

**Új kutatások  
a neveléstudományokban  
2014**

**Oktatás és Nevelés –  
Gyakorlat és Tudomány**



**SZERKESZTETTE:**

TÓTH ZOLTÁN

**ÚJ KUTATÁSOK A  
NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN**

**OKTATÁS ÉS NEVELÉS – GYAKORLAT ÉS TUDOMÁNY**

**MTA PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁG**

**Szerkesztette:** *Tóth Zoltán*

**A kötet tanulmányait lektorálták:**

*Abari Kálmán, Albert Gábor, Bárdos Jenő, Benedek András, Brezsnayánszky László, Buda András, Buda Mariann, Bujdosó Gyöngyi, Chrappán Magdolna, Csépes Ildikó, Csernoch Mária, Egri Sándor, Engler Ágnes, Falus Iván, Fényes Hajnalka, Fónai Mihály, Forray R. Katalin, Györgyi Zoltán, Kárpáti Andrea, Kis-Tóth Lajos, Korom Erzsébet, Kozma Tamás, Mesterházi Zsuzsa, Németh Nóra Veronika, Pálfi Sándor, Pinczésné Palásthy Ildikó, Polónyi István, Pukánszky Béla, Pusztai Gabriella, Revákné Markóczi Ibolya, Rébay Magdolna, Szabó László Tamás, Tóth Péter, Veressné Gönczi Ibolya*

**ISSN** 2062 090X

Kiadja a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága és a Debreceni Egyetem.

**Technikai szerkesztő:** *Pete Balázs*

**Kiadásért felelős vezető:** *Juhász Erika*

Megjelenés éve: 2015.

## Tartalomjegyzék

Előszó .....	7
<i>Balogh Erzsébet és R. Fedor Anita: Képzési keretek felsőoktatási társadalom- és egészségtudományi képzési területeken – az ajánlott mintatantervek tükrében .....</i>	9
<i>Bánhalmi Árpád: Az ideális tanítási út meghatározása konjunktív Bayes-hálók segítségével .....</i>	23
<i>Bencéné Fekete Andrea: Az anyanyelvi kompetencia fejlesztése az idegennyelv-elsajátítás segítségével.....</i>	37
<i>Boruzsné Búdi Katinka és Óváry Zoltán: Vallási értékek az arisztokrácia neveltetésében</i>	48
<i>Bús Enikő: Problémaközpontúság és tanítási módszerek vizsgálata általános és középiskolai pedagógusok körében .....</i>	59
<i>Buzás Zsuzsa és Maródi Ágnes: A kóruséneklés lehetséges transzferhatásainak vizsgálata .....</i>	68
<i>Di Blasio Barbara: Egy performansz-alapú kutatás tudományos és gyakorlati haszna....</i>	79
<i>Eigner Bernadett: Érzelmi- és viselkedési problémák felismerése és kezelése csecsemő- és óvodáskorban.....</i>	89
<i>Fekete Adrienn: A Debreceni Egyetemen tanuló angol nyelvtanárok és nyelvtanárjelöltek hozzáállása az interkulturális kommunikatív kompetencia nyelvórán történő fejlesztéséhez.....</i>	106
<i>Fazekasné Fenyvesi Margit, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián: A beszédhanghallás fejlesztése tanulásban akadályozott gyermekek esetében.....</i>	119
<i>Gulyás Enikő, Kis-Tóth Lajos és Racsko Réka: Változó tanulási környezetek és módszerek .....</i>	131
<i>Hegedűs Roland: Országosan jelentős felsőoktatási intézmények hallgatóinak mobilitása .....</i>	147
<i>Holik Ildikó és Kissné Rusvai Julianna: Gender-kérdések alapfokon – fiúk és lányok szocializációja és iskolai eredményessége pedagógusok véleménye alapján.....</i>	160
<i>Kattein-Pornói Rita: Harsányi István tehetség-kiválasztási módszerének tudományos háttere .....</i>	173
<i>Kerülő Judit és Nyilas Orsolya: A közfoglalkoztatásban résztvevők képzésének andragógiai konzekvenciái.....</i>	182
<i>Kis Noémi: A szülő-gyermek interakció elsajátítási motivációra gyakorolt hatása .....</i>	198

<i>Kissné Rusvai Julianna: Tanárnők a nyíregyházi tanítóképzésben .....</i>	211
<i>Kun András István: A báránybőr-hatás és a bolognai folyamat Magyarországon .....</i>	220
<i>Magyar Andrea, Pásztor Attila, Pásztor-Kovács Anita, Pluhár Zsuzsa és Molnár Gyöngyvér: A 21. században elvárt képességek számítógép alapú mérésének lehetőségei.....</i>	230
<i>Maródi Ágnes, Steklács János és Devosa Iván: Negyedik osztályos tanulók szemmozgás-követéses vizsgálata természetismeret tankönyvek vizuális elemein.....</i>	244
<i>Mikonya György: A tanítóképzés megújítása - a nemzet katalizátora modell .....</i>	257
<i>Novák Géza Máté, Trencsényi László, Katona Vanda és Horváth Zsuzsanna: Művészet alapú kutatás és gyakorlat fogyatékoságügyi, színházpedagógiai és testtudati terápiás kontextusokban.....</i>	266
<i>Saly Erika, Könczey Réka, Varga Attila és Néder Katalin: Ökoiskolák együttműködése helyi környezetükkel .....</i>	279
<i>Sanda István Dániel: Trefort Ágoston munkássága – Különös tekintettel a szakképzés megújításában játszott szerepére .....</i>	291
<i>Sass Judit, Bodnár Éva és Kiss János: Hallgatói értékek, motiváció és érzelmi beállítódás, mint a jóllét előrejelzőinek összehasonlító vizsgálata – egy utánpótlásos vizsgálat első lépései .....</i>	304
<i>Simonics István és Holik Ildikó: Az információfeldolgozás tapasztalatai és lehetőségei a mentortanárok képzésében .....</i>	319
<i>Szűcs Tímea és Tóth Zoltán: Csillagászati fogalmak tanulói értelmezései.....</i>	337
<i>Tamás Katalin: Változások egy integrált nevelést vállaló óvoda életében .....</i>	358
<i>Vincze Tamás: A nyíregyházi tanítóképző szükségmegoldásai a szabolcsi tanítóhiány enyhítésére 1957 és 1960 között .....</i>	369

## ELŐSZÓ

A XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia Tudományos programbizottsága és szervezői nevében szeretettel köszöntöm az Olvasót. A Debreceni Egyetemen megrendezett seregszemplén 354 prezentáció (286 előadás és 68 poszter) került bemutatásra a neveléstudomány és határtudományai területéről. A XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia a hazai neveléstudományi kutatások mellett a közoktatás és a pedagógusképzés múltból származó legfontosabb értékeinek és a jövőbeni feladatainak számbavételét tűzte napirendjére, kiemelt jelentőséget tulajdonítva a tantárgypedagógia és a természettudományos oktatás aktualitásainak.

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága által felügyelt, nagy hagyományú szakmai konferenciasorozat néhány eredményét bemutató tanulmánykötetünk 14. a sorban. A kötet előkészítése során az elmúlt években kialakult eljárást követtük, a publikálásra kerülő tanulmányok szerzői a konferencia előadói, akiknek munkáját szekció elnökök, felkért opponensek véleménye alapján választottuk ki, és – olykor többszöri – lektorálás után szerkesztettük ebbe a kötetbe.

A szerzők között vannak a neveléstudományban már rangot, elismertséget szerzett kutatók is, de örömmel állapíthatjuk meg, hogy számos fiatal tehetség (doktorandusz, doktori fokozatát éppen csak elérő fiatal oktató és kutató) jelenik meg valóban új kutatási irányokat bemutató tanulmányával. A kötet tanulmányainak többsége témájában illeszkedik a XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia központi témaköréhez: „Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány”.

A kötet szerkesztésében és technikai megvalósításában végzett munkájukért köszönetemet fejezem ki a felkért lektoroknak, valamint Juhász Erikának, az ONK-2014 operatív szervezőbizottsága társelnökének.

Debrecen, 2015. október

*Tóth Zoltán*  
*az ONK-2014 elnöke*  
*a kötet szerkesztője*





## KÉPZÉSI KERETEK FELŐOKTATÁSI TÁRSADALOM- ÉS EGÉSZSÉGTUDOMÁNYI KÉPZÉSI TERÜLETEKEN – AZ AJÁNLOTT MINTATANTERVEK TÜKRÉBEN

### Bevezetés

A Debreceni Egyetem Egészségügyi Karán (továbbiakban: DE EK) a társadalomtudományi és az orvos-és egészségtudományi képzések három szinten valósulnak meg. Vizsgálatunk a DE-EK felsőoktatási szakképzés – szociális munkás asszisztens (továbbiakban: FSZSZM) és ifjúságsegítő asszisztens (továbbiakban: FSZ IFJ), szociális munka alapszak (továbbiakban: BA), egészségügyi szociális munka mesterszak (továbbiakban: MSC) és szociális munka és szociális gazdaság mesterképzési szakokra (továbbiakban: MA) irányul. Ez utóbbival, a Kar szociális képzési felsőoktatási történelmet írt, az által, hogy sikeresen akkreditáltatta Magyarország első, nemzetközi közös képzését (joint degree). A képzés kilenc európai egyetem<sup>1</sup> együttműködésével került megvalósításra. Egy korábbi tanulmányunkban<sup>2</sup> a tőkeelméletek oktatáskutatási megközelítését alapul véve, az emberi tőke elméletekből kiindulva, elsősorban *Schultz* (1983) és *Rosen* (1987, 1998) elméletét kiemelve, a képzésekre vonatkozó képzési és kimeneti követelmények tartalomelemzésén keresztül mutattuk be azokat.

Jelen vizsgálatunk ugyanezen Kar, ugyanezen képzési kínálatát alapul véve, arra irányul, hogy kiderítsük, a képzésekben a tapasztalati alapú tudásszerzésnek mennyire van gyakorlata. Felsőoktatási kereteken belül van-e lehetőség olyan szakemberek képzésre, akik tudásuk folyamatos fejlesztésével a gyakorlatban felmerült problémák kezelésében, megoldásában hatékonyan tudják azt alkalmazni? Maga a szaktudás megszerzése igen hosszú folyamat, mely a munkavégző tevékenység, valamint a szakmai továbbképzés során mélyíthető el. Ezek mellett szerves részét képezi az a "rövid" időszak, amelyet a hallgató a felsőoktatásban tölt el. Ezért a képzésekben hangsúlyosan kell megjelennie a szakmai gyakorlatoknak, azok tapasztalati feldolgozásának.

---

<sup>1</sup> A kilenc egyetem: FH Campus Wien – Ausztria, Fachhochschule München – Németország, University of Ostrava – Csehország, University of Trnava – Szlovákia, Babes-Bolyai University – Románia, University of Silesia – Lengyelország, University of Poitiers – Franciaország, Lucerne University of Applied Sciences and Arts – Svájc, Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar.

<sup>2</sup> A tanulmány 2014-ben megjelent az *Educatio* folyóiratban (EDUCATIO 23:(4) pp. 668-675.), Balogh Erzsébet: *Felsőoktatási szociális képzések a képzési és kimeneti követelmények tükrében* címmel.

## Elméleti háttér – a professzió elméletek

A szociális munka fogalmának meghatározása nem egyszerű feladat, mert nincs egy olyan definíció, amely általánosan, mindenki által elfogadottá vált volna. A fogalmi meghatározások a társadalmi változásokat követve folyamatosan változnak, a társadalomban betöltött funkciója alapján. Az elmúlt száz évben a modern társadalmakban létrejöttek a szociális biztonság szerteágazó intézményrendszerei, a jóléti professziók, - és így a szociális munka is - a kialakult intézményrendszer működtetésében kaptak nagy szerepet, és a mai értelemben vett hivatássá ez által váltak (Kozma, 2007a). Cree (2003) szerint lehetetlen olyan meghatározást találni a szociális munkára, amit hajlandó mindenki elfogadni. Nem is várható el egyetértés a definíció meghatározásának tekintetében, mert az elválaszthatatlan attól a társadalmi környezettől, amibe beágyazódik. Az elméletek sokszínűségének bemutatását tanulmányunk terjedelmi kerete nem teszi lehetővé, csupán megpróbálunk egy kiindulópontot adni a szociális munka értelmezésére. A társadalomban betöltött funkciója mentén lehet leginkább megközelíteni a fogalmakat. Dominelli (1996) terápiás, fenntartói és integráló (emancipatórikus) funkcióként osztja fel a szociális munkát. Terápiás: a probléma oka maga a segítségért forduló, tegyen ő saját maga érdekében. A szociális munka ebben nyújt támogatást. Fenntartói: veszélyt jelentenek a társadalomra a szociális problémák. A szolgáltatást igénylő felé a szociális munka a társadalom (állam) elvárásait tolmácsolja. Integráló (emancipatórikus): A problémák okai a társadalmi egyenlőtlenségekben rejlenek. Ekkor a szociális munkát a jólét, mint központi érték vezérli. Payne (1997) a szociális munka három perspektívája szempontjából csoportosít. Terápiás nézetek: a szociális munka tevékenysége arra irányul, hogy a társadalomban az egyének, csoportok és közösségek számára biztosítsa a jólétet. Szocialista – kollektivisták nézetek: a szociális munka arra törekszik, hogy a kedvezőtlen helyzetben élők nehézségeik leküzdése érdekében a társadalomban kölcsönös támogatást és kooperációt valósítson meg. Individualista – reformista nézetek: a középpontban a szociális munka egyes aspektusai kerülnek. Ezek között vannak az egyéneknek és a közösségeknek nyújtandó jóléti szolgáltatások.

A szociális munka magyarországi etikai kódexe a következőket rögzíti: *„Szociális munka: olyan, hivatásszerűen végzett tevékenység, melyet – a szociális, illetve a gyermekjóléti ellátórendszeren belül vagy azon kívül – személyes szolgáltatásként nyújtanak, és amely az igénybevevők problémáinak megoldásához szükséges külső és belső erőforrások komplex mozgósítására, ezzel élet-és működőképességük javítására, illetve helyreállítására irányul”* (3 Sz, 2011).

2004-ben az IASSW Szociális Munkást Képző Iskolák Nemzetközi Egyesülete és az IFSW A Szociális Munkások Nemzetközi Szövetsége megállapodott a szociális munka alábbi nemzetközi definíciójának elfogadásában: *„A professzionális*

*szociális munka elősegíti a társadalmi változásokat, a probléma megoldásokat az emberi kapcsolatokban, valamint segíti az „empowerment”-et; az emberi képességek felszabadítását és az emberek felhatalmazását arra, hogy cselekedjenek a jólét fokozása érdekében. Az emberi viselkedésről és a társadalmi rendszerekről szóló elméletek felhasználásával a szociális munka azokon a pontokon avatkozik be, ahol az emberek egymással és társadalmi környezetükkel kerülnek kapcsolatba. Az emberi jogok és a szociális igazságosság alapvető fontosságúak a szociális munkában”* (ISFW, 2004; Kozma, 2007a).

A társadalomelméletekből kiinduló elméletek megalkotói (többek között *Durkheim*, 1986; *Weber*, 1982; *Parsons*, 1968; *Pokol*, 2004;) a munka funkcionális megosztása, a strukturális differenciálódás vonala mentén határozták meg definícióikat. A társadalom természete és a szakmák jellegzetességei között természetesen kialakult társadalmi és biológiai megfelelés található, a professziók közmegegyezésen alapulnak, azok felhasználása a közjó érdekében történik.

A professziók megkülönböztető jegyeit leíró elméletek (mint például *Kleisz*, 2002; *Formádi*, 2009; *Wilensky*, 1958) szerint egy jellegzetes folyamattal leírható a professzionalizáció. Minden professzió körülbelül azonos utat jár be, amikor először valaki egymagában elkezdi a tevékenységet, majd kiharcolják, hogy felettük csak szakmabeliek ítékezhessenek. A következő állomás, amikor a szaktudás megteremtői és az ő követőik létrehozzák, kialakítják a képzés, és a tevékenység gyakorlásához szükséges sztenderdeket, majd ezek alapján megszervezik a szakképzés intézményét olyan módon, hogy vagy egyből egyetemi képzés keretében történik az oktatás, vagy valamilyen felsőoktatási intézménybe beolvadva szerveződik meg a képzés. A már kialakult oktatási intézmények képviselői, az oktatók és a hallgatók hatékony szervezetet alakítanak ki, szakmai szervezetekbe tömörülnek, először helyi szintűekben, később országos hatáskörrel rendelkezőkben. A fejlődési folyamatot lezáró szakaszként a szakma képviselői elérik, hogy törvény garantálja tudás monopóliumukat, végezetül pedig megalkotják etikai kódexüket.

Az elméletek közös jellemzői, hogy részletesen leírják a professzió fogalom kereteit, gyakorlatilag felvázolják a professzió „ideáltípusát”, nagy hangsúlyt helyezve a szakma intézményesülésére, a szakmát képviselő szervezetekre, a szakképzett tudásra, a szakmai etikai kódexre, betekintést nyújtanak a professzionalizálódás folyamatába.

*Jones* és *Joss* (2011) három modellt különböztetett meg a szociális munka professziójára vonatkozóan. A mesterséges, a technikai és a reflektív modellt. *Kozma* (2007b) a reflektív modellt kapcsolta össze a szociális munka radikális politikai érték meghatározással – amely a középpontba az állampolgárok jogait állítja, és azt teszi a szociális munkások feladatává, hogy a szociális szolgálatok

elhasználóit képessé tegyék a környezetük érdekeinek megfelelő formálására. Szerinte ez a szociális munka teljesen új megközelítése, melyet Parton és O'Byrne (2006) nyomán konstruktív szociális munkaként nevezett meg.

A szociális munka professzió modelljeinek elméletei nem elsősorban a szakmákat megkülönböztető jegyeket és nem is a szakma funkcióit helyezik a középpontba, hanem a figyelem elsősorban a szakmát végzőre irányul. Gyakorlatilag feltételeznek valamilyen egyedi személyiséget, melyet a szakma képviselője a szakmai szocializáció során sajátíthat el, többek között ezért is nagy jelentőséggel bír, hogy mit nyújtanak ezen a területen a felsőoktatási képzések. Jelen vizsgálatunknál Jones és Joss (2011) azon vélekedését vesszük alapul, mely szerint a szociális munka leírására az a modell/modellek a legmegfelelőbbek, amelyek a középpontba a szakmai kompetencia megszerzésének és elmélyítésének legfőbb eszközeként a tapasztalati tanulás állítják. Azt vizsgáljuk, hogy a tapasztalati alapú tudásszerzés folyamatában milyen szerepet játszanak a felsőoktatási képzések.

### **Vizsgálati módszerek, eljárások**

A felsőoktatásban – mint az oktatásban általában - a képzés és az oktatás célja egy adott szakma vonatkozásában, hogy annak lényege, bizonyított és bizonyítható elemeinek közvetítése, kialakítása eredményes legyen (Budai, 2006). Kutatásunk egyik fő célja annak feltérképezése, hogy felsőoktatási kereteken belül milyen lehetőségek vannak arra, hogyan segíthető elő, hogy hallgatók ezt a megszerzett tudást hatékonyan tudják alkalmazni az új helyzetekben, a gyakorlatban felmerült problémák kezelésében, megoldásában. A professzió elméletek tükrében látjuk, hogy a szakmáknak vannak alapvető azonosságai, közös vonásaik. Minden szakma tekintetében vannak olyan „alkotóelemek”, sajátosságok, amelyek alapján elkülöníthetők, megkülönböztethetők a különböző szakmák egymástól. A szakmák meghatározására különböző modellek állíthatók fel. Jones és Joss (2011) erről úgy vélekedik, hogy a szakmák számára - különösen a szociális munka számára –, az a modell a legmegfelelőbb, amely középpontba a szakmai kompetencia megszerzésének és elmélyítésének legfőbb eszközeként a tapasztalati tanulás állítja.

Érdeklődésünk középpontjába került szakok ajánlott tantervei vizsgálatával az a célunk, hogy kiderítsük, hogy a képzések esetén mennyire van gyakorlata a tapasztalati alapú tudásszerzésnek. Előfeltevéseink szerint: 1. A képzési szinteknek megfelelően eltérő hangsúllyal jelenik meg a tapasztalati tanulás súlya. A legkevésbé hangsúlyos a mesterképzéseken lesz, leghangsúlyosabban az alapképzésben jelenik meg. 2. A legnagyobb tere a tapasztalati tanulásnak a szakmai gyakorlatokon lesz.

Adatgyűjtési módszerként dokumentumelemzést választottunk. Alkalmazott módszerünk a tartalomelemzés módszere volt. A tartalomelemzés a társadalomtudományok olyan kutatási technikája, amely az adatokat szimbolikus jelenségekként próbálja megérteni (*Krippendorff*, 1995). Vizsgálati mintánk a DE-EK FSZSZM és: FSZ IFJ továbbá a BA, az MSC és MA ajánlott mintatantervei, azon belül is a kötelező és kötelezően választható tantárgyak köre.

Az adatok elemzését úgy tettük lehetővé, hogy tematikai egységeket határoztunk meg, amely során értelmezésünk tartalmát egy sajátos szerkezeti definíciónak feleltettük meg (*Krippendorff*, 1995). Ezek lettek azok az elemzési egységeink, azok az egyedi elemek, amelyekről leíró vagy magyarázó kijelentéseket tehettünk (*Babbie*, 2003). Az általunk meghatározott kódolási – elemzési – egységek (*Krippendorff*, 1995., *Babbie*, 2003) a következők:

1. Szociális munka elmélete és gyakorlat. Ebbe a kategóriába kerültek be azok a tantárgyak, amelyek a szociális munka elméletével és gyakorlatával foglalkoznak.
2. Társadalomtudomány. Ide kerültek a társadalomtudományok szűkebb területeihez tartozó tantárgyak. Például Kvalitatív, kvantitatív kutatás módszertani ismeretek, Európai Unió politikák, szociológia, magyar társadalom, társadalom és szociálpolitika.
3. Pszichológia. Ehhez a tantárgyhoz kapcsoltuk az elméleti és klinikai pszichológiai tantárgyakat, valamint a készségfejlesztést és a kompetenciafejlesztést.
4. Egészségtudomány. A teljesség igénye nélkül az egészségfejlesztés, a megelőző orvostan és népegészségtan tantárgyakat tettük ebbe a kategóriába.
5. Jogtudomány. A jogtudomány különböző területeihez kapcsolódó tárgyak kerültek ebbe a besorolásba.
6. Gazdaságtudomány. Például a közgazdaságtudomány, a gazdálkodási ismerteket az európai gazdaság tantárgyakat soroltuk ide.
7. Menedzsment. A projektmenedzsment, projektmenedzsment és nemzetközi együttműködés az Európai Unióban tantárgyakat kerültek például ebbe a kategóriába.
8. Idegen nyelv. Minden idegen nyelv megszerzésére, elmélyítésére szolgáló tantárgy sorolódott ide.
9. Informatika. Szakmai és pénzügyi információ feldolgozási ismeretek, információ és hálózatépítés tantárgyak sorolódtak ebbe az egységbe.
10. Diplomamunka. A szakdolgozat elkészítésében segítséget nyújtó tantárgyak kerültek ebbe a kategóriába.

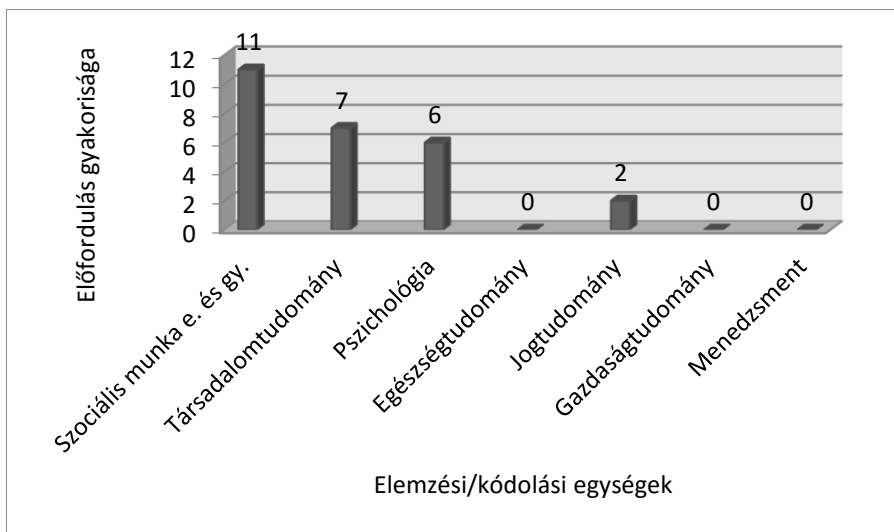
Ezt követően az általunk meghatározott kódolási egységeinknek megfelelően megszámláltuk, hogy az egyes egységekbe mennyi darab adat (tantárgy) tartozik.

## Vizsgálati eredményeink

Vizsgálatunk eredményeit a képzési szintek egymásra épültségét követve mutatjuk be. Visszaautalunk előző vizsgálati eredményeinkre<sup>3</sup>. Az ábráink nem tartalmazzák a teljes, részletes eredmények bemutatását.

Eredményeinket elsőként az 1. ábrán, a FSZSZM vonatkozásában mutatjuk be. Az eredmények összhangban állnak előző vizsgálatunkkal. Abban az első helyen a szakmai és társadalomtudományi területek egyforma hangsúllyal jelentek meg. A tanterv vizsgálatakor ettől csak egy kissé kaptunk eltérő eredményt. A leggyakrabban a szociális munka elmélete és gyakorlata elemzési egységbe került tantárgyak fordulnak elő, ezt követi a társadalomtudományi, majd ettől alig eltérő gyakorisággal találhatóak meg a pszichológia egységbe sorolt tárgyak.

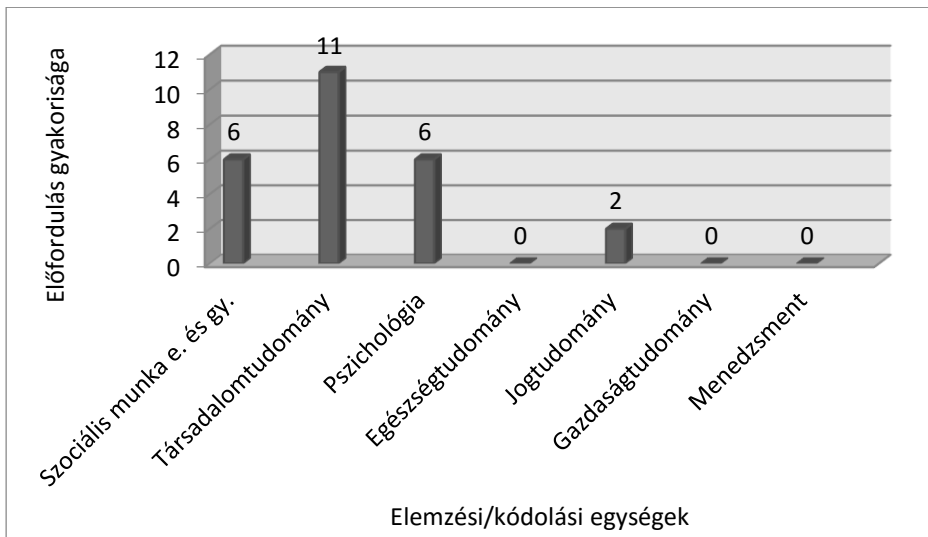
1. ábra. A tantervben megjelenő területek felsőoktatási szociális munka asszisztens szakon



<sup>3</sup> A vizsgálat 2014-ben megjelent az Educatio folyóiratban (EDUCATIO 23:(4) pp. 668-675.), Balogh Erzsébet: *Felsőoktatási szociális képzések a képzési és kimeneti követelmények tükrében* címmel.

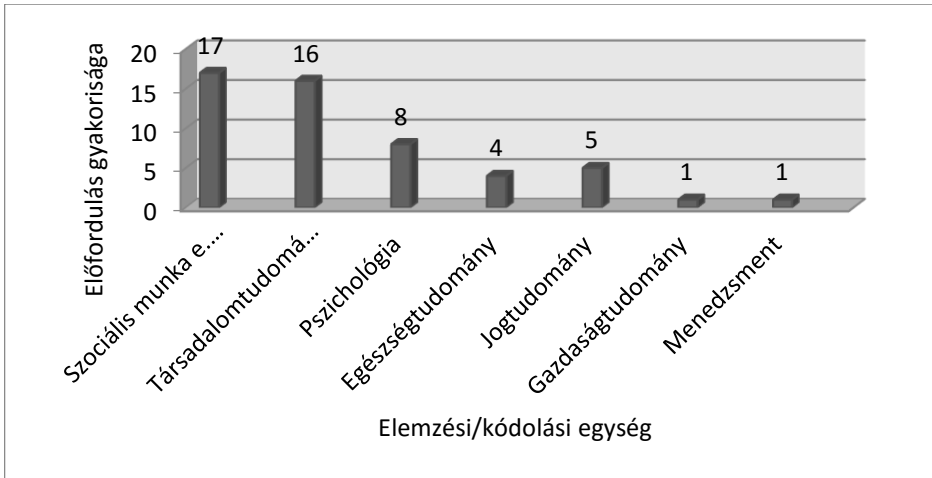
Ettől eltérő eredményeket kaptunk a másik felsőoktatási szakképzés esetében (2. ábra). Az előző vizsgálatunkban ezen szakon kimagasló eredményeket kaptunk a szakmai tudás, ismeret, képesség vonatkozásában. Jelen vizsgálatban kimagaslanak a társadalomtudományi elemzési egységbe sorolt tantárgyak, majd egyező előfordulási gyakorisággal következnek a szociális munka elmélete és gyakorlat, valamint a pszichológia elemzési egységekre tartozó tárgyak.

2. ábra. A tantervben megjelenő területek felsőoktatási ifjúságsegítő asszisztens szakon



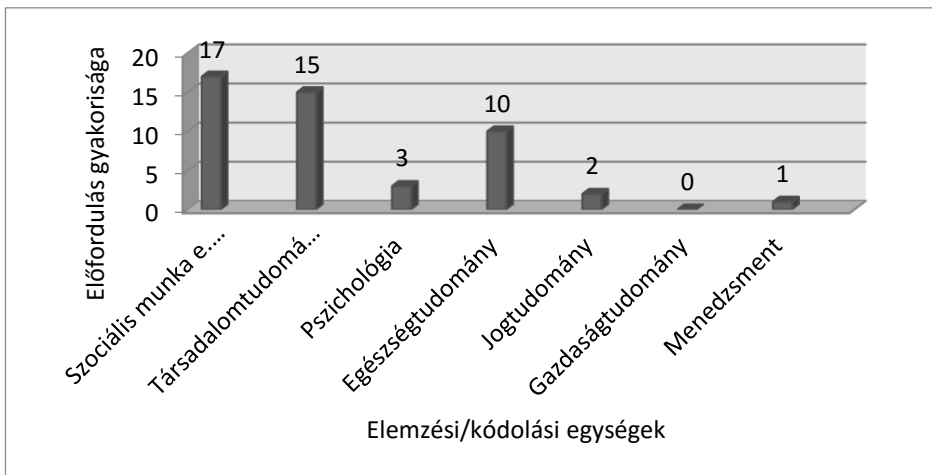
A BA képzési és kimeneti követelményeiben a leghangsúlyosabban a szakmai elemek jelentek meg, szorosan követte ezt a társadalomtudományi egységbe tartozó tudás, képesség, ismeretek. Jelen vizsgálatunkban a szociális munka elmélete és gyakorlata elemzési egységhez tartozó tárgyak előfordulása a leggyakrabban. Az előfordulás gyakoriságában a társadalomtudományi egységbe tartozó tárgyak ezt szorosan követik (3. ábra).

3. ábra. A tantervben megjelenő területek szociális munka alapképzési szakon



Az MSc esetében előző vizsgálatunkkor a szakmai egység kimagasodott a társadalomtudományi egységhez viszonyítva, közel kétszer akkora volt az előfordulási gyakorisága. A tantervek vizsgálatakor a szociális munka elmélete és gyakorlata egységbe sorolt tantárgyak előfordulás volt a leggyakoribb, ezt követik a társadalomtudományi egységbe tartozó tárgyak, ettől kissé lemaradva, az előfordulás gyakoriságában az egészségtudományi elemzési/kódolási egységbe sorolt tantárgyak következnek (4. ábra).

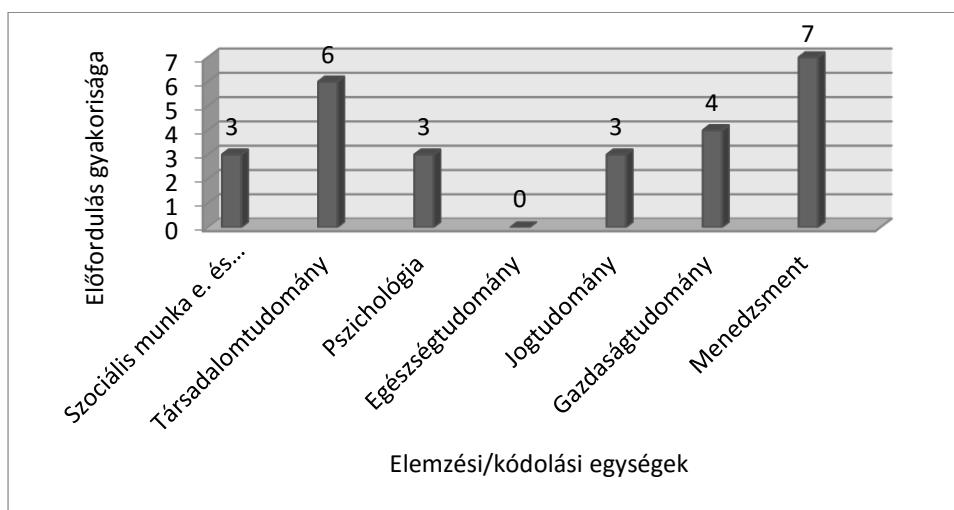
4. ábra. A tantervben megjelenő területek egészségügyi szociális munka mesterképzési szakon





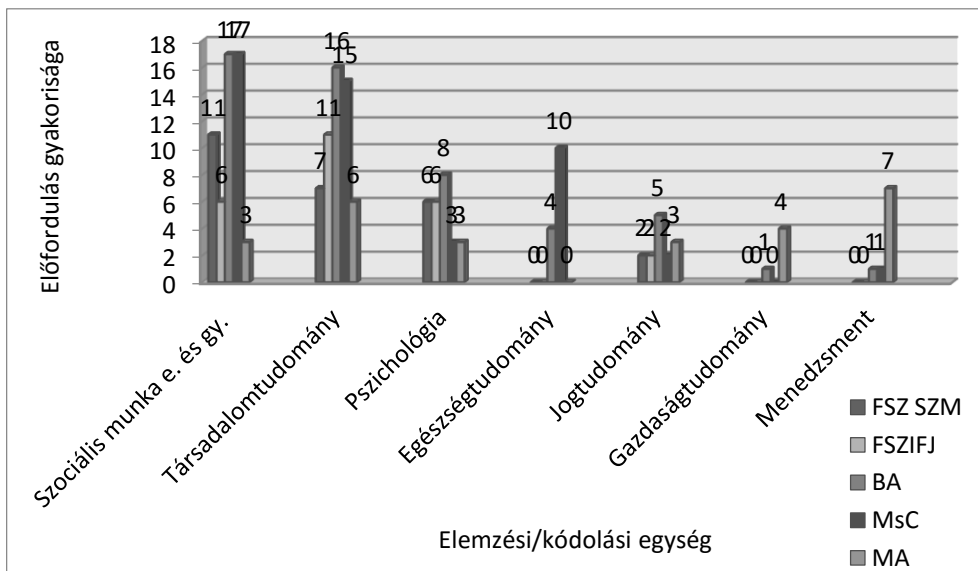
A MA vizsgálatok már az előző vizsgálatunk is eltérő eredményt mutatott a többi szakhoz képest. A képzési és kimeneti követelmények tükrében kimagaslott a vezetői, menedzsment egység előfordulási gyakorisága. Nincs ez másként a tantervek vizsgálatok sem. Leggyakrabban azok a tantárgyak fordulnak elő, amelyeket a menedzsment elemzési egységbe soroltunk. Ettől csak kicsit marad el az előfordulási gyakoriságot tekintve a társadalomtudományi egységbe sorolt tárgyak. Ezeket követi a gazdaságtudományi kódolási/elemzési egységbe tartozó tárgyak előfordulási gyakorisága (5. ábra). A képzés célja éppen az, hogy felkészítsen a gyorsan változó körülményekhez igazodó intézmény menedzselésére, források szerzésére, tervszerű gazdálkodásra.

5. ábra. A tantervben megjelenő területek szociális munka és szociális gazdaság mesterképzési szakon



Az eredmények összesítésével (6. ábra) nem kívánunk messzemenő következtetéseket levonni, hiszen a képzéseknek eltérő képzési félévei vannak. A felsőoktatási szakképzések és a mesterképzések négy féléves szakok, míg az alapképzési szak képzési ideje hét félév. Az ábrából azonban kitűnik, hogy előkelő helyen szerepelnek a szociális munka elmélet és gyakorlata valamint a társadalomtudományi elemzési egységekbe általunk besorolt tantárgyak előfordulási gyakorisága valamennyi szak vonatkozásában.

6. ábra. A tantervekben megjelenő területek a Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar vizsgált szakjain



A tantervek ezen vizsgálatával azonban nem kaptunk információt arra vonatkozóan, hogy felsőoktatási keretek között milyen lehetőség van a tapasztalati tanulásra. Ezért megvizsgáltuk a szakmai gyakorlat megjelenését. A BA és az MSC szakokon minden félévben kötelező a szakmai gyakorlat teljesítése. A FSZIFJ és FSZSZM képzésben ez három félévet ölel fel, míg a MA szakon kötelező az interkulturális európai projektmenedzsment nemzetközi gyakorlat teljesítése.<sup>4</sup> Úgy gondoljuk, hogy a tapasztalati alapú tudásszerzésnek felsőoktatási keretek között nem csak a szakmai gyakorlatokon van lehetőség, hanem valamennyi eleméleti tantárgyhoz kapcsolódó gyakorlati foglalkozási keretek között is. Ezért megnéztük az elméleti és a gyakorlati órák számának alakulását. Vizsgálódásunk azt mutatta, hogy a FSZIFJ és FSZSZM és a BA szakokon nappali és levelező tagozaton a gyakorlati órák száma jóval meghaladja az elméleti órák számát. Az MSc nappali és levelező tagozaton a gyakorlati órák száma kevéssel emelkedik az elméleti órák száma fölé. A MA nappali tagozaton a gyakorlati órák száma meghaladja az elméleti órák számát, levelező tagozaton az arány megfordul.

<sup>4</sup> A tantárgyi tematikák részletes, mélyebb tanulmányozásával állapíthatjuk meg, hogy a gyakorlatok kiugróan magas száma azokban az esetekben fordul elő, amikor a hallgatók a kötelező, összefüggő, intenzív szakmai terepgyakorlaton vesznek részt. Az összefüggő szakmai gyakorlat az elméleti és gyakorlati ismeretek, szakmai készségek és szakmai etika alkalmazásának és integrálásának időszaka, napi 8 órában történik valamennyi képzés vonatkozásában.

Első feltevésünket választott kutatási módszerünk és technikánk csak részben támasztotta alá. A felsőoktatási szakképzésekben és az alapképzésben mindkét tagozaton 60 százalék fölötti a gyakorlati képzések súlya, az egészségügyi szociális munka mesterszak esetén ez az arány 50 százalék feletti. A szociális munka és szociális gazdaság mesterképzési szakon a gyakorlati órák száma meghaladja az 40 százalékot. Ez a feltevésünk csak részben helytálló, mert az alapképzési szakon túl a felsőoktatási szakképzésekben is hasonlóan hangsúlyosan jelenik meg a gyakorlati órák száma. A mesterképzési szakok esetében alacsonyabb hangsúllyal jelennek meg a gyakorlati órák számai, de nem elhanyagolható ennek a mértéke sem.

Második előfeltevésünk helytállónak bizonyult. Az általunk vizsgált szakokon a szakmai gyakorlatok jelentős óraszámában vannak jelen. Valamennyi szak esetében van lehetősége a hallgatóknak a tapasztalati tudás megszerzésére. Az itt megszerzett tudást, gyakorlati tapasztalatot így hatékonyabban tudják majd alkalmazni új helyzetekben, a gyakorlatban felmerült problémák kezelésében, megoldásában.

A különböző szakmák között vannak általános és vannak speciális különbségek. Mindezek ellenére a professzió elméletek tükrében megállapíthatjuk, hogy a szakmáknak vannak alapvető azonosságai, közös vonásaik. Minden szakma tekintetében vannak olyan „alkotóelemek”, sajátosságok, amelyek alapján elkülöníthetők, megkülönböztethetők a különböző szakmák egymástól. Tanulmányunk elején röviden vázoltuk, hogy a szakmák meghatározására különböző modellek állíthatók fel. Kiinduló alapunknak Jones és Joss (2011) vélekedését tekintettük. Eredményeink tükrében megállapíthatjuk, hogy az általunk vizsgált karon igen nagy hangsúly helyeződik a hallgatók tapasztalati alapú tudásának megszerzésére. Ez természetesen csak egy piciny, de igen fontos szelet a magyarországi szociális munka szakmává válásában. További vizsgálatokat igényel az, hogy teljes körűen meg tudjuk határozni, hogy a felsőoktatási képzések hogyan járulnak hozzá a szociális munka szakmává válásához.

## Irodalom

- ❖ *Babbie, Earl (2003): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest Fordította: Kende Gábor és Szaitz Mariann*
- ❖ *Balogh Erzsébet (2014): Felsőoktatási szociális képzések a képzési és kimeneti követelmények tükrében. Educatio 23.évf. 4.sz. 668-675.*
- ❖ *Budai István (2006): Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez I. Esély, 6. sz.. 62–88.*
- ❖ *Cree, Vivienne (szerk.) (2003): Becoming a Social Worker. London, Routledge.*

- ❖ Dominelli, Lena (1996): 'Deprofessionalizing social work: anti-oppressive practice competencies and post-modernism', *British Journal of Social Work*, 153-175.
- ❖ Durkheim, Émile (1986): A társadalmi munkamegosztásról. MTA Szociológiai Intézet, Budapest
- ❖ Formádi Katalin (2009): *Professzionizáció új iránya a turizmus szektorban*. Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia Doktori Program Ph.D. értekezés
- ❖ IFSW (International Federation of Social Workers) (2004): *International definition of the social work profession*. <http://www.iasw-aiets.org/social-work-definition-and-board-consultation>
- ❖ Jones, Sandra és Joss, Richard (2011): *Professzionizmus modelljei és a kompetenciák fejlesztése (részlet)* In.: Budai István (szerk): *Terepgyakorlatok könyve. Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézet – Széchenyi István Egyetem, Győr*
- ❖ Kleisz Teréz (2002): *A professzió diskurzusa*. Tudásmenedzsment. Pécsi Tudományegyetem TTK, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet Periodikája. III. évf. 2. sz.
- ❖ Kozma Judit (2007a): *A szociális munka professzionizációja a jóléti államokban I. Kapocs*, VI. évf. 2. sz. [http://ncsszi.hu/kapocs-folyoirat-1\\_12/kapocs-2007-2\\_24/kapocs-vi.-evf.-2.-szam-%2829%29-4\\_113](http://ncsszi.hu/kapocs-folyoirat-1_12/kapocs-2007-2_24/kapocs-vi.-evf.-2.-szam-%2829%29-4_113)
- ❖ Kozma Judit (2007b): *A szociális munka professzionizációja a jóléti államokban (részlet)*. <http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-783/kotojelek2003/TPUBL-A-783.pdf>
- ❖ Krippendorff, Klaus (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó, Budapest Fordította: Kállai Tibor
- ❖ Parsons, Talcott (1968): *Professions*. in: *International Encyclopedia of Social Sciences*, vol.12., 536–547.
- ❖ Parton, Nigel és O'Byrne, Patrick (2006): *Mi a konstruktív szociális munka? Esély* 1. sz. 47-66. [http://www.esely.org/kiadvanyok/2006\\_1/PARTON.pdf](http://www.esely.org/kiadvanyok/2006_1/PARTON.pdf)
- ❖ Payne, Malcolm (1997): *Modern Social Work Theory*. IL: Lyceum, Chicago
- ❖ Pokol Béla (2004): *Szociológia elmélet. Társadalomtudományi trilógia I. Századvég Kiadó, Budapest*
- ❖ Rosen, Sherwin (1987): *Human Capital*. Eatwell, John & Milgate, Murray & Newman, Peter (eds.): *The New Palgrave. A Dictionary of Economics*. vol.2., 681-690.
- ❖ Rosen, Sherwin (1998): *Emberi tőke*. In.: Lengyel György és Szántó Zoltán (szerk.) *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája* 71-100. Aula, Budapest:
- ❖ Schultz, Theodore William (1983): *Beruházások az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest Fordította: Tényi György.
- ❖ Szociális Szakmai Szövetség (3SZ) (2011): *A szociális munka etikai kódexe*. [http://3sz.hu/sites/default/files/uploaded/etikai\\_kodex\\_2011.pdf](http://3sz.hu/sites/default/files/uploaded/etikai_kodex_2011.pdf)
- ❖ Weber, Max (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Gondolat Kiadó, Budapest
- ❖ Wilensky, Harold L. (1964): *The Professionalization of Everyone? The American Journal of Sociology* 70. 2. 137–158.

## Abstract

The conclusion of one of our previous studies (*Balogh, 2014*) was that the students of the University of Debrecen Faculty of Health can broaden their human capital by acquiring a wide range of knowledge, skills and abilities. With the development and improvement of human capital they will not only be more informed but they will be more capable to quickly adapt to changes. The aim of the current study is to demonstrate how studying based on experience can be used in practice.

In addition, within the framework of higher education, there is the possibility to train professionals who – with continuous improvement of their knowledge – can apply the theoretical knowledge obtained at the university to treat and solve problems effectively in their practice. Theories about professions (*Cree, 2003; Dominelli, 1996; Payne, 1997; Durkheim, 1986; Weber, 1982; Parsons, 1968; Pokol, 2004; Kleisz, 2002; Formádi, 2009; Wilensky, 1958; Jones and Joss, 2011; Parton and O’Byrne, 2006*) provided the theoretical base of this research.

Documentation analysis was chosen to collect data and content analysis was utilized for the analysis. The sample consisted of the recommended curricula for specialized post-qualifying training (social worker assistant and youth helping assistant), the social work BSc program, the health social work MSc program, and the social work and social economics MSc program of the University of Debrecen Faculty of Health.

The analysis showed that for the programs studied there are many opportunities to obtain experiential knowledge. The knowledge that is provided in practical experiences during their studies can later be used in new situations, in dealing with and solving problems that emerge in practice more effectively.

***Erzsébet Balogh** is an assistant lecturer at the University of Debrecen Faculty of Health and a PhD student at the Faculty of Arts PhD School for Humanities Educational Studies Program. Areas of specialization: Higher Education Research: The theme of her research is about the role of human resources in the lives of social work students at the University of Debrecen Faculty of Health. The aim of her research is to examine the development of career and motivation of social work students (BSc social work, MSc health care social work, MSc social work and social economics) and also among students who choose this helping profession. It is important to know where they are from, why they have chosen this profession.*

**Anita R. Fedor** is an associate professor at the University of Debrecen Faculty of Health, she is the head of the Social Sciences Institute. She obtained her doctorate at the Faculty of Arts PhD School for Humanities Educational Studies Program. In a previous research study she examined the work attitudes of women with little children more precisely after childbirth when they plan to return to the world of work and what factors influence this decision. She participated in the MTA TK Children Chance Research Group (questionnaires, expert interviews) and was the leader of the Children Chance Research Camp in Csenger and Fehérgyarmat small regions in 2013 and 2014. Currently she is working on Quality of Life in Nyíregyháza Household Panel program (2010, 2012, 2015). Nyíregyháza is a geographic area that is appropriate for the continuous analysis of the quality changes of citizens' lives. She takes part in this research and investigates the characteristics of employment.

Balogh Erzsébet

Debreceni Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar  
Nyíregyháza  
[baloghertzsebet11@gmail.com](mailto:baloghertzsebet11@gmail.com)

R. Fedor Anita

Debreceni Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar  
Nyíregyháza  
[rusinaf@gmail.com](mailto:rusinaf@gmail.com)

## AZ IDEÁLIS TANÍTÁSI ÚT MEGHATÁROZÁSA KONJUNKTÍV BAYES-HÁLÓK SEGÍTSÉGÉVEL

### Bevezetés

A tanulmány célja, hogy a tudástérelmélet (Knowledge Space Theory) és a Bayes-hálók (Bayesian Network) elméletének együttes használatával bemutassunk egy olyan következtetési módszert, amelynek segítségével az egyoldalú fejlesztések és a komplex fejlesztések hatékonyságát összehasonlíthatjuk. A két elmélet alapfogalmainak és csatlakozási pontjainak ismertetése után megadjuk az ideális tanítási út fogalmát. Az ideális tanítási út valamely tanulócsoporthoz maximális ütemű teljesítési szint növekedését adja meg, aminek a szükséges feltétele az előismeretek komplex fejlesztése. Demonstratív jelleggel a komplex fejlesztéssel szembeállítunk egy szélsőségesen egyoldalú fejlesztést, és az ideális tanítási út módszerével számszerűsítjük az egyoldalú fejlesztések hátrányait. A tanulmány végén javaslatot teszünk az ideális tanítási út módszerének alkalmazására különböző fejlesztő feladatok, ismétlő órák vagy fejlesztő eszközök tervezésében.

### A tudástérelmélet alapfogalmai

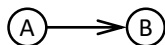
A tudástérelmélet az 1980-as évek elején született, melynek két belga matematikus és pszichológus, *Jean-Paul Doignon* és *Jean-Claude Falmagne*, dolgozta ki az alapjait (*Doignon és Falmagne, 1985, 1999*), magyarországi alkalmazásának elterjesztése első sorban *Tóth Zoltán, Máth János és Abari Kálmán* nevéhez köthető (*Tóth, 2005; Abari és Máth, 2010; Máth és Abari, 2011*). A tudástérelmélet alapfogalmait *Falmagne és Doignon Learning spaces. Interdisciplinary applied mathematics* című könyve alapján ismertetjük (*Falmagne és Doignon, 2011*).

A tudástérelméletben a tanulók által teljesített dolgozatkérdések, teszttémek vagy ismeretek segítségével modellezzük a tanulók tudását. Ehhez a dolgozatkérdések vagy teszttémek halmazát adottnak, pontosan körülhatároltnak tekintjük. A kérdések vagy témák előre adott halmazát *értelmezési tartománynak* (domain) nevezzük.

Egy adott tanuló *tudásállapota* (knowledge state) azoknak a kérdéseknek az összességét – halmazát – jelenti, amikre helyesen válaszolt a tanuló. A tanulók tudásának „mértékét” tehát nem a dolgozatuk összpontszámával reprezentáljuk, hanem olyan *halmazokkal*, amik a helyesen megválaszolt kérdéseket

tartalmazzák. Speciális tudásállapot az *üres tudásállapot*, ami azokat jellemzi, akik egy kérdésre sem tudtak válaszolni, és a *teljes tudásállapot*, ami azokat reprezentálja, akik az összes kérdésre tudták a választ. Ha az értelmezési tartomány sok kérdést tartalmaz, az üres és a teljes tudásállapot között számtalan „köztes” tudásállapot fordulhat elő. A tudásállapotok üres és teljes tudásállapotokat tartalmazó rendszerét *tudásstruktúrának* (knowledge structure) nevezzük, és *tudástérnek* (knowledge space) azokat a tudásstruktúrákat, amik bármely két tudásállapotuk egyesítését is tartalmazzák. A tudástérelméleten belül a különböző fajta tudástereket karakterizálhatjuk, osztályozásukat a dolgozatkérdések és ismeretek (az értelmezési tartomány elemei) közti *előfeltétel-kapcsolatokra* vezethetjük vissza. Az előfeltétel-kapcsolatot az értelmezési tartomány két kérdése között a következőképpen értelmezzük: Egy *A* kérdés akkor előfeltétele a *B* kérdésnek, ha *B* helyes megválaszolása esetén az *A* megválaszolása is szükségképpen helyes (1. ábra).

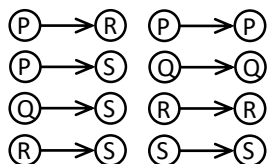
1. ábra. Az előfeltétel-kapcsolat megjelenítése csúcsokkal és irányított éllel



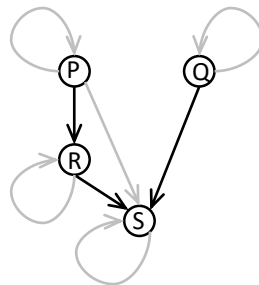
Ha tisztáztuk, hogy az értelmezési tartomány mely kérdései vannak egymással előfeltétel-kapcsolatban, és melyek nincsenek, feltártuk az összes előfeltétel-kapcsolatot; adott értelmezési tartomány kérdései közt fennálló előfeltétel-kapcsolatok összességét *előfeltétel-relációnak* (surmise relation) nevezzük (2. ábra).

2. ábra. Az előfeltétel-kapcsolatok és a belőlük kialakuló előfeltétel-reláció gráfja  
Az előfeltétel-reláció gráján szűrővel jelöltük azokat az éleket, amiket a reláció egyszerűsített ábráján elhagyhatunk, a fekete élek mutatják a reláció egyszerűsített gráját.

Előfeltétel-kapcsolatok:



Előfeltétel-reláció:

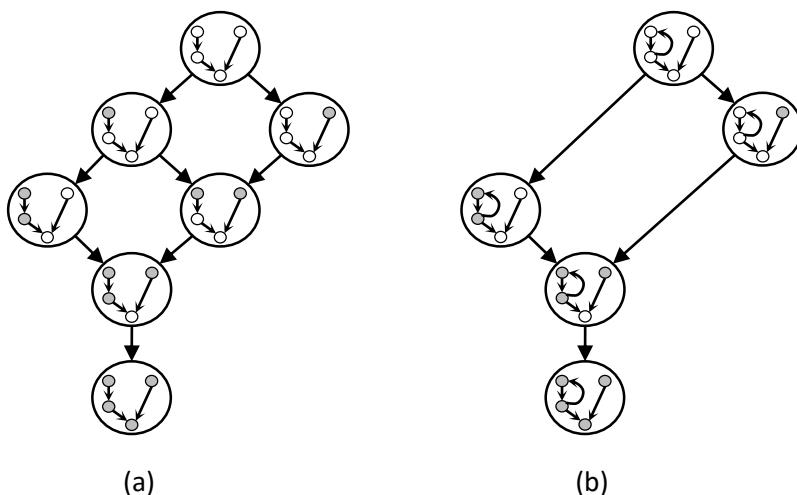




A tudástérelmélet *konjunktív modelljében* az előfeltétel-relációk segítségével lehet elkülöníteni a tudásterek különböző típusait. A tudástérelmélet *konjunktív modellje* írja le azokat a tudástereket, amelyekben az értelmezési tartomány kérdéseire *egyféleképpen* lehet megadni a helyes választ, a *diszjunktív modellje* azokat a tudástereket, amelyekben *többféle* helyes válasz is lehetséges. E tanulmányban a tudástérelmélet konjunktív modelljével foglalkozunk, azon belül is az úgynevezett *ordinális tudásterekkel*.

A tudástérelmélet konjunktív modelljén belül a tudásterek két fajtáját különböztethetjük meg, az *ordinális* és a *kvázi ordinális tudástereket*. Az *ordinális tudástereket* az jellemzi, hogy – a teljes tudásállapotot kivéve – minden tudásállapot *teljesen fokozatosan* bővíthető. Az ordinális tudásterekben bármely tudásállapotból a teljes tudásállapotig el lehet úgy jutni köztes tudásállapotokon keresztül, hogy minden lépésben *pontosan egy* elemmel bővülnek a tudásállapotok. A *kvázi ordinális tudásterekben* a tudásállapotok teljesen fokozatos – egy elemmel történő – bővíthetősége sérülhet (3. ábra).

3. ábra. A tudástérelmélet konjunktív modelljének tudástér-típusai  
Az ábra (a) része egy ordinális, a (b) része egy kvázi ordinális tudástér szerkezetét mutatja. Az ábra mindkét részén a szürkével színezett csúcsok jelölik a tudásállapotok elemeit.



A tudástérelmélet konjunktív modelljének ordinális és kvázi ordinális tudástereiben foglalt összes információ az előfeltétel-relációkba tömöríthető. Ezt úgy kell érteni, hogy bármely ordinális vagy kvázi ordinális tudástér teljes szerkezete *pontosan rekonstruálható* az értelmezési tartomány elemei közt fennálló előfeltétel-reláció segítségével (3. ábra).

Ez a megfeleltetés egyúttal nagyfokú tömörítést is jelent, mert az előfeltétel-relációk nagyságrendekkel kisebb konstruktumok, mint a sok esetben tudásállapotok millióit tartalmazó tudásterek.

### **A tudástérelmélet konjunktív Bayes-hálókkal történő kiterjesztése**

Az ordinális tudásterek tudásállapotainak valószínűség-eloszlását – bizonyos függetlenségi feltételek teljesülése mellett – megadhatjuk *konjunktív Bayes-háló*k segítségével. A tudásállapotok valószínűség-eloszlása azt jelenti, hogy a tudásteret alkotó összes tudásállapot valószínűségét külön-külön megadjuk. A tudásállapotok valószínűsége értelmezhető az *egyedi* tanuló szintjén, vagy értelmezhetjük egy adott tanulócsoportha, ez utóbbit nevezzük *kollektív vizsgálatnak* (Tóth, 2012). A továbbiakban kollektív elemzéseket hajtunk végre, ezért tisztázzuk, hogy mit értünk egy tudásállapot valószínűségén a tanulócsoportha vonatkozó vizsgálatokban. Kollektív vizsgálatok esetén valamely tudásállapot *valószínűsége* azt fejezi ki, hogy az adott tanulócsoportha egy tanulót véletlenszerűen kiválasztva, mennyi annak a valószínűsége, hogy az adott tudásállapottal rendelkezik.

A *konjunktív Bayes-háló* meghatározása a következő:

*A konjunktív Bayes-háló olyan irányított körmentes gráf, aminek a szögpontjaiban karakterisztikus valószínűségi változók állnak, ezt nevezzük a háló struktúrájának. Adott szögpont esetén e szögpont szüleinek nevezzük azokat a csúcsokat, amikből irányított él vezet az adott szögpontba. Minden csúcshoz hozzárendelődik az adott csúcs bekövetkezésének feltételes valószínűsége, ha a szülei bekövetkeznek, ezeket a valószínűségeket nevezzük a háló paramétereinek. Ha egy adott szögpont valamelyik szülője nem következik be, akkor az adott szögpont sem következhet be.*

A konjunktív Bayes-háló tudástérelméletbe való implementálásának kulcsmozzanata, hogy a tudástérelmélet fogalmi keretéhez illesztve megadjuk a *háló struktúráját*. A konjunktív Bayes-háló struktúrája a *közvetlen előfeltétel-reláció*, ami a tudástérelmélet közvetett és közvetlen megelőzési viszonyokat is tartalmazó *előfeltétel-relációjával* szemben csak az értelmezési tartomány elemei közt fennálló *közvetlen előfeltétel-kapcsolatokat* tartalmazza.

Ordinális tudásterek esetén a közvetlen előfeltétel-reláció gráfja *irányított körmentes gráf*, aminek a szögpontjai az értelmezési tartomány kérdései, ismeretei. Kollektív vizsgálatok esetén az értelmezési tartomány kérdéseit egy véletlenszerűen kiválasztott tanuló *csak egy bizonyos valószínűséggel* válaszolja meg helyesen, ha a közvetlen előfeltételeit helyesen válaszolta meg. Ezek a feltételes valószínűségek jelentik a konjunktív Bayes-háló paramétereit. A

helytelen válasz valószínűségét a paraméter *komplementer* (az azt 1-re kiegészítő) *valószínűségének* nevezzük. Továbbá elmondhatjuk, ha egy tanuló nem válaszolta meg helyesen valamely kérdés bármelyik közvetlen előfeltételét, akkor nem válaszolhatja meg az adott kérdést sem helyesen.

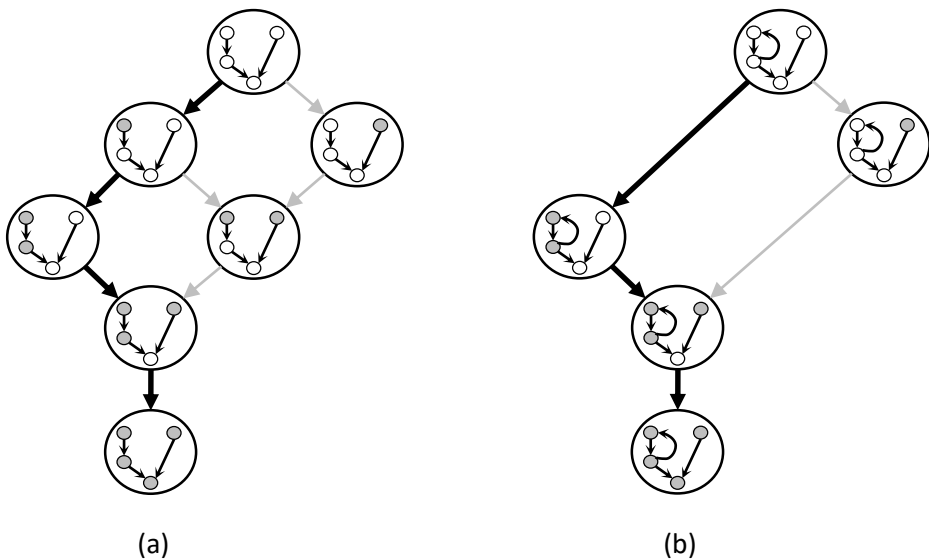
Egy adott tudásállapot *külső határának* (outer fringe) nevezzük az értelmezési tartomány azon elemeinek a halmazát, amelyek nem tartoznak az adott tudásállapothoz, és bármelyiket önmagában az adott tudásállapothoz véve, ugyancsak tudásállapothoz jutunk. Az ordinális tudásterek tudásállapotai teljességgel rekonstruálhatók a külső határaik alapján, illetve a külső határaik a valószínűségük meghatározásában is döntő szerepet játszanak. Az ordinális tudásterek tudásállapotainak valószínűsége a megfelelő konjunktív Bayes-háló alapján, a tudásállapothoz tartozó *paraméterek* és a tudásállapot külső határához tartozó *komplementer paraméterek* szorzata. Speciálisan, a teljes tudásállapot valószínűsége a háló összes paraméterének a szorzata, mivel nincs külső határa.

### Tanulási és tanítási utak

A tanulási utakat általánosan a *tudásállapotok sorozataként* definiálhatjuk, az *egyedi vizsgálatokban* többnyire a tanítási folyamatban kialakuló tudásállapotok egyre bővülő sorozatait értjük alattuk (*Falmagne és Doignon, 2011; Tóth, 2012*).

4. ábra. Tanulási utak az egyedi vizsgálatokban.

A kiemelt élek a tanulási utakat mutatják (a) ordinális és (b) kvázi ordinális tudásterek esetén.



A kollektív vizsgálatokban, amikor egy tanulócsoport összes tagjának együttes „viselkedését” tanulmányozzuk, a tanulási utak tudásállapotok sorozataként történő értelmezése nehézkessé válik, általánosításra szorul. Kollektív vizsgálatok esetén tanulási utaknak sokkal érdekesebb a *tudásterek valószínűség-eloszlásának sorozatát* tekinteni, együttesen vizsgálni azt, hogy az egyedi tanulási utak a teljes tudástér tudásállapotainak előfordulási gyakoriságaihoz miként járulnak hozzá.

Különbséget kell tennünk a *tanulási* utak és a *tanítási* utak között. Kollektív vizsgálatok esetén a tudásterek valószínűség-eloszlásának sorozatait a tanulók szemszögéből nézve *tanulási utaknak*, a tanítás szándékai és céljai felől nézve *tanítási utaknak* nevezzük.

Az ordinális tudásterekhez illesztett Bayes-háló paraméterei a tanítási-tanulási folyamatok során változhatnak, e változást a tanítás segítségével befolyásolni lehet, így a tanulási-tanítási folyamatokban a paraméterek változását tervezni lehet. A tervezés alapja a paraméterek interpretációjából indul ki. Az alapsokaságra vonatkoztatva a háló összes paramétere egyszerű *megoszlási és feltételes megoszlási viszonyzámként* értelmezhető. A háló *forrásait* tekintve, az egyes paraméterek azt fejezik ki, hogy a forrásoknak megfelelő ismereteket a tanulók hány százaléka tudja. A többi csúcs esetében a paraméterek azt jelentik, hogy a közvetlen előfeltételeket teljesítő hány százaléka teljesíti az adott csúcs által reprezentált ismeretet. Ezeket az arányokat tehát a tanulási-tanítási folyamatokban tudatosan lehet befolyásolni, így az arányok konkrét elemzésével tervezhető a tanulási-tanítási folyamat.

A háló paramétereit úgy érdemes befolyásolni, hogy a tanítás célja valamilyen szempontból optimálisan teljesüljön. Ha a tanítás *célja* az, hogy a teljes tudásállapotot az egész tanulócsoport elérje, akkor meg lehet adni azt a módot, hogy a háló paramétereit *miként* kell befolyásolni ahhoz, hogy a teljes tudásállapot teljesítési szintje a *lehető legnagyobb mértékben nőjön*. Ezt adja meg – a folyamatot leíró Bayes-háló struktúráját változatlanak tekintve – az *ideális tanítási út*.

## **Minta és módszer**

Az alapsokaságot az a 386 fő alkotja, aki a 2013/2014-es tanév őszi szemeszterében a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Karára a Nemzetközi Gazdálkodás vagy a Kereskedelem és Marketing szakra beiratkozott és felvette a *Gazdasági matematika 1.* tantárgyat. Közülük egyszerű véletlen mintavétellel választottunk ki 63 főt. A minta alapján a 2013. október 22-én írt zárhelyi dolgozatban szereplő „*Deriválás a deriválási szabályok alkalmazásával*” típusfeladat az *évfolyamra* mint alapsokaságra jellemző tudásterének valószínűség-eloszlását becsültük konjunktív Bayes-háló segítségével. A

típusfeladat teljesítését befolyásoló előismeretek – meglétének vagy hiányának – hatásait az ideális tanítási út módszerével elemeztük. Az előismeretek vizsgálatánál elsősorban az általános iskolai és középiskolai előismeretek befolyásoló hatásaira koncentráltunk.

### A konjunktív Bayes-hálóban szereplő változók

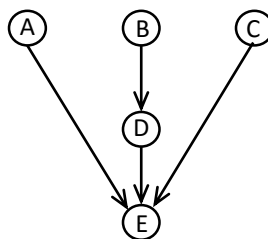
A „Deriválás a deriválási szabályok alkalmazásával” típusfeladat megoldását öt előismeret teljesítésére bontottuk:

- (A) zárójelhasználat,
- (B) a függvények szorzatára vonatkozó deriválási szabály megfelelő használata,
- (C) egyszerű deriválási szabályok megfelelő használata (alapderiváltak, függvények összege, különbsége és konstansszorosa),
- (D) a függvények hányadosára vonatkozó deriválási szabály megfelelő használata,
- (E) a „Deriválás a deriválási szabályok alkalmazásával” típusfeladat megoldásának helyes közlése.

### A változók közti előfeltétel-kapcsolatok

A zárthelyi dolgozatok értékelése során nem fogadjuk el a típusfeladat teljes értékű megoldásának (E), ha a hallgatók nem közlik helyesen az (A), (B), (C) és (D) ismereteket, ezért az (A), (B), (C) és (D) ismeretek „logikai” – úgynevezett teljes asszociáción (Yule és Kendall, 1964) alapuló – előfeltételei az (E) ismeretnek. Ám a minta alapján megállapítható, hogy a (B) és a (D) ismeretek között is a féloldali Fisher-féle egzakt próbát alkalmazva  $\alpha > 0,15\%$ -os szignifikanciaszinten sztochasztikus előfeltétel-kapcsolat tételezhető fel az alapsokaságban. A sztochasztikus előfeltétel-kapcsolatot úgy kell érteni, hogy a (B) „majdnem minden esetben” előfeltétele a (D)-nek. A vizsgált típusfeladat konjunktív Bayes-hálójának struktúrája az 5. ábrán látható.

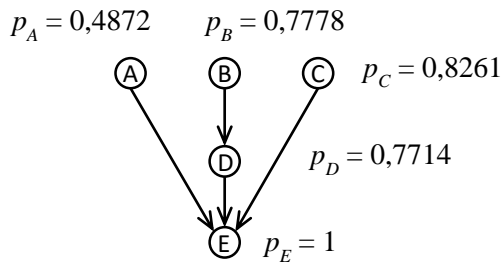
5. ábra. A vizsgált típusfeladathoz tartozó konjunktív Bayes-háló struktúrája



A *modell érvényessége* alatt azt értjük, hogy a háló az 5. ábrán megjelenített struktúrája nagy valószínűséggel az alapsokaságra jellemző. A háló feltételezett struktúrája az (A), (B), (C), (D) és (E) változók alapsokaságban vélelmezett *függési modelljét* reprezentálja (Russell és Norvig, 2005), aminek a Bayes-hálók általános tulajdonságai alapján *ekvivalensnek* kell lennie a Bayes-hálókra előírt *függetlenségi* modellel (Neapolitan, 2003). Ezt a függetlenségi modellt a *Markov-tulajdonság* teljesülése testesíti meg. A Markov-tulajdonság konjunktív Bayes-hálók esetén azt jelenti, hogy *ha adottak a szülei, akkor bármely csúcs csak a leszármazottaival mutathat sztochasztikus kapcsolatot, a többi csúcstól független*. A Markov-tulajdonság tesztelését több függetlenségi állítás kétoldali Fischer-féle egzakt próbával történő ellenőrzésével hajtottuk végre. A Markov-tulajdonságot megformáló összes függetlenségi feltétel  $\alpha < 4,34\%$ -os szignifikanciaszinten teljesül, tehát a modellt  $\alpha < 4,34\%$  szignifikanciaszinten érvényesnek tekinthetjük.

A háló paramétereit (6. ábra) a mintából számított egyszerű relatív gyakoriságokkal és feltételes relatív gyakoriságokkal becsültük:  $p_A = 0,4872$ ,  $p_B = 0,7778$ ,  $p_C = 0,8261$ ,  $p_D = 0,7714$  és  $p_E = 1$ .

6. ábra. A vizsgált típusfeladathoz tartozó konjunktív Bayes-háló paramétereit



A *modell megbízhatósága* alatt azt értjük, hogy a *teljes tudásállapot* valószínűségének konjunktív Bayes-hálóval becsült értéke nagy valószínűséggel jól jellemzi az alapsokaságot. Ennek eldöntésére kétoldali binomiális próbát alkalmaztunk, és azt kaptuk, hogy  $\alpha < 34,84\%$  szignifikanciaszinten a modell megbízható.

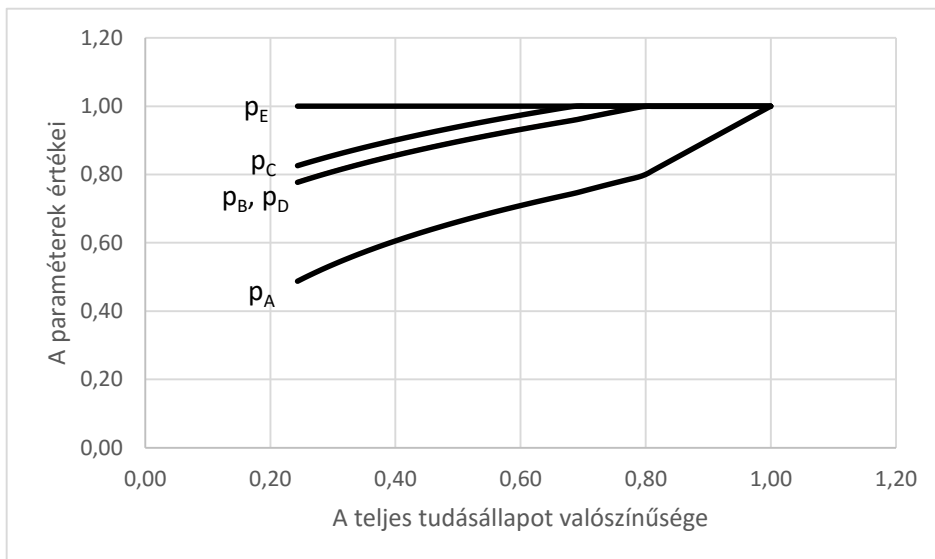
A modell alapján megadható a tudástér valószínűség-eloszlása (7. ábra) és meghatározhatók az ideális tanítási utat leíró egyenletrendszer:



## Következtetések

Az ideális tanítási út szerint a teljes tudásállapot teljesítési szintjének függvényében a háló paraméterértékei meghatározhatók (8. ábra).

8. ábra. A paraméterek értéke a teljes tudásállapot valószínűségének függvényében



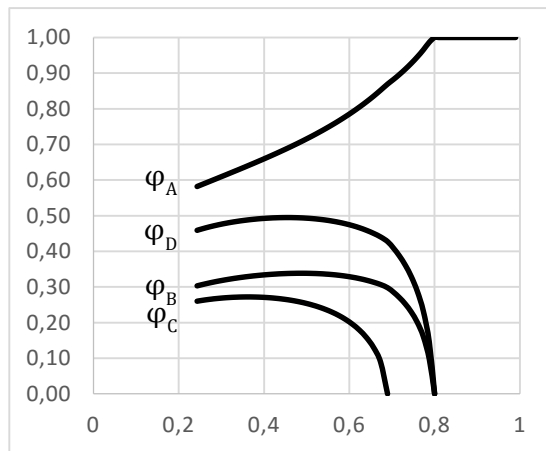
Ez alapján megállapítható, hogy a folyamat alakulását – az elejétől a végéig – a legkisebb paraméterérték dominálja, ami az esetünkben az *általános iskolai és középiskolai* előismeret, a zárójelhasználat teljesítési szintje. Az ideális tanítási út szerinti folyamatot vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a *típusfeladat teljesítési szintje* a folyamat előrehaladtával egyre kevesebb tényezőtől függ. A típusfeladat teljesítési szintjének értéke a legnagyobb értékű  $p_E$  paramétertől a teljes folyamat során független, mert ez végig konstans 1. Majd sorban a  $p_C$ ,  $p_B$ ,  $p_D$  és  $p_A$  paraméterértéktől válik függetlenné, mert a paraméterek értékei ilyen sorrendben érik el az 1-et. Ez a vizsgált típusfeladatra vonatkozóan a következőt jelenti: Abban a tanulási-tanítási folyamatban, amiben a „*Deriválás a deriválási szabályok alkalmazásával*” típusfeladat teljesítési szintje a háló paramétereinek függvényében maximális ütemben nő, a hallgatók először az egyszerű deriválási szabályokat, majd a bonyolultabb deriválási szabályokat, és végül a megfelelő zárójelhasználatot (a szükséges általános iskolai és középiskolai ismereteket) tanulják meg.

Az ideális tanítási út szerinti folyamatban az egyes előismeretek és a típusfeladat teljesítése közti sztochasztikus kapcsolat a következőképpen alakul: A legkisebb paraméterértékű előismeret teljesítése egyre erősebb kapcsolatot mutat a



típusfeladat teljesítési szintjével, ami a folyamat végére függvénytörzsszerűvé válik. A többi előismeret teljesítései viszont – kevés erősödés után – egyre gyengébb kapcsolatot mutatnak a típusfeladat teljesítésével, mígnem a típusfeladat teljesítésétől teljesen függetlenné nem válnak. A vizsgált típusfeladat teljesítésével kapcsolatban ez azt jelenti, hogy a „*Deriválás a deriválási szabályok alkalmazásával*” típusfeladat teljesítése egyre szorosabb kapcsolatot mutat a megfelelő zárójelhasználattal, az általános iskolai és középiskolai előismeret teljesítésével, és a folyamatban egy pont után kizárólag ettől függ. A folyamat utolsó szakaszában, akik megfelelően tudják használni a zárójeleket, azok teljesítik a típusfeladatot, akik nem tudják megfelelően használni a zárójeleket, azok nem teljesítik a típusfeladatot. Ezzel egyidejűleg a típusfeladat teljesítésére a főiskolai előismeretek befolyásoló hatása fokozatosan, a teljes függetlenségig csökken (9. ábra).

8. ábra. Az egyes előismeretek és a típusfeladat teljesítésének kapcsolata a teljes tudásállapot valószínűségének függvényében. Az előismeretek és a típusfeladat teljesítése közti asszociációs kapcsolatot a  $\varphi$  együtthatóval mértük.



Az ideális tanítási út *általános* tulajdonsága, hogy a teljes tudásállapot teljesítési szintjének – a háló paramétereinek függvényében – maximális ütemű növekedését egyszerre több paraméter növekedése eredményezi. Azok a paraméterek nem befolyásolják a teljes tudásállapot teljesítési szintjét, amik a folyamat során elérték az 1-et, viszont az összes többi 1-nél kisebb értékű paraméter befolyásolja. Tehát *ha lehetséges*, a tanulási-tanítási folyamatokban – az optimális ütemű fejlesztés szükséges feltételeként – az ismeretek komplex megtanítására érdemes törekedni.

A komplex, az értelmezési tartomány összes ismeretére kiterjedő fejlesztéssel szembeállíthatóak az egyoldalú fejlesztések. Az egyoldalú fejlesztések kiterjedhetnek az értelmezési tartomány egy vagy több elemére. Ezek közül a legszélsőségesebb, amikor az értelmezési tartomány egyetlen ismeretének fejlesztésétől várunk eredményeket. Tekintsük a következő állítást:

*„Az évfolyam 51,28%-ának hiányosak az általános iskolai és középiskolai ismeretei, mert nem tudták a zárójeleket megfelelően használni. Az általános iskolai és középiskolai ismeretekben mutatkozó hiányosságok megszüntetése egyúttal a „Deriválás a deriválási szabályok alkalmazásával” típusfeladat alacsony, 24,15%-os teljesítési szintjével kapcsolatos problémákat is felszámolja.”*

Ez az állítás a típusfeladat alulteljesítésének megszüntetésére azt a megoldást sugallja, hogy az általános iskolai és középiskolai előismeret (a zárójelhasználat) egy felzárkóztató órán történő egyoldalú gyakorlása hatékonyan kiegészítheti a szemináriumi órákat, ahol a hallgatók a típusfeladatot tanulják. Könnyű belátni, hogy elkülönülten, csak a zárójelhasználat teljesítési szintjének a növelése messze nem lehet optimális. Előre jelezhető, hogy ebben az esetben az évfolyamnak *legfeljebb* 49,57%-a juthat el a teljes tudásállapotba, ami csak 25,42 százalékponttal magasabb, mint az eredeti 24,15%. Ezzel szemben az ideális tanítási út módszerével tervezett felzárkóztatástól azt várjuk, hogy közel a teljes évfolyam felzárkózik.

## **Összegzés**

A konkrétan lezajló tanulási-tanítási folyamatok a teljes tudásállapot valamilyen teljesítési szintjét eredményezik. Ha elégedetlenek vagyunk a kialakult teljesítési szinttel, akkor lehetőségünk van a végbement tanulási-tanítási folyamat felülvizsgálatára. Amennyiben nincs lehetőség a folyamat teljes átszervezésére, mert például az előírt tanmenet alapján ez akadályokba ütközik, kiegészíthetjük a folyamatot újabb feladatokkal vagy gyakorló órákkal. A folyamat kiegészítésénél – mivel már a tanulók egyszer tanulták az anyagot – végrehajtható a komplex fejlesztés. Az egyoldalú, csak néhány előismeretre kiterjedő fejlesztések nem optimálisak, nem is lehetnek azok, mert a teljes tudásállapot teljesítési szintje szükségképpen egy jól meghatározható felső korlát alatt marad.

A fejlesztés komplex, egyszerre több előismeret gyakorlásával operáló módjait úgy érdemes megtervezni, hogy a teljes fejlesztésbe vont tanulócsoporthoz teljesítménye maximális ütemben nőjön. A maximális ütemű teljesítési szint növekedést az ideális tanítási út írja le, ezért a javasolt fejlesztőeszköz szerkezetét vagy a gyakorló óra menetét az ideális tanítási út alapján érdemes tervezni.

## Irodalom

- ❖ *Abari Kálmán és Máth János: A történelmi tudás mérése a tudástér-elmélet segítségével. In Münnich Ákos és Hunyady György (szerk.) A nemzeti emlékezet vizsgálatának pszichológiai szempontjai. 191-216.*
- ❖ *Doignon, J-P. és Falmagne, J-C. (1985): Spaces for the assessment of knowledge. International Journal of Man-Machine Studies, 23. sz. 175-196.*
- ❖ *Doignon, J-P. és Falmagne, J-C. (1999): Knowledge Spaces. Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, and New York.*
- ❖ *Falmagne, J-C és Doignon, J-P. (2011): Learning spaces. Interdisciplinary applied mathematics. Springer-Verlag, Berlin.*
- ❖ *Máth János és Abari Kálmán (2011): Knowledge spaces and historical knowledge in practice. In Hunyady György (ed.): Applied Psychology in Hungary, 124–150.*
- ❖ *Neapolitan, R. E. (2003): Learning Bayesian networks. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.*
- ❖ *Russell, S. és Norvig, P. (2005): Mesterséges intelligencia modern megközelítésben. Panem, Budapest.*
- ❖ *Tóth Zoltán (2005): A tudásszerkezet és a tudás szerveződésének vizsgálata a tudástér-elmélet alapján. Magyar Pedagógia 105. 1. sz. 59–82.*
- ❖ *Tóth Zoltán (2012): Alkalmazott tudástérelmélet. Gondolat Kiadó, Budapest.*
- ❖ *Yule, G. U. és Kendall, M. G. (1964): Bevezetés a statisztika elméletébe. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.*

## Abstract

The knowledge state of students and the probability distribution of these knowledge states could be efficiently determined using the knowledge space theory together with the Bayesian networks. The knowledge of the probability of knowledge states gives the chance to increase student performance. Apropos of an exercise type we use a special Bayesian network, the so called conjunctive Bayesian network to determine the probability of knowledge states. As a function of the change of the parameters of the conjunctive Bayesian network we give the greatest possible growth rate of the performance level of the exercise type, which we call an ideal teaching pathway. According to the features of the ideal teaching pathway, we can state that such preliminary knowledge influences the performance decisively in the process that has had the lowest performance level at the beginning of the process. In case of the examined exercise type, the performance level of the preliminary knowledge from the primary and the secondary education was the lowest. It, however, does not mean that the single improvement of that preliminary knowledge results in the optimal growth of the preliminary knowledge of the given exercise type. We offer such a complex

improvement of the preliminary knowledge from the primary and secondary education instead that maximizes the performance level of the exercise type, and this is exactly what the ideal teaching pathway provides. So to plan a complex improvement we recommend to take the ideal teaching pathway into account.

*Árpád Bánhalmi is assistant professor at Budapest Business School College of International Management and Business, Department of Methodology. His main research interests include: formal concept analysis, knowledge space theory and Bayesian networks.*

*Bánhalmi Árpád  
Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Kar  
Budapest  
[banhalmi.arpad@gmail.com](mailto:banhalmi.arpad@gmail.com)*

## AZ ANYANYELVI KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE AZ IDEGENNYELV- ELSAJÁTÍTÁS SEGÍTSÉGÉVEL

Hagyományosan a felső tagozaton vagy a középiskolában kezdték a kötelező, intézményes idegennyelv-oktatást. A 20. század második felében a „kritikus periódus elmélet” *Lennberg*től (1967, 1972; idézi *Klein*, 2014 b) származik, aki új megvilágításba helyezte a korai idegennyelv-tanítást. Úgy vélte, hogy az idegennyelv-tanulásra a pubertás kor előtti életszakasz a legalkalmasabb, ekkor lehet a legeredményesebben elsajátítani egy idegen nyelvet.

A fenti elmélet megjelenése óta sok vitát váltott ki a pedagógusok körében, hogy melyik életszakaszban kell elkezdni az idegen nyelv tanítását. *Krashen* (1981; idézi *Klein*, 2014. b) szerint a gyerekek önfelédten, gátlások nélkül sajátítják el az idegen nyelvet is, míg felnőttként az önkontroll funkció megerősödik, ami gátolhatja a nyelvhasználatot.

A kutatók egyetértettek abban, hogy az életkorral folyamatosan változik a gyermek emocionális kötődése az idegen nyelvhez. A korai idegen nyelvi programok célja holisztikus, nem kizárólagosan az idegennyelv-tanulása áll a fókuszban, hanem a gyerekek személyiségének, kognitív, emocionális és társas készségeinek fejlesztése (*Kovács*, 2009).

A tanulmányban bemutatott kutatás célja, hogy választ kapjunk arra a kérdésre, hogy milyen hatással van óvodás korban a gyermekek anyanyelvi fejlődésére az idegen nyelv tanulása. A német nyelvi foglalkozások magyar és német nyelven folynak. A korai életszakaszban az anyanyelv és az idegen nyelv között szoros a kapcsolat, mivel a gyermek az anyanyelv mintájára sajátítja el az idegen nyelvet. Az empirikus kutatás eredményei azt igazolták, hogy a Gouin-módszeren alapuló foglalkozások a gyermekek anyanyelvi fejlődését nem gátolják, hanem az általunk vizsgált csoportoknál segítették. Bővült a német foglalkozáson résztvevő gyerekek szóincse, mivel az anyanyelvi magyarázat során olyan szavakat is elsajátítottak, amelyekkel a hétköznapok során még nem találkoztak. Az idegen nyelv elsajátítása az anyanyelvi beszéd fejlődését is elősegítette, magasabb szintre emelte. A tárgyakhoz, képekhez és cselekvésekhez tartozó anyanyelvi magyarázat tudatosította a nyelvi formákat. Az óvodások tudatosabban, könnyedebben használják anyanyelven is az idegen nyelvi foglalkozásokon tanult szavakat és kifejezéseket.

## Az idegen nyelv és az anyanyelv viszonya

Az anyanyelv és az idegen nyelv sokak tudatában ellentétként jelenik meg, de az élet ezt sok esetben nem igazolja. *Krashen* (1981; idézi *Budai*, 2010) különbséget tett az ösztönös nyelvelsajátítás és szervezett keretek közt történő, tudatos nyelvtanulás között. Az anyanyelv elsajátítás és az idegennyelv-tanulás folyamata között lényeges eltérés fedezhető fel. Az idegennyelv-tanítás tervezése folyamán mindenképpen figyelembe kell venni az anyanyelvi hatást (*Budai*, 2010).

Hosszú időn át az anyanyelvet és az idegen nyelvet nem csak köztudatban, hanem a szakirodalomban is egymással szembeállították. Az idegen nyelv tanulását régebben a korai gyermekkorban nemkívánatosnak tekintették. Ez az elmélet arra alapozva született meg, hogy úgy vélték az idegen nyelv elsajátítása zavarja, sőt bizonyos esetekben teljesen gátolja az anyanyelv fejlődését a kezdeti szakaszban (*Kovács*, 2009).

A tudományos elméletek (*Pléh*, 2003, *De Bot/Lowie és Versponyó*, 2007, *Birdsong*, 2006; idézi *Sominé*, 2011:53) nem mutatnak egységes képet abban a tekinteten, hogy a nyelvelsajátítás folyamata mutat-e hasonlóságot az anyanyelv-, és az idegennyelv-elsajátítás tekintetében. A második nyelv tanulása során nagyon fontos kérdés, hogy milyen anyanyelvtanulás során szerzett tapasztalatokra, hasonlóságokra és különbségekre lehet építeni az új folyamatot.

A kétnyelvűség korábbi értelmezése abból indult ki, hogy az emberi agy csak egynyelvűsége képes, az anyanyelv elsajátítására. Az ettől történő eltérés mind lelki, mind pedig a nyelvi fejlődés tekintetében hátrányosan hat a személyiség fejlődésére. Így alakultak ki a korai idegennyelv-tanítást évtizedeken át hátráltató nézetek (*Kovács*, 2009).

Kisgyermekkorban az anyanyelv- és az idegennyelv-elsajátítás folyamata közt egyaránt fedezhető fel hasonlóság és különbözőség is. Az időtényezőzt figyelembe véve a gyermek születésétől fogva ismerkedik az anyanyelvi hangzókészlettel, gyakorolja folyamatosan a hangképzési technikát. Az ingergazdag környezet hatásának köszönhetően az anyanyelvi szókincs és kifejezőkészség elsajátítása gyors. Amennyiben nem kétnyelvűségről beszélünk, hanem idegennyelv-elsajátításról, akkor ez a folyamat sokkal lassabban megy végbe. A siker az anyanyelv esetében, a természetes elsajátítási folyamat eredményeképpen biztosított, viszont az idegen nyelvnél a gyors, látványos fejlődés nem tekinthető természetesnek. Az idegen nyelv tanulásának eredményessége a korai életszakaszban változatos képet mutat, a sikeresség elmarad az anyanyelvi szinttől. Az elsajátítás tempója és végső szintje is gyermekenként nagyon különböző lehet. Az elsajátítás folyamatát tekintve mindkét esetben a fejlődésnek szisztematikus lépései vannak. Az anyanyelv elsajátításának folyamatát a korai életszakaszban elsősorban az anyuka és a kicsit körülévő családtagok segítik. Részükről a tanítás során alkalmazott módszer önkéntelen. Az idegennyelv-

elsajátításnál ez a lépés kimarad, a nyelvpedagógus tudatosan tervezett, az életkori sajátosságokra építő módszerekkel irányítja a folyamatot már a korai életszakaszban is (Kovács, 2009).

### **Idegennyelv-elsajátítás az óvodában**

A korai kezdet nagyon fontos, mert mivel születéskor olyan fonetikai alappal rendelkezik minden gyermek, amely lehetővé teszi bármely nyelv kiejtésének majdnem tökéletes elsajátítását. A korai életszakaszban még a gyermekek nem rendelkeznek a tudatos tanulás képességével, ezért más módszereket kell választani mint a tapasztalattal már rendelkező nyelvtanulók esetén (Zsádon, 2015).

Óvodás korban nem nyelvtanulásról, hanem nyelvelsajátításról beszélünk, mivel a gyermekek részéről nem tudatos folyamatról van szó. A nyelvelsajátítás az anyanyelv elsajátításához hasonlóan megy végbe. A gyermeket ismétlődő verbális ingerek érik, amelyek szituációkhoz kapcsolódnak. A kicsik nem alkalmaznak tudatosan szabályokat, a teljesítményt nem mérik, a környezet szeretetteljes, vidám, élményteli. Nincsen érdemjegy, így szabad hibázni, a kommunikáció nyugodt, stresszmentes környezetben zajlik, nem jelennek meg gátló tényező (Kovács, 2003).

Minél fiatalabb korban találkozunk a gyermek az idegen nyelvvel, annál könnyebben sajátítja el spontán, intuitív módon. Óvodáskorban a gyerekek befogadó készsége igen fejlett, hangképző apparátusuk hajlékony, melynek következtében könnyen tudják utánozni a tanult nyelv hangjait és hangkapcsolatait. A pszichológiai alapokat tekintve az önkéntelen figyelem, az önkéntelen emlékezet, a játék mint domináns tevékenységforma, a szituatív beszéd és az erősen érzelmi színezetű, élénk, gyakran féktelen fantázia mind az idegennyelv-tanulást segíti elő (Bauerné, 2000).

Az óvodai nyelvtanulás célja nem tolmácsolás, hanem az idegen nyelvi fejlesztés, a nyelvtanítás iránti pozitív attitűd kialakítása, a célnyelvi hangok elsajátítása, valamint annak a felismerése, hogy anyanyelvünkön kívül léteznek más nyelvek is. Az óvodai nyelvi foglalkozások elsődleges feladata az idegen nyelv megszerettetése, a nyelvhez kapcsolódó pozitív érzelmi viszony kialakítása. Anyanyelvünk elsajátítása hosszú éveken át tartó folyamat, tehát az idegen nyelvnél sem várható el az azonnali tökéletes eredmény, ehelyett az apró, pici sikerélményekre helyeződik a hangsúly, amely az alapokat nyújtja a későbbi nyelvtanuláshoz. Hosszú évek kitartó munkája eredményeként érhető csak el a tökéletes nyelvtudás.

## Gouin-módszerre épülő foglalkozások

A Gouin-módszer intenzív, dramatizáló, cselekedtető nyelvtanítási módszer.<sup>5</sup> A német nyelvi foglalkozás mindig valós élethelyzetből indul ki, amelyet a pedagógus anyanyelven elmagyaráz, majd eljátszik, és közben idegen nyelven hangoztat. A foglalkozás magyar és német nyelven folyik, nem kizárólagosan célnyelven, hogy a gyermekekben az adott idegen nyelvi kifejezéshez a megfelelő magyar nyelvű képzet társuljon. A gyerekeknek az idegen nyelvű szituációkat utánozzák és folyamatosan, egyre többször ismételik. A cselekvéssorok hatékonyságát tudatos utánpótlás, arcjáték és gesztusok erősítik. A Gouin-módszer a gyermek aktivitására, cselekvésvágyára épült, a nyelvtanulás lényege az asszociáció, az utánpótlás és memorizálás (Bárdos, 1997).

Az óvodai foglalkozásoknál a feladatok, a gyermekek alapvető tevékenységére, a játékokra épülnek. A Gouin-sorok száma 5-6-ra csökkent, és a témakörök az óvodás gyermek világához kapcsolódnak. A szituációk a valós életből elvett történetek, olyan jellemek, amelyeket a gyerekek a hétköznapjaik során átélnek, tehát tudják, hogy az adott helyzetre anyanyelven hogyan reagálnának. Nyelvtant tudatosan nem tanulnak, teljes, egész mondat szerkezeteket hangoztatnak, folyamatosan ismételnék, egészen addig, amíg már önállóan is képesek használni a kifejezéseket.

A nyelvszókincs során a nyelv és a viselkedés összekapcsolódik. A pedagógus által történő bemutatás példaként szolgál a gyermek számára, ám még nagyobb jelentőséggel bír, ha a dolgokat valóságosan tudjuk szemléltetni (Bauerné, 2000). A német nyelv a „fülön át” kerül a kisgyerekek agyába. A foglalkozások során az óvodások minden alkalommal megismernek egy állatot, egy színt, és hozzá kapcsolódóan számolnak. A témakörhöz tartozó mondókákat és dalokat dramatizálják. A gyerekek egész mondatokat tanulnak, olyan formában, ahogy azt a való életben alkalmazni tudják. Nem történik nyelvtani elemzés, magyarázat. A gyerekek a foglalkozásokon nem passzív befogadók, hanem az elsajátítási folyamat aktív résztvevői.

A Pumukli óvoda foglalkozásainak didaktikai felépítése kicsit eltér a megszokottól: ismétlés, új anyag elsajátítása, összefoglalás. A gyermekek a 30 perces foglalkozás elején a legpihentebbek, ekkor még képesek egy helyben ülni és figyelni. Ezt a lehetőséget kihasználva rövid ráhangoló dal, mondóka után az új anyag következik. Természetesen a foglalkozásoknak csak 15%-a új anyag a többi rész folyamatos ismétlés. Több rövid játék, tevékenységforma épül egymásra. Ahhoz, hogy a gyermekek 30 percen keresztül folyamatosan aktívak maradjanak a kezdeti

---

<sup>5</sup> Francois Gouin 1880-ban alkotta meg cselekedtető, dramatizáló nyelvtanítási módszerét. Ez a metódus Magyarországon nem terjedt el, csak részleteiben jelent meg a közvetítéses módszerben, melyről az 1920-as években a kezdők számára készült tankönyvek tanúskodnak.



ülő tevékenységet mozgásos játéknak kell követni, lehetőséget kell biztosítani a gyerekeknek ugrálásra, mászásra, szaladgálásra. Erre a legjobb lehetőséget az énekes játékok, körjátékok, illetve a játékkal, gesztusokkal kísért mondókák biztosítják (Bencéné, 2011).

### **Az idegennyelv-elsajátítás pozitív hatása az anyanyelvre**

Az idegennyelv-elsajátítás sikerességének mérése óvodáskorban nagyon nehéz feladat, nem lehet tesztet íratni, méréseket végezni. Nehéz viszonyítási alapot is találni, hiszen a gyerekek anyanyelvi fejlődését nagyon sok tényező befolyásolhatja, melyeknek hatása eltérő lehet. A gyerekek aktív szókincsét befolyásolja a családi környezet, az anyanyelv használati szokások, a szociokulturális háttér, a társas kapcsolatok, és nem utolsósorban a kicsi egyénisége. A fejlődés sokszor kiszámíthatatlan, hol ugrásszerű, hol pedig stagnáló.

Ebben az életszakaszban a legjobban alkalmazható módszer a megfigyelés, amellyel az aktív anyanyelvi szókincsét és a nyelvhasználatot lehet mérni. Interjú segítségével a szülőktől és az óvodapedagógusoktól lehet tájékozódni a kicsik nyelvtanuláshoz fűződő viszonyáról és motiváltságáról, valamint az anyanyelvi és idegen nyelvi szókészlet fejlődéséről, alkalmazásáról.

Empirikus kutatás során 2011-től interjút készítettünk négy éven keresztül a ballagó gyermekek szüleivel valamint a délelőtti foglalkozásokat vezető óvónőkkel. Összesen 31 kisgyerek (2011: 6, 2012: 8, 2013: 7, 2014: 10) vett részt az óvodai német nyelvi foglalkozásokon, 22 szülő, és 4 óvónő válaszolt a feltett kérdésekre. Minden gyermek két tanéven keresztül vett részt a német nyelvi foglalkozásokon, előzetes idegen nyelvi ismeretek nélkül. A megfigyelések mindegyik csoportban a második évben kezdődtek, havi egy alkalommal, összesen évente nyolcszor. A feljegyzéseket az idegen nyelvi szókincs alkalmazásáról a hospitáló alsóbb évfolyamos hallgatók készítették, a megadott szempontsor alapján.

Az eredmények azt mutatták, hogy a nyelvi csoportba járó óvodások 76%-a nagy örömmel vesz részt a foglalkozáson, és büszke arra, hogy német nyelvet tanulhat. A szülők elmondása szerint otthon, esténként és hétvégenként a gyerekek a német foglalkozásokon tanult kifejezéseket színezés közben, hasonló szituációk megjelenése esetén használják, de senki nem jelezte, hogy úgy látta volna, hogy az anyanyelv alkalmazását a német gátolja.

Az óvónők arról számoltak be, hogy a dalokat, a mondókákat német nyelven játék közben szokták ismételni, mondogatni a gyerekek a szabad játék során, és az udvari mozgás közben. Amikor a szülők megkérdezték az óvodásokat, egyértelműen tudták, hogy melyik a magyar és melyik a német szó. A szülők az idegen nyelvi foglalkozásokhoz pozitívan viszonyuló gyermekeknél nem vettek

ésre gátló tényezőket, negatív változást a magyar nyelv használatában. A gyerekek 11 %-a közömbösen reagál a német foglalkozásokra, jön, mert a szülei akarják, de nem szeretik különösen, és otthon, az óvodában sem használják a német foglalkozáson tanultakat. Az anyanyelvi fejlődésükben semmi változás nem történt, amely az idegen nyelvhez köthető lett volna. A foglalkozásra járók 13%-a kimarad, ez főként az első évben a kezdő csoportra jellemző, mivel a csoportba válogatás nélkül kerülhetnek be a gyerekek, és nem kötelező a foglalkozás.

Az óvónők és a gyakorlatot végző hallgatók megfigyelésének eredményei arra mutattak rá, hogy a gyerekek alkalmanként a délelőtti szabad játék folyamán németül számolnak, vagy ezen a nyelven köszönnek, illetve többször énekelnek, és ismételtetik a német versikéket, mondókákat. A nagyok biztosan tudják és használják német nyelven a számokat 50-ig, a színeket, a haladó csoport a testrészeket és az ételek, gyümölcsök nevét. A kifejezések közül a köszönéseken kívül leggyakrabban alkalmazzák a *Steht auf! a Setzt euch! Gehen wir! Danke schön!* kifejezéseket. Emellett azonban az anyanyelvüket életkoruknak megfelelően használják, és nem keverik a szavakat. A második nyelv elsajátításánál az anyanyelv alapként funkcionál. Teljesen mindegy, hogy a gyermek az anyanyelvből kiindulva halad az idegen nyelv felé, vagy fordítva történik ez a folyamat, az anyanyelv mindig megmarad elsődleges szerepében (Habók, 2005).

Az idegennyelv-elsajátítás legfőbb módszere a gyereke számára élményt nyújtó játék. A nyelvi játék segítségével a nyelvi és kommunikációs kompetenciákhoz kapcsolódó részképességek, a figyelem, a gondolkodás, az emlékezet, a beszédészlelés, a beszédértés és a szókincs is fejlődnek (Tancz, 2011). Az idegen nyelvi foglalkozásokon a különös figyelmet igénylő részek fokozatosan, az életkori sajátosságokat figyelembe véve hosszabbodnak, minden tevékenységet a gyerekek közösen végeznek. Így azoknak a gyerekeknek fejlődött jelentősen a koncentráció képessége, akik vegyes csoportban önállóan soha nem vettek részt a közös foglalkozásokon. Az új szavak mennyiségének növelése, tanulása, folyamatos ismétlése segíti a rövid és a hosszú távú memória fejlődését. A beszédpercepciót fejlesztik az idegen nyelvi szavak ismétlésén alapuló játékok. A kiejtést fejlesztő játékok segítik az anyanyelvben a helyes beszédlejtés, a beszédritmus kialakítását, ez nagyon fontos, mert a helyes légzéstechnika segíti a beszéd érthetőségét.

Igazolt tény (Tancz, 2011), hogy a szókincsbővítés szoros összefüggésben van a kognitív műveletekkel, a nyelvet gazdagabb szókinccsel beszélő gyerekek gondolkodása is magasabb szinten megy végbe. Az idegen szavakat tanuló gyermekek analízáló, szintetizáló, egyeztető és megkülönböztető gondolkodása is fejlődik.

Pozitív hatások figyelhetők meg az anyanyelvi szókincs fejlődése területén. Ez a hatás annak köszönhető, hogy az idegennyelv-elsajátítás nem direkt módon, kizárólagosan a célnyelv használatával folyik, hanem segítségül hívja a magyarázatoknál az anyanyelvet. A gyerekeket mindig érdekli, hogy amit tanulnak mit jelent. A pontos, életkori sajátosságuknak megfelelő magyarázatára a korai életszakaszban azonban csak anyanyelven nyílik lehetőség. Több ízben olyan fogalmakkal találkoznak a kicsik, amelyek anyanyelvi kifejező eszközét nem ismerik. A foglalkozások során nem csak az idegen nyelvi szavakat sajátítják el a gyermekek, hanem folyamatosan bővül az anyanyelvi szókincsük is.

A korai nyelvsajátítás kezdő szakasza elsősorban a főnevekre épül, mivel a gyermekeket motiválja, ha a gyakorlati életben is jól használható nyelvtudás birtokába jutnak. Amennyiben sok tárgy nevét ismerik, cselekvéssel, mutogatással kiegészítve már jól tudnak kommunikálni. A gyerekek a kreativitásukkal ellensúlyozzák a német mondatokban megjelenő, a korai életszakaszban még nehézséget okozó bonyolult grammatikai szerkezeteket.

Az 1. táblázat szemléltet néhányat a 42 főnév közül, amelyeket a kezdő csoportok a dalokon, mondókákon keresztül a német foglalkozás keretében ismertek meg anyanyelven is. Az új német szavak tanulásakor, az anyanyelvi jelentés is magyarázatra szorult, a gyerekek megkérdezték, hogy mit jelent. A következő foglalkozásokon már nem csak az idegen nyelvi, hanem a magyar szó is ismétlésre került.

*1. táblázat. A foglalkozáson elsajátított magyar főnevek*

Német szó	Magyar szó
Die Kutsche Die Straßenbahn	kocsi villamos
Der Floh Kalb	bolha borjú
Der Kranz Der Adventskranz Die Wunderkerze	koszorú adventi koszorú csillagszóró
Der Müller Der Offizier Der Schmied	molnár hivatalnok kovács
Der Safran Das Futter	sáfrány takarmány
Der Fuß	lábfej
Der Ofen	kemence

A melléknevek közül elsőként a színekkel, majd a kicsi és nagy fogalmával ismerkednek meg a gyerekek, mivel ez szorosan kapcsolódik az óvodai foglalkozásokon elsajátítandó ismeretekhez. Az alapszínek nevét a középsősök jól ismerték, de a világos és sötét kifejezésekkel (2. táblázat) és jelentésükkel a színek esetében nem voltak tisztában. Teljesen új volt számukra a színárnyalatok sajátos elnevezése, amelyek hasonlóságon alapulnak. Az új szavakat (17) színes ruhaanyagok és tárgyak összehasonlításának segítségével ismerték meg a kicsik, valamint barkochba játék során.

2. táblázat. A foglalkozásokon elsajátított magyar melléknevek

Német szó	Magyar szó
hell	világos
dunkel	sötét
grasgrün	fűzöld
purpur	bíbor
zitronengelb	citromsárga
orangengelb	narancssárga
bunt	tarka

Az anyanyelvi szókincs kevesebb igével (8) bővült, ennek az az oka, hogy olyan verseket, mondókákat tanultak, amelyek eljátszhatók, elmutogathatók, tehát az alapvető hétköznapi cselekvéseket, történéseket tanítják, amelyeket a gyerekek a magyar nyelvben már jól ismernek. *(ülök, állok, megyek, futok, szaladok, eszem, iszom, alszom, sírok, nevetek...)*

A középsősöknél a kezdő csoportban két ige teljesen ismeretlen volt: a *csöpög*, és a *csepereg*. Mindkét szót szituációhoz kapcsolva lehetett csak elmagyarázni a gyerekeknek és a mondókához kapcsolva, a hangokat utánozása segített. A *dörög* és a *villámlik* szavakat (alább a III. táblázatban) csak néhányan nem ismerték, illetve páran összekeverték, a vihar fogalmával azonosították. Amikor a gyermeknyelvben használatos kifejezéseket *(az anygalkák tologatják a mennyben a szekrényeket)* hívtam segítségül, azonnal tudták, miről van szó.

3. táblázat. A foglalkozásokon elsajátított magyar igék

Német szó	Magyar szó
es donnert	dörög
es blitzt	villámlik
es tröpfelt	csöpög, csepereg
basteln	barkácsol

## Összegzés

A korai idegennyelv-elsajátítás folyamatában a sikert elsősorban a folyamatosság, az elérni kívánt célok realitása, helyes megválasztása és a pedagógusok képzettsége, módszertani kultúrája befolyásolja. Az óvodai idegennyelv-elsajátítás az általános fejlesztés részeként lehet sikeres.

Az elsajátítandó ismeretek és a készségek közti átjárhatóságot a pedagógus biztosítja. A korai nyelvtanulás biztosítja a gondolkodási, az érzelmi, valamint a társas készségek fejlesztését is. A készség- és képességfejlesztés mellett óvodáskorban kiemelkedő szerepe van az idegen nyelvhez fűződő pozitív attitűd kialakításának (Kovács, 2000).

A korai életszakaszban történik a sikeres anyanyelvi kommunikáció megalapozása, melynek előfeltétele a szükséges képességek kialakítása és fejlesztése. A nyelvi kommunikációs képességek döntően befolyásolják az iskolai sikerességet (Tancz, 2011). Ezért is kiemelkedően fontos, hogy az idegennyelv-elsajátítás során folyamatosan kövessük nyomon az anyanyelvi fejlődést.

A fentiekben bemutatott kutatásból általános következtetéseket nem lehet levonni, mivel a vizsgált minta elemszáma kicsi. A korai idegen nyelvi foglalkozások azonban csak kis létszámú csoportoknál lehetnek sikeresek, csak a megfelelő feltételek mellett biztosítható, hogy minden gyermek gyakorolhassa a beszédet. A foglalkozások elsődleges célja azonban az idegen nyelvhez, kultúrához kapcsolódó pozitív attitűd kialakulása, amely egyértelműen bizonyítható az általunk megkérdezettek válaszai alapján. Az német nyelvi foglalkozások során a fő tevékenység a játék, aminek a kompetenciák fejlesztésének folyamatában kiemelkedő jelentősége van, hiszen ez az egyik leghatásosabb tanulási forma, amely figyelembe veszi a gyerekek szükségleteit, életkori sajátosságait, és szabad teret ad a gyakorlásnak. A kommunikációs játékok segítségével a gyerekek élmények segítségével ismerik meg a nyelvet, akár anyanyelv-, akár idegennyelv-elsajátításról van szó. Kiválóan fejlődik a beszédpercepció, a beszédértés, a beszédprodukció, a gondolkodás és a kreativitás. A játéktevékenység megfigyelése a pedagógusok számára is lehetőséget biztosít a kommunikációs kompetencia megfigyeléséhez (Tancz, 2011). Az idegen nyelvi foglalkozások a gyerekek képességeit, kompetenciáit komplexen fejlesztik. Nem tanulnak, hanem az idegen nyelvet alkalmazva szituációkat játszanak el, megtanulják, hogy az egyes helyzetekben hogyan kell viselkedni, hogyan kell reagálni. Bátorabban mernek kiállni és szeretnek szerepelni, a kiscsoportos foglalkozásnak köszönhetően a bátortalan gyerekek is sikerélményhez jutnak, ezáltal magabiztosabbá válnak.

## Irodalom

- ❖ *Bauer Nándorné (2000): A korai idegennyelv-oktatás didaktikai kérdései. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém.*
- ❖ *Bárdos Jenő (1997): A nyelvtanítás története és módszerfogalom tartalma. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.*
- ❖ *Bencéné Fekete Andrea (2010): Élmény és cselekvésközpontú idegennyelv-elsajátítás az óvodában. Képzés és Gyakorlat Konferenciák IV. Kaposvári Egyetem, Kaposvár. 165-172.*
- ❖ *Budai László (2010): Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példákkal. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 31-40.*
- ❖ *Habók Anita (2005): Korai nyelvtanulás. Fejlesztő pedagógia, 10. 2-3. sz. 71-73.*
- ❖ *Klein Ágnes (2014a): Az idegennyelvi tartalom és a készségek tanítása. [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv\\_elsajatitas/46\\_az\\_idegennyelvi\\_tartalom\\_s\\_a\\_kszsgek\\_tantsa.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajatitas/46_az_idegennyelvi_tartalom_s_a_kszsgek_tantsa.html) [2015.02.25.]*
- ❖ *Klein Ágnes (2014b): Kritikus periódus az idegennyelv-tanulás során. [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv\\_elsajatitas/43\\_kritikus\\_peridus\\_az\\_idegennyelvtanuls\\_sorn.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajatitas/43_kritikus_peridus_az_idegennyelvtanuls_sorn.html) [2015.02.25.]*
- ❖ *Kovács Judit (2003): Néhány gondolat az iskoláskor előtti idegen nyelvi programokkal kapcsolatban. 11. 3. sz. 10-14.*
- ❖ *Kovács Judit (2009): A gyermek és az idegen nyelv. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.*
- ❖ *Sominé Hrebik Olga (2011): Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége. Magyar Pedagógia. 111. évf. 11. sz. 53-57.*
- ❖ *Tancz Tünde (2011): Nyelvi és kommunikációs készségek játékos fejlesztése az alapozó szakaszban. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=318> [2014.11.22]*
- ❖ *Zsádon Sára: A korai idegennyelv-tanulás. Érdekes korán kezdeni? <http://www.vital.hu/themes/baba/nyelvtanulas.htm?page=0%2C1> [2015.05.18.]*

## Abstract

### Improving mother tongue competences with the help of foreign language acquisition

Compulsory, institutional foreign language education has traditionally begun in the upper grade of primary school or in secondary school. However, by the end of the 20th century the 'critical period theory' has put early language education into a different exposition. From the seventies on the attention has slowly turned to kindergarten-aged children. In spite of this, numerous misbeliefs are spreading

concerning early foreign language education setting back the development of mother tongue. During the research the development of children in their mother tongue and in the foreign language were both observed, and interviews were made with kindergarten teachers and the parents about their experiences. The aim of the research was to find out what kind of effects foreign language education in kindergarten has on the development of children in their mother tongue and in the German language. The structure of the courses has been built on the Gouin-method, which is an intensive, activity-based, dramatization method of language acquisition, which applies both the mother tongue and the foreign language. The observations have confirmed that the sessions based on the Gouin-method do not set back, but support the development of children in their mother tongue. The vocabulary of children participating in the German language course has been extended as during the explanations in the mother tongue they have learnt numerous expressions, which they were not familiar with before.

**Andrea Bence Fekete** is an associate professor and the vice-dean of Kaposvár University, Faculty of Pedagogy, deputy director of the Institute of Education Sciences, Department of Professional Methodology and the responsible person of the Department of Teacher Education. Formerly I have taught children in primary schools and have also worked as a teacher of German language and pedagogy. I have defended my dissertation on the work of Gyula Lux in language sciences introduced from pedagogical, psychological and methodological aspects. Currently I give lectures in education sciences for future pedagogues and lead German language sessions and guide the education and work of students specializing in German language education in kindergartens. My main research areas are talent support, inter- and multicultural education, early foreign language acquisition and methodology of theological education. On national level, I participate in the talent support program of higher education as the vice-president of the OTDT 13. (National Scientific Student Council), Section of Educational and Learning Methodology and Knowledge Technology. On county-level, I act as the head of the Talent Support Council of Somogy County, Department of Higher Education. I support the methodological innovations as the secretary of the Scientific Committee of the Hungarian Academy of Sciences (MTA).

Bencéné Fekete Andrea  
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar  
Kaposvár  
[fekete.andrea@ke.hu](mailto:fekete.andrea@ke.hu)

## VALLÁSI ÉRTÉKEK AZ ARISZTOKRÁCIA NEVELTETÉSÉBEN

### Bevezetés

Az arisztokrácia történetének vizsgálata kimeríthetetlen témával szolgál a történészeknek és neveléstudósoknak egyaránt. Mostani tanulmányunkban elsősorban ez utóbbi kutatási aspektusból vesszük górcső alá a vallási értékeket. A kutatási kérdésekre a neveltetés és iskoláztatás viszonylatában keressük a választ, mellyel már többen foglalkoztak. Diplomamunkák, tudományos értekezések, disszertációk születtek a témával kapcsolatosan.

Az egyik legnagyobb lélegzetű munka *Virág Irén* arisztokrácia-kutatása, melynek eredményei könyv formájában (2013) is megjelentek. Írásában az 1790 és 1848 közötti időszakban élő, mintegy harminchárom arisztokrata család neveltetési szokásait vizsgálta. *Virág* munkájának folytatásaként jelent meg *Munkácsi Edit* tanulmánya (2010), melyben a szerző az Andrássy, az Apponyi és a Zichy családok nevelési szokásait vizsgálja. Rébay Magdolna longitudinális vizsgálatában az arisztokrácia iskoláztatásával foglalkozik (*Rébay*, 2014). Érdemes megemlíteni Ferkó Enikő szakdolgozatát (2010), aki az arisztokrata nevelését vizsgálta a XIX-XX század fordulójára és a Horthy – korszak tekintetében. Témánk szempontjából érdekes írás *Kornis Gabriella: Elődök és utódok - Erdélyi főnemesek a XX. században* című könyve (2002). Jelen tanulmány szerzői korábbi vizsgálataikban már elemezték az egyes családok memoárjait a Debreceni egyetemen működő kutatócsoportjuk munkáján belül. Mostani tanulmányunkhoz szintén az iskoláztatási szokásokat vettük alapul, de mélyebb összefüggéseket kívántunk feltárni.

### Kutatási fókuszpontok, módszerek

Vizsgálataink során a kutatási kérdéseinket négy fókuszpont szerint különítettük el:

- *A vallásos nevelési értékek megjelenése a családok életében.* A családtörténet bemutatásakor memoárok mindegyikében szó esik a vallásról, melyek akarva-akaratlanul befolyásolják a későbbi életvitelt.
- *A történelmi egyházakkal való kapcsolat jelentősége az egyes családok történetében.* Nem ad hiteles képet az, ha a valláshoz való viszonyra csupán a felekezetekkel kapcsolatos attitűdökön alapján következtetünk. A történelmi



egyházakhoz történő kötődés lehet profán indíttatású is, mégis hordoz manifeszt információkat a vallásgyakorlással kapcsolatban.

► *A családban kapott elvek hatása a későbbi emigráció során.* Több család esetében is úgy hozta a sors, hogy menekülni és hazájukat elhagyni kényszerültek. A felmenőktől átvett elvek erősségére és elmélyítettségére következtethetünk abból, hogy a hit - és vallásgyakorlás miként folytatódik a nehezebb életkörülmények között.

► *Keresztény nevelési értékek, mint az erkölcsi normák kifejlesztésének alapkövei.*

Az arisztokrata családok életében fellelhető nevelési értékeket bibliai tanításokkal állítottuk párhuzamba. Ez által azt vizsgáltuk, hogy ezek az értékek mennyire domináltak s váltak meghatározóvá a szülőkkel való kapcsolat, a neveltetés illetve az iskoláztatás során.

A kutatás alapját hat memoár szolgáltatta:

► *Váli Éva (2008):* Árkos üzenete egy világpolgárnak. Beszélgetés gróf Jankovich-Bésán Andrással életútjáról.

► *Dessewffy Gyula (1986):* Tanúvallomás.

► *Gróf Degenfeld-Schonburg Sándor (2008):* Elmélkedések.

► *Bánffy Katalin (2014):* Ének az életből.

► *Károlyi Mihályné (1967):* Együtt a forradalomban

► *Károlyi Mihály (1977):* Hit illúziók nélkül.

Az írásokat a dokumentumelemzés módszerével tekintettük át. A forráskritika alkalmazása a vallási értékek vizsgálata esetében különös fontossággal bírt. Az egyházzal, a hittel kapcsolatos attitűdökről nem feltétlenül kapunk valóságos képet pusztán az elbeszélések alapján. Az erkölcsi normák, a világról alkotott kép és a beállítottság változhat az évek során. Ezen kívül több olyan visszaemlékezés is akad, melyek elkészülését, illetve megjelenését az aktuális politikai szemlélet erősen befolyásolta. A reális kép kialakításában segítséget nyújtottak azok az írások, melyek más oldalról világították meg a vizsgált egyén vagy család személyiségét. Híres nemesi famíliákról lévén szó, több esetben más családtagnak is készült memoárja. Az ezekben található adatok megerősítették, vagy éppen cáfolták a forrásokban található információkat (*Károlyi, 2005:14; Károlyi, 1998:20-21*).

A manifeszt tartalmak elsősorban az egyházakkal történő kontaktust, a vallásgyakorlás mennyiségét illetve minőségét mutatják meg. Ezek alapján azonban csak közvetetten lehet megítélni azt, hogy a felekezetek által közvetített értékeket valóban magukévá tették-e az érintettek. Kutatásunk során a vallásos neveltetéssel kapcsolatos fejezetek és utalások látens tartalmait is vizsgáltuk és több irányú összevetést végeztünk. Ehhez nem elég pusztán a neveltetéssel kapcsolatos részeket tanulmányozni, sok esetben csak a teljes életút végigkövetése adott választ a kutatási kérdésekre.

## Általános nevelési elvek

Mindazonáltal, hogy tanulmányunkban a vallásos neveltetésre fókuszáltunk, kiindulásként elengedhetetlen az arisztokrácia általános nevelési elveinek áttekintése. Az eddigi kutatások, tanulmányok, könyvek és a szerzők saját vizsgálatai alapján a következő nevelési elvek és értékek körvonalazódtak.

A családok (nemegyszer külföldi) *nevelőket* alkalmaztak, akik a gyerekek napi programjáról, oktatásáról és – különösen idegen ajkú nevelők esetében-nyelvtanulásáról gondoskodtak. Ennek alapján Andrassy Katinka már gyermekkorában három világnyelven tudott kommunikálni, s vallomása szerint korai angoltanulását Mrs. Mead nevelőjének köszönheti. Édesanyjuk rendkívül szigorú napi beosztást is előírt számukra, melyet szintén a nevelők tartattak be (Károlyi, 1967:23). Hasonló fontossággal említi külföldi származású nevelőnőit, elsősorban a német kisasszonyokat Bánffy Katalin (Bánffy, 2014:34-41). Az arisztokráciát elsősorban nemzetközinek tekintették, ezért szorgalmazták a többnyelvűséget. Károlyi Mihály gyermekora szülei korai halála miatt nem mondható átlagosnak, őt egy pap nevelte, aki fiatal éveiben meghatározó volt számára (Károlyi, 1977:28). Az arisztokrácia neveltetési szokásainak megfelelően Jankovich Bésán András családjában is fontos szerepet kapott a nevelőnő, aki édesanyjukat segítette és a gyermekek felügyelője volt. Tőle tanulták a katonás fegyelmet, az illemt, valamint ő vigyázott rájuk a kirándulások alkalmával (Váli, 2008:25). A Degenfeld család részben eltért a hagyományos nevelési utaktól, hiszen a gyerekek iskolába jártak. Délutánonként azonban foglalkozott velük külön házitánító, aki az idegen nyelvek elsajátítása mellett sportolt, kirándult a gyerekekkel (Degenfeld, 2008:22).

Fontosnak tartották a *szellemi és testi nevelést, a műveltséget, a művészetekben való jártasságot és az edzett fizikumot*. A fizikum megerősítésének legszigorúbb példáját Andrassy Katinka édesanyja valósította meg, hiszen gyermekeit minden életkorban és évszakban lengén öltöztette. Novemberig rövid ujjú blúzt viseltek, harisnyát és kesztyűt pedig egész évben tilos volt felvenniük (Károlyi, 1967:22). Az általános műveltség megszerzésére gyakran a kastélyok házi könyvtárai biztosították a megfelelő feltételeket, így Degenfeld-Schonburg Sándor a hadadi kastély több mint 3000 kötetét említi (Degenfeld, 2008:20), míg az olvasás fontosságát, gyakoriságát szinte mindannyian kiemelik. A művészetek megismerése során mind zenei, mind képzőművészeti tevékenységekre találtunk példákat. A zenei nevelés elsősorban a zongoratanulást jelentette, mely Jankovich-Bésán András gyermekkori élményei között negatívumként jelenik meg (Váli, 2008:25). Bánffy Katalin édesanyja színésznő volt, édesapja pedig - politikai szerepvállalása mellett - a Nemzeti Színház és az Operaház igazgatója. Ebből adódóan a kulturális érdeklődése és a művészetek iránti érzékenysége már

gyermekkorában kialakult. Édesanyja még táncoktatásra is beírta, amelyre az eddigi életutak során nem láttunk példát (Bánffy, 2014:63).

Az 1820-as évek után került középpontba a *nemzeti érzületű nevelés* kérdése, miután már az 1825 -27-es országgyűlés kritizálta a főúri magánnevelés elzárt világát. Mindinkább szorgalmazták, hogy az arisztokrata gyerekek is a nyilvános iskolákat látogassák, így a felnövekvő nemzedék megismeri a nemzeti érzést, s a magyar nép sajátos életét (Virág, 2004:88). Ezt az elszigeteltséget oldotta Jankovich-Bésán András édesanyja akkor, amikor gyermekeihez szegényebb gyerekeket hívott játszani és nem grófi gyermekekkel rendezett közös zsúrokat. (Váli, 2008:27). Dessewffy Gyula apai nagyapjától meghatározó értékrendet kapott, hiszen ő volt az a Dessewffy Aurél, aki tanulmányokban foglalkozott az arisztokrácia nemzeti szellemű nevelésével (Virág, 2004). Dessewffy Gyula nemzeti célkitűzéseket fogalmazott meg, melyek elsődleges célja a függetlenség, az emberi jogok összekapcsolása a gazdasági, szociális és társadalmi reformokkal (Dessewffy, 1986:12).

1. táblázat. Meghatározó nevelési irányvonalak

Családok	Nevelési irányok
Károlyi Mihály (1875 -1955)	szigorú, elszigetelt nevelés, tanulás ellenzése
Andrássy Katinka (1892 -1985)	szigorú, szabályokhoz kötött elvek
Dessewffy Gyula (1909 -2000)	politikai szerepek, hagyományos neveltetés (történelem tisztelete, föld tisztelete)
Degenfeld-Schonburg Sándor (1922 -)	oldottabb nevelési elvek, iskola létrejötte
Bánffy Katalin (1924 -)	szabad elvek, általános műveltség, érzékenység
Jankovich-Bésán András (1934 -)	oldottabb nevelési elvek

Az általános nevelési irányelvek áttekintése során két elkülönülő irányvonal körvonalazódott. Az egyik egy szigorúbb, elszigetelt nevelési módszer, amely az arisztokrácia nevelési szokásainak megfelelően a hagyományos utakat mutatja. A másik már egy oldottabb, árnyaltabb képet fest, melynek hatásai egyrészt az iskoláztatási szokásokon, másrészt az egyéni, meghatározó élményeken keresztül élesen kirajzolódnak. Ennek oka vélhetően az elemzett életutak korbéli intervallumában keresendő. A visszaemlékezések során egyértelmű hatást mutatnak a 20. század politikai eseményei, az első világháború következményei az arisztokrácia életére, ezáltal a gyermekek neveltetésére is.

## Iskoláztatási szokások

Az általános nevelési elvek áttekintése után az arisztokrata családok iskoláztatási szokásaira térünk ki. A vallásos neveltetés megnyilvánulását vizsgáltuk az iskolaválasztás során, melyhez elsősorban az elemi és középiskolai tanulmányokra fókuszáltunk.

2. táblázat. Meghatározó iskolák

Elemi iskola	Középiskola
Jankovich-Bésán András <b>4 év Somogyvár</b>	<b>Jankovich-Bésán András</b> Feldkirchen-i jezsuita intézet London-Ealingi bencés apátsági iskola Grahamstowni jezsuita intézet
Degenfeld-Schonburg Sándor <b>Erdőszáda református iskola, melyet édesapja hozott létre</b>	<b>Andrássy Katinka</b> Notre Dame de Sion budapesti zárda iskola
	<b>Bánffy Katalin</b> Angolkisasszonyok budapesti leánygimnáziuma

*Andrássy Katinkát* édesapja halála után íratta be édesanyja a Notre-Dame-de-Sion zárda-iskolába, ahol élete nem volt zökkenőmentes. Memoárjában két okot is említ, amiért édesanyja ezt az intézményt választotta számára, az egyik a rendkívül rossz magatartása, a másik pedig a későbbi férjhezadás lehetőségének a biztosítása (*Károlyi*, 1967:79). Két évet töltött az intézményben, mely során meghatározó élményeket szerzett.

A Jankovich-Bésán család életében nyolc gyermek lévén a tanulmányok megszervezése igen komoly feladatot jelentett a szülők számára, főként az emigrációs helyszínek változása során. András kitelepülésük előtt négy évet töltött Somogyváron elemi iskolában. 1946 őszétől, a második világháború után az egyes országokban más és más intézményben folytatott tanulmányokat. Édesapja mindvégig fontosnak tartotta, hogy egyházi intézménybe írassa gyermekeit. A táblázatban látható, hogy főként jezsuita és bencés iskolákban tanultak (*Váli*, 2008:33).

*Bánffy Katalint* tíz éves korában írták be az Angolkisasszonyok leánygimnáziumába. Élményeiről nem ír sokat visszaemlékezéseiben, leginkább néhány csintevést és legjobb barátnőjének megismerését meséli el (*Bánffy*, 2014:57).

*Gróf Degenfeld-Schonburg Sándor* édesapja kiemelten fontosnak tartotta az iskolázást, ezért Erdőszádán magyar iskolát hozott létre. Ehhez úgy teremtette meg az elegendő tanulói létszámot, hogy birtokán többgyermekes családokat alkalmazott. Az elemi iskola mellett az arisztokrata szokásoknak megfelelően házitanító is foglalkozott velük. A középiskolát magántanulóként végezte a kolozsvári református líceumban, ahol 1942-ben szerzett érettségit (*Gróf Degenfeld-Schonburg*, 2008:22).

## **Vallásos neveltetés**

A vallási értékek megjelenését az egyes családok nevelési attitűdjében kerestük, ezáltal figyelembe vettük a visszaemlékezések azon momentumait, amelyekben a szülők vagy a magántanítók által közvetített erkölcsi példákról esett szó. Az általunk elemzett arisztokrata családok életében az egyházakhoz való kötődés, s ennek következtében a vallásos neveltetés jelentősége eltérő megjelenést, illetve aktivitást mutat. A nevelési elvek, a szülők vagy nevelők által közvetített nevelési értékek vizsgálata során nem minden esetben mutatható ki egyértelműen a vallásosság jelenléte.

*Jankovich-Bésán András* gyermekkori emlékei közt erőteljesen élnek a vallásos ünnepek hagyományai. A miséken való részvétel, valamint a nagyobb ünnepek (karácsony, húsvét) élményei - különösen amikor édesapjuk velük együtt játszott és ünnepelt - erős családi köteléket mutatnak (*Váli*, 2008:27). Édesapjuk az emigráció során is fontosnak tartotta ezeknek a hagyományoknak a megőrzését, valamint gyermekeinek egyházi szellemben történő neveltetését. Ennek megfelelően, amikor csak lehetett, felekezeti iskolákban tanultak (*Váli*, 2008:28). *Gróf Degenfeld-Schonburg Sándor* családjának szoros kapcsolata volt a református egyházzal. A család szinte minden tagja sokat adakozott (templomépítés, felújítás, lelkészlakás, iskola) birtokai területén. A református egyház életében kiemelt tisztségekkel is rendelkeztek, így 1859-ben *Degenfeld Imre* a Tiszántúli Egyházkerület főgondnoka lett. Hasonló tisztséget töltött be *gróf Degenfeld József* is, akinek temetésén Horthy Miklós kormányzó is részt vett. A család harmadik tagjaként gróf Degenfeld Pál szolgálta tisztviselelként az egyházat (*Gróf Degenfeld-Schonburg*, 2008:15). Sándor édesapja szintén támogatta az egyházat. A két világháború között a templomok és iskolák karbantartását is segítette adományaival. Az egyházi nevelés jelentőségét mutatja az is, hogy Erdőszádára nagyobb ünnepek alkalmával lelkészt hozatott édesapja, ahol templom híján az iskolában tartottak úrvacsorás istentiszteleteket. Sándor visszaemlékezései során egyik 1944-ben írott levelében így fogalmazza meg korának jelenségét: „*Keresztyén vallás, családi élet szentsége, a tulajdonból eredő munkakedv mind korszerűtlennek és helytelennek vannak bélyegezve*” (*gróf Degenfeld-Schonburg*, 2008:26). A keresztyéni alapokon nyugvó szeretet azonban

mindvégig megmaradt családjukban, így emigrációjuk után is segítették az erdélyieket csomagokkal, később szervezett keretek (Hilfsverein Nymphenburg) között (*gróf Degenfeld-Schonburg*, 2008:36).

*Dessewffy Gyula* hívő katolikus családba született, melynek legfőbb értékeit apai nagyapjától, *Dessewffy Auréltól* vette át. Tőle tanulta meg a lelkiismeret, a szeretet, az emberi jogok tiszteletben tartásának erényét, melyek segítségével a társadalmi igazságokat kell keresni. Isten előtt minden ember egyenlő, különbségek csak a tudásban és a szellemi, erkölcsi magatartásban vannak (*Dessewffy*, 1986:21). A családi szellemiséget a hagyományos értékek tisztelete határozta meg. *Dessewffy Aurél* felismerte az arisztokrácia egyre nehezebb helyzetét, melynek megoldására a nevelési rendszer átalakítását javasolta, megerősítve a fiatal nemzedék nemzeti szellemű nevelését. 1835-ben oktatási tervet készített a 9-14 éves fiúk számára, melyben az idegen nyelvek oktatását, a természettudományos képzést és a vallásos neveltetést részesítette előnyben, utóbbit a pozitív vallás és a rousseau-i vallásos szentimentalizmus szellemiségének egyesítésével (*Virág*, 2004:89).

*Károlyi Mihály* édesapja fontos szerepet tulajdonított gyermeke vallásos neveltetésének, ezért nevelője egy magyar pap volt. Serdülőkorban ő is pap akart lenni, gondolatai rendszeresen vallási és etikai problémák körül forogtak. Azonban az édesapja által sugalmazott szigorú szabályok pont az eredeti szándék ellenkezőjéhez vezettek. Mihály ugyanis felnőttként elfordult az egyháztól, politikusként kifejezetten antiklerikális nézeteket vallott.

*Andrássy Katinka* neveltetésében fontos tényező volt az erkölcsös nevelés. Édesapjuk a hazugságot tartotta a legnagyobb bűnnek, gyermekeitől pedig minden esetben feltétlen igazmondást követelt meg. Édesapja korai halála után édesanyja szigorú nevelésben részesítette gyermekeit. Legfontosabb célja a szófogadásra és az engedelmségre nevelés volt (*Károlyi*, 1967). A vallásos nevelési értékek közvetítése a zárda éveinek köszönhető, azonban ezekről mélyreható részletességgel nem szól *Károlyi Mihályné* visszaemlékezéseiben.

Az alábbi táblázatban összefoglaltuk azokat a nevelési értékeket, amelyek a memoárok alapján körvonalazódtak. Három személy életében mutattak ezek mindvégig meghatározó hátteret (*Jankovich-Bésán András*, *Degenfeld-Schonburg Sándor* és *Dessewffy Gyula*), így a hozzájuk szorosan kapcsolódó értékeket láthatjuk. A bibliai tanítások alapvetésként szolgálnak a nevelési értékek tekintetében, ezáltal megállapítható, hogy az vizsgált családok tükrében ezek az értékek nem állnak szemben a keresztény tanításokkal.

### 3. táblázat. Vallásos nevelési értékek bibliai alapjai

	Vallásos nevelési értékek	Bibliai tanítások
<b>Jankovich-Bésán András</b>	családi összetartás családi együttlét szeretemben	Pál apostol „keresztény családmodell” Kolossé levél
<b>Degenfeld-Schonburg Sándor</b>	családi összetartás  <i>munka tisztelete és szeretete</i> hazaszeretet  <i>a hit védelme és a rászorulóknak segítése, adakozás</i>	Ószövetség: <b>Tíz Parancsolat</b> „Tiszteld apádat és anyádat...”2Móz.20:12 „hat napon át dolgozz és végezd mindenféle munkádat...”2Móz.20:9 <b>Jézus:</b> „Én nem küldtettem máshoz, csak Izrael házának elveszett juhaihoz.” Máté15:24 „A jótékonyságról pedig és az adakozásról el ne felejtkeztek, mert ilyen áldozatokban gyönyörködik az Isten”. Zsidó13:16
<b>Dessewffy Gyula</b>	szeretet  <i>elkiismeret</i> emberi jogok tisztelete Isten előtt minden ember egyenlő bölcesség, ismeret	A nagy parancsolat Mk.12:30-31 A szeretet 1Kor.13. <b>Pál apostol tanításai</b> „Ne kívánd felebarátod...”2Móz.20 Prédikátor könyve

### Összegzés

Tanulmányunkban az arisztokrácia vallásos nevelését vizsgáltuk meg, melynek során hat arisztokrata család értékrendjét elemeztünk, alapul véve egy-egy leszármazott régebben vagy a közelmúltban megjelent memoárját. A kutatás forrásaként elsőként a visszaemlékezéseket használtuk, melyek saját érzésektől, emlékektől átszöve egyértelmű, vagy kevésbé egyértelmű meghatározásokat adtak a vallásos nevelésről. Az minden esetben megállapítható, hogy a családi hagyományok erőteljes jelenlétet mutattak a nevelés során, illetve a történelmi egyházakkal kialakult kapcsolat generációkon keresztül alapul szolgált a nevelés tekintetében. Az arisztokrácia társadalmi pozíciójának

változása a keresztény nevelésre egyértelmű hatást gyakorolt, de ez nem változtatott az egyházi intézmények preferálásán, sőt az azokhoz történő ragaszkodást mutatta. A bibliai alapokon nyugvó keresztény nevelési elvek megtartó erejét az emigrációba kényszerült családok életében egyértelműen láthattuk. A legfőbb értékek között a szülők iránti tisztelet, a szeretet, és a munka megbecsülése körvonalazódott a memoárok alapján, melyek nem állnak szemben a keresztény tanításokkal. A vallásos nevelés tehát általánosan jelen van az arisztokrácia életében, de intenzitása, kifejezési formája eltérő az egyes családok esetében.

## Irodalom

- ❖ *Bánffy Katalin (2014): Ének az életből. Helikon Kiadó, Budapest*
- ❖ *Dessewffy Gyula (1986): Tanuvallomás. Budapest*
- ❖ *Ferkó Enikő (2010): Arisztokraták neveltetése a XIX-XX. század fordulóján és a Horthy-korszakban. Szakdolgozat, Debreceni Egyetem BTK Pedagógia Tanszék*
- ❖ *Gróf Degenfeld-Schonburg Sándor (2008): Elmélkedések. Komp-Press Kiadó, Kolozsvár*
- ❖ *Gróf Károlyi Széchenyi Ilona (2005): Kileng az inga. Mundus Magyar Egyetemi Kiadó, Budapest*
- ❖ *Károlyi Mihály (1977): Hit Illúziók nélkül. Európa Könyvkiadó, Budapest*
- ❖ *Károlyi Mihályné (1967): Együtt a forradalomban. Európa Könyvkiadó, Budapest*
- ❖ *Károlyi Lajos (1998): Élmények, visszapillantások. Fejér Megyei Levéltár Közleményei 25. Székesfehérvár*
- ❖ *Kornis Gabriella (2002). Kastélyélet a XX. század elejétől a második világháborúig. In.: Kornis Gabriella (2002, szerk.): Elődök és Utódok. Erdélyi főnemesek a XX. században. Unikornis Kiadó, [Budapest], 16–45.*
- ❖ *Munkácsi Edit (2010): A magyaros arisztokrata nevelés (1848-1867). Iskolakultúra, 10. 91-97.*
- ❖ *Rébay Magdolna (2014a): A felvidéki elit a kalksburgi jezsuita kollégiumban (1856–1918): A*
- ❖ *Pálffyak. In: Torgyik Judit (szerk.): Sokszínű pedagógiai kultúra, I. Komárnó, International Research Institute s.r.o., 15–25.*
- ❖ *Rébay Magdolna (2014b): A hagyományos elit tagjai a budapesti piarista gimnáziumban a dualizmus korában (1897/98–1917/18). In: Fizek Natasa, Nóbik Attila (szerk.): Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 249–268.*
- ❖ *Váli Éva (2008): Árkos üzenete egy világpolgárnak. Beszélgetés gróf Jankovich-Bésán Andrással életútjáról. Pallas-Akadémia, Csíkszereda*
- ❖ *Virág Irén (2004): A magyarországi arisztokrácia neveltetésének vizsgálata a 19. sz. első felében a források tükrében. Magyar Pedagógia, 104. 1. sz. 77-93.*
- ❖ *Virág Irén (2013): A magyar arisztokrácia neveltetése (1790-1848). Líceum Kiadó, Eger*



## Abstract

In the memoirs of the aristocracy references to religion or to religious practice take place regularly. In the nobility upbringing general principles can be stated, however, in connection with clerical attitudes the aristocracy had quite different opinions. The study, based on the memoirs of some aristocrats, is about what religious values appeared in noble families in the first half of the 20th century and in the dualism. The chosen persons are: Mihály Károlyi (1875-1955), Katinka Andrassy (1892-1985), Gyula Dessewffy (1909-2000), Sándor Degenfeld-Schonburg (1922-), Katalin Bánffy (1924-) and András Jankovich-Bésán (1934-). The comparison of the manifest and latent contents of the memoirs showed that in most cases religious education stayed determining in their lives even if their views about church and faith were ironic or repulsive.

***Katinka Boruzs-Büdi** graduated in 2010 from the Music Faculty of the University of Debrecen as a sacred music teacher. She followed her studies on MA, and took her degree as a choirmaster-sacred music teacher in 2012. At present, she works as a solmization teacher on the extramural section of Rajkó-Talentum Elementary Art School in Szödliget and Kismaros, in the Vilcsek Gyula Elementary School, and also teaches music on the Nursery-School Teacher's Faculty of Eötvös Lóránd University. She does her current studies on the University of Debrecen as a 3rd year student, in the scope of the Educational-Cultural Scholarship PhD course programme. The subject of her researches is the work of protestant composers of the 16th century, above all the composers of Huszár Gál's two hymn-book and their folk hymn heritage. Besides the analysis of the old protestant music history and liturgy, she also examines the net of protestant institutions and the system of musical education of the era. In addition, the preachers' role as teacher and many times as school-founder is in the centre of her interests too.*

***Zoltán Óváry** graduated from Conservatory of University of Debrecen in 2005 as a guitar teacher and chamber artist. He continued and finished his studies at Liszt Ferenc Music Academy as a solo classical guitar artist in 2010. He completed his musical education at Musical Department of University of Debrecen doing the course of Master of Teaching in 2012. He works as a music teacher and department head at Kodály Zoltán Secondary Technical School of Music. He started his doctoral studies in 2013 at the Doctoral School of Humanities at University of Debrecen. His field of research is analysing the circumstances of development of the institutional Hungarian classical guitar education focusing on methodical aspects and pedagogical works of László Szendrey-Karper.*

*Boruzsné Búdi Katinka*

*DE Humán Tudományok Doktori Iskola, Neveléstudományi Program  
Debrecen*

[katyusa88@gmail.com](mailto:katyusa88@gmail.com)

*Óváry Zoltán*

*DE Humán Tudományok Doktori Iskola, Neveléstudományi Program  
Debrecen*

[zoltan.ovary@gmail.com](mailto:zoltan.ovary@gmail.com)

## PROBLÉMAKÖZPONTÚSÁG ÉS TANÍTÁSI MÓDSZEREK VIZSGÁLATA ÁLTALÁNOS ÉS KÖZÉPISKOLAI PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN

A 2012-es PISA-felmérések eredményei alapján kijelenthető, hogy a magyar diákok a kreatív problémamegoldás területén is sereghajtók (OECD, 2014). Kimutatható, hogy a kreatív problémamegoldás fejlettsége az elmúlt évek során egyre erősebb kapcsolatban áll az egyén munkaerőpiaci elhelyezkedésével (Schleicher, 2014). Mindezek alapján a kreatív problémamegoldás fejlesztése kulcsfontosságú szerepet kellene, hogy kapjon már az iskolás évek során. A fejlesztés két módon valósulhat meg: az alapvető gondolkodási képességek fejlesztésén keresztül kisiskolás korban, és a megfelelő tanítási módszerek, az aktív tanulási formák alkalmazásán keresztül (Csapó, 2007).

A legutóbbi – egy évtizede készült – felmérések alapján a tanulók aktivitására alapozó módszerek alkalmazása háttérbe szorul hazánkban a hagyományosnak mondható módszerekkel szemben (Falus, 2001; Kerber, 2004; Radnóti, 2004). Nem ismert azonban, hogy a folyamatos továbbképzések és a pedagógiai szakajtóban is egyre erőteljesebben jelen levő induktív irányzat hatásaira történt-e pozitív irányú változás az utóbbi tíz esztendőben az aktív tanulási módszerek vagy azok egyes elemei, mint például a problémaközpontú tanulásmegközelítés alkalmazásának ügyében, és ha igen, milyen területeken, kik körében. Kutatásom ezt a kérdést igyekszik megválaszolni egy kérdőíves felmérésen keresztül, melyben a Dél-Alföld régió majdnem félezer általános- és középfokon tanító pedagógusa vett részt.

### Az aktív tanulás jellemzői

Az aktív tanulás módszerei a hagyományos tanulási módszerektől eltérően nagyobb aktivitást, nagyobb szerepvállalást várnak el az ismeretek elsajátítása során a tanulóktól. Ilyenek az induktív módszerek egyes típusai: a kutatásalapú (Nagyné, 2010), a projekt alapú, az eset alapú és a probléma alapú tanulás (Molnár, 2005; 2004). Ezeknek a módszereknek közös tulajdonsága, hogy a diákokat nem feladatokkal, hanem problémákkal szembesítik, vagyis a diákok korábban nem találkoztak hasonló típusú feladattal, nem ismerik a megoldás menetét (Nagyné, 2010). A pedagógus mint segítő személy van jelen, nem pedig mint minden tudás forrása. Az induktív módszerek különbözősége a tanulócsoportok eltérő mértékű önállóságában, illetve pedagógustól kapott információ természetében és mennyiségében rejlik. Ezek a módszerek

hatékonyan fejlesztik a tanulók problémamegoldó képességét (*Molnár, 2004; 2005*).

### **Korábbi hazai eredmények**

Hazánkban három olyan felmérés készült, melyek a magyar pedagógusok tanítási szokásait térképezték fel (*Falus, 2001; Kerber, 2004; Radnóti, 2004*). A három, szinte egy időben készült kutatás teljesen egybecsengő képet alkot a pedagógusok által alkalmazott módszerekről és munkaformákról (az oktatási módszerekről és munkaformákról bővebben: *Falus, 2003*). A 21. század elején hazánkban a legtöbbet és legtöbbek által alkalmazott módszerek és munkaformák a zárt oktatás egyes variációi voltak: előadás vagy magyarázat frontális osztálymunkával, esetleg egyéni munkával (inkább differenciálás nélkül). A hagyományos módszerek mindhárom felmérésben jellemzően maguk mögé utasították azokat a módszereket, melyek nagyobb tanulói önállóságot, esetleg differenciált feladatmegoldást igényelnek. A pedagógusok túlnyomó többsége hallott már tanulóközpontú módszerekről és munkaformákról – így a csoportmunkáról, tanulói kiselőadásról, vitáról, megbeszélésről, projektmódszerről –, viszont csupán egynegyedük alkalmazza azokat rendszeresen tanóráin.

*Falus (2001)* felmérésében a pedagógusokkal végzett interjúk során rákérdeztek az okokra, hogy miért alkalmazzák kevesen és keveset a tanulóközpontú módszereket. A válaszok között felmerült az osztályok nagy létszáma, mint a csoportmunkát vagy páros munkát gátló tényező, a túl kevés idő, illetve a módszer gyakorlati alkalmazásának ismeretlensége is. *Kerber (2004)* felméréséből az is kiderül, hogy a pedagógusok inkább azokat a módszereket választják, melyek kevesebb otthoni felkészülést igényelnek tőlük.

Az életkori bontás vizsgálata alapján a tanulóközpontú módszereket inkább a tapasztaltabb, több éve pályán levő pedagógusok alkalmazzák, míg a pályakezdők inkább a biztosnak vélt hagyományos módszereket választják (*Kerber, 2004*). *Radnóti (2004)* vizsgálatából az is kiderült, hogy inkább az általános iskolában tanító pedagógusok azok, akik változatos módszereket visznek a tanórákra.

Az aktív tanulási formák, azok egyes jellemzői alkalmazásának gyakorisága csak közvetetten jelent meg a korábbi vizsgálatokban, amikor a projektmódszer és a csoportmunka alkalmazásának gyakoriságáról kérdezték a pedagógusokat. *Radnóti (2004)* vizsgálatából megtudtuk, hogy ezek a módszerek ritkán alkalmazottak, és akkor is inkább a magyartanárok, mintsem a matematika tanárok emelik be azokat tanóráikba. Kimondottan a problémamegoldó képességet fejlesztő módszerekről, munkaformákról egyik kutatás sem közölt adatot.

## A kutatás célja és hipotézisei

A felmérés célja a magyar pedagógusok tanítási szokásainak feltárása a tanórákon alkalmazott oktatási módszereket, munkaformákat illetően, kiemelt figyelemmel a korábban kevésbé vizsgált aktív tanulás jellemzőire és a problémaközpontúságra. Mindezek olyan didaktikai eszközök, melyek a legutóbbi vizsgálatok óta eltelt időszakban egyre nagyobb teret kaptak mind a nemzetközi, mind pedig a hazai pedagógiai szaksajtóban és a tanártovábbképzéseken; így eredményeinkben a korábbi vizsgálatoknál feltehetően nagyobb arányban lesznek azok jelen.

A vizsgálat hipotézisei:

1. A magyar pedagógusok többsége ritkán alkalmaz az aktív tanulási formákra jellemző módszereket tanóráin.
2. A magyar pedagógiai gyakorlat az induktív módszerek élénk disszeminációja ellenére továbbra is a deduktív elsajátítás módszereit részesíti előnyben (*Falus, 2001* és *Radnóti, 2004*).
3. Az aktív tanulási formákra jellemző módszereket azok a pedagógusok alkalmazzák inkább, akik:
  - a. általános iskolában tanítanak;
  - b. magasabb iskolafokozattal rendelkeznek;
  - c. idősebbek;
  - d. reál jellegű tantárgyakat tanítanak.
4. A problémaközpontú tanítás- és tanulásmegközelítés hazánkban keveset alkalmazott módszer.

## Minta, adatfelvétel, mérőeszköz

A populációt a Dél-Alföld régió közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok képezték, a felmérésbe összesen 349 intézményt vontunk be. Az intézményekben dolgozó pedagógusok számáról pontos adattal nem rendelkezünk. A KSH Dél-Alföld régióra vonatkozó legutóbbi, 2012-es adatai a korábbi éveket tekintve vélhetően nem mutatnak szignifikáns eltérést 2014-ben sem. A KSH 2012-es adatai alapján számított teljes populáción és a mintán végzett egymintás Kolmogorov-Szmirnov próba és az illeszkedéses khi-négyzet próba eredményei alapján elmondható, hogy a minta hasonló eloszlású, mint az alapsokaság; köztük szignifikáns különbség nincs ( $Z=0,292$ ;  $p=0,43$ ;  $\chi^2_{\text{minta}}=13,7$ ); így a minta eredményei a vonatkoztathatóak a teljes populációra. A kérdőívet a 2012-es adatok szerinti alapsokaság 3%-a, 453 fő töltötte ki. Az online adatgyűjtés 2014. február és március hónapban történt. A névtelen kérdőívet az intézményvezetőkhez juttattuk el, akik kérésünkre továbbították az

intézményben dolgozó pedagógusok felé. A kitöltés önkéntes volt, és körülbelül 5 percet vett igénybe.

A felméréshez egy, a háttéradatakra vonatkozó kérdésekkel együtt 51 tételből álló online kérdőív készült, melyet 2013 novemberében 19 fős mintán próbáltunk ki (Cronbach- $\alpha = 0,854$ ). A kérdőív szerkesztésekor figyelembe vettük, hogy a kitöltés ideje ne haladja meg a közoktatási intézményekben megszokott tanórák közti szünetek idejét, vagyis a 10 percet; ezáltal is növelve a kitöltési arányt. A próbakitöltés alapján a kérdőív szerkezetén, a kérdőív-tételek sorrendjén módosítást végeztünk, így a végső mérőeszköz megbízhatósága kifejezetten jó (Cronbach  $\alpha=0,908$ ) lett. A faktoranalízis Kaiser-Meyer-Olkin mutatójának értéke 0,735. Minden állítás faktorsúlya 0,457 feletti, így egyetlen kérdőív-tételt sem kellett kizárni.

A válaszadás gördülékenyebbé tétele érdekében a kérdőív minden tétele zárt végű kérdés, így a válaszadók az előre megadott válaszlehetőségekből rövidebb idő alatt tudták kiválasztani a számukra leginkább megfelelő opciót. A háttéradatakra vonatkozó kérdésektől eltekintve a kérdőív első felében minden tételnél egy-egy egyszerű, kijelentő mondatról kellett egyértelműen nyilatkoznia a válaszadónak, például: „*A tanulók tisztában vannak a feladatok megoldásának menetével. Szinte soha / néha / általában / szinte mindig.*” A háttérkérdéseket nem számítva minden tételnél – hasonlóan a PRIMAS (2013) kérdőívhez – négyfokú (összegző) Likert-skálán kellett a válaszadónak kifejeznie véleményét az egyes állításokkal kapcsolatban. A páros számú válaszlehetőséget a középső, semleges vagy bizonytalan válaszadás elkerülése miatt választottuk; a válaszadóknak így mindenképpen a két végpont valamelyikéhez közelített döntést kellett hozniuk. A kérdőív további 5 tétele a PRIMAS (2013) kutatásalapú tanulással foglalkozó tanártovábbképzési projekt kérdőívéből emeltük át.

A felmérés kérdései a probléma alapú tanulás hat jellemzője (Barrows, 1996) alapján három nagy téma köré szerveződtek: a tanuló- és tanárközpontúság mértéke; a tanulás önirányítottságának foka; a pedagógus szerepe a tanórán; a tanórai feladatok jellemzői; a különböző tanulásszervezési módok előfordulásának gyakorisága és a tanulói megértés elősegítésének módjai.

## Eredmények

Az első kérdéskör a tanulás irányítására vonatkozott (Cronbach- $\alpha=0,797$ ). Az ide tartozó tételeknél arra voltunk kíváncsiak, hogy a pedagógusok inkább a hagyományosnak mondható, tanárközpontú tanítási módszereket alkalmazzák-e, hasonlóan a korábbi felmérések eredményeihez (Falus, 2001; Radnóti, 2004), vagy mutatkozik valamilyen mértékű eltolódás a tanulóközpontú, tanuló által irányított folyamatok felé, ahol a pedagógus a munkafolyamatok során facilitátor szerepben segíti az információfeldolgozást? Kiemelt szerepet kapott a tanulói

önállóság: szoktak-e önálló gyűjtő- vagy kutatómunkát végezni a tanulók, fel tudnak-e dolgozni önállóan egy tananyagot, tudnak-e önállóan értelmezni egy feladatot vagy egy fogalmat? A skála két végpontja ezen esetekben a tanulókörzpontú, önirányított tanulás, illetve a tanárközpontú, tanárdominanciájú tanulás volt.

Eredményeink szerint a legnagyobb tanulói önállóság és tanulókörzpontúság az általános iskolások körében tapasztalható, majd középiskolában az iskolatípusok függvényében ez enyhén, de nem szignifikánsan csökken. Adataink alapján a pedagógusok iskolatípustól függetlenül inkább néha, mint általában alkalmaznak tanulókörzpontú és önirányított módszereket tanóráikon. A tanulóknak ritkán kell önálló munkát, esetleg gyűjtőmunkát végezniük. Azok a pedagógusok, akik mégis önálló gyűjtőmunkára, kutatómunkára buzdítják tanulóikat, főként 40 év felettiak, vagyis jellemzően több mint 20 éve a tanári pályán vannak, és jellemzően magyart, idegen nyelvet, történelmet tanítanak. A vonatkozó kérdőív-tételekre adott válaszok alapján a magyar pedagógusok általában kiemelik és hangsúlyozzák a tananyag legfontosabb pontjait a tanulók számára, illetve általában már az első helytelen választ követően elárulják a helyes megoldást, ezáltal korlátozva a további tanulói gondolkodást. A tanulóknak így nem szükséges további kérdéseket feltenniük a tananyaggal kapcsolatban.

A második kérdéskör az oktatási módszerekre vonatkozott (Cronbach- $\alpha=0,852$ ). Ehhez a kérdéskörhöz rendeltük a legtöbb tételt (18 db), ami abból adódott, hogy a módszerekről és munkaformákról szélesebb körben, általánosan tájékozódunk, nem csak a kutatás számára kiemelten lényeges munkaformákkal és módszerekkel kapcsolatos véleményre kérdeztünk rá. A kérdéseknél a figyelem nem volt kimondottan a csoportmunkára irányítva, így várhatóan hitelesebb eredményekhez jutottunk, mintha csak a csoportmunkával kapcsolatban tettünk volna fel kérdést. Célzottan a csoportmunka alkalmazásával két kérdés összesen nyolc tétele foglalkozik. A kérdéscsoport egyik végpontján a frontális munka, a tanár, mint a tudás forrása szerepelt; míg másik végpontján a csoportmunka és a pedagógus tutori szerepe állt.

Az eredmények alapján a csoportmunkával és a tutori pedagógusszereppel a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban találkozhatunk legritkábban. A pedagógusok 76,6%-a frontális munkát használ új ismeret átadásakor, egy új típusú feladat megoldásának menetét pedig az esetek háromnegyed részében mindig bemutatja a pedagógus. Az iskolákban nem felfedezettéses tanulás, hanem a pedagógus irányából történő ismeretátadás történik. A középiskolások közül a szakiskolások dolgoznak legtöbbször csoportban. Ez részben a szakiskolai gyakorlati képzés természetének is köszönhető; azonban ez önmagában nem magyarázza a jelenséget, hiszen a szakközépiskolások tanulók – akik szintén részesülnek gyakorlati képzésben – éppoly keveset dolgoznak csoportban, mint a gimnazista tanulók. A szakiskolások pedagógusok mellett az általános iskolai

tanárok is sűrűbben alkalmaznak csoportmunkát, mint a gimnáziumban tanítók; ez az eredmény részben megegyezik a korábbi vizsgálaton tapasztaltakkal (Radnóti, 2004). Adataink alapján elmondható, hogy a pedagógusok szerepüket tekintve megosztottak: a mai pedagógiai gyakorlatban iskolatípustól függetlenül, egyforma mértékben van jelen a segítő és a tanárközpontú pedagógusszerep.

A harmadik kérdéskör a tanórákon alkalmazott feladatokra, problémákra, illetve a megértés logikai menetére vonatkozott (Cronbach- $\alpha=0,742$ ). Lényeges vizsgálati elem a megértés logikai menete: előbb a szabályt ismerik meg a tanulók, majd az alapján oldanak meg egyedi eseteket, vagy pedig fordítva? A vizsgált aktív tanulási formákra a problémák alkalmazása és az induktív megismerés a jellemző, így a kérdéskör skálájának egyik végpontját ezek a jellemzők alkotják; míg másik végpontján a gyakorlófeladatok és a deduktív megismerés szerepel.

Az átlagok alapján a magyar diákokat általában olyan feladatokkal szembesítik a pedagógusok, melyek azonos algoritmus alapján megoldhatóak, vagyis a tanulók nem szembesülnek problémával a megoldás során, mindig tisztában vannak a megoldás menetével. Az eredmények szerint a legtöbb ismeretlen megoldási algoritmusú problémával a gimnazisták és a szakiskolások szembesülnek. Ezek szakiskolában a gyakorlati képzés során, gimnáziumban pedig idegen nyelvből, magyarból, matematikából kerülnek elő. A pedagógusok, iskolatípustól függetlenül, szinte mindig hangsúlyosan közlik az új fogalmakat, definíciókat a tanulókkal. Ez azt jelenti, hogy az elsajátítás útja deduktív, vagyis a hagyományosnak mondható tanulási módszert követi. A tanulók ritkán találkoznak nyílt végű feladatokkal; a legtöbb ilyen a szakközépiskolások oldják meg. A pedagógusok válaszai alapján azok a diákok, akik szembesülnek olyan problémával, mellyel korábban még nem találkoztak, valószínűleg gyakrabban kapnak több helyes megoldással rendelkező feladatot is.

A pedagógusok összetételét a jelenlegi munkahely típusán kívül egyéb bontásokban is megvizsgáltuk. A hipotézisünkkel megegyezően többségében nem az újonnan végzett, naprakész információkkal teli pályakezdők jelentik a módszertani megújulást, hanem a továbbképzést végzett, tapasztalt pedagógusok. Ennek oka a korábbi kutatások során feltárt, a pályakezdő tanárokat jellemző szakmai bizonytalanság lehet (Kerber, 2004). Általánosságban elmondható, hogy főiskolát végzett pedagógusok nagyobb arányban alkalmaznak valamilyen aktív tanulási formára jellemző módszert vagy munkaformát, ez feltehetően a főiskolai képzés gyakorlati jellegének köszönhető, szemben az egyetemi képzés elméletorientáltságával. A természettudományos tanárok továbbképzésének (pl. SAILS, PRIMAS projekt) kutatásalapú szemlélete ellenére nem a természettudományokat oktató, hanem a humán tárgyakat tanító pedagógusok alkalmazzák többségben a vizsgált módszereket, ami a humán tantárgyak nyitott természetéből fakadhat.



## Összegzés

Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a magyar pedagógusok többsége ritkán alkalmaz az aktív tanulási formákra jellemző módszereket tanóráin; ehelyett a magyar pedagógiai gyakorlat még mindig inkább a deduktív elsajátítást és a hagyományos tanulási formákat részesíti előnyben. Az eredmények tehát a vizsgálat első és második hipotézisét megerősítik. Azok a pedagógusok, akik mégis alkalmaznak aktív tanulási formára jellemző módszereket, főként főiskolát végzett, idősebb, általános iskolai magyartanárok.

A harmadik hipotézisnek csak az  $a$  és  $c$  pontját igazolta a vizsgálat; a többi hipotézist el kellett vetnünk. A módszertani megújulást valóban a továbbképzést végzett, tapasztalt pedagógusok, és nem pedig a pályakezdők jelentik. Ez azonban felveti a kérdést, hogy a tanárjelöltek oktatóit milyen tanítási szokások és milyen fokú problémaközpontúság jellemzi? Meglepő eredmény volt a magyartanárok és az idegennyelv-tanárok kimagasló problémaközpontú hozzáállása, melyet érdemes mélyebben is megvizsgálni. Mindenképpen pozitív tapasztalat a szakiskolák módszertani elmozdulása az aktív tanulási formák felé. A magyar pedagógusok több mint fele semmilyen formában nem alkalmaz problémaközpontú tanulásmegközelítést, ezzel a negyedik hipotézisünk beigazolódtott.

Annak érdekében, hogy növeljük az aktív tanulási formák és a problémaközpontú tanulásmegközelítés alkalmazását, érdemes azt a tanárképzés szintjén, gyakorlati órák keretein belül bemutatni, kipróbálni, majd ismételten alkalmazni. Ehhez azonban módszertanilag felkészült egyetemi, főiskolai oktatókra van szükség. Célunk a későbbiekben egy hasonló vizsgálat elvégzése a felsőoktatásban dolgozó oktatók körében is.

## Irodalom

- ❖ *Barrows, H. S. (1996): Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. In: Wilkerson, L. és Gijsselaers, W. H. (szerk.): New directions for teaching and learning, Jossey-Bass Publishers, San Francisco. 3 – 12.*
- ❖ *Csapó Benő (2007): A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. Új Pedagógiai Szemle, 3-4. sz. 11 – 23.*
- ❖ *Falus Iván (2001): Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 232 – 260.*
- ❖ *Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 243 – 296.*

- ❖ Kerber Zoltán (2004, szerk.): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.*
- ❖ Molnár Gyöngyvér (2004): *Problémamegoldás és probléma alapú tanítás. Iskolakultúra, 14. 2. sz. 12 – 19.*
- ❖ Molnár Gyöngyvér (2005): *A probléma alapú tanítás. Az ismeretek alkalmazásának és az együttműködő-készség fejlesztésének módszere. Iskolakultúra, 15. 10. sz. 31 – 43.*
- ❖ Nagy Lászlóné (2010): *A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. Iskolakultúra, 20. 12. sz. 31 – 51.*
- ❖ OECD (2014): *PISA 2012 Results: Creative problem solving: Students' skills in tackling real-life problems. (Volume V), PISA, OECD Publishing. 2015. március 30-i megtekintés. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070-en>*
- ❖ Radnóti Katalin (2004): *Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In: Kerber Zoltán (szerk.): Hidak a tantárgyak között. Országos közoktatási Intézet, Budapest. 131 – 167.*
- ❖ Schleicher, A. (2014): *PISA Special Report: Problem Solving April 2014. 2014. április 30-i megtekintés. Alliance for Excellent Education. <https://www.youtube.com/watch?v=WdE4vISrz2o>*

## Abstract

### Examination of teaching methods and problem-centered attitude among Hungarian primary and secondary school teachers

According to the PISA 2012 results, the Hungarian students did not complete well at the creative problem solving tests. The development of the problem solving thinking can materialize through the application of the appropriate instructional methods, the various forms of active learning ('AL'). According to the latter surveys – made one decade ago – the application of student-centered methods were thoroughly neglected by the traditional instructional methods in Hungary (Falus, 2001; Kerber, 2004; Radnóti, 2004).

The aim of the present study was to discover, if there was a change in the use of AL forms in the last 10 years, in which areas and among whom? We assumed, that most of the Hungarian teachers still rarely use AL forms, and the users are younger, primary school teachers with higher degree, teaching mostly science courses.

The online survey was taken in 2014, among N=453 primary and secondary school teachers. According to the present results most of the Hungarian teachers still do not use any kind of an AL form. The pedagogical practice is still preferring the

deductive acquisition and the traditional instructional forms. The AL technique users are usually elder, from primary school with a collage degree, which means that the methodological reformation comes from the experienced teachers. It was positive to see the displacement of the vocational schools towards the AL forms, and the outstandingly problem-centered attitude of the literature and foreign language teachers.

***Enikő Bús** finished her studies as a teacher of literature and a curriculum developer. She is a PhD student at the University of Szeged, in the Institute of Education. Her research areas are the instructional methods, especially the problem-based learning and the teacher education.*

*Bús Enikő*

*Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola  
Szeged  
[enikobus@yahoo.com](mailto:enikobus@yahoo.com)*

## A KÓRUSÉNEKLÉS LEHETSÉGES TRANSZFERHATÁSAINAK VIZSGÁLATA

### Bevezetés

Az elmúlt években a zenepedagógia, a pszichológia és a neurológia területén több kutatás foglalkozott a zenetanulás lehetséges fejlesztőhatásaival. A kutatások szerint a zenehallgatás, elsősorban az aktív zenélés az agy számos területét aktivizálja, elősegítve a kognitív, szenzomotoros és érzelmi feldolgozást. Az iskolai kóruséneklés és transzferhatásainak vizsgálata ugyanakkor hazánkban kevésbé kutatott terület.

A zene terápiai célú alkalmazása körülbelül 25-30 000 évre nyúlik vissza, egészen a sámánokig, akiknek hagyományai ma is jelen vannak az ázsiai, az afrikai, az ausztráliai, az amerikai nomád törzsek közösségeiben. A zene, az éneklés vagy a dobolás a világ számos területén nem pusztán esztétikai szerepet tölt be, hanem a gyógyításhoz szükséges, illetve elősegíti a sámánok extázisának létrejöttét (*Moreno, 1988*), valamint minden kultúrában kapcsolódik a szakrális élethez. *Mereni (1996)* szerint az afrikai törzseknél a zene természetes funkciója és velejárója a gyógyítás.

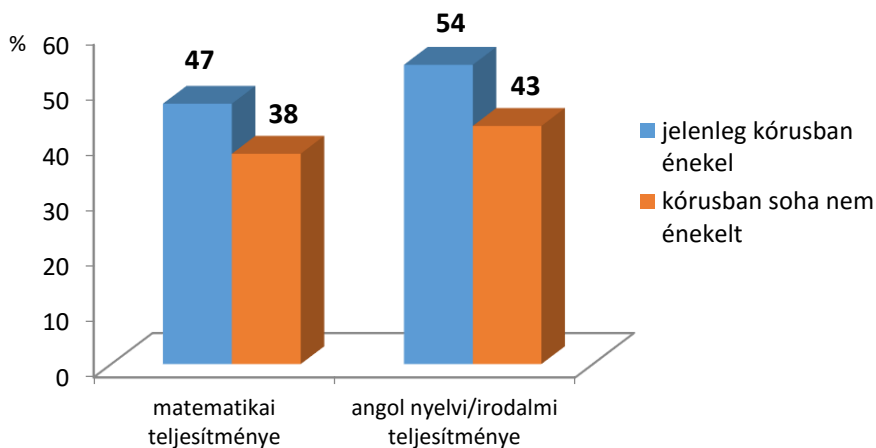
*Bungay, Clift és Skingley (2010)* kutatása szerint a közös muzsikálás, a kórusének a szellemi és fizikai egészség megőrzése mellett releváns tényező lehet a szociális készségek fejlődésének szempontjából és szerepet játszik a társadalmi felelősségvállalásban.

### A kóruséneklés transzferhatásainak vizsgálatai

Kodály Zoltán zenei nevelési koncepciójának egyik központi eleme az énekkar, a közös muzsikálás egyik legtermészetesebb módja. Írásaiban is együttesen jelenik meg a zenei nevelés, a magyar népzene megőrzésének fontossága és a közös éneklés gondolata. Kodály javaslata szerint az iskolai ének-zene órák mellett kórusban is énekeljenek a gyerekek, amely igazi, közösségformáló erőt képviselhet. Kodály Zoltán szerint a nemzeti egységet – angol példa nyomán – az énekes közösségek teremthetik meg. Tanítványainak nevéhez fűződik az 1930-as években kezdeményezett Éneklő Ifjúság, amelynek első tíz esztendeje alatt csaknem 50 000 kórustag vett részt, e hagyomány ma is folytatódik (*Pethő, 2011*). Habár átfogó felmérés nem készült a jelenleg működő hazai énekkarok vagy kórustagok létszámról, mindmáig talán ez a legnépszerűbb előadóművészeti forma.

Az Egyesült Államokban egy 2009-es felmérés szerint körülbelül 42,6 millióan énekelnek rendszeresen kórusban, az énekesek száma az elmúlt hat évben közel 10 millióval nőtt, jelenleg körülbelül 270 000 énekkart tartanak számon. Az amerikai tanulmány szerint azoknak a gyerekeknek, akik kórusba járnak jobb az eredménye matematikából és angol nyelvből (1. ábra), valamint a szülők többsége egyetért/teljesen egyetért azzal, hogy miután rendszeresen jár gyermeke énekkarba javult annak iskolai teljesítménye (*Chorus America, 2009*).

1. ábra. A kórustagság és a tanulmányi teljesítmény viszonya  
(*Chorus America, 2009*)



*Clift és Hancox (2012)* kutatásukban egyetemista hallgatókat kérdeztek a kóruséneklés szociális, emocionális és egészséggel kapcsolatos előnyeiről. Hatvan év fölötti, kórusban éneklő személyek szociális készségeit, szellemi és fizikai egészségi állapotát vizsgálta *Bungay, Clift és Skingley (2010)*. A kutatások eredményei megerősítették, hogy az éneklés releváns tényező lehet a szociális készségek fejlődésének szempontjából és szerepet játszik a szellemi és fizikai egészség megőrzésében. A pszichológiai immunitás, amely egy komplex kognitív egység birtoklásával jár, szintén egyfajta védettséget nyújt az egyén számára. *Bredács (2012)* kutatásában a művészetet tanulóknál az olyan személyiségjegyek pontértékei, mint például a célorientáció, optimista életszemlélet, kontrollérzés vagy énhatékonyság és szociális forrásmobilizáló képesség magasabbak voltak, mint az átlagos tanulók kontrollcsoportjában. Több országban, például az Egyesült Királyságban, alkalmazzák a kóruséneklést, mint preventív eszközt a kockázatkereső-viselkedés csökkentésére (*Morrison és Clift, 2012*).

Amatőr vegyeskarban éneklők érzelmi és fizikai állapotát vizsgálta *Kreutz és munkatársai* (2004) úgy találták, hogy az aktív kóruséneklés pozitív hatással van az érzelmi állapotra és az immunrendszerre.

Több kutatás szerint a csoportos éneklésnél jobban megemelkedik a nyálkahártya immunglobulin szintje, mint a passzív zenehallgatásnál. A nyálkahártya az első főbb védelemi vonal a bakteriális és vírusos fertőzések ellen. A kutatások szerint a nyálban lévő Immunglobulin-A szérumszintje 150%-kal növekedett a kóruspróbák alatt és 240%-al az előadás során (*Chanda és Levitin, 2013*).

A zeneterápia, az éneklés vagy a ritmushangszerek alkalmazása enyhíti a különböző beszédzavarokat, mint például az afáziát (*Thompson és Schlaug, 2015*). Számos törzsi kultúrában elvárt a zenei tevékenységekben való részvétel a közösség valamennyi tagja számára (*Blacking, 1995*), a beszédképességhez hasonlóan természetesen néhányan kreatívabbak, fogékonyabbak a zene iránt is, mint mások. A mai nyugati társadalomban hasonlóképpen azok az egyének, akik bár nem érzik magukat eléggé tehetségesnek ahhoz, hogy zenei tevékenységekben részt vegyenek, általában bizonyos szintű megértést mutatnak a zenehallgatási folyamatokban. *Kalmus és Fry* (1980) szerint a normál populáció körülbelül öt százaléka amuzikális. A *Montreal Battery of Evaluation of Amusia* (MBEA) teszt szerint az amúzia igen ritka, a vizsgált személyeknek csupán két százalékának átlag alatti az eredménye (*Peretz és mtsai, 2003*).

Az amúzia (veleszületett dallamsüketség) a zenei felfogó- vagy alkotóképesség hiányát jelenti, nem a hallás fiziológiai, hallószervi zavarait, a hétköznapi életben tehát nem okoz problémát (*Acsády, 2003*).

A zenei képességek sokfélesége miatt többféle amúzia típus is létezik, például a receptív amúzia, amely az érzékelés-észleléshez, a zenehallgatáshoz kapcsolódik, vagy az expresszív amúzia, amely pedig a zenei kifejezés (éneklés, hangszerjáték) képességének megszűnését jelenti (*Pap, 2005*).

Nincs bizonyíték arra, hogy a muzikalitás egyetemes emberi tulajdonság lenne, ugyanakkor *Cross és Morley* (2013) kutatásai szerint a beszéd képességéhez hasonlóan az emberek (kevés kivétellel) képesek zenei folyamatokban, tevékenységekben részt venni.

## **Az éneklés folyamata**

Az agy különböző területei aktiválódnak az éneklés alatt, funkcionális összekapcsolódnak és olyan heurisztikus csoportokat alkotnak, amelyek szerepet játszanak a következőkben: 1. a dallam előidézésekor az intonációért, a hangmagasságért és a hangerő szabályozásáért felelős finom motorikus mozgásokat kontrollálják, 2. hallási visszajelzés során önellenőrzést biztosítanak a hangmagasság, a hangerő és a ritmus területén, 3. a zenei memóriában játszanak szerepet, 4. az adott zenei anyaghoz kapcsolódó érzelmi válaszokat

indukálnak (*Jeffries és mtsai, 2003*). A közös zenei tevékenység, a csoportos éneklés vagy hangszerjáték áramlatélményhez, *flow*-hoz is vezethet.

A gyermekek éneklési készsége igen különböző lehet az iskolába lépéskor, e fejlettség mértéke leginkább attól függ, hogy kisgyermekkorukban milyen gyakran kaptak lehetőséget énekes játékokban, közös éneklésben való részvételre (*Welch, 2006*).

### **Az éneklés neurokémiai hatásai**

Különböző zeneterápiai eljárások aktív ritmusjátékkal és énekléssel segítik elő az agyi területek elváltozásainak felépülését a beszéddel, hallással, mozgással és érzelmekkel kapcsolatban, illetve a zeneterápia eszközeivel számos neurológiai és pszichiátriai betegség tüneteit enyhítik (*Thompson és Schlaug, 2015*). A zenei élmény alatt fontos szerepet játszanak a biokémiai mediátorok, az endorfinok, endokannabinoidok vagy a dopamin.

A dopamin mind neuroendokrin-transzmitter (*Bentivoglio és Morelli, 2005*) mind neurotranszmitter (Lookingland, K. J., & Moore, K. E. 2005) az idegrendszerben, működése során dopamin-receptorokat aktivál. A központi idegrendszerben négy fő forrása van: a ventrális tegmentális terület (VTA), a feketeállomány (substantia nigra), a retrorubrális terület és a hipotalamusz (*Bentivoglio és Morelli, 2005*).

A zenehallgatás, de még inkább az aktív zenélés hatására dopamin szabadul fel az agyban, melynek szerepe van az örömező kialakításában, a jutalmazási és megerősítési működésekben, vagy a gondolkodás épsége, frissessége is függ tőle (*Salimpoor és mtsai, 2011*).

Mint neurotranszmitter, a dopaminnak szerepe van a mozgás koordinálásában, a motivációban, a jutalom-érzésben és predikcióban, a függőség kialakulásában, a munkamemóriában és a végrehajtó funkciókban.

### **A közös zenélés stresszoldó, relaxációs hatása**

Közismert, hogy a közösség támogatása csillapítja a stresszt, késlelteti az öregedést és javítja az immunrendszer működését. A bevezetésben említett zenélési formák, az ősi sámáni hagyományokban már alkalmazott éneklés vagy a dobolás a zeneterápia jelenleg is alkalmazott módszereinek tekinthetőek. Azon kutatások szerint, amelyekben a csoportos éneklés vagy a dobolás jótékony hatással van az immunrendszerre, azt sugallják, hogy a zene szociális aspektusa és neurokémiai alapjai potenciálisan relevánsak az egészségre és jóllétre, habár a szociális támogatás és a zenei tevékenység összefüggései még kevésbé tisztázottak az utóbbival kapcsolatban. Ugyanakkor a szinkronban együttműködő csoportos ritmikai zenei tevékenység reflektál a társadalmi összhangra, együttműködésre (*Chanda és Levitin, 2013*).

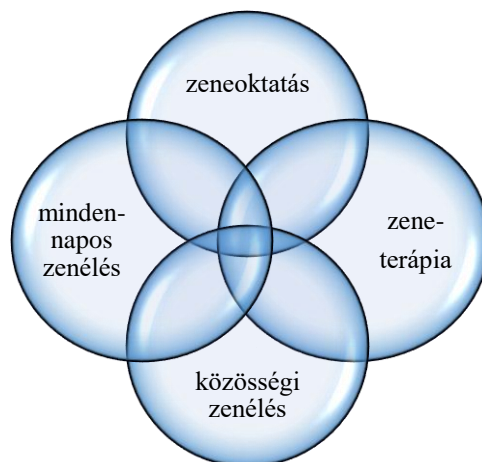
A csoportos doboló kör (*group drumming circle*) népszerű és szórakoztató zeneterápiás eljárás külföldön, elsősorban Amerikában, mint az egyik legköltséghatékonyabb eszköz a kedélyállapot javítására és a stressz csökkentésre. A csoportos dobolás teret nyújt a kreatív önkifejezésnek a zenében való jártasság szükségessége nélkül. A résztvevők egyre összetettebb ritmusokat játszanak vezetett képalkotással összekötve. Ez a rekreációs zenei tevékenység nem csupán ellensúlyozza a stressz által okozott változásokat az immunrendszerben, hanem az öregedés folyamatát is lassítja (*Koyama és mtsai, 2009*).

*Bailey és Davidson (2005)* kutatásukban négy, egymással kölcsönhatásban lévő területet mutattak be a kóruséneklés transzferhatásait vizsgálva; 1. egészségügyi terápiás felhasználhatóság, 2. csoport / közösségre vonatkozó, társadalmi és szociális előnyök, 3. pozitív kognitív folyamatok, 4. az affektív aspektus – a kórus és a közönség kapcsolatából származó előnyök.

### A funkcionális zenei műveltség

A zene, az egészség és a jóllét fogalmi kerete szintén négy területből áll (*MacDonald, Kreutz és Mitchell, 2012*), magába foglalja a zeneoktatás, zeneterápia, közösségi zenélés és a mindennapos zenélés fogalmait (2. ábra).

2. ábra. A zene, az egészség és a jóllét fogalmi kerete  
(*MacDonald, Kreutz és Mitchell, 2012*)



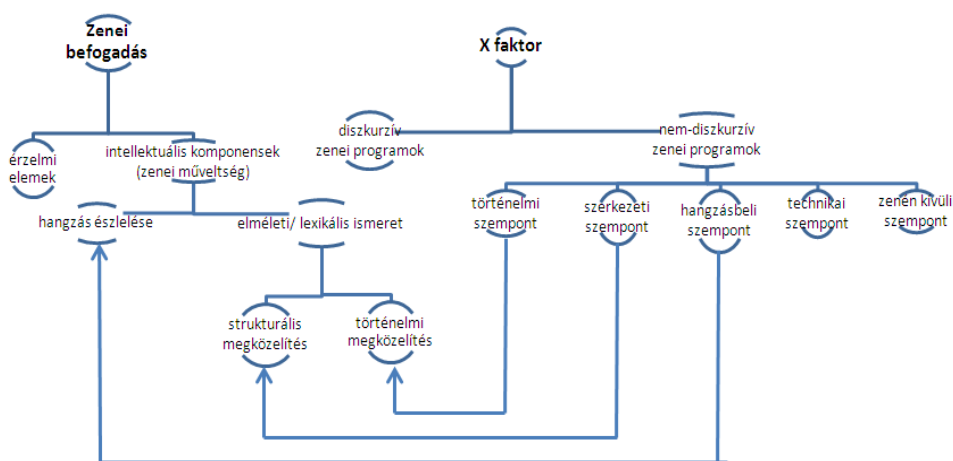
Az általános iskolai zeneoktatás egyik lehetősége és célja a funkcionális zenei műveltség kialakítása, ami az egyén olyan – legalapvetőbb – zenei képessége / tudása, amely lehetővé teszi a zenei anyagok (énekes, hangszeres, csoportos vagy



egyéni) előadását, bemutatását. A funkcionális zenei műveltség magába foglalja az értő zenehallgatást, amely segítségével az egyén élvezni tudja a zenét, elősegíti és formálja a zene iránti fogékonyságot, a zenei ízlés kialakítását. A fogalom hiányossága, hogy inkább a kognitív képességekre utal, nem az affektív elemekre (Jorgensen, 1981).

Az előadás-alapú iskolai zenei programokkal kapcsolatos funkcionális zenei műveltség konceptuális modelljét Jorgensen alkotta meg 1981-ben (3. ábra), a modell vonatkozik mind a hangszeres, mind a vokális iskolai zenei produkciókra, amelyek a pozitív zenei élmények és gyakorlati tapasztalatok megszerzését együttesen célozzák. A modell szerint a zenei produkciókhoz szükséges egy speciális előadói képesség, az ún. *x faktor*, amelynek fejlesztése a pedagógus feladatkörébe tartozik.

3. ábra. Előadás-alapú iskolai zenei programokkal kapcsolatos funkcionális zenei műveltség konceptuális modellje (Jorgensen, 1981)



### Kutatásunk célja

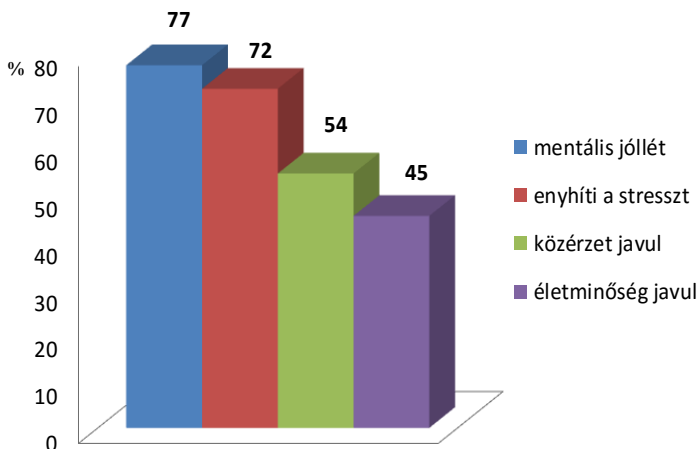
Kutatásunk célja volt a kórusban éneklő hazai főiskolai hallgatók (zeneművészeti képzésben résztvevők: n=57, átlagéletkor: 21,2 év) egészségműveltséggel, egészségkultúrával kapcsolatos ismereteinek, véleményeinek vizsgálata. Bailey és Davidson (2005) a kóruséneklés transzferhatásaival foglalkozó kérdőívének alapján kutatásunkban vizsgáltuk a résztvevő hallgatók testi, lelki és szellemi egészségi állapotát meghatározó főbb tényezőket.

A kérdőív 30 kérdést tartalmaz, 21 kérdés (104 item) a zene és egészség, a közösség összefüggéseivel kapcsolatos, kilenc kérdés háttérkérdéseket tartalmaz (például a zenei elméleti tantárgyak, énekkar típusa, hangszer, testneveléssel/táncsal kapcsolatos tanórák, egészségneveléssel kapcsolatos tantárgyak, sportolás gyakoriságával kapcsolatban).

## A kutatás eredményei

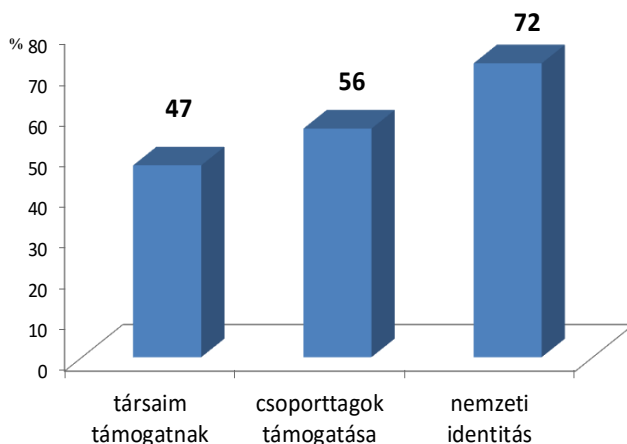
A zeneművészeti főiskolán a kérdőívet kitöltő valamennyi hallgató jár vegyeskarra heti négy órában, emellett közösen énekelnek a következő tanórák részterületein; szolfézs, népzene és/vagy kamaraének. A hallgatók 72%-a billentyűs hangszeren játszik, 23%-a gitározik, illetve 5%-a blockflótén tanul. Sporttal kapcsolatos tanórája a zeneművészeti oktatásban résztvevő hallgatók 72%-nak van, iskolán kívül rendszeresen sportol a hallgatók 55%-a. Az egészséggel, egészség megőrzésével kapcsolatban nincs tantárgyuk.

4. ábra. A kóruséneklés egészségügyi/zeneterápiás hatásai



Az egészségügyi, zeneterápiai szempontokból feltett kérdésekre a hallgatók szerint a kóruséneklés segíti őket ellazulni, enyhíti a stresszt, illetve javul a közérzete a kóruséneklés után (4. ábra). A hallgatók 80% nem ért egyet azzal az állítással, hogy az éneklés nem segít számukra a negatív érzelmek feloldásában. Gyakran letört és szomorú a kérdőívet kitöltő hallgatók 9%-a.

5. ábra. A kóruséneklés szociális előnyei



A szociális hasznosulás területén a kórusban éneklő zeneművészeti főiskolás hallgatók közel fele érzi úgy, hogy az énekkarban társai támogatják és a próbákon kívül is számíthat rájuk. 56%-uk fontosnak tartja a kórus tagjainak támogatását. A hallgatók számára szintén fontos a nemzeti identitás és erős nemzeti öntudattal rendelkeznek (5. ábra).

### Összegzés

Kutatásunk eredményei megerősítik a kórusénekléssel kapcsolatos eddigi vizsgálatok eredményeit. A csoportos muzsikálás, a kóruséneklés enyhítheti a depresszió vagy a stressz tüneteit, emellett javítja a fizikai és lelki közérzetet is. Az énekkar támogató környezetet nyújt tagjainak, ahol szociális képességeiket fejleszteni tudják. Az éneklés mentálisan olyan összetett folyamat, amely magas fokú koncentrációt igényel, így az éneklés hatására javulhat a kórustagok tanulmányi teljesítménye is.

## Irodalom

- ❖ *Acsády László dr. (2003): A zenetanulás idegrendszeri háttere II/1. Parlando. 45. 1. sz. 4-9.*
- ❖ *Bailey, B. A. és Davidson, J. W. (2005): Effects of group singing and performance for marginalized and middle-class singers. Psychology of Music, 33. 3. sz. 269-303.*
- ❖ *Bentivoglio, M., & Morelli, M. (2005). The organization and circuits of mesencephalic dopaminergic neurons and the distribution of dopamine receptors in the brain, Handbook of Chemical Neuroanatomy, 21 1-107*
- ❖ *Björklund, A., és Dunnett, S. B. (2007a). Dopamine neuron systems in the brain: an update. Trends in Neurosciences, 30 5 sz, 194–202*
- ❖ *Bredács Alice (2012): A zene, tánc, színművészet, képző- és iparművészet területén képzésben részesülő 14-16 éves tanulók csoportjaira jellemző tulajdonságok vizsgálata pszichometriai és pedagógiai eszközökkel és az eredmények felhasználása a tehetségfejlesztésben. Ph.D. értekezés. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.*
- ❖ *Blacking, J. (1995). Music, culture and experience. University of Chicago Press, London.*
- ❖ *Bungay, H., Clift, S. M. és Skingley, A. (2010): The Silver Song Club Project: A sense of well-being through participatory singing. Journal of Applied Arts and Health, 1. 2. sz. 165-178.*
- ❖ *Chanda, M. L. és Levitin, D. J. (2013): Neurochemistry of Music. Trends in Cognitive Sciences, 17. 4. sz. 179-193.*
- ❖ *Chorus America (2009): The Chorus Impact Study. How Children, Adults, and Communities Benefit from Choruses. Washington.*
- ❖ *Clift, S., és Hancox, G. (2010): Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. Journal of Applied Arts and Health, 1. 1. sz.*
- ❖ *Cross I. és Morley L. (2013): The evolution of music: Theories, definitions and the nature of the evidence*
- ❖ *Jeffries, K.J. et al. (2003): Words in melody: a PET study of brain activation during singing and speaking. NeuroReport, 14. sz. 749– 754.*
- ❖ *Jorgensen, E. R., (1981): School Music Performance Programs and the Development of "Functional Musical Literacy": A Theoretical Model. College Music Symposium, 21. 1. sz. 82-93.*
- ❖ *Kalmus, A. és Fry,, D.(1980): On tune deafness (dysmelodia): Frequency, development, genetics and musical background. Annals of Human Genetics, 43. 4. sz. 369–382.*
- ❖ *Koyama, M. et al. (2009): Recreational music-making modulates immunological responses and mood states in older adults. Journal of Medical and Dental Sciences, 56. 79–90.*
- ❖ *Kreutz G., Bongard S., Rohmann S., Hodapp V., és Grebe D., (2004): Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state. Journal of Behavioral Medicine, 27. 6. sz. 623-635.*

- ❖ *Lookingland, K. J., és Moore, K. E. (2005). Functional neuroanatomy of hypothalamic dopaminergic neuroendocrine systems, Handbook of Chemical Neuroanatomy 21, 435–439.*
- ❖ *MacDonald, R., Kreutz G. és Mitchell L. (2012): Music, Health, and Wellbeing. Oxford University Press.*
- ❖ *Mereni, A. E. (1996): 'Kinesis und katharsis'. The African traditional concept of sound/motion or music: It's application in, and implications for music therapy. British Journal of Music Therapy, 10. 1. sz. 17–23.*
- ❖ *Moreno, J. (1988): The music therapist: Creative arts therapist and contemporary shaman. The Arts in Psychotherapy, 15. 4. sz. 271–280.*
- ❖ *Morrison I. és Clift S. (2012): Singing and Mental Health. Sidney De Haan Research Centre for Arts and Health, Canterbury, UK. 3-15.*
- ❖ *Pap János (2005): Útban a zenéhez. In: Lindenbergné Kardos Erzsébet (szerk.): Zeneterápia Szöveggyűjtemény. Kulcs a muzsikához Kiadó, Pécs. 181-207.*
- ❖ *Peretz I, Champod A.S. és Hyde K. (2003): Varieties of musical disorders: The Montréal Battery of Evaluation of Amusia. Annals of the New York Academy of Sciences: The Neurosciences and Music, 999, 58–75.*
- ❖ *Pethő Villő (2011): Kodály Zoltán és követői zenepedagógiájának életreform elemei. Doktori értekezés. Szegedi Tudományegyetem.*
- ❖ *Salimpoor, V.N., Benovoy, M., Larcher, K., Dagher, A. és Zatorre, R. J. (2011): Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. Nature Neuroscience, 14. 2. sz. 257-262.*
- ❖ *Thompson, W. F. és Schlaug, G. (2015): The Healing Power of Music. New therapies are using rhythm, beat, and melody to help patients with brain disorders recover language, hearing, motion and emotion. Scientific American Mind, March/April. 33-40.*
- ❖ *Welch, G. F. (2006): Singing and vocal development. In: McPherson, G. E. (szerk.): The Child as Musician: A Handbook of Musical Development. Oxford University Press. 311-329.*

## **Abstract**

### **The possible transfer effects of choir singing**

In recent years a growing number of studies deals with the transfer effects of active music making on the fields of neuroscience, psychology or music therapy. According to the researches group singing promotes physical and mental health and well-being and also contributes to improve the participants' social skills. In Hungary group singing forms an important role of the Kodály Conception and choir singing continues to be the most popular form of participation in the performing arts.

In our study we examined chorus member students (N=57) in conservatory; we found improvements in both mental and physical health, and according to the results common singing provides support in social inclusion.

**Zsuzsa Buzás** is a lecturer at Kecskemét College, where she teaches Solfege and music methodology. She is a member of the Eye-tracking Educational Methodology Research Group and Laboratory and organizes regularly the Kodály Symposium in Kecskemét. Her thesis is about music literacy, music-reading analysed using eye movement method, and testing musical skills in science education at University of Szeged. She was awarded scholarships to research at University of Luxembourg, Faculty of Arts, Languages and Educational Sciences and Ball State University, School of Music, Indiana, US in 2015. She participated at the Eye-Tracking Academy Course and Behavioral Research in Stockholm in 2014. She got her master degrees in Music Education, Choral Conducting and Music Theory at University of Debrecen, Faculty of Music.

**Ágnes Maródi** is a PhD student at the University of Szeged, Institute of Education Sciences and lecturer at the College of Kecskemét. During her Andragogy BA studies she got the Republican Scholarship twice, the Joseph Sofi Featured Honorable Board of Trustees, once received Municipal Scholarship of Szeged and at the National Student Conference has achieved first prize. Her thesis is about the digital teaching materials in science education at the University of Szeged, Institute of Education where she attended her MA and PhD studies. Her PhD research topic is about natural science textbook's pictures - mainly maps - analysed using eye movement tracking method.

Buzás Zsuzsa

Kecskeméti Főiskola

Kecskemét

[zsuzsabuzas@gmail.com](mailto:zsuzsabuzas@gmail.com)

Maródi Ágnes

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Szeged

Kecskeméti Főiskola

Kecskemét

[agimarodi@gmail.com](mailto:agimarodi@gmail.com)

## EGY PERFORMANSZ-ALAPÚ KUTATÁS TUDOMÁNYOS ÉS GYAKORLATI HASZNA

Modern világunkban könnyen érzékelhető, hogy a túlzó individualizmus, az egyéni szabadság rosszul értelmezett felfogása szinte mindannyiunkat érint. Beláthatjuk, hogy a veszélyeztetett társadalmi csoportok tagjaira súlyos következményekkel jár a hagyományos közösségek felbomlása, az egyének folyamatos elmagányosodása. Ebben a közegben van a színháznak kiemelt funkciója.

A társadalmi színház a részvételi kutatások egyik formája lehet. Mint kutatási lehetőség és módszer, külföldön már évtizedek óta ismert és alkalmazott, Magyarországon az elmúlt évtizedben került a figyelem középpontjába. A részvételi kutatás a résztvevők képességeire épít, azzal a céllal, hogy saját tudásuk és tapasztalataik bővüljenek (Conrad, 2010). A színházi csoport az interakciók során alakítja ki a közös tudást, amelyet aztán kritikailag elemez. A börtönben működtetett társadalmi színház a számunkra olyan kutatási módszer és pedagógiai eszköz, amely segít megérteni a résztvevők élettörténeti tapasztalatait és azok megfogalmazását, kifejezését befolyásoló tényezőket. A megfogalmazásban nem csak nyelvi eszközökre, hanem a testek nem verbalitáson alapuló játékára hagyatkozunk. A performansz megformálása közben élményekbe ágyazottan tanulunk önmagunkról, a másikról és a kultúránkról. Performansz-alapú munkánk az életvilágok megismerésének új módja, új nyelvezte, amely a társadalom perifériáján élő, törékeny egzisztenciájú egyének „performatív” cselekedeteinek kifejeződése is. A cselekmények talaja a saját élet performansza, amelyben a folyamatjelleg hangsúlyos elem. A folyamatban az automatikus, félig tudatos életszerű cselekmények válnak tudatosan átélt reflektív eseményekké. A véletlenszerű cselekmények tudatos és tervszerű eseményekként artikulálódnak, fúzionálnak. A folyamat kibontakozása során a események nem csak megtörténnek a résztvevőkkel, hanem azok alakításában maguk is aktív szerepet vállalnak. A szerepvállalást önmegismerés/önfelfedezés előzi meg, amelyben a test és a tudat örökölt vagy kialakult görceit, szorongásait sikerül részben vagy egészen feloldani. Tanulmányunk ebbe a kutatási szituációba enged betekintést.

A színházi laboratórium 2013 és 2014 során, 10-12 fő (átlagéletkor 19 év) foglalkoztatásával, kettő fő egyetemi hallgató segítségével működött a Baranya Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetben.

## Részvételi és performatív kutatás

A művészet-alapú kutatási eljárások elismerésének a posztmodern megerősödése és terjedése kedvezett, miszerint a társadalomtudományban a tudás megszerzésének alternatív módjai kerültek elismerésre. *Denzin* (2003) például az ún. etnodrámát olyan módszernek tartja, amely a problémákat láttatja és a mögöttes jelentéseket felvillantja. Az etnodrámának politikai, performatív és pedagógiai felhangja van. A Denzin-féle performansz-etnográfiai megközelítés több forrásból táplálkozik (*Atkinson*, 2004). Elsőként kapcsolata van a klasszikus szimbolikus interakcionizmus képviselőjének, *G.H. Mead* munkásságával, akinek a szemlélete a kommunikációt helyezi a vizsgálódás középpontjába, vizsgálva a személy interaktív fejlődésének lehetőségeit. *Mead* (1974) szerint a környezet hatására fejlődő reaktív énünk, a tudattalanul reagáló identitásrészünk mellett, van az egyénnek olyan identitásrésze, amely társadalmi eredetű és az általános másikat képviseli. Az általános másik a társadalom normáit hordozza és interiorizáció eredményeképpen gyakorol hatást az énrre. Tehát a kommunikáció, a dialógusok segítik a normák elsajátítását. A performansz-etnográfia másik forrása *Du Bois* 1920-as évekbeli felkavaró munkája, amelyet Denzin „black popular theatre-nek” nevez, megragadva benne az afro-amerikai performansz esztétikáját.

Harmadikként, reflektál *Henri Giroux* munkáira, különösen az emberek performatív cselekményeinek értelmezésére, akik a performansz által képesek szembesülni saját egyéni és társadalmi tehetetlenségükkel. *Giroux* napjaink neves és elismert neveléstudósa, aki a kritikai pedagógia egyik szószólója. Végül Denzin maga szállt síkra a társadalmi igazságtalanságok, a társadalmi kirekesztés változatos formái ellen, amelynek elemzésére kritikai kutatómódszertanokat javasol. Bevezet olyan szokatlan fogalmat, mint az autoetnográfia, melynek során a kutató saját maga válik a kutatás tárgyává. A kutató önmaga megismerése és az adatközlő megértése párhuzamosan zajlik. A reflexivitás az egyik legfontosabb jellemző, amely segít a kutatás és a tapasztalat között különiséget tenni.

A performativitás irányába mozdulva, *Denzin és munkatársai* kidolgozták a módszertan alapelveit, melynek személyes élettörténeti okai is voltak (*Denzin*, 2003).

A performansz-etnográfia alapvetően a társadalmi és kulturális újratermelés folyamatainak szociológiai megértését szolgálja. Kulcsmozzanata a kulturális performansz, amely megnyilvánulhat szóban, színházi eszközökkel, zenében, látványban és egyéb szokatlan hatásban.



## Társadalmi relevancia és részvétel

Az újszerű művészi megnyilvánulások, a gyorsan változó társadalmi környezetünk új vizsgálati módszereket kívánnak. Ennek nyomán az etnográfiai kutatások változatos bemutatási formákat hoznak létre. A reflexivitás és kritikai szemlélet, illetve a reflexivitás és képviselőlet kerülnek fókuszba. A posztmodern társadalomtudományok ezzel egyidejűleg olyan kultúráknak adnak teret, amelyek egyébként nem hallhatóak vagy láthatóak. A posztmodern szociológia az idegenség kutatásában javasolja a kvalitatív, szövegcentrikus, etnográfiai és interpretatív kutatómódszertanokat. Az etnográfia az interpretativitáson keresztül összekapcsolódik a performansz-művészettel. A performansz értelmezései kitérítik kulturális horizontunkat. Létrejön az etno-performansz módszere, az újramesélés technikája, amely hozzásegít bennünket ahhoz, hogy saját társadalmi világunkat és megélt kultúránkat megértsük (Soós, 2011).

A részvételi kvalitatív kutatás a kutató számára betekintést enged a résztvevő emberek világlátásába. A mimetikus (utánzásos) folyamatok előtérbe kerülésével a másikkal való azonosulás válik könnyebbé (Wulf, 2007). A mimézis folyamatában célravezető az etnográfiai szövegekre alapozott performansz létrehozása. A történeteknek nem szükséges valóságosoknak lenniük, de az önéletrajzi mód a konstrukció-dekonstrukció folyamatában a résztvevők saját valóságukat képesek mélyebben megérteni. A performatív praxisokban a résztvevők empátiás viszonyba kerülnek saját történeteikkel, az élettörténetek szereplőivel. A fentiekhez kapcsolódik az élettörténet-kutatás. Az élettörténet-kutatás a kiválasztott személy/ek életének jelentéstartalmait elemzi az általuk elmondott vagy leírt történetekben. Ha elfogadjuk, hogy az életünk performatív aktusokból áll, akkor az élettörténetünk értelmezéséhez performansz-alapú munkával valóban közelebb juthatunk.

## A börtönszínházi műhely

Társadalmi színházat működtetni a börtönben, esetünkben nem azt jelenti, hogy kulturális tevékenységet folytatunk, hanem az életet alkotjuk újra. A fogvatartottak különlegesebb szereplők, mint a kinti világ színészei, mert számukra a színház az önkifejezés egyetlen eszköze és helyszíne, kapcsolat az élettel. A színház révén elismeréshez juthatnak, érzéseiket szocializált módon fejezhetik ki, vagyis a színház (drámajáték) az elítéltek életében szinte kommunikációs szükségletként mutatkozik. Olyan technika és módszer, amely az élet elviselhetetlenségére ad enyhülést. A társadalmi színházban a kifejezőeszköz és a színész összeolvadnak, a kifejezendő, tapasztalatokhoz kötődő tartalmakra és a színészi játékokra direktivitás jellemző. A színházban az a jelenlét dominál, amely az átélés hitelességét adja. A külvilágban mi átlagemberek mindig tartunk

valahová vagy jövünk valahonnan, az idő és a tér szorításában élünk. Ezzel szemben a börtönben relatív időtlenség uralkodik, amely a börtönszínház idejére felfüggesztődik, és a személy számára a pillanatnak varázsa lesz. A pillanatot a mentális jelenléttel át kell élni, nem lehet elpazarolni. A jelenlét jelentése úgy fogható meg legjobban, ha azt mondjuk, hogy a színész mentálisan és a fizikai testével is készen áll az önkifejezésre, az áramlásra, a másikkal való kapcsolatra. Ezen alkalmakkor nem a személy bűncselekménye áll a fókuszban, hanem az egyén kommunikációja, törekvései, érzelmei, képességei.

Performanszunk témája a cigány esküvő, amely zenés, táncos és párbeszédes elemeket vegyít, sőt számos konfliktusnak, személyes drámának is forrása. A performansz vázának leírása közben célunk az volt, hogy etnográfiai elemeket tartalmazzon, előálljon a fúzió állapota, és a közönség számára is értelmezhető legyen. A váz nemcsak a játék tartalmát jelentette, hanem a játékunk is mindig formált valamennyit a tartalmon. Ezt kollaboratív írásnak nevezhetnénk (*Richardson, 2002*).

A sajátos performansz jellemzői:

- a játék mindig rövid jeleneteket tartalmazott valóságos dialógusokkal, karakterekkel és szituációkkal;
- a cselekmények nem időrendben következtek egymás után;
- egy színész mindig több szerepet is játszott, nem volt állandó karakter;
  
- a mozgásos elemeket mímekkel gazdagítottuk;
- játékunkban főleg a „szegény színház” (*Grotowski, 1968*) stílusában dolgoztunk;
- a narratív jelenetek cirkulárisak és lineáris elrendezésűek voltak;
- a drámai feszültség kialakulása nem mindig biztosított;
- a közönség korlátozottan beleszólhat az eseményekbe.

Módszertanilag *Denzin (2003)* leírására utalunk, aki azt mondja, hogy az etnográfiai performansznak önmagában van esztétikuma, amely a megfigyelhető adatokon nyugszik, élettörténeti valóságból ered. Másképpen megfogalmazva, az esztétikum abból ered, hogy a szóbeli közléseket a színészek nonverbális eszközökkel révén egészítik ki, úgymint testbeszéd, gesztusok, speciális mozdulatok, hangok. Ezek a próbálkozások azonosíthatóak a tapasztalatok újraformálásával, a karakter alakítása során a valós életesemények átélésével, a világ és benne az egyén koherenciateremtésével.

## Eredmény, a performatív siker

A performansz kialakulása, a megfigyeléseink, eredményeink változatos interpretálásához *Jeffrey C. Alexander* (2009) gondolatmenetén haladunk végig. Gyakorlatunkat áthatja az a ritualitás, amelyet kintről örököltünk vagy éppen a börtönszínházban alakítottunk ki. Találkozásaink rítusok rendszeréből állnak, amelyek segítenek bennünket azonosulni a performatív helyzetekkel, ráhangolnak a közös munkára és egymásra. A rítusok energiával telítik a résztvevőket és a kapcsolatokat, autentikussá teszik kommunikációjuk jelentéseit, segítik az időkezelést. A fiatalokat a viszonylagos időtlenségéből mozdítják ki, bekapcsolva őket egy valóságosnak képzelt időbe.

*Alexander* (2009) utalást tesz *Max Weber* kutatásaira, aki a hagyományos társadalmat szembeállítja a cél- és értékrationális társadalommal, amelyekben a rítus központi szerepe más és más. A modern társadalomban a rítusok háttérbeszorulása bizonytalansághoz vezetett, hiánya a korábban ismert hagyományos rendet felbomlasztotta. A kortárs társadalmak utat engednek a célok és az eszközök feletti alkuknak, amelynek következményeként gyakrabban alakulnak ki konfliktusok, az alkuk a kiábrándultság válfajai. Ennek ellenére a személyek közötti egyéni kapcsolatok a kortárs, fragmentált társadalmakban is morális kereteken alapuló szimbolikus telítettséggel rendelkeznek (*Goffman*, 2000). A közösségek egymás iránti bizalmát a kulturális interakciók és a szimbolikus kommunikáció jelentései alakítják ki. Az interakcióban lényeges elem, hogy az egyének a másik kommunikációját autentikusnak fogadják el és felismerjék annak stratégiai szándékát.

A rítusok azonosításával könnyebben ismerhetjük meg például sajátos közösségek, etnikai csoportok magatartásának kulturális tartalmát. *Alexander* (2009) makroszociológiai modellje a társadalmi cselekvéseket kulturális performanszként értelmezi. Véleménye szerint a szimbolikus társadalmi cselekvések a színjátszás felé mozdulnak el, majd újra rítusszerű folyamatokká válnak. *Alexander* állítása szerint minél kisebb egy közösség és minél kevésbé differenciált a társadalmi és kulturális tagozódása, annál valószínűbb a társadalmi performansz egyes elemeinek "fúziója". A komplex és fragmentált társadalmakban a performanszok elemei inkább szét tartanak, azokat a hatékonyság szolgálatában "refúzionálni" kell. A színházi cselekmények ezt a refúziót segítik. A sikeres fúzió hitelessé és rítusszerűbbé teszi a cselekvéseket, a performanszt, illetve elengedhetetlen ahhoz, hogy a cselekvő a szándékait keresztülvigye, helyesen értesse meg magát egy adott közösséggel vagy egyénnel.

Kutatásunk egyik célja a részek fúziójának kialakítása volt, a koherencia megteremtése. Olyan kollektív reprezentáció létrehozása (felelevenítése), amelyben magasztos és profán dolgok vegyülnek, amely mindenki számára

rendelkezik értelmezhető jelentéstartalommal. Sokszori próbálkozásunk eredményeként alakult ki a releváns élményegyüttes, amely a szereplők számára ismerős és elfogadott, de számos különös helyzetet, érzelmet és célt tartalmazott. A szereplők olyan jelenetekben mutathatták be magukat, amelyekben egzisztenciális és érzelmi célok vezérelték őket, életszerűnek hatottak, emelkedett atmoszférát teremthettek önmaguk és a nézők számára is. A performansz forgatókönyvét pedig az egyéni narratívák szervezték, kronológiát biztosítva az eseményeknek.

Az egyén a börtönszínházba "átváltozni" jön, nem pedig a múlt fájó emlékeit felidézni. Az élettörténeti epizódok között a lakodalom egy nagyszerű dolognak a kezdetét jelenti, amelyben benne van az újjászületés, az újrakezdés lehetősége. A lakodalom olyan rítusszerű társadalmi cselekvés, amelyben a részek fúziója a dramatizálás során önkéntelenül is megtörténik. Esetünkben a színházi szereplők gyakorlatlanok, sokszor vallunk kudarcot a megfelelő jelentések közvetítésében, amelynek hátterében többek között a kulturális szövegek inkoherenciája áll. Mielőtt bármit dramatizálunk, tehát először az emlékeket és mindennapi tapasztalatokat kell rendeznünk. *Alexander* (2009) utal arra is, hogy az ilyen jellegű közösségek a komplex társadalmakban igen ritkán fordulnak elő. A különös közösség számára a börtönszínház a maga eszköztelenségével és szabályaival a pszichológiai azonosulást támogatja. Ugyanakkor ebben rejlik a veszélye is, hogy milyen jellegű kulturális tartalmak kerülnek felszínre, azokat hogyan tudjuk közösen feldolgozni. A szövegek megjelenítéséhez térbeli koreográfiára és időbeli szekvenciálásra van szükségünk. Itt újra akadályokkal szembesülünk, ugyanis a börtönbeli fizikai korlátok előidézik a mozgásról való leszokást. Ezzel együtt jár a pszichomotoros képességek lelassulása, a testséma zavara. Egyéni tapasztalatunk, hogy a szellem szárnyalása mellett, a testi korlátok megakadályozzák a teljes kibontakozást. A testünk korlátolt határai szinte álarccá válnak, amelyek mögé elbújhatunk. A színházban börtönviselt fiatalok önkifejezését ki kell alakítanunk vagy moderálnunk, a kutatói önkifejezést pedig fel kell szabadítanunk az álarcaik által szabott korlátok alól. Így a színrevitelben párhuzamosan kettős irányú folyamatok zajlanak, nem megfélemlítve kulturális szövegeinkről.

*Alexander* (2009) a hatalom kérdését is vizsgálja a társadalmi performanszok kapcsán. Természetesnek tűnik, hogy a modern társadalmakban a státushierarchiák természete és az elitek közötti viszonyok befolyásolják a társadalmi performansz folyamatát. A hatalom a börtönbeli performanszban másképp értelmezhető. Játékunknak nincsenek politikai inspirációi, nem küzdünk a valós társadalmi állapotok ellen, hanem sajátos módon önmagunkért küzdünk. Ha elfogadjuk, hogy a cigány esküvő és lakodalom egy rituális társadalmi cselekvés, amely a performansz elemeinek (szereplők, közönség, reprezentációk, kulturális szövegek, hatalom és színrevitel) könnyed összeolvadását, fúzióját adja,

akkor megvalósulni látjuk *Alexander* (2009:33) elméleti modelljét. Idézve vonatkozó gondolatait: „Azt állítom, hogy a rítusok a korai társadalmakban nem annyira gyakorlatok, mint inkább performanszok voltak, és ennyiben ugyanabból az anyagból vannak, mint a komplex társadalmak társadalmi performanszai.” Tehát a performanszok és a rítusok ugyanazon kontinuumon képzelhetők el, megmutatva egy adott társadalom vagy közösség kulturális struktúráit. A cigány lakodalom mint rituális performansz, olyan kulturális kódokat bontakoztat ki, amelyek túlmutatnak egy börtönbeli közösségen. Ezen kódok etnikai csoportok gondolkodásmódjához és kultúrájához engednek közelférni.

A szöveg alapú modern, fragmentált társadalmakban az írástudás, a kimunkált nyelvhasználat elengedhetetlen ahhoz, hogy a társadalom tagjai a kulturális szimbolikus folyamatokban eligazodjanak. Másképp közelítve, az írás és olvasási zavarok, a funkcionális analfabetizmus, amely a börtönbeli fiatalok nagy részét érinti, elzárja őket a szimbólumtermelés eszközeitől, amelyeknek hiánya a társadalmi cselekvőképességüket hátráltatja. A dramatikus munka, a zene és játék során azonban megnyílnak azok az utak előttünk, amelyek lehetővé teszik, hogy a fiatalok kompetenciahiányait kompenzáljuk, kognitív területeken fejlesszük őket.

Egyetértve *Alexander* (2009) megállapításaival, az a performansz sikeres, amely előmozdítja a pszichológiai azonosulást és sikerül a kulturális kiterjesztést megvalósítani. Az autentikusság kérdése bukkan fel, filozófiai értelemben. A hagyományos közösségek megszűnésével a magára maradt egyénnek nincsenek meg az elegendő számú történetei ahhoz, hogy a kulturális szimbólumkészlethez hozzáférjen, és az autentikus, hiteles magatartása kialakulhasson, társadalmi sikeressége biztosított legyen (*Taylor, 1989; Di Blasio, 2014*). A hitelesség eredménytelenségét az jelzi, amikor a színész a forgatókönyv személytelen végrehajtója, cselekedetei nem őszinték, hatása a közönséget kívánja manipulálni. A börtönszínházra többnyire autentikusság jellemző, mert a színészek el sem játsszák azokat a jeleneteket, amelyeket nem éreznek sajátjuknak, hiszen élettapasztalataik és mintáik alapján formálják meg a karaktereket. A fogvatartottak számára a börtönszínház feladatai az élethelyzetük egyik legkomolyabb kihívása, olyan versenyhelyzet, amelyet nem bagatellizálnak. Kulturális szimbólumkészletük részben előállítható a feledés homályából előkotort néhány történet révén, amelyet elődeiktől örököltek. Performanszunk sikerét az is segíti, hogy a közönség (akik a börtönben szintén mi vagyunk) nehézség nélkül felismeri azokat a kulturálisan meghatározott szerepeket, amelyek a színészeket felöltöztetik. A kutató számára ez egy speciális időutazás.

## Összegzés

Az élettörténeteken alapuló társadalmi színház az interperszonalitást és interszubsztivitást támogató találkozási lehetőség. A társadalomban mindig megmarad az a megoldatlan probléma, hogy miként lehet megvalósítani a generációk kulturális túlélése érdekében az emberek együttműködését, miközben az összetartó mítoszok és rítusok gyengülnek. A társadalmi színház dialógusaiban a hagyományos mítoszokat lehet feleleveníteni, és olyan új rítusokat kialakítani, amelyek a ma emberének az igényeihez igazodnak.

A performansz-alapú kutatás az egyént összetett kapcsolatrendszerében tanulmányozza, valamint a helyzetképeket azonnal elemzi. Eredményeink között említhetjük a speciális pedagógia módszerekkel történő kompetenciafejlesztést, a reflexiók/önreflexiók megjelenését, a generációs problémák feszültség nélküli dramatizálását. A tanári gyakorlatot pedig különleges pedagógiai szituációkban lehet elmélyíteni, a pedagógiai nézeteket formálni. Indirekt módon, a művészeti ágakat bevonva tanítani. A létrejött performansz egy kulturális pillanatkép, amelynek a globális társadalmi hatások ölelésében fellelhető hagyományok sajátos hangulatot kölcsönöznek. A börtönszínház szórakoztat és nevel, hatása felértékelődik a fiatal bűnözők esetében. Az élettörténetek köré szerveződő drámajátékok a kulturális szöveggönyveket állítják helyre, a töredezett részek összerendezését segítik, a társadalmi rítusokat gyakoroltatják, a képességeket fejlesztik.

A tanulmány a pedagógia számára szinte elfeledett közösségről szól, akiknek sorsáért a felnőttek társadalma felelős, és akik a társadalom diszfunkcióit tükrözik vissza.

Megjegyzés: A tanulmány a szerző Börtönszínház/reflexiók (2014, Kijárat Kiadó) című könyve alapján készült.

## Irodalom

- ❖ *Alexander, J. C. (2009): A társadalmi performansz kulturális pragmatikája: ritualitás és racionalitás között. In: Horváth K. - Deme J. (szerk.): Színház és Pedagógia 2. Káva Kulturális Műhely. 26-70.*
- ❖ *Atkinson, P. (2004): Performing ethnography and the ethnography of performance. British Journal of Sociology of Education, Vol. 25, No. 1.*
- ❖ *Conrad, D. (2010): A „veszélyeztetettség” fiatalok tapasztalatai: a társadalmi színház, mint partícipatív és performatív kutatási módszer. In: Horváth K. (szerk.): A dráma mint társadalomkutatás. Színház és Pedagógia 5. L'Harmattan, Budapest. 64-81.*
- ❖ *Denzin, N. K. (2003): Performance ethnography: critical pedagogy and the politics*

*of culture. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.*

- ❖ *Di Blasio, B. (2014): A performansz határain. Kijárat Kiadó, Budapest.*
- ❖ *Du Bois (1926): „Krigwa Players little negro Theater: The Story of a Little Theatre Movement”. Crisis, 32: 134-146.*
- ❖ *Goffman, E. (2000): Az én bemutatása a mindennapi életben. Thalassa Alapítvány, Budapest.*
- ❖ *Grotowski, J. (1999): Színház és rituálé: szövegek 1965-1969. Kalligram, Budapest.*
- ❖ *Mead, G. H. (1974): A pszichikum, az én és a társadalom. Gondolat, Budapest.*
- ❖ *Richardson, L. (2002): “Small World”. Cultural Studies↔Critical Methodologies 2(1), 23-5.*
- ❖ *Soós K. (2011): Párbeszéd és alkotás. A részvételi alapú művészet megközelítési módjai. DLA értekezés.  
[http://www.mke.hu/sites/default/files/attachment/tezisek\\_soosk\\_0.pdf](http://www.mke.hu/sites/default/files/attachment/tezisek_soosk_0.pdf). Utolsó megtekintés: 2014. január 11.*
- ❖ *Taylor, Ch. (1989): Source of the Self. The Making of the Modern Identity. Cambridge Mass., Harvard University Press.*
- ❖ *Wulf, C. (2007): Az antropológia rövid összefoglalása. Enciklopédia Kiadó, Budapest.*

## **Abstract**

### **Performance-based Research in Educational Science**

The aim of my study is to carry out an interdisciplinary research within the fields of philosophy, sociology and educational science.

My research is focused on the socio-theoretical examination of the phenomenon of how people define themselves in situations offered by reality, in which their decisions, self-understanding, and activities are defined by actions and perceptions. Also, how the formation of the self occurs through self-reflection and recognizing the other's perspective. My aim is to test the approaches to socio-theory based on identity and capability empirically, using narrative method. Examining on the life stories of young and juvenile offenders I aim to reveal the deeper, more contextual factors operating beneath the lifestyles and the conduct of life of this critical population with narrative and performance-based approach. Furthermore, I aim to examine how theatrical performance contributes to both self-understanding and the improvement of creativity and cognitive competences in the framework of closed institutions. I am also interested in what kind of effects the activities of the prison theater have - supporting the self-understanding of young people.

Performativity, as I explain it more elaborately, improves the body scheme, experiences, and the system of competencies. Performing is the cradle of the development of self-esteem that prepares the realistic decisions in real-life situations.

*Barbara Di Blasio, PhD is an assistant professor at Institute of Education Science, University of Pécs, Hungary. Her research field comprises data-mining applications in educational science, social theater, critical pedagogy, and didactics of natural sciences.*

*Di Blasio Barbara*  
*Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar*  
*Pécs*  
[diblasio.barbara@pte.hu](mailto:diblasio.barbara@pte.hu)



## ÉRZELMI- ÉS VISELKEDESI PROBLÉMÁK FELISMERÉSE ÉS KEZELÉSE CSECSEMŐ- ÉS ÓVODÁSKORBAN

### Érzelmi- és viselkedészavarok a pszichopedagógia látószögében

#### A pszichopedagógia

A pszichopedagógia szakirányra az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet készíti fel a hallgatókat. A szakirány a nehezen kezelhető, személyiség- viselkedés- és teljesítményzavarokkal küzdő gyermekek, fiatalok, felnőttek oktatására, gyógyító nevelésére, gondozására, társadalmi beilleszkedésük elősegítésére készít fel.<sup>6</sup>

A pszichopedagógia a bio-pszicho-szociális ártalmak következtében kialakult idegrendszeri, illetve érzelmi- és személyiségfejlődésben jelentkező pszichés sérülés miatt *érzelmi-, viselkedés- és teljesítményzavarokkal, beilleszkedési/alkalmazkodási nehézségekkel* küzdő gyermekek, fiatalok és ifjú felnőttek és családjuk körére irányuló multidiszciplináris gyógypedagógiai (nevelési, oktatási, fejlesztési, terápiás és rehabilitációs) tevékenység (Eigner, 2010). Fő céljai: a zavarok kialakulásának megelőzése, problémák felismerése, kezelése, ártalmak csökkentése, tünetek javítása, életminőség javítása, személyiség fejlesztése, közösség fejlesztése, rehabilitáció (Eigner, 2011). Pszichopatológiai területek, problématerületek, melyekkel a pszichopedagógia (különböző szinteken és kompetenciákkal, változatos eszköztárral) foglalkozik: gyermekek, serdülők, fiatalok pszichés fejlődési, életvezetési, szociális, érzelmi-, viselkedési és teljesítményzavarai. Ezek köréből most kiemelem az *érzelmi-és viselkedészavarok csoportját*. Ide tartoznak az internalizáló zavarok: gyermekkorban kezdődő emocionális zavarok, hangulatzavarok, dysthymia, depresszió, szorongásos zavarok, kényszer zavarok. Az externalizáló zavarok (beilleszkedési, alkalmazkodási, magatartási zavarok): magatartási zavarok - családi, szocializált/nem szocializált zavarok, nyílt oppozíciós zavar, illetve a hiperkinetikus zavarok - ADHD (figyelemhiányos/hiperaktivitás zavarok). A kevert érzelmi és viselkedési zavarok körében az agresszív, disszociális vagy kihívó magatartás kombinálódik depresszióval, szorongással, ill. más emocionális zavarral. A szocializációs zavarok – mutizmus, reaktív kötődési zavarok, tic

---

<sup>6</sup>[http://www.barczi.elte.hu/letoltesek/documents/Felveteli/Gyogypedagogia\\_alapkepzes\\_BA\\_2015.pdf](http://www.barczi.elte.hu/letoltesek/documents/Felveteli/Gyogypedagogia_alapkepzes_BA_2015.pdf)

zavarok, táplálkozási, alvási, kiválasztási (enuresis, encopresis) zavarok, fejlődési zavarok (mozgás, beszéd), a serdülőkori zavarok – iskolai nehézségek, kockázatkereső viselkedés, szuicidális viselkedés, szexualitás, korai terhesség, anorexia, alkohol, drog és dohányzás. A személyiségfejlődési zavarok esetén már óvodás kortól kirajzolódhat a szorongásos, a borderline/antiszociális, illetve a pszichotikus fejlődésirány, melyek később – megfelelő intervenció híján – fiatal felnőttkorban személyiségzavarokká szilárdulhatnak (Kernberg, 2000). Ebbe a körbe tartoznak még a különböző életkorokban előforduló pszichoszomatikus megbetegedések, csecsemő-és kisgyermekkorban a szabályozási zavarok, pszichés zavarok korai megnyilvánulási formái.

A pszichopedagógia továbbá teljesítményzavarokkal, hátrányos helyzetű, deviáns gyermekekkel és fiatalokkal, pszichoszociális és környezeti problémákkal (stressz, krízis, trauma, illetve közösségi konfliktusok) foglalkozik (Eigner, 2014b). Ebben a tanulmányban azonban elsősorban az érzelmi-és viselkedészavarok korai megjelenési formáit, felismerésének és kezelésének lehetőségeit igyekszem bemutatni. Mindazonáltal a különböző nehézségek, zavarok egymással kombinálódhatnak, komorbiditást mutathatnak.

A közoktatásban ma rendkívül nagy kihívást és megoldandó problémát jelentenek a következő jelenségek, zavarok: a beilleszkedési zavar (inadaptáció), a magatartászavar, a (sok esetben következményes) teljesítményzavar, a nehezítő környezeti károsodások (hátrányos, halmozottan hátrányos társadalmi helyzet), szenvedélybetegségek, deviáns magatartásformák. A pszichopedagógia szak ezeknek a problémáknak a megelőzésére és kezelésére jött létre. Ezeket a gyermekeket a köznevelési törvény a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek körén belül a különleges bánásmódot igénylő gyermekek csoportján belül a sajátos nevelési igényű (sni), azon belül: egyéb pszichés fejlődési zavar, vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő (btmn), illetve a hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók körébe sorolja.

### Érzelmi- és viselkedészavarok

Az érzelmi és viselkedési zavarok sok megjelenési formája és különböző súlyossági fokozatai ismertek, a nehézségektől, problémáktól a zavaron át egészen a fogyatékosáig. A nemzetközi elnevezésekben mint fogyatékoság (Emotional and Behavioral Disorders (EBD) as a disability) fő jellemzői:<sup>7</sup> olyan viselkedési és emocionális válaszok az iskolai programok során, amelyek annyira különböznek az életkori, a kulturális és etnikai normáktól, hogy jelentősen befolyásolják az iskolai teljesítményt. Ide tartoznak: akadémikus, szociális, szakmai és személyes készségek, kompetenciák kifejezése és fejlődése. Ez a fogyatékoság (disability)

---

<sup>7</sup> (National Mental Health and Special Education Coalition, Council for Children with Behavioral Disorders)

több, mint átmeneti, elvárható válasz egy környezeti stresszel teli eseményre, következetesen megfigyelhető, több mint egy szituációban, amelyek közül legalább egy az iskolához köthető, a gyerek állapotából kifolyólag az általános oktatási intervenciók nem elegendők. Az ilyen zavarok előfordulhatnak más fogyatékoságokkal együtt. Ebbe a kategóriába tartozhatnak olyan gyerekek, akiknek skizofréniájuk, érzelmi-hangulati zavarai, szorongásos zavarai, vagy egyéb tartós pszichikai, magatartási, alkalmazkodási rendellenességeik vannak, amelyek hatnak az iskolai teljesítményekre (Forness és Knitzer, 1992).

Az érzelmi- és viselkedészavaroknál (Emotional and Behavioral Difficulties, EBD) az IDEA (the Individuals with Disabilities Education Act) öt fő jellegzetességet határoz meg: a tanulási képesség zavarai, melyek nem magyarázhatók intellektuális, szenzoros, illetve egészségügyi faktorokkal. A kortársakkal, pedagógusokkal való kielégítő társas kapcsolatok kiépítésére és megtartására való képtelenség vagy gyengeség. Nem megfelelő viselkedés vagy érzelmi megnyilvánulások normális körülmények között. Általánosan és tartósan fennálló boldogtalanság, lehangoltság érzése vagy depresszió. Tendencia a fizikai tünetek kifejezésére, mely személyes vagy iskolai problémákkal társul.

1. táblázat. Az érzelmi sérülés hatásai

<i>externalizáló zavarok</i>	<i>internalizáló zavarok</i>	<i>akadémikus képességek sérülései</i>	<i>interakciók másokkal</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• agresszió</li> <li>• dac, ellenszegülés, ellenállás</li> <li>• rendbontás</li> <li>• harc, lázadás, verekedés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• izoláció</li> <li>• önkárosítás</li> <li>• depresszió</li> <li>• szorongás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• képességzavarok</li> <li>• a feladatok elkezdésének problémái</li> <li>• nehézségek a figyelem fenntartásával</li> <li>• problémák a feladatmegoldásokkal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• coping stratégiák</li> <li>• szociális jelzések értelmezése</li> </ul>

A teljesítmény- és viselkedészavarok bio-pszicho-szociális okokra vezethetők vissza. Sok esetben az okok halmozottan fordulnak elő. Az ok és okozat közötti összefüggés felismerése nehezített, mivel nincsenek egyértelmű és minden esetben azonos utak. Az érzelmi sérülések különböznek a gyógypedagógia klasszikus ágaival szemben abban, hogy a károsodások reverzibilisek, azaz a folyamat visszafordítható (Volentics, 1993). A viselkedészavarral küzdő gyermek rendszerint alulteljesít, a teljesítményzavarral, tanulási zavarral küzdő pedig

előbb-utóbb viselkedészavarokat is mutat. Megfelelő szakmai segítséggel a zavarok enyhíthetők, kompenzálhatók, megszüntethetők (*Volentics, 1997*).

Az érzelmi- és viselkedészavarok két nagy kategóriában jelennek meg; az internalizáló zavarokra a szorongás, szomorúság, visszahúzódás, gátlások jellemzők, míg az externalizálókra a düh, ellenségesség, agresszió, lopás, hazugság (*Oatley és Jenkins, 2001*). Az *internalizáló zavarok* körébe tartoznak a gyermekkorban kezdődő emocionális zavarok, hangulatzavarok, dysthymia, depresszió, szorongásos zavarok, kényszer zavarok. Gyermekkorban a szorongás általában az életkorral nő, a típusai azonban változnak; a szeparációs szorongás gyakoribb kisgyermekkorban, de a szorongásos zavar serdülőkorban fordul elő többször.

Az *externalizáló zavarok* körébe tartoznak a beilleszkedési, alkalmazkodási, magatartási zavarok, illetve a hiperkinetikus zavarok - ADHD (figyelemhiányos/hiperaktivitás zavarok). A magatartászavar szakember által diagnosztizált pszichés zavar, többféle megjelenési formája lehetséges, de a tünetek kombinálódhatnak is egymással: figyelemzavar, hiperaktivitás, agresszivitás, destrukció, szabályok, normák be nem tartása, ellenkezés. A Betegségek Nemzetközi Osztályozása meghatározása szerint a magatartászavar jellemzői a tartós disszociális, agresszív vagy dacos magatartás-sémák. A kornak megfelelő szociális elvárások erős áthágásához vezethet, sokkal súlyosabb lehet, mint egy hagyományos gyermekcsíny vagy serdülőkori lázadás, és elég hosszan kell tartania (legalább hat hónapig) (*BNO zsebkönyv, 1996*). Tüneti viselkedését jellemzik: extrém mértékű harcoság, fenyegetőzés, durva bánásmód másokkal, rombolás, lopás, ismételt hazudozás, iskolakerülés, indulatkitörések, szófogadatlanúság, agresszió.

Az iskolai közösségekben nagy számban található a figyelemzavar, hiperaktivitás tüneteit mutató gyermekek, tanulók. A hiperkinetikus szindróma a leggyakoribb gyermek-és ifjúságpszichiátriai kórképek közé tartozik. (*Herczeg és Fülöp, idézi: Vetró, 2008*) A BNO rendszer hiperkinetikus zavarokként írja le, legjellemzőbb tünetei: figyelmetlenség és túlzott aktivitás. A DSM-IV. és -V. rendszere (1997, 2013) figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar tünetegyüttesét írja le. Az ADHD tünetei között hiperaktivitás, figyelmetlenség és impulzivitás jegyei figyelhetők meg.

Az ún. *szocializációs zavarok* körébe tartoznak: mutizmus, reaktív kötődési zavarok, tic zavarok, táplálkozási, alvási, kiválasztási (enuresis, encopresis) zavarok, fejlődési zavarok (mozgás, beszéd). A legtöbb esetben súlyos környezeti zavar vagy depriváció feltehetően jelentős szerepet játszik a kialakulásában. A pótcselekvések (ujjszopás, körömrágás, hajkitépés, fej falbaverése, onánia stb.) hátterében tudattalan szorongások, megoldatlan konfliktusok találhatóak, nem tekinthetők egyszerűen rossz szokásoknak, ahogyan a környezet igen gyakran hiszi. (*Murányi és Kovács, 1988*) Sokszor örömszerzés (hiányzó szeretet a

családban), önnyugtató, elfojtott agresszió, autoagresszió, vagy helyettesítés az indíték. A *serdülőkori zavarok* körébe tartoznak: iskolai nehézségek, kockázatkereső viselkedés, szuicidális viselkedés, szexualitás, korai terhesség, anorexia, alkohol, drog és dohányzás.

### **Érzelmi- és viselkedészavarok koragyermekkorban**

Az utóbbi évtizedekben az egészségügyi ellátásban, az orvosi, a köznevelési és a pszichoterápiás gyakorlatban is egyre nagyobb hangsúlyt kapnak az alkalmazkodás különféle területeit érintő, csecsemő és kisgyermekkorban (0-3 éves kor) jelentkező szabályozási zavarok, az ún. regulációs zavarok. Az organikus oki háttér hiányában megjelenő alvász problémák, a táplálási-gyarapodási nehézségek, a krónikus megnyugtathatatlan, az excesszív sírás tünetei a korai kapcsolat sajátosságaira, a szülői gondozásban, gondoskodásban rejlő problémákra irányítják a figyelmet. Az azt kezelő szakembertől is a klasszikus medikális szemlélettől némileg eltérő gondolkodási és bánásmódbeli modellt kívánnak meg a diagnosztika és az intervenció területén. A klasszikus, fent említett regulációs zavarok a második életévtől kiegészülhetnek a korai kapcsolat súlyosabb zavarait jelző kötődési nehézségekkel, fejlődésbeli elmaradással, illetve olyan viselkedés- és érzelmi zavarokkal (szeparációs szorongás, dührohamok, mozgásos nyugtalanság, koncentrációs nehézségek, érdeklődésvesztés stb.), amelyek az érzelmek és a viselkedés szabályozási problémáira utalnak. A korai felismerés és a komplex diagnosztika rendkívüli fontosságú, hiszen ez alapozza meg a beavatkozás tervezését és a hatékony segítségnyújtást (*Hátori, 2010*).

Gyakori szabályozási zavarok: fejlődési lemaradás, komplex érzelmi és viselkedési zavar, krónikus nyugtalanság, excesszív sírás, nyugtalanság, alvás, táplálkozás-gyarapodás. Általában a gyermek felé irányuló negatív szülői áttételekből és projekciókból alakulnak ki, súlyosbítva a szülő-gyermek konfliktusokat, végül a szülő-gyermek kapcsolat megromlását okozva. Pszichés vagy pszichoszomatikus megbetegedési formáknak tekinthetők, a későbbi pszichogén megbetegedések, érzelmi-és viselkedészavarok előfutáiraivá válhatnak (*Hédervári és Heller, 2008*). Ezekon kívül gyakran előfordulnak kötődési problémák, játékban való elmaradás (nem tud játszani), játékban megnyilvánuló, ún. játékmagatartási zavarok, fejlődési lemaradás. Később szülő-gyermek kapcsolati problémák, testvér- rivalizáció, dac, szeparációs szorongás, dührohamok, agresszió, koncentrációzavar, motoros nyugtalanság, pszichoszomatikus megbetegedések. A kifejezetten csecsemő-és kisdédkorban előforduló zavarokra a klasszikus osztályozási rendszerekben nem találunk külön kategóriákat. Nemzetközi vonatkozásban a „Csecsemő- és kisgyermekkor diagnosztikus klasszifikációs rendszere” (*Diagnostic Classification of Mental Health Disorders of Infancy and*

Early Childhood, Revised Edition (DC:0–3R), 2005) ismeretes<sup>8</sup>. A DC:0-3 2005-ös revíziója célul tűzte ki a rendszer bizonyítékokon alapuló fejlesztését. A rendszer meghatározza az elsődleges diagnózisokat (pl. poszttraumás stressz zavar, depresszió, depriváció, szorongás stb.), második tengelyén a zavarok összefüggéseit (pl. jól adaptált, distresszes, zavart, súlyosan zavart stb.), harmadik tengelyén az orvosi és fejlődési zavarokat, a negyediken a pszichoszociális stresszorokat, az ötödiken az emocionális és szociális működést. Elméleti háttérében a fejlődési, a pszichodinamikus, a családi rendszert kiemelő, a kapcsolati, a kötődési szempontok emelkednek ki. Multidiszciplináris szemléletű: minden területet figyelembe vesz, széles szakmai összefogással: pszichiáterek, pszichológusok, szocioterapeuták, védőnők, gondozónők, orvosok, gyógypedagógusok, szociális munkások.

A magyarországi gyakorlatban még kevés helyen foglalkoznak a korai pszichés és szabályozási zavarokkal, de már egyre több képzés jelent meg a palettán. Sok szülő igényelne segítséget. Az anyák mindig egy vagy több zavaró tünet miatt jelennek meg a szakembernél. E zavarok esetében a szülő-gyermek kapcsolati, tágabb családi, illetve a gondozó személyiségéből, és a gyermek adottságaiból, temperamentumából fakadó összefüggések lesznek fontosak.

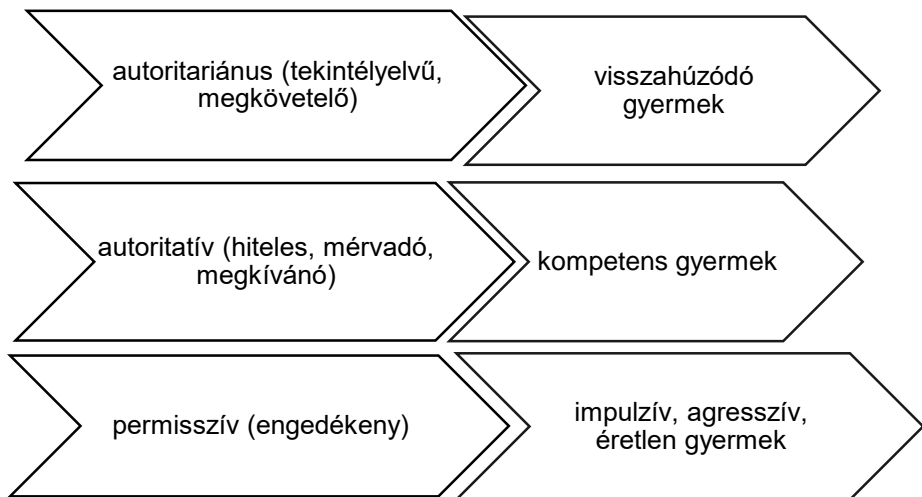
## 2. táblázat. Koragyermekkorai érzelmi-és viselkedészavarok

<b>Szabályozási zavarok 0-3 év</b>	<b>Pszichés zavarok korai formái</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• fejlődési lemaradás, komplex érzelmi és viselkedési zavar,</li> <li>• krónikus nyugtalanság, excesszív sírás,</li> <li>• alvási nehézségek, zavarok</li> <li>• táplálkozás-gyarápodás zavarai</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A szociális kapcsolatteremtés zavarai</li> <li>• Pervazív zavarok (autisztikus spektrum)</li> <li>• Depressziós tünetek</li> <li>• Szorongásos zavarok</li> <li>• Agresszió</li> <li>• Hiperaktivitás, koncentrációs problémák</li> <li>• Szokásbetegségek és impulzuskontroll zavarai</li> <li>• Kapcsolati problémák (DSM-V)</li> <li>• Bántalmazás és elhanyagolás</li> <li>• Poszt-traumatikus stressz zavarok</li> </ul>

<sup>8</sup> „Zero to Three” National Center for Infants, Toddlers and Families

Koragyermekkorban a gyermeki tüneti megnyilvánulások, zavarjelek mögött igen gyakran találunk kapcsolati problémákat. A mindennapos családi interakciókban az anyai oldalról megfigyelt elutasítás és túlstimulálás a gyermeknél elkerülő viselkedést eredményezhet, míg az inszenzitív (nem kellően érzékeny, érzelmileg elérhetetlen), valamint következetlen, ellentmondásos anyai viselkedés a gyermeknél a rezisztens (ambivalens/ellenálló) kötődési mintázat kialakulásával járhat (Isabella, 1993). A korai interakciókat tanulmányozva láthatjuk, hogy azokban már megmutatkoznak a szülői nevelési stílusok, melyeknek szintén nagy szerepük van a gyermeki viselkedések alakításában. A kompetens gyermek: vidám, kíváncsi, jóban van a világgal. A visszahúzódó gyermek boldogtalannak látszó, néha verekedős. Az impulzív: éretlen, tapadós viselkedést mutat. Ezek a szülői nevelési stílusok gyermeki kimenetei. A gyermekkel való bánásmód négy dimenziója: a szülői kontroll, a szülő-gyermek kapcsolat nyíltsága, az érettségre vonatkozó követelmények, és a törődés – gondozás. Három nevelői típust különböztethetünk meg (Baumrind, 1966).

1. ábra. Nevelési stílusok és gyermeki kimenetek



## A szülő-csecsemő interakciók, korai kapcsolati zavarok kutatása

### Interakciók és kapcsolat

Napjainkban egyre nagyobb társadalmi és kutatói figyelem fordul a korai életévek történései felé, a problémák keletkezésének megismerése és a megelőzés szándékával. A később kialakuló érzelmi és viselkedési – problémák többsége a korai szocializáció hibájára, zavarára vezethető vissza (Eigner, 2012b). A preventív szemléletnek megfelelően a korai kapcsolatok vizsgálatát érdemes a családdá

válás pillanatától, az első gyermek megszületésétől kezdeni. A gyermek fejlődése gondoskodó, támogató anyai jelenlét mellett valósulhat meg. Anya és gyermekének „egymásra találása”, egymás megismerése, elfogadása, az egymásra való ráhangolódás hosszabb folyamat, hetek, hónapok kérdése. A kialakuló kapcsolat, mely később a gyermek biztos vagy bizonytalan kötődési típusában (Ainsworth és *mtsai*, 1978) lesz megragadható, kölcsönös egymásra hatás, interakciók sorozataiból formálódik, és egy ún. „belső munkamodellként” (Bowlby, 1969) válik majd a további emberi kapcsolatok prototípusává. Rendkívüli jelentősége van ezért, hogy ez az első emberi kapcsolat, az anya-gyermek kapcsolat hogyan formálódik, milyen tényezők határozzák meg a „jó” kapcsolatot, s milyen tényezők a megzavart, stresszes, nem optimálisan alakulót. A gondozó és csecsemője közötti interakciók megfigyelése és elemzése arra szolgálhat, hogy későbbi fejlődési és kapcsolati kimenetekre lehessen belőle következtetni.

#### A kutatás célkitűzései, minta, eszközök

A korai kapcsolati zavarok feltárására irányuló PhD kutatásom (Eigner, 2012a) célkitűzései közül a legfontosabbak voltak: az interakciók jellemzőinek, minőségének megismerése, új eszköz kidolgozása, az interakciók minőségét befolyásoló faktorok megismerése, és a prevenció, korai intervenció számára adatokat, támpontokat szolgáltatni a későbbi negatív kimenetek megelőzése érdekében. A kutatás a korai anya-csecsemő interakciók vizsgálatára és a kapcsolati problémákra veszélyeztetett – stressz alatt álló - anya-gyermek diádokra irányult. A veszélyeztető tényezők kimutatható jelenléte ellenére alakuló optimális kimenetben jelentős szerepe lesz az anyai belső erőforrásainak, az anyai személyiség és pszichológiai jóllét jellemzőit jól kifejező „játékosság”-nak (playfulness, Barnett, 2007). Az összes vizsgált tényezőt figyelembe véve feltételezem, hogy az anyai játékosságnak meghatározó jelentősége lesz a kapcsolat minőségében. A zavarjeleket mutató kapcsolat megragadható a korai szemtől-szembe interakciók jellegzetességeiben: feltételezem, hogy az anyai interakciós stílus sajátos *mintázatait* kiegészíti a gyermek reaktív interakciós stratégiája, válaszmintázata.

A kutatásba 50 első gyermekes anyukát és gyermekét vontam be. Az anyák életkora 17 – 39 év közé esik. Az életkorok átlaga 30,3 év, szórás: 4,83. A minta kiegyenlített: összesen 26 lány, és 24 fiú került be.

#### *A vizsgálat menete*

A kórházban, a szülészeten az előzetes jelzés alapján személyesen megkerestem a kórházi ágyánál a részvételre vállalkozó anyákat. Tájékoztató, megállapodás történt. Megismerkedés, személyes kapcsolatfelvétel, a bizalom kiépítése után sor került *saját kérdőív*, *interjú*, valamint szorongás State - Trait Anxiety Inventory



(STAI-Y) – Állapot és Vonásszorongás Kérdőív (*Spielberger, 1983*), és szülés utáni depresszió, Edinburgh Postnatal Depression Scale – EPDS (*Cox, Holden és Sagovsky, 1987*) skálák felvételére. A csecsemő egy hónapos korában, postai úton küldtem ki kérdőíveket: szülői szorongás kérdőív, postpartum depresszió kérdőív ismételt, korai anyai ragaszkodás vizsgálata. A csecsemő négy és fél hónapos korában a család otthonában találkozunk. Fő céljai: stressz, korai kapcsolati és depresszió kérdőívek felvétele az anyától (PSI, PBQ, EPDS), a gyermek fejlettségének vizsgálata a Bayley-III (*Bayley, 2008*) fejlődési skála használatával, és az anya-gyermek interakciók megfigyelése és videó felvétele face-to-face szabad játék helyzetben. A Parenting Stress Index – PSI (*Abidin, 2008*) célja, hogy azonosítsa azokat a szülő-gyermek rendszereket, amelyek stressz alatt állnak, és fejlődési vagy szülői viselkedési, illetve gyermeki viselkedési problémákra veszélyeztetettek. A gyermek négy és fél hónapos korában a család otthonában, „face-to-face” szabad játék helyzetben megfigyeltem, és videóra vettem az anya-gyermek interakciókat. Saját – globális jellegű, szociális alapú - kódrendszert dolgoztam ki, ennek segítségével elemeztem az interakciók minőségét, optimális vagy diszfunkcionális jellegét. Az anyai elfogadás, babához történő ragaszkodás mérése a Postpartum Bonding Questionnaire – PBQ skálával történt (*Brockington, Fraser és Wilson, 2006*). Feltárja a késlekedő vagy hiányzó anyai válaszokat, a kóros harag érzetét a gyermekkel szemben, és az elutasító magatartást.

#### *A korai anya-csecsemő interakciók megfigyelését és elemzését szolgáló módszer, mintázatok*

Bár nemzetközi szinten sokféle megközelítés és módszer ismeretes, ám hazánkban a szülő-csecsemő interakciók elemzése sem a kutatásban, sem a klinikumban nem kapott még kellő figyelmet, holott óriási jelentősége lenne a megelőzésben és a korai segítségnyújtásban. Az általam kidolgozott módszer (a Korai Diádikus Interakció Kódrendszer) az anya-csecsemő közötti interakciók szemtől szemben, szabad játék helyzetben, otthoni környezetben történő megfigyelésén alapul (*Eigner, 2014a*). Az anya és csecsemője a megszokott körülmények között elkezdnek egymással játszani, kommunikálni, a vizsgálatvezető a játékot videóra veszi, majd a felvételtől kiválasztott 10 perces részt egy hatpontos skálán meghatározott szempontsor alapján értékeli. Elemzi az anya, a csecsemő viselkedésének jellemzőit, az interakció közös jegyeit. A kódrendszer kidolgozásakor elsősorban az interakció harmóniáját, valamint az interakciós stílus jellegzetességeit vettük figyelembe, vizsgálom a kettőjük közötti interakciós viselkedésmódokat és mintázatokat, valamint azt, hogy milyenek a nem tipikus viselkedések, kommunikációs félreértések, azaz, milyen diszharmóniára utaló jegyek vannak jelen, melyek a későbbi anya-gyermek kapcsolat, illetve a gyermeki fejlődés zavarait is előre jelezhetik. Szabad játék helyzetben az instrukció ez volt: kérem, játsszon (legyen együtt,

kommunikáljon) babájával úgy, ahogyan egyébként is szokott, mintha más nem lenne itt. Szemtől szembe helyzet, játéktárgyak nélkül, különböző helyszíneken (pl. ágyon, heverőn, babaszékben, takarón).

Az összes vizsgált tényezőt figyelembe véve feltételeztem, hogy az anyai játékoságnak meghatározó jelentősége lesz a kapcsolat minőségében. Az összefüggéseket többváltozós regresszió analízissel kerestem. Az egyes kimeneti tényezők vonatkozásában vizsgált változók között többszörös meghatározottsággal van jelen a játékoság mutató. Csaknem minden kapcsolati minőséget jellemző tényezőre meghatározó jelentőséggel bír.

3. táblázat. *Kimeneti változó és meghatározó tényezők*

<i>kimenet</i>	<i>meghatározó tényező</i>
PBQ	STAI állapotszorongás
PSI	STAI vonásszorongás gyerek rizikópont játékképesség (-)
anyai stílus	játékképesség
baba stratégia	játékképesség
interakció közös	játékképesség

### *Interakciós mintázatok*

A kapcsolat minőségének alakulásában az anya részéről három fontos tényezőt figyelhetünk meg: az *érzelmi elérhetőség* (ézelmek), a *kontroll és aktivitás* (mennyire aktív az anya, és mennyire akarja ő uralni, irányítani a helyzeteket), illetve a „*béke*” faktor, amely az anya nyugalmát, feszültségmentességét jelzi. A *baba-részéről két fontos tényezőt* találtam: a *részvétel, bevonódottság* szintje (ami azt jelzi, mennyire érdeklődő, tevékeny, nyitott, együttműködő a baba, a *béke és kooperáció* pedig a nyugodtságot, stressz-mentességet, barátságosságot, kiegyensúlyozottságot mutatja meg. A faktorok nyomán többféle anyai stílus és babastratégia rajzolódott ki. A kiegyensúlyozott, érzelmileg elérhető anyáknál kiegyensúlyozott, derűs, jól válaszoló babákat találtam. Az érzelmileg nem elérhető és kicsit feszült, a nagyon kontrolláló, illetve a nagyon feszült stílusok jelzik a kóros anyai megoldásokat. Az ezekre adott babaválaszok vagy *elkerülőek* („lefagy” a baba, nem válaszol, elfordítja a tekintetét, fejét, testét, passzívan viselkedik), vagy *ellenállóak* lehetnek (mindent megpróbál a kapcsolat újraépítéséért, normalizálásáért, izeg-mozog, nyugösködik, hangokat ad, nevetéssel vagy sírással próbálkozik, kezdeményez). Az elkerülő baba válasz gyakori az anyai elutasításnál, míg az ellenállás, próbálkozás gyakoribb az anya

következetlen, érzelmileg nehezen elérhető viselkedése esetén. Ezek a babaválaszok a nem optimális anyai viselkedésekre jönnek létre. Az interakciók vizsgálatával jól beazonosíthatók ezek az anyai és baba viselkedésmintázatok, és a mintázatok összefüggései.

4. táblázat. Az anyai stílusok és a babastratégiák között a tapasztalt együtt járások

<i>anyai stílus</i>	<i>babastratégia</i>
nem elérhető érzelmileg	elkerülő ellenálló
kontrolláló	elkerülő ellenálló
feszült	ellenálló
kiegyensúlyozott	adekvát (kiegyensúlyozott)

Az anyai interakciós stílusok és a babastratégiák, valamint specifikus mintázataik alapos vizsgálata, elemzése hozzájárulhat ahhoz, hogy mélyebben megismerjük az anya háttérben álló problémáit, és kezelni tudjuk azokat, valamint a baba adott stratégiája esetleges későbbi viselkedésmintázatok, kötődési, fejlődési és kapcsolati patológiák kialakulására vethet fényt, melyet az idejében történő prevenció – leginkább az anya-gyermek interakciók fejlesztésére fókuszáló módszer - megelőzhet. A kutatás célja volt a prevenció és a korai intervenció számára adatokat szolgáltatni a korai anya-gyerekek interakciókban és egyéb faktorokban rejlő potenciális erősségekről és gyengeségekről, a későbbi negatív kimenetek (anya-gyermek kapcsolat, gyermek kötődési stílusa, gyermek kognitív és szocio-emocionális fejlődése, társas beilleszkedése, kapcsolati, érzelmi és viselkedészavarok) megelőzése érdekében. Eredményeink azt mutatják, hogy több tényezőnek (anyai szorongás, depresszió, szülői stressz, anyai játékosság) is jelentősége lehet a prevenció szempontjából. A korai interakciókban megmutatkozó, diszfunkciót jelző mintázatok felismerésére a védőnőket fel lehetne készíteni, és a felismerés után korai segítő szakemberek (gyógypedagógusok – pszichopedagógusok, pszichológusok) bevonásával az interakciók fejlesztését, az anya játék-képességének, érzékenységének javítását célzó intervenciót lehetne kezdeni a kutatásban kidolgozott szemtől-szembe interakciók kódrendszer használatával, mind a gyermekegészségügyi hálózatban, mind a köznevelés pedagógiai szakszolgálatainak korai intervenciók feladatokat ellátó tevékenységeiben. Így sok esetben meg lehetne előzni az anya-gyermek kapcsolat megromlását, a gyermek bizonytalan kötődési stílusának kialakulását, későbbi kedvezőtlen kognitív és érzelmi-szociális fejlődési kimeneteket.

Utánkövetés óvodáskorban

PhD kutatásomat a gyermekek öt és fél éves korában utánkövető kutatással folytattam. Céloom volt megnézni, hogy a gyermekek óvodás korában milyen az anya-gyermek kapcsolat, a gyermek érzelmi-szociális és kognitív fejlettsége. Kérdés: mutatkoznak-e összefüggések a csecsemőkori és az óvodáskori mutatók között? Az eredetileg vizsgált 50 anya-gyermek diád közül 22 anya-gyermek páros vett részt az utánkövető vizsgálatokban.

5. táblázat. Az utánkövető vizsgálatban használt eszközök

Anya	Gyermek	Közös
Madárfészekrajz	Madárfészekrajz	Anya-gyermek közös interakció Kód Játék (DPICS)  az externalizáló zavarok feltárására szolgáló módszer  (nemzetközi)
Emberrajz	Emberrajz	Anya - Gyermek BABAHAZ Játék (saját módszer)
<i>Kérdőívek:</i> <b>PSI</b> (Parenting Stress Index) – Szülői Stressz Kérdőív  <b>SDQ</b> (Strenghtens and Difficulties) – Képességek és Nehézségek Kérdőív  <b>Nevelési stílus kérdőív</b>  D. Baumrind felosztása alapján  <b>Saját kérdőív</b>  anamnesztikus adatok, párkapcsolati, családi viszonylatok, saját gyermekkor, érzelmek	Óvodás S.O.N. intelligencia teszt	Anya - Gyermek Együttes Rajzolás (saját módszer)

A vizsgálatok felvétele történt meg, jelenleg folyik az adatok elemzése, értékelése. Előzetes információim, benyomásaim a vizsgálatok felvételének gyakorlati tapasztalatai és az első adatok alapján: nagy számban problematikus, megzavart kapcsolatot mutattak a vizsgálatok, melyben az interakciók közös mutatói töredezett, nem kiegyensúlyozott, kölcsönösben, együttműködésben, szinkronításban nem volt optimális. Az interakciós nehézségek mind anyai, mind gyermeki oldalról jelentkeztek. A gyermeki érzelmi és viselkedési problémák sokasága mutatkozott meg, mind internalizáló, mind externalizáló zavarok formájában, kiemelten sok gyermeknél volt tapasztalható a teljesítményszorongás. Ez óvodás korban nem jó előrejelző az iskolai beválás, teljesítés tekintetében. Sok esetben találtunk megzavart szülő-gyermek kapcsolatokat az anyánál, saját szüleivel kapcsolatosan. Sok anyánál fordult elő a bántalmazó, erőszakos apa és a gyenge, érzelmileg nehezen elérhető vagy irányító anya. A fenti táblázatban bemutatott – és a hazai gyakorlatban többségében igen kevésbé ismert eljárásokkal jól feltárhatók lennének az óvodáskori érzelmi-és viselkedészavarok, kapcsolati, illetve beilleszkedési zavarok. Sajnos, a kapcsolati, érzelmi dimenziókat a hazai intézményes és szakszolgálati gyakorlat igen kevésbé szűri, vizsgálja, kezeli, valószínűleg fókusz, eszközök és idő hiányában. Az anyával felvett közös játék helyzetek és együttes rajzolás igen pontos mintázatokot rajzol ki számunkra a kötődés, a kapcsolat minőségéről, a kapcsolati zavar jellegzetességeiről, a gyermek nehézségeiről, problémafeldolgozásának dinamikájáról, szorongásairól, megküzdési stratégiáiról. A családi struktúra és dinamika mélyebb megismerése feltárhatja a családban rejlő okokat, és ezáltal a család bevonásával a célzott, pontos problémamegoldást. A szülői stressz kérdőív értékelése után felrajzolt profil szintén igen nagy pontossággal mutat rá az intervenció célzott feladataira, mind a gyermek elfogadását, mind a szülői szerepekkel kapcsolatos zavarok feldolgozását illetően.

A célzott – interakciókra, kapcsolatra, érzelmi-viselkedéses tényezőkre, családi dinamikára – irányuló diagnosztika a széles körű, hatékony beavatkozást is lehetővé teszi. A terápiában sokféle módszert alkalmazhatunk, de a gyermek egyéni játék-, illetve viselkedésterápiája mellett elengedhetetlen a szülőkkal, a családdal való foglalkozás, elsősorban konzultációs formában. Mind a gyermekek, mind a szülők, mind a gyermekekkel foglalkozó szakemberek számára elsődleges fontosságú a kommunikáció fejlesztése: önbizalmat erősítő, dicséretet kifejező, határokat kijelölő, a választás képességét fejlesztő, valamint kiemelten az erőszakmentes kommunikáció! (Rosenberg, 2001) Fontos lenne az érzelmi-és viselkedészavarok megelőzése, idejében történő kezelése érdekében (0-8 éves korig) átfogó programot indítani a köznevelés rendszerében. Ennek keretében szükség lenne egy szakmai protokoll kidolgozására a kapcsolati zavarra veszélyeztetett diádok szűrésére, képzés a korai interakciókban megmutatkozó

mintázatok felismerésére, és egy széles körben elérhető komplex prevenció programra. A korszerű intervencióban már nemcsak a problémák és kezelésük a fontos, hanem az is, hogyan él a gyermek szülei, családja körében (Borbély, 1995). A szülő-gyermek kapcsolat segítése, javítása kell, hogy álljon tehát a komplex intervenció fókuszában. A főbb fókuszpontok: az egész család bevonása, szülői ismeretterjesztés, az anyai szenzitivitás és játékosság fejlesztése, kapcsolat-orientált intervenció, videó technika alkalmazása a konzultációban, s ezek által a későbbi kedvezőtlen kognitív és szociális kimenetek megelőzése.

## Irodalom:

- ❖ Abidin, A. (2008): *Parenting Stress Index, professional manual, Third Edition (PSI)*. Forgalmazza: OS HUNGARY Tesztfejlesztő Kft., Budapest, 2008.
- ❖ Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. és Wall, S. (1978): *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum
- ❖ Barnett, L. A. (1990): *Playfulness: Definition, design, and measurement*. *Play and Culture*, 3, 319–336.
- ❖ Baumrind, D. (1966): *Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior*. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- ❖ Bayley, N. (2008): *Bayley Scales of Infant and Toddler Development, Third Edition*. Forgalmazza: OS HUNGARY Tesztfejlesztő Kft., Budapest, 2008.
- ❖ Borbély S. (1995): *Változó szemléletek a korai gyógypedagógiai diagnosztika és intervenció körében* In: Zászkaliczky P. ( szerk. ): „... önmagában véve senki sem...”*Tanulmányok a gyógypedagógiai pszichológia és határtudományainak köréből*. Bárczi G. Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest 186-197.o.
- ❖ Bowlby, J. (1969): *Attachement and loss. Vol.1.Attachement*. New York, Basic Books
- ❖ Brockington, I. F.; Fraser, C., és Wilson, D. (2006): *The Postpartum Bonding Questionnaire: a validation*. In: *Archives of Women’s Mental Health*. 2006; 9; p. 233-242.
- ❖ Council for Children with Behavioral Disorders. (August, 2000): *Draft Position Paper On Identification and Verification of Emotional or Behavioral Disorders*. Reston, VA: Author, A Division of the Council for Exceptional Children, 1920 Association Drive, Reston, VA.
- ❖ Cox, J.L., Holden, J.M., és Sagovsky, R. (1987): *Detection of postnatal depression: Development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale*. *British Journal of Psychiatry*, 150: 782-786
- ❖ Eigner B. (2010): *Szabemutatás összefoglaló. Pszichopedagógia. Tanszéki anyag, ELTE BGGYK Pszichopedagógiai Tanszék, Budapest*
- ❖ Eigner B. (2011): *Pszichopedagógia az iskolában – A pszichopedagógia válaszai az iskolai konfliktusok, erőszak, bántalmazás, kirekesztés, viselkedés - és teljesítményzavarok visszaszorítására. Fejlesztő Pedagógia, 2011, 22. évf., 5-6.sz.*

- ❖ Eigner B. (2012a): *A játékoság szerepe a korai anya-gyermek kapcsolat alakulásában – a kapcsolati problémákat bejósoló gyanújelek és moderátor tényezők.* PhD disszertáció. ELTE Pszichológiai Doktori Iskola Kognitív Fejlődés Program
- ❖ Eigner B. (2012b): *Érzelmi- és viselkedészavarok gyökerei: a korai szülői hatások szerepe*
- ❖ *Gyógypedagógiai Szemle, 2012, 1.sz., március pp. 14-24*
- ❖ Eigner B. (2014a): *Új módszer a korai anya-gyermek interakció elemzésére: Korai Diádikus Interakció Kódrendszer.* Magyar Pszichológiai Szemle, 2014/1., 69.sz., pp. 205-234
- ❖ Eigner B. (2014b): *Pszichopedagógia. Tudomány és gyakorlat. Fejlesztő Pedagógia, 25., 2014/4.*
- ❖ Eigner B. (2015): *Baba-mama párbeszéd – értem vagy félreértem? Kapcsolati zavarok korai felismerése – 2. Mindennapi Pszichológia, 2015. február-március, I. évf. 1.szám.*
- ❖ Forness, S.R. (1988): *Planning for the needs of children with serious emotional disturbance: The national special education and mental health coalition.* Behavioral Disorders, 13, 127- 133.
- ❖ Hámori E.(2010): *Regulációs zavarok korai diagnosztikája.* In: Családbarát Konferencia Kiadvány. Pszichoszomatikus betegségek csecsemő-és kisgyermekkorban. Regulációs zavarok. OGYEI, Budapest.
- ❖ Hédervári-Heller É. (2008): *A szülő-csecsemő konzultáció és terápia.* Animula, Budapest.
- ❖ Isabella, R.A. (1993): *Origins of attachment: maternal interactive behavior across the first year.* Child Development, 64, 605-621
- ❖ Kerndberg, P. (2000): *Személyiségzavarok gyermek és serdülőkorban.* Animula, Budapest.
- ❖ Murányi-Kovács E.-né és Kabainé Huszka A. (1988): *A gyermekkori és a serdülőkori személyiségzavarok pszichológiája.* Tankönyvkiadó, Budapest
- ❖ Oatley, K. és Jenkins, J.M. (2001): *Érzelmeink.* Osiris, Budapest
- ❖ Rosenberg, M.B. (2001): *A szavak ablakok vagy falak.* Erőszakmentes kommunikáció. Agykontroll Kft Bp.
- ❖ Spielberger, CH. D. (1983): *State - Trait Anxiety Inventory (STAI) Manual.*
- ❖ Vetró Á. (2008): *Gyermek-és ifjúságpszichiátria.* Medicina, Budapest
- ❖ Volentics A. (1993): *Ismeretek a pszichopedagógia köréből.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- ❖ Volentics A. (szerk). (1997): *Dr. Murányi – Kovács Endréné tiszteletére.* BGGYPTF Budapest.
- ❖ ZERO TO THREE (2005): *Diagnostic classification of mental health and developmental disorders in infancy and early childhood, (rev. ed.).* Washington, DC: ZERO TO THREE Press.
- ❖ *BNO-10 Zsebkönyv, DSM-IV meghatározásokkal (1996):* Animula, Budapest
- ❖ *DSM-IV diagnosztikai kritériumai zsebkönyv (1997:)*Animula, Budapest
- ❖ *DSM-5 referencia-kézikönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaihoz (2013):* Oriold és Társai, Budapest

## Abstract

### Identifying and treating emotional and behavioural problems in case of infants and kindergarteners

The quality of the early take carer-child relationship is a determining, key element for the development of the self, and later school performance and success. The disturbance of this relationship is a jeopardizing factor for the healthy cognitive and emotional-social development of the child. The features of the motherly interactional styles are in correlation with the main parental educational features too. Altogether all these elements can redound, and add up piece by piece to the emotional and behavioural disturbance to evolve so the identification and treatment of the specific elements and features of the disturbance of the early relationship can be the early and effective method for the intervention.

In my own PhD research (*Eigner, 2012*) I have worked out a method for measuring the mother-child interaction called Early Diadic Interactional Code System EDICS (KDIK in Hungarian). 50 mothers with their first child were involved in the research. I intended to know the disturbances and jeopardy of the relationship by different and various methods.

In the next research, as a follow-up, I managed to call back 22 mother-child pairs, from the original 50 pairs, when the kids were kindergarteners. This time I compiled such a specific observational protocol with which I intended to explore the features of the relationship and the internal and external problems, and also the ill-development of the child.

I have found correlations among the in-put risk factors and the motherly interactional styles and the features of the early mother-child relationship. I have also found coherent patterns among the motherly interactional styles and the interactional strategies of the baby. The control, the follow-up is going on at present – I have already finished the observation and inquiry. I can tell on the base of the preliminary facts and experiences that the early marker can seem to predict the later emotional-, behavioural and social problems.

The new methods of the early discovery and identification can be very useful to prevent integration problems, and behavioural and performance disturbances in school age. The involvement of the whole family is extremely important.



*I am **Bernadett Eigner**, PhD, and the closer field of my specialty is the science of emotional and behavioural disturbances, early family relations, early development and education of children in a very young age, parent-child interactions, play diagnoses and play therapy. At present I work as an assistant professor at Eötvös Loránd University Barczi Gusztav Faculty of Special Education, Special Education Institute of Atypical Behaviour and Cognition, and I also give lectures of more subjects at psycho-pedagogy specialization of the university. I have a degree on special education (faculty of oligophren pedagogy and psycho-pedagogy), and faculty of special pedagogy course for professional teachers (at the specialization of prevention-correction), and I also have a doctorat univ. degree (on special education, pedagogy, development- and educational psychology). I got my PhD doctorate in Eötvös Loránt University of Art and Science, Doctorate Course of Psychology and my field of scientific research was the effects of early risk factors on the mother-child relationship. I learnt different subjects and techniques like child therapies, draw analyses, parent-infant consultation, play therapy etc., and I have worked out my own play therapy method called 'integrative play therapy'. I regularly write articles for professional and popular informing type of professional newspapers (e.g. like Everyday Psychology – Mindennapi Pszichológia), and I am also a lecturer in conferences all over the country. As a social work I am the chairman of the board of the trustees of Mikkamakka Foundation ([www.mikkamakka.hu](http://www.mikkamakka.hu)) and my main tasks are the running and developing of the toy library net (where we apply playing and games as a main technique for child development in an early age and supporting the family union). The toy library program worked out and initiated, carried out by me won the international prize of Ashoka Innovators for the Public American Foundation, and in 2002 in the name of 'integrative family toy library' the services of Mikkamakka Foundation got into the alternative day care services of the Child Protection law.*

*I also deal with therapy for children (and their family) with emotional and behavioural and school achievement disturbances ([www.kapcsolatszerviz.hu](http://www.kapcsolatszerviz.hu)) As a leader of Hungarian Association of Special Education and Training Section HASE (MAGYE in Hungarian) I help the professional work and the representation of interest of the psycho-pedagogy, and I participate in the work of the International Toy Library Association (ITLA) and its European Group, and I am also a member of different vocational associations, for instance the Section of Young Children Education of the Hungarian Pedagogy Association.*

*Eigner Bernadett*

*ELTE BGGYK Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet,  
Budapest*

*[ebnadette11@gmail.com](mailto:ebnadette11@gmail.com)*

## A DEBRECENI EGYETEMEN TANULÓ ANGOL NYELVTANÁROK ÉS NYELVTANÁRJELÖLTEK HOZZÁÁLLÁSA AZ INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKATÍV KOMPETENCIA NYELVÓRÁN TÖRTÉNŐ FEJLESZTÉSÉHEZ

Az interkulturális kommunikatív kompetencia (IKK) fejlesztésének idegennyelv-oktatásban betöltött kulcsfontosságú szerepe mára már nem kérdés sem a releváns szakirodalomban, sem az (idegennyelv)oktatás alapdokumentumaiban. Ezzel szemben számos kutatás alátámasztja, hogy a nyelv kulturális dimenziója még mindig háttérbe szorul a gyakorlatban. Ahhoz, hogy ezt a tendenciát jobban megértsük, fel kell mérnünk a gyakorló és leendő idegennyelv-tanárok hozzáállását az IKK idegennyelv-órán történő fejlesztéséhez. Ennek okán előmérésünkben arra vállalkoztunk, hogy megvizsgáljuk (1) a Debreceni Egyetem angoltanár-képzésében részvevő hallgatók témához kapcsolódó attitűdjét, illetve (2) az interkulturális tapasztalatszerzés és a megkérdezettek attitűdje közötti összefüggéseket. Mindemellett célunk volt (3) rávilágítani azokra az összefüggésekre, amelyek a megkérdezettek interkulturális tapasztalatai és a kultúra, valamint az IKK fogalmáról alkotott értelmezésük között mutatkozik.

### Bevezetés

A kompetencialapú oktatás egyértelműen tükrözi az iskola és a társadalom, illetve az iskola és a gazdaság egyre erősebb összefonódását. A pedagógusnak ezért feladata, hogy felkészítse tanulóit a "gyors és hatékony alkalmazkodásra a változásokkal átszótt, modern világhoz, másrészt aktív szerepvállalásra e változások irányának és a tartalmának a befolyásolásához" (NAT 2002). A mai modern világ pedagógusa elé állított kihívásokat és társadalmi elvárásokat nagyrészt a globalizáció és a multikulturalizmus táplálja, aminek folyománya, hogy a különböző kultúrák, társadalmi és etnikai csoportokhoz tartozó egyének közötti megfelelő és hatékony közreműködés és kommunikáció egyre hangsúlyosabbá válik. Ezt erősít meg az Európai Bizottság „Tanítani és tanulni, a tanuló társadalom felé” (1996) című *Fehér könyve*, amely kiemeli, hogy az interkulturalitás és a többnyelvűség az európai állampolgárság és a tanuló társadalom szerves része (Oktatási Hivatal).<sup>9</sup> A tanulók aktív és sikeres európai és

---

<sup>9</sup>Az interkulturális és multikulturális terminusok megkülönböztetésére az UNESCO által tett javaslatot követjük, miszerint az „interkulturális terminust a kultúrák közötti interakció értelmében

globális állampolgárrá válásának egyik kulcsa kétségtelenül az interkulturális kompetencia fejlesztésben rejlik, amelyet hazánkban az oktatás és nyelvoktatás alapidokumentumai, a Nemzeti Alaptanterv (NAT) és a Közös Európai Referenciakeret (KER) egyaránt elismer.

Az interkulturális kommunikatív kompetencia (IKK) fejlesztésének legkézenfekvőbb színtere kétségtelenül az idegennyelv-oktatás, mivel a tanulók saját kultúrája és a célnyelvi kultúra közötti különbsége adott, így az idegennyelv-tanárnak lehetősége nyílik arra, hogy „felvértezze tanulóit a más kultúrájú emberekkel történő interakcióra, emellett biztosítsa számukra, hogy megértsék és elfogadják a más kultúrájú embereket, akik egymástól eltérő nézőpontokat, értékeket és viselkedési formákat képviselnek. Továbbá, segítse tanulóinak megérteni, hogy ezek az interakciók gazdagítják személyiségüket” (Byram és *mtsai*, 2002:10). Ebben a kontextusban az idegen nyelvek között az angol nyelvnek egyértelműen kiemelt szerepe van speciális, „lingua franca” (Graddol, 1997:2) státuszából adódóan. Az angol a közös nyelv, az a médium, amin keresztül a különböző kultúrák közötti közvetítés legtöbb esetben megvalósul, ezért manapság már egyre nehezebb meghatározni, hogy az angol esetében mit nevezünk célnyelvi kultúrának. Fontos tehát, hogy az angol nyelvhez fűződő kulturális dimenziót újraértelmezzük, elgondolkodjunk az angol nyelvhez fűződő kultúra elemek „kiszínezéséről”. Ebből következik, hogy az (angol) nyelvtanároknak a különböző kultúrákra vonatkozó tárgyi ismeretek átadásán túl, segíteniük kell azon „kognitív, verbális és nonverbális” készségek fejlesztését, „amelyek a különféle kultúrákkal és kulturális csoportokkal való együttműködést megalapozzák” (Tusa, 2003:49). Az idegennyelv-oktatás aktuális célkitűzései és ennek értelmében a nyelvtanár feladatkörei is tisztán kirajzolódnak a nyelvoktatás alapidokumentumaiban és a releváns szakirodalomban egyaránt. A kérdés már csak az, hogy milyen hozzáállást mutatnak az interkulturális kompetencia idegennyelv-órán történő fejlesztéséhez a gyakorló és leendő nyelvtanárok. Éppen ezért, a jelen tanulmányban leírt előmérés középpontjában a Debreceni Egyetem angoltanár-képzésében részvevő hallgatók témához kapcsolódó attitűdjének vizsgálata áll.

### **Szakirodalmi áttekintés**

Amikor kultúra elemekkel integrált nyelvoktatásról, illetve interkulturális kommunikatív kompetencia idegennyelv órán történő fejlesztéséről gondolkodunk, elengedhetetlen, hogy meghatározzuk mit értünk pontosan e két

---

használgjuk, a multikulturális fogalmon pedig kölcsönös együttélést és megértést” értünk „egyazon társadalomban élő különböző kultúrák között” (Majzik, 1995, 82. o.).

kulcsfogalmon. *Kramsch* (1998), *Alptekinhez* (1996) hasonlóan, a kultúrát egyfajta világszemléletként értelmezi, amely meghatározza, hogy hogyan értelmezzük a valóságot. *Bennett* (1997:16) szerint ahhoz tehát, hogy ne váljunk folyékonyan beszélő bolonddá, átfogóan kell ismernünk a nyelv kulturális dimenzióját. Értelmezésében a nyelv nem csupán a kommunikáció eszköze, hanem egy rendszer, amely „észlelés és gondolkodás reprezentációkat” tartalmaz. Ebből pedig következik, hogy a legújabb modellek a kultúrát már nem statikus egységként jellemzik, hanem egy dinamikus és változó folyamatként (többek között: *Byram*, 1997; *Kramsch*, 1998; and *Bennett és Bennett*, 2004), avagy *Kramsch* szavaival élve „dinamikus diszkurzív folyamatként,” amely nem korlátozódhat egy országra, nemzetre, vagy egy adott nemzet történelmére (*Kramsch*, 2013:68).

A témában folytatott tudományos diskurzusban legelfogadottabb interkulturális kommunikatív kompetencia (IKK) meghatározás *Byram* (1997:47) nevéhez fűződik, aki a kultúra modern értelmezését alapul véve megalkotta az IKK három fő komponensből álló (tudás/ismeret, képesség, attitűd) modelljét. *Byram* szerint a nyelvi, szociolingvisztikai és diskurzus kompetenciák mellett a beszélőnek nyitottnak és kíváncsinak kell lennie saját kultúrája és más kultúrák megismerésére. Ugyanakkor, ismereteket kell szereznie a különböző társadalmi csoportok mindennapi életéről, értékeiről, és a rájuk jellemző általános interakciós folyamatokról. Készségeken pedig „az értelmezést, az összefüggések felfedezését és az interakciót éppúgy, mint a kritikus kulturális és politikai tudatosságot” (idézi *Lázár*, 2011a:16) érti. *Byram*hez (1997, 2003) hasonlóan, *Bennett és Bennett* meghatározása szerint az IKK „képesség a hatékony kommunikációra interkulturális helyzetekben és a megfelelő hozzáállás kialakítására bármilyen kulturális közegben” (2004).

Az Európa Tanács ajánlásával összhangban, a Közös Európai Referenciakeret (KER) és a Nemzeti Alaptanterv (NAT) egyaránt javaslatot tesz a nyelvelsajátítók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztésére. A KER a nyelvtanuló/nyelvhasználó általános kompetenciái között említi meg bizonyos szükséges szociolingvisztikai kompetenciákat, „szociokulturális ismeretek”-en egy „adott nyelvet beszélő közösség vagy közösségek társadalmára és kultúrájára vonatkozó tudást” (KER, 2002:120) érti. A KER-ben továbbá általános kompetenciaként szerepel az „interkulturális tudatosság” is a következőképpen: „Interkulturális tudatosságnak nevezzük azt a tudást, felismerést és megértést, amely a célnyelvi közösség világának és a nyelvtanuló saját világának a viszonyára (a közöttük lévő hasonlóságokra és különbségekre) vonatkozik” (KER, 2002:124). A KER-hez hasonlóan, a magyar közoktatásban nagyobb súllyal bíró már említett Nemzeti Alaptanterv pontosabban és egyértelműben fogalmaz az IKK elemekkel integrált nyelvoktatással és idegennyelvi-kommunikációval kapcsolatban:

Az idegen nyelvi kommunikáció olyan képességekre és készségekre is támaszkodik, mint a közvetítés az anyanyelv és az idegen nyelv között, valamint más kultúrák megértése. ... A kommunikatív nyelvi kompetencia lexikális, funkcionális, grammatikai és szövegalkotási ismereteket, valamint szocio- és interkulturális készségeket feltételez. (*Magyar Közlöny*, 2012:10653)

A továbbiakban a dokumentum kiemeli a kultúrák közötti hasonlóságok és különbségek megértésének és áthidalásnak fontosságát, illetve rávilágít arra, hogy a nyelvtanár feladata, hogy az idegen nyelvű kultúrák iránt felkeltse és fenntartsa a tanulók érdeklődését.

A KER és a NAT egyaránt meghatározzák a nyelvtanítás és közvetetten a nyelvtanárképzés legfőbb feladatait, azonban a „nyelvtanítás és a nyelvtanárképzés középpontjában leginkább még mindig csak a nyelvi kompetencia fejlesztése áll” (*Lázár*, 2011a:15). Ezt bizonyítja *Nikolov* (2003) statisztikai felmérése is, miszerint Magyarországon a hangos szövegfelolvasás, a nyelvtani, illetve a fordítási gyakorlatok és az írásbeli tesztek a legnépszerűbb és leggyakrabban előforduló feladatok, melyek legtöbb esetben nélkülöznek minden nemű kulturális kontextusba ágyazást. *Nikolov* emellett megjegyzi, hogy a legtöbb tanár nem vesz tudomást arról, hogy az idegen nyelv a világ megismerésének kitűnő eszköze. Ezzel egybehangzóan további hazai és nemzetközi kutatásokra alapozva feltételezhetjük, hogy a nyelvoktatás kulturális dimenziója még mindig háttérbe szorul a nyelvtanításban (*Byram és Risanger*, 1999; *Sercu és mtsai*, 2005; *Lázár és mtsai*, 2007; 2011a, 2011b; *Holló*, 2013), noha a nyelvtanárok többsége nyitott a nyelvoktatás és interkulturális kompetencia fejlesztés integrálásának irányába (*Sercu és mtsai*, 2005).

*Byram* és kollégái szerint az, hogy a gyakorlatban milyen mértékben ötvözik a nyelvtanárok a nyelvoktatást a kultúrák közvetítésével, elsősorban a célnyelvi kultúrához kapcsolódó személyes tapasztalataiktól függ (1991). Ezzel a megállapítással szoros összefüggésben *Lázár* kiemeli többek között a külföldön tartózkodás valamint a nyelvtanárok nyelvoktatással kapcsolatos általános, személyes meggyőződésének befolyásoló erejét (2011b).

## **Előmérés célja, hipotézisek**

Az említett megállapításokra és eredményekre alapozva, a jelen előmérés arra vállalkozik, hogy felmérje a Debreceni Egyetem, Angol-Amerikai Intézetének angol nyelvtanár képzésében résztvevő mesterszakos hallgatók hozzáállását az interkulturális kompetencia idegennyelv-órán történő fejlesztéséhez, illetve rávilágítson azokra a tényezőkre, amelyek befolyásolhatják attitűdjüket, illetve a kultúráról alkotott értelmezésüket.

Hipotézisek

1. Az angol nyelv tanár szakos hallgatók többsége nyitott az interkulturális kompetencia fejlesztés és az idegennyelv-oktatás integrálása irányába.
2. Minél több országban jártak a hallgatók, illetve minél több időt töltöttek a célnyelvi országban, annál nyitottabbak az IKK idegennyelv-órán történő fejlesztésére.
3. A vizsgált személyek „kultúra közvetítésen” és „interkulturális kompetencia fejlesztésen” leginkább a célnyelvi kultúrához fűződő ismeretátadást értik és tartják fontosnak.

## A próbavizsgálat leírása

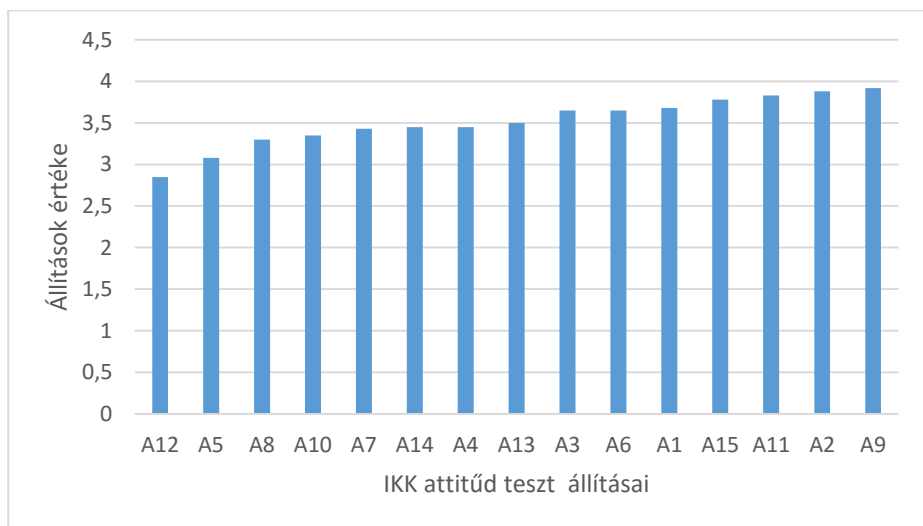
Az adatfelvétel papír alapú kérdőív formájában történt 2014. májusában. A mintát 40 fő, 24 nappali és 16 levelező tagozatos tanári mesterszakos hallgató, 7 férfi és 33 nő alkotta. Életkorukat tekintve, 23 fő 20 és 26 év közötti, 13 fő 30 és 49 év közötti, 1 fő pedig 50 és 59 év közötti. A méréshez használt kérdőív két kérdésblokkra bontható. Az első kérdésblokk a társadalmi háttérváltozókon túl, a következőket méri fel: hány idegen nyelven beszélnek a megkérdezettek és milyen szinten, külföldön szerzett tapasztalatszerzéseiket (melyik és hány külföldi országban jártak, mennyi ideig és milyen célból), rendelkeznek-e diplomával, ha igen milyen szintű képzésben szerezték, illetve melyik felsőoktatási intézményben, rendelkeznek-e tanítási tapasztalattal, ha igen milyen jellegűvel, valamint töltöttek-e el hosszabb időt a célnyelvi országban. Az elemzés az interkulturális tapasztalatszerzésre irányuló dimenzióra fókuszál, amely két változó formájában, *a látogatott külföldi országok száma és a célnyelvi országban eltöltött hosszabb idő* jelent meg. A „hosszabb időt” több mint négy hétben határoztuk meg. A többi adat bevonására egy későbbi elemzés során kerül sor. A megkérdezettek átlagban 4,07 külföldi országot látogattak meg, továbbá 8 fő töltött 4 hétnél több időt olyan külföldi országban, ahol az általuk tanított idegen nyelv a hivatalos nyelv. A hallgatók az IKK nyelvórán történő fejlesztése felé mutató attitűdjének méréséhez készített kérdőívünk a *Sercu és munkatársai* (2005) kérdőívének azon részét vettük alapul, amely egy nemzetközi kutatás részeként az idegen nyelvet oktató tanároknak az interkulturális kompetencia idegennyelv-órán történő fejlesztéséhez való hozzáállását mérte. A kérdőív ezen része 15 állítást fogalmaz, a megkérdezetteknek az ezekkel való egyetértésüket kellett megjelölniük egy 4 fokú Likert skálán (1=egyáltalán nem értek egyet, 2=inkább nem értek egyet, 3=inkább egyetértek, 4= teljes mértékben egyetértek) (ld 1. melléklet). A hallgatók akkor tekinthetőek nyitottnak az interkulturális kompetencia fejlesztés és az idegennyelv-oktatás integrálásának irányába, ha az állításokkal inkább egyetértenek. Más szóval, minél magasabbra értékelik az állításokat, annál nyitottabbak az interkulturális kompetencia idegennyelv-órán történő fejlesztésre. A mintában fellelhető tendenciák és különbségek

megállapítására, bizonyos háttérváltozók bevonásával az SPSS20 statisztikai program segítségével következő eljárásokat alkalmaztuk: skálaátlagok összehasonlítása, egytényezős varianciaanalízis, kétmintás t-próba.

## A kutatás eredményei és értékelésük

A vizsgálat során nyert adatok leíró statisztikai eredményei megerősítik az első hipotézist, miszerint az angol nyelvtanárok nyitottak az IKK idegennyelv-órán történő fejlesztése irányába. Az állításokra kapott válaszok egyszerű megoszlásából (1. ábra) kiderül, hogy a megkérdezettek az A12-es állítás kivételével, az összes állítással inkább vagy teljes mértékben egyetértenek.

1. ábra. IKK fejlesztés és idegennyelv-órán attitűd tesztre kapott válaszok egyszerű megoszlása



Mivel csupán egy állítással nem értettek (inkább) egyet a megkérdezettek, érdemes azokat az állításokat, amelyekkel egyetértettek két csoportra bontani az egyetértés mértéke mentén („gyengébb”, „erősebb”). Ebben segít a 1. táblázat, amely az IKK tesztben szereplő 15 állításra adott értékek mintaterjedelmét, átlagát és szórását szemlélteti három különböző csoportra bontva:

- Az 1. csoportba az az állítás került, amellyel inkább nem értenek egyet a megkérdezettek ( $M < 3$ )
- A 2. csoportba azok az állítások kerültek, amelyek átlagértéke „gyengébb egyetértést” mutat ( $2 < M < 3,5$ )
- A 3. csoportba pedig azok az állítások, amelyekkel „erősen” egyetértenek a megkérdezettek ( $M > 3,5$ ).

1. táblázat. Az IKK tesztre adott válaszok 3 csoportra bontva mintaterjedelmük, átlaguk és szórásuk alapján.

		R	M	SD
1. csoport	A12	3	2,85	0,83
2. csoport	A5	3	3,08	0,86
	A8	2	3,30	0,82
	A10	3	3,35	0,77
	A7	3	3,43	0,78
	A14	2	3,45	0,68
	A4	3	3,45	0,75
	A13	2	3,50	0,56
3. csoport	A3	1	3,65	0,48
	A6	2	3,65	0,53
	A1	2	3,68	0,52
	A15	2	3,78	0,48
	A11	1	3,83	0,38
	A2	1	3,88	0,33
	A9	1	3,92	0,27

Az 1. ábrán és az 1. táblázatban szereplő adatok megerősítik a 3. feltételezésünket, miszerint a vizsgált személyek „kultúra közvetítésen” és „interkulturális kompetencia fejlesztésen” leginkább a célnyelvi kultúrához fűződő ismeretátadást értik és tartják fontosnak. Ezt a következtetést arra alapozzuk, hogy a legalacsonyabb értékeket kapott állításokról összességében elmondható, hogy a kultúrát világszemléletként, dinamikus folyamatként értelmezik, amely köré nem húzhatunk országhatárokat. Mindemellett rávilágítanak arra, hogy amikor kultúrákkal kapcsolatos ismeretekről, illetve kulturális tudatosságról beszélünk, a tanulók saját kultúrájának felfedezése éppolyan fontos, mint más kultúrák megismerése ahhoz, hogy képesek legyünk ítélezés nélkül elfogadni a kultúrák közötti hasonlóságokat és különbségeket. Az említett állítások a következők:

A12 Az idegennyelvi kultúrákkal kapcsolatos ismeretszerzés legfőbb célja a tanulók kritikai szemléletének kialakítása a saját kultúrájukkal és az idegen kultúrával szemben egyaránt.



A5 Az idegennyelv-oktatásnak segítenie kellene a tanulókat a saját kultúrájuk megismerésében.

A8 Ha egy adott idegen nyelvet több országban is beszélnek, bármelyik ország kultúrája megjeleníthető a nyelvtanórán.

A7 Az idegennyelv-órákon törekedni kellene arra, hogy a tanulók könnyebben felépíthessék európai és globális identitásukat.

A13 A tanulók kulturális tudatosságát (különböző kultúrák közötti hasonlóságok és különbségek megismerésének és elfogadásának képességét) alacsonyabb és magasabb szintű idegennyelv-tudással rendelkező tanulók esetében is kellene fejleszteni

Ahhoz, hogy a második hipotézis igazolni tudjuk, az IKK attitűd tesztre adott átlagértékeket összevetettük az interkulturális tapasztalatszerzés két változójával: (1) a látogatott külföldi országok számával, illetve (2) hosszabb tartózkodás azon országok valamelyikében, ahol a célnyelv az anyanyelv. Mindkét változó esetében a megkérdezetteket két csoportra osztottuk. Az első esetben (1) az egyik csoportba azok kerültek, akik az átlagnál több külföldi országban tettek látogatást ( $>5$ ,  $n=15$ ), a másikba pedig azok, akik átlagnál kevesebb számú külföldi országban jártak ( $<5$ ,  $n=8$ ). Két mintás t-próba alapján, a két csoport között szignifikáns ( $p=0,00$ ) különbséget találtunk. A  $t = -6,068$  érték továbbá igazolja, hogy az átlagnál több országban jártak csoportja szignifikánsan magasabbra értékelték az IKK attitűd teszt állításait. Ezenkívül egytényezős varianciaanalízis alkalmazásával szignifikáns különbséget találtunk az A3 ( $p=0,036$ ) és az A8 ( $p=0,012$ ) állításokra adott átlagértékek vonatkozásában. Vagyis azok, akik az átlagnál több külföldi országban jártak, szignifikánsan magasabbra értékelték a következő állításokat:

A3 Minél többet tudnak a tanulók más nyelvek kultúrájáról, annál toleránsabbak.

A8 Ha egy adott idegen nyelvet több országban is beszélnek, bármelyik ország kultúrája megjeleníthető a nyelvtanórán.

A második esetben (2) az egyik csoport tagjai 4 hétnél több időt tartózkodtak a célnyelvi országok<sup>10</sup> valamelyikében ( $n=8$ ), ezzel szemben a másik csoport tagjai 4 hétnél kevesebb időt ( $n=32$ ). Az egytényezős varianciaanalízis alapján szignifikáns különbség mutatkozik az A13 ( $p=0,04$ ) és az A14 ( $p=0,04$ ) állítások átlagértékei esetében. Ebből következik, hogy a megkérdezettek azon csoportja, akik 4 hétnél több időt töltöttek a célnyelvi országok valamelyikében, szignifikánsan magasabbra értékelték az említett állításokat, mint azok, akik nem rendelkeznek ilyen jellegű tapasztalattal.

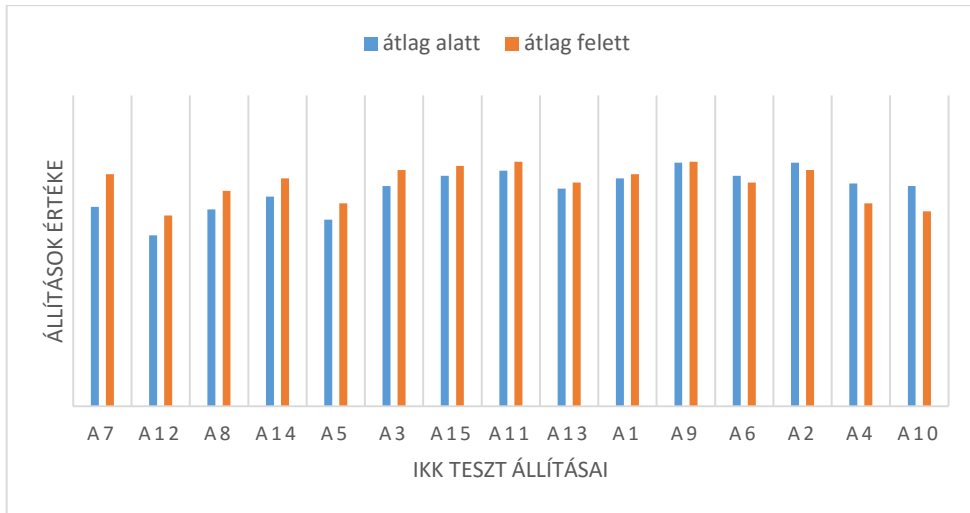
---

<sup>10</sup> Az egyszerűség kedvéért, célnyelvi országnak nevezünk minden olyan országot, ahol az angol az anyanyelv.

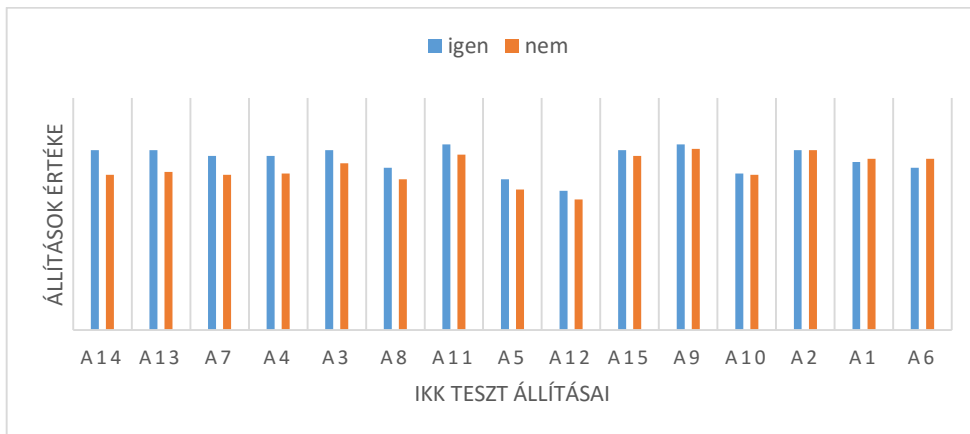
A13 A tanulók kulturális tudatosságát (különböző kultúrák közötti hasonlóságok és különbségek megismerésének és elfogadásának képességét) alacsonyabb és magasabb szintű idegennyelv-tudással rendelkező tanulók esetében is kellene fejleszteni.

A14 A kultúratanítás motiválja a nyelvtanulókat.

2. ábra. Látogatott külföldi országok számának átlaga és az IKK tesztre adott válaszok átlaga



3. ábra. A célnyelvi országban töltött hosszabb idő és az IKK



A 2. és 3. ábrán jól látható, hogy azok, akik átlag feletti számú külföldi országban jártak, valamint négy hétnél hosszabb időt töltöttek a célnyelvi országok valamelyikében, következetesen magasabbra értékelték az attitűd tesztben szereplő állításokat. Meg kell jegyezni viszont, hogy az A13 és A14-es állításokra kapott eredmény nem csupán a célnyelvi országban töltött idővel, hanem a vizsgált személyek tanítási tapasztalatával is összefüggésben állhat, amelynek alátámasztása további vizsgálatokat igényel.

## Összegzés

Nem kérdés, hogy a hatékony interkulturális kompetencia fejlesztés részben az idegen nyelvtanárok kezében van, mivel vitathatatlanul az idegennyelv-óra az egyik legkézenfekvőbb színtere a nyelvek kulturális dimenziójának kiaknázására, amely jelentősen elősegítheti a idegennyelv-tanulók interkulturális beszélővé válását. Éppen ezért fontos, hogy az idegennyelv-tanárok nyitottságot mutassanak az interkulturális kompetencia és az idegennyelv-oktatás integrálása felé. A jelen előmérés ezért arra vállalkozott, hogy felmérje Debreceni Egyetem Angol-Amerikai Intézetének angol szakos nyelvtanár-képzésében résztvevő mesterszakos hallgatóinak hozzáállását az interkulturális kompetencia idegennyelv-órán történő fejlesztéséhez. A kapott eredmények szerint a válaszadók elismerik az IKK nyelvórán történő fejlesztésének fontosságát, tehát véleményük szerint a címben feltett kérdésre a válasz, igen, fejlesszük az IKK az idegennyelv-órán. Továbbá összefüggés mutatkozik az interkulturális tapasztalok (külföldi látogatás, célnyelvi országban eltöltött idő) és az IKK idegennyelv-órán történő fejlesztéséhez való hozzáállás között. Azok, akik átlag feletti számban tettek látogatást külföldi országokban, valamint 4 hétnél több időt töltöttek a célnyelvi országok valamelyikében, nyitottabbak az IKK idegennyelv-órán történő fejlesztése irányába. Mindemellett, fontos kiemelni, hogy azok, akik átlag alatti számban látogattak külföldi országokat, illetve négy hétnél kevesebb időt töltöttek a célnyelvi országokban, kevésbé tartják fontosnak a saját és az idegen kultúrák közötti hasonlóságok és különbségek kritikai megközelítését a nyelvórán, illetve az angol nyelv (mint „lingua franca”) speciális helyzetéből adódó kérdések rejtette lehetőségek idegen nyelvi órákon történő kiaknázását. Ebből az is következhet, hogy „kultúra közvetítésen” és „interkulturális kompetencia fejlesztésen” leginkább a célnyelvi kultúrához fűződő ismeretátadást értik. Az eredmények tükrében megállapíthatjuk, hogy az idegennyelv-tanároknak minél több külföldön szerzett tapasztalatra van szükségük ahhoz, hogy elismerjék az interkulturális kompetencia fejlesztésének fontosságát. Ahhoz, hogy teljesíteni tudják a velük szemben támasztott elvárásokat, meg kell teremteni a lehetőséget arra, hogy minél több interkulturális tapasztalatot szerezhessenek.

## Irodalom

- ❖ Alptekin, C. (1996): *Target-language culture in EFL materials*. In: T. Hedge and N. Whitney (szerk.): *Power, Pedagogy & Practice*, Oxford University Press, Oxford. 53-61.
- ❖ Bennett, M. J. (1997): *How Not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language*. In: A.E. Fantini (szerk.): *New Ways in Teaching Culture*. TESOL, Alexandria, VA.
- ❖ Bennett, J. M. és Bennett, M. J. (2004): *Developing Intercultural Sensitivity*. In: J. M. Bennett, M. J. Bennett és D. Landis (szerk). *Handbook of Intercultural Training* (3rd ed.). Thousand Oaks, Sage, CA. 147-165.
- ❖ Byram, M., Esarte-Sarries, V., Taylor, S. és Allatt, P. (1991): *Young people's perception of other cultures*. In: Buttjes, D. és Byram, M. (szerk.). *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. *Multilingual Matters*, Clevedon, 103-119.
- ❖ Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. *Multilingual Matters*, Philadelphia.
- ❖ Byram, M. és Risager, K. (1999): *Language Teachers, Politics and Cultures*. *Multilingual Matters*, Clevedon.
- ❖ Byram, M., Gribkova, B., és Starkey, H. (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Online elérhető: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide\\_dimintercult\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf) [2014. január 16.]
- ❖ Byram, M. (2003): *Teacher education / visions from/in Europe*. *Babylonia*, 3-4. 11. sz. 7-10.
- ❖ Graddol, D. (1997). *The Future of English? The English Company UK*. [http://www.officiallanguages.gc.ca/docs/ff/Future\\_of\\_English.pdf](http://www.officiallanguages.gc.ca/docs/ff/Future_of_English.pdf) [2013. május 3.]
- ❖ Holló, D. (2013): *A toleranciára és társadalmi érzékenységre nevelés lehetőségei az idegennyelv-szakos bölcsész- és tanárképzésben*, *Modern Nyelvoktatás*, 19. 3. sz. 25-38.
- ❖ *Közös Európai Referenciakeret (KER) (2002) Európa Tanács.*
- ❖ Kramersch, C. (1998): *Language and Culture*. Oxford University Press, Oxford.
- ❖ Kramersch, C. (2013): *Culture in foreign language teaching*. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1. 1. sz. 57-78.
- ❖ Lázár, I. (2007): In: Huber-Kriegler M., Lussier D., Matei S. G., Peck C. (szerk.) (2007): *Developing and Assessing Intercultural Competence*. Council of Europe, Strasbourg.
- ❖ Lázár, I. (2011a): In: Kurt K. és Claudia W. (szerk.) (2011): *Az interkulturális kompetencia fejlesztése online kollaboratív tanulási környezetben Útmutató nyelvtanároknak, tanárképző szakembereknek, és tanárjelölteknek*. Az icEurope project tanulságai. Online elérhető: [http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Anglisztika/Kohn\\_Warth\\_Webcollab/Kohn\\_Warth\\_Webcollab\\_HU\\_v1.pdf](http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Anglisztika/Kohn_Warth_Webcollab/Kohn_Warth_Webcollab_HU_v1.pdf) [2013. decembe 4.]

- ❖ Lázár, I. (2011b): *Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching*. In: *ForumSprache*, 10. 1. sz. 112-126.
- ❖ Majzik Lászlóné (1995): *Cseppben a tenger. Fejlődés, kultúra és nevelés*. Új Pedagógiai Szemle, 4.
- ❖ Nemzeti Alaptanterv (2012): *Magyar Közlöny*. 2012. évi 66. szám. 2012. június 4. [www.magyarokozlony.hu/hivataloslapok/767988483e2e77d2f0a94f29dcd021697a7ff91a/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/](http://www.magyarokozlony.hu/hivataloslapok/767988483e2e77d2f0a94f29dcd021697a7ff91a/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/).
- ❖ Nikolov, M. (2003): *Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai*, Új Pedagógiai Szemle, 53. 46-57.
- ❖ Oktatási Hivatal (2013): <http://www.oktatas.hu/> [2013. december 3.]
- ❖ Sercu, L. (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Communication. An International Investigation. Multilingual Matters, Clevedon*.
- ❖ Sercu, L., Bandura, E. és Castro, P. (szerk.) (2005): *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. The Cromwell Press Ltd, UK.
- ❖ *Tanítani és tanulni, a tanuló társadalom felé* (1996). Európai Bizottság, Brüsszel.
- ❖ Tusa, C. (2003): *A multikulturális nevelés létjogosultsága és szükségessége az Európai Unióban*. Új Pedagógia Szemle, 11.

## Melléklet

### IKK fejlesztés és idegennyelv-oktatás attitűd teszt

1. Az idegennyelv órán ugyanolyan fontos a kultúra közvetítés, mint az idegennyelv tanítás.	1 2 3 4
2. Az idegennyelv tanítás és az idegen nyelvi kultúra közvetítés összehangolása lehetséges.	1 2 3 4
3. Minél többet tudnak a tanulók más nyelvek kultúrájáról, annál toleránsabbak.	1 2 3 4
4. Amikor eltérő anyanyelvű emberek találkoznak, félreértések ugyanolyan mértékben származhatnak nyelvi és kulturális különbségekből.	1 2 3 4
5. Az idegennyelv oktatásnak segítenie kellene a tanulókat a saját kultúrájuk megismerésében.	1 2 3 4
6. Az idegennyelvi országok kultúráját szélesebb körben kellene megjeleníteni az idegennyelv órákon.	1 2 3 4
7. Az idegennyelv órákon törekedni kellene arra, hogy a tanulók könnyebben felépíthessék európai és globális identitásukat.	1 2 3 4
8. Ha egy adott idegen nyelvet több országban is beszélnek, bármelyik ország kultúrája megjeleníthető a nyelvórán.	1 2 3 4
9. A kultúra tanulás az idegennyelv órán pozitív hatással van a tanulók nyelvi helyességének fejlődésére.	1 2 3 4

10. Más kultúráról szerzett tudás megváltoztathatja a tanulók hozzáállását saját kultúrájukhoz.	1 2 3 4
11. A nyelvórákon az idegennyelvi kultúrák tanulmányozása nem járulhat hozzá a tanulók nemzeti identitásának elvesztéséhez.	1 2 3 4
12. Az idegennyelvi kultúrákkal kapcsolatos ismeretszerzés legfőbb célja a tanulók kritikai szemléletének kialakítása a saját kultúrájukkal és az idegen kultúrával szemben egyaránt.	1 2 3 4
13. A tanulók kulturális tudatosságát (különböző kultúrák közötti hasonlóságok és különbségek megismerésének és elfogadásának képességét) alacsonyabb és magasabb szintű idegennyelv-tudással rendelkező tanulók esetében is kellene fejleszteni.	1 2 3 4
14. A kultúratanítás motiválja a nyelvtanulókat.	1 2 3 4
15. A nyelv és a kultúra összekapcsolása segíti a tanulók nyelvi készségeinek fejlesztését.	1 2 3 4

## Abstract

Although developing intercultural communicative competence (ICC) has been one of the main aims of foreign language education, culture learning and the cultural dimension of language learning are still neglected elements in the language classroom. In order to understand this tendency more thoroughly, it is essential to study both pre- and in-service language teachers' attitudes towards ICC development in the language classroom. Hence, this pilot study aims at (1) studying the attitudes of MA students in teacher-training at the Institute of English and American Studies, UD towards the topic. Moreover, it also (2) examines the relationships between the subjects' attitude and their intercultural experience with a special focus on their perception of culture and intercultural communicative competence.

**Adrienn Fekete** is a second-year PhD student at the Doctoral Program on Educational Sciences at the University of Debrecen and works as a junior lecturer at the Institute of English and American Studies, UD. Her research areas include developing intercultural communicative competence in the English language classroom with a special focus on learning strategies.

Fekete Adrienn

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Neveléstudományi Program

Debrecen

[adrienn.fekete00@gmail.com](mailto:adrienn.fekete00@gmail.com)

## A BESZÉDHANGHALLÁS FEJLESZTÉSE TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT GYERMEKEK ESETÉBEN

### Bevezető

A többségi pedagógia és a gyógypedagógia számára egyaránt fontos kérdés, hogy az alapkészségek milyen módszerekkel fejleszthetők eredményesen. Mindkét területnek vannak saját, kipróbált módszerei, de a két terület összekapcsolása, a többségi pedagógia módszertanának adaptálása a gyógypedagógiai gyakorlatba, illetve fordítva, még kevésbé terjedt el. A többségi és a gyógypedagógia gyakorlata szempontjából is előrevivő lehet, ha azonos vagy könnyen adaptálható módszerekkel tudják fejleszteni a pedagógusok a gyermekeket.

Kérdés, hogy azok a módszerek, amelyek a többségi gyermekek, tanulók körében hatékonyak bizonyultak, alkalmazhatók-e a tanulásban akadályozott tanulók populációjában? Az adaptálás során mire kell különösen figyelni, milyen feltételekkel, módosításokkal javasolható a fejlesztő program beépítése a gyógypedagógiai gyakorlatba? Tanulmányunkban ezekre a kérdésekre keressük a választ. Egy többségi gyermekek számára készült készségfejlesztő program tanulásban akadályozott tanulók körében való adaptálását és két tanévet átfogó kipróbálásának eredményeit mutatjuk be. Fejlesztő kísérletünkben első és második osztályos tanulásban akadályozott tanulók vettek részt. A fejlesztés fókuszában a beszédhanghallás készsége állt, amely a beszédhangok megkülönböztetésének készsége, és a beszéd-nyelvi fejlődés minden területén szerepet játszik.

### A tanulásban akadályozottság

A tanulásban akadályozott gyermekek körébe azok a gyermekek tartoznak, akik a „tanulási képesség fejlődési zavara következtében tartósan és feltűnően nehezen tanulnak” (Mesterházi, 2001:155). A fogalom magában foglalja az enyhén értelmi fogyatékos és a nehezen tanuló gyermekek csoportjait az alapján, hogy a fejlődést akadályozó okok mögött biológiai és/vagy környezeti tényezők állnak. Fejes és Szenczi (2010) összehasonlító elemzést tett a tanulásban akadályozottság magyar és angol nyelvű terminológiája között. Munkájuk jelentős segítséget ad ahhoz, hogy a nemzetközi kutatások eredményeit itthon is értelmezni és hasznosítani tudjuk. A tanulásban akadályozottság karakterisztikus jellemzője: (1) az eredet (organikus és/vagy környezet), (2) a tünetek tulajdonsága (egyenletes és tartós

meglassúbbodás a kognitív funkciók valamennyi területén), (3) a mentális folyamatok működési sajátossága (önállótlanág, nehézkes transzferálás, a spontán fejlődés elégtelensége), valamint (4) az életvezetésben megjelenő, különböző mértékű támaszigény. (Mesterházi, 1998; Szekeres, 2012).

## **Beszédhanghallás**

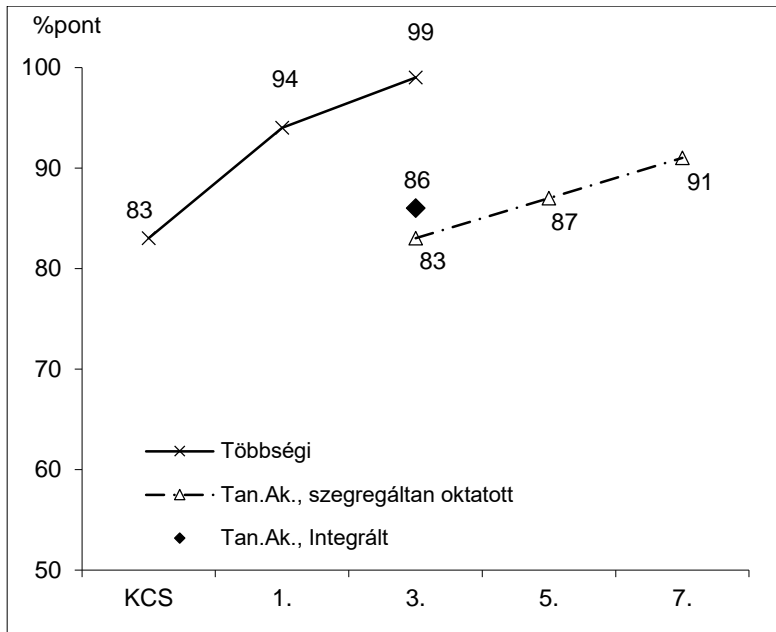
A *beszédhanghallás készsége* (fonológiai tudatosság, beszédhallás) az eltérő elnevezések ellenére ugyanazt a működést jelenti: a szavak belső szerkezetéhez való hozzáférést, a beszédhangok tulajdonságainak megkülönböztetését, és ez alapján a fonémadöntést (Blomert és Csépe, 2012; Csépe, 2006; Gósy és Horváth, 2007; Lőrík, 2006). A készség átfogó vizsgálatából egyértelművé vált, hogy az befolyásolja a tiszta artikuláció létrejöttét (Fazekasné és Józsa, 2015), közreműködik a hang-betű asszociációs kapcsolat kialakításában, a dekódolásban (Józsa és Steklács, 2009, 2012; Nagy, 2006). Szerepe van az írott és az olvasott szöveg megértésében (Fazekasné és Józsa, 2015), és számolnunk kell vele az idegen nyelv tanulása során is (Fazekasné, 2006). Igazolódni látszik az a hipotézisünk is, hogy a készség működése befolyásolja a helyesírás minőségét (Fazekasné és Zentai, 2012; Fazekasné, Zentai és Józsa, 2015). A beszédhanghallás többségi gyermekek esetében eredményesen fejleszthető (Fazekasné, 2000; Fazekasné és Józsa, 2015).

A tipikusan fejlődő gyermekek beszédhanghalló készségének feltárásával párhuzamosan megvizsgáltuk a tanulásban akadályozott tanulók készségfejlődési sajátosságait is (Fazekasné és Józsa, 2009, 2012). A tanulásban akadályozott gyermekekre általában érvényes megállapítás itt is igaznak bizonyult: a beszédhanghallás készségének a fejlődése mintegy 5 éves elmaradást mutat (1. ábra). A háttértényezők elemzése alapján kiderült: a készség fejlődésében az intelligenciának kisebb a szerepe, mint a többségi tanulók esetében. Feltételezhető, hogy a beszédhanghallás a tanulásban akadályozott gyermekek esetében is fejleszthető (Fazekasné és Józsa, 2009, 2015).

A fentebb hivatkozott kutatási eredményeink adták az ötletet ahhoz, hogy a beszédhanghallást fejlesztő programunkat adaptáljuk a tanulásban akadályozott gyermekek fejlesztésére. Hipotézisünk az, hogy a tipikusan fejlődő tanulók körében hatékonyan bizonyuló készségfejlesztés a tanulásban akadályozott tanulóknál is eredményt hozhat.



1. ábra. A beszédhanghalló készség fejlődése (Fazekasné és Józsa, 2012:6)



### A beszédhanghalló készség fejlesztésének módszerei

Korábbi kutatásaink során a többségi gyermekek fejlesztésére játékos gyakorlatokból álló programot dolgoztunk ki. A fejlesztő program tanmenet formátumban felépített, napi szintű tervezésből állt. Az eredetileg középső csoportos óvodások fejlesztésére készült programot a tanulásban akadályozott gyermekek sajátosságaikhoz igazodva módosítottuk. Kevesebb és egyszerűbb játékot javasoltunk a beszédhanghalló készség valamennyi összetevőjének a fejlesztésére. A beszédhanghallást fejlesztő játékos gyakorlatokat a gyógypedagógusok 2–3 napi gyakorisággal játszották a tanulókkal, egy játék 5–7 percnél több időt nem vett igénybe. A következőkben a fejlesztő játékokból mutatunk példákat.

A beszédhangok tulajdonságait a hangképzet kialakításával kezdtük. Példa a „z” hangképzet kialakítására:

**Méhecskék vagyunk.** A gyermekek guggolásból (folyamatosan zümmögve) lassan lábhegyre emelkednek, ahogy a méhek a kaptárból a fa tetejére. Ujjaik mozgásával a repdesést imitálják.

A hangképzet kialakítását követték a hangok tulajdonságainak felismerésére ösztönző játékok. Példa a hangfelismerés gyakorlására (önmagában álló hang):

**Tekeredik a kígyó.** Az ugrókötelet azok a gyermekek fogják meg (és ismétlik a hangot), akiknél a gyógypedagógus által ejtett hang hívóképe van. Amikor mindenki „feltekeredett”, a kígyó elszakad.

A gyakorlás utolsó fázisa volt a hangzódifferenciálás, a fonémadöntés folyamatának fejlesztése. Példa a hangok differenciálásának gyakorlására (önmagában álló hangok):

**Kit hívok?** A gyermekek a hallott hangok alapján mozognak, **p** hangra pipáznak (leguggolnak), a **b** hangra hasukat veregetik/felállnak.

A hangok tulajdonságainak megismerésével párhuzamosan a szeriális verbális memória működését is javítani kívántuk hangsorozat észlelést fejlesztő játékokkal. Példa a verbális szeriális fejlesztésére:

**Robotok vagyunk:** A gyógypedagógus hangokat ejt egymás után. A gyermekek annyit lépnek, ahány hangot hallanak, majd megismétlik a hangsort.

## **A beszédhanghalló készség fejlesztésének kísérleti kipróbálása**

A fejlesztő program hatékonyságának a vizsgálatára másfél éves kísérletet szerveztünk tanulásban akadályozott gyermekek körében. Hét önként jelentkező, a tanulásban akadályozott tanulókkal szegregáltan foglalkozó intézményben próbáltuk ki a fejlesztő programot. Ezekben az iskolákban a tanulásban akadályozott tanulók speciális nevelése oktatása zajlik, ők a nehezen integrálható tanulók közé tartoznak. Az integráció térhódításának következtében az eltérő tantervű általános iskolákban zömében a biológiai tényezők miatt meglassult értelmi fejlődésű tanulók maradtak. A kísérlet indításakor összesen 175 fő első osztályos tanuló adatai álltak rendelkezésünkre. Az előmérés alapján kiválasztottuk azokat a tanulókat, akiknél a fejlesztés indokolt volt, azaz akik nem érték el a készség fejlettségnek az optimális szintjét (*Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004b*). Az iskolákban a tanulói fluktuáció nagymértékű volt, emiatt folyamatos volt az elvándorlás és az új tanulók érkezése. Végül összesen 71 olyan első osztályos tanulásban akadályozott tanuló eredményeiről tudunk beszámolni, akik a fejlesztő programban másfél éven keresztül részt vettek. Elemzéseink során ennek a 71 tanulónak az eredményeit mutatjuk be. Ezeknek a gyermekeknek a meghatározó hányada enyhén értelmi fogyatékos volt.

A kísérlet a 2012/2013. és a 2013/2014. tanévben zajlott. A fejlesztő program hatásának vizsgálatához 2012 őszén előmérést, 2014 tavaszán utómérést

végeztünk. Mindkét mérési pontban a DIFER beszédhanghallás tesztjének diagnosztikus változatát használtuk (*Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer*, Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a, 2004b). A teszt 60 itemből áll, tanulásban akadályozott mintán a reliabilitása 0,88. A kísérleti csoport fejlődését korábbi keresztmetszeti fejlődésvizsgálataink adataival hasonlítottuk össze (Fazekasné és Józsa, 2012; Józsa és Fazekasné, 2006a, 2006b).

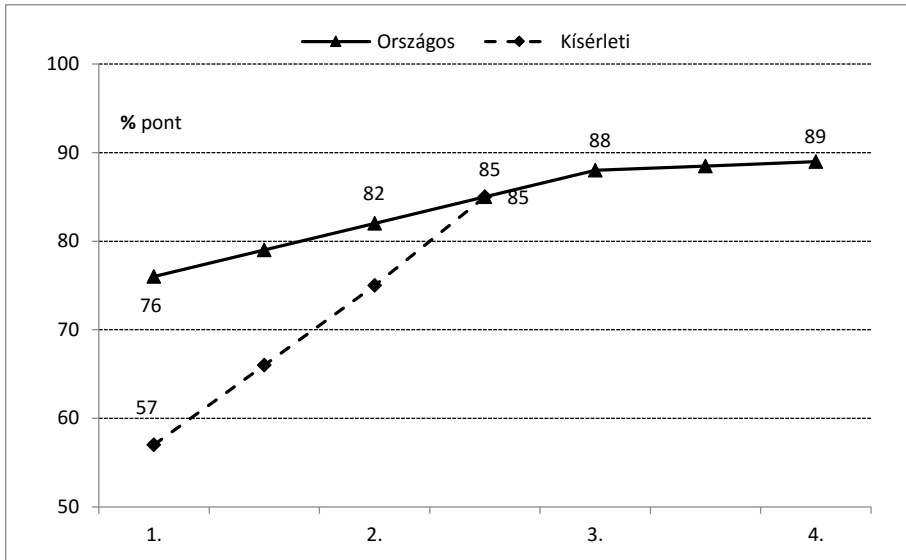
A fejlesztő kísérlet másfél éve alatt félévenként videofelvételek készültek, és a gyógypedagógusok ugyancsak félévenként írásban részletezték a készségfejlesztés tapasztalatait.

## **Eredmények**

Programunk indításakor a mintába tartozó tanulók beszédhanghalló készségének fejlettsége jóval elmaradt a tanulásban akadályozott tanulók országos átlagától (Fazekasné és Józsa, 2012). Ennek egyik oka az volt, hogy csak azokat a gyermeket fejlesztettük, akik nem érték el az optimum szintet. Másrészt mintánkban – a korábbi adatfelvételünkhöz képest – több volt a fejlődésben jelentősen megkésett tanuló. Elsősorban amiatt, hogy a biztatóan fejlődő tanulásban akadályozott tanulókat többségi iskolába integráltak. Így a kísérleti csoportra az előméréskor 57 %pontos átlagos fejlettség volt jellemző, míg az országos keresztmetszeti vizsgálat adatai alapján az elsős tanulásban akadályozott tanulók fejlettsége 85 %pont (Fazekasné és Józsa, 2012; Józsa és Fazekasné, 2006b).

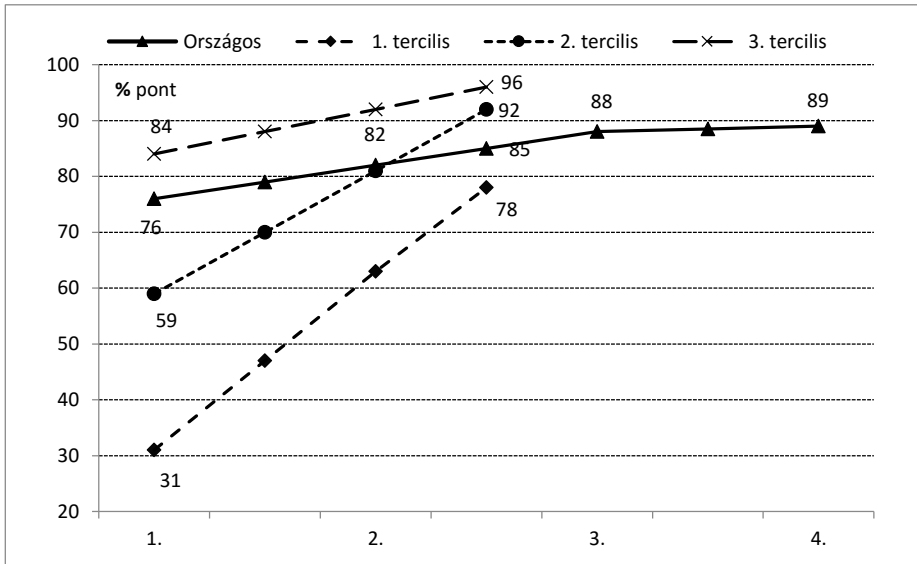
A kísérleti időszak másfél évének a fejlődési ütemét a 2. ábra szemlélteti. A kísérleti csoport átlagosan 28 %pontot fejlődött ( $t = -5,229$ ;  $p < 0,001$ ), ami a keresztmetszeti vizsgálatban kapott 9 %pontos spontán fejlődési ütemet lényegesen meghaladja. Az átlagos fejlődés növekedése mellett a szórás csökkenése (21,4 %pontról 18,6 %pontra,  $F = 1,32$ ;  $p = 0,05$ ) is jellemzi a kísérleti időszakban bekövetkező fejlődést. A kísérleti hatás (Cohen-féle hatásméret) értéke 0,95, ami alátámasztja, hogy a fejlődésben megkésett tanulók eredményesen fejleszthetők a kísérletünkben alkalmazott módszerekkel. Az előmérés és az utómérés közötti szignifikáns korrelációs együttható ( $r = 0,559$ ) közepes erősségű összefüggést mutat, eszerint a tanulók fejlettségbeli rangsorában átrendeződések is történtek.

2. ábra. A kísérleti csoport fejlődése és a korábbi keresztmetszeti vizsgálat  
(Az országos adatok forrása: Fazekasné és Józsa, 2012; Józsa és Fazekasné, 2006b)



Kutatásunkban összehasonlítottuk az eltérő fejlettségi szintről induló tanulók fejlődési ütemét. Az előmérés eredményei alapján a mintát három azonos nagyságú csoportra osztottuk (tercilisek), és a tercilisekbe tartozó tanulók fejlődését vizsgáltuk meg (3. ábra). A minta legalacsonyabb fejlettségű harmada 31 %pontról 78 %pontos fejlettségi szintre jutott el, ez a fejlődési ütem 47 %pontos emelkedést jelez, a Cohen-féle hatásméret (3,30) is kiemelkedően magas kísérleti hatást igazol. A középső tercilisbe sorolt tanulók fejlődése 59 %pontról indul, a kísérleti időszak végére 92 %pontos fejlettséget érnek el. A minta középső harmadának fejlődése is intenzív, számszerűen 33 %pontos, a kísérleti hatás mértéke 2,83. A legfejlettebb harmadba tartozó tanulók fejlődése már az előmérés idején meghaladja az országos szintet, 84%pontos fejlettség jellemző rájuk, ezek a tanulók 96 %pontra fejlődnek másfél év elteltével. Ebben a tercilisben a kísérleti hatás alacsony, 0,26.

3. ábra. A kísérleti csoport fejlődése és a korábbi keresztmetszeti vizsgálat  
(Az országos adatok forrása: Fazekasné és Józsa, 2012; Józsa és Fazekasné, 2006b)



### A kísérletünk megvalósításának tapasztalatai

A kísérlet indításakor ideális helyzetű iskolákat képzeltünk el: kis létszámú, tanulásban akadályozott tanulókból álló évfolyamokat, stabil gyógypedagógusi ellátással, fix tanulói összetétellel. Nem számoltunk azzal, hogy az integráció térhódításával a speciális tantervű általános iskolák lehetőségei megváltoztak. A változások következményei a fejlesztő program hatékonyságát is módosították. Az alábbiakban ezekről írunk.

**A tanulólétszámok változása:** A kísérleti időszak alatt a tanulásban akadályozott gyermekek egy része integrált tanulóként többségi iskolába került. A létszám megőrzése érdekében a szegregáló iskolák szintén integráló iskolákká váltak. Ez azt jelenti, hogy az integrálható (azaz többségi iskolában tanuló) tanulásban akadályozott tanulók helyét az ugyancsak integrálható, de értelmileg akadályozott tanulók foglalták el. Ide kerültek még továbbá az integrálható autista, autisztikus tanulók is. Ennek következtében az osztályok létszáma és összetétele folyamatosan változott. Az integrálható tanulásban akadályozott tanulók elkerültek (év közben is), helyükre jöttek új, egészen más képességstruktúrával rendelkező tanulók. A tanév végén szinte kicserélődött egy-egy évfolyam. Olyan is volt, hogy a létszám csökkenése miatt megszűnt egy önálló évfolyam, és összevontan működött tovább. Az adatelemzéshez csak azoknak a tanulóknak az adatait használtuk fel, akik a két éves kísérletben végig részt vettek.

*A képességfejlesztő program kipróbálásának nehézségei:* Az eredetileg tanulásban akadályozott tanulók *fejlesztési* lehetőségeire épített program a megváltozott összetétel miatt túl nehéznek bizonyult. Soknak tűnt a játékok változatossága, mert a szabályértés és alkalmazás lényegesen több időt igényelt. Voltak játékok, amelyeket éppen ezért ki kellett hagyni a programból. A nehézkessé vált taníthatóság miatt az instruálás több időt igényelt, ez pedig az alkalmazás gyakoriságát csökkentette. Az autista tanulók aktivizálása gyakran sikertelen volt.

A fentebb leírtak ellenére sokkal több volt a pozitív, mint a negatív gyógypedagógusi visszajelzés. A negatív információkat a fentiekben felsorolt tények jelentették. A pozitív visszajelzések a játékok motiváló hatását és a pedagógiai módszertani eszköztár bővülését emelték ki.

A kísérletben résztvevő gyógypedagógusok félévenként elkészített írásbeli beszámolóikban a számunkra fontos következményeket hangsúlyozták az olvasástanulás és a beszéd szenzitív és expresszív szintjeinek fejlődése területén. Egyöntetűen kiemelték a játékok motiváló hatását. A nehézkes szabályértés után már felszabadultan játszottak a tanulók, kérték és emlegették az egyes játékokat. Voltak kedvenc játékaik is, amelyeket jutalmul kaptak. A pedagógusok megítélése szerint a hangoztató gyakorlatoknak köszönhetően biztosabb lett a dekódolás, a hang-betű kapcsolat. A tanulókat nem zavarta az egyes hangokhoz tartozó két vagy három szimbólum (pl. a „sz” hangja lehetett kígyósziszegés, de lehetett a lufiból kiáramlott levegő hangja is), ami jelezte, hogy a tanulók a hangot már nem egy adott hívóképhez kötötték, hanem a tulajdonságai alapján ismerték fel. Pozitív tulajdonságként emelték még ki a pedagógiai módszertani eszköztár bővülését pl. a hang-betű kapcsolat kialakításában, a szókincs bővítésében, a nyelvi kreativitás fejlesztésében. Ennek szemléltetésére idézünk egy közreműködő gyógypedagógus véleményéből: *„Gyermekeim első perctől fogva nagy örömmel vettek részt ezekben a játékos helyzetekben. Távollétem esetén a helyettesítő pedagógusnak kérés nélkül bemutatták azt, amit éppen tanultunk. Mivel elsősök voltunk, nagyon sokat gyakoroltuk a hangok helyes ejtése mellett a hangkihallást, a hang helyének meghatározását a szóban. Ebben rengeteget segített ez az anyag. Az alkalmazott játékok jók és ötletadóak voltak, amelyeket időnként kiegészítettem, kissé megváltoztattam az osztályomnak megfelelően. A beszédszerveket ügyesítő gyakorlatok lehetőséget adtak az időnkénti versenyhelyzet kialakítására is.”*(P. B. gyógypedagógus)

A program tantestületi továbbképzés témája lett. A szülők gyermekeik élményeit visszajelezték, érdeklődtek. A kísérletet vállaló gyógypedagógusok eszköztára bővült, a fejlesztő program használata számukra természetessé vált.

## **Összegzés**

Tanulmányunkban egy játékos készségfejlesztő program kipróbálásának tapasztalatairól és eredményeiről számolunk be. A fejlesztő program a beszédhanghallás képességének fejlesztésére készült, eredetileg többségi középső csoportos óvodások számára. A fejlesztés módszereit tanulásban akadályozott első és második osztályos tanulók populációján próbáltuk ki. A program fejlesztő gyakorlatokból állt, a gyógypedagógusok hetente több alkalommal, rövid ideig játszották a gyűjteményben szereplő játékokat a tanulókkal.

A beszédhanghallás fejlesztésének hatékonyságát kísérleti úton igazoltuk. A kísérleti csoportba 71 fő első osztályos tanuló került, a fejlesztő program kipróbálása előtt és befejezését követően is felmértük a beszédhanghalló képességük fejlettségét. A másfél éves irányított fejlesztés hatékonyságát eredményeink alátámasztják. A kísérleti csoportba tartozó tanulók fejlődése a spontán fejlődési ütemet lényegesen meghaladja. A legalacsonyabb fejlettségi szintről induló tanulók fejlődtek leginkább, fejlődési lemaradásukat a fejlesztő beavatkozással nagymértékben sikerült csökkenteni.

Kísérletünket megelőzően – tudomásunk szerint – nem valósult még meg tanulásban akadályozott tanulókkal szisztematikusan felépített, félévenként kontrollált, hosszabb időszakot átölelő beszédhanghallás-fejlesztés. Az általunk kidolgozott és kísérletileg igazolt módszerek alkalmazásával a gyógypedagógia eszköztára tovább gazdagodhat. A módszerek alkalmazása jelentős mértékben hozzájárulhat a tanulásban akadályozott gyermekek nyelvi fejlődéséhez.

## **Köszönetnyilvánítás**

A kutatási program megvalósítását az OTKA K83850 pályázat támogatta.

## Irodalom

- ❖ *Blomert, L. és Csépe, V. (2012): Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–86.*
- ❖ *Csépe Valéria (2006): Az olvasó agy. Akadémiai Kiadó Zrt, Budapest.*
- ❖ *Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle, 50. 7–8. sz. 279–284.*
- ❖ *Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): Az akusztikus és a vizuális észlelés szerepe az olvasástanulásban. In: Józsa Krisztián (szerk.): Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 189–207.*
- ❖ *Fazekasné Fenyvesi Margit és Józsa Krisztián (2009): Tanulásban akadályozott gyermekek beszédhanghallása. In: Marton Klára (szerk.): Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája. Eötvös Kiadó, Budapest. 151–177.*
- ❖ *Fazekasné Fenyvesi Margit és Józsa Krisztián (2012): A beszédhanghallás és a beszédhiba összefüggése tanulásban akadályozott gyermekek esetében. Gyógypedagógiai Szemle, 40. 1. sz. 1–13.*
- ❖ *Fazekasné Fenyvesi Margit és Józsa Krisztián (2015): Az elmélet és a gyakorlat szintézise a fejlesztő programokban: A beszédhanghallás készsége. Neveléstudomány, 3. 1. sz. (megjelenés alatt)*
- ❖ *Fazekasné Fenyvesi Margit és Zentai Gabriella (2012): Beszédhanghallásra épülő helyesírás fejlesztése a harmadik osztályban. Szimpózium előadás. In: Csapó Benő és Tóth Edit (szerk.): PÉK 2012 – X. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók. Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 142.*
- ❖ *Fazekasné Fenyvesi Margit, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2015): A beszédhanghallás fejlettségének szerepe a helyesírásban. PÉK 2015 – XIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia (elfogadott előadás).*
- ❖ *Fejes József Balázs és Szenczi Beáta (2010): Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomban. Gyógypedagógiai Szemle, 38. 4. sz. 273–287.*
- ❖ *Gósy Mária és Horváth Viktória (2007): Óvodások és olvasási nehézséggel küzdő kisiskolások beszédhallása. In: Gósy Mária (szerk.): Beszédeszélelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításában. Nikol Kkt, Budapest. 84–104.*
- ❖ *Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006a): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – I. rész, Gyógypedagógiai Szemle, 34. 2. sz. 133–141.*
- ❖ *Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006b): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – II. rész, Gyógypedagógiai Szemle, 34. 3. sz. 161–176.*
- ❖ *Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. Magyar Pedagógia, 109. 4. sz. 365–397.*



- ❖ *Józsa Krisztián és Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–188.*
- ❖ *Lőrík József (2006): A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. Beszédgyógyítás, 2. sz. 32–60.*
- ❖ *Mesterházi Zsuzsa (1998): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. BGGYFK, Budapest.*
- ❖ *Mesterházi Zsuzsa (2001, szerk.): Gyógypedagógiai Lexikon. ELTE-BGGYFK, Budapest.*
- ❖ *Nagy József (2006): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.*
- ❖ *Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára. Mozaik Kiadó, Szeged.*
- ❖ *Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Mozaik Kiadó, Szeged.*
- ❖ *Szekerés Ágota (2012): Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. Iskolakultúra, 22. 11. sz. 3–23.*

## **Abstract**

Our paper presents the adaptation of an intervention program for special needs students originally designed for typically developing children. Efficacy of the program was previously established for typically developing pre-school kids. This time our aim was to develop speech sound hearing of children with mild intellectual disabilities. Speech sound hearing enables discrimination of speech sounds, which plays an important role in every aspect of speech and language development. The intervention program was reframed to meet the altered demands. Participants of the developmental experiment were first and second year pupils with mild intellectual disabilities. The experimental group consisted of 71 first-graders, results were compared to data from our previous developmental studies. For pre- and post-testing we used the speech sound hearing subtest of DIFER. Results clearly support the efficacy of the 1.5 year long program. Students starting from the lowest developmental level improved the most, their developmental delay significantly reduced as a result of the intervention. The program tested in our experiment can contribute to the further enrichment of the methodology of special needs education.

**Margit Fazekas-Fenyvesi** is a college professor and head of institute at Károli Gáspár University of Reformed Church, Faculty of Training College, Social Work and Diaconia Institute. For 30 years she dealt with children with special needs in a specialized institute. For 20 years she taught children with special needs and for 10 years she was specialized for pedagogic diagnostics, which now she teaches in the Eötvös Loránd University, Bárczy Gusztáv Faculty of Special Education, and in the University of Szeged. She is working – together with her colleges – on the virtual lecture notes for subject Pedagogic diagnostics. Her research area is speech-sound hearing and orientational ability.

**Gabriella Zentai** is a PhD student in Doctoral School of Education, University of Szeged. She has a BA in mathematics and physics, MA in education and postgraduate degree, expert of educational evaluation. Since 1999, she has been working in the field of criterion-oriented education, member of OTKA research studies which are in close connection with the University of Szeged, Faculty of Arts, Institute of Education. Her research field involves the development of thinking skills, content-based improvement of thinking skills, mainly focuses on the improvement of systematization skill among kindergarten and school-aged children. She also gives lectures on the above mentioned topics in accredited postgraduate courses.

**Krisztián Józsa** is an associate professor in the Institute of Education at the University of Szeged, Hungary. He earned his master as a teacher of mathematics and physics in 1996, and MA in education in 2000, received a PhD in 2003, and the Habilitation post-doctoral distinction in 2013. From 2004-2008 he was a grantee of the Bolyai János Post-Doctoral Fellowship of the Hungarian Academy of Sciences. In 2011 and 2015 he was a visiting researcher at Colorado State University; in 2012-2013 he was a Fulbright research scholar. He received Pro Scientia Gold Medal in 1997 and the Young Researcher Award from the Hungarian Academy of Sciences in 2008. He has more than 200 publications. His major fields of research include mastery motivation, reading comprehension, pre-school and elementary school skill development and improvement programs.

Fazekasné Fenyvesi Margit  
Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar  
Nagykőrös  
[fenyvesim@yahoo.com](mailto:fenyvesim@yahoo.com)

Zentai Gabriella  
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola  
Szeged  
[zentaigabi@gmail.com](mailto:zentaigabi@gmail.com)

Józsa Krisztián  
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet  
Szeged  
[krisztian.jozsa@colostate.edu](mailto:krisztian.jozsa@colostate.edu)

## VÁLTOZÓ TANULÁSI KÖRNYEZETEK ÉS MÓDSZEREK

Sok minden megváltozott az elmúlt évtizedben. A technológia a korábbi gyors fejlődést is meghaladóan produkálja eredményeit nap, mint nap. Érezhetően paradigmaváltás következik a tanulási környezetek átalakulásában. Vannak, akik egyszerűen a „digitális átállást” sürgetik az oktatásban is, mely már nem azt jelenti, hogy a didaktikai feladatok megoldásához válasszuk ki a megfelelő taneszközt, hanem a teljes elektronikus környezet új oktatási módszereket generál, átalakítva a tanár módszertani eszköztárát is. A tanulót is minősítjük, vizsgáljuk és soroljuk különböző kategóriákba. Ők lettek a digitális bennszülöttek, esetleg a Z generáció tagjai.

„Sokan teszik fel a kérdést, hogy a digitális nemzedék tagjai mások, mint az előző nemzedékek? Ők miért tanulnak másképp, vagy miért akarnak másképp tanulni, mint a korábbi nemzedékek tagjai? Egyáltalán másként tanulnak? Vagy csupán a környezetük változott meg jelentősebben” (Bedő, 2012).

Tanulmányunk egyik célja, hogy elemezzük a tanulással kapcsolatos nézeteink változását, ill. felsoroljuk annak a 21. századra jellemző sajátosságait. A tanulási folyamat adott keretek között és feltételekkel megy végbe, ezeket együtt tanulási környezeteknek nevezzük. Az elmúlt években a szakirodalmak egyre többen tipizálják, kategóriákba sorolják ezeket. Így beszélnek formális, nem formális és informális tanulásról. Tanulmányok, konferenciák próbálják részletesen feltárni e keretek tulajdonságait, jellemzőit, igyekezve a változások mibenlétét ezen keresztül megközelíteni. Sokszor szeretnénk előrébb jutni a pusztá kategorizálásnál.

„Éppen ezért talán nem felesleges kitérni arra is, mi a funkciója e kategóriák használatának? Hiszen a tanulást érintően valójában nem csak új jelenségekről van szó, sokkal inkább a tanulás világának a korábbiaktól eltérő megközelítéséről.” (Tót, 2008, old.: 183). Az világosan látszik, hogy ezek a kategóriák élesen nem választhatóak szét, hanem ezek legtöbbször egymásba érő, egymást kiegészítő, tanulási (LLL - LifeLong learning) szituációk megnevezésére, megkülönböztetésére szolgál.

## Tanulási környezetek jellemzése

A tudományos megközelítés hitelességét és a gondolatmenet követhetőségét segíti, ha a fogalmakban rendet teszünk. Ezért fontos pontosítani a tanulási környezetek kifejezést is, annál is inkább, mivel szűkebb és tágabb értelemben is használatos.

„A tanulási környezet a tanulás / tanítás folyamatát befolyásoló tényezők együttese. Ilyen pl.: oktatási infrastruktúra, oktatásügy jogi szabályozórendszere, oktatási program, a tanterv, a tanár személye, a tananyag és a motiváció.” (Kőfalvi, 2006, old.: 32).

*Nahalka* (2002) a tanulási környezet fogalmát a következőképpen határozza meg: „A tanulási környezet azt a gondolatilag egységes, határozott elméleti alapokon nyugvó, a tanulási folyamatot befolyásoló összes fontos tényezőt magába integráló rendszert jelenti, amelynek keretei között a valóságos iskolai tanulás végbemegy.” (*Nahalka*, 2002, old.: 66).

A tanulási környezet - rendszerszemléletű megközelítése alapján - magába foglalja mindazt, ami a tanulót és a tanárt a tanulási-tanítási folyamatban körülveszi, a tanulás eredményességét, hatékonyságát meghatározza.

## Oktatási környezetek

Az oktatási környezetek funkcionális felosztását látjuk a következő felsorolásban (Ollé, 2013).

*Kontakt oktatási környezet:* Tanár és diák egy időben, egy helyen tartózkodik. Ha valaki elhagyja a termet, a folyamat megszakad. Intézményesült viselkedési formák érvényesülnek. Látható, hogy így a folyamat és a tartalom zárt környezetben alakul ki. Használják technológiát (pl.: interaktív tábla, digitális taneszköz és tananyag, saját eszközök), de nem csatlakoznak hálózatra. Elsősorban személyes kontaktra épül, fontosak a verbális és nonverbális elemek.  
*Hálózattal támogatott kontakt tevékenység:* Internet és Intranet használata kontakt oktatási környezetben. Az információk nem csak jöhetnek, hanem kifelé is lehet küldeni. A környezet nyitottá tehető, ez azonban csak ritkán valósul meg. A technológia konzerválja az oktatási kultúrát és a gyakorlatot. Akkor válna interaktívvá, ha nem csak a tanár használná a számítógépet, vagy interaktív táblát.

*Online oktatási környezet:* Térben és időben azonos tevékenységet folytatnak a résztvevők egy bizonyos keretrendszerben. Továbbra is a kontakt beszélgetés a fontos, de már csatlakoznak a hálózatra, így „kinyílik” az osztályterem. Az Internet, mint kommunikációs csatorna jelenik meg. Javasolt az egyéni vagy saját eszköz használata, ezért fontos lenne, hogy számítógépterem helyett legyen minden teremben számítógép. Kontakt tevékenység helyett hang vagy mozgókép

kommunikáció van. Interaktív, teljes mértékben naplózható, ami további hozzáférhetőséget jelent.

*Virtuális oktatási környezet:* Ebben a környezetben mi és a környezetünk is 3D-ben jelenik meg. (Pl.: Second Life) Térfüggetlen, tehát bárhol tudunk csatlakozni. Szinkron kommunikáció jellemzi, mivel csak azokkal tudunk beszélni, akik szintén jelen vannak. Teljes multimédiahasználat: audió letöltések, böngészések, chat, fogalomtérkép, stb.

*Hibrid oktatási környezet:* A fenti oktatási környezetek kombinációja.

A tanulási környezet tehát nemcsak az intézmény fizikai környezetét jelenti, hanem magában foglalja az összes környezeti tényezőt (pl. együttműködő szereplőket, társas kapcsolatokat, tanulásszervezési formákat, taneszközöket, tantervi tartalmakat, értékeket stb.), melyek a tanulást, fejlődést támogatják. A tanulási környezet fogalmának előtérbe kerülése arra is felhívja a figyelmet, hogy a tanulás nem csupán kész tudásrendszerek transfere, hanem a környezettel való interakciók során végbemenő folyamat (Komenczi, 2009).

Brown (Brown, 1992) és Collins (Collins, 1990) a hatékony tanulási környezetet a következőképpen konceptualizálja: a hatékony tanulási környezet a tanulásban, gondolkodásban és problémamegoldásban való jártasságra irányuló diszpozíció kialakulását elősegítő oktatási környezet, amely képes az ehhez szükséges elsajátítási folyamatok életre hívására és fenntartására (Brown, 1992) (Collins, 1990).

A tanulási környezetet érdemes tehát holisztikusan (nem részlegesen és redukcionista) felfogni, vagyis minden releváns tanulói és tanári változót és ugyanakkor a környezet minden lényeges vonatkozását is figyelembe venni (De Corte, 2001). Ezért ebben az értelemben Komenczi elektronikus tanulási környezet fogalmával értünk egyet, aki gyűjtőfogalomként használva a terminológiát, az alábbiakat érti alatta: „olyan tanulási környezeteket jelent, ahol a tanítás és tanulás feltételrendszerének kialakításánál meghatározó szerepe van az elektronikus információ- és kommunikációtechnikai eszközöknek” (Komenczi, 2009, old.: 114).

Az online tanulás tanulásmódszertani vonatkozásai közül az egyéni és/vagy csoportos tanulás problémakörét emeljük még ki. Halász Gábor szerint a jelenleg is zajló pedagógiai paradigmaváltás egyik legfontosabb elemét az egyéniesítés szóval lehet illetni. Véleménye szerint ugyanis a társadalmi igények, a tanítás technológiájának változásai, valamint az emberi tanulásról való tudásunk mintegy kikényszerítik a személyre szabott megoldások alkalmazására épülő tanítási gyakorlatot, amely igazodik „az egyes tanulók sajátos egyéni igényeihez” (Halász). A szerző ugyan átfogó és komplex értelemben használja a személyre szabott, egyénhez igazodó megoldások alkalmazását az oktatásban, mégis úgy érezzük, ez összecseng a PLE modelljével. A Personal Learning Environment, melyet „a

számítógéppel segített tanítás és tanulás új modelljeinek egyikeként” emlegetnek, olyan személyes tanulási teret ír le, amelyben a tanuló a természetes tanulási környezetben szerzi meg az ismereteit, az önszabályozó tanulás módszereit felhasználva (erről részletesebb lásd: (Kárpáti, 2008) (Molnár, 2003).

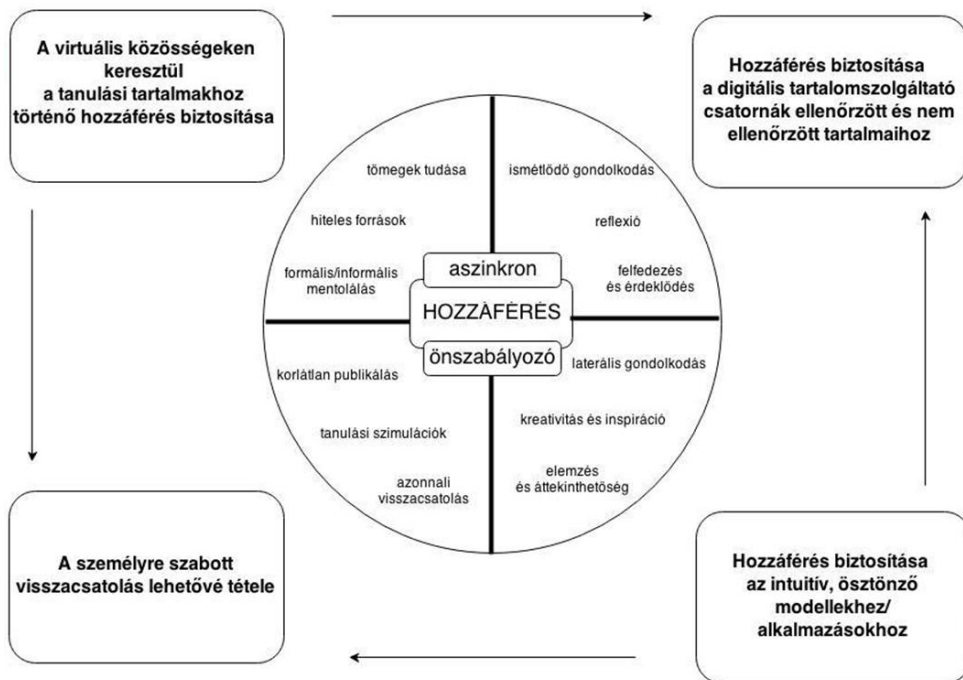
### **A személyes tanulási környezetek és az 1:1 hozzáférés modellje**

A személyes tanulási környezetek (Chatti, Agustiawan, Jarke és Specht, 2012) (Dabbagh és Kitsantas, 2012) kialakításában központi szerepet tölt be a BYOD-modell (Bring Your Own Device - „Hozd magaddal a saját eszközöd”) mellett az 1:1 modell, amelyet a szakirodalom a hozzáférés modelljeként definiál. A modellt elsősorban a táblagépekkel való oktatás keretrendszerként írják le, amely a táblagépek erősségeire épülnek, vagyis a tartalmak egyfajta csatornájaként, modelljeként és az azonnali visszacsatolás eszközeként jelenik meg. A legtöbb esetben ezen hozzáférés aszinkron módon történik és önállóan megy végbe. A legfontosabb tényező a táblagépek oktatásban való használatánál a tanulási folyamat újragondolása, amely során minden fél számára biztosított az egy tanuló-egy képernyő-hozzáférés lehetősége, amely lehetővé teszi a mobilitás és a személyre szabott tanulási környezetet. Az oktatási tartalmakhoz való folyamatos (24/7) hozzáférés által a tanulási folyamat is önszerveződővé és személyes irányításúvá válik.

A tanulók olyan forrásokhoz is hozzáférhetnek a világhálón, amely az információs műveltség fejlesztésének eszköze lehet, hiszen a tudatos és kritikus információfogyasztáson kívül, a felfedezéssel és más tevékenységekbe ágyazott tanulás képességére is szükségük lehet. Az eszközökön elérhető források fejlesztik a kreativitást és megfelelő tanári irányítás mellett a tanulók tantárgyi koncentrációk során elsajátított interdiszciplináris ismereteket is jobban átlátják, a Robinson-effektusról nem is beszélve.

A modell négy fő részből áll:

1. ábra. Az 1:1 modell részei (Saját fordítás) (TeachThought, 2014)



A modell mind a négy komponenséhez kapcsolódnak olyan fogalmak, amelyek segítik az önszabályozó tanulási környezetek kialakítását a tanulók számára, valamint az oktatási környezet kiterjesztését is segíthetik.

A modell első komponense a virtuális közösségeken keresztül a tanulási tartalmakhoz történő hozzáférés biztosítását nevezi meg. Ennek során, bizonyos szolgáltatásokon keresztül a tanulók hozzáférhetnek olyan eredeti, hiteles tartalmakhoz, amelyeket virtuális (szakmai) közösségek hoznak létre, mindenféle témában. A közösségekhez a tanulók szabadon csatlakozhatnak érdeklődési körüknek megfelelően, ahol megoszthatják gondolataikat más hasonló érdeklődésű egyénnel, nem is beszélve az aktív tanulás önképző erejéről, amely ezen közösségeket jellemzi. Ilyen alkalmazások például a reddit, a twitter, az 500 px, a Devianart vagy a Quora. Ezen szolgáltatások lehetővé teszik a szakmai közösségekhez való tartozást, és az abban való kapcsolatépítést.

A kollektív intelligencia, azaz a tömegek tudása a virtuális közösségek fő mozgatórugója, amely biztosíthatja a források és az információk hitelességét,

hiszen a szakmai körökben erős az információk szelekciója és a tudatos és kritikus, elsősorban közösségi információ-kiválasztás.

A szakmai közeg, legyen az akár online, akár offline nagyban hozzájárul a formális vagy informális mentorálás, tutorálás, sőt inspirálás funkciójának betöltéséhez, amely motivációs erővel bír.

A modell második eleme a hozzáférés biztosítása a digitális tartalomszolgáltató csatornák ellenőrzött és nem ellenőrzött tartalmaihoz. Ennek során a tanulók a digitális tartalomszolgáltatókon keresztül számos tartalomhoz hozzáférhetnek. Ezek egy része nem szűrt/ellenőrzött tartalom, ilyen például a Youtube, míg a tömeges online kurzusok (MOOC-Massive Online Online Course) keretében működő edX, Coursera és más OpenAccess hozzáférésű tanulási tartalmak ellenőrzött forrásokot tartalmaznak. A tartalomszolgáltatás másik ága a digitális tankönyvek, mint az iBooks Authorral vagy más hasonló szerkesztőprogrammal készült interaktív tananyagok. A MOOC kurzusok és a tanulási anyagok egyfajta szintézisét alkotja az iTunes U szolgáltatás (iTunes University), amelynek keretében a tanárok saját kurzusokat készíthetnek, oktatási tartalmakkal, multimédiás anyagokkal ellátva, amely lehetővé teszi a tanulók számára az eszközön keresztüli személyre szabott tanulási élményt. Az oktatók előadásokat hozhatnak létre és kezelhetnek, a diákok pedig iPad készülékükön keresztül érhetik el a tanulnivalót az iTunes U alkalmazásban.

A hozzáférés platformfüggetlen alternatívája lehet a nyílt hozzáférésű videóportálok anyagai, mint Teachers Tv, TeacherTube, European Shoolnet vagy a Sulinet Tudásbázis, amely megvalósítja a hozzáférés és a közösség együttes elérhetőségét. Az ezeken keresztül elért információk hozzásegíthetik a tanulókat a tartalmak tudatos és kritikus kiválasztásához, és felhasználásuk etikus módjainak megismeréséhez.

A virtuális közösségek mellett a hozzáférés biztosításánál nagyon fontos a tartalmak újrakonstruálásának, valamint a korlátlan számú ismétlés lehetősége. A felfedezési és más tevékenységekbe ágyazott tanulás lehetősége az új tanulási környezetek egyik bástyája és a folyamatos reflexió lehetősége a látott/hallott tartalmakra elősegíti a kommunikációs képességek fejlesztését, a kritikai gondolkodást, valamint a kifejezőképesség jobbá tételét. Összességében tehát az anyanyelvi vagy akár az idegen nyelvi kulcskompetencia fejlesztését segíti elő, közvetett módon.

A modell következő pillére a személyre szabott visszacsatolás lehetővé tétele, amely a tanulók és tanárok saját eszköze (képernyő) lehetővé teszi az azonnali visszacsatolást a különböző alkalmazásokon keresztül, amelyet egy nagyobb osztályteremnél vagy más tanulási-tanítási keretekben nem tudnánk megtenni. Ezáltal a tanárnak új lehetőségei nyílnak meg ezen a területen.

A reflexió a tanárok és a tanulók oldaláról is megvalósulhat, ezáltal az elektronikus tanulási környezet eszközeinek ez az egyik erőssége. A korlátlan publikálás,



tartalomalkotás, és az azonnali visszacsatolás jelentős motivációs erővel bír valamint egy dokumentált fejlődési folyamatot is megteremt. A különböző tanulási szimulációk, szituációk lehetővé teszik, hogy a tanulók az elszigetelt tudáselemeiket összekötve használják, amely hozzájárulhat a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez.

Az utolsó elem a hozzáférés biztosítása az intuitív, ösztönző modellekhez/alkalmazásokhoz lehetőségek során a tanulók olyan szimulációkat, modelleket, animált ábrákat érhetnek el, amelyek segíthetik a kreativitás, a dizájn és a szemlélődő, vizuális ábrázolás területén tevékenykedő tanulótípusok munkáját, inspirálódását, ötletgyűjtését. Olyan alkalmazások állnak ugyanis napjainkban rendelkezésre, amelyek a kiterjesztett valóság technológiáján alapulva megtekinthetővé teszik az emberi testet négy dimenzióban, vagy az ókori Róma nevezetes helyszíneit. Ezen technológiák segítik a háttértudás elmélyítését és fejlesztenek számos egyéb kompetenciát, készséget, képességet (pl. térszemlélet). A vizuális szemléltetés egy másik megvalósulási formája a virtuális világokban (pl. SecondLife) történő tanulás, amely akár a formális (iskolai környezetű), akár az informális tanulási (múzeumok, könyvtárak, virtuális gyűjtemények pl. Bavarian State Library) keretekben megvalósulhat.

A korábbi modellekben a kreativitás és az inspiráció egyfajta hiányzó elemként tartottuk számon. A táblagépek 1:1 modellje lehetővé teszi legfőképpen az intuitív és ösztönző modellek kapcsán ezen komponens beemelését, azonban összességében a modell mind a négy komponensénél jelen van.

## **Az R2D2 modell**

Egy másik modellben nem az eszköz és a szolgáltatások, hanem a tanulók életkori sajátosságai és a tanulási szokásai állnak a középpontban, amelyben a tanulási-tanítási környezet kialakításánál figyelembe kell venni.

Az R2D2 modellt (Reading, Reflecting, Displaying, Doing) (lásd 2. ábra) Curtis J. Bonk és szerzőtársa, Ke Zhang alkotta meg, és azt fejezi ki, hogy a tanulók eltérő módon tanulnak. A tanulók egy része hallani szereti a tananyagot, mások inkább elolvassák, vannak, akik gyakorlati úton, tevékenységek révén, míg a tanulók egy része elmélkedéssel sajátítják el az ismeretet. Mind a négy tanulótípushoz 25 tevékenységet rendelnek, amelyek erőforrásai lehetnek az új oktatási környezetben tanulóknak. Ezek azon tevékenységek, amelyek rendszerszintű ismeretével, az ehhez kapcsolódó módszertani elemekkel a jövő tanárának rendelkeznie kell.

A Verbális és auditív tanulótípusok (R) tevékenységére jellemző, hogy előnyben részesítik a szavakat, hangokat, szóbeli vagy írott magyarázatokat. Az online erőforrások, eszközök tekintetében számukra a podcast, PDF dokumentumok, hangfájlok, prezentációk, online portálok, kurzus-összefoglalók, sűgók, GYIK,

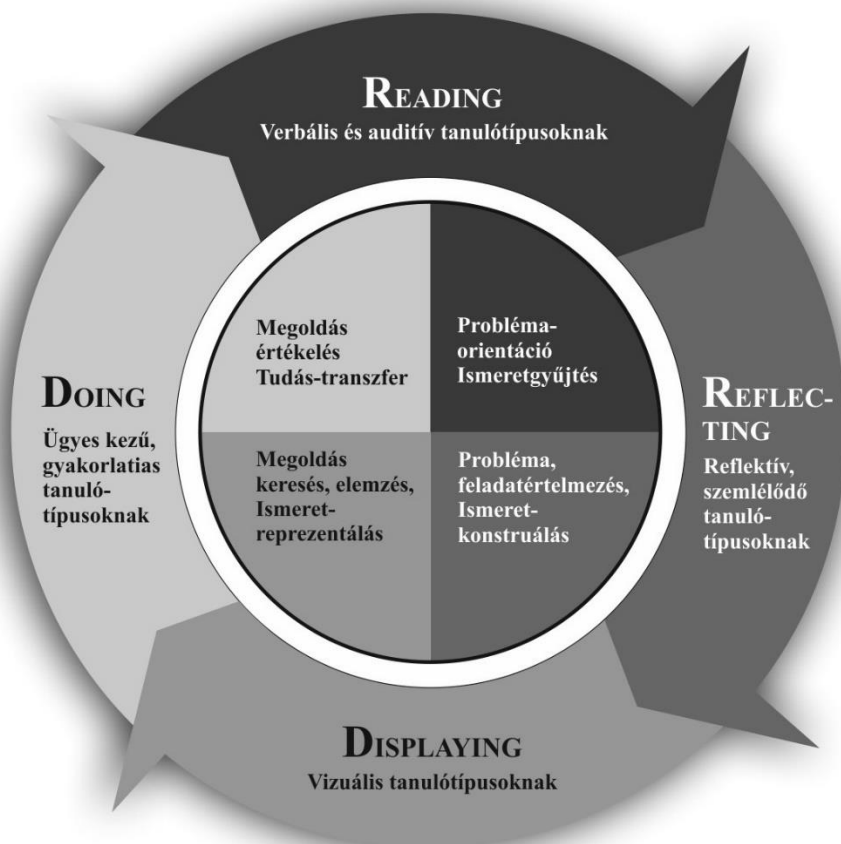
online újságok, e-könyvek, online könyvtárak, online értesítők, kézikönyvek segíthetnek a tudáselsajátításban.

A reflektív, szemlélődő tanuló típusok (R) előnyben részesítik a kifejező, reflexív, megfigyelő, látható tanulási formát, szeretik a megbízható ítéleteket, egy dolgot több nézőpontból szemlélni, belefoglalva megfigyeléseiket, önvizsgálatot, áttekintést, és reflektív összefoglalót írni. Számukra adekvát eszközök lehet a blog, azonnali üzenetküldő szolgáltatás, online vizsgák, írásbeli támogatás, elektronikus portfólió, aszinkron viták/megbeszélések, reflektív alkalmazások, online áttekintések, ön-tesztelő támogatások, szakmai videók, előadások. A vizuális tanulótípusok (D) kedvelik a diagramokat, fogalomtérképeket, folyamatábrákat, idővonalakat, képeket, filmeket, bemutatókat. Az ő online erőforrásaik lehetnek a fogalomtérkép és idővonal-készítő alkalmazások, interaktív hírportálok, virtuális utazások, túrák, animációk, videokonferenciák, online videók, online grafikonok, diagramok, folyamatábrák, vizualizációs eszközök, videóblogok, vodcast-ek.

Az ügyes kezű, gyakorlatias tanulók (D) a taktilis és kinezikus típusú tanulók előnyben részesítik a szerepjátékokat, dramatizációkat, kooperatív játékokat, szimulációkat, forgatókönyveket, kreatív mozgásokat és táncot, több érzéket használó tevékenységeket, hands-on projektek. Ők részesíthetik előnyben a szimulációkat, online játékokat, wikiket, digitális történetmesélés és filmkészítés lehetőségeit, valós-idejű eseményeket, kérdőíves felméréseket, folytatásos történeteket, csoport-és kollaboratív eszközöket, szerepjátékokat, vita-eszközöket.

Fontos megjegyezni, hogy ez a négy tanulótípus nem egymástól függetlenül van jelen a tanulóknál, hanem sokszor ezek ötvözete, együttes jelenléte figyelhető meg. (Racska, 2012)

1. ábra. Tanulási típusok, tevékenységek és technológiák az R2D2 rendszerben. A tevékenységeket az R2D2 szimbólummal fejezi ki. (Kis-Tóth, 2009, old.: 137)



### Esettanulmány egy fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozássorozatról

Az elektronikus tanulási környezet kiépítése az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskolájában több éves múltat tekint vissza, már 2010-ben, az e-papír program keretében e-könyv olvasókat kaptak a 7. és 11. évfolyamos tanulók, amelyek újabb utat nyitottak számukra a tanulásban. A technika változását figyelemmel kísérve 2012-ben iPad-es eszközökön tanulhattak a 8. osztályosok, 2014-től pedig a 3., 6. és 9. évfolyam diákjai. Az alábbiakban egy kísérleti jelleggel szervezett foglalkozást kívánunk bemutatni, amelyek a megszokott feldolgozástól, módszertől abban különböznek, hogy az IKT-eszközök lehetőségeit igyekeznek fokozottan beépíteni.

A kísérletünk résztvevőinek azt a 6. osztályt választottuk, amelyben a tanév során iPad2 eszközöket használtak az iskolai munkában.

Az e-biblioterápia kifejezést néhány külföldi szakirodalomban olyan oldalakra, felületekre értik, amelyen könyvlisták (booklist) találhatóak valamilyen tematikus rendszerbe foglalva. Ezek a könyvlisták egyfajta útmutatót nyújtanak az érdeklődők számára. Hiányosságuk azonban, amely kifejezetten problémát is okozhat, hogy azt a feltevést erősítik, miszerint egy könyv vagy mű egy probléma megoldására bárki számára megfelelő lehet, és elmulasztják felhívni a tájékozódni vágyó figyelmét arra, hogy egyetlen mű sem írható fel mindenki számára univerzális orvosságként. Az e-biblioterápia ezen értelmezése talán arra a kérdésre vezethető vissza, hogy mi is a biblioterápia. A legtágabb értelmezés szerint már az is biblioterápiának minősül, ha valakinek elolvasásra ajánlunk egy könyvet, akár pedagógus, akár könyvtáros minőségünkben. A biblioterápia definícióinak sokszínűségéről olvashatnak *Bartos (1989)* művében.

Az Eszterházy Károly Főiskola gyakorló iskolájában kissé kibővítettük az e-biblioterápia fogalmát, és a biblioterápia egy szűkebb értelmezését tekintettük kiindulópontként, miszerint a biblioterápia pozitív hatásait oly módon tudjuk tovább erősíteni, ha a megismert művel kapcsolatos véleményünket, érzéseinket, és mindazon emlékeket, élményeket, tapasztalatokat, amelyeket a mű elolvasása, meghallgatása a felszínre hoz, megoszthatjuk másokkal. Eddig a pontig még a fejlesztő biblioterápiáról is beszélhetnénk, azonban nem felejtkezhetünk el arról a környezetről, amelyben a fiatalok mindennapjaikat élik. Az új technológiai környezet legtöbbjük esetében a hétköznapijaik szerves része, valamint lassan beszivárog az iskola mindennapjaiba is, így a fent említett gyakorló iskolában a diákok iPad2 eszközök segítségével sajátítják el a tananyagot a tanórákon, mindezt a BYOD, valamint az R2D2 és a hozzáférés 1:1 modellje fényében. Ha a gyerekek megszokott környezete ilyen interaktivitásra ad lehetőséget, valamint ezen eszközök használata komoly motivációs erővel rendelkezik (*Kis-Tóth, Borbás, & Kárpáti, 2014*), a fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokba is szükségesnek látszik beépítenünk, így hoztuk létre a fejlesztő e-biblioterápia fogalmát, amely megfogalmazásunk szerint „a művészetterápiák sorában elhelyezkedő biblioterápia egyik típusa, amely beépíti a 21. század technikai vívmányait (iPad, interaktív tábla) módszertanába. A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások résztvevői az IKT-eszközök bevonásával dolgozzák fel a megismert irodalmi műveket, melynek köszönhetően a biblioterápia hagyományosan ismert hatásai mellett a résztvevők digitális kompetenciáját is fejleszti.” (*Gulyás, 2015, old.: 130*).

A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozássorozatunk célja az volt, hogy a diákok kommunikációs és szövegértési képességét, önértékelését, önismeretét, vitakészségét, konfliktuskezelését, esztétikai érzékét, eszközhasználatát és digitális kompetenciáját fejlesszük.

Hogyan is néz ki egy fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás a gyakorlatban? Fontos az előkészítés, a foglalkozás résztvevőinek megismerése, a problémáik, aktuális élethelyzetük felmérése, hogy mindezeknek megfelelő műve(ke)t tudjunk a beszélgetés generálására kiválasztani.

A művek kiválasztását követően a művek mélyebb megismerése érdekében minden irodalmi alkotáshoz írtunk 20-30 kérdést, amelyek több aspektusból közelítették meg az adott témát. Ezek a kérdések később alkalmasak voltak arra, hogy az esetlegesen előforduló csendet megtörjék, a megakadt beszélgetést továbblendítsék. A kérdések egy része arra irányult, hogy milyen érzéseket keltett a mű a résztvevőkben; milyen más módon cselekedhettek volna a szereplők; mi történt volna, ha az egyik szereplő mást tesz... A kérdések másik része speciálisan az adott foglalkozás céljainak megfelelően alakult, annak megfelelően, hogy a mű milyen lehetőségeket tartalmazott.

A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások során a diákok iPad2 eszközöket használtak, ehhez szükséges volt egy olyan alkalmazást keresnünk, amellyel gyorsan meg tudják jeleníteni a foglalkozás résztvevői az általuk elképzelt jelenetet. Választásunk a Comics Head<sup>11</sup>-re esett, amely megfelelt az általunk támasztott feltételeknek.

A választott 6. osztály létszáma nem volt optimális az ilyen foglalkozásokhoz, így a névsor alapján 2 csoportba osztottuk őket, az osztály első fele a beavatkozási csoportba került, ahol fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon vett részt, míg a második fele a kontrollcsoportot alkotta. Mindkét csoport heterogén volt nem, szorgalom, tanulmányi eredmény és magaviselet alapján. Mind a beavatkozási, mind a kontrollcsoportban ugyanazokat a műveket ismerték meg a diákok, azonban a feldolgozás módja különbözött. A kontrollcsoportban szövegértési feladatok végzése, valamint fogalmazás írása történt a magyar nyelv és irodalom tanár, Sipos Zsoltné közreműködésével. A beavatkozási csoportban a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások kerültek megtartásra, amely a következőképpen valósult meg.

A foglalkozás elején a diákok meghallgatták a foglalkozásvezető előadásában a kiválasztott műveket, amelyek esetünkben az alábbiak voltak (a mű szerzője és címe mögött azt olvashatják, hogy az adott foglalkozásnak mi volt a központi kérdésköre):

1. Koreai népmese: Kam tükre - ki vagyok én, milyennek gondolom magamat, mi a véleményünk másokról
2. Európai népmese: Öregasszony az ecetesüvegben - mi a boldogság, hogyan tudunk mást boldoggá tenni, mi az igazi boldogság, mi kell a boldogsághoz

---

<sup>11</sup> [1] Forgalmazó: NextWave Multimedia Inc., Utolsó frissítés ideje: 2014. 06. 16., Verzió: 2. 0., méret: 298 MB, Kompatibilitás: iOS 6.0 vagy újabb verzió. Kompatibilis az iPad2-vel.

3. Móra Ferenc: Két forintos - mi a tudás, miért fontos, mi a tanár és a diák szerepe, nézeteltérések megoldásának lehetősége a családban

4. Ismeretlen szerző: Miért van az ember szíve rejtve? - érzések, kapcsolatok, értékek, mi a fontos számunkra

A mű meghallgatását követően a diákok az iPadre töltött Comics Head nevű program segítségével elkészítették a hallott irodalmi alkotás interpretációját a saját értelmezésükben. A program beépített karakterkészlettel rendelkezik, amelyeket metakommunikációs jelzéseik alapján karakterenként 5 különböző érzelmi állapotot mutatnak be (boldog, szomorú, ijedt, mérges, közömbös).

Az elkészült képeket e-mailben küldték el a foglalkozásvezetőnek, aki interaktív tábla segítségével megjelenítette őket. Ezt követően a beszélgetés a meghallgatott műről és az elkészített képekről szólt. A képről először az a diák beszélt, aki készítette, majd a többiek véleményét hallgattuk meg. Aztán a gondolatébresztőként elhangzott mű szóbeli feldolgozása történt. Az adott műhöz kapcsolódóan előzetesen összeállított segítő kérdések elősegítették a beszélgetés gördülékenységét.

A foglalkozás végén a diákok és a foglalkozásvezető közösen összefoglalták az adott beszélgetés tapasztalatait.

Tanulmányunk elméleti jellegéből és terjedelmi okokból fakadóan nem áll módunkban részletes eredmények közlésére, azonban ezekről bővebben *Gulyás* (2014; 2015) cikkeiben olvashatunk.

## Összegzés

Tanulmányunkban igyekeztünk áttekinteni a tanulási, oktatási környezetek értelmezését, elsősorban a szükséges és várható paradigmaváltás szempontjából, melyet praktikus okok miatt akár nevezhetnénk digitális átállásnak is.

Az említett paradigmaváltás széles akciórádiuszú, hiszen érinti az infrastruktúrát, a tanárt, a tanulót, a szülőt, a teljes iskolai ökoszisztémát. Kiemeltük ezek közül azt a változást, amely az IKT eszközök szerepének változására utal. Ezek a továbbiakban nem csupán beépülnek a tanítási-tanulási folyamatba, egy-egy didaktikai feladat megoldására, hanem átalakítják, fejlesztik a tanár módszertani eszköztárát, de azt is mondhatnánk, hogy meghatározóvá válnak egy új módszertani kultúrának és szemléletmódnak. Ez biztosítja az információs műveltség elsajátítását, mely feltétele a jövő társadalmának. Az információs műveltséggel az rendelkezik, aki megtanult tanulni, tehát nevezhetjük a túlélés képességének az információs társadalomban. (*Vargha*, 2014)

Esettanulmányunkat példának szántuk. A biblioterápia jelentős tapasztalattal rendelkező, tradicionális módszer. Az elektronikus tanulási környezet kialakítása, különös tekintettel az 1:1-ben modell alkalmazása átalakította a módszert és

hatásrendszerét. Nyugodtan mondhatjuk, hogy a kezelésre hatékonyabb „recepturát” találtunk. Az e-biblioterápia nem kiegészült, hanem egy új fejlődési fázisba került.

Reményeink szerint modellkísérleteink hozzájárulnak és erősítik Alvin Toffler, író, jövőkutató sokat idézett mondását miszerint, a digitális forradalom hatására "[...]A 21. században nem az az analfabéta, aki nem tud írni és olvasni, hanem aki nem tud tanulni, szelektálni és újra tanulni." (Vargha, 2014)

## Irodalom

- ❖ *Alexandria Manifesto on Libraries, the Information Society in Action. (2005):* Forrás: <http://www.ifla.org/publications/alexandria-manifesto-on-libraries-the-information-society-in-action> (Hozzáférés dátuma: 2015. február 19.)
- ❖ *Bartos Éva (1989): Olvasókönyv a biblioterápiáról. Budapest: Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központ.*
- ❖ *Bedő Ferenc (2012): A digitális nemzedék és lehetséges hatása az oktatásra. Letöltés dátuma: 2015. 04 15, forrás: Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1019> (Hozzáférés dátuma: 2015. február 19.)*
- ❖ *Brown, A. (1992): Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. Journal of the learning sciences, 141-178.*
- ❖ *Chatti, M. A., Agustawan, M. R., Jarke, M., és Specht, M. (2012): Toward a personal learning environment framework. Design, implementation, and evaluation of virtual learning environments. IGI Global, 20-40*
- ❖ *Chakraborty, R. (2008): Information literacy in the knowledge society: empowering learners for a better tomorrow. In P. Mahajan, R. Vohra, & R. Chakravarty, Proceeding trends and strategic issues for libraries in gold information society (old.: 303-314). Chandigarh, India.*
- ❖ *Collins, A. (1990): Toward a design science of education. Technical report No. 1. Letöltés dátuma: 2015. 04 15, forrás: ERIC: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED326179.pdf> (Hozzáférés dátuma: 2015. február 19.)*
- ❖ *Dabbagh, N., és Kitsantas, A. (2012): Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. The Internet and higher education, 15(1), 3-8.*
- ❖ *De Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: a legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. Magyar pedagógia, 413-434.*
- ❖ *Gulyás Enikő. (2014): Developmental e-bibliotherapy, a new method in the light of a pilot study. Letöltés dátuma: 2015. 05 01, forrás: Elektronikus Periodika Archívum és Adatbázis: [http://epa.oszk.hu/01400/01428/00030/pdf/EPA01428\\_ptse\\_2014\\_4\\_404-412.pdf](http://epa.oszk.hu/01400/01428/00030/pdf/EPA01428_ptse_2014_4_404-412.pdf)*

- ❖ Gulyás Enikő (2015): *E-biblioterápia, egy új módszer az általános iskolai gyakorlatban. Iskolakultúra, 127-138.*
- ❖ Halász Gábor (én.): *Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. Letöltés dátuma: 2015. 04 15, forrás: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet: [http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes\\_tanulas.htm](http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes_tanulas.htm) (Hozzáférés dátuma: 2015. február 19.)*
- ❖ Kárpáti Andrea (2008): *Az egyéni tanulás támogatása. In A. Kárpáti (Szerk.), A 21. század iskolája (old.: 157-170). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.*
- ❖ Kis-Tóth Lajos., Borbás László, és Kárpáti Andrea (2014): *Táblagépek alkalmazása az oktatásban: tanári tapasztalatok. Iskolakultúra, 50-72.*
- ❖ Kis-Tóth Lajos (2009): *A tanári tevékenység IKT elemei. . Tézisek. Habilitációs disszertáció.*
- ❖ Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezetek. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.*
- ❖ Kőfalvi Tamás. (2006). *E-tanítás : információs és kommunikációs technológiák felhasználása az oktatásban : alapismeretek a tanári mesterségre készülők számára. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.*
- ❖ Molnár Éva (2003): *Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. Magyar pedagógia, 155-173.*
- ❖ Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? : Konstruktivizmus és pedagógia. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.*
- ❖ Ollé János (2013): *Youtube. Letöltés dátuma: 2015. 04 15, forrás: Az oktatási környezetek tipológiája, eLearnign és távoktatás értelmezések 2013febr: <https://www.youtube.com/watch?v=yTjfWC8s4S8> (Hozzáférés dátuma: 2015. február 19.)*
- ❖ *Partnership for 21st Learning (2014): Partnership for 21st Century Learning. Forrás: Framework for 21st Century Learning: <https://edecaltschools.wikispaces.com/file/view/wiki3jpg.jpg/225567096/wiki3jpg.jpg> (Hozzáférés dátuma: 2015. február 19.)*
- ❖ Racsko Réka (2012): *Alternatívák az elektronikus tanulási környezetek kialakítására. Tudományos és műszaki tájékoztatás.*
- ❖ TeachThought (2014): *The Access Model: A 1:1 Framework For Teaching With iPads. URL: <http://www.teachthought.com/ipad-2/access-model-11-framework-teaching-ipads/>. (Hozzáférés dátuma: 2015. február 19.)*
- ❖ Tót Éva (2008): *Tanulási környezetek. Educatio, 183-192.*



## Abstract

### Changing learning environments and methods (PLE, PIM, BYOD)

The 21st century, also known as the information age is characterised by the disappearance of spatial and temporal limits of information transmission and the availability of a heretofore unprecedented amount of data in a fraction of a second. These radical changes impact all aspects of life, including education. Consequently, in addition to traditional instruction methodology technological devices tend to gain prevalence in instruction and knowledge transmission. This is justified by the fact that the very environment in which today's students live, play, and reach adulthood is dominated by mobile phones, computers, and the Internet. The fast development of ICT calls for the examination of the impact system of the new approaches predominantly viewed currently as Human Performance Technology. My lecture presents an analysis of the various dimensions of the abovementioned learning environment change along with surveying the respective methodology. At first I offer an overview of the main features and developmental trends of changing educational environments (Personal Learning Environments, PLE) to be followed by a survey of changing Personal Information Management habits and their impact on the learning process. The increasing popularity of the BYOD approach (Bring Your Own Device) scheme in public education adds special currency to the topic. The acronym implies the latest trend of workers and students using their own portable computers or other devices at the work place or school. While more and more schools allow students to use their own devices for educational purposes, general access to such ICT equipment is a crucial requirement. My lecture focuses on the very process and results of a relevant pedagogical research and development program implemented at the Eszterházy Károly College.

*Lajos Kis-Tóth was born in Sárospatak in 1953. Having completed his university studies in Mathematics and Pedagogy he earned a Dr. Univ title in 1984 followed by a PhD degree in 1998. Furthermore after successfully completing the habilitation process in 2009 he was awarded the title of Dr. habil by the Faculty of Pedagogy and Psychology of Eötvös Loránd University.*

*He has been Senior Vice-rector for 12 years for development of the Eszterházy Károly College. In addition to his management position he fulfilled a wide variety of functions including being the director of the Institute of Media Informatics, chairing the Institutional Committee on Informatics along with being one of the leading professors of the College. His research interests include the following themes: Content-based aspects of informatics education; Development and testing of multimedia applications; Measurement and assessment options in pedagogy; The significance of media competence in the information*

society; The elaboration of electronic learning environments. His academic, research, and professional achievements were recognised by several prizes including the Order of Merit Cross of the Republic of Hungary, the Kiss Árpád Award and the Hutter Ottó Award.

**Enikő Gulyás** is a doctoral candidate of the School of Education at Eszterházy Károly, where her field of research is the developing of bibliotherapy application in the home educational system. In the frame of this she analyses the method in more than one aspects, so from a pedagogical, psychological, sociological and literary point of view. She analyses the effects of developing bibliotherapy with various devices, like tests, the Noldus behaviour-analysing program, and the MaxQDA text-analysing program. She puts her main emphasis on the possibilities of applying of bibliotherapy and new technological devices in a joint way; like the bibliotherapy's joint and supportive use with iPads, the e-bibliotherapy, which is a rarity even abroad. Her aims are to accept the method in a scientific way, and its initiation widely. Beside bibliotherapy, she also deals with reading-research and eye-movement studies.

**Réka Racsko** is working at the Institute of Media Informatics of the Eszterházy Károly College as an assistant lecturer. During her graduate studies earning MA degrees as teacher of informatics and teacher of educational assessment and measurement she conducted research into electronic learning environments and did a review of the work of Curtis J. Bonk and Ke Zhang titled Empowering Learning Environment. Her research interests include the theoretical background and practical aspects of electronic learning environments; information literacy; research of media literacy, questionnaire processing by SPSS (PASW). Presently she is a PhD student and her research efforts focus on electronic learning environments.

**Gulyás Enikő**

Eszterházy Károly Főiskola, Neveléstudományi Doktori Iskola  
Eger  
[gulyasen@gmail.com](mailto:gulyasen@gmail.com)

**Kis-Tóth Lajos**

Eszterházy Károly Főiskola, Médiainformatika Intézet  
Eger  
[ktoth@ektf.hu@ektf.hu](mailto:ktoth@ektf.hu@ektf.hu)

**Racsko Réka**

Eszterházy Károly Főiskola, Médiainformatika Intézet, Humáninformatika Tanszék  
Eger  
[racsco@ektf.hu](mailto:racsco@ektf.hu)

## ORSZÁGOSAN JELENTŐS FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK HALLGATÓINAK MOBILITÁSA

### Bevezetés

A tanulmányban a 2012-es Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) adatbázisának elemzése olvasható, mely két szemszögből próbálja bemutatni a felsőoktatásból fakadó mobilitást az adatbázis adatai lehetőségei keretein belül. Első szempontként a hazai nagy felsőoktatási intézmények vonzáskörzetei láthatóak, mely alatt értendő, hogy az egyes intézményekbe melyik településről érkeztek a hallgatók. Második egységként pedig, hogy a diplomaszerezés követően a végzettek mely településen vállaltak munkát. A magyar felsőoktatási térszerkezet kiegyenlítetlen, jóval több felsőoktatási intézmény található a fővárosban, mint a vidéki területeken. Míg vidéken az elmúlt időben intézményi összevonás a jellemző, addig a fővárosban több intézményt is alapítottak (*Rechnitzer, 2009*). Ennek megfelelően a felsőoktatási hallgatók valamivel kevesebb mint 50%-a a fővárosban tanul (*Hegedűs, 2015*). Ezeknek az eltéréseknek tükrében céltom az, hogy a fővárosi felsőoktatás, továbbá a fővárosi munkalehetőségek, mely mértékben vonják el a diplomásokat a vidéki területekről, továbbá a vidéki intézményekben diplomázott hallgatók mennyire maradnak az intézményük térségében.

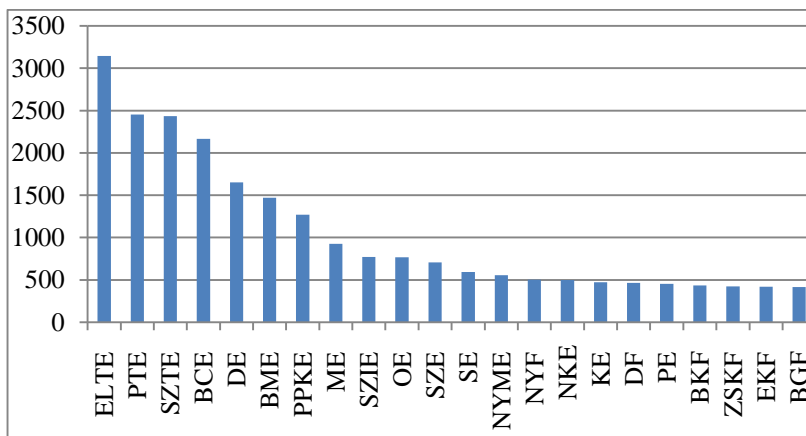
A települési vonzáskörzetek mindenhol megjelennek a világon és nem csak egy-egy országon belül értelmezhetőek. Ezek a vonzáskörzetek többféleképpen befolyásolják egymás hatását, mely hatások több tényezőtől is függenek (*Beluszky, 1981*). A vonzáskörzeteket részegységekre lehet bontani és különböző szempontok alapján lehet elemezni, melyek közt egyik szempont lehet az oktatási vonzáskörzet (*Bujdosó, 2004*). Az oktatási vonzáskörzeteket pedig tovább bonthatjuk egyes intézmények által dominált területegységekre. Felsőoktatási intézmények vonzáskörzet vizsgálatát általában a kutatók arra az intézményre élesítik ki, melyben dolgoznak és azokra az intézményekre, melyek befolyásolhatják a saját intézményük vonzását. A vidéki tudományegyetemek hatása legfőképpen a saját megyéjükre, régiójukra terjed ki, továbbá a szomszédos megyékre (*Polónyi, 2012*), ezt láthatjuk a Debreceni Egyetem esetében (*Teperics, 2002, 2013*), de hasonlóságokat vélhetünk fölfedezni a Pécsi Tudományegyetemnél (*M. Császár és Németh, 2006, M. Császár és Wushing, 2014*) és a Nyugat-Dunántúl régió felsőoktatási intézményeinél is (*Rechnitzer és Smahó, 2007*).

A tanulmányi elvándorlás az országban 66,1%, majd a végzést követően 32,9%-os. Általában a cél a főváros és az agglomerációja. Pest megyével nem tudják felvenni a versenyt a vidéki megyék, hogy ott tartsák, vagy oda vonzzák a diplomásokat (Nyüst és Ceglédi, 2013). A diplomások a települési hierarchia magasabb foka felé vándorolnak, mert a kisebb településeken nincs a végzettségüknek megfelelő álláslehetőség, így a diplomások elhagyják a kisebb településeket (Bujdosó, 2004). A kistelepülésekről való elvándorlás emberi tőkevesztéssel jár együtt, miszerint ha az egyén az adott terület egység hozzájárulásával szerzett diplomát, majd ezt követően elköltözik, akkor a kiindulási terület egység veszít, ahová pedig költözik, az ingyen nyer szakképzett munkaerőt (spillover hatás) (Varga, 1998). Hollandiában kutatással bizonyították, hogy a diplomások jóval nagyobb távolságot tesznek meg a munkavállalás érdekében, mint az alacsonyabb végzettségűek (Hansen és Vries-Cörvers, 2009).

### Adatbázis és módszer

A 2012-es DPR adatbázis a 2007-ben, 2009-ben és 2011-ben végzetek adatait tartalmazza. Az információkat kérdőíves módon gyűjtötték, így összesen 24889 visszaküldött kérdőívet tartalmaz 32 felsőoktatási intézményből. A visszaküldési ráta 15,04% volt, de ettől az egyes intézmények eltértek. A legnagyobb rátával a Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE) rendelkezik közel 45%-kal. A visszaküldött kérdőívek számát az 1. ábra mutatja, melyben látható hogy az Eötvös Loránd Tudományegyetemről (ELTE) érkezett vissza szám szerint a legtöbb kérdőív. A visszaküldött kérdőívek száma gyakran nincs összhangban az egyes intézmények hallgatóinak számával, mint például a Debreceni Egyetem (DE) esetében.

1. ábra. Intézményenkénti kérdőívszám



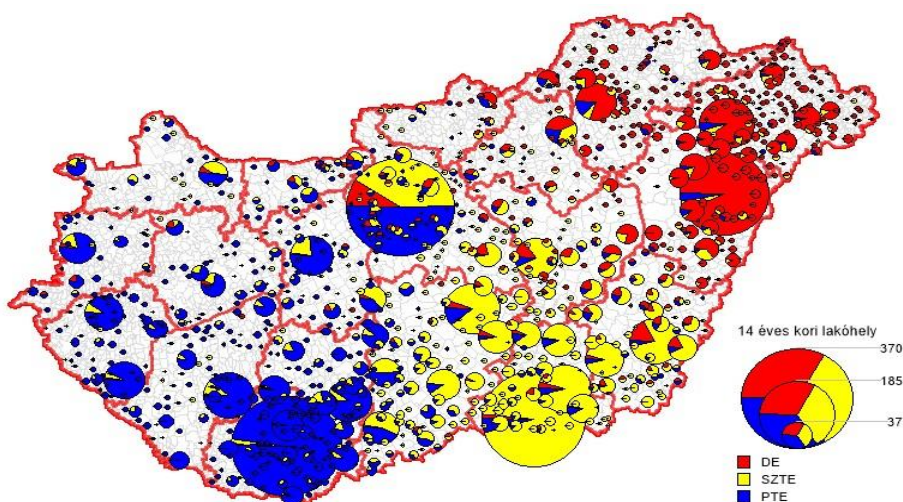
Forrás: DPR 2012

Az adatbázisból két kérdést elemeztem a 14 éves kori lakóhelyet és a jelenlegi munkahely települését. Az adatokat térképen ábrázoltam, mert ez a módszer megkönnyítette az elemzést. Az adatok településszintű ábrázolása a legjobb, mert ez mutatja a legrészletesebb képet (Híves, 1994). Az elemzésnél igyekeztem az egyes felsőoktatási intézményeket csoportokba rendezni, melyeknél figyelembe vettem a hallgatói létszámadatokat, a visszaküldött kérdőívek számát és Hrubos Ildikó felsőoktatási intézmények csoportosítását (Hrubos, 2012).

## Eredmények

Az alábbi 2. ábra mutatja, hogy a három nagy vidéki egyetemközpontban végzett hallgatóknak, mely település volt a 14 éves kori lakóhelye. Ennek a három nagy egyetemnek a vonzáskörzete lefedi szinte az ország teljes területét, vonzásbeli hiányosságok csupán Nógrád megye és az ország északnyugati szegmensében figyelhetők meg.

2. ábra. Vidéki egyetemek hallgatóinak 14 éves kori lakóhelye.



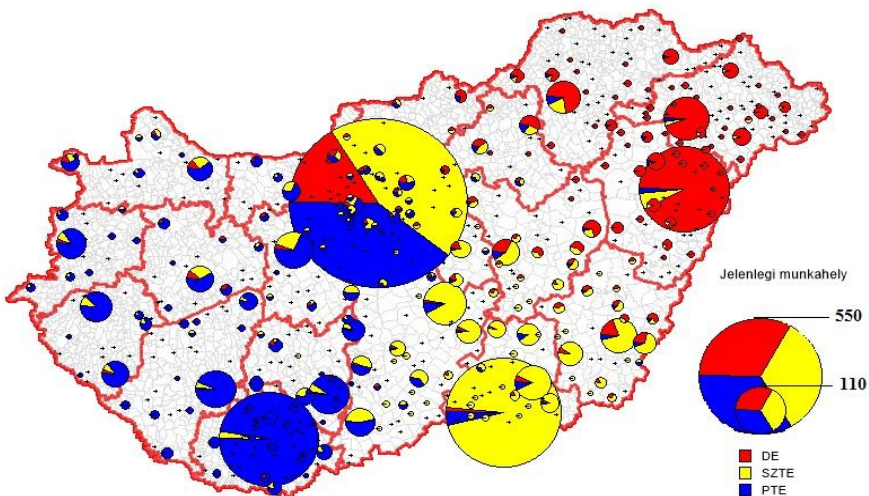
Forrás: DPR 2012

A három vizsgált felsőoktatási intézmény leginkább a saját régióikra fejtik ki hatásukat. A Debreceni Egyetemre többségében Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből, Hajdú-Bihar megyéből és Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből érkeztek a hallgatók, Jász-Nagykun-Szolnok megyében már erőteljesen érezhető a Szegedi Tudományegyetem (SZTE) elszívó ereje. Míg a Debreceni Egyetem kis mértékben hatott az ország nyugati részére, ezzel ellentétben SZTE hatása érezhető a Dunántúl északi térszínein is, mint például Győr, Székesfehérvár vagy Komárom-

Esztergom megye több települése. A Pécsi Tudományegyetem (PTE) hatása a teljes Dunántúlon felfedezhető, észak felé csökkenő intenzitással. Eger az egyik legkülönlegesebb helyzetben lévő település, mivel mind a három vizsgált felsőoktatási intézménybe hasonló arányban mentek a hallgatók továbbtanulni. Budapestről sok hallgató érkezett a vidéki felsőoktatási intézményekbe, de az adatbázis alapján a fővárosi hallgatók eltérő módon preferálják ezeket az intézményeket. A legnagyobb arányban a PTE-re mentek a hallgatók, majd a SZTE-re és a legkisebb mértékben a DE volt a vonzó számukra.

A következőekben azt láthatjuk, hogy a három nagy vidéki egyetemen végzett hallgatók mely településen, milyen arányban vállaltak munkát (3. ábra). Érezhetően eltűntek a kis települések, melyek az előző ábrán még karakteresen megjelentek és többségében a megyeszékhelyek, a nagyvárosok és a főváros dominál. Az előző ábrán még a főváros hasonló hallgatói bázist mutatott a vidéki egyetemek felé, mint az egyetemek székhelytelepülései, de ezen az ábrán már a fővárosba való nagyarányú vándorlás mutatkozik. Elmondhatjuk tehát, hogy a vidék képzett munkaerőt veszít a főváros javára.

3. ábra. Vidéki egyetemek végzettjeinek jelenlegi munkahely települése.



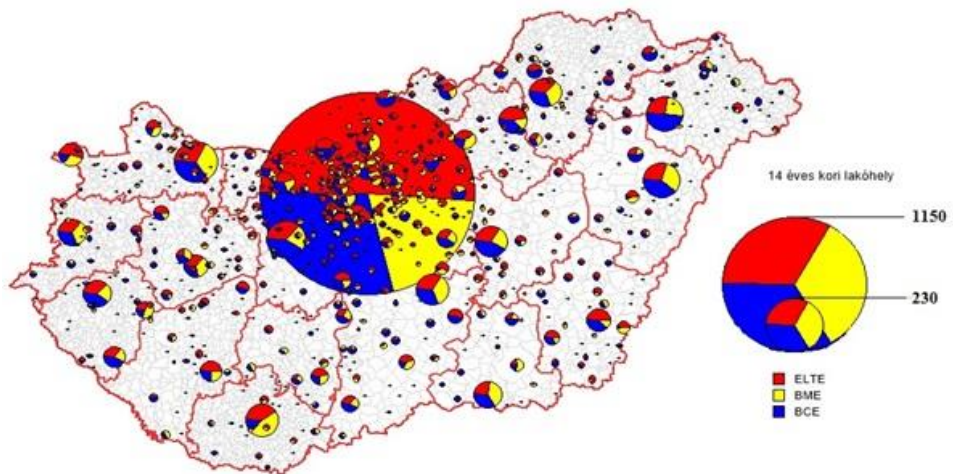
*Forrás: DPR 2012*

Az egyetemi diszperzió esetében hasonlóságok fedezhetőek fel az előző ábrával. A legnagyobb területre a nagyobb arányú diplomás kibocsájtást a PTE és a SZTE tudhatja magáénak, míg a DE nagyobb részt csupán három megyére koncentrálódik. A fővárosban a PTE és SZTE diplomásai közel hasonló arányban vállalnak munkát, de a DE-ről jóval nagyobb arányban mennek a diplomások

dolgozni, mint amennyi részesedéssel érkeztek a fővárosból ebbe az intézménybe. Az egyetemközpontok településeinél látható egy minimális nyugat-kelet irányú migráció, mely alatt azt értem, hogy a Pécsen végzetek egy része Szegedre megy munkát vállalni, aki pedig Szegeden végzett, azok a hallgatók egy része pedig Debrecenben talált munkát. A körök nagysága alapján az megállapítható, hogy Debrecenben kevesebb diplomás marad/érkezik dolgozni, mint Pécs vagy Szeged esetében.

A következő nagyobb vizsgálati egységben a főváros felsőoktatási intézményei kerülnek a vizsgálat középpontjába két nagy csoportba bontva, a főváros nagy intézményeire és a speciális képzést kínáló intézményekre. Első körben a főváros nagy felsőoktatási intézményei kerülnek ismertetésre, melyek az Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) és a Budapesti Corvinus Egyetem (BCE) (4. ábra). A fővárosi székhelynek és Budapest nagy népességének köszönhetően a hallgatók nagy hányada innen kerül ki. A legtöbb hallgatója az ELTE-nek van a fővárosban, míg a legkisebb részesedése a BME-nek, de vidékén az ELTE előnye eltűnik és hasonló arányok figyelhetők meg a három felsőoktatási intézmény között. Jelen esetben megjelennek a kisebb települések, de a legnagyobb kibocsátók a megyeszékhelyek és a nagy városok.

4. ábra. Fővárosi nagy felsőoktatási intézmények hallgatóinak 14 éves kori lakóhelye.

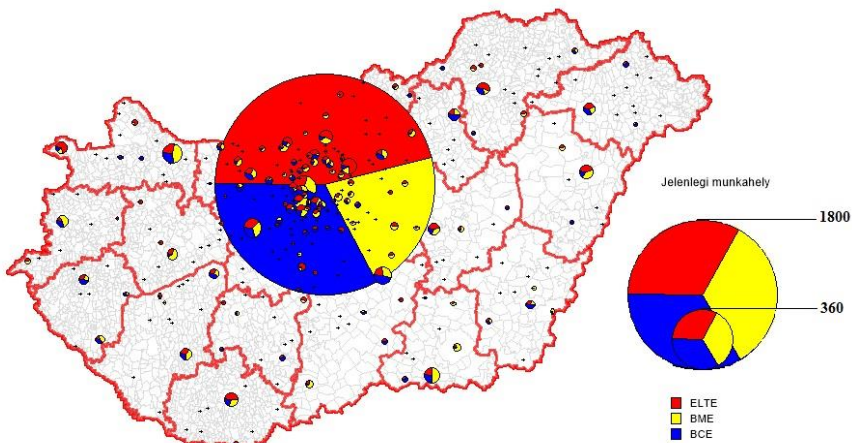


Forrás: DPR 2012

Legnagyobb hallgató kibocsátó városként Győr említhető, mely összefüggésben hozható az ott működő hiányos képzési kínálatú egyetemmel és a jó a közlekedési infrastruktúrával. A nagy vidéki egyetemvárosok esetében Pécsset a BCE képviseli a nagyobb arányt, míg Debrecen és Szeged esetében kiegyenlített részesedések láthatóak. A többi városnál eltérő arányok jellemzők, van, ahol az ELTE dominál mint például Eger, találhatóak olyan települések, ahonnan a legtöbb hallgató a BCE-en tanul tovább, ilyen például Nyíregyháza, a BME viszont Pécs kivételével nem mutat túlnyomó többséget, de vidéki jelenléte vitathatatlan.

Következőekben bemutatásra kerül, hogy az imént vizsgált három fővárosi intézmény hallgatói mely településen találtak munkalehetőséget (5. ábra). A főváros nagymértékben felveszi az ott végzett diplomás hallgatókat, így alacsony mértékű a vidéki visszaáramlás. A 14 éves kori lakóhelyhelynél láthattuk, hogy az ELTE markánsan dominált a fővárosban, de a munkahely esetében vesztett az előnyéből. Sok hallgató helyezkedik el a főváros agglomerációjában, azon belül is a közeli nagyvárosokban. A vidék felé való áramlás fő célja Győr, ahová közel 50%-os mértékben érkeznek a BME diplomásai (Audi).

5. ábra. Fővárosi nagy felsőoktatási intézmények volt hallgatóinak jelenlegi munkahely települése.



Forrás: DPR 2012

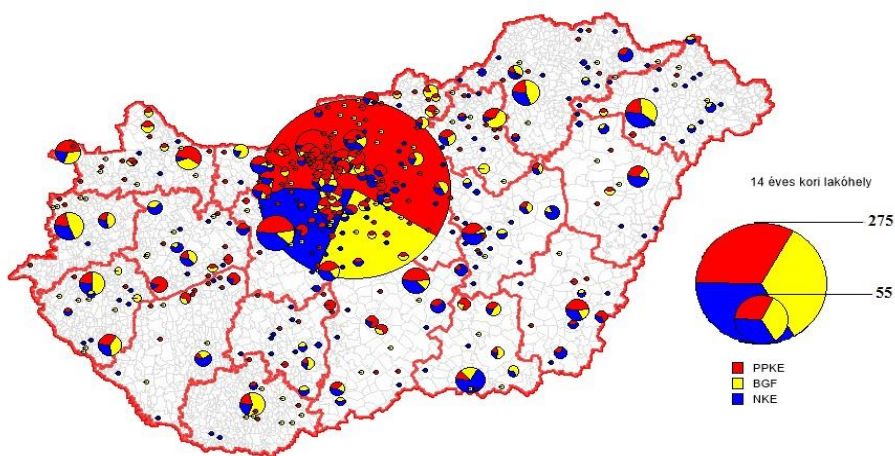
A BME nem csupán Győrben mutat nagyobb részesedést, hanem több vidéki nagyváros, megyeszékhely esetében is ezt tapasztalhatjuk, ilyen Veszprém, Szeged vagy Szombathely. A másik két felsőoktatási intézmény nem mutat akkora mértékű vidéki diszperziót, mint a BME. Láthatóak ugyan olyan települések, ahol



az egyik és/vagy másik intézmény nagyobb aránnyal jelenik meg, mint például a BCE Kecskeméten vagy az ELTE Miskolcon.

Következő nagyobb egységként Budapest szűkebb, speciális kínálatú felsőoktatási intézményeinek összehasonlítása lesz látható (6. ábra). A Budapesti Gazdasági Főiskola (BGF), Nemzeti Közszolgálati Egyetem (NKE) és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE). Itt szükséges kiemelni, hogy a PPKE-nek kimagaslóan nagy volt a visszaküldési rátája (45%), mely az adatokban torzítást okozhat, de a vidéki településeken a részesedése lecsökken, továbbá a vonzáskörzet és területi hatás érzékeltethető. A fővárosban a magas visszaküldési rátának köszönhetően a PPKE tudhatja a legnagyobb részesedést, míg a másik két intézmény közel hasonló arányokkal rendelkezik. Ebben a vizsgálati egységben sok hallgató érkezik Székesfehérvárról, ahol PPKE képviseli a legnagyobb arányt, majd az NKE. Ez a nagy hallgatói kibocsátás betudható a földrajzi közelségnek és a kedvező közlekedési lehetőségeknek.

6. ábra. Fővárosi speciális profilú felsőoktatási intézmények hallgatóinak 14 éves kori lakóhelye.



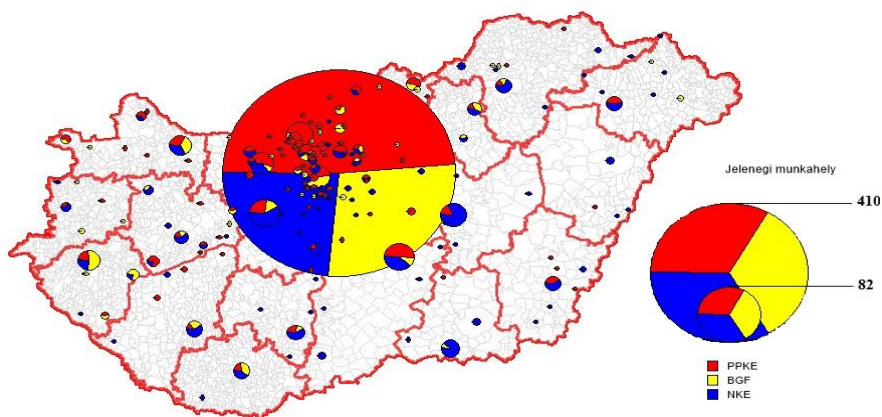
Forrás: DPR 2012

A vidéki területeknél eltűnik a PPKE erős dominanciája a másik két felsőoktatási intézmény javára. Az ország kettéosztottnak tekinthető, mivel a nyugati országrész nagyobb városaiban a BGF mutatja a nagyobb arányú megjelenést többek közt Szombathely, Zalaegerszeg, Pécs esetében, továbbá az Észak-Magyarország régióban markáns megjelenés látható Salgótarján, Eger vagy Miskolc megyeszékhelyeken. Az ország keleti, délkeleti részein viszont az NKE részesedése megkérdőjelezhetetlen. Több településen nagyvárosban és

megyeszékhelyen túlnyomó többségben jelenik meg, mint például Szeged, Debrecen vagy Szolnok.

A munkavállalásnál eltérő képet látunk, mint a 14 éves kori lakóhelynél (7. ábra). Budapest diplomásmegtartó/felvevő ereje jelen esetben is cáfolhatatlan, sőt még inkább jelentősebb, mint előzőekben látottak szerint. A vidék felé történő visszavándorlás kevésbé érzékelhető, melyet jeleznek a kisebb körök az egyes településeknél. A fővárosban a PPKE aránya visszaszorul 50% alá, mely a vidékről érkezett hallgatók Budapesten maradásának köszönhető. Korábban láthattuk, hogy a vidékről inkább a BGF és az NKE vonzott hallgatókat, mely befolyásolta a PPKE arányának csökkenését. Esztergom helyzete kiemelendő PPKE szempontból, mert itt nagyarányú a dominanciája, bár nem elfelejtendő, hogy itt található az intézmények kihelyezett kara.

7. ábra. Fővárosi speciális profilú felsőoktatási intézmények volt hallgatóinak jelenlegi munkahely települése.



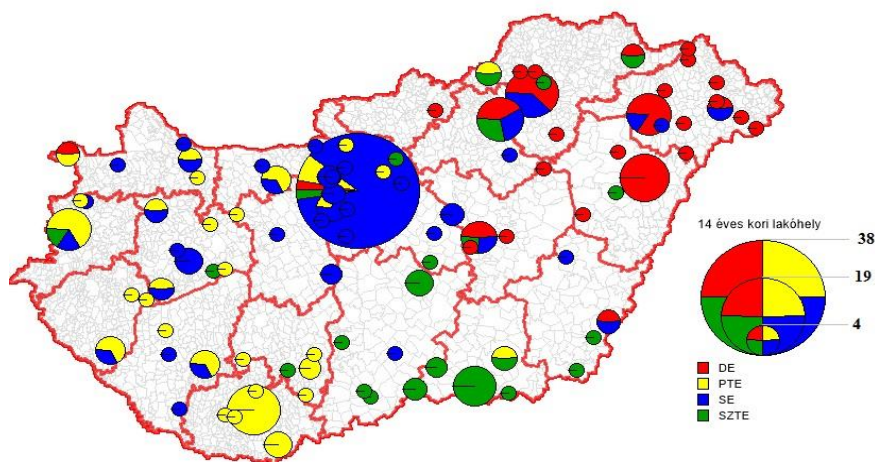
Forrás: DPR 2012

Míg a 14 éves kori lakóhelynél az ország két részre volt választható a BGF és NKE vonzása esetében, addig a kibocsátás szempontjából ez nem mondható el. A BGF nyugati dominanciája megszűnni látszik, csupán Zalaegerszegen birtokol több mint 50%-os arányt, továbbá pár kisebb településen. Ellenben az NKE, ami már a nyugati területeken is uralkodóvá vált. Elég csak Győrt megnézni, miszerint egy-két hallgató érkezett csupán az NKE-re majd a diploma szerzés után a munkavállalók aránya több mint egyharmadossá növekedett. A korábban BGF által uralt Pécsre vagy Szombathelyre is többségében NKE-s hallgatók mentek munkát vállalni, de megnőtt az NKE-s diplomások aránya Miskolcon és Egerben is. Az ország déli, délkeleti térszínein tovább nőtt az NKE dominanciája Szolnok,

Békéscsaba, Szeged és Nyíregyháza esetében is. Debrecen városa érdekes helyzetben van, mert nagyon minimális számú diplomás érkezik ide, ők is mind az NKE-en végeztek.

A tanulmány utolsó szegmensében a magyar orvosképző intézmények általános orvos szakjára járt hallgató vizsgálata látható (8. ábra). Az elemzés aktualitását az orvosi migráció és orvoshiány szolgáltatja. Érezhető, hogy e szak esetében az intézményi vonzókörzetek eltérést mutatnak az átlagos vonzókörzet határokkal. A legtöbb általános orvosszakra jelentkező hallgatót a főváros szolgáltatja, akiknek a többsége a Semmelweis Egyetemen (SE) tanult tovább, és csak kisebb részük ment a vidéki orvosképző centrumok felé, elsősorban a SZTE-re. Az SE-nek szinte az ország egész területére van vonzó hatásra, mely részben köszönhető központi elhelyezkedésnek is. A nyugati ország részben többségében az SE és a PTE vonzóhatása azonosítható, szívfólként pedig megjelenik a DE-n továbbtanuló hallgatók Sopronból, vagy Szegedet preferáló hallgató a Dunántúl kisebb településeiről. A PTE-re érkezett hallgató az ország keleti feléből, Ózdról és Hódmezővásárhelyről is.

8. ábra. Orvosképző intézmények hallgatóinak 14 éves kori lakóhelye.



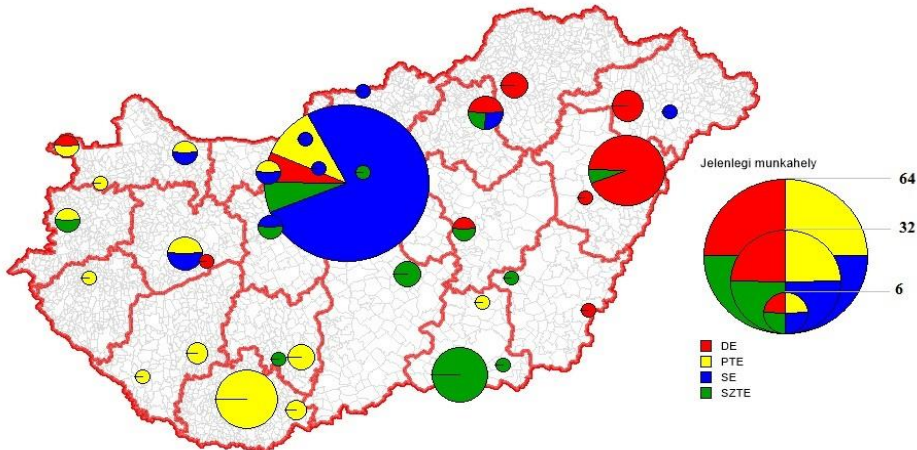
Forrás: DPR 2012

A SZTE vonzókörzete javarészt Csongrádra és Bács-Kiskun megyére koncentrálódik, de érdekes, hogy az Észak-Magyarország régió több településéről (Eger, Ózd, Sárospatak) is érkezett hallgató a szegedi orvoscentrumba. Ezen a régió osztozik még a DE és a SE is. A DE-nek erős hatása van a saját régiójának mindhárom megyéjére és Borsod-Abaúj-Zemplén megyére is.

Az elemzési pont zárásaként pedig látható, hogy az egyes orvosi centrumokban általános orvos szakon diplomázottak mely településen dolgoznak (9. ábra). A

korábban megszokottakhoz hasonlóan a főváros szintén nagy diplomásmeztartó és vonzó erővel bír, sok SE-n végzett hallgató ott marad, továbbá a vidéki egyetemekről is érkeznek a fővárosba praktizáló orvosok.

9. ábra. Orvosképző intézmények volt hallgatóinak jelenlegi munkahely települése.



Forrás: DPR 2012

Az orvosok többsége nem a kis falukba, településekre indul munkát vállalni, hanem olyan települések irányába mozdulnak el, ahol orvosképző intézmény található jó infrastrukturális feltételekkel vagy olyan nagyváros vagy megyeszékhely irányába, ahol kórház működik. Többségében minden orvosi egyetem a saját régióját látja el orvosokkal, továbbá azokat ahol nem működik ilyen képzést nyújtó intézmény. Ennek kapcsán a PTE hatása érvényesül Nyugat-Dunántúl és Közép-Dunántúl régióban, DE hatása az Észak-Magyarország régióban, az SE pedig leginkább az ország északi részein képviselteti magát. Az adatbázis alapján az látható, hogy a Budapestnek és Debrecennek "orvosmeztartó" ereje van.

## Összegzés

Szükséges leszögezni, hogy a DPR adatbázis korlátozottan alkalmazható földrajzi mobilitás vizsgálatára, de jelenleg ez a legjobb utókövetési rendszer, melyből láthatjuk a diplomások további útját. A legmegfelelőbb adatbázis az lenne, ha minden diplomás kitöltené az adatbázis kérdőívét, így pontosabb arányokat és területi lehatárolásokat lehetne kimutatni, meghatározni.

A kisebb települések a 14 éves kori lakóhely minden elemzési egységében kimutathatóak, mint hallgatói bázis, de munkahely esetében a nagyobb városok és megyeszékhelyek jelennek meg markánsabban, továbbá a főváros nagy

"diplomás elszívó-erő"-vel rendelkezik. Ezalatt érthető, hogy a vidéki egyetemeken végzettek nagy része vállal állást a fővárosban és az is, hogy a vidékről a fővárosba érkezett hallgató végzést követően nem tér vissza a lakóhelyére.

A vidéki "klasszikus egyetemek" leginkább a saját és szomszédos régiókban érzékeltetik a vonzaskörzetüket. Az adatbázis alapján a SZTE töri meg a mintát, miszerint a Dunántúl északi, északnyugati részéről érkeznek hallgatók Szegedre. A DE aránya a fővárosban lényegesen kisebb, mint a másik két egyetemenél tapasztalható.

A fővárosi intézményekről elmondható, hogy a budapesti elhelyezkedésnek és a főváros nagy népességének köszönhetően a legtöbb hallgató innen érkezik. Az adatok azt mutatják, hogy az ELTE-nek nagy súlya van a fővárosban, mind a 14 éves kori lakóhely, mint pedig a munkavállalásnál is, de vidéken nem mutat ilyen teljes körű dominanciát. A BME diplomásai mutatják a vidékre való legnagyobb mozgást. NKE és a BGF vonzaskörzet tekintetében két részre osztja az országot, az NKE a délkeleti, keleti országrészben mutat nagyobb hatást, míg az BGF a Dunántúlon látható erősebben. A munkavállalás tekintetében, viszont az NKE diplomásai a vezető szerep a vidék felé mozgásnál.

Az orvos képzés és az orvosmigráció fontos téma a politika és a társadalom számára. A magyar orvosképző egyetemek hallgatói vonzása kiterjedtebb, mint az intézmények átlagos vonzásterülete, mely kapcsolatba hozható a képzés egyediségével. Többségében minden egyetem saját régióját látja el orvosokkal, de látható, hogy vannak olyan személyek, akik nagy távolságról érkeztek a képzésre, majd a végzés követően visszatértek. A vizsgált adatokból tükröződik, hogy Debrecennek és a fővárosnak orvosvonzó és megtartó ereje van.

Összességében elmondható, hogy a fővárosban tanulók nagy arányban maradnak ott diplomaszerezést követően, továbbá a vidéken végzettek is előszeretettel választják Budapestet a munkavállalás helyeként. A vidék és a főváros szembeállása látszódnak ebben a vizsgálatban is, miszerint a fővárosnak abszolút befolyásoló szerepe van a diplomások mozgásában. Ezt a felsőoktatási intézményhálózat is felerősíti, a vidéki megyeszékhelyek csak minimálisan tekinthetőek ellensúlynak.

## Irodalom

- ❖ *Beluszky Pál (1981): A városi vonzásokörzetek (városkörnyékiség) elvi-módszertani kérdései. Államigazgatási Szervezési Intézet, Budapest.*
- ❖ *Blahó János (2011): A közoktatás általános és területi folyamatai a különböző hierarchia szintű térségekben. Doktori értekezés, Pécs.*
- ❖ *Bujdosó Zoltán (2004): A megyehatár hatása a városok vonzásokörzetére Hajdú-Bihar megye példáján. Doktori értekezés, Debrecen.  
<http://ganyemedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/78129/4/ertekezes.pdf> Utolsó lekérdezés: 2015. március 3.*
- ❖ *Hegedűs Roland (2015): A centrális felsőoktatási hálózat hatásai a diplomaszerezés utáni karrierre. In: Pusztai Gabriella és Kovács Klára (szerk.): Ki eredményes a felsőoktatásban? Partium PPS – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad – Budapest. 97–107.*
- ❖ *Hensen, Maud M., de Vries, Robert M. és Cörvers, Frank (2009): The role of geographic mobility in reducing education-job mismatches in the Netherlands. Papers in Regional Science 88. évfolyam 3. szám, 667-682.*
- ❖ *Híves Tamás (1994): Kartográfiai ábrázolás lehetőségei az oktatáskutatásban. Kutatás közben. Oktatáskutató Intézet, Budapest.*
- ❖ *Hrubos Ildikó (szerk.) (2012): Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása. Aula Kiadó, Budapesti Corvinus Egyetem. Budapest.*
- ❖ *M. Császár Zsuzsa és Németh Júlia (2006): A Pécsi Tudományegyetem szerepe a Dél-Dunántúli régióban. Földrajzi értesítő, LV évfolyam. 1-2. füzet. 141-158.*
- ❖ *M. Császár Zsuzsa és Wusching Á. Tamás (2014): A Pécsi Tudományegyetem vonzásokörzetének változásai 2004 és 2013 között. Modern Geográfia 2014/IV. 25-38.*
- ❖ *Nyüsti Szilvia és Ceglédi Tímea (2013): Vándorló diplomások, diplomáért vándorlók. Frissdiplomások 2011. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 173-205.*
- ❖ *Polónyi István (2012): Honnan jönnek a hallgatók? Educatio 24. évfolyam, 2. szám, 244-258.*
- ❖ *Rechnitzer János és Smahó Melinda (2007): Unirégió Egyetemek a határ menti együttműködésben. MTA Regionális Kutatások Központja, Pécs-Győr.*
- ❖ *Rechnitzer János (2009): A felsőoktatás térszerkezetének változása és kapcsolata. Educatio 18. évfolyam 1. szám, 50-63.*
- ❖ *Teperics Károly (2002): Hajdú-Bihar megyei diplomások munkaerőpiaci helyzetének vizsgálata. Studia Geographica 10. szám. DE Földrajzi Tanszék kiadványa. Debrecen*
- ❖ *Teperics Károly (2013): A Debreceni Egyetem területi kapcsolatai. Mandulavirágzás tudományos napok. Pécs. 34-39.  
[http://www.mandula.pte.hu/files/tiny\\_mce/File/2013/CD2.pdf](http://www.mandula.pte.hu/files/tiny_mce/File/2013/CD2.pdf)  
Utolsó lekérdezés: 2015. március 7.*
- ❖ *Varga Júlia (1998): Oktatás-gazdaságtan. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.*

## Abstract

You can find in this lecture catchment area of higher education institutions, from which region come students to institutions and these students find job in which settlements after the degree. The analyzed database is Hungarian Graduate Tracking System (DPR) from 2012. I present more groups, for example classical university in countryside, huge institution in capital, and special higher education institution in capital, furthermore there are extra point what is medical education in Hungary.

I drew map from the outcomes because this helps to understand the differences. I discovered more regional differences at some institutions. More students come from little towns and villages, but these students do not go back, because they do not find performed corresponding to position. All higher education institutions support own region with graduates, but very lot graduates go to Budapest, so countryside lost skilled labor. National University of Public Service is very special, because this university graduates go to countryside with big number.

***Roland Hegedűs** is a PhD student in the Educational and Cultural Doctoral Program at the University of Debrecen and researcher in the Center for Higher Education Research and Development at the University of Debrecen. He has graduated as a biology and geography teacher at University of Debrecen. His main research interests are catchment area of higher education institutions, students and graduates migration, furthermore preferred students in Hungarian higher education. He analyses Hungarian Graduate Tracking System (DPR) and admission database.*

*Hegedűs Roland*

*Debreceni Egyetem BTK Humán Tudományok Doktori Iskola,*

*Neveléstudományi Doktori Program*

*Debrecen*

*[hegedusroland1989@gmail.com](mailto:hegedusroland1989@gmail.com)*

## GENDER-KÉRDÉSEK ALAPFOKON – FIÚK ÉS LÁNYOK SZOCIALIZÁCIÓJA ÉS ISKOLAI EREDMÉNYESSÉGE PEDAGÓGUSOK VÉLEMÉNYE ALAPJÁN

### Bevezetés

A gender, azaz a társadalmi nem kérdése rendkívül aktuális a közoktatásban, különösen az alapfokú képzésben. A gender fogalmán olyan, a társadalom által kialakított és megfogalmazott elvárásokat, normákat, viselkedésformákat és eszméket értünk, amelyek a két nemhez kapcsolódnak. A gender „a szocializáció során elsajátított és bevéssődött társadalmi meghatározottságokra utal, melynek következtében nőként, illetve férfiként viselkedünk” (Hadas, 1994:46).

A szociológia és a kulturális antropológia területén évtizedek óta folynak kutatások a gender témakörében, amelyek rámutatnak arra, hogy a nemi szerepek függenek a társadalmi körülményektől, illetve a gyermeki szocializációtól. A genderelméletek a társadalomtudományokban a kultúráról, műveltségről és tudásról alkotott hagyományos nézetek és tudománykörök újragondolását eredményezte, azonban a neveléstudományban ehhez képest kevésbé jelent meg a genderelméletek meghatározta kritikai diskurzus (Kereszty, 2007; Thun, 2007).

### A kutatásról

A gender problematikájával foglalkozik kutatásunk, amelyet — egy nemzetközi projekt részeként — 2012-ben kezdtünk el.

A nemzetközi kutatás célja, hogy 10 országban (Ausztrália, Burundi, Dél-Afrikai Köztársaság, Görögország, Japán, Lengyelország, Lesotho, Magyarország, Mexikó, Szaúd-Arábia) megvizsgálja és összehasonlítsa a gender problémakörét az iskola előtti és az alapfokú képzésben. Óvodapedagógusok és általános iskolai tanítók körében gyűjtött információkat a nemek kapcsolatáról, valamint a pedagógusi hivatásról (Karras, Calogiannakis és Wolhuter-Andreidakis, 2014).

A projekt magyarországi kutatását 10 település 115 óvodapedagógusa<sup>12</sup> és 78 tanítója körében végeztük 2012 tavaszán. A kiválasztott intézmények Hajdú-Bihar, illetve Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében található, megyeszékhelyek,

---

<sup>12</sup> Ebből 3 óvodavezető, 1 tagóvoda vezető, 1 óvodavezető helyettes.



kisvárosok, valamint községek óvodái és iskolái<sup>13</sup>. Az intézményeken belül egyszerű véletlen mintavétellel választottuk ki a pedagógusokat.

A megkérdezett pedagógusok közül egy férfi, a többi nő; a válaszadók között a 41–50 évesek képviselték magukat a legnagyobb számban, átlagéletkoruk 45,61 év. Az életkori arányoknak felel meg az oktatásban töltött tapasztalat is: a pályán töltött idő átlaga 23,93 év.

A kutatás során önkitöltős kérdőíveket alkalmaztunk. A kérdéseket a nemzetközi mintának megfelelően, változatlan formában tettük közzé, hiszen így nyílik lehetőség az egyes országokban kapott eredmények összehasonlítására. A kérdőív 21 kérdést tartalmazott, kiterjedt többek között arra, hogy mit tartanak a megkérdezettek női, illetve férfiszakmának, szerintük melyik nem képviselőiből válhatnak jó vezetők, férfiakkal vagy nőkkel tudnak-e jobban együttműködni a válaszadók, a lányokat vagy a fiúkat jellemzi-e inkább a durva beszéd és az agresszió stb.

Az eredményeket SPSS statisztikai szoftver segítségével dolgoztuk fel. A könnyebb áttekinthetőség kedvéért kontingenciatáblázatokat készítettünk, a kapott adatokat diagramokkal ábráztuk.

Ahogy az előzőekben is említettük, a nemzetközi projekt nagy volumenű, ezért jelen tanulmányban a teljes magyarországi kutatásnak csupán egy szeletét kívánjuk bemutatni, amelynek témái: a gyermekek szocializációja során tapasztalható nemek közti különbségek, a családi munkamegosztás, az óvodában/iskolában előforduló sztereotípiák, valamint a fiúk és lányok iskolai eredményessége.

A kutatásban kérdésként merült fel, hogy a megkérdezett pedagógusok véleménye szerint hogyan oszlanak meg a családon belüli szerepek: milyen szerepet vállalnak az anyák és az apák a gyermekek nevelésében, fejlesztésében, illetve milyen feladataik vannak a fiúknak és lányoknak a családi munkamegosztásban;

- hogyan ítélik meg a fiúk és lányok szerepét, helyzetét, eredményességét az óvodában / az iskolában;
- miért fontosabb, hogy a fiúk vagy a lányok végezzék el az iskolát jobb eredménnyel;
- mely területeken jobbak a fiúk és melyeken a lányok;
- hogyan kezelik a fiúk és a lányok a versenyhelyzeteket.

Feltételeztük, hogy a pedagógusok a hagyományos (konzervatív) értékrendet erősítik meg neveltjeikben akkor is, ha közben a társadalmi körülmények alaposan megváltoztak.

---

<sup>13</sup> A kutatást az alábbi települések óvodáiban, ill. általános iskoláiban végeztük: Baktalórántháza, Buj, Debrecen, Hajdúböszörmény, Levelek, Magy, Nyíregyháza, Nyírmegyes, Tiszavasvári, Tolcsva.

Ennek megfelelően a kutatás hipotézisei:

1. A vizsgált pedagógusok szerint a családi munkamegosztásban döntően az anyák foglalkoznak a gyerekekkel.
2. A megkérdezettek véleménye alapján a házimunkában döntően a lányoknak kell szerepet vállalniuk.
3. A vizsgálatban részt vevők szerint a fiúk matematikából, a lányok az idegen nyelvek terén teljesítenek jobban.
4. A kérdőívet kitöltő pedagógusok úgy ítélik meg, hogy a fiúk és a lányok eltérően kezelik a versenyhelyzeteket.

### **A kutatás elméleti háttere**

A családon belüli szerepek témaköre több hazai tanulmányban is megjelenik – elsősorban szociológiai szempontból. Ezen belül az egyik témakör az időfelhasználás, a munkaidő–szabadidő aránya, melyben egyértelműen megnyilvánulnak a nők és férfiak közötti társadalmi egyenlőtlenségek (*Czibere, 2008*).

Magyarországon a házimunka fogalma szinte egyértelműen a női munka fogalmával azonos (*Belinszki, 2003*). Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat tanúsága szerint „a magyar férfiak a legalacsonyabb arányban vettek részt a házimunkában, de a magyar nők nagyon hálásak voltak még ezért a kis segítségért is; összehasonlítva a többi megkérdezett országgal, a magyar nők voltak a legelégedettebbek a férjük teljesítményével” (*Czibere, 2008:35*). Házimunkára több mint háromszor annyi időt fordítanak a nők, mint a férfiak. A háztartási munkák 80%-át akkor is a nők végzik, ha nekik van magasabb presztízsű, jobban fizetett foglalkozásuk. Az elmúlt 15–20 év hazai kutatásai alapján a nők és a férfiak esélyegyenlőségéről szólva a magyar lakosság túlnyomó többsége egyértelműen konzervatív álláspontot képvisel (*Czibere, 2008*). Összehasonlító nemzetközi kutatások alapján a magyar családokra jellemző leginkább a tradicionális munkamegosztás, a nők túlzott leterheltsége és ennek a ténynek a megadó tudomásul vétele is. Több felmérés is bizonyítja, hogy Kelet-Európában, illetve a poszt-socialista országokban a tradicionális szerepfelfogás él továbbra is (*Fényes, 2010*).

Pedagógiai vonatkozásban a nemek közti különbségekre elsősorban azok a hazai és nemzetközi felmérések mutattak rá, melyek a tanulók tudását és gondolkodását mérték fel.

Azzal kapcsolatban, hogy mely területeken jobbak a fiúk és melyeken eredményesebbek a lányok, érdekes összefüggésre mutatott rá *Jahne-Klein* (2006). A 2003-as PISA-felmérések szerint Izland volt az egyedüli ország, ahol matematikából és természettudományokból a lányok jobb eredményt értek el,

mint a fiúk. Ebben az országban a karrier és a gyermekvállalás nem egymást kizáró lehetőségek a nők számára, mivel a gyermekintézmények igen fejlettek. A történelmi események következtében 1944 után a nők nagy része kénytelen volt munkába állni, modern, emancipált társadalom jött létre. Ezzel szemben a meglehetősen konzervatív Svájcban sokkal nagyobb a különbség a fiúk javára a matematikai-természettudományos eredményekben, a berögzült sztereotípiák nagy mértékben befolyásolták az eredményeket.

A 2006-ban és 2012-ben végzett PISA-vizsgálatok kimutatták, hogy hazánkban a lányok sokkal jobbak a szövegértés területén, ugyanakkor a fiúk matematikából jeleskedtek (*Ostorics*, 2009). A 2012-es vizsgálat viszont egyértelműen rámutatott arra, hogy az általános vélekedés ellenére, miszerint a fiúk jobbak matematikából, mint a lányok, azt láthatjuk, hogy a 65 részt vevő országból csak 37-ben volt ez egyértelműen így (*Balázsi, Ostorics, Szalay, Szepesi és Vadász*, 2013). A természettudományok terén nem mutatott a 2006-os és 2012-es PISA-vizsgálat szignifikáns különbséget a nemek között.

A 2011-ben végzett PIRLS és TIMSS vizsgálatok eredményei szerint szövegértésben a 4. évfolyamos lányok jobb eredményt értek el a fiúknál Magyarországon, és nemzetközi viszonylatban is. A 8. évfolyamos természettudomány teszten a fiúk voltak sikereesebbek, a nemzetközi átlagos különbséget jelentős mértékben meghaladva. A többi mérési területen nem volt jelentős eltérés a fiúk és a lányok eredményei között (PIRLS és TIMSS 2011 tájékoztató).

A 2011-es és 2012-es Országos kompetenciamérés is azt mutatta, hogy a 6., 8. és 10. évfolyamon jobb átlageredményt értek el a lányok a szövegértési teszten, a fiúk viszont matematikából teljesítettek jobban. A szövegértési képesség tekintetében állandónak tűnik a három évfolyamon a lányok előnye. A matematikai eszköztudás esetében viszont a 6. és 8. évfolyamon még viszonylag kicsi a fiúk előnye, a 10. évfolyamra azonban jelentősen növekszik a különbség (*Balázsi, Lak, Szabó és Vadász*, 2013). Vagyis minél hosszabb időt töltenek el a gyerekek az oktatásban, annál inkább megfelelnek eredményeik a felnőttek (szülők és pedagógusok) elvárásainak.

Egy vajdasági középiskolások körében végzett kutatás felhívta a figyelmet arra, hogy a fiúkat a problémamegoldó gondolkodás jellemzi, vagyis a feladat megoldása során a műveletsort könnyebben megjegyzik, mint a lányok, és korábbi feladatok menetét jól tudják alkalmazni új feladatoknál (*Pásztor*, 2015). Ez a kutatás arra is rámutatott, hogy nem csak a logikus gondolkodás (*Pesti*, 2015), hanem a tanulási stílusban is jelentős különbség van a két nem között: a fiúkra leginkább az akkomodáló és az asszimiláló, a lányokra pedig inkább a divergens és a konvergens tanulási stílus jellemző Kolb modellje alapján (*Pejić*, 2015).

Egy budapesti szakközépiskolások körében végzett kutatás szerint a tanulási változókat tekintve a fiúk inkább az általánosítást, fogalomalkotást, a lányok pedig a tapasztalatszerzést részesítik előnyben (Tóth, 2011).

A szakirodalom rámutat arra is, hogy mind a szülők, mind a tanárok eltérő elvárásokkal rendelkeznek a fiúk és lányok képességeivel kapcsolatban, és ezek az elvárások aztán önbeteljesítő jóslatként idővel a gyerekek teljesítményében is megjelennek (Czibere, 2008). Svájcban végzett felmérések is alátámasztják ezt a tényt (Keller, 1998). A tanárok elvárása szignifikánsan befolyásolja az eredményeket: az órákon a fiúkat gyakrabban dicsérik meg, mivel a társadalmi beidegződések szerint a pedagógusok tőlük jobb teljesítményt várnak el, ez növelte az önbizalmukat, ők így sokkal aktívabban vettek részt az órai munkában. Nem a nemnek, hanem az önbizalomnak van jelentős szerepe az eredményességben, az önbizalmat viszont óriási mértékben befolyásolják a tanárok által támasztott elvárások (idézi: Jahne és Klein, 2006). A kutatások arra is rámutatnak, hogy a családi háttér sokkal erősebben befolyásolja a tanulói eredményességet, mint az iskolai körülmények, az OECD országok között pedig Magyarországon a legnagyobb a szerepe a „származási háttérnek” (Fényes, 2010). A magyarországi kutatási eredmények kiemelik a lányok szorgalmát és azt, hogy ők inkább memorizálnak (Jelentés..., 2003). A lányok jobb iskolai teljesítményének hátterében állhat az is, hogy jobban meg akarnak felelni, úgy érzik, hogy jó tanulónak kell lenniük, teljesíteniük kell, amit a szülők és a tanárok elvárnak tőlük (H. Sas, 1984).

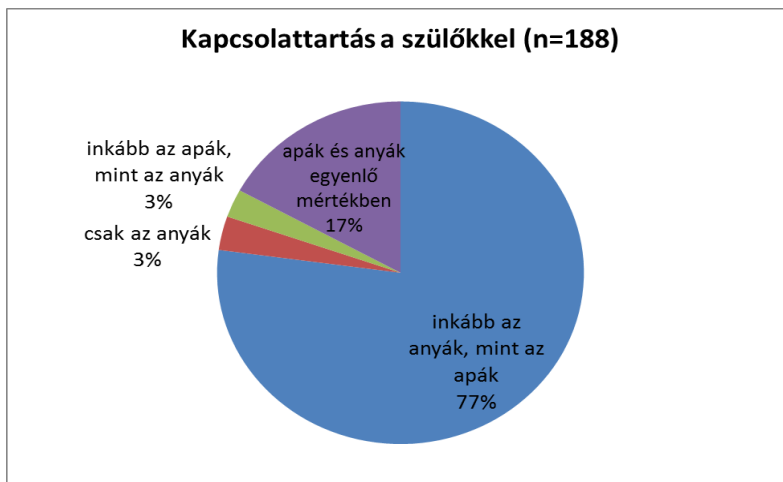
Engler Ágnes (2013) kutatásában felhívta a figyelmet arra, hogy a nemek között jelentős a különbség a tanulási folyamatba történő idő- és energiabefektetés tekintetében a felsőfokú képzésben. A nők elszántabbak, és számukra nemcsak a cél elérése, hanem a minőségi munkavégzés is fontos. A nőknél egyértelműen nagyobb a tanulásba fektetett erőforrások mértéke, míg a férfiak kevésbé tűnnek elszántnak és aktívnak, nagyvonalúbban kezelik a tanulással együtt járó feladatokat és követelményeket.

## **Kutatási eredmények**

### Családon belüli szerepek

A gyermekek szocializációjában meghatározó lehet, hogyan oszlanak meg a szerepek a családjukban. Kutatásunk kitért az apa- és anyaszerepekre, például hogy melyik szülő keresi fel a pedagógusokat (1. ábra), illetve ki foglalkozik otthon a gyermekekkel (3. ábra).

1. ábra. Kapcsolattartás a szülőkkel



A válaszok szerint inkább az anyák keresik meg problémáikkal a nevelőket (77%), holott a pedagógusok közel 66%-a szerint mindkét szülővel egyaránt jó lenne a gyerekeket érintő gondokat megbeszélni (2. ábra).

2. ábra. A problémák megbeszélése a szülőkkel



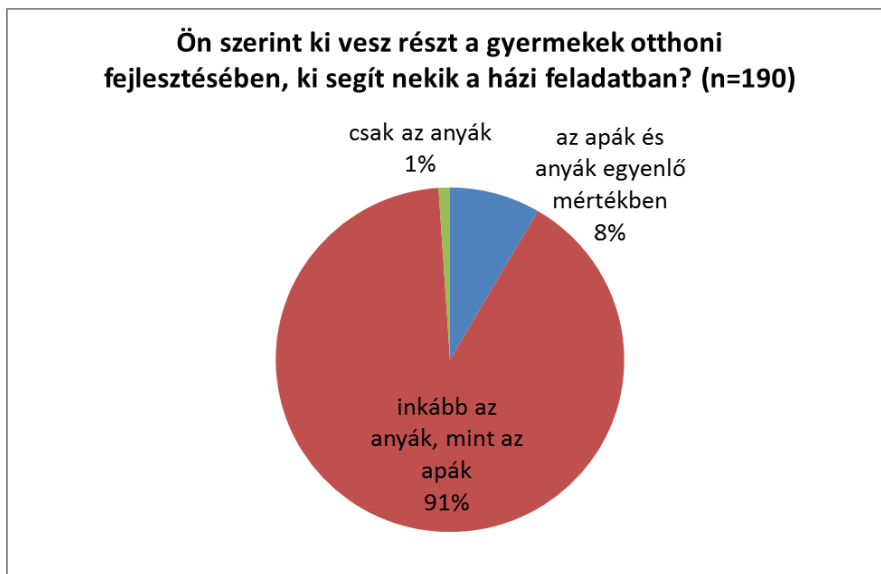
Az indoklásban a válaszadók 28%-a kifejtette, hogy azért az anyákkal szereti inkább megbeszélni a problémákat, mert velük többet találkozik, illetve 20%-a azért, mert az anyák jobban ismerik, és jobban megértik a gyerekeiket.

A megkérdezettek közül csupán hárman állították, hogy kizárólag az apákkal jobban meg tudják beszélni a gyerekeket érintő kérdéseket. Az indoklásban hivatkoznak arra, hogy a férfiak között sok a munkanélküli, így egyes családokban nekik van több idejük.

Az otthoni fejlesztésben, a házi feladat készítésében a válaszadók 91%-a szerint inkább az anyák vesznek részt, mint az apák (3. ábra). Tehát 1. hipotézisünknek megfelelően a vizsgált pedagógusok szerint a családi munkamegosztásban döntően az anyák foglalkoznak a gyerekekkel.

Érdekes megfigyelni, hogy a családon belüli szocializáció során hogyan jelenik meg ez a kérdés (1. táblázat). A házimunka mindenki kötelessége — ezt a véleményt szűrhetnénk le a válaszokból. Inkább fiús munka a kisebb javítás, háztartási eszközök javítása, kertásás, autómosás. A mosást, vasalást, főzést a válaszadók hagyományosan női munkának tartják. Ha alaposabban megvizsgáljuk a válaszokat, az is kiderül, hogy a rendszeresen (naponta, hetente) ismétlődő munkákat a lányok kötelességének tartják, míg az időszakos, esetleges tevékenységeket hárítanak csak a fiúkra, vagyis 2. hipotézisünknek megfelelően a vizsgált pedagógusok szerint a házimunkában döntően a lányoknak kell szerepet vállalniuk. Vagyis már gyermekkorban azt tudatosítják a nők (a válaszadók között csak egy férfi volt) neveltjeikben, gyermekeikben, hogy a házimunka elsősorban a nők kötelessége, vagy legalábbis a lányoknak nagyobb részt kell vállalniuk belőle.

3. ábra. Részvétel a gyermekek otthoni fejlesztésében



1. táblázat. Az egyes házimunkákban inkább a lányoknak vagy a fiúknak kell segíteniük?

Az egyes házimunkákban inkább a lányoknak vagy a fiúknak kell segíteniük?	Csak a fiúkra jellemző	Inkább a fiúkra jellemző	Mindkét nemre egyformán jellemző	Inkább a lányokra jellemző	Csak a lányokra jellemző	N
	%					
Takarítás	0,00	4,17	67,19	27,08	1,56	192
Portörletés	0,00	2,62	50,79	43,98	2,62	191
Vásárlás	0,00	2,08	80,21	16,67	1,04	192
Kisebbségi javítási munkák	8,95	68,42	18,42	3,68	0,53	190
Autómosás	8,47	59,79	29,63	1,59	0,53	189
Főzés	0,52	2,59	40,93	51,81	4,15	193
Terítés	0,52	3,13	60,42	31,77	4,17	192
Mosogatás	0,00	2,08	55,73	36,46	5,73	192
Mosás	0,53	1,05	28,95	61,05	8,42	190
Virágok öntözése	1,05	4,21	56,84	32,63	5,26	190
Ásás a kertben	16,49	63,83	17,55	1,60	0,53	188
Kisebbségi háztartási eszközök megjavítása	18,18	66,31	12,30	2,14	1,07	187
Vasalás	0,00	4,19	20,94	59,69	15,18	191
Rendrakás	0,52	1,05	89,53	8,38	0,52	191

### Fiúk és lányok az óvodában/iskolában

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy a megkérdezett pedagógusok hogyan ítélik meg a fiúk és lányok szerepét, helyzetét az óvodában, illetve az iskolában.

Kutatásunk eredményei alapján mindkét nem esetében a jó tanulmányi eredmény azért fontos, hogy függetlenek legyenek (a válaszadók 31,41%-a szerint), hogy segíthessenek majd gyerekeiknek a tanulásban (18,32%), illetve hogy dolgozzanak (17,28%). Meglepő, hogy ilyen előkelő helyet kapott a születendő gyerekek segítése, amely szempont megelőzi a pénzkeresést is (a válaszadóknak csak 7,85%-a véli úgy, hogy a fiúk és lányok számára azért fontos,

hogy jobb eredménnyel végezzék el az iskolát, hogy pénzt keressenek a családnak).

Azt is vizsgáltuk, hogy a válaszadók szerint mely területeken jobbak a fiúk és melyeken jobbak a lányok. A 3. hipotézisünk az volt, hogy a vizsgált pedagógusok szerint a fiúk matematikából, a lányok az idegen nyelvek terén teljesítenek jobban, azonban a kutatás során kapott adatok ennek csak az első felét igazolták. A válaszadók szerint matematikából és a természettudományokból a fiúk eredményesebbek, míg a lányok a művészetek terén képesek jobb eredményre. Mindkét nemre egyaránt jellemző a nyelvtanulásban és a sportban elért kimagasló teljesítmény (2. táblázat).

2. táblázat. Véleménye szerint mely területeken jobbak a fiúk és melyeken jobbak a lányok?

	Csak a fiúkra jellemző	Inkább a fiúkra jellemző	Mindkét nemre egyformán jellemző	Inkább a lányokra jellemző	Csak a lányokra jellemző	N
	%					
matematika	1,59	64,02	33,33	1,06	0,00	189
nyelvek	0,53	3,16	57,37	38,42	0,53	190
természettudományok	0,52	51,04	44,79	3,65	0,00	192
művészetek	0,00	3,13	45,31	50,52	1,04	192
sport	1,57	37,70	60,21	0,52	0,00	191

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a válaszadók szerint hogyan kezelik a fiúk és a lányok a különböző versenyhelyzeteket. A 4. hipotézisünk szerint a vizsgált pedagógusok szerint a fiúk és a lányok eltérően kezelik a versenyhelyzeteket. Ezt részben igazolták kutatási eredményeink.

A válaszadók véleménye alapján a lányokra inkább jellemző a versenyhelyzetekben, hogy keményebben tanulnak, jobban beosztják az idejüket, viszont őket inkább jellemzi a stressz is. A fiúkat kevésbé érdekli a tanulás és kevésbé fegyelmezettebbek. Mindkét nemre jellemző azonban a jó koncentráció és az, hogy támogatja őket a családjuk (3. táblázat).



3. táblázat. Véleménye szerint a fiúk és a lányok eltérően kezelik a versenyhelyzeteket?

Véleménye szerint a fiúk és a lányok eltérően kezelik a versenyhelyzeteket?	Csak a fiúkra jellemző	Inkább a fiúkra jellemző	Mindkét nemre egyformán jellemző	Inkább a lányokra jellemző	Csak a lányokra jellemző	N
	%					
Jobban be tudják osztani az idejüket	0,00	7,94	40,74	49,21	2,12	189
Sokat stresszelnek	0,00	2,62	39,27	57,07	1,05	191
Jobban tudnak koncentrálni	0,53	20,86	55,61	21,93	1,07	187
Kevésbé érdekli őket a tanulás	1,08	70,27	27,03	1,62	0,00	185
Keményebben tanulnak	0,00	3,17	29,63	64,55	2,65	189
A családjuk jobban támogatja őket	0,00	0,54	96,24	2,69	0,54	186
Kevésbé fegyelméztek	2,72	68,48	26,09	2,17	0,54	184

## Összegzés

A kutatás igazolta, hogy a vizsgált pedagógusok (óvó- és tanítónők) a hagyományos (konzervatív) értékrendet erősítik meg neveltjeikben akkor is, ha közben a társadalmi körülmények alaposan megváltoztak.

Ez egyértelműen megnyilvánul:

- a szülőkkel való kommunikációban (a válaszadók többsége szerint elsősorban az anyák keresik meg problémáikkal a nevelőket),
- a családon belüli munkamegosztás kérdésében (az otthoni fejlesztésben, a házi feladat készítésében) a válaszadók szerint főként az anyák vesznek részt; a rendszeresen (naponta, hetente) ismétlődő munkákat a lányok kötelességének tartják, míg az időszakos, esetleges tevékenységeket hátrítanak csak a fiúkra,
- a tanulói teljesítmények megítélésében (a válaszadók szerint matematikából és a természettudományokból a fiúk a jobbak, míg a lányok a művészetek

terén képesek jobb eredményre. A versenyhelyzetekben a lányokra jellemző, hogy keményebben tanulnak, jobban beosztják az idejüket, viszont őket inkább jellemzi a stresszes magatartás).

A nemzetközi eredmények még feldolgozás alatt állnak. Segítségükkel még átfogóbb képet kaphatunk a társadalmi nem kérdéseiről, problematikájáról az alapfokú képzésben. A kutatási eredmények hozzájárulhatnak ahhoz, hogy újragondoljuk a nemek társadalmi szerepéről alkotott nézeteinket.

## Irodalom

- ❖ *Balázi Ildikó, Lak Ágnes Rozina, Szabó Vilmos és Vadász Csaba (2013): Országos kompetenciamérés 2012. Országos jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest*
- ❖ *Balázi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2013): PISA 2012. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest*
- ❖ *Belinszki Eszter (2003): A társadalmi nem mint a kutatás tárgya. Szociológiai Szemle, 1. szám. 169–172.*
- ❖ *Czibere Ibolya (2008): Gender ABC. Debrecen: Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszéke*
- ❖ *Engler Ágnes (2013): Az élethosszig tartó tanulás gender-szemponútú megközelítése. Iskolakultúra, 2. szám, 3–11.*
- ❖ *Fényes Hajnalka (2010): A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása? Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen*
- ❖ *Grossmann Erika (2007): Genderpedagógia Magyarországon – létezik-e egyáltalán? Történelmi visszatekintés és helyzetjelentés. 11. [http://www.grimus.or.at/helden/outcome/Ungarn\\_12\\_07.pdf](http://www.grimus.or.at/helden/outcome/Ungarn_12_07.pdf) (a letöltés időpontja: 2015.02.08.)*
- ❖ *H. Sas Judit (1984): Nőies nők és férfias férfiak. A nőkkel és férfiakkal kapcsolatos sztereotípiák élete, eredete és szocializációja. Akadémiai Kiadó, Budapest*
- ❖ *Halász Gábor és Lannert Judit (szerk., 2003): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Országos Közoktatási Intézet, Budapest*
- ❖ *Hadas Miklós (1994): Hímnem-nőnem. In: Hadas Miklós (szerk): Férfiuralom: írások nőkről, férfiakra, feminizmusról. Replika Kör, Budapest, 246–264.*
- ❖ *Karras, Konstantinos G., Calogiannakis, Pella, Wolhuter, Charl C. és Andreadakis, Nikolaos (eds. 2014): Gender and Teachers: An International Study. HM Studies and Publishing, Crete*
- ❖ *Jahnke-Klein, Sylvia (2006): Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik – (immer noch) nichts für Mädchen? In: Sabine Jösting és Malwine Seemann (szerk.): Gender und Schule Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. BIS-Verlag, Oldenburg*
- ❖ *Kereszty Orsolya (2007): A társadalmi nem (gender) mint a kutatás tárgya a pedagógiában. Educatio, 4. szám. 637–649.*

- ❖ *Ostorics László (2009): A PISA-mérések általános jellegzetességei, a PISA 2006 eredményeinek bemutatása. <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/elektronikus-kiadvanyok> (a letöltés időpontja: 2015.02.27.)*
- ❖ *Pásztor Krisztina (2015): A tanulás egyéni indikátorainak vizsgálata a Vajdaságban. In: Holik Ildikó (szerk.): Egyéni különbségek szerepe a tanulásban és a pályaválasztásban. DSGI, Székesfehérvár, 139-173.*
- ❖ *Pejić, Aleksandar (2015): A Kolb-féle tanulási stílus vizsgálata vajdasági magyar középiskolások körében. In: Holik Ildikó (szerk.): Egyéni különbségek szerepe a tanulásban és a pályaválasztásban. DSGI, Székesfehérvár, 95-137.*
- ❖ *Pesti Csilla (2015): Vajdasági magyar középiskolások logikus gondolkodásának vizsgálata. In: Holik Ildikó (szerk.): Egyéni különbségek szerepe a tanulásban és a pályaválasztásban. DSGI, Székesfehérvár,*
- ❖ *PIRLS és TIMSS 2011 tájékoztató.*
- ❖ *Tóth Péter (2011): Egyéni különbségek szerepe a tanulásban. A tanulási stílus. DSGI, Székesfehérvár*

## **Abstract**

The aim of the research is to examine gender, namely the problematic issue of social gender, in both pre-school and elementary education. We conducted the research in ten Hungarian settlements with 115 pre-school educators and 78 school teachers.

During the research we examined the academic success of both girls and boys. Besides school socialization, we also touched upon the issue of family socialization and the roles within the family.

According to our hypothesis, the teachers interviewed represent a traditional set of values in terms of educating boys and girls.

As regards labour division within the family, the share of mothers is unequivocally larger. It is also mothers who mostly participate in home education and help the children with their homework.

The participation of women in household duties is also higher than in the case of men. The respondents expect girls and women to do the same household chores as they did twenty or thirty years ago.

According to respondents, boys are better at mathematics and science, while girls perform better in arts. Both sexes are characterised by outstanding achievements in language learning and sports.

In competitive situations, girls study harder, manage their time better, but they tend to be more stressed. Boys are less interested in studying and they are less disciplined. Both sexes, according to the answers, can concentrate well and are supported by their families.

On the basis of the research, it might be asserted that teachers participating in the survey reinforce traditional and conservative values in students, despite the fact that social circumstances have fundamentally changed.

*Ildikó Holik graduated from Mathematics and Pedagogy major at the University of Debrecen, in 2000 and as a teacher of information technology at Eötvös Loránd University, Budapest, in 2003. She also obtained a degree in Business Informatics at the University of Debrecen in 2011. From 1998 to 2005 she held seminars and lectures at the University of Debrecen and from 2003 to 2013 at the College of Nyíregyháza. She has been holding courses in pedagogy at Óbuda University in Budapest since 2013. She obtained a PhD degree in pedagogy at the University of Debrecen in 2007; her dissertation dealt with the role of practice schools for teaching candidates in teacher training. Her major fields of research include engineering education, teacher training, the theory of education and comparative education.*

*Julianna K. Rusvai graduated as a secondary school teacher of Hungarian and Russian languages, specialized in Finno-Ugrian linguistics, in 1981. She obtained a degree as a teacher of German as a second language at the University of Debrecen in 1996. She has been teaching at various secondary and higher education institutions both in Debrecen and Nyíregyháza. Since 2002, she has been teaching at the College of Nyíregyháza. She was conferred a “dr. univ.” degree in 1989, and a PhD degree in 2006 in the field of linguistics. Her major research areas include linguistics, the history of linguistics and the history of pedagogy.*

*Holik Ildikó*

*Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Kar  
Budapest*

*[holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu](mailto:holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu)*

*Rusvai K Julianna*

*Nyíregyházi Főiskola Tanítóképző Kar  
Nyíregyháza*

*[rusvai@nyf.hu](mailto:rusvai@nyf.hu)*

## HARSÁNYI ISTVÁN TEHETSÉG-KIVÁLASZTÁSI MÓDSZERÉNEK TUDOMÁNYOS HÁTTERE

### A tehetségmentés gyakorlati megszervezése

Harsányi felismerte, hogy Patak az 1930-as évekre megfélekedett az évszázados hagyományokra épülő úgynevezett Szegények iskolája feladatáról. Bár voltak ösztöndíjak, de csupán azoknak a diákoknak teremtettek esélyt, akik már a gimnázium falai között tanultak. Ezért Harsányi felhívva a figyelmet azokra a parasztyermekekre, akik anyagai helyzetük miatt kimaradnak a gimnáziumi oktatásból, javasolta, hogy egy alap létrehozásával a falun tevékenykedő pedagógusok és református lelkészek megfigyelései alapján az arra érdemesnek tartott diákok jelentkezhesenek tehetségvizsgára. 1934. június 18-án Medgyasszay András főiskolai igazgatótanácsos vezetésével az igazgatótanács elfogadta Harsányi azon javaslatát, mely szerint ösztöndíjalapot hoznak létre a tehetséges, de szegény gyerekek támogatására.

Sárospatakon 1935-től 1939-ig 14 tanuló élvezhette a gimnáziumi létet a tehetségmentő alap terhére. 1939-től 1944-ig már 45-en nyertek felvételt. A sárospataki tehetségmentés munkájának legfontosabb része a kiválogatás menete volt.

Az 1941-es tehetségvizsga már a legújabb tehetségvizsgáló módszerek felhasználásával zajlott le. Harsányi István arra törekedett, hogy a szakmában felmutatott legújabb eredmények alapján állítsák össze a tehetségvizsgás tesztek. Kollegájával Erdélyi Lászlóval Budapestre utazva több szakemberrel konzultálva alakították ki azt. Több napon keresztül Cser János szociális felügyelővel, Noszlopi László, „székesfővárosi pedagógiai szeminárium” szakemberével, dr. Schnell János ideggyógyással, dr. Boda István és H. Schiller Pál egyetemi magántanárokkal konzultálva állították össze a tehetségkutató tesztek, melyeket először Sárospatakon próbáltak ki, majd mikor országos méretűvé vált a tehetségmentés az egész országban használtak.<sup>14</sup>

### Az értelmességvizsgálat

Az értelmességvizsgálat a lélektan egyik legnépszerűbb vizsgálati tárgya volt, egyben a neveléslélektan egyik legfontosabb támasza, így „[...] az

---

<sup>14</sup> Sárospataki Református Kollégium Levéltára Tehetségkutatás Kdd IV.7.

értelmességvizsgálat nem annyira külön, elszigetelt lélektani terület, hanem módszer a gyermek és az ember megismerésére.” (Cser, 1937:177) Ezért is fontos részletesebben megismerni, ezt a sokak által a pszichológia tudományához rendelt témát, hisz oly sok szállal kötődik a pedagógia tudományához.

Hazánkban az értelmességvizsgálatok tekintetében a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratórium munkáját kell kiemelni. De ahhoz, hogy az itt folyó a munka folyamatát és eredményét jobban átlássuk az értelmességvizsgálat vázlatos történeti kialakulását kell szemügyre vennünk.

Az első sikerrel alkalmazott vizsgálat Alfred Binet és Theodore Simon nevéhez fűződik, akik francia kormánytól kapott megbízás során fejlesztették ki intelligenciatesztjüket, melyekkel a gyengébb képességű gyerekeket tudták szűrni. (Cser, 1937) Terman az 1910-es évek közepére a Simon-Binet feladatsort módosította s vizsgálatai alapján meghatározta az átlagos intelligenciakort, ezáltal pedig az intelligenciahányados alapját.

Az értelmességvizsgálatok történetében korszakalkotó változást az amerikaiak ún. hadsereg-próbavizsgálata hozta meg. Ebben mintegy kétmillió ember vett részt, melyet neves amerikai pszichológusok irányítottak, mint Terman, Yerkes, Whipple, Otis. A háború után a hadseregvizsgálatok tapasztalatait felhasználva születtek meg a gyermekekre kifejlesztett értelmességvizsgálatok. Ilyen pl. az óvodás korra kidolgozott Detroit- és Pintner nevéhez fűződő sorozat vagy a 8-15 éves korcsoportra kidolgozott eljárások közül a legfigyelemreméltóbb munka a National Intelligence Tests, mely Yerkes, Haggerty, Terman, Thorndike, Whipple pszichológusok munkájának eredménye.

E mellett számos az Egyesült Államok szakembereihez köthető módszereket emelhetünk ki: Yerkes pontsor módszer (point scala method) – ő a Binet-Simon féle eljárást úgy módosította, hogy a feladatokat a fokozódó nehézségi sorrendben állította össze és alkalmazta minden korcsoportnál.

Európában elsők között jelent meg 1927-ben és 1928-ban Erich Hylla, Decroly és Buyse műve a, Testprüfungen der Intelligenz és La pratique des test mentaux – melyek az amerikai vizsgálatok eredményeit dolgozták fel.

A háború után Európa és Amerika külön utakon haladt „Az angolszász gyakorlatiasság és a német elméletieskedés közti különbség” a pszichológia tudományában is tetten érhető volt. (Cser, 1937:180)

Európában a németek jártak élen az értelmességet kutató szakemberek között. 1918-ban tartották Berlinben az első tehetségválogatást (Moede, Piorkowski, Wolff). Ezzel párhuzamosan Stern is végzett kísérleteket a hamburgi egyetemen. Lipcsében is elkezdődött az ez irányú munka - kiadványaik között a hat-tíz éves korra készített értelmességvizsgálatok találhatók meg.

Albert Huth, a müncheni képességvizsgáló állomás vezetőjének munkája a Psychologische Eignungsprüfungen im Dienste der Berufsberatung - fontos a pszichotechnika fejlődésében: „E munkát módszeressége, elméleti mélysége és

amerikaias gyakorlatiassága különösen értékesé teszi.” - ez a munka fontos forrása a magyar vizsgálatokat végző szakembereknek. (Cser, 1937:4)

A német érettségizett diákok kiválogatásának módszerét a Szászországban működő Wohlfahrt és Hartnacke állította össze. Ebben az esetben nem csak az értelmi képességekre fókuszáltak, hanem az egész ember megismerésére törekedtek.

Ausztriában Charlotte Bühler és Hildegard Hetzer dolgoztak ki próbasorozatokat 6 éves és annál fiatalabb korú gyermekek részére. (Ch.Bühler und H. Hetzer: Kleinkindertests, Entwicklungstest vom 1. bis 6. Lebensjahr. Leipzig, 1932.)

## **Értelmességvizsgálat hazánkban**

Természetesen Magyarországon is folytak e témában kutatások. Éltes Mátyás Ranschburg Pál ösztönzésére magyar viszonyokra átültetve alkalmazta a Binet-Simon féle értelmességpróbát. Azonban ezen kívül bár sokszor hangoztatták szakmai körökben „a magyar átlagértékek elkészítésének szükségességét” (Cser, 1937:5), de erre 1914-ig nem került sor. Ezt Ranschburg Pál is megerősíti Éltes Mátyás könyvében írt előszavában. (Éltes, 1914) Cser János a háború utáni gazdasági helyzettel magyarázta ennek hiányát. Hiába foglalkozott a gyakorlatban több szerv is az értelemvizsgálatokkal, így az Országos Társadalombiztosító Intézet képességvizsgáló állomása, vagy a Szegedi Egyetem Lélektani Intézete, stb., normaértékekről nem publikáltak.

Az 1905-ben napvilágot látott Simon-Binet féle intelligenciapróbák azonban lehetőséget kínáltak a megoldáshoz, a normaérték megadásához.

Éltes könyvében Stern definícióját veszi alapul, amikor a következő kérdésekre keresi a választ: Mi az intelligencia? Mi az értelmesség? - „Intelligencia az egyének általános képessége, amellyel gondolkodását új irányba tudatosan beilleszti; általános lelki alkalmazkodó képesség ez az élet új feladatai- és kívánalmaival szemben.” (Éltes, 1914:23) Az intelligencia mérésére szolgál(na) az iskolai osztályozás. De a gyakorlat szerint nem minden, gyengének minősített diák intelligencia foka alacsony és így fordítva. Vagyis az iskolában használt módszer nem tekinthető teljesen biztosnak. Ezért fejlesztettek ki az évek, évtizedek során intelligenciapróbákat, mint az Ebbingshaus - féle próba; Masselon módszere; Ranschburg-féle szópár és még sorolhatnánk az intelligenciafokot mérő feladatokat. Alfred Binet és Theodore Simon párizsi pszichológusok által végzett kísérletek alapján összeállítottak a gyerek korát fókuszba állító kérdéssorozatokat. Több átdolgozása jelent meg (1905, 1908, 1911) melyek a tesztek folyamatos továbbfejlesztését eredményezték. A tesztek kiértékelés során az eredmények arra világítottak rá, hogy a gyerekek az adott életkorban milyen nehézségű feladatot képesek megoldani. Vagyis ha a gyermek az életkorának megfelelően oldotta meg a feladatokat az intelligencia szintje

megegyezett az életkorával, ha ennél rosszabbul teljesített, akkor elmaradt, ha pedig jobban, akkor az átlagnál tehetségesebb volt a gyerek. Éltes 1911-ben kezdte meg a próbák magyar nyelvű alkalmazását, mely során kiderült a tesztek nem lehet teljes egészében átvenni a francia kollegáktól, először magyar viszonyokra kell átültetni. A magyar próbasorozat a 10 évesekre nézve a következő feladattípusokból állt: „a. Megatározások b. Rajz emlékezetből c. Képtelen mondatok d. Nehéz kérdések e. Három szó két mondatban; 12 évesekre a. Összekevert szók elrendezése b. három szó egy mondatban, c. hatvan szó három perc alatt d. elvont fogalmak e. hiányos szöveg kiegészítése.” (Kemény, 1933:916) Éltes a Magyar Pedagógiai Társaság székfoglalójában a tanítási kötelezettség illetve a tanítás anyag megváltoztatását sürgeti, mondván: „[...]és igazságosak leszünk gyermekeink iránt, akiknek a lelkét eddig, fejlődésükre való tekintet nélkül naptári évek szerint akartuk egy mintára formálni, ahelyett, hogy szellemi képességük szerint osztályoztuk volna őket: akkor alapítottuk volna meg igazán a gyermekek iskoláját.” (Éltes, 1916:20) A szerző hozzáteszi a tanítás számára is értékes irányadója lehet a tesztorozat.

Míg Éltes az intelligencia fogalmát használja, addig Boda annak bizonytalan jellegét hangsúlyozza. Véleménye szerint „egy differenciálatlanul-primitíven „globális” teljesítményjelleg”-et (Boda, 1939:6) mutat meg, mely mélyebb elméleti kérdések tisztázására alkalmatlan. S minthogy az intelligencia fogalma sem állja meg a helyét, így az intelligenciavizsgálatok sem, hisz „tartalmi rögzíthetetlenségének, szabatosabb elemzésekre alkalmatlan voltának, az igazabb, mélyebb belátásokra eljutást megnehezítő, az értelmi munkáról kellő differenciáltságú és szerkezetileg pontosan tagolható tiszta képet elénk nem bontakoztat[...].” (Boda, 1939:7) Ő az intelligencia kifejezést mellőzve, az értelem szót használja: „[...] az intelligencia sokféle van, - a történeti korhoz kapcsolódó, a földrajzi, néprajzi, művelődésbeli stb. különbségek szerint változó tartalommal” - azonban - „az emberi értelem minden kor, földrajzi hely és nép bármiféle műveltségű, érdeklődés- és tevékenységkörű minden egyénében lényege szerint egy és - a történeti emberre vonatkozó minden eddigi tapasztalásunk szerint is - változatlanul ugyanaz.” (Boda, 1939:8)

Boda mind az amerikai mind az európai intelligencia tesztek is kritikával illeti - a munkájában ugyan utal arra, hogy vannak e munkáknak érdemei, de „világosan magán viseli tehát a még napjainkban is uralkodó intelligencia-vizsgálati rendszerek több alapvető fogyatékoságát.” - emeli ki. (Boda, 1939:12)

Boda 1932-től Budapest iskoláiban végezte a tömegvizsgálatait saját maga által összeállított próbasorozatokat alkalmazva, melynek legfontosabb felépítési elve az általános értelmi képesség megléte volt. Ezt szem előtt tartva próbálta kiiktatni azokat a feladatokat, melynek megoldása az iskolai tudással abszolválható. Különböző feladattípusokkal próbált képet alkotni az egyéni értelmi képességével kapcsolatban, próbált egyszerre minden értelmi képességet vizsgálni.



Az első vizsgálatok kiértékelését követően a szerző néhány ponton változtatásokat

eszközölt a teszteken, ami a következő pontokat érintette; a., elvonás-próbák és analógia –próbák beiktatása, hogy még inkább kidomborodjon az általános értelmi képesség. b., A megértés és a logikus gondolkodás részletesebb vizsgálata. c., A kritikai ítélet, a szabad invenció és önálló konstruktív gondolkodás különbségeinek részletes vizsgálata. d., A próbasorozatban nagyobb teret engedtek a speciális értelmi képességet mérő matematikai, geometriai, lélektani érzékeket vizsgáló feladatoknak. e., Nagyobb hangsúlyt fektettek továbbá a bonyolultabb gondolkodást igénylő feladatoknak. A legfőbb célja az volt, hogy „[...] az összteljesítményben a különböző összetevők szerepe a lehetőség szerint elkülöníthető legyen.” (Boda, 1939:33)

Az új próbasorozatokkal maximálisan 80 pontot lehetett elérni, de lehetőség volt ennek csökkentésére is, bizonyos feladatok kihagyásával. Boda a gyakorlati tapasztalatokat figyelembe véve célszerűnek tartotta két részletben elvégezni a feladatokat egy szünetet közbeiktatva. Amit Harsányi a Sárospatakon rendezett versenyvizsgákon meg is fogad, hiszen két részletben rendezi azokat.

Boda bár azt állítja, hogy az általa összeállított, elemző vizsgálati feladatok megoldása, mivel sokkal alaposabb vizsgálatot tesz lehetővé, hosszabb időt is vesz igénybe, mint az intelligenciavizsgálat, azonban Éltes leírása szerint egy gyermek vizsgálata akár 60 percig is eltarthat, mely megegyezik Boda próbáinak idejével (Éltes, 1914:33).

## **Vizsgafeladatok**

Az első Sárospatakon megrendezett tehetségvizsgát megelőző évben, a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriuma 10 és 14 év közötti gyermekek körében szervezett vizsgálatot. Azért e korcsoport került a kutatók fókuszába, mert már az írásbeli feladat nem okoz számukra problémát, illetve az iskoláztatási rendszerben három fontos állomást ölelt fel. Tíz éves korra a tanulók nagy része elhagyta a népiskolát, itt mutatkozott meg először a válogatás szükségessége. A 14 éves kor pedig a szakosodás időszaka volt, hiszen ekkor dőlt el milyen pályára megy a diák, milyen szakirányú iskolát választ. Mivel a mindennapi iskolakötelezettség 12 éves korig tartott, ez is fontos határállomás lehetett egy diák életében.

A város területén negyvenegy iskolában - budai, pesti, belterületi, külterületi, nép-, polgári-, közép- és ismétlőiskola - 5215 gyereket vizsgáltak meg (Cser, 1937:6).

A vizsgálatot nyolcan végezték. Minden kísérletvezető hónapokkal a vizsgálat előtt a többiek jelenlétében vizsgálatokat vezetett, melyet később kiértékeltek. Majd 1934 februárjában kezdődött meg az adatfelvétel, melyet minden iskolában

egy időben hajtottak végre három hónapon keresztül. Schiller is kiemeli, hogy az értelmességvizsgálatok sikeres értékeléséhez a vizsgálat lebonyolítása során ügyelni kell az azonos feltételek megadására s gyakorlati következtetéseket csak a nagy számban elvégzett vizsgálati eljárásokból lehet levonni (Schiller, 1934). A vizsgálathoz az amerikai hadseregpróbák által született próbafüzetes formát használták. Egy tizenkét lapból álló feladatsort kaptak kézhez a vizsgálandó személyek. A feladatok a figyelmet, emlékezetet, asszociációs képességet vizsgálták, e mellett egyéb statisztikai adatokat kellett megadni magukról (nem, kor, származás, iskolai eredmény). A következő feladattípusok a tehetségeket kutató vizsgáknál is fellelhetők:

a., Az asszociációs próba lényege, hogy a kísérletben résztvevő személy 15 percen keresztül az eszébe jutó összes szót (kivéve a tulajdonneveket) leírja egy papírra. Binet értelmességpróbájában is szerepel ez a feladat annyi különbséggel, hogy nála szóban és csak 3 percig kell a fent említett feladatot végrehajtani.

b., A számolással kapcsolatos tudást a következő feladattal mérték:

.... .... 6 8 10 12 .... ....

.... .... 20 40 80 .... ....

.... .... 28 25 21 16 .... .... (Cser, 1937:9).

Lényege, hogy a gyermek felismerje a számok közötti törvényszerűséget és így folytassa a sort. Ezt a próbát a német Huth munkájából vették át, de az ötlet, az amerikai hadsereg vizsgálatához köthető. Feltűnő volt a kiértékelések során megmutatókozó egyéni különbségek megléte s ezt az eredményt nem szabad figyelmen kívül hagyni a nevelési munka során

c., Az idegen szavak megjegyzésének képességét a következő módon mérték: 3 percen keresztül különböző nyelvekből nem túl gyakori szavakat választva 10 darabot kellett elsajátítani. A kikérdezés során a gyerekek a megadott idegen szavak mellé oda kellett írniuk a magyar jelentését. „Az újítás itt abban állott, hogy a bevézés és a kikérdezés között két más próbát kellett még megoldaniok.” (Cser, 1937:9).

d., A mechanikai érzéket a Roloff-féle próba módosított formájával vizsgálták. E próbában, úgy mint a számsorban is a fiúk jobban teljesítettek mint a lányok.

e., A viszonyító érzék megismeréséhez az amerikai analógiapróbát vették át:

cípő – láb ..... kalap ..... kabát, orr, lát, fej

ég – kék ..... fű ..... nő, nyár, zöld, magas

madár – énekel ..... kutya ..... fark, ugat, szalad, árok

madár – repül ..... kutya ..... fark, ugat, szalad, árok

Ennek lényege, hogy a két első fogalom alapján meg kell találni a harmadikhoz illőt a négy utolsóból.

f., Ebbingshaus-féle szövegkiegészítő próba kedvelt feladattípusa volt az értelmet vizsgálók körében.

g., A „kockarakáspróba” Yerkes-től származik, amit a hamburgi lélektani labor vett át. Ennek lényege, hogy a különböző alakokban összerakott kockák számát kell meghatározni.

h., Nagy László nevéhez fűződő számolós figyelempróba lényege, hogy egy megadott háromjegyű számjegyhez 1-et 2-öt 3-at kell hozzáadni 10 percen keresztül. A percenként húzott vonalából pedig a figyelem ingadozását lehetett nyomon követni.

A feladatok megoldásának eredményét a következőkben foglalja össze Cser: „[...] a legnagyobb fejlődés mutatkozik a számsorok kiegészítésében, a főfogalom megtalálásában, a főfogalom megtalálásában s a szabad asszociációban, leggyengébb pedig a mechanikai próbában, szópáremlékezetben s a térelképzelésben.” (Cser, 1937:12).

Cser kiemeli, ahhoz, hogy a fent említett feladatsorokat magyar viszonyokra vetítve kidolgozzák, óriási mennyiségű külföldi szakirodalmat kellett feldolgozni az általuk elért gyakorlati eredményeket figyelembe véve. Az így létrehozott feladatsor, ahogy Cser is írja segíthet az igazságos szelekcióban. Ezt az elképzelést a tehetségvizsgálókkal való összefüggésben sokak mellett Weszely Ödön is hangsúlyozza: „Der rechte Mann- am rechten Ort.” - nemcsak pályaválasztási kérdés, hanem nemzetgazdasági is (Weszely, 1927).

Cser egyenesen a nemzeti fennmaradás feltételeként beszél a fent említett kérdéskörrel:

„[...] csak az a nemzet maradhat fenn [...] amely a nevelésben gyermekei sajátos lelki szerkezetéhez alkalmazkodik és fiait a képességeiknek legjobban megfelelő helyre állítja.” (Cser, 1937:16).

## **Befejezés**

A Sárospatakon működő tehetségkutató bizottság feladata a beérkezett dolgozatok értékelése volt, illetve az ez alapján vizsgára behívottak eredményeinek vizsgálata.

Péter András a kiválasztás gyakorlati menetével kapcsolatban kifejti, a megmutatkozó teljesítményből nem lehet teljes bizonyossággal visszakövetkeztetni a tehetségre. A tehetségvizsgálóknál a lelti jellemzőkre nem fókuszálnak, így a gyermek csak bizonyos gondolkodásbeli jellemzőiről kaphatnak számot. Számára William Stern által kidolgozott a tehetségvizsgálások kiválogatási menetébe illesztette tanítói vélemény, kérdőívek alkalmazása és a gyermek hosszú időn keresztül megfigyelése volt a legelfogadhatóbb megoldás (Péter, 1942).

Azonban Harsányi 1940-es cikkében e vádakra azt írja, hogy adott viszonyok között, gondol itt arra, hogy a bizottságban helyet foglaló felvételiztető tanár életében akkor látja első ízben a diákot, valamiféle kritériumrendszerhez kell hogy kösse e pénzügyi támogatással járó ösztöndíj odaítélését, így született meg a versenyvizsga gondolata (Harsányi, 1940). A felvételt nyert diákokat kezdetben az Angol Internátus manzárd szobájában helyezték el. Mikor 1939-ben a manzárd szobákat át kellett adni a 'fizetős' diákoknak, a gimnáziumi vezetőség döntése értelmében, a manzárdistáknak kibéreltek egy megüresedett tanári házat, ez volt a Rácz-ház. Vagyis 1939-től ide telepítették át, az eddig az Angol Internátusban lakó diákokat, illetve a megüresedett helyekre a 'tehetségvizsgásokat'. Ezzel a tevékenységével - Ugrai Jánost idézve - a Sárospataki Kollégium sorsfordítójaként is tekinthetünk Harsányi személyére (Ugrai, 2010). Persze e törekvéshez számos kollega odaadó támogatására és segítségére volt szükség. A kollégái közül Képes Géza, Szathmáry Lajos, Szabó Ernő, Erdélyi László, Rácz István, Hegyi József, Maller Sándor voltak, akik megértették és az iskolában folyó pedagógiai reformokat támogatták és a megvalósítás menetében aktív szerepet játszottak. A tehetséggondozás témakörét kutatva tehát elengedhetetlen a kiválasztás mechanizmusáról teljesebb képet nyújtani, ezáltal bizonyítani, hogy a tehetségvédelmi mozgalom valóban egy komoly szelektáló procedúra után ítélte meg a gimnáziumi iskoláztatást támogató ösztöndíjat. A Harsányi által majd később az országos szinten megszervezett tehetségvizsgák összeállítása komoly előmunkálatokat igényelt. Pszichológusok és pedagógusok együttes munkájának eredménye volt.

## Irodalom

- ❖ Boda István (1939): *Az értelem. Lényege, szerkezete és kísérleti vizsgálata*. M. Nemzeti Könyv- és Lapkiadóvállalat, Debrecen.
- ❖ Cser János (1937): *Újabb magyar értelmességvizsgálatok*. Magyar Paedagogia, 7-8. 177-192.
- ❖ Éltes Mátyás (1914): *A gyermeki intelligencia vizsgálata*. Athenaeum Kiadó, Budapest.
- ❖ Éltes Mátyás (1916): *A gyermeki intelligencia vizsgálatának részletes eredményei*. Franklin Nyomda, Budapest.
- ❖ Harsányi István (1940): *Református gimnáziumain feladatai, a tehetségkutatás terén*. Protestáns Tanügyi Szemle, 69-74.
- ❖ Kemény Ferenc (1933, szerk.): *Magyar Pedagógiai Lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- ❖ *Különlenyomat a Magyar Paedagogia 1937. 7-8. számából Újabb értelmességvizsgálatok*

- ❖ Péter Zoltán (1942): A középiskolai tanulmányokra való rátermettség előzetes megállapításának kérdéséhez. *Protestáns Tanügyi Szemle*, 16, 5, 101-109,
- ❖ Schiller Pál (1934): *Pszichológia és emberismeret*. Pantheon Kiadó, Budapest.
- ❖ SRKL Tehetségkutatás Kdd IV.7.
- ❖ Ugrai János (2010): *Szellemi egérutakon. A Zempléni Múza neveléstörténeti hagyományai, avagy a túlélés rejtélye Sárospatakon*. In: [http://www.zemplenimuzsa.hu/10\\_3/ugrai.htm](http://www.zemplenimuzsa.hu/10_3/ugrai.htm) Utolsó letöltés: 2015.május 22.
- ❖ Weszely Ödön (1927): *Korszerű nevelési problémák*. Szent István Társulat, Budapest.

## Abstract

The first great epoch of gifted education was between 1900 and 1931, until the death of László Nagy. The next stage was linked to István Harsányi, who in 1935 carried out the first exam for gifted people in Sárospatak. Therefore these years can be seen as the beginning of the Hungarian research in “knowledge transfer”, as Harsányi called it.

My research targets the exploration of the basic theories having an influence on the selection of the exam tasks.

As main approach analyzed a large number of accessible documents. During the research I referred to the results of István Boda, János Cser, Pál Schiller, László Nagy and Mátyás Éltés.

*Rita Kattein-Pornói studied Doctoral Program on Educational Sciences at the University of Debrecen. Her research field is educational history of the Horthy regime from 1935 to 1945. Her work aims to explore politics on education in Hungary and its measures on talents. Analyzing the socio-historic context and examining it in its relation to the cultural policy of the era, enables a better comprehensibility and explains the reasons for genesis of the National Hungarian Rural Scholarship Program.*

Kattein-Pornói Rita  
 Debreceni Egyetem  
[pornoirita@gmail.com](mailto:pornoirita@gmail.com)

## A KÖZFOGLALKOZTATÁSBAN RÉSZTVEVŐK KÉPZÉSÉNEK ANDRAGÓGIAI KONZEKVENCIÁI

### Bevezetés

Tanulmányunkban a munkaerő-piacról több éve távol lévő inaktívak és munkanélküliek közfoglalkoztatás keretében megvalósult képzésének andragógiai tapasztalatait mutatjuk be és elemezzük. A program résztvevőit a felnőttoktatás olyan speciális csoportjának tekinthetjük, akiknek többsége korábbi iskolai kudarcok miatt negatív tanulási attitűddel rendelkezik. Magyarországon még nem volt példa arra, hogy alacsony iskolai végzettségű felnőttek országosan ilyen nagy létszámban, közel 50 ezren, egyszerre kezdjenek el tanulni.

Az alacsony magyarországi foglalkoztatási ráta összefüggést mutat az alacsony képzettségűek csekély munkaerő-piaci jelenlétével. A diplomával rendelkező és érettségizett munkaerő foglalkoztatottsága alig marad el a nemzetközi átlagtól, amíg a legfeljebb általános iskolai végzettségűeké kevesebb, mint fele a fejlett országok értékének. *(Halmos, 2010, Czethoffer, 2014)*

A hátrányos helyzetű, alacsony iskolai végzettségűek képzésével foglalkozó szakirodalom a tanulási motiváció hiányát tartja a legnehezebben megoldható feladatnak. *(Kerülő, 2000, Bajusz, 2006, Farkas, 2013)* Nélküle nem következhet be a képzettség iránti igény folyamatos fenntartása, de befolyásolja a tanulási készségeket is, figyelembe véve, hogy ezek a felnőttek komoly ismerethiánnyal rendelkeznek. A hiányzó alapismeretek pótlása nélkül sikeres tanulás nem képzelhető el.

Az 1704/2013. (X.8) kormányhatározatban a Nemzetgazdasági Miniszter a Türr István Képző és Kutató Intézetet jelölte ki a téli közfoglalkoztatás keretében az alacsony iskolai végzettségűek számára alapkompenciák fejlesztését megcélzó képzések lebonyolítására. Ennek keretében 2013 decembere és 2014 áprilisa között, főként a hátrányos helyzetű régiókban 50 ezer felnőtt képzését tervezték és valósították meg. A képzés lebonyolításáért felelős Türr István Képző és Kutató Intézet kutatócsoportja 3061 résztvevő esetében vizsgálta az alapkompenciákat fejlesztő képzések eredményeit. Azt elemezték, milyen szintet sikerült elérni a vizsgálatban résztvevőknek. Hipotézisük szerint a jó eredményt elért felnőttek számára lehetőség nyílik a szakmát adó képzéseken való részvételre és ezáltal a munkaerő-piacra való bekerülésre. *(Képességfejlesztéstől az önbizalomig, 2014)*

Tanulmányunkban mi a képzések andragógiai vonatkozását elemeztük, azt vizsgáltuk, hogy az általunk megkérdezettek esetében a szervezők mennyire vették figyelembe azt, hogy felnőttekkel kell együtt dolgozniuk. Ebből az aspektusból elemeztük a megvalósult programok tartalmát, az alkalmazott módszereket. Vizsgálati módszerként strukturált interjúkat alkalmaztunk, az interjúkat hangfelvételeken rögzítettük.

## **A közmunka, közcélú munka, közfoglalkoztatás**

Magyarországon az elmúlt száz évben sokféleképpen értelmezték a közfoglalkoztatás jelentését és az elnevezés is gyakran változott. Hívták ínségmunkának, szükségmunkának, közmunkának. Bárhogy is nevezték, általában olyan állami támogatással történő munkavégzést jelentett, amelynek mindenkor célja az egyén munkához, ezáltal jövedelemhez juttatása volt. Jellemző vonása volt továbbá, hogy mindig meghatározott idejű munkát jelentett és azt az alapelvet követte, hogy mindenért meg kell dolgozni, semmilyen támogatás nem jár, nem adható munka nélkül. Az is közös jellemzője a közfoglalkoztatásnak, hogy alacsony presztízsű, kevés szakmai tudást igénylő feladatokat kell ellátniuk az itt foglalkoztatottaknak, tehát elsősorban alacsony iskolai végzettségű embereket szólít meg. Csoba Judit szerint a közfoglalkoztatás mindig azokban a korszakokban kapott nagyobb hangsúlyt, melyekben a korábbi gazdasági és foglalkoztatási formák éppen átalakulóban voltak és az átmenet ideje alatt keletkezett munkaerő-piaci kereslet-kínálati egyensúly, valamint az ennek következtében kialakult jövedelemhiány kikényszerítette a központi hatalom beavatkozását. (Csoba, 2010)

A rendszerváltást megelőző években megjelenő munkanélküliség okozta kedvezőtlen hatások szükségessé tették a munka- és emiatt jövedelem nélküli maradottakkal való fokozott állami törődést. Ki kellett dolgozni az állami gondoskodásnak azt a rendszerét, ami az országos közfoglalkozás kereteiben belül valósult meg és azóta is változó céllal, elnevezéssel, de folyamatosan jelen van a magyar foglalkoztatáspolitikában.

A nyolcvanas évek közepétől a növekvő munkanélküliség problémájának kezelésére jelent meg a **közhasznú foglalkoztatás**, aminek elsődleges célját az átmenetileg kieső jövedelem pótlásában határozták meg. Ebből kiderül, hogy a munkanélküliséget átmeneti jelenségnek tekintették és azt remélték, hogy a gazdaságpolitikai változások miatt bekövetkező privatizáció után jelentős számban kerülnek majd vissza a munkaerő-piacra a korábban elbocsájtottak. (Csehné, 2007) 1985-ben szakértői javaslat készült az Állami Bér- és Munkaügyi Hivatal számára, mely a közhasznú foglalkoztatás bevezetését javasolta. 1987-ben a települések a növekvő munkanélküliséget tapasztalva, s az ebből adódó

jövedelemhiányt azonosítva, a legnehezebb helyzetben lévő csoportok számára szervezheték meg a közhasznú foglalkoztatást. *(Csoba, 2010)*

A tartósan munkanélküliek számára a közhasznú munka nyújthatott segítséget, ami kizárólag alacsony presztízsű, szakképzettséget nem igénylő településtisztasági, közterület karbantartási, parkfenntartási és belterületi vízrendezési feladatokat jelentett.

1996-ban jelent meg a közmunka fogalma. Célja változatlanul a munkanélküliség csökkentése volt, de a célok közé bekerült az elmaradott térségek felzárkóztatása és egyéb társadalmilag hasznos közfeladatok ellátása is. *(Oláh, 2014)* A programok szervezésére megalakított Közmunkatanács kettős célt tűzött maga elé: egyrészt a kormányzati foglalkoztatáspolitikát élénkítését, másrészt a passzív segélyezés rovására, az aktív foglalkoztatás erősítését. *(Csoba, 2010)* Az alapelv az volt, hogy a hosszabb ideje munkát nem találó, szociális segélyre jogosult álláskereső átmeneti foglalkoztatását közösségi feladatok ellátásával valósítsák meg. Céljából következett, hogy a szakképzettséget nem igénylő, nehéz, fizikai munkák elvégzésére főként férfiakat alkalmaztak. *(Kulinyi, 2013)*

A közfoglalkoztatási formák között utolsónak a közcélú munka jelent meg, melyet 1997-ben vezettek be. A közcélú munka olyan közmunkának nem minősülő állami vagy helyi önkormányzati feladatok ellátását jelentette, melyeknek teljesítéséről a települési önkormányzatoknak kellett gondoskodniuk. A közcélú munkák végzésére már magasabb iskolai végzettségű, szakképzett munkavállalókat is alkalmaztak.

A tapasztalatok azt igazolták, hogy a megvalósítás nem volt hatékony. Szabályozásában, finanszírozásában, működésében erősen széttagolt, átláthatatlan, költségeit és humánerőforrás felhasználását tekintve pazarló volt. A közfoglalkoztatás rendszerének átalakítása azzal a céllal történt, hogy ezeket a problémákat orvosolja és az új támogatási rendszer segítségével minél több munkára képes aktívkorú, munka-erőpiaci szempontból hátrányos helyzetű személy számára biztosítsa a munka világába való visszatérést. *(Hoffman, 2012)*

2011. január 1-től a fogalomhasználatot egységesítették, azaz megszűnt a közmunkaprogram, a közcélú munka, közhasznú munkavégzés megnevezése és létrejött az egységes közfoglalkoztatások új rendszere.

2011 januárjától elindult a Nemzeti Közfoglalkoztatási Program, amelynek deklarált célja volt a munkaképes lakosság munkához juttatása, radikálisan csökkentve ezzel a segélyezettek számát. Továbbra is kiemelt figyelmet fordítottak a hátrányos helyzetű emberekre, térségekre.

A Belügyminisztériumban ennek érdekében létrehozták a Közfoglalkoztatási Helyettes Államtitkárságot, így a közfoglalkoztatás a Nemzetgazdasági Minisztériumból a Belügyminisztériumba került át. Célját a 2011. évi CVI. törvényben határozták meg. A törvény a közfoglalkoztatást a munkaviszony olyan speciális formájának tekinti, amelynek célja, hogy átmeneti munkalehetőséget



biztosítson azok számára, akiknek önálló álláskeresése hosszú ideig eredménytelen volt. A törvény értelmében az a 16. életévét betöltött személy lehet közfoglalkoztatott, aki a munkaügyi kirendeltségeken regisztrált álláskereső és munkaviszonyt tud létesíteni.

Amíg 1996 és 2008 között éves átlagban 30-40 ezren dolgoztak valamilyen közfoglalkoztatási formában, addig ez a létszám 2009-től 60-100 ezerre nőtt, és 2013-ban már meghaladta a 130 ezret. Ez azt jelenti, hogy átlagosan az év bármely napján a regisztrált munkanélküliek 10–14 százaléka, 2013-ban 21 százaléka közfoglalkoztatottként dolgozott, nagyjából ugyanannyian, mint az átképzésben, bértámogatásban és más aktív munkaerő-piaci programban részt vevők összesen. (Scharle, 2014)

Bakó Tamás a hazai munkaerő-piacot jellemezve ugyanakkor arra a megállapításra jutott, hogy a közfoglalkoztatás csupán rövid ideig képes a foglalkoztatási gondokon enyhíteni. (Bakó, 2014) Emiatt vált indokolttá a közfoglalkoztatások képzésekkel való összekapcsolása.

### **Közfoglalkoztatottak képzése**

A kormány 2013. október 8-án határozatot hozott arról, hogy a közfoglalkoztatást azok számára, akik nem rendelkeznek szakmai végzettséggel, képzésekkel kell kiegészíteni és ennek költségét felerészben állami, felerészben uniós forrásokból kell fedezni.

A 375/2010. (XII. 31.) kormányrendelet előírta, hogy minden országos program esetében kötelező a képzés lehetőségének a biztosítása. A jogszabály azt is rögzítette, hogy a képzések egy részét a Türr István Képző és Kutató Intézet valamint a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ szervezze meg. A Türr István Képző és Kutató Intézet a kompetenciafejlesztő és a felzárkóztató képzések lebonyolítására kapott jogszabályi felhatalmazást. A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ a képzésekhez szükséges személyi és infrastrukturális feltételek biztosításába kapcsolódhatott be.

A képzések 2013. december 2-án indultak el. A kormányhatározat hatályba lépése és a tanítás megkezdése közötti alig két hónapot lehetett felhasználni egyrészt a tananyag kidolgozására, másrészt szervezésre, az oktatók kiválasztására, felkészítésére, a képzők képzésére és mindezekre nagyon kevés volt ez az idő. Rákosi Szilvia a Felnőttképzési Figyelő online hírportál szerkesztője erről a HVG-nek a következőket nyilatkozta „*Feltehetően minden idők leggyorsabb indítású képzési programjáról van szó: máskor hosszú időn át terveznek egy ekkora költségvetésű projektet, ebben az esetben viszont két hónap telt el aközött, hogy a kormány átírányította a szükséges uniós forrást, és belevágtak 50 ezer érintett oktatásába.*” (HVG, 2014.)

A közfoglalkoztatásban résztvevők előzetes iskolai végzettsége, készségei és kompetenciái alapján több képzési program közül választhattak. Azoknak a hátrányos helyzetű munkavállalóknak, akik egyáltalán nem vagy csak részben rendelkeztek az általános iskola elvégzéséhez szükséges alapkompenciákkal, alapkompencia fejlesztő képzéseket szerveztek.

Azoknak a közfoglalkoztatottaknak, akik az általános iskola hatodik osztályát elvégezték, 7. osztályos felzárkóztató képzést, míg a hét osztályt végzetek részére 8. osztályos felzárkóztató oktatást biztosítottak.

A középiskolai végzettségűek számára kompetenciafejlesztő programot dolgoztak ki. Nem a Türr István Képző és Kutató Intézet égisze alatt, de hirdettek OKJ-s végzettség megszerzésére és betanított munkára felkészítő tanfolyamokat, valamint elenyésző számban hatósági jellegű képzéseket is szerveztek. A hatósági jellegű képzések a 2013. évi LXXVII. törvény értelmében olyan az Országos Képzési Jegyzékben nem szereplő képesítések megszerzését biztosítják, amelyek eredményes elvégzéséről tanúsítványt kap a résztvevő és csak ennek birtokában tud bizonyos munkaköröket ellátni, szakmai feladatot végezni.

A közfoglalkoztatáshoz kapcsolódó képzések 2013. december 2-án indultak el és 2014. április végéig tartottak, amelyekre a 200 ezer közfoglalkoztatottból előzetesen 100 ezer főt vártak. Az elvárásokat sikerült teljesíteni, hiszen 99 571 fő iratkozott be és kezdte el tanulmányait. Ennek kb. a fele, 48 113 fő vett részt a Türr István Képző és Kutató Intézet által szervezett képzéseken, 98 százalékuk alapkompencia fejlesztő, 1 százalékuk kompetenciafejlesztő, míg további 1 százalékuk az általános iskolai végzettség megszerzése céllal kezdett el tanulni. A tanítás országszerte 1455 helyszínen folyt, 7733 oktató kapcsolódott be, akiket a Türr István Képző és Kutató Intézet közalkalmazotti jogviszonyban foglalkoztatott. *(Belügyminisztérium, 2014)*

A képzési program céljaként azt határozták meg, hogy azok a hátrányos helyzetű felnőttek is kapjanak lehetőséget kompetenciáik fejlesztésére, akiket a hagyományos képzési programok nem vagy csak nagyon korlátozottan értek el. Számukra ezek a programok tették lehetővé, hogy felzárkózzanak, pótolják hiányzó kompetenciáikat, alapfokú végzettséget szerezzenek, illetve olyan szakmai végzettséghez, szakképzettséghez jussanak, amelyek segítik őket abban, hogy a képzés befejezése után el tudjanak helyezkedni. *(www.tkki.hu)*

A kompetenciafejlesztés szükségességét támasztják alá a hazai kutatások is. A 2012-es PISA felmérés eredményei azt mutatják, hogy a szövegértés tekintetében minden ötödik tanuló funkcionális analfabéta, matematikából a tanulók harmadának olyan gyenge a tudása, hogy az sem a gyakorlati életben felmerülő legegyszerűbb feladatok elvégzéséhez, sem a betanított munkán túlmutató munkavállaláshoz vagy szakmai képzéshez nem elégséges. *(Csapó, 2014)*

Bajusz Klára 2006-os vizsgálatának eredményei alapján azt emeli ki, hogy „a második esély iskoláiban tanuló felnőttek jelentős részének előzetes kudarcai hátterében a tanulási képességek hiánya áll.” (Bajusz, 2006)

## **A kutatás célja, módszere**

2014 áprilisában az oktatás befejezése előtti utolsó héten kutatást végeztünk, hogy a közmunkaprogramokhoz kapcsolódó képzések andragógiai vonatkozásait megismerjük és elemezzük. Vizsgálatunknak az volt a célja, az általunk megkérdezettek véleménye alapján megismerjük, hogy a képzések tartalmának összeállításánál, a tanárok kiválasztásánál és felkészítésénél figyelembe vették-e azt, hogy a résztvevők többnyire alacsony iskolai végzettségű felnőttek. A felnőttkori tanulással foglalkozó hazai kutatások eredményei azt igazolják, hogy a felnőttek eredményes tanulását nehezíti, ha nem kezelik őket felnőttként. Eltávolítja, elriasztja őket a tanulástól, ha akár a képzés tartalmának kiválasztásánál vagy a szervezésnél nem veszik figyelembe felnőttiségüket. (Bajusz 2006, Koltai-Zrinszky 2008, Kerülő 2013, Farkas 2013) Ezek alapján azt feltételeztük, hogy az általunk vizsgált alacsony iskolai végzettségű csoportok esetében a tananyag összeállítása és a módszerek kiválasztása andragógiai szempontok alapján történik, az oktatók andragógiai ismeretének és tapasztalatának jelentős lesz a szerepe, olyan tanárokat alkalmaznak, akiknek felnőttoktatási tapasztalatai, felnőttképzésre vonatkozó szakmai ismereteik vannak.

Előre kell bocsájtani, hogy kutatásunk a kis elemszámú megkérdezett miatt nem teljesítheti a reprezentativitás feltételeit, tehát hipotézisünket meggyőzően vizsgálni, megerősíteni nem tudjuk. Így e jelen írás legfontosabb célja, hogy felhívja a későbbi szervezők figyelmét az andragógiai szempontok figyelembevételének jelentőségére. Annál is inkább, mert a képzésekben résztvevők kompetenciáinak mérését a Türr István Képző és Kutató Intézet már elvégezte és publikálta. Az intézet kutatócsoportja kidolgozott egy olyan mérési rendszert, amely alkalmas a képzésben résztvevők előzetes kompetenciájának felmérésére, illetve kompetenciájuk nyomon követésére. (*Képességfejlesztéstől az önbizalomig*, 2014) Ugyanakkor ez a kutatás nem tért ki, nem vizsgálta a fent ismertetett andragógiai szempontok szerepét, amelyek választ adhatnak azokra a kérdésekre is, hogy mitől érezték jól vagy rosszul magukat megkérdezetteink. Az alapkompentencia fejlesztő képzésben résztvevők közül 44 tanulóval és 10 oktatóval készítettünk interjúkat. A strukturált interjúkat a Nyíregyházi Főiskola andragógia alap- és mesterszakos hallgatói készítették. A 44 tanuló interjúból összesen húsz megveszék helyen készült el. 8 miskolci és 12 nyíregyházi képzésbe bekapcsolódott felnőtt véleményét ismerhettük meg. Interjút készítettünk 4 olyan felnőttel, akik a Hajdú-Bihar megyében lévő Balmazújvároson tanultak, 10

fő a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Kisvárdán és 4 fő a Jász-Nagykun-Szolnok megyei Mezőtúron kapcsolódott be az oktatásba. Hat olyan interjúalanyunk volt, akik a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Anarcs község programjainak résztvevői voltak.

A tanulói interjúk során rákérdeztünk interjúalanyaink életkorára, legmagasabb iskolai végzettségére. A 44 megkérdezett közül a legfiatalabb 29 éves, a legidősebb 51 éves volt. 25 nővel és 19 férfival készült interjú. A modális életkor 40 év volt. Iskolai végzettség alapján a 6 illetve a 8. osztályos iskolai végzettség volt a legjellemzőbb, de megkérdezetteink között érettségizettek is voltak. A téli közfoglalkoztatáshoz kapcsolódó képzésben résztvevők úgy életkorban, mint iskolai végzettség tekintetében hasonlóak voltak megkérdezetteinkhez.

A tanulói interjúkban arra kérdeztünk rá, melyek voltak azok a tananyagrészek, tananyagelemek, amelyeket kedveltek és melyek azok, amelyekkel gondjaik voltak. Megkérdeztük a tankönyvekről kialakult véleményüket. Kérdéseket tettünk fel az alkalmazott módszerekkel kapcsolatban, annak érdekében, hogy megismerjük megkérdezetteink mely ismeretátadási módszereket tartották a leghatékonyabbnak. Arról is tájékozódunk, hogy véleményük szerint milyen jellemzői vannak a jó tanárnak. Végül arra is kíváncsiak voltunk, válaszadóinknak milyen változtatásra vonatkozó javaslatai vannak. Továbbá megkértük a vizsgálatban résztvevőket, hogy minden esetben indokolják válaszukat.

Az oktatóktól, hasonlóan a megkérdezett tanulókhöz, az életkorukra, legmagasabb iskolai végzettségükre és eddigi felnőttképzésre vonatkozó elméleti ismereteikre és gyakorlati tapasztalataira kérdeztünk rá. A 10 megkérdezett oktató közül 1 férfi volt, valamennyien tanítói és/ vagy általános iskolai tanári diplomával rendelkeztek. Legfiatalabb tanár interjúalanyunk 32 éves volt, a legidősebb 44 éves. Korábban egyikőjük sem tanított felnőtteket, andragógiai tapasztalataikkal, felnőttképzésre vonatkozó elméleti, módszertani ismeretekkel nem rendelkeztek. Kíváncsiak voltunk továbbá arra is, miért vállalták el a tanítást, milyen örömeiket, sikereiket és nehézségeiket éltek át a képzés alatt. Azt is megkérdeztük, milyen változtatással kapcsolatos javaslataik vannak.

### **Megkérdezetteink a képzés tartalmáról**

A tananyagot és a tankönyvek elkészítését a Türr István Képző és Kutató Központ vállalta fel és az intézet kért fel szakembereket, szakértőket a tankönyvek megírására is. A tananyag valamennyi képzésnél modulrendszerűen, egymásra épülő részekből állt. Így próbálták elérni, hogy a heterogén összetételű csoportok tagjai egyéni képességeik szerint haladhassanak.

A tananyag szerzői abból indultak ki, hogy az alapkompétencia fejlesztő képzés résztvevői olyan alacsony iskolai végzettségű felnőttek, akik eddig még nem dolgoztak vagy több éve kikerültek a munkaerő-piacról. Feltételezték, hogy a

részvevők jelentős része azóta, amióta befejezte korábbi tanulmányait, nem írt, nem olvasott és nem számolt, tehát ezeken a területeken nagyon minimális ismerettel rendelkezik, nem tud, nem szeret tanulni. ([www.tkki.hu](http://www.tkki.hu))

Ennek megfelelően olyan tananyag összeállítására törekedtek, amely azoknak az elemi ismereteknek, készségeknek és szociális kompetenciáknak az elsajátíttatását, begyakorlását biztosítja, amelyek szükségesek a munkaerő-piaci reintegrációhoz. A feladat nagyon összetett volt, hiszen különböző életkorú, minimális tanulási tapasztalattal rendelkezőknek kellett együtt tanulniuk 5 hónapon keresztül mindennap 6 órát, olyanok ültek be újra az iskolapadba, akiknek eddig kevés sikert hozott a tanulás. Ezért a képzések mindenhol egy ráhangoló, motiváló tréninggel indultak, így az első hét főként ismerkedéssel telt el. A megkérdezettek jelentős részének ezek a tréningek tetszettek a legjobban, életszerűnek, hasznosnak ítélték meg azokat. Véleményük szerint csoportépítő hatásuk is jelentős volt.

*„Nagyon szerettem a játékos feladatokat, alig vártam, hogy ilyenek legyenek. Jókat nevettük és észre sem vettük, hogy milyen gyorsan telt az idő”(29 éves, 6. osztályt végzett nő)*

Többen is hangsúlyozták, hogy a játékos feladatokat, játékos módszereket szerették a legjobban. *„Én azt szerettem a legjobban, amikor én voltam valaki, el kellett játszanom, hogy mit csinálnék, ezt szerettem, a játékok jók voltak.” (42 éves 8. osztályt végzett nő)*

A megkérdezett résztvevők abban is azonos véleményen voltak, hogy kedvelték a csoportos feladatmegoldásokat, melyek főleg a képzés elején a kezdeti bizonytalanságok, félelmek eloszlatásához adtak segítséget. Houle kutatásai azt igazolták, hogy az önbizalomhiánytól szenvedők, vagy az alacsony önértékeléssel rendelkezők kevesebb eséllyel döntenek a felnőttkori tanulás mellett vagy hamarabb feladják tanulással kapcsolatos terveiket. Alacsony önértékelés esetén, valószínűleg a tanulással kapcsolatban is negatív viszonyulások, beállítódások alakulnak ki. (Houle, 1961)

*„Először azt gondoltam én leszek a leghülyébb, de aztán láttam a többiek is ugyanúgy félnek a tanulástól, mint én, no, ez azért segített”(29 éves, 6. osztályt végzett nő)*

*„Csoportban is dolgoztunk, én ezt szerettem, mert sokat nevettünk egymáson, a másik sem volt okosabb, mint én, akkor már nem is izgultam, hogy ki fognak a többiek nevetni, vagy mit tudom én”(42 éves 8. osztályt végzett nő)*

Az alapkompentencia fejlesztőképzés öt tanegységből állt. A 42 órás motiváló tréninget 150 órás írás, olvasás, számolásfejlesztő modul követett. 90 órában tanulástechnikai tréning, 108 órában életvitelt segítő és 48 órában mentálhigiénés fejlesztő tréning alkotta a 438 órás képzés tananyagát. A megkérdezettek részéről a legtöbb kritika az írás, olvasás, számolás modulra érte, nem a tartalmát vitatták, hanem a stílusát.

A könyv példáit gyerekesnek tartották, azt tapasztalták, úgy vélték, hogy a tankönyv készítői nem vették figyelembe, hogy a résztvevők felnőttek, a feladatokat nem adaptálták felnőtt élethelyzetekre.

*„Sok hülye feladat van, olyan, mintha nem is felnőttek lennénk, hanem taknyos kölykök.....*

*A gyerekeimnek ugyanilyen feladatai voltak, hát mit mondjak, elég röhejesek ezek a feladatok, például az, hogy rajzoljak napocskát, felhőt vagy hópelyhet. Emberek, én 40 éves vagyok, még ha nincs is sok iskolám, de akkor sem egy öt éves feladatait kell adni. Engem ez igenis bosszantott” (40 éves, 8. osztályt végzett férfi)*

A felnőtt státusz, az életkor és a felnőttiségből eredő tapasztalat figyelmen kívül hagyása miatt bírálta több megkérdezettünk is a képzést megelőző szintfelméréseket. Azt, hogy szükség volt az előzetes ismeretek felmérésére azt, minden megkérdezett elismerte.

*„Hát persze, hogy kellett ez a felmérés. Jó azt tudni, hogy mit tudunk. Nem elég a bemondás, meg már régen is jártunk iskolába, ez kellett. De először azt hittem nem jó lapot adtak nekem, biztos a gyerekektől maradt itt, röhej volt az egész.”(45 éves 8. osztályt végzett férfi)*

*„Én megkérdeztem, ez most komoly, tényleg ezt kell megcsinálni?”(37 éves 8 osztályt végzett férfi)*

*„Nekem érettségim van. Igaz, hogy már régen volt, amikor érettségiztem, de azért ezek a kérdések megalázóak voltak.”(43 éves érettségizett férfi)*

*„Nem tudom, ki szórakozik velünk, a pénzért mindent el kell viselnünk?”(45 éves 10 osztályt végzett férfi)*

Hasonlóan vélekedtek a tananyagról a megkérdezett oktatók is. Ők is kiemelték, hogy a felnőttek szívesen vettek részt a tréning jellegű foglalkozásokon.

*„Ugyan nem én tartottam a kezdeti, ráhangolódo tréninget, de azt mindig mondták a tanítványaim, hogy az jó volt és élvezték, ezt tőlük sokat hallottam” (42 éves általános iskolai tanárnő)*

A megkérdezett oktatók jónak tartották a differenciálásra is alkalmas, logikusan felépített tananyagot.

*„Az nagyon jó volt, ahogy egy-egy modul felépült, eleinte egyszerű feladatok, de később ezek egyre nehezedtek, lehetett differenciálni, ha valakinél láttam, hogy már nagyon unja, akkor lehetett neki más feladatot is adni.”(36 éves tanítónő)*

Gondként fogalmazták meg, hogy nagyon rövid volt a felkészüléshez felhasználható idő különösen azoknak, akik még soha nem tanítottak felnőtteket. A képzési program végrehajtásához szükséges feltételek között a Türr István Képző és Kutató Intézet a személyi feltételeknél kizárólag csak felsőfokú végzettséget határozott meg, az oktatók esetében nem volt elvárás sem az andragógiai, sem a pedagógiai végzettség vagy tapasztalat. ([www.tki.hu](http://www.tki.hu))

Az általunk megkérdezett 10 oktató egyikének sem volt a felnőttképzés területén tapasztalata, korábban általános iskolában, alsó vagy felső-tagozatra járó

gyerekeket tanítottak. Problémát jelentett számukra az érdeklődés felkeltése, a figyelem fenntartása, a tanulási motiváció kialakítása. Valamennyi megkérdezett interjúalanyunk hiányolta, hogy nem kapott andragógiai felkészítést, ami véleményük szerint nagyban segíthette volna munkájukat és javította volna a képzés hatékonyságát.

*„A kezdés előtt nem sokkal szóltak nekem, nem is volt igazán időm átgondolni, hogy mibe kerülök bele.” (36 éves tanítónő)*

*„Én korábban nem tanítottam felnőtteket, nem tudtam, hogy ez milyen kemény dolog, gyakran éreztem, hogy nem tudom őket lekötni, nem figyelnek. Nem tudtam, mit csináljak ilyenkor.” (41 éves általános iskolai tanárnő)*

*„Jó lett volna olyanoktól tanulni, akik tanítottak már ilyen felnőtteket, akkor legalább is az elején sokkal könnyebb dolgunk lett volna” (35 éves általános iskolai tanár, férfi)*

A résztvevőkhöz hasonlóan a megkérdezett oktatók is bírálták a tankönyveket. Véleményük szerint a tankönyvek nem felnőtteknek készültek és emiatt jóval több felkészülésre volt szükségük, hogy sok-sok olyan példát tudjanak hozni, amelyek a résztvevőkhöz közelebb állnak, mint a tankönyvi feladatok.

*„A tankönyvet én alig tudtam használni. Úgy láttam azokat a feladatokat szerették az enyéim, amit a saját életükből vettem, de ehhez nagyon sokat kellett készülnöm.” (41 éves általános iskolai tanárnő)*

## **A megkérdezettek véleménye az oktatókról és a résztvevőkről**

Az interjúban a résztvevők oktatókról kialakított véleményére is rákérdeztünk. Jellemzően segítőkészeknek, türelmeseknek, megértőknek tartották tanáraikat. Interjúalanyaink többsége hangsúlyozta, azért is tisztelte oktatóit, mert különböző életkorú, tanulási tapasztalatú, előzetes iskolai végzettségű felnőtteket kellett nekik együttműködő csoporttá alakítaniuk és ez nagyon nehéz feladatot jelentett.

*„Na, hozzánk aztán kellett türelem, állandóan beszólogattak egyesek, voltak, akik lefeküdtek a padra, akik dumáltak végig egész órán és a mi tanárunknak aztán volt hozzánk türelme. Hát én biztosan nem csináltam volna végig, az biztos”- (33 éves, 6 osztályt végzett nő)*

Több interjúalanyunk hangsúlyozta azt az elvárását, hogy az oktatók felnőttként kezeljék a résztvevőket. Megkérdezetteink szerint a legtöbb tanárunk igyekezett figyelni arra, hogy nem gyerekeket oktat, de ez nem mindig járt sikerrel.

*„Nagyon nem szeretem, ha taknyos kölyöknek néznek. Én nem itt kezdtem, ez a tanár most jó, de volt olyanom is, aki úgy bánt velünk, mintha kisiskolások lettünk volna.” (45 éves, 8. osztályt végzett férfi)*

A megkérdezetteink főként azért bírálták tanáraikat, hogy nem tudták lekötni a figyelmüket, unalmasak voltak az órák, bár arra is utaltak az interjúkban, erről nem csak az oktatók tehettek.

*„Régen jártam én iskolába, nekem akkor sem ment a tanulás, azóta meg nem tanultam, nem tudok figyelni, nekem máshoz jár az agyam”(51 éves, 7 osztályt végzett férfi)*

*„Őszintén megmondom, nem kertelek én, majd elaludtam az órákon, néha azt sem tudtam hol vagyok. Az is igaz, engem ez az egész úgy, ahogy van, nem érdekel, csak a pénzemért vagyok itt”(29 éves 6. osztályt végzett férfi)*

Hasonlóan vélekedtek az oktatók is az órákról, a résztvevőkről. Ők is gondként élték át a heterogén csoportösszetételt.

*„A csoportomban vannak családapák és fiatal gyerekek, férfiak, nők, romák, nem romák, nagyon nehéz ennyire különböző embereket tanítani és lekötni. Tudom, hogy nem is mindig sikerült.”(36 éves tanítónő)*

Ugyanakkor, ha érdeklődők, motiváltak voltak a résztvevők, akkor az oktatók is élvezték a tanítást. Erről egyik interjúalanyunk a következőket mondta.

*„A csoportomban többen is voltak, akik nagyon érdeklődők voltak, kérdeztek, beszélgettünk, sokat megtudtam róluk és a családjukról, nekem ez volt a legszebb az egészben. Ilyenkor mindig új lendületet kaptam és nagyon örültem, hogy őket tanítom, én szeretek itt tanítani.” (44 éves, általános iskolai tanárnő)*

Megkérdezett oktatóink a legnagyobb nehézségként a résztvevők alulmotiváltságát említették, amin ők nagyon nehéz tudtak változtatni. A hazai felnőttoktatással foglalkozó kutatások is azt igazolták, hogy az alacsony iskolai végzettségűek nem érzékelik a tanulás befektetés jellegét, úgy vélekednek, a tanulás nem hoz annyi hasznot, mint amennyi ráfordítást igényel, ennek hatására alakul ki az alulmotiváltság. (Török, 2006)

Ennek ellenére alacsony volt a lemorzsolódás, a Türr István Képző és Kutató Intézet adatai szerint a beiratkozottak 96 százaléka sikeresen befejezte a képzést.

([www.tkki.hu](http://www.tkki.hu)) A vizsgálatunkba bevont helyszíneken lemorzsolódásról nem tudtak a megkérdezettek. Ez természetesen összefügg azzal, hogy a képzésen résztvevők havi 49 ezer forintos fizetést kaptak, aminek egyik feltétele az volt, hogy az órákról való hiányzás nem haladhatta meg az összes óra 30 százalékát. Folyamatosan ellenőrizték a jelenlétet, akár naponta többször is. *„A pénz az kell, ha ezért itt kell lennünk, akkor itt leszünk.”* - fogalmazott egy 36 éves 8. osztályt végzett férfi interjúalanyunk.

*„Általában többször is volt névsorolvasás, az volt, néha neveltünk is, hogy egymás nevét már kívülről fűjjük” (28 éves, 10 osztályt végzett nő)*

A megkérdezett tanárok így fogalmaztak: *„féltem attól, hogy mindenféle indokkal el fognak kérezkedni az órákról vagy sok lesz a hiányzás, mint az általános iskolában a romagyerekeknél, de itt nem volt gyakran ilyen, igaz akkor nem kaptak volna pénzt, de kitartottak végül is.”(36 éves tanítónő)*



Az oktatók közül többen maguk is munkanélküliek voltak, jól jött számukra ez a tanítási lehetőség.

*„Megmondom őszintén, nekem nagyon jól jött ez a pénz, 2500 forintot adnak egy órára. Én a pénz miatt vállaltam el, sajnos rá vagyok szorulva, de nem bántam meg, sokat tanultam. Remélem tudtam azért nekik adni valamit és hátha segít majd, amit itt tanultak.” (39 éves általános iskolai tanárnő)*

A megkérdezett oktatók elmondták nagy segítséget jelentett volna a tanárok hálózata, közössége, mert problémáikkal nem igazán tudtak hova fordulni. Véleményük szerint ilyen továbbképzés, megbeszélés jelentősen javította volna az oktatás hatékonyságát.

*„Borzasztóan jó lett volna, ha tudok kihez fordulni, mondjuk, olyanhoz, aki már tanított felnőttet. Kezdetben még a megszólítás is gondot jelentett, kellett volna nekünk is egy mentor” (32 éves általános iskolai tanárnő)*

Farkas Éva szerint a „felnőttoktatót a tanuló kelti életre, a felnőttoktató célja a másik ember kell, hogy legyen. Ehhez pedig szükség van folyamatos továbbképzésre, szakmai találkozókra és ezek nélkül csak nehezen érhetünk el eredményeket”. (Farkas, 2013)

## Összegzés

A 2013 decembere és 2014 áprilisa közötti időszakban lezajlott téli közfoglalkoztatás keretében megvalósított képzések mérföldkövet jelentettek a magyarországi felnőttképzésben. A program kidolgozói úgy értékelték a képzést, hogy „sikerült egy olyan célcsoportot elérni, újra iskolapadba ültetni, akiknek a társadalmi felzárkóztatásukhoz, a munkaerő-piaci megjelenésükhöz elengedhetetlen a képzés” ([www.ttki.hu](http://www.ttki.hu)) A képzést szervező Türr István Képző és Kutató Intézet felmérései alapján az eredmények valóban jelentősek. (Ild. *Képességfejlesztéstől az önbizalomig, 2014*)

Ugyanakkor az általunk megkérdezett résztvevők és oktatók véleménye megegyezett abban, hogy a szervezők alig vették figyelembe, hogy a képzésben felnőttek tanulnak, akik, még ha az iskolai végzettségük hasonló is, de eltérő motiváltsággal, tanulási tapasztalattal, tanulási attitűddel, támogató környezettel rendelkeznek. A felnőtteket sem az előzetes tudás, sem a megélt tapasztalatok alapján nem lehet homogén csoportként kezelni. Az interjúk azt igazolták, hogy a megkérdezettek szerint a képzés hatékonyságát jelentősen segítette a csoportos ismeretátadó módszerek alkalmazása és az azon belüli sajátos csoportdinamika kedvezett az együttműködés létrejöttének, amelyek közös élményekhez, sikerekhez vezethetnek, de sajnos sokszor ösztönösen, módszertani ismeretek nélkül alkalmazták ezeket.

A megkérdezett tanárok esetében elmaradt az oktatók andragógiai felkészítése és a tanításra jelentkezőknél az andragógus diploma inkább hátrányt, mint előnyt

jelentett, de még a pedagógus végzettség vagy tanítási tapasztalat sem volt a feltételek között meghatározva.

A szakmai tudás mellett a felnőtteket oktatók azt hangsúlyozták, fontos lett volna számukra a célcsoportjuk sajátosságainak ismerete, mert felelősségük van abban, hogy képesek legyenek felébreszteni a tudás iránti érdeklődést, segítséget tudjanak nyújtani a tanulási folyamat előtt, alatt és után. Ehhez pedig folyamatos módszertani képzésre, párbeszédre, szakmai beszélgetésekre lett volna szükségük.

A képzés tartalmáért felelős Türr István Képző Központ főosztályvezetője Sárík Zoltán a képzés megszervezésére szánható rendkívül rövid időt okolta a kialakult anomáliákért, szerinte „sem Magyarországon, sem Európában nem tudnak olyan programról, melyben ilyen rövid idő alatt ennyi embert vontak volna be. Egy hónapjuk volt a mintegy 50 ezer ember oktatásának előkészítésére, a tananyagok, tankönyvek összeállítására, és ebbe nem fért bele, hogy legalább iskolai végzettség szempontjából homogén csoportokat szervezzenek, mert ehhez több időre, pénzre és szervezésre lett volna szükség, ami miatt valóban nagy különbségek voltak egy-egy csoporton belül.” ([www.index.hu](http://www.index.hu))

A közfoglalkoztatáshoz kapcsolódó képzések tovább folytatódnak. Az elképzelések szerint az alapkompenciákat fejlesztő képzésben részt vetteknek lehetőséget kell biztosítani szakmai végzettség megszerzésére is. Ahhoz, hogy a kitűzött célok megvalósulhassanak, elengedhetetlen a képzés első szakaszában szerzett tapasztalatok, eredmények megismerése és azok elemzése.

## Irodalom

- ❖ „A képzés fontos, a beosztást más csinálta”  
[http://index.hu/belfold/2014/01/09/turr\\_istvan\\_kepzo\\_es\\_kutato\\_intezet/](http://index.hu/belfold/2014/01/09/turr_istvan_kepzo_es_kutato_intezet/)  
Letöltve: 2015. május 31.
- ❖ Bagó József (2013): A közfoglalkoztatás célja és szabályozása. Munkaügyi Szemle. 1. sz. 6-16 p.
- ❖ Bajusz Klára (2006): A tanári kompetenciák szerepe az iskolarendszerű felnőttoktatásban. Tudásmenedzsment, 3. sz. 32-37.p
- ❖ Bakó Tamás (2014): A magyarországi munkapiac 2012-2013-ban. In Fazekas Károly,
  
- ❖ Neumann László (szerk.) Munkaerőpiaci Tükör 2013. MTA Közgazdasági és Regionális Tudományos Kutatóközpont Közgazdaság- Tudományi Intézet Országos Foglalkoztatási Közhasznú Nonprofit KFT, Budapest, 20-38.p.
- ❖ Belügyminisztérium 2014. szeptember 24-ei sajtótájékoztatója. Magyarország.hu Letöltve: 2015. március 10.
- ❖ Csapó Benő (2014): Tanulóink alapkészségeinek problémái a PISA felmérések tükrében és a korai fejlesztés lehetőségei. In Képességfejlesztéstől az önbizalomig. Élmények, eredmények, hatások a Téli Közfoglalkoztatási Program keretében megvalósult alapkompentencia képzésekről. Türr István Képző és Kutató Intézet, Budapest, 12. p.
- ❖ Csehné Papp Imola (2007): A közhasznú foglalkoztatás jogi és humán vonatkozású változásai az utóbbi tíz évben. Munkaügyi Szemle, 23-27p.
- ❖ Csoba Judit (2010): A közfoglalkoztatás régi és új rendszere. Útközben az „Út a munkához” programban. Esély, 1. 4-24.p.
- ❖ Czethoffer Éva (szerk.) (2014): Statisztikai adatok. In Fazekas Károly, Neumann László (szerk.) Munkaerőpiaci Tükör 2013. MTA Közgazdasági és Regionális Tudományos Kutatóközpont Közgazdaság- Tudományi Intézet Országos Foglalkoztatási Közhasznú Nonprofit KFT, Budapest
- ❖ Farkas Éva (2013): A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről. typiART, Szeged
- ❖ Halmos Csaba (2010) Az Európai Unió foglalkoztatási stratégiája. Pécsi Tudományegyetem, Pécs
- ❖ Hoffmann István (2012): A közfoglalkoztatás múltja és jelene Magyarországon. Belügyminisztérium.
- ❖ Houle, C., H (1961): The inquiring mind. Madison, University of Wisconsin Press
- ❖ Kerülő Judit (2000): A hátrányos helyzetűek és a felnőttoktatás 2000.  
[www.oki.hu](http://www.oki.hu) Letöltés ideje: 2015. 03.16.
- ❖ Kerülő Judit (2013): A felnőttkori tanulás kudarcainak lehetséges okai. In Szakképzési Szemle. Nemzeti Munkaügyi Hivatal, Budapest, 3. sz.
- ❖ Képességfejlesztéstől az önbizalomig. (2014) Élmények, eredmények, hatások a Téli Közfoglalkoztatási Program keretében megvalósult alapkompentencia képzésekről. Türr István Képző és Kutató Intézet, Budapest, 110-140.p.

- ❖ *Koltai Dénes – Zrinszky László (2008): A tanulás az andragógiai pszichológiában. In Benedek András – Koltai Dénes – Szekeres Tamás – Vass László (szerk.): Andragógiai ismeretek. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Tanártovábbképzési füzetek, Budapest. 17-25. p.*
- ❖ *Közmunka és napocska: "Már a hátuk közepére sem kívánják a sok képzést" HVG. 2014. december 11.*
- ❖ *Kulinyi Márton (2013): A közfoglalkoztatás változó céljai. „Kigyónak lábsó” avagy utazás a közfoglalkoztatás céljai körül. Munkügyi Szemle. 1. sz. 17-26. p.*
- ❖ *Oláh Judit (2014): A foglalkoztatottság aktuális kérdései az Észak-Alföldi régióban. Debreceni Egyetem, Debrecen*
- ❖ *Scharle Ágota (2014): A közfoglalkoztatás mérete és költségei. In Fazekas Károly, Neumann László (szerk.) Munkaerőpiaci Tükör 2013. MTA Közgazdasági és Regionális Tudományos Kutatóközpont Közgazdaság- Tudományi Intézet Országos Foglalkoztatási Közhasznú Nonprofit KFT, Budapest, 61.p.*
- ❖ *Török Balázs (2006): Az egész életen át tartó tanulás lakossági megkérdezés alapján. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest [www.tkki.hu](http://www.tkki.hu) Letöltés ideje: 2015. 03.10.*

## Abstract

In this study we examine the training of the unemployed and people having been inactive at the labor market implemented in the SROP program. The Minister of National Economy designated the Túrr István Training and Research Institute to develop the basic competences as part of the winter public employment. In this framework the training of 50 thousand adults was designed and conducted between December 2013 and April 2014, typically in disadvantaged regions. We examined the contents of the programs implemented, the characteristics of the target groups, the methods of informing the participants. Our research methodology included document analysis, monitoring and interviews. On the basis of our results it can be concluded that the contents of the program were thoughtful, helped to achieve the set goal: to develop basic competences necessary for finding employment. In big cities the preliminary assessment of knowledge helped to group the participants, i.e. participants with similar prior knowledge could have been in the same group. In smaller settlements, however, it meant a considerable problem, because only one group could be initiated. As a result, adults with very heterogeneous prior knowledge studied together. The participation of andragogists having knowledge in adult education as well as research methodology was also missed. The result of the research draws the attention of the professionals to the role of learning motivation of adults with low levels of education, and also provides new clues to the training of professional andragogists.

**Judit Kerülő.** She is an andragogue and sociologist (CSc), Director of Institute of Cultural Studies and Social Sciences at Nyíregyháza College and a college professor- She has been teaching in higher education since 1985. Her research fields include the motivation of students attending higher education institutions, the organization of courses and the enhancement of their efficiency. She is particularly involved in the learning motivation of those with low qualifications as well as the reduction of their dropout rates and the increase of their qualification levels.

**Orsolya Nyilas.** She is an adult educator. She has been a lecturer at higher education since 2004 at Nyíregyháza College. Her professional interest cover the fields of adult education methodology, organizing education, organizing events, adult education socio-economy. Her field of research includes the employment possibilities of the permanently unemployed Romany or underprivileged adults in the North-Plain Region of Hungary. At present she is a PhD student at the Educational and Cultural Sciences doctoral Program of the University of Debrecen.

Kerülő Judit  
Nyíregyházi Főiskola  
Nyíregyháza  
[keruloj@gmail.com](mailto:keruloj@gmail.com)

Nyilas Orsolya  
Nyíregyházi Főiskola  
Nyíregyháza

## A SZÜLŐ-GYERMEK INTERAKCIÓ ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓRA GYAKOROLT HATÁSA

Mind több hazai és nemzetközi vizsgálat mutatja ki, hogy a társas környezet, különösen a család, szoros összefüggésben áll a gyermek személyiségfejlődésével, iskolai tanulási eredményeivel és motiváltságával. Arról azonban kevés információ, még kevesebb empirikus adat áll rendelkezésre, hogy milyen mechanizmusokon keresztül fejti ki hatását (*Busch-Rossnagel és Morgan, 2013; Józsa és D. Molnár, 2013; Józsa és Morgan, 2014; Józsa és Fejes, 2010*). Feltárandó terület, hogy a szocioökonómiai háttéren és a szülők iskolai végzettségén túl milyen változók vannak kapcsolatban a gyermek motiváltságával. Olyan vizsgálatok szükségesek, amelyek a családi háttér összetettebb jellemzésére vállalkoznak, a szülő és gyermeke közötti interakciót, szocioemocionális tényezőket és a fizikai környezetet egyidejűleg elemzik (*Gonida és Urdan, 2007; Józsa, 2007; Józsa, Wang, Barrett és Morgan, 2014; Wang, Morgan és Biringen, 2013*).

Tanulmányunkban először a szülői háttérrel kapcsolatos általános eredményeket mutatjuk be, kiemelve azokat a vizsgálatokat, ahol a háttér hatásának egy összetett vizsgálati módszerét, a HOME-leltárt (Home Observation for the Measurement of the Environment) (*Bradley és Caldwell, 1981; 1976*) alkalmazták. Ezt követően a szülői háttér és a gyermek motiváltságának összefüggéseit tekintjük át. Saját vizsgálatunkban kismintán elemezzük az otthoni érzelmi-fizikai környezet és az elsajátítási motiváció kapcsolatát óvodás gyermekek körében, azzal a céllal, hogy információt gyűjtsünk a gyermek motiváltságát befolyásoló tényezők szélesebb köréről.

### **A szülői háttér és a gyermek motiváltsága**

A szülőkkel, elsősorban az anyával való kapcsolat összetett hatásának egy speciális és széles körben alkalmazott vizsgálati módszere a HOME-leltár. A szocioökonómiai státusz mellett a szülő-gyermek interakciót és szocioemocionális tényezőket is figyelembe vesz (*Gunnig, Conroy, Valoriani, Figueiredo, Kammerer, Muzik, Glatigny-Dallay és Murray, 2004; Pessanha és Bairrao, 2003; Ribiczey, 2010*). A vizsgálatot végző személy a *Bradley és mtsai* által kidolgozott szempontokat követve a gyermek otthonában megfigyeli az anya-gyermek interakciót, felméri a gyermek kognitív, szociális és nyelvi fejlődése

szempontjából kiemelt szereppel bíró tárgyak és események jelenlétét a gyermek életében, közvetlen környezetében.

A HOME-mal végzett vizsgálati eredmények szerint a családi környezet az anya iskolázottságának emelkedésével pozitívabb képet mutat (*Gunnig és mtsai, 2004*). *Kang, Sim, Cappiello, Castello, Lozoff, Martinez, Blanco és Gahagan (2012)* szocioökonómiai háttér alapján létrehozott három részmintát, melyeket összehasonlítva azt találták, hogy az alacsony SES-szel jellemzett csoporttal szemben a közepesbe tartozók optimálisabb nevelési környezettel jellemezhetők, ahol nem csak megfelelőbbek az otthoni környezet fizikai jellemzői, de az anya is nagyobb fokú melegséget és kevesebb stresszt mutat. Az otthoni környezet és a szülői bánásmód kapcsolatára hívja fel a figyelmet *Kendrick, Elkan, Hewitt, Dewey, Blair, Robinson, Williams és Brummel (2000)*, mivel mindkettő fontos jellemzőjének tekinti az anya érzelmi- és verbális válaszadásait, elkerülő, büntető magatartását, a megfelelő játéktárgyokról való gondoskodást és a lehetőség megteremtését a mindennapi tevékenységekben való változatosságra. A HOME alapján létrehozott nagy mintán is alkalmazható mérőeszközt használva *Hamadani, Tofail, Hilaly, Engle és Grantham-McGregor (2010)* a gyermek fejlődésével való legszorosabb kapcsolatot a játéktevékenység és a játéktárgyak változatossága elnevezésű változókkal találta.

A szülői háttér és a gyermek motiváltságának kapcsolatára irányuló olyan vizsgálat nem ismert, ahol a HOME-ot alkalmazták volna, azonban más módszerrel végzett felmérések fellelhetőek a szakirodalomban. *Gottfried, Fleming és Gottfried (1998)* kimutatta, hogy a szocioökonómiai státusz pozitív hatást gyakorol a gyermek motivációjára. A magasabb szocioökonómiai háttérű családok kognitívan serkentőbb otthoni környezetet alakítanak ki, ami direkt hatást gyakorol a motiváció fejlődésére. *Morgan, Maslin-Cole, Harmon, Busch-Rossnagel, Jennings, Hauser-Cram és Brockman (1996)* eredményei szerint a jobb anyagi körülmények között élő gyermekek körében az értelmi elsajátítási motiváció kismértékben magasabb és ők kitartóbbnak egyes elsajátítási helyzetekben is.

*Muola (2010)* a szülők iskolázottsága és a gyermekek motivációja között azonosított pozitív kapcsolatot. Gyenge kapcsolatot mutatott ki *Fejes és Józsa (2005)*, az anya felsőfokú, végzettsége, illetve az apa érettségizettsége, pozitív hatással van a motivációra, különösen az értelmi- és kortárskapcsolatokra irányuló szociális motívumokra. *Józsa (2002; 2000)* azonban nem talált jelentős különbséget a gyermek motivációjában a szülői iskolázottság szerint, így egy a családot összetetten jellemző változó alkalmazását javasolja a későbbi kutatásokban.

Az elsajátítási motívumokat ugyan öröklöttnek tekintik, fejlődését a szocializációs folyamatok jelentősen befolyásolják. A család mint a szocializáció elsődleges terepe kapcsán kiemelten fontos kérdés, hogy a szülők mely folyamatokon

keresztül gyakorolnak hatást gyermekük tanulási motivációjára (Józsa és Fejes, 2010). Pomerantz, Grolnick és Price (2005) empirikus alapon a szülői hatások három csoportját különíti el: nevelési gyakorlat, a gyermekkel kapcsolatos gondolkodás és a szülő-gyermek kapcsolat jellege. Busch-Rossnagel, Knauf-Jensen és DesRosiers (1995) három kritikus összetevőt határozta meg: gyermeket érő stimulusok mennyisége és jellege, gyermeki autonómia támogatása, biztonságot nyújtó, meleg anyai háttér.

A szülői hatások közül számos tényező kapcsolatát elemezték már korábbi kutatások. A gyermekneveléssel kapcsolatban átélt anyai stressz befolyását vizsgálta Sparks, Hunter, Backman, Morgan és Ross (2012). Úgy találták, hogy azok a gyermekek, akiknek az anyja magas stresszértékeket mutat 6 hónapos korukban, jellemzően alacsonyabb elsajátítási motivációs szinttel rendelkeznek 18 hónaposan. Akiknek 6 hónapos korukban alacsonyabb a kitartásuk a szociális interakciókban, azok anyja 18 hónapos korukban magasabb stresszértékeket produkál. Pomerantz és Kempner (2013) az anyának a gyermek iskolai sikereire adott visszajelzéseinek szerepét elemezte. A visszajelzések két típusát különböztették meg: a gyermekre mint személyre-, illetve a tanulási folyamatra vonatkozó dicséretet. Eredményeik szerint csak a gyermek személyére vonatkozó dicséret határozza meg a gyermek motivációját. Az anyai kontrol időbeli hatását vizsgálva Moorman és Pomerantz (2008) kimutatta, hogy minél magasabb szintű a kontrol, a gyermek elsajátítási orientációja annál inkább visszaesik hat hónappal később, de már azonnal is érzékelhető a visszaesés. A gyermek kevés lehetőséget kap a kihívások önálló megoldására, emellett a szülő is azt kommunikálja felé, hogy környezetét nem képes befolyásolni, ennek következtében a gyermek végül feladja a próbálkozást.

A fent bemutatott vizsgálatok egyértelműen rámutatnak arra, hogy a szocioökonómiai háttér vizsgálata helyett a családi háttér összetett elemzése indokolt a motivációkutatásokban is. Az otthoni környezet komplex feltárására széles körben alkalmazzák a HOME-leltárt, azonban ezt a módszert alkalmazó olyan kutatás nem ismert, ahol a gyermek elsajátítási motivációja és családi környezete közötti kapcsolatot elemezték volna. Vizsgálatunkat e hiányok pótlására tett első lépések egyikének szánjuk.

### **A szülő-gyermek interakció és az elsajátítási motiváció empirikus vizsgálata**

Vizsgálatunk célja, hogy a gyermek motiváltságát a szülők iskolai végzettsége mellett az anya-gyermek interakció és az otthoni fizikai környezet függvényében elemezzük óvodás korban. A családi környezetet összetett módon ragadjuk meg. A gyermek motiváltságát több szempontból jellemezzük.

Tanulmányunkban egy pilot felmérés eredményeiről számolunk be. A vizsgálatban 17 kiscsoportos, 13 középső- és 13 nagycsoportos óvodás, szüleik és



pedagógusai vettek részt. A mintában a lányok aránya 56%. A szülők iskolai végzettségének eloszlása az országos átlag mintázatát követi.

A felmérés 2014. októberében zajlott. A mérés során a pedagógusoktól és a szülőktől zárt kérdésekből felépülő kérdőívek segítségével gyűjtöttünk adatokat. Ezen kívül a pedagógusok a gyermek otthonában tett családlátogatásaik alapján töltötték ki a HOME-leltárt, melyhez a rendelkezésükre állt a mérőeszközhöz készült segédlet, mely bemutatja a megfigyelési szempontokat és javaslatokat ad az interjú elkészítéséhez.

Az elsajátítási motiváció vizsgálatára a *Morgan és mtsai* által kidolgozott DMQ (Dimensions of Mastery Questionnaire) magyarra adaptált változatát, az Elsajátítási Motiváció Kérdőívet (H-DMQ) (*Józsa, 2007*) alkalmaztuk. Ennek során 45 kijelentés esetében ötfokú Likert skálán kell kifejezni, hogy egy-egy állítást milyen mértékben tart jellemzőnek a szülő, illetve a pedagógus a gyermekre vonatkozóan. A pedagógus és a szülői kérdőív teljesen azonos.

A szülői-gyermek interakció elemzéséhez a HOME-leltár 3-6 éves kori változatát alkalmaztuk. Ennek keretében egy 55 kijelentést tartalmazó szempontsort követve, ahol igen-nem válasz adható attól függően, hogy jellemző-e vagy sem, a gyermek otthonában és jelenlétében megfigyeltük az anya és gyermeke egymással való spontán viselkedését, illetve, hogy a gyermek fejlődése szempontjából milyen mértékben él megfelelő ingereket, támogatást és biztonságot nyújtó szociális és fizikai környezetben. Strukturált interjút készítettünk az anyával a gyermek ösztönzéséhez alkalmazott játékok, eszközök köréről, az ösztönzés módjairól, változatosságáról. A mérőeszköz 55 tétele 8 alskálába rendeződik. Az *1. táblázatban* valamennyi esetében feltüntetjük, hogy jellemzően milyen változókkal mér a HOME-leltár.

1. táblázat. A HOME-skálákban alkalmazott változók

Skálák	Jellemző változók
<b>Ösztönzés játékokkal</b>	fejlesztő játékok, könyvek, CD-k jelenléte
<b>Nyelvi ösztönzés</b>	gyermekkel való beszélgetés, anya nyelvtani példamutatása
<b>Fizikai környezet</b>	fizikai biztonság, tisztaság
<b>Érzelem, melegség</b>	anya-gyermek kommunikáció, anyai válaszadás, fizikai kontaktus
<b>Elvont tevékenységek ösztönzése</b>	színek, számok, betűk direkt tanítása
<b>Társadalmi élet modellezése</b>	szituációk kezelése pl. étkezés, televíziózás, érzelmkifejezés
<b>Ösztönzés változatossága</b>	családi kirándulások, valódi zeneszerszámok biztosítása, önállóság elvárása
<b>Fizikai büntetés</b>	verbális büntetés, fizikai korlátozás alkalmazása a látogatás során

A mérőeszközök megbízhatóságának jellemzésére a Cronbach- $\alpha$  értéket használtuk. Az elsajátítási motivációnál mind a szülők, mind a pedagógusok esetében magasak a reliabilitások, az összevont mutatónál 0,82 és 0,97 a Cronbach- $\alpha$  értéke. Összehasonlítva a szülői és pedagógus kérdőívet, a pedagógus megbízhatósága meghaladja a szülőit. Az egyes motívumokat tekintve a motoros elsajátítási motívum alskála a legmegbízhatóbb, ami összhangban áll a szakirodalmi adatokkal. A legkevésbé megbízható azonban nem a két szociális, hanem az elsajátítási öröm alskála.

A HOME-leltár megbízhatósága meglehetősen magas, 0,95 a Cronbach- $\alpha$ . Az *Ösztönzés játékszerek, játékok és olvasást segítő eszközök révén* skála a legmegbízhatóbb. A többi értéktől jelentősen elmarad a *Társadalmi élet modellezése és bátorítása* skála megbízhatósága. Emiatt indokoltnak láttuk, hogy az ebbe a skálába tartozó tételeket ne vonjuk be az elemzésekbe. Ezt a skálát kihagyva a teljes mérőeszköz megbízhatósága tovább emelkedett, a Cronbach- $\alpha$  0,96.

### Kapcsolat a szülők iskolai végzettségével

Vizsgálatunk alátámasztja a korábbi kutatások eredményeit, miszerint az elsajátítási motiváció alig mutat összefüggést a szülők iskolázottságával (2. táblázat). Csupán a szülők által megítélt elsajátítási öröm van szignifikáns kapcsolatban mindkét szülő végzettségi szintjével, illetve az anyáéval a

pedagógusok által jellemzett kognitív elsajátítási motívum. Ezekben az esetekben minél iskolázottabb az anya, a gyermek elsajátítási motívumai annál magasabb szintűek.

2. táblázat. A szülők iskolai végzettsége és az elsajátítási motiváció összefüggése (*r*)

		Anya iskolázottsága	Apa iskolázottsága	Szülők iskolázottsága- összevont	
Elsajátítási motiváció	Szülői jellemzés	Értelmi	0,08	-0,03	0,00
		Motoros	0,09	-0,04	0,05
		Felnőttekapcsolat	0,03	0,08	0,10
		Kortárskapcsolat	-0,06	0,00	-0,02
		Elsajátítási öröm	0,32*	0,36*	0,41**
		Motiváció összpontszám	0,11	0,07	0,12
	Pedagógusi jellemzés	Kognitív	0,34*	0,15	0,30
		Motoros	0,22	0,09	0,19
		Felnőttekapcsolat	0,14	0,21	0,22
		Kortárskapcsolat	0,27	0,20	0,29
		Elsajátítási öröm	0,10	0,05	0,10
Motiváció összpontszám		0,28	0,17	0,27	

Megjegyzés: \* $p=0,05$ ; \*\* $p=0,01$

A HOME-nál a *Fizikai büntetéstől* eltekintve valamennyi skála kimutatható kapcsolatban van mindkét szülő iskolázottságával (3. táblázat). Összehasonlítva a két szülő értékeit, az anya iskolázottságával szorosabb az összefüggés, mint az apáéval. Minél magasabb az anya iskolai végzettsége, annál jellemzőbb, hogy a gyermek a fejlődést segítő, megfelelő feltételeket biztosító környezetben él. Összevetve az anyai és a két szülő együttes iskolázottságát azt mondhatjuk, hogy elegendőnek tűnik az anya iskolai végzettségét elemezni a későbbi vizsgálatokban.

3. táblázat. A szülők iskolai végzettsége és a HOME-skálák összefüggése (r)

Skálák	Anya iskolázottsága	Apa iskolázottsága	Szülők iskolázottsága- összevont
Ösztönzés játékokkal	0,55**	0,48**	0,59**
Nyelvi ösztönzés	0,44**	0,27	0,41**
Fizikai környezet	0,61**	0,37*	0,56**
Érzelem, melegség	0,41**	0,38*	0,46**
Elvont tevékenységek ösztönzése	0,62**	0,39*	0,58**
Ösztönzés változatossága	0,61**	0,47**	0,62**
Fizikai büntetés	0,23	0,08	0,18
<b>HOME összpontszám</b>	<b>0,63**</b>	<b>0,47**</b>	<b>0,63**</b>

Megjegyzés: \* $p=0,05$ ; \*\* $p=0,01$

### Az elsajátítási motiváció és a HOME-skálák összefüggése

Eredményeink szerint amennyiben a szülő jellemzi a gyermek motiváltságát, csak az elsajátítási öröm áll kimutatható kapcsolatban a HOME-mal, egyedül a *Büszkeség, érzelem és melegség* skálája nem függ össze a gyermek motiváltságával (4. táblázat). A legszorosabb kapcsolat a *játékokkal, játékszerekkel és olvasást segítő eszközökkel történő ösztönzés* és az elsajátítási öröm között van. A leggyengébb a *Fizikai környezettel* való összefüggés. Megállapítható, hogy minél megfelelőbb az otthoni környezet, a szülő annál magasabb elsajátítási örömet érez a gyermek részéről.

4. táblázat. A szülő által jellemzett elsajátítási motiváció és a HOME-skálák összefüggése (r)

HOME-skálák	Elsajátítási motívumok					Motiváció összpontszám
	Kognitív	Motoros	Felnőtt- kapcsolat	Kortárs- kapcsolat	Elsajátítási öröm	
Ösztönzés játékokkal	0,03	0,12	0,02	-0,01	0,47**	0,15
Nyelvi ösztönzés	0,09	0,18	-0,08	-0,18	0,41**	0,11
Fizikai környezet	0,13	0,04	0,06	-0,05	0,32*	0,12
Érzelem, melegség	0,13	0,08	0,13	0,08	0,26	0,18
Elvont tev.- ek ösztönzése	0,12	0,07	-0,02	0,02	0,35*	0,13
Ösztönzés változatossága	0,04	0,09	0,14	-0,02	0,37*	0,15
Fizikai büntetés	0,03	0,15	-0,02	-0,07	0,37*	0,11
<b>HOME összpontszám</b>	0,09	0,12	0,05	-0,04	0,45**	0,17

Megjegyzés: \*p=0,05; \*\*p=0,01

Amennyiben a gyerek motiváltságát a pedagógus jellemzi, a *Fizikai környezet*, a *Büszkeség*, *érzelem és melegség*, illetve az *Elvont tevékenységek ösztönzése* skáláktól eltekintve, a HOME ugyancsak statisztikailag igazolható kapcsolatban van a motiváltság észlelésével (5. táblázat). A felnőttkapcsolat elsajátítási motívum azonban csak az *Ösztönzés változatosságával* és a *Fizikai büntetéssel* függ össze. A legszorosabb összefüggés a kognitív elsajátítási motívum és a *Fizikai büntetés*, illetve a *Nyelvi ösztönzés* között van. A legalacsonyabb értékeket pedig az *Ösztönzés változatosságánál* kaptunk. Az eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy a HOME-ban alkalmazott skálák többsége esetén, minél megfelelőbb az otthoni környezet a gyermek fejlődése szempontjából, a gyermek annál motiváltabb a pedagógus véleménye szerint

5. táblázat. A pedagógus által jellemzett elsajátítási motiváció és a HOME-skálák összefüggése (r)

HOME-skálák	Elsajátítási motívumok					
	Kognitív	Motoros	Felnőttkapcsolat	Kortárskapcsolat	Elsajátítási öröm	Motiváció összpontszám
Ösztönzés játékokkal	0,45**	0,35*	0,26	0,32*	0,35*	0,43**
Nyelvi ösztönzés	0,57**	0,47**	0,29	0,41**	0,26	0,52**
Fizikai környezet	0,26	0,16	0,20	0,18	0,27	0,26
Érzelem, melegség	0,20	0,07	0,11	0,14	0,01	0,14
Elvont tevékenység ösztönzése	0,29	0,19	0,09	0,26	0,07	0,24
Ösztönzés változatossága	0,47**	0,39*	0,31*	0,37*	0,32*	0,46**
Fizikai büntetés	0,58**	0,52**	0,42**	0,46**	0,54**	0,62**
<b>HOME összpontszám</b>	<b>0,48**</b>	<b>0,37*</b>	<b>0,29</b>	<b>0,36*</b>	<b>0,32*</b>	<b>0,46**</b>

Megjegyzés: \*p=0,05; \*\*p=0,01

## Összegzés

Tanulmányunkban óvodás korban vizsgáltuk a családi háttér és a gyermek elsajátítási motivációja közötti kapcsolatot. A családi háttérrel a szülők iskolai végzettségével, az anya-gyermek interakcióval és az otthoni fizikai környezettel jellemeztük. A gyermek motiváltságának megítélését a szülők és a pedagógusok megkérdezésével elemeztük. A családi háttérrel a pedagógustól a családlátogatásai során tett megfigyelései és a szülőkkel való beszélgetései alapján informálódtunk.

Eredményeink szerint a gyermek motiváltsága alig van kimutatható kapcsolatban a szülők iskolai végzettségével. Csupán az elsajátítási öröm és az anya

iskolázottsága között találtunk összefüggést. Ezzel szemben a HOME-skálák a Fizikai büntetéstől eltekintve, kapcsolatban vannak a szülők iskolai végzettségével. Minél iskolázottabb a szülő, a gyermek környezete a fejlődése szempontjából annál megfelelőbb.

A HOME-skálák és az elsajátítási motívumok összefüggései alapján előzetes feltételezéseink helyesek voltak, minél megfelelőbb az otthoni környezet, a gyermek annál motiváltabb. Azonban ez elsősorban a pedagógusok véleménye alapján igazolható. A szülők válaszai csak az elsajátítási motiváció érzelmi komponensénél mutatják ezt az együttjárást.

Tanulmányunk a szakirodalommal összhangban rávilágít arra, hogy a családi háttér elemzésével fontos információk nyerhetők a gyermek motiváltságát befolyásoló tényezők köréről. Elemzésünk az első olyan hazai munka, mely a gyermek elsajátítási motivációját az anya-gyermek interakció, illetve az otthoni fizikai környezet függvényében vizsgálja. Vizsgálatunk korlátai közé tartozik, hogy kis mintán végeztük el a felmérést, így eredményeink szélesebb körben nem általánosíthatóak. A pedagógusok a családlátogatásokat követően, nem azok folyamán töltötték ki a HOME-leltárt. Adataink alapján azonban feltételezhető, hogy a gyermek fizikai-, érzelmi-szociális környezetének befolyásolásával, a szülői ösztönzés szintjének növelésével, illetve a büntetés elkerülésével az elsajátítási motívumok alakíthatóak, adott esetben fejleszthetőek. További kutatások során érdemes a szülő-gyermek viszony további jellemzőit is bevonni. Továbbá indokoltnak gondoljuk a családi jellemzők és a gyermek iskolai teljesítménye közötti részletes kapcsolat feltárását is.

## Irodalom

- ❖ *Bradley, R. és Caldwell, B. (1981): The HOME inventory: A validation of the preschool scale for black children. Child Development, 52, 708–710.*
- ❖ *Bradley, R. és Caldwell, B. (1976): The relationship of infants' home environment to mental test performance at fifty-four months: A follow-up study. Child Development, 47, 1172–1174.*
- ❖ *Busch-Rossnagel, N. A. és Morgan, G. A. (2013): Introduction to the section three, overview and analysis. In: Barrett, K. C., Fox, N. A., Morgan, G. A., Fidler, D. J. és Daunhauer, L. A. (szerk.): Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives. Taylor & Francis, New York and London. 247–264.*
- ❖ *Busch-Rossnagel, N. A., Knauf-Jensen, D. E. és DesRosiers, F. S. (1995): Mothers and others: the role of socializing environment in the development of mastery motivation. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications. Advances in applied developmental psychology, 12. 117–145.*

- ❖ Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105. 2. sz. 185-205.
- ❖ Gonida, E. N. és Urdan, T. (2007): Parental influences on student motivation, affect and academic behaviour. Introduction to the special issue. *European Journal of Psychology of Education*, 22. 1. sz. 3-6.
- ❖ Gottfried, A. E., Fleming, J. S. és Gottfried, A. W. (1998): Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: a longitudinal study. *Child Development*, 69. 5. sz. 1448-1460.
- ❖ Gunning, M., Conroy, S., Valoriani, V., Figueiredo, B., Kammerer, M. H., Muzik, M., Glatigny-Dallay, E. és Murray, L. (2004): Measurement of mother-infant interactions and the home environment in a European setting: preliminary results from a cross-cultural study. *British Journal of Psychiatry supplements*, 46. 38-44.
- ❖ Hamadani, J. D., Tofail, F., Hilaly, A., Huda, S. N., Engle, P. és Grantham-McGregor, S. M. (2010): Use of family care indicators and their relationship with child development in Bangladesh. *Journal of Health, Population and Nutrition*, 28. 1. sz. 23-33.
- ❖ Józsa Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. *Iskolakultúra*, 10. 8. sz. 69-82.
- ❖ Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239-268.
- ❖ Józsa Krisztián (2007): Az elsajátítási motiváció. *Műszaki Kiadó*, Budapest.
- ❖ Józsa Krisztián és D. Molnár Éva (2013): The relationship between mastery motivation, self-regulated learning and school success: A Hungarian and wider European perspective. In: Barrett, K. C., Fox, N. A., Morgan, G. A., Fidler, D. J. és Daunhauer, L. A. (szerk.): *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*. Taylor & Francis, New York and London. 265-304.
- ❖ Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134-162.
- ❖ Józsa Krisztián és Morgan, George A. (2014): Developmental changes in cognitive persistence and academic achievement between grade 4 and grade 8. *European Journal of Psychology of Education*. 29. 3. sz. 521-535.
- ❖ Józsa Krisztián, Wang Jun, Barrett Karen és Morgan George (2014): Age and cultural differences in self-perceptions of mastery motivation and competence in American, Chinese, and Hungarian school age children. 2015. 03. 23-i megtekintés, *Child Development Research*, file:///C:/Users/No%C3%A9m19216812/Downloads/803061.pdf
- ❖ Kang, D. E., Sim, Cappiello, M., Castillo, M., Lozoff, B., Martinez, S., Blanco, E. és Gahagan, S. (2012): Postnatal Growth Patterns in a Chilean Cohort: The Role of SES and Family Environment. 2014. 04. 24-i megtekintés, *International Journal of Pediatrics*, <http://www.hindawi.com/journals/ijpedi/2012/354060/>
- ❖ Kendrick, D., Elkan, R., Hewitt, M., Dewey, M., Blair, M., Robinson, J., Williams, D. és Brummel, K. (2000): Does home visiting improve parenting and quality of



- the home environment? A systematic review and meta analysis. Archives of Disease in Childhood, 82. 443–451.*
- ❖ *Moorman, E. A. és Pomerantz, E. M. (2008): The role of mothers' control in children's mastery orientation: A time frame analysis. Journal of Family Psychology, 22. 5. sz. 734–741.*
  - ❖ *Morgan, G. A., Maslin-Cole, C., Harmon, R. J., Busch-Rossnagel N. A., Jennings, K. D., Hauser-Cram, P. és Brockman, L. (1996): Parent and teacher perceptions of young children's mastery motivation: Assesment and review of research. In: Messer, D. J. (szerk.): Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes. Routledge, London, New York. 109–131.*
  - ❖ *Muola, J. M. (2010): A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils. Educational Research and Reviews, 5. 5. sz. 213–217.*
  - ❖ *Pessanha, M. és Bairrao, J. (2003): The Home Screening Questionnaire: A validity study. International Journal of Child and Family Welfare, 1-2. sz. 27–32.*
  - ❖ *Pomerantz, E. M. és Kempner, S. G. (2013): Mothers' daily person and process praise: Implications for children's theory of intelligence and motivation. Developmental Psychology, 49. 11. sz. 2040–2046.*
  - ❖ *Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., és Price, C. E. (2005): The role of parents in how children approach achievement: A dynamic process perspective. In: Elliott, A. J. és Dweck, C. S. (szerk.): Handbook of competence and motivation. Guilford Press, New York. 259–278.*
  - ❖ *Ribiczey Nóra (2010): Környezeti hatások és intellektuális fejlődés. Különböző megközelítések a környezet releváns aspektusainak megragadására. Gyógypedagógiai Szemle, 38. 1. sz. 46-60.*
  - ❖ *Sparks, T. A., Hunter, S. K., Backman, T. L., Morgan, G. A. és Ross, R. G. (2012): Maternal parenting stress and mothers' report of their infants' mastery motivation. Infant Behavior and Development, 35. 167–173.*
  - ❖ *Wang, J., Morgan, G. A. és Biringen, Z. (2013): Mother-toddler affect exchanges and children's mastery behaviors during preschool years. Infant and Child Development. 23. 2. sz. 139–152.*

## Abstract

### Effect of parent-child interaction on mastery motivation

Several researches dedicated the impact of family background on personality development. Although there are a few empirical datas of the mechanism of it. It is required to analyze family background in a complex way, where parent-child interaction and socio-emotional factors are also taking into consideration.

In our study we revealed the effect of mother-child interaction and those objects and events which play emergent role in child development on mastery motivation among kindergarteners (N=43). We used the Hungarian version of Dimensions of Mastery Questionnaire and the Home Observation for the Measurement of the Environment.

According to our results mastery pleasure and the HOME scales show significant positive association with parental educational level. By higher parental education the level of mastery pleasure is higher and the children's family background is more generative. We pointed out that family factors have impact on children's mastery motivation, in social and cognitive area as well. First of all those characteristics show positive association which are stimulative and relate to parental encouragement. Because of positive interactions higher level of mastery motivation develop in the children in the teachers' opinion and the children show more intensively the expressed pleasure during mastering by the parents' description.

On the strength of our investigation HOME factors can be appropriate to describe the effect of family on children's motivation. We can also hypothesize that with the changing of children's psychical, social-emotional environment, increasing the level of parental support and encouragement, we can influence on mastery motivation.

***Noémi Kis** is a PhD student at the Doctoral School of Education at the University of Szeged. Her research interest involve family background and parental child-rearing behaviors in connection with the children's mastery motivation and school achievement among kindergarteners and elementary school students. The purpose of her recent investigations is to describe the impact of the parental background on the children's mastery motives in a complex way, using more aspects at the same time.*

*Kis Noémi*

*Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola*

*Szeged*

*[kisnoemimi@gmail.com](mailto:kisnoemimi@gmail.com)*

## TANÁRNŐK A NYÍREGYHÁZI TANÍTÓKÉPZÉSBEN

A tanítóképzés gyökerei Nyíregyházán a 19. századig nyúlnak vissza. Megszakítás nélkül folyik tanítóképzés több mint száz éve, ugyanis 1914-ben létesült az állami tanítóképző, ahová fiúk jelentkezhetek. 1928-ban kezdte meg működését a Kálvineum Nyíregyházi Református Tanítónőképző Intézet. A 14 fős „alapító gárda” tagjai között mindössze hat nőt találunk, mindannyian óraadók. Többségük csupán néhány évig marad az intézmény kötelékében, kevesen vállalkoznak arra, hogy huzamosabb ideig oktassanak. Jelen munka — a rendelkezésre álló levéltári és irattári anyag bevonásával — azt veszi szemügyre, hogyan hatottak a társadalmi változások a tanárnők alkalmazására; a háborús körülmények, majd az államosítás (1948), valamint a tanítóképző felsőfokúvá válása (1959), illetve a tanítóképző és tanárképzés fúziója (1970) mennyiben változtatta meg a nők oktatásban való részvételét, erősítették-e vagy gyengítették munkavállalói pozíciójukat a közép- és felsőoktatás változásai.

### Történelmi előzmények

Magyarországon az 1880-as években négy évre emelték a tanítóképzők oktatási idejét. Átdolgozták a tanító- és tanítónőképzők tantervét is, azonban nem együttesen, egy időben egymással egyeztetve, ahogy erre *Szakál János* tanulmányában utal (1934), hanem külön-külön, így megbomlott az egység a tanító- és tanítónőképzés között, a tanítónőképzőkben magasabb lett az óraszám. A számtan, mértan, természettan tárgyakat a fiúk tanulták magasabb óraszámban, míg a rajzot, szépírást a lányok. Fontos szerepet kapott a gyakorlati képzés, ezen azt is kell érteni, hogy a tanító feladata lett például a méhészet, szőlőkártevőkkel kapcsolatos újabb ismereteknek a nép körében való terjesztése. Az 1900-as évek elejétől kezdve egyre kisebb a lemorzsolódás a tanítóképzőkben. *Szakál János* szerint (1934) ennek a következő okai vannak: a tanítói pálya elismertsége, a növekvő állami támogatás, ingyenes vagy kedvezményes internátusi ellátás, a tanítónőképzők egyre népszerűbbé válása, ugyanis főként általános műveltséget adó intézménynek tartották. 1913-ban már meghaladja a tanítónőképzősök száma a férfi tanítóképzősökét, és ez az arány a továbbiakban is így marad.

A tanítóság nemek szerinti összetétele is változott. 1890 és 1900 között a tanítónők aránya 12%-ról 20%-ra emelkedett az országban. Egyes területeken és kilenc nagyvárosban a tanítónők már többségbe kerültek a férfi tanítókkal

szemben. Viszont kilenc vármegyében (köztük Szabolcsban is) a szakma egy tizedét sem érte el a tanítónők aránya (Nagy, 2001). Ilyen előzmények után nagy úrt töltött be Nyíregyházán a Kálvineum Tanítónőképző indulása 1928-ban.

### Középfokú tanítóképzés Nyíregyházán

Nyíregyházán az Állami Tanítóképző eredetileg fiúiskola volt, itt túlnyomórészt férfiak tanítottak, kevés a tanárnő. A hosszabb ideig itt tanító nők: Romhányi Gyuláné (1952–1959), Sárdi Béláné (1946–1957) és Karasz Istvánné (1955–1959). 1928-ban a Kálvineum Tanítónőképző indulásakor a tantestületben nyolc férfi dolgozott: a megbízott igazgató, az egy „rendes tanár”, a bejáró helyettes tanár, négy hitoktató, valamint egy óraadó. Mindössze hat tanárnő szerepelt az első tanári kar névsorában, ők valamennyien óraadók (Dráviczki, 2000). Többnyire a Kálvineum polgári iskolájának oktatói vállaltak óraadást a tanítóképzésben. Később a tanárnők aránya egyre nő, de az értekezletek állandó témája a női oktatók számának növelése, kívánatosnak tartották, hogy az osztályfőnökséget — lévén szó tanítónőképzőről — minden évfolyamon nő lássa el. Az 1932. február 10-én kelt tanárkari jegyzőkönyv<sup>15</sup>, amely Molnár Oszkár (főigazgatói teendőkkel megbízott állami tanítóképző-intézeti igazgató) hivatalos látogatása után készült, a következőket rögzíti: „Férfiaknak osztályfőnöki tisztséggel való felruházása kifogásolható.” Majd ugyanez év június 21-én már az új tanév szaktanárpótlásáról szólva: „...legjobb lenne, ha a természetrajz-kémia szakra nőtanár kerülne.”<sup>16</sup>

A problémát évtizedek alatt sem sikerült orvosolni, a tanárnőhiány miatt nem tudtak minden osztály élére nőt állítani, általában egy vagy két férfi osztályfőnök mindig volt (ezt a feladatkört legtöbbször Nyulasi Imre és Nagy Vilmos látta el). 1939. február 16-án egy újabb megállapítást rögzített a jegyzőkönyv: „Az osztályfőnökség nincs rendben, mert leányiskolában férfi nem lehet osztályfőnök.”<sup>17</sup> 1945 tavaszán is két férfi osztályfőnök volt az intézményben, ekkor már a negyedév tanulójának kívánsága is bekerült a hivatalos iratba: „az osztályfőnökük nő tanár legyen.”<sup>18</sup>

Az 1946/47-es tanévben 58 tanítóképző működött Magyarországon, ebből református tanítónőképző mindössze öt volt, s ezek egyike működött Nyíregyházán. Donáth (2008:19) utal arra, hogy „a politikai kurzusváltásnak megfelelően ...változott a tanítóképzői intézeti tanárság «hangadóinak köre»”

---

<sup>15</sup> Tanárkari jegyzőkönyvek 1932–1933. Nyíregyházi Ref. Kálvineum iskoláinak iratai. a) Nyíregyházi Ref. Kálvineum Tanítóképzőjének iratai. Magyar Nemzeti Levéltár Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Levéltára (a továbbiakban MNL SZSZBML) VIII. 52/A

<sup>16</sup> uo.

<sup>17</sup> Tanárkari jegyzőkönyvek 1939–1940. MNL SZSZBML VIII. 52/A

<sup>18</sup> Tanárkari jegyzőkönyvek 1944–1945. MNL SZSZBML VIII. 52/A

Mérei Ferenc szerint: „...a tanítóképző intézetek az elmúlt idők reakciós szellemű nevelőképzésnek melegágyai voltak” — (idézi *Donáth*, 2008:57), ezért véleménye szerint kommunista pedagógiai főiskolák felállítása és megszervezése politikai szempontból elsődlegesen fontos (uo).

1948 tavaszán a tanítóképzők megszüntetését rendelte el a vallás- és közoktatásügyi miniszter. Az egyházi tanítóképzők államosításáról az 1948. XXXIII. tc. rendelkezett, ennek következtében ősszel az elsősök már humán vagy reálgymnáziumi osztályokban kezdték tanulmányaikat (idézi *Donáth*, 2008:59). A gimnáziumi, a líceumi és tanítóképző intézeti osztályokból álló intézmény helyébe 1949 őszén a négyéves pedagógiai gimnázium lépett. A nyíregyházi tanítónőképző fokozatosan alakult át gimnáziummá, eközben a tantestület viszonylag állandó maradt, bár az intézmény funkciója és elnevezése szinte évről évre változott. Az egységes középiskola megteremtése érdekében a pedagógiai gimnáziumok kettős célkitűzést kaptak: a diákoknak alapos általános műveltséggel és pedagógiai szakműveltséggel való felvértezése, illetve a későbbi felsőfokú tanulmányokra való felkészítés. Ez „súlyos maximalizmusnak” tűnt (*Donáth*, 2008:60). A heti 38–40 óra nagyon megterhelőnek bizonyult, így egy év múlva ismét tanítóképzőkké szervezték ezeket az iskolákat. Az 1950. évi 43. tv. szerint „tanítóképzőt csak az állam tarthat fenn” (*Rozsondai*, 1952; idézi *Donáth*, 2008:61). Világnézeti szempontból a korábban homogén tantestületek fellazítása volt a cél, ún. „rutin átcsoportosításokat” végeztek a felsőbb szervek, ennek következtében az új testületek alig negyede rendelkezett tanítóképző intézeti tanári képzéssel.

1956. február 17-én Hegedüs András miniszterelnöknél tartottak pedagógiai tanácskozást; a megbeszélésre készült anyag szerint egyik fő gondnak tartották az oktatáspolitikai egyes szakemberei, hogy „a tanítóképzők tanári testületeiben találjuk a legtöbb volt egyházi tanerőt” (idézi *Donáth*, 2008:68). Ez a megállapítás már előrevetíti a későbbi — a felsőfokúvá válással kapcsolatos — sorozatos áthelyezéseket is.

### **Felsőfokú tanítóképzés és fúzió**

1959-ben a tanítóképző felsőfokúvá válásával új helyzet teremtődött. A tanári karba pályázással lehetett bejutni. *Donáth Péter* nyomán tudjuk (2008:70–71), aki *Rozsondai* 1969-ben kelt írására hivatkozik, hogy az új igazgatók vezetésre való alkalmasságát a következő szempontok irányították fontossági sorrendben: 1. politikai, erkölcsi világnézeti megbízhatóság, 2. emberi magatartás, 3. szaktudás. Vagyis 1959-ben sokkal inkább a „politikai megbízhatóság” esett latba, és nem az egyetemi végzettség vagy a tanítóképző intézeti tanári oklevél, illetve a tanítóképzésben eltöltött idő. A „kálvineumosság”, a „papiasság” sem volt kívánatos, az egységes szellemet az 50-es évektől kezdve áthelyezésekkel

igyekeztek fellazítani (Szabó, 2005). Ennek következtében az országban újonnan szervezett felsőfokú tanítóképzők tizenegy igazgatója közül hét még soha nem dolgozott tanítóképzésben, a kinevezett tanároknak alig a fele rendelkezett tanítóképzős tapasztalatokkal. Természetesen ez az oktatás színvonalára is kihatott.

Példaként említhetjük Romhányi Gyuláné Arany Irma esetét, aki pedagógia–filozófia–testnevelés szakos tanárnő volt, nagy tudással és gyakorlattal rendelkezett, tanítóképzős tanári oklevelet is szerzett. Pályáját a nyíregyházi Kálvineum polgári iskolájában kezdte, majd 1930-tól a tanítónőképzőben oktatott, 1952-től pedig az Állami Tanítóképzőben tanított. A nyíregyházi tanítóképzésben eltöltött hosszú évtizedek sem voltak elegendőek ahhoz, hogy a felsőfokú tanítóképzőben folytathassa munkáját. 53 évesen a város négy iskolájában kapott óraadói lehetőséget, lélektan és logikát tanított.

A Szabolcs-Szatmár Megyei Tanács V. B. Művelődésügyi Osztálya az áthelyezéssel kapcsolatos hivatalos iratok indoklásában mindenütt ez áll: „Így kellett határoznom, mert az oktató-nevelő munka zavartalan biztosítása érdekében szükségessé vált áthelyezése.”<sup>19</sup>

Az áthelyezések sokszor egészen új feladatok elé állították a gyakorlott pedagógusokat: Nánásy Erzsébet és Bálint Mihályné nevelő a Tanítóképzőtől a gyógypedagógiai iskolába, Gábori Bertalan nevelő a Tanítóképző gyakorlójából a IX. számú Benkő-bokor iskolájába került. Halmi Tivadarné, a XII. számú általános iskola igazgatója a Felsőfokú Tanítóképzőben, Molnár Bálintné, a tanítóképző gyakorlójának nevelője a gyógypedagógiai iskolában folytathatta tanári pályáját. Porzsolt Istvánt a Kölcsey gimnázium éléről a Felsőfokú tanítóképzőbe, az Állami Tanítóképző Intézetből Baditz Károlyt és Dohanics Jánost (aki 1936 és 1949 között intézetvezetői posztot töltött be) a Kölcsey gimnáziumba helyezték át. Krecsák László és Eötvös László pedig a Tanítóképző Intézetből a Kossuth Gimnáziumba került.<sup>20</sup>

A kortárs és pályatárs *Szabó József* írásából (2005) tudjuk, hogy Papp Aliz hiába volt megyei szakszervezeti aktivista és kiváló szakember, még sem vették át. A magyar–német szakos tanárnő azonnal kérte áthelyezését a szolnoki Verseggy Ferenc Gimnáziumba, ahol nemzedékek legendás, szeretett és tisztelt tanára lett, ott élt és dolgozott haláláig.

A felsőfokú intézménybe többen a középiskolából érkeztek, a tanárnők közül például a magyar–történelem szakos Melichné Szakácsi Anna, illetve Margitics Gyuláné Balicza Valéria. Ott azonban nem a képzettségüknek megfelelő feladatot kaptak. Margiticsnéra, aki korábban gimnáziumi tanár, igazgató, elismert jó

---

<sup>19</sup> A Tanítóképző Intézet iratai. Nyíregyházi Főiskola Irattára (a továbbiakban NYFI). 218/1959.

<sup>20</sup> uo.

szakember volt, a mezőgazdaságtan, a földrajz, a környezetismereti módszertan és az anatómia–fiziológia oktatását bízták (Szabó, 2005: 57).

A Művelődésügyi Minisztérium (35.500/1959.III. ügyiratszám) küldi vissza „a benyújtott, de kinevezést nem nyert pedagógusok okmányait”<sup>21</sup>. A névjegyzékben összesen 21 név szerepel, ezek közül hat nő. Barczy Gyuláné fennmaradt levele<sup>22</sup> azért érdekes, mert arról tájékoztatja a minisztérium illetékesét, hogy nem adott be pályázatot. Bár szóban említették neki, hogy fél állásban vállalja az oktatást, de a megyei pártbizottság nem járult hozzá, hogy jelenlegi állása mellett még mást is elvállaljon.

A régi tanítóképzős tanárok és az újonnan érkező kollégák között ugyan időnként keletkeztek nézetkülönbségek, de az ellentétek sosem váltak kibékíthetetté. „A tanári gárda ügyszeretetét és a tanítóképzés iránti elkötelezettségét mutatta, hogy az 1964/65-ös tanév végéig csak két intézeti tanár távozott el más városba családi okok miatt, de ott is tanítóképzőbe kerültek. A főiskolára öten távoztak, de az átpályázásokban elsősorban párt és főiskolai érdek játszott közre” — emlékezett vissza Szabó József (2005:57), volt tanítóképzős tanár.

Az 1960-as évek végén újabb változásoknak nézett elébe a tanítóképzés, már folytak az előkészületek a tanítóképzés integrálására. Ennek eredményeként 1970. szeptember 1-től a Tanítóképző Intézet a Tanárképző Főiskola intézete lett a tanítóképzés és tanárképzés fúziója révén, amellyel megteremtődött az ún. „nyíregyházi modell”. Ez a változás nem hoz olyan sorsdöntő fordulatokat, mint az ötvenes évek áthelyezései vagy mint az 1959-es felsőfokú képzés létrejötte. Kezdetől fogva leszögezték, hogy „Személyes sérelmet senki sem szenvedhet, mindenkit át kell venni, aki ezt a szándékát 1970. január 15-ig bejelenti.”<sup>23</sup> A képző 18 (7 nő) oktatójából 10 fő (3 nő) marad az intézeten belül, a többiek a főiskola más tanszékeire kerültek. Az új oktatói összetételben a nők aránya jóval kisebb, hiszen (három nő és nyolc férfi alkotja a tanszéki testületet, viszont a vezető (Lengváry Józsefné személyében) nő lett, ő igazgatta a tanítóképzést egészen 1977-ig, nyugdíjba vonulásáig. A pedagóguspálya elnöiesedésével párhuzamosan a tanítóképzésben is lassanként megváltozott a következő években a nemek aránya a nők javára.

---

<sup>21</sup> A Tanítóképző Intézet iratai. NYFI 87/1959.

<sup>22</sup> uo.

<sup>23</sup> Kovács József: Feljegyzés a fúzióról. 1969. december 28. NYFI 505/1970; Porzsolt István hagyatéka. XIV/41. 6. d. 7. p. MNL SZSZBML

## Tipikus sorsok

A teljesség igénye nélkül néhány tipikus életpályát mutatok be. Az elsőt úgy jellemezhetnénk: a politikai megbízhatóság, illetve annak hiánya felülírja a szakmai felkészültséget. Ennek az „irányvonalnak” egyik áldozata a már többször említett Romhányi Gyuláné Arany Irma (1906–1998). Szegeden szerzett testnevelő tanári oklevelet. A nyíregyházi Kálvineumban kezdte pályáját, három év fizetés nélküli szabadságot kapott, hogy megszerezhesse a tanítóképző intézeti tanári diplomát is. Testnevelést, logikát és pszichológiát tanított. A háború eseményei megszakították munkáját. Hazatérve az Állami Tanítóképzőbe került, egészen 1959-ig dolgozott a tanítóképzésben. Több évtizedes tapasztalata nem volt elegendő arra, hogy átvegyék a felsőfokúvá vált intézménybe. 53 évesen búcsút kellett mondania a tanítóképzésnek, a város négy középiskolája között ingázott óraadóként, míg végleges kinevezést nem kapott.

A város szellemi életében mindvégig nagy tiszteletnek örvendett, orvos férjével együtt olyan légkört teremtettek, hogy otthonuk fontos szerepet töltött be Nyíregyházán. Kollégák, régi tanítványok, orvosi segítségre szoruló emberek gyakran megfordultak náluk. Tanítványai közül sokan eszményképnek tekintették a tanárnőt (Arany, 2011).

Felfelé ívelő pálya kitérővel — így írhatjuk le Sárdi Béláné Balogh Borbála (1919–2000) pályafutását. Szegeden végezte felsőfokú tanulmányait, előbb a tanítóképzőben, majd a tanárképző főiskolán szerzett (kémia–biológia–földrajz szakos) oklevelet, aztán az Apponyi Kollégium hallgatója volt. Gyakornokként először a szegedi főiskolán dolgozott, majd Tokajban tanított (Kulcsár, 2011). 1946-tól 1957-ig a nyíregyházi állami tanítóképzőben oktatott biológiát, földrajzot és kémiát. A középfokú tanítóképzés megszűntével pályázott a felsőfokú tanítóképzőbe, de pályázatát elutasították. Így került a tanítóképző utódintézményébe, a Kölcsey Gimnáziumba, itt tíz évet dolgozott. 1967-ben adott be pályázatot az akkor már öt éve működő és folyamatosan bővülő főiskolára. Ő lett a kémia tanszék első, alapító tagja. Az induló tanszék felszerelésének, eszközeinek beszerzése az ő munkájának az eredménye. Írt tankönyvet, bekapcsolódott az MTA kutatási programjába. 1975-ben vonult nyugdíjba.

A tanítói pályához való ragaszkodását a külső körülmények sem gátolták Lengváry Józsefné Kokas Berta (1923–2000) életében. Tanulmányait Nyíregyházán végezte a Kálvineum Tanítónőképzőben. Tanárai között volt Nyulasai Imréné, Romhányi Gyuláné. Tehetséges diákként sorra nyerte a pályázatokat irodalomból, rajzból, versmondásból (Molnár, 2007). 1956-ban az ELTE pedagógia szakát is elvégezte. Különböző tanintézményekben dolgozott: ipari iskolában, kollégiumban, gyakorlóiskolában, általános iskolában, óvóképzőben, gimnáziumban. 1962-ben lett a felsőfokú tanítóképző igazgatóhelyettesévé, és ezen a poszton maradt egészen 1970-ig, a fúzió évéig, amikor a tanítóképző integrálódott a tanárképző



főiskolába. A tanítói tanszék vezetője maradt, és 1977-ig dolgozott itt. Publikációi az Actában és a Pedagógiai Műhelyben jelentek meg.

Visszatérés a tanítóképzéshez — így foglalhatjuk össze Szilágyi Béláné Puska Piroska (1912–1988) munkásságát. Élete során gyakran kellett lakhelyet és munkahelyet változtatnia. Tanítócsaládból származott, apja is kántortanító volt. Szegeden magyar–német szakos tanári diplomát szerzett, majd Székesfehérvárott a Ferenc József Nőnevelő Intézet Tanítóképzőjében dolgozott. Az 1937/38-as tanévben tanítóképző-intézeti tanári minősítést szerzett. A háború után Keszthelyen, Zalaegerszegen, majd Szentendrén és Nagykőrösön tanított általános és középiskolákban. 1957-ben került Nyíregyházára, először a Kossuth Lajos Gimnáziumban dolgozott. (Szilágyi, 2010). 1959-től a felsőfokú tanítóképzőben a nyelvi-irodalmi szakcsoportba került, egykori munkatársa, Szabó József szerint (2005:56) szerint „nagyszerű nevelő személyiség volt.”

Az intézményhez való hűség fontosabb volt a lehetséges szakmai előrelépésénél Nyulasi Imréné Tóth Erzsébet életében. Édesapja, nagyapja is tanító volt. Debrecenben szerzett magyar–német szakos tanári oklevelet 1930-ban. 1931-be került a nyíregyházi Kálvineumba, helyettes tanár volt nyolc évig, 1939-ben kapott ún. rendes tanári előléptetést, majd oklevele érvényességét a tanítóképző intézetre is kiterjesztette az Apponyi Kollégium. Később (1952-ben) orosz tanári diplomát is szerzett. A képző átalakulása után annak utódintézményében, a Kölcsey Gimnáziumban maradt nyugdíjaztatásáig, 1967-ig. Módszertani tanulmányokat írt, nyelvművelő előadásokat tartott a rádió nyíregyházi stúdiójában.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a családi háttér, a szülők hivatása gyakran meghatározó szereppel bírt a nők pályaválasztásában. A huszadik század viharos évtizedeiben az egyéni törekvéseket gyakran keresztettk politikai döntések. A tanítóképzés, a pedagógusi pálya iránti elkötelezettség és a kiváló szakmai tudás nem mindig volt elegendő, hogy választott pályájukon vagy munkahelyükön maradjanak az arra hivatottak. Azonban a kényszerű kitérők sem tántorították el a legelszántabb tanárnőket, hogy az oktató-nevelő munka valamely területén maradandót alkossanak. Jelen munka a nyíregyházi tanítóképzésben dolgozó tanárnői sorsoknak csupán egy szeletét mutatta be, elsősorban a helyi irattárakban rejlő anyagok feldolgozásával remélhetjük, hogy a továbbiakban átfogó képet adhatunk e témáról.

## Irodalom

- ❖ *Arany Sándor (2011): Dr. Romhányi Gyuláné. In: Nyirkos Tibor (szerk.) – Ungvári János (alapító főszerk.) Pedagógusok arcképcsarnoka. Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen. 240–243.*
- ❖ *Donáth Péter (2008): Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon. 1945–1960. Trezor Kiadó, Budapest.*
- ❖ *Dráviczki Sándor (2000): Tanítóképzés Északkelet-Magyarországon 1914–1959 között. Studium Kiadó, Nyíregyháza.*
- ❖ *Hegedüs Judit (2003): Tanítónői karriertörténetek a dualizmus korában. Iskolakultúra. 2003/3. 42–53.*
- ❖ *Kulcsár Katalin (2011): Sárdi Béláné. In: Nyirkos Tibor (szerk.) – Ungvári János (alapító főszerk.) Pedagógusok arcképcsarnoka. Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen. 259–261.*
- ❖ *Molnár Zoltánné (2007): Lengváry Józsefné. In: Csiha László et al. (szerk.) – Ungvári János (főszerk.) Pedagógusok arcképcsarnoka. Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen. 108–109.*
- ❖ *Nagy Mária (2001): A tanítóság a századelőn. In: Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva: Magyar tanító, 1901. Iskolakultúra. Iskolakultúra-könyvek 9. Pécs. 11–37.*
- ❖ *Szabó József (2005): Adalékok a nyíregyházi felsőfokú tanítóképzés alakulásához. In: (Jenei Teréz – Nagy Éva szerk.) A tanítóképzés múltja és jelene. Krúdy Könyvkiadó, Nyíregyháza. 52–61.*
- ❖ *Szakál János (1934): A magyar tanítóképzés története. Budapest, Hollóssy János könyvnyomtató.*
- ❖ *Szilágyi Szabolcs (2010): Visszapillantó tükör. <http://mek.oszk.hu/08000/08038/> [2015. 03. 28.]*

## Levéltári és irattári források

- ❖ *Magyar Nemzeti levéltár Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára. Hivatkozása lábjegyzetben: MNL SZSZBML és a hely adatai*
- ❖ *Nyíregyházi Főiskola Irattára. Hivatkozása lábjegyzetben: NYFI és a hely adatai.*

## Abstract

### Female teachers in the teacher training of Nyíregyháza

Roots of the primary teacher education in Nyíregyháza date back to the 19th century. Teacher training has been going on for 100 years uninterruptedly, as the state training school was established in 1914, where only boys were admitted. Kálvineum Reformed Teacher Training Institute of Nyíregyháza started to operate in 1928; from this year female teachers appeared in the prospective teachers training. There were only six women among the 14 "founding team" members, all of them were lecturers. Most of them stayed in bond of the institution only for a few years, only a couple of them undertook to teach in the long-run. What happened to them, how did their careers run? This present work — primarily based on the available archival material — looks at how the social changes affected the employment of female teachers. We are still looking the answers to the following questions. How did the historical and social changes affect the employment of women within the confines of Kálvineum? Who, with what kind of qualifications, professional background may have been on the academic staff? Which subjects did the education entrust to female teachers? How did it change the wartime circumstances and secularization the participation of women in education? The teacher training became tertiary education (1959), and the fusion of primary teacher training and teacher training (1970) divided the career of the female teachers participating in the teacher training. We present with some career analysis, who undertook the challenge to the increased requirements of the scientific field, and what kind of impact the socio-political factors had. The research presents the challenging path of history of teacher training that have led to the majority of female teachers from tolerated female teaching staff.

*Julianna K. Rusvai graduated as a secondary school teacher of Hungarian and Russian languages, specialized in Finno-Ugrian linguistics, in 1981. She obtained a degree as a teacher of German as a second language at the University of Debrecen in 1996. She has been teaching at various secondary and higher education institutions both in Debrecen and Nyíregyháza. Since 2002, she has been teaching at the College of Nyíregyháza. She was conferred a "dr. univ." degree in 1989, and a PhD degree in 2006 in the field of linguistics. Her major research areas include linguistics, the history of linguistics and the history of pedagogy.*

*Kissné Rusvai Julianna*

*Nyíregyházi Főiskola Tanítóképző Intézet*

*Nyíregyháza*

*[rusvai@nyf.hu](mailto:rusvai@nyf.hu)*

## A BÁRÁNYBŐR-HATÁS ÉS A BOLOGNAI FOLYAMAT MAGYARORSZÁGON

Empirikusan többször, több munkaerőpiacon is megerősített tény, hogy a tanulással töltött évek számán felül az iskolai bizonyítványok, diplomák megszerzése is képes még tovább növelni az egyéni kereseteket (*Belman és Heywood, 1997; Arkes, 1999; Gulasson, 1999; Pons és Blanco, 2005; Ferrer és Riddell, 2008; Shabbir, 2011; Van der Meer, 2011*). Ezt a hatást hívja a szakirodalom báránybőr-hatásnak (*sheepskin-effect*), amelynek elnevezése arra a tradícióra utal, hogy a régi időkben a világ számos pontján báránybőrre írták a diplomákat (*Brown és Sessions, 2004:96*). A vizsgálatokból ugyanakkor az is kiderül, hogy ez a hatás nem mindig és nem mindenhol, különösen pedig nem azonos mértékben érhető tetten. Erőssége eltérhet az időbeli és földrajzi dimenziókon kívül demográfiai okokból is, különbség mutatható ki például az egyes oktatási szintek bizonyítványainak keresetekhez való hozzájárulása közt (*Jaeger és Page, 1996; Crespo és Cortez, 2005; Bitzan, 2009; Shabbir, 2013; Kun, 2014*).

Jelen tanulmány célja becslést adni a báránybőr-hatás mértékére Magyarországon egyéb magyarázó változók figyelembe vétele mellett a bolognai folyamat eredményeképp létrejött kétciklusú felsőoktatásban, több felsőoktatási szinten, illetve ez által annak alátámasztása, hogy a bolognai rendszerre való átállás az oktatási szintek számának gyarapodásával több szinten megjelenő ilyen hatást hozott létre.

A báránybőr-hatást – az adatbázis lehetőségeihez igazodva – a fontosabb demográfiai változók (nem; életkor; képzési terület és munkarend; képzés és munkahely földrajzi régiója; lakhely régiója; munkahely mérete és ágazata), illetve olyan befolyásoló tényezők mellett vizsgálja az elemzés, mint a végzés éve, álláskeresés ideje, regionális munkaerő-piaci mutatók. A vizsgálat alapjául a magyar Diplomás Pályakövető Rendszer adatai szolgálnak.

### Szakirodalmi áttekintés, előzmények

A báránybőr-hatás elméleti definíciója viszonylag egységesen elfogadott: a diplomák, bizonyítványok hozzáadott értéke, melyet az oktatásban töltött idő – keresetekben megjelenő – hozadékán felül akkor kap meg a tanuló, a kapcsolódó végzettséget is megszerzi (*National Research Council, 2012:83*). A rendelkezésre álló adatbázisoktól függően azonban a kutatók más-más műveleti definíciót alkalmaznak. Van, aki a diplomások és diplomát nem szerettek azon

bérvkülönbözeteiként ragadja meg, van, aki azon keresztül, hogy az utolsó iskolaév mennyivel növeli meg jobban a kereseteket, mint az előzőek (a kettő közti különbségek formalizált kifejtését lásd *Brown és Sessions*, 2004:81-82). A báránybőr-hatás konkrét jelentésének heterogén volta ezen felül a jelenség maradványtényező jellegéből is adódik: sok, egyedileg nem vagy csak nehezen mérhető hatás és tényező eredőjeként áll elő a diploma hozzáadott értéke. Tartalma tehát még azonos kiindulási definíciók esetén sem egységes az elemzésekben, hiszen ha egy korábban nem mérhető változóról sikerül adatot gyűjtenünk, és saját jogán szerepeltetjük a kereseteket magyarázó modellekben, akkor az ezzel együtt „ki is kerül” a báránybőr-hatásból. Viszonylag ritka azon munkák száma melyek kifejezetten a hatás elemeit és a mechanizmust keresnek a „báránybőr alatt”. Ezek közé tartozik például *Groot és Oostrebeek* (1994) munkája, ami az iskolaévek minőségét emelte be az elemzésbe, *Gulasson* (1999) pedig a foglalkozás és a végzettség illeszkedését, *Jaeger és Page* (1996), valamint *Bitzan* (2009) az nemzetiséget, *Shabbir* (2013) a családi hátteret, *Ferrel és Riddell* (2008) pedig azt vette számításba, hogy bevándorlókról vagy hazai munkaerőről van-e szó.

Több szerző a báránybőr-effektus létén keresztül az oktatás munkaerő-piaci jelző-, illetve szűrő szerepét kívánta alátámasztani (többek közt *Layard és Psacharopoulos*, 1974; *Hungerford és Solon*, 1987; *Park*, 1999), abból kiindulva, hogy az iskolaévek számával vagy a kurzusok teljesítésével megmérhető az emberítőke-növekedés, így ha ezek hatásán felül is van a diplomának keresetnövekedésben jelentkező értéke, az szükségképpen ezek információs szerepével magyarázható. A diplomák értéke mögött álló tényezők sokfélesége miatt azonban ez a feltételezés nem tartható fenn (erről bővebben lásd *Kun*, 2013). A báránybőr-hatás mértéke – a fentiek után nem meglepő módon – jelentős eltéréseket mutat az egyes mérések alkalmával. A *Kun* (2013) által áttekintett 16, 1974 és 2011 között publikált vizsgálatból például három nem erősítette meg a hatás létét sem, kettő pedig nem hozott egyértelmű eredményt, illetve több is rámutatott az eltérésekre az egyes vizsgált csoportok között.

Jelen tanulmány *Kun* (2014) munkájához kapcsolódik, amelyben kimutatásra került – a Diplomás Pályakövető Rendszer 2011-es és 2012-es adatfelvételei alapján –, hogy egyéb tényezőket figyelembe nem véve szignifikáns kereseti különbség van a diplomázottak és a csak abszolutóriumot szerzett hallgatók közt. Ez a „nyers” báránybőr-hatás minden képzettségi szinten megfigyelhető volt (egyedül a 2011-es minta mester szintű pályakezdőinél nem volt legalább 10%-on szignifikáns a bérvkülönbség). Az adatbázisokban szereplő szubjektív vélemények is összegzésre kerültek a tanulmányban, melyek arra vonatkoztak, hogy mennyire „érezték” hátrányát a meg nem szerzett végzettségnek azok, akiknek nem sikerült azt az abszolutórium után azonnal lediplomázniuk. Mindkét vizsgált adatfelvétel

esetén, minden végzettségi szinten legalább a válaszadók 50%-a érzekelte ennek legalább kis mértékű negatív hatását.

## Minta és módszer

A tanulmányban az Educatio Kht. által, a Diplomás Pályakövető Rendszer keretében készített „Frissdiplomások 2011” és „Frissdiplomások2012” felmérések adatai szerepelnek. A vizsgálatok teljes körű leírását adja *Veroszta és Kíss* (2012), illetve *Veroszta* (2013), ezért itt csak a legfontosabb adatok kerülnek közlésre. A 2011 minta 8.943 fő 2008-ban és 10.533 fő 2010-ben abszolutóriumot szerzett válaszadó adatait tartalmazta, valamint további 976 főét, aki nem jelölte meg az abszolutórium évét, a 2012-es pedig 5.184 fő 2007-ben, 8.333 fő 2009-ben és 9.500 fő 2011-ben végzettét, illetve itt is volt 1.873 fő, akinél nem tudható az abszolválás éve. Mindkét adatfelvétel önkéntes válaszadáson alapult (18, illetve 15% a válaszadási ráta), így jelentős önkiválasztási torzítással kell számolni az eredmények értelmezésénél. Az adatfelvételek súlyozás után reprezentatívak a válaszadók neme, végzési éve, képzési területe és munkarendje szerint az alapsokaságra nézve. A súlyváltozót az adatbázissal együtt bocsátotta rendelkezésre az Educatio Kht., elkészítésének módszere a fentebb hivatkozott zárótanulmányokban megtalálható.

*Kun* (2014) megmutatta, hogy a diplomázottak átlagosan minden vizsgált felsőoktatás-típusban magasabb keresetekre számíthatnak, mint a pusztán abszolutóriummal rendelkezők, ennek mechanizmusát, az ezt befolyásoló tényezőket azonban nem vizsgálta. Jelen tanulmány ugyanazt az adatbázist használja, de arra helyezi a hangsúlyt, hogy kiszűrje egyes magyarázó tényezők hatását, illetve nem csak a diploma létével / nem létével operál, hanem azt mutatja meg, mennyi keresettől esik el az, aki *valamennyivel* az abszolutórium után kapja meg a diplomáját, vagyis a hatást megpróbálja folytonos függvény formájában megragadni. A minta elemszáma és a cikk terjedelmi korlátai miatt le kell mondani az egyes képzési területek önálló elemzéséről, noha igen valószínű, hogy az a báránybőr-hatás szempontjából korán sem lenne haszontalan. Ennek vizsgálata a későbbi évek adataival megnövelt mintán lesz lehetséges. Az adatelemzéshez lineáris regressziós módszert használ a tanulmány.

## Eredmények

A 2011-es és a 2012-es adatfelvételt egyetlen adatbázisként kezelve, a felsőoktatás következő típusaira – alapképzés, hagyományos főiskolai képzés, hagyományos egyetemi képzés, mesterképzés, Bologna utáni osztatlan (egyetemi) képzés – külön modelleket kerülnek felállításra. A függő változó minden esetben a havi nettó kereset, béren kívüli juttatások nélkül. A juttatások

kihagyásának az az oka, hogy azok értéke többnyire nem a bér vagy fizetés mechanizmusa alapján határozódik meg, sőt, feltételezhető, hogy a munkaadók jelentős részénél nem egyenesen arányos azzal (*Armstrong és Murlis, 2005:409-433*). Mivel az adatfelvétel két évben történt, a keresetek nem vehetőek össze egymással közvetlenül. Ennek kiküszöbölésére, mivel az adatfelvétel február és június közt történt, de nem ismert a válaszok időbeli megoszlása, a 2012-es bérek a Központi Statisztikai Hivatal február-júniusi 12 havi fogyasztói árindexeinek átlaga (105,6%) alapján a 2011-es bérszintre lettek kifejezve<sup>24</sup>. A regressziós modellek vizsgálata úgy zajlott, hogy először minden induló modellbe a következő változók kerültek egyszerre beléptetésre:

- MINTA2012: 0 ha az adat a 2011-es mintából származik, 1 ha a 2012-esből.
- NEM: A válaszadó neme: 0 ha férfi, 1 ha nő.
- ÉLETKOR: A válaszadó életkora a következőképp becsülve: (adatfelvétel éve + 4/12 év) – (megjelölt születési év + 6,5/12 év)
- ELSMUN: Az abszolutórium után hány évig kereste első munkáját?
- ABSZOL: Hány éve abszolvált? Számítása: adatfelvétel éve – abszolutórium éve.
- NEMNAPP: 1, ha nappalistól eltérő munkarendben tanult, 0, ha nappalisban.
- HÁZAS: Házas-e? 1, ha igen, 0, ha nem.
- EGYÜTT: 1, ha vagy élettársi kapcsolatban vagy házasságban él, 0, ha egyik sem.
- LSZÁMi: A munkaadó létszáma kétértékű (0 = nem, 1 = igen) változókkal: önfoglalkoztató, 2-9 fő, 10-49 fő, 50-250 fő, 250-999 fő, 1000 fő vagy több.
- TEVi: Tevékenységi kör kétértékű (0 = nem, 1 = igen) változókkal (a KSH szerinti kategóriák, itt csak rövidítve): mezőgazdaság, bányászat, feldolgozóipar, áramszolgáltatás, vízszolgáltatás, építőipar, kereskedelem, szállítás, vendéglátás, infokommunikáció, pénzügyi szolgáltatás, ingatlanügyletek, tudományos és műszaki tevékenység, adminisztráció, közigazgatás, oktatás, egyéb humán szolgáltatás, művészet, egyéb szolgáltatás, háztartás, egyéb.
- DINASZTIAi: Van-e a családjában hasonló szakterületen végzettséget szerzett vagy ott dolgozó családtag? Kétértékű (0 = nem, 1 = igen) változókkal

---

<sup>24</sup> A kapott változóban így is van ismeretlen torzítás, mert maga a kérdés nem csak a felméréskori főállású „normál” fizetésre kérdezett rá, hanem, ha akkor éppen nem volt ilyen állása a válaszadónak, akkor beírhatta a legutóbbi olyan hónap adatát, amikor volt, anélkül, hogy azt a hónapot megjelölje volna. Szerepel ugyan olyan kérdés a kérdőívben, hogy hány hónapja munkanélküli a válaszadó (ha az), de mivel az nem a főállású munkára vonatkozik (külön kérdés, hogy van-e főállású munkahelye), ezért ez sem szolgálhatta a becslés alapját.

mérve: csak a szülők közt, csak a nagyszülők közt, vagy a szülők vagy a nagyszülők közt, a szülők és a nagyszülők közt is.

- MHELY<sub>i</sub>: A munkahely NUTS2 régiója kétértékű (0 = nem, 1 = igen) változókkal.
- LHELY<sub>i</sub>: A lakhely régiója NUTS2 régiója kétértékű (0 = nem, 1 = igen) változókkal.

1. táblázat. Lineáris regresszió-analízisek adatai képzési típusonként. Függő változó a 2011-es árakon számolt, főállásból származó nettó havi kereset (béren kívüli juttatások nélkül) (eFt)

Változók	Alapképzés		Főiskola		Egyetem		Mesterképzés		Osztatlan képzés	
	B	t	B	t	B	t	B	t	B	t
Konstans	81,13	9,38***	84,86	8,44**	158,92	33,58**			44,10	2,19**
MINTA2012	-	-	-	-4,39**	-17,74	-5,25**	-9,46	-2,43**		
	15,89	4,97***	15,71							
NEM	-	-	-	-	-32,47		-31,80	-8,57***		
	28,27	9,48***	33,98	10,80**		11,44**				
ÉLETKOR	2,17	8,40***	1,16	3,85**	-19,76	-4,78**	2,90	17,29***	3,90	5,53***
ELSMUN	-	-	-	-3,13**	12,04	11,50**				
	11,25	2,67***	11,14							
ABSZOL	6,97	5,80***	7,18	5,83**	24,10	4,95**	7,05	4,36***		
NEMNAPP			13,67	3,21**			20,56	4,34***		
EGYÜTT	6,05	2,07***			10,95	3,71**	16,15	4,11***		
LSZÁM <sub>1</sub>					-27,23	-2,23**				
LSZÁM <sub>2-9</sub>	-9,46		-	-6,67**	-31,21	-6,97**	-31,80	-4,78***		
		2,26***	32,93							
LSZÁM <sub>10-24</sub>			-	-5,82**						
			22,27							
LSZÁM <sub>25-249</sub>			-	-3,19**						
			11,68							
LSZÁM <sub>250-999</sub>	13,23	3,35***			13,09	3,31**				
LSZÁM <sub>1000+</sub>	21,73	6,22***			22,33	6,27**	17,03	3,48***		
TEV <sub>MEZŐ</sub>			25,54	2,86**			46,09	3,97***		
TEV <sub>BÁNYA</sub>					49,27	2,60**	98,74	2,79***		
TEV <sub>FELD</sub>	30,17	6,20***	53,83	9,24**	29,73	5,51**	95,29	11,23***	61,30	2,41***
TEV <sub>ÁRAM</sub>	37,78	3,86***	53,06	5,00**	46,30	4,60**	106,94	6,91***		
TEV <sub>VÍZ</sub>					38,63	2,68**				
TEV <sub>ÉPÍTŐ</sub>	23,21	2,66***	37,91	4,61**			50,49	3,75***		
TEV <sub>KER</sub>	10,96	1,97**	26,95	4,18**	26,72	3,26**	69,89	6,90***		
TEV <sub>SZÁLL</sub>			27,94	2,91**			63,34	4,26***	131,55	3,72***
TEV <sub>VENDÉG</sub>			31,62	3,61**					232,53	2,69***
TEV <sub>INFO</sub>	40,04	8,15***	67,90	10,92**	47,98	9,51**	90,64	11,65***		
TEV <sub>PÉNZ</sub>	33,50	5,98***	55,01	8,41**	37,17	6,45**	91,75	11,21***		



TEV <sub>TUDMŰ</sub>	22,39	3,04***	45,29	5,07**		56,44	6,83***	-25,59	-
									2,98***
TEV <sub>ADMIN</sub>	19,38	2,44**	40,32	3,45**	24,73	2,82**	57,01	5,20***	
TEV <sub>KÖZIG</sub>			23,17	4,04**			41,90	5,91***	
TEV <sub>OKT</sub>					-35,94	-8,23**			
TEV <sub>HUMÁN</sub>			10,59	2,09**	-25,27	-3,95**			
TEV <sub>MŰVÉSZ</sub>			28,52	2,86**	-21,54	-2,32**			-79,92 -2,24**
TEV <sub>EGYSZOLG</sub>			24,43	2,19**			44,09	2,38**	-46,54 -2,37**
TEV <sub>EGYÉB</sub>	27,43	5,79***	40,85	7,37**	18,28	3,91**	80,66	11,36***	-20,21 -2,46**
MHELY <sub>NYD</sub>					-21,79	-3,61**			
MHELY <sub>KD</sub>			12,80	2,62**					
MHELY <sub>DD</sub>					-28,22	-5,72**			
MHELY <sub>KM</sub>			29,96	10,12**					
MHELY <sub>ÉM</sub>	-	-			-40,49	-5,94**			
	31,70	5,27***							
MHELY <sub>ÉA</sub>	-	-			-31,12	-4,52**			
	25,36	4,29***							
MHELY <sub>DA</sub>	-	-			-27,95	-5,74**			-19,33 -2,28**
	29,37	7,09***							
LHELY <sub>KM</sub>							42,57	10,75***	
LHELY <sub>DD</sub>	-	-							
	26,89	5,65***							
LHELY <sub>KD</sub>	-	-			-15,13	-2,53**			
	23,14	4,76***							
LHELY <sub>NYD</sub>	-	-							
	23,28	5,04***							
KÉSÉS	-5,71	-	-4,14	-3,26**	-8,48	-5,57**			
	3,40***								
KÉSÉS <sup>2</sup>								-10,30	-
								2,74***	
KÉSÉS <sup>3</sup>							-0,32	-1,88*	
<i>N</i>	2244		2450		2734		2021		733
<i>F</i>	27,551***		33,214***		43,891***		365,543***		9,085***
korrigált <i>R</i> <sup>2</sup>	0,228		0,269		0,313		0,813		0,099
$\Delta R^2$	0,004		0,003		0,008		0,000		0,009
<i>F</i> <sub><math>\Delta R^2</math></sub>	11,555***		10,599***		31,070***		0,061*		7,512***

Megjegyzések: \*\*\*  $p < 0,01$ , \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,10$ ; *B* = korrigálatlan regressziós együttható, *t* = *t*-statisztika, *N* = elemszám, *F* = *F*-statisztika,  $\Delta R^2$  = az *R*<sup>2</sup> változása a KÉSEDELEM változó modellbe léptetése miatt, *F* <sub>$\Delta R^2$</sub>  = a  $\Delta R^2$  az szignifikanciáját mérő *F*-statisztika.

Az  $i$  alsó index helyén az adott kétértékű változóra való utalás fog szerepelni a későbbiekben (például MHELY<sub>KM</sub> a közép-magyarországi munkahelyre fog utalni). Csak ezek után került beléptetésre a modellekbe az a változó (KÉSÉS), mely azt tartalmazta, hogy az adott válaszadó az abszolutorium letétele után hány évvel vette át a diplomáját is. Ezt követően minden olyan változó kikerült a – diploma késedelmét is tartalmazó – modellből (először mindig az abszolút értéken legalacsonyabb  $t$ -statisztikával rendelkezők) amelyeknek a  $t$ -próba értéke nem szignifikáns legalább 5%-on (kivétel a báránybőr-hatást mérő változó). Így lehetővé vált nem csak annak kimutatása, hogy az egyéb mért változók mellett mennyivel növelte a kereseteket a „báránybőr”, de az is, hogy mennyivel javítja vagy rontja a modell magyarázó erejét. Az eredmények közt – terjedelmi korlátok miatt – már csak a végeredményként kapott modellek kerülnek bemutatásra. Az 1. táblázatban szereplő modelleket eredményezi a legalább 5%-on nem szignifikáns magyarázó változók eltávolítása. A táblázat utolsó előtti sorában szereplő  $R^2$  változás azt mutatja, hogy mennyivel növeli meg a modellek magyarázó erejét a KÉSÉS változó beléptetése a modellbe.

## Következtetések

Az 1. táblázatban bemutatott modellek alátámasztják a báránybőr-hatás létét Magyarországon, hiszen ötből négy modell esetében legalább 5%-os szignifikancia-szinten statisztikailag is jelentős, függvényszerű, pozitív kapcsolat mutatható ki az abszolutorium és a diploma átvétele közti idő hossza és a főállásból származó keresetek alakulása közt, a mester szint esetében pedig 10%-on szignifikáns a kapcsolat. Ugyanakkor azt is elárulja a fenti elemzés, hogy ez a hatás nem javítja nagymértékben a keresetek szóródásából megmagyarázható hányadot azon felül, amit az egyéb vizsgált tényezőkkel is előre jelezhetünk. Rávilágítanak az eredmények arra is, hogy a báránybőr-effektus „túlélte” a többciklusú képzés bevezetését, ám viselkedése a mester (ami a legújabb szint, tehát a legkevésbé kiforrott a piaci megítélése is) és az osztatlan (ami speciális szegmens az új rendszerben) képzések esetében eltér a hagyományos főiskolai és egyetemi képzések lineáris függvényként leírható báránybőr-hatásától, legalábbis a vizsgált mintán. Utóbbi jobb megértése – és általában véve a báránybőr-hatásé is – a jövőben részletesebb, egy-egy képzési területre koncentrált kutatásokat igényel.

## Irodalom

- ❖ Armstrong, M. és Murlis, H. (2005): *Javadalmazásmenedzsment. KJK-KERSZÖV jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest.*
- ❖ Arkes, J. (1999): *What Do Educational Credentials Signal and Why Do Employers Value Credentials? Economics of Education Review, 18. 1. sz. 133-141.*
- ❖ Belman, D. és Heywood, J.S. (1997): *Sheepskin Effects by Cohort: Implications of Job Matching in a Signaling Model. Oxford Economic Papers, Vol. 49., No. 4., pp. 623-637.*
- ❖ Bitzan, J. D. (2009): *Do sheepskin effects help explain racial earnings differences? Economics of Education Review. 28. 6. sz. 759-766.*
- ❖ Brown, S. és Sessions, J.G. (2004): *Signaling and screening. In: Geraint, Johnes – Johnes, Jill (eds.): International Handbook on the Education of Economics. Edward Elgar Publishing Limited, Cheltenham – Northampton, 58-100.*
- ❖ Crespo, A. és Cortez, M. (2005): *The Sheepskin Effects Evolution from 1982 to 2002 in Brazil: The roles of labor supply and demand changes. Conference paper, XXXIII Encontro Nacional De Economia, Anpec.*
- ❖ Ferrer, A. és Riddell, W. C. (2008): *Education, Credentials, and Immigrant Earnings. The Canadian Journal of Economics, 41. 1. 186-216.*
- ❖ Groot, W. és Oosterbeek, H. (1994): *Earnings Effects of Different Components of Schooling; Human Capital Versus Screening. The Review of Economics and Statistics, 76. 2. 317-321.*
- ❖ Gulasson, E. T. (1999): *The Stability Pattern of Sheepskin Effects and Its Implications for the Human Capital Theory – Screening Hypothesis Debate. Eastern Economic Journal, 25. 2. sz. 141-150.*
- ❖ Hungerford, T. és Solon, G. (1987): *Sheepskin Effects in the Returns to Education. The Review of Economics and Statistics, 69. 1. 175-177.*
- ❖ Jeager, D. A. és Page, M. E. (1996): *Degrees Matter: New Evidence on Sheepskin Effects in the Returns to Education. Review of Economics & Statistics, 78. 4. 733-740.*
- ❖ Kun András István (2013): *Oktatási jelzés és szűrés a munkaerőpiacon – az empirikus vizsgálatok tanulságai. Competitio, 12. 2. sz. 39-60.*
- ❖ Kun, A. I. (2014): *The Sheepskin Effect in the Hungarian Labour Market 2010-2012. Annals of the University of Oradea, Economic Science Series, 23. 1. sz. 492-499.*
- ❖ Layard, R. és Psacharopoulos, G. (1974): *The Screening Hypothesis and the Returns to Education. Journal of Political Economy, 82. 5. sz. 985-998.*
- ❖ National Research Council (2012): *Improving Measurement of Productivity in Higher Education. National Academies Press, Washington, DC.*
- ❖ Park, J. H. (1999): *Estimation of sheepskin effects using the old and new measures of educational attainment in the Current Population Survey. Economic Letters, 62. 2. 237-240.*
- ❖ Pons, E. és Blanco, J. M. (2005): *Sheepskin Effects in the Spanish Labour Market: A Public–Private Sector Analysis. Education Economics. 13. 3. sz. 331-347.*

- ❖ *Shabbir, T. (2011): Schooling investment, Sheepskin Effects and innate ability: empirical evidence from a developing country. Working Paper, Department of Finance, College of Business and Public Policy, California State University Dominguez Hills, Carson, USA.*
- ❖ *Shabbir, T. (2013): Sheepskin Effects of Investment in Schooling: Do They Signal Family Background? Case of Pakistan. Pakistan Journal of Commerce & Social Sciences, 7. 1 sz. 43-57.*
- ❖ *Van der Meer, P. H. (2011): Educational credentials and external effects: A test for the Netherlands. Research in Social Stratification and Mobility, 29. 1. sz. 107-118.*
- ❖ *Veroszta Zsuzsanna és Kiss László (2012): Diplomás pályakövetési adatok 2011. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály, [http://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/DPR\\_zarokotetek/zarokotet\\_2011.pdf](http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_zarokotetek/zarokotet_2011.pdf), letöltés dátuma: 2015.03.30.*
- ❖ *Veroszta Zsuzsanna (2013): Diplomás pályakövetési adatok 2012. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály, [http://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/DPR\\_zarokotetek/zarokotet\\_2012.pdf](http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_zarokotetek/zarokotet_2012.pdf), letöltés dátuma: 2015.03.30.*

## Abstract

This study analyses the 'sheepskin effect' on Hungarian data from the years 2011 and 2012. This phenomenon is a wage increase connected to the obtainment of a degree (or credential) in addition to the wage gap connected to the completion of a schooling level (measured via school years, exams passed etc.). Empirical studies in many countries tested (mostly successfully) this effect during the last decades, but it was identified in Hungary only once by Kun (2013). However, the mechanism behind the phenomenon was not analysed. The first part of the current paper is a brief overview of the corresponding empirical literature. The second part statistically analyses the same database (provided by the Hungarian Graduate Career Tracking System) as the referred article. Linear regression models are built and examined separately for employee groups who graduated different levels of higher education: two pre-Bologna levels (college and university) and three post-Bologna levels (bachelor, master, undivided). The sheepskin effect is measured by the impact of the time interval between completing all university exams and obtaining the degree certificate on the net monthly salary. The main findings are that 1) a significant sheepskin-effect is identifiable on all the examined levels, 2) yet on two of the post-Bologna levels the mechanism follows a different function than in the pre-Bologna cases.

**András István Kun** is associate professor in the Department of Organization Sciences at the University of Debrecen, Hungary. His research interests include economics of education; labour economics; and human resource management.

Kun András István  
Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Vezetés és Szervezés Intézet  
Szervezéstudományi Tanszék  
Debrecen  
[andras.kun@econ.unideb.hu](mailto:andras.kun@econ.unideb.hu)

## A 21. SZÁZADBAN ELVÁRT KÉPESSÉGEK SZÁMÍTÓGÉP ALAPÚ MÉRÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

### Bevezetés

A gazdaságban és társadalomban végbemenő változások hatására az értékesnek számító tudás átértékelődött. A legjelentősebb oktatással foglalkozó nemzetközi szervezetek egymástól függetlenül kidolgozták kutatásaik alapját képező elméleti keretrendszerüket (EU Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, the UNESCO framework, the OECD DESECO framework, Partnerships 21 framework, ATC21S framework), melyek más-más nézőpontból, mégis hasonló modelleket alakítottak ki a 21. században kulcsfontosságúnak számító készségeket és képességeket kapcsán. Az elméleti keretekben közös, hogy a memorizálás, tények ismerete helyett a hangsúly a flexibilitásra, a jó problémamegoldásra, a hatékony kommunikációs képességekre, a kritikai gondolkodásra, a kreativitásra, a produktív technológia használatra helyeződött (Molnár, 2011).

Mindezen kulcsfontosságúnak számító készségeket és képességeket azonban ritkán tanítják a ma iskolájában (Graesser, 2012), holott nehéz elképzelni a jelen és jövő tanulási környezetét IKT - eszközök és a vonatkozó készségek és képességek hatékony használata nélkül. Új készségek, új képességek oktatási integrációjához nem elegendő azok nemzeti tantervekben, tanárképzésben történő megjelenése, szükséges azok iskolai mérés-értékelési folyamatába történő integrálása is.

A tanulmányban a 21. század kulcsfontosságú képességei közül (Griffin, McGaw és Care, 2012) négy olyan képesség mérési lehetőségeit mutatjuk be, melyek hagyományos (papír alapú) eszközökkel történő kivitelezése nem, vagy csak korlátozottan lenne lehetséges, valamint számítógép alapú mérésének megvalósítása is különböző típusú kihívások elé állítja a kutatókat: a technológiai műveltség, a kreativitás, az interaktív, dinamikusan változó helyzetekben és a kollaboratív helyzetekben mutatott problémamegoldó képesség.

### A technológiai műveltség

A technológiai műveltség az informatikai műveltség egy szelete. Utóbbi összetettségét és sokféleségét jelzi, hogy nincs egységesen, mindenki által elfogadott meghatározás, definíció, sőt terminológiai használat sem a területen

(pl.: informatikai, információs, technológiai, digitális vagy médiaműveltség; *Koltay, 2010; Molnár és Kárpáti, 2012; Lévai, 2013*). Az egyes modellekben közös a cselekvés hangsúlyozása az elméleti ismeretek birtoklása helyett, ezért kézenfekvő e képesség realiztikus környezetben történő, azaz technológia alapú vizsgálata (*Gamire és Pearson, 2006*).

Az eddigi kutatások főképp az 1990-es és a 2000-es évek első évtizedéből származnak és idősebb diákokra fókuszáltak. Az utóbbi években kevesebb vonatkozó kutatás valósult meg, holott a felgyorsult technológiai fejlődés nagy hatást gyakorolt az új generációk vonatkozó képességeinek fejlettségi szintjére. A fejlesztés mind a vizsgált korosztály, mind a konstruktum tekintetében nemzetközi szinten is hiánypótló, ugyanis azok főképp idősebb korosztály tesztelésére fókuszálnak, feltételezve az IKT - műveltség ezen dimenziójának, a technológiai műveltségnek a meglétét.

### A kreativitás

A 21. század folyamatosan változó munkaerő piaci környezetében egyre nagyobb előnyt jelent a kreatív képességek birtoklása, nem véletlen tehát, hogy a kreativitás az egyik legtöbbet emlegetett 21. századi képesség (*Lucas, Claxton és Spencer, 2013*). A kreativitás kognitív faktorainak egyik legtöbbet kutatott területe a divergens gondolkodás (*Guilford, 1967*). Mérésére az elmúlt évtizedekben számos papír alapú eszközt dolgoztak ki (*Barkóczi és Zétényi, 1981; Torrance, 1966; Wallach és Kogan, 1965*), amelyekben a személyeknek rendszerint minél nagyobb számú és eredetibb választ kell adniuk egy adott problémára. Az ilyen nyílt végű feladatok mindennapi pedagógiai gyakorlatban történő alkalmazásának egyik legnagyobb korlátja, hogy a kiértékelés nem automatizált, komoly emberi erőforrást igényel. Nemzetközi szinten már megjelentek olyan a kutatások, amelyek a divergens gondolkodás technológia alapú mérésében rejlő lehetőségek kihasználására irányulnak (*Cheung és Lau, 2010*), azonban hazai környezetben a képesség ilyen jellegű vizsgálata hiányterületnek számít.

### Az interaktív és dinamikusan változó helyzetekben történő problémamegoldás

A problémamegoldó képesség az ezredforduló óta az egyik legtöbbet vizsgált gondolkodási képesség (*Molnár, Greiff és Csapó, 2013*). A számítógép alapú mérés lehetősége új lendületet adott a problémamegoldó képességgel kapcsolatos kutatásoknak, miután lehetővé vált a problémamegoldó képesség olyan dimenzióinak vizsgálata is, melyekre a hagyományos eszközökkel nem volt mód. A harmadik generációs tesztekkel történő problémamegoldó kutatásokban a PISA 2012 felmérésben is alkalmazott MicroDYN-modell került adaptálásra,

amely alapvetően nagymintás, számítógép alapú tesztelést alkalmazó pedagógiai kutatások kivitelezésére került kidolgozásra.

### A kollaboratív problémamegoldó képesség

A kollaboratív problémamegoldó képesség több komplex képességből áll (Pásztor-Kovács, 2015). A leíró modellek (Hesse, Buder, Care, Griffin és Sassenberg, 2013; OECD, 2013) jellemzően két fő komponensre fókuszálnak, amelyek gyökeresen eltérő, egymással nehezen összeegyeztethető mérési kultúrával rendelkeznek: a kognitív összetevő vizsgálatára általában teszteljárásokat alkalmaznak, míg a szociális képességek elemzésére elsősorban kvalitatív eszközök (megfigyelés, interjú), valamint attitűd skálák szolgálnak. A mérés szintjének módosítása újabb problémát jelent, eddig ugyanis a csoportban történő problémamegoldó kísérletek leginkább a csoport teljesítményére fókuszáltak, és nem az egyén teljesítményére a csoportban. Mérlegelve a különböző mérési lehetőségek előnyeit és hátrányait, illetve a 21. századi igényeket, olyan online teszt kidolgozására tettünk kísérletet, amelyben négy fős csoportokban kollaborálnak a gyermekek chaten keresztül (Pásztor-Kovács, 2015).

### **Az empirikus kutatássorozat célja**

A tanulmányban bemutatásra kerülő empirikus kutatássorozat célja annak feltérképezése, hogy kidolgozhatóak-e a technológiai műveltség, a kreativitás, a dinamikusán változó interaktív környezetben, illetve kollaboratívan, csoportos szituációban megvalósuló problémamegoldó képesség mérésére alkalmazható, 1) nagy megbízhatósággal működő, 2) a számítógépes tesztelés adta innovatív lehetőségeket és előnyöket kihasználó, 3) oktatási kontextusban is alkalmazható harmadik generációs tesztek, illetve 4) az egyes képességterületek kapcsán a vizsgálati személyek miként reagálnak a megszokottól eltérő tesztkörnyezetre.

### A minta

A kutatássorozat mintája tág életkori intervallumot fog át. A megfelelő szintű technológiai műveltség megléte az iskoláztatás korai szakaszában kérdéses, ezért vonatkozó tesztünk fejlesztésben 1-4. évfolyamos diákok (n=1195) vettek részt. A kreativitás számítógép alapú mérését azon legfiatalabb korosztályban valósítottuk meg (4-6. évfolyam), ahol feltételezhető, hogy a diákok szükséges technológiai műveltsége adott, számukra nem jelent problémát az egér és billentyűzet használata (n=211). Hasonló szempontokat figyelembe véve az interaktív, dinamikus problémamegoldó szituációkat alkalmazó problémamegoldó teszt fejlesztésébe nemcsak a nemzetközi szinten általánosan



alkalmazott 15-17 éves korosztályt, hanem alsó és felső tagozatos diákokat is bevontunk ( $n_{3-9. \text{ évf.}}=1291$ ). A kollaboratív, csoportos szituációkat szimuláló teszt kipróbálására a jelentős számítógépes műveltséggel és feltételezhetően komoly online kommunikációs tapasztalattal rendelkező korosztályt (BSc hallgató) céloztuk meg ( $n=71$ ), akik összesen 17 három, négy és öt fős csoportban dolgoztak együtt az adatfelvétel során.

### Mérőeszközök

A mérőeszközök a Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportja által kidolgozott, harmadik generációs tesztek kiközvetítésére is alkalmas eDia-platformon kerültek kidolgozásra és kiközvetítésre.

Az egér és billentyűzethasználati képességek korai vizsgálatát célzó tesztrendszer 41 feladatot tartalmazott (1. ábra). Az egérkezelés feladatokat három csoportba soroltuk: 1) képelemeken történő navigálás és kattintás, 2) űrlapelemeken történő navigálás és kattintás, 3) vonszolás. A billentyűzetkezelés vizsgálata elsősorban a gépelés funkció kiemelésével történt. A leírandó szövegek tulajdonságait alapvetően három jellemző szerint csoportosítottuk: (1) a szövegek hossza, (2) a szövegek értelmessége, valamint (3) a leírandó szövegben lévő különleges karakterek száma. A technológiai műveltség e szeletének feltételezett gyors fejlődése miatt különböző, de horgony itemekkel összekötött teszteket alkalmaztunk 1-2, illetve 3-4. évfolyamon. A fiatal korosztály miatt a teszt feladatai meghallgathatóak voltak a diákok számára.

1. ábra. Egérkezelést mérő példafeladat (vonszolás pontosságá)



A kreativitás teszt hat, horgony itemekkel összekötött tesztváltozatának feladatai kidolgozásához nemzetközi, valamint hazai mérőeszközök szolgáltak alapul (Barkóczy és Zétényi, 1981; Torrance, 1966; Wallach és Kogan, 1965). A tesztrendszer 12 szokatlan használat (pl.: „Mire használható a bögre?”), 12 felsorolás (pl.: „Sorolj fel minél több dolgot, ami átlátszó!”) és 9 képinterpretáció feladatból állt (2. ábra). A kiértékelés során a divergens gondolkodás teszteknél leggyakrabban alkalmazott három mutatót, a fluenciát (érvényes válaszok száma), a flexibilitást (azon kategóriák száma, amelyekbe az érvényes válaszok esnek) és az originalitást (egy adott válasz gyakorisága) alkalmaztuk. Az originalitás értékek meghatározásához Barkóczy és Klein (1968) képletét használtuk.

2. ábra. Mintafeladat a kreativitás tesztből (képinterpretáció feladat)

**Mit látsz a képen?**

Találj ki **minél érdekesebb lehetőségeket** arról, hogy mit ábrázolhat a kép!

Sorolj fel annyi lehetőséget, amennyi eszedbe jut!

Mindegyiket külön szövegdobozba írd! Erre 3 perced van. A visszaszámláló **most** indul!


Ha van még ötleted, azokat ide írhatod:

179

Tovább



A dinamikus problémakörnyezeteket szimuláló, horgony itemekkel összekötött tesztek 15 problémája felépítésében azonos volt a PISA 2012 kreatív problémamegoldás modul kutatásban alkalmazott interaktív problémákkal. Az elméleti keretrendszernek megfelelő interaktív, dinamikusan változó, korlátozott mennyiségű változót (maximum három nem valós, kitalált nevekkel ellátott bemeneti és három kimeneti) tartalmazó, jól meghatározott, a tesztelt személy számára előre ismeretlen relációkkal, függvényekkel leírható fiktív kontextusú problémahelyzeteket tartalmaztak (3. ábra), amelyek 3-4 perc alatt

megismerhetőek, azonosíthatóak, felfedezhetőek (tudáselsajátítás fázisa), majd utána a megadott cél elérése érdekében működtethetőek (tudásalkalmazás fázisa). Az adatfelvétel során a problémamegoldók csak a bemeneti változók értékét manipulálhatták (Wüstenberg, Greiff és Funke, 2012), aminek hatására dinamikusan változott a probléma.

3. ábra. A teszt egyik problémájának első része. (Egy hatalmas pillangóházban háromféle pillangót tenyésztesz: Pirospillét, Kékpillét és Zöldpillét. A pillangók sajnos nem úgy fejlődnek, ahogy te szeretnéd, ezért új virágokat telepítesz a pillangóházba: vadbogyót, sápadtlevelet és napfűvet. Ezek nektárja remélhetőleg segíti a pillangók fejlődését. Találd ki, hogy a vadbogyó, a sápadtlevél és a napfű nektárja milyen hatással van a különböző pillangófélék fejlődésére!)

Találd meg az összefüggéseket és rajzold be a modellbe!

159

Vadbogyó

Sápadtlevél

Napfű

Pirospille 8

Kékpille 50

Zöldpille 8

Törlés Alkalmazás

Vadbogyó Pirospille

Sápadtlevél Kékpille

Napfű Zöldpille

Tovább >

A kollaboratív problémamegoldó képességet mérő online teszt első felében a vizsgálati személyek megismerkedtek a problémák közös megoldásának megadási módjával, valamint kipróbálhatták a chat funkciót, amelyen keresztül a csoporttagok kommunikációja zajlott az adatfelvétel során. A próbafeladat után négy darab analitikus, döntéshozatalt igénylő, 11 részből álló probléma következett. A csoportoknak például az adott korlátozó tényezők figyelembevételével döntést kellett hozniuk arról, hogy a feladatban bemutatott

tanulóknak melyik középiskola a legalkalmasabb a továbbtanulásra (4. ábra), végül 5 fokú Likert-skálát alkalmazó zárt és nyitott kérdéseket mérő kérdőívvel vizsgáltuk a résztvevők tesztel kapcsolatos attitűdjeit.

4. ábra. Példafeladat a kollaboratív problémamegoldó tesztből

**Csabi** Csabi újságíró szeretne lenni, akárcsak az apukája. Már óvodás korában megtanult olvasni, azóta minden idejét szeretett könyveivel tölti. 10 éves kora óta novellákat ír.

**Ildi** Ildi kislány kora óta színésznő szeretne lenni. Nagyon szépen szaval, illetve prózamondban is jeleskedik, tavaly megnyerte a városi prózamonó versenyt. Nagyon szeret emellett táncolni.

**Bea** Bea, ha nagy lesz, szeretne tolmácként dolgozni. Imádja az angolt, rengeteg angol rajzfilmet néz. Osztálytársai közül elsőként tette le az alapfokú nyelvizsgát.

**Norbi** Norbi, ha felnő, csillagász szeretne lenni. Szívesen kimenteli az eget mini teleszkóppal.

Bea félévi bizonyítványa	Ildi félévi bizonyítványa	Norbi félévi bizonyítványa	Csabi félévi bizonyítványa
Magyar nyelv.....5 d	Magyar nyelv.....5 d	Magyar nyelv.....5 d	Magyar nyelv.....5 d
Magyar irodalom...5	Magyar irodalom...5	Magyar irodalom...5	Magyar irodalom...5
Angol nyelv.....5 d	Angol nyelv.....5 d	Angol nyelv.....5 d	Angol nyelv.....5 d
Történelem.....5 d	Történelem.....5 d	Történelem.....5 d	Történelem.....5 d
Matematika.....5	Matematika.....5	Matematika.....5	Matematika.....5
Fizika.....4	Fizika.....4	Fizika.....4	Fizika.....4
Kémia.....5	Kémia.....5	Kémia.....5	Kémia.....5
Biológia.....5	Biológia.....5	Biológia.....5	Biológia.....5
Földrajz.....5	Földrajz.....5	Földrajz.....5	Földrajz.....5
Rajz.....5	Rajz.....5	Rajz.....5	Rajz.....5
Technika.....5	Technika.....5	Technika.....5	Technika.....5
Informatika.....5	Informatika.....5	Informatika.....5	Informatika.....5
Ének-zene.....5	Ének-zene.....5	Ének-zene.....5	Ének-zene.....5
Testnevelés.....5	Testnevelés.....5	Testnevelés.....5	Testnevelés.....5

**EDIA Chat Ablak**

Tanuló - 1: hü, ez elég összetett

Tanuló - 2: Bea kintőné, a Kossuth Lajos jó választás neki!

Tanuló - 3: nem, nézd csak, fizikából 4-es!

Tanuló - 1: ki kell számolni az átlagukat is, hogy választani tudjunk

Tanuló - 4: Kezddük akkor Beával... azt javaslom vigyük valami rendszert a dolgba

Tanuló - 2: OK

Tanuló - 1: Igen, szerintem is

Tanuló - 3: ránézésre amúgy a II. Rákóczi jó lesz

Tanuló - 4: Tehát Beának olyan suli kell, ahol van angol, ez biztos

Tanuló - 3: a II. Rákóczi Ferenc Gimnáziumot javaslom Beának,

Tanuló - 2: Igen, ott van angol is

Tanuló - 1: azért ellenőrizzük az átlagot!

Kossuth La - Petőfi Sá - Blaha Lu - II. Rákóczi - Balassi - József Attila - Karinthy F

Húzzátok a gyerekek neveit a kívá... tartalmazó...  
megoldókeretekbe! A gyerekek bizonyítvány...  
mutató kis nyilakra! Az iskolák jellemzőit sz...  
tudjátok elolvasni. A chatablak alatti számológé...  
hunkához!

69/14

1 2 3 +  
4 5 6 -  
7 8 9 x  
C 0 = /

Megosztás Tovább

## Adatfelvétel és eljárások

Az adatfelvételek 2013 telén és 2014 tavaszán zajlottak. A mérések az eDia-platform (Molnár, 2015) használatával valósultak meg osztálytermi környezetben, az iskola saját infrastruktúrájának felhasználásával. A mérés befejeztével a rendszer azonnali visszajelzést adott az elért eredményekről. Az elemzéseket klasszikus és valószínűségi tesztelméleti modellekkel végeztük.

## Eredmények

A tesztfejlesztés pilot kutatási eredményei alapján a kidolgozott tesztek megbízhatósága összességében elfogadható volt, ugyanakkor javasolt a tesztek továbbfejlesztése. A technológiai műveltség egér- és billentyűzethasználati képességeket mérő tesztjeinek tesztrendszer szintű reliabilitásmutatója (személyszeparációs reliabilitás=0,77) és az azokból összeállított tesztek belső konzisztenciája első, második és negyedik évfolyamon teljes mértékben

megfelelőnek bizonyult (1. táblázat). További elemzést és kutatást igényelt a harmadik évfolyamon tapasztalt alacsonyabb mutató oka (Cronbach- $\alpha$ =0,65), miután ugyanazon teszt negyedik évfolyamos mintán egyértelműen jó megbízhatósággal működött (Cronbach- $\alpha$ =0,79).

1. táblázat. A technológiai műveltség tesztváltozatok reliabilitásmutatói évfolyamonkénti bontásban

Évfolyam	N	Itemszám	Cronbach $\alpha$
1	406	35	0,79
2	271	35	0,70
3	220	28	0,65
4	298	28	0,79

A kreativitást vizsgáló tesztváltozatok belső konzisztenciája megfelelő volt mindhárom mutató esetében (2. táblázat). A tanulók egy feladatra átlagosan 4,7 megoldást írtak (szórás=2,0), ami arra utal, hogy nem okozott gondot a válaszok generálása. A gépelés tekintetében a legjobban és a legalacsonyabban teljesítők kvartiliseinek összehasonlítása során nem találtunk szignifikáns különbséget a csoportok fluencia átlagai között [ $t(93)=1,537$ ;  $p=0,128$ ], tehát a gépelési képességnek nem volt hatása arra, hogy egy diák több vagy kevesebb választ adott egy feladatra. Az egyes tesztváltozatok megbízhatósági indexei alapján kidolgozhatóak és jó megbízhatóság mellett alkalmazhatóak a kreativitás mérését megvalósító számítógép alapú tesztek, már 4-6. évfolyamos korosztály esetében is.

2. táblázat. A kreativitás tesztváltozatok reliabilitásmutatói tesztváltozatonkénti bontásban

Tesztváltozat	N (221)	Feladatok száma	Cronbach $\alpha$ fluencia	Cronbach $\alpha$ flexibilitás	Cronbach $\alpha$ originalitás
1	42	11	0,94	0,87	0,88
2	36	11	0,92	0,86	0,87
3	37	11	0,90	0,86	0,85
4	40	11	0,91	0,85	0,87
5	38	11	0,93	0,88	0,90
6	28	11	0,93	0,91	0,92

A 15 interaktív, dinamikus probléma feladatbank szintű reliabilitásmutatója (személyszeparációs reliabilitás=0,79) és az azokból összeállított tesztek belső konzisztenciája minden egyes évfolyamon megfelelőnek bizonyult (3. táblázat). Évfolyamonkénti (tesztenkénti) bontásban a harmadik évfolyamos diákok számára kiközvetített teszt jóságmutatója volt a legalacsonyabb (Cronbach- $\alpha$ =0,75), negyedik évfolyamtól kilencedik évfolyamig a reliabilitásmutató értéke 0,82 és 0,87 között mozgott. A harmadik évfolyamon tapasztalt alacsonyabb mutató oka egyrészt az alacsonyabb itemszám, másrészt a teszt és az interaktivitás kezelése alapvetően nehéz volt e korosztály számára.

3. táblázat. A dinamikus problémamegoldás tesztváltozatok reliabilitásmutatói

Évfolyam	N	Itemszám	Cronbach $\alpha$
3.	203	8	0,75
4.	260	16	0,82
5.	237	20	0,85
6-8.	518	22	0,87
9.	73	24	0,87

A kollaboratív problémamegoldó teszt reliabilitása 11 itemre, illetve a csoportok közös válaszáadásának köszönhetően 17 csoportra nézve Cronbach- $\alpha$ =0,79. Az első és második probléma között szignifikáns pozitív ( $r=0,66$ ,  $p<0,01$ ), a második és harmadik probléma között szintén pozitív ( $r=0,47$ ,  $p=0,05$ ) volt a korreláció, a negyedik probléma nem mutatott együttjárást a három másikkal, azaz a teszt továbbfejlesztése során javasolt a negyedik probléma átdolgozása, ami várhatóan a reliabilitásmutató további növekedését idézi majd elő.

A tesztfejlesztés fázisában elvégzett pilot kutatási eredmények szerint kidolgozhatóak nagy megbízhatósággal működő, a számítógépes tesztelés adta innovatív lehetőségeket és előnyöket kihasználó, tantermi környezetben, azaz oktatási kontextusban is alkalmazható harmadik generációs tesztek. A tesztek használata, megoldása alapvetően nem jelentett problémát a célpopuláció diákjai számára.

A vizsgálati személyek általában pozitívan reagáltak a megszokottól eltérő tesztkörnyezetre, holott például a technológiai műveltség mérése kapcsán az első osztályos diákok több mint felének a jelent teszt volt élete első számítógép alapú tesztje, ugyanezt nyilatkozta a másodikos diákok közel 35%, a harmadikos diákok 14% és a negyedikesek közel 20%-a. A technológiailag talán legnagyobb kihívást és legjelentősebb innovációt jelentő csoportos tesztmegoldás kapcsán a hallgatói vélemények alapján szintén megállapítható, hogy a tesztelt személyek többnyire élvezték a teszt megoldását. A tesztrel kapcsolatos általános attitűdöket kifejező válaszok 93%-a pozitív véleményt tükrözött. A teszt dizájnival, ezen belül

kimondottan a chatfunkcióval kapcsolatos attitűdökre vonatkozó válaszok 60%-a érdekesnek, nagyon jónak vagy modernnek ítélte a kommunikáció ilyen módját, 40%-a kevésbé hatékonynak minősítette, mint az élő beszédet, és zavarónak, frusztrálónak találta.

## **Összefoglalás**

A kutatássorozat keretein belül kidolgozott második (multimédiás elemeket használó, de alapvetően statikus feladatok) és harmadik (dinamikusan változó feladatok, csoportos tesztmegoldás) generációs tesztrendszerek teszt és tesztrendszer szintű jószágmutatói megerősítették azt az előzetes feltételezésünket, miszerint a 21. században kulcsfontosságú képességeknek tartott olyan képességterületek kapcsán is kidolgozhatóak megbízhatóan működő, oktatási kontextusban is alkalmazható számítógép alapú tesztek, melyek mérése tradicionális eszközökkel nem, vagy csak korlátozottan lenne lehetséges. A technológia alapú tesztek előnyeit kihasználva (pl.: az olvasási képesség fejlettségi szintjét kizáró meghallgatható feladatok) kitágítható a tesztelésbe bevont diákok köre, az iskola infrastruktúráját igénybe véve egészen az iskolába lépő legfiatalabb korosztályig. A vizsgált négy innovatív képességterülettől függetlenül a vizsgálati személyek alapvetően pozitívan reagálnak a megszokottól eltérő tesztkörnyezetre és tesztekre. A kutatások jelentősége, hogy irányt mutatnak napjaink elvárásainak megfelelő innovatív mérőeszközök kifejlesztése terén és további 21. századi képességterületek mérésére alkalmas tesztek kifejlesztéséhez szolgálnak alapul. A továbbiakban célunk a mérőeszközök megbízhatóságának és életkori alkalmazhatóságuknak kiterjesztése, további növelése.

## **Köszönetnyilvánítás**

A kutatás az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 3.1.9-11/1-2012-0001 azonosító jelű „Diagnosztikus mérések fejlesztése” című kiemelt projekt keretében valósult meg.

## Irodalom

- ❖ *Barkóczy Ilona és Klein Sándor (1968): Gondolatok az alkotóképességről és vizsgálatának problémáiról. Magyar Pszichológiai Szemle, 25. 4. sz. 508–515.*
- ❖ *Barkóczy Ilona és Zétényi Tamás (1981): A kreativitás vizsgálata. OPI Kiadó, Budapest.*
- ❖ *Cheung, P. C. és Lau, S. (2010): Gender differences in the creativity of Hong Kong school children: Comparison by using the new electronic Wallach-Kogan creativity tests. Creativity Research Journal, 2. 2. sz. 194-199.*
- ❖ *Griffin, P., McGaw, B. és Care, E. (2012, szerk.): Assessment and teaching of 21st century Skills. Springer, New York. 17–66.*
- ❖ *Gamire, E. és Pearson, G. (2006, szerk.): Tech tally: Approaches to assessing technological literacy. National Academies Press, Washington, DC.*
- ❖ *Graesser, A. C. (2012): Foreword. In: Mayrath, M. C., Clarke-Midura, J., Robinson, D. H. és*
- ❖ *Schraw, G. (szerk.): Technology-based assessments for 21st century skills: Theoretical and practical implications from modern research. Information Age Publishing, Charlotte, NC. vii-ix.*
- ❖ *Guilford, J. P. (1967): The nature of human intelligence. McGraw-Hill, New York.*
- ❖ *Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K. és Griffin, P. (2013): A Framework for Teachable Collaborative Problem Solving Skills. Draft version. online.*
- ❖ *Koltay Tibor (2010): Az új média és az írástudás új formái. Magyar Pedagógia, 110. 4. sz. 301–309.*
- ❖ *Lévai Dóra (2013): A digitális állampolgárság és digitális műveltség kompetenciája a pedagógus tevékenységéhez kapcsolódóan. Oktatás-Informatika, 1-2. sz. online*
- ❖ *Lucas, B., Claxton, G. és Spencer E. (2013): Progression in student creativity in school: First steps towards new forms of formative assessments, OECD Education Working Papers, 86. OECD Publishing, Párizs.*
- ❖ *Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. Magyar Tudomány, 172. 9. sz. 1038–1047.*
- ❖ *Molnár Gyöngyvér (2015): A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban. Génusz Műhely Kiadványok. Megjelenés alatt.*
- ❖ *Molnár Gyöngyvér és Kárpáti Andrea (2012): Informatikai műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): Mérlegen a magyar iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 441–476.*
- ❖ *Molnár, Gy., Greiff, S. és Csapó, B. (2013): Inductive reasoning, domain specific and complex problem solving: relations and development. Thinking skills and Creativity, 9. 8. sz. 35-45.*
- ❖ *OECD (2013): PISA 2015 Draft Collaborative Problem Solving Framework. online.*
- ❖ *Pásztor-Kovács Anita (2015): Kollaboratív problémamegoldó képesség: egy új, integratív elméleti keret. Iskolakultúra, 15. 2. sz. 3-16.*
- ❖ *Torrance, E. P. (1966): Torrance Tests of Creative Thinking. II: Scholastic Testing Service, Bensenville.*



- ❖ *Wallach, M.A. és Kogan, N. (1965): Modes of thinking in young children: A study of the creativity-intelligence distinction. Holt, Rinehart and Winston, New York.*
- ❖ *Wüstenberg, S., Greiff, S. és Funke, J. (2012): Complex problem solving — More than reasoning? Intelligence, 40. 1. sz. 1–14.*

## **Abstract**

During the past decades there have been dramatic changes in the economy and society and as a result the concept of knowledge has been reevaluated. Instead of memorization and lexical knowledge new skills, such as flexibility, good problem solving, effective communication skills, teamwork and creativity became much more significant for successful life in the 21<sup>st</sup> century. The aim of the study is to explore whether is it possible to develop such third generation tests for the measurement of technological literacy, creativity, dynamic and collaborative problem solving skills that 1) have high reliability, 2) exploit the opportunities and benefits of computerized testing environment, 3) can be applied in educational context, 4) and also to investigate how the persons respond to the unusual test environments. In the research series altogether 2768 students participated within a broad age limit of 1<sup>st</sup> grader primary school children to university students. The measurement tools were developed in the eDia system by The Center for Research on Learning and Instruction, University of Szeged. According to the conducted pilot phase of the research it is feasible to develop such innovative third-generation computer-based tests for the assessment of the 21<sup>st</sup> century skills that have high reliabilities and can be applied efficiently in classroom environment among wide-range age limits. The students' reactions were basically positive towards the test and the unusual testing contexts. The uniqueness of the research is that it reviews some of the crucial skills and abilities of the 21<sup>st</sup> century and the feasibilities for their technology-based assessment and evaluation.

**Gyöngyvér Molnár** is an associate professor of Education at the University of Szeged. Her main research areas are technology-based assessment, educational measurement, especially issues of Item Response Theory and problem solving. She is a founder of eDia ([edia.hu/oke](http://edia.hu/oke)) and the deputy project leader of the Developing Diagnostic Assessment project (2009-2012, 2012-2015) in Hungary. In 2007 she got the Award of Jung Researchers of Academy of Sciences and the Award of Innovative Teachers in Paris. She is the program director (2007-) of Information and Communication Technologies in Education of the Doctoral School of Educational Sciences at the University of Szeged and the president of the Educational and Psychological Committee of the Hungarian Academy of Sciences in Szeged (2014-). She has been a member of the editorial board of *Oktatás-Informatika*, the *Journal of Dynamic Decision Making*, the *European Journal of Psychology of Education* and invited review board member of *Technology, Knowledge and Learning*.

**Anita Pásztor-Kovács** has received her Master's degree as a psychologist and psychology teacher. She joined the Doctoral School of Education at the University of Szeged as a PhD student in 2012. In her research she focuses on the so called collaborative problem solving competence and the possibilities of its assessment in technology-based context. She is a regular participant of international conferences, she also made a short-term study trip by a Campus Hungary Scholarship at the University of Luxemburg, EMACS research unit in 2013 to exchange ideas with her foreign colleagues.

**Attila Pásztor** is a research assistant at the Center for Research on Learning and Instruction, University of Szeged. He received his Master degree as a psychologist and psychology teacher. At the present he is a PhD candidate at the Doctoral School of Education, University of Szeged. His main research areas are technology-based assessment and development of thinking skills (digital game-based learning). He was the secretary of the 12<sup>th</sup> Conference on Educational Assessment (CEA) in 2014. Currently he is also the secretary of the Learning and Research Working Group of Educational and Psychological Committee of the Hungarian Academy of Sciences in Szeged (2014). Home page: [www.edu.u-szeged.hu/phd/people/apasztor/](http://www.edu.u-szeged.hu/phd/people/apasztor/)

**Zsuzsa Pluhár** is an assistant professor of the Faculty of Informatics at Eötvös Loránd University, PhD student at the Doctoral School of Education at University of Szeged and head of the Public Education Special Interest Group of John von Neumann Computer Society. She works in the T@T Lab at ELTE and she is the main organizer of the national part of the international Bebras competition. Her teaching and research activities involve digital literacy in education, development and research of computational thinking.

**Andrea Magyar** has received her Master's degree as an English teacher. She is vice-director in the Liszt Ferenc Music Primary School in Hódmezővásárhely. She attended at the Doctoral School of Education at the University of Szeged in 2011 and at the present she is a PhD candidate. Her research area is computerized adaptive testing and her dissertation is about the measurement effectiveness of computer-based linear and adaptive tests.

Molnár Gyöngyvér  
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, Oktatáselméleti Kutatócsoport,  
Szeged  
[gymolnar@edpsy.u-szeged.hu](mailto:gymolnar@edpsy.u-szeged.hu)

Pásztor-Kovács Anita  
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola,  
Szeged  
[p.kovacs.anita@edu.u-szeged.hu](mailto:p.kovacs.anita@edu.u-szeged.hu)

Pásztor Attila  
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola,  
Szeged  
[attila.pasztor@edu.u-szeged.hu](mailto:attila.pasztor@edu.u-szeged.hu)

Pluhár Zsuzsa  
Eötvös Loránd Tudományegyetem Informatika Kar,  
Budapest  
[pluharzs@inf.elte.hu](mailto:pluharzs@inf.elte.hu)

Magyar Andrea  
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola,  
Szeged  
[mandre@edu.u-szeged.hu](mailto:mandre@edu.u-szeged.hu)

## NEGYEDIK OSZTÁLYOS TANULÓK SZEMMOZGÁS-KÖVETÉSES VIZSGÁLATA TERMÉSZETISMERET TANKÖNYVEK VIZUÁLIS ELEMÉIN

A természettudományos oktatás része az egyre fejlődő technológiai területeknek, amelyek tudományos fogalmakkal operálnak. Bár az oktatásban használt információs és kommunikációs technológiák sokat változtak az évek során, vannak viszonylag állandóak, például a tankönyv: ezen belül is a szöveg és a statikus grafika. A média típusától függetlenül a szöveg és a kép továbbra is elsődleges szerepet játszik a természettudományos oktatásban (*Slykhuis, Wiebe és Annetta, 2005*).

A természetismeret tankönyvek képi elemei között a fénykép a legelterjedtebb típus (*Roth, Bowen és McGinn, 1999*), majd a naturalista rajz (grafika), azonban keveset tudunk arról, hogy a diákok hogyan értelmezik ezeket a képeket és hogyan tanulnak belőlük (*Pozzer-Ardenghi és Roth, 2005*). A képek részletes megfigyelése fontos a tanuló számára, hiszen alapkövetelmény, hogy tudja értelmezni az egyszerű képi és szöveges információkat, valamint képes legyen felismerni, összehasonlítani és megkülönböztetni a tanult állatokat és növényeket nemcsak a valóságban, de a képeken és ábrákon is (*Tompáné, 2011*). A természettudományos tankönyvekben tízszer több az illusztráció, mint a fogalommagyarázat (*Kwon és Cho, 2011*). A természetismeret tankönyvek többnyire tartalmaznak térképeket is, de a tanulók számára nehézséget okoz a szövegben található földrajzi utalások elhelyezése a nagyobb földrajzi egységben (*Bartos, 2012*). Ugyanakkor kutatások bizonyítják, hogy a földrajzi térképek használata segít emlékezni a hozzá kapcsolódó tananyag szövegére (*Kulhavy, Stock és Kealy, 1993*). A természettudományos tankönyvek megértéséhez szöveges és képi információk is szükségesek (*Mason, Caterina és Pluchino, 2013*), ezért úgy segíthetjük leginkább az olvasást és a tanulást, ha a képek kiegészítik a szöveget (*Carney és Levin, 2002*).

A szöveg és a kép integrációja népszerű kutatási témája a szemmozgás vizsgálatoknak (például *Fang, 1996*). A gyerekek szemmozgás vizsgálatának kiemelt szerepe van, ugyanis a digitális világban az információ feldolgozása gyorsabb, ezért jóval több vizuális élményben van részük (*Gyarmathy, 2012*).

Kutatások alapján a kép és a szöveg különböző térbeli elrendezése jelentős hatással van az olvasók szemmozgására. Ha a verbális és a vizuális információk fizikailag közel vannak egymáshoz, akkor könnyebb az információk feldolgozása (*Cierniak, Scheiter és Gerjets, 2009*). A szöveghez szorosan illeszkedő, a szövegbe integrált képek elősegítik a grafikus információk megértését, nemcsak vonzzák az

olvasók figyelmét, de fenntartják az érdeklődésüket, elősegítik az anyag hosszabb és mélyebb feldolgozását, beleértve a szöveg-kép integrációját is (*Holsanova, Holmberg és Holmqvist, 2005*).

### **A szemmozgás-követő vizsgálatok jelentősége**

Az elmúlt évtizedekben a szemmozgás műszeres vizsgálata jelentős mértékben fejlődött, több területen meghonosodott, a külföldi kutatásokban és hazánkban is egyre inkább megjelenik. Ez a technológia lehetővé teszi számunkra, hogy új szempontból, pontos adatokat nyerve közelebről megismerjük a kognitív képességek kialakulásának a folyamatát, a tanulási képességek fejlődésének közös és egyénre jellemző vonásait az általános iskolás tanulók körében is. A vizuális információszerezésnek és információfeldolgozásnak kulcsfontosságú a szerepe a legtöbb tantárgy – főleg a természettudományos tantárgyak – esetében, ezért a szemmozgás vizsgálatok eredményei befolyásolhatják, hatékonyabbá tehetik a különböző tantárgyak szakmódszertanát, útmutatást adhatnak a tanítás módszertani kérdéseinek a megválaszolásához (*Steklács, 2014*), illetve a tankönyvkutatási alkalmazásának fejlesztésében is segítségünkre lehetnek.

A szemmozgás-követő vizsgálat lehetővé teszi számunkra, hogy egy adott területre – például tankönyvrészletre – eső fixációk (a vizuális bementi ingerek intenzív felvételének és feldolgozásának időszaka) száma alapján megismerjük annak a területnek a szubjektív fontosságát. A vizsgált területre eső fixáció hossza az adott terület információtartalmának komplexitását mutatja meg. A tekintetünk a számunkra leginformatívabb helyeken állapodik meg, így az úgynevezett érdeklődési területeken (AOI – Area of Interest) töltött idő segítségével mérhetővé válik, hogy a vizsgált területek mekkora érdeklődést váltanak ki, milyen az egymáshoz viszonyított fontosságuk, információ értékük (*Hámornik, Hlédik, Józsa és Lógó, 2013*). Ha a kiválasztott területnek pontosan meghatározható céljai vannak, akkor ezzel a módszerrel vizsgálható meg leginkább, hogy a kívánt részletek (például a képek) a tervezettnek megfelelő mértékű figyelmet kapják-e meg. A módszer segítségével megmutatható, hogy melyik területet éri leghamarabb jelentős mértékű figyelem, vagy, hogy az egyes területeket átlagosan mennyi és milyen hosszú pillantásokkal pásztázzuk. A kapott eredményekből statisztikai elemzéseket is készíthetünk, amelyek összefüggéseket tárhatnak fel. A statisztikai elemzések az érdeklődési területek sorrendiségét is megmutatják oly módon, hogy megadják, hogy mely területekre esett átlagosan a leghamarabb a pillantás, melyikre másodjára, és így tovább, de megmutathatják, hogy egy-egy területet a teljes nézési időből mennyi ideig nézték a vizsgált személyek. A hő térkép (heat map) hatékony módja annak, hogy szemléltessük a vizsgált csoport tagjainak fixációs pontjait, melyet hideg és meleg

feltok jelölnek. A hőtérkép alapján kiszámítható a fixáció száma (fixation count) és a fixáció ideje (fixation duration). A gaze plot – vagy más kifejezéssel scanpath – elemzés lehetővé teszi számunkra, hogy megismerjük a tekintet mozgásának útvonalát és a keresési módszert. A tekintet útvonalkövetéses technika megmutatja, hogy a vizsgált személyek ösztönösen merre keresik a számukra szükséges információkat. Az elemzésnél az egyes személyeket más-más szín jelöl és minden fixációjukat egy pont szemlélteti, ahol a sugár hossza jelenti a fixációt és minél hosszabb ideig tart a fixáció, annál nagyobb a pont. A legnagyobb körök körülbelül félmásodperces fixációkat jelentenek. Ez alapján könnyű eldönteni, hogy a vizsgált személy megnézett-e egy adott területet.

A szemmozgás-követés, mint vizuális módszer tehát lehetővé teszi az adatok gyűjtését és elemzését, mivel pontosan figyelemmel kíséri a szem mozgását, így felfedve, hogy egy adott – tankönyvi – oldal mely részei vonják magára a tanuló figyelmét és milyen mértékben (*Duchowski, 2007*).

Egy tanulmány szerint (*Rayner és munkatársai, 2001*) hajlamosabbak vagyunk több időt nézi a szöveget, mint a kép egy részét. A vizsgált képek esetében a fixáció időtartama és szakkádok (gyors szemmozgások a fixációk között) hosszúsága is tovább tartott, mint a szöveg esetében, de több fixáció került rögzítésre a szöveges területeken. A vizsgálatban résztvevő személyek először elolvasták a nagybetűs részt, majd a kisbetűset és csak ezután nézték meg a képet (bár egyesek először a képre pillantottak rá futólagosan).

Egy 2014-es kutatásban német földrajz tankönyvek szöveges és vizuális elemeinek szemmozgás-követő vizsgálatára került sor, 20 tanuló (tizenöt éves és annál idősebb középiskolás illetve egyetemista) bevonásával. A vizsgálathoz öt különböző tankönyvből választottak ki egy azonos témakört (a trópusi esőerdő tápanyagkörforgása) és minden tesztalany dupla oldalas tananyagot kapott, különböző elrendezésben, melyeket 3 percig tekinthettek meg. A vizsgálati kérdések között szerepelt például, hogy vannak-e észrevehető stratégiai különbségek a középiskolások és az egyetemisták szemmozgása között, milyen típusú információval (fénykép, grafika, szöveg) kapcsolatos feladatot oldanak meg szívesebben, a tankönyvrészlet melyik oldala kötötte le jobban a figyelmüket, milyen utat járt be az egyes oldalakon a vizsgálati alanyok szeme illetve, hogy mennyi időt vett igénybe, hogy megértésük a témát. A tartalmi megértés vizsgálatához tesztfeladatokat adtak a vizsgálatban résztvevő személyeknek. Az adatok alapján sok tanulóknak nehézséget okozott, hogy összekapcsolja a tankönyvi képeket és a szövegeket (*Behne, 2014*)

*Hannus és Hyönä (1999)* vizsgálata is bizonyítja, hogy a tankönyvek szövegének és a képeinek integrációja nem könnyű feladat a diákok számára. A kutatók 10 éves tanulók körében vizsgálták a biológia tankönyvekben a szövegek és a képek megértését. A kutatás során negyedik osztályos biológia tankönyvekből vettek ki szövegrészleteket és megállapították, hogy a tanulók a tanulási idő 80%-át

fordították a szövegek elolvasására és a fennmaradó idő 66%-át szentelték az ábrafeliratokra és az ábrákra.

*Sungman* és munkatársai (2014) a természettudományos motiváltságot szemmozgás-követéses módszerrel vizsgálták koreai általános iskolás gyerekeknél. Megállapították, hogy az ártalomkerülő magatartású tanulók a legtöbb időt a szöveg elolvasásával töltik, és kevés kísérletet tesznek, hogy megértsék a kép és a szöveg koncepcióját együtt. Az újdonságkereső magatartású diákok egyenlő időt szánnak a szövegre és a képekre is, megpróbálják a képet és a szöveget együtt értelmezni. Ez hasznos lehet a tanulóknak, hogy hatékonyabban tanulhassanak, és a tanárnak is, hogy tudja, hogyan kell beosztani a tanulók idejét, hogy legyen elég idejük elolvasni a szöveget és alaposan megnézni a képet.

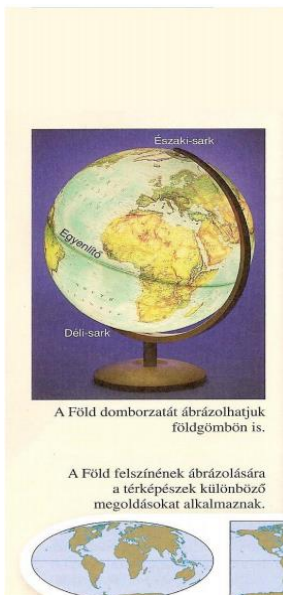
A szöveg és a kép kapcsolatának felmérésére már történt korábban hazánkban szemmozgás vizsgálat 4. osztályos általános iskolás gyermekeknél, amikor verset kellett olvasniuk és a versek mellett illusztrációkat is megjelentek. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanulók nagyon ritkán és kevés idő ráfordításával nézték a verseket illusztráló képeket, jellemzően a vers olvasása előtt és után. A fixációs (rögzítési) időtartamot vizsgálva szembeűnő volt, hogy a képekre eső fixációk száma annyira kevés, hogy a hőtérképen nem is jelent meg (*Steklács*, 2014). A szemmozgás-követés, mint kutatási módszer azonban viszonylag új a magyar természetismeret és földrajz tankönyvek kutatásának területén.

### **Minta, módszerek és eszközök**

A mintát 4. osztályos általános iskolás diákok alkották (N=10). A kutatást Tobii T120 típusú szemmozgás-vizsgálóval végeztük, az adatgyűjtés a Tobii Studio szoftver alkalmazásával történt. Az adatfelvételre 2014 szeptemberében került sor egy kecskeméti általános iskolában. A vizsgálat egy szemmozgás-követéses és egy kérdőíves fázisból állt. A szemmozgás-követés fázisában a tanulók szövegrészleteket láthattak, melyeket képek is kiegészítettek, ezek természetismeret tankönyvek oldalairól kerültek kiválasztásra.

A kutatásunkhoz a földrajz szakterületéről választottunk képeket és ábrákat, ugyanis a földrajz tanítása során igen elterjedten használnak vizualizációs eszközöket (*Devosa*, 2010). A tankönyvi szövegeket legépeltük és felnagyítottuk, hogy könnyebben olvashatóak legyenek a diákok számára a monitoron, a képeket pedig melljük illesztettük a tankönyvi elrendezésnek megfelelően. A kutatásunk több tankönyvrészletet is tartalmaz, de jelen vizsgálatunkhoz csak kettőt választottunk ki (1. ábra, 2. ábra).

1. **ábra. Az első tankönyvrészlet**  
(Csókásné és mtsai, 2010, 52)



Ma már tudjuk, hogy a **Föld gömb alakú bolygó**, és a Nap körül kering. **Egy év alatt kerüli meg a Napot**. Eközben forog is, amit mi a nappalok és éjszakák váltakozásaként érzékelünk. Földünk felszínének nagyobb részét vizek, kisebb részét pedig **szárazföldek** borítják.

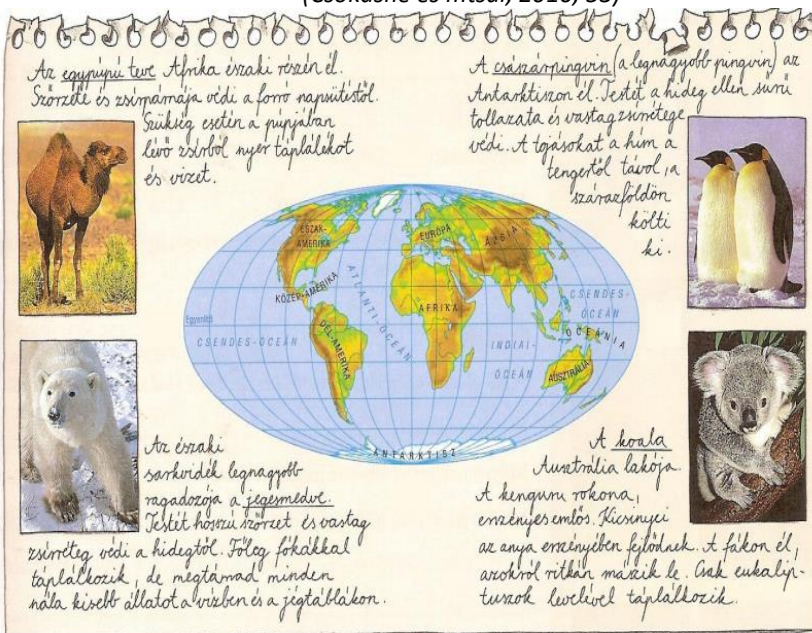


Legészakibb pontot **Északi-sarknak**, a legdélebbit **Déli-sarknak** nevezzük. A tőlük egyenlő távolságra lévő képzeletbeli vonalat **Egyenlítőnek** nevezzük. Az Egyenlítő a Földet két részre – az **északi** és a **déli félgömbre** – osztja.

A Föld felszínét a **földgömb** segítségével tanulmányozhatjuk, mely annak kicsinyített mása. Színezése megegyezik a térképek színezésével.



2. **ábra. A második tankönyvrészlet**  
(Csókásné és mtsai, 2010, 53)





A vizsgálatban résztvevő tanulók azt az instrukciót kapták, hogy olvassák el a szövegrészleteket és nézzék meg a hozzájuk kapcsolódó képeket, mert ezekkel kapcsolatos kérdéseket fognak kapni. A tanulók számára nem határoztuk meg, hogy mennyi ideig nézhetik a szövegrészleteket, hanem arra kértük őket, hogy szóljanak, ha elolvasták a szövegeket és megnézték a képeket.

Az első tankönyvrészlettel kapcsolatban azt kérdeztük meg a diákoktól, hol található Afrika és Közép-Amerika. Három válaszlehetőséget kaptak: déli félgömb, Egyenlítő és északi félgömb.

A második tankönyvrészlettel kapcsolatos első kérdés bonyolultabb volt, mert arra kértük őket, hogy nézzenek rá és nevezzenek is meg a földrészlet az eljük vetített földgömb ábrán, hogy hol él a jegesmedve. A másik kérdés pedig az volt, hogy „Melyik állatot nem véd vastag zsírréteg?”.

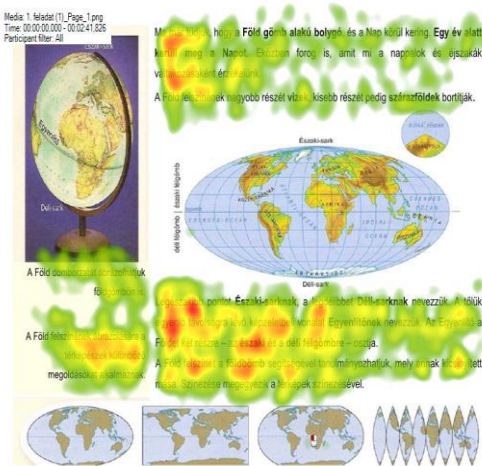
A kutatás végén megkérdeztük a diákokat, hogy a képekre vagy a szövegekre emlékeztek jobban, valamint hogy összességében mennyire tartották a feladatokat nehéznek.

A kutatásunkban a tanulók szemmozgását vizsgáljuk a természetismeret tankönyvekben, a szöveg közé integrált és a szövegtől elkülönített képek esetén. A kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy milyen elrendezésű kép tartja tovább fent a diákok érdeklődését, melyik vonzza jobban a figyelmüket, a képre vagy a szövegre emlékeznek jobban. Feltételeztük, hogy amikor a szöveg olvasása közben egy a szöveghez kapcsolódó képre utaló kifejezésekkel találkoznak a tanulók, akkor rápillantanak arra képre vagy képrészletre, amelyről éppen olvasnak, így jobban rögzül az adott szövegrész. Itt is bebizonyosodott, hogy a szöveg és a kép közötti váltás annál könnyebb, minél közelebb van a kép a szöveghez (Maródi és Devosa, 2014).

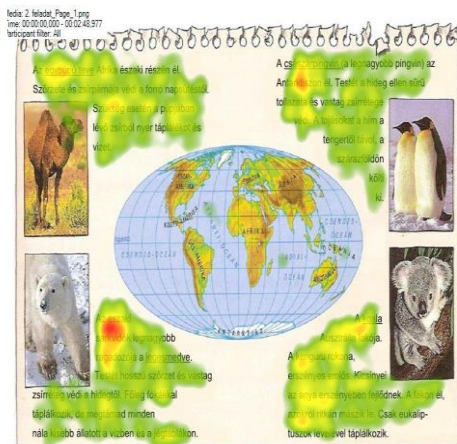
## **Eredmények**

A szemmozgás-követéses adatfeldolgozás első fázisában kijelöltük az egyes tankönyvrészleteken található képeket, majd szövegeket, mint érdeklődési övezeteket és ezeket elemeztük. A hőtésképes elemzés és a gaze plot elemzés összesítve mutatja a tanulók szemmozgását.

3. ábra. Az első tankönyvrészlet hőtésképe



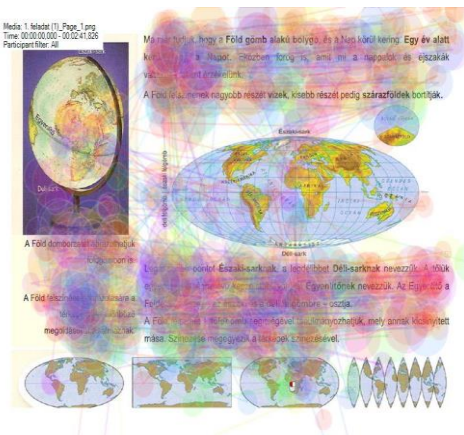
4. ábra. A második tankönyvrészlet hőtésképe



A hőtésképek pirossal jelzett részei jelölik azt a területet, ahol az átlagosnál tovább időzött el a tanulók szeme (3. és 4. ábra) – minél vörösebb egy terület, annál nagyobb figyelmet mértünk. A fixációs időtartamot vizsgálva szembetűnő volt, hogy a képekre eső fixációk száma olyan kevés, hogy a hőtésképen alig látható. A hőtésképek alapján úgy véljük a diákok érdeklődését nem különösebben keltették fel ezek a képek, illetve a tanulók arra számítottak, hogy a szöveggel kapcsolatban fognak kérdéseket kapni, ezért a képekre csak rápillantottak.

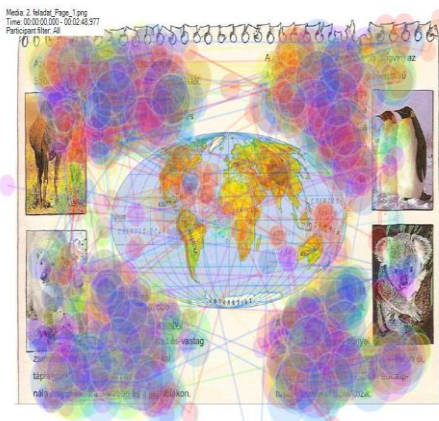
5. ábra.

Az első tankönyvrészlet gaze plot elemzése



6. ábra.

A második tankönyvrészlet gaze plot elemzése

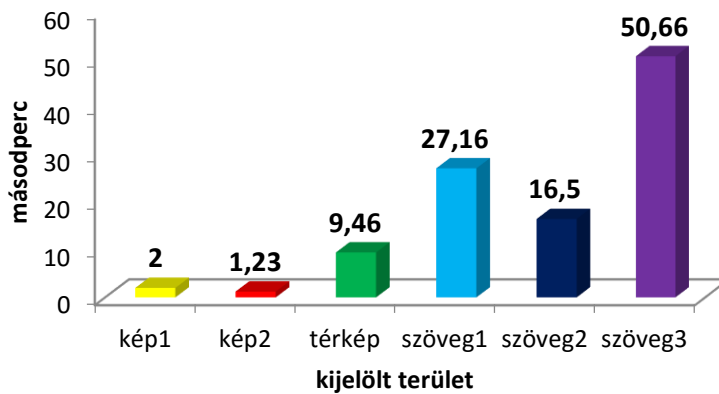


A gaze plot elemzés (5. és 6. ábra) azt mutatja, hogy az egyes tanulók mit néztek meg az első vagy az első néhány másodpercben, honnan hová ugrott a tekintetük a tankönyvrészlet egyes területei között és milyen sorrendben.

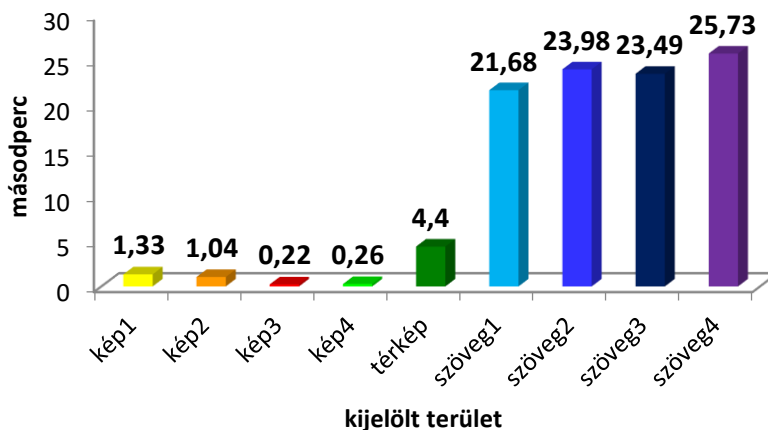
A tankönyvrészleteket felosztottuk fontossági, érdeklődési területekre, majd azt megvizsgáltuk, hogy az általunk meghatározott területekre esett-e figyelem, és, ha igen, mekkora.

Az általunk kijelölt területekre több mutató mellett (például Time to First Fixation, Visit Count) az összesített látogatási időt (Total Visit Duration) is kiszámoltuk.

7. ábra. Az első tankönyvrészlet kijelölt területeinek összes látogatási ideje (Total Visit Duration)



8. ábra. A második tankönyvrészlet kijelölt területeinek összes látogatási ideje (Total Visit Duration)



A Total Visit Duration mutató még jobban reprezentálja számunkra, hogy a képekre eső látogatások száma elenyészően kevés az instrukciós utasítás ellenére is (7. és 8. ábra). Amennyiben szeretnénk megismerni a vizsgált személyek átlagos nézési mintáját, akkor a Time to First Fixation mutatót használjuk. Mindkét tankönyvrészlet esetén a képek elhelyezkedésétől függetlenül a tanulók a képek közül átlagosan először a térképet nézték meg (az első könyvrészlet esetén ez 5,25 másodpercet jelentett, míg a második könyvrészletnél 0,36 másodperc), ami azt mutatja, hogy az illusztrációk vélhetően nem keltették fel a diákok érdeklődését vagy csak a szöveg elolvasására törekedtek.

Habár a diákok fele azt állította, hogy a képekre emlékezett jobban, mint a szövegre, mégis tanulóknak mindössze 20%-a válaszolta meg helyesen a képekre vonatkozó kérdéseket, míg 70%-uk válaszolt jól a szöveggel kapcsolatos kérdésekre.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy mindkét tankönyvrészlet esetén a képekre eső fixációk száma jellemzően alacsony volt.

A Tobii eszközzel való vizsgálat alapján vélelmezzük, hogy a képek közül is a térképek keltették fel jobban az érdeklődést, talán mert szöveges információt is tartalmaznak, az új komplex vizsgálati módszereink 2015 ősztől már lehetőséget kínálnak a kérdés pontos megválaszolására.

## **Következtetések**

Tanulmányunkban a képek és a szövegek fixáció száma közötti különbséget vizsgáltuk, figyelembe véve a képek elrendezését is. Az eredmények kapcsán több kérdés is felvetődik: a tankönyvekben szereplő illusztrációk megfelelően lettek-e kiválasztva a tanításhoz; a tanárok felhívják-e a diákok figyelmét arra, hogy melyik képeket szükséges megnézni ahhoz, hogy a tananyag jobban rögzüljön (Maródi, 2014); a tanulókat mennyiben segítik a szöveghez kapcsolódó illusztratív funkciójú képek a tanulási folyamat során.

A tankönyvi képek kiválasztásánál nagyobb hangsúlyt kell fektetni azokra a képekre, amelyek magyarázó szöveggel vannak ellátva, mely fontosabb annál, hogy hol helyezkedik el a kép. A képanyag megfelelő elhelyezésének fontossága kiemelten jelenik meg a digitális tankönyvek anyagainak szerkesztésekor (Devasa, 2014), illetve az oktató programok GUI felületeinek kialakításakor (Devasa, 2012). A természettudományos tankönyvek tervezésekor nagyobb figyelmet kell szentelni a tanulói szempontú funkcionalitásra és relevanciára (Maródi, Devasa, Benedekfi és Buzás, 2014). Ezen kívül a tanulóknak meg kell tanítanunk, hogy hogyan dekódolják és elemezzék a tankönyvek vizuális elemeit és hogyan kapcsolják ezeket hozzá a tankönyvi szövegekhez.

A későbbiekben a vizsgálatot szeretnénk több tanulóval is elvégezni, illetve a digitális tankönyveket is be kívánunk vonni a kutatásunkba.

## Irodalom

- ❖ *Bartos Károly (2012): Atlaszhasználat és térképolvasás. Fejlesztő feladatok az általános iskolában. Módszertani ötletek. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Portál. <http://www.ntk.hu/web/10801/tartalom/list/50587560>*
- ❖ *Behnke, Yvonne (2014): Visual qualities of future geography textbooks. European Journal of Geography, 5(4), 56-66.*
- ❖ *Carney, R.N, és Levin, J.R. (2002): Pictorial illustrations still improve students' learning from text. Educational Psychology Review, 14 (1), 5-26.*
- ❖ *Cierniak, G., Scheiter, K., és Gerjets, P. (2009): "Explaining the split-attention effect: is the reduction of extraneous cognitive load accompanied by an increase in germane cognitive load?" Computers in Human Behavior, 25(2), 315–324.*
- ❖ *Csókási Andrásné, Horváth Andrásné, Jamrik Kiss Edit és Mészárosné Balogh Ágnes (2010): Környezetünk titkai 4. – I. félév. Munkatankönyv. Mozaik Kiadó, Szeged, 52-53.*
- ❖ *Duchowski, A. (2007): Eye Tracking Methodology Theory and Practice. Springer, London, 40-47.*
- ❖ *Devosa Iván (2010): Az Információs és Kommunikációs Technológia (IKT) felhasználása földrajzórán. A Földrajz Tanítása: Módszertani Folyóirat, 18. 3. sz. 21-26.*
- ❖ *Devosa Iván, Csallner András Erik, Vízvári Gergely (2012): IKT fejlesztések a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán 2011-ben. 1st Android Development Competition & Workshop (ADCW).*
- ❖ *Devosa Iván (2014): Az e-kommunikáció lehetőségei és csapdái az oktatásban In: Dombi Alice és Dombi Mária (szerk.): Pedagogikum és kommunikáció: Comprehensive pedagogy and communication. Universitas Szeged Kiadó, 197-205.*
- ❖ *Fang, Z. (1996): Illustrations, Text, and the Child Reader: What are Pictures in Children's Storybooks for? Reading Horizons, 37, 130-142.*
- ❖ *Gyarmathy Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban? Digitális Nemzedék Konferencia, Budapest, 2012. február 11.*
- ❖ *Hannus M. és Hyönä J. (1999): Utilization of Illustrations during Learning of Science Textbook Passages among Low- and High-Ability Children. Contemporary Educational Psychology, 24, 95-123.*
- ❖ *Hámornik Balázs Péter, Hlédik Erika, Józsa Eszter és Lógó Emma (2013): Termékattribútumok vizuális keresése tejtermékek csomagolásán: az érdeklődési övezetek (AOI) kijelölésének két módszerének összehasonlítása. Marketing és Menedzsment, 43-52.*
- ❖ *Holmqvist, K., Holsanova, J. és Holmberg, N. (2005): The effect of photos and information graphics on newspaper reading. Paper at the European Conference on Eye Movement Research, ECEM 13, Bern.*
- ❖ *Kulhavy, Raymond W., Stock, William A. és Kealy, William A. (1993): How geographic maps increase recall of instructional text. Educational Technology Research and Development, 41(4), 47-62. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02297511>*

- ❖ Kwon, C., és Cho, H. (2011): *Comparative Analysis of System and Contents in the Elementary Science Textbooks of Korea and Finland. Journal of Korean Society for Earth Science Education*, 4(2), 134-141.
- ❖ Maródi Ágnes (2014): *A tankönyvek képi anyaga, mint kommunikatív üzenet In: Dombi Alice és Dombi Mária (szerk.): Pedagogikum és kommunikáció: Comprehensive pedagogy and communication. Universitas Szeged Kiadó, 105-118.*
- ❖ Maródi Ágnes és Devosa Iván (2014): *Térképolvasási képesség vizsgálata tankönyvi ábrák segítségével In: „Fókuszban A Pedagógus Mesterség” A köznevelés és a felsőoktatás együttműködésének elmélyítése a pedagógusképzés megújításáért. II. Nemzetközi inter- és multidiszciplináris konferencia. Veszprém, 10.*
- ❖ Maródi Ágnes, Devosa Iván, Benedekfi István, Buzás Zsuzsa (2014): *ICT tool for education of european citizenship educational program for spreading the culture of the european union member countries. In: Andrea Ádámné Major, Lóránt Kovács, Zsolt Csaba Johanyák, Róbert Pap-Szigeti (szerk.): Proceedings of TEAM 2014: 6th International Scientific and Expert Conference of the International TEAM Society, 194-197.*
- ❖ Mason, L., Caterina, M. T. és Pluchino, P. (2013): *Do fourth graders integrate text and picture in processing and learning from an illustrated science text? Evidence from eye-movement patterns. Journal of Computers & Education*, 60, 95-109.
- ❖ Rayner, K., Rotello C. M., Stewart, A. J., Keir, J. és Duffy, S. A. (2001): *Integrating text and pictorial information: eye movements when looking at print advertisements. J. Exp. Psychol. Appl.*, 7(3), 219-26.
- ❖ Roth, W-M., Bowen, G. M. és McGinn, M. K. (1999): *Differences in graph-related practices between high school biology textbooks and scientific ecology journals. Journal of Research in Science Teaching*, 36(9), 977–1019.
- ❖ Slykhuis, D. A., Wiebe, E. N., és Annetta, L. A. (2005): *Eye-tracking students' attention to PowerPoint photographs in a science education setting. Journal of Science Education and Technology*, 14, 509-520.
- ❖ Steklács János (2014): *A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. Anyanyelv-pedagógia*, 3. sz.
- ❖ Lim Sungman, L, Yanghee, K. és Ilho Y. (2014): *An Analysis Students' Eye Movement during Reading Contents Related to the Earth System in the Science Textbook. Advanced Science and Technology Letters*, 71, 47-50. <http://dx.doi.org/10.14257/astl.2014.71.11>
- ❖ Tompáné Balogh Mária (2011): *Tanári kézikönyv 4. évfolyamos tanulók számára készült Élő és élettelen környezetem, Élet a ház körül című tankönyvhöz. Dinasztia Tankönyvkiadó.*

## Abstract

In our study we examined the difference between the images and the number of texts fixation, including the layouts of images. In connection with the results several questions raise: were the illustrations in textbooks selected correctly in accordance with the teaching; do teachers draw students' attention to the fact that which pictures are needed to look at to make the curriculum more memorized (Maródi, 2014); how much help the students the text illustrative images in the learning process.

During the selection of textbook images more emphasis needed on images that are marked with explanatory text, which is more important than the location of the image. The proper placement of imagery has highlighted importance at digital textbooks materials editing (Devosa, 2014), as well as designing GUI for tutorials interface (Devosa, 2012). At the design of The Natural Sciences and Geography textbooks editors must pay more attention to students' aspects of functionality and relevance. In addition, students must learn how to decode and analyze visual elements of the books and how to relate them to the textbook texts.

*János Steklács is a college professor, and the dean of Kecskemét College Teacher Training Faculty. Graduated in Hungarian language and literature, mother tongue education, Hungarian as foreign language at the University of Pécs, Faculty of Philosophy. He received his PHD, and dr. habil degree at the same university, in the Applied Linguistics Doctoral Program. The topic of PhD dissertation was functional illiteracy in Hungary. The theses of dr. habil. dissertation was about reading strategies, development of reading skills in primary school. His research focus is adult literacy, functional literacy, methodology of teaching reading comprehension, eye-tracking studies, metacognition (self regulated reading), and the teaching of reading strategies in subject matter disciplines. He was expert, coordinator, leader of several national and international research projects.*

*Iván Devosa is a lecturer at College of Kecskemét, member of two research groups of University of Szeged, on research group of College of Kecskemét and student at the Institute of Education Sciences (University of Szeged). He is a member of theoretical work education committee of Hungarian Academy of Science, and the Hungarian MENSA Committee. He was awarded many times; the most important ones are the Hungarian Republican Scholarship four times, got the Juhász Gyula memorial award and won the Hungarian Patent Office Innovation Contest twice. He finished his BA, BSc, MA, MSc studies at the faculties of University of Szeged, and he is a pre-PhD at Institute of Education. His PhD research is about health education in Hungarian education system.*

**Ágnes Maródi** is a PhD student at the University of Szeged, Institute of Education Sciences and lecturer at the College of Kecskemét. During her Andragogy BA studies she got the Republican Scholarship twice, the Joseph Sofi Featured Honorable Board of Trustees, once received Municipal Scholarship of Szeged and at the National Student Conference has achieved first prize. Her thesis is about the digital teaching materials in science education at the University of Szeged, Department of Educational Studies MA and she attends her PhD studies in the same place. Her PhD research topic is about natural science textbook's pictures - mainly maps - analysed using eye movement tracking method.

Steklács János  
Kecskeméti Főiskola, Kecskemét  
[steklacs@gmail.com](mailto:steklacs@gmail.com)

Devosa Iván  
Kecskeméti Főiskola, Kecskemét

Maródi Ágnes  
SzTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged  
Kecskeméti Főiskola, Kecskemét  
[agimarodi@gmail.com](mailto:agimarodi@gmail.com)



## A TANÍTÓKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSA - A NEMZET KATALIZÁTORA MODELL

### A modellképzés teoretikus alapja

A tanítóképzés problémakörét vizsgálva fontos a „tanítói hivatás” fogalmának értelmezése, mert a hivatástudat felélesztése és fenntartása a képzés legfontosabb része. Az eltökélt munka, az önként vállalt kööttségek, a személyiség és cselekedetei közötti viszony leírására a hivatás fogalmát használhatjuk. Hivatáson pedig olyan alapvető életvezetési programot értünk „amely vezérfonalként szolgál az életvilág apró-cseprő ügyeiben, és az identitás központi elemeként viselkedési és magatartási mintát jelent” (Dessewffy, 1999:190-191). Egy további értelmezési szándék a modellképzésre vonatkozhat. Németh András a modern szakmák kialakulását és ezen belül a szakértelmiség fejlődésének főbb tendenciáit vizsgálta nemzetközi összehasonlításban, így az angolszász, a francia és a közép-európai modell részletes elemzését végezte el, mintát adva a további kutatáshoz. (Németh, 2012) A modellalkotás a természet és társadalomtudományi kutatás egyik elfogadott módszere. Stouffer szerint „A tudomány (olyan) fogalmi modellek felállítására törekszik, amelyek legalábbis korlátozott általánossággal rendelkeznek, s így lehetővé teszik az előrejelzést az egyes konkrét esetekben. A tervezés a tudomány kínálta különböző fogalmi modellek közül kiválasztja a legmegfelelőbbeket a helyzet megértésére vagy egy probléma megoldására” (Idézve In: Dessewffy, 1999:261). Ez a megközelítés sokban hasonlít Popper Péter megállapításához, mely szerint „Amikor a megismerő tevékenység során modellekben gondolkozunk, ez értelemszerűen egyfajta redukcióval jár együtt. A tudományos elemzések lényege (ugyanis) a szegmentálás, azaz az empirikusan megismerhető részelemek feltárása és ebből adódóan sokszor minden tudható a részletekről, de az egészlegesség rejtve maradhat. Ezen utóbbi hiátust a különböző létezési lehetőségeket megfogalmazó modellek pótolhatják (Popper, 2007: 36). A két megközelítésből érdemes kiemelni a modellalkotás céljára és potenciális hasznosságára vonatkozó megjegyzést; továbbá nyilvánvaló, hogy a „túláltalánosítás” miatt a modellezés során redukcióval is számolni kell. Ezért a modellalkotás folyamatában célszerű a folytonosságok és a törések dinamikájaként megjeleníthető csomópontok, azaz a lényegi mozzanatokot összefogó történéseket vizsgálni. A modellezés gyakorlata a korábban megfogalmazottak alapján feltételezi és igényli a részelemek összeadódásából eredően a perspektívaváltást, azaz a nagyobb léptékű, apró részleteken túlmutató általánosítást. A tanítói hivatásra koncentrálna a

modellképző tényezők két csoportjával számolhatunk: az egyik a tanítói életpálya teljességének alakulására vonatkozhat, a másik a pedagógiai készségek és képességek, azaz a kompetenciák kialakulását vizsgálhatja.

A tanítói életpálya jövőbeni alakulását determináló tényezők lehetnek: a szocio-kulturális adottságok: ilyen a származás, a tanulmányi időszak történései, a pedagógusképző intézmények tanárainak hatása, a pályakezdés körülményei, a munkakörülmények, a kiegészítő tevékenységek jellege, a tanítói életpálya előmeneteli lehetőségei, a tipikus konfliktushelyzetek megoldhatósága, a társadalmi elismertség, a presztízs és a jövedelmek.

A pedagógiai kompetenciák elsajátításuk eredményessége szerint vizsgálhatók: ilyen a szaktudás, a kommunikációs képesség, a viselkedés repertoár gazdagsága és rugalmassága, a pedagógiai tapasztalatok köre, a gyors helyzetfelismerés és a pedagógiai helyzetek elemzésének képessége, az erőszakmentesség és kreativitás a konfliktusok megoldásában, az együttműködés igénye a diákokkal, a szülőkkel és a kollégákkal, a mentális egészség karbantartását és megőrzését célzó technikák ismerete. Mindezen előfeltevések alapján vizsgáljuk meg a nemzet katalizátora modell tartalmi elemeit!

## **A nemzet katalizátora modell és a társadalmi kihívások**

A **nemzet katalizátora modell** elnevezést az indokolja, hogy az 1989 utáni időszakban sem sikerült a neveléssel és oktatással kapcsolatos problémákat a maguk teljességében megoldani. Az iskolai életben pedig **a kiegyensúlyozás, a konfliktusok kezelése** azóta is, jórészt a pedagógusokra hárul, így ténylegesen egyfajta közvetítő, feszültségoldó szerepet kell felvállalniuk.

Vegyük számba a legjellemzőbb kihívásokat. Amennyiben a szűkebb környezettel, a **családdal** kezdjük, ott a teljesség igénye nélkül a következő olyan új jelenségekkel találkozhatunk, amelyek alapvetően determinálják a pedagógiai tevékenységet. Az utóbbi években nagyon változatos együttélési formák jöttek létre. A házasságok száma erősen visszaesett, az élettársi vagy más együttélési formák és különösen a válások száma növekedett. Az egyszülős családok napjainkra elérték a 60-70 %-ot. Ráadásul – az eltérő lakhely és a munkahelyi lehetőségek miatt - akadályozottak a generációs kapcsolatok, különösen a nagyszülők hiánya okoz problémát, hiszen nekik nagyon fontos szerepük lenne a családi hagyományok átadásában, a családok pszichés egyensúlyának fenntartásában. Korunk érdekes sajátossága, hogy a sok egyke miatt beszűkülnek a rokon kapcsolatok, ritkaság lesz az unokatestvér. Ráadásul a szülők családi mintái is kérdésesek, sokan közülük maguk is „kulcsos gyerekként” nőttek fel. Az életmódban megnyilvánuló szakadás, a szélsőségek felé való elhajlás folyamatosan jelen van: ilyen a mélyszegénység és a luxus, vagy a nagyon szigorú aszketikus családi nevelés és a minden norma nélküli családok egymás melletti

létezése. Ezen családok gyermekei adott esetben egy osztályba is járhatnak, ahol a pedagógusnak kell felvállalnia a közösséggé szervezés feladatát. Már az is megesik, hogy a tanító a szülő helyett, a bébiszitterrel vagy a testőrrel kénytelen kapcsolatot tartani. A szülők egy része ilyen-olyan okból – külföldi munkavállalás stb. – egyszerűen elérhetetlen a pedagógus számára. Nem ritka a korábban elképzelhetetlen extrém helyzetek kialakulása sem, ilyen például az, amikor a gyerek kívánságai irányítják a családot, sőt a gyermek megjelenhet, a szülő tanácsadójaként, de lehet akár a szülő „tanítója” is számítógép, vagy újabb generációs mobiltelefon használatában.

Mindezen összetett hatások következménye a gyermekek, jó és nem kívánatos elemeket tartalmazó **érzelmi és intellektuális változása**, ami a következő pontokban foglalható össze:

- Bámulatos képesség kifejlődése a gyermekeknél a változatos struktúrák áttekintésére (Rubik-kocka kirakása, nyelvtanulás nyelvtan nélkül, klippek nézése, megértése és készítése).
- A tanulás folyamatában a türelmes kivárás elutasítása, türelmetlenség általában.
- Ambivalens magatartás, ami megnyilvánul egyrészt a gyermeki-életformához való ragaszkodásban, másrészt felnőtt viselkedésformák túl korai elsajátításában.
- A beszélgetés elhalása – beszélgetés helyett program egyeztetése folyik, úgy a társak között, mind a családban. Nem véletlen, hogy a legújabb módszerek egyike éppen a beszélgetésre való képesség tanítása.
- Mániakus programéhség uralja a mai nemzedéket. Minden estére kell valami társasági történés, a gyerekek irtóznak az egyedül maradástól a háttérzaj nélküli csendtől.
- A művészethez való viszony informáltsággá válik, ami fontos a társak előtt. Élmény helyett cselekmény és felfokozott akcióéhség uralja a mindennapokat.
- Ezzel együtt jelen van valamiféle „lelki megváltás” keresése. Esetleg hajlam az időleges aszketikus életre, a külső irányítottság elfogadására, az ilyen életvitelt kínáló közösségek keresésére.
- Gyakori és részben életkori sajátosság a rosszul figyelés, bizonyos közlések félreértése, egy-egy részmomentum kiragadása az összefüggések rendszeréből, a gondolkodás megtapadása. (Popper, 2007:110)

Mindannyian érezzük a **gyorsuló idő problémáját**. Amihez régen 300 év kellett, ahhoz ma már egy évtized is elég. Az időhöz való viszonyunk is ambivalens. Mindenki érzi, hogy lépést kell tartani a korrallal, de időnként jól esik „megállítani az idő kerekét”, elmerengve nosztalgizálni. Ennek az alapérzésnek mindenféle tünete van az iskolai életben. Ilyen csak címszavakban említve: a túl gyors tempó

diktálása, a szörfölés az interneten, a felületesség, a türelmetlenség, a felhasználói szintű tudás terjedése, ami néha globális elbutulással jár. Az olvasás helyett előtérbe került a verbális és a képi informáltság. Ez különösen akkor okoz problémát, ha valamelyik készség kizárólagossá válik. De egészen új készségeket is megtanulnak a gyerekek - szinte maguktól – ilyen a vakon gépelés, a rajzolás egyszerű összerakós feladatoknál.

Milyen **kihívást** jelent mindez a pedagógusok számára? Egyrészt fontos (lenne) a lassítás és a gyorsítás változtatása, ilyen jellegű gyakorlatok, módszerek kitalálása. Másrészt gyakoroltatni kellene a lassítást, a késleltetést. Egyébként már létezik ilyen szoftver is! De a legfontosabb az élményt nyújtó lassító mozzanatok beiktatása lenne, amikor egy apró részlet kidolgozásával foglalkozunk úgy, hogy az maradandó hatású, azaz élményszerű legyen. A tanítás művészete egyébként nem más, mint e két mozzanat virtuóz használata, oly módon, hogy a gyerekek is rámozdulhassanak. Az élmény és drámapedagógiai mozzanatok tudatos beemelése fontos, mert az így átélt, érzelmileg színezett tudáselemek tartósan és különösebb megerőltetés nélkül rögzülnek, ráadásul segítik a közösséggé válást is.

Gyorsan változó életünk szerves kísérőjelensége az értékek permanens változása, ami esetenként bizonytalanságot, de akár súlyos válságot is okozhat. Konrad Lorenz klasszikusnak számító tanulmányában felsorolja az emberiség „nyolc halálos bűnét” és utal az ezzel kapcsolatos tehetetlenségünkre is. (Lorenz, 1994:5) A jó és a rossz megkülönböztetése az emberiség örök problémája és csak a nagy etikai rendszerek segítenek ebben ideig-óráig eligazodni. A legnagyobb dilemma az azonos síkon elhelyezkedő, de eltérő erősségű értékekkel van, nem könnyű megmondani hol van a pontos határ a túrés és a tolerancia, a jogos érdekérvényesítés és az erőszak között. A sokféle, néha nevelési célként megjelenített értékrendszerek felsorolását most mellőzve, egy 21. századi Bill Gates kutatócsoportja által megfogalmazott gondolatsort ismertetek. Eszerint a legfontosabb jövőbeni értékek a következők:

- A sokoldalúság – a világra való nyitottság – a kíváncsiság.
- Az élményszerűség, értve alatta a képességet semleges tartalmak (tények) élményszerűvé tételére – képesség a munkát játékként felfogni.
- Felkészülés váratlan / szokatlan helyzetek kezelésére.
- Mások és saját agresszióink kezelésének képessége.
- Menedzsment, azaz a hatékony érdekérvényesítés technikáinak elsajátítása. (In: Alma a fán, 2014.)

Érdekes összehasonítási lehetőségnek ígérkezik, ha összevetjük a fenti listát az egyik gyakorlóiskolánk (pedagógusoktól elvárt) alapértékeivel, amelyek a következők: állhatatosság, becsületesség, elfogulatlanság, érzékenység, felelősségtudat függetlenség, humánus, igényesség, kreativitás, nyitottság, együttműködés és tudatosság. A két lista összevetéséből látszik, hogy a pedagógusok alapértékei „konzervatívabbak”, olyanok, ahogy azt a közvélemény az önfeláldozó, a diákot áldott jó gyermeknek tartó a „nemzet katalizátora” szerepet felvállalóktól elvárja. A menedzsmet, a hatékony érdekérvényesítés, az agresszió és a váratlan helyzetekre való felkészítés oktatása gyakran megmarad a drága magániskolák, vagy a külön szervezett kurzusok kínálatában.

### **A tanítóképzés megújításának lehetőségei**

Az előzőek alapján a teljesség igénye nélkül célszerű **tudomásul venni** néhány olyan kompetenciát, amelyeknek fontos szerepük lenne a tanítóképzésben, de még kimaradnak, vagy csak esetlegesen jelennek meg a képzésben. Ezek a tartalmak fontossági sorrend és teljesség nélkül a következők lehetnének:

Pályázatírás, menedzselés – képesség arra, hogy a tanító megteremtse, jobba tegye saját munkakörülményeit, biztosítsa hatékonyabb működésének feltételeit.

- Az IKT eszközök használatában az átlagnál nagyobb tájékozottság, ugyanis a gyerekek nagyjából ismerik és használják a teljes IKT arzenált, de ismereteik sokszor egyoldalúak, vagy nem a legjobb célra irányulnak. Ezért fontos lenne a célszerű információ-szerzés, a szűrés és főleg a célszerű felhasználás tanítása, azaz arra oktatni őket, hogy mit lehet kezdeni a megszerzhető hatalmas információ-tömeeggel – erre fordítunk ugyanis a legkevesebb figyelmet!
- Fontos az agresszív viselkedés folyamatosan újuló formáival foglalkozni, ugyanis már az óvodában is előfordul kortársak közötti agresszió és legújabban a pedagógusokkal szembeni verbális és fizikai erőszakkal is számolni kell. Az agressziókezelés technikáira való felkészítés különösen fontos a pályakezdők esetében! Őket meg kell ismertetni a hatékony konfliktuskezelés tapasztalataival pl. a resztoratív konfliktuskezelő technikával, a konferenciamódszer elméletével és gyakorlatával, lehetővé kell tenni számukra a semleges facilitátor szerep gyakorlását.
- Egyre több egészségügyi kihívással találkozhat a pedagógus – például diabétesz, epilepszia, lisztérzékenység stb. – amire a képző intézménynek fel kell készítenie a hallgatókat.
- Folyamatos pedagógiai kihívás – az autisták, az SNI, ADHD-s gyerekekkel való szakszerű bánásmód - különösen akkor, ha hiányoznak ehhez a személyi és a környezeti feltételek.

- Nagyon óvatos megközelítést igényelnek a tabutémák – például az elhalálozás, a „szektás” szülők gyermekei – amelyek kezelésére szintén fel kell készíteni a leendő tanítókat.
- Kényes téma a pedofília, mint veszélyforrás a gyermekekre nézve. A megelőzés érdekében a szülőnek és a tanítónak fontos tennivalói vannak.
- Viszont lehetnek olyan helyzetek, amikor a tanítónak hozzá kell érnie a gyermekhez, netán megsimogatja, és nagyon szerencsétlen dolog lenne, ha a pedofília esetleges vádja miatt ezt nem merné megtenni. Erre vonatkozóan is fontos a felkészítés.
- A gyakorlatias, életközeli helyzeteket célszerű minél nagyobb mértékben integrálni az oktatásba, de ezek tartalma nagyon gyorsan változik, a jó tanítói felkészítésnek ezzel lépést kellene tartani. Ilyen például a legújabb kerékpárok szerelése, számítógépes kiegészítők felhasználása és kompatibilitása, bank és pénzügyek ismerete, jogi ügyek kezelése, divatos főzési technikák ismerete, konyhai eszközök, konyhagépek használata, otthoni karbantartási trükkök. Fontos az olyan gyakorlatias feladatokra koncentrálni, mint a megvásárolni kívánt áruk címkéin való eligazodás képessége. Magasabb osztályokban próbálkozni lehet a víz, gáz, villanyóra leolvasásával és főleg a díjszabásban való eligazodás gyakorlásával.
- Célszerű lenne az intézményes képzésen kívüli hallgatói tapasztalatok oktatásban történő felhasználása és kreditesített elismerése: ilyen lehet a bébi-szitterkedés, a segéd-edzősködés és még sok más tapasztalat. Egyáltalán már az is érdekes lista lenne, hogy milyen kiegészítő tevékenységet végez egy mostani tanítóképzős hallgató!
- Az egészséges táplálkozás és a fenntartható fejlődés sokakat foglalkoztató népszerű és közérdeklődésre számot tartó téma. Ezzel sokkal többet, tevélegesen és gyakorlatiasan kellene foglalkozni.
- A gyakorlati életbölcességek oktatását - amiket régebben a latin nyelv keretei között, vagy a vallástan részeként, mintegy mellékesen tanítottak – valamilyen formában vissza kellene hozni. Erre részben lehetőséget ad az etika vagy a hittan oktatása, de érdemes tudatosabban törekedni erre. Mondjuk úgy, hogy mottókat kérünk a dolgozatokhoz, netán törekszünk arra, hogy legyen minden hallgatónak egy személyes gyűjteménye kedvenc mondásairól. Ez azért lenne fontos, mert váratlan körülmények között, vagy krízishelyzetben – amikor „nincs idő gondolkodni” - ezek a sémák ugranak be először.
- Abszolút kimarad vagy nagyon kevés a tanítók képzésében a szülővel való foglalkozás módszereire való felkészítés. Ez azért fontos, mert sok esetben a gyerek problémája mögött valamilyen szülői hatás figyelhető meg és ez csak a szülővel való együttműködés során tárható fel és csak így oldható meg. Egyébként egyre gyakoribb – és ez megint a tanító katalizátor szerepére utal -, hogy a

fogadóóra a szülők számára életvezetési tanácsadássá válik, mert ez az egyetlen hely ahol zavartalanul kibeszélhetik magukat.

- Különösen szembetűnő az ellenérdekeltség a fenntartható fejlődés és gyermek, mint reklámok özönével és ravasz kedvezményekkel megcélzott fogyasztó között. A tanító, az iskola és különösen a gyermekek a kíméletlen fogyasztói piac célszemélyei, amivel szemben tanítani, tanulni és gyakorolni kell a védekezést: például a reklámozott dolgok hatásvizsgálatával, a különböző trükkök bemutatásával, a saját élmények feldolgozásával.
- Sok pedagógiai, oktatási és terápiás lehetőséget rejt magában az állatokkal való foglalkozás – ezt sokkal jobban ki lehetne használni, mert érdekes, tanulságos, hasznos és szeretik a gyerekek. A képzés során az ezzel kapcsolatos terápiás lehetőségre nagyobb figyelmet kellene fordítani.
- Öröndetes, hogy (ilyen-olyan pályázatokból) újra visszahozzák a laboratóriumokat az iskolákba. Ahol még nem szerelték le őket, ott elég lenne ezeket felújítani! Ugyanilyen fontos lenne a szertárak korszerű eszközökkel történő felszerelése, netán a szertárőr tanárok szakköri, vagy még inkább a korábbi változat, az önképzőköri foglalkoztatás újbóli bevezetése, amihez szolid ösztönzést jelent az egész napos iskolai képzés bevezetése. Ehhez viszont egyrészt mintát, másrészt módszertant kellene adni a tanítóképzés során.
- Módszertani szempontból már elterjedt a csoportmunka és a differenciált tanulói foglalkoztatás, terjedőben van a munka – fejlesztő – csoportos – értékelő és az E-portfoliók használata. Nagyon kellene még az egyéni tanulást hatékonyan támogató folyamatosan frissítendő könyvtári szolgáltatás és a tutorálás rendszerének továbbfejlesztése. Mindezt kiegészíthetné a tehetséggondozás és a tudományos diákköri munka szervezetségének növelése, elmozdulása a kampányszerű feladatok megoldása felől.
- Komolyan el kell gondolkozni azon, hogy ténylegesen akarjuk-e fejleszteni a kreativitást, vagy csak hangoztatjuk ennek az igényét? Ha igen, akkor rá kell szoktatnunk magunkat és a hallgatóinkat az egy utas problémamegoldás helyett, a több utas, időigényesebb megoldásokra. Továbbá az ennek feltételét jelentő rugalmas gondolkozás és problémaérzékenység fejlesztése érdekében megfelelő feltételeket kell teremteni ilyenek: 1) laza, feszültségmentes tudatállapot megteremtése oly módon, hogy ez ne jelentsen fegyelmetlenséget, mert a frusztráció kifejezetten gátolja a kreativitást; 2) a gyors, kész iskolai feladatmegoldások helyett a problémakeresés és a fantázia preferálása; 3) a Mi lenne ha? – kérdések alkalmoszerű használata pl. Mi lenne, ha értenénk az állatok nyelvét? Tudnak-e „gondolkodni” a növények? 4) Próbálkozunk akár természeti jelenségek leírására is metaforákkal, képekkel 5) a lázas és gyors ismerethalmozás helyett mindenképpen érzelmi élményeket kellene nyújtani.

A legújabb kisgyermeknevelésre vonatkozó kutatások között hasznos az EARLI konferenciák tematikájának tanulmányozása. Itt olyan témák vetődtek fel, mint játékos tanulás, a kisgyermekkor termésettudományos nevelés lehetőségei, kisgyermekkor kíváncsiság felkeltésének és fenntartásának technikái. Fontos lenne a GraphoGame-fejlesztőprogram, valamint az olvasászavar hatásmechanizmusának, továbbá a kisgyermekek tudásszerkezeti sajátosságainak megismertetése a hallgatókkal (Daru, 2015).

A felsorolást még sokáig lehetne folytatni és erre szükség is lenne. Most, összegzésként megállapítható, hogy a jövőbeni sikeres tanítónak olyan sokoldalúan képzett, nyitott, kreatív személyiségnek kell lennie, aki mer nagyokat „álmodni”. Továbbá tudomásul veszi azt is, hogy a társadalom a csak radikális megoldásokkal orvosolható problémákat, amelyeket nem lehet egyik napról a másikra megoldani - mint amilyen például a halmozottan hátrányos helyzet, vagy a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése - ezeket a társadalom továbbra is jórészt a pedagógusokra fogja hárítani. Így a pedagógusok és köztük a tanítók – tetszik, nem tetszik - egyfajta feszültségoldóként kénytelenek tevékenykedni.

## Felhasznált irodalom

- ❖ *Alma a fán - a tanulás jövője. A 21. századi tanár – interjú Prievára Tiborral. 2014. december*  
<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1452> Letöltve: 2015. ápr. 22
- ❖ *Baska G., Nagy M. és Szabolcs É. (2001): Magyar tanító, 1901. Iskolakultúra, Pécs*
- ❖ *Daru Katalin (2015): Konferencia a kisgyermeknevelésért. Iskolakultúra 2015/1*  
<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2015/02/08.pdf>  
Letöltés: 2015. márc. 20.
- ❖ *Desseffy Tibor (1999): Iskola a hegyoldalon. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest*
- ❖ *Donáth Péter (2008a): A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből 1868-1958. Trezor Kiadó, Budapest*
- ❖ *Donáth Péter (2008b): Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon 1945-1960. Trezor Kiadó, Bp.*
- ❖ *Lorenz, Konrad (1994): A civilizált emberiség nyolc halálos bűne. Ikva Kiadó, Budapest*
- ❖ *Mannheim, Karl (1997): Ideológia és utópia. Atlantisz, Budapest*
- ❖ *Németh András (2012): Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775-1945. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest*
- ❖ *Popper Péter (2007): A rejtőzködő lélek keresése. Pszichológiai írások. Saxum Kiadó, Budapest*
- ❖ *Szakál János (1934): A magyar tanítóképzés története. Hollóssy János Könyvnyomtató, Budapes*
- ❖ *Weber, Max (2007): Világvallások gazdasági etikája. Gondolat Kiadó, Budapest*



## **Abstract**

### **The renewal of teacher training - the nation catalyst model**

The introductory part of the study of the concept of "teaching profession" interpretation and modeling theory deals. The next model is the catalyst for national societal challenges - such as the family has changed, the transformation of the child's emotional and intellectual life, faster time to value and crisis - to be interpreted as a response. The renewal of teacher training opportunities and means the enumeration of which would be important, but it left out the training. Such as proposal writing and management; prudent use of ICT; Techniques for dealing with violence at schools. The teachers have to deal with an increasing number of child health problems (diabetes, celiac disease, etc.). Currently absolute skipped or very weak in the training of teachers in methods of training session with the parents, and the children behind, many of the problems of family reasons lies. The study makes further recommendations to the high-quality training.

**György Mikonya.** *Studies at the Teacher Training College of Pécs and the Eötvös Loránd University Budapest. Russian-German-Pedagogy I am a teacher. I taught myself all the named object. I taught elementary and secondary schools and universities in recent years. The first university in science doctoral degrees, and later earned a PhD in pedagogy. I am habilitated 2006. Part of my research, historical themed classical education, while others are reform-oriented teaching. Research workshop leader to study the impact of new religious movements, family life and pedagogy on the subject. Recently, the comparative history of European universities and kindergarten teachers and teacher training opportunities for renewal deal.*

*Mikonya György*

*Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar  
Budapest*

[mikonya.gyorgy@tok.elte.hu](mailto:mikonya.gyorgy@tok.elte.hu)

## MŰVÉSZET ALAPÚ KUTATÁS ÉS GYAKORLAT FOGYATÉKOSSÁGÜGYI, SZÍNHÁZPEDAGÓGIAI ÉS TESTTUDATI TERÁPIÁS KONTEXTUSOKBAN

### Bevezetés – rövid történeti áttekintés

A mögöttünk álló bő három évtized – a *Báthory Zoltán* által emlegetett „maratoni reform” (*Báthory*, 2001, *Trencsényi*, 2011) – az importált és saját fejlesztésű innovációk különös útjairól tanúskodik, akár civil kezdeményezés, akár az „akadémiai szféra”, akár az oktatásirányítás volt a kezdeményező. Ezen innovációknak belső ciklusai, akár zenitjei, pangásai, dinamizálódásai, elhalásai, vagy éppen (javarészt politikai indíttatású befagyasztásai) alapos elemzésre szorulnak, tartós jövőjük, „rendszerbe ágyazódásuk” fenntartható biztosítása e tudások nélkül kevésbé lehetséges.

E szövegben feladatunk az volt, hogy két, látszatra véletlenül kiragadott elem, a drámapedagógia (széles értelemben a művészetpedagógia) és az integráció pedagógiai kérdésköre (közelebbről a művészetterápia) egymásra találása és innováció-ellenes korszakokban is megmutatkozó belső energiáinak szükségszerűsége mellett soroljunk bizonyítékokat (*Kiss*, 2010, 2014; *Trencsényi*, 1994, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d).

Ennek a párhuzamos és szükségképpen a „Defekt?” projekt kutatásában (*Novák, Szári és Katona*, 2014) látványosan mindkét irányból (gyógypedagógia és művészeti nevelés) egybefonódó evolúciójának a lényege, hogy a drámapedagógia fókuszában a személyiség felszabadítása állt és áll. Egyébként az orosz-szovjet s az angol klasszikus reformpedagógiai elődök megfogalmazásai szerint is (*Heatchcote*, 2003; *Szaunder*, 2000; *Sztarosztrelceva*, 1987), egyúttal a hazai kezdet hangsúlyaiban is (*Debreczeni*, 1993, *Gabnai*, 2001, *Trencsényi*, 2013). A – bár mindig is hangsúlyosan és tudatosítottan társas tevékenységben megnyilvánuló – egyén, személy, fejlődő személyiség a hatások kitüntetettje, diszciplínáink öndefiníciójában ezt a szempontot kiemelten, a hazai pedagógiai kultúrában más iskolai diszciplínáknál erőteljesebben hangsúlyozza. A drámapedagógiai metodika és szemléletmód többszöri felélénkülési idejében egy hamis, álságos közösségfelfogással oppozícióban fogalmazódott meg (*Trencsényi*, 2015). Mintha a drámapedagógia fiatalabb, a társadalmi-közéleti aktivitás hiányát észrevételező, bíráló nemzedékének körében jelenne meg érzékelhető hangsúlyváltás a közösség javára (*Takács*, 2012).<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Ne felejtjük megjegyezni: ez az érzékelhető hangsúlyváltás teljes mértékben szinkronban van a Defekt-projekt szociális érzékenyítést célzó lényegével.

Visszatérve tételünkre: ez az emberkép, ez a neveléskép, melynek lényegi eleme az egyénig ható differenciálás, az egyéni tanulási utak tisztelete, szükségképpen találkozott a másképpen gondolkodni sohasem tudó modern gyógypedagógia pedagógiai filozófiájával (Záskaliczky, 2014, Illyés, 2000, Mihály, 1970).<sup>26</sup>

Vagyis a mögöttünk álló 30 esztendő alatt a differenciált személyiségfejlesztés, az optimális adaptivitás szükségességének és lehetőségének (újra)felismerése és bizonyítása volt a neveléstudomány alapvető paradigmája.<sup>27</sup> Ez a találkozások egyik eredője.<sup>28</sup> Ebben a történelmi kontextusban a magyarországi drámapedagógiának a „minden ember fenség” esztétikai kódban megfogalmazott hitvallása egyenesen a „sajátos nevelési igény” szakmai-szaktudományos kódjához vezetett. Sőt a maga módján „megőrizve megszünteti” a SNI-kifejezésnek „piszi”, de mégiscsak korlátozó értelmezési körét, hiszen emberképében, gyerekképében az ENSZ 1989-es Egyezményéhez (a Gyermek Jogairól) igazodó új típusú (bizonyos szempontból posztmodern narratívában megjelenő) pedagógia „trójai falovává” vált.<sup>29</sup>

A másik közös fókusz a *konstruktivista tanuláselmélet* volt. Más diszciplínák – például éppen a természettudományos nevelés – hazánkban vonakodhattak a teoretikus talapat elfogadásától, a gyógypedagógia kényszerűen megtapasztalta, a drámapedagógia pedig meglegelte benne tanuláselméleti ideológiáját. (Zalay, 2007; Knausz, 2003; Nahalka, 1997). A csoport (közösség) támogatott dramatikus rögtönzéseiben, feladatmegoldásaiban és reflexióiban mód nyílt, nyílik az élmények, tapasztalatok személyes feldolgozására, a dramatikus kooperációban mondhatni teljes pompájában érvényesülhet a tudás konstrukciója, nemcsak mód nyílt, de lényegi elemként: a kompetencia-központú fejlesztésfelfogás „szentháromságának” harmadik elemének érvényesülésére, az affektív „kísérőjelenségek” egyedi megélésére, értelmezésére.<sup>30</sup>

---

<sup>26</sup> Az integráció teóriája ezt az elvet, a végtetekig egyéni bánásmód, egyéni diagnózisra, céltételezésre és metodikára épített fejlesztés elvét nem csorbította, sőt inkább felerősítette, új értelmezési keretbe helyezte az együttnevelés iskolai világára nézve.

<sup>27</sup> Vö. még Gaskó és mtsai (2011)

<sup>28</sup> A találkozásoknak a kezdetektől személyi biztosítéka is volt. Említsük *Montágh Imrét*, a gödöllői – később éppen Montágh nevét felvevő – iskolát, ahol *Baranyai Gizella* gyógypedagógusként volt a hazai drámapedagógia egyik úttörője, említhetjük a budapesti, *Török Béla* nevét viselő intézményt, amelynek komplex művészeti nevelési programjában kitüntetett szerepet kapott a drámajáték. S hát ebben a körben kell emlegetni a mindkét oldalon elkötelezett *Szaunder Eriket* is.

<sup>29</sup> Jegyezzük meg, az sem véletlen, hogy a reformpedagógia „ősasszonya”, *Montessori* is gyógypedagógus képzettséggel, gyógypedagógiai intézményben fogalmazta meg később általánosság szintjére emelt pedagógiai elveit.

<sup>30</sup> E bevezető írás a „Defekt-program” különösségéhez igazodva a művészeti nevelés világából elsősorban a drámapedagógia jelenségeit, törekvéseit emelte ki. (Mi tagadás, a fejezet szerzője is ebben a szcénában járatos.) De lehetetlen nem látni, s bátorítani az olvasót a végiggondolásra – a tanulmány más fejezetei is ezt teszik -, hogy a vizuális nevelés, vizuális művészetterápia (ld. Kiss V.

E két összetevőben láthatjuk annak okát, hogy az innovációk, az alternativitás „történeti apályában” e két kultúra, tehát a *rehabilitáló pedagógia/gyógypedagógia és a művészeti nevelés* kitartóan őrzi helyét.

## **Fogyatékosügy és színházpedagógia**

A 21. Színház a Nevelésért Egyesület *Defekt?* címmel bemutatott színházi nevelési foglalkozása<sup>31</sup> a másság, különbözőség, fogyatékoság fogalmainak körüljárását vállalja, miközben a színház és dráma eszközeit a civil társadalmi szerepvállalás és a közösségépítés szolgálatába állítja. Kutatócsoportunk a drámát és színházat mint művészetalapú kutatást (Art Based Research) alkalmazva 14 fókuszcsoportos és hat egyéni, félig strukturált interjút vett föl további empirikus kutatás céljából (*Novák, Szári és Katona, 2014*).

Kutatásunkban kevert módszert alkalmaztunk (kérdőívek a tanulókkal, fókuszcsoportos interjúk a diákokkal és külön az alkotókkal, egyéni interjúk), hogy minél átfogóbb képet kapjunk arról, milyen problémákat látnak az általunk megkérdezett fiatalok a mai magyar társadalomban, hogyan viszonyulnak ezekhez a problémákhoz. Hol helyezik el ebben a rendszerben a társadalmi különbözőségeket, azon belül is a fogyatékoság kérdéseit és milyen megoldásokat, válaszokat tudnak megfogalmazni ezekre a kérdésekre?

A *Defekt?* projekt előzménye gyógypedagógus hallgatók tehetséggondozása volt a művészeti nevelés és a színházterápia területein. A csoportunk által kidolgozott program kísérleti jellegű. Egyrészt tekinthető oktatási módszernek, amely egy az iskolákban kevésbé tematizált, ám társadalmi szempontból érvényes problémát jár körül, másrészt kutatási módszernek, mivel a program során nyert eredményeken keresztül láthatóvá válik a csoportnak a mássághoz, az előítéletességhez való viszonyulása egyéni és csoportszinten egyaránt. Az érzékenyítést központi célként megjelölve, az alkalmazott drámán és színházon keresztül vizsgálunk társadalmi, erkölcsi problémákat. A művészet alapú módszer alkalmazása során a kutató a fiatalok bevonódásán keresztül teremti meg az esélyét annak, hogy a közösség problémaorientált dialógusait kibontsa (*Conrad,*

---

2010 és 2014) és a mozgásművészet, táncos nevelés területén (egyébként filológiaiilag igazolhatóan – a hazai fejlődéstörténetben – szoros kapcsolatrendszerben hasonlóan zajlottak le a folyamatok. Még a táncház-mozgalom „kollektivitása”, közösségi identitáskeresése mögött is – mutatták ki a mozgalom kutatói – a „nomád nemzedék” egyéneinek új típusú önismereti szándéka húzódott, s a vizuális nevelés innovációinak soha nem látottan gazdag diverzifikációja (az op-artos, racionalista irányzatoktól a „pop-artos” „irracionalista” irányzatokig) az egyes egyénhez forduló, az önmagára való reflektálást segítő művészet (művészeti alkotás, művészeti generativitás) tükrében.

<sup>31</sup> A projekt 2013 szeptemberétől 2014 januárjáig valósult meg kelet-magyarországi középiskolákban és szakiskolákban, a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Nonprofit Kft. támogatásával.

2009; Leavy, 2009). Célja, hogy a színház hatásmechanizmusa a résztvevő tapasztalatain keresztül értelmeződjék. A színházi esemény értelmezési kísérletei elindítják az újabb reflexiók sorozatát, s utat nyitnak szituációk, történések, jelenségek egy differenciáltabb megértésének. Az elemzés során ezek az attitűddinamikák, és természetesen a drámaprogram vállalt nevelési céljai, hatásmechanizmusa kerülnek terítékre.

A program lehetséges további kisugárzásaként a tanulók pozitív hatásként írják le, hogy elképzelhetőnek tartják a segítő attitűdnek a beépülését a mindennapok cselekvéseibe. Van esély a fogyatékossgal kapcsolatos sztereotípiák átkeretezésére olyan osztálytársak esetében is, akikre ez az attitűd korábban épp, hogy nem volt jellemző. Kiemelendő a tanulóknak a dráma és színház pedagógiai szerepére tett reflexiói, a nevelési kérdésekkel kapcsolatos érzékenységük. Figyelemre méltó annak kifejeződése az interjúkban, hogy szerintük a gyerekek és fiatalok nevelésében a művészetpedagógiának, a színháznak, drámának minél korábbi életszakaszban elkezdve, az oktatási folyamatba fokozatosan bevezetve lenne igazán értelme, hiszen így az egész személyiség fejlődését, pozitív formálódását segítené elő. A bevonódás és a színházi munkát követő együttgondolkodás élménye a legtöbb csoportnál explicit módon is megfogalmazódott. Az interjúk minden esetben arra is lehetőséget biztosítottak, hogy a résztvevők folyamatos visszajelzéseiből, spontán reakcióiból kiindulva újraértelmezzük a kutatási célokat. Ugyanakkor sajnálatos, de nem igazán látszik a hétköznapi gondolkodás szintjén esély arra, nem jellemző, hogy az elfogadást a fiatalok kiterjesztenék, hogy végiggondoltassuk velük, milyen összefüggések vannak a fogyatékossgal és más különbözőségek kategóriái között, miközben mi erre is szeretnénk a figyelmüket ráirányítani.

Nagyon jól követhető a fórumszínházas munkaforma során szerepbe lépő tanulók gondolkodásának az a logikája, hogy mit jelent benne lenni a helyzetben, a dráma fiktív „mintha-világában” és továbbgondolni a megszerzett tapasztalatokat, hogyan történhet majd mindez a valóságban? Fontos eredménynek tartjuk, hogy egyáltalán fölmerül bennük a kérdés: meg tud-e mindez ugyanígy történni a való életben, képesek lesznek-e helytállni, kiállni egy fogyatékos személy jogaiért? Megtapasztaltuk annak a dilemmának a feszültségét, hogy mit is jelent a fogyatékossgal, különbözőséggel valamit kezdeni a valós élethelyzetekben és benne kell-e lenni az ő világukban ahhoz, hogy a cselekvő részvétel sikeres vagy legalább számukra optimális legyen:

*KUTATÓ: Tehát, hogy te azt érzed, hogy te jobban belementél, mint mondjuk a való életben belementél volna?*

*TANULÓ 1: Nem én.*

*KUTATÓ: Akkor nem értem.*

*TANULÓ 1: Tehát, szerintem más, aki nem olyan helyzetben van és egy ilyen helyzetbe kerül...*

*TANULÓ 2: És hirtelen éri?*

*TANULÓ 1: Hogy vigyázni...*

*KUTATÓ: Hogy meg kell védenie egy fogyatékos embert?*

*TANULÓ 1: Igen, akkor nem biztos, hogy megvédi, nem biztos, hogy kiáll érte. Lehet, hogy nem szól vissza vagy, hogy nem érzi át ennek a súlyát, mert, hogy nem tapasztalja, hogy milyen az, hogyha különbözik. Szerintem, aki ebbe benne van, az tudja.*

*KUTATÓ: Tehát csak az tud empatikus lenni, aki önmaga is különbözik másoktól?*

*TANULÓ 3: Hát nem.*

*TANULÓ 4: Nem feltétlenül.*

*TANULÓ 3: Vagy közvetlen kapcsolatban van ilyen személlyel vagy dologgal.*

*TANULÓ 5: De szerintem ez neveléstől is függ.*

*TANULÓ 3: Persze, attól is.*

*TANULÓ 4: Hogy hogy fogod fel a másikat.*

*TANULÓ 2: Igen.*

*TANULÓ 5: Meg szerintem, hogyha akik ilyen programban részt vesznek, azok még jobban fogják elfogadni az ilyen embereket. Mert nagyon sokan nem is tudnak róluk semmit, csak annyit tudnak, hogy ők ilyenek, meg így viselkednek. Mint ahogy te alakítottál, hogy görcsbe volt a keze és nyáladzott és ők nem értik, hogy ez miért van, meg hogy ez mi. Ezért nem fogadják el, mert nem is tudják megérteni, mert nem tudják, hogy mi van vele.*

A színházpedagógiai munkában egy jól fókuszált tanulási tartalom érdekében mozdítjuk be a résztvevői aktivitást. Az osztálytermi diskurzus kinyitásával, a szerepbelépés erejével egyetlen célt szolgálunk: a fogyatékoság kontextualitásának példák általi megtapasztalását (Horváth és Novák, 2014).

### **A Defekt? Dráma és színház a fogyatékoságügyért című projekt eredményei a tanulókkal felvett kérdőívek és alkotói fókuszcsoportok tükrében**

A projekt során különböző módszerek ötvözésével próbáltunk választ adni arra a kérdésre, hogy milyen változás, hatás mutatható ki a diákoknál a foglalkozások után. Mindez felveti azt a dilemmát, hogy egyáltalán mennyire mutatható ki a hatás, a rendelkezésünkre álló módszertani repertoár mennyire érzékeny a változás felismerésére. Bár a felhasznált vizsgálati eszközöknek vannak korlátai, és elsősorban a verbalizált változásokat képesek kimutatni, minél több oldalról igyekeztünk körüljárni a kérdéseinket. Így készültek kérdőívek diákokkal a foglalkozások előtt és után, fókuszcsoportos interjúk diákokkal foglalkozások előtt és után, egyéni interjúk diákokkal a foglalkozások után. Emellett az alkotók blogbejegyzései is elindíthattak egy diskurzust, amire a diákok reagálhattak. Végül

pedig az alkotók szemüvegén keresztül is megvizsgáltuk a helyzetet, fókuszcsoportos interjúk során, mind a projekt elején és a végén. A kutatásban megjelenik egy inkluzív módszertani elem is, amelyen belül az insider és outsider szerepek különböző szintjei fedezhetőek fel, mint érintett és drámatanár, drámatanár és kutató, és kutató (outsider), amelyben meghatározó elem az érintettek kutatásban való aktív részvétele (Heiszer és mtsai, 2014).

Az alkotókkal készült fókuszcsoportos interjúkban nyomon követtük a témában kialakult diskurzust, a csoportalakulást, és a szerepeket. A projekt elejéhez képest megfigyelhető, hogy az insider és az outsider, az érintett és a szakemberi szerepek folyamatosan összemosódnak, ami abban nyilvánul meg, hogy mindenki tanulhat mindenkitől, a szerepek egyenrangúak, bárki lehet kompetens. Emellett nyomon követhető a közösségi identitás fejlődése is az alkotóknál, azáltal, hogy egyre inkább egy közösségként határozzák meg magukat.

A diákokkal a foglalkozások előtt és után önkitöltős kérdőíveket vettünk fel, amit csoportos alkalmakon volt lehetőségük kitölteni (Babbie, 2001). Az összes válaszadó 42,6%-a töltötte ki mindkét időpontban a kérdőívet (122 fő), összesen 286 pre- és posztkérdőív áll rendelkezésünkre. Ezeknek az eredményeiből most csak egy-két mozzanatot mutatunk be.

Mind a pre- mind a posztkérdőívekben rákérdeztünk arra, hogy mi jut eszükbe azokról a szavakról, hogy másság, defekt és fogyatékoság. Így e kérdésblokk alapján egyértelmű összehasonlítást tehettünk.

A másság kifejezéssel kapcsolatban a pre- és a posztkérdőíveket összehasonlítva, a diákok kevesebbet asszociáltak konkrét csoportokra, kinézetre, és több általános eltérést, viselkedésbeli különbséget említettek, amelyben már hangsúlyosabban megjelenik a pozitív eltérés, és az egyediség.

A defekt kifejezés terén a kérdőívek alapján nem látunk markáns változást. Viszont kisebb arányban jelenik meg első asszociációként az utókérdőívekben a defekt, mint valamilyen járműkerék hibája.

A fogyatékoság kifejezés kapcsán bár még mindig dominánsabb, de lényegesen kevesebb a sérülés-specifikus, medikális megközelítés, és még kevesebb a csak egy sérülésre koncentráló asszociáció. Emellett gyakrabban megjelenik a fogyatékoság társadalmi akadályozottságként való értelmezése.

Eredményeink párhuzamba állíthatóak a 2012-es ifjúságkutatás eredményeivel a passzív állampolgári szerepet illetően. A diákok attitűdjében megjelenik, hogy inkább felülről várják a megoldást, mint hogy tegyenek is érte. Vagy éppen önmaguk is úgy érzélik, hogy ez a fiatalok körében egy jelentős társadalmi probléma (Oross, 2013; Szabó, 2010).

Az elbeszélésekben gyakran visszaköszön a közöny, az érdektelenség és a kiábrándultság. Például, amikor arra kérdeztünk rá, hogy mit jelent hátrányos helyzetűnek lenni, egy diáktól a következő válasz érkezett: *Nem tudom, nem is akarom. Sokan nem foglalkoznak velem. (F\_PRE)*

Összességében módszertani eszköztárunkkal csak azt a hatást tudtuk mérni, ami verbálisan is megnyilvánult, de az eredmények alapján ezen a szinten is látható a változás. Kérdés azonban, hogy a fejekben mi történik, ami lehet, hogy soha nem kerül kimondásra, sőt még tudatosulásra sem, ahogy az egyik alkotó is megfogalmazta:

*Egy része mérhető, mondjuk, akik utána meg lettek interjúvolva, a másik része meg például, akiről nem derül ki semmi, mert viszi magával szép csendesen és emésztgeti... Sőt, nem is biztos, hogy abban megy végbe a legnagyobb változás, aki erről beszél... Illetve kérdem én, hogy az hol mérhető, ami semennyire nem tudatosul, tehát nem tudati szinten x év múlva egy valamilyen élethelyzetben, egy nem tudom, a Meki teraszán vagy akárhol... (Érintett részvevő alapítvány részéről, színházterapeuta)*

### **A testi tapasztalatok és a testtudat jelentősége a fogyatékos csoportokkal való mozgás- és táncterápiás munkában**

A fiziológiai, érzelmi és kognitív fejlődés egymástól elválaszthatatlan folyamatok. A mozgás az idegrendszer és a személyiség fejlődésének, valamint az egészséges identitás kialakulásának elengedhetetlen feltétele. A mozgás minden cselekvés alapja, mely mind az én-élmények megszerzéséhez, mind a környezettel való viszony kialakításához köthető (Horváth és Szilajné, 2013). A mozgásban azonban nem csupán fizikai létezésünk tükröződik. A test és a mozdulatok leképezik az egyén aktuális érzelmi állapotait, így a mozgás jelentősége élettörténetünk megformálásában is folyamatosan nő.

A pszichodinamikus mozgás- és táncterápia egy olyan önismereti és terápiás módszer, mely a mindenkor testi tapasztalatokra épít, hiszen a világról szerzett információink alapját csecsemőkorunktól kezdve a test és különböző érzékelési modalitások jelentik. A terápia lélektani elméleti háttérét elsősorban a pszichoanalitikus megközelítések, azon belül a tárgyakapcsolati – és szelfpszichológiai területek (Winnicott, 1999), valamint a preverbális kor emlékezetkutatásai és a kötődéskutatások (Stern, 1998) adják. A módszer a csoportfolyamatok alatt különböző munkamódokkal dolgozik. A testtudati és kapcsolati munka, az alkotás és a verbális kifejezés egyidejűleg a mozgásterápiás folyamat részeit képezik. A testtudati munka során a figyelem az önészlelésre, a saját testre összpontosul, ezzel a hatóerő élményének átélését elősegítve, míg a kapcsolati munka mentén a fókusz kibővül, a társak és a velük való együttmozgás kerül előtérbe.



Sajátos nevelési igényű vagy fogyatékossgal élő<sup>32</sup> tagokból álló csoportok esetén bizonyos okok miatt (egy alkalom időtartama, verbális nehezítettség bizonyos diagnózisoknál) az egyes munkamódok egy-egy alkalom során nem azonos szinten jelennek meg. A testtudati munka a legjelentősebb, hiszen az annak során kialakult sajátos figyelmi állapot vezet át mind a kapcsolati munkába, mind az alkotásba, amikor egyre árnyaltabb mozgásformák jelennek meg. A kutatás célja a pszichodinamikus mozgás- és táncterápia hatásainak vizsgálata az egyéni affektív képességek - agresszió, szorongás és depresszió -, a kognitív architektúrák feltérképezése, illetve a csoportok alakulása (csoportkohézió, csoportközi viszonyok, az egyén helye a csoportban) mentén. Különböző szegregált iskolákban és intézményekben<sup>33</sup> egy tanévet felölelő csoportfolyamatok zajlanak mozgásterápiás és gyógypedagógiai-fejlesztési célból. A fent említett kutatás jelenlegi tapasztalatai azt mutatják, hogy a mozgásterápia hatékony eszköz lehet a fogyatékossgal élő csoportok fejlesztésében.

Testtudati és művészetterápiás alkalmakon, színház-pedagógiai programokon gyakran tapasztaljuk, hogy eltérő módszertannal dolgozunk nagyon hasonló célok elérésének érdekében. Azt is látjuk, hogy a vizualitás, mozgás, dráma és színház alkalmazása a csoporttagok történeteinek keresztül megalkotott, *testhez kötött tapasztalatokból* megdolgozásra váró, valós életproblémákat tár föl. A terápiás és művészetpedagógiai folyamat eredményeként a sajátélmény olyan *érzelemkapukat* képes kinyitni, amelyeken átlépve a játész személyes élményeit már a szavak szintjén is képes lesz megjeleníteni. Így kapva esélyt arra, hogy saját életének kontextusába helyezze át mindazt, amit látott és megélt. Ezzel indítva az újabb, de immár egyszemélyes reflexiók sorozatát, mely utat nyit a szituációk, történések, jelenségek differenciáltabb megértéséhez. Az alkalmazott drámán és színházon keresztül a résztvevőknek lehetőségük nyílik különböző társadalmi és erkölcsi problémák fényében saját viszonyulásaik, attitűdjeik vizsgálatára.

Szimposium-előadásainkból szerkesztett jelen szövegben a művészetalapú tanulás és a dráma tanuláselméleti sajátosságainak, magyar oktatástörténeti aspektusainak felvillantása mellett, egy fogyatékossgügyben érzékenyítő színházi nevelési projekt kutatási eredményeit, valamint sajátos nevelési igényű csoportokkal végzett pszichodinamikus mozgás- és táncterápiás módszer működésének kutatási tapasztalatait közöltük.

---

<sup>32</sup> *Göllesz* (2003) definíciója szerint a fogyatékossg annak a maradandó állapotnak vagy sajátosságának a megnevezése, amikor egy személy érzékszervi, mozgásszervi, értelmi vagy kommunikációs képességei számottevően elmaradnak az átlagtól és ez az illető társadalmi életben való részvételét jelentősen akadályozza vagy lehetetlenné teszi (Horváth-Novák, 2014).

<sup>33</sup> Csillagház Általános Iskola; Száraznád Általános Iskola; Szellő Általános Iskola; Csalogány Általános Iskola; Dr. Török Béla Általános Iskola.

## Irodalom

- ❖ *Babbie, E. (2001): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest.*
- ❖ *Báthory Z. (2001): Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972-2000. Önkonet Kft, Budapest.*
- ❖ *Conrad, D. (2009): Exploring Risky Youth Experiences. Popular Theatre as a Participatory, Performative Research Method. In: Patricia Leavy (szerk.): Method Meets Art. Arts-Based Research Practice. The Guilford Press, New York – London. 162-178.*
- ❖ *Debreczeni T. (1993): A drámapedagógia Magyarországon. In: Trencsényi László (szerk.): Reformpedagógiai olvasókönyv. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.*
- ❖ *Gabnai K. (2001): A drámapedagógia hazai legitimációja. In: Báthory és Falus (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001. Osiris Kiadó, Budapest.*
- ❖ *Gaskó K., Kálmán O., Mészáros Gy. és Rapos N. (2011): Az adaptív-elfogadó iskola. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.*
- ❖ *Göllesz V. (2003): A gyógypedagógiai kórtan fogalomköre, a fogyatékos kórtani értelmezése. Gyógypedagógiai Kórtan. 11-16. In: Göllesz, V. (szerk.): Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.*
- ❖ *Heatchote, D. (2003): Context for Active Learning. The Journal for Drama in Education, Vol. 19. No. 1.*
- ❖ *Heiszer K., Katona V., Sándor A., Schnellbach M. és Sikó D. (2014): Az inkluzív kutatási módszerek meta-szintű vizsgálata. Neveléstudomány, 3. sz. 53-67.*
- ❖ *Horváth Zs. és Szilajné Bárdos M. (2013) Mozgás alapú terápia hatása a csoportra és az egyénre halmozottan fogyatékos fiatalok körében. Gyógypedagógiai Szemle, 2013/3. sz. 187-196.*
- ❖ *Horváth Zs. és Novák G. M. (2014): Az épség és alternatívái. Testtudati fókuszok terápiás és színházipedagógiai kontextusokban. Iskolakultúra, 7-8. sz. 69-79.*
- ❖ *Illyés S. (2000): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE BGGYFK, Budapest.*
- ❖ *Kiss V. (2014): A vizuális művészetpedagógia és művészetterápia összehasonlítása a tanári és terapeuta kompetenciák tükrében, doktori disszertáció, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.*
- ❖ *Knausz I. (2003): A tanítás mestersége. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.*
- ❖ *Leavy, P. (2009): Method Meets Art. Arts-Based Research Practice. The Guilford Press, New York – London.*
- ❖ *Merényi M. (2004): Mozgás- és táncterápia. (Áttekintő tanulmány). Pszichoterápia, 13. sz. 4-17.*
- ❖ *Mihály O. (1970): A sokoldalú fejlesztés problémái a nevelhetőségükben gátolt gyermekek nevelésében. In: Majzikné-Petrikás-Horváth (szerk.): A szocialista személyiség nevelése és a közösség. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.*
- ❖ *Nahalka I. (1997): Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron. Iskolakultúra 2. sz. 21-34; 3. sz. 22-41. és 4. sz. 3-21.*

- ❖ Novák G. M., Szári L. és Katona V. (2014): Defekt? Színház és dráma a fogyatékoságügyért. *Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft., Budapest.*
- ❖ Oross D. (2013): Társadalmi közérzet, politikához való viszony. In: Székely L. (szerk.) *Magyar Ifjúság 2012 Tanulmánykötet.* 283-315. Kutatópont, Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó, Budapest.
- ❖ Stern, D.N. (1998): A csecsemő személyközi világa. Animula Kiadó, Budapest.
- ❖ Szabó I. (2010): Nemzeti identitás és politikai szocializáció. *Új Ifjúsági Szemle, 2010/tavaszi, 75-98.*
- ❖ Szauder E. (1993): A drámajáték oktatásának legnevesebb angolszász képviselői. In: Trencsényi L. (szerk.): *Reformpedagógiai olvasókönyv.* Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- ❖ Szauder E. (2000): A színházi nevelés története az angol nyelvterület országaiban. *Drámapedagógiai Magazin, Különszám.*
- ❖ Sztarosztrelceva, N. P. (szerk., 1987): *Revoljucija – Iszkusztvo – Deti.* Proszvesenije, Moszkva.
- ❖ Takács G. (2012): A részvétel kora. A színházi nevelés útjai, lehetőségei Magyarországon. *Műút, <http://www.muut.hu/korabbilapszamok/035/takacs.html> (a letöltés ideje: 2015. február 7.)*
- ❖ Trencsényi L. (2015): Töprengések a közösségről, iskolaközösségről. In: *uő: Az iskola belső világa. Tanulmányok 1989-2003.* Fapadoskönyv.hu Kiadó.
- ❖ Trencsényi L. (2013a): A drámapedagógia mint tudomány – egy kötet előszava. In: *uő Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig.* PTE, Szekszárd-Budapest
- ❖ Trencsényi L. (1994): Művészeti nevelés és pedagógiai reformok. In: (Kaposi L. szerk.): *Drámapedagógiai Magazin 8. sz.*
- ❖ Trencsényi L. (2000): *Művészetpedagógia.* Okker Kiadó, Budapest.
- ❖ Trencsényi L. (2011): *A maratoni sereg.* Önkonet, Budapest.
- ❖ Trencsényi L. (2013b): *Drámapedagógia-történet.* In. *uő. Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig 1965 – 2013.* Szekszárd-Budapest, PTE 2013. 79-82. o.
- ❖ Trencsényi L. (2013c): *A vizuális nevelés új könyvei.* In. *uő. Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig 1965 – 2013.* Szekszárd-Budapest, PTE 2013. 294, 296.o.
- ❖ Trencsényi L. (2013d): *Új értékek, régi hagyományok* In. *uő. Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig 1965 – 2013.* Szekszárd-Budapest, PTE 2013. 165-178.o.
- ❖ Winnicott, D. (1999): *Játszás és valóság.* Animula, Budapest.
- ❖ Yalom, I. (2001): *A csoportpszichoterápia elmélete és gyakorlata.* Animula, Budapest.
- ❖ Zalay Sz. (2007): *A konstruktív drámapedagógia a pedagógiai filozófia rendszertanában* *Iskolakultúra 2007. 11-12. sz. 144-150.*
- ❖ Zászkaliczky Péter (2014): *A gyógypedagógia: a fogyatékoság tudománya.* In: *Fogyatékoság és társadalom 2 (5-6) 73-85. o.*

## Abstract

### **Art-based research and practice in the therapeutic contexts of disability, drama education and body-awareness**

At body-awareness or art therapy events or in theatre education programmes we often find that we work with different methodologies to reach very similar goals. We also see that when we are working with vision, movement, drama and theatre, real life problems from *body-bound experience* are revealed through the stories of the group members with whom we are working. As a result of the therapeutic and art education process, self-experience can open *emotional gates*, through which the players are able to verbalize their personal experiences. This provides an opportunity to transfer all the things they have seen and experienced into the context of their own lives. This is also the start of a new but already individual series of reflections, which pave the way for a more sophisticated understanding of the situation, the happenings and the phenomena. Through applied drama and theatre the participants have an opportunity to examine their own approaches and attitudes in the light of various social and moral problems. The 21<sup>st</sup> Theatre actor-drama teacher team held educational sessions for classes participating in the experimental training of the Equal Opportunities of Persons with Disabilities non-profit organisation (FSZK) while taking into account the characteristics of the age groups for a total of fifteen times between 12 September 2013 and 10 January 2014. Using drama and theatre as art based research, the research team worked with fourteen focus groups and conducted six individual semi-structured interviews for additional empirical research.

A mixed research design (in the form of questionnaires with the students, focus group interviews with the students and separately with the artists as well as individual interviews) was employed to gain a more complete picture of the problems students face in Hungarian society today, how they relate to those issues, where they place social differences within this system, including issues relating to disability, and what solutions or answers they can formulate to these questions.

A high level of involvement and common brainstorming were evident in most of the groups, as positive contributions to the sessions. In all cases, the interviews also presented the researchers with an opportunity to redefine the research goals based on the continuous feedback and spontaneous reactions of the participants. The drama education work provided a highly- focussed learning content for the participants while classroom discourse and the power of role playing served a single goal: experiencing the context of disability through the examples.

In addition to its focus on art-based learning and research, the symposium gave an account of the findings of a disability-based sensitizing educational theatre

project, as well as of the experience of an impact assessment of psychodynamic movement and dance therapy for groups of persons with special needs.

**Géza Máté Novák** currently teaches Drama and Theatre Education at most academic levels. He is currently working as an assistant professor at the ELTE University Budapest, Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, where he has been working at Institute of General Studies Education since 2007. He received his PhD in 2011 from the ELTE Doctorate School of Education Sciences. The title of his thesis is 'The Effect of Drama on the Value Orientation of Teenagers'. He has participated in many theatre and drama festivals and has been involved in various drama projects with young people throughout Europe.

Besides working in the academic sector, he has been involved in the non-governmental field and has also been the leader of an association for drama and theatre in education for 17 years. He is currently engaged in a project that aims to develop gifted students of special needs studies in the fields of Art Education and Theatre Therapy. Its main objective is to create a new Theatre in Education programme sensitizing participants involved in the fields of disability studies and higher education.

**László Trencsényi** is an Honorary Professor at the Eötvös Loránd University (ELTE) Faculty of Education and Psychology Institute of Education. The current and historical question of innovation is primary among his research topics, in particular the cultural-artistic stimuli affecting traditional schools, art education and children's culture. He first encountered the practice of Drama Education in the 1970's, and throughout his career, he has reflected upon it, besides interpreting and popularizing this world in his books, press releases, training and further training in several academic institutions. He is a founding member of the Hungarian Society of Drama Education and an honouree of the Eva Mezei Award founded by the society.

**Vanda Katona** graduated as a sociologist and teacher of Sociology at the University of Debrecen. In 2010 she began her Ph.D. studies in the Special Needs Education Programme of the ELTE Doctorate School of Education Sciences. She is currently working as an assistant lecturer and Erasmus coordinator at the ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education. Her research and teaching interests include the life courses of people with disabilities, the transition to adulthood of people with disabilities, resilience, social inclusion, deinstitutionalization, qualitative and inclusive research and the social history of disability. She has participated in a number of research projects and published several papers on these topics in the past four years.

**Zsuzsanna Horváth** graduated as a special needs teacher from the ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education in 2009 and completed a course in Intercultural Education and Psychology at the ELTE Faculty of Education and Psychology in 2011. As a special needs teacher and assessor she worked at the Second Test Expert Commission on Learning Abilities, after which she carried out individual and group sessions at a private

*development centre. She has been working with psychodynamic movement and dance therapy since 2008, and completed her training in 2013. In 2012 she began her doctorate studies at the ELTE Doctorate School of Education Sciences and is currently completing the final year. In her research she conducts movement and dance therapy for groups of persons with special needs, testing the methodology in three different areas: individual affective skills, cognitive architectures, as well as the evolution of groups (group cohesion, inter-group relations and an individual's place in the group).*

*Novák Géza Máté*

*Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar  
Budapest  
[mate.geza.noval@gmail.com](mailto:mate.geza.noval@gmail.com)*

*Trencsényi László*

*Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Budapest*

*Katona Vanda*

*Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar  
Budapest*

*Horváth Zsuzsanna*

*Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar  
Budapest*

## ÖKOISKOLÁK EGYÜTTMŰKÖDÉSE HELYI KÖRNYEZETŰKKEL

### Elméleti háttér

#### Az ökoiskolák nemzetközi és hazai háttere

A 2002-ban Johannesburgban megrendezett ENSZ világkonferencia<sup>34</sup> csaknem valamennyi előadása megállapította, hogy a fenntartható folyamatok – többek között a környezet állapotának megőrzése, javítása, az egészségi állapot javulása, a szegénység csökkenése, a természeti erőforrások fenntartható használata és a hozzáférés igazságosabb elosztása – irányába akkor következik be elmozdulás, ha az emberek tudatosan élnek és cselekednek környezetükben és a környezetükért. A világról, egy országról, egy faluról vagy egy családról fenntartható módon gondoskodni csak tudatos, a környezet, a gazdaság és a társadalom összefüggéseit, a problémákat ismerő, illetve azok megoldásáért közösen cselekvő emberek képesek. Ezért az ENSZ a 2005-2015 közötti időszakot a Fenntarthatóságra Nevelés Évtizedének (a továbbiakban: Évtized) nyilvánította.<sup>35</sup> A nemzetközi folyamatok itthon sem maradtak visszhang nélkül, az Évtized elejétől a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 48.§ (3) bekezdése értelmében az iskoláknak pedagógiai programjuk részeként el kellett készíteniük környezeti nevelési programjukat. Ez azért volt fontos, mert a tantestületek maguk határozhatták meg környezeti nevelési irányelveiket, tudatosan átgondolásra készítette őket, hol, melyik területen, mely kompetenciák fejlesztésével, milyen helyi problémára építhetik éves tervüket, és milyen módszert használnak mindehhez.

Ugyanebben az évben került először meghirdetésre az oktatásért és a környezetvédelemért felelős minisztérium közös felhívása az Ökoiskola Cím elnyerésére. A következő években az Ökoiskolák munkája szerves részévé vált a hazai köznevelés rendszerének, és több jogszabályi változás is megerősítette a fenntarthatóságra nevelés helyzetét.

Magyarország 2012. január 1-től hatályba lépő *Alaptörvényének* XXI. cikke szerint: „Magyarország elismeri és érvényesíti mindenki jogát az egészséges környezethez”. Ennek a gondolatnak a teljesülését szolgálja – a 2007-ben elkészült és a 1054/2007. (VII. 9.) Korm. határozattal elfogadott Nemzeti

---

<sup>34</sup> Lásd: <http://www.unesco.hu/termeszettudomany/fenntarthato-fejlodesre/fenntarthato-fejlodes> (2015. 03. 15)

<sup>35</sup> Lásd: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/> (2015. 05. 14)

Fenntartható Fejlődési Stratégia<sup>36</sup> (a továbbiakban: NFFS) után - az Országgyűlés által 2013-ban elfogadott, hosszú távú *Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégia* (a továbbiakban: NFFK)<sup>37</sup>, mint átfogó keretrendszer. Az NFFS a végrehajtás átfogó feladatai és eszközei közé sorolja a tudásbázis növelését és a tudás megosztását és ezen belül a legfontosabb cselekvési területek egyikeként határozza meg, hogy „Az oktatás tartalmaiban és formáiban hangsúlyosabban kell megjeleníteni a fenntarthatósági témákat és értékeket.” (NFFS, 53. oldal, TB-3 cselekvési terület). Az NFFK szerint „Olyan oktatás-nevelés-képzés (és kulturális intézményrendszer) kialakítása a cél, amely egyfelől fejleszti az értékeket, erkölcsi normákat, a társadalmi minőséget, az érzelmeket, a közösségekhez való kötődést, rendszerszemléleti képességet ad, másfelől biztosítja a munkavégzéshez szükséges tudás, készségek és kompetenciák elsajátítását, a társadalmi tanulás új formáinak létrejöttét, kialakítja az életen át tartó tanulásra való igényt.” (NFFK, 41. oldal) Mint láthatjuk, mindkét megfogalmazás megfelel az ökoiskolai rendszer kialakítását vezérlő egyik elvnek, az ún. „egészintézményes” megközelítésnek. Az egészintézményes megközelítésben mind a pedagógiai célok, mind az oktatási intézmény működtetése, mind a tanulás körülményei – egymással összhangban – hitelesen tükrözik a fenntarthatósági elveket.

A környezettudatosság erősítésének szándékát képviseli a *Köznevelési törvény*<sup>38</sup> is, mely első paragrafusának második bekezdése megnevezi a fenntartható fejlődést is felsorolja azt a köznevelés általános kereteit meghatározó értékek között. Ezen túl a 78.§ (5) nevesíti az e területen támogatandó programokat: „Az oktatásért felelős miniszter, a környezetvédelemért felelős miniszter közös programok kiadásával, pályázatok kiírásával segíti a környezeti nevelés, oktatás feladatainak végrehajtását és az *Erdei Iskola Program, Erdei Óvoda Program, Zöld Óvoda Program, Ökoiskola Program megvalósulását.*” Mindemellett a *Nemzeti Alaptanterv*<sup>39</sup> minden műveltségterület számára közös nevelési célként definiálja a fenntarthatóság, környezettudatosság területét.

Az Európai Unió Tanácsa szerint „a fenntarthatóságra nevelés legfontosabb szerepe az, hogy az egyéneket és a csoportokat felvértezze a tudatos választáshoz szükséges ismeretekkel, készségekkel és attitűdökkel, amelyeknek köszönhetően a világot olyanná alakíthatják, illetve olyannak őrizhetik meg, amelyben ők maguk és a jövő nemzedékek egyaránt élni szeretnének. Az oktatási intézmények és a

---

<sup>36</sup> [http://www.nfft.hu/dynamic/nemzeti\\_fenntarthato\\_fejlodesi\\_strategia.pdf](http://www.nfft.hu/dynamic/nemzeti_fenntarthato_fejlodesi_strategia.pdf)

<sup>37</sup> Az Országgyűlés 18/2013. (III. 28.) OGY határozata a Nemzeti Fenntartható Fejlődés Keretstratégiáról <http://nfft.hu/assets/NFFT-HUN-web.pdf> (2015. 03. 14)

<sup>38</sup> [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100190.TV&timeshift=0](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV&timeshift=0) (2015. 03. 14)

<sup>39</sup> 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról: [http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) (2015. 03. 15)



*helyi közösségek, helyi civilek és vállalkozások együttműködésének mind kulcsfontosságú szerepe van az ilyen kompetenciák kifejlesztésében és előmozdításában.”<sup>40</sup>*

Jelen vizsgálatunkban – a fentiek szerint a nemzetközi és hazai szakpolitikában is kiemelt célként szereplő – iskolai-közösségi kapcsolatrendszert vizsgáltuk, az magyarországi Ökoiskola Hálózat iskolai és oktatásfejlesztési tapasztalatai alapján.

### Az iskolák és a helyi közösségek közti kapcsolatok fontossága

Mind az Országgyűlés, mind az ENSZ, mind az EU szerint az iskolarendszernek, a nevelésnek és oktatásnak képessé kell tennie a diákokat arra, hogy aktív és felelős állampolgárként támogassák a fenntartható fejlődést. Ez a pedagógiai cél akkor valósítható meg hatékonyan, akkor teremthetők hiteles tanulási helyzetek, ha az iskola partneri együttműködésekkel alakítja ki társadalmi környezetével. Ezekben a helyzetekben egyértelmű: a fenntarthatósággal kapcsolatos pedagógiai munka nem nélkülözheti annak felmutatását, hogy a komplex környezeti, társadalmi problémák csakis az összes érintett bevonásával oldhatók meg. Ennek a tanulási folyamatnak a szerves része a társadalom életében való részvételi lehetőségek megismerése, annak megértése, hogy mindannyiunktól függ, milyen jövő fogunk élni. Az iskolák és a helyi közösségek folyamatos együttműködése jó tanulási helyzet, és vonzó példa minden korosztály számára. Fenntartható fejlődési cél, hogy minél több ember legyen részese a helyileg releváns fenntarthatósági ügyeknek – az iskolák és a helyi közösségek folyamatos együttműködése ezt is szolgálja.

Ahogy az ENSZ Évtizedet záró jelentése (*Buckler és Creech, 2014*) is többször utal rá, világszerte folyamatosan növekszik az iskolák és helyi közösségek közti együttműködések száma. Magyarország is több olyan nemzetközi együttműködésben vett részt a közelmúltban (*Varga, Czipán és Faye, 2011; Réti, 2014*), melyek megalapozták az iskolák és helyi közösségek közti együttműködések elméleti hátterét és pedagógiai módszertanát a fenntarthatóságra nevelés területén, így megalapozták az ökoiskolai fejlesztések terén végzett munkát.

---

<sup>40</sup> EU Tanácsi Következtetései a fenntartható fejlődést szolgáló oktatásról, letölthető: [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:327:0011:0014:HU:P DF \(letöltés dátuma\)](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:327:0011:0014:HU:P DF (letöltés dátuma))

## A kutatás háttere

A tanulmányban ismertetett kutatások a nevelési-oktatási programok fejlesztésére létrehozott „TÁMOP 3.1.1.-11/1-2012-0001 azonosító számú, XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” elnevezésű projekt keretein belül valósultak meg. (Kőpatakiné és mtsai, 2013). A projektben az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársai partneriskolák bevonásával öt nevelési oktatási-programot fejlesztettek ki, közöttük az ökoiskolák nevelési-oktatási programját, mely a fenntarthatóság értékrendjét magukénak valló iskolák támogatását tűzte ki célul. A vizsgálathoz felhasználtuk az oktatásért és a környezetvédelemért felelős tárcák megbízásából 2005 óta az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben kezelt ökoiskola pályázatokat is.

Az ökoiskola nevelési-oktatási program tanulási egységeit – un. modulokat – 10 partnerintézményben 53 pedagógus készítette, melyre a megbízást egy előzetes, megalapozó feltárás és háttérvizsgálat-sorozat után kapták. Jelen tanulmányban a programfejlesztés során elvégzett kutatások közül csak az ökoiskolák és a helyi közösségek kapcsolatának szempontjából releváns elemeket, és két, ehhez kapcsolódó háttérvizsgálatot mutatunk be röviden. A témával kapcsolatos további kutatásokról, és fejlesztések eredményeiről a [www.ofi.hu](http://www.ofi.hu) honlapon folyamatosan bővülő tájékoztatás található.

## Módszerek

### Ökoiskolai hiányterületek háttérvizsgálata

Az ökoiskolák működését támogató nevelési-oktatási program megalapozása céljából egy *kutatássorozat* előkészítéseként elemeztük a fenntarthatóság pedagógiája terén működő, a hazai gyakorlatra legnagyobb hatással bíró nemzetközi (pl. Beagle, Carbon Detective) és hazai (pl. Iskolazöldítés, Szitakötő, Energiakaland) programokat. A 21 hazai és 20 nemzetközi projekt, program elemzését a következő szempontok alapján végeztük: időtartam, kezdeményező, célcsoport, témakör, célok, módszerek, tanulástechnikai eljárások, eredmények/nehézségek (a program fennmaradása, kiterjesztése, hatása), kapcsolatok (Néder, Szentpétery és Saly, 2013).

Második lépésben 11 környezeti nevelési kézikönyv tartalomelemzésével, továbbá 59 tapasztalt környezeti nevelő megkérdezésével két kérdőíves adatfelvétellel és két szakértői műhellyel (Delphi módszertan szerint) határoztuk meg az ökoiskola nevelési-oktatási program sikerkritériumait. (Néder, Saly és Szentpétery, 2014). A kutatássorozat eredményeinek összehasonlító elemzéséből állapítottuk meg az ökoiskolai nevelési-oktatási program fejlesztése számára iránymutató jelentő hiányterületek listáját (Saly, Néder és Varga, 2014). Az

azonosított hiányterületek alapján az ökoiskolák részére készülő pedagógiai programcsomag fejlesztési irányvonalait pontosítottuk, illetve az innovatív (önálló fejlesztésre vállalkozó) iskolák és pedagógusok részére javaslatokat fogalmaztunk meg. A hiányterületek strukturált feltárása lehetővé tette, hogy az iskolai-közösségi gyakorlat minőségét külön elemezzük.

#### Az ökoiskolák és helyi közösségek közti együttműködések célzott vizsgálata

Az ökoiskolák és helyi közösségek együttműködésének vizsgálata érdekében 2013-ban kérdőíves felmérést is végeztünk az ökoiskolák körében. Annak érdekében, hogy az időbeli tendenciákat megragadhassuk, a vizsgálatba bevontuk az Ökoiskola címpályázatra 2009-ben és 2011-ben beadott pályázatok releváns részeit. A több mint 60 kritériumból álló kritériumrendszer 14 kritériuma egyértelmű helyi kapcsolati jelentést hordoz. Ezekre a kritériumokra együttesen legfeljebb 27 pont szerezhető, mind a címpályázatokban, mind a kérdőív válaszaiban. A vizsgálat során 154 iskolai kérdőív és 383 iskolai pályázat adatait elemeztük. Háttérváltozóként az iskolák méretét vettük figyelembe, az összehasonlítás érdekében csak a 251 tanulónál kevesebb, illetve az 500-nál több tanulót tanító intézmények figyelembe vételével. Az adatforrásokat és elemszámokat az 1. táblázat mutatja be.

*1. táblázat. A célzott vizsgálat adatforrásai és elemszámai*

Év	Adatforrás	Elemszám
2009	Ökoiskola pályázat	154
2011	Ökoiskola pályázat	229
2013	Kérdőív	154

Az adatokat az alapján normalizáltuk, hogy a kérdőíven illetve a pályázatban az iskola és helyi közösség közti együttműködések alapján kapható pontszám mekkora hányadát érték el az iskolák az adott évben.

#### A programfejlesztés fókuszának vizsgálata

A nevelési-oktatási programfejlesztő munka belső értékelésének részeként tartalomelemzéssel megvizsgáltuk – a feltárt hiányterületekre tudatosan fókuszáló felkészítések után, és a fejlesztés során kapott szakmai visszajelzések alapján –, hogy az ökoiskola nevelési-oktatási program számára kifejlesztett száz modulba a fejlesztők milyen mértékben építették be az iskolák és helyi környezet közötti együttműködés lehetőségeit.

## Eredmények

A feltárt ökoiskolai hiányterületek az előzőekben bemutatott elemzés alapján:

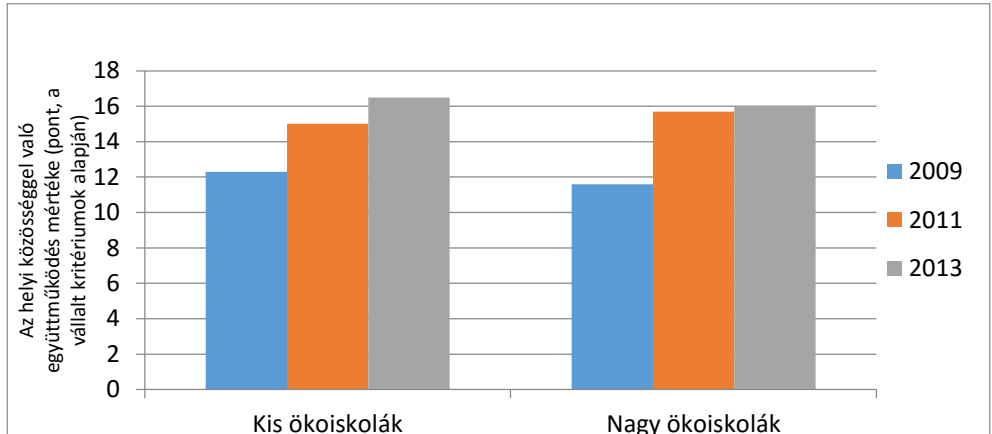
1. A külső minták, hatások miatt már kisiskolás korban gyengül a gyermekek harmonikus összhang iránti vágya, természetes „bátorsága” és kíváncsisága.
2. A természettudomány, fenntarthatóság és innováció kapcsolódása sokkal gyengébb a lehetségesnél.
3. *Az épített környezet tanulmányozása, és ezen alapuló tevékenység alig jelenik meg az oktatási-nevelési programokban.*
4. A társadalomtudományok és a környezeti nevelés kapcsolata háttérbe szorult.
5. *A valóságra, helyi jelenségekre nem eléggé épít a tanulás.*
6. A tanárképzésben gyenge a környezeti nevelésre felkészítés, a szükséges kompetenciákat a pedagógusok szinte kizárólag továbbképzéseken szerzik meg.
7. *A város a diákok több mint felének természetesen adódó környezete, mégsem jelenik meg tanulási, terepgyakorlati helyszínként.*
8. *A diákok ritkán vesznek részt a tanulói környezet, tanulótér kialakításában.*
9. A közelmúltban kiépült természettudományos laborhálózatot és a többi laborszakot nem eléggé használják ki az ökoiskolai nevelési programok.
10. A környezeti nevelés nem eléggé él az info-kommunikációs technológiák adta lehetőségekkel.

Mint látható, a tíz hiányterület közül négy (3., 5., 7., 8., a listában dőlt betűvel jelzettek) egyértelműen az iskola és helyi környezet közötti kapcsolat fejleszthetőségének lehetőségeire mutat rá, de az 1., 4., és 10. sorszámú hiányterületek is bírnak településközösségi, térbeli környezeti vonatkozással.

Az ökoiskolák és helyi közösségek együttműködése az ökoiskolák szerint

Az ökoiskolák saját adatainak (címpályázatok, célzott kérdőív) elemzése azt mutatja, hogy a helyi értéket hordozó kritériumok legalább 6 pontértékkal, legfeljebb 27 pontértékkal szerepeltek a teljes mintában. 2009-ben az Ökoiskola Címre pályázó iskolák kisebb mértékben vettek részt együttműködésekben helyi közösségükkel, mint a 2011-es pályázatban részt vevők. A nagyobb (nagy, több mint 500 fős diáklétszámú) ökoiskolákban a tendencia folytatódott 2013-ig. (1. ábra). A teljes mintában kiugró 2011-es érték háttérében valószínűleg az áll, hogy 2010-ben megújult az Ökoiskola kritériumrendszer, amely az iskolák számára a korábbiaknál egyértelműbben közvetítette a helyi környezettel való együttműködés fontosságát. A 2013-as megtorpanás háttérében az önkormányzati iskolák fenntartóváltásával együtt járó bizonytalanságok húzódnak meg, melyek a rendszer működésmódjainak stabilizálást követően várhatóan csökkenni fognak.

1. ábra. Ökoiskolák együttműködésének mértéke helyi környezetükkel, a kritériumrendszer helyi értéket hordozó szempontjaira szerzett intézményi részpontszám összegek átlagában, kis és nagy iskolákban (kis iskolákban diáklétszám  $\leq 250$ , nagy iskolákban diáklétszám  $> 500$ ):



### A helyi környezettel való együttműködés a programfejlesztés fókuszai között

A programfejlesztési folyamat lezárásaként elvégzett tartalomelemzés kimutatta, hogy az ökoiskola-nevelési oktatási programjához kidolgozott 100 modul 41%-ának fókuszában az iskola és a helyi környezet közötti együttműködés van, további 10%-a pedig tartalmaz ilyen irányú feldolgozási lehetőséget is. Az 1. mellékletben röviden bemutatunk három modult az iskolák és a helyi környezet közötti együttműködés illusztrálására.

### **Következtetések**

Az iskolák és helyi közösségek közti kapcsolatok nélkülözhetetlenek a fenntartható fejlődés érdekében. Bár az iskolák nyitottak a helyi közösséggel való együttműködésre, sok esetben ez véletlenszerűen történik, illetve a tapasztalok vagy a szakmai segítség hiánya megakadályozza ezeknek az együttműködéseknek a valós és a helyi közösség fenntarthatóságát szolgáló tartalommal való tudatos kitöltését. Ennek a nehézségnek a leküzdésében segítséget nyújthat, hogy a kidolgozott ökoiskolai nevelési-oktatási program moduljainak több mint a fele tartalmaz a helyi közösséggel való együttműködést igénylő elemet.

Az ökoiskolai pályázat alapjául szolgáló kritériumrendszert 2013-ban ismét megújítottuk. A megújítás alapját a megváltozott köznevelési törvény és fenntartói háttér, a „Fenntarthatóságra nevelés” évtizedének nemzetközileg is elismert jó gyakorlatait, valamint a Delphi-módszerű kutatássorozat adták. A

megújult kritériumrendszerben új kritériumok fogalmazódtak meg az ökoiskolák külső – helyi közösséggel, közvetlen környezettel – együttműködéseinek és kapcsolatrendszerének kiépítésével, kommunikációs elvárásaival kapcsolatosan. Reményeink szerint a kidolgozott modulok és az új kritériumok eredményeként az ökoiskolákban a jövőben nagyobb hangsúlyt kapnak a diákok fenntarthatósággal, környezetvédelemmel kapcsolatos pozitív élményei, a tanárok sokszínű módszertana és a helyi közösségekkel való együttműködés. Ugyanakkor mindez a szakmai háttér csak akkor tud beépülni az iskolák mindennapjaiba, ha pedagógusok megfelelő felkészítés keretében elsajátíthatják a helyi közösséggel való, és tudatosan tervezett együttműködés módszertanát. A pedagógus-továbbképzés rendszerében erre ma már az ökoiskolai nevelési-oktatási program részeként akkreditált továbbképzés keretében lehetőség van. A fejlesztés következő állomásaként fontos lenne a pedagógusjelöltek felkészítése az iskolák és helyi közösségek közti együttműködések koordinálására és tervezésére már a pedagógusképzés során.

Valódi áttörést a területen az hozhatna, ha az iskolák és pedagógusok értékelési rendszerében kötelező elemként jelenne meg a helyi közösséggel való együttműködés vizsgálata. Ha az iskolavezetők és a pedagógusok életpályá modelljének részét képező minősítési eljárása során hangsúlyos elem lenne annak vizsgálata, hogy az adott iskola illetve pedagógus munkája mennyire járul hozzá ahhoz, hogy az iskola a helyi közösséggel együttműködve dolgozik, így készítve fel a diákokat arra, hogy felnőtként képesek legyenek aktív állampolgárként részt venni saját közösségük életének fenntarthatóvá tételében.

## Irodalom

- ❖ Buckler, C. és Creech H. (2014): *Shaping the future we want UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Final report, UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>* (2015. 03.14)
- ❖ Kőpatakiné Mészáros Mária, Réti Mónika, Mayer József, Kovács Erika, Sallainé Sipkai Zsuzsa, Kalocsai Janka és Varga Attila (2014): *A nevelési – oktatási programok fejlesztésének keretrendszere, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet [http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/keretrendszer2014\\_04\\_08.pdf](http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/keretrendszer2014_04_08.pdf)* (2015. február 18.)
- ❖ Néder Katalin, Saly Erika és Szentpétery Lászlóné (2014): *„Egész iskolás” fenntarthatóság-Alapvetések az ökoiskolák nevelési-oktatási programjának fejlesztéséhez, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest [http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/egesz\\_iskolas\\_fenntarthato\\_sag\\_-\\_brosura\\_2014-05-14b.pdf](http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/egesz_iskolas_fenntarthato_sag_-_brosura_2014-05-14b.pdf)* (2015. 03.14)

- ❖ *Néder Katalin, Saly Erika és dr. Szentpétery Lászlóné (2013): Hazai és nemzetközi környezeti nevelési programok, projektek a közelmúltban, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest (kézirat)*
- ❖ *Réti Mónika (2014. szerk.): Útikalauz iskolák és közösségek együttműködéséhez a fenntartható fejlődésért, ENSI i.n.p.a, Zürich*
- ❖ *Saly Erika, Néder Katalin és Varga Attila (2014): A fenntarthatóságra nevelés hiányterületei Gyermeknevelés 2. évfolyam 1. sz. 35-48. [http://old.tok.elte.hu/gyermekneveles/aktualis\\_szam.htm](http://old.tok.elte.hu/gyermekneveles/aktualis_szam.htm) (2015. 03.14)*
- ❖ *Varga Attila, Czippán Katalin és Faye Benedict (2011): Az iskolák társadalmi szerepvállalása a fenntartható fejlődésért. Új Pedagógiai Szemle 1-5, 259-268. [www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz\\_2011\\_1-5.pdf](http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_2011_1-5.pdf) (2015. 03.14)*

### **Melléklet: Példamodulok - iskolák és a helyi környezet közötti együttműködés**

#### 1. Öröm a játék, bánat a tér - játszótértervezés

A gyerekek az iskola közelében lévő játszóteret vizsgálták meg és feltérképezték, hogy jelenlegi formájában mi az, ami tetszik (ÖRÖM), és mi az, ami nem tetszik (BÁNAT) a téren. A gyerekek egyet értettek abban, hogy különösen szép, és védeni való ÖRÖM az élő környezet, a rengeteg zöld; viszont BÁNAT -ként értékelték, hogy nincs elég érdekes játék. A program során a BÁNATot ÖRÖMre változtatták úgy, hogy azokra a helyekre új játékokat terveztek. A tervek alapján hulladékból maketteket, modelleket készítettek. A megalkotott tárgyakkal kiállítást rendeztek a budapesti Kertészeti Egyetemen az Önkormányzat főépítésének kezdeményezésére.

#### 2. Fűzfakunyhó az iskolakertben

Egy iskolaudvar közösségi terének kialakítására nagyszerű lehetőség egy fűzfakunyhó: árnyékot ad, szellős, nyáron szabadtéri foglalkozásoknak is teret ad. Középiskolás gyerekek - közösségi szolgálat keretében - szakemberek segítségével egy általános iskola udvarán felépítettek egy fűzfakunyhót.

#### 3. Madárfalu

Részvétel az Európai Madármegfigyelő napon. Mesterséges madárodúk készítése, kihelyezése szakember segítségével a településen, folyamatos gondozása. Rendszeres megfigyelések a madárfaluban, a megfigyelések dokumentálása terepnaplóban, és az adatok eljuttatása a Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesületnek.

## Abstract

Nine years after the first Eco-School was named in Hungary, there are almost 700 title holders within the 48 hundred schools. The Eco-School Program managed by the Hungarian Institute for Educational Research and Development relates to the UN Decade for Education for Sustainable Development (DESD). Eco-Schools take sustainability as base value. Focusing on the development of Eco-School Programme in the years of DESD, we analysed school-community contact networks with environmental sociological methods. Comparing the Hungarian Eco-School routine to international best practices, another educational research of the Institute described the state of the art of Eco School initiative, and the actual list of shortcomings as well. Results confirm that schools committed to ESD show increasing attention to learning situations based on local experiences. Four of the ten identified shortcomings show the weak relationship of school-community and the many realizable potentials at the same time. Based on the above mentioned practice the development directions of the planned common pedagogical package for the Eco-Schools program were refined and a set of proposals for innovative teachers and schools (those capable for improving self curricula) were formulated. After all, more than half of the 100 eco-school learning modules were developed, they were definitely built on common school-community themes, values and place. Some of these learning modules are also presented.

*Erika Saly has been elementary school teacher, environmental educator since 1987. After graduated from Teachers' Training College of Esztergom, she has been teaching for 25 years in a country school in Dévaványa, where she has established the basis place of environmental education with the help of parents and children. The main feature of her teaching-learning practice was the everyday use of environmental education.*

*She is the establisher and leader of more local professional civil organisations. She was always interested in the methodology of teaching-learning, complex teaching organising processes, innovative schools, motivation types of educators and pupils. She visited alternative schools during her study trips. She shared her experiences with interested educators on trainings, courses, she led methodology working groups, and she also used these experiences during teaching practice. She is the author of more professional publications and articles.*

*She has been the leader of Hungarian Society for Environmental Education since 2010. She has been working for Hungarian Institute for Educational Research and Development since 2012 where she works on the development of Eco-school educational program in with her colleagues.*



**Réka Könczey** has an MSc in Biology from Eötvös University, Budapest, and finished her studies of Environmental Sciences PhD School at St. Stephan University, Gödöllő. She has worked for the Eötvös University (lectures and mentoring in: evolutionary genetics, population genetics, systematic zoology, conservational biology, behavioural ecology), for IUCN (projects: river corridors, tanks and thyme, nature conservation planning), for the Hungarian Environmental Education and Communication Office (strategic planning in EE), for the Environmental Development Directorate (as the sustainable development advisor for all the EU-funded programmes). She was very active in several – local and national/professional - non-governmental organizations, e.g. served as board member in Hungarian Environmental Educational Society and in National Association of Large Families. She is the sustainable development trainer of the National University of Public Service, Budapest. In late 2013 she joined the team of Hungarian Institute for Educational Research and Development where she works as the senior leader of two environmental educational projects. Her main interests are environmental awareness/environmental sociology and education for sustainability. Now she co-ordinates the network of Eco-schools in Hungary.

**Attila Varga**, has a bachelor degree in Biology Teaching, a master degree in Psychology and a PhD degree in Education from Eötvös Loránd University in Budapest. He started his career teaching psychology at Berzsenyi Dániel College In Szombathely. In 2000 he joined the team of Hungarian Institute for Educational Research and Development where he works as a senior researcher. His main interest is school-development. He has co-ordinated the development of Eco-schools' network in Hungary for a decade. Recently he is working as a team leader preparing six extracurricular program packages for grades 1-8th with supportive teacher's packages (including professional development program and mentoring system), and collecting good pedagogical practices for dissemination. Besides this he also gives lectures on education for sustainability and environmental awareness at Eötvös Loránd University, and Budapest University of Technology and Economics. He is a member of the Hungarian National Commission of UNESCO and the Professional Board of the Hungarian Association for Environmental Education. He also serves as the secretary of Environmental Education branch of Hungarian Association of Educational Research.

**Katalin Néder**, Biology and Chemistry teacher for primary and secondary schools, Environmental Educator. She has been working in Dunakanyar Erdei Iskola Primary School for fifteen years, which was one of the first eco-schools in Hungary. She also taught chemistry in secondary schools, and conducted researches in the field of water-chemistry. She studied the Apátkúti and Morgó creeks and published her results in a water chemistry guide. She has been organizing field courses and nature camps for twenty years. Her theses include: Forest school, The opportunity of environmental education in chemistry teaching. She is a textbook writer and teaching material developer (Nature studies of 3rd and 4th graders). She is a founder and the secretary of Mátyásfa Environmental Association in Kismaros. Nowadays she is the leader of the group developing Eco-school educational program in the Hungarian Institute for Educational Research and Development.

Saly Erika  
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet  
Budapest  
[saly.erika@ofi.hu](mailto:saly.erika@ofi.hu)

Könczey Réka  
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet  
Budapest  
[konczey.reka@ofi.hu](mailto:konczey.reka@ofi.hu)

Varga Attila  
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet  
Budapest  
[varga.attila@ofi.hu](mailto:varga.attila@ofi.hu)

Néder Katalin  
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet  
Budapest  
[neder.katalin@ofi.hu](mailto:neder.katalin@ofi.hu)

## TREFORT ÁGOSTON MUNKÁSSÁGA – KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A SZAKKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁBAN JÁTSZOTT SZEREPÉRE

### Bevezetés

A reformkori Magyarországon az 1830-as évek elejétől a politikai küzdelmek homlokterébe kerültek a polgári átalakulással és a nemzeti függetlenséggel kapcsolatos kérdések. Közöttük különleges hangsúlyt kaptak a köznevelés és ezen belül a szakoktatás országos problémái. A korszak haladó szemléletű politikusai élesen bírálták a működő intézmények elmaradottságát, és a fogyatékoságok taglalása mellett jobbító, korszerűsítő javaslatokat tettek. Az 1848-as forradalmat megelőző évtizedekben csak néhány új szakoktatási intézmény született, mert a polgári és nemzeti fejlesztés jegyében megfogalmazott javaslatok elodázódtak, eltorzultak vagy megbuktak a császári udvar és a konzervatív erők ellenállásán. A reformerek küzdelmei mégsem voltak hiábavalók. A köznevelés és a szakképzés ügye a közvélemény szemében országos jelentőségű problémává, a nemzeti ipar megalapozása és fejlesztése pedig olyan központi kérdéssé vált, amely újabb feladatokra mozgósította az ország szellemi erőit. E tanulmány keretében a pályája elején a centralista körhöz tartozó és később kultuszminiszteri, majd a Magyar Tudományos Akadémia elnöki tisztét is betöltő *Trefort Ágoston* munkásságát elemzem, különös tekintettel a szakképzés megújításában játszott szerepére.

### Trefort Ágoston gyermek- és ifjúévei

*Trefort Ágoston* 1817. február 7-én *Trefort Ignác* és *Beldovics Tekla* elsőszülött fiaként egy felső-zempléni mezővárosban, Homonnán látta meg a napvilágot. Apja megyei seborvos volt, aki fiának a legjobb neveltetést igyekezett biztosítani. Édesanyja négy éves korában kezdte tanítani. Az öt éves *Ágoston* elemi iskolai tanulmányait 1822-ben kezdte meg a homonnai nyilvános iskolában. Emlékirataiból (*Trefort*, 1856-1859) tudjuk<sup>41</sup>, hogy az éles elméjű fiú az apától hallott és otthoni beszélgetésekben rendszeresen használt latin nyelvben is

---

<sup>41</sup> Mivel *Trefort Ágoston* felesége, *Rosty Ilona* német származású volt – a kor gyakorlatának megfelelően –, a családban a gyermekekkel ugyan már magyarul beszéltek, de egymás között és írásban a német nyelvet használták, és csak a Kiegyezést követő években váltotta fel a német nyelvet a magyar. Ezzel magyarázható a Visszaemlékezések, és az ugyancsak az OSZK Kézirattárában található családi levelezés németnyelvűsége. (*Trefort*, 1856-1859:4)

komoly előmenetelre tett szert. 1826-ban Eperjesre küldték gimnáziumba, ahol a szlovák és a magyar nyelv mellett főleg németül tanult. 1829-ben a magyar nyelv és retorika tanulása érdekében átírárták a sátoraljaújhelyi gimnáziumba. Az 1831-es kolerajárványban előbb édesanyja halt meg, majd orvosi hivatása teljesítése közben a halálos kór elragadta édesapját is. (*Trefort, 1856-1859:6*)

Az árván maradt három gyermek gyámságát – a családfő végakarátának megfelelően – *Csáky Petronella* grófnő vállalta. A visszaemlékezésekből tudjuk, hogy *Trefort Ignác* Homonnára költözése után a *Trefort* család és a *Csáky* család között szoros, baráti kapcsolat szövődött. A grófnő fiaként tekintett *Ágostonra* és az ifjú a grófi házban kiváló neveltetésben részesült. A szülei halálát követő évben az egi Lyceumban tanult, majd Pestre került és az egyetemen folytatott jogi tanulmányokat. *Ágoston* céltudatosan képezte magát. A lovaglás és vívás mellett megtanult angolul és franciául. Eredeti nyelven olvasta *Voltaire-t, Rousseau-t, Schillert, Goethét, Scott-ot, Byront* és *Hume* munkáit.

A kor tanulmányi lehetőségei és saját szorgalma eredményeképpen már 19 éves korában befejezte egyetemi tanulmányait. A jurátusi gyakorlatot az eperjesi kerületi táblán teljesítette, az ügyvédi vizsgát dicséretes eredménnyel 1837. december 22-én tette le. Ekkor már a magyar mellett jól beszélt angolul, franciául, latinul, németül, olaszul és szlovákul.

A grófi család által kezelt örökség lehetővé tette számára, hogy először a grófnő társaságában, majd egyedül is hosszabb külföldi utazásokat tegyen, melyek során elsősorban a kulturális létesítmények – képtárak, műemlékek, múzeumok és a legújabb műszaki vívmányok – iránt érdeklődött. Utazási élményei inspirálják első folyóiratban megjelent cikke megírásában „Szent Lázár szigete Velenczében” címmel. (*Trefort, 1837*) Tanulmányútjait gondosan megtervezte, melyek során elsőrendű kötelezettségének érezte Európa nagyobb városai képzőművészeti kincsinek megtekintését. (Erről bővebben lásd *Trefort, 1837:4*)

### **Trefort bekapcsolódása a reformkori közéletbe**

1837-ben állás vállalt a budai udvari Kamaránál fogalmazó gyakornokként. Ez év őszén ismerkedett meg báró *Eötvös Józseffel*. A személyes találkozások és beszélgetések alapozták meg *Eötvös* és *Trefort* egész életen át tartó barátságát. (*Trefort, 1856-1859:18-19*) A Nemzeti Kaszinóbeli beszélgetéseik egyikén *Trefort* felvetette egy „Művészeti Egylet” gondolatát, amit a kortársak: báró *Eötvös József, Szalay László, Lukács Móric, Eckstein Figyes, Schedius Lajos, gróf Serényi László, Grimm Vince, gróf Dessewffy Aurél, báró Jósika Miklós* és még számosan támogattak. 1839. november 10-én megalakították a Pesti Műegyletet, melynek első elnökévé évre *Trefort Ágostont* választották meg. A Műegylet kiállításain a magyar képzőművészek először válhattak szélesebb körben ismertté. Ez az intézmény volt az Országos Magyar Képzőművészeti Társulat

előfutára. Alapítója, a mindössze 22 éves *Trefort* beírta nevét a magyar képzőművészet történetébe. (*Trefort*, 1881:320) *Gróf Széchenyi István* is felfigyelt a fiatal *Trefortra*.

### A centralista kör kialakulása

1839-ben kilépett az államszolgálatból, mert megélhetését biztosította családi öröksége és a *Csákyaktól* kapott anyagi támogatás, valamint cikkeinek honoráriuma. A Nemzeti Kaszinóban kötött barátságok nyomán ebben az időszakban kezdett kibontakozni a későbbiekben centralista kör néven ismert csoport, melynek a legismertebb képviselői: *Csengery Antal*, *Eötvös József*, *Lukács Móric*, *Szalay László* és *Trefort Ágoston*. A centralista kör szervezkedése a harmincas évek végén a *Themis* című folyóirattal kezdődött és a Budapesti Szemlével fejeződött be. *Trefortnak* a Budapesti Szemlében több nagylélegzetű közgazdasági tanulmánya jelent meg, melyekben szorgalmazta a magyar ipar fejlesztését. Az iparosítás, mint a feudális elmaradottság elleni orvosság – ifjú korától élete végéig – egyik meghatározó témája volt szakírói munkásságának. Széles körű közgazdasági tanulmányai alapján meggyőzően állította, hogy „...az anyagi érdek kifejlése a közboldogság és haladás föltétele...” és ebből következik, hogy alaptalan az a félelem, miszerint „az anyagai érdekek a szellemieket letiporják”. (*Trefort*, 1844:8) A fenti idézeteket a *Kossuth Lajos* által alapított Pesti Hírlapban megjelent cikksorozatból emeltem ki. *Trefort* éppen a folyóirat megjelenése kapcsán került közeli kapcsolatba a nála 15 évvel idősebb *Kossuth*-tal. Már ekkor életcéljaként fogalmazta meg az ország elmaradottságának felszámolását.

### Az MTA levelező tagja

1841 őszén a mindössze 24 éves fiatalembert nagy megtiszteltetés érte. Történelem- és közgazdaságtudományi témájú tanulmányai és folyóiratcikkei alapján, munkásságának elismeréseként a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagjává választották. Székfoglaló előadását 1841. december 6-án „A nemzeti gazdaságnak rendszere” címmel tartotta meg. (*Mann*, 1982:21) Előadását évtizedek múltán is úttörő munkaként értékelték, mely „...fényt árasztott egy Magyarországon ez előtt még névről is alig ismert tudományágra.” (Erről bővebben lásd: *Keleti*, 1889:17) Ebben többek között kitér egy a témánk szempontjából kiemelten fontos kérdésre, miszerint minden nemzetnek az ipar fejlesztésére, a gazdaságilag magasabb fokra történő áttérésre kell törekednie. Felhívja a figyelmet „...a nemzet ipari erejének növelésére” – mint olyan elvre, mely a társadalmi jóllét alapja (idézi: *Mann*, 1982:21). Ebben a kérdésben találkozott *Kossuth* és *Trefort* véleménye. Az 1841-ben alapított Iparegyesület célját *Kossuth* a Pesti Hírlapban így fogalmazta meg:

*„hasznos ismereteket terjeszteni a nép minden osztályiban, mellyeknek nincs módjuk ismeretvágyukat egy- vagy másképen kielégíteni, hanem egyszersmind különösebb czélul azt veszi fel, hogy hasznos ismeretekben a műiparos néposztályt részesítse.” (Kossuth, 1841:3)*

## **A centralista politikus**

*Trefort* a polgári átalakulást erőszakos megmozdulások nélkül kívánta elérni, így a XIX. század eleji magyar polgári értelmiség többi képviselőjéhez hasonlóan a társadalmi reformok mellett is természetesnek tekintette a nemesség hatalmának fennmaradását, és az alkotmányos monarchia mellett tett hitet.<sup>42</sup>

*Trefort* Magyarország társadalmi-gazdasági átalakulását mindvégig a Habsburg-monarchia keretében képzelte el, amiben szerepet játszott a cári hatalom terjeszkedésétől és a pánszlávizmustól való félelme is.<sup>43</sup> A cári önkényuralomról oroszországi utazása során személyesen szerzett tapasztalati alapján számolt be a „Budapesti Árvízkönyv”-ben (*Trefort*, 1840:225-259).

Ugyanakkor *Trefort* világosan látja, hogy a hazai ipar fejlesztésének pártolásakor el kell választani egymástól az ipar és a pauperizmus problémáját. A polgári származású *Trefort* rokonszenvvel viseltetett az alacsonyabb néprétegek iránt is.<sup>44</sup> Írásainak gyakran visszatérő gondolata, hogy a munka, a „productio” növelése által, vagyis az ipar segítségével kell kiemelnünk a dolgozó osztályokat „a szegénységből, szűkölködésből” (*Trefort*, 1882:144).

## A forradalmi események sodrában

*Eötvös* és *Trefort* együtt vettek rész az Ellenzéki Kör Választmányának 1848. március 4-i ülésén. A Batthyány-kormány megalakulásakor *Trefort* is tisztséget vállalt. *Klauzál Gábor* mellett lett államtitkár a Földművelés, Ipar- és Kereskedelemügyi Minisztériumban.<sup>45</sup> Az 1848-as országgyűlés összehívásakor

---

<sup>42</sup> „Mi e rendszer – azaz, az alkotmányos monarchia emberei vagyunk” – „Európában a szabadságot jelenleg csak az alkotmányos monarchia biztosíthatja...” – írta a Pesti Hírlapban 1845. március 2-án. (*Trefort*, 1845:2)

<sup>43</sup> „Ausztriának fegyverkezve kell lennie, hogy ha netán az orosz a franciával szövetségre lép, a többi, a hazáért s függetlenségért küzdő népek középpontja lehessen, hogy a magyar nemzetiséget s azzal lényegesen összeforrt alkotmányos életet a szláv elemnek Európában varázslag növvő befolyása és hatalma ellen védhesse.” – Olvashatjuk *Trefort*: Kisebb dolgozatok című írásában. (*Trefort*, 1882:181)

<sup>44</sup> „...a munkás sorsa bizonytalan, s ingadozó, s ő, ki kezei által táplálja családját, kereset nélkül marad, az éhségnek kitéve.... Gyermeki gyöngéd korukat minden öröm nélkül, sötét falak között, nehéz munkával töltik, testük, s lelkük elhervad.” – írta *Kisebb dolgozatokban*. (*Trefort*, 1882:144)

<sup>45</sup> *Klauzál Gábor*ról tartott emlékbeszédében azt emelte ki, hogy *Klauzál* miniszterként „...politikai bátorsággal, kitűnő tapintattal és államférfiúi képességekkel bírt.” (*Trefort*, 1881:113)

először szülőföldjén lépett fel képviselőjelöltként, de végül a főváros terézvárosi kerületének képviselőjeként jutott be a parlamentbe (*Trefort*, 1856-1859:30). Először lelkesedett a forradalom iránt, de a „törvényes rend” megszűnésével, *Eötvös*sel együtt az ország elhagyása mellett döntött, mert álláspontjuk szerint egyszerre omlott össze a hazai polgári átalakulás külső és belső biztosítékrendszere. A radikalizálódás jele az, amikor a felbőszült tömeg 1848. szeptember 28-án az ellenségeskedés megszüntetése céljából az egyedül Budára utazó *Lamberg Ferenc* altábornagyot a hajóhídon felismerte, és őt ott felkoncolta. *Eötvös* és *Trefort* ezt a történetet drámaian élte meg, számukra ez olyan mértékű radikalizálódást jelentett, hogy másnap együtt Bécsbe utaztak, a már korábban odaküldött családjuk után. A reformok békés körülmények közötti megvalósítására törekvő, rendkívül érzékeny *Eötvös* és *Trefort* számára a viszonyok kiéleződésének ez a formája már elviselhetetlen volt és súlyos belső válságot átélve, tétovázás, ingadozás végeredményeként, felindult állapotban hozták meg döntésüket. (*Mikonya*, 2015:145) Ez a semleges álláspontot kereső lépésük, amely bizonyos mértékű megalkuvást, és ezáltal pályafutásuk törését jelentette, jól tükrözi saját reformer, tehát forradalomellenes elveikhez való következetes ragaszkodásukat. (*Mann*, 1982:45)

### Emigráció és visszakapcsolódás a politikai életbe

*Trefort* bécsi, müncheni és salzburgi tartózkodás után 1851 őszén hazatérve a felesége örökségét képező csabacsüdi birtokon kezdett gazdálkodni a közügyektől teljesen visszavonulva. Az októberi diploma kiadását követően 1860. december 11-én Békés vármegye alispánjává választották. A felé irányuló bizalmat megköszönve beszédében hangsúlyozta ragaszkodását a 48-as törvényekhez.

Politikai nézeteit egyik – választónak címzett – levelében így foglalta össze: „...*Én tehát – valamint mostanáig, úgy a jövőben is – pártolom a vallás, oktatás- és sajtószabadságot, a nemzetiségek szabad fejlődését, az anyagi téren pedig az iparszabadságot.*” (*Trefort*, 1861:5)

Az 1861. évi országgyűlés összehívása után – az alispánságról lemondva – a gyomai kerület képviselőjeként jelenik meg a fővárosban a *Deák Ferenc* vezérlete mögött felsorakozó, feliratot indítványozók táborában. A kiegyezés felé haladó politikai akarat erősítése mellett a gazdasági élet élénkítését tartotta legfontosabbnak. Az alföldi vasút létesítésének fontosságát felismerve cikkeiben, tanulmányiban a vasútépítés mellett úgy érvel, hogy „...*a vasutak mindenütt a világon a polgárosodás és a jóllét előmozdítói.*...”<sup>46</sup> (*Trefort*, 1865:11)

---

<sup>46</sup> A Szolnok és Debrecen közötti vasútvonalból Szajol állomástól kiágazó 143 km hosszú Szajol-Arad vonalat 1858. október 25-én helyezték üzembe, de az építési munkálatok csak 1871-ben fejeződtek

Az 1860-as években publikált cikkeiben főleg gazdasági kérdésekkel foglalkozott. Az ipar hiányát Magyarországra nézve hátrányosnak tartotta, ezért javasolta egy iparegyesület felállítását Pesten. Ennek feladatául a kézműipar tökéletesítését tűzte ki. Céljának eléréséhez iskola létesítésére, kiállítások rendezésére, előadások tartására gondolt. (Erről bővebben lásd: *Trefort*, 1863)

1867-ben bekapcsolódott a kiegyezés gazdasági előkészítésébe; tagja volt a közös ügyekről tárgyaló bécsi delegációnak. Március 4-én felolvasást tartott a Tudományos Akadémián az 1848-as törvények közgazdasági momentumairól.

Az 1872. évi országgyűlési választások során tartott beszédeiben kitér a közoktatás kérdéseire is, és azt hangsúlyozza, hogy „...a közoktatás mezején gyorsabban kell haladnunk”. Meglátása szerint „...tudományos egyetemünket nem csak törvény által alakítgatni kell formálni, hanem a szükséges épületekről, segédeszközökről, s tudományos intézetekről ... kell gondoskodni.” (*Trefort*, 1872:12)

*Szász Károly* visszaemlékezéséből ismert *Trefort* gyakorta hangoztatott meggyőződése: „Barátom, e két ajtó mögött fekszik Magyarország jövője. Iskolák és vasutak! – íme, jövőnk programja, íme, haladásunk két mozdonya!” (*Szász*, 1886:21)

*Ötvös* halálát követően még nem vállalta a miniszteri felkérést, de 1872. szeptember 4-től 1888-ban bekövetkezett haláláig megszakítás nélkül szolgálta a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium élén a magyar kulturális életet.

## **Közoktatás-politikai koncepciója**

*Trefort* közoktatás-politikája a közoktatás minden ágát fejlesztette. Többször kifejtette, hogy az iskolarendszer szervesen összefüggő egésznek alkot. Pedagógiai előremutató intézkedései az iskolarendszer egészére, annak reformjára irányultak. Különösen sokat tett a lányok oktatásáért:

- 1873-ban létesítette az első állami polgári iskolai tanítóképző intézetet,
- 1875-ben létrehozta az ország első felsőbb leányiskoláját,
- 1876-ban *Zirzen Janka* szakmai irányításával megnyílt az első nőipariskola.

1883. évi középiskolai törvénye a szakszerűen képzett, a magyar közigazgatást és államigazgatást végző tisztviselő középosztálynak a műveltségét alapozta meg.

1887-ben teljesült egy további régi terv, ugyanis *Trefort* engedélyezte *Gyertyánffy István*nak egy tanítóképző intézeti tanári képesítő tanfolyam indítását. Így létrejött a paedagogium elnevezésű iskolakomplexum a következő iskolatípusokkal: népiskola, tanítóképző intézet, polgári iskola, minta- és

---

be, és szeptember 14-én az ünnepélyes átadáskor *Trefort* társaságában végigutazott a vonalon Tisza Lajos közlekedési miniszter is.



gyakorlóiskola, polgári tanítóképző intézet és tanítóképezdei tanári tanfolyam. (Mikonya, 2015:166)

Trefort biztosította a középiskolákban – a felekezeti fenntartású gimnáziumokban is – az állami felügyelet és ellenőrzés jogát, és érvényesítette a tanárképzésben is az állam vezető szerepét. (Felkai, 1969:161)

Hangsúlyt kapott a népnevelés. Szorgalmazta az Egyetemi Könyvtár és az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum építését. Kiemelkedő szervezője és menedzselője volt a művelődéspolitikának. Közoktatás-politikájának jelentős érdeme, hogy előnyben részesítette azokat az iskolatípusokat, amelyek az iparra, mezőgazdaságra és a kereskedelemre neveltek.

## **Miniszteri működése az iparoktatás és a szakképzés területén**

### Trefort miniszteri koncepciója

Trefort jól ismerte sógora és legjobb barátja, Eötvös miniszteri működését és folytatta annak irányvonalát. Ugyanakkor a mintegy hetvenfős apparátust a tudományos élet kiválóságaival tovább erősítette. Szerteágazó munkásságából e tanulmány keretében csak az iparoktatás és a szakképzés előmozdításában játszott szerepét vizsgáljuk.<sup>47</sup>

A magyar ipar és az ipar fejlődésének feltételét jelentő szakképzés problémájának gyökerét már egy három évtizeddel korábban a *Pesti Hírlap*ban megjelent cikkében feltárta:

*„...az ipar által keresett tőkék azon kört, melyben kerestettek, el nem fogják hagyni, mint jelenleg, midőn e tőkék birtokosai, hiú címek után vágyódva, tőkéiket s gyermekeiket productiv foglalkozásoktól elvonják, az inproductiv fogyasztók számát szaporítandók. Továbbá az iparúzó osztály tekintete növekedésének szinte a technikai ismeretek terjesztésére is hatni kell, mert ha körülnézünk hazánkban és látjuk, mennyi egyedek csődülnek a tudós szakok felé, s válnak peretlen ügyvédeké vagy beteg nélküli orvossá. Ha vizsgáljuk, mi oknál fogva nem adják magukat ez egyedek magokra nézve jutalmazóbb, s a közre nézve éppen olyan hasznos, s tiszteletet érdemlő mesterségekre, s technikai tudományokra: egyik oknak tapasztalandjuk az előítéletet, másiknak a hiedelmet, hogy iparúzó helyzetben meg nem becsültetnek, s a szülők félelmét, hogy gyermekeik, ha iparművesekké lesznek, az által a társasági hierarchiában alászállnak.” (Trefort, 1843:9)*

Trefort miniszteri koncepciója szerint mindenekelőtt a hazai ipar eredményeit kell a széles nyilvánosság elé tárni, azután „szoktatni kell”, hogy rokonszenvezen a

---

<sup>47</sup>A közoktatásügyi mellett közel két éven keresztül (1876-1878) között ideiglenesen megbízott földművelés-, ipar- és kereskedelemügyi miniszterként is tevékenykedett.

hazai ipari termékekkel, „mert ha a rossz szokásunknál maradunk s mindent rendszeresen lenézünk, ami itthon készül, úgy Magyarországnak nem lesz soha művészeti ipara, s ipar általában.” (Trefort, 1843:10)

A magyar iparművészet érdekében is szót emelt: Jókai Mórtól az egyházi főhatóságokig mindenkit arra kérve, „hogya a templomok díszítéséhez tartozó művészeti vagy műipari cikkeket itthon méltóztatassanak készíttetni, s így közgazdasági állapotaink javulásához a lehetőségekhez képest hozzájárulni.” (Trefort, 1883:319)

Minisztersége első éveiben – a szükséges anyagi bázis híján – a rajzoktatás fejlesztésével támogatta az iparoktatást. Továbbá, szorgalmazta, hogy egyrészt a taneszközök készíttetésével javuljon az oktatás színvonala, másrészt ez a hazai ipar számára munkalehetőséget biztosított.

1876. július 14-én kiadott rendelete nyomán az iskolákban a hazai iparosok által készített tanszereket használták. Ennek köszönhetően 1883-ban már mintegy 30 iparos foglalkozott – a tanszermúzeumi bizottság, a fizikatanárok segítségével – tanszerek előállításával.<sup>48</sup>

1867-ben rendes tagja lett a Magyar Tudományos Akadémiának. Tekintélyét latba vetve iparosítást sürgetett az akadémiai felolvasó ülés keretében tartott beszédében is: „...az Akadémia nagy szolgálatot tesz az országnak, midőn a tudományban a természettudományi és a technikai irányt is kellő figyelemre méltatja”. „...nem lesz iparunk, ha egyéb feltételeket, amelyek mellett ipar nálunk lehetséges, nem tudunk megalkotni.” – írta. (Trefort, 1991:71)

A kereskedelmi szakoktatás irányítása a Földműves-, Ipar- és Kereskedelmi Minisztériumtól 1872-ben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumhoz került, és Trefort még ebben az évben kiadta a kereskedelmi szakoktatás első szabályzatát, melyet 1884-ben, 1885-ben és 1895-ben frissített szabályzatok követtek. Így alakult ki a kereskedelmi tanonc-iskolák, a középfokú kereskedelmi iskolák és a kereskedelmi akadémiák egymásra épülő szervezete.

A legalsó fokú kereskedelmi intézetnek nevezett kereskedőtanonc-iskolák a már munkaviszonyban álló, szerződéses tanidejüket mesterüknél töltő tanoncoknak nyújtott alapfokú képzést. Minden olyan község, melyben 20–30 tizenkét-tizenhat éves korú kereskedőtanonc gyűlt össze, köteles volt számukra iskolát létesíteni. A tanulmányi idő három év volt, a tananyag pedig kereskedelmi számtan, kereskedelmi könyvvitel, áru- és váltóismeret és később a nemzetgazdaság alapelvei, földrajz, valamint természettan.

Trefort első szabályzata a felsőkereskedelmi iskolát „háromosztályú középkereskedelmi iskolának” nevezte, ahová a belépés feltétele a négy polgári vagy a gimnáziumi, illetve a reáliskolai osztályok elvégzése volt. A három

---

<sup>48</sup> Erről bővebben lásd: Trefort 1883. november 3-án kelt levelét Görög István tanszerkereskedőhöz. (Trefort, 1883:313-315)

évfolyamos intézmény tananyagát a kereskedelmi tisztviselők számára szükséges szakismeretekkel és a polgári iskola ötödik és hatodik osztályának anyagával kombinálta. Érettségi bizonyítványt nem adott, bár a záróvizsgáját – a korabeli szóhasználatban – érettségi vizsgának nevezték (Orosz, 2003:68)

### Az Állami Közép-ipartanoda megszervezése

*Trefort* folytatta Állami Közép-ipartanoda *Eötvös* által megkezdett szervezésének munkáját. Megbízta *Gönczy Pál* miniszteri tanácsost és *Sztoczek József* műegyetemi tanárt és rektort, hogy dolgozzák ki az intézet szervezeti szabályzatát és tantervét. A felterjesztést 1877. szeptember 10-én *Trefort* jóváhagyta. 1879. december 7-én, a Bodzafa utca 28. szám alatt (ma VIII. kerület, Somogyi Béla utca 28.) egyemeletes bérházban délelőtt 10 órakor a Budapesti Állami Közép-ipartanoda megnyitotta kapuit. A kiegyezést követő ipari és gazdasági fellendülés igényelte a középszintű szakemberek képzését, az intézmény kezdetben 3 évfolyamos volt, és építőmestereket, előmunkásokat és művezetőket képzett.<sup>49</sup> *Trefort* 1879-es Bécsi Világkiállításon bemutatott „alkalmas tárgyak” megvételével megvetette az Iparművészeti Múzeum alapjait. Megfelelő helyiségek biztosításával sorra következhetek a nagyszerű iparkiallítások: 1882-ben a könyvnyomtatás, könyvkötészet, majd a magyar történelmi ötvös kiállítás, amelyet *Trefort* 1884. február 17-én nyitott meg a Nemzeti Múzeumban. *Eötvös* nyomdokain haladva és az ő irányvonalát – is – követve, *Trefort* létesítette az első iparművészeti iskolát, mely a megnyitáskor – 1880. november 14-én – még mindössze egyetlen szakosztályból, a „*műfaragászati tanműhelyből*” állt, és a Mintarajiskola épületében tíz növendékkel, önálló tanár kar nélkül kezdte meg a működését, de alig néhány év múlva már köze száz növendékkel és önálló tantestülettel rendelkezett (*Mann*, 1982:121).

### A Technológiai Iparmúzeum megalapítása

Miniszteri munkásságának egyik jelentős alkotása az 1883. június 24-én megnyitott Technológiai Iparmúzeum, melynek falai között még abban az évben előadássorozatot indított a fa- és fémipar tárgykörében, ahol az önálló iparosok és iparossegédek szakismereteiket gyarapítva – ma úgy mondanánk, hogy szervezett továbbképzések keretében – ismerkedhetek meg a legújabb technológiai eljárásokkal, valamint gépekkel és berendezésekkel. A múzeum az ipari szakismeretek széleskörű terjesztése céljából időszakos közleményeket adott ki. Az ott folyó munka hatékonyságát, a gyakorló szakemberek számára

---

<sup>49</sup> Ez az intézmény az első jogelődje az Óbudai Egyetem Bánki Donát Gépész és Biztonságtechnikai Mérnöki Karának. A Bánki épületében működik az Óbudai Egyetem *Trefort* Ágoston nevét viselő Mérnökpedagógiai Központja.

nyújtott innováció jelentőségét bizonyítja, hogy az első félévben havonta átlagosan hét és félezer látogatója volt a múzeum rendezvényeinek. Az elért eredmények alapján *Trefort* a múzeum végleges épületének felépítésére az országgyűléstől 350 000 forint megszavazását kérte. Az összeget biztosították, de a *Hauszmann Alajos* tervezte épület átadására már csak *Trefort* halála után, 1889-ben került sor a József körút 6. szám alatt. (Jelenleg a Nemzeti Fogyasztóvédelmi Hatóság működik a helyén, az Óbudai Egyetem Bánki Donát Gépész és Biztonságtechnikai Mérnöki Kara épületének József körúti szárnyában.)

A népoktatási törvény a tanköteles kort 6-12, illetve 15 éves korig állapította meg, de az úgynevezett ismétlőiskolák, – amelyeket a városokban főként az iparostanulók látogatták, – egyre népszerűtlenebbé váltak. A megoldást az 1884. évi ipartörvény jelentette, mely először mondta ki a kötelező szakirányú tanoncoktatást.<sup>50</sup> A képzési idő három tanév volt. Egyaránt fontos volt az elméleti és a gyakorlati képzés. A gyakorlatok a tanulmányi időnek majdnem a felét töltötték ki (*Mann, 2002:25-31*).

1885-ben a Magyar Tudományos Akadémia elnökévé választották *Trefort Ágostont*. Ebben az évben létesítette az Iparművészeti Társulatot, melynek alakuló ülésén – 1885. február 8-án – a Társulat elnökévé választották. Elnöki expozéjában célul tűzte ki a magyar iparművészet alkotásainak terjesztését, „*az iparosok haladásának serkentését*” (*Vincze, 1937:234*). Ennek elősegítésére a Társulat kiállításokat rendezett és kiadta a Művészeti Ipar című folyóiratot.

Ugyan ebben az évben arról rendelkezett, hogy az üvegfestészet, mint önálló szaktudomány az iparművészeti iskola keretébe illesztessék, és az intézet, mint gyakorlati tanműhely működjék.

## Összegzés

*Trefort Ágoston* miniszterként olyan gondolatokat fogalmazott meg, amelyek napjainkban is előre mutatnak. Ilyen az oktatás korszerűsítése, ami – meggyőződése szerint – megalapozza a gazdaság jövőjét, és előre viszi a társadalmat. *Trefort* támogatásával jött létre a paedagogium elnevezésű iskolakomplexum a következő iskolatípusokkal: népiskola, tanítóképző intézet, polgári iskola, minta- és gyakorlóiskola, polgári tanítóképző intézet és tanítóképzési tanári tanfolyam.

A XX. századi szakképzés történetét vizsgálva látható igazán annak a jelentősége, hogy az iskolarendszerű szakképzésben – *Trefort* miniszteri működése alatt – elkezdődött a gyakorlati tanműhelyek létesítése. A szakképző iskolákhoz épített tanműhelyekben folyó gyakorlati képzés sikerének záloga az iskolában folyó szakmai elméleti, és a gyakorlati oktatásban zajló praktikus tevékenységek

---

<sup>50</sup> Erről bővebben lásd az iparostanonc-oktatást is szabályozó 1884. évi XVII. tc-t.

didaktikailag helyes és elengedhetetlenül szükséges összehangolása. A szakképző iskolával napi kapcsolatban álló tanműhelyben, ahol a gyakorlatokat számos esetben a szakmai elméletet is tanító személy irányította, megvalósult az elméleti ismeretek gyakorlattal párosuló alkalmazása a tanítási-tanulási folyamatban. Így válhatott az ipari szakmunkásképzés már a XIX. és XX. század fordulóját megelőzően az oktatásügy sikeres szegmensévé.

Miniszteri működése utolsó évében, 1884-ben a VKM mintegy 44 ezer iparostanulót tartott nyilván. (*Szombatfalvy*, 1928:35) Az iparitanuló-iskolák, az alsó és felső ipariskolák, valamint az alsó- és felső kereskedelmi iskolák létesítése és gyors benépesülése bizonyította az 1885-től MTA elnök *Trefort* koncepciójának helyességét. *Trefort* 16 évig tartó kultuszminiszteri munkássága alatt megvalósult a közoktatás és a szakképzés új alapokra helyezése, és ezeken az alapokon a szakoktatás a XX. századi oktatásügy sikerárgazatává vált.

## Irodalom

- ❖ *Antal Jánosné (1980): A Magyar Tudományos Akadémia Almanachja. Akadémiai Kiadó, Budapest. 369.*
- ❖ *Felkai László (1969): Trefort Ágoston a magyar oktatásügyért. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest. 161.*
- ❖ *Keleti Károly emlékbeszéde. MTA Évkönyvei, 1889. XVII. kötet 17.*
- ❖ *Kossuth Lajos (1841): „Iparegyesület”. Pesti Hírlap. 1841. április 21. 3.*
- ❖ *Mann Miklós (1982): Trefort Ágoston élete és működése. Akadémia Kiadó, Budapest.*
- ❖ *Mann Miklós (1993): Kultúrpolitikusok a dualizmus korában. OPKM, Budapest.*
- ❖ *Mann Miklós (2002): Budapest oktatásügye 1873–2000. Önkonet Kiadó, Budapest.*
- ❖ *Mikonya György (2015): Eötvös József és kora. In: Filozófia – művelődés – történet, 2015.*
- ❖ *Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Tudományos Közleményei, XXXVI. (Szerk.: Donáth Péter és Farkas Mária) Trezor Kiadó, Budapest, 143–160.*
- ❖ *Mikonya György (2015): Gyertyánffy István munkássága a tanítóképzés megújítása érdekében. In: Filozófia – művelődés – történet, 2015. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Tudományos Közleményei, XXXVI. (Szerk.: Donáth Péter és Farkas Mária) Trezor Kiadó, Budapest, 161–177.*
- ❖ *Orosz Lajos (2003): A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története. OPKM, Budapest.*
- ❖ *Szász Károly (1886): Trefort Ágoston. Budapest.*
- ❖ *Szombatfalvy György (1928, szerk.): Magyar Népoktatás. A Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium kiadása, Budapest.*
- ❖ *Trefort Ágoston (1837): „Szent Lázár szigete Velenczében”. Társalkodó. 1837. július 5. 4.*

- ❖ *Trefort Ágoston (1840): Utazási töredékek. In: Pest-Budai Árvízkönyv. I-IV kötet. 225-259.*
- ❖ *Trefort Ágoston (1843): A városok ügye és az ipar. Pesti Hírlap. 1843. február 9. 9.*
- ❖ *Trefort Ágoston (1844): Egynéhány szó az adóról. Törvényhozás. Pesti Hírlap. 1844. 12. 8.*
- ❖ *Trefort Ágoston (1856): A Szolnok-aradi vonat ügyében. Pesti Napló. 1856. március 1.*
- ❖ *Trefort Ágoston (1856): Pesti Napló. 1856. január 11. 5.*
- ❖ *Trefort Ágoston (1872): Három beszéd a választások előtt 1872-ben. Pest.*
- ❖
- ❖ *Trefort Ágoston (1856-1859): Visszaemlékezések. OSZK Kézirattár.*
- ❖ *Trefort Ágoston 1861. február 19-i levelének részlete. OSZK Kézirattár.*
- ❖ *Trefort Ágoston (1863): Ipar és Iparegyesület. Pesti Napló. 1863. január 13. 3.*
- ❖ *Trefort Ágoston (1865): Közgazdaság és szabadság. Pesti Napló. 1865. június 4. 11.*
- ❖ *Trefort Ágoston (1881): Emlékbeszédek és tanulmányok. OSZK Kézirattár. Budapest.*
- ❖ *Trefort Ágoston (1882): Kiseb dolgozatok az irodalom, közgazdaság és politika köréből. OSZK Kézirattár. Budapest. 144*
- ❖ *Trefort Ágoston (1888): Beszédek és levelek. OSZK Kézirattár. Budapest*
- ❖ *Trefort Ágoston önéletrajza (1991). Fordította: Barsi János. Kazinczy Ferenc Társaság, a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Levéltár és a Kazinczy Könyvtár, Sátoraljaújhely.*
- ❖ *Vincze Ferenc (1937): Szakoktatásunk múltja és jelene. Szepes és Urbányi Könyvnyomda, Budapest.*

## Abstract

### The Work of Ágoston Trefort – with Specific Regard to his Role in the Reform of Vocational Training

In writings about the history of 19th century Hungarian public education and vocational training, *Ágoston Trefort* has been overshadowed by *Baron József Eötvös*, although, being his successor as Minister of Education, *Trefort* created lasting value.

In this paper, I analyse *Trefort's* work, primarily on the basis of his own writings and speeches as well as contemporary documents found in the Parliamentary Library and the National Archives.

I will introduce *Trefort* and place him in social historical context on the basis of primary sources. This young lawyer, who was merely 24 years old at the start of his career, was a correspondent member of the Hungarian Academy of Sciences

(in the company of *Lajos Kossuth*) and a board member of the Industrial Association founded in 1841. During his office as Minister of Education, the College of Applied Arts and the University of Technology were established, along with several other important institutions. His concepts in the area of industrial vocational training were so progressive that they can be regarded to some extent as the forerunner of the modern vocational school. Following his recommendation, the Budapest State Middle Industrial School was opened in 1880. In 1882, he issued a decree about three-year vocational training schools, and he raised the duration of studies to four years in 1884. In the last year of his office as Minister, 44 thousand apprentices were registered by the Ministry of Religion and Public Education as taking part in vocational training.

The act on secondary schools, passed during *Trefort's* time as Minister, separated traditional grammar schools from technical schools, which were extended to 8 years in 1875. *Civil* boys' and girls' schools, established as a result of his proposal, became widespread nationwide. With *Trefort's* support, teacher training for *civil* schools started under the leadership of *István Gyertyánffy*. The fast population of vocational schools, upper industrial schools and upper schools of business proved that *Ágoston Trefort's* concept had been correct and the renewal of public education, vocational training and higher education at the end of the 19th century was successful.

***István Dániel Sanda*** is an educational historian and university lecturer. He wrote his PhD dissertation entitled "Examining Educational Spaces with Special Regard to Hungarian Schools in the 20th Century" in Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology Doctoral School of Educational Science and defended it in 2009. Presently, he is an assistant professor in Óbuda University Ágoston Trefort Centre for Engineering Education.

*Sanda Dániel István*

*Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Kar  
Budapest*

[sanda.daniel@tmpk.uni-obuda.hu](mailto:sanda.daniel@tmpk.uni-obuda.hu)

## HALLGATÓI ÉRTÉKEK, MOTIVÁCIÓ ÉS ÉRZELMI BEÁLLÍTÓDÁS, MINT A JÓLLÉT ELŐREJELZŐINEK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA – EGY UTÁNKÖVETÉSES VIZSGÁLAT ELSŐ LÉPÉSEI

### Bevezetés

Vizsgálatunkban a pszichológiai jóllét személyiség-háttértényezőinek, valamint a munka-értékek és célok mentén megragadható következményes összefüggéseinek feltárását kíséreltük meg úgy, hogy összehasonlítottuk különböző egyetemi hallgatók mintáinál a jóllétet befolyásoló fenti tényezőket. Az utánkövetés lehetőségét is figyelembe véve a munkával kapcsolatos célok, értékeket vontunk be a kutatás első fázisaiban.

A felsőoktatásban tanuló hallgatókat megkérdezve arról, hogy milyen munkahelyet szeretnének, a megfelelő kereset mellett számos egyéb szempontot is felsorolnak: olyan helyen szeretnének dolgozni, ahol jól érzik magukat, olyan munkát végezhetnek, ami értelmes, kihívást jelent, jól érzik magukat a munkatársak körében és a munkakörnyezet is megfelelő. Ugyanakkor az elhelyezkedés kapcsán egy másik jelenségre is felfigyelhettünk az elmúlt évtizedben, a „kapunyitási pánikra” (*Robbins és Wilner, 2001*). A pályakezdők körében tapasztalható szorongás, bizonytalanság, céltalanság érzelmi hullámmal párosul, melynek hátterében a jövővel, elhelyezkedéssel, egzisztenciateremtéssel kapcsolatos bizonytalanság és az irreleváns elvárások mint kiváltó okok azonosíthatóak. Ez ahhoz vezet, hogy a képzésből kikerülő fiatalok visszarettennek a munkavállalástól, halogatják az önállóvá válást. A „pánik” megelőzésének lehetséges eszközeként, többek között, a realisabb célkitűzéseket támogató munkával kapcsolatos tapasztalatszerzést és az érdeklődésen, egyéni értékeken alapuló pályaválasztást emelik ki a kutatók (*Robbins és Wilner, 2001*). Az alábbi vizsgálat a fenti problémákkal összhangban a munkahellyel kapcsolatos pozitív élmények alapjait, befolyásoló tényezőit vizsgálja. Az egyéni célok, elvárások, értékek és a személyiség érzelmi beállítódását figyelembe véve vizsgálja a jóllét alakulását két, eltérő szakmai irányultságú csoportnál.

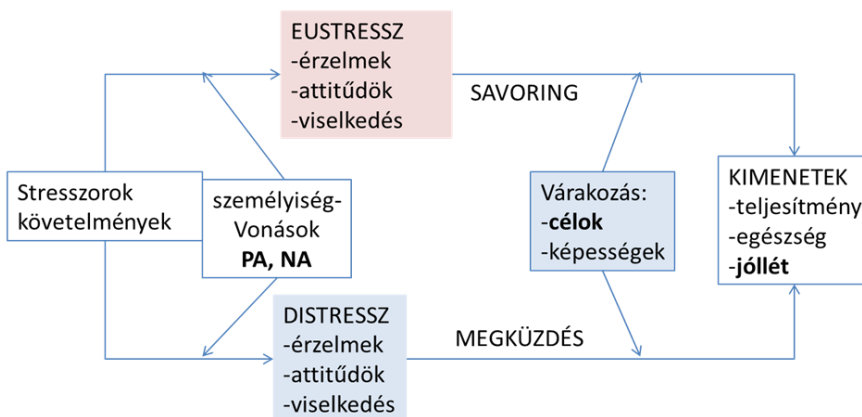


## Elméleti háttér

### A holisztikus stresszmodell

A pozitív pszichológiai megközelítésű, *Simmons és Nelson* (2011) nevéhez köthető holisztikus stresszmodellből indult ki a vizsgálatunk. A modell a munkahelyi követelmények vonatkozásában a kognitív kiértékelést moderáló személyiség tényezőkre és az elvárások, többek között a célok szerepére hívja fel a figyelmet. Ezek befolyásolják, hogy eustresszként, vagy distresszként minősíti-e a követelményeket a személy.

2. ábra. Holisztikus stresszmodell  
(*Simmons & Nelson, 2011 alapján*)



Amennyiben eustressznek minősíti a követelményt a személy, a munka élvezetével (savoring<sup>51</sup>) jár együtt, míg distresszként észelve, a lehetséges negatív kimenetek elhárítására, az ezzel való megküzdésre helyeződik a hangsúly. Előbbinél a személy számára vonzóak a követelmények, kihívások, míg utóbbinál elkerülést, averziót válthatnak ki. Az értékelést befolyásolják egyéni személyiségvonások (pozitív vagy negatív affektivitás), valamint a személyes célok, várankozások és az elérésüket lehetővé tevő képességek észlelése. A modell szerint mindez egyéni és szervezeti szintű következményekkel is jár. A munka élvezete, azáltal, hogy az egyén a saját értékeinek, elképzeléseinek megfelelő munkát végez, belső motiváltságot eredményez. A személy jelentéstelnek észleli működését, figyelmét kis energia-befektetéssel a célra tudja irányítani, ami a célérés reményével, pozitív érzelmekkel, lendülettel, kontrollérzettel jár együtt. A stresszel való megküzdés helyett annak élvezete kerül előtérbe. Szervezeti

<sup>51</sup> savor (angol) jelentése fűszerez, ízesít, élvezetessé tesz

szinten ez elköteleződéshez és elégedettséghez vezet a munkavállaló részéről. Összességében a kihívásként észlelt követelmények hatása tehát kedvező a munkahelyi teljesítményre és az egyéni jóllétre (*Hargrove, Nelson és Cooper, 2013; Simmons és Nelson, 2011*).

### Jóllét - Értékek – Motiváció

A modellből kiindulva a követelmények észlelését befolyásoló személyiségvonások, várankozások (célok, jelentésteliséget hordozó értékek) jólléte befolyásoló szerepét vizsgáltuk. *Ryff (1989)* a pszichológiai jólléte, elsősorban a humanisztikus és a pszichoszociális fejlődéelméletek alapján, az alábbi összetevőkkel jellemzi:

*Önelfogadás:* Az érettség és önaktualizáció jellemzője.

*Pozitív kapcsolat másokkal:* Központi szerepe van a mentális egészség szempontjából.

*Autonómia:* A viselkedés belső kontrollja, a függetlenség mint az önkiteljesítés feltétele.

*A környezet uralása:* Az aktuális pszichés állapothoz illeszkedő környezet megválasztásának, megteremtésének, kontrollálásának képessége.

*Életcél:* A létezésnek jelentést adó életcéllal kapcsolatos elképzelés, irányulás és szándék megléte.

*Személyes növekedés:* A személyben rejlő potenciálok megvalósulása, az önaktualizáció.

A fenti modell szerint befolyásolja a munkahelyi követelmények észlelését a személyiség irányulása. Korábbi kutatások is rámutatnak (pl. *Oláh, 2006*) a pszichés jóllét és személyiség közötti összefüggésekre. A pozitív és negatív affektivitás tartós jellemzői a személyiségnek. *Watson, Clark és Tellegen (1988)* szerint a *negatív affektivitás* hajlam olyan negatív érzelmi állapotok átélésére, mint a harag, düh, depresszió, szorongás, ingerlékenység, boldogtalanság, melynek következménye a distressz gyakoribb átélése, alacsonyabb önértékelés és az elégedetlenség. A *pozitív affektivitás* a pozitív érzelmek átélésének hajlama, ami feldobott, aktív, energikus működést eredményez: beszédese, asszertív, szociális a személyek (*Rózsá, 2009*). A munkahelyi érzelmek kapcsán ezen személyiségtényezők attitűdöt és viselkedést befolyásoló hatását kiemelten vizsgálják. Vizsgálatok bizonyítják például, hogy a munkától, szervezettől függetlenül, a személyiségtől függ a munkahelyi elégedettségre való hajlam. Úgy tűnik, pozitív affektivitás már serdülőkorban előrejelzi a munkával való későbbi elégedettség magasabb szintjét (*Staw, Bell és Clausen, 1986; Staw és Ross, 1985*) Lehetséges magyarázatnak tűnik, hogy a pozitív érzelmi beállítódás hat arra, hogy mekkora élvezetet kap a munkájából a személy, míg a negatív érzelmi beállítottság több a negatív személyközi interakcióhoz vezethet.

A személyiségvonások mellett vizsgáltuk a várankozások szerepét a követelmények észlelésében. Itt az életcélok és a munkaértékek, mint érdeklődést és pályaválasztást meghatározó tényezők kerültek a vizsgálat fókuszába.

Az életcélok és a pszichés jóllét kapcsolatát *Sheldon és Elliot (1998)* self-konkordancia modellje is alátámasztja, amely a self-kongruens (a személyiség magszükségleteit reprezentáló) életcélok jóllétet támogató szerepűek, mivel ezek a célok támogatják az erőfeszítések fenntartását. A kívülről jövő célok (nem self kongruens) a valódi értékektől és szükségletektől távolabb esnek.

*Kasser és Ryan (1996)* a hosszú távú életcélokat *tartalom* alapján osztályozzák. Az extrinrik célok mint az anyagi jólét, hírnév, vonzó külső esetén a megerősítés mások értékein alapul. A személy célja ilyenkor az önérdekű értékjelzők megszerzése, amelyek rövidtávú egyéni haszonnal járnak, azonban ez a jóllétet közvetlenül nem támogatja. Ezzel szemben az intrinrik célok mint a személyes növekedés, a közösség iránti elkötelezettség és a tartalmas kapcsolatok, közvetlenül erősítik meg az intrapszichés szükségleteket. A személynél a társas orientáció van előtérben, ami a csoportérdek és az egyéni jóllét erősítését egyaránt eredményezi, hosszú távon az egyéni haszon növekedésével jár. Az életcélok preferenciáival kapcsolatos hazai vizsgálatok is alátámasztják, hogy az intrinrik motiváció preferenciája egészségesebb személyiségműködést (V. Komlósi, Rózsa, Bérdi, Móricz és Horváth) pszichológiai jóllétet (*Martos, 2009*) jelez előre. Életkorral nő az egészségcélok preferenciája (*Martos, Konkoly-Thege és Kopp, 2010*), az intrinrik célok fontossága pozitív összefüggést mutat a magasabb iskolai végzettséggel, jövedelmi helyzettel, míg az életkorral negatív az összefüggés (*Martos, 2010*).

A hosszú távú célok mellett a *munkaértékek* mint egyéni célokat befolyásoló tartalmak és pszichés jóllét összefüggése is feltételezhető. Az értékpreferenciák a vizsgált hallgatói csoportok almintáira nézve a választott szakmaterület szerint eltéréseket mutathatnak, ugyanakkor közös jegyeket is megjelenhetnek (*Super és Šverko, 1995*). A vizsgálatok az önaktualizáció elsődleges preferenciája mellett a karrier, a hasznosság és az anyagiak, valamint a csoportorientáció fontosságát is alátámasztották. Korábban például *Kiss (2008)* kutatása során Super munkaérték kérdőívének felhasználásával vizsgálta a szociális munkás és segítő szakmában képződő felsőoktatásban résztvevő tanulók értékpreferenciáinak alakulását 15 éves, több szakaszos vizsgálat sorozatban ahol nemzetközi összehasonlításokra is sor került. Eredményei szerint a magyar mintában első helyen az altruizmus szerepelt, amit a változatosság és kreativitás követett. A teljes mintán a leginkább preferált értékek: változatosság, altruizmus, kreativitás, míg legkevésbé preferált: irányítás és esztétikum voltak. Más vizsgálatok is találtak szakmák szerinti eltéréseket, így a humán segítő szakmákban az altruizmus (*Nagy, 2007*), társas kapcsolatok, anyagi ellenszolgáltatás és a változatosság preferenciája, míg a játékoság, a humán értékek és az esztétikum háttérbe szorulása volt jellemző.

Rókusfalvy 1987-es testnevelési főiskolásokkal végzett vizsgálatában az altruizmus, boldog családi élet és a teljesítményorientáltság magas szintje mellett az irányítás alacsony elfogadottságát azonosította. Szilágyi (1980) a pedagógushallgatóknál az intellektuális értékek, a műszaki hallgatóknál az altruizmust és intellektuális értékek, az agrártanulóknál az altruizmus és anyagi javak preferenciáját találta. „Ifjúság 2000” kutatás során a 15–29 éves korosztály értékpreferenciáit vizsgálva 16 értékkategória megítélésénél legfontosabbnak a harmonikus, boldog élethez köthető, immateriális értékek (családi biztonság, igaz barátság, a szerelem, a békés világ, valamint a belső harmónia) találta, míg második legfontosabb értékcsoporthoz az anyagi javakhoz való viszony jelent meg (Bauer Béla, 2001). Veroszta (2010) külföldi vizsgálatokat áttekintve kiemeli a tudományterületek szerinti hallgatói értékpreferencia-eltéréseket. A gazdasági területeken a hatalom, teljesítmény preferenciája, míg bölcsész-, illetve társadalomtudományi területen az univerzalizmus, jóakarát, spiritulizmus magasabb preferenciáit találták (Myyry, 2003; Verkasalo, Daun és Niit, 1994 id. Veroszta, 2010). A fentiek alapján jellegzetes eltéréseket várunk mind a preferált, mind az elutasított értékkörök tekintetében, ugyanakkor az élethelyzetre (felsőoktatásban való tanulás) nézve jellegzetesen állandó értékek is megjelenhetnek, mint pl. önérvényesítés, vagy társas kapcsolatok preferálása. Mindezek alapján várható, hogy a személyiség pozitív érzelmi beállítottsága, valamint az intrinzik célok preferenciája közvetlenül is kedvező hatású a pszichés jóllétre. Szintén feltételezhető, hogy a választott pályával összhangban lévő munkaérték-preferenciák is kedvezően befolyásolják a követelmények észlelését, így szintén hozzájárulnak a jóllét kedvező alakulásához. Vizsgálatunk, figyelembe véve a fenti kutatásokat, két egyetemi kar hallgatóira terjedt ki, feltételezve, hogy a karok szerint eltérő érdeklődés, munkaértékpreferencia várható a hallgatóknál. Tervezzük a hallgatók utánkövetését a képzés során, vizsgálva a jóllét alakulását a vizsgált változók függvényében

## **A vizsgálat**

Az adatfelvétel 2013/2014 tanévben zajlott a Budapesti Corvinus Egyetemen. Az adatfelvétel online történt, a vizsgálatban történő részvétel önkéntes volt. Az adatok feldolgozása SPSS 20.0 statisztikai programcsomaggal történt, leíró statisztikákat, T próbát és korrelációs vizsgálatokat végeztünk.

### A vizsgált minta

Összesen 213 (114 nő, 97 férfi) Gazdálkodástudományi Karos és 106 (76 nő, 30 férfi) Társadalomtudományi Karos 19-24 év közötti hallgató vett részt a vizsgálatban.

## A vizsgálat módszerei

- a) *Ryff Pszichológia Jólét (Psychological Well-being) kérdőíve* 84 tételből áll (skálánként 14 tétel). A válaszadók hatfokú Likert-skálán fejezhetik ki egyetértésüket, hogy mennyire jellemző rájuk az adott állítás
- b) *Pozitív és Negatív Affektivitás Skála (Positive and Negative Affectivity Schedule)* célja a pozitív és negatív érzelmi beállítódás feltárása. Vizsgálatunkban a kérdőív magyar adaptációját használtuk (Rózsa és Kő, 2007). A válaszadók 10-10 pozitív és negatív érzelmi vonás értékelését végzik el egy ötfokú Likert-skálán.
- c) *Super munkaérték kérdőíve* a munkához (tartalom, jelleg) kapcsolódó 15 munka-értéket vizsgál. A kérdőív 45 állítást tartalmaz, a kitöltők ötfokú Likert-skálán ítélik meg az állítások személyes fontosságát.
- d) *Aspirációs Index rövidített 14 tételű változata* a személy 7 hosszú távú céljának mérésére szolgál, magyar változatát Martos készítette el (Martos, 2010; Martos, Szabó és Rózsa, 2006). Az Aspirációs Mutató (AM) - megmutatja, hogy az egyén hosszú távú céljai összességében mennyire intrinzik, vagy extrinzik irányultságúak.<sup>52</sup> A válaszadók ötfokú Likert-skálán fejezik ki a megjelölt célok személyes fontosságát.

## **Eredmények**

### A hallgatók pszichés jóléte

A két kar hallgatóit összevetve a jólét vonatkozásában az alábbi eltéréseket kaptuk.

1. táblázat. A Ryff - skálák átlagai

Forrás: Sass, Bodnár és Kiss, 2014.

Skálák	Gazdálkodástudományi kar (N=203)		Társadalomtudományi kar (N=106)	
	átlag	szórás	átlag	szórás
autonómia	55,95	9,40	58,75	11,67
környezet uralása	54,10	10,41	55,47	11,15
szem. növekedés	62,45	8,67	65,42	9,14
pozitív kapcsolat	62,70	11,42	60,99	13,20
életcélok	58,21	10,38	59,68	10,90
önelfogadás	56,59	11,75	57,51	14,118

<sup>52</sup> A mutatót az intrinzik és az extrinzik mutató különbsége adja. A magas pozitív pontszám az intrinzik aspirációk túlsúlyát, míg a negatív érték az extrinzik aspirációk túlsúlyát jelzi. (Martos, Szabó és Rózsa, 2006).

Szignifikáns eltérést a két csoport vonatkozásában két területen tapasztaltunk, mindkét területen a Társadalomtudományi Karos hallgatók átlagai magasabbak voltak. A személyes növekedés ( $p < 0.01$ ) a Gazdálkodástudományi Karos hallgatóknál átlagosan 62,45, míg a Társadalomtudományi Karosoknál 65,42, míg az autonómia ( $p < 0.05$ ), Gazdálkodástudományi Karosoknál 55,95, míg a Társadalomtudományi Karosoknál 58,75.

### Szuper értékek

A vizsgált csoportoknál az alábbi átlagok születtek a munkaértékek vonatkozásában (4. táblázat):

2. táblázat. Értékkörök átlagai  
Forrás: Sass, Bodnár és Kiss, 2014.

Értékkörök	Gazdálkodástudományi kar (N=203)	Társadalomtudományi kar (N=106)
altruizmus $p < 0.05$	10,60	11,42
anyagiak $p < 0.01$	<b>12,76</b>	11,94
esztétikum $p < 0.05$	9,13	10,43
fizikai környezet	<b>12,12</b>	11,63
függetlenség	11,70	11,66
hierarchia	11,31	11,08
irányítás	10,63	10,08
kreativitás $p < 0.05$	11,22	11,95
munkabiztonság	<b>12,13</b>	<b>12,42</b>
munkateljesítmény	10,56	10,59
önérvényesítés	<b>12,78</b>	<b>12,92</b>
presztíz	11,67	11,97
szellemi_ösztönzés	11,07	11,49
társas kapcsolatok	<b>12,61</b>	<b>12,41</b>
változatosság $p < 0.05$	11,92	<b>12,55</b>

A Gazdálkodástudományi Karos hallgatók leginkább preferált értékei az önérvényesítés, az anyagiak, a társas kapcsolatok, a munkabiztonság és a fizikai környezet, míg legkevésbé az esztétikum, a munkateljesítmény, az altruizmus és az irányítás értékelt. A Társadalomtudomány Karosoknál leginkább preferáltak az önérvényesítés, a változatosság, a munkabiztonság és a társas kapcsolatok, míg háttérbe szorulnak az irányítás, az esztétikum és a munkateljesítmény. A két csoportnál a közös preferált értékek tehát az önérvényesítés, a munkabiztonság és a társas kapcsolatok és átfedőek a nem preferált értékek is: az irányítás, az esztétikum és a munkateljesítmény.

T próba alapján öt területen találtunk szignifikáns eltérést a csoportok értékelése között. Az anyagiak szignifikánsan preferáltabbak a Gazdálkodástudományi Karosoknál, míg a változatosság, az altruizmus, a kreativitás és az esztétikum a Társadalomtudományi karosoknál kapott kedvezőbb értékelést. (Bár az esztétikum mindkét csoportnál az elutasított értékekhez tartozik.)

### Személyiségvonások: Pozitív és negatív affektivitás

3. táblázat A PANAS átlagértékei a különböző vizsgálatokban

Forrás: Rózsa, 2009. illetve Sass, Bodnár és Kiss, 2014.

Affektivitás	Rózsa (2009)		Saját vizsgálat (2014)	
	nők	férfiak	Gazdálkodástudományi kar (N=203)	Társadalomtudományi kar (N=106)
Pozitív Affektivitás	34,76	34,12	36,28	33,46
Negatív Affektivitás	19,31	17,37	22,69	17,93

A magyar átlagértékekhez (Rózsa, 2009) képest az egyetemisták eredményeinél a Gazdálkodástudományi karos hallgatók mindkét területen magasabb, mint a Társadalomtudományi karos hallgatóké, a csoportok átlagait összevetve erősen szignifikáns ( $p < 0.01$ ) eltérést tapasztaltunk.

### Hosszú távú célok - aspirációk

A hosszú távú célok szerint vizsgálva a csoportokat a Gazdálkodástudományi karos hallgatóknál a kapcsolatok, az egészség, a fejlődés és a gazdagság került a legfontosabb célok közé, míg a Társadalomtudományi karos hallgatóknál a kapcsolatok, a fejlődés, az egészség és a közösségi érzés. A legfontosabb célok közt mindkét csoportnál szerepel az egészség, a kapcsolatok és a fejlődés, azonban a Gazdálkodástudományi karosoknál a gazdagság mint extrinzik cél, míg

a Társadalomtudományi karosoknál a közösségi érzés mint intrinzik cél kerül előtérbe. Ennek megfelelően a két csoport összehasonlításánál ezen két célnél találtunk erősen szignifikáns ( $p < 0.01$ ) eltérést a fentieknek megfelelő irányban.

4. táblázat Hosszútávú célok átlagértékei és az Aspirációs index

*Forrás: Sass, Bodnár és Kiss, 2014.*

Célok és aspirációk	Gazdálkodástudományi kar (N=203)	Társadalomtudományi kar (N=106)
fejlődés	8,88	9,07
kapcsolat	9,51	9,47
közösségi érzés $p < 0.01$	7,59	8,19
egészség	8,90	8,58
gazdagság $p < 0.01$	8,11	7,39
hírnév	5,71	5,89
jó megjelenés	7,57	7,23
Aspirációs Index	4,59	6,22

A fenti táblázatból látható, hogy az aspirációs index mindkét csoportnál az intrinzik aspirációk túlsúlyát jelzi, a Társadalomtudományi karos hallgatóknál az érték magasabb.

Összegzésként a két minta a jóllét vonatkozásában az autonómia és a személyes növekedés területén szignifikáns eltérést mutatott, a Társadalomtudományi kar hallgatóinál magasabb átlagokat tapasztaltunk. A moderáló háttérváltozóknál az alábbi eltéréseket tapasztaltuk: szignifikánsan alacsonyabb volt a Társadalomtudományi kar hallgatóinak pozitív és negatív affektivitása, az aspirációknál a közösségi érzés magasabb, míg a gazdagság alacsonyabb átlagértéket mutatott ennél a csoportnál, szemben a gazdasági képzés résztvevőivel. A munkaértékeknel mindkét karon preferált az önérvényesítés, a munkabiztonság és a társas kapcsolatok, de a Társadalomtudományi karon emellett a változatosság és a presztízs, míg a Gazdálkodástudományi karon az anyagiak és a fizikai környezet fontossága emelkedik ki.



2.ábra. Karok közötti különbségek a vizsgált dimenziókban  
 Forrás: Sass, Bodnár és Kiss, 2014.

	G kar	T kar
<b>Jóllét</b>		magasabb: Személyes növekedés Autonómia
<b>Aspirációk</b>	magasabb: Gazdagság	magasabb: Közösségi érzés
<b>Értékek</b>	preferáltabb: Anyagiak	preferáltabb: Változatosság Kreativitás Altruizmus Esztétikum
<b>PANAS</b>	Magasabb: + affektivitás -affektivitás	

Összefoglalva az eltérések lényegét elmondható, hogy a Gazdálkodástudományi Kar hallgatói az affektivitás tekintetében szélsőségesebbek határok között mozognak, s mind a preferált értékeik, mind az aspirációik tekintetében az anyagiak játszanak fontos szerepet. A társadalomtudományi kar hallgatóira a szociabilitás magasabb szintje, a személyes növekedés és az önállóság preferenciája, preferált értékeikre az alkotó jellegű variabilitás jellemző. Természetesen ezek csupán az értelmezhetőség érdekében eltúlzott megállapítások, mégis úgy véljük, hogy bizonyos mértékig alkalmasak általános következtetések levonására. Látjuk továbbá, hogy a célok, értékek vonatkozásában az eredmények megfeleltethetők a korábbi tudományterületi hallgatóknál tapasztalt eltéréseknek (lásd *Veroszta*, 2010), illetve a célok intrinzik volta és a jóllét alakulása vonatkozásában tapasztalt összefüggéseknek (*Martos*, 2009, 2010). Utóbbiak kapcsolatára vonatkoznak további eredményeink.

## Ryff féle pszichés jóllét és a többi mért mutató együttjárásai

Megvizsgáltuk a jóllét egyes mutatóinak együttjárását a vizsgált változókkal. Az alábbi táblázatokban a két csoport azon korrelációs együttjárásai láthatóak, ahol  $R > 0,4$ -nál

5. táblázat. A személyiségvonások és a jóllétmutatók korrelációja ( $R > 0,4$ )

Forrás: Sass, Bodnár és Kiss, 2014.

Kar	Affektivitás	környezet uralása	személyes növekedés	pozitív kapcsolat	életcélok	önelfogadás
Gazdálkodástudományi kar	PA	,624**		,431**	,596**	,585**
	NA	-,614**	-,447**	-,470**	-,528**	-,593**
Társadalomtudományi kar	PA	,626**	,513**	,420**	,594**	,585**
	NA	-,587**	-,478**	-,472**	-,660**	-,697**
Super	önérvényesítés		,404**			
Aspirációk	fejlődés		,427**			

Mindkét csoportnál pozitív a korreláció a pozitív affektivitás legtöbb skálája és a jóllét között, míg a negatív affektivitás az autonómia kivételével minden jóllét skálával negatív korrelációt mutat. Feltevésünknek megfelelően a pozitív affektivitás együttjár a magasabb pszichés jólléttel, míg a negatív affektivitás fordított összefüggést mutat azzal.

6. táblázat. A munkaértékek, célok és a jóllét-dimenziók együttjárásai ( $R > 0,4$ )

Forrás: Sass, Bodnár és Kiss, 2014.

Kar	Változók	Értékek, célok	személyes növekedés	pozitív kapcsolat
Gazdálkodástudományi Kar	Super	önérvényesítés és	,404**	
	Aspirációk	fejlődés	,427**	
Társadalomtudományi Kar	Super	szellemi ösztönzés	,458**	
		társas kapcsolatok		,485**
	Aspirációk	fejlődés	,526**	
		kapcsolatok		,415**

Az értékek és az aspirációk vonatkozásában azonban látunk eltéréseket a két csoport között. A Gazdálkodástudományi Karosoknál a *személyes növekedés* jóllét összetevő a munkaértékek közül az önérvényesítéssel, míg a Társadalomtudományi Karosoknál a szellemi ösztönzés munkaértékkel mutat együttjárást, míg a hosszútávú célok közül mindkét csoportnál a fejlődéssel. Emellett a Társadalomtudományi Karos csoportnál, nem meglepő módon, a *pozitív kapcsolat* mint jóllét összetevő is összefügg a célok és értékek kapcsolati összetevőivel. Pozitív korrelációt tapasztaltunk a társas kapcsolatok munkaértékkel és a hosszútávú célok közül a kapcsolatokkal. A két csoport vonatkozásában tehát a vizsgált csoportok eltérő irányulásának megfelelően a személyes növekedés mögött más munkaértékek húzódnak meg, feltételezésünknek megfelelően a választott pályával összhangban lévő értékek, mint lehetséges jóllét-támogatók: a Gazdálkodástudományi Karosoknál az önérvényesítés, míg a Társadalomtudományi Karosoknál a szellemi ösztönzés érték fontossága emelkedik ki. Mindkét csoportnál itt látjuk a fejlődés mint aspiráció együttjárását, de a munkaérték preferencia eltérése jelzi, hogy a két csoportnál más érték ad tartalmat a személyes növekedésnek. A Társadalomtudományi Karon emellett a pozitív kapcsolat jóllét-összetevő mögött a kapcsolati munkaértékek és a célok együttjárása tapasztalható, ami további intrinzik aspirációként szerepel, növelve ezen csoport belső motivációs lehetőségét és az eredmények alapján potenciálisan hozzájárulhat a pszichés egészséghez.

Összegzésül elmondhatjuk fenti eredmények valószínűsíthetően két lehetséges okra vezethetők vissza: vagy az egyetemnek van koherens üzenete a hallgatók felé, amely már a képzés során „átmegy”, vagy pedig a jóllét ezen területein hasonló alkattal bírnak a hallgatók, akik a BCE -re jelentkeznek. Az értékválasztások azonban sok tekintetben divergálnak, így mégis a „hely szelleme” állhat a jelenség mögött és ez meg is felel a „közgáz” hallgatóiról fenntartott vonatkozó sztereotípiáknak. Legalábbis véleményünk szerint erre utal az egyértelműen megállapítható együttjárás a célok, értékek, attitűdök és a pszichés jóllét dimenziói között, továbbá a megragadható és értelmezhető különbségek a két kar hallgatói között ugyanezen dimenziókban.

## Irodalom

- ❖ Bauer Béla (2001): *A fiatalok értékrendjének eltérései a különböző régiókban*. In: *Ifjúság 2000*. Gyorsjelentés. Szabó Andrea, Laki László, Bauer Béla szerk. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest, 2001.
- ❖ Deci, E. L., és Ryan, R. M. (2000): *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 4, 227–268.
- ❖ Hargrove, M.B., Nelson, D.L. és Cooper, C. (2013): *Generating eustress by challenging employees: helping people savor their work*, *Organizational Dynamics*, vol 42, 61-69.
- ❖ Kasser, T. és R. M. Ryan (1996): *Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals*, *Personality and Social Psychology Bulletin* 22, 280–287.
- ❖ Kiss J. (2008): *Munkaérték preferenciák strukturális változásai a professzionalizáció mértékének és a képzés tartalmi változásainak tükrében*. Ph.D. értekezés Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Pszichológiai Doktori Program
- ❖ Martos, T. (2009): *Célok, tervek, törekvések II. A személyiségcélok és életcélok kapcsolata – Módszertani kérdések és demonstráció*. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64. (3) 573–592.
- ❖ Martos, T. (2010): *Életcélok és lelki egészség a magyar társadalomban*. Ph.D. értekezés, Semmelweis Egyetem, Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola.
- ❖ Martos, T., Konkoly-Thege, B. és Kopp, M. (2010): *Cak az egészség meglegyen? Egészséggel kapcsolatos célok fontossága a „Hungarostudy Egészség Panel” 2006 felmérés alapján*. *Pszichológia* 30 (2) 161–173.
- ❖ Martos, T., Szabó, G. és Rózsa S. (2006): *Az Aspirációs Index rövidített változatának pszichometriai jellemzői hazai mintán*. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika Vol. 7. (3.)*, 171-191.
- ❖ Nagy, E. (2007): *Egy segítő foglalkozás képviselőinek pályaképe a kiégés szempontjából* PhD értekezés, Debrecen.
- ❖ Nelson, D.L. és Simmons, B.L. (2011): *Savoring Eustress while Coping with Distress: The Holistic Model of Stress*. In: *Handbook of Occupational Health Psychology* (eds Quick, C.J., Tetrick, L.E.), American Psychological Association, Washington, DC, 55–74.
- ❖ Oláh, A. (2006): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*, Trefort kiadó, Budapest.
- ❖ Robbins, A. és Wilner, A. (2001): *Quarterlife crisis. The unique challenge of life in your Twenties* New York: J.P. Tarcher/Putnam
- ❖ Rózsa, S. (2009): *A mindennapos testi tünetek pszichológiája és mérésének módszertana*. PhD értekezés, ELTE.
- ❖ Ryff, C. (1989): *"Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being"*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.

- ❖ Sheldon, K. M. és Elliot, A. J. (1999): *Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. Journal of Personality and Social Psychology, 76, 482–497.*
- ❖ Simmons, B.L., Nelson, D.L. (2007): *Eustress at Work: Extending the Holistic Stress Model In: Positive organizational Behaviour (eds: Nelson, D.L., Cooper, C.L.) Sage, London. 40-53.*
- ❖ Staw, B. M., Bell, N. E. és Clausen, J. A. (1986): *The dispositional approach to job attitudes: A lifetime longitudinal test. Administrative Science Quarterly, 31, 437–453.*
- ❖ Staw, B.M. és Ross, J. (1985): *Stability in the midst of change: a dispositional approach to job attitudes. Journal of Applied Psychology, Vol. 70., 469-480.*
- ❖ Super, D. E., és Šverko, B. (Eds.) (1995): *Life roles, values, and careers: International findings of the work importance study. San Francisco, CA: Jossey-Bass*
- ❖ Szilágyi, K. (1985): *Felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak értékválasztása, FPK Tanulmánykötet, Budapest.*
- ❖ Veroszta, Zs. (2010): *Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása PhD értekezés, BCE, Budapest.*
- ❖ V. Komlósi, A., Rózsa, S., Bérdi, M., Móricz, É. és Horváth, D. (2006): *Az Aspirációs Index hazai vizsgálataival szerzett tapasztalatok magyar. Pszichológiai Szemle, 61 (2) 237-250.*
- ❖ Watson, D., Clark, L. A. és Tellegen, A. (1988): *Development and validation of brief measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. Journal of Personality and Social Psychology, 54,1063-1070.*

## Abstract

### **Comparative analysis of university students’ values, motivations and affective states as indicators of psychological well-being – first steps of a follow-up study.**

According to Simmons and Nelson’s (2011) Holistic Stress Model cognitive appraisal of stressor influences its significance for psychological well-being (PWB). Evaluation is moderated by both affective traits and expectations. Positive affectivity (PA) and goal-congruence provides positive valence to the stressor that results in savoring, while negative affectivity (NA) and goal-incongruence causes negative valence and leads to coping responses. Savoring bolsters PWB and positive outcomes at work.

Goal of the study was to compare indicators of PWB of students of two different faculties (Social Sciences (N=106) and Management Sciences (N=213) of CUB)

considering personality traits and the possible specificity of groups' goals and work-values.

We found that PA is in positive while NA is in negative correlation with PWB. There were significant differences in the sources of PWB according to preferences of students. Personal Growth associated with Development as aspiration in both groups, but besides students of the Management Sciences preferred work value of Assertiveness, while students of Social Sciences privileged Intellectual stimulation. Latter group showed another well-being source: Positive Relations with Others in association with Social Relations work-value and Affiliation as aspiration.

***Éva Bodnár** graduated as a psychologist. She teaches at Corvinus University of Budapest. Focus of her research is how student's cognitive style modifies their efficiency and attitude in e-learning. She identifies types of student by questionnaires and measurement of cognitive and learning styles.*

***Judit Sass** graduated as a psychologist, works as an associate professor at Corvinus University of Budapest. Specialized in Work- and Organisational Psychology. Research focus: motivational effects of cognitive styles and emotional reactions on (e)-learning in higher and adult education.*

***János Kiss** graduated as a psychologist, works as a college full professor and as academic vice dean. Conducted research on work-value preference and students' career profile – on-going, examined suicide behaviour within the framework of a research project. Last served as the project manager in an international research study on work-value preference and career profile.*

*Bodnár Éva*

*Corvinus Egyetem Tanárképző Központ, Budapest*  
[eva.bodnar@uni-corvinus.hu](mailto:eva.bodnar@uni-corvinus.hu)

*Sass Judit*

*Corvinus Egyetem Tanárképző Központ, Budapest*  
[judit.sass@uni-corvinus.hu](mailto:judit.sass@uni-corvinus.hu)

*Kiss János*

*DE Egészségügyi Kar, Debrecen*  
[kiss.janos@foh.unideb.hu](mailto:kiss.janos@foh.unideb.hu)

## AZ INFORMÁCIÓFELDOLGOZÁS TAPASZTALATAI ÉS LEHETŐSÉGEI A MENTORTANÁROK KÉPZÉSÉBEN

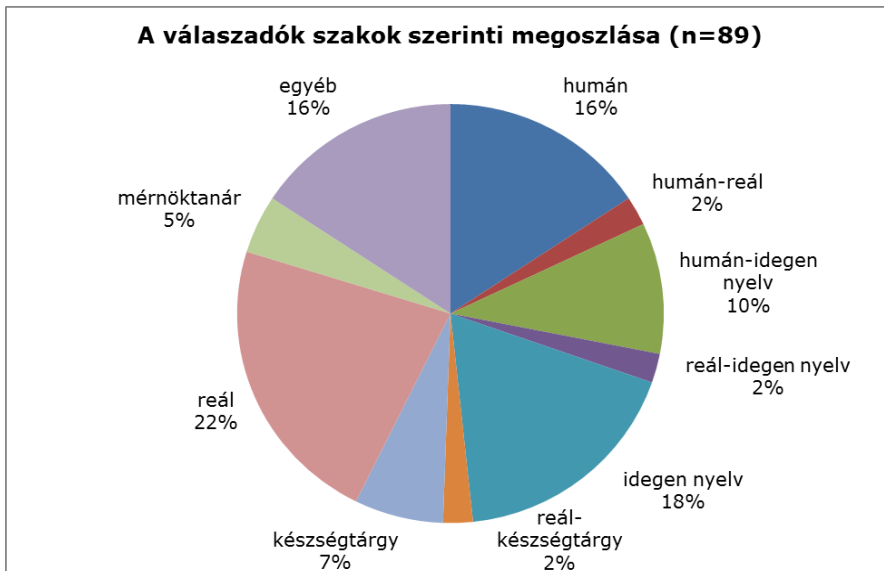
### A kutatás céljai, módszerei

Intézményünkben 2011-ben indult el a gyakorlatvezető mentortanár pedagógus szakvizsgára felkészítő továbbképzés, amelynek keretében a hallgatók a tanári mesterszak iskolai gyakorlatainak vezetéséhez és gyakornok kollégáik támogatásához szükséges kompetenciákat sajátíthatják el. Az elméleti anyagrészek megtanulásához számos szakirodalmi forrás áll a hallgatók rendelkezésére, azonban ezek feldolgozása gyakran nehézséget okoz számunkra, mivel igen sok információt tartalmaznak és a nyelvezetük néha nehezen érthető. Ezt a problémát hidaltuk át különböző innovációkkal (*Makó, 2012*), olyan korszerű és elektronikus tanulással is támogatott módszerek alkalmazásával, amelyek érdekessé, vonzóvá és könnyen tanulhatóvá tehetik a tananyagokat. Az elmúlt években folyamatosan törekedtünk a képzés megújítására (*Tóth, 2012*).

A gyakorlatvezető mentortanár képzés második félévében, a „Közoktatási intézmény- és környezete” tantárgy keretein belül a hallgatók a különböző témaköröket csoportmunkában dolgozzák fel és a megszerzett információkat megosztják hallgatótársaikkal is. Ezáltal megismerkedhetnek a hatékony információ keresés és feldolgozás módszereivel.

Longitudinális vizsgálatunkban, amelynek kérdőíveit a 2012/2013. tanév I. és II. félévében, valamint a 2013/2014. tanév II. félévében töltötte ki 89 gyakorlatvezető mentortanár szakos hallgatónk, az információfeldolgozás hatékonyságát és lehetőségeit vizsgáltuk. A megkérdezettek 18%-a férfi (16 fő), 82%-a nő (73 fő). A válaszadók 36%-a (32 fő) egy szakos tanár, 53,9%-a (48 fő) kétszakos, 10,1%-a (9 fő) pedig három szakos tanár.

1. ábra. A válaszadók szakok szerinti megoszlása



A válaszadók közül a legnagyobb arányban a reál tantárgya(ka)t tanítók képviselték magukat (20 fő) a kutatásban. Közülük 8-an informatika, illetve számítástechnika szakosak (is). Szintén magas az aránya az idegen nyelv szakos tanároknak (16 fő). Humán területen ennél valamivel kevesebben tanítanak (14 fő). A szakok megoszlását az 1. ábra szemlélteti. 14 mentortanárt az egyéb kategóriába soroltunk a szakok csoportosításánál, ők gyógypedagógiai szakos tanárok, illetve művésztanárok.

Kutatási kérdésként merült fel, hogy a vizsgált leendő mentortanárok milyen mértékben és eredményességgel éltek a modern technikai eszközök által nyújtott lehetőségekkel a tananyag tervezése, feldolgozása és prezentálása tekintetében, milyen korábbi tapasztalatokkal rendelkeztek e téren, mennyire voltak elégedettek bemutatójukkal és az alkalmazott információfeldolgozási technikával, és hasznosnak valamint a gyakorlatban alkalmazhatónak találták-e az elsajátított információkat.

Abból a hipotézisből indultunk ki, hogy az informatikai és technikai ismeretek alkalmazása hatékonyabbá teszi az információk feldolgozását és prezentálását.

A kérdőívben hatfokú skálával dolgoztunk. Az adatokat az SPSS statisztikai szoftverrel elemeztük, az összefüggések szignifikanciaszintjét Khi-négyzet próba alapján állapítottuk meg, az adatokon korrelációanalízist végeztünk.



## A technikai lehetőségek alkalmazása

Több – a közelmúltban végzett – hazai oktatásinformatikai kutatás is utal arra a jelenségre, hogy bár a pedagógusoknál megkezdődött az eszközhasználati és módszertani megújulás, még komoly hiányosságok vannak a felkészültségükben az IKT eszközök tanórai alkalmazását illetően (Buda, 2007; Hunya, 2008). Ez a probléma az elmúlt évek során sem csökkent, jelenleg is elmondható, hogy mind a digitális alapkészségek, mind az online közösségekben való részvétel terén kevésbé magabiztosak a magyar pedagógusok, mint az európai kollégáik (Hunya, 2013).

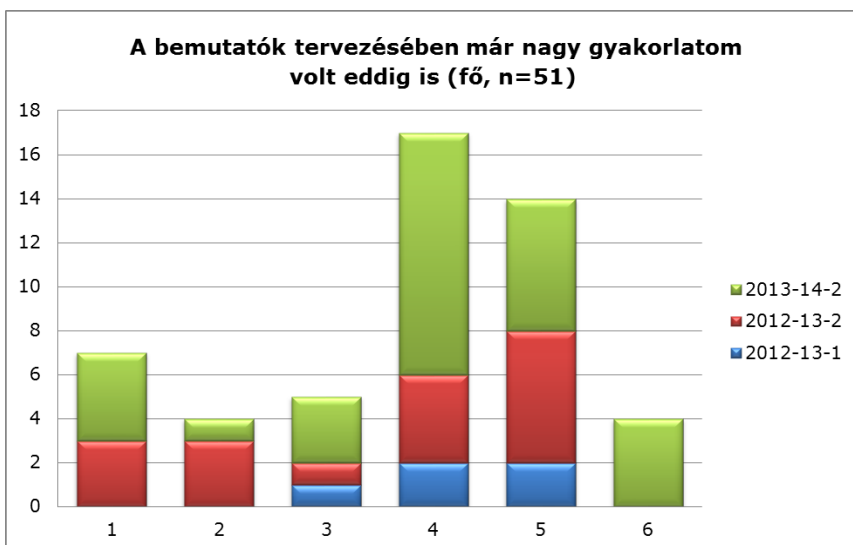
Alapvető elvárás lenne a pedagógusokkal szemben, hogy a korábbiaknál magasabb szintű oktatástechnológiai műveltséggel is rendelkezzenek, hogy be tudják építeni az IKT-t a szakmai tevékenységükbe, és legyenek tájékozottak az informatika fejlődése és alkalmazási lehetőségei terén (OECD, 2007), hiszen a digitális világ már mindennapjaink részévé vált és ennek megfelelően gyökeresen megváltoztak a tanulási környezetek is (Molnár, 2011).

Kutatásunkban vizsgáltuk, hogyan használták ki a megkérdezett gyakorlatvezető mentortanár szakos hallgatók az infokommunikációs lehetőségeket a tananyag tervezésében, bemutatásában és feldolgozásában.

Az eredmények azt mutatták, hogy a bemutatók tervezésében közepes mértékű korábbi tapasztalattal rendelkeztek a hallgatók (átlag: 3,71). Csupán a válaszadók 7,8%-a ítélte meg úgy, hogy nagyon nagy gyakorlattal rendelkezne ezen a területen. Ők valamennyien az utolsó megkérdezett évfolyamból kerültek ki.

Tehát az első két vizsgált évfolyam hallgatói közül senki sem rendelkezik nagy tapasztalattal a bemutatók tervezésében. A releváns válaszadók 28%-a adott ötös, 33%-a négyes pontszámot erre a kérdésre, 14%-uk pedig egyáltalán nem rendelkezett korábbi gyakorlattal a bemutatók tervezésében (2. ábra).

2. ábra. Eddigi gyakorlat a bemutatók tervezése terén<sup>53</sup>



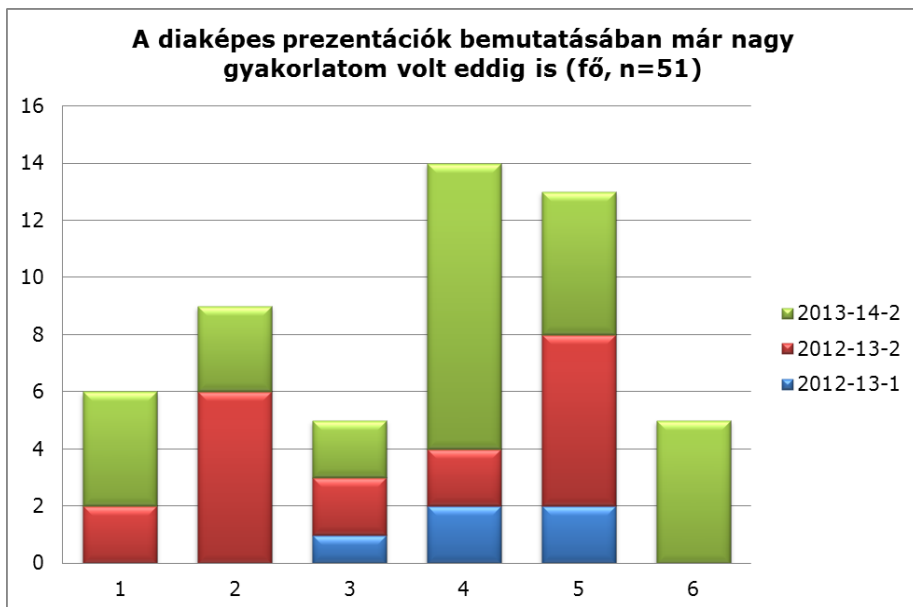
A prezentációk bemutatásával kapcsolatos kérdésre is hasonló válaszok születtek (átlag: 3,65). A válaszadók 11,5%-a semmilyen korábbi tapasztalattal nem rendelkezett a diaképes prezentációk bemutatásában. A hallgatók 27%-a adott négyes pontszámot erre a kérdésre, 25%-a ötöst, ami jónak tekinthető, de maximális pontszámot csupán a hallgatók 10%-a adott erre a kérdésre, akik valamennyien az utolsó vizsgált évfolyamba járnak. Azaz az első két vizsgált évfolyamból senki sem gondolta úgy, hogy nagyon gyakorlott volna (3. ábra).

Az adatokon végzett korrelációanalízis is rámutatott arra, hogy igen erős összefüggés áll fenn a bemutatók tervezése és bemutatása között ( $r=0,870$ ,  $p=0,000$ )<sup>54</sup>. Aki az egyikben rutinos, az a másikban is nagy gyakorlattal rendelkezik.

<sup>53</sup> A legutóbbi félév speciálisnak tekinthető abból a szempontból, hogy a magas csoportlétszám miatt a csapatmunkában nem vállalt minden hallgató aktív szerepet. Azok a hallgatók, akik nem vettek részt a csapatmunkában, a kérdőív azon kérdéseire, amik az információfeldolgozásra vagy a prezentálásra vonatkoztak, a „nem releváns” választ adták. Emiatt változó az egyes kérdésekre adott releváns válaszok száma.

<sup>54</sup>  $r$ -rel jelöljük a Pearson-féle korrelációs együtthatót, mely a kapcsolat szorosságát méri.

3. ábra. Korábbi gyakorlat a diaképes prezentációk bemutatása terén



A vizsgált képzésben részt vevők 60%-a önállóan végezte a bemutatók tervezését. Az adatokból kiderült, hogy azok a hallgatók dolgoztak önállóan, akik a prezentációk tervezésében ( $p=0,043$ )<sup>55</sup> és bemutatásában ( $p=0,014$ ) már korábban is nagy gyakorlattal rendelkeztek. Akik nem rendelkeztek korábbi tapasztalatokkal a bemutató tervezésében, kértek valamilyen technikai segítséget – elsősorban családtágtól (12 fő), csoporttárstól (9 fő) vagy kollégától (6 fő).

A kérdőív kitöltésénél a válaszadók beszámoltak arról is, hogy mi okozott számukra nehézséget a bemutató elkészítése során. A legtöbben alapvető hiányosságokkal rendelkeznek az alkalmazói ismeretek terén: például a diák megszerkesztése és az oldalszám beállítása jelentett problémát, de többen is küzdöttek a szöveg másolásával, a háttérszín kiválasztásával, az animációkkal, a megfelelő képek keresésével és beszúrásával, linkek beillesztésével, illetve a diákon megjelenő információmennyiség meghatározásával.

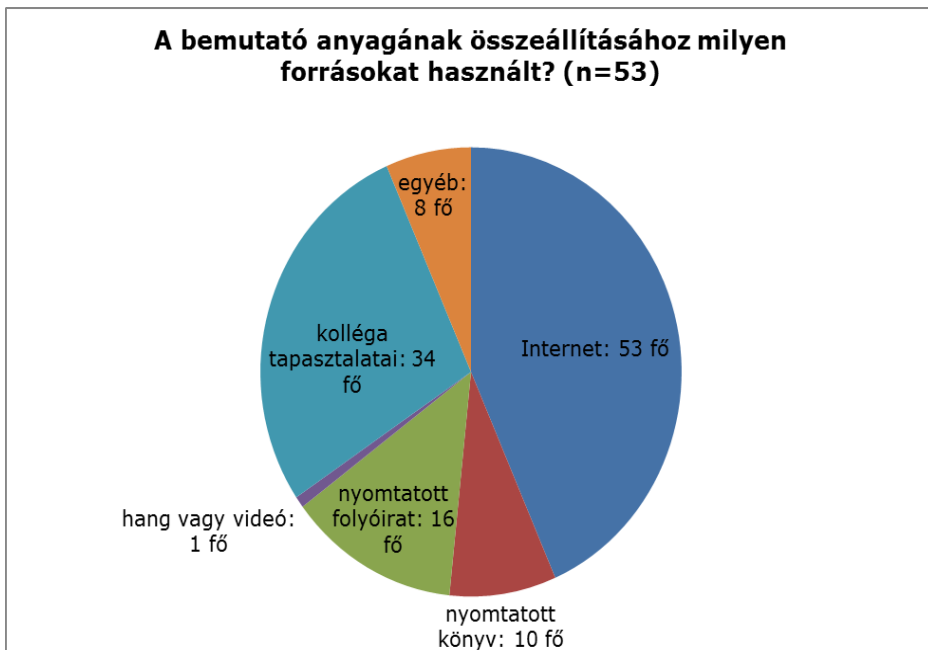
A kapott adatok azért meglepőek, mert (ahogy az 1. ábráról is leolvasható) a megkérdezettek legnagyobb része, 22%-a reál szakos, tehát elméletileg nem áll távol tőlük az információfeldolgozás világa. Az összes válaszadó 9%-a pedig informatika tanár, de az eredmények szerint még közülük sem érzi mindenki úgy, hogy nagy tapasztalata lenne e területen.

<sup>55</sup> Az összefüggés szignifikanciaszintje.

Mivel a hallgatók jelentős része kevés tapasztalattal rendelkezik a bemutatók tervezése és bemutatása területén, a képzés során kiemelt fontosságúnak tartjuk e kompetenciák fejlesztését.

Rákérdeztünk arra is, hogy milyen forrásokat használtak a hallgatók a bemutató anyagának összeállításához. Megállapítottuk, hogy az internet lehetőségeit minden válaszadó kihasználta. Ehhez képest a nyomtatott könyv, folyóirat, hang vagy videó anyag csak elenyésző mértékben segítette a munkájukat. Szintén sokan fordultak tapasztalt kollégákhoz tanácsért (4. ábra).

4. ábra. Források használata



62 válaszadó töltötte le a tananyagot és ki is nyomtatta azt. Ehhez képest jóval kevesebben, 37-en éltek az eLearning lehetőségeivel: letöltötték a tananyagot a Moodle rendszerből. 32 fő jegyzetel az előadás közben, s mindössze 11-en olvastak valamilyen háttéranyagot is (5. ábra).

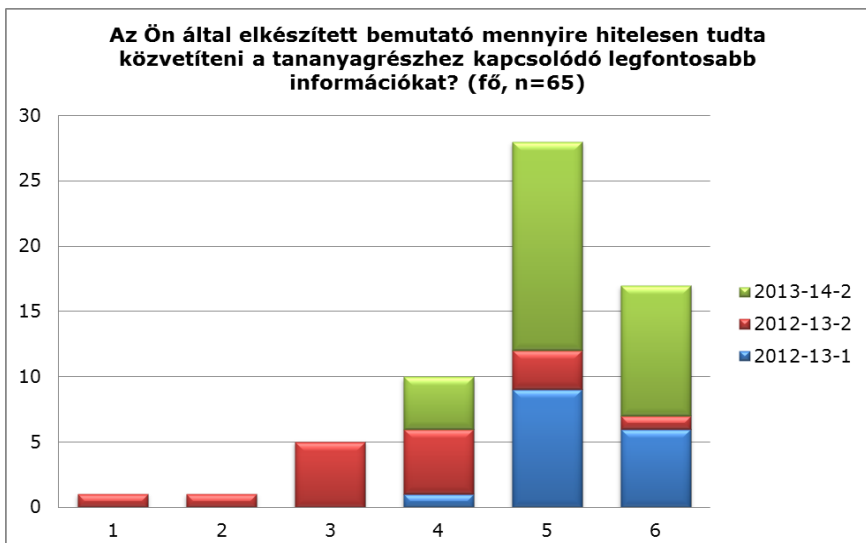
5. ábra. A kollégák által bemutatott ismeretek követhetősége



### Az elkészített bemutató tartalmi kérdései

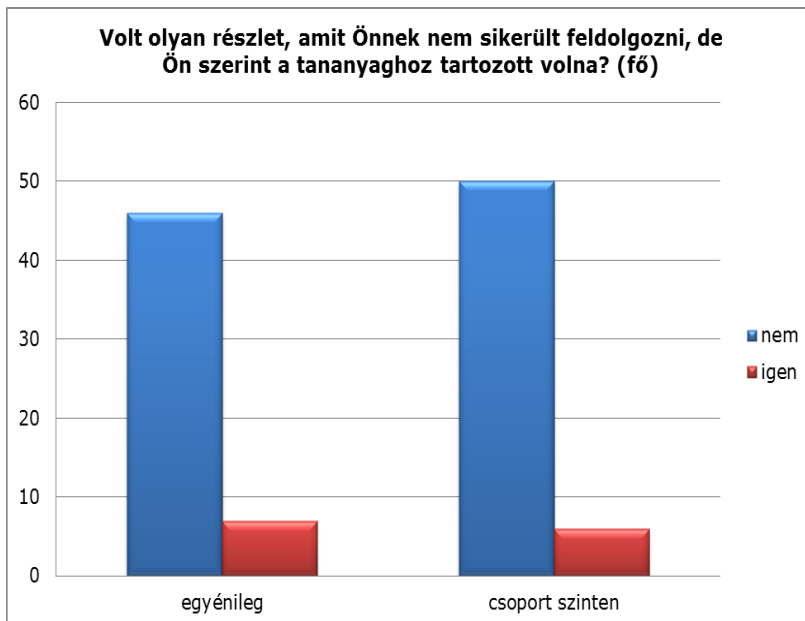
A megkérdezettek szerint a bemutató hitelesen tudta közvetíteni a tananyagrészhöz kapcsolódó legfontosabb információkat (az adott pontszámok átlaga: 4,94). A válaszadók 43%-a adott ötös pontszámot erre a kérdésre, a válaszadók 26%-a pedig hatost (6. ábra).

6. ábra. A tananyagrészhöz kapcsolódó információk közvetítésének mértéke



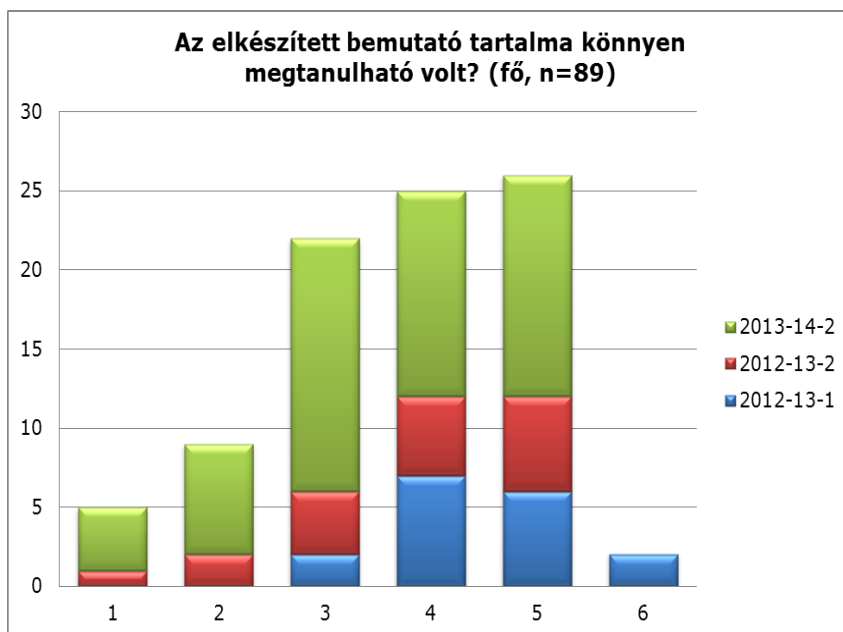
A 65 releváns válaszból 46 tartalmazta azt, hogy nem volt olyan részlet, amit a hallgatónak nem sikerült feldolgozni, de a tananyaghoz tartozott volna. 50-en nyilatkozták azt, hogy nem volt olyan részlet, amit a csoportnak nem sikerült feldolgozni, de a tananyaghoz tartozott volna (7. ábra). Az egyéni és a csoportos feldolgozás sikeressége között szignifikáns kapcsolat áll fenn ( $p=0,002$ ).

7. ábra. Az egyéni és a csoportos információfeldolgozás sikeressége



Az elkészített bemutatót viszonylag könnyen megtanulhatónak tartották a válaszadók (az adott pontszámok átlaga: 3,72). 28%-uk adott 4-es, illetve 29%-uk 5-ös pontszámot erre a kérdésre. Figyelemreméltó azonban, hogy mindössze 2%-uk szerint volt nagyon könnyen megtanulható az elkészített bemutató szakmai tartalma (8. ábra)

8. ábra. A bemutató tartalmának elsajátíthatósága

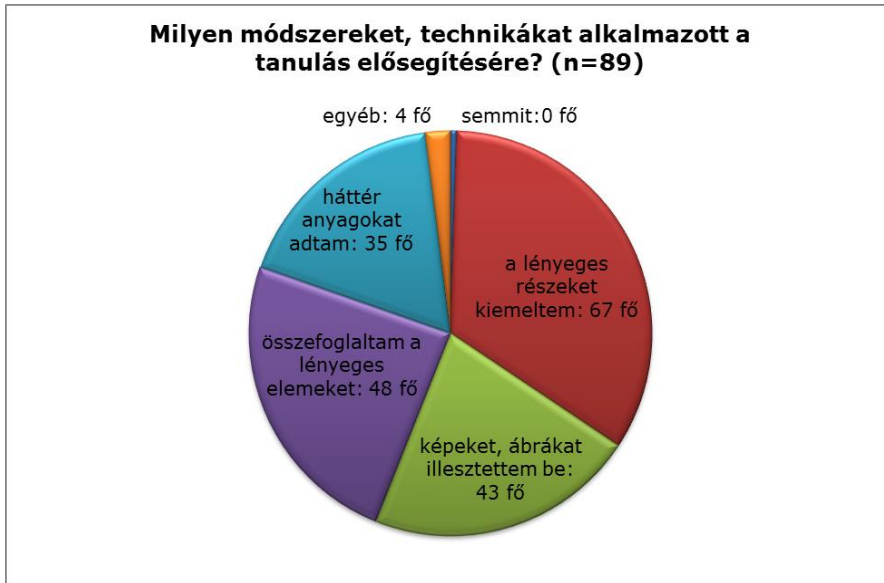


65 válaszadó szerint a csapatmunkában bemutatott ismeretanyagok teljes körűen feldolgozták az egyes témaköröket, 21 válaszadó szerint ez nem valósult meg. Az együttműködő hallgatók sikeresebbnek érezték a témakörök feldolgozását, mint azok, akik kevésbé tudtak együtt dolgozni évfolyamtársaikkal ( $p=0,017$ ).

Egy kivétellel valamennyi megkérdezett alkalmazott valamilyen módszert, technikát a tanulás elősegítésére. A 67 válaszadó nyilatkozott úgy, hogy a lényeges részeket kiemelte a tanulás közben. 43 fő illesztett be képeket és ábrákat, 48 összefoglalta a lényeges részeket, 35-en pedig háttér anyagokat adtak (9. ábra<sup>56</sup>).

<sup>56</sup> Egy hallgató több választ is bejelölhetett, az ábra az összes megjelölés arányait mutatja be.

9. ábra. Módszerek és technikák alkalmazása

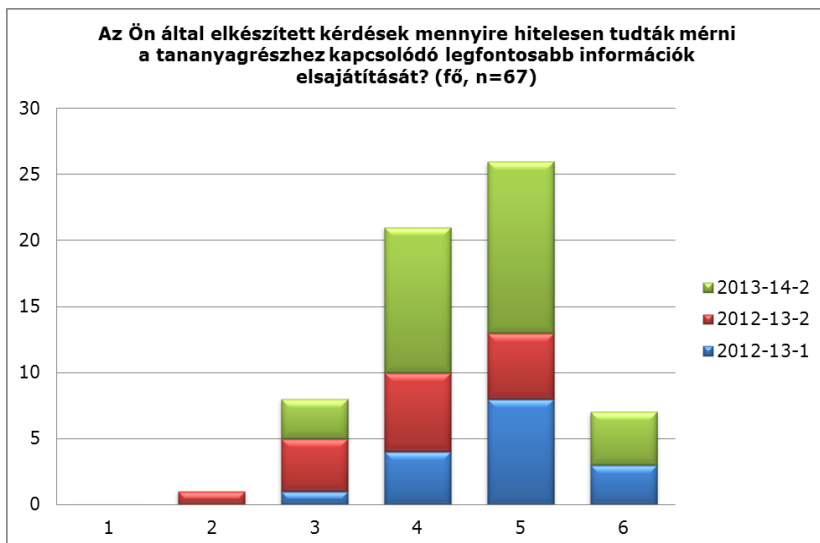


A kurzus során a hallgatóknak lehetőségük nyílt, konstruktív javaslatok megfogalmazására is. Például kérték, hogy ne csak a prezentációkat készíthessék el és mutathassák be, hanem saját maguk kívánták megadni a számonkérést biztosító dolgozathoz a kérdéseket. Ezen a területen is kiváló együttműködés alakult ki, mivel a beküldött kérdéseket az oktató tudta szerkeszteni és súlyozni, valamint a kérdések nagy száma miatt a különböző verziók készítése is egyszerűen megvalósítható volt. Ezen kívül a hallgatók nemcsak a tervezést, szerkesztést és bemutatást gyakorolhatták, hanem lehetőségük nyílt arra is, hogy aktívan vegyenek részt az értékelésben.

A megkérdezettek szerint az általuk elkészített kérdések hitelesen tudták mérni a tananyagrészhöz kapcsolódó legfontosabb információk elsajátítását (átlag: 4,63). A válaszadók 31%-a adott 4-es pontszámot, 39%-a ötöst, azonban mindössze 10%-a ítélte meg úgy, hogy a kérdései nagyon hitelesen tudták mérni a tananyagrészhöz kapcsolódó legfontosabb információk elsajátítását (10. ábra).



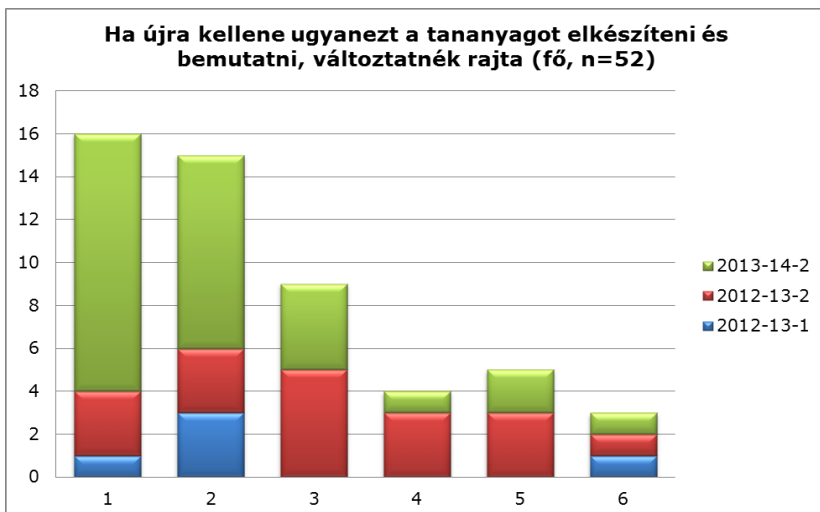
10. ábra. Az elkészített kérdések hatékonysága



### A módszer hasznossága

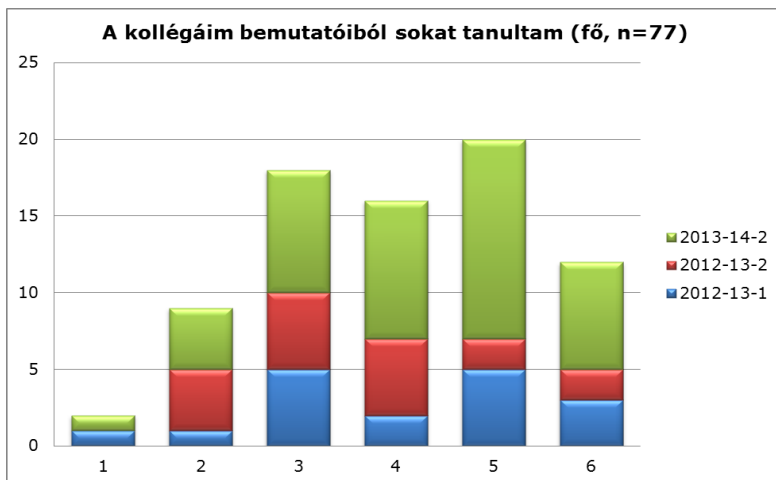
Az elkészített bemutatók sikerességét igazolja, hogy a hallgatók többsége nem változtatna a tananyagán, ha újra el kellene készíteni és be kellene mutatni azt (átlag: 2,54). 31%-uk semennyire, 29%-uk csak kis mértékben változtatna azon. A megkérdezettek csupán 6%-a kezdene hozzá teljesen másképp a bemutatója elkészítéséhez (11. ábra).

11. ábra. A tananyag megváltoztatásának lehetőségei



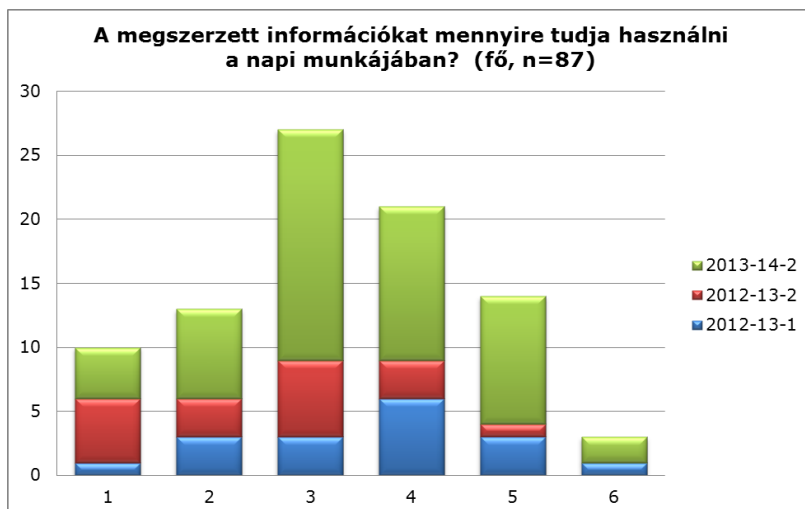
A hallgatók a kollégáik bemutatóiból is sokat tanultak (átlag: 4,03). 16%-uk adott maximális pontszámot erre a kérdésre, 26%-uk pedig ötöst (12. ábra).

12. ábra. A kollégák bemutatóinak hatékonysága



A módszer pozitív megítélése ellenére a válaszadók úgy ítélték meg, hogy közepes mértékben tudják alkalmazni a megszerzett információkat a napi munkájukban (átlag: 3,28). 11%-uk állította azt, hogy semennyire, 3%-uk pedig azt, hogy maximális mértékben tudja alkalmazni a megszerzett információkat a munkájában (13. ábra).

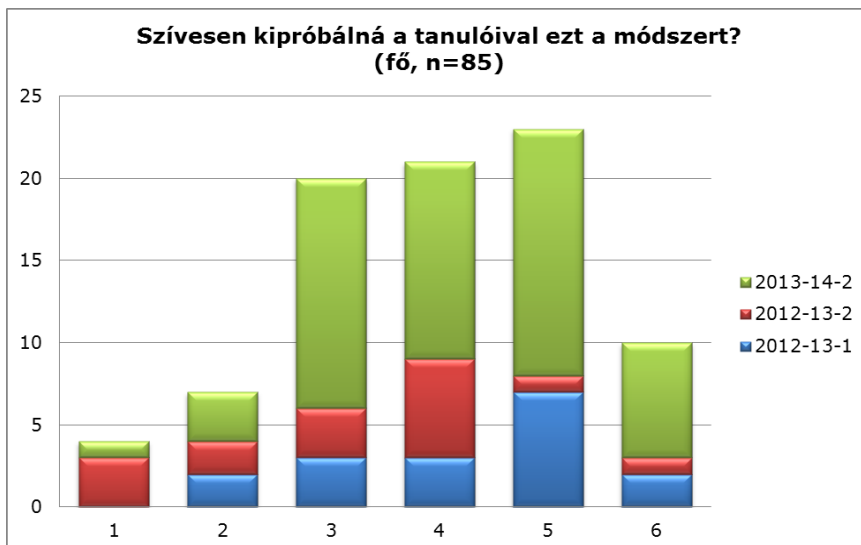
13. ábra. A megszerzett információk alkalmazhatósága



A válaszadók egy része szívesen kipróbálná a tanulóival ezt a módszert (átlag: 3,96). 5%-uk utasította el egyértelműen, szintén 12%-uk pedig maximális mértékben alkalmazná a módszert az iskolában (14. ábra).

Az adatok arra is rámutattak, hogy elsősorban azok a pedagógusok próbálnák ki a tanulóikkal ezt a módszert, akik elégedettebbek voltak a bemutatójuk szakmai tartalmával, illetve akik szerint a bemutató hitelesen tudta közvetíteni a tananyagrészhöz kapcsolódó legfontosabb információkat ( $p=0,004$  és  $p=0,000$ ).

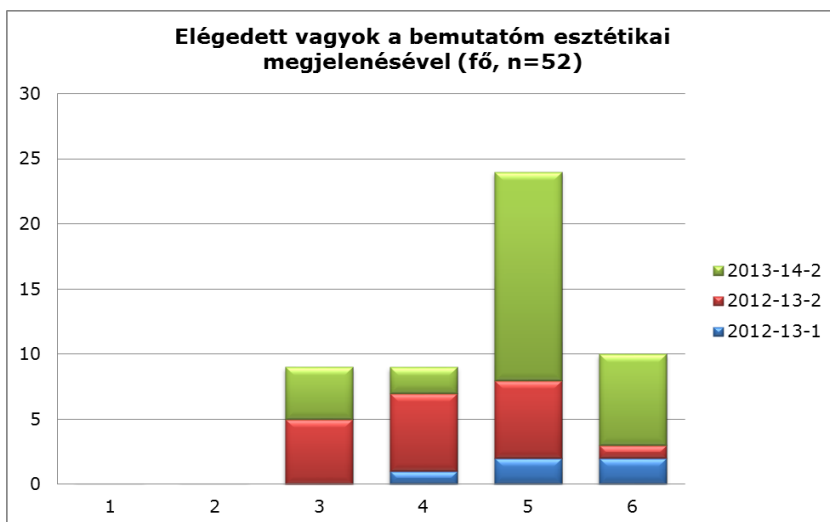
14. ábra. A módszer további felhasználhatósága



### A hallgatók elégedettsége

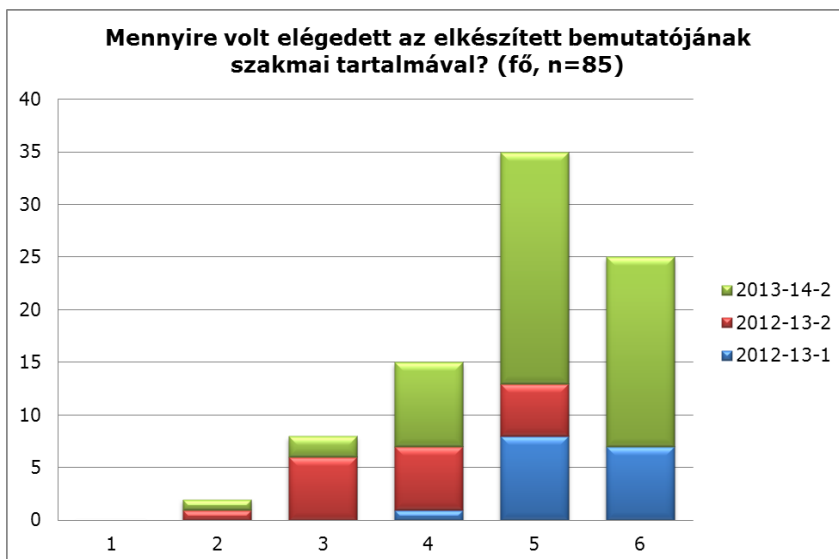
Kutatásunkban a hallgatók elégedettségét is vizsgáltuk. Az adatok azt mutatták, hogy a megkérdezettek többnyire elégedettek a bemutatójuk esztétikai megjelenésével (átlag: 4,67). 19%-uk maximálisan elégedett, 46%-uk adott ötöst erre a kérdésre. Nem volt olyan válaszadó, aki egyáltalán nem volna elégedett a bemutatója esztétikai megjelenésével (15. ábra).

15. ábra. A bemutató esztétikai megjelenésével való elégedettség



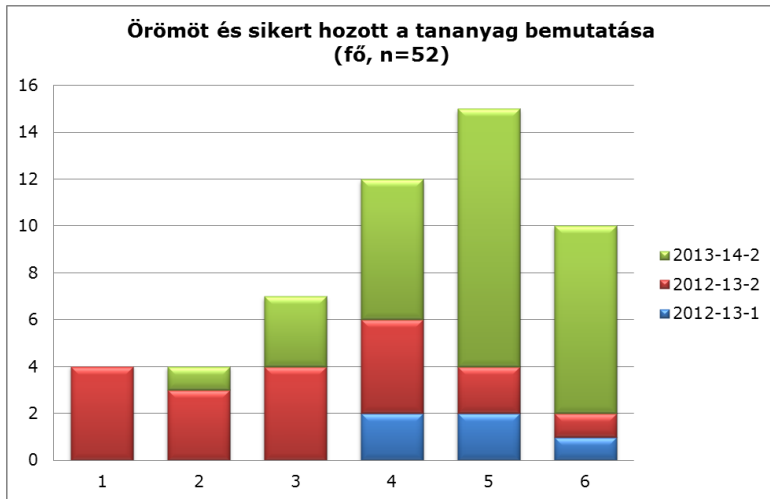
A hallgatók az elkészített bemutató tartalmával is elégedettnek bizonyultak (átlag: 4,86). A válaszadók 29%-a adott maximális, hatos pontszámot erre a kérdésre, 41%-a pedig ötössel értékelt a bemutató tartalmával kapcsolatos elégedettséget (16. ábra).

16. ábra. A bemutató szakmai tartalmával való elégedettség



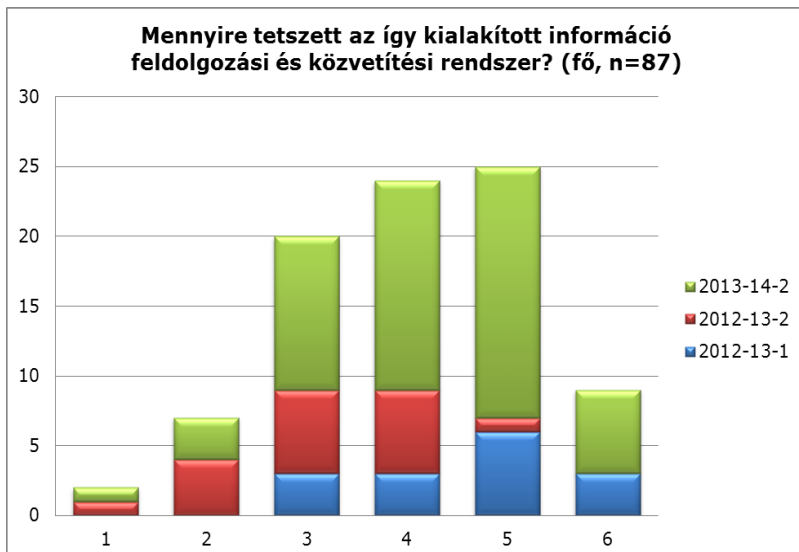
A hallgatóknak örömet és sikert hozott a tananyag bemutatása (átlag: 4,15). A megkérdezettek 71%-a adott hármasnál jobb pontszámot erre a kérdésre. Itt is jól megfigyelhető az egyes félévek eredményei közötti különbség (17. ábra).

17. ábra. A bemutató esztétikai megjelenésével való elégedettség



Az eredmények alapján megállapítottuk, hogy az így kialakított információ feldolgozási és közvetítési rendszer elnyerte a hallgatók tetszését (átlag: 4,10). (18. ábra).

18. ábra. Elégedettség az információ feldolgozási és közvetítési rendszerrel



Az együttműködő hallgatók kifejezetten elégedettek voltak ezzel az információfeldolgozási technikával ( $p=0,001$ ).

Az adatokon végzett korrelációanalízis rámutatott, hogy a tananyag bemutatásával kapcsolatos sikerélmény viszonylag szoros kapcsolatban áll a módszer alkalmazhatóságával és a kipróbálás iránti kedvvel ( $r=0,645$  és  $p=0,000$ , valamint  $r=0,624$  és  $p=0,000$ ). Ez az adat is arra hívta fel a figyelmet, fontos, hogy a hallgatók a képzésük során sikerélményeket szerezzenek, hiszen ekkor nagyobb lelkesedéssel próbálnak ki egy-egy új, a „hagyományos” frontális oktatástól eltérő módszert a hétköznapi gyakorlatában.

## Összegzés

Kutatásunkat az Óbudai Egyetem Gyakorlatvezető mentortanár pedagógus szakvizsgára felkészítő továbbképzés hallgatóinak körében végeztük. A kutatás célja az volt, hogy megvizsgáljuk a korszerű informatikai és technikai ismeretek alkalmazási lehetőségeit a képzésben.

A kutatás során kapott adatok egyértelműen igazolták hipotézisünket: *az eredmények alapján az informatikai és technikai ismeretek alkalmazása hatékonyabbá teszi az információk feldolgozását és prezentálását.*

Bár a hallgatók még kevés előismerettel és tapasztalattal rendelkeztek a bemutatók készítése és a bemutatása területén, igyekeztek kihasználni a technikai eszközök által nyújtott lehetőségeket. Olyan prezentációkat készítettek el, amelyekkel elégedettek voltak, örömet és sikert hozott számukra a tananyag bemutatása. A megszerzett ismereteket valószínűleg a későbbiekben is tudják alkalmazni az oktatói tevékenységükben.

*A kutatás egyértelműen felhívta a figyelmet a módszertani képzés megújulásának szükségességére. Továbbá arra is, hogy a mentortanárok éljenek a modern technikai eszközök által nyújtott lehetőségekkel, ismerjék meg és alkalmazzák a hatékony információkeresés és feldolgozás módjait, hogy szemléletesen tudják bemutatni a fellelt információkat.*

## Irodalomjegyzék

- ❖ Buda A. (2007): *Az infokommunikációs technológiák és a pedagógusok. Iskolakultúra, 4. szám, 8-13.*
- ❖ Hunya M. (2008): *Országos informatikai mérés (a pedagógusok válaszainak elemzése). Új Pedagógiai Szemle, 1. szám. 69-100.*
- ❖ Hunya M. (2013): *IKT-felmérés az európai iskolákban. Jelentés a 2011 őszén végzett európai kutatás eredményeiről. <http://bit.ly/1jC6Kw> (letöltés időpontja: 2013. 12. 27.)*

- ❖ *Makó F. (2012): Esettanulmányos oktatás alkalmazása gyakorlatvezető mentortanárok képzésében. In: Tóth P.-Duchon J. (szerk.): Kutatások és innovatív megoldások a szakképzésben és a szakmai tanárképzésben. II. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzés Konferencia Tanulmánykötet. Óbudai Egyetem, Budapest, 75-83.*
- ❖ *Molnár Gy. (2011): Új módszerek a pedagógiai gyakorlatban - az IKT alapú megoldások tükrében. Szakképzési Szemle, 3. szám, 170-177.*
- ❖ *OECD (2007): A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest*
- ❖ *Tóth P. (2012): A szakképzés fejlesztése a szakmai tanárképzés megújításával. DSGI Kiadó, Székesfehérvár, 2012.*

## **Abstract**

Since 2011, we have been educating mentor teachers at Obuda University Trefort Agoston Centre for Engineering Education. There were several resources for learning but some of them were difficult to learn so had to initiate new innovations. We used modern Info-communication technology (ICT) and electronic learning system (Moodle Learning Management System) which supported the learning process and made the training materials more attractive. We recognized that data collection and processing was important for Mentor teachers in their work. Therefore, we involved them in creating good presentations, and taught them how to collect data with these technologies, process and transfer them to the audience according to the established idea.

This research was at Obuda University with mentor teachers in 2012/2013 school year 1<sup>st</sup> semester, 2012/13 school year 2<sup>nd</sup> semester and 2013/14 school year 2<sup>nd</sup> semester. Altogether there were 87 answer sheets from mentors.

In this study we evaluated usage of ICT in development of training materials processing data and presentation technique and what kind of previous knowledge they have. Data of research supported our expectation, the application of ICT makes more efficient the data processing and presentation technique.

This experiment was a good common work with students and teacher. We developed a methodology how to search, collect, process and transfer information. We hope they can use this methodology in their further work.

**István Simonics** graduated as an Electrical engineer MSc at Budapest University of Technology and Economics (BME), in 1980 and as an Engineer Teacher MA at BME, in 1985. He obtained a University doctor degree in Pedagogy at the University of Szeged in 1989, his dissertation dealt with Computer assisted learning. He obtained a PhD degree in Education at the Eötvös Loránd University at Budapest, in 2007. His dissertation dealt with the role of electrical training materials. From 2002 he held lectures and seminars at the Obuda University Centre for Trefort Agoston Engineering Education. His major fields of research include engineering education, teacher training, mentor teacher training, methodology of adult training, digital literacy and methodology of electrical training materials. He is working as an expert on those fields. He has honours and awards: Multimedia in Education ring for training material development 2014, Vocational Training Award – Hungarian Association of Vocational Training 2012, International Engineering Educator “Ing.Paed.IGIP” 2012, Eisenhower Exchange Fellow MN USA 1993. His memberships: Executive Committee of International Society for Engineering Pedagogy (IGIP), Editorial Board of International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP), Informatics’ group of Pedagogy Department of Hungarian Academy of Sciences, Hungarian Comparative Educational Society.

**Ildikó Holik** graduated as a Mathematics and Pedagogy major at the University of Debrecen, in 2000 and as a teacher of information technology at Eötvös Loránd University, Budapest, in 2003. She also obtained a degree in Business Informatics at the University of Debrecen in 2011. From 1998 to 2005 she held seminars and lectures at the University of Debrecen and from 2003 to 2013 at the College of Nyíregyháza. She has held courses in pedagogy at Óbuda University in Budapest since 2013. She obtained a PhD degree in pedagogy at the University of Debrecen in 2007; her dissertation dealt with the role of practice schools for teaching candidates in teacher training. Her major fields of research include engineering education, teacher training, the theory of education and comparative education.

Simonics István  
Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ  
Budapest  
[simonics.istvan@tmpk.uni-obuda.hu](mailto:simonics.istvan@tmpk.uni-obuda.hu)

Holik Ildikó  
Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ  
Budapest  
[holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu](mailto:holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu)



## CSILLAGÁSZATI FOGALMAK TANULÓI ÉRTELMEZÉSEI

### Bevezetés

A kognitív tudományok fejlődésével, különösképpen a konstruktivista pedagógia előtérbe kerülésével, az 1970-es években indultak meg azok a kutatások, amelyek célja a tanulók gondolkodásának, fogalmi rendszerének vizsgálata volt. Ennek részeként erősödtek meg a fogalmi megértés nehézségeivel, a hibás tanulói elképzelésekkel (tévképzetekkel) kapcsolatos vizsgálatok is. Tévképzeteknek nevezzük a tudományosan nem helytálló nézetek, fogalmak vagy fogalomrendszerek együttesét. A tévképzet-kutatások – nem véletlenül – a természettudományok területéről indultak el, és máig is ez az ilyen szempontból legalaposabban tanulmányozott része a tanulók ismereteinek. Ugyanakkor viszonylag kevés tanulmány foglalkozik a tanulók földrajzi fogalmakkal kapcsolatos tévképzeteivel. Ezek közül érdemes kiemelni a Föld fogalmával foglalkozó kutatásokat (*Nussbaum és Novak, 1976; Mali és Howe 1979; Sneider és Pulos, 1983; Vosniadou, 1994*), valamint az óvodások és kisiskolások földrengés fogalmához kötődő megértésének vizsgálatát (*Ross, 1993*).

Magyarországon 1997-ben jelent meg az első tudományos igényű tanulmány a természettudományos tévképzetekről (*Korom, 1997*) majd monográfia a tévképzetek kutatásáról és a fogalmi váltás folyamatáról (*Korom, 2005*). Később – elsősorban a kémia és fizika területén – történtek szisztematikus vizsgálatok (pl. *Tóth, 1999a; 2009; Korom 2002; 2003; 2013*), melyekbe doktori munkájuk révén gyakorló tanárok is bekapcsolódtak (*Kiss, 2008a; 2008b; Dobóné, 2008; 2009; Ludányi, 2008; 2009a*). Ezt követően jelentek meg ilyen témájú magyar nyelvű tanulmányok földrajzból is (*Dudás, 2008; Dudás és mtsai, 2012; Kádár és Farsang, 2012*). Újabb fejlesztő programok kidolgozására és kipróbálására is sor került (*Korom és Nagyné, 2012a, 2012b; Nagyné és Korom, 2011*).

Az ebben a tanulmányban *tévképzetnek* (misconception) nevezett téves fogalmaknak, fogalomrendszereknek a szakirodalomban számos más elnevezése is ismeretes (*Korom, 2005*). Újabbban a tévképzetek helyett gyakran a fogalmi megértés zavarait (misunderstandings) használják (*Turányi és Tóth, 2013*).

## Elméleti keretek

### A tévképzetek kialakulásának értelmezései

A tanulók természettudományos tudásának két forrása van (*Strike és Posner, 1985*). Az egyik a mindennapi megismerés, a tapasztalat, a másik az oktatás. Az elsőt nevezzük intuitív vagy naiv tudásnak, a másodikat iskolai (vagy akadémikus) tudásnak. Az intuitív vagy naiv tudás szükségképpen sok tévképzetet tartalmaz, de az iskolai tanulás során is alakulhatnak ki tudományosan nem helytálló ismeretek. Mivel a tévképzetek kialakulása a tanulás többé-kevésbé szükségszerű velejárója, ezért a modern tanuláselméletek mindegyike foglalkozik ezzel a problémával.

Az *információfeldolgozási modell* (*Johnstone, 2000*) szerint a munkamemóriában feldolgozott új információ hosszútávú memóriában való rögzítése alapvetően négyféle módon (értelmes tanulás, tévképzet kialakulása, lineáris sorban való rögzítés, magolás) történhet. Amennyiben az új információ illeszkedik a már meglévő ismeretekhez, úgy értelmes tanulás jön létre. Előfordulhat azonban, hogy ez az illeszkedés csak látszólagos, ekkor jön létre a fogalmi megértés zavara, ekkor alakul ki a tévképzet.

A *konstruktivista tanuláselmélet* (*Nahalka, 1997*) szerint a tanulás kimenetele és fajtája szempontjából döntő annak a kérdésnek a vizsgálata, hogy az új ismeret és a már meglévő ismeretek (kognitív értelmező rendszer) között van-e ellentmondás. Ennek a kérdésnek a részletes vizsgálata alapján lehet levezetni a tanulás hétféle kimenetelét (közömbösség, problémamentes tanulás, kizárás, magolás, meghamisítás, kreatív mentés, fogalmi váltás). Ebben a modellben a tévképzetek a meghamisítás és a kreatív mentés esetén jönnek létre. Ennek nagyon szép példája a tanulók Földképének változása a fogalmi fejlődés során (*Vosniadou és Ioannides, 1999; Nahalka, 2002*). A kezdeti (iniciális modell) szerint a Föld lapos, négyszögletes vagy korong alakú. Az iskolai oktatás hatására létrejövő szintetikus modellek egyike az ún. kettős Föld modell, mely szerint van egy Föld, ami lapos, ezen élünk mi, és van egy másik Föld, ami gömb alakú, erről tanulunk az iskolában. A kreatív mentésnek lehetünk tanúi az üreges gömb és a lapított gömb modellek esetén. A tanuló mindkét esetben elfogadja a Föld gömbszerű létét, de továbbra is síkokat keres, ahol az emberek élhetnek anélkül, hogy leesnének a gömbről. Ezek a síkok az üreges gömb modell esetében a Földgömb belsejében, a lapított gömb modell esetében pedig a Földgömb külsején, lapított részek formájában helyezkednek el.

A pszichológiában széles körben elfogadott az a megközelítés, hogy az embereknek a világról összegyűjtött tudása ún. sémákban tárolódik (*Neisser, 1984; Eysenck és Keane, 1997*). Ezek a sémák a gondolkodás vagy cselekvés olyan szervezett mintázatait, amelyek tapasztalatainkat azonnal előhívható és a

felhasználás szempontjainak megfelelő formában tárolják. A tanulás ebben a fogalomrendszerben nem más, mint a meglévő sémákból újabb, átfogóbb sémák létrehozása. Egy adott témakör szakértőit az különbözteti meg a kezdőktől, hogy a témakörrel kapcsolatos sémakészletük sokkal gazdagabb és sokkal integráltabb is. A tanulás egyik legfontosabb kognitív színtere a munkamemória, amelyben az információ feldolgozása, vagyis az új, integrált sémák létrehozása történik. Ennek a folyamatnak a hatékonysága attól függ, hogy a feldolgozandó sémák száma hogyan viszonyul a munkamemória meglehetősen kicsi és korlátozott kapacitásához. A *kognitív terhelési elmélet* (Sweller, 1994; Sweller és mtsai, 1998; Cooper, 1998) kiindulópontja az a tény, hogy az emberek munkamemóriájának kapacitása erősen korlátozott:  $7 \pm 2$  információegység, és ebben a tekintetben nincs nagy különbség az egyes emberek között. Mivel azonban a kicsi és az óriási sémák is ugyanúgy egy információegységnek számítanak, ezért azok szellemi teljesítménye lesz jobb, akiknek nagyobb, jobban integrált sémáik vannak. A kognitív terhelési elmélet szerint valójában 2-3 információs sémát tudunk egyidejűleg feldolgozni, mert a feldolgozó mechanizmusok maguk is sémák, melyek szintén foglalják a helyet a munkamemóriában. Sémáinkat mindaddig megőrizzük, amíg a tapasztalat rá nem ébreszt bennünket használhatóságuk korlátaira. Ez azonban nem jelenti a sémák kidobását, csupán azok módosítását és bővítését, ami egy bizonyos szint fölött már fogalmi váltást eredményezhet. Az oktatás gyakran esik abba a hibába, hogy a régi sémákat figyelmen kívül hagyja, vagy le akarja cserélni az újra, ahelyett, hogy bővítené és hozzá kapcsolná az új ismereteket. Különösen gyakori ez akkor, ha a régi séma hétköznapi tapasztalatokon alapszik, míg az új a tudomány nyelvén van megfogalmazva. Ilyen esetekben a régi és az új séma egymás mellett létezik, és kritikus – általában nem tipikus iskolai – helyzetben a régi győzedelmeskedik, mivel az mélyebben gyökerezik, mint az új séma. Az ilyen, fejlődésben megrekedt hétköznapi sémák állnak a tévképzetek többsége mögött.

A fogalmi megértés problémáinak hatékony kezelése szempontjából azonban szükségesek olyan elméleti modellek is, amelyek ismeretében jó eséllyel megjósolhatjuk bizonyos tévképzetek megjelenését.

Az egyik ilyen modell kidolgozása Talanquer nevéhez fűződik (Talanquer, 2006; Tóth, 2008). A természettudományokat tanuló emberek legtöbb fogalmi nehézsége a hétköznapi módon való, a józan ész táplálta gondolkodásból ered. Az emberek gondolkodására ugyanis egyfajta naiv realizmus jellemző, amely vakon bízik az észlelésben. Holott nagyon jól ismert, hogy a hétköznapi megismerésnek számos buktatója van (Babbie, 2003). Ilyenek a pontatlanság, a túláltalánosítás, a szelektív észlelés és az illogikus gondolkodás. A naiv realizmus talaján gondolkodó emberek általában meg vannak győződve arról, hogy

- a világ valamennyi alkotórésze az észleletől függetlenül létezik és fejlődik;
- a dolgok olyanok, amilyenek látjuk (észleljük) őket;

- egy dolog csak akkor létezik, ha valamilyen formában észleljük azt;
- a tárgyak és az anyagok hajlamosak természetes állapotukban létezni, és csak az ettől eltérő tulajdonságokat és viselkedést szükséges magyarázni a látható tulajdonságaik alapján;
- a modell és a valóság között egy az egyhez típusú kapcsolat van, ezért a valóságot fel lehet használni a tudományos modellek magyarázatára. (*Talanquer, 2006*)

A *Talanquer* (2006) által – elsősorban a kémiai tévképzetek értelmezésére – kifejlesztett modellnek két kategóriája van: a tapasztalati feltételezések és a reflexgondolkodások. A józan ésszel (hétköznapi módon) gondolkodó ember értelmező rendszerében számtalan, a körülöttünk lévő világ megtapasztalásából származó hiedelem található. Összefoglaló néven ezeket hívjuk *tapasztalati feltételezéseknek*. A tapasztalati feltételezések tévképzethez vezető hatása különösen jelentős az olyan elvont fogalmak esetében, mint például az atomok és a molekulák, vagy a kvantumfizika fogalmai. A *reflexgondolkodások* vagy más néven a józan ész heurisztikai olyan rövidített gondolkodási sémák, amelyeket gyakran alkalmazunk információk közötti keresgélésben és kiválasztásban, valamint a gyors döntéshozatalban. A reflexgondolkodások problémájával minden tantárgy esetében számolnunk kell. A tanulók hajlamosak rá, hogy

- a térben és időben közel található eseményeket összekapcsolják;
- olyan ismeretekre támaszkodva alkossanak magyarázatokat, amelyek nem is kapcsolódnak az adott problémához, de egy adott kontextusban először ezek jutnak eszükbe, illetve a gyakran használt fogalmaik közé tartoznak;
- feltételezzék, a legtöbb változás vagy tulajdonság egy rendszerben egyetlen változótól függ;
- kevés adatból általánosítsanak;
- az arányosságot egyenes arányosságra redukálják.

A Talanquer-féle modell mellett számos esetben jól használhatóak a tévképzetek megértésében az ún. *p-primek* (fenomenológiai primitívek) (*diSessa, 1993; Tóth, 2013*). Ezek olyan tapasztalatokon nyugvó naiv axiomák, melyek igazságtartalmát gondolkodás nélkül elfogadjuk. (A fogalmat diSessa vezette be a tanulók fizikai fogalmakkal kapcsolatos megértési problémáinak és hibás feladatmegoldásainak értelmezésére.) A p-prim nem egy tanult fogalom, hanem a mindennapi tapasztalatból levont következtetés, amely egy-egy jelenséget ír le. Amikor egy természettudományos problémát kell megoldanunk, akkor gyakran nyúlunk ezekhez a rövidített gondolkodási sémákhoz – nem ritkán sikerrel. A p-primek egyik nagy haszna, hogy gyors döntést, válaszadást tesznek lehetővé. Ugyanakkor, mivel gondolkodás nélkül elfogadjuk őket, ezért számos esetben helytelen döntésre jutunk, ha nem elemezzük a megoldandó probléma finom szerkezetét. Egy ilyen p-primmel ("a közelebbi erősebb") értelmezhető az

emberek többségének az a hibás magyarázata, hogy nyáron azért van melegebb, mint télen, mert nyáron a Föld közelebb van a Naphoz, mint télen.

A tanulók természettudományos tévképzeteinek lehet oka maga a tanítás-tanulás folyamata. Ezeket a tévképzeteiket nevezzük didaktogén (Ludányi, 2009b) vagy iskolában szerzett (school made) tévképzeteknek (Barke et al., 2009). Ezek mögött általában vagy a megfelelő szaktudomány fogalomrendszerének sajátosságai (Tóth, 2002; Ludányi, 2007) vagy didaktikai problémák húzódnak meg. Egyértelmű irodalmi adatok bizonyítják, hogy a tanároknak is vannak tévképzeteik, és ezeket gyakran át is adják tanítványaiknak (Ludányi, 2009b). Számos esetben a tankönyvi szöveg vagy ábra segíti elő a tévképzetek kialakulását (Tóth, 1999b). A lehetséges módszertani problémák közül feltétlenül ki kell emelnünk a fogalomalkotás során az általánosítás elmaradását, a nem megfelelő szemléltetést és a modellek tévképzeteiket generáló veszélyét.

#### A tévképzetek tulajdonságai, feltárásának, korrekciójának lehetőségei

Több kutatás megállapította, hogy a tévképzetek nehezen változtathatók, stabilak, kitartóak, széles körben elterjedtek, nemcsak a tanulóknál, hanem a felnőtt embereknél is megtalálhatóak, a további tanulás gátjai, egyediek és szituatívok (Novick és Nussbaum, 1981; Clement, 1982; McCloskey, 1983).

A tévképzetek egyik legfontosabb jellemzője, hogy *stabilisak*, nagymértékben rezisztensek az oktatással szemben. Téved tehát az a pedagógus, aki azt hiszi, hogy egy természettudományos fogalom logikus elmagyarázásával, részletes megbeszélésével sikerül tanulói tévképzetét megváltoztatni. A mindennapi megismerésből és a mindennapi módon való gondolkodásból származó tévképzetek mennyisége és minősége – felmérések szerint (lásd pl. Tóth és Csatári, 2008) – gyakorlatilag független attól, hogy a tanulók hány évig tanulták a tárgyat és milyen az abban elért iskolai teljesítményük. Újabb vizsgálatok (Turányi és Tóth, 2011) igazolják, hogy a tévképzetek többségét még az igen alapos egyetemi tanulmányok sem tudják felülírni. A stabilitás egyik oka, hogy a tévképzetek valamilyen szinten *adaptívak*, azaz bizonyos fajta problémák megválaszolására alkalmasak, vagy legalábbis sikerrel kecsegtetnek. Ráadásul a tévképzetek *személyesek* és *szituatívok*. Különösen a naiv elméletekre igaz, hogy iskolai kontextusban kevésbé jelennek meg. Mivel minden tanulónak más és más a kognitív értelmező rendszere, ezért a tanulóknak egy-egy témakörrel kapcsolatos tévképzetei nagyon különbözhetnek egymástól. A tévképzetek – noha bizonyos értelemben a tanulás szükségszerű velejárói – *gátolják a további tanulást* és „melegágyai” lehetnek a manapság annyira gyakori áltudományos nézeteknek.

Bár a tévképzeteket – az előbb említett tulajdonságaik miatt – nagyon nehéz megváltoztatni, a tanulás-tanítás értelmét, a fogalmi fejlődés és váltás lehetőségét kérdőjeleznék meg, ha lemondanánk korrekciójunktól. A sikeres korrekciónak két feltétele van:

1. A tanulók tévképzeteinek ismerete, esetleg feltárása.
2. Megfelelő tanítási stratégia alkalmazása.

A tévképzet-feltárásnak számos technikája létezik, de szinte mindegyik esetben alapvető, hogy ne az iskolai tananyag reprodukcióját kérjük tanulóinktól, hiszen többségük tudja, hogy milyen választ várunk, és azt is adja nekünk, annak ellenére, hogy valójában nem úgy gondolkodik a dologról, ahogy azt feleletében mondja. A tévképzetek feltárásának talán leghatékonyabb eszköze az *interjú*, pontosabban a strukturálatlan interjú. Az interjú lebonyolítása időigényes, és a strukturálatlan interjú alapos szakmai, módszertani és pszichológiai felkészültséget, valamint gyors helyzetértékelő képességet igényel a tanártól. Az egyes tanulók tévképzeteinek felmérésére alkalmas, viszonylag egyszerű és gyors eljárás a *fogalmi térképezés* (Kiss és Tóth, 2002; Habók, 2008). A fogalmi térkép egy témakör legfontosabb fogalmainak kapcsolati rendszerét jeleníti meg. Az egymáshoz valamilyen módon közvetlenül kapcsolódó fogalmakat nyilakkal, a köztük lévő kapcsolatot a nyilakra írt rövid szöveggel fejezzük ki. A tévképzetek feltárására leginkább azt a változatot célszerű használni, amikor a tanulónak egy adott fogalomkészletet kell fogalmi térképbe rendezni. A fogalmak közötti helytelen kapcsolat vagy a kapcsolat hibás leírása utalhat tévképzetre. Mind egyéni, mind csoportos tévképzet-feltárásra alkalmas a *szóasszociációs módszer* (Kluknavszky és Tóth, 2009; Tóth és Sója-Gajdos, 2012). A módszer lényege az, hogy bizonyos témakör kulcsfogalmait, mint hívószavakat alkalmazva, azt vizsgáljuk, hogy adott idő alatt a tanuló milyen más szavakra asszociál. Az egyes hívószavak közötti kapcsolat erősségére a közös válasz-szavakból tudunk következtetni. A hívószavak indokolatlan elszigeteltsége egymástól, vagy hibás kapcsolata tévképzetre utalhat. Tanulócsoporthoz szinten azt is érdemes megvizsgálni, hogy az egyes hívószavakhoz melyek a leggyakrabban társuló válaszok.

Bár a tévképzetek hatékony feltárására elsősorban a nyílt végű feladatok, ezek közül is leginkább a problémafeladatok alkalmasak, a *zárt végű feladatok* megfelelő szerkesztésével is nyerhetünk információkat tanulóink tévképzeteiről. Az egyszerű választásnál például arra kell törekedni, hogy a helyes válasz mellett szereplő disztraktorok lehetőleg a témakörrel kapcsolatban várható tévképzetekre utaljanak. A tévképzet-kutatásban előszeretettel használják az ún. *összekapcsolt feleletválasztásos tesztek*. Ezeknek az a lényege, hogy az első kérdés 2-3 lehetséges válaszában elemzése után a tanulónak ki kell választani az adott válaszhoz tartozó indoklások közül is a helyeset. (Tóth, 2011).

A hagyományos, tudásátadáson alapuló tanítási stratégiák (előadás, kérdve kifejtés) nagyon kis hatékonyságúak a tévképzetek korrekciójában. Sokkal több eredmény várható azoktól a tanítási módszerektől, amelyek fokozottan igénylik a tanulók kognitív értelmező rendszerének mozgósítását. Különösen a problémamegoldás területén nagyon jól használható a *kognitív konfliktus* módszere. Ennek lényege, hogy a tanulót olyan probléma megoldása elé állítjuk, amelynek megoldására a várható tanulói tévképzet nem alkalmas. Hatékony lehet a *kooperatív* (csoportos) *tanulás* is a tévképzetek korrigálásában. Hatékonysága abban rejlik, hogy a tanuló megismerheti vele egykorú társai véleményét a jelenségekről, és ha azt tapasztalja, hogy a tanulótársak másként értelmeznek bizonyos dolgokat, mint ő, akkor nagyobb esélye van annak, hogy a saját értelmező rendszerében változás következik be, mintha csak annyit tapasztal, hogy a tanár másként vélekedik bizonyos dolgokról, mint ő. Végül, de nem utolsó sorban fontos a tanulók *metafogalmi tudásának* kialakítása. A metafogalmi tudás kialakításának és fejlesztésének egyik eszköze lehet a fogalmi megértést elősegítő tankönyvi szövegek (conceptual change texts) alkalmazása (Szűcs és Tóth 2014). A fogalmi váltást elősegítő tankönyvi szövegek bemutatják a naiv elméleteket és azok korlátait, emellett a tudományos elméleteket, azok teljesítőképességét és korlátait is (Chambliss 2002). Ezáltal fejlesztik a tanulók metafogalmi tudatosságát és metakognitív képességeit, amelyek szükségesek a fogalmi váltáshoz (Chinn és Brewer 1993; Vosniadou 1994; Duit 1995). Az ilyen tankönyvi szövegeket általában szeretik és élvezetesnek tartják a tanulók (Hynd és Guzzetti 1998), valamint tudományos vizsgálatok igazolják, hogy ezek hatékonyabbak a fogalmi váltás szempontjából, mint a csak tudományos fogalmakat és ismereteket bemutató tankönyvek (Guzzetti és mtsai 1993). A kémia területén már készült egy ilyen szemléletű hazai tankönyvcsalád (Tóth és Ludányi 2010, 2011).

### **A kutatás célja, eszköze és módszere**

Kutatásunk célja az általános- és középiskolai tanulók csillagászati alapfogalmakkal kapcsolatos fogalmi megértésének és tévképzeteinek vizsgálata volt. Kismintás kutatásunkban egy kisvárosi középiskola 7-11. évfolyamos tanulóinak (n = 191) néhány csillagászati alapfogalommal (meteor, Nap, csillag, üstökös, bolygó, hold) kapcsolatos definícióit elemeztük. A tanulók évfolyamok szerinti megoszlása a következő volt: 7. évfolyam: 25 fő, 8. évfolyam: 23 fő, 9. évfolyam: 57 fő, 10. évfolyam: 38 fő, 11. évfolyam: 48 fő. A felmérés írásban, iskolai tanórán történt.

A fogalmi megértés szintjét egy hatfokú skálán értékeltük (Abraham és mtsai, 1992; Korom, 2002) az alábbiak szerint:

- 0: nincs válasz;
- 1: nincs megértés;
- 2: tévképzet;
- 3: részleges megértés tévképzettel;
- 4: részleges megértés;
- 5: teljes megértés.

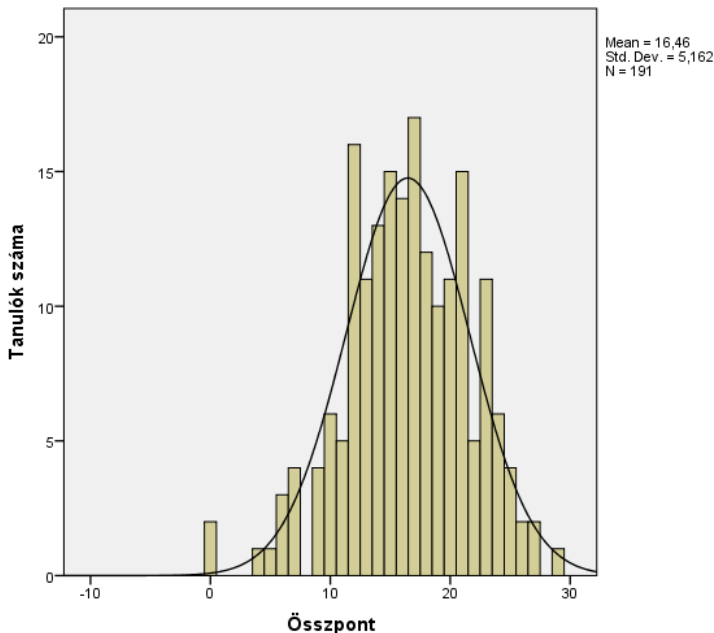
A fogalmi megértés vizsgálatán kívül gyűjtöttük a tanulók jellemző tévképzeteit is. A tanulói meghatározások dichotóm skálán (0: nincs válasz, nincs megértés, tévképzet, részleges megértés tévképzettel; 1: részleges megértés, teljes megértés) történő értékelése után a tudástérelmélet (Tóth, 2012) felhasználásával meghatároztuk az egyes tanulócsoportokra jellemző tanulási utakat, és azt összevetettük a szakértői tanulási úttal.

### Az eredmények és értékelésük

#### A teszt egészén elért eredmények

A tanulók teszt egészén elért átlageredménye:  $55\% \pm 17\%$ . Az 1. ábrán látható hisztogram mutatja, hogy a hatfokú skálán kapott értékek eloszlása jól közelíti a normális eloszlást, ezért a rangskálán nyert adatokkal, mint értékskála-adatokkal számolhatunk a továbbiakban.

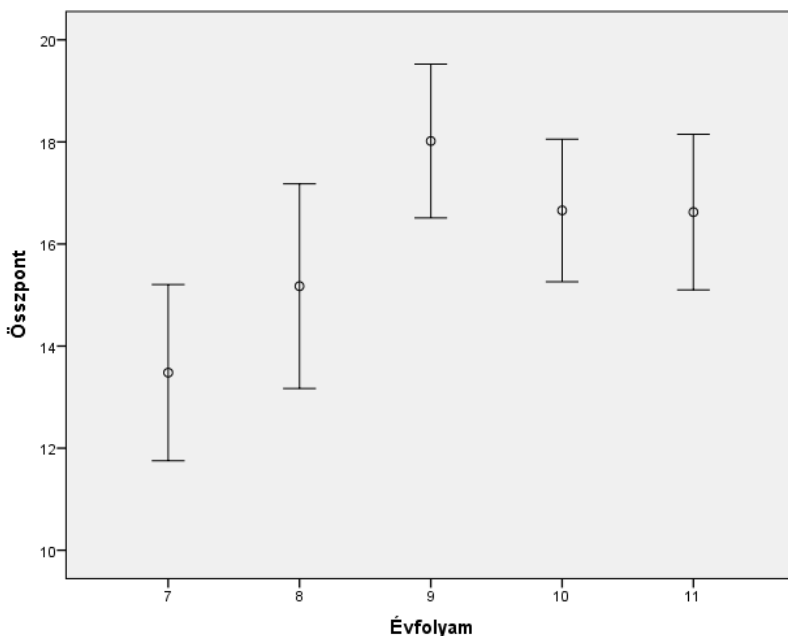
1. ábra. A tanulók teljes teszten elért teljesítményének hisztogramja (100% = 30 pont)





A 2. ábra az egyes évfolyamok teszten elért átlagos pontszámát mutatja. Látható, hogy 7. évfolyamtól 9. évfolyamig nő az évfolyamok teljesítménye, majd 10. és 11. évfolyamon enyhe visszaesés figyelhető meg. Ugyanakkor a varianciaanalízis (ANOVA) szerint csak a 7. és a 9. évfolyam átlagos teljesítménye között van szignifikáns ( $p < 0,005$ ) különbség. A fogalmi megértés ilyen módon történő változását részben magyarázza az, hogy a csillagászati alapismeretek tanítása mind a földrajz, mind a fizika tantárgyban lényegében a 9. évfolyammal véget ér.

2. ábra. A teszten elért átlageredmény és annak szórása a tanulók évfolyamának függvényében



Bár az egyes itemeknek az összpontszámmal való korrelációja szignifikánsan ( $p < 0,001$ ) erősnek, illetve közepesen erősnek mondható (Pearson-féle korrelációs együtthatók: Nap: 0,495; csillag: 0,738; bolygó: 0,604; hold: 0,686; meteor: 0,590; üstökös: 0,684), a teszt reliabilitás-mutatója (Cronbach-alfa: 0,704) viszonylag alacsony – valószínűleg a kis itemszám miatt.

Az egyes csillagászati fogalmak átlagos megértési szintjét (1. táblázat) a páros  $t$ -próbával összehasonlítva megállapítható, hogy a Nap megértési szintje valamennyi más vizsgált fogalom megértési szintjéhez képest szignifikánsan ( $p < 0,001$ ) magasabb, ugyanakkor a meteoré pedig szignifikánsan ( $p < 0,001$ ) alacsonyabb. A relatív szórás szerint a Naphoz kapcsolódó fogalmi megértés szerint a tanulók sokkal homogénebbek, mint a másik öt fogalom esetén. A

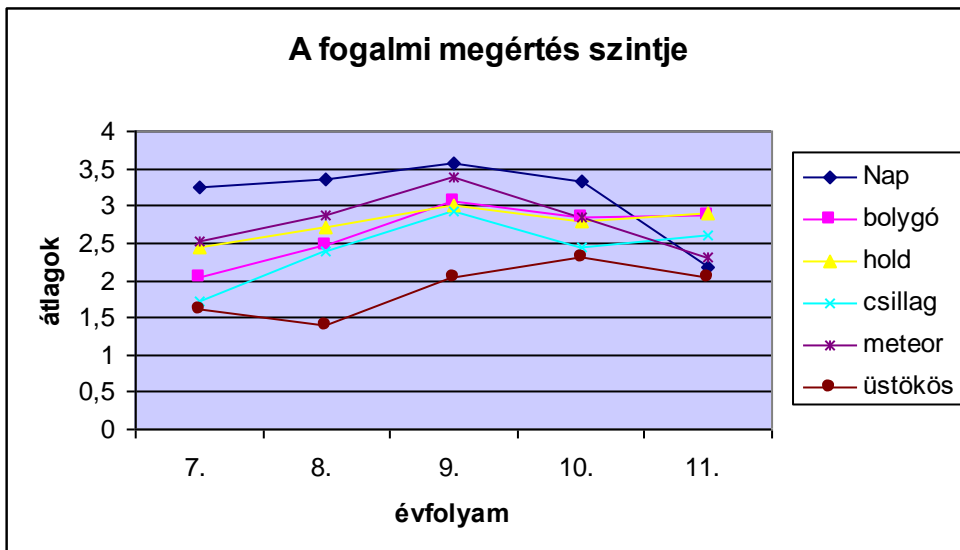
legnagyobb heterogenitást a legalacsonyabb szintű fogalmi megértéshez kapcsolódó fogalom, az üstökös esetén tapasztalható. Ennek a két fogalomnak (Nap és üstökös) a többitől a megértés szempontjából eltérő viselkedése viszonylag könnyen magyarázható. Egyrészt a Nappal kapcsolatban rengeteg közvetlen és közvetett információjuk van a tanulóknak, másrészt a Napról nem csak földrajz órán, hanem más tantárgyakból is, különösen fizikából sokat hallanak, tanulnak. Az üstökös gyakorlatilag csak a földrajzi tanulmányokban szerepel, annak is a vége felé.

1. táblázat. Az egyes csillagászati fogalmak átlagos megértési szintje és annak relatív szórása

Csillagászati fogalom	Átlag és szórás (%)	Relatív szórás (%)
Nap	68,2 ± 0,2	28
csillag	52,2 ± 0,3	58
bolygó	55,4 ± 0,3	53
hold	56,8 ± 0,3	48
meteor	57,2 ± 0,3	47
üstökös	39,2 ± 0,3	71

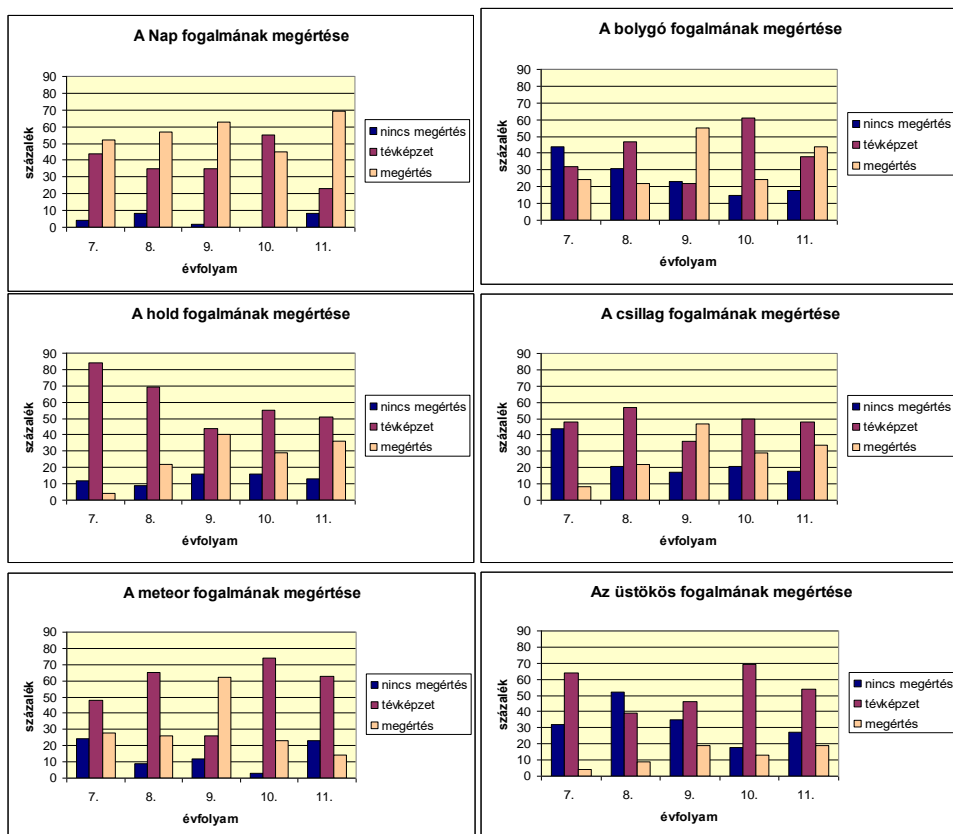
A 3. ábra az egyes évfolyamok esetében mutatja a vizsgált hat csillagászati fogalom megértésének szintjét. Látható, hogy 2. ábrán bemutatott általános tendenciától csak az üstökös fogalmi megértésének fejlődése tér el lényegesen

3. ábra. A fogalmi megértés szintjének változása az évfolyammal az egyes csillagászati fogalmak esetén.



A 4. ábrán látható diagram-együttes a hatfokú skála háromfokúvá redukálásával nyert adatokat mutatja. A reduktió során „nincs megértés” kategóriába kerültek az eredetileg 0 és 1 pontos válaszok. A „tévképzet” kategóriába soroltuk az eredetileg 2 és 3 pontos meghatározásokat. A „megértés” kategóriába tettük az eredetileg 4 vagy 5 pontos fogalmi értelmezéseket. Az ábrákból megállapítható, hogy a tévképzetes válaszok aránya a hold esetében a legnagyobb. Az is látszik, hogy a tévképzetek aránya – a Nap kivételével – szinte minden esetben meghaladja a megértés részarányát. Megállapítható tehát, hogy a mintában szereplő tanulók válaszaiban a vizsgált csillagászati fogalmakkal kapcsolatban a tévképzetek a meghatározóak.

4. ábra. A hatfokú értékelésskála alapján képzett válaszkategóriák megoszlása évfolyamonként az egyes fogalmak esetén.



## A csillagászati fogalmakkal kapcsolatban talált tévképzetek

A tanulói válaszokban az egyes csillagászati fogalmak esetén talált tévképzeteket és azok előfordulási gyakoriságát a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat. Az egyes csillagászati fogalmak esetében előforduló tévképzetek %-os megoszlása évfolyamonként

Évfolyam:	7.	8.	9.	10.	11.	
<b>NAP</b>						
A Nap egy bolygó.	42	22	9	29	10	
A Nap a legnagyobb égitest.	0	13	23	16	12	
A Nap a Föld körül kering.	0	0	3	10	0	
<b>BOLYGÓ</b>						
A bolygó egy csillag.	31	47	14	19	16	
A bolygónak saját fénye van.	0	0	7	0	0	
A bolygónak saját légköre van.	0	0	0	42	33	
<b>ÜSTÖKÖS</b>						
Az üstökös egy csillag.	28	9	7	29	12	
Az üstökös egy meteor.	36	30	38	40	42	
<b>HOLD</b>						
A hold egy bolygó.	40	17	14	24	19	
A hold világít.	16	10	3	5	8	
A hold éjszaka látható.	16	30	14	16	16	
Minden bolygónak van holdja.	0	13	7	8	8	
A hold egy csillag.	10	0	6	2	0	
<b>METEOR</b>						
A meteor egy bolygó.	12	9	0	6	15	
A meteor a Napból származik.	8	0	0	0	0	
A meteor szabálytalanul mozog.	0	30	4	10	8	
A meteor egy üstökös.	0	0	7	5	2	
A meteor egy csillag.	8	17	0	5	2	
A meteorok földrengésekhez kötődnek.	0	0	4	0	0	
A meteorok összetétele...	20	9	7	43	23	
A meteor egy kisbolygó.	0	0	4	5	12	
<b>CSILLAG</b>						
A csillagok bolygók.	40	26	23	32	35	
A csillagok anyaga...	8	0	0	0	0	
A csillagok meteorok.	0	17	0	0	0	
A csillagok kisebbek a bolygóknál.	0	4	5	10	8	

A Naprendszerünkben sok csillag van.	0	9	3	3	0	
A Hold világítja meg a Napot.	0	0	0	5	0	
A csillagok üstökösök.	0	0	4	0	5	

A *Nap* esetében a tankönyvben az alábbi fogalom szerepel: „Központi csillagunk, a Nap, a többi csillaghoz viszonyítva átlagos méretű, hőmérsékletű és fényerejű izzó gázgömb, kitüntetett szerepe csupán a mi bolygórendszerünkben van. Vonzása (gravitációja) tartja össze a Naprendszer égitesteit és anyagát, emellett fény- és hősugarakat bocsát ki (*Arday-Rózsa-Ütőné* 2006:19).” A csillag és a bolygó kategóriák keveredése miatt fordul elő az első tévképzet, ami a csillagászati tanulmányok elkezdése előtt a legmagasabb, de a 10. évfolyamon ismét növekszik, majd a 11. évfolyamon a fizikából újra előkerülő csillagászati ismeretek miatt ismét csökken a mértéke. A második tévképzet a pontatlan viszonyítási alap miatt lehetséges, hiszen csak a Naprendszer legnagyobb égiteste a Nap, ezt a kitételt mindenképpen meg kell tennünk. Ez a tévképzet 9. évfolyamon a legmagasabb, talán éppen a sok információ között nem tudatosodott ez az információ. A harmadik tévképzet a fordított viszony miatt hibás, a 10. évfolyamra csökken a 9. évfolyamon megtanult csillagászati ismeretek pontossága, ez lehet a kialakulásának a magyarázata.

A *bolygó* tankönyvi fogalma: „A Napot kísérő nyolc nagybolygót több szempont alapján csoportosítjuk. Helyzetük szerint belső bolygóknak (Merkúr, Vénusz) nevezzük azokat, amelyek a Föld pályáján belül, és külső bolygóknak (Mars, Jupiter, Szaturnusz, Uránusz, Neptunusz), amelyek azon kívül keringenek. Sűrűségük, felépítésük alapján Föld-típusú (Merkúr, Vénusz, Föld, Mars) és Jupiter-típusú (Jupiter, Szaturnusz, Uránusz, Neptunusz) bolygókról beszélhetünk (*Arday-Rózsa-Ütőné* 2006:21).” A bolygó fogalmánál ismét a csillag és bolygó fogalma közti tisztázatlan viszony a tévképzet okozója a tanulmányok megkezdése előtt, utána viszont jelentősen csökken az aránya. A bolygók csak a Nap fényét verik vissza, érdekes, hogy éppen a csillagászati tanulmányokhoz közel fordul elő ez a tévképzet, ami a még nem letisztult tudásnak köszönhető. Nem minden bolygónak van légköre, ez 10-11. évfolyamon kerül elő, az alsóbb évfolyamokon nem is gondolnak ilyen tényekre a diákok, ők inkább a saját tapasztalataik alapján gondolkodnak.

Az *üstökös* helyes tankönyvi meghatározása: „Az égbolt leggyorsabban és legfeltűnőbbben változó jelenségei az üstökösök. Elnyúlt ellipszispályán keringenek a Nap körül, magból, kómából és csóvából állnak (*Arday-Rózsa-Ütőné* 2006:23).” Az üstökös fogalmánál talákoztunk a legnagyobb bizonytalansággal. Gyakran a meteorral keverik, illetve a fényjelenség miatt csillagnak gondolják. Nem tisztul a kép a 9. évfolyamon sem, talán az elnagyolt meghatározás miatt marad homályos a kép.

A *hold* tankönyvi meghatározása: A Naprendszer nagybolygói körül – a Merkúr és a Vénusz kivételével – kisebb égitestek, holdak keringenek. Ezek mérete igen változatos, a Merkúrhoz és Plútóhoz hasonló méretűtől egészen a szabálytalan, aprócska égitestekig terjed. Szerkezetük és formájuk is nagyon eltérő lehet. Általában kőzetből állnak, de van olyan hold is, amelynek kőzetdarabjait fagyott víz tartja össze. Felszínük ugyancsak változatos, vannak olyanok, amelyeket kráterek borítanak, mások szinte tükörsimák. Az is nagyon különböző, hogy melyik bolygóhoz hány hold tartozik (*Arday-Rózsa-Ütőné* 2006:23).” A hold esetében a bolygókval való összetévesztés gyakori, különösen a csillagászati tanulmányok előtt. Azok a tévképzetek, amelyek világitó és éjszaka látható égitestnek ábrázolják a holdakat, a mindennapi tapasztalatokkal függenek össze, amelyek nagyon erősek és csak kevéssé mérséklődnek a csillagászati tanulmányok során. Bár a legtöbb bolygónak van holdja, a belső bolygónak nincsen, ez egy pontatlan általánosítás lehet.

A *meteor* meghatározása: „A meteorok különböző nagyságú, a Nap körül magányosan vagy csoportosan keringő testek. Lehetnek több száz tonnásak, de mindössze pár milligrammnyi is. Nagy részük széthullott üstökös-magokból származik (*Arday-Rózsa-Ütőné* 2006:24).” A meteor bekategorizálása nehezen sikerül a tanulóknak, ezt mutatja, hogy milyen sokféle téves besorolással próbálkoznak (bolygó, üstökös, csillag, kisbolygó). A meteorok összetételére csak fél-információik vannak, a lehetséges becsapódásuk miatt pedig teljesen szabálytalanak vélik a mozgását.

A *csillag* fogalma: „A Nap csak a Naprendszer középpontja, és nem egyedülálló a maga minőségében, mert a csillagok mind távoli napok, amelyek körül olyan bolygók keringhetnek, amelyeken élet lehetséges (*Arday-Rózsa-Ütőné* 2006:16).” A csillagok bolygókval való összetévesztése minden évfolyamon gyakori és nem csökken jelentősen a tanulmányok hatására sem, ezt tapasztaltuk a Nap és a bolygók esetében is. Mivel a csillagokat kis fénylő pontnak látjuk az égen, gyakran téves a méretük megítélése.

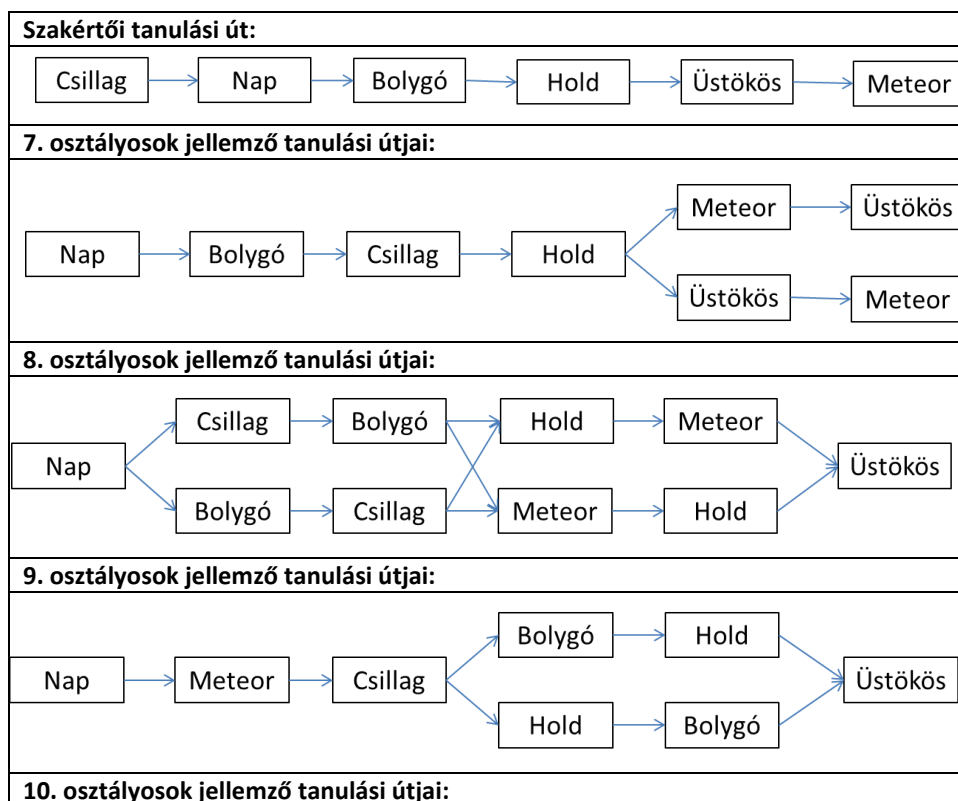
### A jellemző tanulási utak

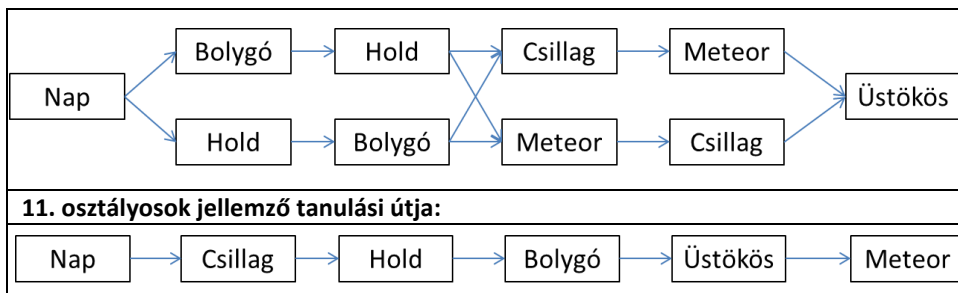
A jellemző tanulási út – kissé leegyszerűsítve – a fogalmak olyan lineáris sorrendjét jelenti, mint amilyen sorrendben ezek a fogalmak a tanulók tudásába beépültek. A szakértői tanulási út lényegében a fogalmak tanítási sorrendjét jelenti. Esetünkben ez a tanulók által használt tankönyvek tárgyalási sorrendjét jelenti.

A 3. táblázatban található mind a szakértői tanulási út, mind a különböző évfolyamok esetén a tudástérelmélet felhasználásával nyert tanulási utak. A szakértői tanulási úttal ellentétben a tanulócsoporthra jellemző tanulási utak mindegyike a Nap fogalmával kezdődik, és többségükben nem a meteor, hanem

az üstökös áll a tanulási út végén. Érdekes megfigyelni, hogy a 8. és a 10. évfolyamosok „tudásszerkezete” a legdiffúzabb, 4-4 jellemző tanulási úttal írható lenne. Ezzel szemben 11. évfolyamon már csak egy tanulási út jellemző, és abban az első három helyen azok a fogalmak állnak, amelyekkel kapcsolatban a tanulóknak a legtöbb hétköznapi ismeretük lehet (Nap, csillag, hold). Az is figyelemre méltó, hogy a szakértői tanulási úttól pontosan akkor (9. évfolyamon) tér el leginkább a csoportra jellemző tanulási út, amikor a földrajz tantárgy keretében ezek a csillagászati fogalmak előkerülnek. Ennek magyarázata lehet a fogalmi fejlődés és fogalmi váltás jól ismert menete: a hétköznapi és a tudományos ismeret egymáshoz illesztése gyakran fogalmi zavarokban bővelkedő ún. szintetikus modelleket hoz létre (lásd pl. a Föld képének már említett változása: *Vosniadou és Ioannides, 1999*).

3. táblázat. A szakértői és az egyes tanulócsoporthoz jellemző tanulási utak





## Összefoglalás, következtetések

Kismintás keresztmetszeti vizsgálatunk legfontosabb eredményeit a következőkben lehet összefoglalni:

- A tanulók csillagászati fogalmakkal kapcsolatos megértési szintje közepesnek mondható. Az átlag mögött azonban az évfolyamtól és a vizsgált fogalomtól függően változó teljesítmény áll.

- Az évfolyamokat összehasonlítva összességében, és a legtöbb fogalom esetében 9. évfolyamon érték el a legjobb teljesítményt a tanulók. Ez mindenképpen az iskolai tanítás fontosságára hívja fel a figyelmet.

- Kiemelkedően jó a megértési szint, és kevés a tévképzetek részaránya a Nap fogalom megértésével kapcsolatban. (Ezt támasztja alá a tudástérelmélet alapján meghatározott tanulási utakban elfoglalt első hely is.) Ez alapvetően két okra vezethető vissza. Egyrészt, a Nappal kapcsolatos ismeretek nem csak földrajzórán, hanem más természettudományos órán (pl. fizikaórán) is előkerül. Másrészt, a tanulóknak a nappal kapcsolatban vannak a legtöbb, mindennapi életből származó tapasztalataik, ismereteik.

- Kiemelkedően rossz a megértési szint, és nagy a tévképzetek aránya az űstökös fogalma esetén. Erről a fogalomról iskolában is keveset tanulnak a diákok, és alig van, alig lehet köznapi tapasztalatuk az űstökössel kapcsolatban.

- A meteor és a hold abból a szempontból érdemel figyelmet, hogy bár a fogalmi megértés szintje átlagos, a tévképzetes válaszok aránya nagyon nagy. A meteor esetén ez elsősorban fogalmi keveredésből (az űstökössel, csillaggal való összetévesztés) adódik, a hold esetén pedig a mindennapi tapasztalatokból (fényes, bolygószerű).

Kismintás vizsgálatunk alátámasztja azt a szakirodalomban már többször megerősített tételt, mely szerint a természettudományos fogalmakkal kapcsolatos fogalmi megértést alapvetően az iskolán kívül szerzett tapasztalatok és az iskolai oktatás együtt határozza meg. Ezért is lenne nagyon fontos, hogy egy-egy ilyen fogalom tanulásának kezdetén felmérjük a tanulók előzetes ismereteit, elképzeléseit, és ebből kiindulva, erre építve alakítsuk ki a tanulóknak a helyes fogalmat az iskolai tanítás során.



## Irodalom

- ❖ Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., Renner, J. W. és Marek, E. A. (1992): *Understandings and Misunderstandings of Eighth Graders of Five Chemistry Concepts Found in Textbooks*. *Journal of Research in Science Teaching*. 29. 2. sz. 105–120.
- ❖ Arday, I., Rózsa, E. és Ütőné V. J. (2006): *Földrajz I. A középiskolák 9. évfolyama számára*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó 16, 19, 21, 23, 24.
- ❖ Babbie, E. (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. 6. kiadás, Balassi Kiadó, Budapest.
- ❖ Barke, H.D., Hazari, A. és Yitbarek, S. (2009): *Misconceptions in chemistry (Addressing perceptions in chemical education)*. Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg
- ❖ Chambliss, M. J. (2002): *The characteristics of well-designed science textbooks* In: J. Otero, J. A. Leon & A. C. Graesser, eds, *The Psychology of Science Text Comprehension*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 51–72.
- ❖ Chinn, C. A. és Brewer, W. F. (1993): *The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction*, *Review of Educational Research* 63. 1. sz. 1–49.
- ❖ Clement, J. (1982): *Students' preconceptions in introductory mechanics*. *American Journal of Physics*, 50. 66–71.
- ❖ Cooper, G. (1998): *Research into cognitive load theory and instructional design at UNSW*. <http://dwb4.unl.edu/Diss/Cooper/UNSW.htm> (utolsó letöltés: 2014. november 25.)
- ❖ diSessa, A. A. (1993): *Towards an epistemology of physics*. *Cognition and Instruction*, 10. 2-3 sz. 105–225.
- ❖ Dobóné, T. É. (2008): *Általános iskolai tanulók anyagszerkezettel és anyagi változásokkal kapcsolatos fogalmainak fejlődése*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem TTK Kémia Doktori Iskola, Debrecen.
- ❖ Dobóné, T. É. (2009): *Általános iskolai tanulók anyagszerkezettel és anyagi változásokkal kapcsolatos fogalmainak fejlődése*. *Középiskolai Kémiai Lapok*, 36. 1 sz. 75–89.
- ❖ Dudás, E., Farsang, A. és Kádár, A. (2012): *Mégis forog a Föld? – Tévképzetek a földrajzban A földrajz tanítása* 3. sz. 8–20.
- ❖ Dudás, E. (2008): *Tévképzetek a középiskolai földrajztanulás során*. SZTE TTIK Természeti Földrajzi és Geoinformatikai Tanszék, szakdolgozat 27.
- ❖ Duit, R. (1995): *Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr und Lehrforschung*, *Zeitschrift für Pädagogik* 41. 6 sz. 905–923.
- ❖ Eysenck, M. W. és Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- ❖ Guzzetti, B. J., Snyder, T. E., Glass, G. V. és Gamas, W. S. (1993): *Promoting conceptual change in science: A comparative meta-analysis of instructional interventions from reading education and science education*, *Reading Research Quarterly* 28. 2 sz. 117–155.

- ❖ *Habók, A. (2008): Fogalmi térképek. Magyar Pszichológiai Szemle, 63. 3 sz. 519–546.*
- ❖ *Hynd, C. és Guzzetti, B. J. (1998): When knowledge contradicts intuition: Conceptual change In: C. R. Hynd, ed. : Learning From Text Across Conceptual Domains, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 139–163.*
- ❖ *Johnstone, A. H. (2000): A kémia természete. Magyar Kémikusok Lapja, 55. 8-9. sz. 298.*
- ❖ *Kádár, A. és Farsang, A. (2012): Általános és középiskolás tanulók földrajz tantárgyhoz köthető tévképzetei. In: VI. Magyar Földrajzi Konferencia 339-353.*
- ❖ *Kiss, E. és Tóth, Z. (2002): Fogalmi térképek a kémia tanításában. In: Módszerek és Eljárások, 12. (Szerk.: Tóth Z.), DE Kémia Szakmódszertani Részleg, Debrecen, 63–69.*
- ❖ *Kiss, E. (2008a): A tanulók tévképzeteinek és fogalmi fejlődésének vizsgálata a kémia néhány alapfogalma területén. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem TTK Kémia Doktori Iskola, Debrecen.*
- ❖ *Kiss, E. (2008b): A tanulók tévképzeteinek és fogalmi fejlődésének vizsgálata a kémia néhány alapfogalma területén. Középiskolai Kémiai Lapok, 35. 5. sz. 374–387.*
- ❖ *Kluknavszky, Á. és Tóth, Z. (2009): Tanulócsoportok levegőszennyezéssel kapcsolatos fogalmainak vizsgálata szóasszociációs módszerrel. Magyar Pedagógia, 109. 4. sz. 321–342.*
- ❖ *Korom, E. (1997): Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásakor. Magyar Pedagógia 97. 1. sz. 19–40.*
- ❖ *Korom, E. (2002): Az iskolai tudás és a hétköznapi tapasztalat ellentmondásai: természettudományos tévképzetek. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, (második, javított kiadás) 151–176.*
- ❖ *Korom, E. (2003): A fogalmi váltás kutatása: Az anyagszerkezeti ismeretek változása 12-18 éves korban. Iskolakultúra, 8. sz. 84–94.*
- ❖ *Korom, E. (2005): Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás. Budapest, Műszaki Könyvkiadó*
- ❖ *Korom, E. (2013): Az anyagok tulajdonságaival, változásaival kapcsolatos alapfogalmak fejlettségének longitudinális vizsgálata. In: Molnár Gyöngyvér és Korom Erzsébet (2013, szerk.): Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése. Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt. 143–160.*
- ❖ *Korom E. és Nagy L.-né (2012): Természettudományos ismeretek megértését segítő program az 5–6. évfolyamon. Iskolakultúra, 22 (2), 3–16.*
- ❖ *Korom E. és Nagy L.-né (2012): A fizikai és kémiai fogalmak megértését segítő oktatási módszerek alkalmazásának tapasztalatai a természetismeret tantárgy tanításában. A Kémia Tanítása, 20 (1), 3–16.*
- ❖ *Nagy L.-né és Korom E. (2011): A biológiai fogalmak megértését segítő oktatási módszerek alkalmazásának tapasztalatai a természetismeret tantárgy tanításában. A Biológia Tanítása, 19 (4), 3–15.*
- ❖ *Ludányi, L. (2007): Kémiai Bábel. Iskolakultúra, 17. 1. sz. 3–18.*

- ❖ Ludányi, L. (2008): *A tanulók kémiai részecskékkel kapcsolatos fogalmi rendszere. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem TTK Kémia Doktori Iskola, Debrecen.*
- ❖ Ludányi, L. (2009a): *A tanulók kémiai részecskékkel kapcsolatos fogalmi rendszere. Középiskolai Kémiai Lapok, 36. 2. sz. 148–165.*
- ❖ Ludányi, L. (2009b): *Tanári tévképzetek kémiából. Iskolakultúra, 19. 7-8. sz. 26–35.*
- ❖ Mali, G. B. és Howe, A. (1979): *Development of Earth and gravity concepts among Nepali children. Science Education, 63. 685–691.*
- ❖ McCloskey, M. (1983): *Intuitive physics. Scientific American, 248. 122–130.*
- ❖ Nahalka, I. (1997): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.). Iskolakultúra, 7. 4. sz. 3–20.*
- ❖ Nahalka, I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.*
- ❖ Neisser, U. (1984): *Megismerés és valóság. Gondolat Kiadó, Budapest.*
- ❖ Novick, S. és Nussbaum, J. (1981): *Pupils. understanding of the particulate nature of matter: A cross-age study. Science Education, 65. 187–196.*
- ❖ Nussbaum, J. és Novak, J. D. (1976): *An assessment of children.s concepts of the Earth utilizing structured interviews. Science Education, 60. 535–550.*
- ❖ Ross, K. E. (1993): *Children.s belilefs about earthquakes. Science Education, 77. 191–205.*
- ❖ Sneider, C. és Pulos, S. (1983): *Children.s cosmographies: understanding of the Earth.s shape and gravity. Science Education, 67. 205–221.*
- ❖ Strike, K. A. és Posner, G. J. (1985): *A conceptual change view of learning and understanding. Idézi: West, L.H.T; in: Pines A. L. (szerk, 1985): Cognitive Structure and Conceptual Change. Academic Press, New York*
- ❖ Sweller, J., Van Merriënboer, J. és Paas, F. (1998): *Cognitive architecture and instructional design. Educational Psychology Review, 10. 3. sz. 251–296.*
- ❖ Sweller, J. (1994): *Cognitive load theory, learning difficulty and instructional design. Learning and Instruction, 4. 295–312.*
- ❖ Szűcs, T. és Tóth, Z. (2014): *Metafogalmi ismeretek a földrajz tankönyvekben In: Oktatáskutatás határon innen és túl szerk. Juhász Erika – Kozma Tamás, Belvedere Meridionale, Szeged*
- ❖ Talanquer, V. (2006): *Commonsense chemistry: A model for understanding students’ alternative conceptions. Journal of Chemical Education, 83. 5. sz. 811–816.*
- ❖ Tóth, Z. és Csátári, N. (2008): *A tanulók tapasztalati feltételezéseken alapuló tévképzeteinek vizsgálata. Középiskolai Kémiai Lapok, 35. 4. sz. 318–324.*
- ❖ Tóth, Z. és Ludányi, L. (2010): *Kémia 9. Szeged, Maxim Könyvkiadó*
- ❖ Tóth, Z. és Ludányi, L. (2011): *Kémia 10. Szeged, Maxim Könyvkiadó*
- ❖ Tóth, Z. és Sója-Gajdos, G. (2012): *Using a word association method to study students’ knowledge structure related to energy sources In: „Current research in the field of disciplinary didactics” Special issue of Hungarian Educational Research Journal (Eds.: Pusztai G., Tóth Z., Csépes I.), Budapest, 38–48.*
- ❖ Tóth, Z. (1999a): *Egy kémiai tévképzet nyomában. Az egyensúlyi állandó bevezetésének lehetőségei és problémái. Iskolakultúra, 9. 2. sz. 108–112.*

- ❖ Tóth, Z. (1999b): A kémia tankönyvek, mint a tévképzetek forrásai. *Iskolakultúra*, 9. 10. sz. 103–108.
- ❖ Tóth, Z. (2002): A kémiai fogalmak természete. *Iskolakultúra*, 12. 4. sz. 92–95.
- ❖ Tóth, Z. (2008): Kémia józan ésszel (Egy modell a tévképzetek megértésére). *A Kémia Tanítása*, 16. 5. sz. 3–6.
- ❖ Tóth, Z. (2009): Kémiai tévképzetek. *Természet Világa*, 140. 1. sz. 25–27.
- ❖ Tóth, Z. (2011): A természettudományos tévképzetek kialakulása, feltárása és korrekciójának módszerei In: *A természettudományok tanításának elméleti alapjai* (Szerk.: Revákné Markóczi I., Nyakóné Juhász K.), RE-PE-T-HA-Könyvek (sorozatszerk.: Chrappán M.), *Debreceni Egyetem TEK, Debrecen*, 23–36.
- ❖ Tóth, Z. (2012): Alkalmazott tudástérelmélet. *Gondolat Kiadó, Budapest*.
- ❖ Tóth, Z. (2013): Janus-arcú axiómáink: a p-primek. *Középiskolai Kémiai Lapok*, 40. 4. sz. 297–304.
- ❖ Turányi, T. és Tóth, Z. (2011): Egyetemi hallgatók tévképzetei fizikai kémiából. *Magyar Kémikusok Lapja*, 96. 4. sz. 122–129.
- ❖ Turányi, T. és Tóth, Z. (2013): Hungarian university students misunderstandings in thermodynamics and chemical kinetics *Chemistry Education Research and Practice* 14. 1. sz. 105–116 IF: 0,855
- ❖ Vosniadou, S. és Ioannides, C. (1999): A fogalmi fejlődéstől a természettudományos nevelésig. *Iskolakultúra*, 9. 10. sz. 18–32.
- ❖ Vosniadou, S. (1994): Capturing and modeling the process of conceptual change, *Learning and Instruction* 4. 45-69.
- ❖ A kutatást az OTKA (K105262) támogatta.

## Abstract

### Students' interpretations of astronomical concepts

The purpose of our research was to investigate the conceptual understanding and misconceptions related to elementary and secondary school students in basic astronomy concepts. 7<sup>th</sup> to 11<sup>th</sup> grade high school students (n=191) were participated in this research. Their responses were analyzed regarding definitions of some basic astronomy concepts (meteor, sun, star, comet, planet, moon). The most important results of the pilot cross-sectional study can be summarized as follows:

- The level of students' understanding about astronomy concepts was average. For the most concepts 9<sup>th</sup> graders achieved the best performance.
- The best level of understanding was observed in case of the concept "sun". The reason of this good result is in the facts that students have every day experiences regarding the sun, and they also learn a lot at school in various science subjects (for example in physics).
- The worst level of understanding related to concept "comet".

- Although the level of the understanding was average in case of concepts “moon” and “meteor”, the number of misconceptions was extremely high. Our results show that for the understanding of the astronomical concepts both the students’ every day experiences and the science instructions at school are fundamental.

***Tímea Szűcs** graduated as music and geography teacher. She works for a secondary grammar school, and is PhD student at the University of Debrecen. Her scientific work connects to the social effects of the music.*

***Zoltán Tóth** is an associate professor of chemistry education at the University of Debrecen. His main research topics are: conceptual understandings and misunderstandings in chemistry, exploring students’ knowledge structure by use of knowledge space theory and word association test, writing chemistry textbooks containing conceptual change texts and contextual learning content.*

*Szűcs Tímea*

*Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Humán Tudományok Doktori Iskola,  
Neveléstudományi Doktori Program, Debrecen  
[szucstimea77@gmail.com](mailto:szucstimea77@gmail.com)*

*Tóth Zoltán*

*Debreceni Egyetem Természettudományi és Technológiai Kar, Kémiai Intézet  
Debrecen  
[tothzoltandr@gmail.com](mailto:tothzoltandr@gmail.com)*

## VÁLTOZÁSOK EGY INTEGRÁLT NEVELÉST VÁLLALÓ ÓVODA ÉLETÉBEN

A XXI. század Magyarországnak fontos feladata, célkitűzése, hogy a fogyatékos személyek beilleszkedjenek, integrálódjanak a társadalomba. Ehhez egyrészt szükséges, hogy rendelkezésükre álljanak a társadalom többi tagja által használt intézmények, szolgáltatások, közösségek – elkülönítés nélkül, akadálymentesen –, másrészt a fogyatékos személyeket neveltetésük során fel kell vértetni olyan kompetenciákkal, amelyek lehetővé teszik számukra (az állapotukhoz mérten maximálisan elérhető) önállóságot, önrendelkezést a többségi keretek között (Zászkaliczky, 2013). E célok elérésében az intézményes nevelés és oktatás kiemelt jelentőségű, különösen az inkluzív nevelés, amelynek elmélete és gyakorlata a hazai és nemzetközi gyógypedagógiai és pedagógiai kutatások központi témája (v.ö. Csányi és Perlusz, 2001, Zászkaliczky 2002, Mesterházi, 2007; Papp, 2008, Perlusz, 2008, Perlusz és Balázs, 2008, Bánfalvy, 2008, Papp, 2012, Réthyné, 2013). Az atipikus fejlődésmentű, speciális szükségletű kisgyermek óvodai együttnevelése a „fősodorban” tipikus fejlődésű társaikkal nagy lehetőség abból a szempontból, hogy a következő generáció számára tapasztalati tudás legyen az, hogy a különbözőség, sokféleség természetes, hétköznapi, „normális” dolog a képességek szintjén is (Zászkaliczky, 2002, Kőpatakiné, 2004). Kutatási eredmények bizonyítják, hogy a befogadó nevelés körülményei, feltételei között lehetséges a minőségi kisgyermekkori intézményes nevelés (Odom, 2002, Kőpatakiné, 2008, Kron, Papke és Windisch, 2010, Garai és Kron, 2009, Booth és Ainscow, 2008). Az emberi sokféleségben rejlő lehetőségek meglátása, értékelése, kiaknázása nem csak a fogyatékos népesség számára fontos, hanem sokoldalúan profitálhat belőle a többség is – mások és a saját erőfeszítéseit, erősségeit és gyengeségeit más fénytörésben látva.

### A kutatás bemutatása

Doktori kutatásom során a pedagógia és a gyógypedagógia közös területét, az inkluzív óvodai nevelést vizsgálom. Ez a tanulmány ennek egy szegmensét kívánja bemutatni. Kutatásomban az integrációs-inklúziós folyamatot követtem nyomon egy budapesti óvodában, longitudinális kvalitatív vizsgálatot végezve. Jelen tanulmány az alább felsorolt kutatási kérdéseim közül elsősorban arra fókuszál, hogy milyen *adminisztratív változásokat* generál egy óvoda életében, ha vállalja a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelését, és milyen hozzáadott

értéke van az intézmény számára ennek az innovatív lépésnek (*Papp és Perlusz, 2012*).

*Kutatásom terepe* egy budapesti óvoda, amely a befogadó nevelést körülbelül egy évtizede végzi, feladatai közé 2004-ben került be a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja. Jelenleg tizenegy sajátos nevelési igényű gyermeket nevelnek. Az intézmény két telephelyen működik, nyolc csoportban összesen 210 gyermeket lát el, így a mai viszonyok között kis óvodának számít. Az intézményben 17 óvodapedagógus dolgozik, az ő munkájukat tizenegy dajka, két pedagógiai asszisztens és két kertész-karbantartó segíti. A csoportok közül hat vegyes életkorú csoport, kettő életkor szerint homogén. A befogadó nevelés folyamatát szinte a kezdetektől, 2007 és 2014 között követtem nyomon.

### **Kutatási kérdések**

Milyen adminisztratív lépések voltak szükségesek az integráció vállalásával?  
Hogyan változott az óvoda szervezeti kultúrája az integrációs-inklúziós folyamat (*Booth és Ainscow, 2008*) során?

Milyen hozzáadott értéket jelent az intézmény számára az integrált nevelés?

### **Kutatási módszerek**

Az óvodai alapdokumentumokat (Alapító okirat, Helyi óvodai nevelési program, éves beszámoló, munkaköri leírások, Szervezeti és működési szabályzat, Intézményi minőségbiztosítási program) elemeztem abból a szempontból, hogy milyen feltételrendszerrel rendelkeznek a befogadó neveléssel kapcsolatban (tárgyi, jogi, személyi, szervezési feltételek, kapcsolati háló, a szülők bevonására irányuló kezdeményezések).

Félig strukturált interjúk készültek az óvodai dolgozókkal, ezek tartomelemzését Atlas.ti szoftverrel végeztem.

### **Az eredmények bemutatása**

#### Adminisztratív lépések

Az integrált nevelés törvényes megvalósításához az intézmény oldaláról szükséges, hogy az intézményi dokumentáció tartalmazza a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelését. A vizsgált óvodában a fenntartó önkormányzat kezdeményezte szakmai feladatként az integrációt 2003-ban, egy összehangolt intézkedés során, amely a kerületben lakó sajátos nevelési igényű kisgyermekek

óvodai elhelyezését célozta. Az óvodavezető elvállalta a feladatot<sup>57</sup>. Az integrált nevelés vállalásával a jogszabályokban<sup>58</sup> előírtak alapján szükségessé vált, hogy az óvodai alapidokumentumokat az új helyzethez illesszék, így 2004-ben az önkormányzat képviselőtestületi határozattal módosította az *alapító okiratot*, a szakfeladatok közé beemelve a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációját. A gyakorlatban az intézményi alapidokumentumok karbantartása a későbbiekben is feladat marad. A vizsgált óvoda alapító okiratának témánkhöz kapcsolódó változásait mutatja az 1. táblázat, amelyet a KIR<sup>59</sup> adatbázisából töltöttem le. A táblázat mutatja, hogy (1) az alapító okiratot a fenntartó önkormányzat rendszeresen módosította, nem mindig a sajátos nevelési igénnyel összefüggésben. (2) A dokumentum követte a jogszabályi változásokat a populáció megnevezésében. (3) A feladatok bővültek az évek során. Mivel a nevelési intézmény fel kívánt venni olyan gyermeket, aki nem az alapító okiratban megnevezett típusba tartozó sajátos igényű volt, ezért kezdeményezte a fenntartónál az alapító okirat módosítását<sup>60</sup>. (4) Az alapító okirat rendszeres változtatása jelzi, hogy az nem annyira állandó irat, mint azt feltételeztem – kellő odafigyeléssel és rugalmassággal lehetőség lenne a felmerülő igényeknek megfelelő változtatásokra és a gyermekek ellátásának megszervezésére helyben, még a gyermek óvodás ideje alatt. Ilyen eset lehet, mikor az óvodába járó gyermeknél diagnosztizálnak az intézmény programjában nem szereplő sajátos nevelési igényt. Ha ekkor átirányítják másik intézménybe, az sokszor nem szolgálja a gyermek érdekét, mert újabb alkalmazkodásra kényszeríti mind őt, mind a családját. Sokkal inkább arra kellene törekedni, hogy empatikusan segítsék a problémákkal szembesülő, összetett krízist megélő családokat avval is, hogy megszervezik a gyermek optimális fejlődéséhez szükséges feltételeket abban az intézményben, ahol addig is volt (Meilinger, 2011, Lányiné Engelmayer, 2014). (A vizsgált óvoda vezetője arról beszélt a vele készült interjúban 2014-ben, hogy ők benn tartják a frissen diagnosztizált gyermekeket is, kapcsolataik révén megszervezik az ellátásukat „némi hamiskodással”, de nem bíznak a gyors adminisztratív lépésekben a fenntartó részéről.) (5) Az óvodába felvehető gyerekek maximális létszámát 2009-ben csoportonként 28-ra emelték, és ez

---

<sup>57</sup> Ennek motivációi között szerepelt, hogy az előregedő kertvárosi környezetben fekvő óvoda körzetében csökkent a gyermekszám, az óvodabezárás fenyegetése miatt elkerülhetetlennek tűnt új feladatok vállalása.

<sup>58</sup> Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról; 2011. évi CX. törvény a nemzeti köznevelésről, és Az emberi erőforrások miniszterének 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelete a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

<sup>59</sup> Köznevelési Információs Rendszer

<sup>60</sup> Bár még 2004-ben jelentkezett egy autista gyermek, az autizmus csak 2007-ben került be az Alapító okiratba, ez a módosító határozat hiányzik a KIR rendszerbe feltöltött határozatokból.



azóta is így maradt. Az intézmény óvodapedagógusai ezt nagyon magasnak találják, a befogadó nevelést akadályozó legfőbb gondok között említik.<sup>61</sup> A viselkedésszervezés zavaraival küzdő gyermekek nevelésében különösen hátrányos a nagy csoportlétszám.

1. táblázat. Az Alapító okirat változásai (a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos szakterületek változása) a vizsgált óvodában

Alapító okirat módosítások időpontja	Sajátos nevelési igény megnevezése	Felvehető létszám
2005. 09.01. 10.27. 2006. 01.03.	beszédfogyatékos, értelmi fogyatékos, kóros aktivitászavarú	200
2008. 02.01.	sajátos nevelési igényű – ennek keretében beszédfogyatékos, értelmi fogyatékos, autista, kóros aktivitászavarú	200
2008. 08.01. 2009. 06. 15.	beszédfogyatékos, értelmi fogyatékos és autista, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető és organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzdő gyermekek	224
2011. 09. 20.	beszédfogyatékos, értelmi fogyatékos és autista, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének tartós és súlyos rendellenességével küzdő gyermekek, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének súlyos rendellenességével küzdő gyermekek,	224
2013. 02. 22.	2011. CX. 4.§ 25., különleges bánásmódot igénylő értelmi fogyatékos, beszédfogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartászavarral) küzdő, a többi	224

<sup>61</sup> Ez összhangban van Nagy József gondolataival, aki a kooperatív tanulásszervezést megvalósító, az alapképességek optimális fejlődését megcélzó óvodai csoportlétszám minimumát 9-11 fő között, optimumát 12 és 20 fő között, maximumát 21 és 24 fő között állapítja meg, kiemelve, hogy az ennél nagyobb létszám akadályozza az eredményes fejlődéssegítést (Nagy, 2012 31.).

Alapító okirat módosítások időpontja	Sajátos nevelési igény megnevezése	Felvehető létszám
	gyerekkel együtt nevelhető sajátos nevelési igényű	
2014. május 2.	kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igénylő értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzdő, a többi gyermekkel együtt nevelhető	224

A *Helyi óvodai program* tartalmazza a különböző fejlettségű, eltérő igényű gyermekek óvodai nevelését, kiemelve a másság tiszteletét és elfogadását. Az óvoda dolgozóira vonatkozó *munkaköri leírások*ban kiemelt helyet kap az integráció. A másság elfogadása, a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos feladatok vállalása szerepel az óvodapedagógusok feladatai között. A dajkák munkakörében a „szükséges segítségnyújtás” szerepel, óvodapedagógusi irányítással. Már az új munkatársak kiválasztása, pályáztatása során fontos szempont, hogy az új munkatárs szívesen vállalja az integrált nevelést, így az utóbbi években felvett óvodapedagógusok elhivatottak a befogadó nevelés iránt, többük diplomamunkája is erről szól. Ez szerencsés helyzet, hiszen egy nemrég megvédett doktori disszertáció kutatása szerint az óvodapedagógusi képzésben csak kis órászámban és mélységben jelenik meg az együttnevelés, kevés helyen találkoznak a gyakorlatokon sajátos nevelési igényű gyermekkel, pedig a későbbi integráló nevelés szempontjából fontos lenne, hogy a pedagógusképzés gyakorló intézményei integrált nevelést végző intézmények legyenek (*Baloghné Bakk, 2013*). Az intézmény *gyakornoki szabályzata*, amely 2008-ban lépett életbe, kötelezi a kezdő óvodapedagógust a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretek megszerzésére és a nevelési feladatok megismerésére. Hiányossága, hogy forrást viszont nem nevez meg.

#### Kapcsolati háló

Az óvodában természetes módon mindig is nagyon különböző gyermekeket neveltek és nevelnek együtt: Az óvoda vezetője így fogalmaz „A feladat nem idegen számunkra, hiszen eddig is felvállaltuk a különböző nehézségekkel küszködő gyermekek nevelését anélkül, hogy speciális nevelési igényét szakértői bizottság állapította volna meg. Különösen jellemző ez a magatartásban

jelentkező zavarokra. Általános tapasztalat, hogy a különböző szakértői bizottságok nem, vagy csak nagyon kirívó esetben állapítanak meg sajátos nevelési igényt bizonyos életkor (általában öt éves) alatt, holott e megállapítások adnának lehetőséget a speciális foglalkozások megszervezésére, valamint a létszám és finanszírozási vonzatok figyelembe vételére.” Az integráció vállalásával bővült a kapcsolati háló, finomodott a módszertan.

A segítő szakemberek közül gyermekorvos, gyógypedagógusok, óvodapszichológus, védőnő segíti az óvoda munkáját. Az óvodapedagógusokkal készített interjúk alapján ebben az óvodában az utazó *gyógypedagógusok* (a kerületi Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény alkalmazottai) kezdetben nem játszottak vezető szerepet az integrációs folyamatban. Többnyire a gyermek egyéni fejlesztése töltötte ki óraszámukat. Ritka volt a találkozás és érdemi beszélgetés az óvodapedagógusok és közöttük. Elvértve folyt a csoporton belül fejlesztés, pedig az óvoda profiljába tartozó autizmusban és a viselkedés zavaraiiban a gyerekek közötti kommunikáció segítése, a csoportfolyamatok megértése és az ahhoz való alkalmazkodás fejlesztése kulcskérdés az együttnevelés szempontjából. Nem meglepő, hogy azokban a csoportokban vált igazán sikeressé a folyamat, ahol a gyógypedagógus konzultált az óvodapedagógusokkal és időnként bent is volt a csoportban. Ez szervezési és bizalmi kérdéseket egyaránt felvetett. Az utazó gyógypedagógus személye kezdetben gyakran változott, volt olyan gyermek, akihez egy éven belül három gyógypedagógus járt. Pozitív fejlemény, hogy már második éve ugyanaz az utazó gyógypedagógus látja el az óvoda sajátos nevelési igényű gyermekeit, aki így már az óvodai közösség részévé is vált.

Az óvodavezető kezdeményezésére az óvoda közössége részt vett az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar *nemzetközi inklúziós kutatásában* (Tamás, 2011). Ennek kapcsán pszichológus és gyógypedagógus kutatók és vezetésükkel gyógypedagógus hallgatók jártak rendszeresen a gyermekcsoportokba, a speciális igényű gyermekek befogadását, fejlődését szolgáló szituációkat megfigyelni. A projekt során az óvodapedagógusok részt vettek a készülő szakmai anyag véleményezésében, a kutatás magyarországi projekttalálkozóján találkoztak külföldi kutatókkal. Az óvodavezető és az óvodapedagógusok arról számoltak be, hogy fontos volt számukra a visszajelzés a munkájukról, ráirányította a figyelmüket az eredményeikre. Lényegesnek tartom, hogy itt a gyógypedagógia és az óvodapedagógia, a képzőhely és a gyakorlat találkozott előrevívő közös munkában. A nemzetközi kutatás részeként két és fél éven át tartottam „*szabad festés védelem alatt*” Sándor Éva féle képzőművészeti terápiát (Sándor, 2004) inkluzív körülmények között, a sajátos nevelési igényű gyermeket saját közegében, csoporttársaival együtt bevonva az alkotásba (Tamás, 2010). Ez a munka egyúttal a gyógypedagógus hallgatók számára gyakorló terepet nyújtva lehetőséget adott a képzés és a gyakorlat közötti kapcsolat további elmélyítésére.

A *Korai Fejlesztő Központ* módszertani tréninget tartott az óvodapedagógusok számára a vizuális megsegítésről, tér és idő strukturálásáról. Az óvoda kapcsolati hálóját gazdagítják azok a továbbképzések is amelyeket az óvoda pedagógusai tartottak a kerületi szakmai napok keretében, a kerületi óvodáknak bemutatva a náluk folyó integrációs gyakorlatot.

### *Kapcsolat az iskolákkal*

Az óvoda-iskola átmenet megkönnyítésére a vizsgált óvoda élő kapcsolatot tart fenn a kerület iskoláival. Különösen pozitívnak tartom, hogy hosszú egyeztetés előzi meg a sajátos nevelési igényű gyermekek beiskolázását, a szülők és a gyermek bevonásával (hospitálásokkal, beszélgetésekkel) ismerkednek a lehetőségekkel. Az óvodavezető és a gyermek óvodapedagógusai a későbbiekben is meglátogatják a gyermekeket, figyelemmel kísérik iskolai pályafutásukat.

### *Együtműködés a szülővel*

A szülőket a beiratkozáskor tájékoztatják az integráció tényéről. Előfordul, hogy emiatt más óvodát választanak, de inkább a befogadó nevelés elfogadása a jellemző. A szülők részletes tájékoztatására az első szülői értekezleten kerül sor, a sajátos nevelési igényű gyermek szülei beszélnek gyermekükről<sup>62</sup>. A szülővel való együtműködés szervezett módon a szülői értekezleteken, az előzetesen egyeztetett fogadóórákon, nyílt napokon és az óvoda hagyományaihoz tartozó közös ünnepeken valósul meg. Informálisan reggel és délután a szülők rendelkezésére állnak az óvodapedagógusok és az óvodavezető is. A kétezres évek elején bevezetett minőségbiztosítási rendszer, amelyet az óvodavezetővel készült interjú tanúsága szerint alapvetően kényszerként éltek meg a dolgozók, egy új szemléletet kívánt. Az óvodát, mint szolgáltató intézményt, az óvodapedagógusokat, mint a szolgáltatást adókat tételező rendszer idegen volt a hagyományos óvodaképtől és az óvodapedagógusi identitástól. Ennek kapcsán át kellett gondolni, újraértelmezni annak a fontos gondolatnak a tartalmát, hogy az óvoda a családokat segíti a gyermekek nevelésében. A szolgáltatás minőségét felmérő kérdőív a szülőket aktív véleményező helyzetbe hozta, és ráirányította a figyelmet az óvodai nevelés néhány olyan részletére, amellyel a szülők nem voltak elégedettek. Az óvodakép és gyermekkép különbségeiből adódó kérdések is előkerültek: Kellenek-e különórák a gyermekeknek, kell-e direkt fejlesztés és iskola-előkészítés, tanuljanak-e nyelvet szervezeten az óvodások, milyen szervezett programokra vigye el az intézmény őket? Miben alkalmazkodjon az intézmény, és mit utasítson el? Mik legyenek azok a fontos célok, amelyekhez konkrét intézkedéseket rendelve az óvodai nevelés minősége javul és növekszik a

---

<sup>62</sup> Ez a gyakorlat bevált náluk: „azért mert neki sajátos igényű gyermeke van, ugyanolyan szülői jogok és örömök illetik meg” fogalmaz az egyik óvodapedagógus.

szülői elégedettség? Milyen fórumokat talál az intézmény a működését meghatározó szakmai érvek bemutatására? A felmerülő kérdéseket tisztázva az intézményi identitás erősödött. Át kellett gondolniuk a kommunikációs stratégiájukat. Ennek legfontosabb eleme egy új kommunikációs módszer megtanulása lett, amelyet mentálhigiénés szakképesítést szerzett kolléganőjük tanított meg (aktív figyelem, érzelmek vállalása, problémák tisztázása, konkrétság, őszinteség). A minőségbiztosítás során előkerülő nevelési területek közül egy-egy időszakban az ének-zene és a mozgás került a figyelem középpontjába. A szülők nem voltak elégedettek sem a mennyiséggel, sem a minőséggel, ennek nyomán az óvoda változtatott pedagógiai gyakorlatán. Az intézményi minőségbiztosítást tovább folytatják azután is, hogy megszűnt a jogszabályban előírt kötelezettségük, mert hatékonynak találják a szülői elfogadottság elérésében.

### Szervezeti átalakulás

A feladat teljesítése a szervezet átalakulását eredményezte. Az integrációs folyamat kezdetén az óvodavezető áttekintve a rendelkezésére álló erőforrásokat, úgy találta, hogy a sok éve együtt dolgozó óvodapedagógusi kollektíva több tagjánál a kiégés szindróma jelei mutatkoztak. Ennek kezelésére pszichológusi szaksegítséget hívott, aki tréning keretében szembesítette a dolgozókat saját helyzetükkel, szerepükkel. Felajánlott egyéni segítséget is, amit többen elfogadtak, például a vezető is. A helyzetértékelés után a megoldás több irányban indult el. Egyrészt a csapatépítés irányában, közös programokkal, kirándulásokkal, közös ünnepekkel a személyesség, bizalom alapértékeinek erősítésével. Másrészt a feladatok és felelősség delegálásával, a csak formálisan létező munkaközösségek újraszervezésével, az új feladat adta motiváló erő felhasználásával. Az interjúk tanúsága szerint az integrált gyerekek nevelésével kapcsolatos tapasztalatok segítették az óvodapedagógusi munka ártértékelését: a vizsgált óvoda pedagógusai számára különlegesen felszabadítóvá, a munkájuk eredményességét átélhetővé vált annak megtapasztalása, hogy minden gyerek egyedi, nem érdemes valamiféle standardhoz mérni őket. Az óvodapedagógusi közösség számára „a feladat gyógyító erejűnek is bizonyult”<sup>63</sup> a kiégési szindróma ellen.

---

<sup>63</sup> Részlet az óvodavezetővel készült interjúból.

## Összegzés

A kutatás eredményeként kirajzolódó folyamat során pozitív változások következtek be az óvoda szervezeti kultúrájában. Gazdagodott az óvoda kapcsolati rendszere, professzionális segítséghez jutottak a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatban (Papp és Mile, 2012). A saját erőforrásokra való ráébredés, önképzés, a módszertani eszköztár változása (hozzáadott értéként) segítette az óvodában természetes módon nevelkedő eltérő fejlődésmenetű, de nem diagnosztizált gyermekekkel végzett munkát is (Szekeres, Perlusz és Takács, 2013). A vizsgált időszakban minőségbiztosítási rendszert vezetett be az intézmény. Az új helyzet a szülőkkel való kommunikáció új formáit hozta, és jobb elfogadást eredményezett a részükről. A közös új feladat az együttnevelést vállaló óvoda dolgozói számára a kiegészi szindróma elleni eszközként is működött.

## Irodalom

- ❖ *Baloghné Bakk Adrienn (2013): Az integrált óvodai nevelés helyzetének vizsgálata az óvodapedagógus-képzésben, különös tekintettel a sajátos nevelési igényű gyermekekre. Doktori értekezés. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.*
- ❖ *Bánfalvy Csaba (2008, szerk.): Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.*
- ❖ *Booth, T. és Ainscow, M. (2008): Inklúziós Index: Kézikönyv a befogadó iskolák fejlesztéséhez. Magyar változat: Schiffer Csilla és Csányi Yvonne. Kiadó: Csefkó Monika, Csepregi András, és a Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete*
- ❖ *Csányi Yvonne és Perlusz Andrea (2001): Integrált nevelés - inkluzív iskola. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.) Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye. Osiris, 314-332*
- ❖ *Garai Dóra és Kron, Maria (2009, szerk.): Együtt növekedve. Óvodáskorú gyermekek inkluzív nevelésének lépései. Zentrum für Planung und Evaluation sozialer Dienste (ZPE), Siegen.*
- ❖ *Kókayné Lányi Marietta (2007): Könyv az integrációról. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht, Budapest.*
- ❖ *Kőpatakiné Mészáros Mária (2004): Közben felnő egy elfogadó nemzedék. Új Pedagógiai Szemle, 2.sz. 38-48.*
- ❖ *Kőpatakiné Mészáros Mária (2008, szerk): A küszöbön. Sajátos nevelési igényű gyermekek az óvodákban. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest.*
- ❖ *Kron M., Papke B., Windisch M. (2010, szerk.): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.*

- ❖ *Lányiné Engelmayer Ágnes (2014): Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika. Neveléstudomány 3. 33-51.*
- ❖ *Meilinger Anita (2011): Szülőszerep az integrációban. (Az eltérő fejlődés hatásai a szülőkre). In: Papp Gabriella (szerk.): A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig. ELTE Eötvös Kiadó, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 59-71*
- ❖ *Mesterházi Zsuzsa (2007): Változik-e a gyógypedagógia identitása? Iskolakultúra, (6-7), 150-163.*
- ❖ *Nagy József (2012): Oktatási rendszerünk jövője. Sorsdöntő fejlesztési szükségletek és lehetőségek. Iskolakultúra 3, 25-43.*
- ❖ *Odom S. L. (2002, szerk.): Widening the Circle. Including Children with Disabilities in Preschool Programs. Teachers College Press, New York.*
- ❖ *Papp Gabriella (2008): Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált oktatása, nevelése hazánkban. In: Szabó Ákosné (szerk.) Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből. Inkluzív nevelés. Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, Budapest. 215-225.*
- ❖ *Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. Gyógypedagógiai Szemle 4. 295-304.*
- ❖ *Papp Gabriella és Mile Anikó (2012): Gyógypedagógiai iskola, EGYMI, referenciantézmény. Iskolakultúra 5. 76-83.*
- ❖ *Papp Gabriella és Perlusz Andrea (2012): "...mindenképpen figyelni kell a folyamatokat és reagálni kell...". In: Zászkaliczky Péter (szerk.): A társadalmi és iskolai integráció feltételrendszere és korlátai. ELTE, Budapest. 179-200.*
- ❖ *Perlusz Andrea (2008): Látássérültek iskoláztatása és társadalmi integrációja. In: Bánfalvy Csaba (szerk.): Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 113-129*
- ❖ *Perlusz Andrea és Balázs János (2008): Az empátia, tolerancia, segítőkészség vizsgálatára kidolgozott eljárás első alkalmazásának tapasztalatai. Iskolakultúra, 1-2. 92-99.*
- ❖ *Réthy Endréné (2013): Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere. Comenius Oktató és Kiadó Kft, Pécs.*
- ❖ *Sándor Éva (2004): Személyiségfejlesztés művészettel (gyógyító pedagógiai művészeti terápia). In: Gordosné (szerk.): Gyógyító pedagógia. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 495-518.*
- ❖ *Szekeres Ágota, Perlusz Andrea és Takács István (2013): „...egy ideális világban csak így szabadna tanítani...”. Gyógypedagógusok véleménye az integrációval kapcsolatban. In: Zászkaliczky Péter (szerk.) A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 201-226.*
- ❖ *Tamás Katalin (2010): Óvodai inklúzió segítése művészeti terápiával. Befogadó nevelés az óvodában. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban. Többnyelvűség és multikulturalitás. Aula Kiadó, Budapest. 159-165.*

- ❖ *Tamás Katalin (2011): Óvodáskorú gyermekek inkluzív nevelésének kérdései. Egy nemzetközi kutatás tapasztalatai. Pedagógusképzés, 9 (38), 3-4. 235-242.*
- ❖ *Zászkaliczky Péter (2002): Az egyéni deficittől a társadalmi felelősségig: gyógypedagógia a közoktatásban és a társadalomban. Új Pedagógiai Szemle, 4.sz. 52-63.*
- ❖ *Zászkaliczky Péter (2013): Egy ikerkutatás margójára. In: A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.*

## Abstract

### Changes in life of a kindergarten integrates children with special needs

Education has a major role in social inclusion. International and Hungarian projects provide important aspects of effective inclusive early childhood education for children with special needs. The present paper reports the results of a longitudinal research into changes in life of a kindergarten, which has started to integrate children with special education needs only for a couple of years. Research methods were document analysis about the legal and personal conditions and collaboration with parents. Semi structured interviews were made with early childhood educators, assistances, special needs educators. The study presents positive changes in organization culture and pedagogic methods.

***Katalin Tamás** is PhD student at Special Education PhD Program of the ELTE PhD School of Education, special teacher, lecturer for visual art therapies in special education at the Gusztáv Bárczi Faculty of Special Education. Her PhD research theme is early childhood inclusive education.*

*Tamás Katalin*

*Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola,  
Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar  
Budapest*

[tamas.katalin@barczi.elte.hu](mailto:tamas.katalin@barczi.elte.hu)



## A NYÍREGYHÁZI TANÍTÓKÉPZŐ SZÜKSÉGMEGOLDÁSAI A SZABOLCSI TANÍTÓHIÁNY ENYHÍTÉSÉRE 1957 ÉS 1960 KÖZÖTT

### Bevezetés

Tanulmányomban a szabolcsi tanítóképzés történetének egyik elfeledett, keveset emlegetett epizódját kívánom bemutatni: az ötvenes évek végén indított, rövid életű „gyorstalpaló” képzési formák működését tárom fel levéltári dokumentumok elemzése alapján. A rendelkezésemre álló dokumentumok áttekintésekor kiemelt szerepet juttattam egy olyan forrás vizsgálatának, amelyre az eddigi, hasonló jellegű kutatások nem fordítottak figyelmet: górcső alá vettem az intézmény és az érdeklődő jelentkezők, valamint az iskolavezetés és a képzésben résztvevő tanulók közötti levelezést. Ezt egészítette ki a tanítóképző és a minisztérium egymással váltott leveleinek vizsgálata. A tanulói levelekből egyrészt kiviláglottak a képzésnek azok a problémái, gondjai, amelyekről a hivatalos jelentések nem tettek említést, másrészt képet kaptam arról is, hogy mely rétegek láttak kiváló kitörési, továbbtanulási lehetőséget a rövid ideig futó gyorsított képzési formákban. Az is kirajzolódott a megközelítően kétszáz tételes szövegkorpusz áttanulmányozása után, hogy egy elmaradott régió közvéleménye mit érzékelt a tanítóképzés felsőfokúvá válásának folyamatából, és hogyan értékelte ezt a változást.

Az 1950-es évek végén, amikor a hazai oktatásügyben a felsőfokú tanítóképzés bevezetésének előmunkálatai folytak, a kifutó középfokú képzésben különböző intézkedésekkel próbálták a hiányzó tanítói utánpótlást biztosítani. Szabolcs-Szatmár megyében volt a legégetőbb a tanítóhiány: az 1958/59-es tanév kezdetén 299 helyet nem tudtak képzett tanítóval betölteni. Kétféle megoldást működtetett az átalakulófélben lévő nyíregyházi tanítóképző: egyrészt érettségizett tanulók számára indított párhuzamos negyedik osztályokat, másrészt képesítés nélküli tanítók gyorsított felkészítésére tettek kísérletet. Az első megoldás egy régebben (az ötéves képzés idején) már bevált eljárás kissé módosított változata volt, a képesítés nélküliek számára felkínált képzés azonban egy új (rövid életű) próbálkozás volt: ennek a résztvevői kéthetes „tanfolyam” után kezdték el a tanítói működést, miközben munka mellett, önállóan dolgozták fel a különböző vizsga anyagát, amihez évközi konzultációkon kaptak

segítségét.<sup>64</sup> A sikeres különbözeti vizsgát követően készülhettek a kiegészítő tanítóképzős érettségire és a képesítővizsgára.

Mindenképpen szükséges volt egy gyorsan felkészített és számában is jelentősebb, frissen végzett tanítói állomány kibocsátása, mivel a minisztérium az ötvenes évek közepén drasztikusan csökkentette a kifutó középfokú képzésbe felvehető számát. (Az 1954/55-ös tanévre felvehető I. osztályos tanítóképzősök számát Erdey-Grúz Tibor 600 főben határozta meg az előző évek 2800-as keretszámához képest.) Ez az intézkedés a gyakorlatban úgy mutatkozott meg, hogy 1953/54-es tanévben még 73 elsős tanítóképzős osztály indult 2950 tanulóval, míg az 1954/55-ös tanévben már csak 28 elsős osztályt lehetett elindítani 604 tanulóval (*Donáth, 2004*). Emellett azonban az általános iskolai osztályok száma jelentősen megnövekedett, a Ratkó-korszak gyermekei ugyanis ekkor kezdtek iskoláskorba lépni. Ennek a két tendenciának az együttes érvényesülése alapos indokot jelentett arra, hogy az amúgy is változások elé néző tanítóképzés keretei között új (átmeneti, a hiányt enyhítő) képzési formák kapjanak helyet.<sup>65</sup>

## **A tanítóképzés szükségmegoldásainak jellemzői és értelmezési lehetőségei**

Nézzük meg, mi volt a jellemző a kétféle megoldás közül először a korábbi gyakorlat felélesztésének kísérletére! Ez érettségizett tanulók egyéves „átképzése” volt nappalis középiskolai tanulmányok formájában. Párhuzamos negyedik osztályoknak nevezték az ilyen tanulók számára szervezett osztályokat. (Ilyen az ötéves képzés idején már létezett, csak akkor nem párhuzamos negyedik osztályban, hanem a normál képzéssel párhuzamosan indított ötödik évfolyamon

---

<sup>64</sup> Ugyan egyes neveléstörténészek a képesítés nélküli tanítók szervezett felkészítésének szakmai előzményére, korábbi formájára is ráismernek abban a második világháború alatt működtetett szükségmegoldásban, amely lehetővé tette, hogy V. évfolyamos tanítóképzős növendékek hadbavonult tanítók helyett az „elárvult” iskolákban tanítsanak, jómagam nem gondolom, hogy a kétféle szükségmegoldás egymással párhuzamba állítható lenne. Ezt a háború alatti átmeneti megoldást a következőképpen mutatja be Kődöböcz József: „Az önként jelentkezőket gyakorlati tanítói munkavégzésük idejére felmentették az intézet látogatásának kötelezettsége alól. Számukra a tanév végén, nyáron tanfolyamot szerveztek, s ősszel tettek osztály- és tanítóképesítő vizsgát. [...] A jelölteknek ilyen külső gyakorlati tanításra bocsátása bizonyos mértékben a későbbi rendszerré vált képesítés nélküli tanítói munka előzményének tekinthető, de előkészítettebb és szervezettebb volt az utóbbinál” (*Kődöböcz, 1986:221*).

<sup>65</sup> Nemcsak a tanítóképzésben volt szükség ilyen „gyorstalpaló tanfolyamokra”. A nemzetiségi óvodákban lévő óvónőhiány megszüntetésére ugyancsak érettségire épült, párhuzamos nemzetiségi óvónőképzős III. osztályt szerveztek a gyulai óvónőképzőben az 1958/59-es tanévben. Erről értesítette a tanítóképzőt a Művelődésügyi Minisztérium Nemzetiségi Osztályának akkori vezetőjétől érkezett 1958. szeptember 16-i keltezésű levél, amelyben tankönyveket kértek a párhuzamos óvónőképzős osztály tanulói számára. 358/1958. sz. ügyirat, Nyíregyházi Főiskola Irattára (a továbbiakban: NYFI), Középfokú Tanítóképző, 1958-as dosszié

tanultak az érettségivel érkezett diákok.) Az érettségi utáni negyedik osztályt követte a gyakorlóév. Ezt a sükségmegoldást a 8531-42/1957. III/8. sz. min. utasítás rendelte el, s az ország hat tanítóképzőjében indult ilyen képzés. Egy év múlva, 1958-ban már tizenöt tanítóképző intézetben indítottak középiskolai érettségizettek számára negyedik osztályokat. A másik megoldás még nagyobb rizikót jelentett felkészítés minősége, alapossága szempontjából: a képesítésnélküliek ugyanis az év eleji és évközi konzultációk alkalmával „erősen sűrítve” kapták meg az elméleti tudnivalókat, a metodikai és a tantárgy-pedagógiai ismeretekben való előrehaladásukat pedig részben az igazgatójuknak kellett volna segítenie, a valóságban azonban általában a saját munkájuk közben (amelyet kezdetben legalábbis „hályogkovács módjára” végeztek) jöttek rá az alsó tagozatos oktató-nevelő munkában beváló módszerekre, eljárásokra.

Az áttekintett dokumentumokból (különösen a minisztérium tanítóképző ügyekért felelős osztálya és az igazgató, valamint az igazgató és a tanulók, jelentkezők levelezéséből) alapvetően négyféle olvasat bontakozik ki az utókor értelmezője előtt a kényszer szülte képzési kísérleteket tekintve. Ezek az olvasatok is jelzik, mennyire másképp lehet megítélni egy-egy ilyen átmeneti megoldást a különböző aktorok szemszögéből, ráadásul egy olyan időszakban, amelyben a régi típusú képzés már csak „agonizál”, pislákol, az új pedig még csak papíron létezik, éppen kipróbálás, elindulás előtt áll.

Az első olvasat szerint ez a sükségmegoldás egy progresszív intézkedés volt. Ez a képzés ebben az értelmezésben a bevezetendő felsőfokú képzés „főpróbája”, tömörebb formájú elővételezése, kicsiben történő megvalósítása volt, hiszen a „gyorstalpaló” képzésbe is papíron érettnek nyilvánított, 18 éves (vagy idősebb) felnőttek kerültek, nem 14 éves „kisfiúk” és „kislányok”, mint a hagyományos középfokú tanítóképzésbe. Porzolt István így írt erről egy 1950-es években írt javaslatában: „Tekintettel arra, hogy a jövő tanítóképzője, a tanítóképző-akadémia is érettségi bizonyítvány birtokában veszi fel leendő növendékeit, nekünk is ezen az úton kell a sükségmegoldást megkeresnünk, tehát érettségizett tanulókból kell a tanítóhiányt pótolnunk.”<sup>66</sup>

Egy másik lehetséges olvasat szerint voltaképpen anakronisztikus megoldás, nagy szakmai visszalépés volt mindkét forma. Az első egy 1940-es években működött gyakorlat visszahozatala (egy év alatt tanítóvá átképezni az érettségizetteket, ebben a megoldásban a rövid képzési idő is mutatja a szakmai ismeretek alacsony presztízsét). A másik képzési mód (a képesítés nélküliek vizsgáztatása) pedig egy még korábbi gyakorlat felélesztése, a XIX. századi falusi tanítók egy része ugyanis

---

<sup>66</sup> Cím és évszám nélküli 1 oldalas gépirat. MNL Szabolcs-Szatmár Bereg Megyei Levéltára, (Porzolt-hagyaték) XXXI. 11. /1. sz. pallium. A gépiratban Porzolt a képesítésnélküli nevelők szakmai felkészítésének lehetséges formáját körvonalazza. A későbbi gyakorlat teljes egészében a Porzolt által felvázolt koncepciót követte. A gépirat feltehetően 1957 szeptembere előtt keletkezhetett.

ilyen módon szerezte meg a képesítését: miközben már tanított, otthon, könyvekből tanulta meg a szükséges elméleti ismereteket, majd a legközelebbi képzőben vizsgát tett az egyedül elsajátított anyagból.

Egy harmadik értelmezési lehetőség, amely azt emelte ki ebből az intézkedésből, hogy az akkori szabolcsi feltörekvő, gyors érvényesülést kereső, falusi fiatalok vagy az egyetemi-főiskolai felvételtől származásuk miatt kizárt (osztályidegennek minősített) érettségizettek mégis bejuthattak hátsólépcsőn keresztül az értelmiség alsóbb rétegébe, a gyorsított képesítésszerzésben rejlő tehetségmentő szándék lehetett volna. A kiegészítő érettségik és a képesítő vizsgák eredményeit megvizsgálva úgy tűnik, ennek az olvasatnak nincs valódi alapja, mivel a párhuzamos osztályokba felvett tanulók és a képesítés nélkül alkalmazott tanítójelöltek többségének elég sok pótolnivalója volt, és ennek csak részben volt oka a megfelelő alapok hiánya. Néhány kivételes, de nem számottevő esettel kapcsolatban működtethető csupán ez az értelmezés. A főiskola irattárában őrzött levelezés egy-két darabja tanúskodik arról, hogy megfelelő családi támogatás nélküli, jó képességű fiatalok számára mentőövet jelentett a „gyorstalpaló” tanítói felkészítésre való bejutás. Olyan érettségizettekről lehet olvasni ezekben a levelekben, akik mindenképpen pedagógusok szerettek volna lenni, de a körülményeik nem tették lehetővé sem a pedagógiai főiskolán, sem az egyetemen való továbbtanulást. Számukra a rövidített tanítóképző „tanfolyam” jelentette az egyetlen elérhető, reális továbbtanulási lehetőséget. Ilyen esetre ad példát Lengváry Józsefné (akkori nyírbátori kollégiumi igazgatónő) 1958. V. 28-án kelt levele Kiss Lajos igazgatóhoz. Az említett levél így kezdődik: „Kedves Lajos! Ne haragudjon, hogy kéréssel zavarom, de két, számomra nagyon kedves, jórendű, érettségi előtt álló tanítványom érdekében szeretnék érdeklődni és segítséget kérni. A két kislány mindvégig erős jórendű volt, pedagógusok szeretnének lenni, de sajnos családi és anyagi körülményeik miatt nem is álmodhatnak főiskoláról, vagy egyetemről. Tudtommal, mint Magától értesültem róla, jövőre maguknál ismét lesz átképzésre lehetőség, illetve egyéves tanfolyamon való képzésre mód.”<sup>67</sup>

A korabeli szabolcsi lakosság körében felfedezhető volt – a levelezés tanúsága szerint – a tanítóképzés 50-es évek végi szükségmegoldásainak egy negyedik olvasata is, bár ez az értelmezési lehetőség is csupán a jelentkezők egy töredékére volt érvényes. A képzésben résztvevők között ugyanis – a frissen érettségizettek mellett – megjelentek olyanok is, akik már korábban érettségi vizsgát tettek, és néhány évet a munka világában is eltöltöttek. Számukra a pályamódosítás

---

<sup>67</sup> 221/1958. sz. ügyirat. NYFI, Középfokú Tanítóképző, 1958-as dosszié. Lengváry Józsefné Kokas Berta nyírbátori kollégiumigazgató 1958. május 25-i keltezésű, Kiss Lajoshoz írt levelében meg is nevezte a protezsált tanulókat: Fecskovics Katalin és Nagy Irén voltak azok, akiknek a jövőjét a gyorstalpaló tanfolyamon való részvétellel biztosítani szeretete volna.

legideálisabb útját jelentette ez az átmeneti tanítóképzési lehetőség. A fizikai munka taposómalmából való kiszabadulást, a felfelé irányuló mobilitás ígérését ismerték fel a kényszer szülte képzési formában. Ezt az olvasatot támasztja többek között alá a levelek egyikében-másikában felbukkanó „átképző iskola” kifejezés is. Ilyen esetre példa az a jelentkező (Dalia Ferenc) is, aki 1958. V. 6-án a következő sorokkal fordult Kiss Lajos igazgatóhoz: „Tudomásomra jutott, hogy szeptember hónapban ismét beindul az érettségizettek részére tanítóképző tanfolyam. Kérem ezzel kapcsolatban felvilágosítást, mivel én is kérem felvételem a tanfolyamra. Nagyon szeretnék a nevelői pályára lépni, mert igen szép és nemes hivatást látok a gyermekek nevelésében és érzem, hogy becsülettel megállnám itt a helyem.”<sup>68</sup> Az igazgató válasza elárulja, hogy némi kétsége volt a jelentkező pályamódosításának okaként megjelölt motívumot illetően: „Leveledet megkaptam és meglepett terved. Valamikor azt hallottam rólad, hogy sokkal többet keresel, mint amit a tanítói pálya nyújt. Leveled érdemi részére vonatkozóan közlöm, hogy valószínű az érettségizettek számára szervezendő ún. párhuzamos negyedik osztályok szeptemberi megindulása.”<sup>69</sup> Ugyancsak pályamódosító szándékot jelez egy putnoki érdeklődő levele, aki leányát szerette volna beajánlani a „tanítóképző tanfolyamra”. Amellett, hogy nem jó helyre adta be a kérelmét (Sárospatakra kellett volna írnia), már csak azért sem reménykedhetett leánya felvételében, mert gyermeke nem gimnáziumi érettségit tett, hanem az Ózdi Közgazdasági Technikumban érettségizett.<sup>70</sup>

### **A párhuzamos negyedik osztályok képzésének sajátosságai és színvonala**

Mivel a tanítóképzők csak 1958 júliusában kaptak értesítést arról, hogy a minisztérium engedélyezi ennek a képzési formának az újbóli indítását, így 1958 augusztusának utolsó napjaira tűzték ki a felvételi vizsgákat. Csak kitűnő, jeles és jórendű érettségivel lehetett jelentkezni erre a képzésre, a következő dokumentumokkal: szül. anyakönyvi kivonat, érettségi bizonyítvány, orvosi bizonyítvány (a testi alkalmasságról), önéletrajz, igazolás a helyi tanácstól vagy pártszervezettől a jelentkező politikai megbízhatóságáról.

---

<sup>68</sup> 179/1958. sz. ügyirathoz csatolt, 1958. V. 8-i érkeztetésű levél. NYFI, Középfokú Tanítóképző, 1958-as dosszié

<sup>69</sup> 179/1958. sz. ügyirat. NYFI, Középfokú Tanítóképző, 1958-as dosszié. Kiss Lajos 1958. május 12-i keltezésű levele Dalia Ferenc mátészalkai lakosnak. Dalia Ferencről annyit sikerült kideríteni egy másik ügyiratból, hogy végül mégsem 1958 szeptemberében mint párhuzamos negyedik osztálybeli tanuló kezdte meg tanítói tanulmányait, hanem egy évvel később, 1959 szeptemberében, a felsőfokú intézet legelső évfolyamának hallgatójaként. (165/1959. sz. ügyirat. NYFI, Felsőfokú Tanítóképző, 1959-es dosszié)

<sup>70</sup> Fekete Pál putnoki bányamunkás levele leánya, Fekete Mária felvétele ügyében. Csatolva a 311/1958. sz. ügyirathoz. NYFI, Középfokú Tanítóképző, 1958-as dosszié

Az 1957/58-as tanévben 2 párhuzamos negyedik osztály indult, egy leányosztály 30 fővel és egy vegyes osztály 32 fővel.<sup>71</sup> Ők az 1957/58-as tanévben sajátították el a tanítóképzős tárgyak anyagát, az 1958/59-es tanév pedig a gyakorlóévük volt. Képesítő vizsgájukat 1959 júliusának elején tették le. Az 1958/59-es tanévben három párhuzamos negyedik osztály indult, két leányosztály (B és C oszt.) és egy fiúosztály (D oszt.). Összesen 96 tanulót vettek fel erre a képzésre. Az első félév végére ebből 91 fő maradt. Osztálylétszámok: B (leányo.): 35 fő, C (leányo.): 33 fő, D (fiúo.): 25 fő. Ők az 1958/59-es tanévben pótolták a tanítóképzős anyagot, az 1959/1960-as tanév pedig a gyakorlóévük volt. A képesítői osztálylétszámok a következők voltak: B oszt. 35 fő, C oszt. 31 fő, D oszt. 25 fő. A legfőbb feladat a rendelkezésre álló egy év alatt – a különböző tanítóképzős ismeretek pótlása mellett – a növendékek hivatástudatának kialakítása és a tanítói pályán elengedhetetlen képességek fejlesztése volt. Sok gondot okozott a felvett tanulók viszonylag gyenge helyesírása. Egy éve volt a párhuzamos osztályok magyartanárának, Papp Alice-nak arra, hogy az érettségizett diákok helyesírását elfogadható szintre emelje. Az említett tanárnő egyik megmaradt feljegyzéséből kiderül, hogy a rendes tanítóképzős osztályhoz képest ezeknek az osztályoknak valóban komoly lemaradásai voltak a helyesírásban, különösen a fiúosztálynak. Az 1959. I. 23-i feljegyzés szerint a rendes tanítóképzős osztály 4-es átlagot produkált a helyesírási versenyen, míg a párhuzamos osztályok átlagai korántsem voltak ennyire fényesek: a IV. B osztály 3,57-es, a IV. C 3,36-os, a IV. D 2,41-es átlagot ért el.<sup>72</sup>

A párhuzamos osztályokban indított képzés hatékonyságáról a képesítővizsgán kaptak valódi visszajelzést az oktatók. A párhuzamos osztályok második garnitúráját érintő képesítővizsgák 1960 júniusának végén kezdődtek és július elején fejeződtek be. A vizsgák jegyzőkönyvéből kétféle vélekedés válik nyilvánvalóvá: egyrészt kiütköztek a tanítójelöltek hiányosságai, amelyek a gyorstalpaló képzési formával is magyarázhatók lennének, de – a jegyzőkönyvben rögzített megállapítások szerint – a képzős tanárok inkább azokat az általános iskolai igazgatókat tették felelőssé a diákok tudásában tapasztalt hézagokért, akiknek az iskolájában a jelöltek a gyakorlóévüket töltötték. Másrészt próbálták a szükségből erényt kovácsolni, s több esetben is hangsúlyozták, hogy a párhuzamos osztályok diákjainak a tudása nem kopott meg úgy, mint a rendes tanítóképzősöké, hiszen nekik nem három vagy négy év távlatából kellett egyes tantárgyak anyagát felidézni. Egyben az is világossá vált, hogy az egyéves elméleti felkészítés alatt nem sikerült a tanítói munkához szükséges ismeretekből annyit és úgy elsajátítaniuk a jelölteknek, amennyit a tudatos pedagógiai tervezőmunka

---

<sup>71</sup> A vegyes osztályban 23 fiú és 9 nőhallgató tanult. 154/1958. sz. ügyirat. NYFI, Középfokú Tanítóképző, 1958-as dosszié

<sup>72</sup> 487/1958. sz. ügyirat. NYFI, Középfokú Tanítóképző, 1958-as dosszié

megkövetel. Rózsa András, aki a B osztály elnökeként vett részt a képesítővizsgán, az alábbiakat fogalmazta meg erről a nőhallgatókból álló párhuzamos osztályról a vizsga előértekezletén, az írásbeli neveléstudományi dolgozatokat értékelve: „Munkájukból sok jó indulat és igyekezet sugárzik, de hiányzik még a magabiztosabb céltudatosság, az ismeretek határozottabb rendszerezése, és a mondanivalójuk világosabb kifejtésére való fokozott törekvés. Érezni, hogy egy évi tanulmányi előkészítő idő kevés volt a pedagógiai ismeretek, jártasságok mélyebb elsajátítására.”<sup>73</sup> Osváth István, aki a C osztály vizsgáján elnökölt, a záróértekezleten jóval pozitívabban nyilatkozott az általa examinált diákokról és a párhuzamos osztályokról általában, mint a B osztály elnöke. A jegyzőkönyv tanúsága szerint Osváth a következőképpen foglalta össze e szükségmegoldással kapcsolatos benyomásait a vizsga kapcsán: „Míg a rendes képzőt végzettek megkopott tudással jönnek vissza képesítő vizsgájukra, addig a párhuzamos osztálybeliek friss didaktikai, lélektani tudásról tesznek bizonyosságot. A párhuzamos osztálybeli tanulókról a saját iskolájában szerzett tapasztalatok alapján is, csak a legjobbakat mondhatja. 1 – 1 ½ hónapi tájékozódás után feloldódtak, maradandóan tapadtak rájuk az ismeretek. Ez is igazolja az új tanítóképzés [tehát a felsőfokú tanítóképzés V. T.] helyességét.”<sup>74</sup> Még egy utalást tett az előbbin kívül Osváth a záróértekezleten az akkor éppen első tanévét záró felsőfokú tanítóképzésre. A párhuzamos osztályok tanítójelöltjei által letett képesítővizsgának még része volt a vizsgatanítás (a tanítási gyakorlat c. tárgy szóbeli vizsgájaként). Ezzel kapcsolatban Osváth azt állapította meg, hogy alkalmatlan a jelöltek felkészültségének, tudásának mérésére, hiszen ekkorra, nyár elejére már fáradtak, nem érdeklődők az általános iskolai tanulók. A felsőfokú tanítóképzés pozitív elemeként említette meg azt a tényt, hogy abban már nem része az államvizsgának a vizsgatanítás, a tanítási gyakorlatra a gyakorlatot tartalmazó félév végén kapnak jegyet a hallgatók. Összességében elmondható, hogy tulajdonképpen a lehetetlenre tettek kísérletet a képzős tanárok, amikor egyéves elméleti felkészítés alatt próbálták átadni a tanítói munkához elengedhetetlenül szükséges pszichológiai, pedagógiai és szakmódszertani ismereteket. A rendelkezésükre álló idő csupán annyit tett lehetővé, hogy vázlatosan, nagy vonalakban közöljék a legfőbb tudnivalók lényegét, de azok elmélyítését, gyakorlását és alapos ellenőrzését már nem tudták biztosítani. A párhuzamos osztályok diákjainak további elméleti képzését a gyakorlóév helyszínéül kijelölt általános iskolák igazgatóitól várták, de ők nem igazán feleltek meg ennek a várákozásnak, részben azért, mert az ő elméleti felkészültségük is kívánivalókat hagyott maga után, részben pedig azért, mert

---

<sup>73</sup> 162/1960. sz. ügyirat (az 1960. június 23. és július 11. között megtartott képesítő vizsgák jegyzőkönyvei). NYFI, Felsőfokú Tanítóképző, 1960-as dosszié.

<sup>74</sup> 162/1960. sz. ügyirat. NYFI, Felsőfokú Tanítóképző, 1960-as dosszié.

nem is mindig tudták felmérni, milyen területen és milyen módon tudnának hozzájárulni a hozzájuk kihelyezett gyakorlóévesek szakmai tudásának a fejlesztéséhez.

### **A képesítésnélküli csoportok szakmai felkészítése**

Nehezebb volt, mert teljesen új problémák elé állította a képzős tanárokat a képesítésnélküli tanítók oktatása. Ennek a csoportnak a tagjai többnyire gyengébbnek bizonyultak a párhuzamos osztályok tanulóinál, és az ő szakmai fejlődésüket – a ritka találkozások miatt – nem is tudták olyan intenzíven figyelemmel kísérni. A képesítésnélküliek munkába állását egy intenzív felkészítő „tanfolyam” előzte meg. A tanfolyam alól csak azoknak a leendő képesítésnélküli pedagógusoknak adott felmentést a Megyei Tanács, akik egykori líceumi érettségivel rendelkeztek.<sup>75</sup> Az első képesítésnélküli csoport 1957 októberében vett részt ilyen felkészítésen, s november elejétől már el is kezdték a tanítói működésüket. A képesítésnélküli nevelők második (és egyben utolsó) „tanfolyamára” felvett tanítók 1958. szeptember 1. és 24. között vettek részt kéthetes intenzív felkészítésen az intézetben. Legnagyobb óraszámban pedagógiai tárgyakat tanultak (Dr. Kiss Lajos, Dr. Romhányi Gyuláné és Szabó József előadásában), kisebb óraszámban közismereti tárgyakkal foglalkoztak (Margócsy József, Papp Alice, Dohanics János, valamint Butenkow Melánia irányításával), és 1-3 órában a készségi tárgyakba is belekóstoltak (Farkas István és Bársony Sándor vezetése alatt). Ezután október 1-jével meg is kezdték működésüket a számukra kijelölt iskolában. Az intézet tanárai a későbbiekben sem engedték el teljesen a képesítésnélküliek kezét, mivel félévente egyszer „konferenciát” tartottak számukra, ahol a vizsgaanyag problémásabb részeivel foglalkoztak. (Az ilyen 1-2 napos konzultáció megrendezése a gyakorlóév 1950-es bevezetése óta egyébként is szokásban volt a tanítóképzőkben. A képesítésnélküliek számára viszont ez volt az egyetlen szervezett ismeretszerzési alkalom.) A konferenciák tartalmáról az igazgatóhelyettes (Porzsolt István) képesítésnélküliekhez intézett körleveléből nyerhetünk információt. Az 1958-ban indított képesítésnélküli csoport hallgatóinak pl. az 1960. január 9-i konferenciára az első 15 didaktika és az első 14 módszertani tételből kellett felkészülniük, emellett át kellett venniük az iskolaszervezetten első 10 tételét. Ezenkívül módszertanból át kellett tanulmányozniuk az általános iskola alsó tagozatos

---

<sup>75</sup> Így pl. Donka Traján László, aki Nagyhódoson volt képesítésnélküli tanító, szintén felmentést kapott a képesítő vizsga alól. 17/1958. sz. ügyirat. NYFI, Középfokú tanítóképző, 1958-as dosszié



tantervéhez írt utasításokat, iskolaszervezettenből pedig a Rendtartás néhány fejezetének áttekintése egészítette ki az egyes tételek anyagát.<sup>76</sup>

A félévenkénti konferenciák mellett a képesítésnélküliek szakmai felkészítésében és előrehaladásának ellenőrzésében elvileg a közvetlen munkahelyi vezetőiknek szánt szerepet ez a képzési forma. A tanítóképző arra kötelezte a képesítésnélküli kollégákat alkalmazó igazgatókat az 1958/59-es tanévben, hogy két alkalommal (dec. és ápr. első hetében) írásbeli tájékoztatást küldjenek az intézeteknek a képesítésnélküliek működéséről. (Az egy évvel korábban beállítottokról csak áprilisban kértek részletes jellemzést.) A december és április első hetében elküldött jelentésekben az igazgatóknak jellemezni kellett a képesítésnélküli tanítók általános szakmai és pedagógiai felkészültségét, a tanítási óráik előkészítését, az óravezetésüket, a tanítási órán kívüli (adminisztratív) munkájukat, az esetleges iskolán kívüli tevékenységüket, egyéni magatartásukat és – nem utolsósorban – a képesítő vizsgára való felkészülésüket. Az április végi vélemény végén arra is ki kellett térniük az igazgatóknak, hogy javasolják-e a jellemzett kolléga képesítő vizsgára bocsátását.

A képesítésnélküli tanítóktól nem kevés kitartást követelt azoknak a követelményeknek a teljesítése, amelyeket a gyorsalpaló képzés vizsgarendszere állított eléjük. Elsőként osztálykülönbözeti vizsgát kellett tenniük azokból a tárgyakból, amelyek speciálisan a tanítóképzők tantárgyai voltak, és azokból, amelyeknek a tanítóképzős tanterve jelentősen eltért az adott tárgy gimnáziumi tantervétől. Az osztálykülönbözeti vizsga tárgyai a következők voltak: lélektan, tanítástan, neveléstan, az alsó tagozatos tárgyak tanításának módszertana, neveléstörténet, iskolaszervezetten, logika, mezőgazdaságtan, ének, rajz, műhelygyakorlat. Eredetileg a tanítási gyakorlat is szerepelt volna az osztálykülönbözeti vizsga tárgyai között, de ezt egy 1958. március 20-án keltezett minisztériumi rendelkezés kiemelte a vizsgaköteles tantárgyak közül. A tanítási gyakorlat értékeléséről így intézkedett a minisztérium: „A párhuzamos IV. osztály tanulóinak és a képesítésnélküli tanítóknak gyakorlati tanításból nem kell osztálykülönbözeti vizsgát tenni. E tárgyakból a párhuzamos negyedik osztályosokat az évközi próbatanítások alapján, a képesítésnélküli tanítókat pedig az általános iskolák illetékes igazgatóinak ilyen célú javaslata alapján kell osztályozni.”<sup>77</sup> A második – szintén elég összetett anyagra épülő – vizsgát a kiegészítő tanítóképzős érettségi jelentette, a harmadik vizsga pedig természetesen a tanulmányok sikeres zárását igazoló tanítóképesítő vizsgálat volt. Az 1957 őszén beállított képesítésnélküli nevelők esetében egy kicsit

---

<sup>76</sup> Porzolt István 1959. november 20-i körlevele, 262/1959. sz. ügyszer. NYFI, Felsőfokú Tanítóképző, 1959-es dosszié

<sup>77</sup> A Művelődésügyi Minisztérium 74336/1958.III/8-as sz. rendelkezése tartalmazza az idézett passzust. NYFI, Középfokú tanítóképző, 1958-as dosszié, 247/1958-as iktatószámú, kétoldalas gépirat. Az idézett rész a gépirat 2. oldalán található.

egyszerűsítettek ezen a hárompillérű vizsgarendszeren, a két utóbbi vizsgát ugyanis – a kiegészítő tanítóképzős érettségit és a tanítóképesítő vizsgát – összevontan, egy bizottság előtt tették le a jelöltek. Erre az összevont vizsgára 1958. szeptember 4. és 6. között került sor, méghozzá minden vizsgázó idegen bizottság előtt, nem az alma materében, hanem valamelyik közeli tanítóképzőben adott számot a tudásáról. A minisztérium a vizsgák objektivitásának biztosításával indokolta ezt az intézkedését, így a nyíregyházi csoport tagjai is idegen tanárok előtt élték át ezt a megmérettetést. A 44 képesítés nélküli szabolcsi tanító közül harmincan a debreceni, tizennégyen pedig a sárospataki tanítóképzőben tették le az összevont vizsgát. Az összevont érettségi-képesítő vizsga írásbeli és szóbeli részből állt, az írásbeli vizsgán egy neveléstudományi tételt és egy tanítási gyakorlatból feladott tételt kellett kidolgozni a jelölteknek, az utóbbi feladat egy óratervezet elkészítését jelentette. A szóbeli vizsgán hét feladatot kaptak a jelöltek: egyrészt tételt húztak neveléstanból, egyetemes és magyar neveléstörténetből, magyar nyelvtanból, tanítástanból, módszertanból és iskolaszervezetanból, valamint gyakorlatban is bizonyítani kellett a tanítói munkára való alkalmasságukat (ez volt a vizsgatanítás). Osváth István, a debreceni tanítóképző akkori igazgatója a következőket írta Kiss Lajos nyíregyházi képzőigazgatónak az 1958 szeptemberében levizsgáztatott képesítésnélküliekről: „Kedves Lajuskám! Megküldöm a kért kimutatást két példányban, az egyiket továbbítsd a megyei művelődésügyi osztályhoz. Bizó Gyula volt a vizsga elnöke, neki is, meg a vizsgáztatóknak is az volt a megállapítása, hogy érthetően sok volt a vizsgázók tudásában a hézag, de egészen gyenge készültségű nem akadt köztük. Így mindössze egy jelöltnek kell javítóznia. Szabolcs megye sok ilyen tanítót állít be a folyó tanévben is? Itt valami 40-50-ről van szó.”<sup>78</sup> A sorokból kitűnik, hogy nem voltak túlzott elvárásai a minisztériumi képviselőnek, a tanítóképzésért felelős Bizó Gyulának sem a szinte „levelezősként” tanuló képesítésnélküliekkel szemben, teljesen tisztában volt azzal, hogy a szükségmegoldásként beindított képzéstől nem lehet ragyogó eredményeket várni. Azt a konzekvenciát mindenesetre leszűrték az 1958 szeptemberében megtartott vizsgák elnökei és vizsgáztató tanárai, hogy irreálisan nagy megterhelést jelent a képesítésnélküliek számára az összevont vizsga, túl sok tantárgyat is foglalt magába ez a vizsgamegoldás. Ezért a következő képesítésnélküli évfolyam esetében, amelynek tagjai 1958 őszén kezdték el munkájukat a tanítóhiánnyal küszködő falvak és tanyák iskoláiban, már lazítottak a korábbi feszes szerkezetű, zsúfolt vizsgarendszeren. Belátták, hogy egyetlen tanév alatt lehetetlen a képzés által felölelt nagy mennyiségű ismerettel megbirkózni pályakezdőként, munka mellett. Ezért az 1958-ban induló évfolyam osztálykülönbözeti vizsgáinak első részére

---

<sup>78</sup> Osváth István 1958. szeptember 19-i keltezésű levele Kiss Lajoshoz. Csatolva a 364/1958. sz. ügyirathoz.

1959 januárjában, az osztálykülönbözetik második részére 1959 júliusában került sor. A kiegészítő tanítóképzős érettségit 1959 szeptemberének végén tették le ezek a jelöltek, a tanítóképesítő vizsgájukat pedig csak egy esztendővel későbbre, 1960 őszére tűzték ki. Az is megkönnyítette a második képesítésnélküli évfolyam tanulóinak a helyzetét, hogy az ő esetükben már nem követte a minisztérium a korábbi eljárást, így ők már nem másik tanítóképzőben tették le az érettségit és a későbbi képesítőt, hanem a saját intézményükben.

Ennek oka részben az volt, hogy 1959-től már csak a felsőfokú tanítóképzésre koncentrált a minisztérium illetékes osztálya, elengedték a kifutó képzéseket irányítók kezét. Bizó Gyula osztályvezető 1959. augusztus 10-én a 35.790/1959. III. ügyiratszám alatt ugyanis leiratot intézett az ilyen képzéseket folytató intézetekhez, melyben saját hatáskörükbe utalta a tételek és a vizsgabizottságok kijelölését. Ennek értelmében Kiss Lajos igazgató utódának, Adriányi Lászlónak kellett kijelölni és felkérni a vizsgabizottságok elnökeit is, már nem központilag történt az elnökök kiküldése. 1960 szeptemberében képesítőzött a nyíregyházi képesítésnélküliek második tanfolyamának két csoportja, az első csoport (K/I.) vizsgáját 1960. szeptember 26-án és 28-án bonyolították le Porzsolt István elnökletével, a második csoport (K/II.) vizsgája 1960. szeptember 29-én és 30-án zajlott, nekik Horváth Miklós, a Megyei Tanács Művelődési Osztályának vezetője volt az elnökük. A K/I. csoport tagjai 3,72-es átlaggal teljesítették a képesítő vizsga követelményeit, a K/II. csoport tagjai pedig 3,62-es átlaggal. Porzsolt István, az első csoport vizsgaelnöke záróértekezleti összegző véleményében kíméletlen őszinteséggel rávilágított a képzés jellegéből fakadó problémákra, amelyek közül talán a megfelelő elméleti háttértudás hiánya mutatkozott meg a legtöbbször a vizsgázók feleleteiben. Kifogásait a következő formában fogalmazta meg: „Hiányosságként azt lehet megállapítani, hogy ismereteik inkább a gyakorlati tapasztalatokra épülnek, a mélyebb elméleti összefüggések látása azonban még több jelölnél hézagokat mutat. Így pl. didaktikából az oktatási folyamat fő mozzanataival kevésbé vannak tisztában, mint az alapelvekkel. Sokan nem látják a didaktikai feladatok lényegét. Elég jól ismerik viszont az egyes módszereket. (...) A Rendtartásra vonatkozó kérdésekre is inkább a gyakorlatban szerzett ismeretek alapján adtak többnyire helyes feleletet. (...) Gyakorlati tanításaik általában jól sikerültek. (...) Hiány főleg nyelvi kulturáltságukban (...) mutatkozott.”<sup>79</sup>

A középfokú képzés átmeneti szükségmegoldásaira a diákok politikai feddhetetlensége szempontjából ugyanazok az íratlan szabályok vonatkoztak, mint a felsőfokú képzésekre. Akiről kiderült, hogy exponálta magát az 1956-os eseményekben vagy osztályidegen származását letagadta, azt kizárták a tanítóképzőből. Ez történt Baráth László IV. D osztályos tanulóval, a nyíregyházi második párhuzamos évfolyam fiúosztályának egyik tagjával. A Megyei Tanács

---

<sup>79</sup> 259/1960. sz. ügyirat. NYFI, Felsőfokú Tanítóképző, 1960-as dosszié.

Oktatási Osztálya – egy olyan kihallgatás után, amelyen a tanuló „ellenforradalmi tevékenységének kivizsgálása” volt a téma – felszólította a tanítóképző igazgatóját, hogy zárja ki intézetéből Baráth Lászlót. Érdekes módon az írásbeli felszólításban „tanfolyamként” emlegeti az osztályvezető a párhuzamos negyedik osztályban folyó képzést. Adriányi László igazgató kizárási határozatában egyébként szintén a „tanfolyami hallgató” státuszmegjelölés szerepel, ez is mutatja a képzés „félfelsőfokú” értelmezését. A jegyzőkönyvekből egyébként kiderül, hogy az '56-os események idején csupán egy napig volt névlegesen tanácsstíkárnak a szülőfalujában a nevezett tanuló, és át sem vette igazából a ráruházott hivatalt. Az igazgató úgy érezte korrektnek, ha a kizárási határozathoz a képzős testület véleményét is hozzáfűzi, ebben közölte, hogy a tanuló magatartása ellen semmi kifogás nem merült fel, igyekvő, szorgalmas volt, sőt mint KISZ-tag is a szervezet komoly közkatonájának bizonyult. Ennek ellenére is le kellett írnia a súlyos szavakat, melyek szerint a hallgató „nem tekinthető alkalmasnak a tanítói, pedagógus pályára.”<sup>80</sup>

### **Az egyes szükségmegoldások értékelése az érintettek vélekedésének tükrében**

A kifutó középfokú tanítóképzés szükségmegoldásait bemutató forrásokat feltárva az a benyomásunk erősödött, hogy minden érintett számára más (még hozzá egymástól gyökeresen eltérő) jelentése volt a kényszer szülte gyorstalpaló képzéseknek. A minisztérium illetékes osztályával folytatott levelezés legtöbb darabja burkoltan vagy nyíltan utal arra, hogy az oktatásirányítás inkább egyfajta szükséges rossznak és tehernek tartotta ezeket a szükségmegoldásokat. Ez a magatartás részükről érthető, hiszen mással voltak elfoglalva: a felsőfokú tanítóképzés induló évfolyamainak, intézeteinek problémái kötötték le a figyelmüket, a kifutó középfokú képzéssel kapcsolatos feladatokra egyre kevesebb gondot fordítottak.<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> 138/1959. sz. ügyirat (csatolva hozzá a kihallgatási jegyzőkönyvek). NYFI, Felsőfokú tanítóképző, 1959-es dosszié.

<sup>81</sup> Ez derül ki Bizó Gyula minisztériumi osztályvezető 1962. augusztus 23-i leveléből is, amelyben a következőket közli a felsőfokú tanítóképzők igazgatóival: „Néhány középfokú tanítóképzőt végzett egyén rendelkezik még olyan minisztériumi engedéllyel, amelynek értelmében az elmaradt érettségi, illetőleg képesítő vizsgáját befejezheti. Felhívom Igazgató Elvtársat, hogy az említett engedélyek f. é. december 31-én érvényüket veszítik. Akik tehát ez ideig nem vizsgáznak le, vagy ha vizsgáznak, de annak során még ha javító vizsgára is buknak, tanítóképzői vizsgaszabályzatok alapján többé semmiféle – tehát javító vizsgát sem tehetnek. Amennyiben a vezetése alatt álló intézetbe szülő középfokú vizsgaengedéllyel rendelkező jelölt volna a nyilvántartásában, úgy azokat haladéktalanul értesítse a fentiekéről. Egyben arra is felkérem Igazgató Elvtársat, hogy a jövőben ne irányítsanak középfokú tanítóképző vizsgaengedélyt kérőket a minisztériumba, mert ilyen engedélyt a mai naptól kezdve senkinek nem adunk!” V-60/268/1962. sz. ügyirat. NYFI, Felsőfokú Tanítóképző, 1962-es dosszié

Érdeemes megnézni azt is, hogyan viszonyultak maguk az egyes intézmények a kényszermegoldásként működtetett képzések gondozásához. Az áttekintett levelezés alapján megállapítható, hogy a tanítóképzők számára sok szervezési problémát járt a szükségmegoldásként indított képzések működtetése. Nyíregyházán pl. többek között meg kellett oldani a gyakorlóiskolai nevelői kar kibővítését.<sup>82</sup> Gondot okozott továbbá a párhuzamos osztályok és a képesítésnélküli csoportok tankönyveinek a biztosítása. A képzők nem voltak felkészülve arra, hogy olyan mennyiségben tudjanak a diákjaik számára tankönyveket rendelkezésre bocsátani, mint amilyenre igény mutatkozott. Kiss Lajos igazgató 1958. szeptember 16-i levele, amelyet Bizó Gyula minisztériumi osztályvezetőhöz intézett, jól érzékelteti a helyzet súlyosságát. Úgy kellett megkezdeni a tanítást az 1958/59-es tanévben a párhuzamos negyedik osztályokban, hogy éppen a szakmai tankönyveket nélkülözték a diákok. Nem jutottak könyvhöz az említett tanév kezdetekor a képesítésnélküliek sem, pedig számukra még fontosabb lett volna az önálló ismeretszerzés miatt a tankönyvek minél korábbi megérkezése. Kiss Lajos ezért a következő kéréssel fordult az osztályvezetőhöz: „Kérésed szerint jelentettem a tankönyv szükségletet, már akkor jeleztem, hogy indul itt 2 hetes tanfolyam is, ott 65 ember van. Ezeknek is éppen úgy szükségük van a könyvekre, mint a párhuzamos osztálybelieknek. Légy szíves, tehát, Gyulám, ezekre is számítani. Nagyon jó lett volna, ha már most kezükben lenne a könyv. Éppen arra akarlak kérni levelemben, hogy légy szíves ezt az egész könyv ügyet megsürgetni, mert a hallgatók majd kihúznak a könyvekért.”<sup>83</sup> A dokumentumok tanúsága szerint a szeptember közepén írt levélben jelzett probléma nem oldódott meg egyhamar. Bizó Gyula csak egy 1958. december 1-jei keltezésű körlevélben<sup>84</sup> értesítette a tanítóképzők igazgatóit arról, hogy a párhuzamos IV. osztályok tanulói és a képesítésnélküliek részére megrendelt tankönyvek elkészültek. Ugyanitt tett ígéretet arra is, hogy az Állami Könyvterjesztő Vállalat napokon belül el fogja küldeni a megrendelt könyveket a megyeszékhelyek könyvesboltjaiba. Úgy tűnik azonban, hogy ez az ígéret nem

---

<sup>82</sup> 380/1958-as sz. ügyirat. NYFI, Középfokú Tanítóképző, 1958-as dosszié. Az Általános Iskolák Központi Gondnokságának írt, 1958. október 3-i keltezésű levélben a következő kérést terjesztette elő a középfokú tanítóképző igazgatója: „Értesítem, hogy a nyíregyházi Állami Tanítóképző 3 párhuzamos osztályának megszervezésével a gyakorlati kiképzés problémájának megoldása érdekében a gyakorlóiskolai nevelői kart ki kellett bővíteni. Ehhez az engedélyt a Megyei Tanács Művelődésügyi Osztálya meg is adta. A gyakorlóiskolai kiképző munkáért az idevonatkozó rendeletek értelmében havi 250,-Ft működési pótlékot kell biztosítani. Mivel a gyakorlóiskolai nevelői kar kibővítése a Kőlcsey gimnáziummal kapcsolatban volt általános iskolai nevelők közül történt és e nevelők illetmény szempontjából a Központi Gondnoksághoz tartoznak, kérem hogy számukra 1958. szeptember 15-től kezdődően a gyakorlóiskolai pótlékot biztosítani szíveskedjék.”

<sup>83</sup> Kiss Lajos 1958. szept. 16-i levele Bizó Gyulához. Csatolva a 326/1958. ügyiratszámú dokumentumhoz. NYFI, Középfokú Tanítóképző, 1958-as dosszié

<sup>84</sup> 476/1958. sz. ügyirat. NYFI, Középfokú Tanítóképző, 1958-as dosszié

teljesült, ugyanis Adriányi László, az új igazgató<sup>85</sup> 1958. december 11-én egy fontos változásokat közlő körlevelet intézett a képesítés nélküli nevelőkhöz, melyben a tankönyvek hiányában más utakat és módokat javasol nekik a vizsgán szükséges ismeretek megszerzésére. A levél a következő módosításokról értesíti az osztálykülönbözeti vizsgák előtt álló kollégákat: „Sajnos, ugyanakkor nem érkeztek még meg a megrendelt s régen megígért tankönyvek, s így a képesítés nélküli nevelők konzultációra, vizsgára való készülése nagy nehézségekbe ütközhetett. A minisztérium is világosan látta azt a helyzetet, és ezért úgy rendelkezett, hogy január 26., 27. és 28-án csak a lélektanból, logikából és tanítástanból lesz osztálykülönbözeti vizsga. Tehát ezeket a tárgyakat tanulják szorgalmasan a kartársak. A szükséges tankönyveket nyomban továbbítom, mihamar megérkeznek. Addig is igyekezzenek az iskolánál esetleg meglévő anyagból készülni. A legtöbb iskolában megtalálható Nagy Sándor: A didaktika alapjai c. könyv, vagy Didaktika c. jegyzet, Tyeplov Pszichológiája, vagy a ped. továbbképzés füzeteiben szereplő [elírás, helyesen: szereplő] Kardos Lajos Lélektan c. könyve. Nehezebben található meg Vaszkó Logika c. könyve, viszont Tamás Logikája már gyakoribb. Ebből is lehetne készülni.”<sup>86</sup>

A megnövekedett tanulólétszám a képző költségvetését is felborította, póthiteleket kellett igényelni a Városi Tanács Pénzügyi Osztályától, mivel a tanárok túlóradíjait képtelen volt biztosítani a képző igazgatósága az eredetileg előirányzott összegből. Ez a többféle probléma és a tanítóképző igazgatójának egyre kiterjedtebb duzzadt levelezése azt bizonyítja, hogy nem volt könnyű úrrá lennie a szükségmegoldásként működtetett képzési formák miatt felmerülő gondokon. Talán át sem gondolták a kétféle képzés elindításakor, milyen vonzatai, következményei lesznek annak, hogy az intézmény tanulócsoportjainak száma először 9-ről 11-re, majd 11-ről 15-re emelkedik.

A megye érettségizett fiataljai számára kiváló továbbtanulási lehetőséget, gyors oklevélszerzési alkalmat jelentett az ismertett két szükségmegoldás. Viszonylag könnyen, egészen rövid idő alatt bekerülhettek a pedagógustársadalomba, egy olyan hivatás mellett kötelezhették el magukat, amelynek presztízse ugyan mindig is kétséges volt, de falun azért még respektus övezte a képviselőit. Tudjuk, a középfokú tanítóképzést korábban az értelmiségivé válás „hátsólépcsőjének” tekintette a hazai középosztály, ha ezt a metaforát elfogadjuk, akkor a bemutatott gyorstalpaló formákban képzett tanítók kétszeresen is hátsólépcsőn jutottak be a hazai értelmiség egyre szélesedő rétegébe. Több olyan levél is érkezett 1958-ban a képző igazgatójához, amelyben az olcsó és gyors képzési formákról későn értesült jelentkezők kérelmezték utólagos felvételüket a párhuzamos

---

<sup>85</sup> Adriányi Lászlót 1958. december 1-jén nevezték ki a tanítóképző igazgatójává, Kiss Lajos pedig a debreceni képzőhöz került.

<sup>86</sup> 486/1958. sz. üggyirat. NYFI, Középfokú Tanítóképző, 1958-as dosszié

osztályokba. Ezek a kétségbeesett hangú levelek nagyon jól mutatják, hogy valóban úgy kapaszkodtak az érettségizett falusi lányok ebbe a lehetőségbe, mint egy utolsó szalmaszálba, hiszen másfajta (felsőfokú) tanulmányok folytatására nem volt lehetőségük. Nyíri Erzsébet Aranyosapátiból például a következő sorokkal fordult a nyíregyházi képző igazgatójához: „Amikor a nyolc általános iskolát elvégeztem, tanítónőképzőbe szerettem volna menni, de éppen akkor szűnt meg. Így gimnáziumba iratkoztam, amelyet sikeresen elvégeztem. Miután elvégeztem a gimnáziumot, szerettem volna továbbtanulni, azonban szüleim anyagi helyzete nem tette ezt lehetővé, ezért dolgoznom kellett. Sajnos később hallottam meg, hogy most ebben az évben is nyílt átképző iskola, s így itthon maradtam. Hallottam, hogy még mindig kevés a tanítók száma, ezért bátorkodtam írni, hogy hátha még nyílna újabb tanfolyam mert nekem minden vágyam csak az, hogy tanítónő legyek. Nagyon kérem írják meg, hogy hogyan lehetnék én tanítónő. Bár tudom, hogy nagy nehézségek előtt állunk, de én ígérem, hogy nagyon igyekezni fogok.”<sup>87</sup> Az igazgató a válaszában sajnálkozva közölte, hogy az összes rendelkezésre álló helyet betöltötték, és a levél megírásának idejéig (november közepéig) nem történt kimaradás. Így nem tudott segíteni a kérelmezőnek, csupán azzal vigasztalta, hogy 1959-től szeptemberétől már a normális felsőfokú képzésben is lesz lehetősége tanulni. Vélhetően ez sovány vigasz volt a levélíró számára, hiszen éppen a hosszúnak és költségesnek gondolt felsőfokú tanulmányokat kívánta a gyorsalpaló képzéssel kikerülni. Az egyik visszautasított tarpai jelentkező, aki mindenáron szeretett volna bekerülni a párhuzamos negyedik osztályba, hasonlóan gyenge helyesírással megírt levélben kért segítséget a tanítóképző igazgatójától.<sup>88</sup> Kiss Lajos a következő választ adta a felvételért szinte könyörgő lánynak: „Ami mostmár kérésének tényleges részét illeti, sajnos azt írhatom, hogy ebben az évben már kérésének nem tudnánk eleget tenni. A helyeket betöltöttük, az osztályok már 3. hete tanulnak. A felvétel befejeződött. Magánál az volt a hiba, hogy gyenge volt az érettségi bizonyítványa. [...] Szabolcs-Szatmárban a tanítóhiány nagy, lehetséges, hogy még a jövőben is az ideihez hasonló szükségmegoldással kell pótolni a hiányokat.”<sup>89</sup> Ebben az esetben az igazgató – bár nyilván nem szándékosan – csalóka ábrándokat táplált a jelentkezőben, hiszen tudjuk jól, 1958 után nem indult többé párhuzamos negyedik osztály a hazai tanítóképzőkben. A minisztérium illetékes osztályának más kötötte le a figyelmét: a felsőfokú tanítóképzés elindításán fáradoztak, s nagyon súlyos döntéseket kellett

---

<sup>87</sup> Nyíri Erzsébet 1958. XI. 11-i érkeztetésű levele. Csatolva a 434/1958. sz. ügyirathoz. NYFI, Középfokú Tanítóképző, 1958-as dosszié

<sup>88</sup> Zeke Gizella tarpai lakos 1958. IX. 25-i érkeztetésű levele. Csatolva a 362/1958. sz. ügyirathoz. NYFI, Középfokú Tanítóképző, 1958-as dosszié

<sup>89</sup> 362/1958. sz. ügyirat. NYFI, Középfokú Tanítóképző, 1958-as dosszié

meghozniuk azzal kapcsolatban, hogy mely városokban és milyen tantestülettel kezdik meg munkájukat a felsőfokú intézetek. Szabó József volt tanítóképzős, majd tanárképző főiskolai oktató visszaemlékezése szerint a nyíregyházi intézmény nem is szerepelt első körben a megtartani és felsőfokúvá átszervezni tervezett tanítóképzők között. Csupán a megyei pártbizottság nyomására sikerült – további tárgyalások után – módosítani a korábbi elképzeléseket, az induló intézetek száma ennek köszönhetően nyolcra tizenegyre emelkedett, s Nyíregyháza is bekerült a felsőfokú tanítóképzőnek otthont adó városok közé (Szabó 2005, 54).

## Záró megjegyzések

A tanítóképzés felsőfokra emelése után sem szűnt meg a tanítóhiány Szabolcsban, a középfokú képzés utolsó éveinek szükségmegoldásai csupán enyhítették, de nem orvosolták teljes egészében a színvonalas általános iskolai oktatáshoz szükséges megfelelő létszámú, képzett szakembergárda nélkülözéséből fakadó gondokat. Ezért a minisztérium a megyei oktatásirányítással egyeztetve azt a megoldást választotta, hogy egy kombinált képzési formát kínált fel a nyíregyházi felsőfokú tanítóképző 1959-ben felvett hallgatói számára. E kísérlet lényege az volt, hogy a tanítójelöltek két éves nappali tagozatos képzés után a harmadik évet már valahová kihelyezve, levelező hallgatóként végezték. Ugyan hivatalosan képesítés nélküli tanítóként alkalmazták a harmadéves hallgatókat, de valójában jóval stabilabb alappal rendelkeztek ezek a „képesítés nélküli” tanítók, mint az 1957 novemberében és az 1958 októberében beállított valódi képesítés nélküliek. Ugyancsak a tanítóhiány enyhítését szolgálta a minisztérium 128/1960. sz. utasítása, amely hat felsőfokú tanítóképző intézetben levelező tagozatos képzés indítását rendelte el. Az 1959/60-as tanévben már kísérletképpen folyt is levelező oktatás a budapesti és a szombathelyi felsőfokú tanítóképzőben. Porzolt István nyíregyházi igazgatóhelyettes megállapítása szerint „a levelező oktatás megindítását elsősorban a még mindig fennálló tanító hiány pótlása” tette szükségessé.<sup>90</sup> Azonban a levelező képzés elindítása sem volt képes minden egyes járásban az alsó tagozatos oktatás pedagógusszükségletét kielégíteni, így a későbbi években is különböző szükségmegoldásokra kényszerült a nyíregyházi felsőfokú tanítóképző. Így például a 48.721/1964. VI. sz. M. M. utasítás az összes III. éves nyíregyházi tanító szakos hallgatót arra kötelezte, hogy félévi váltással képesítés nélküli tanítóként működjenek a megyei központtól távolabb eső,

---

<sup>90</sup> Jegyzőkönyv az 1961. március 9-én tartott intézeti tanácsulésről. 72/1961. sz. ügypirat. NYFI, Felsőfokú Tanítóképző, 1961-es dosszié



gyenge pedagógusellátottságú járásokban.<sup>91</sup> Így a nyírségi tanítóhiány mérséklésére szolgáló intézkedések sorában csupán egy rövid epizód volt a párhuzamos negyedik osztályok indítása és a képesítésnélküliek gyorsított felkészítése, ráadásul e képzési formákat más „haldokló” középfokú tanítóképzőkben is kipróbálták. E két képzés attól válhat igazán érdekessé a tanítóképzés történetével foglalkozók szemében, hogy egy izgalmas korszakban zajlott mindkettő: a középfokú képzés megszűnése és a felsőfokú intézetek kialakulása idején. A kétféle képzés második évfolyama még a középfokú tanítóképzőkben kezdte meg a tanulmányait, de képesítővizsgájukat, amelyen középfokú képzésben nyert ismereteikről számot adtak, már hivatalosan a nyíregyházi Felsőfokú Tanítóképző Intézet falai között tették le. (Természetesen ők a vizsga végeztével még régi, „középfokú” tanítói oklevelet kaptak, utolsóként a hazai tanítóképzés történetében.) Az már egy másik tanulmány témája lehetne, hogy a felsőfokú tanítóképző oktatógárdája milyen értékeket, módszereket vett át a korábbi középfokú tanítóképzésből, s ezeket hogyan élte tovább a megváltozott körülmények között.<sup>92</sup>

## Irodalom

- ❖ *A Nyíregyházi Főiskola Irattárában őrzött tanítóképzős dossziék (a Középfokú Tanítóképző 1958-as dossziéja, a Felsőfokú Tanítóképző 1959-es, 1960-as, 1961-es, 1962-es és 1964-es dossziéja)*
- ❖ *Bizó Gyula (1958): A magyar tanítóképzés reformjának munkálatai. In: Nagy Sándor – Tettamanti Béla (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest, 495-509.*
- ❖ *Donáth Péter (szerk., 2004): Közszolgálat – pedagógushivatás. Rozsondai Zoltán a magyar tanítóképzésért és megújításáért. Trezor Kiadó, Budapest.*
- ❖ *Donáth Péter (2008): Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon 1945-1960. Trezor Kiadó, Budapest.*
- ❖ *Dráviczki Sándor (1995): A Nyíregyházi Állami Tanítóképző 1948-1959 közötti története. In: Nagy Ferenc (szerk.): Szabolcs-Szatmár-Beregi Levéltári Évkönyv 11. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltár, Nyíregyháza, 243-258.*

---

<sup>91</sup> 347/1964. sz. ügyirat (Adriányi László igazgató levele Dr. Molnár János miniszterhelyettesnek). NYFI, Felsőfokú Tanítóképző, 1964-es dosszié

<sup>92</sup> Szabó József visszaemlékezéséből kitűnik, hogy a kezdeti időszak ebből a szempontból nem is volt problémamentes. „A képző-átstruktúrázás után – írja – a tanárok sem voltak egységesek, amennyiben a tanítóképzős végzettségűek nehezen tudtak alkalmazkodni az új nevelési eszményekhez, míg néhány fiatal, középiskolai tanári végzettséggel rendelkező kolléga szintén nehezen fogadta el, hogy a tanító számára tanítványai érdekében kötelező bizonyos erkölcsi tulajdonságokban való példamutatás” (Szabó 2005, 60).

- ❖ *Gombos Norbert (2006): Tanítóképzés az ötvenes években – az 1951. évi tanterv. In: Szabolcs Éva (szerk.): Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 114-133.*
- ❖ *Jenei Teréz (2010): A nyíregyházi felsőfokú tanítóképzés első tíz éve az intézeti évkönyvek tükrében. In: Brezsnay László – Fenyő Imre (szerk.): Kutatás és képzés. In honorem Orosz Gábor. Élmény '94 Bt, Nyíregyháza, 171-182.*
- ❖ *Ködöböcz József (1986): Tanítóképzés Sárospatakon. A kollégiumi és a középfokú képzés négy évszázada. Tankönyvkiadó, Budapest.*
- ❖ *Margócsy József (2000): Porzolt István (1910-1986). Pályaképvázlat. In: Galambos Sándor – Kujbusné Mecsei Éva (szerk.): Szabolcs-Szatmár-Beregi Levéltári Évkönyv 14. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltár, Nyíregyháza, 191-204.*
- ❖ *Molnár Béla (2003): A középfokú tanítóképző intézetek tanterveinek elemzése (1945-1959). In: Lőrincz Zoltán (szerk.): Művészet, pedagógia, sport. A Testnevelési és Művészeti Főiskolai Kar Tudományos Közleményei, Berzsényi Dániel Főiskola, Szombathely, 63-82.*
- ❖ *Molnár Béla (2004): A gyakorlatra való felkészítés alakulása a középfokú tanítóképző intézetekben 1945-től 1959-ig. In: Lőrincz Zoltán (szerk.): Művészet, pedagógia, sport. A Testnevelési és Művészeti Főiskolai Kar Tudományos Közleményei, Berzsényi Dániel Főiskola, Szombathely, 51-67.*
- ❖ *Szabó József (2005): Adalékok a nyíregyházi felsőfokú tanítóképzés alakulásához. In: Jenei Teréz – Nagy Éva (szerk.): A tanítóképzés múltja és jelene. Krúdy Könyvkiadó, Nyíregyháza, 52-61.*

## Abstract

### **The Stopgap Measures of the Primary Teacher Training Institute of Nyíregyháza in order to Alleviate the Shortage of Primary Teachers in Szabolcs County between 1957 and 1962**

In the past decades, a number of studies have been produced about the various phases of training primary school teachers (Key 1) in Hungary. Since the change of the political system, several researchers have dealt with the training of primary teachers in the 1950s. At that time, teachers for the first four classes of the school were trained in the last years of the secondary schools. The preparations for elevating the training to college level, and the process itself, as well as the political and professional motivations of the transition have also been discussed in various essays. There was, however, one important dimension of the history of the training that has not received much attention from the researchers: the set of stopgap measures introduced by the contemporary decision makers in education aimed at alleviating the shortage of elementary school teachers in the late 1950s. Secondary institutions were unable to "produce" the required number of

teachers for the lower elementary classes. At the same time, the number of children increased considerably; the first wave of the so-called Ratkó baby boom reached the schools in the late fifties. The Ministry of Education reacted to the shortage of teachers experienced at several counties in basically two ways. First, they launched "parallel fourth years" in the six secondary schools involved in lower elementary teacher training. Young people who had already had GCSE were enrolled into these classes. They were regular day students who were taught the professional material in one year. They were then sent to a practice placement at schools in rural environments for a year. During that year, they prepared for their qualification examination. That was, however, not sufficient in itself to completely solve the problem and find a candidate to all the vacant positions. They employed teachers without qualifications, who started working at the schools they were assigned to after two weeks of professional training. The young people starting that kind of work were supposed to possess a GCSE, that is, secondary school diploma. In parallel with their teaching work, they studied for the additional GCSE for teaching and for the qualifying exams. At the exams the subject was the professional material of the teacher training institutions.

In this essay I discuss the measures described briefly above through the documents of one single institution, the (Elementary) Teacher Training College of Nyíregyháza. I studied the documents related to the secondary-level training, at that time phasing out, and those of the college-level training that was being launched in the period, in order to provide a comprehensive view into the situation. I relied on the extensive correspondence of the institution. The letters included those written by the students on practice placement, applicants seeking information, the members of the unqualified group of teachers, and the answers drafted by the director and the deputy director of the institution. Through this micro-historical approach I wish to show the local dimensions of a nationwide problem, how the efforts of the national decision makers of education to manage the crisis appeared locally.

My study is intended to filling some of the last gaps in the history of training teachers for the first four classes of the elementary schools in Hungary. With the essay I also hope to provide a new aspect to the history of the stopgap measures of the late fifties.

*Tamás Vincze has been a lecturer at the Department of Education of the College of Nyíregyháza since 2009. Between 1998 and 2001 he was a PhD student at the Educational and Cultural Sciences Doctoral Program of the University of Debrecen, between 2001 and 2007 he was a lecturer at the Comenius Teacher Training College of the University of Miskolc. His broader research area is the history of domestic pedagogy in the 19th and 20th centuries. In 2005 he and János Ugrai wrote the professional profile of the evangelical*

*scholar, Ödön Szelényi, which was published by the National Educational Library and Museum. In 2011 he defended his PhD dissertation entitled "Career paths and school creation in the Hungarian educational sciences of the 20th century". In his dissertation he presented the professional workshop and the students of the first professor of pedagogy of the university of Debrecen. He was one of the editors of the volume entitled "Fifty years of teacher training at the College of Nyíregyháza" published in 2013. He also published some of his own studies in it.*

Vincze Tamás  
Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza  
[tamvincze@freemail.hu](mailto:tamvincze@freemail.hu)