvtanítási gyakorlatát, iskolai tanterveit, módszereit. Érdekes ötlete volt Maliszának, hogy a holt nyelveket teljesen ki kellene iktatni az oktatásból, és helyette „*gazdaságtant, természetrajzot, számtant, anyanyelvet, ezzel kapcsolatosan művészi olvasást, alkotmánytant, jellem- és művelődéstörténelmet, földrajzot, természettant, mértant, rajzot és agyagmintázást kellene elméletileg és gyakorlatilag tanítani*” (i. m. 11). Mint fogalmazta: „*minek az olyan ismeretekkel a növendékek fejét teletömni, amelyeknek az életben hasznát nem veszik?*” – ez a felvetés napjainkban is ismerősen hangzik.

Az idegen nyelvek tanításánál, meglátása szerint már a szavak tanítása esetében a gyermek környezetéből kell kiindulni, s a megtanult szavakat az iskolában részint tömondatok alakítására kell felhasználni, részint írásbeli gyakorlatokra (i. m. 14). Azon a véleményen volt egyébként, hogy a gyermek kezébe ne nyelvtankönyvet adjunk, hanem megfelelő olvasókönyvet, olyat, amely két részből áll: az első rész csak szavakat tartalmaz, a második tömondatokból álló olvasmányokat (i. m. 17). Tapasztalata szerint „*ha az idegen nyelv tanítását az ilyen egymásba folyó, természetes tanmentettel irányítjuk, akkor a növendékek kezébe nyelvtani kézi tankönyvet adni teljesen felesleges*” (uo.).

Malisza szerint az általa kifejlesztett „*természetes és tervszerű tanítási eljárás*” haszna és hozadéka, hogy a diákok az idegen nyelvet örömezt fogják tanulni, mert erre serkenti őket a tudat, hogy amit tanulnak, nemcsak tudják, hanem értik is, és a tanultakat az életben is alkalmazhatják (i. m. 18).

A diákok megbuktatásával kapcsolatos nézete is elüt korának pedagógiai felfogásától. Malisza szerint a buktatás azt bizonyítja, hogy a tanítónak „*tanítási képessége nincs és hivatása iránt nem lelkesedik, s úgy a gyermek ismerettanból ő is bukik. [...] Az a kérdés, ki bukott nagyobb, a gyermek vagy a tanító?*” (i. m. 13). Kifejti továbbá, hogy „*ha valamit a tanuló nem tud, nem a tanuló, hanem az illető tanár vagy tanító az oka, mert a tanuló azért megy iskolába, mert tudatlan, a tanító és tanár pedig, azért, hogy a tanuló értelmi tehetségét felnyissa*” (i. m. 51).

Saját korának téves pedagógia gyakorlatát bírálva jut el Malisza a megállapításig, hogy a diákok annyit tudnak, amennyit bemagolnak (i. m. 20). Egyébként is azon a véleményen volt, hogy korának tankönyvei sem tartalom, sem szellemiség tekintetében nem feleltek meg az elvárásoknak. „*Úgy vannak szerkesztve, mintha nem magyarul, hanem szanszkrit nyelven volnának írva*”, mert a tankönyvírók törekvése nem arra irányult, hogy azok minél egyszerűbben, világosabbak, érthetőbbek legyenek, hanem minél idegenebbek, fellengzősebbek (i. m. 31). A magyar nyelvtan példáin keresztül szemléltette, miként forgatták azt ki természetességéből a nyelvtudósok, olyképpen, hogy a „*természetes elnevezés*” helyett megkonst-

ruált fogalmakat építettek be (pl. a *jelen idő* helyett bevezették a *folyamatos jelen* fogalmát) (i. m. 33). A rajzoló geometria tankönyvét elmarasztalva „*mázoló geometriának*” nevezi (i. m. 35). Meglátása szerint a történelem az a tantárgy, amelyet „*szemléltetni nem lehet*”, ezért javasolja, hogy azt „*olvasmányok alakjában lehetne előadni*” (i. m. 45).

„*A természetes fokozaton alapuló írvaolvasás és helyesírás*” módszerének lényege Malisza szerint abból áll, hogy fel kell állítani az írvaolvasás természetes fokozatait, amelyből ő tizenháromat különböztet meg: (I.) A magánhangzók kiejtésének gyakorlását; (II.) a mássalhangzók kiejtésének gyakorlását; (III.) a hallás utáni olvasást stb. (i. m. 62–63). Állítása szerint ezek betartásával lehet csak eredményeket elérni.

„*A nemzeti nevelés és nemzeti szellem*” is Malisza kötetének egyik fejezete, amelyben a szerző kifejti, hogy a nemzeti szellemet „*sem durvasággal, sem csendőrszuronnal, sem golyóval orvosolni nem lehet, hanem egyedül csak olyan felebaráti szeretettel orvosolható és egyesíthető, amely méltányosságon alapul*” (i. m. 71). Ezért, megfogalmazása szerint, a felebaráti szeretetre kell elsősorban felépíteni a nemzeti szellem oltárát.

Érdekes felvetése a könyvnek *A kultúrintézmények mint előszobrok* című fejezetben, hogy miután Magyarország szűkölködik kulturális intézményekben, „*ezért élettelen szobrok helyett alakítsunk olyan előszobrokat, amelyek a nagy férfaink jellemét és tevékenységét helyettesítsék. [...] Ilyen előszobrok lennének: a lelenházak, árvaházak, gyáriskolák, szegénytanulók menedékhelye stb.*” (i. m. 81–84). Malisza szerint azokat nemzetünk nagyjairól kellene elnevezni, ami éltetné emléküket (uo.).

Kötetének végén a *tanítói magasabb szakvizsgáról* és annak fontosságáról értekeznek. Szerinte szakvizsgát „*le kell tennie minden olyan egyénnek, aki a tanügy terén működni akar*” (i. m. 87–88), s meglátása szerint ezzel teremtené meg az annyira hiányolt összhang az oktatás terén.

Malisza módszerének és nézeteinek utóéletéről nem sok biztatót mondhatunk. Mindössze annyit, hogy az első világháború kitörése miatt nem volt, nem lehetett érvényesülési tere, s afféle érdekes bácskai pedagógiatörténeti jelenség maradt csupán. A két háború között csak Marcell Mihály emlegeti Malisza korát megelőző javaslatait nagyszabású neveléstudományi munkájában (Marcell, 1934, 8). Vajdaságban is már régen megfeledeztek róla: ma még kötetét sem tartják számon.

Jegyzet

- » [1] A kötet címét a szerző az ismert latin közmondásra reflektálva fogalmazta meg: „Non scolae, sed vitae discimus.”

Bibliográfia

- » Kalmár Simon (1909): Zenta. In: Borovszky Samu: Bács-Bodrog megye I. Országos Budapest : Monográfia Társaság, 1909. 273–290. p.
- » Kalmár Károly (2004): A zentai elemi iskolák története. III. rész. Zenta: Dudás Gyula Múzeum- és Levéltárbarátok Köre, 2004. 92 p. [Zentai monográfia füzetek 54.]
- » (KFL) Kalocsai Főegyházmegyei Levéltár (é. n): Zenta (1856–1919). Népiskolák. <http://archivum.asztrik.hu/?q=oldal/zenta-1856-1919> [2013. szept. 20.]
- » Kőrösi Henrik – Szabó László (szerk.) (1912): Az elemi népoktatás enciklopédiája. Budapest : Franklin-Társulat, 1912. II., 424 p.
- » Malisza Ignác (1908): Az iskola és az élet. Zenta: Molnár Sz. Vincze ny., 1908. 95 p.
- » Marcell Mihály (1934): A nevelés alapvonalai. Budapest : *Az Élet* kiadása. 1

Tanárképzés, tanárképző intézet: viták, nézőpontok a századfordulón

Ahogy napjainkban, úgy a dualizmus korában is a középiskolai tanárképzés volt a felsőoktatás egyik leginkább neuralgikus, vitatott terepe. A tanárképzés szervezése már a dualizmus kezdetén is vitatott volt (lásd a Lubrich Ágoston – Kármán Mór vitát), később, a századfordulón az új eszmék, külföldi minták (német szemináriumi rendszer – francia modell) nyomán kiújultak a viták. A dolgozatban áttekintjük a századfordulón megfogalmazott főbb reformelképzeléseket, koncepciókat, melyek a tanárképzés átalakítására irányultak. A kor neves tudósainak, pedagógusainak (Beöthy Zsolt, Kármán Mór és Schneller István) reformkoncepcióit elemezve kiemelten foglalkozunk a tanárképző intézet helyével, szerepével kapcsolatos nézeteikkel.

Napjainkban a felsőoktatás különböző ágai közül talán a tanárképzés a legtöbb szakmai vitával övezett terület. Nem volt ez másképp a 19. század folyamán sem. Tanulmányunkban a nemzetközi és hazai előzmények felvillantása után, a tanárképzés megreformálása körüli vita egy szakaszának, a 19. és 20. századok fordulóján lezajlott diskurzusnak a bemutatására vállalkozunk. Természetesen dolgozatunk terjedelmi korlátaira tekintettel a teljesség igénye nélkül. Három jelentős tudós, és a korabeli tanárképzés szervezésében aktívan részt vállaló pedagógus (Beöthy Zsolt, Kármán Mór, Schneller István) nézeteit elemezzük, és gondolatrendszerükön belül kiemelten foglalkozunk a tanárképző intézet szerepére, reformjára vonatkozó koncepcióikkal. Mindhárom pedagógus tanárképzésre vonatkozó reformkoncepciója a korban megjelent nyomtatásban is.

1. A modern egyetem és a tanárképzés francia és német modellje

A XIX. század kezdetén előbb Franciaországban, majd Németországban radikális felsőoktatási reformokat hajtottak végre. A Lajtától keletre lévő országokban, így hazánkban is, a XIX. század közepén és második felében a nemzeti felsőoktatási struktúrák kialakításakor a francia és a német modellnek döntő szerepe volt (Tóth 2001). A franciaországi reformok Napóleon nevével kapcsolódtak össze. A sze-

kularizált és centralizált „Császári Egyetem” alapvető feladata a szakképzés volt, az egyetemi karokról számúzték az általános műveltség közvetítését, és többnyire a tudományos kutatást is (Karády 2005). Ebben a rendszerben az oktatás másodlagos szerepet kapott a számonkéréssel, szelekcióval szemben, az oktatási formák közül pedig a kiscsoportos foglalkozások vagy egyéni konzultációk voltak a meghatározók.

1795 tavaszán kezdte meg működését a tanárképzés céljait szolgáló École Normale Supérieur (Karády 2005), amely 19. század folyamán Franciaország egyetlen tanárképző intézménye volt. Bentlakásos, elitképző, jelentős filozófusokat, tudósokat és pedagógusokat a tantestületben tömörítő, a tanár-diák közvetlen kapcsolatokra nagy súlyt fektető intézményként működött. „*Franciaországnak egyetlen és a világnak legkiválóbb tanárképzője*” (Kármán 1895, 29).

A Poroszországban bevezetett és Wilhelm von Humboldt nevével összekapcsolódó reformok alapvető célkitűzése gyökeresen ellentétes volt a franciaországiakkal. A felsőoktatási intézmények alapvető feladata a praktikus irányultságú szakképzés helyett a tudományos kutatás és az ezzel szervesen összefüggő oktatás lett. A legfontosabb újítás a tanítás és tanulás korlátlan szabadságának biztosítása volt. Az egyetemi karok közül a filozófiai kar szerepe növekedett meg. A reform-elképzelések az újonnan alapított berlini egyetem szervezetében öltöttek először konkrét formát (Müller 1990).

A német egyetemi modellben a tanárképzés meghatározó közegei a filozófiai karok lettek. Korábbi előkészítő funkciójukat elveszítették, és a tudományok művelése és közvetítése, a tudósképzés mellett a középiskolai tanárképzés vált a fő feladatukká (Németh 2005). A tanítás és tanulás korlátlan szabadságának elve, illetve a kettős funkció, a tudósképzés és a tanárképzés közötti feszültség azonban megnehezítette a tanárképzés feladatának ellátását. A porosz állam a század folyamán fokozatosan egyre szigorúbb tanárvizsgálati szabályokat vezetett be (1810, 1831 és 1866), a filozófiai karok pedig egyre kötöttebb tantervek bevezetésére kényszerültek. Kialakult továbbá a tanárképzés és tudósképzés céljait egyaránt szolgáló szemináriumi rendszer (Németh 2002).

2. A magyar felsőoktatás modernizálása és a tanárképzés a 19. század második felében

Az 1848-ban megfogalmazott nagyszabású tervek (*A magyar egyetem alapszabályai*) után 1849 ősztől kezdődött meg hazánk egyetlen egyetemének modernizálása, német mintára (Szögi (szerk.) 1994). A kiegyezés után Magyarország

újra lehetőséget kapott belső ügyeinek, így a felsőoktatásának is önálló intézésére. A dualizmus korában az egymást váltó, az oktatás ügyeit hosszabb-rövidebb ideig irányító kultuszminiszterek közül többen is (leginkább Eötvös József, Trefort Ágoston és Vlassics Gyula) sokat tettek a hazai felsőoktatás minőségi-mennyiségi fejlesztéséért, de az osztrák-német eredetű felsőoktatási struktúra alapjait nem változtatták meg (Mann (szerk.) 1987). Alapvető probléma volt a tanszabadság értelmezése és a tudósképzés–szakképzés helyes arányának tisztázatlansága (Ladányi 1969).

Nem sikerült a helyes arány kimunkálása a bölcsészkarok oktatásában, illetve a tanárképzésben sem. Az ország két egyetemének (Pest és Kolozsvár) tanári testületei a „tanszabadság” elvére hivatkozva a dualizmus egész időszaka alatt elzárkóztak attól, hogy az oktatást a tanárképzés szempontjainak rendeljék alá, és kötöttségekkel terheljék meg (Szögi (szerk.) 2005). A kiegyezést követően Eötvös József a német minta helyett (a bölcsészkarokkal szerves kapcsolatban álló szemináriumok és kötöttebb tanterv) saját korábbi, még 1848-ban megfogalmazott elképzelését valósította meg.

A bölcsészkarokkal részben kapcsolatban lévő, részben azonban független „tanárképezdét” létesített. Az 1870-ben létrehozott Gymnasiumi Tanárképezde 1873-ban egyesült a Műegyetem mellett fennálló hasonló intézménnyel, és mint „Középtanodai Tanárképezde” működött tovább. 1872-ben egy gyakorlóiskola is megkezdte működését, mely a tanárképző intézettel kapcsolatban, de a bölcsészkartól függetlenül működött (Kiss 1988). Tanárképző intézetet a kolozsvári egyetemen is létesítettek.

A tanárképző intézet működését kezdettől viták övezték. Már 1871-ben Lubrich Ágoston, a pesti egyetem pedagógiaprofesszora kétségbe vonta létjogát. Nézete szerint a tanárképzés céljából szükségtelen egy önálló intézet alapítása. A tanárképzés elméleti megalapozása kizárólag az egyetemen történjen, a szakelőadások, illetve a neveléstani előadások és gyakorlatok keretében. A gyakorlati képzés helye pedig az egyetemhez csatolt gyakorló iskola. Vitapartnere Kármán Mór volt, aki kiállt az önálló tanárképző intézet fenntartása mellett (Kiss 1988).

Trefort Ágoston a tanárképzés problémájának megoldását az egyetemtől független, bentlakásos intézmény létesítésében látta. Eötvös Loránd az 1870-es években a „tudós tanár” eszményének megfelelően a német mintájú szemináriumok meghonosításáért lépett fel, majd – miniszterként – Trefort eszméjét felkarolva a párizsi École Normale Supérieure mintájára létrehozta az Eötvös József Kollégiumot a tanári pályára készülők számára (Ladányi 2008).

3. Nézőpontok a tanárképzés reformjáról a századfordulón

Bár már az 1880-as években a pusztai bölcsészkar előadások mellett egy „kettős intézményrendszer” (a tanárképezdek és a szemináriumok), valamint a pesti egyetem mellett létesült gyakorló gimnázium is a tanárképzés ügyét szolgálta, a korszak mérvadó szakemberei továbbra sem látták megnyugtatóan megoldottnak a tanárképzés ügyét. Az 1890-es évek kezdetén ismét kibontakozott egy szellemi diskurzus, a tanárképzés jobbításának érdekében (Ladányi 2008). Az általam most vizsgált három nézőpont, koncepció akkor nyomtatásban is megjelent. Elemzésünk sorrendje az írások megjelenésének időrendjét követi.

3.1 Beöthy Zsolt

Beöthy Zsolt (1848–1922) az író, irodalomtörténész, esztéta, egyetemi tanár és akadémiai tag 1894-ben jelentett meg egy kisebb terjedelmű írást *Az egyetemi tanárképzés kérdéséhez* címen. (Beöthy 1894). 1890-től ő volt a budapesti tanárképző intézet igazgatója és a tanárvizsgáló bizottság elnöke, az 1894/1895. tanévben a bölcsészkar dékánja (Ladányi 2008). Az 1890-es évek elején-közepén tehát közéleti funkcióiból kifolyólag munkássága szorosan összefonódott a tanárképzés ügyével.

Beöthy Zsolt írásában a hazai tanárképzés korabeli viszonyait több tekintetben is problematikusnak látta. A bajok fő forrása szerinte a rendszertelen egyetemi (bölcsészkar) oktatás. A leadott tananyag egyoldalú, rendszertelen, nem biztosítja a széles körű általános és szakmai műveltség kibontakozását. Másik fontos problémaforrás a kettős intézményrendszer léte. A tanárképezde mellé 1887-ben három szemináriumot (klasszika-filológiai, modern filológiai és történelmi) is létesítettek a bölcsészkaron, az eredeti célkitűzésekkel ellentétben azonban ezek legalább annyira szolgálták a tudósképzés, mint a tanárképzés ügyét. A szervezeti struktúra bonyolult lett, a feladatok és hatáskörök összekavarodtak, „...*az egész egyetemi tanárképzés berendezése szükségképp nehezkesebbé és tervtelenebbé lett*” (Beöthy 1894, 4). Súlyos gondot jelent továbbá a tanárjelöltek többségének nehéz anyagi helyzete, a diáknymor: „*az éhség és a hideg mindenestre a legrosszabb tanárképzők*” (Beöthy 1894, 6).

A jobbítást célzó javaslatai között első helyen találjuk a bölcsészkar tanulmányok kötöttebbé tételének igényét, a határozott tanulmányi rend szabását (Beöthy 1894). Az előadások hallgatása mellett a tanárképzésben nagy jelentőséget tulajdonít a szemináriumok keretében folyó munkának is, ahol a tanár nem előadó, hanem vezető. „A tudományos élet tavaszi levegője az, mely ez intézeteket áthatja” (Beöthy 1894, 14-15).

Az egyetemi előadások és szemináriumok mellett azonban továbbra is nagy szükség van a tanárképezdékre. Véleménye szerint a tanárképző intézeteket élesen el kell különíteni az egyetemi szemináriumoktól, és meg kell őket reformálni. Az intézeteknek egységesebb szervezettel és pontosan körülhatárolt, kellően tág funkcióval kell rendelkezni. A pusztán „gyakoroltatás” helyett a tanárképezde hallgatóinak át kell adni a választott középiskolai tárgyak teljes anyagát, amellett a pedagógiát, a filozófiát és a nevelés történetét. A középiskola anyagát „...a szaktanár didaktikus vezetése mellett, az anyag egészének és egyes részeinek iskolai kezelésére vonatkozó útbaigazításokkal...” kell áttekinteni (Beöthy 1894, 18). Végezetül Beöthy Zsolt javasolja még, hogy a tanári pályára való felkészülést egy „próbaév”, tehát tanítási gyakorlattal eltöltött tanév zárja.

3.2 Kármán Mór

Kármán Mór (1843–1915) a dualista korszak egyik meghatározó neveléstudósa, a tanárképzés jobbításának ügye mellett elkötelezett szakember volt. Fontos szerepet játszott a pesti egyetem mellett létesített tanárképezde alapításában, annak pedagógiai szakosztályát vezette évtizedekig. 1872-ben megszervezte a gyakorló gimnáziumot és negyedévszázadig annak vezetőjeként tanárgenerációk sorát nevelte ki (Mészáros–Németh–Pukánszky 1999). 1895-ben jelentette meg a tanárképzés problémáját nemzetközi összehasonlításban is vizsgáló pedagógiai tanulmányát *A tanárképzés és az egyetemi oktatás* címmel (Kármán 1895). Ez a mű tekinthető a hazánkban megjelent első felsőoktatás-pedagógiai tudományos szakmunkának (Ladányi 2008).

Munkája elején a német, a francia és az angol egyetemi és tanárképzési rendszereket elemzi, majd az egyetemeken kialakult oktatási formákat vizsgálja. A munka további részében a magyar egyetemek, illetve bölcsészkarok tanárképzéssel kapcsolatos feladatait taglalja.

Meglátása szerint a német egyetem alapvető célja a tudósképzés, még akkor is, ha az utóbbi évtizedekben egyre inkább kénytelen a tanárképzés ügyét is szolgálni. A francia tanárképzési modellben viszont épp a szakképzés a hangsúlyos, a tudományos kiképzés háttérbe szorul. Úgy véli, hazánkban a nagy egyetemi-tanárképzési modelleknek sincs szerves hagyományuk; azok szolgálai másolása helyett „új alkotás” fontosságát hangsúlyozza, valamiféle harmadik utas megoldás kidolgozását javasolja.

A dolgozat programadó részének alap gondolata, hogy a tanárképzés kizárólag az egyetem feladata. Meglepő, hogy korábbi felfogásával ellentétben nem hangsúlyozza az egyetemi, illetve kari kötelekektől független tanárképző intézet fontos-

ságát. Ehelyett a bölcsészkarok oktatás reformjára tesz javaslatot. Nézete szerint a filozófiai karnak alapvetően az ország közművelődésének ügyét, a középiskolai tanárok képzését kell szolgálni. A bölcsészkarok tanrendjét a fentebbi cél érdekében át kell alakítani, jóval kötöttebbé, rendszeresebbé kell tenni. A rendszeresség tekintetében a filozófiai karnak élen kell járni: „*a philosophiai kar mutasson előadásainak paedagógiai értelemmel szervezett rendjében példát a többi karoknak*” (Kármán 1895, 48). Az előadások tartása mellett a gyakorlatok vezetését sem adhatja át az egyetem valamiféle középiskolai tanárképzőnek: az egyetemi szemináriumok keretében szervezett gyakorlatokat az egyetemi tanároknak kell vezetni. Hogy az egyetemi szemináriumok tudósképző funkciója se sérüljön, Kármán Mór kétfajta szeminárium létesítését javasolja. Alapítsanak tudományos és tanári szemináriumokat egyaránt, de a tanári szemináriumban folyó gyakorlatok sem lehetnek pusztán iskolaszerű ismétlések.

Alapvető törekvése arra irányult, hogy a bölcsészkarok oktatás és tanulás gyakorlatiasabbá váljon. Ezt a célt kívánta elérni a tanárjelöltek számára kötelezően előírt rendszeres iskolalátogatások (hospitálások) bevezetésével is. Más tekintetben is törekedett a bölcsészkarok tanulmányok kétfajta irányultságának (tudósi és tanári) szétválasztására. A tanulmányok lezárására kétféle vizsga szervezését javasolja. A tanári pályára készülők tegyenek „tiszti” vizsgát, a tudományos pályára készülők pedig szerezzenek doktorátust. Herbarti gyökerű pedagógiai felfogásából (Mészáros–Németh–Pukánszky 1999) és tantervelméletéből következőleg szorgalmazta, hogy az egyetemek bölcsészkarai vezessék be a tanárjelölteket a tudomány- és művelődéstörténet ismeretébe is.

3.3 Schneller István

Schneller István (1847–1939) teológiai intézeti tanárt, neveléstudóst 1895-ben neveztek ki a kolozsvári egyetem pedagógiai tanszékére. Professzori oktatómunkája mellett az egyetem mellett működő tanárképző intézet tanáraként is tevékenykedett (Mészáros–Németh–Pukánszky 1999). Az általunk elemzett, a tanárképzéssel, tanárképző intézettel foglalkozó írás akkor keletkezett, amikor kinevezték a tanárképezde igazgatójává. A nyomtatásban 1907-ben megjelent munka címe: *A kolozsvári Tanárképző Intézet feladatáról* (Schneller, 1907).

A dolgozat elején leszögezi, hogy a tanárképzésnek van egy elméleti és egy gyakorlati oldala. Az elmélet időben és fontosságban megelőzi a gyakorlatot. Az elmélet tárgya a tudomány, azt kizárólag az egyetemnek kell közvetíteni. „Az egyetem maga a legfontosabb tanárképző [...]. Ebben a munkában az egyetemet akár vizsgálatokkal vagy vizsgálatokra tekintéssel, akár pedig egy külön tanárkép-

ző felállításával zavarni annyit jelent, mint éppen a legfontosabb munkát eredményében kockáztatni” (Schneller 1907, 530). Jól látható, hogy Schneller István újrafogalmazza a humboldti egyetem tanítás-tanulás korlátlan szabadságára vonatkozó alapelvét. Javasolja annak visszaállítását a legtisztább formájában, mindenféle korlátozás, megkötés nélkül.

Nemcsak a bölcsészkarai oktatómunkát kívánja a kötöttségek alól felszabadítani, de le akarja építeni az egyetemmel kapcsolatban létesített tanárképző intézetet is. A tanárképzés gyakorlati része nem az egyetemekre tartozik. Nézete szerint a tanárképző intézet szükségességét hangsúlyozó érvek nem állják meg a helyüket. A tervszerűségnek, a tárgyak középiskolai szempontú előadásának egy egyetemi intézményben nem lehet helye. Az egyetemi tanárképezdét le kell építeni, helyette létesüljön Kolozsváron egy „...középiskola keretén belül szervezendő gyakorlati tanárképző intézmény” (Schneller 1907, 533).

4. Összefoglalás, kitekintés

Az általunk elemzett három szerző nézetrendszerének közös vonása a fennálló tanárképzési viszonyokkal szembeni elégedetlenség. Közös pont továbbá, hogy a gyakorló iskolák létét mindhárman fontosnak tartják. A tanárképzés jobbításának útját-módját azonban már más irányban keresik. Beöthy Zsolt a fennálló kettős intézményrendszer (tanárképezde, egyetemi szemináriumok) éles szétválasztását és a tanárképző intézet megerősítését szorgalmazza. Kármán Mór a bölcsészkarai oktatás rendszeresebbé és gyakorlatiasabbá tételében látja a megoldást. A bölcsészkarok szolgálják egyértelműen a hazai közművelődés, tehát a tanárképzés céljait, és váljon szét a kari képzés egy tudományos és egy gyakorlatiasabb szakképzési-tanárképzési irányra. Schneller István az eredeti humboldti modellt szeretné visszaállítani, ahol az egyetemi karok kizárólagos feladata a tudományos képzés, mindenféle kötöttség és a tanárképzés céljaira való tekintet nélkül. Az egyetemi kötelekben működő tanárképezdét megszüntetné, a feladatait részben egy gyakorló középiskolával egybekötött tanárképző intézet vehetné át.

A tanárképzés terén a korban megvalósult jelentős újítás azonban nem a fenti terveket követte. Trefort eredeti ötlete nyomán és Eötvös Loránd kezdeményezésére 1895-ben a tanárképzés intézményrendszere egy új taggal, az Eötvös Kollégiummal bővült (Ladányi 2008). Ezzel rés nyílt a német eredetű tanárképzési struktúrán, és a francia modell is gyökeret verhetett.

Bibliográfia

- » Beöthy Zsolt (1894): Az egyetemi tanárképzés kérdéséhez. Budapest : 1984. 22. p.
- » Karády Viktor (2005): A francia egyetem Napóleontól Vichyig. Budapest : Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó, 2005. 212. p.
- » Kármán Mór (1895): A tanárképzés és az egyetemi oktatás: Pedagógiai tanulmány. Budapest : 1895. 74. p.
- » Kiss Istvánné (szerk.) (1988): Eötvös Józseftől Eötvös Lorándig: Dokumentumok a budapesti egyetem tanárképző intézetének és gyakorló főgimnáziumának történetéből (1870–1918). Budapest : ELTE, 1988. 287. p.
- » Ladányi Andor (1969): A magyarországi felsőoktatás a dualizmus kora második felében. Budapest : Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 1969. 344. p.
- » Ladányi Andor (2008): A középiskolai tanárképzés története. Budapest : ÚMK, 2008. 183. p.
- » Mann Miklós (szerk.) (1987): Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korában. Nyíregyháza : Tankönyvkiadó, 1987. 269. p.
- » Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Budapest : Osiris Kiadó, 1999. 479. p.
- » Müller, R. A. (1996): Geschichte der Universität: Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule. München : Verlag Georg D. W. Callwey GmbH and co., 1990. 288. p.
- » Németh András (2002): A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete: Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés. Budapest : Osiris Kiadó, 2002. 386. p.
- » Németh András (2005): A magyar pedagógia tudománytörténete: Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok. Budapest : Gondolat Kiadó, 2005. 383. p.
- » Schneller István (1907): A kolozsvári tanárképző intézet feladatáról. 1907.
- » Szögi László (szerk.) (1994): Hat évszázad magyar egyetemei és főiskolái. Budapest : Magyar Felsőoktatás – Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1994. 410. p.
- » Szögi László (szerk.) (2003): Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1635–2002. Budapest : ELTE Eötvös Kiadó, 2003. 459. p.
- » Tóth Tamás (2001): A napóleoni egyetemről a humboldti egyetemig. In: Tóth Tamás (szerk.): Az európai egyetem funkcióváltozásai: Felsőoktatás-történeti tanulmányok. Budapest : Professzorok Háza, 2001. 95–124. p.

Leventék és cserkészek Esettanulmány

A két világháború között Magyarországon két mozgalom versengett az ifjúság megnyeréséért: a cserkészlet és a leventemozgalom. A hasonló célok és eszközök ellenére kettejük viszonya nem volt ellentmondásmentes. Dolgozatomban kísérletet teszek a két mozgalom – sajátos szempontú – összehasonlítására. Az összehasonlítás kiindulópontját ugyanis egy ciszterci levente-tábor dokumentumai képezik. Ezen dokumentumok és a szakirodalom alapján bemutatom a cserkészlet szerepét a leventemozgalom fejlődésében. A leventék gyakorlati képzésében, a tábori életben felfedezhetők a cserkészlet tapasztalatai. Ugyanakkor a konkrét szituációban kimutathatók a két mozgalom alapvető különbségei is.

1. Leventék és cserkészek – a kutatás alapjai

„...Soha jobban egymásrautalt két intézmény nem volt a világon... A leventeség nem tanulhat annyit a cserkésztől, hogy ne kellene még többet tanulnia.”

(Sík Sándor, idézi: Gergely 1989, 132.)

A fenti idézet jól jellemzi a két mozgalom ellentmondásos viszonyát a két világháború közti Magyarországon, melynek jobb megértéséhez kíván adalékkal szolgálni a dolgozat. Az adalékot a Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma irattárában fellelt, a ciszterci gimnáziumok 1944-es Berva-völgyi levente-vezetőképző táborának Munka-naplója képezte.

A két mozgalmat összehasonlítva több különbséget tapasztalható: a leventemozgalom 1921-ben indult, magyar eredetű, törvényi alapon megszervezett intézményként, míg az 1912-ben megalakult cserkészlet nemzetközi háttérrel rendelkező, önkéntes szervezet volt. A célok között – bár számos hasonlóság figyelhető meg – lényeges különbségek is érzékelhetők. Egy korabeli lexikon szerint az egyén testi erejének, edzettségének és ügyességének fejlesztése által az ország közegészségügyi állapotának megjavítása és a nemzet munkaerejének gyarapítása is a leventemozgalom céljai között szerepelt (Schiller 1934, 234). A háború kö-

zeledtével pedig mindez tovább erősödött. A honvédelemről szóló, 1939. évi II. törvény szerint „*a leventeképzésnek – amely a magyar ifjúság nevelésének is egyik eszköze – célja az, hogy az ifjúságot a hagyományos magyar katonai erényekben való nevelés útján a haza védelmének magasztos feladataira testben és lélekben előkészítse*” (Idézi: Romsics 2000, 298). A cserkészetről Imre Sándor a következőket állapította meg: „*hiszem, hogy a cserkészetnek az iskolában való, az eddiginél sokkal szélesebb körre kiterjedő meghonosítása lesz az arra való keret, amellyel az ifjúságot testileg, lelkiileg hazafias szellemben részesíthetjük és vele sok katonai készséget sajátíthatunk el (terepismeret, menetelés, táborozás, katonai térképolvasás stb.) anélkül, hogy az ifjú lélekre ezzel pedagógiailag károsan hatnánk, s esetleges politikai bonyodalmakat okoznánk*” (Idézi: Kóte 1960, 225).

A leventemozgalmat – „*leplezett póthadseregként*” (Gergely–Kiss 1976, 210) – a katonai előképzés színterének szánták, míg a cserkészetben a katonás jelleg a korszerű, liberális pedagógiai elvek hordozója volt. Még akkor is igaz ez, ha a két mozgalom hasonlóan „beágyazott” volt a korszak politikai életébe. Horthy Miklós legfelső hadúrként a leventeintézménynek, fővédnöként a cserkészmozgalomnak is a feje volt. Mindkét szervezet élén, a közvetlen irányításban katonatisztek vettek részt: kisbarnaki Farkas Ferenc a cserkészet, Bély Alajos a levente részéről (Gergely–Kiss 1976, 211). A hasonlóságokat jórészt magyarázza a hasonló társadalmi-történelmi közeg (Gergely 1989, 131).

2. A leventemozgalom sajátosságai

Kezdetei az első világháború előtti időkhöz nyúlnak vissza, de csak 1921-ben sikerült a kérdést törvényi szinten szabályozni (Schiller 1934, 234). A testnevelésről szóló 1921. évi LIII. tv. – és a kibontakozó leventemozgalom – a trianoni diktátum következtében azonban egészen más hangsúlyokat kapott: a hazafias nevelést, a területi revízió gondolatának ápolását és formai jellegű katonai előképzést szolgáltatta (Kardos 1997, 361). Megjegyzendő, hogy az előképzés a cserkészeknél sokkal kevésbé játszott szerepet, ami a két mozgalom közti súrlódások egyik kiváltója volt. A húszas évek második felétől egyre inkább előtérbe került a két szervezetben folyó katonai előképzés színvonalának egymáshoz közelítése, egységesítése (Gergely 1989, 135).

A 12–21 év közötti ifjúság iskolán kívüli testi nevelését hierarchikusan felépülő, területileg meghatározott szervezetben, oldották meg. A gyakorlati képzést, testnevelést a különböző szintű versenyeken kontrollálták. Ezt az elméleti oktatás, a népművelés elemei is kiegészítették (előadások, műsoros estek, énekkar, zene-

kar) (Schiller 1934, 234; Kardos 1997, 361–362). Megjegyzendő azonban az is, hogy a mozgalmat a budapesti lóversenypálya bevételei tartották el (Varga 1997, 263).

A harmincas évek végétől két irányban újult meg a leventemozgalom. Egyrészt „igen erős tábora volt annak, hogy a mozgalmi élet kiépítésében vegyék figyelembe a cserkészet tapasztalatait” (Simon 1961, 240). A tíz cserkésztörvény mintájára például megalkották a hét leventetörvényt, mely törvények közül több – részben vagy egészében – megegyezett a cserkésztörvényekkel (Rózsás 2012, 26). Teleki Pál javasolta, hogy a cserkészetet a leventeintézmény keretében az „elit” képzésére kellene felhasználni, ezzel párhuzamosan pedig – sikertelenül – javasolta azt is, hogy a készülő törvény biztosítson védelmet, elismerést és autonómiát a cserkészetnek (Gergely–Kiss 1976, 161). Így került gyakorlatba például a próbarendszer és a levente ifjúsvezető-képzés. Nem hallgatható el azonban az sem, hogy a leventemozgalom fellendítésére a negyvenes években igen szoros együttműködés jött létre más mozgalmakkal is (Simon 1961, 240).

Az ekkor zajló vitákat a *Levente* című újság 1943-ban így zárta le: „a leventeképzés lehet katonai előképzés, de nem lehet cserkészképzés, még kevésbé lehet népfőiskola” (Idézi Simon 1961, 245). Ugyanekkor a cserkészsajtóban egészen más hangvételű állásfoglalások születtek: „a cserkészet a [levente]vezetők nevelő iskolája” (Idézi: Gergely–Kiss 1976, 212). Másrészt a közvetlen katonai előképzés folyamatába kapcsolódott be a mozgalom. A honvédelemről szóló 1939. évi II. tv. alapján a szervezet az egész korosztályra, az iskolai oktatásban részt vevőkre, önkéntes alapon a 10–19 éves leányokra is kiterjedt. A törvény az intézmény kizárólagosságra törő jellegét is megerősítette, miszerint a leventekötelesek – iskolai, vallási és sportegyesületek, valamint cserkészcsapatok kivételével(!) – semmiféle egyesületnek nem lehettek tagjai (Az 1939. évi II. tv. A honvédelemről. Idézi: Rózsás 2012, 30). Katonai jellege, valamint külföldi kapcsolatai miatt egyesek szerint a leventék „német, olasz fasiszta ifjúsági szervezetekhez kötődtek” (Kardos 1997, 362), ami tovább élte a viszonyt a cserkészek és a leventék között (Gergely–Kiss 1976, 212–216). Ugyanakkor az intézmény politikai, ideológiai jellegének kialakulását elvileg lehetetlenné tette az 1942. május 21-én kihirdetett ún. leventerendelet, mely a leventekötelesek számára mindenféle politikai tevékenységet megtiltott (3050/1942 M. E. sz. rendelet. Idézi: Rózsás 2012, 54–55; Gergely–Kiss 1976, 203–204).

A mozgalom hatásáról, sikeréről megoszlik a kutatók véleménye. Egyesek szerint az intézmény ellen igen széles körű spontán társadalmi ellenállás bonta-

kozott ki (Simon 1961), mások szerint viszont „*a leventeintézmény a 30-as évek végére átgondolt programmal dolgozó intézmény lett, amely a foglalkozások változatosságával, főleg a sportolási lehetőségek biztosításával is igyekezett rokonszenvesé válni*” (Köte 1960, 230). A pozitív vélemények, emlékek sorát idézi Rózsás (2012, 63–74.). Persze a kritika ekkor is él: „*súlyosan tévednek tehát azok, akik azt hiszik, hogy az általánosan kötelező leventemunkát valaha is olyan színvonalra lehet emelni, mint egy igazi cserkészlélekkel telített csapat életét*” (Jámbor 1940, 34). Kérdésünk az, hogy a fenti állítások egy speciális esetben, a ciszterci gimnáziumok 1944-es Berva-völgyi ifjúvezető-képző táborában hogyan érhetőek tetten [1]. A kérdés megválaszolásához a dokumentumok történeti, forráskritikai vizsgálata vezethet el.

3. Leventék a pécsi ciszterci gimnáziumban

Az 1939. II. tv. értelmében az 1939/40. tanévtől kezdve az iskolákban is működött a leventemozgalom. Az iskolák – fenntartásokkal – támogatták a diákoknak a leventeképzésbe való bekapcsolását. A fenntartások közül egyet említ Endrédi Vendel ciszterci főapát egy levelében: „*túlságosan gyorsan fejlesztették naggyá a leventeintézményt, hamarabb, mint hogy elegendő megfelelően képzett vezetőt tudtak volna az iskolai csapatok rendelkezésére bocsátani*” – írta. A képzés pozitívumait két pontban állapították meg: az ifjúság fegyelmeztségének és katonás magatartásának megszilárdulása, illetve a nemzeti szellem erősítése (Szalkay 1941, 2.). Ennek ellenére a katonás, fegyelmezett magatartás hagyott kívánnivalókat. Egyrészt, mivel súrlódások is előfordultak a tantestületen belül, ugyanis állandóan visszatérő probléma volt a levente keretében beosztott tartalékos tiszték részéről időközönként megnyilvánuló, „*pedagógiailag helytelen magatartás*” (Rajczy 1987, 75). Másrészt pedig azért, mivel a második zsidótörvény alapján a zsidónak minősülő diákokat, leventekötelezettek „kiegészítő” előképzésre kellett bocsátani, azaz elkülöníteni a többiektől (Rajczy 1987, 75–76).

1942. június 7-én tettek fogadalmat az iskola leventéi, egy hét múlva pedig leventenapon adtak számot megszerzett tudásukról (Évkönyv 1942, 44). Hivataltal működését azonban csak 1942. szeptember 15-én kezdte meg a leventecsapat. A leventefoglalkozások, kirándulások, menetgyakorlatok a katonás nevelés elméleti és gyakorlati ismereteinek, készségeinek elsajátítását szolgálták (mozgás, tájékozódás, térképoltasás). 1943-ban az iskolában híradó csapat is megkezdte működését (Évkönyv 1943, 38–39).

4. Kis tábori krónika

A mozgalomban különös gondot fordítottak a vezetők képzésére (ld. pl. Gergely-Kiss 1976, 115–124; 239–247), melynek részét, egyben lezárását egy többhetes tábor adta. A háború alatt e táborok lebonyolítását általában a katonai parancsnokságok intézték, a rendi gimnáziumok azonban rendszerint kieszközölték maguknak, hogy diákjaik külön ifjúsvezető-képző táborokban vehessenek részt. Felmerült ugyan a levante vezérkar részéről az a javaslat is, hogy „valamelyik elit gyárimunkás levante csapatból” is fogadjanak be néhány ifjúsvezetőt, a javaslatból azonban csupán annyi valósult meg, hogy a táborban részt vett néhány Eger környéki földműves, iparos levante is (Munka-napló).

A tábor ünnepélyes megnyitására július 31-én este került sor. Másnap megkezdődött a kiképzés, forgószínpadszerűen. A három szakasz kilenc raja folyamatosan váltotta egymást a helyszíneken. A monoton, kemény munkát, alaki és csatár(gyalogos)kiképzést, gyakorlatokat időnként rendhagyó feladatok, események szakították meg. Augusztus 5-én a levanték rajportyára mentek, melynek feladata a térképészeti ismeretek gyakorlása, tájékozódás, térképvázlat készítése volt.

A tábor céljának megfelelően a jelölteket különböző szintű próbáknak vetették alá. Augusztus 11-én zajlott a rajparancsnoki próba. A próba menete pontosan megtervezett, megszervezett és lebonyolított volt. Az egyes feladatokról külön értékelőlapok készültek, a különböző állomások, helyszínek elrendezését pontos vázlaton rögzítették.

Ugyancsak augusztus 11-én a levanték éleslövészetben is részt vettek. A táborparancsnok azonban nemtetszésének adott hangot „egyesek nyegle, katonátlan viselkedése” miatt, mely „méltatlan az ifjúsvezetőhöz”. Másnap újabb komoly feladatok vártak a levantékre: századportya és írásbeli teljesítménypróba. A ciszterci és nemzeti hagyományok ápolásának jegyében 13-án megkoszorúzták az egri ciszterci hősi halottak emlékművét [2].

Augusztus 14-én, az ünnepi szentmisét követően hadijátékon vehettek részt a táborozók. Az alaposan kidolgozott, összetett verseny komoly fizikai és katonai jellegű megpróbáltatásokat tartogatott a levanték számára, melyben a többség kielégítő eredményt ért el, így honvédpróbára bocsáthatóvá váltak. A próba augusztus 16-án zajlott le, mely valójában a tábor lezárása, betetőzése is volt. Másnap ugyanis szentmisével és eredményhirdetéssel befejeződött a tábor.

5. A tábori élet

A táborban a katonai előképzés sok esetben szabályos kiképzést jelentett: kispuskalövés, térképészet, csatárkiképzés; a tábor folyamán a résztvevők őrseit álltak, töltetlen szuronyos puskával.

A tábor maga is katonás keretek között működött: pontosan vezetett állománynapló, feszes napirend is bizonyítja ezt. Korai kelés, délelőtti kiképzés, alaki gyakorlatok, délután időnként sportjátékok, teljesítménypróbák, váltóversenyek, nótatanulás, este tábortűz.

A testi, fizikai erőnlét fenntartását is szolgálták a sportjátékok. A tábor folyamán a részt vevő iskolák diákjai egymás között labdarúgó-, kosárlabda-, zsinórlabda- és kézilabda-mérkőzéseket vívtak.

A leventék „kiképzésében” fontos szerepet játszott a vallásos lelkület erősítése. A napirendben éppúgy szerepelt a szentgyónás, szentmise, mint a rendszeres imádság. A táborlakók felszereléséhez az imakönyv és az Újszövetség is hozzátartozott.

A katonás szellem megszilárdítását szolgálták a jelszavak, jelmondatok. A napi jelmondatok általában jellemnevelő, hazafias tartalmúak voltak, nem nélkülöztek azonban a magas irodalmi értékeket sem. Az augusztus 10-i jelmondat például Mécs László versének idézete volt: „*Vadócba rózsát oltok, hogy szebb legyen a föld*”.

Részben ezt tükrözik a tábor során tartott előadások is, melyek címei is árulkodók. A tizenkét előadás közül három a vezető, a vezetés kérdésével foglalkozott (*A vezetés szükségessége; A vezető felelőssége; A vezető tekintélye*), három társadalmi kérdésekkel (*Társadalmunk tagozódása; A munka értékelése; Földkérdés*), kettő-kettő kulturális (*Népi írók; Mit olvasson az ifjúvezető?*) illetve nemzeti kérdésekkel (*Nemzetiségi kérdés; Szórványmagyarság*). Külön előadás foglalkozott a zsidókérdéssel és a keresztény magyarsággal. Az előadások szövege nem maradt fenn, így azokról kevés megállapítást lehet tenni.

Bizonyos következtetések levonására a különböző írásbeli próbák kérdései és válaszai adnak lehetőséget. A kérdések négy téma köré csoportosultak: *Leventeismeretek; Honvédelmi és katonai alapismeretek; Honpolgári ismeretek*, valamint *Közhasznú ismeretek, ügyességek*.

A válaszokból megtudható, hogy mi a leventeintézmény nemzetvédelmi feladata (*magyarabbá és istenfélőbbé tesz*), honnan ismerni fel a kémet (*nehéz, de*

több gyanús jel is utal rájuk). Érdekesebbek azonban a honpolgári ismeretek, mely nemcsak állampolgári ismereteket, de földrajzi, történelmi és néprajzi alapismerteket is számon kér. Nem tekinthető azonban üres nemzeti öntömjénezésnek, ugyanis egyik kérdése éppen „nemzeti hibáinkra” kérdez rá („szalmaláng, maradiság, idegen-imádat”).

A mozgalom népművelési céljairól a *Közhasznú ismeretek, ügyességek* kérdéscsoportja árul el többet. Itt a leventék a telefon kezeléséről, csomagfeladásról, nyugtakészítésről, a menetrend főbb részeiről, köszönési, udvariassági és illem-szabályokról adtak számot.

A tábor szellemiségét leginkább meghatározó vonás a – cserkészmozgalomtól átvett – tábortüzek tematikája. Ennek jelmondatát a „*Magyar sors – magyar hivatás*”, keretét Ady *Eltévedt lovas* című verse képezte. A tábortüzek céljaul „a magyarság mélyebb értelmére való rádöbbenést” tűzték ki. Ez a „lehetőségeket kihasználva a legbősegebb magyarságismeretanyag-nyújtást” jelentette. Amint a tematikát kidolgozó szerzetesnövendék írta: „ha valamit adunk, adjunk értékeset”.

Ezt az értékválasztást a tervezet is tükrözi. A két súlypont: a történelem és a magyarság aktuális keresztmetszete. A történelem íve a törökvesztől a Rákóczi-szabadságharcra és bujdosásra át, a romantika és a szabadságharc korán keresztül a közelmúltig húzódott. A közelmúlt három fő témája a századforduló, a világháború és a forradalom, valamint a nemzeti Magyarország és Horthy. Kiemelt szempontok: a századforduló elvallástalanodása, a kivándorlás, Prohászka, Ady, Teleki szerepe; a népi kérdés, a cserkészlet és a leventemozgalom.

A magyarság aktuális helyzete kapcsán a vallásosság, a magyar néplélek, népi tulajdonságok elemzése, a falu és a parasztság helyzete – különös tekintettel a falukutatásra –, a szerelem–család–anyaság kérdései, a hazaszeretet megnyilvánulásai kerültek előtérbe.

6. A tábor lefűvéása

A tábor lezárásaként – „lefűvéásaként” – a tábor parancsnoka 1944. szeptember 23-án küldte meg a zirci apátnak a jelentést, melyben részletesen beszámolt a tábor lefűvéásáról. A tábor szinte valamennyi résztvevőjéről elismerően nyilatkozott. A leventékről megállapította, hogy az előző évinél „gondosabban kiválogatott anyagot küldött a legtöbb iskola. (...) Leginkább a cserkészek váltak be”. Leszögezte ugyanakkor, hogy a gyakorlati tudnivalók (alaki, csatár-, lő-, térképész kiképzés, elsősegélynyújtás, haditorna) terén „sajnos csak kevés támaszkodhattunk a fiúk magukkal hozott ismereteire és készségére”.

Elszomorító tapasztalatokat szerzett a leventék mentalitására vonatkozóan is. „*A fiúk laza, tiszteletlen, elpuhult magatartása nemcsak iskoláink külső fegyelmére, de a belső nevelőmunka értékére is enged következtetéseket levonni*”. Megállapította ugyanakkor, hogy a „*be nem vonultak száma nem haladta meg a szokásos 10 százalékot*”.

A fiúk valláserkölcsei magatartását viszont általában jónak tartotta. De a valósi élet ugyanakkor „*sokaknál szertartásszerű vallásosságra hajlamos, külsőségekben megrekedő és belső meggyőződést el nem áruló*” volt. Kiemelte azonban „*a kereszténység gyakorlati, mai kérdéseinek és a magyar élet időszerű problémáinak meglátására törő*” vágyat. Ezt a vágyat azonban már nem lehetett teljesíteni, mivel ugyanezen a napon Battonya térségében a szovjet csapatok átlépték a trianoni Magyarország határát.

Jegyzetek

- » [1] A jelzet nélkül idézett adatok a tábor kézíratos, lapszámozás nélküli „*Munka-napló*” c. dokumentumából valók. A táborról részletesebben ld. Pete 2014.
- » [2] Tekinthető ez persze a leventemozgalomban szorgalmazott „hőskultusz” jelének is (Gergely–Kiss 1976, 189–190).

Bibliográfia

- » Évkönyv (1942): A Ciszterci Rend Pécsi Nagy Lajos Gimnáziumának Évkönyve az 1941–42. iskolai évről az iskola fennállásának 255. évében. Közli: Kühn Szaniszló igazgató. Pécs. 62. p.
- » Évkönyv (1943): A Ciszterci Rend Pécsi Nagy Lajos Gimnáziumának Évkönyve az 1942–43. iskolai évről az iskola fennállásának 256. évében. Közli: Kühn Szaniszló igazgató, tanügyi főtanácsos. Pécs. 63. p.
- » Gergely Ferenc (1989): A magyar cserkészlet története 1910–1948. Budapest : Göncöl Kiadó. 396. p.
- » Gergely Ferenc – Kiss György (1976): Horthy leventéi. H. n. (Budapest) : Kossuth Könyvkiadó. 280. p.
- » Jámbor Mike (1940): A leventeképzés érdekében. In: *Pannonhalmi Szemle*, 1940. 15. évf. 1. sz. 27–38. p.
- » Kardos József (1997): Leventeintézmény. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): *Magyar Pedagógiai Lexikon* II. kötet. Budapest : Keraban Könyvkiadó. 361–62. p.
- » Kőte Sándor (1960): A leventeintézmény megszervezése és jellege. In: *Pedagógiai Szemle*. 1960. 3. sz. 10. évf. 3. sz. 221–231. p.
- » Munka-Napló (1944): Ciszterci Gimnáziumok bevavölgyi „Szent László” Ifjúságvezető-képző Tábor. Munka-napló 1944. aug. 1-18. Kézirat. Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma és Kollégiuma Irattára.
- » Pete József (2014): „Szép magyar vitézek, aranyos leventék.” In: Uő.: *Az alma és a fája. Tisztelgés a 325 éves Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma és a 200 éves ciszterci iskola előtt*. Pécs : Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma és Kollégiuma. 77–88. p.
- » Rajczy Péter (1987): A Pécsi Nagy Lajos Gimnázium története 1687–1948. In: Kelenfi Elemér (szerk.): *A 300 éves Pécsi Nagy Lajos Gimnázium jubileumi évkönyve 1687–1987*. Pécs : A Nagy Lajos Gimnázium Igazgatósága. 9–104. p.

- » Romsics Ignác (szerk.) (2000): Magyar történeti szöveggyűjtemény 1914--1999. I. Budapest : Osiris Kiadó. (Osiris Tankönyvek) 531. p.
- » Rózsás János (2012): Leventesors: A leventeintézmény története 1921-1945. Nagykanizsa. 158. p.
- » Schiller János (1934): Levente intézmény. In: Kemény Ferenc (főszerk.): Magyar Pedagógiai Lexikon II. Budapest : Magyar Pedagógiai Társaság. 234. p.
- » Simon Gyula (1961): Népművelési célok és feladatok a leventék kiképzésében. In: *Népművelési Értesítő*, 1961. 2. évf. 2-3. sz. 238-253. p.
- » Varga József (1997): Leventeszervezetek. In: Sipos Péter (főszerk.) – Ravasz István (szerk.) (1997): Magyarország a második világháborúban. Lexikon A-Zs. Budapest : PETIT REAL Könyvkiadó. 263. p.

Abstracts

B. Kárpáti, Rita: Playful Language Learning? – Early Childhood English Teaching in the Primary Schools of Kaposvár’s Micro-Region

In Hungary oft-cited statistics throw a spotlight on the limited knowledge of foreign languages within the country; this situation, of a country within the ranks of EU Member States, presents serious disadvantages in several fields of life. Language teaching, and its early start, is formulated among the European Union principles as a possible way of giving a chance to all. During the last decade, language teaching under the age of 10 has gained more prominence. This present research aims at introducing the early language instruction practice in Kaposvár’s micro-region. The research questions the opportunities presented by the early FLT programmes, taking into consideration the fact that the teachers involved are not appropriately (further) educated nor is the applied methodological repertory always consistent with the expectations related to age-specific teaching. The empirical research investigates the criteria of the professional expertise regarding aspects of the instruction and fulfilment of playfulness with the objective of learning, with a questionnaire.

Balogh, Beáta: Representations of the Methodological Freedom of Kindergarten Teachers in Different Sustaining Environments

Many articles can be found related to the pedagogical methods available to teachers however, I believe that within this topic there is a gap regarding pedagogical methods available to kindergarten teachers. This present state of affairs needs to be solved. My examination aimed to find out: what kindergarten teachers’ attitudes are in the following subjects:

- taking part in the creation of pedagogical documents for kindergarten;*
- measuring the effects (Basic Kindergarten Curriculum, Pedagogical Curriculum);*
- postgraduate trainings and vocational courses for kindergarten teachers;*
- factors of decisions for the application of educational methods;*
- taking part in innovations.*

In my lecture I would like to present aspects relating to 3 kindergartens of varied backgrounds.

Belovári, Anita: A Forgotten Institution: The Hungarian Royal and State Marine Academy in Fiume

In my presentation, I will discuss an interesting segment of education from the era of the Dual Monarchy, namely the Hungarian Marine Officers' training. For the subjects of the 19th century Hungarian Monarchy, the 'Hungarian Seacoast' and related merchant activity were apparent and a point of pride. Accordingly, the examination of this issue provides an insight into the mentality of the then contemporary society, the history of the belief in the 'concept of the Hungarian Empire', as well as into the characteristics of socialisation during the era of the Monarchy.

For my research, beyond relying on primary resources available in Hungarian and foreign archives, I consulted school almanacs of the period - a type of resource still not duly acknowledged in the research of secondary education history. Further details and points were added by examination of the contemporary marine professional press.

Bence, Erika: A Novel of 'Anti'-Education and (Backwards) Development (Bildungsroman) - 'Aranyársarkány': The Golden Kite, by Dezső Kosztolányi

The novel Aranyársarkány (The Golden Kite) by Dezső Kosztolányi serves as the setting to an existential catastrophe brought about by a set of habits, wishes and symbols of a small-town environment: there unfolds a story of the personal, family and professional failure and tragedy of Dr Antal Novák, high-school teacher and thunderstorm-monitor. The study aims to reveal the possible causal relations of this process of collapse, to outline the motivational set, as well as to interpret the motifs; at the same time, it presents the novel as a specific educational and developmental one, alongside the portrayal of the main character Antal Novák as a teacher/educator.

Bencéné Fekete, Andrea: The Role of the Talent Support Programme of the Council of Kaposvár-Somogy in the Development of Talent

The support and development of talent dates back to many centuries ago, but the real essence of the idea did not come alive until the 20th century. No precise Scholars Scheme can be created for this developmental process- as since every person is different, with special behavioral patterns and inherited characteristics, uniformity does not make sense. In Hungary an outstanding programme for developing talent has been developed, with Talent Points and Talent Support Councils as its main pillars. A Talent Support Council is a local or regional organization, which helps in the recognition and development of talent by common social and professional efforts. In my study I bring forth the example of Somogy county, where the first ever

mentoring network in the country has been created, which provides opportunity for the development of talent at each level of common education, within and outside the school environment.

Dévényi, Anna: From Philantropism To National Education – The Origins of the National Education System in Hungarian Pedagogy

This study presents a short review of the origins of the term “national education” in German literature, and of the historical context of it. The concept of national education became popular at the end of the 18th century in German speaking territories as a result of the Enlightenment. This served the interests of the powerful and stronger civil class but it also helped create the unity of the separate German States, and to determine the need for a sense of a unified German “national identity”.

Faragó, László: Textpicture – Visuals in the Teaching of Radio Communication

At the turn of the 20th century, the first development in the area of electronic media was the radio; with it brought changes in the public sphere, its structure and general picture. It carried both the characteristics of the modern and postmodern media; amongst most of the creative minority, radio was non-ignorable psychology. My paper puts special emphasis on the visuals of radio narratives.

Farkasné Gönczi, Rita: Presentation of the Development of a Computer Based Embedded-in-a-Tale Diagnostic Tool for Giving an Account of Disturbances

Recent years have seen a rapid development in the diagnostics of accounts of disturbances. Previously used examination tools contained work sheets in a playful form, which assigned the giving of reassurance to the examinee, to the diagnostician. As a result of participative research an examination tool has been developed which is embedded in a tale and is usable online, and which brings to mind a child's familiar world, partially unburdening the diagnostician of the putting at ease of the examinee. Besides the diagnostic work, a half-year therapeutic work of a mixture of alternative pedagogic methods and IKT tools has also been carried out. This presentation offers a solution to the difficulties of homework presents the pros and cons of online work and acquaints the participants with the story of Mogyi's restaurant.

Fehér, Péter – T. Nagy, Judit: First Results of Empirical Research of the Implementation of Webinars in the Business Studies BA at Edutus College

The aim of this research is to gather empirical data about the implementation of webinars in the Business Studies BA at Edutus College in 2013/2014. Firstly, an

online questionnaire was used to determine common views and opinions of students (N=414) and teachers (N=35) related to a new method. Secondly, 37 students and 8 teachers were interviewed and asked about their motivations, attitudes and personal experiences about webinar-based learning. We also analyzed the use of video-lectures (webinars) based on Coospace LCMS logfiles.

Our results show that this type of webinar-based learning has slowly become accepted by students and teaching staff. It has a great potential to improve the quality of learning by taking on board suggested hints and corrections (e.g. using traditional blended-learning tools and services, etc.) based on this empirical research. Some pedagogical suggestions are also offered.

Gelencsér Bakó, Márta: Verification of School Satisfaction within Different Age Groups of Pupils

Nowadays, an increasing number of pedagogists are faced with the classroom situation where the number of children requiring individual attention steadily grows. This is the consequence of a process resulting from learning difficulties, or psychological disorders, which are influenced by hereditary and/or environmental factors. It can be noted, that even though of equal capabilities and receiving the same pedagogical input the children show different results in their performance. The memories of our experiences at school or “hidden” in the consciousness significantly define our relationship to ourselves, to others and to learning. In my research, I investigate the correlation between social competence and the feeling of school satisfaction: the conditions, possibilities, needs, and motivations in the background together with the feeling of satisfaction, the deeper reasons, and relationships hiding behind the visible phenomena of the complex set of social competence.

Gulyás, Enikő: The Place of Bibliotherapy within Teaching and Education

The application of bibliotherapy is widely used in some foreign countries as well as in the USA for, among a number of reasons, to improve classroom community and to facilitate the acceptance of children diagnosed with dyslexia.

An application for this developing method of bibliotherapy, and one that can be successfully implemented in several fields of teaching and education could be within an informal teaching environment, where the students are able to develop their self-knowledge, argument skills and creativity by encountering new methods for conflict management.

Bibliotherapy is little used in Hungary; however, teachers do have the qualifications required for its implementation. One of the main issues for its disregard is the lack of

knowledge as far as the scope for its application is concerned. I aim to find a solution to this problem by analysing the practical problems I experienced during a series of workshops carried out with groups of university students, and I wish to speak about issues such as how to manage a lesson, and what to bear in mind when selecting, performing and discussing literary works; in doing so I shall attempt to make this method more appealing to my audience.

Hevérné Kanyó, Andrea –Nagyné Árgány, Brigitta: ‘2013-Year of the Hungarian Primary Schools’

The choice of schools for the Hungarian national minority pupils abroad is one of the key points in the strategy of the Hungarian National Policy, therefore, the Ministry of Public Administration and Justice organized various programmes in 2013, in the Carpathian Basin. One part of the ‘Year of the Hungarian Primary Schools 2013’ programme focused on the teaching of a minority language, and the motivations for the choice of a school by a minority. Hence, this study shows a practical and novel way with which a positive impression can be made upon the choice of a school of a country in the Carpathian Basin. This special pedagogical programme, based on a Hungarian Fairy Tale and an actual project (‘Everybody has talent for something!’), consists of five creative games - which incorporate from reading-practice to music.

Jávorszky, Ferenc: From the Floppy Disk to Cloud-Data Storage among Students

Developments in the field of data storage and transport picked up speed during the last decade. In this article I examine how students reading humanities followed these. I also analyse the problems caused by the use of CDs, DVDs and then flashdrives, which broke the reign of the floppy disk. Were the users aware of the advantages and disadvantages? What are their reactions to the spread of Cloud computing these days? Are the students connected to this, and do they know that they are using Cloud-based applications? What are the ideas regarding data storage for the future?

József Istán: Supervision of School Practice

Nowadays, in the world of public education, there is a growing need to use a variety of methods with which to help teachers carry out their work better. Supervision could be one of those methods that provide the opportunity to maintain and efficiently develop the professional-character. Supervision is designed to help the participants become aware of their basic role during the process; it gives them the chance to discover their virtues, weaknesses, innate capabilities, and it presents them with

options for how to take the necessary cognitive and emotional actions. Supervision can be done in several forms:

- Individual supervision,
- Group supervision,
- Team supervision,
- Coaching,
- Organizational supervision, and
- Consultation with colleagues as intervention.

The author will present the potential of supervision when used in public education institutions, and explore the problems occurring during the supervision process in terms of the potential target groups.

Kissné Zsámboki, Réka: Features of the Decision-Making Process to Adopt a Commitment to the Freinet Pedagogy, during the Alternative Movement throughout the last third of the 1980s

In my presentation, I would like to publicize the results of my research on the Freinet Research Team (founded in 1989, in the Benedek Elek Faculty of Pedagogy, in Sopron). This team played a significant role in the alternative movement of early childhood education by disseminating the Freinet-pedagogy in Hungary, in the 1980s.

In my research, I have tried to reveal the process of adoption of the Freinet-pedagogy by application of Everett M. Rogers' theory of 'diffusion of innovations'. The target population of my research was early childhood educators who took part in the Freinet-courses taught by the educators of the Freinet Research Team (85 people). I used content analysis as a research method to reveal the decision-making process, i.e. defining the problem, searching for and estimating the options within the course of action, choosing the most suitable way, reflecting on the first impressions, and summarising the entire decision-making process.

Kisvárdai, Melinda – Magony, Béla István: An Environment and Health Education Project in Teacher Training

The protection of the environment in practice is a very current topic within teacher training studies. We have prepared a possible alternative to the way it is presently taught, one that the educator in this higher education training could offer as an integrated course or as a separate subject. The time span of the project: 10 weeks, of 2 hours per week (with the possibility of 4 hours per week). Participants: teachers of pedagogy, health-development, or engineering; and students. Objective: to examine

the possibility of the integration of environmental education in school subjects, and to achieve the practical application by teachers of the acquired knowledge and methods. On one hand, this learning unit developed in the project offers a responsible, collaborative and practical solution to students for this acute global present-day problem: the lack of environmental awareness. On the other hand, it suggests that the characteristic of intellectual property of the final material (intellectual or artistic creation, and tangible assets) provides the students with the opportunity for their input regarding knowledge and creativity through further creation of new projects.

Kollarics, Tímea: Examination of the Effectiveness of Nature Trails Based on the Results of the Lóczy-Geysers Footpath

Efficiency testing is an assessment process used to prove the direct effect of a given service with scientific results. In the field of pedagogy (similar to other fields in science), an objective measurement system capable of answering the questions with numbers and facts is needed to determine its actual utility. The efficiency of nature trails and other eco-touristic locations of environmental education is primarily evaluated by the efficiency of interpretation, which means that it is usually the visitors' ability to remember that is examined.

A measurement of the effectiveness of Hungarian nature trails was attempted by testing the change of knowledge-level through questionnaires. The surveys were conducted at three locations, the methods and the results of the research are demonstrated in this study based on the experiences of the survey of the Lóczy-geyser footpath.

Molnár, Béla: Socialist Syllabuses for Training Colleges of Primary School Teachers

Scientists within the field of History of Education have not yet displayed an interest in two socialist syllabuses for training colleges of primary school teachers, nor for a proposal of a syllabus, all made in the 1950s. The determination of the objectives of the syllabuses, in the 1950s, was a normative mirroring of the ideological alignment expected to be acquired by everyone with a marxist-leninist world-view. As far as genre is concerned, syllabuses belonged to a central, strongly prescriptive group. In syllabuses, direct ideological and political aims appeared besides pedagogical regulations. Documents functioned as means of guidance, and reflected the wish and will of the party and state. Syllabuses- the content and number of subjects, made it possible to acquire the base of general education and craftsmanship at institutes for the training of primary school teachers.

Magyari, Sára: *Developing Entrepreneurship in the Romanian Teachers' Education*

Through my presentation and analysis of a certain programme, I aim to show the interaction between entrepreneurship and the Romanian teachers' training. Since 2011, the legislation in the education domain allows for the use of new opportunities in training to the new teacher generations in different domains- such as the organization of activities and entrepreneurship which can improve the quality of education. The questions that then arise are: how can we put in practice the opportunities given by the new legislation, and what is the relationship between theory and practice. My research has 3 phases: to explore the methodology in the specific domain pertaining to teachers' training, to check the implementation of this programme in practice, and to view this topic from the perspective of the students.

Nagy, György: *The Application of the Encouraging-Transmission-Commenting Model (ETC Model) in the Practice of Natural Science Education, in the First 4 Classes of Elementary Schools*

National and international surveys reveal that the qualitative and quantitative features in the knowledge of natural science, of students taking part in public education, are declining continuously. The new decade and its new generation require a new approach- new teaching and learning methods. In my presentation I will show a possible application of the ETC Model- a model for organising learning in the constructive pedagogy in practice within the subject called natural science, in the first 4 classes of primary schools. Moreover, I compare it with elements- motivation, collection of material, logical processing, recording, application, and evaluation, of learning organisational methods which are typically learnt and used by our students at the Comenius Faculty of the Eszterházy Károly College.

Németh, Ferenc: *'School and Life': The Pedagogical Experiments of an Early 20th Century National Educator*

In the volume: 'Az iskola és az élet' (School and Life), published in 1908 by Ignác Malisza, a national educator from Zenta, several-decade-long of his experiences were compiled, richly founded on practical educational techniques. In this work, he attempted to provide solid solutions to several contemporary educational issues. As he points out in the foreword, he was prompted by four practical pedagogical questions: the overload of young people during the process of education, the very short-term memory in pupils, and their incapacity of dealing efficiently with practical matters, as well as their weaknesses.

He began analysis of these four aspects 'based on the laws of psychology' aiming to find the method which would, on one hand, make learning the materials more easy, while on the other, enhance longer memorization of the subjects. He succeeded in shaping a specific pedagogical method that he 'experimented with' as a teacher in a public primary school, and as an educator in a higher elementary and middle school. Judging by his findings and experiences, he did so with success. The idea of 'natural ways of teaching' was presented in his volume, and he recommended them 'to the more prominent philosophical writers'.

Németh, Ildikó: Foreign Language and the 'Project Method' in Primary Schools

From various methods known in theory but few are used by pedagogues; the Project Method is one of these seldom used methods. By the use of project education (more accurately project-orientated education) pupils adjust to the current curriculum not singly, but collectively, in situations designed according to topics. As part of my research I examine how practicing pedagogues are able to implement project education in the teaching of a foreign language- in special the German language, within the framework of school education. It can be clearly concluded that by using this method the vocabulary of the students expands; their communication and dictionary skills are improved; their ability, to compose texts, in storytelling, in dramatisation, and in singing in other languages, improves; and the method can also be used for strengthening creativity, and ethnic bonds. In this case, during the presentation, I shall place the spotlight on the field of cultural knowledge.

Patyi, Gábor: Teacher Training, Teacher Training Institutions: Debates and Viewpoints at the Turn of the Century

During the time of the Dual Monarchy, secondary school teacher training was one of the most sharply contested fields of higher education; nowadays, the problem still remains the same. At the beginning of the Dualism, the organization of teacher training was quite controversial (vid the debate of Ágoston Lubrich and Mór Kármán), and disputes were renewed fuelled by new, foreign ideas, at the turn of the century (e.g. the German Seminary System, and the French Model). The main Reform Ideas and concepts are demonstrated in this paper; these ideas were aimed at transforming teacher training at the turn of the century. Reform concepts by renowned scientists and teachers are presented in this study (Zsolt Beöthy, Mór Kármán, and István Schneller), foremost aimed at the role of teacher-training institutes. Pékné Sinkó, Csenge: Difficulties of Students with Dyslexia and Dysgraphia in the Hungarian Secondary Education

In Hungary, most students who are in need of special education because of dyslexia and dysgraphia, receive integrated education, this then leads to several problems during their education at secondary school. I interviewed dyslexic and dysgraphic vocational school and vocational high school students. Based on the results, I would like to argue the importance of vocational guidance; and of close cooperation with special educational needs teachers (SEN teachers) and high-school teachers (including headmasters, parents and the concerned students).

Pete, József: Paladins and Boy Scouts

In between the two world wars, there were two rival youth movements: The Scout and the 'Levente' ('Paladin') movement. Despite their similar aims and methods, the relationship between the two did not lack antagonism. In my paper, I attempt to compare the two movements from a specific point of view. Documents from a Cistercian 'Levente' camp serve as a starting point for this comparison. Using these documents and other literature as a base, I call attention to the impact of Scouting on the development of the Levente movement. The experiments derived from Scouting can be detected both in the training and camp life of the Leventes. At the same time, regarding certain specific situations, fundamental differences can also be detected between the two movements.

Pinczésné Palásthy, Ildikó: Cooperation in Adult Education for Increasing the Labour Market Opportunities in the Bihar-Hajdú Bihar Euroregion

Within the framework of a HURO-project (Hungary-Romania project), we undertook the development of a training programme that focuses on the development of social skills. By social skills we mean the social knowledge, motives, abilities and skills which promote social behaviour. Its important personal elements are self-acceptance, self-awareness, credible and congruent communication, decisiveness and responsibility; while in the field of social behaviour empathy, cooperation skills, and adequate conflict management as well as leadership and organizational skills have a role. We have tested the programme with as target group teachers dealing with disadvantaged young people. The training of trainers serves a dual purpose: it develops the personal and professional competence of the participants, in addition to deepening their proficiency in methodology. The programme also fulfilled professional socialization tasks.

Pivók, Attila: A Survey of the Digital Competency of Teachers in a Primary School in Budapest

Infrastructure + digital competencies of teachers and students = effective learning. Since the role of teachers is changing in the information society, I am currently surveying the digital competency of teachers. These competencies are part of the professional preparedness which include knowledge, skills and attitudes.

In making the survey, the 2000 and 2008 competency systems of ISTE (International Society for Technology in Education) were taken into consideration.

The questions probed the attitudes of teachers towards ICT, and its practical application, as well as towards the student-teacher relationship; whether the eEtiquette is being followed or not and what is being done towards life-long learning.

Révész, József: The Paradigm Shift of Early Childhood Musical Education

Due to the ideas of The Age of Enlightenment, the current school of thought started at the end of the 18th century, which sent the attention of the advanced thinkers of the era towards the lower social class's intellectual life, and that yielded the movement of compiling folk traditions and rescue across Europe within a short time. Herder's thought that the lower degree of civilization of people does not preclude genuine and valuable creation of poetry, for the peoples of Eastern Europe it is associated with the ideas of national independence and social freedom. However, at the same time the claim occurred to the determining educators of the era soon that this still unknown folk music substance could be involved to the everyday life of the education. The results of the folk music research modified the paradigms of the musical upbringing of early childhood. From the collections of Áron Kis, and István Bartalus we managed to get to the huge congregated folk music substance collected with scientific fastidiousness by Bartók and Kodály. The aim of this research is the change of the paradigms of the kindergarten musical education, based on examining the song substance used in these institutions.

Szerepi, Sándor: Multiculturalism of education in the refugee camp

Few years ago I begun to teach and research inter- and multicultural studies and education in the Faculty of Child and Adult Education (University of Debrecen). Every students can learn about these problems, because the inter- and multicultural topic is part of the curriculum in every BA program.

Some years I have been researched the way of integration of Roma population – especially in schools and kindergardens too. At the beginneng of last year we got a significant result in this: we founded a special institute in our faculty: a Roma Student Group. After all I started a new activity in the Refugee Camp in Debrecen: to improve the hungarian language competence of migrant children. In my paper, I

would like to share my experiences about this work, and to talk about the background teaching of refugee children.

Szőke-Milinte, Enikő: Successful Strategies in Creating Chances

The successful outcome of pedagogical situations, the manifestation of achievement, the pedagogical quality do not depend exclusively on the didactic activity, but are influenced by other components, like those of the interpersonal communication and classroom-communication. So in respect of achievement and development of personality the quality of the pedagogical communication is equally important. The quality of the pedagogical communication is determined by the communicational strategies applied by the pedagogue, among others. The present study examines dialogue as one of the most successful pedagogical communicational strategies, and the influence on creating chances.

Takács, István – Szalai, Katalin: Longitudinal Research of Children with Special Educational Needs in the South-Transdanubian Region of Hungary

The Department of Special Education at Kaposvár University attempted to make a regional (concerning the South Transdanubian region) and longitudinal (from 2013 to 2022 in keeping with our plans) life cycle analysis. Firstly, we report on the analysis from various aspects, then we show the preparation and beginning of our examination of the children and pupils living in the mentioned area. Additionally, we concern ourselves with the disabled children, pupils and their families, furthermore, with the characteristics of the sustenance of the concerned young. The aim of our study is to find an answer to the following question: How do the special educational needs children, pupils and their families subsist in their situation in the social welfare system, at a micro and mezzo level, in the society where they live? In addition to the presentation of the investigation protocol, we also discuss the analysis of our research-methodology concept. Finally, we present the work done during the first period, followed by the conclusions drawn from the obtained data.

Tőzsér, Zoltán: The Interplay between Work and Studies among Adult Learners in Higher Education

This study focuses on the interplay between work and studies among adult learners at two Hungarian higher education institutions. The fact that the majority of adult learners work during their higher education studies causes an indisputed effect on their learning. Therefore, we sent out an online questionnaire amongst the part-time students of two Hungarian higher education institutions- the University of Debrecen,

and the College of Nyíregyháza (N=1.151). The data was analysed with use of the SPSS statistical analysis programme. The results of the research suggest that the older students work more often than the younger ones, the proportion of men working and studying at the same time is higher than that of women, and that the students at the University work more often than the students at the College. Furthermore, the level of education of the parents and students working and studying at the same time, correspond to each other.

Varga, Aranka: The Cooperative Approach in Teacher Training

The presented action research, examined what kind of changes in the attitudes and practices of the postgraduate students of the University of Pécs could be achieved by the learning of cooperative structures- i.e. the methodology of cooperative learning. The presupposition of the research was that the application of various teaching and learning methods during the postgraduate training programme results in a solid and conscious shift towards cooperative attitudes. The evidence of the research proves that the experience based, complex form of teacher training which accepts horizontal learning as a necessary element of the training is able to achieve shifts in attitudes even among those who became acquainted with the concept of inclusive education, and the practice of cooperative learning, for the first time. For those who were more experienced in the field of cooperative learning, it emphasized the importance of the theoretical background of this training process, which made them more conscious of the value of these approaches, and their practice. Answers gained by means of a questionnaire clearly pointed out that cooperative and experience-based learning creates an innovative, effective, and efficient learning environment at every stage of schooling.

Vismeg, István: The Necessity for Motor Skills Development of Teacher Training

The adult and young adult strata lead a sedentary life. The purpose of my research was to gather information within the local context- the local EKFC (Eszterházy Károly Főiskola Comenius Kar school) students and other five local institutions; using the contact sampling and questionnaire methods, including open and closed questions. I looked at the manifestations of the habits of the students and young adult population in leisure, and in activities related to popular forms of movement. It was established that stimulating factors that contribute towards a more active lifestyle were, for example, the presence of large gardens, vineyards, or livestock. Negative background factors were, for example, a lack of time and the strong presence of the media as an alternative to exercise. Data regarding the long-term changes in the

attitudes of the participating teachers of kindergarten and school, the development of their knowledge and expansion of movement culture, and the expected effects of the positive experiences gained in formal education, were also of the essence.

Vörös, Klára: *The Power of Storytelling in Developmental Bibliotherapy*

People tell stories to survive spiritual death as well as to endure current problems. Stories are philosophies that can be experienced, and lived through. Today children are living through a period of a major scale change in biological, cognitive and social processes. Developmental bibliotherapy offers the plot of books as a means to gain an understanding of ourselves along the lines of personal decisions, moral self-control and vivid recollections of feelings. This study shows how a conscience based on the narrative of stories about values, good and bad, and morals and sins, can be built into the work of the bibliotherapist - which of these give you the power to fight off something harmful, to change attitudes, and to correct problems of personal development? We seek for examples of practical applications in the development of the right self-concept of children, in their struggle through adaptation difficulties, and in the deployment of their creativity.

Zalay, Szabolcs: *Centralization and/or Innovation at High School*

In my paper, I present the results of the development in the second year of my action research, through the example of a Hungarian secondary grammar school. My main topic is the setting of a multidimensional system of consciously directed management. Nowadays a school may not be run successfully, according to one of my initial hypotheses, without global consciousness, since the solution of these problems is, presumably, our students' task. The introduction of this point of view and its operation requires a paradigm shift in the methodology of the staff at one of Hungary's elite grammar schools, the Pécsi Leőwey Klára Gimnázium. The challenge to the management is whether they can manage to accomplish this through building upon the basic principles of constructivism, based on the preliminary knowledge, preserving the school's beautiful traditions, and passing on the strategy into the hands of the future generation to address the problem. The question for the future is as follows: What kind of space allows the centralization of education for local innovation endeavours?

Idegen nyelvű tanulmányok magyar nyelvű összefoglalói

Hollósi Mária Cecília: Az évkihagyás jelensége és annak pszichoedukatív szerepe, haszna és motivációs háttere

Az egyetemi tanulmányok megkezdése előtt vagy közben tartott szünet, a „gap-year” egyre gyakoribb jelenség. Néhányan önkéntes munkát végeznek ez idő alatt. Kutatók azt találták, hogy a pályaválasztás bizonytalansága és a kevés ambíció a továbbtanulásra a legfőbb bejósloí. Szintén ismertek az önkéntes munka pozitív hatásai a személyiségre. Kvalitatív kutatásomban a „gap-year” motivációs hátterét és a belőle származó hasznokat kerestem. Azt találtam, hogy több haszonnal jár, mint ahogy az illető remélte volna, amikor elindult, hogy önkéntes munkát végezzen az év során.

Kopházi-Molnár Erzsébet: Egy modern Hamupipőke-történet befogadása

Harmadik osztályos gyerekek körében végeztem egy felmérést, melynek során elmeséltem Gianni Rodari modern Hamupipőke-történetét. Célom az volt, hogy felmérjem, mennyire tudják a gyerekek felismerni az eredeti történet elemeit. Kíváncsi voltam, ismerik-e egyáltalán az eredeti történetet, rá tudnak-e tapintani a mesében felvázolt problémákra, s meg tudják-e fogalmazni, melyik történet tetszett jobban (a modern vagy az eredeti). A gyerekek 124 kérdőívet töltöttek ki, és 15 olyan kérdésre válaszoltak, melyek a mese főbb tartalmi csomópontjaira épültek. A válaszok alapján elmondható, hogy a modern mesében, mely nagymértékben megőrizte a főbb problémákat a modern átírás során is, a legtöbb gyerek felismerte a mese alapvető kérdéseit és mondandóját, és azt a választ várta és kapta, melyet az eredeti történettől is.

Spiczéné Bukovszki Edit: Pedagógiai innováció a felsőoktatásban – A tanítás tanulás alakítása a Just-in-Time tanítási stratégia használatával

A felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulmányi háttere nagyon különböző; érdeklődésük, motivációjuk és kompetenciáik szintén nagyon eltérőek. A diákok új generációjának tanulási stílusa és stratégiái (vagy azok hiánya) kihívást jelentenek az eddig hagyományosan alkalmazott tanítási stílusok számára. Ezek a megfontolások felsőoktatás pedagógiai kérdéseinek átgondolását sürgetik. A jelen dolgozat ismerteti

egy újszerű tanítási stratégiát, a „Just-in-Time” (röviden JiTT) tanítási stratégiát, amely számos kedvező lehetőséget kínál a tanítási és tanulási folyamatok minden résztvevője számára. A dolgozat összefoglalja a stratégia megvalósítása során elérhető eredményeket és azokat az előnyöket, amelyeket széles pedagógiai kontextusban lehet alkalmazni.

Szilárd Krisztina: Olvasóvá nevelés német nyelvterületen

Tanulmányomban bemutatom az olvasóvá nevelés legfontosabb irányelveit német nyelvterületen az elmúlt évekre vonatkozóan. Bemutatok néhány kezdeményezést, hogy hogyan alkalmazzák a kutatási eredményeket a mindennapokban, a gyakorlatban. Kitérek arra is, hogy a nemzetközi olvasásfelmérések tapasztalatai alapján milyen kezdeményezések, elképzelések valósultak meg. Az olvasási képességek fejlesztését általános iskolás korú gyerekeknél vizsgáltam. Arra kerestem a választ, hogyan próbálják a diákok olvasási szokásait befolyásolni, hogy azok megfeleljenek a célnak, az elvártnak. Végezetül bemutatom a Lesenacht-program valamennyi alaptanulását, külön kiemelve a legfontosabbakat.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE