OKTATÁS EGY VÁLTOZÓ VILÁGBAN - KUTATÁS, INNOVÁCIÓ, FEJLESZTÉS

Kattein-Pornói Rita – Tóth Péter - Kanczné Nagy Katalin
(szerk.)

X

HERA ÉVKÖNYVEK

OKTATÁS EGY VÁLTOZÓ VILÁGBAN – KUTATÁS, INNOVÁCIÓ, FEJLESZTÉS

Lektorálta:

Bacskai Katinka
Benedek András
Bocsi Veronika
Bodáné Kendrovics Rita
Buda András
Chrappán Magdolna
Csehi Ágota
Engler Ágnes
Fényes Hajnalka
Fónai Mihály
Hadicsné Varga Katalin
Hercz Mária
Imre Anna
Jancsák Csaba
Juhász Erika
Kerülő Judit
Kozma Tamás
Kubinger-Pillmann Judit
Langerné Buchwald Judit
Mrázik Julianna
Pataki Gyöngyvér
Pornói Imre
Rébay Magdolna

HERA ÉVKÖNYVEK X.

OKTATÁS EGY VÁLTOZÓ VILÁGÁBAN – KUTATÁS, INNOVÁCIÓ, FEJLESZTÉS

Szerkesztette:

Kattein-Pornói Rita – Tóth Péter – Kanczné Nagy Katalin

Debreceni Egyetemi Kiadó

Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete

Budapest – Debrecen 2023

HERA Évkönyvek sorozat kötetei
ISSN 2064-6755

Sorozatszerkesztők:
a HERA elnöksége

I. kötet: Juhász Erika – Kozma Tamás (szerk.):
Oktatáskutatás határon innen és túl

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

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

IV. kötet: Mrázik Julianna (szerk.):
A tanulás új útjai

V. kötet: Endrődy-Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó (szerk.):
Innováció, kutatás, pedagógusok

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

VII. kötet: Hideg Gabriella – Simándi Szilvia – Virág Irén (szerk.):
Prevenció intervenció és kompenzáció

VIII. kötet: Juhász Erika – Kozma Tamás – Tóth Péter (szerk.):
Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban

IX. kötet: Kattein-Pornói Rita – Mrázik Julianna – Pogátsnik Monika (szerk.):
Tanuló társadalom oktatáskutatás járvány idején

Borítóterv, tördelő: Pete Balázs

© Szerzők, 2023
© Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 2023

ISBN 978-615-5657-12-2
ISSN 2064-6755

TARTALOM

Kozma Tamás: Előszó *9*

I. TÁGULÓ PEDAGÓGIAI TÉR – A NEVELÉSTUDOMÁNY ÚJ TERÜLETEI – SOKSZÍNŰ NEVELÉSTUDOMÁNY 11

Benke Magdolna: Duális képzés kitekintéssel és kérdőjelekkel 13

Chrappán Magdolna: Miénk itt a tér. A teljesítményértékelés a felsőoktatási intézményekben 22

Fajt Balázs: Nyelvtanulók és nyelvtanárok idegen nyelv szabadidős tevékenységekkel kapcsolatos véleményei 32

Miklósi Márta – Hegedűs Judit: Civil szervezetek szerepe a totális intézeti nevelésben 41

Mohr Szilárd: A honvédelmi ismeretek elvi és gyakorlati előzményei – Konstrukció és valóság 51

Sándor Zita: Kórházpedagógiai programok a beteg gyermekek jólléte és hátránykompenzációja szolgálatában 60

II. MÉLTÁNYOSSÁG AZ OKTATÁSBAN 75

Bencéné Fekete Anikó Andrea – Csimáné Pozsegovics Beáta – Szántóné Tóth Hajnalka: Hátrányos helyzetű diákok esélyegyenlőségét biztosító intézkedések a digitális oktatás idején 77

Borbély-Pecze Tibor Bors – Gyöngyösi Katalin: Pályaorientáció a finn oktatásban 88

Boros Julianna – Bucher Eszter: Társadalmi innováció, közösségi tanulás hátrányos helyzetben egy társadalmi vállalkozás példáján 97

Imre Nóra: Intézményvezetői nézetek az iskola és a család kapcsolatáról a korai iskolaelhagyás kontextusában 105

Szabó Fruzsina – Godó Katalin – Győri Krisztina – Kovács Karolina Eszter: Hátrányos helyzetű gyermekek mentális egészsége és távolléti oktatással kapcsolatos attitűdjei a COVID-19 járvány első hullámának függvényében 116

Hegedűs Gabriella: The interrelationship between the methods used in formal EFL teaching and participation in shadow education 130

III. FELSŐOKTATÁS-PEDAGÓGIAI KUTATÁSOK ÉS INNOVÁCIÓK 143

Homoki Andrea – Soós Zsolt: Új keretrendszer a szociális munkás képzésben 145

Somos Magdolna – Dabney-Fekete Ilona Dóra – Dusa Ágnes Réka: Magyar diákok külföldi továbbtanulási tervei 168

Kerekes Rita: Az ének-zene tanárszakos hallgatók gyakorlati tanításáról valott tapasztalatai tanulmányaik tükrében 181

Kollarics Tímea: Klímaváltozással kapcsolatos nézetek változásának vizsgálata óvodapedagógus hallgatók körében 206

Sitku Krisztina: Managing the societal dimension of university functions: A critical analysis of three self-assessment tools for university stakeholder relations 219

IV. TÁGULÓ TANULÁSI TÉR 229

Balatoni Monika: Enkulturáció, állampolgári értékek a fiatalok körében – Egy kismintás kutatás tapasztalatai 231

Ollé János – Matlári Andrea: Oline kurzusplatformok módszertani funkcionalitásának összehasonlítása 242

Juhász Erika – Benkei-Kovács Balázs – Márkus Edina: Közművelődési szakemberek pályakép vizsgálata leendő szakemberek perspektívájából 252

Szűcs Boglárka: Komplex tanulászservezésen alapuló természetismeret tananyagok pedagógiai hatásainak vizsgálata a református tananyagfejlesztő csoport programja keretében 265

Tolner Nikoletta – Módné Takács Judit – Dávid András – Pogátsnik Monika: Vizsgáztatás online felületen az oktatók szemszögéből 276

Vida Andrea – Vida Gergő: Gyermek a térben – tér és tanulás. Az otthoni tanulási környezet 292

V. VISSZATEKINTÉS 311

Darvai Tibor: Jausz Béla visszaemlékezése életére, munkásságára 313

Mrázik Julianna: A tanári kompetenciák 25 éve a jogszabályi változások tükrében (1997-2022) 325

Rébay Magdolna: Együttműködés és függőség az oktatásban: Az állam és a Tiszántúli Református Egyházkerület esete (1936–1943) 338

HERA 2021. évi beszámoló 355

Kozma Tamás: Előszó

Mi a különbség *pedagógiai szakértés* és *oktatáskutatás* között? Legegyszerűbben úgy felelhetünk, hogy a pedagógiai szakértés megmarad a tanítás, a nevelés és az iskola keretei között, az oktatás kutatása viszont kilép az adott föltételek közül. A pedagógiai szakértő elfogadja azokat a föltételeket, amelyek között a tanítás és tanulás folyik. Nem kérdőjelezi meg őket, az ilyesmiben nem tartja magát kompetensnek ("ezt ott fent csinálják"). Az adottságokon és föltételeken belül ajánl jobb megoldásokat és alkalmasabb eljárásokat.

Az oktatást kutató ezzel szemben tagadja – vagy legalább is nem veszi figyelembe – a kereteket. Azt keresi, ami azokon túl van. Saját maga kívánja meghatározni a lehetséges kereteket: intézményeket, szervezeteket, szabályokat. Ha a pedagógiai szakértő törvénykövető, az oktatáskutató törvénytagadó. A pedagógiai szakértés *ancilla paedagogiae*. Az oktatás kutatója ezzel szemben nem áll be sem az iskolai pedagógia, sem az oktatáspolitika szolgálatába. (Vagy csupán átmenetileg, és akkor is csak muszájból). Felhatalmazását a tudományos kutatásból származtatja; abból, hogy ő a t*udományos közösség* tagja, aki ennek következtében kívülről közelít oktatáshoz és iskolához.

A kettőjük közötti különbség nagyon hasonlít ahhoz, amit *funkcionalista-tervezőnek*, illetve *kritikai-konfliktusosnak* szokás nevezni. A pedagógiai szakértőt tekinthetjük funkcionalista-tervezőnek, aki a szervezeten (iskolán, irányításon) belüli probléma megoldását keresi, és ha megtalálta, javítja vele akár az egész szervezet működését is. Ezért is nevezik *funkcionalistának*: amit tesz, nem kérdőjelezi meg a szervezetet magát (osztályt, iskolát, tankerületet), hanem jobbá, működőképesebbé, alkalmazkodóbbá teszi. A szervezet alkalmazásában álló szakértő abban érdekelt, hogy a szervezet jobban menjen, szilárdabbá váljék, kereteit megőrizve újulhasson meg. A kutató ezzel szemben új utakat keres. Az említett szervezeteket vizsgálva alternatív jövőjüket vizionálja, meghaladva a fennálló viszonyokat. Kutatásának értelmet az alternatív lehetőségek megtalálása ad: az, hogy miért nem lehet valamit úgy csinálni, ahogy. A fennálló "ökoszisztémát" tagadva próbál új kereteket találni.

A fennálló körülmények – feltételek, viszonyok, szervezetek – tagadása konfliktushoz vezet. Nem a szervezetekben szokásos, személyek és csoportok közötti konfliktusokhoz, azok szervezetfejlesztéssel, szociotechnikákkal előbb-utóbb megoldhatók. Olyan konfliktusokhoz, amelyek megjelennek akkor is, ha a kutató a magánéletében békés ember (kutatók ritkán csinálnak forradalmat). A konfliktus a dolgok természetéből adódik: abból, hogy a kutató nem fogadja el magára nézve kötelezőnek a fennálló viszonyokat.

A kétfajta magatartás mögött hatalmi küzdelem áll, még ha ez általában nem világos is. A szakértő nem csak a fennálló rendet fogadja el – ahhoz adva hozzá a szakvéleményét –, hanem a fennálló hatalmi rendet is: a főnök alkalmazottja.

A főnöktől kapja a megbízást; és mindaddig kapja, amig szakértelmével a főnök kedvében jár (tudomásul veszik, esetleg el is fogadják a javaslatait). Nevezhetjük ezt cinizmusnak, megalkuvásnak vagy józan belátásnak. De bárminek nevezzük is, a szakértő biztonsága a megbízó elégedettségén múlik.

A kutató elismertsége viszont a tudományos közösségtől függ. Abban a (naiv) hitben él, hogy kutatásának céljait és eljárásait nem a "pályáztató", hanem a tudományos közösség hagyományai határozzák meg. A "tudomány" pedig fölötte áll annak, aki szponzorál. Ezért a kutató előbb-utóbb összeütközhet azzal, aki kutatást "rendel", és ezzel hatalmat gyakorol. Amíg a szakértő megrendeléseket kap, biztonságban érezheti magát. Ha a kutató igyekszik megrendeléseket kapni (pl. a "mecénás" kedvében jár), nem tud a tudományos fórumokon előadni és publikálni. Ezzel veszélyezteti azt a presztízst, amelyet a tudományos közösségtől kapott, és amelynek révén anyagi támogatást tudott szerezni kutatásaihoz.

Két kutatói magatartást állítottam szembe, két "paradigmát" (példát, modellt). A valóság persze a kettő között van. Aki az első paradigmát követi, azt is elbocsáthatják; aki a második szerint dolgozik, az is részesülhet a szervezet kitüntetésében. A két paradigma nem annyira a valóságos életpályákat modellezi, inkább a lehetőségeket. Mutatja az alapvető különbséget a pedagógiai szakértő és az oktatás kutatója között. A jó, eredményes, hasznos, gyakorlatban alkalmazható pedagógiai szakértés – ami segít a gyakorló pedagógusnak, megoldja szülő és gyerek problémáját, válaszol a fenntartó dilemmáira – lényegénél fogva funkcionalista. Így alakult, ilyennek van kitalálva; ez a dolga, ezért művelik. Az oktatáskutatás ezzel szemben kritikus és konfliktusos. Kritizálja a fennálló viszonyokat: az osztálytermet, az iskolát, az oktatási rendszert, az egész oktatáspolitikát. A pedagógiai szakértő az oktatásirányítás nélkülözhetetlen kelléke. Az oktatáskutatás "tüske a köröm alatt": kívülállók művelik, akik elutasítják, ami van, ahelyett, hogy örülnének, hogy legalább ennyi van.

Szeretjük a HERA-t (a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületét) inkább kritikus, mintsem funkcionalista szervezetnek tekinteni. És ha ez nem is teljesen igaz, legalább irányt mutat. Olyan kutatásokat tekintünk példának, amelyek nem maradnak meg a szűken vett iskolai/pedagógiai keretek között, hanem túllépnek rajtuk. Még akkor is, ha eredményeik nem mindig alkalmazhatók "a gyakorlatban".

A 2022-es évkönyvben két újítással jelentkezünk. Az egyik, hogy e-könyvvé váltunk. A másik, hogy szorosabbra fogtuk a tanulmányok válogatását. Vajon sikerült-e közelítenünk a célhoz: az adott kereteket meghaladó, kritikai oktatáskutatáshoz? Döntse el a szíves olvasó.

Jó olvasást kívánok!

I. TÁGULÓ PEDAGÓGIAI TÉR –A NEVELÉSTUDOMÁNY ÚJ TERÜLETEI – SOKSZÍNŰ NEVELÉSTUDOMÁNY

Benke Magdolna

DUÁLIS KÉPZÉS KITEKINTÉSSEL ÉS KÉRDŐJELEKKEL

ABSZTRAKT

A tanulmány több oldalról világítja meg a duális szakképzés témakörét. A téma súlyát illusztrálva bemutatom a német duális szakképzési modell exportja történetének alakulását. Marhuenda-Fluixa gondolataiból kiindulva vázolom a tanulószerződéses képzés és a „váltakozó", „alternáló" képzés kettősségét, kiemelve az egyéni és a kollektív hasznosság kérdését. Utalok a hazai duális szakképzés néhány problémájára, a német modell pontatlan másolására, végül kitérek az új szakképzési forgatókönyvekre. Ezekkel kapcsolatban megfogalmazom az átfogó, széleskörű szakmai és társadalmi viták szervezésének szükségességét, valamint a szakképzési témák iránti nagyobb társadalmi érzékenység igényét. Végül felhívom a figyelmet a képességszemléleten alapuló szakképzéskutatások fontosságára. A tanulmány több olyan témát érint, amely látszólag távol esik tőlünk, illetve megítélésem szerint kevés figyelmet kap a szakmai vitákban és a kutatásokban. Egy csokorba foglalásuk reményeim szerint hozzájárulhat a szakképzéssel kapcsolatos égető kihívások jobb megértéséhez és eredményesebb kezeléséhez. A kutatás módszere döntően szakirodalom feldolgozás.
Kulcsszavak: duális képzés, tanulószerződéses képzés, „váltakozó" képzés, szakképzési forgatókönyvek, szakmai és társadalmi viták
Szakosztály: Szakképzés és foglalkoztatás

1. BEVEZETŐ

A duális képzés megítélése világszerte az érdeklődés és viták kereszttüzében áll (Marhuenda-Fluixa 2021; Markowitsch & Bjørnåvold 2022). Jelen tanulmány a hazai középfokú szakképzés helyzetének értékeléséhez és a fejlesztésére vonatkozó elképzelések megformálásához szeretne hozzájárulni egy olyan kitekintéssel, amely a nemzetközi és hazai színtéren zajló egyes jelenségekkel foglalkozik, a terjedelmi korlátok miatt leginkább jelzés-értékűen, esetenként jövőre vonatkozó kutatási kérdés megfogalmazásával. A tanulmány hátteréül szolgál a HERJ tematikus számában összegzett kutatás a szakképzés jövőjéről az új forgatókönyvek fényében (Markowitsch, Benke & Bjørnåvold 2022); egy folyamatban lévő lengyel-magyar kutatás az „Egymástól való tanulás az alsó középfokú szakképzésben" témában; végül hazai és nemzetközi szakirodalom-feldolgozás.

2. A DUÁLIS KÉPZÉS, MINT EXPORTCIKK

A német duális képzést a gazdasági fejlesztési együttműködés eszközeként propagálják a világ számos országába évtizedek óta (Pilz 2016; Bohlinger 2021). Olyan országoknak ajánlották Európában és Európán kívül, ahol gyenge volt a vállalati képzés súlya, s a duális képzéstől reméltek megoldást tanulóik iskolai kudarcára, a legrosszabb tanulmányi eredményekkel rendelkező tanulókat a szakképzés felé orientálva. Újabban a szakirodalomban megjelenik a német duális szakképzési transzfer kritikus megközelítése, amely rámutat a kapcsolódó elméletek erősségeire és gyengeségeire (Bohlinger 2021; Li & Pilz 2021). A transzfert illetően felmerülő akadályok között szerepel a fogadó országban alkalmazott oktatási rendszerrel való összeegyeztethetetlenség, és az ottani munkaerő-piaci igényekkel való kapcsolat hiánya. Számos esetben a duális képzési modell exportjára a fogadó ország adaptációs feltételeinek felmérése, illetve azok hiánya mellett került sor. Több tanulmány állítja szembe a szakpolitika megtanulását a szakpolitikai kölcsönzéssel és a szakpolitikai transzferrel (Pilz 2017). Egyes szerzők kiemelik az összehasonlító szakképzési kutatások fontosságát az oktatáspolitikai transzfer témájában (Bohlinger 2021).

Ezzel párhuzamosan a német érdekelt felek nézőpontjában elmozdulás figyelhető meg a szakképzés „exportja" felől a „szakképzési együttműködés" felé (Pilz 2017; Frommberger, Pilz & Gessler 2021). Az újabb kutatások árnyaltabban vizsgálják azt a kérdést, hogy a duális szakképzési rendszer mely elemei alkalmasak az átadásra. A német vállalkozások, miközben a duális képzést alkalmazzák külföldi leányvállalataikban, 2017 óta nagyobb figyelmet kell, hogy fordítanak a partnerországokban uralkodó szakképzési feltételrendszerre. Kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy a különböző tudományágak kutatási eredményei ritkán épültek be vagy kerültek elfogadásra a „szakképzési együttműködések" kialakításában (Frommberger, Pilz & Gessler 2021).

Egyes országokban (pl. Spanyolországban) napjainkban kutatásokkal próbálják felmérni, milyen hozadékot ért el a duális képzés bevezetése, s jelent-e többletet a már meglévő iskolai bázisú szakképzéshez képest (Chisvert-Tarazona et al. 2021). A német duális modell spanyolországi bevezetése is a duális szakképzés elindításáról szóló európai intézményi diskurzus (European Commission 2017) nyomán merült fel, annak érdekében, hogy megoldást találjanak az iskolai kudarcokra, és a legrosszabb tanulmányi eredményekkel rendelkező tanulókat a szakképzés felé irányítsák. Kutatók kiemelik, hogy a német modellt a sikeres elterjedését garantáló tényezők meglétének felmérése és mélyreható elemzése nélkül importálták Spanyolországba. Figyelmen kívül hagyva azt a lényeges körülményt, hogy míg a német duális képzést olyan ipari környezetben fejlesztették ki, amelyet a nagy- és középvállalkozások magas koncentrációja jellemez, addig a spanyol gazdaság leginkább a szolgáltatási szektorra koncentrálódik, és főleg kisvállalkozásokból áll (Chisvert-Tarazona et al. 2021).

Ezek az adottságok erős kétségeket kelthetnek a tekintetben, hogy a német modell mennyire lehet életképes Spanyolországban. A kutatók szerint nincsenek bizonyítékok arra vonatkozóan, hogy a tanulók fejlesztik készségeiket annak ellenére, hogy hosszú időt töltenek el a vállalatnál. Szerintük a német duális modell nem nyújt szabályozási szintű tantervi fejlesztéseket azokhoz képest, amelyeket a hagyományos spanyol szakképzés már bevezetett (Chisvert-Tarazona, Moso-Diez & Marhuenda-Fluixá 2021; Benke 2022).

2. A TANULÓSZERZŐDÉSES KÉPZÉS ÉS A „VÁLTAKOZÓ" KÉPZÉS

A duális képzés témájával kapcsolatban szeretnék utalni arra az összehasonlításra, amelyet Marhuenda-Fluixa (2021) vázolt a duális képzés és a „váltakozó" képzés kapcsán, ahol a „váltakozó" képzés olyan iskola-vállalat együttműködést jelent, amely nem tanulószerződésen alapul. Marhuenda azt vallja, hogy a „váltakozó" képzés az oktatáspolitika, míg a tanulószerződéses „tanoncképzés" a munkaerőpiaci politika része, és a kettőjük kapcsolatában a munkaerőpiaci politikának több esélye van arra, hogy győztes legyen.

Marhuenda fontos különbségekre világít rá: míg a tanonckodás egyéni szempontból bizonyul hasznosnak, addig a „váltakozó" képzés egyéni és kollektív hasznot is nyújthat, amennyiben lehetőséget ad arra, hogy az egyes tanulók tanulhassanak társaik tapasztalataiból. Míg a tanoncképzés a munkaerőpiac szelektív logikáját alkalmazza, addig a „váltakozó" képzés a pozitív diszkrimináció bevezetésének kedvezhet a szakképzésben. Ezáltal új és több lehetőséget teremt azon tanulók számára, akik lemaradnak a többiektől és gyengébb eredményeik miatt nem jutnak tanulószerződéshez. A „váltakozó" képzés ez által segít leküzdeni a tanulószerződések korlátait: a munkahelyi és képzettségi szintek közötti verseny hangsúlyozásával szemben együttműködést biztosít a rászoruló tanulók számára.

Marhuenda szerint létezik a „váltakozó" képzés pedagógiája, amely a munkahelyi és az iskolai tanulási színterek összekapcsolásával javíthatja a szakmai tanulást. Az ilyen folyamatok azonban maguktól nem mennek végbe. A tanulás megosztására és a tudás kollektív fejlesztésére irányuló didaktikai lépéseket szorgalmaz, és felhívja a figyelmet a szakmunkástanulók és a dolgozók érzelmi kompetenciájára, amelyet fontosnak tart ahhoz, hogy túl lehessen lépni az egyéni tanulási folyamaton (Marhuenda-Fluixa 2021).

Marhuenda-Fluixa gondolatai megerősítik hipotézisünket, amelyet az „Egymástól való tanulás az alsó középfokú szakképzésben" témájú lengyel-magyar kutatás keretében fogalmaztunk meg. Egy kérdőíves felmérés eddigi eredményei alapján feltételezzük, hogy a szakmunkástanulók az iskolai tanműhelyi gyakorlat és közös munka során nagyobb valószínűséggel tudnak tanulni egymástól, mint munkahelyi környezetben, ahol elsősorban egyénileg kell teljesíteniük, és bizonytalan, hogy kapcsolatba tudnak-e lépni egymással.

Az is fontos jelzés lehet, hogy a megkérdezett tanulók többsége örülne a több közös gyakorlati feladatnak, amire sokkal inkább az iskolai tanműhelyi keretek között nyílhat lehetőség, egyúttal alkalmat teremtve a közös tanulásra (előkészületben: Benke, Haba & Rachwał 2023).

3. A HAZAI SZAKKÉPZÉSI HELYZET NÉHÁNY JELLEMZŐJE

A magyar kormány célja 2010 óta, hogy a szakképzés még jobban alkalmazkodjon a gazdaság igényeihez. A kormány kifejezte elkötelezettségét a szakképzés részarányának és presztízsének növelése mellett, azzal, hogy a fizikai szakmunkás-képzési programok kevésbé elméleti jellegűek lettek, és több képzést folytatnak a vállalatoknál.

Kevés információ áll rendelkezésre a szakképzési reformok magyarországi hatásáról. A 2013-as reform kivételnek számít. Ennek részeként erőteljes lépések történtek: a 4-5 éves szakképző iskolai programokat egységes 3 éves program váltotta fel, az úgynevezett „duális szakképzési modell". Ezekben az új programokban a gyakorlati képzések aránya lényegesen megnőtt, míg az elméleti szakképzésé és különösen az általános képzésé csökkent. Ezzel párhuzamosan 2013-tól a hallgatók a korábbinál két évvel korábban, 14 évesen (9. évfolyamon) kezdték meg a képzési szerződés alapján a gyakorlati képzést, csakúgy, mint 1998 előtt, az első szakképzési évfolyamon. A reform célja az volt, hogy a szakképzés közelebb kerüljön a gazdasághoz, a hallgatók minél hamarabb és minél több gyakorlati képzésben részesülhessenek közvetlen vállalati környezetben, és így a végzés után könnyebben el tudjanak helyezkedni.

A magyar oktatási szektorban működő szakszervezetek komoly aggodalmukat fejezték ki ezekkel a reformokkal kapcsolatban. Szerintük nem volt kétséges, hogy ez az elmozdulás a gazdaság akut, rövid távú igényeit szolgálhatta, de a gazdaság és a társadalom hosszabb távú, tudásalapú jövője szerintük veszélybe került (Kunert 2016).

A hazai szakképzés döntéshozói egyoldalúan vizsgálták a mintaként szolgáló német duális modellt. Nem vették figyelembe a két gazdaság sajátosságait, működési feltételeit, és nem figyeltek a német duális képzéssel kapcsolatban megfogalmazott kritikákra sem. Így tekintve a német duális rendszerről alkotott kép nem lehetett teljesen reális. Ráadásul a német modellre való figyelem nem volt elég precíz. A kutatási eredmények szerint „míg a német diákok 7155, egyes régiókban akár 7950 általános oktatási óra elvégzése után kezdik meg szakképzésüket, addig ez a szám Magyarországon mindössze 5742 (Hajdu et al. 2015:8). Tehát egy szakképzésben részt vevő magyar diák megközelítőleg két-három évvel kevesebbet tölt közismereti tárgyakkal, mint német társai" (Fazekas et al. 2020: 64-65). A kutatók hangsúlyozták annak veszélyét, ha a foglalkozás-specifikus készségek az általános készségek rovására javulnak. Elképzelhető, hogy a fiatalok gyorsabban találnak munkát több aktuálisan elvárt készséggel, de hosszú távú munkaerő-piaci esélyeiket minden bizonnyal rontja elméleti és általános tudásuk csökkenése.

„Ez a rendszer – főleg a szereplők érdekeltségeiben, finanszírozásában, tartalmában és így minőségében is – távol áll a német rendszertől…” hangsúlyozza Mártonfi (2019: 247). Fennáll annak a veszélye, hogy a duális képzés ma már csak a nagyvállalatok esetében szolgálja jobban a gazdasági igények összehangolását és a képzést, amelyek elsősorban saját munkaerő-utánpótlásukat próbálják biztosítani, tanulókat képezni maguknak. Más szakmai gyakorlatok esetében a cégek csak a profit miatt vállalják ezt a szolgáltatást, ezért a kutatók attól tartanak, hogy a cégek csak a (magasabb) profitot termelő hallgatók megtartásában érdekeltek (Mártonfi 2019). Ami azzal a következménnyel jár, hogy különösen a szakképzés alsó ágában található fiatalok számára komoly problémát jelent a vállalati gyakorlathoz jutás, akik így könnyen kiszolgáltatott társadalmi helyzetbe kerülhetnek (Fehérvári & Szemerszki 2019; Györgyi 2019; Marhuenda-Fluixa 2017).
Lényeges kérdés az is, hogy a duális szakképzés miként jelenik meg a statisztikákban. Az adatok szerint a legfrissebb hazai szakképzési törvény értelmében a felső középfokú szakképzésbe beiratkozott magyar diákok mindegyike (100%) duális képzésbe (iskolai és munkahelyi szakképzésbe) is beiratkozott (Lengyelországban ez az arány körülbelül 13%). Figyelembe kell venni azonban, hogy ez a Magyarországra vonatkozó statisztika mint törvényi lehetőség inkább elvi lehetőségekről és kívánságokról szól, nem pedig a duális képzésben, s annak keretében munkahelyi képzésben való tényleges részvételről (Benke & Rachwał 2022).

4. AZ ÚJ SZAKKÉPZÉSI FORGATÓKÖNYVEK

A szakképzéspolitika útkeresésére utal az EU szintjén – legalábbis kutatási kérdésként – az új szakképzési scenariok, forgatókönyvek felvázolása (Cedefop 2020; Markowitsh & Bjørnåvold 2022). Az új forgatókönyvek hármas csoportját a „Plurális” (az élethosszig tartó tanulás felé nyitó), az „Elkülönülő” (a mai duális képzést erősítő) és a „Speciális célú” (a speciális képzési igényű fiatalok számára rövid távú programokat biztosító) szakképzési forgatókönyv képezi. Közülük a „Plurális szakképzés” forgatókönyve vélhetően egy nyitottabb, új képzési formát jelenítene meg (Benke & Rachwał 2022).
A scenario-kutatás számos gondolatot ébreszt a jövőre nézve. Kérdés, hogy az egész életen át tartó tanulás felé nyitó "Plurális" modell új távlatokat nyithat-e a középfokú szakképzés számára a helyi társadalmakkal és a helyi gazdaságokkal való kapcsolatépítésben. És mivel az új szakképzési forgatókönyvek új megvilágításba helyezik a duális képzést (Markowitsch & Bjørnåvold 2022), izgalmas kihívás, hogy miként lehet összeegyeztetni a vállalatok érdekeit a "Plurális modellel".
A fenti gondolatok felvetik a témáról való széleskörű szakmai és társadalmi diskurzus szükségességét, s felmerül az a kérdés is, hogy van-e lehetőség az új forgatókönyvekkel kapcsolatos kísérletek indítására.

Amint Marhuenda-Fluixá (2022) hangsúlyozza, az új forgatókönyvek lehetséges jövőképek, és mint ilyenek, csak akkor válnak valóra, ha vannak olyan szereplők, akik képesek harcolni értük. Mint rámutat, az is alapvető fontosságú, hogy a szereplők egyáltalán képesek legyenek harcolni, ezért demokratikus mozgástérre kell támaszkodniuk. Eddig két országban szerveztek széleskörű társadalmi-szakmai fórumot az új szakképzési forgatókönyvekről: Norvégiában és Szlovéniában. Magyarországon az erősen centralizált irányítás és a szakképzés szélesebb körű társadalmi funkcióinak hiánya miatt nem jellemzők a szakképzés szereplői közötti érdemi tárgyalások, az új forgatókönyvek széleskörű megvitatása azonban minden bizonnyal igen hasznos lenne az összes érdekelt fél számára.

Magyarországgal kapcsolatban a jelenlegi körülmények mellett és a közeljövőben két forgatókönyv feltételei vélhetők adottnak: az „Elkülönülő szakképzés" a képzés erős duális jellege, és a „Speciális célú szakképzés", a speciális képzési igényű fiatalok nagy csoportja miatt. Véleményünk szerint kicsi az esélye annak, hogy akár kísérleti jelleggel szerepet kapjon a „Plurális modell", azért is, mert hiányozni látszik a szakmai és a társadalmi nyomás az ebbe az irányba történő elmozdulásra.

5. KONKLÚZIÓ

A forgatókönyvekről szervezett széleskörű viták keretében az átfogó párbeszéd talán lehetőséget nyújthat arra is, hogy terítékre kerüljenek olyan témák, amelyeket nemcsak a hazai, hanem a nemzetközi szakirodalom is óvatosan kezel: ezek a szakképzéssel kapcsolatos társadalmi problémák. A haszonelvű közgazdaságtan bírálata, a leghátrányosabb társadalmi csoportok, köztük kiemelten a középfokú szakképzés alsó ágában található fiatalok gyakorta kiszolgáltatott társadalmi helyzete, illetve az ő védelmük nem kap elégséges figyelmet az európai szakképzéspolitikákban és szakképzés-kutatásokban (Benke & Rachwał 2022).

Egyelőre nincsenek látható jelei annak, hogy Bourdieu (1998) negatív jóslata, miszerint egyre több embernek kell majd szembenéznie élete során a bizonytalanság és a munkahely elvesztésének állandó fenyegetésével, hamisnak bizonyulna. A „képességszemlélet" (Sen 1999/2003) azáltal, hogy az emberek szükségleteit helyezi előtérbe a gazdaság szükségletei helyett, „a társadalmi igazságosságot, az emberi jogokat és a szegénység enyhítését hangsúlyozza a szakképzés értékelésében" (Powell & McGrath 2014:126). Ezért tartom fontosnak a „képességszemlélet" alapján nyugvó szakképzéskutatások indítását és támogatását a jövőben.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Benke M. (2022a): Apprenticeship in dual and non-dual systems. Between tradition and innovation. Hungarian Educational Research Journal (HERJ), 12 (3), 361–366. p. DOI: https://doi.org/10.1556/063.2022.00171
- Benke M. (2022b): A szakképzés innovációs partneri szerepének lehetőségei és akadályai – Elméleti megközelítések. *Szakképzés-Pedagógiai Tudományos Közlemények*, 3(1), 69-90. p.
- Benke M. – Rachwał T. (2022): The Evolution of Vocational Education and Training in Hungary and Poland 1989-2035. *HERJ*, 12 (3), 328–356. p. DOI: https://doi.org/10.1556/063.2022.00061
- Benke M. – Haba A. – Rachwał T. (előkészületben, 2023): Learning from each other in the lower secondary VET: The case of Hungary and Poland. In *Informal Learning in Vocational Education and Training.* Proceedings of 4th International G.R.E.A.T. Conference, 28–30. September 2022, Cologne, Germany.
- Bohlinger S. (2021): Contextualising policy transfer initiatives in the field of vocational education and training (VET). In Chisvert-Tarazona, M.J. – Moso-Diez M. – Marhuenda-Fluixá F. (Eds.): *Apprenticeship in dual and non-dual systems Between tradition and innovation.* Peter Lang, 53–78. p.
- Bourdieu P. (1998): A neoliberalizmus lényege. [The essence of neoliberalism. Transl.: Illésy M.]. *Esély*, 10 (6), 3–8. p. https://www.esely.org/kiadvanyok/1998_6/aneoliberalizmus.pdf.
- Cedefop (2020): *Vocational education and training in Europe 1995–2035. Scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Luxembourg, Publications Office of the European Union
- Chisvert-Tarazona M.J. – Moso-Diez M. – Marhuenda-Fluixá F. (Eds.) (2021): *Apprenticeship in dual and non-dual systems Between tradition and innovation.* Bern, Peter Lang International Academic Publishers, 312 p. DOI 10.3726/b18398
- European Commission (2017): *European Alliance for Apprenticeships – Assessment of progress and planning the future. Final report.* Luxembourg, European Comission
- Fazekas K. – Csillag M. – Hermann Z. – Scharle Á. (Eds.) (2020): *The Hungarian Labour Market 2019.* Budapest, Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2020/07/LMYB2019_onefile.pdf
- Fehérvári A. – Szemerszki M. (2019): Tanulási utak a közoktatásban és a felsőoktatásban. 28 (4), 645–658. p. DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.1
- Frommberger D. – Pilz M. – Gessler M. (2021): International cooperation in the

- field of vocational education and training: Concepts, approaches, and empirical findings from a German perspective. In Chisvert-Tarazona, M.J., Moso-Diez, M. & Marhuenda-Fluixá, F. (Eds.) *Apprenticeship in dual and non-dual systems Between tradition and innovation.* Peter Lang, 161–177. p.
- Györgyi Z. (2019): Változások a hazai szakképzésben 2004 - 2019. *Educatio,* 28 (1), 105–120. p. DOI: 10.1556/2063.28.2019.1.8.
- Hajdu et al. (2015): Az érettségi védelmében. *Budapesti munkagazdaságtani füzetek.* BWP 2015/1, MTA KRTK KTI. http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1501.pdf
- Li J. – Pilz M. (2021): International transfer of vocational education and training: a literature review. *Journal of Vocational Education & Training*, DOI: https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1847566
- Marhuenda-Fluixa F. (Ed.) (2017): *Vocational Education beyond Skill Formation.* Peter Lang
- Marhuenda-Fluixa F. (2021): Alternance and vocational knowledge: Reconsidering apprenticeships and education-business partnerships from an educational perspective, In Chisvert-Tarazona, M.J. – Moso-Diez, M. – Marhuenda-Fluixá F. (Eds.) *Apprenticeship in dual and non-dual systems Between tradition and innovation.* Peter Lang, 21–47. p.
- Markowitsch J. – Bjørnåvold J. (2022): Scenarios for Vocational Education and Training in Europe in the 21st century. *HERJ,* 12 (3), 235–247. p. DOI: https://doi.org/10.1556/063.2021.00116
- Mártonfi Gy. (2019): Tanügyirányítás és struktúraváltás a hazai szakképzésben 2010 után. *Educatio,* 28 (2), 241–254. p. DOI: 10.1556/2063.28.2019.2.3
- Pilz M. (2016): Training patterns of German companies in India, China, Japan and the USA: what really works? *International Journal for Research in Vocational Education and Training,* 3 (2), 66–87. p.
- Pilz M. (2017): Policy borrowing in vocational education and training (VET). In Pilz, M. (Ed.) *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis: Lessons from Around the World.* Cham, Springer, 473–490. p. https://www.govet.international/dokumente/pdf/pilz_policy-borrowing.pdf
- Powell L. – McGrath S. (2014): Exploring the value of the capability approach for VET and training evaluation: Reflections from South Africa. In Carbonnier G. – Carton M. – King K. (Eds.) *Education, learning, training: Critical issues for development, International Development Policy series No. 5*. Boston Brill-Nijhoff 126–148. p.
- Sen A. (1999): *Development as freedom*. Oxford, Oxford University Press. Magyarul (2003): *A fejlődés, mint szabadság*. Budapest, Európa Könyvkiadó

ABSTRACT

DUAL TRAINING WITH OUTLOOK AND QUESTION MARKS

The study sheds light on the subject of dual VET from several angles. To illustrate the importance of the topic, I present the evolution of the history of the export of the German dual VET model. Considering the thoughts of Marhuenda-Fluixa, I outline the duality of apprenticeship and 'alternating' training, highlighting the issue of individual and collective usefulness. I refer to some of the problems of dual VET in Hungary, the inaccurate copying of the German model, and finally, I touch upon the new VET scenarios. In connection with these, I express the need to organize wide-ranging professional and social debates and the need for greater social sensitivity to VET topics. Finally, I draw attention to the importance of VET research based on the capability approach. The study touches on several topics that are seemingly far from us and, in my opinion, receive little attention in professional debates and research. I hope that including them in a 'bouquet' can contribute to a better understanding and more effective management of the pressing challenges related to VET. The research method is mainly a literature review.

Keywords: dual training, apprenticeship, 'alternating' training, VET scenarios, professional and social debates

Benke Magdolna PhD, kutató
Debreceni Egyetem, CHERD
magdolna.benke@gmail.com

Chrappán Magdolna

MIÉNK ITT A TÉR A TELJESÍTMÉNYÉRTÉKELÉS A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN[1]

ABSZTRAKT

A teljesítményértékelési rendszer működése a felsőoktatásban aktuális téma, különösen a felsőoktatás fenntartóváltása miatt. Tanulmányunkban áttekintjük a nemzetközi trendeket és tapasztalatokat a TÉR–rendszerek alkalmazásával kapcsolatban, fókuszba állítva azokat a problémákat, amik a TÉR differenciálatlan kiterjesztésekor az oktatói minősítésben felmerülnek. Valóban növekszik-e az oktatói teljesítmény a TÉR alkalmazásával és az egyetemi szférában a különböző szerepekre (akadémiai és adminisztratív) azonos hatással van-e a TÉR? Ezek kulcsfontosságú kérdések, amelyeket a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos stratégiai döntések előtt ismerniük kell az intézményi döntéshozóknak is.
Kulcsszavak: teljesítményértékelési rendszer, felsőoktatási minőségbiztosítás, oktatói teljesítményértékelés, akadémiai teljesítmény, Public Service Motivation
Szakosztály: Felsőoktatási Szakosztály

1. BEVEZETÉS

A felsőoktatás teljesítményértékelése és annak formái, kivitelezhetősége és főképp hatékonysága az érdeklődés homlokterébe került már jóval az elmúlt évek alapítványi kiszervezése előtt is. A folyamat a bologna-i rendszer bevezetésekor erősödött fel, s azóta is napirenden van az oktatási minőség, a transzparencia, az elszámoltathatóság, a nemzetközi összehasonlíthatóság s főként a versenyképesség miatt (Polónyi 2006, Csizmadia 2009, Kovács & Takács 2016, Horváth 2012, Haughney & Wakeman 2020, Sułkowski et al. 2020., Sasvári és társai, 2021). Különféle ranking-rendszerek működnek, ezeket vagy vitán felüli kiválóságmutatóként, vagy kritizálandó, életidegen kényszerként értelmezik az intézmények, többnyire attól függően, épp milyen az adott listán a helyezésük.

Az oktatásban, annak közszférához tartozása okán, a közmenedzsment-filozófia talaján álló minősítési rendszereket alkalmaznak, egy kalap alá véve az oktatást minden más közszféra-, sőt, for profit szféra szereplővel.

[1] A kutatást támogatta: EFOP-3.6.1-16-2016-00022 „Debrecen Venture Catapult Program”

Ezen minőségi rendszerek alapfilozófiája szerint a kiválóság valami olyan fétis, ami egyértelműen segít az adott szervezet létezésének hasznosságát is eldönteni.
Sok forrás túlzónak találja a kiválóságba (excellence) vetett mély hitet, mert idealizált kulturális konstruktumnak, vagy makrokulturális mítosznak tekintik a kiválóságot (Meyer & Rowan 1977, Hallett 2010). Mindeközben a felsőoktatás rendületlenül keresi azokat a kulcsindikátorokat, amelyek reflektálnak erre a mítoszra (O'Connor & O'Hagan 2015). A szakirodalomban eléggé egyöntetű az az álláspont, hogy bármilyen indikátorrendszer működik is, a döntések alapját szinte mindig és szinte kizárólag a kutatási teljesítmény (publikációk, hivatkozások) jelenti, sőt, a vezetők hajlamosak a nem kutatási teljesítményeket felülértékelni akkor, ha a kutatási teljesítmény jó. (Taylor 2007, Newman, 2008, Cadez et al. 2015, O'Connor & O'Hagan 2015).
A felsőoktatási intézmények esetében sajátos problémákkal találjuk szembe magukat. Ilyenek például az oktatói szerepdiverzitás, az oktatói teljesítménymotiváció, ami csak bizonyos típusú TÉR-modellek esetében fokozható, gyakran azonban ellenáll, sőt romlik a hagyományos HR-szemléletű teljesítményértékelés hatására.
A továbbiakban bemutatjuk, milyen problémákat okozhat a felsőoktatásban oktatók körében a differenciálatlan teljesítményértékelés.

2. A TÉR HASZNÁLATÁNAK CÉLJA: TÁMOGATÁS VAGY SZELEKCIÓ, KÜLSŐ VAGY BELSŐ DRIVE

A legfontosabb kérdés a TÉR bevezetése előtt annak eldöntése, hogy a szervezet egészében vagy bizonyos szervezeti egységeiben mire kívánják használni a teljesítményértékelést. Így eljutunk a kérdéshez:mi a saját kiválóságdefiníciónk? Ez a kérdés meghaladja jelenlegi terjedelmi kereteinket, de fontos utalni arra, hogy enélkül a felsőoktatási intézmények nem tudnak megalapozott döntést hozni, és koherens, differenciált, a szervezet specialitásait figyelembe vevő értékelési rendszert kialakítani.
A helyzetet nehezíti, hogy az értékelés másként működhet összintézményi szinten (az egyetemi klasszikus oktatás-kutatás dichotómiájában), a különböző szervezeti egységek szintjén (akadémiai és professzionális tevékenységek) és másként az oktatók szintjén, ahol az ún. tripart munkatevékenységjellemző: oktatás, kutatás, adminisztráció. (Blackmoore & Blackwell 2006, Gordon & Whitchurch 2007, Sułkowski et al. 2020).
Ezeket a szempontokat kellene egységes rendszerré integrálni, és emiatt a teljesítményértékelési rendszereknek szükségképpen olyan komplexnek kell lennie, amilyen maga a felsőoktatási intézmény.

A TÉR-használatánaklehetséges elemzési szempontjai közül kettőt említünk:

1. Rangsoroló vagy térképező típus (Temesi, 2016)

A rangsoroló modellek kisszámú tevékenység vagy folyamatelem alapján alakítják ki az indikátorrendszereiket, így készülnek az összehasonlító rangsorok. Főképpen PR-célokra valók, amelyek a fenntartó, a lehetséges partnerek és potenciális fogyasztók, azaz a stakeholderek számára jelentenek információt, de ezek alapján tényleges fejlesztési folyamatok csak nehezen indíthatók.

A térképező technikák a komplex folyamatokat a maguk teljességében értelmezik. Az intézményi tevékenységek minél szélesebb köre mellett a munkavállalók elégedettsége, véleménye, személyes céljai is szerepelnek az indikátorok között. A térképező technika diagnosztikus eszköz is egyben: a gazdag indikátorrendszer nagyfelbontású képet jelenthet a szervezeti egységeknek, amelyek erre építve optimalizálhatják a közeli és a távolabbi jövő stratégiai és taktikai döntéseit is.

E két típus különböző célra alkalmas: a rangsoroló típusú teljesítményértékelési rendszerek leginkább szelekcióra használhatók, ami kétségtelenül minőségjavulást is eredményezhet, érzéketlen azonban a fejlődésre, valamint a felsőoktatási intézmények társadalmi felelősségére (pl. regionális kulturális funkciók). Az organikus belső fejlesztési célokra, amelyek az egyéni fejlődésre építik a szervezet fejlesztését a térképező technikák alkalmasabbak. A legtöbb felsőoktatási intézmény a kétféle rendszert megpróbálja integrálni, és egyensúlyt teremteni a durván teljesítményalapú ranking-rendszerek és a fejlődéstámogató értékelési eljárások között.

2. Külső vagy belső drive

Aszerint is különbséget tehetünk a teljesítményértékelési rendszerek között, hogy *külső vagy belső drive* áll-e az értékelési rendszer alkalmazásának hátterében (Cappiello – Pedrini, 2017).

A külső drive főként valamilyen külső kényszert jelent a TÉR használatára (pl. szabályozók, a partnerek vagy piaci elvárások). Feltételezhetjük, hogy nem a belső fejlődés vágya, hanem a külső standard-eknek való megfelelés a cél. Ilyenkor előre meghatározott kritériumok alapján történik az értékelés, többnyire formálisan is számszerűsíthető indikátorok mentén. Hátrány ilyen esetekben, hogy a kvantifikálható adatokon túli elemeket nehezebb megragadni, de a fókusz nem is ezeken van. A nehezebben mérhető kvalitatív elemeket a rendszer többnyire személyes megbeszélések, interjúk révén értékeli (DeNisi & Pritchard 2006).

A belső drive-os TÉR-alkalmazás az önértékelésre, a személyes és szervezeti önfejlődésre koncentrált. Ez a késztetés intrinzik motivátorként magát a tevékenységvégzést is iniciálja. (Baxter, 2017, Dilts et al. 1994.)

Ezek a drive-ok általában keverten jelentkeznek. A legtöbb esetben az intézmény belátott érdeke a külső standardokkal való minősítés, mégis a ranking-rendszereknek több veszélye van: kialakulhat egyfajta ranking-fetisizmus, továbbá a tudományos kvantitatív elemek kizárólagossága (de legalábbis túlsúlya) nem veszi figyelembe az oktatók tanítási tapasztalatát és minőségét (Chou & Chan 2016, Camilleri 2021). Korábbi tanulmányunkban bemutattuk, milyen megoldásokat alkalmaznak ennek a problémának a megoldására (Chrappán 2022).

3. SZEREPDIVERZITÁS A FELSŐOKTATÁSBAN: AKADÉMIAI ÉS PROFESSZIONÁLIS SZEREPEK

Az akadémiai (academic staff) szerepek alapértelmezésben a kutatási, oktatási és adminisztratív (vezetői) szerepeket jelentik. A legtöbb TÉR erre a hármasosztatú rendszerre adaptálódott, különbség a területek súlyozásában lehetséges.
A felsőoktatás azonban erősebben differenciálódott, és az egyetemek egyre komplexebb tudáskonstruáló szervezetté válás miatt a struktúra és a szervezeti szerepek is ehhez igazodnak.
Kogan et al. (1994) a fokozódó szerepdiverzitásról beszél, és az oktató, tudós, kutató, konzultáns, közösségi szolgálat és adminisztráció kategóriákat jelöli meg. Ezen belül több tucat konkrét tevékenység vagy szerep rendelhető a kategóriákhoz.
Ezeknek a sokszorozódó szervezeti szerepeknek jelentős része a tevékenység tartalma miatt az akadémiai (oktatói) gárdához allokálódik.
Ennek több következménye is van:

- ezek mind *idő- és energiafogyasztó* tevékenységek, amelyek a kutatási és oktatási tevékenység idejének a rovására valósíthatók csak meg,
- emiatt pedig ezeknek a feladatoknak a *teljesítményértékelési rendszerekben tükröződniük kell,*
- jelentős részük nem kvantifikálható, csak *kvalitatív eszközökkel* ragadható meg (ha megragadható egyáltalán),
- a szervezet számára külön kihívást jelent a megváltozott (kiterjesztett) *szerepelvárások elfogadtatása,*
- *fel kell készíteni* ezen „többletszerepek” hatékony ellátására az oktatókat.

A professzionális szerep mindazokat jelenti, akik nem oktatói/kutatói státuszban vannak. Leginkább a szervezeti menedzsment és adminisztráció tagjai tartoznak ide, a tanulmányi hivatalok, hallgatósegítő szervezeti egységek munkatársai.

Az egyetemeken a kétféle szerep keveredik, az akadémiai szereplők gyakran vállalnak professzionális szerepet, konkrétan a vezetői, döntéshozói pozíciókban szinte mindig akadémiai identitású emberek kerülnek. Ez a döntéshozatali és működtetési folyamatokat befolyásolja.

A szakirodalmak külön kezelnek egy harmadik kategóriát (third space), azokat a munkavállalókat, akik nem akadémiai identitással rendelkeznek, ám a kutatási tevékenységekben is járatosak, gyakran PhD-fokozattal rendelkeznek, miközben a professzionális munkatársak közé tartoznak. (Berman & Pitman, 2009) A mai egyetemi élet jól ismert szereplőiről van szó, doktoranduszhallgatók, kutatási asszisztensek, projektvezetők, akik a tudományos kutatásokban teljes jogú szereplőként vesznek részt.

Az intézményi teljesítményértékelési rendszernek ezekre a szerepváltozásokra, -változatokra reflektálnia kell.

Ezen a problémacsomagon belül is külön téma az oktatói szerep és az oktatói teljesítményértékelés.

4. AZ OKTATÓ MINŐSÉGE: KUTATÁS VAGY OKTATÁS

A kétféle szerep más képességeket és attitűdöket feltételez, miközben mindkét féle tevékenységet végezni kell minden felsőoktatásban oktatónak. A hangsúlyok lehetnek egyik vagy másik szerepen, de mindegyikben van egy teljesítmény-küszöbérték, ami alá nem lehet menni.

Felvetődhet a kérdés, van-e egyértelmű pozitív korreláció a kutatási és az oktatási minőség között. Igaz-e, hogy a jó kutató jó oktató és fordítva? A TÉR alkalmazása a metrikus indikátorokkal fokozza-e a kutatási vagy az oktatási teljesítményt?

A szakirodalom nem mutat egyértelmű képet a kérdésben, vannak kutatók, akik tagadják a pozitív korrelációt (Hattie – Marsh 1996), mások enyhe vagy csak speciális területen érvényesülő pozitivitásról számolnak be (Ragan – Wallia 2010, Stack 2003), s van, aki egyértelműen kölcsönös előnyökről beszél a kutatás és oktatási minőség között (Galbraith – Merill 2012). A források zöme azonban inkább közepes vagy gyenge kapcsolatot tételez a két tevékenység között. Ez speciális felsőoktatási probléma, az oktatók értékelésekor azonban elengedhetetlen ennek a kérdésnek az alaposabb ismerete.

Cadez és társainak (2017) rendszere mátrixba rendezi a két tevékenység kvalitatív és kvantitatív jellemzőit. Mindkét területnek vannak látható, és nem látható vagy megfigyelhető elemei. A teljesítményértékelő rendszerek ezeket a nem megfigyelhető elemeket gyakran deriválják egyéb adatokból attól függően, hogy mi az értékelés célja és érdeke. (Choi et al. 2013).

2. táblázat: A kutatás és oktatás kvantitatív és kvalitatív indikátorai

	Kutatás	**Oktatás**
Kvalitatív elemek	- hivatkozások minősége - különböző hatásindexek (IF, H-index stb.)	- hallgatói értékelések, - visszajelzések - tanóra-megfigyelések
Kvantitatív elemek	- publikációk száma - hivatkozások mennyisége - ösztöndíjak - projektek	- hallgatói létszámok - vizsgaszámok/teljesítések - megtartott kurzusok száma - témavezetés, - PhD-témavezetés

Forrás: Cadez et al. (2017) nyomán saját szerkesztés

Cadezék saját, négyváltozós regressziós modellen alapuló vizsgálatukban arra az eredményre jutottak, hogy nincs összefüggés a kvantitatív elemek (pl. publikációk száma) és az oktatás minősége között, ellenben a kutatási minőség, azaz a kvalitatív elemek pozitív korrelációban vannak az oktatás minőségével. Éppen ezért a kutatási produktivitást forszírozó értékelési rendszerek *nem fognak minőségi javulást eredményezni* sem a kutatásban, sem az oktatásban.
Érdekes és pontosan meg nem magyarázható összefüggés azonban, hogy a *tartott kurzusok száma és a tanítási minőség között pozitív hatás* fedezhető fel. Azaz minél diverzívebb az oktató kurzuslistája, annál hatékonyabb a tanítása. Az okok között vélhetően éppen a tartalmi diverzitás az egyik, hisz ez önmagában rákényszeríti az oktatót a tágabb látásmódra. Cadez feltételezi, hogy a hatékonyabb tanárok eleve könnyebben vállalnak sokféle kurzust (kölcsönös determináltságról van tehát szó) További magyarázat lehet még az is, hogy a sokféle kurzushoz valószínűleg diverzebb képzési célok és heterogénabb hallgatói csoportok tartoznak, s ez kikényszeríti a sokszínű metodikai megoldások keresését. A csoportheterogenitás mint magyarázat, amit Cadez eredetileg nem vett számításba, azért is valószínű, mert önmagában a hallgatói létszám negatív hatással van az oktatási hatékonyságra (Arnold 2008, Ragan – Walia, 2010).

5. A TÉR-HEZ VALÓ ALKALMAZOTTI VISZONYULÁS

Az értékelési rendszerek általában a munkavégzés, a munkavállalók fejlődése, hatékonysága mellett a motivációikat és a munkával kapcsolatos attitűdöket is elemzik (Augunis 2009, Sułkowski et al. 2020). Ha ezek közül valamelyik formálissá és súlytalanná válik a többihez képest, nemcsak negatív alkalmazotti hozzáállást eredményezhet, hanem torzíthatja is az értékelési adatokat.

A teljesítményértékelési rendszerekkel kapcsolatos munkavállalói attitűdök nagyon sokfélék, a teljes ellenállástól (sőt obstrukciótól) a teljes azonosulásig. A felsőoktatásban azonban beleütközünk egy sajátos jelenségbe is, ami a TÉR hatékonyságát, determinálja. Sułkowski és szerzőtársai bemutatják, hogy bizonyos esetekben a TÉR gyengén vagy negatívan hat az alkalmazotti motivációra. A felsőoktatásban dolgozó oktatók esetében a Public Service Motivation (PSM) gyakori motivációs forma, aminek a lényege a társadalmilag hasznos egyéni tevékenységek végzése alacsony személyes nyereség mellett is. (Andersen et al. 2014). Erős egyéni elköteleződés, kooperáció és intrinzik motiváció jellemző rá, ami magasabb szervezeti teljesítményt és alacsony fluktuációt eredményez (Vandenabeele 2009, Bright 2016).

A formális értékelési rendszerek bizonyos szerzők szerint negatívan hathatnak a PSM-mel rendelkezőkre, akik az egyetemi oktatók körében magas arányban találhatók (Perry et al. 2008)

Sułkowskiék az egyén mellett az adott intézmény szervezeti kultúráját is meghatározó elemnek tekintik, adataik szerint a TÉR csak azokban a felsőoktatási intézményekben működik, amelyekre inkább a közmenedzsment szervezeti kultúrája jellemző, mint az általuk akadémiai meendzsmentkultúrának nevezett szervezeti kultúra (Chrappán 2022). Ennek híján a TÉR formálissá, üres adminisztrációs teherré és egzisztenciális fenyegetéssé silányul.

6. ÖSSZEGZÉS

A teljesítményértékelés a vállalati HR-nek régóta integráns része, a felsőoktatási intézmények számára Magyarországon most válik igazán komollyá a téma.

Tanulmányunk csak néhány alapösszefüggés leírására vállalkozott. Elsődleges célunk annak bemutatása volt, hogy a teljesítményértékelés nem univerzális megoldás, nagyon is cél- és kontextusfüggő.

A felsőoktatás sajátos szervezeti és egyéni vonásokkal is rendelkezik, ilyenek a munkatársak eltérő szereprepertoárja (oktató, kutató, adminisztráció) és motivációja (PSM). Ezek figyelembe veendők a TÉR-rel kapcsolatos döntéseknél, akár differenciált értékelési rendszert kialakítva azonos intézményen belül.

Sok adat van a TÉR különböző elemeinek hatására, amik segítik a magyar egyetemek előtt álló munkát, nehezíti azonban, hogy kevés a hazai kutatás. Ezek nélkül csak olyan adaptációk születhetnek, amelyek figyelmen kívül hagyják a magyar viszonyok esetleges rejtett jellemzőit.

Tanulmányunk célja ezért az is, felsőoktatási kutatásokat inspiráljon ebben a témában, remélve, hogy egyre több saját adattal gazdagított, plauzibilis TÉR fejlődhet a magyar felsőoktatásban.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Augunis H. (2009). *Performance Management*. Pearson Prentice Hall: Upper Saddle River, NJ, USA
- Andersen L. – Heinesen E. – Pedersen L. (2014). How Does Public Service Motivation Among Teachers Affect Student Performance in Schools? *Journal of Public Administration Research and Theory 24*(3) 651–671.
- Blackmore P. – R. Blackwell (2006): Strategic leadership in academic development. *Studies in Higher Education* 31(3), 373-387 pp.
- Bright L. (2016): Public service motivation and socialization in graduate education. *Teaching Public Administration 34*(3), 284–306.
- Cadez S. – Dimovski V. – Grof M. Z. (2015). Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality. *Studies in Higher Education, 42* (8), 1455-1473 pp.
- Camilleri M. (2021). Using the balanced scorecard as a performance management tool in higher education. *Management in Education 35*(1), 10-21 pp.
- Chou C.P. – Chan C.F. (2016). Trends in publication in the race for world-class university: the case of Taiwan. *Higher Education Policy, 29*(4). 431–449 pp.
- Chrappán M. (2022). TÉR-figyelő rendszer. A teljesítményértékelés a felsőoktatási intézményekben. In. Buda András & Kiss Endre (szerk.) *Interdiszciplináris pedagógia a bizonytalanság korában.* [Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata XII.] Debrecen, Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata & Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet. 55-70 p.
- Csizmadia Tibor (2009): Minőségmendzsment a felsőoktatásban. In. Drótos György – Kováts Gergely (szerk).: *Felsőoktatás-menedzsment*. Budapest, Aula Kiadó Kft. 179-198 pp.
- DeNisi A.S. – Pritchard R.D. (2006). Performance appraisal, performance management and improving individual performance: a motivational framework. *Management and Organization Review 2*(2) 253–277 pp.
- Galbraith C. – G. Merrill G. (2012): Faculty Research Productivity and Standardized Student Learning Outcomes in A University Teaching Environment: A Bayesian Analysis of Relationships. *Studies in Higher Education, 37*(4), 469–480.
- Gordon G. – Whitchurch C. (2007). Managing Human Resources in Higher Education: The Implications of a Diversifying Workforce. *Higher Education Management and Policy, 19*(2), 135-155 pp.
- Hattie J. – Marsh H. W. (1996): The Relationship Between Research and Teaching: A MetaAnalysis. *Review of Educational Research 66* (4), 507–542.

- Haughney K. – Wakeman, S. – Hart L. (2020): Quality of feedback in higher education: A review of literature. *Educational Science,*10, 60.
- Horváth L. (2012): Teljesítményértékelés a felsőoktatásban. In: Juhász, E. & Chrappán M. (szerk.) *Tanulás és művelődés.* Debrecen, Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete, 130-137 pp.
- measurement to strategic management: Part I. *Accounting horizons*, 15(1), pp. 87-104 pp.
- Kogan M. – I. Moses – E. El Khawas (1994). *Staffing Higher Education. Meeting new challenges.* London, Jessica Kingsley Publisher
- Kovács Gergely – Takács Erika (2016): Értékelési eljárások a felsőoktatásban. In. Derényi András (szerk).: *A felsőoktatás minőségbiztosítási horizontja. A megújított európai standardok és irányelvek működése, alkalmazása.* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 29-38 pp.
- Meyer J. W. – B. Rowan (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology,* 83: 340–63 pp.
- O'Connor P. – O'Hagan C. (2015). Excellence in university academic staff evaluation: a aproblematic reality? Studies in Higher Education. DOI: 10.1080/03075079.2014.1000292
- Perry J. – Brudney J. – Coursey D. – Littlepage L. (2008): What Drives Morally Committed Citizens? A Study of the Antecedents of Public Service Motivation. *Public Administration Review, 68*(3) 445–458.
- Polónyi I. (2006): A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőségbiztosítás. *In. Bálint Julianna – Polónyi István – Siklós Balázs: A felsőoktatás minősége.* Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, 10-38 pp.
- Ragan J. F. – Walia B. (2010): Differences in Student Evaluations of Principles and Other Economics Courses and the Allocation of Faculty Across Courses. *The Journal of Economic Education, 41*(4), 335–352.
- Stack S. (2003): Research Productivity and Student Evaluation of Teaching in Social Science Classes: A Research Note. *Research in Higher Education, 44* (5), 539–556.
- Sułkowski Ł. – Przytuła S. – Borg C. – Kulikowski K. (2020): Performance Appraisal in Universities — Assessing the Tension in Public Service Motivation (PSM): *Education Sciences, 10*(7), 174. MDPI AG. Retrieved from http://dx.doi.org/10.3390/educsci10070174
- Taylor J. (2007). The Teaching: Research Nexus: A Model for Institutional Management. *Higher Education, 54*(6), 867–884 pp.

- Temesi József (2016): Az ESG kapcsolódása az európai támogató folyamatokhoz, eszközökhöz. In. Derényi András (szerk).: *A felsőoktatás minőségbiztosítási horizontja. A megújított európai standardok és irányelvek működése, alkalmazása.* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 45-52 pp.
- Vandenabeele W. (2009). The mediating effect of job satisfaction and organizational com-mitment on self-reported performance: More robust evidence of the PSM—Performance relationship. *International Review of Administrative Sciences, 75*(1) 11–34.

ABSTRACT

PERFORMANCE APPRAISAL IN THE HIGHER EDUCATION

Performance appraisal (PA) in higher education is a current issue, especially due to the change of maintenance of higher education. In our study, we review international trends and experiences about the use of PA, focusing on the problems that arise in academic staff evaluation during the extension of the undifferentiated performance appraisal. Does academic staff performance really increase with PA and does performance appraisal have the same impact on different roles in the university sphere (academic and administrative)? These are key issues that institutional decision -makers should be aware of before bringing strategic decisions about performance assessment.

Chrappán Magdolna, PhD főiskolai docens
Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet
chrappan.magdolna@arts.unideb.hu

Fajt Balázs

NYELVTANULÓK ÉS NYELVTANÁROK IDEGEN NYELV SZABADIDŐS TEVÉKENYSÉGEKKEL KAPCSOLATOS VÉLEMÉNYEI

ABSZTRAKT

A nyelvtanulóknak rengeteg lehetőségük van az iskolai nyelvórák mellett az iskolán kívül is idegen nyelvet tanulni. Ráadásul mivel a tanulók ezeket a tevékenységeket jellemzően, de nem kizárólagosan, saját indíttatásból és szórakoztatási céllal végzik, pozitív hatással lehetnek az idegennyelv-tanulási motivációra is. Az idegennyelv-tanulási motivációról pedig köztudott, hogy más egyéb egyéni nyelvtanulói különbségek mellett nagy mértékben meghatározza az idegennyelv-tanulási folyamat sikerességét. Jelen kérdőíves vizsgálat során középiskolás angolul tanuló diákok (n=150) és középiskolában tanító angoltanárok (n=45) véleményeit gyűjtöttem össze. A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy mind a diákok, mind pedig a tanárok pozitív véleménnyel vannak a szabadidős idegen nyelvű tevékenységekről, de a nyelvtanárok nem feltétlenül vannak tudatában annak, hogy a diákok mely tevékenységet milyen gyakran végzik. Az eredményekből arra is következtethetünk, hogy érdemes felhívni a nyelvtanárok figyelmét arra, hogy igyekezzenek tudatosan feltérképezni a diákok szabadidős idegen nyelvű tevékenységeit, ugyanis ezek tanárókba történő bevonása növelheti a tanulók idegennyelv-tanulási motivációját.

Kulcsszavak: egyéni különbségek, idegennyelv-tanulás, idegennyelv-tanulási motiváció, közoktatás, szabadidős idegen nyelvű tevékenységek

Szakosztály: közoktatási szakosztály

1. BEVEZETÉS

A középiskolás diákok gyakran végeznek különböző szabadidős idegen nyelvű tevékenységeket, amelyekkel szinte észrevétlenül is fejleszthetik az idegennyelvtudásukat. Számos kutatás számolt be arról, hogy ezek a tevékenységek valóban pozitív hatással vannak az idegennyelv-tudásra, így Svédországban (Sundqvist – Sylvén 2016), Belgiumban (Kuppens 2010), illetve Németországban (Grau 2009) is rámutattak ezen tevékenységek idegennyelv-tudásra gyakorolt fejlesztő hatására.

Nincsen ez másként hazánkban sem, ahol a középiskolások szintén gyakran végeznek idegen, legtöbbször angol nyelvű szabadidős tevékenységeket (Fajt 2021a, Fajt 2021b, Józsa – Imre 2013, Lajtai 2020). Az általános idegennyelv-tudás fejlesztése mellett ezen tevékenységek a befolyásolják a különböző egyéni nyelvtanulói különbségeket is, így az idegen nyelvtanulási motivációt is (Fajt 2021b), amely pedig nagy mértékben meghatározza a nyelvtanulás sikerességét (Dörnyei 2005).

Nemrégiben hazánkban végzett nagymintás kérdőíves felmérésükben Öveges és Csizér (2018) azt találták, hogy a magyar középiskolai angoltanárok lényegesen alacsonyabbnak ítélik meg a középiskolás diákok nyelvtanulási motivációját, mint maguk a diákok a saját motivációjukat. Ennek az egyik oka a Henry (2013) által „hitelességi szakadéknak" (authenticity gap) nevezett jelenséggel is magyarázható. A hitelességi szakadék, arra a „szakadékra" utal, amely a nyelvórákon történő tevékenységek és az ehhez tartozó célnyelvi témák és tartalmak, valamint a „való életben" előforduló tartalmak (pl. filmek, sorozatok, videójátékok) között húzódik meg. Előbbieket jellemzően kevésbé tartják érdekesnek a diákok, míg utóbbiakat – lévén kedvtelésből végzik – érdekesebbnek, izgalmasabbnak tartják. Mivel a diákok gyakran fogyasztanak idegen nyelvű szabadidős tartalmakat, az ezekhez kapcsolódó nyelvi készségeik és szókincsük magas szinten lehet, mégis előfordulhat, hogy a nyelvórákon esetleg nem teljesítenek jól, nem feltétlenül kapnak jó jegyeket.

A jelen vizsgálat célja az, hogy feltárja, hogy a tanárok milyen mértékben ismerik és vonják be a diákok angol nyelvű tevékenységeiket a nyelvórákba. A tanulmány első részében röviden bemutatom a kapcsolódó, idegennyelv-tanulási motivációról szóló elméleti hátteret, majd rátérek a kutatás módszertanára. Ezután ismertetem a vizsgálat eredményeit és a tanulmány végén az összefoglalás mellett rövid kitérek a pedagógiai implikációkra is.

2. IDEGENNYELV-TANULÁSI MOTIVÁCIÓ

Az idegennyelv-tanulási motiváció szorosan kapcsolódik az iskolán kívüli idegen nyelvű tevékenységekhez, hiszen ezeket a nyelvtanulók jellemzően saját szórakoztatásuk céljából végzik, mégis a tevékenységek során felmerülő esetleges nyelvi akadályok leküzdése (pl. a tanuló nem ért bizonyos szavakat egy videójátékokban vagy filmben) tudatos energiabefektetést igényelhet. A tanuló felismerheti, hogy ha több időt tölt az angolnyelv elsajátításával, akkor könnyebben fogja megérteni a különböző tevékenységeket is.

A szakirodalomban egyik sokat idézett és a magyar kontextus leírására is egyik legtöbbet használt motivációs elmélet Dörnyei (2005) második nyelvi motivációs énrendszere, amely három dimenzió mentén igyekszik leírni a nyelvtanulási motivációt. Az első ilyen dimenzió az ideális második nyelvi én, amely a tanuló önmagáról alkotott ideális jövőképére utal.

Ez a komponens magában foglalja a tanulónak a jövőjével kapcsolatos összes vágyát, például azt, hogy kompetens beszélővé váljon a jövőben, vagy jelen esetben jobban értse a különböző szabadidős idegen nyelvű tevékenységeket. A második dimenzió a szükséges második nyelvi én, amely minden olyan tulajdonságot foglal magába, amelyről a tanulók úgy gondolják, hogy mások elvárják tőlük, hogy rendelkezzenek velük. Ide tartoznak például a szülők és a tanárok vagy akár a diáktársak elvárásai is. Az ideális második nyelvi énez képest, amely sokkal internalizáltabb, a szükséges második nyelvi én kevésbé internalizált, így hosszabb távon is jellemzően kisebb szerepe van a motiváció fenntartásában. Az utolsó dimenzió a nyelvtanulási környezet vagy nyelvtanulási élmények, amely az idegennyelvtanulási kontextus (pl. az angolórákhoz való hozzáállás) szerepét hivatott hangsúlyozni.

Korábbi kutatások megállapították, hogy Dörnyei (2005) második nyelvi motivációs énrendszere számos esetben adekvát módon írja le az angolul tanulók idegennyelv-tanulási motivációját. A vizsgálatok azt is felfedték, hogy a nyelvtanulási környezet és az ideális második nyelvi én határozzák meg legnagyobb mértékben a motivált nyelvtanulási viselkedést (Csizér – Kormos 2009, Kormos – Csizér 2008, Papi 2010); ugyanakkor a szükséges második nyelvi én kevésbé jelentős az angol tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának leírásában (Csizér – Lukács 2010, Kormos et al. 2011).

3. KUTATÁSI MÓDSZEREK

A vizsgálat fő célja az volt, hogy feltárjam, hogy a középiskolában tanító angoltanárok milyen mértékben ismerik a diákok angol nyelvű szabadidős érdeklődési köreit. A kutatáshoz egy saját készítésű kérdőívet használtam, amelyet először középiskolás angolul tanuló diákokkal töltöttem ki, majd a kérdőívet úgy módosítottam, hogy az állítások tartalma ugyanaz maradjon, de középiskolás angoltanárok is ki tudják tölteni olyan módon, hogy az állítások a diákokra vonatkoznak. Ezáltal a begyűjtött adatok egymással összehasonlíthatóvá váltak. A tanároknak, illetve a diákoknak szóló kérdőívet összesen 195-en töltötték ki, ebből 45 kitöltő volt középiskolai angol tanár, és 150 kitöltő pedig középiskolás angolul tanuló diák.

Az adatgyűjtés 2022. januárjában zajlott online formában és a kitöltés önkéntes volt. Az adatfelvételkor egy korábbi tanulmányban (Fajt, 2021b) már validált kérdőívet használtam és a jelen adatgyűjtéshez csupán a kérdőív csak egy részét (különböző szabadidős tevékenységek (összesen 18 db), diákok szabadidős tevékenységeinek tanórákba történő bevonása, a diákok tevékenységeinek feltérképezése a tanárok által, idegen nyelvű érdeklődési körök megjelenése a tanórákon) használtam fel.

A szabadidős tevékenységeket egy 1-től 5-ig terjedő (1 = soha, 5 = naponta), a négy skálát pedig egy 1-től 5-ös egyetértési Likert-skálával tettem mérhetővé (1 = egyáltalán nem értek egyet, 5 = teljes mértékben egyetértek). Az adatok elemzéséhez SPSS 28 szoftvert használtam és minden esetben független mintás t-próbák ($p<0,05$ szignifikancia szinten) segítségével vetettem össze a tanárok és diákok válaszait.

4. EREDMÉNYEK ÉS DISZKUSSZIÓ

A komplexebb statisztikai eljárások előtt meggyőződtem a skálák megbízhatóságáról, amelyet a Cronbach-alfa együttható értékének kiszámításával értem el.

1. táblázat: A skálák megbízhatósága

Skála	**Cronbach-alfa együttható**
1. Motivált nyelvtanulási viselkedés	0,785
2. Idegen nyelvű tevékenységek tanórákba történő diákok általi bevonása	0,699
3. Diákok érdeklődési köreinek megjelenése a tanórákon	0,824
4. Tanárok hajlandósága a diákok érdeklődésének feltérképezésére	0,927

Az 1. táblázatban jól látható, hogy mind a négy vizsgálatba bevont skála megbízhatósági értéke eléri a szakirodalomban (Dörnyei – Taguchi 2010) meghatározott 0,6-os küszöbszintet, így a skálákról megállapítható, hogy azok megbízhatóan mérnek, amelynek eredményeként további, komplexebb statisztikai eljárásokat is le lehet futtatni.
Először megvizsgáltam, hogy mely angol nyelvű tevékenységek esetében található statisztikailag szignifikáns különbség a diákok és a tanárok válaszai között. Ehhez független mintás t-próbákat alkalmaztam és az eredményeket a 2. táblázatban foglaltam össze.

2. táblázat: A tevékenységgel kapcsolatos diák és tanári válaszok közötti különbségek eredményei

Tevékenységek	Diákok (n=150)		Tanárok (n=49)		t	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
1. sorozatok	3,77	1,29	3,67	1,15	0,468	0,640
2. oktatóvideók nézése	3,25	1,16	2,67	1,02	3,023	0,003*
3. videójátékok	2,94	1,72	4,13	1,04	-5,719	<0,001*
4. chatelés	2,08	1,40	2,47	0,97	-2,099	0,038*
5. Twitter posztok olvasása	2,63	1,67	2,93	1,25	-1,299	0,197
6. weboldalak olvasása	3,96	1,17	4,07	1,14	-0,538	0,591
7. filmek	3,45	1,25	3,53	0,89	-0,477	0,634
8. blogok olvasása	2,92	1,41	2,47	0,89	2,576	0,011*
9. videóbloggerek YouTube-on	3,87	1,31	3,93	1,07	-0,312	0,756
10. Instagram	4,14	1,38	3,53	1,04	2,733	0,007*
11. könyvek	2,03	1,29	1,60	0,49	3,365	<0,001*
12. zenék	4,83	0,54	4,73	0,78	0,910	0,364
13. Facebook posztok	3,32	1,63	3,73	1,14	-1,920	0,058
14. Twitch	2,03	1,532	3,07	1,14	-4,939	<0,001*
15. magazinok	1,83	1,17	1,47	0,50	2,963	0,003*
16. TikTok	3,51	1,80	3,73	1,25	-0,927	0,356
17. újságok	1,77	1,14	1,47	1,04	1,613	0,108
18. hírek	3,27	1,45	2,40	1,21	4,012	<0,001*

**szignifikáns a p<0,05 szignifikancia szinten*

A 2. táblázatban látszik, hogy több esetben is statisztikailag szignifikáns eredmények mutathatók ki a diákok és a tanárok válaszai között. Az oktató videók esetében elmondható, hogy a diákok sok ilyen jellegű videót néznek (Átlag = 3,25), míg a tanárok kevésbé vélik úgy (Átlag = 2,67), hogy a diákok sok ilyen angol nyelvű videót néznek a szabadidejükben. Ezzel szemben viszont érdekes eredmény, hogy a tanárok jóval felülbecsülték (Átlag = 4,13) azt, hogy a diákok mennyi időt töltenek videójátékkal valójában (Átlag = 2,94). A chatelés kapcsán hasonló eredményt fedezhetünk fel, a diákok valójában sokkal kevesebbet chatelnek angolul (Átlag = 2,08), mint ahogy azt a tanárok gondolják (Átlag = 2,47). Ezzel szemben a blogok olvasása (Átlag = 2,97 és 2,47), az instagramozás (Átlag = 4,14 és 3,53), a könyvolvasás (Átlag = 2,03 és 1,60), a magazinok olvasása (Átlag = 1,83 és 1,47), valamint a hírolvasás (Átlag = 3,27 és 2,40) esetében is a tanárok rendre szignifikánsabban alacsonyabb átlaggal rendelkeznek, vagyis alulbecsülik, hogy a diákok mennyi időt töltenek ezekkel a tevékenységekkel. A Twitch (videójátékos videómegosztó platform) nézésével ezzel szemben a diákok szignifikánsabban kevesebb időt töltenek (Átlag = 2,03), mint a tanárok gondolják (Átlag = 3,07).
A négy vizsgálatba bevont skálát is a fenti statisztikai eljárással vizsgálatban meg, azaz független mintás t-próbák segítségével hasonlítottam össze a diákok és a tanárok válaszait, amelyet a 3. táblázatban foglaltam össze.

3. táblázat: A skálákkal kapcsolatos diák és tanári válaszok közötti különbségek eredményei

Skálák	**Diákok (n=150)**		**Tanárok (n=49)**		**t**	**p**
	Átlag	**Szórás**	**Átlag**	**Szórás**		
1. Motivált nyelvtanulási viselkedés	3,08	0,90	3,55	0,90	-3,068	0,003*
2. Idegen nyelvű tevékenységek tanórákba történő diákok általi bevonása	3,26	0,84	3,95	0,98	-4,633	<0,001*
3. Diákok érdeklődési köreinek megjelenése a tanórákon	2,66	0,98	3,75	1,03	-6,457	<0,001*
4. Tanárok hajlandósága a diákok érdeklődésének feltérképezésére	2,14	1,01	3,92	1,21	-9,930	<0,001*

**szignifikáns a p<0,05 szignifikancia szinten*

Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált minta esetében a tanárok magasabb átlaggal rendelkeznek, mint a diákok. A motivált tanórai nyelvtanulási viselkedés estében ezek az eredmények azért is fontosak, mert ellentétben állnak az Öveges és Csizér (2018) országos felmérésének eredményeivel, amelyben az itteni eredményekkel ellenkezőleg éppen azt találták a kutatók, hogy a tanárok kevésbé gondolják motiváltnak a diákokat, mint amilyen motiváltak azok valójában. A másik három skáláról elmondható, hogy egy részről azért is lehetnek a tanárok azon a véleményen, hogy a diákok bevonják a saját érdeklődési köreiket az órákba, illetve, hogy tanárként ők maguk igyekeznek bevonni a diákjaik érdeklődési köreit a tanórákban, mert nem biztos, hogy ténylegesen jól ismerik a diákok érdeklődési köreit. A tanárok saját bevallásuk szerint magas hajlandóságot mutatnak arra, hogy feltérképezzék a diákok érdeklődési köreit, azonban a diákok megélése szerint ez messze nem így történik. Ez utóbbi eredmény mögött az is állhat, hogy bár a tanárok sok esetben még ha akarják sem feltétlenül tudják bevonni a diákok érdeklődését a tanórákban, hiszen a tanmenet kötött és természetesen egy idegen nyelvnek a szókincse és grammatikája nem korlátozódik (és korlátozódhat) néhány szűkeb szegmensre (pl. háborúval kapcsolatos szavak), így a tanórák tartalma nem „korlátozódhat" csupán a diákok érdeklődési köreire.

5. ÖSSZEGZÉS

A vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy a tizennyolc tevékenységből kilenc tevékenység esetében a diákok tevékenységekkel töltött idejét a tanárok vagy alul- vagy pedig felülbecsülték, ami arra enged következtetni, hogy nincsenek pontosan teljesen tisztában azzal, hogy melyik tevékenységgel mennyi időt töltenek a diákok. Elképzelhető, hogy egyes tevékenységek, így például az oktatóvideók –, amelyet a tanárok jóval a diákok által megadott időtartam alá becsültek – tanárókba történő bevonásával a különböző tankönyvi témákat esetleg jobban ki lehetne egészíteni, ezáltal pedig a diákok motivációját is növelni lehetne. Az eredmények alapján az is elmondható, hogy az angol nyelvű érdeklődési körök tanórákba történő bevonása még mindig viszonylag kiaknázatlan terület és szemléletváltással erős motivációs tényezőként jelenhetne meg az angolórákon.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Csizér Kata – Kormos Judit (2009): Learning experiences, selves and motivated learning behavior: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In: Dörnyei Zoltán – Ushioda Ema (szerk.): Motivation, language identity and the L2 self, Multilingual Matters, 98-119. p. DOI: https://doi.org/10.21832/9781847691293-006
- Csizér Kata – Lukács Gabriella (2010): The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. System. 38/1. szám. 1-13. p. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.001
- Dörnyei Zoltán (2005): The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition, Lawrence Erlbaum, 282. p.
- Dörnyei Zoltán – Taguchi Tatsuya (2010): Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing (2nd ed.), Routledge, 200. p. DOI: https://doi.org/10.4324/9780203864739
- Fajt Balázs (2021a): Az iskolán kívüli idegen nyelvű nyelvtanulói érdeklődési körök feltérképezése egy pilot kutatás bemutatása. In: Juhász Erika – Kozma Tamás – Tóth Péter (szerk.): Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 356-364. p.
- Fajt Balázs (2021b): Hungarian secondary school students' extramural English interests: The development and validation of a questionnaire. Working Papers in Language Pedagogy. 16/1. szám. 36-53. p.
- Grau Maike (2009): Worlds apart? English in German youth cultures and in educational settings. World Englishes. 28/2. szám. 160-174. https://doi.org/10.1111/j.1467-71x.2009.01581.x
- Henry Alastair (2013): Digital games and ELT: Bridging the authenticity gap. In: Ushioda Ema (szerk.): International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges, Palgrave Macmillan, pp. 133-155. DOI: https://doi.org/10.1057/9781 137000873_8
- Józsa Krisztián – Imre Ildikó Andrea (2013): Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és a nyelvtanulási motivációval. Iskolakultúra. 23/1. szám. 38-51. p.
- Kormos Judit – Csizér Kata (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behaviour. Language Learning. 58/2. szám. 327-355. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008. 00443.x

- Kormos Judit – Kiddle Thom – Csizér Kata (2011): Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. Applied Linguistics. 32/5. szám. 495-516. p. DOI: https://doi.org/10.1093/applin/amr019
- Kuppens An H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. Learning, Media and Technology. 35/1. szám. 65-85. p. DOI: https://doi.org/10.1080/1743 9880903561876
- Lajtai Ádám (2020): Hungarian EFL learners' extramural contact with English. In: Geld Renata – Krevelj Stela Letica (szerk.): UZRT 2018: Empirical studies in applied linguistics, FF Press, 128-149. p.
- Öveges Enikő – Csizér Kata (2018): Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról [Kutatási jelentés]. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/ sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf

ABSTRACT

EFL LEARNERS' AND EFL TEACHERS' VIEWS ON THE ROLE OF EXTRAMURAL ENGLISH ACTIVITIES IN EFL LEARNING

In addition to foreign language classes, there is a plethora of opportunities for language learners to learn languages outside of school. Furthermore, as learners typically, but not exclusively, engage in these extramural activities for enjoyment, they can also have a positive impact on learners' foreign language learning motivation. Motivation to learn a foreign language is known to be a major predictor of the success of the language learning process, along with other individual differences in language learning. In the present questionnaire study, the views of Hungarian secondary school EFL learners and EFL teachers were collected. The results show that both students and teachers have positive perceptions about and attitudes towards extramural English activities. It was also revealed that EFL teachers are not necessarily aware of how often students engage in extramural English activities. The results also suggest that it is worthwhile to raise language teachers' awareness of the importance of making a conscious effort to map students' extramural English activities, as including them in the EFL teaching process can increase students' foreign language learning motivation.

Keywords: extramural English activities, foreign language learning, foreign language learning motivation, individual learner differences

Miklósi Márta – Hegedűs Judit

CIVIL SZERVEZETEK SZEREPE A TOTÁLIS INTÉZETI NEVELÉSBEN

ABSZTRAKT

A büntetés-végrehajtás több értelemben is zárt világnak tekinthető, ez megjelenik a totális intézet igazgatás, működési mechanizmusaiban, szervezeti kultúrájában. Hatalmas szükség van a civil szervezetek, egyesületek, alapítványok segítségére, közreműködésére, mert nagy mértékben hozzá tudnak járulni ahhoz, sikeresebben reintegrálódjanak a fogvatartottak szabadulásuk után. Tanulmányunkban bemutatjuk, miért nélkülözhetetlenek ezek a szervezetek a társadalomba történő visszailleszkedés folyamatában, milyen feladatokat vesznek át a büntetés-végrehajtási intézetektől. Részletesen kitérünk annak vizsgálatára, milyen dilemmák merülnek fel a külsős programok szervezésekor. Ezt követően a tanulmány utolsó fejezetében részletesebben bemutatunk egy közelmúltban megvalósult jó gyakorlatot, amely újdonságként a coachingot, társasjátékot és egyéb innovatív eszközök biztosításával célozta meg a fogvatartottak társadalomba történő reintegrációjának elősegítését.

Kulcsszavak: civil szervezetek, büntetés-végrehajtás, közösségi bűnmegelőzés, gamification, coaching

Szakosztály: Rendészeti és katonapedagógiai Szakosztály

1. BEVEZETÉS

A büntetés végrehajtási intézetek totális intézetek, szabályai az elítéltek teljes életmódját szabályozzák. Ezen intézetek épp azoktól a társadalmi mintáktól zárják el az elítélteket, amelyek elsajátítása, interorizálása a sikeres beilleszkedéshez is nélkülözhetetlen. A fogvatartottak büntetésének végrehajtása során ezért társadalomba történő visszaillesztésüket segítő programokat nagyfokú érzékenységgel kell végiggondolni, hiszen az alapvető cél az első pillanattól kezdve a szabadulásra való felkészítés (v.ö. Módos 1998, 2003). Ebben a folyamatban számos szereplő vesz részt, nemcsak a büntetés-végrehajtási intézetek, hanem egyéb társadalmi szervezetek is. A „társadalmi szervezetek” egy gyűjtőfogalom, amibe beletartoznak a nonprofit szervezetek (egyesületek, alapítványok), egyházak, börtönmissziók (Somogyvári 2014).

Ezek a szerveződések tevékenységükkel hozzájárulnak a szabadságvesztésüket töltő személyek sikeres visszailleszkedéséhez. aktivitásuk elsődleges célja különféle programok szervezése révén a börtönártalmak csökkentése, a monoton mindennapokból való kiszakadás (v.ö. Pistyúr 2018). Tanulmányunkban körbejárjuk, miért töltenek be fontos és nélkülözhetetlen szerepet a civil szervezetek a fogvatartottak reintegrációjában, majd részletesen kitérünk egy sikeres hazai program, jó gyakorlat bemutatására.
A büntetés-végrehajtási szervezet a fogvatartottak reintegrációjának elérése érdekében számos olyan tevékenységet ellát, amely meghaladja a klasszikus igazságszolgáltatás kereteit, ennek kapcsán két fontos jogszabályt kell kiemelnünk. Az egyik a 16/2014. (XII. 19.) IM rendelet, amelyben megjelenik a foglalkoztatás fogalma, amely kifejezés egy összefoglaló definíció, alá tartozik „a büntetés-végrehajtási szervezet keretén belül az elítélt számára biztosított munkáltatási-, oktatási-, szakképzési-, terápiás foglalkoztatási- és egyéb reintegrációs programok összessége" (16/2014. (XII. 19.) IM rendelet 2. §). A másik kiemelt jogszabály a 2013. évi CCXL. törvény, röviden a Bv. kódex, amely előírja, hogy „a szabadságvesztés végrehajtása során biztosítani kell, hogy az elítélt önbecsülése, személyisége, felelősségérzete fejlődhessen, és ezáltal felkészüljön a szabadulása utáni, a társadalom elvárásának megfelelő önálló életre" (2013. évi CCXL. törvény 83.§ (7)). A büntetés-végrehajtásnak e célkitűzések elérése érdekében célszerű „leképeznie" a külső valóságot, azaz kell szervezni a végrehajtást, hogy a feladatok ellátásával közelebb jusson a rendszer a fogvatartottak visszailleszkedésének elősegítéséhez (Garami 1997a:74). A szervezett foglalkoztatás bármely formájának alkalmazása hozzájárul a fogvatartottak testi és mentális egészségének fenntartásához, emellett mérsékelheti a börtönbüntetéssel járó negatív hatásokat, mivel az értelmes tevékenység hozzátartozik a társadalomban megszokott normális életvitelhez, míg az elítéltek tétlenségre kényszerítése depresszióhoz, nyugtalansághoz, deprimáltsághoz, agresszióhoz vezethet (Kőszegi 2010:55; Lőrincz – Nagy 1997:86).

2. A TÁRSADALMI SZERVEZETEK LÉTJOGOSULTSÁGA A BÜNTETÉS-VÉGREHAJTÁS RENDSZERÉBEN

A börtön zárt világ, a fogvatartottakat büntetésük ideje alatt egy mesterséges világ, ingerszegény környezet veszi körül. Mivel ezekben az intézetekben a külvilágtól eltérő rendszabályok uralkodnak, ebből fakadóan gondolatkörük és problémájuk specifikusak, szűk körben mozognak, legfontosabb feladatuk az idő múlásának várása. A társadalomból való tartós kirekesztettség számos negatív hatással van a fogvatartottakra, többek között csökkenti önálló életvitelre való képességüket, gyengíti önértékelésüket, negatívan hat kommunikatív képességükre (Burik 2011). Ezen hiányosságok csökkentéséhez nyújt segítséget a civil szervezetek jelenléte.

A börtönökbe bejáró civil szervezetek legfőbb célja a fogvatartottak büntetés-végrehajtási intézetekben történő megkeresése, képzése, mentálhigiénés ellátása, reintegrációjának elősegítése.

Kiemelt jelentőségű, hogy a civil szervezet és a büntetés-végrehajtási intézet együttműködve, közösen dolgozzon a fogvatartottak reintegrációjának támogatásán. A büntetés-végrehajtás és a civilek a segítő szándék jegyében, de külön-külön tevékenykednek, ami a hatásfokot nagymértékben csökkenti. Osztjuk Csáki és Mészáros véleményét, akik kívánatosnak tartják, hogy a szakemberek kölcsönösen megismerjék egymást, aminek következtében a folyamatos jelenlét, valamint a kommunikáció mindkét félnél attitűdváltozáshoz vezethet (Csáki – Mészáros 2005:114).

A civil szervezetek sok esetben a programok szervezése mellett lelki gondozást látnak el, emberi odafigyelést mutatnak az elítéltek felé, hogy szükség esetén legyen kivel megbeszélni azokat a problémákat, amikkel egyedül nem boldogulnak. A börtönt, és annak számtalan velejáróját ugyanis nagyon nehéz feldolgozni, folyamatos kihívások elé állítja a fogvatartottakat (v. ö. Végh 2008). Küldetéstudattal rendelkeznek, szilárd belső meggyőződésük, hogy „minden ember azonos értékű tagja a társadalomnak, akinek joga van a segítséghez” (Végh 2008:84).

Felmerülhet a kérdés, miért van szükség civil szervezetekre a börtönök falain belül, ha a büntetés-végrehajtás mint az állam szervezete személyzettel, infrastruktúrával, költségvetéssel rendelkezik ahhoz, hogy elláthassa a jogszabályokban előírt feladatait. Ennek két oka van. Egyrészt kevés a személyzet, sokszor hiányoznak a kellő végzettséggel, tapasztalattal rendelkező szakemberek, így az együttműködő szervezetek kiegészítő erőforrásokat jelentenek. A másik ok az, hogy ideális feltételek esetén vannak olyan feladatok, amelyeket a hivatali kötöttségektől és a szakmai rutintól mentes szervezetek jobban meg tudnak oldani (Garami 1997b:74). A társadalmi szervezetek sok esetben hatékonyabban tudnak fellépni, képesek ellensúlyozni az igazgatási diszfunkciókat, kamatoztatni tudják kapcsolati tőkéjüket, tapasztalatukat. További előnyük, hogy ezeket a szervezeteket nem kötik az állami szférára jellemző illetékességi és hatásköri korlátok. Erősségük továbbá, hogy hatékonyabbak a bürokratikus állami szervezeteknél időgazdálkodásban, rugalmasabbak szakmaiságban, valamint az állami politikával szemben szakmai alternatívákat képesek nyújtani (Somogyvári 2014). Megállapíthatjuk, hogy „az állam a nem állami szereplők megjelenésétől azt várta, hogy vállaljanak át olyan szerepeket, melyekre a szakpolitikai intézményrendszer nem tud megfelelő összeget fordítani, vagy költséghatékonyan beavatkozni” (Somogyvári 2014:67).

3. HAZÁNKBAN BÜNTETÉS-VÉGREHAJTÁSI INTÉZETEKBEN TEVÉKENYKEDŐ CIVIL SZERVEZETEK TEVÉKENYSÉGE A RENDSZERVÁLTÁSTÓL NAPJAINKIG

1989-1990-re, a rendszerváltás idejére a magyar büntetés-végrehajtás szakmai szervezetté vált. Újjáéledtek azok az egyházi-, karitatív és társadalmi szervezetek, amelyek az intézetek falain belül és azon kívül „segítséget nyújtottak a büntetés-végrehajtás céljainak megvalósításában, így a közművelődés, lelki és szellemi gondozás, a szabadulás utáni beilleszkedés nehézségeinek megoldásában" (Ruzsonyi 1999:2). Az ezt követő években jellemző a büntetés-végrehajtási intézetek és környezetük közötti interakció, nyitottság szélesedése. A kilencvenes évek közepén a törvényalkotó olyan rendszert tartott kívánatosnak, amelyben a hivatalos és társadalmi szervezetek kiegészítik egymás tevékenységét a társadalom és a fogvatartottak érdekében. Ebből kifolyólag jogszabály írja elő az együttműködési, tájékoztatási és segítségnyújtási kötelezettség részletes szabályinak meghatározása során, hogy a büntetés-végrehajtási intézet „együttműködik a fogvatartás körülményeinek a figyelemmel kísérésére, a szabadulás után a társadalomba való beilleszkedés elősegítésére …börtönmissziókkal és egyesületekkel, az ilyen tevékenységet ellátó vallási közösségekkel, alapítványokkal, oktatási intézményekkel és személyekkel (1995. évi CVII. törvény 13.§ (1)).

A 2000-es években fokozatosan erősödött az igény arra, hogy a büntetés-végrehajtási intézetek olyan programokat dolgozzanak ki, amelyek elősegítik a fogvatartottak testi és szellemi képességének fejlesztését, szabadulás utáni reintegrációját, számos európai uniós, illetve hazai program futott sikeresen ezekben az években (v.ö. Czenczer 2008). A 2010-es évekre kialakult helyzetbe a 2017-es évben történő együttműködési megállapodások felülvizsgálata, majd a 2020-2021-es évben megjelenő pandémia hozott változást. A COVID-19 világjárvány miatt a pandémia két évében, 2020-2021-ben 2 év alatt összesen 4 hónap időtartamban lehetett bemenni civil szervezeteknek a büntetés-végrehajtási intézetekbe, a szervezeteknek át kellett állniuk az online jelenlétre.

A hazánkban büntetés-végrehajtási intézetekben tevékenykedő civil szervezetek tevékenységének történeti előzményeit bemutatva körbejártuk, milyen fontos változások következtek be a legfontosabb mérföldkövekhez kapcsolódóan. A következő fejezetben megvizsgáljuk, hogy milyen kérdések merülhetnek fel külsős, civil szervezetekhez kapcsolódó programok bevezetése kapcsán, milyen főbb lépésekre van szükség.

4. KÜLSŐS PROGRAMOK BEVEZETÉSÉNEK DILEMMÁI

Számos olyan kezdeményes, jó gyakorlat van, melyek valóban bővítik a zárt intézeti nevelés tevékenységrepertoárját. Mielőtt konkrétan rátérünk a jó gyakorlatok elemzésére, érdemes röviden áttekinteni, hogy milyen főbb lépéseket érdemes megtenni egy új program bevezetése során. Az első, talán egyik legfontosabb feladat a szükségletek felmérése. Szükséges előzetesen megvizsgálni, hogy milyen programok futnak az adott intézetben, ezekhez hogyan illeszkedik az általunk tervezett program, illetve egyáltalán az intézetnek van-e erre kapacitása (tárgyi, személyi infrastruktúra). Nagyon fontos egy új program bevezetésénél eldönteni, hogy külsős vagy belsős munkatárssal dolgozunk. Tapasztalataink szerint bár a civil szervezeteknek egyszerűbb a külsős munkatárs alkalmazása, de a program fenntarthatósága érdekében inkább érdemes a képzők képzése kapcsán a belsős kollégákat is felkészíteni a program vezetésére. Az alábbiakban összefoglaljuk a külsős, illetve a belsős munkatárs alkalmazásának előnyeit (Hatvani – Hegedűs 2015):

1. táblázat: A belső és külső munkatárs előnyeinek összefoglalása

Belsős munkatárs	Külsős munkatárs
Nagyobb az esély a program fenntartására, intézményesülésére	Az intézménynek külső szakmai segítséget kapnak.
Kevesebb forrást igényel.	A külső szakemberek az intézetek zártságát oldják, „kinyitják a kaput” mind szakmailag, mind pedig a fogvatartottak számára.
A szervezés rugalmasabb, egyszerűbb lehet.	Bővítik a külső kapcsolati tőkét, elindulhat egy szakmai kapcsolati háló kialakítása.
Ismeri az intézet működését, a napi folyamatokat, aktuális eseményeket.	Az intézeti munkatársak inspirálódhatnak a külső szakemberek által.
Ismeri a fogvatartottak, növendékek jellemzőit, működését.	Színesíti az intézetek pedagógiai kultúráját, új módszerekkel, programokkal ismerkedhetnek meg.
Ismeri a szervezeti kultúra működését.	Nem az adott intézményt terhelik a program finanszírozásának költségei.
A belsős munkatársnak lehetősége lesz a megújulásra, a szakmai fejlődésre új impulzusokat kap.	A társadalom számára jóval megismerhetőbbé válhatnak az intézetek munkája.

A külső munkatársak alkalmazása esetében nem szabad elfeledkezni arról, hogy itt egy nagyon speciálisan működő helyszínről van szó, ahhoz, hogy egy külső szervezet által működtetett program hatékony legyen nagyon fontos megismerni annak belső szubkultúráját, a zárt intézeti világ működési jellegzetességeit, szabályait. El kell fogadni külsősként, hogy a büntetés-végrehajtási intézetekben lévő biztonsági előírásokat maximálisan meg kell tartani, ezeknek a szabályozóknak akár alá kell rendelni a pedagógiai szempontokat. A másik veszély, mellyel egy külsős kolléga találkozhat, hogy a fogvatartottak „megvezetik", különféle játszmák áldozatává válhat (tipikusan áldozati játszmákkal találkozhatunk, amikor például a külsős szakembert próbálja manipulálni a fogvatartott, hogy sajnálja meg). Külsős programvezetőként kihívást jelenthet az, hogy egy ilyen speciális környezetben nagyon rugalmasnak kell lenni, hiszen akár a létszámbeli változások, akár egy rendkívüli esemény befolyásolhatják a programok működését. Úgy gondoljuk ahhoz, hogy bármilyen külső, civil szervezet által koordinált programot be szeretnénk vinni egy zárt intézetbe, a fenti szempontokat érdemes átgondolni.

5. JÓ GYAKORLATOK A CIVIL SZERVEZETEK TEVÉKENYSÉGÉBŐL A ZÁRT INTÉZETEK VILÁGÁBAN

Az egyik legaktívabb civil szervezet a büntetés-végrehajtás területén a Váltó-sáv Alapítvány. A következőkben sikeres programjaik közül egyet mutatunk be, melynek szakértői feladatait a tanulmány két szerzője végezte el. A program egy közösségi bűnmegelőzési modell kialakítását célozta meg, melynek fő célcsoportjai a hátrányos helyzetű térségben élő általános, középiskolai tanulók mellett a felnőttképzésben és felsőoktatásban tanuló hallgatók voltak, valamint büntetés-végrehajtási intézetben élő fogvatartottakat is bevontuk a projektbe. Alapvetően az elsődleges, a másodlagos és a harmadlagos bűnmegelőzés komplexitását igyekeztünk modellálni projektünkben, azonban jelen tanulmány témáját tekintve mi most csupán a fogvatartottakra fókuszáló programrésszel foglalkozunk. A projektünkben a közösségi bűnmegelőzés szemléletében gondolkodtunk, melyben az egyéni és a társadalmi felelősség szinergikusan jelentkezik. A közösségi bűnmegelőzés alapvetően a multidiszciplinaritásból, a kriminológia, a pedagógia, az andragógia filozófiájából indul ki, azaz a bűnmegelőzést elsősorban nem rendészeti kérdésként értelmezi, nem a hatalom és felügyelet eszközeivel kíván reagálni a problémákra, hanem a közösség erejét, hatását, felelősségét használja fel a problémák megelőzésében, kezelésében.

A harmadlagos bűnmegelőzés során alapvetően a bűnismétlés megelőzésére fókuszálunk. A közösségi szemléletben zajló harmadlagos bűnmegelőzés során célzottan a fogvatartottak társadalmi kapcsolatait igyekszünk erősíteni.

Erre azért is van szükség, mert a büntetés-végrehajtási intézetbe bekerülve a fogvatartott gyakran elszigetelődik a külvilágtól, megszűnik mint döntéshozó működni, autonómiáját elveszíti a büntetés-végrehajtási intézetben (Fekete, 2022). Ez egy természetesen és érthető működési módja az intézetek működésének, ugyanakkor nem szabad elfeledkezni arról, hogy a társadalomba való beilleszkedéshez szükség van az egyén autonóm, önálló, felelősségteljes döntésére, önbecsülésre, önismeretre, az önálló életvezetéshez szükséges képességekre. Erre reagált a Váltó-sáv Alapítvány és a KultúrÁsz Egyesület közös projektje, mégpedig úgy, hogy a büntetés-végrehajtási intézeteken belül kevésbé ismert módszereket alkalmaztak: a gamificationt és a coachingot.

A klasszikus játéktevékenység a fogvatartottak életében gyakran kimaradt, sokszor látható, hogy nem tanultak meg játszani gyermekkorukban, nem tapasztalták meg a játékba ágyazott tanulás értékét. Azért is tartjuk nagyon fontosnak a gamification beemelését, mert a játékkal lehet növelni a motivációt, az örömöt, a felszabadultság érzését, ugyanakkor mivel a játék során döntéseket kell hozni, így indirekten a döntéshozatali, a problémamegoldó, a kommunikációs, az együttműködési készségek is fejlődnek. A Váltó-sáv Alapítvány egy szabadulásra felkészítő társasjátékot fejlesztett ki, mely a Váltó-Láz nevet viseli. A táblás játék egyaránt felhasználható szabadulásra felkészítő módszerként a fogvatartottak esetében, valamint érzékenyítő társasjátékként szakemberek számára. A játék során a szabadulás első 30 napját vették alapul, amikor a játékban küldetésnek nevezett feladatok segítségével áttekintik mindazokat a körülményeket, kihívásokat, amelyekkel egy fogvatartott találkozhat. Összességében elmondható, hogy a Váltó-sáv Alapítvány társasjátéka egy új, innovatív módszernek tekinthető a bűnmegelőzés területén.

Az elmúlt években – többek között a Váltó-sáv Alapítvány – felmerült a coaching alkalmazásának lehetősége a zárt intézetekben. Kiindulva abból, hogy a zárt világban, gyakran ingerszegény környezetben élő, problémamegoldásra, önálló életvitelre kevéssé alkalmas fogvatartottakkal dolgozunk e módszer és szemléletmód alkalmazása igazi kihívást jelenthet mind a coachingot vezető, mind az azt igénybevevő személy számára.

A coaching alapvetően jövőorientált szemléletmóddal működik, nem a problémák megoldására fókuszál, hanem a megoldásokra. A coaching során a coach abban tudja segíteni az egyént, hogy gondolkodási és cselekvési szokásaik megváltoztatásával képessé váljon fejlődésre, változásra, a belső erőforrások megtalálása a cél.

Az eddigi tapasztalataink azt mondatják velük, hogy a coachingot is nagyon tudatosan és átgondoltan kell alkalmazni. Ahogy arra Mészáros Mercedes is felhívja a figyelmet a korlátozott nyelvi kód használata gyakran gátolja a coaching folyamatát, a hiányzó kapcsolódási pontok, minták a fogvatartottak életében szintén nem igazán teszik lehetővé azt, hogy a coaching klasszikus eszközeivel éljünk (Mészáros 2019).

6. ÖSSZEGZÉS

A büntetés-végrehajtás több értelemben is zárt világ, ami leképeződik a szervezet igazgatási, működési és ellenőrzési mechanizmusaiban, valamint szervezeti kultúrájában egyaránt. Éppen ezért hasznos kutatási terület a külső, nem állami aktorok megjelenése a börtönök falain belül (Somogyvári 2014, 203). Szükség van a civil szervezetek büntetés-végrehajtási intézeteken belüli jelenlétére, mert tevékenységükkel hozzájárulhatnak ahhoz a folyamathoz, amely a fogvatartottak társadalomba történő visszailleszkedését elősegíthetik, mert programjaikkal azon társadalmi mintákkal ismertetik meg a fogvatartottakat, amelyek elsajátítása szükséges a sikeres beilleszkedéshez. Tanulmányunkban bemutattuk e civil szervezetek jelentőségét, körbejártunk, milyen dilemmák merülnek fel külsős programok szervezése során, illetve részletesebben bemutattunk egy közelmúltban megvalósuló jó gyakorlatot, amely újdonságként a coachingot, társasjátékot és egyéb innovatív eszközök biztosításával célozta meg a fogvatartottak társadalomba történő reintegrációjának elősegítését.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- 16/2014. (XII. 19.) IM rendelet a szabadságvesztés, az elzárás, az előzetes letartóztatás és a rendbírság helyébe lépő elzárás végrehajtásának részletes szabályairól
- 2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról
- 16/2019. (XI. 14.) BVOP utasítás a büntetés-végrehajtási szervezet jelentési és adatszolgáltatási rendjéről
- 1995. évi CVII. törvény 1995. évi CVII. törvény
- Burik Mónika (2011): A magyar és külföldi büntetés-végrehajtási intézetek pénzügyi és gazdasági tevékenységének összehasonlítása. PhD értekezés. Sopron, NYME Széchenyi István Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola. 179. p.
- Czenczer Orsolya (2008): Fiatalkorúak reszocializációs nevelése a szabadságvesztés büntetés alatt. PhD értekezés. Budapest, KRE Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola. 368. p.
- Csáki Anikó – Mészáros Mercedes (2003): Pedagógiai munka a szabadságvesztés alatt és után. Educatio. 2003/2. szám. 265-278. p.
- Csáki Anikó – Mészáros Mercedes (2005): Szociális munka a büntetés-végrehajtásban és az utógondozásban. Esély. 2005/ 2. szám. 95-114. p.

- Fekete Márta (2022): Zárt intézeti neveltek és zárt intézetben dolgozók motivációs bázisának elemző vizsgálata. PhD értekezés. Budapest, NKE RTK Rendészettudományi Doktori Iskola. 277. p.
- Garami Lajos (1997a): Támogató háttér. A nevelői funkció változásáról. Börtönügyi Szemle. 1997/3. szám. 71-80. p.
- Garami Lajos (1997b): Száz szervezet. Másik nézőpont az együttműködésről. Börtönügyi Szemle. 1997/2. szám. 74-78. p.
- Hatvani Erzsébet – Hegedűs Judit (2015): Tapasztalatcsere valamennyi hazai javítóintézetben, a hazai bevált gyakorlatok összegyűjtése és tanulmányban történő bemutató elemzése. Kézirat, Budapest. 174. p.
- Kőszegi Szilvia (2010): A fogvatartottak oktatása és képzése. Börtönügyi Szemle. 2010/3. szám. 55-62. p.
- Lőrincz József – Nagy Ferenc (1997): Börtönügy Magyarországon. Budapest, BVOP. 258. p.
- Mészáros Mercedes (2019): A közösségi bűnmegelőzés modellje. Kézirat, Budapest. 38. p.
- Módos Tamás (1998): Büntetés-végrehajtási nevelés. Budapest, Rejtjel Kiadó. 151. p.
- Módos Tamás (2003): Vitaindító a fogva tartottak neveléséről. Börtönügyi Szemle. 2003/3. szám. 39-44. p.
- Pistyúr Anett (2018): A társadalmi visszaillesztés problémái. Magyar Rendészet. 2018/3. szám. 115-124. p.
- Ruzsonyi Péter (1999): Javíthatatlanok? A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés fejlődési trendje. Börtönügyi Szemle. 1999/4. szám, 24-45. p.
- Somogyvári Mihály (2014): A börtönök körüli társadalmi szervezetek értelmezési keretei és a klasszikus civil szervezetek térnyerésének közelmúltja. In: Deák Ferenc – Palló József (szerk.): Börtönügyi kaleidoszkóp. Ünnepi kötet dr. Lőrincz József 70. születésnapja tiszteletére. Börtönügyi tanulmányok 1. Budapest, Büntetés-végrehajtás Tudományos Tanácsa. 203-210. p.
- Végh József (2008): Pallók a mélység fölött. A civilek szerepe a büntetés-végrehajtásban. Börtönügyi Szemle. 2008/1. szám. 83-92. p.

ABSTRACT

THE ROLE OF NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS IN PRISON EDUCATION

In many ways, the prison service can be considered a closed world, this is reflected in the management, operating mechanisms and organizational culture of the total institution. There is a great need for the help and cooperation of NGOs, associations and foundations, because they can make a great contribution to the reintegration of prisoners more successfully after their release. In our study, we show why these organizations are indispensable in the process of reintegration into society, what tasks they take over from prisons. We discuss in detail the dilemmas that arise when organizing external programs. Next, in the final chapter of the study, we present in more detail a recently implemented good practice, which, as a novelty, aimed at promoting the reintegration of prisoners into society by providing coaching, board games and other innovative tools.
Keywords: prison, reintegration, NGOs in prison, best practice

Miklósi Márta, adjunktus
Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet
Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszék
miklosimarta@unideb.hu

Hegedűs Judit, tanszékvezető habilitált egyetemi docens
Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészeti Magatartástudományi Tanszék
HegedusJudit@uni-nke.hu

Mohr Szilárd

A HONVÉDELMI ISMERETEK ELVI ÉS GYAKORLATI ELŐZMÉNYEI – KONSTRUKCIÓ ÉS VALÓSÁG

ABSZTRAKT

Az 1930-as években az ifjúság nevelésében egyre fölerősödött az ifjúság katonai előképzése, honvédelmi nevelése, az 1939-ben elfogadott honvédelmi törvény pedig az iskolások számára is kötelezővé tette azt. Ezt követően egy fontos állomás volt a diákok honvédelmi nevelése terén Béldy Alajos 1941-es, az ifjúság honvédelmi neveléséért és testnevelésért felelős vezetőjének történő kinevezése. Kezdeményezésére hozták létre a honvédelmi ismeretek című tantárgyat és vezették be 1942-ben. Az új tantárggyal kapcsolatosan az annak megalkotásában jelentős szerepet vállaló Saád Ferenc hamarosan több, önlegitimációs célú tanulmányt is megjelentett, összefoglalva, hogy meglátása szerint milyen történeti előzményei vannak az ifjúság honvédelmi nevelésének.

Sáad Ferenc munkáiban a dualizmustól kezdődően végig vesz minden olyan neveléstörténeti motívumot, amely valamilyen módon kapcsolódik az ifjúság honvédelmi neveléséhez. Így például a véderőtörvényt követő vitákat, egy első világháború során kiadott tanári segédletet, vagy egy ismeretterjesztő füzetsorozatot. Függetlenül azok jelentőségétől, mintegy azt sejtetve és közvetlenül ki is mondva, hogy a honvédelmi ismeretek tantárgy egy szerves fejlődés eredményeként jött létre, miközben azok sok tekintetben egyáltalán nem is kapcsolódtak a tantárgyhoz.

Kulcsszavak: honvédelmi nevelés, világháború, tantárgy

Szakosztály: Neveléstörténeti és összehasonlító neveléstudományi szakosztály

1. BEVEZETÉS: A HONVÉDELMI ISMERETEK CÍMŰ TANTÁRGY LÉTREHOZÁSÁNAK KÖRÜLMÉNYEI

Az oktatás céljait, adott esetben tartalmi elemeit valamennyi esetben az oktatásért felelős minisztériumon kívül más aktorok is igyekeznek befolyásolni, hol több, hol kevesebb sikerrel. A két világháború közti Magyarországon is számos politikai szereplő igyekezte befolyásolni az oktatást. Így tett például a Honvédelmi Minisztérium (HM) is, amelynek elsődleges célja, alapvetően az egész korszakon keresztül, az oktatás minél nagyobb mértékű militarizálása volt.

Az 1930-as évek második felében, a világháborúhoz közeledve viszont számos olyan esemény történt, amely alapjaiban határozta meg mind a nevezett minisztérium oktatásra gyakorolt befolyásoló képességét, mind az oktatás militarizálódását, főként a testnevelésórák egyre növekvő számával. Ennek megfelelően például a központosított oktatási rendszerben elébb visszaszorult a HM oktatásra gyakorolt súlya, hiszen 1937-ben megszűntették az iskolán kívüli és iskolai testnevelés ügyosztályának különállását. Az összevonás eredményeként viszont megnőtt a katonai előképzés jelentősége az oktatásban. A Honvédelmi Minisztérium ugyanakkor ezen időszakban a kormányon belül egyre nagyobb és fontosabb szerepet töltött be. Egyrészt azért, mert a korszakban bekövetkező nemzetközi politikai változásoknak köszönhetően már szabadabban láthatta el a honvédelmi feladatokat, azokat nem kellett más területeknek felvállalniuk. Másfelől az évtized végén kialakuló nemzetközi politikai helyzet tovább erősítette a honvédelem jelentőségét, így a minisztérium súlyát is. Ennek a jelentőségnövekedésnek az eredményeként a Honvédelmi Minisztérium olyan területeken is befolyást szerezhetett, amelyekben korábban háttérbe szorult, ennek megfelelően az oktatásban is. E folyamatnak egy nagyon fontos eleme volt, hogy az 1939-ben elfogadott honvédelmi törvény a leventeoktatást a tanulóifjúság számára is kötelezővé tette, így a HM széleskörű ellenőrzési jogot szerzett a diákság fölött. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) persze igyekezett e törekvéseket minél jobban visszaszorítani, kormányon belüli helyzetét megerősíteni és a diákság fölötti ellenőrzést visszaszerezni. Ennek eredményeként a kultuszminiszteri pozícióba 1939-ben visszatérő Hóman Bálint megpróbálta növelni az oktatás katonai előképzésben vállalt feladatait, visszaszerezve a tárca kormányzaton belüli súlyát. Ennek érdekében 1941-ben az ifjúság honvédelmi nevelése és a testnevelés egységes vezetés alá került, melynek vezetője Béldy Alajos lett. (Nagy 2005)

Béldy országos vezetői működésének már legelején megfogalmazta, hogy a honvédelmi nevelésnek explicit módon meg kell jelennie az oktatásban. Igaz, ezt legelőször a mindennapos testnevelés keretein beül képzelte el, azonban nagyon hamar megszületett annak a gondolata, hogy egy önálló tantárgyat kellene e feladat ellátásához megszervezni. Ennek kidolgozásához már 1941 őszén létrehoztak egy bizottságot, amelyben az Országos Közoktatási Tanács (OKT) és a katonai vezetés is képviseltette magát. (Blasszauer 2002) Az 1942. május 5-én kelt 106.396. számú VKM rendelet pedig 1942 szeptemberétől kezdődően be is vezette az új, honvédelmi ismeretek nevet viselő tantárgyat lényegében minden olyan iskolában, ahol 10 éven felüli fiúgyermekek tanultak. (VKM 106.396/1942) A tantárgy létrehozásához szükséges előkészületek tehát 1941 szeptemberében kezdődtek meg, melyben alapvetően három személy, Saád Ferenc, katonatiszt, hadapródiskolai és egyetemi tanár, Várady József, az OKT titkára és Szurmay Tibor, katonatiszt és leventevezető vett részt.

Feladatuk eleinte egy, a tanárok számára készített könyv szerkesztése volt, ám hamar körvonalazódott egy új tantárgy és a feladatuk ezt követően ennek az összeállítása lett. (Blasszauer 2002)
Saád Ferenc e három személy közül azért fontos, mert később a Magyar Katonai Szemlében két cikkben (1942, 1944) mutatta be, hogy saját meglátása szerint a magyarországi, iskolákban végzett honvédelmi nevelés milyen történeti gyökerekkel rendelkezik. Jelen tanulmányban e cikkeket megvizsgálva azt kívánom bemutatni, hogy milyen előzményeket tekintett a tantárgy létrehozásában résztvevő egyik személy a honvédelmi ismeretek elvi és gyakorlati előzményeinek. Ezzel párhuzamosan pedig ezeket az állításokat kritikai észrevételekkel kívánom ellátni, hogy azok valóban tekinthetők-e a tantárgy előzményeinek.

2. EGY ÖNLEGITIMÁCIÓS KÍSÉRLET

Ahogyan tehát arról már szó volt, Saád Ferenc a tantárgy bevezetését követően két cikkben mutatta be, hogy milyen előzményeket követően került bevezetésre a honvédelmi ismeretek. Vagy ahogyan a szerző fogalmaz, amelyeket követően *„[…] született meg majdnem nyolcvan esztendős vajúdás után egy új tárgy […]”*. (Saád 1944)
A két cikk alapvetően azonos mérföldköveket említ meg. Ugyanakkor a korábbi, 1942-ben publikált cikkében egészen a 16. századig nyúlik vissza és azt állítja, hogy Possevino Antal, jezsuita szerzetes és pápai diplomata gondolataiban fogalmazódott meg, hogy az ifjúságot a katonai tanulmányokra fogással kell hozzászoktatni a tanuláshoz. Possevinót követően megemlíti előzményként Apáczai Csere Jánost, valamint Kossuth Lajost is. (Saád 1942) Ezek a későbbi munkában már nem jelennek meg és az 1868-as véderőtörvényt követő vitákra, javaslatokra és különböző kezdeményezésekre, mint amilyen az egyes iskolák által követett, testnevelés tantárgyon belül folytatott katonai nevelés volt, vagy épp *Katonás Nevelés* címet viselő folyóirat megjelentetése, tekint kiindulópontként. (Saád 1944) Később az előzmények tárgyalásában Saád kitér az első világháborús eseményekre is, amely során szükségszerűen reflektálnia kellett az oktatásügynek a háborús eseményekre. (Saád 1942) Majd a két világháború közti időszakból az 1929-től megjelenő *Tudomány és Honvédelem* címet viselő füzetsorozatot emelte ki egy sarokpontként, mint a honvédelmi oktatás szempontjából tekintetbe jövő munka. (Saád 1944) Végül pedig mint a tantárgy közvetlen előzménye, megemlítette a valós közvetlen befolyásolóerővel bíró jogszabályi változásokat, így a honvédelmi törvényt és Béldy Alajos országos vezetővé történő kinevezését. (Saád 1942 és 1944)
A Saád Ferenc által történeti előzményként bemutatott állomásokat közelebbről megvizsgálva viszont elmondható, hogy sok esetben egyáltalán tekinthetők valódi előzménynek.

Nagyon röviden megemlítve az első történeti példákat, melyeket csak az 1942-es tanulmány hoz, elmondható, hogy ezek legkevésbé sem kapcsolódnak a tantárgyhoz. Sőt, a két legkorábbi példa még a diákság általános honvédelmi előkészítéséhez sem kötődik. Saád az 1942-es munkájában maga is olyan idézetet hoz Possevinótól, amely jelentéstartalmában sem a honvédelmi nevelés iskolai oktatásba történő integrációjának szükségességéről szól, vagy legalábbis nem olyan értelemben, ahogyan az kapcsolódna a honvédelmi ismeretekhez. Míg az Apáczaitól kölcsönzött gondolat pedig a katonai pálya professzionalizálásának szükségességéről szól. (Saád 1942)
E tekintetben a Kossuthra történő hivatkozás viszont már egy stabilabb alapnak tűnik, hiszen tőle a következő idézetet hozza: „Én a honvédelmi képeztetést a magasabb tanfolyamokon át is, mindenütt részévé tenném a közoktatási rendszernek.” (Saád 1942)
Ezek az előzmények, ahogy írtam, az 1944-ben megjelent publikációjából már hiányoznak és csak a dualizmus időszakáig nyúlik vissza. (Saád, 1944) A kérdést megvizsgálva alapvetően az látható, hogy a korszakban valóban élénk diskurzus folyt azzal kapcsolatban, hogy az iskolának vállalnia kell-e katonai előképzés feladatait, elsősorban a testnevelésórákon belül. A kezdeményezésnek erőteljes támogatója volt Felméri Lajos, de ellenzői is akadtak, miként például Matolay Etele, a Magyarországi Tornatanítók Egyletének vezetője. Ezen viták eredményeként a katonai előképzés számos törvénytervezet ellenére (pl. Berzeviczy Albert 1904-es javaslata) nem vált kötelező iskolai tananyaggá (leszámítva néhány katonai rendgyakorlatot), azonban valóban számos kezdeményezés született, amely a nevezett feladatot kívánta ellátni. Így például valóban fontos volt a céllövőtanfolyamok szervezése, vagy az iskolákban választhatóan bevezetett katonai nevelés. (Tangl 2017) Erről egyébként Saád is részletes táblázatot közölt, hány intézmény folytatott a 20. század elején katonai nevelést, amely a kérdés iskolai, vagyis alsóbb szintű támogatottságát is mutat.

1. táblázat: 1909 végén Magyarországon katonai nevelés folytat

	főgimnázium	**tanítóképző**	**egyesület**
r. kat.	28	2	3
ref.	12	1	2
ág. ev.	6	2	23
unit.	1	-	-
összesen:	47	5	28

Forrás: Saád 1944: 652

Ez utóbbi gondolatot pedig ki is kell emelni. Bár oktatás militarizálására tett törekvések nem voltak a teljes oktatási rendszeren belül sikeresek, magának a törekvésnek valóban volt egy alulról építkező, támogatói bázisa, a diákok és a tanárok részéről egyaránt. Vagyis, amikor a két világháború között az ifjúság nevelése, különösen a korszak vége felé, egyre jobban militarizálódik, az jól beleilleszkedik egy korábban már megkezdődött társadalmi folyamatba. (Tangl 2017)

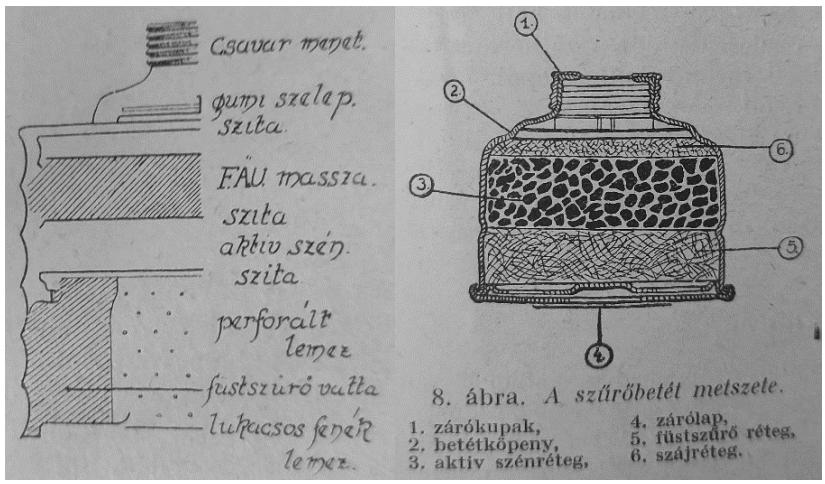
Az első világháború egy sajátos helyzetet teremtett, a háborús helyzettel a pedagógiai életnek is foglalkoznia kellett. Így például a Magyar Paedagogiai Társaságban felvetődött annak a gondolata, hogy a történelmet és a földrajzot stratégiai szempontok mentén lenne szükséges tanítani. (Magyar Paedagogia 1915) Ennek nyomán készült el aztán Imre Sándor szerkesztésében *A világháború: vezérfonal iskolai tanításokhoz és tájékoztató a nagyközönség számára* című munka. E kötet viszont, egyrészt ahogyan a címe is mutatja, nem a diákoknak szólt, hanem a tanároknak. Másrészt pedig a fejezeteket megvizsgálva (pl. A háború lefolyása, A háború és gazdasági élet, A háború és közművelődés stb.) nem is egyértelműen tekinthető egy, a katonai előképzést szolgáló munkának, ahogy ilyen célt a kötet sem fogalmaz meg. (Imre 1917) Ráadásul a munka gyakorlati jelentősége is megkérdőjelezhető, hiszen 1917-ben jelent meg, tehát feltehetően nem jelenhetett meg nagy számban az iskolákban, amelyre egyébként Saád is utal. (Saád 1944)

Az utolsó történeti előzményként, a *Tudomány és Honvédelem* címen 1929-től megjelenő ismeretterjesztő sorozatot emelte ki Saád. A sorozat szerkesztője Grabovszky Camill reáliskolai tanár volt, a füzetek szerzői között pedig a saját szakterületükön elismert szakemberek, illetve adott esetben a későbbi oktatáspolitika fontos szereplői is találhatók, mint például Fodor Ferenc, Loczka Alajos stb. A sorozatban megjelent munkák (*Földrajzi Füzet, Kémiai Füzet I-II., Fizikai Füzet I-II., A lőfegyverek és lőszerek*) a hadászattal kapcsolatos konkrét ismereteket tartalmaztak. Például a *Kémiai Füzet I*-ben az olvasó megismerkedhet a gázharc minden lényeges kérdésével, mint a harci gázok hatása, az azok elleni védekezés, de helyet kap például a fémek szerepe is a fegyver- és lőszergyártásban. Mindazonáltal ezen kötetek, ahogy arra Saád is utal, nem lettek az oktatás meghatározó részei. (Saád 1944) Noha egyébként ezeket a füzeteket már megjelenésüktől fogva segédkönyvül engedélyezte a vallás- és közoktatásügyi miniszter, (VKM 884-05-72/1930) valószínűleg kevés iskolában használták. Például az 1935-ben létrejött Pécsi Tankerület gimnáziumai közül kizárólag a pécsi ciszterci gimnázium iskolai értesítőjében van arra utalás, hogy a fizika oktatásához valóban segédkönyvként felhasználták a sorozat egyik kötetét az 1939/40-es tanévben. (Kűhn 1940)

Az oktatásban való kérdéses felhasználtságuk ellenére a köteteket természetesen fölhasználhatták a tantárgy megalkotásakor. Ugyanakkor összehasonlítva a tantárgyhoz készült tankönyvek a *Tudomány és Honvédelem* című füzetekkel átfedésben lévő fejezeteit, az látható, hogy eltérő struktúrát követnek és eltérő tartalmi elemeket

jelenítenek a tankönyvek. Ahogyan például az ábrák sem egyeznek meg (lsád 1. kép). Vagyis nem érződik, hogy az említett sorozat anyagait meghatározó előzményként használták volna föl, de ezzel kapcsolatosan még további vizsgálatok szükségesek. Csupán egyetlen lehetséges szempontot kiemelve például a két kiadvány megjelenése közti bő egy évtized haditechnikai fejlődését figyelembe véve.

1. kép: A gázálarc szűrőbetétjének metszete a Tudomány és Honvédelem, Kémiai Füzet I-ben, valamint a V-VI. osztályosok számára készült Honvédelmi ismeretek tankönyvben



Forrás: Grabovszky– Loczka– Thierjung 1930: 40., Honvédelmi ismeretek V-VI: 171.

3. ÖSSZEGZÉS ÉS KONKLÚZIÓ

A honvédelmi ismeretek tantárgy tehát a második világháború időszakában került bevezetésre 1942-ben, köszönhetően azoknak a folyamatoknak, amelyek jelentős mértékben militarizálták az oktatást. Eljutva odáig, hogy konkrét, katonai előképzési célokat is megfogalmazó tantárgy került bevezetésre a már így is kötelező leventeoktatás és a mindennapos testnevelés mellett.

Az új tantárgy megalkotásában jelentős szerepet vállaló Saád Ferenc feltehetően fontosnak érezte, hogy a honvédelmi ismereteket a nyilvánosság előtt bemutassa, adott esetben elfogadtassa. Ennek eredményeként a tantárgy bevezetését követően rövid időn belül két publikációt is közölt a *Magyar Katonai Szemlében* a magyarországi honvédelmi nevelés neveléstörténeti előzményeiről, melyeket közvetlenül a honvédelmi ismeretek tantárgyhoz kapcsolt.

A Saád Ferenc által felvázolt történeti előzményekről azonban az látható, hogy valójában nem kapcsolódnak szorosan vagy semennyire a honvédelmi ismeretek című tantárgyhoz. Ez alól talán a dualizmus kori, katonai előképzéssel, honvédelmi neveléssel kapcsolatos diskurzus és kezdeményezések tekinthetők kivételnek, amelyek valóban egy olyan folyamat elindításában játszottak szerepet, amely távoli előzményként ugyan, de létrehozta azokat a társadalmi attitűdöket, amelyek segítették a két világháború közti időszakban az oktatás militarizálódását. Ugyanakkor, hasonlóan a Saád által említett többi példához, melyek vagy céljaikban és tartalmukban tértek el szinte egészében, vagy jelentőségüket tekintve voltak másodlagosak, nem tekinthető ez sem a honvédelmi ismeretek közvetlen előzményének. Mindeközben a jelen munkához alapul vett cikkekben olyan események és kezdeményezések, amelyek valóban szorosan kapcsolódnak a tantárgy megszületéséhez, így például a leventemozgalom, a cserkészet militarizálódása stb. csupán említés szintjén, vagy még olyan módon sem jelennek meg. A közvetlen előzményként csak Béldy országos vezetővé történő kinevezése kerül megemlítésre.
Vagyis összességében elmondható, hogy Saád Ferenc munkáiból egy önlegitimációs cél tapintható ki, amely során megpróbálta megkeresni és összegyűjteni azokat a honvédelmi neveléshez kapcsolódó tevékenységeket, amelyek valamilyen módon és lehetőleg minél régebbre visszavezethetők (Possevino) vagy minél magasabb színvonalon (*Tudomány és Honvédelem*) készültek el, majd megpróbálta a honvédelmi ismeretek című tantárgyat ezek sorába beállítani. Ilyen módon megkonstruálva egy olyan múltat a tantárgynak, amely a valóságban nem létezett.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Blasszauer Tibor (2002): Az IHNETOV munkanaplója. Vitéz Béldy Alajos vezérezredes hadtörténelmi levéltárban őrzött irataiból 1941-1943. Budapest, Petit Real.
- Grabovszky Camill – Loczka Alajos – Thierjung Dezső (1930): Kémiai Füzet I. (Tudomány és Honvédelem). Budapest, Toldi Lajos Könyvkereskedése.
- Imre Sándor (1917, szerk.): A világháború: vezérfonal iskolai tanításokhoz és tájékoztató a nagyközönség számára. Budapest, Franklin Társulat.
- Kűhn Szaniszló (1940, szerk.): A Ciszterci Rend Pécsi Nagy Lajos-Gimnáziumának évkönyve az 1939-40. iskolai évről. Pécs, Taizs József Könyvnyomda.
- Nagy Péter Tibor (2005): Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867-1945. Iskolakultúra. 2005/6-7. szám 3-229. p.
- Saád Ferenc (1944): Az iskolai honvédelmi nevelés történeti előzményei. Magyar Katonai Szemle. 1944/9. szám 650-655. p.
- Saád Ferenc (1942): Honvédelmi nevelés a középiskolában. Magyar Katonai Szemle 1942/8. szám 309-313. p.
- Tangl Balázs (2017): Katonás nevelés és a militarizmus kérdése a dualizmus-kori Magyarországon. Aetas. 2017/1. szám. 45-67. p.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1942. évi 106.396. számú rendelete, a honvédelmi ismeretek című tantárgy iskolai tanításának bevezetésére. Magyarországi Rendeletek Tára 1942. 2524-2525. p.
- A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 884-05-72/1930. számú rendelete a következő: 1930/31. tanévben használatba vehető elemi és gazdasági népiskolai, polgári fiú- és leányiskolai, fiú- és leányközépiskolai, valamint tanító- és tanítónőképzőintézeti kötelező tankönyvek és segédkönyvek jegyzékének közzététele tárgyában. Hivatalos Közlöny. 1930/11. szám 129-141. p.
- Honvédelmi ismeretek V-VI. Budapest, IHNETOV.
- Magyar Paedagogiai Társaság 1915. március 20-án tartott felolvasó ülése. Magyar Paedagogia. 1915. 381-382. p.

ABSTRACT

THEORETICAL AND PRACTICAL ANTECENDENTS OF THE DEFENSE STUDIES – CONSTRUCTION AND REALITY

In the 1930s, the military training and defense education of the youth became more and more important in their education and the Defense Act passed in 1939 made it mandatory for schoolchildren as well. Subsequently, an important milestone in the field of defense education for students was the appointment of Alajos Béldy's in 1941 as the leader in charge of defense education and physical education for young people. On his initiative, the subject of defense studies was created and introduced in 1942. In connection with the new subject, Ferenc Saád, who played a significated role in its creation, soon, published several studies for self-legitimation purposes, summarizing the historical antecendents of the defense education of the youth.

In his works, Ferenc Saád, starting from dualism, takes all the motifs of the history of education that are in some way related to the national defense education of the youth. For instance, debates following the Defense Forces Act, a teacher's guide published during World War I, or a series of pamphlets. Regardless of their significance, it is somewhat conjectured and directly stated that the subject of defense studies was created as a result of an integral part of development, while in many respects it was not related with the subject at all.

Keywords: defense education, world war, subject

Mohr Szilárd, PhD hallgató
Pécsi Tudományegyetem
mohr.szilard@gmail.com

Sándor Zita

KÓRHÁZPEDAGÓGIAI PROGRAMOK A BETEG GYERMEKEK JÓLLÉTE ÉS HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓJA SZOLGÁLATÁBAN

ABSZTRAKT

Egy súlyos betegség több szempontból hatalmas kihívás egy gyermek számára. Ugyanis a testi tüneteken és a kellemetlen gyógykezeléseken túl a betegség számos negatív pszichoszociális következménnyel is jár. Egy hosszú kórházi kezelés során a gyermek kiszakad a nevelési-oktatási rendszerből, mely azon túl, hogy a tanuló a napi tananyaggal jelentősen lemaradhat, és így akár a tanévismétlés veszélye is fennáll, azzal is jár, hogy a gyermek kiszakad a megszokott társas közegéből és a mindennapi élet ritmusából. Az iskola, mint a szocializáció fontos terepe, valahová tartozást és közösségi élményeket nyújt a gyermek számára. Ezzel szemben a kórházi lét a kortárs kapcsolatok meggyengülésével, akár izolációval jár együtt. A témában zajló kutatások pedig alátámasztották, hogy a megfelelő minőségű társas támogatás jelentősen emeli a betegek életminőségét, valamint javítja a gyógyulási esélyeket.

A kórházpedagógia, mint speciális pedagógiai eszköz rendkívül jó lehetőség a szomatikus betegséggel küzdő gyermekek támogatására. Az előadás célja a kórházpedagógiai mozgalom és a jelenleg hazánkban működő szervezetek bemutatása, valamint a témában zajló hazai és nemzetközi kutatások ismertetése. Célom felhívni a figyelmet arra, hogy a kórházpedagógia milyen sok tekintetben járul hozzá a gyermekek testi és lelki jóllétéhez. Többek között azáltal, hogy megtöri a kórházi lét monotóniáját, segít csökkenteni a hospitalizációból fakadó ártalmakat. A kórházpedagógus személye hidat teremt a beteg és az egészséges személy, a „benti világ” és a „kinti világ” között. Maga az oktatott tananyag pedig képes elterelni a beteg figyelmét a betegségéről, a tanulás pedig rövid és hosszútávú célt is adhat, továbbá sikerélményt – melyek a lelki jóllét és az önbecsülés szempontjából kiemelt jelentőséggel bírnak. A fenitek mellett pedig fontos szempont az is, hogy a beteg gyermek nem marad le a tananyaggal, így a testi felépülést követően vissza tud integrálódni a tantermi oktatásba, a megszokott osztályközösségébe. Annak érdekében azonban, hogy a kórházpedagógiai program célt érjen, kiemelten fontos a pedagógusok számára szem előtt tartani a gyermek betegségének testi és lelki hatását, a kezelések jellegzetességeit, azok fizikális és kognitív következményeit, a kórházi környezet által nyújtott fizikális-térbeli lehetőségeket, valamint a betegség pszichés feldolgozásának folyamatát.

Ezen szempontokat figyelembe véve minden esetben fontos a pedagógiai programot egyénre szabottan megvalósítani, mely igényli a pedagógus kreativitását, rugalmasságát és empátiáját.
Kulcsszavak: kórházpedagógia, beteg gyermek, jóllét
Szakosztály: Gyermekvédelmi és Szociálpedagógiai

1. BEVEZETÉS

Egy betegség számos szempontból nehézséget jelent egy gyermek számára. Azon túl, hogy szembesülni kell a betegség szomatikus következményeivel, a fájdalommal és egyéb kellemetlen tünetekkel, a gyermek kiszakad a számára megszokott mindennapi tevékenységeiből – többek között a tanulásból is. Mint ahogy az a neveléslélektani szakirodalomból ismeretes, egy iskoláskorú gyermek számára az oktatásban való részvétel nem csupán az ismeretelsajátítás szempontjából fontos, ugyanis az iskola funkciója ennél jóval komplexebb. Az iskola számos közösségi élményt nyújt a gyermek számára, továbbá a szocializáció kiemelten fontos színtere (Nagy 2013, Berta – Török 2015, Török 2015). Az iskolai létből való tartós kiszakadás pedig pszichoszociális fejlődés szempontjából kedvezőtlen hatással bír (Papp et al. 2016).
Emiatt kiemelten fontos minden olyan kezdeményezés, mely segíti a betegséggel küzdő gyermekeket abban, hogy - amennyiben a fizikális állapota engedi - részese maradhasson az oktatási-nevelési folyamatnak. Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy az oktatási rendszer rugalmasan igazodjon a betegséggel küzdő gyermek aktuális igényeihez és állapotából adódó lehetőségeihez. Annak érdekében, hogy a gyermek oktatásában részt vevő pedagógusok valóban a gyermek szükségleteihez tudjanak igazodni, fontos, hogy ismerjék azokat a lélektani folyamatokat és jellegzetességeket, mellyel egy súlyos betegség előhív.

2. BETEGSÉG GYERMEKI LÉLEKRE GYAKOROLT HATÁSA

Egy testi betegség, és az azzal kapcsolatos változások, veszteségek elfogadása nem könnyű feladat egy felnőtt ember számára sem (Sidell 1997, Gordon – Benishek 1996). Mindazzal, amit egy betegség jelent, gyermekként szembesülni komoly kihívás. Habár általánosságban azt tapasztaljuk, hogy a gyermeki lélek rendkívül rugalmas, az ő lelki világukat és alkalmazkodóképességüket is próbára teszi egy komoly betegség megtapasztalása (Barbarin 1990). Ilyen esetekben a lélek fokozottan sebezhető, akár tartós károkat is elszenvedhet a betegség folyamatában, így ebben az időszakban miden lelki támogatás különösen nagy jelentőséggel bír (Drotar 2006).

Egy súlyos betegséggel való szembesülés minden személy életében változást hoz. A változás jellege és megélése természetesen nagymértékben függ a betegség jellegétől, annak tüneteitől, kezelési lehetőségeitől, idői tényezőitől, valamint várható lefolyásától (Petrie et al. 2007). A betegség okozta változások nem csupán a testet érintik, hanem az egész személyre hatást gyakorolnak (Cassell 1991). Ezeknek a változásoknak a megélésen rendkívül egyedi – még ugyanazon betegségben szenvedő egyének esetében is nagy változatosságot mutatnak (Csabai – Molnár 2009). A betegségre mindig az egyén személyisége reagál, annak sajátosságaitól nagymértékben függ a reakciók jellege (Adler – Matthews 1994). Általánosságban azonban elmondható, hogy a betegség a legtöbb személy számára traumatikus élmény, mely lélektani krízis kialakulásához vezethet (Livneh – Antonak 2005). A krízis következtében a betegek pszichés, viselkedéses és szociális egyensúlybomlást élnek meg, mely egy lelkileg igen nehéz és sebezhető időszak (Hajduska 2015).

A betegségre adott érzelmi reakciók közül a leggyakoribbak a fokozott distressz és a szorongás (Fallowfield et al. 1994), mely jellemzően a betegség kezdeti időszakában jelenik meg, intenzitása hullámzó lehet, de akár az egész betegségfolyamat alatt fennmaradhat (Noyes et al. 1998). A fokozott mértékű distressz-szint pedig nem csupán a betegek jólléte miatt kedvezőtlen, hanem negatívan befolyásolhatja a betegséggel való megküzdést, valamint közvetett módon akár a betegség lefolyását is (McGregor – Antoni 2009).

Gyakori reakció a betegség kapcsán a tagadás, mely esetében akár magát a betegséget, akár annak valamely vetületeit, súlyosságát, következményeit hárítja el az egyén (Kreitler 1999). Habár a betegség kezdeti szakaszában a tagadás kedvező reakció lehet, ugyanis hatására csökken a megélt szorongás-szint, a betegséggel való küzdelem időszakában kifejezetten káros, ugyanis elzárja a betegeket a megküzdés lehetőségeitől (Kreitler 1999). Gyakran megélnek a betegek továbbá dühöt és intenzív negatív érzéseket, félelmet, bizonytalanságot, de akár fásultságot, apátiát is (Csabai – Molnár 2009, Sándor – Csabai 2018). Ezek az érzések sok esetben abból adódnak, hogy a betegek elvesztik a saját testük feletti irányítás képességét, kontrollvesztett állapotba kerülnek (Büchi et al. 2002, Csabai – Molnár 2009)

Egy súlyos betegség általában számos veszteséggel jár együtt (Livneh – Antonak 2005). A személy a konkrét testi veszteségeken túl (testrész, szerv, testi funkció elvesztése) egyéb, ugyancsak fontos veszteségeket élhet meg – pl. testbe vetett bizalom, személyes autonómia érzése, társas szerepek elvesztése. (Büchi et al. 2002). A veszteségek nyomán gyakran kialakul a lelki szenvedés, mely a személy teljes énjére kiható komplex fizika-, pszichológiai-, szociális- és spirituális tapasztalás (Krikorian – Limonero 2012, Cassell 1999, 2004).

A betegségből adódó veszteségek feldolgozása, valamint a kapcsolódó negatív érzések és a lelki szenvedés megfelelő kezelése kiemelten fontos feladat (Krikorian et al. 2014, Andersen et al. 2007). Sajnálatos módon sok esetben a betegek nem tudnak megbirkózni a betegségből adódó pszichés teherrel, nagy arányban alakul ki esetükben valamilyen szorongásos- vagy hangulatzavar (Scott et al. 2007).
Gyermekek esetében a betegség megzavarhatja a lelki érés és a pszichoszociális fejlődés folyamatát (Papp et al. 2016). Kutatási tapasztalatok szerint a krónikus beteg gyermekek fizikai, pszichés és társas működése alulmarad az egészséges kortársaikétól (Taylor, Gibson – Franck 2008). Fokozottan sérülékenyek a pszichés és szociális problémákkal szemben (Lavigne – aFaier-Routman 1992), habár a krónikus beteg gyerekek pszichés funkcionálása rendkívül széles skálán mozog.
A betegséghez való alkalmazkodás a lélek számára rendkívül nehéz feladat – különösen amiatt, hogy a szomatikus állapot esetleges hullámzása, az átmeneti vagy tartós állapotrosszabbodás miatt sok esetben újra- és újra el kell fogadni az éppen aktuális állapotot (Stanton, Revenson – Tennen 2007). A betegség elfogadása számos tényezőtől függ, többek között a beteg személységétől (pl. neurotizizmus vagy diszpozicionális optimizmus személysiégjegyek), a coping mechanizmusoktól, illetve a betegséggel kapcsolatos nézetektől és kongícióktól (Adler – Matthews 1994). Fontos továbbá figyelembe venni a betegség/fogyatékosság jellegzetességeit, a funkcionális függőség mértékét, illetve a megélt distressz intenzitását (Wallander et al. 1989).
Vannak azonban olyan, ún, rezisztenica-faktorok, melyek csökkenthetik a betegségből adódó negatívumok intenzitását, és melyek segítségével ellenállhatnak a kedvezőtlen pszichoszociális változásokkal szemben. Ilyen rezisztencia-faktorok lehetnek bizonyos temperamentum-jegyek, a személy jól működő problémamegoldó-képessége, hatékony stresszkezelése, valamint a kedvező társas-környezeti faktorok (kedvező családi környezet, jó színvonalú társas támogatás (Wallander et al. 1989). Más tanulmányok a családi reziliencia és a szülők nevelési stílusának fontosságát emelik ki (Qui et al. 2021).

3. BETEGSÉG HATÁSA A GYERMEK TÁRSAS KAPCSOLATAIRA

Egy gyermek számára a társas közeg különösen nagy jelentőséggel bír. Egy súlyos betegség megjelenése akár átmenetileg, akár tartósan átstrukturálhatja a társas kapcsolatokat, azok akár átmenetileg erősödhetnek, de gyengülhetnek is (Stanton, Revenson – Tennen 2007). Kutatási megfigyelések hangsúlyozzák, hogy a krónikus betegek társas kapcsolatai kisebbek, mint egészséges személyeké (Vogt et al. 1992). Holott a jól funkcionáló társas támogatás azonban kiemelten fontos tényező lenne a betegek testi-és lelki felépülése szempontjából, kutatási eredmények szerint ugyanis a társas támogatás mértéke összefügg a betegek morbiditásával, mortalitásával, valamint az életminőségével (Brummett et al. 2001, Kroenke et al. 2006).

Vizsgálati eredmények szerint a család betegségre adott reakciója és érzelmi működése kiemelt jelentőségű a gyermek testi-lelki jólléte szempontjából, ugyanis annak érzelmi klímája direkt módon befolyásolja a betegek pszichés működését (Kiecolt-Glaser – Newton 2001). A családtagok rendkívüli módon erősíthetik a gyermekben a fontosság érzést, valamint azt, hogy érdemes meggyógyulniuk (Brummet et al. 2005), továbbá jótékonyan befolyásolhatják a betegek egészségvédő viselkedését. A kutatási és klinikai tapasztalatok azt mutatják, hogy a gyermekek betegségükhöz és annak kezeléséhez való viszonyát nagymértékben meghatározza szülők hozzáállása (Boles – Roberts 2007). A betegség következtében megfigyelhető, hogy megváltozik a szülő-gyermek kapcsolat. Egyrészt megnő a szülőktől való függőség-érzése (Eiser – Berrenberger 1995), másrészt a gyermekek számára sok esetben terhet jelent a szülők fokozott aggodalma és az ebből adódó korlátozások (Papp et al. 2016). A mindennapos interakciók gyakran a betegséggel és annak tüneteivel kapcsolatos témákra korlátozódnak, a közös pozitív élmények a kezelések és a betegség nyomán kialakuló negatív érzések miatt gyakran teljesen eltűnnek (Papp et al. 2016).

Átstrukturálódnak, redukálódhatnak továbbá a kortárs kapcsolatok is. Reakciójuk igen fontos, ugyanis amennyiben a társak pozitív attitűddel rendelkeznek, és van lehetőség, hogy a betegséggel küzdő gyermek részese legyen a kortárs közegnek (óvoda-iskola), és ott pozitív közösségi élményeket éljen meg, részese lehessen az együttes tevékenységeknek, a kortársaktól megélt társas támogatás jelentősen segíthet a betegséggel való együttélésben (Austin et al. 2011). A kortársak részéről tanúsított támogatás sok esetben akadályozott, ugyanis a gyermekek eredendően érzékenyen reagálnak a különböző testi szinten megjelenő eltérésekre, a másságra (Csabai – Molnár 2009). Olyan esetekben, amikor a gyermek betegsége külső, szemmel látható tünetekkel is rendelkezik, nagyobb eséllyel tapasztalható ellenállás a kortársak részéről (Csabai és Molnár, 2009). További akadályt jelenthet, hogy sok esetben a betegség jellegéből, vagy annak kezeléséből adódóan a gyermek átmenetileg vagy akár tartósan kiszakad a kortárs közösségi élményekből (Meijer et al. 2000), mely hosszú távon akár beilleszkedési problémákhoz is vezethet (Csabai – Molnár 2009).

4. AZ OKTATÁS SZEREPE A BETEG GYERMEKEK TÁMOGATÁSÁBAN

Tapasztaltok alapján a beteg gyermekek oktatása számos módon kedvezően hat az oktatásban részt vevő gyermekre. Egyrészt önmagában a pedagógus kórházi közegben való jelenléte a külvilággal való kapcsot jelentheti a beteg gyermek számára (Hajnal 2006), továbbá csökkentheti a megélt szociális izolációt és annak negatív hatásait. Továbbá a tanulás lehetősége és az azzal kapcsolatos elvárások az egészséges életbe való visszatérés reményét adhatják a gyermek számára (Becsei-Balogh – Szili 2016).

Erősítheti a gyermek hitét abban, hogy idővel vissza tudnak kerülni a közösségükbe, a mindennapos életükbe (Hajnal 2006). Segít abban, hogy a gyermek számára a tanuló-szerep megmaradjon, szereprepertoárja ne csupán a beteg-szerepre szűküljön le.
Maga tanulás folyamata segíthet kizökkenni a mindennapok monotóniájából, strukturálhatja a kevéssé strukturált napokat, feladatot és célt adhat a gyermekek számára. Az elvégzett feladatok lekötik a gyermek gondolatait, kizökkentik a betegséggel kapcsolatos gondolatokból, valamint tágíthatják a fokozott szorongás miatt beszűkült figyelmet (Becsei-Balogh – Szili 2006). Közvetett hatásként csökkentheti a gyermekek hospitalizációját, szorongásos és depresszív tüneteit (Erdősi 2006, idézi Molnár 2014).
A megfelelően, gyermek aktuális állapotához és képességeihez igazodó feladatok hatására nőhet a gyermekek önbecsülése és önbizalma, mely pozitívan járulhat hozzá az egészséges lelki működéshez. Az egészséges önbizalom és önbecsülés kiemelten fontos a gyógyulás szempontjából, ugyanis csak a megfelelő önbizalommal és önbecsüléssel rendelkező gyermekek és fiatalok lesznek képesek mobilizálni az lelki és fizikális energiáikat a gyógyulás érdekében, valamint bízni és hinni a gyógyulásukban (Becsei-Balogh – Szili, 2016).
A tartós betegséget megélő gyermekek számára tehát a szükségleteikhez igazodó, professzionálisan kivitelezett oktatás komplex pozitív hatással bír. A gyermekek tanuláshoz való jogát, valamint oktatásuk főbb szempontjait a HOPE (Hospital Organisation of Pedagogues in Europe) Chartája deklarálja:

1. „Minden gyermeknek és fiatalnak a betegsége ideje alatt is joga van a kórházi és otthoni tanuláshoz, abban az esetben is, ha külföldön áll gyógykezelés alatt.
2. A beteg gyermekek és fiatalok oktatásának célja, hogy a gyógyulás ideje alatt se maradjanak le a tanulmányaikkal, és diák szerepüket megőrizzék.
3. A kórházi oktatás közösséget teremt a sorstársak között és normalizálja a mindennapokat A tanulás történhet csoportosan vagy a betegágy mellett egyénileg.
4. A kórházi és otthoni tanítás a beteg gyermek anyaiskolájával való együttműködésben történjen.
5. A tanulási környezetét és segédeszközeit a beteg gyermekek és fiatalok képességeihez kell igazítani. Az infó-kommunikációs eszközök alkalmazása jó lehetőség az elszigetelődés csökkentésére.
6. Széles és változatos módszertani eszköztár használatára van szükség a kórházi tanítás során. A tananyag megállapításakor a tantervi követelmények mellett figyelembe kell venni a betegségből és a kórházi tartózkodásból eredő sajátos szükségleteket is.
7. Szakképzett kórházpedagógusokra van szükség, akik folyamatos továbbképzéseken vesznek részt.

8. A kórházpedagógusok teljes értékű tagjai a kórházi mulitdiszciplináris csapatnak. Ők az összekötő kapocs a beteg gyermek és az anyaiskola között.
9. A kórházpedagógusnak tájékoztatni kell a szülőket beteg gyermekük tanuláshoz való jogáról, és aktív felelős partnerként kell őket bevonni a folyamatba.
10. A gyermekek és fiatalok személyiségi jogait minden esetben tiszteletben kell tartani."[2]

Ahhoz, hogy a beteg gyermekek és fiatalok tanuláshoz való jogai teljesüljenek, szakmai alapokon működő, megfelelő jogszabályi keretek között zajló, minden gyermek számára elérhető és hozzáférhető kórházpedagógiai tevékenységre van szükség. Kiemelten fontos továbbá a beteg gyermekek oktatását végző szakemberek oktatása és szupervíziója is.

5. KÓRHÁZPEDAGÓGIA HELYZETE HAZÁNKBAN

A kórházpedagógia, mint a kórházi kezelés alatt álló gyermekek nevelésével és oktatásával foglalkozó szakterület (Volentics 1997) célja, hogy a tartós gyógykezelés alatt álló tanulók tanulási elmaradását megszüntesse, valamint speciális oktatási-nevelési eszközökkel megfelelő feltételeket biztosítson a beteg gyermek számára a gyógyuláshoz, a gyógyító szakemberek számára a gyógyításhoz (Orosházi 2014). Napjainkban nemzetközi szinten számos kórházpedagógiai program működik, a hazai helyzetkép azonban még közel sem tökéletes.

Habár Magyarországon már XX. század eleje óta működtek ún. iskolaszanatóriumok, ahol orvosi felügyelet mellett zajlott oktatási-nevelési folyamat, sajnos napjainkban sem érhető el minden betegséggel küzdő gyermek számára kórházi oktatás. Az otthonukban lábadózó krónikus beteg gyermekek helyzete pedig még kedvezőtlenebb. Az, hogy ma hazánkban egy gyermekkórházban dolgoznak-e kórházpedagógusok, ha igen, akkor milyen óraszámban, módszerekkel, szakmai programmal, egyrészt az adott intézményi gyakorlattól, az intézmény finanszírozási lehetőségeitől és célkitűzésetől függ[3]. Ennek alapján nagy különbségek lehetnek az egyes kórházak által nyújtott szolgáltatások jellegében, valós elérhetőségében, színvonalában. Sajnálatos módon sok kórházban pedig egyáltalán nem érhető el ilyen jellegű szolgáltatás. Jó példaként fontos megemlíteni a Fővárosi Iskolaszanatórium Általános Iskola és Gimnáziumot, melynek nagy múltja van a beteg gyermekek oktatásában. A főváros 12 kórházába delegál pedagógusokat, akik maga szakmai színvonalon végzik eme fontos feladatot. Elérhető továbbá

[2] HOPE Charta: Beteg gyermekek és fiatalok tanuláshoz való joga: https://www.hospitalteachers.eu/who/hope-charter

[3] A tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek, tanulók köznevelési ellátásának irányelve, https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok/tartos_gyogykezeles_szakmai_iranyelv

kórházpedagógiai szolgáltatás Pécsett, Szombathelyen. Miskolcon, Nyíregyházán, Debrecenben valamint Szegeden[4].

Annak érdekében, hogy a tanulást támogató szoláltatás minél több betegséggel küzdő gyermek és fiatal számára elérhető legyen, 2014-ben létrehoztak egy önkéntes alapon működő programot, az ún. KórházSuli programot[5]. A programban alapvetően középiskolás tanulók és egyetemi hallgatók vesznek részt önkénteseként, és céljuk alapvetően az otthoni lábadozás időszakában segíteni a gyermekeket a tanulási folyamatban. Feladatuknak tekintik a gyermekek felzárkóztatását, az iskolába való visszailleszkedésük segítését. Missziójuk az oktatási rendszer és az egészségügyi ellátórendszer között tapasztalható rés kitöltése. A tananyag átadásán túl feladatuknak az önkéntesek hozzájárulnak ahhoz is, hogy a beteg gyermekek a lábadozásuk időszaka alatt is lehetőségükhöz mérten aktívak tudjanak maradni, közösség tagjai legyenek, és céljuk legyen. Tapasztalatuk szerint a kortársoktatási tevékenység hozzájárul továbbá ahhoz, hogy a gyermekek pozitív hozzáállást alakíthassanak ki és tarthassanak fenn a gyógyulásukkal kapcsolatban (Tóthné Almássy 2021). A programban 2000 önkéntes bevonásával több, mint 700 általános és középiskolás diák tanulásának támogatás valósult meg 2014 és 2021 között.

Kedvező aktuális változásnak tekinthető 2022. május 20-án megjelent „A tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek, tanulók köznevelési ellátásának irányelve”[6], mely az EMMI Köznevelésért Felelős Államtitkárságának tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek, tanulók köznevelési ellátása tárgyában létrehozott munkacsoportja 3 évig tartó egyeztetésének eredményeként jött létre. Az irányelv meghatározza a tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek oktatásának-nevelésének fő szakmai irányvonalait, valamint bemutatja az ellátás folyamatát és szakmai protokollját. Részletes gyakorlati útmutatót nyújt a pedagógusok, az egészségügyi alkalmazottak és az egyéb érintettek számára munkájuk megkönnyítése érdekében.

Fontos előre lépések történtek továbbá a kórházpedagógusok képzésével kapcsolatban is, ugyanis 2022-ben meghirdetésre került a Debreceni Egyetemen Kórházpedagógia pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak[7], valamint

[4] A tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek, tanulók köznevelési ellátásának irányelve, https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok/tartos_gyogykezeles_szakmai_iranyelv

[5] KórházSuli Program: https://korhazsuli.hu/

[6] A tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek, tanulók köznevelési ellátásának irányelve https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok/tartos_gyogykezeles_szakmai_iranyelv

[7] Kórházpedagógia pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés szakleírása https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/20664/szakleiras

Kórházpedagógia szakirányú továbbképzési szak[8], mely szakok indítása hiánypótló volt. Így biztosítottá válik a megfelelő ismeretekkel és kompetenciákkal rendelkező kórházpedagógusok jelenléte az oktatási rendszeren belül.

6. ÖSSZEGZÉS

A betegség egy olyan komplex tapasztalás, mely számos lelki és szociális kihívást elé állítja a gyermeket és családját. Ezzel a nehéz élethelyzettel való megküzdésben kiemelten fontos, hogy számos szakterületről kapjon adekvát segítséget a család. Fontos szerepe lehet kórházpedagógiai tevékenységnek ebben a folyamatban, ugyanis tanítás, mint a gyermek számára ismert eszköz komplex módon hozzájárulhat gyermekek támogatásához. Ebben a folyamatban kiemelten fontos az oktatást végző személy megfelelő képzettsége és kompetenciája (Sándor 2022), éppen ezért a minőségi szakmai tevékenységhez nélkülözhetetlen a kórházpedagógusok képzése, továbbképzése és szupervíziója. Fontos továbbá egységesíteni a kórházpedagógusok oktatási és egészségügyi rendszerben elfoglalt helyét és szerepét, az ellátás biztosítása érdekében új munkaköröket létrehozni, valamint biztosítani a tevékenység finanszírozását.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Adler N. – Matthews K (1994): Health Psychology: Why do some people get sick and some stay well?, Annual Review of Psychology. 45. szám. 229-259. p.
- Andersen BL. – Farrar WB. – Golden-Kreutz D – Emery CF. – Glaser R. – Crespin T. et. al. (2007): Distress reduction from a psychological intervention contributes to improved health for cancer patients. Brain, Behaviour and Immunity. 21/7. szám. 953–961. p.
- Austin S. – Senecal C. – Guay F. – Nouwen A. (2011): Effects of gender, age and diabetes duration on dietary self-care in adolescents with type 1 diabetes: A Self Determination Theory perspective. Journal of Health Psychology, 16. szám. 917–928. p.
- Barbarin O.A. (1990): Adjustment to Serious Childhood Illness. In: Lahey BB, Kazdin AE. (szerk.) Advances in Clinical Child Psychology. Advances in Clinical Child Psychology. Boston, Springer.
- Becsei-Balogh Renáta – Szili Katalin (2016): Kórház-pedagógia. Képzés és gyakorlat 14/3-4. szám. 65-92. p

[8] Kórházpedagógia szakirányú továbbképzés szakleírás https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/21458/szakleiras

- Boles RE. – Roberts MC. (2007): Children's perceptions of illness and death. pp. 38-41. In: Ayers et al (szerk.). Cambridge handbook of pschology, health and medicine. Cambridge, New York, Cambridge University Press,. 38-41p.
- Brummet BH. – Mark DB. – Siegler IC. et al. (2005): Perceived social support as a predictor of mortality in coronary patients: effects of smoking, sedentary behaviour, and depressive symptoms. Psychosomatic Medicine. 67. szám. 40-45. p.
- Büchi S. – Buddeberg C. – Klaghofer R. – Mtsai. (2002): Preliminary validation of PRISM (Pictorial Representation of Illness and Self Measure)—a brief method to assess suffering. Psychotheraphy and Psychosomatics. 71/6. szám. 333–341. p.
- Cassell EJ. (1991): The Nature of Suffering and the Goals of Medicine. Oxford University Press, USA.
- Cassell EJ. (1999): Diagnosing suffering: a perspective. Annals of Internal Medicine. 131/7. szám. 531-534. p.
- Cassell EJ. (2004): The nature of suffering and the goals of medicine. New York, USA: Oxford University Press.
- Csabai Márta – Molnár Péter (2009): Orvosi pszichológia és klinikai egészségpszichológia. Budapest, Medicina Kiadó.
- Drotar D. (2006): Psychological interventions in childhood chronic illness. American Psychological Association.
- Eiser C. – Berrenberg JL (1995): Assessing the impact of chronic disease on the relationship between parents and their adolescents. Journal of Psychosomatic Research. 39. szám. 109–114. p.
- Fallowfield LJ. – Hall A. – Maguire P. – Baum M. – A'Hern RP. (1994): Psychological effects of being offered choice of surgery for breast cancer. BMJ. 309. szám. 448–448. p.
- Gordon PA. – Benishek LA. (1996): The experience of chronic illness: Issues of loss and adjustment, Journal of Personal and Interpersonal Loss. 1/3. szám. 299-307. p.
- Hajduska Marianna (2015): Krízislélektan Budapest, ELTE Eötvös Kiadó
- Hajnal Zsolt. (2006): HOPE – Esély az oktatásban. Empátia. Kórházpedagógusok Lapja. 2/1. szám. 43−47. p.
- Kiecolt-Glaser JK. – Newton TL. (2001): Marriage and health: His and hers. Psychological Bulletin. 127/4. szám. 472–503.
- Kreitler S. (1999) Denial in Cancer Patients Psychosocial Issues, Journal Cancer Investigation, 17(7) 514-534. p.

- Krikorian A. – Limonero JT. – Román JP. – Vargas JJ. – Palacio C. (2014):Predictors of suffering in advanced cancer. American Journal of Hospice and Palliative Care. 31/5. szám. 534-542. p.
- Krikorian A. – Limonero JT. (2012): An integrated view of suffering in palliative care. Journal of Palliative Care. 28/1. szám. 41-49. p.
- Kroenke C. – Kubzansky LD. – Schernhamme ES. (2006): Social networks, social support, and survival after breast cancer diagnosis. Journal of Clinical Oncology. 24/7. 1105-1111. p.
- Lavigne JV – Faier-Routman J. (1992): Psychological adjustment to pediatric physical disorders: A metaanalytic review. Journal of Pediatric Psychology. 17. szám. 133–157. p.
- Livneh H. – Antonak RF. (2005): Psychosocial Adaptation to Chronic Illness and Disability: A Primer for Counselors. Journal of counseling and development. 83. szám. 12-20. p.
- McGregor BA. – Antoni MH. (2009): Psychological intervention and health outcomes among women treated for breast cancer: A review of stress pathways and biological mediators. Brain, Behavior, and Immunity. 23. szám- 259-166. p.
- Meijer SA. – Sinnema, G. – Bujstra JO et al. (2000): Peer interaction in adolescents with a chronic illness. Personality and Individual Differences. 29. szám. 799–813. p.
- Molnár Katalin (2014): Betekintés a kórházpedagógiába. Neveléstudomány. 1. szám. 82-96. p.
- Nagy Ádám (2013): Szocializációs közegek. Replika. 83/2. szám. 95-108. p.
- Noyes RJ. – Holt C. – Massie M. (1998): Anxiety disorders. In Psycho-oncology, Holland JC (szerk.) New York: Oxford University Press, 548–563. p.
- Orosházi Katalin (2014): „Nagyobb a vonat, mint a busz!” Tani-tani Online. A Szabad pedagógiai gondolkodás fóruma.
- Papp Zsuzsanna – Kökönyei Gyöngyi – Békési Adrea - Mtsai. (2016): Egészséggel összefüggő életminőség három gyermekkori krónikus betegségben. Alkalmazott Pszichológia. 16/3. szám. 79–93. p.
- Pertie KJ – Jago LA. – Devcich DA. (2007): The role of illness percepcion in patients with medical conditions. Current Opinion in Psychiatry. 20. szám. 163-167. p.
- Qiu Y. – Xu L. – Pan Y. – He C. – Huang Y. – Xu H. – Lu Z. – Dong C (2021): Family Resilience, Parenting Styles and Psychosocial Adjustment of Children With Chronic Illness: A Cross-Sectional Study. Front. Psychiatry 12. szám.

- Sándor Zita (2022): Betegség következtében különleges bánásmódot igénylő gyermekek nevelését segítő speciális pedagógiai eszközök. Deliberationes. in press
- Sándor Zita – Csabai Márta (2018): A PRISM-D rajzteszt alkalmazása a daganatos betegséggel összefüggő érzelmi és kognitív reprezentációk komplex vizsgálatára. Orvosi Hetilap. 159/48. szám 2021-2030. p.
- Scott KM. – Bruffaerts R. – Tsang A. et al. (2007): Depression–anxiety relationships with chronic physical conditions: Results from the World Mental Health surveys. Journal of Affective Disorders. 103. szám. 113–120. p.
- Sidell NL (1997). Adult Adjustment to Chronic Illness: A Review of the Literature. Health & Social Work. 22/1. szám. 5–11. p.
- Stanton AL. – Revenson TA. – Tennen H. (2007): Health Psychology: Psychological Adjustment to Chronic Disease. Annual Review of Psychology. 58.szám. 565-592. p.
- Taylor RM. – Gibson F. – Franck LS. (2008): A concept analysis of health-related quality of life in young people with chronic illness. Journal of Clinical Nursing. 14. szám. 1823–1833. p.
- Tóthné Almássy Mónika (2011): Újratervezés – a KórházSuli alapítvány gyors és rugalmas válaszai a COVID-19 járvány idején. Önkéntes Szemle.1/2. szám. 56-69. p.
- Török Balázs (2015). A szocializáció iskolai feltételei – a tanuló reflexivitása és az interakciós rendek, In. Nikitscher Péter (szerk.) Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 20-55. p.
- Török Balázs – Berta Judit (2015): A szocializáció változó koncepciói, In. Nikitscher Péter (szerk.) Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 9-18. p.
- Vogt TM. – Mullooly JP. – Ernst D. – Pope CR. – Hollis JF. (1992): Social networks as predictors of ischemic heart disease, cancer, stroke and hypertension: Incidence, survival andmortality. Journal of Clinical Epidemiology. 45. szám. 659-666. p.
- Volentics Anna (1997): Kórházpedagógia. In: Báthory Zoltán, Falus István (szerk.). Pedagógiai Lexikon. II. Budapest, Keraban Könyvkiadó. 280. p.
- Wallander J L. – Varni JW. – Babani LV et al. (1989): Family resources as resistance factors for psychological maladjustment in chronically ill and handicapped children. Journal of Pediatric Psychology. 14. szám.157–173. p.

INTERNETES FORRÁSOK

- A tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek, tanulók köznevelési ellátásának irányelve: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok/tartos_gyogykezeles_szakmai_iranyelv, letöltve: 2022.12.06.
- HOPE Chata: Beteg gyermekek és fiatalok tanuláshoz való joga: https://www.hospitalteachers.eu/who/hope-charter , letöltve: 2022.12.06.
- Kórházpedagógia pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés szakleírása: https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/20664/szakleiras letöltve: 2022.12.06.
- Kórházpedagógia szakirányú továbbképzés szakleírás: https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/21458/szakleiras letöltve: 2022.12.06.
- KórházSuli: https://korhazsuli.hu/, letöltve: 2022.12.06.

ABSTRACT

HOSPITAL PEDAGOGICAL PROGRAMS FOR THE WELL-BEING AND COMPENSATION OF DISADVANTAGES OF SICK CHILDREN

A serious illness is a huge challenge for a child in many ways. In addition to physical symptoms and unpleasant medical treatments, the disease also has many negative psychosocial consequences. During a long hospital treatment, the child is separated from the educational system, which, in addition to the fact that the student may fall behind significantly with the daily curriculum, and thus there is even a risk of repeating the school year, also results in the child being separated from the usual social environment and the from the rhythm of everyday life. The school, as an important field of socialization, provides a sense of belonging and community experiences for the child. On the other hand, being in a hospital is associated with a weakening of peer relationships, or even isolation. The ongoing research on the subject has confirmed that adequate quality social support significantly increases the quality of life of patients and improves the chances of recovery. Hospital pedagogy, as a special pedagogical tool, is an extremely good opportunity to support children with somatic diseases. The purpose of this paper is to present the hospital pedagogy movement and the organizations currently operating in Hungary, as well as to present domestic and international research on the subject.

The aim is to draw attention to the many ways in which hospital pedagogy contributes to the physical and mental well-being of children. Among other things, by breaking the monotony of being in a hospital, it helps to reduce the harm caused by hospitalization. The person of the hospital pedagogue creates a bridge between the sick and the healthy person, between the "inner world" and the "outer world". The taught curriculum is able to divert the patient's attention from their illness, and learning can provide both short- and long-term goals, as well as a sense of achievement - which are of particular importance from the point of view of mental well-being and self-esteem. In addition to the above, an important aspect is that sick children do not fall behind with their studies, so after physical recovery they can return to integrate into classroom education and the usual class community.

However, in order for the hospital pedagogy program to achieve its goal, it is extremely important for teachers to keep in mind the physical and mental effects of the child's illness, the characteristics of the treatments, their physical and cognitive consequences, the physical-spatial opportunities provided by the hospital environment, and the mental processing of the illness. Taking these aspects into account, it is always important to implement the pedagogical program individually, which requires the creativity, flexibility and empathy of the teacher.

Sándor Zita, PhD, főiskolai docens
Gál Ferenc Egyetem, Egészség- és Szociális Tudományi Kar
sandorzita89@gmail.com

II. MÉLTÁNYOSSÁG AZ OKTATÁSBAN

Bencéné Fekete Anikó Andrea – Csimáné Pozsegovics Beáta – Szántóné Tóth Hajnalka

HÁTRÁNYOS HELYZETŰ DIÁKOK ESÉLYEGYENLŐSÉGÉT BIZTOSÍTÓ INTÉZKEDÉSEK A DIGITÁLIS OKTATÁS IDEJÉN

ABSZTRAKT

Az elmúlt két tanévben a közoktatás számára a legnagyobb kihívást az online oktatás megszervezése és hatékony működtetése jelentette. Különösen nehéz feladat elé állította a pedagógusokat a kedvezőtlen szociokulturális háttérrel rendelkező diákok és családok tanulástámogatása. A jelenlegi nem reprezentatív feltáró kutatás célja annak feltárása, hogy az iskolákban milyen jó gyakorlatok működtek arra, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek tanulását segítsék abban az időszakban, amikor nem járhattak iskolába. A kutatási kérdések arra irányultak, hogy a pedagógusok, illetve az iskola milyen támogatást nyújtott a hátrányos helyzetű diákok számára, illetve az ezt követő időszakban, hogyan történt a tanulók nehézségeinek felmérése, illetve milyen hátránykompenzációs programot dolgoztak ki az iskolákban. A kutatás módszere az iskolaigazgatókkal folytatott mélyinterjú volt (n=15) 2022 tavaszán. Az empirikus kutatás eredményei arra mutattak rá, hogy az általunk vizsgált intézményekben a lemorzsolódás és az osztályismétlés nem volt nagyobb mértékű, mint a korábbi években a jelenléti oktatás idején.

Kulcsszavak: digitális oktatás, hátrányos helyzet, szociális kompetencia, hátránykompenzációs programok
Szakosztály: Köznevelési

1. BEVEZETÉS

A digitális oktatás idején a legjobban felszerelt oktatási intézmények is küzdöttek nehézségekkel, teljesen új elvárásoknak megfelelően kellett kialakítani az iskola működését annak érdekében, hogy minden diák részt tudjon venni az online tanórákon. A kihívások váratlanul érték az oktatás minden résztvevőjét, hiszen a diákok, a pedagógusok és a szülők sem rendelkeztek minden esetben megfelelő informatikai tudással A hátrányos helyzetű települések pedagógusaira még nagyobb terhet rótt ez a teljesen új feladat. Sokat küzdöttek azért, hogy otthoni környezetben meg tudják teremteni a tanuláshoz szükséges környezetet, feltételeket, az új tanulási módszer ne növelje az esélyegyenlőtlenséget.

2. A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TELEPÜLÉSEN ÉLŐ GYERMEKEK AZ ONLINE IDŐSZAK ALATT

A COVID-19 világjárvány soha nem látott mértékű, azonnali reakciót igénylő kihívások elé állította az oktatást. Az oktatási kormányzatoknak és intézményeknek hirtelen meg kellett találniuk a tanításra és tanulásra alkalmas online felületeket, az ismeretközvetítés módjait és a teljesítményértékelés stratégiáit **(**Smith et al. 2020).
Hazai és nemzetközi kutatók számos vizsgálatot végeztek, a feltárt szakirodalmak fókuszában elsődlegesen az alábbi tényezők állnak;

- a távolléti oktatás megvalósítása és az infrastrukturális hiányosságok (Jakab 2020; Németh – Rajnai 2021)
- a tanulók részvétele, aktivitása (Katona et al. 2022)
- a tanári munkát hátráltató tényezők (Koródi et al. 2020; Yildiz 2021)
- a hátrányos helyzetűek tanulók helyzetének feltárása, és a lemorzsolódás-vizsgálatok (Csikósné Maczó 2021; Dávid et al. 2021; Kende et al. 2021).

A koronavírus sok változást hozott szerte a világban: a veszélyhelyzetet követő intézkedések jelentek meg, az intézményeket bezárták, izolációra került sor, a munkahelyeken változások történtek, a támogatások és szolgáltatások korlátozott elérése megváltozott, mely mindenkit érintett (Dávid et al. 2021).
Koós (2020) tanulmányában előzetesen arra világított rá, hogy a koronavírus-járvánnyal együtt járó gazdasági visszaesés várhatóan Magyarország klasszikus hátrányos helyzetű térségeit érinti majd a legjobban.
Polónyi (2021) rámutatott arra, hogy a pandémia legnagyobb vesztese a hátrányos helyzetűek rétege, akiknek sem eszközük, sem megfelelő műveltségük nincs ahhoz, hogy bekapcsolódjanak az online oktatásba.
Dávid és munkatársainak (2021) kutatása megerősítette Polónyi (2021) állítását. Felmérésükből kiderült, hogy az online oktatásra való áttérés valóban komoly nehézséget jelentett a hátrányos helyzetben lévő gyermekeknek, sőt a pedagógusoknak is. Több helyen az eszközökkel való ellátottság alacsony színvonala, valamint a digitális analfabetizmus miatt a távoktatás meg sem valósult. A 2-3-4 gyermekes családok gyermekei számára szimultán oktatáshoz egyáltalán nem állt rendelkezésre a kellő számú eszköz. A településeken működő gyermekjóléti szolgálatok, tanodák, jelenlétházak jelentős szerepet vállaltak az iskolai feladatok kinyomtatásában, házhozszállításban és nem egyszer a gyermekek felkészítésében is (Dávid et al. 2021).

Csikósné (2021) vizsgálata megerősítette azt a tényt, hogy a távoktatással csak hangsúlyosabbá váltak a társadalmi egyenlőtlenségek. A középiskolai tanárok és a diákok körében végzett kérdőíves vizsgálat során arra a következtetésre jutott, hogy a digitális oktatásból „eltűnt" diákok körében nem az eszköz- és tanulás-támogatás hiánya okozta a gondot, hanem az egyéni hozzáállás, a digitális oktatás adta kiskapuk alkalmazása.
Kende és munkatársai (2021) a hátrányos helyzetű és roma gyermekeket tanító pedagógusok körében végeztek online kérdőíves vizsgálatot. Feltételezéseiknek megfelelően a hátrányos helyzetű tanulók nagy arányban maradtak ki a digitális oktatásból. A megkérdezett pedagógusok a megfelelő tanulási tér, az önálló tanuláshoz szükséges képességek, az internetelérés és az IKT-eszközök hiányát említették meg a nehézségek között. A kutatók megállapították, hogy a hátrányos helyzetű tanulók lemaradása tovább növekedett a digitális oktatás idején, még akkor is, ha a tanulók be tudtak kapcsolódni az oktatásba.
Az intézmények a második átállásra már tudatosan készültek, kidolgozták, szabályozták a digitális oktatás folyamatát. Elkészült a tantermen kívüli oktatás eljárásrendje, amely tartalmazta a működési rendet, a digitális oktatás megvalósítási formáit, ezen belül a teljes és a részleges munkarendet a tantermen kívüli oktatás idején. A dokumentumban kitértek a tanulásszervezés módjára, a kapcsolattartás formájára, a tanulmányi munkára vonatkozó szabályokra, a tanulók és a tanárok kötelességeire, a kommunikációval kapcsolatos szabályokra, valamint a szülők feladataira (Turi – Dezső 2020; Tóthné 2020). A pedagógusok feladatait is pontos meghatározzák az eljárásrendek, ezek közé tartozott, hogy az online órákat, konzultációkat időben meg kellett hirdetni az online platformon. Előre tájékoztatni kellett a tanulókat és a szülőket a tantermen kívüli oktatás módjáról, szabályairól és a munka menetéről, a hiányzások igazolásának lehetőségeiről. (Turi – Dezső 2020). Előtérbe helyezték a feladatok részletesebb értékelését, elsősorban motiváló jelleggel. Kiemelték a szabályzatok, hogy a digitális munkarend nem kizárólagosan az online órák megtartását jelenti, hanem a közös munkát a tanulóknak megadott napirend szerint. (Fodorné 2020). A szülőktől az intézmények elsősorban a távolmaradások jelzését, illetve a problémák pedagógusokkal történő megosztását kérték (Bencéné 2021).

3. A KUTATÁS MÓDSZERE

A jelenlegi, nem reprezentatív feltáró kutatás célja, annak feltárása, hogy az általános iskolákban milyen jó gyakorlatok működtek annak érdekében, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek tanulását segítsék abban az időszakban, amikor nem járhattak iskolába. A kutatási kérdések arra irányultak, hogy a pedagógusok, illetve az iskola milyen támogatást nyújtott a hátrányos helyzetű diákok számára, illetve az ezt követő időszakban, hogyan történt a tanulók nehézségeinek felmérése, illetve milyen hátránykompenzációs programot dolgoztak ki az intézményekben.

A kvalitatív kutatás keretében félig strukturált mélyinterjúkat készítettünk a kutatásban résztvevő hátrányos helyzetű településeken található intézmények vezetőivel (n=15), hogy betekintést nyerjünk az intézmények oktatási tapasztalataiba. Az adatgyűjtésre és az adatelemzésre 2022 tavaszán került sor Dél – Dunántúlon, a pedagógusképzés partnerintézményeinek körében.
A hangfelvételek leiratozását követően a beszélgetések anyagát tartalomelemzésnek vetettük alá. A feldolgozás során az interjú kérdései és alkérdései adták az elemzés vázát. A válaszokból problématérképet készítettünk. A beszélgetések elemzése a kirajzolódó kategóriák, alkategóriák alapján történt.

3.1. KUTATÁS EREDMÉNYEI

2020 márciusában az intézmények első feladata volt, hogy felmérjék, milyen digitális eszközökkel és interneteléréssel rendelkeznek a gyerekek otthon. Készült egy tankerületi és egy iskolai felmérés, amelyet az osztályfőnökök végeztek. Minden iskolában nehézségek adódtak az eszközök biztosításával. Néhány helyen sem az intézmény, sem a tankerület nem tudott biztosítani a gyermekek számára gépet, így csak azok tudtak részt venni az online oktatásban, akik már korábban is rendelkeztek számítógéppel. Az osztályfőnökök minden esetben először telefonon tudtak kommunikálni a családokkal. Az átállás kezdeti időszakában jellemzően a karitatív szervezetek segítségével és a szülők bevonásával jutottak el a papíralapú feladatok a diákokhoz. Az alábbi táblázat bemutatja, hogy milyen mértékben valósul meg az online oktatás a megkérdezett iskolákban.

1. táblázat: Az online oktatás feltételei (2020 tavasz)

Fő kategória	Alkategória		Gyakoriság
online oktatás módja	Online (20-25 perces órák)		3
	többnyire online		7
	csak papíralapú	iskolában	1
		civil szervezetnél	3
		önkormányzatnál	1
	többnyire papíralapú		2
online felületek használata	KRÉTA (csak feladatfeltöltés)		15
	CLASSROOM, GOOGLE MEET ZOOM, TEAMS; (telefonon is működtek)		4 2 2
	Messenger, Facebook, e-mail		13
tanulók elérésének mértéke	mindenkit elértek		0 15
	majdnem mindenkit elértek		
tanulói aktivitás	mindenki aktív		0
	osztályonként 1-2 tanuló maradt ki az oktatásból		9
	osztályonként 5-nél több tanuló nem vett részt az oktatásban		6

Az általunk felkeresett iskolák között három iskola volt, amelyik az első naptól mindegyik órán használta az online felületeket. Öt iskola az első időszakban csak papíralapon kiadott tananyagokkal, feladatkiadással oldotta meg az oktatást. Ezek közül egy iskola azt a módszert választotta, hogy minden hétfőn az iskolában vették fel a családok az adott hétre kiadott tananyagot nyomtatott formában és a következő héten hozták vissza a kitöltött feladatlapokat. A többi négy iskola a civil szervezetek és az önkormányzat segítségével juttatta el az aktuális tananyagot a tanulókhoz. A legtöbb iskola mindkét oktatási formát használta, mivel nem volt minden háztartásban internet elérhetőség és megfelelő digitális eszköz, ezért nem minden tanuló tudott részt venni az online oktatásban. 15-20 perces volt az online óra, ahol a tanulókkal elsősorban az új anyagot beszélték meg, illetve a feladatokat, ezt követően pedig a visszaküldött feladatok ellenőrzése, kijavítása történt.

Kiemelt jelentősége volt a differenciálásnak, melyhez az elvégzett feladatok értékelése nyújtott alapot. Azok a pedagógusok, akik ebben az időben még nem rendelkeztek megfelelő digitális kompetenciával, a KRÉTA felületén kiküldött feladatok megoldásait e-mailben kérték be. A KRÉTA felületét minden iskola használta, de más felületeket is igénybe kellett venni, amikor nem volt megfelelő a KRÉTA működése. Több iskolában főleg az első időszakban Facebook és Messenger csoportokban történt az oktatás. Az iskolaigazgatók és osztályfőnökök személyesen keresték fel az oktatásból kimaradó gyermekek szüleit, de ez nem mindig vezetett eredményhez. Az alábbi táblázat az oktatás eredményességét befolyásoló tényezőket foglalja össze.

2. táblázat: Az oktatás eredményességét befolyásoló tényezők

Fő kategória	Alkategóriák	Gyakoriság
szülői partnerség	minden szülő partner volt	0
	szükség szerint tudtak segíteni saját gyereküknek	8
	voltak, akik nem segítettek, vagy nem is tudtak segíteni a gyerekeknek	7
eredményesség az ismeretelsajátításban	mindent elsajátítottak	0
	többnyire elsajátították a leszűkített tananyagot (törzsanyag)	8
	részben sajátították el a leszűkített tananyagot (törzsanyag)	7
eszközbeszerzés	iskolai eszközök kiadása	10
	civil szervezetek, vállalkozók	5
	önkormányzat	3

Az online oktatás eredményességének egyik feltétele volt, hogy kapcsolatba tudjanak lépni a gyerekekkel és a szülőkkel, továbbá, hogy a gyerekek megfelelő eszközökkel rendelkezzenek.

Az eszközöket általában az iskolák biztosították, de igénybe vettek külső segítséget, sőt volt ahol nem csak civil szervezetek, hanem profitorientált vállalkozások is segítettek.

Amennyiben egyik sem volt megoldható, akkor az önkormányzat biztosított digitális eszközökkel ellátott helyiséget a tanulóknak, ahol bekapcsolódhattak az oktatásba. Ez az időszak a szülőktől is nagy odafigyelést, sok időráfordítást követelt a gyermekek eredményes tanulása érdekében. A megkérdezett iskolák is alátámasztották a szülői segítség jelentőségét, mely nagyban befolyásolta az eredményességet a tananyag elsajátításában. Volt ahol az önkormányzatnál alkalmazott szociális munkások, gyermekvédelmi felelősök segítségével próbálták meggyőzni, motiválni a szülőket, kísérjék figyelemmel a gyermekek tanulását. Az interjúalanyok véleménye szerint, hátrányos helyzetű gyermekeknél több esetben sem a szülők, sem a gyermekek részéről nincs igény az iskolára, a tanulásra. Az általunk megkérdezett iskolaigazgatók szerint a szülői segítség hiánya sok esetben nem a gondatlanságból adódott, hanem a szülőknek nem volt elég tudásuk a segítségadáshoz.

3.2. A LEGFŐBB NEHÉZSÉGEK

Az általunk felkeresett iskolákban, megfogalmazódott, hogy azok problémák, amelyek a jelenléti oktatásban is jelen vannak, de a pedagógusok mindennapi munkája során kezelhetők, az online oktatás során, az erőfeszítések ellenére is kezelhetetlené váltak, és a tanulók oktatásból való kimaradását eredményezte a tanulási motiváció hiánya, és a szülői érdektelenség.

Nehézséget jelentett, hogy hiába sikerült digitális eszközökkel felszerelni a háztartásokat, sok esetben a nagycsaládoknál csak egy-egy gépet sikerült kiadni, ami nem tette lehetővé, hogy mindegyik gyerek részt vegyen az online oktatásban. Néhány iskolában úgy alakították az órarendeket, hogy a sokgyerekes családoknál a gyerekek mindegyike részt tudjon venni valamelyik online órán.

Egy-két esetben internetelérést is biztosítottak a háztartásoknak, de ezeken az eszközökön olyan gyenge volt az internetelérés lehetősége, hogy alkalmatlan volt az online oktatásban való részvételre.

Azokban az iskolákban, ahol jellemző volt a papíralapú oktatás ott az idős pedagógusoknak nehezebben ment a digitális oktatásra való átállás. A nyugdíjas korú pedagógusok hatalmas erőfeszítéseket tettek a digitális technika elsajátításának érdekében, amelynek a későbbiekben meg is lett az eredménye, hiszen a következő iskolabezárás, és az osztályok karanténba kerülése során, szinte minden pedagógus megfelelően, sőt néhányan nagyon magas szinten használta a digitális eszközöket. A későbbiek során nagyon sok oktatási videót, digitális tananyagot készítettek, amelyeket a mai napig is használnak.

Nehézséget okozott több iskolában az SNI-s, és a BTM-s gyerekek fejlesztésének elmaradása. Kevés kivételtől eltekintve, a gyógypedagógusok és a fejlesztő pedagógusok nem tudtak foglalkozásokat tartani.

2020 júniusában az iskolák igyekeztek kihasználni azt a lehetőséget, hogy személyes jelenléttel is lehet tanítani. Az egyik iskolában, mivel az egyik tagiskolájukban mindegyik gyermek hátrányos helyzetű és nem vettek részt az online oktatásban, kötelezően behívtak minden gyermeket pótló oktatásra, mely során nagyon sok egyéni fejlesztésre került sor. A többi iskolában kiscsoportos felzárkóztatásokat tartottak –önkéntes alapon -, vagy a felmérések alapján egyéni fejlesztéseket. A legtöbb iskolában az volt a tapasztalat, hogy a nehezen elérhető gyerekek nem éltek ezzel a lehetőséggel sem. A nyári táboroztatásokat is kihasználták a pedagógusok a közösségépítésre, a játékos képességfejlesztésre.
2020 szeptemberében az iskolákban nem az előző évi tananyag ismétlése volt a tananyag, hanem ez elmaradt ismeretek pótlása, de ez csak a legfontosabb tananyag elsajátítására volt elegendő.

3.3. A JELENLEGI HELYZET A COVID TÜKRÉBEN

Több pozitívumot is lehet említeni, melyek az online oktatás hatására jött létre. Jelentősen fejlődött a digitális kompetencia a gyerekek és a pedagógusok körében is, magasabb szintre került a diákok önálló tanulása, fejlődött az önálló gondolkodásuk, előtérbe került és nagyobb teret nyert az oktatásban a kutatáson alapuló tanulás és a projektek. A pedagógusok „presztizs”-e egyértelműen növekedett a szülők szemében. A közösségi/iskolai szocializáció hiánya minden korosztálynál azóta is jelen van azonban. A hátrányos helyzetű gyerekek esetében most is hiányzik a motiváció és a megfelelő tanulási stratégiák alkalmazása, amely hátráltatja az iskolai sikerességet.
Ahol iskolaotthonos/valódi egész napos iskolarendszer működik, ott a felzárkóztatás könnyebben történik. A hátrányos helyzetű gyerekek esetében nagyon jó lehetőség a gyerekek eredményes tanulásának elősegítéséhez, mert itt nem kell a szülőnek segíteni a gyerekeket, és elég idő áll rendelkezésre a fejlesztés megvalósításához.
A vezetők véleménye szerint az alacsonyabb iskolai teljesítmény, nem csak az online oktatás hatásának a következménye. A gyengébb eredményt elért tanulók a jelenléti oktatásban sem értek el jobb eredményeket. Az online oktatás következményeként történő lemorzsolódás, inkább a felső tagozatban jelent meg, de ezt sem lehet egyértelműen az online oktatás hatásának tekinteni.

4. ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk eredményeként megfogalmazható, hogy nagyon sok támogatást kaptak a hátrányos helyzetű gyermekek az iskolabezárások alatt, annak érekében, hogy sikeresen vegyenek részt az oktatásban. Az első felmérések nyújtották az alapot az oktatás megszervezéséhez. Segítséget biztosított az iskola a digitális eszközök beszerzéséhez, az étkeztetés biztosításához.

A családok személyes és telefonos támogatást kaptak, nevelési tanácsokat, segédanyagokat. Az önkormányzatnál közösségi teremet biztosítottak. A civil szervezetek, vállalkozások és az egyházak is segítették az oktatás feltételeinek biztosítását. Az online oktatásból adódó iskolai tudáshiány kompenzálására a pedagógusok egyéni és kiscsoportos felzárkóztatásokat szervezetek. Továbbra is kihívást jelent azonban a szociális kompetencia fejlesztése, kiemelt figyelemre van szükség a jövőben közösségépítés érekében.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bencéné Fekete Andrea (2021): A digitális oktatással szemben támasztott elvárások a pedagógusok szemszögéből. In. Horák Rita et al. (szerk.): Fenntartható Örökség, A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye. 294-301.p.
- Dávid Beáta – Szabó Tünde – Huszti Éva - Bukovics István (2021): A COVID–19 járvány hatása a leghátrányosabb helyzetű településeken élők mindennapjaira: ahogy a hátrányos helyzetűek és a szociális szolgáltatásokat nyújtók látják. Scienca et Securitas. 2. évf., 3. szám, 371–382.p.DOI: 10.1556/112.2021.00061
- Fodorné Kardos Judit (2020): Tantermen kívül is digitális oktatás eljárásrendje a Szegedi Orczy István Általános Iskolában. Forrás: https://szegediorczy.hu/a-tantermen-kivuli-digitalis-munkarend-idoszakanak-eljarasrendje/ [2021.06.15.]
- Jakab György (2020): Iskola – járvány idején. (1.rész) Iskolakultúra. 2020/9. szám 30(9), 64–76.p. DOI: 10.14232/ISKKULT.2020.9.64
- Katona Zsolt Bálint – Takács Johanna – Gyömörei Tamás – Soldos Péter – Ihász Ferenc (2022): A fizikai aktivitás és a szubjektív egészségi állapot értékelése magyar középiskolások körében a COVID–19-pandémia okán elrendelt távoktatási időszakban. Orvosi Hetilap. 163(17), 655-662.p. DOI: 10.1556/650.2022.32481
- Kende Ágnes – Messing Veronika - Fejes József Balázs (2021): Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. Iskolakultúra. 31(2), 76–97.p. DOI: 10.14232/ISKKULT.2021.02.76
- Kóródi Kitti – Jagodics Balázs – Szabó Éva (2020): Az észlelt tanári hatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (1. rész). A Tanári Énhatékonyság Kérdőív és a Relatív Énhatékonyság Kérdőív pszichometriai vizsgálata. Iskolakultúra. 30(10), 38–52.p. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.10.38
- Németh Szilvia – Rajnai Richard (2021): Hátrányos helyzetű tizenévesek médiahasználata a koronavírus-járvány első hulláma alatt és azt megelőzően. Regio. 29. évf. 4. szám 75–90.p. DOI: https://doi.org/10.17355/rkkpt.v29i4.75

- Polónyi István (2021): Pandémiás oktatás. Educatio. 30, (1). 3-21.p. DOI: 10.1556/2063.30.2021.1.1
- Smith Janice – Duckett Jana – Dorsey-Elson Laura – Moon Joonwoo – Hayward Angela – Marshall David (2020): Teaching lessons from COVID-19: One department's story of transformation an HBCU narrative. International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education. 5(2), 13–32.p. https://www.ojed.org/index.php/jimphe/article/view/2551/1301
- Yildiz Ezgi Pelin (2021): Determining the Views of Teachers on the Transition to Digital Transformation in Education During the Pandemic Process: A Case Study. Journal of Education and Learning; Vol. 10, No. 6; 92-102. DOI: 10.5539/jel.v10n6p92
- Tóthné Patonai Csilla (2020): Eljárásrend tantermen kívüli digitális oktatás elrendelése esetén a Nagykőrösi II. Rákóczi Ferenc Általános Iskolában. Forrás: http://nagykorosirakoczi.hu/tartalmak/aktualitasok/6/29 [2021.06.15.]
- Turi Katalin – Dezső Emőke (2020): Eljárásrend a tantermen kívüli, digitális oktatás megvalósítása során. Forrás: https://gyak1.pte.hu/sites/default/files/docs/2020-11/2020.11.10.Elj%c3%a1r%c3%a1srend_tantermen%20k%c3%adv%c3%bcli%20digit%c3%a1lis%20oktat%c3%a1s.pdf. [2021.08.23.]

ABSTRACT

MEASURES TO PROVIDE EQUAL OPPORTUNITIES FOR DISADVANTAGED STUDENTS DURING DIGITAL EDUCATION

In the past two school years, the biggest challenge for public education was the organization and efficient operation of online education. Supporting the learning of students and families with unfavorable socio-cultural backgrounds was a particularly difficult task for teachers. The purpose of the current non-representative exploratory research is to reveal what good practices worked in schools to help the learning of disadvantaged children during the period when they could not go to school. The research questions focused on what kind of support the teachers and the school provided for disadvantaged students, and in the subsequent period, how the students' difficulties were assessed, and what disadvantage compensation program was developed in the schools. The research method was an in-depth interview with school principals (N=15) in the spring of 2022. The results of the empirical research showed that in the institutions we examined, the dropout rate and the repetition of classes were not higher than in previous years during attendance education.

Key words: digital education, disadvantage, social competence, disadvantage compensation programs

Bencéné Fekete Anikó Andrea, egyetemi docens, intézetigazgató-helyettes
MATE Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék
bencene.fekete.aniko.andrea@uni-mate.hu

Csimáné dr. Pozsegovics Beáta, egyetemi adjunktus
MATE Neveléstudományi Intézet, Szakdidaktika Tanszék
csimane.pozsegovics.beata@uni-mate.hu

Szántóné Tóth Hajnalka, tanársegéd
MATE Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék
szantone.toth.hajnalka@uni-mate.hu

Borbély-Pecze Tibor Bors – Gyöngyösi Katalin

PÁLYAORIENTÁCIÓ A FINN OKTATÁSBAN

ABSZTRAKT

Az elmúlt évtizedekben a finn pályaorientációs rendszer együtt fejlődött a finn oktatási rendszerrel. Az 1970-es évektől elindított oktatási reformok a pályaorientációt az oktatási rendszer, ezen belül a kilenc évfolyamos általános iskola meghatározó részévé tették. Finnországban ma a pályaorientáció a tanulókkal együttműködve a többnyire szakképzett, egyetemi tanácsadó diplomával rendelkező iskolai tanácsadók, a tantestület, a szülők és a helyi társadalom közös feladata, melyet minden szereplő ismer és elismer. A közelmúltban 18 évre emelt tanköteles kor és a középiskolai képzés általánossá válása mellett az alapfok és a középfok közti átmenet támogatásával a pályaorientáció még fontosabb eszközzé válhat az elkövetkező években. Ebben a cikkben e szakmai rendszer főbb jellemzőit tekintjük át. A finn pályaorientációs szolgáltatások fejlődése jó példa arra, miként ültethető a gyakorlatba az életút-támogató pályaorientáció (lifelong guidance) szemlélete, alapelvei.

Kulcsszavak: pályaorientáció, pályaedukáció, oktatási rendszer, Finnország
Szakosztály: Szakképzés és foglalkoztatás szakosztály

1. BEVEZETÉS

A finn pályaorientációs tevékenységek az 1970-es évektől kezdődően szisztematikus fejlesztésekké váltak, az elmúlt két évtizedben rövidtávú stratégiákkal is megtámogatva, melyekben a Jyväskyläban működő Finn Oktatáskutató Intézet mellett meghatározó szerepet játszik a munkaügyi és az oktatási minisztérium. A rendszerszintű működtetés egyik pillérét a szakképzett iskolai pályaválasztási tanácsadók jelentik. Másik meghatározó eleme az iskola és a helyi társadalom életébe integrált pályaorientációs tevékenységek összessége.

Ebben a rövid cikkben e szakmai rendszer kialakításának, változásainak főbb lépéseit tekintjük át. Célunk a finn köznevelési pályaorientációs gyakorlat értelmező bemutatása, különösen olyan hazai szakemberek, érdeklődők számára, akik a köznevelésben tanuló diákok pályaedukációjában, pályaorientációjában érintettek. A finn pályaorientációs szolgáltatások fejlődése jó példa arra, miként ültethető a gyakorlatba az életút-támogató pályaorientáció (lifelong guidance) szemlélete, alapelvei (Borbély-Pecze – Juhász – Gyöngyösi 2013). A továbbiakban röviden vázoljuk a finn iskolai pályaorientáció kontextusát, majd áttekintjük kulcsfontosságú elemeit és összegezzük fő jellemzőit.

2. A FINN ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓ TÁRSADALMI KONTEXTUSA

Az észak-európai jóléti modellben a kormányzat szerepe túlmutat a nagyvonalú általános ellátások biztosításán. Fontos jellemzője a kollektív tárgyalások rendszere is, amely kiterjed a magán- és az állami munkaerőpiac nagy részére is (Nielson 2016, idézi Haug et al. 2020). Ehhez társul a szakszervezetek által működtetett, de az állam által viszonylag magas szintű munkanélküli-ellátással támogatott biztosítás rendszere (az úgynevezett flexicurity rendszer), amely az egyes munkavállalók számára az erős munkahelyi biztonság hiányát hivatott kompenzálni. Fontos látni, hogy az északi jóléti modell középpontjában az oktatási rendszer áll (Antikainen 2006, Prøitz – Aasen, 2018). A pályaorientáció mélyen beágyazódott ebbe az oktatási rendszerbe és számos kulcsfontosságú funkciót tölt be, többek között segít eligazodni a rendszerben és megkönnyíti a munkába való átmenetet. A finn társadalom az 1960-as, 1970-es években végbement gyors strukturális átalakulás nyomán vált északi jóléti állammá. Az átfogó oktatást a jóléti állam részeként kezelték. Az oktatás magas színvonalának és egyenlőségének megteremtésére irányuló stratégia egy közfinanszírozású, átfogó iskolarendszer kiépítésén alapul, amely az alapfokú oktatásban nem szelektálja, nem követi és nem sorolja be a tanulókat (Antikainen – Pitkänen 2014). Ebben a kontextusban a pályaorientáció egyszerre az iskola működésének egyik meghatározó eleme, a lemorzsolódás megakadályozásának egyik útja, az önálló tanulási élmény (egyéni tanulási terv) fontos pillére, és az átmenetek előkészítésének meghatározó pedagógiai eszköze általános és középfokú képzés, középfok és felsőoktatás, iskola és munka között.

3. A FINN ÉLETÚT-TÁMOGATÓ PÁLYAORIENTÁCIÓ RENDSZERE ÉS TÖRTÉNETE

A pályatanácsadási, pályaorientációs szolgáltatásokban ma már számos szereplővel és iránnyal találkozunk Finnországban. A munkaügy és az oktatás az a két kiemelt terület, ahol a leghosszabb ideje, összehangoltan nyújtanak az állampolgárok széles körének elérhető, állami szinten koordinált szolgáltatásokat. A pályatanácsadás Finnországban (is) a foglalkoztatási szektorban jelent meg először. Helsinki munkaügyi hivatalában 1939-ben hozták létre az első tanácsadó pszichológusi álláshelyet (Nummenmaa – Sinisalo 1997), melyet a finn gyógypedagógia későbbi nagy alakja, Niilo Mäki töltött be. Szintén a munkaügyi szakigazgatás kereti közt szakképzési tanácsadó irodák alakultak országszerte, mígnem az 1970-es években a munkaügyi hivatalokkal összevonva egyetlen foglalkoztatási szolgálattá egyesítettek őket (Nummenmaa – Sinisalo 1997).

A rákövetkező évtizedekben, a munkaügyi szervezet többszöri újraszervezése mellett a pályatanácsadási szolgáltatások kínálata is változott, bővült, önsegítő, csoportos, digitális, illetve kiemelt célcsoportok, például fogyatékos vagy bevándorló emberek igényeire reagáló szolgáltatásokkal (Toni – Vuorinen, 2020).
Ezek az előzmények is hozzájárulhattak, hogy a pályaorientáció kérdése az oktatási szakpolitika-alkotók figyelmét is élvezte, és rendre előkerült a finnországi oktatásügy történetének fordulópontjain (Varjo et al. 2021). A későbbi oktatási sikereket megalapozó reform révén az 1970-es évektől működött az addigi szelektív oktatást felváltó, az alapfokon mindenkire kiterjedő kilencosztályos "komprehenzív iskolai" modellt. Ez és a hozzá kapcsolódó iskolai tanácsadás is arra volt hivatott, hogy minden diáknak lehetőséget teremtsen képességei, érdeklődése kibontakoztatására, családja társadalmi hátterétől függetlenül, és támogassa a neki megfelelő út megtalálásában, az egyén és a társadalom előnyére, nem hagyva kárba veszni humánerőforrásokat. Különösen fontos a pályaorientáció társadalmi kohéziót erősítő szerepe egy olyan országban, amely nagy területen fekszik, zord az időjárása, állandó a nagy szomszédoktól érkező fenyegetettség és kisszámú a lakosság. Másként fogalmazva Finnország nem engedheti meg magának, hogy gyerekeket veszítse el az iskolai lemorzsolódás okán. Mindenkire szüksége van a társadalomnak, a munkaerőpiacnak - és szomorú aktualitással a hadseregnek is. Ennek megfelelően a pályaorientáció a nemzeti alaptantervekben mindenkinek kötelező tantárgy lett. Az 1970-es években a komprehenzív iskolákba látogató szakpszichológusok kezdtek pályaorientációs tanácsadást nyújtani, együttműködésben az ott dolgozó, erre kijelölt „pályatanárokkal", és elindult az iskolán belüli tanácsadói kapacitások kiépülése (Toni – Vuorinen 2020). Az 1980-as években az iskolai tanácsadás beépült a felső középfokú általános és szakképzésbe is. A finn oktatás legutóbbi, 2020-as reformjánál, a tanköteles kor 18 évre emelésekor a pályaorientációt olyan eszközként azonosították, ami támogatja a komprehenzív és középfokú oktatás közti, immár mindenkit érintő átmenetet, és hozzájárulhat az ifjúsági munkanélküliség csökkentéséhez is.

4. A FINN OKTATÁSI RENDSZERRŐL DIÓHÉJBAN

Az oktatás minden szintje ingyenes a finnek számára, beleértve az olyan járulékos költségeket is, mint a tanév közbeni ingyenes tömegközlekedés vagy a térítésmentes diákétkeztetés. Hétéves kortól kötelező a kilencéves alapfokú (komprehenzív) iskolai képzés. Ezután középfokon általános vagy szakképzésben lehet – és a 2021-től 18 éves korig kell is - részt venni. Középfokon az általános és a szakképzés is három évig tart, felsőfokon továbbtanulni mindegyik után lehet.
A finn oktatási rendszer további fontos jellemzője az iskolák és pedagógusok magas szintű autonómiája, és minőségbiztosítás helyett a helyi és egyéni minőségfejlesztés.

Az országosan tágan meghatározott, főként célokra, kimenetekre fókuszáló tantervek mellett és szoros központi szabályozás nélkül folyik a tanulókhoz igazodó tervezés és nevelő-oktató munka. A pedagógusok egyetemi (MA) végzettséggel dolgoznak, jelentős szakmai szabadsággal rendelkeznek, és számos, iskolán belül is elérhető erőforrásra, együttműködésre támaszkodhatnak, mint amilyen például a gyógypedagógiai vagy pszichológiai szakértelem. A pedagógusszakma társadalmi megbecsülése magas, a fizetések és a karrier sokakat vonzanak, a pedagógusképző programokban a túljelentkezés olykor akár tízszeres.

5. A FINN ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓ

5.1. PÁLYAORIENTÁCIÓ MINDENKINEK

A finn köznevelésben és szakképzésben részt vevő összes tanuló jogosult ingyenes pályaorientációs szolgáltatásokra, amelyekről az oktatási intézmények gondoskodnak. A pályaorientációs szolgáltatást tehát nem kell külön igényelni, és nem is korlátozódik csupán azokra, akik tanulmányaikban vagy más téren nehézséggel küzdenek.

A pályaorientációs tevékenységek részét képezik a nemzeti tantervnek és az iskolák munkatervének. A komprehenzív (alapfokú) iskola 1-6. évfolyamán a pályaorientáció az osztályfőnökök munkájába épül be. Később, a 7-9. osztályban minden tanulónak kötelező részt venni 76 órányi pályaorientációs tevékenységben, amely külön tárgyként szerepel az órarendjükben. Szintén a 7-9. évfolyamos tanulóknak minden iskola köteles munkahelyi gyakorlatot szervezni, évente két hét időtartamban - erre még visszatérünk. A legutóbbi, 2018-as szakképzési törvény alapján pedig a szakképzési programokban is nyújtani kell egy 25-30 órás modult, amely a tanulók karriermenedzsment-készségeit fejleszti (Toni – Vuorinen 2020).

Mint minden tárgyhoz, a pályaorientációs szolgáltatáshoz, ill. tantárgyhoz is a finn nemzeti alaptanterv határozza meg a tanulási célokat és fejlesztendő kompetenciákat. Az iskoláknak ez alapján kell kialakítani a saját intézményi tervüket a pályaorientációs tevékenységekhez, az egész iskolára kiterjedő megközelítést alkalmazva. A terv konkretizálja, miként valósítják meg az alaptantervben foglalt célokat a pályaorientációs tevékenységek terén, ebben mely munkatársak milyen felelősségeket vállalnak. A tervnek az is része, hogy az iskola milyen kapcsolatrendszert tart fenn, hogyan működik együtt pályaorientációs szolgáltatásai keretében a helyi oktatási, munkaerőpiaci és más szereplőkkel (pl. szociális vagy egészségügyi területen). A pályaorientációs szolgáltatások a többi tantárgy tanítását is érintik. A szaktanároknak feladatuk bemutatni saját tárgyuk lehetséges felhasználási területeit a munka világában (Vuorinen – Kettunen 2022).

5.2. KÉSZSÉGFEJLESZTÉS ÉS GYAKORLATI TAPASZTALATSZERZÉS

A finn iskolai pályaorientációs szolgáltatás két kiemelkedően fontos jellemzője a készségfejlesztésre és a gyakorlati tapasztalatszerzésre fektetett hangsúly. A pályaorientációs tevékenységek az alapfokú oktatástól az életpálya-építési készségek fejlesztése köré szerveződnek. Ennek megfelelően nem az alapfokú oktatást záró továbbtanulási, szakmaválasztási döntések támogatása áll a középpontban, hanem az egész életpálya tervezéséhez, menedzseléséhez szükséges készségek (önismeret, pályaismeret, tájékozódási és pályaépítési, döntéshozatali készségek) megalapozása (Thomsen 2014, ELGPN 2015, Toni – Vuorinen 2020, Barnes et al. 2020).

Hozzájárul ehhez az alapfokú oktatásba épített gyakorlati tapasztalatszerzés is, amelyet az iskolai pályaorientáció keretei közötti pedagógiai előkészítés és feldolgozás kísér. A gyakorlatok célja, hogy közvetlen tapasztalatok révén segítsék az önismeret fejlődését, a munkahelyi elvárások és szakmák ismeretét, növeljék a munka világának megbecsülését a tanulók körében, egyben hozzájárulva a pályaválasztás megalapozásához.

A gyakorlatok keretében minden 7-9. évfolyamos tanuló egy-két hetes időszakokban, előbb az iskolában, majd külső munkahelyeken ismerkedik a munka világával, érdeklődésének megfelelő foglalkozásokkal, munkafolyamatokkal. A gyakorlattal járó költségeket – pl. utazási, biztosítási kiadásokat – az iskola állja. A gyakorlati hely keresését, a jelentkezést a diákok végzik, az iskolában kapott felkésztésre nyomán. Támaszkodhatnak saját ismeretségeikre, erőforrásaikra, de a gyakorlatok szervezéséhez létezik országos online platform is (TET-Tori, https://peda.net/tet), melyen át munkaadók meghirdethetik gyakorlati helyeiket, és ahol praktikus anyagok is elérhetők szülők és tanácsadók számára, pl. szükséges szerződésekről (ILO 2022). A gyakorlatok szervezésében az oktatási rendszer állandó partnere a Finn Munkáltatók Szövetsége, amely tagjait a gyakorlati helyek biztosítására, a gyakorlatszervezésben részvételre ösztönzi, felismerve a lehetőséget az egyes szakmák, területek bemutatására, a leendő munkavállalók odavonzására (Vuorinen – Kettunen 2022).

5.3. ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓS TANÁCSADÓK

Az oktatási intézmények pályaorientációs feladataihoz szükséges humánerőforrást az iskolai pályaorientációs tanácsadók jelentik. Az iskolai tanácsadók az iskolák alkalmazottai, szakirányú végzettséggel rendelkező szakemberek. Tanácsadó-végzettséget az 1980-as évek óta, pedagógusképzési területen lehet szerezni, ötéves tanácsadás mesterképzésben, BA-diplomára épülő tanácsadás-mesterszakon, vagy szakirányú továbbképzésben. 1998 óta bármely oktatási szinten dolgozó iskolai tanácsadó egyforma képzésben részesül, köszönhetően az egyéni tanulási utak és központi tantervek

felértékelődésének a finn oktatáspolitikában (Toni – Vuorinen, 2020). A képzések és az iskolai tanácsadói állások egyaránt népszerűek.
Az iskolai tanácsadók csak munkaidejük kevesebb mint felét (500 órát az évi 1200-ból) fordítják osztálytermi tevékenységekre. Feladatuk az egyéni és csoportos tanácsadás mellett konzultálni az iskola többi munkatársával, családokkal, munkáltatókkal és más, a diákok pályaorientációjában érintett szereplőkkel. Koordinálják az iskola pályaorientációs szolgáltatásait, és minden, a 7-9. évfolyamosok gyakorlatához kapcsoló feladatot. Átlagosan 200-250 diákra jut egy főállású iskolai tanácsadó a finn iskolákban. A pályaorientációs tanácsadóknak országos szakmai szervezete is működik (Vuorinen – Kettunen, 2022).

6. ÖSSZEGZÉS

Ahogy láttuk, a finn iskolai pályaorientáció alapvetően hosszú távra szóló tervezés és döntések mentén alakult, fokozatosan, a mindenkori társadalmi, oktatási és foglalkoztatási környezet figyelembevétele mellett, egy olyan országban, amely az 1970-es évektől nem engedhette meg magának, hogy lemorzsolódással veszítse el a gyerekeket. A pályaválasztás támogatása, majd az elmúlt két évtizedben kibontakozó életút-támogató pályaorientációs rendszer (lifelong guidance) fejlesztése a komprehenzív, immár 18 éves korig tartó iskoláztatás fontos szakmai pillérévé vált. A szolgáltatás felépítése, keretei igazodnak az egyéni életpálya távlatához, a hosszú távon szükséges készségekre fektetett hangsúllyal, az átmenetek, fontos döntések évekkel korábban kezdett előkészítésével, az „éles” választások előtt gyakorlati tapasztalatszerzésre, kipróbálásra teremtett lehetőségekkel.
A finn állam saját feladatként gondoskodik az iskolai pályaorientáció kereteiről, melynek fontosságáról konszenzus van a helyi társadalom és gazdaság szereplői között. A pályaorientáció beépül az ingyenes oktatásba, az oktatási jogszabályok rögzítik helyét az iskolai pedagógiai munkában. Az átfogó célokhoz az iskoláknak konkrét feladatokat és felelősöket kell rendelniük. Az iskolai tanácsadók munkáját szakirányú végzettséghez kötik.
A pályaorientációs szolgáltatásban – ahogy a finn iskolákban általában - jelentős a rugalmasság, hiányoznak a központilag szorosan szabályozott eljárások, teret adva a tanulók, családok és helyi szereplők igényeinek.
Erősen jellemző a szektorközi együttműködés. Ez tetten érhető az oktatásért és a foglalkoztatásért felelős minisztériumok által koordinált, oktatási, gazdasági, civil és más szereplőket összefogó országos pályaorientációs fórum, ill. a hasonlóan szektorközi, regionális pályaorientációs tanácsok működésében.

Az iskola szintjén a tanácsadó, a többi tanár, a tanuló, a család működik együtt a pályaorientációs folyamatban, illetve az iskola kezdeményező szerepben, a tanácsadó koordinációja mellett együttműködik helyi gazdasági, oktatási és más partnerekkel.
A pályaorientációs szolgáltatás középpontjában a tanuló áll. A szolgáltatás mindenkire kiterjed, beleértve a sérülékeny csoportokat, köztük a fogyatékos, a tanulási nehézséggel küzdő, lemorzsolódás általkülönösen veszélyeztetett tanulókat.
Természetesen a finn rendszernek is megvannak a maga kihívásai. Ezek közül érdemes kiemelni a fokozódó igényt az általános és középiskola között 2021-től minden tanulónak kötelező átmenet támogatására. Végül, de nem utolsósorban pedig azt a folyamatos privatizációs nyomást, amely az ötven éves társadalmi konszenzusra épülő komprehenzív iskoláztatás rendszerét, és így a finn pályaorientációs rendszert is érinti napjainkban.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Ari Antikainen (2006): In Search of the Nordic Model in Education, Scandinavian Journal of Educational Research, 50:3, 229-243. pp. DOI: 10.1080/00313830600743258
- Antikainen A. – Pitkänen A. (2014): A history of the educational reforms in Finland in Educational Reform in Europe: History, Culture, and Ideology. Chapter: A history of educational reforms in Finland. Publisher: Information Age Publishing. 1-24. p.
- Bakke I. B. (2020): The ‘Idea of Career’ and ‘A Welfare State of Mind’. On the Nordic Model for Welfare and Career. In. Haug E.H. – Hooley T. – Kettunen J. – Thomsen R. (szerk.): Career and Career Guidance in the Nordic Countries. Leiden: Brill 26-36. p. https://doi.org/10.1163/9789004428096_009
- Barnes S. A. – Bimrose J. – Brown A. – Kettunen J. – Vuorinen R. (2020): Lifelong guidance policy and practice in the EU : trends, challenges and opportunities. Final report. European Commission; Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2767/91185
- Borbély-Pecze T. B. – Juhász Á. – Gyöngyösi K. (2013): Az életút-támogató pályaorientáció a köznevelésben (1. rész). Új Pedagógiai Szemle 5-6, 32-49. p.
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2015): Designing and implementing policies related to career management skills (CMS). Jyväskylä: ELGPN. http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance

- Haug E.H. – Hooley T. – Kettunen J. – Thomsen R. (2020): Setting Nordic Career Guidance in Context. In. Haug, E.H. – Hooley T. – Kettunen J. – Thomsen R. (szerk.): Career and Career Guidance in the Nordic Countries. Leiden: Brill, 1-20. p. https://doi.org/10.1163/9789004428096_009
- Nummenmaa A.R. – Sinisalo P. (1997): Career Counseling and Counselor Training in Finland. Journal of Employment Counseling, 34, 157-164. p. https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.1997.tb00465.x
- Thomsen R. (2014): A Nordic perspective on career competences and guidance: Career choices and career learning. NVL & ELGPN concept note. Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärande (NVL). http://www.nordvux.net/content/id/11579/career-choices-and-career-learning-nvl-elgpn-concept-note
- Toni A. – Vuorinen R. (2020). Lifelong Guidance in Finland: Key Policies and Practices. In. In. Haug, E.H. – Hooley, T. – Kettunen, J. – Thomsen, R. (szerk.): Career and Career Guidance in the Nordic Countries. Leiden: Brill, 127-143. p. https://doi.org/10.1163/9789004428096_009
- Varjo J. – Kalalahti M. – Hooley T. (2021): Actantial construction of career guidance in parliament of Finland's education policy debates 1967–2020, Journal of Education Policy, DOI: 10.1080/02680939.2021.1971772
- Vuorinen R. – Kettunen J. (2022). Career Education in Finnish Schools. (Prezentáció). "Iskolai pályaorientáció Finnországban és a hazai lehetőségek" - a Magyar Pedagógiai Társaság Pályaorientációs Szakosztályának webináriuma, 2022. február 18. https://youtu.be/xHzDN2lHA2M

ABSTRACT

CAREER GUIDANCE IN FINNISH EDUCATION

Over the past decades, the Finnish guidance system has developed alongside the Finnish education system. The educational reforms initiated in the 1970s made guidance a key part of the education system, including the nine-year primary school. Today, in Finland, guidance is a joint task of school counsellors, mostly qualified, university-educated counsellors, teachers, parents, and the local community, in cooperation with pupils, and is recognised and acknowledged by all actors. With the recent raising of the compulsory school age to 18 and the generalisation of secondary education, career guidance could become an even more important tool in the coming years by supporting the transition between primary and secondary education. This article reviews the main features of this professional system. The development of guidance services in Finland is a good example of how the approach and principles of lifelong guidance can be put into practice.
Keywords: career guidance, career education, educational system, Finland

Borbély-Pecze Tibor Bors, habilitált egyetemi docens
Wesley János Lelkészképző Főiskola
Alelnök, Magyar Pedagógiai Társaság
borsborbely@gmail.com

Gyöngyösi Katalin, PhD-hallgató
Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola,
a Magyar Pedagógiai Társaság Pályaorientációs Szakosztályának tagja
gyongyosi.katalin.anna@gmail.com

Boros Julianna – Bucher Eszter

TÁRSADALMI INNOVÁCIÓ, KÖZÖSSÉGI TANULÁS HÁTRÁNYOS HELYZETBEN EGY TÁRSADALMI VÁLLALKOZÁS PÉLDÁJÁN

ABSZTRAKT

A tanulmány egy modellértékű társadalmi vállalkozást mutat be esettanulmány formájában. A társadalmi kezdeményezés olyan településen működik, amely tipikus hátrányos helyzetű, perifférikus elhelyezkedésű ormánsági aprófalu. A települést alacsony foglalkoztatási arányszámok és munkaintenzitás jellemzi, amely nem kizárólag a munkahelyek hiányából ered, hanem mind ehhez hozzájárul a népesség alacsony iskolai végzettsége, szakképzetlensége és a rossz közlekedési viszonyok. Mindezen hátrányok ellenére a vizsgált településen példaértékű társadalmi vállalkozás működik. Vizsgálatunk és tanulmányunk célja, hogy megismerjük és bemutassuk azt az innovációs folyamatot, melyen keresztülment eddig a vállalkozás, továbbá információkat gyűjtsünk a vállalkozás társadalmi környezetére gyakorolt hatására vonatkozóan. Jelen innováció, vállalkozás elindítása és működtetése a közösségi tanulás olyan színtere, amely kiutat jelenthet a hátrányos helyzetből. A publikáció vizsgálja a társadalmi vállalkozás létrejöttét, mozgatórugóját, fókuszál a közösségi tanulás színterére, az innovatív és multiplikáló szerepkörre a közösségfejlesztés és az önfejlesztés terén. A társadalmi vállalkozások közérdekű, szociális vagy társadalmi célt/okat szolgálnak, nyereségüket elsősorban e cél elérése érdekében forgatják vissza az alap tevékenységükbe, működésük a részvételi demokrácián alapul. (Tóth 2011, G.Fekete et al 2017, Kozma 2018, Péter 2018, Bucher 2019) Ezek a vállalkozások a civil és a forprofit szektor határán helyezkednek el, ezért sok esetben a két szektor erősségeit tudják innovatív módon a közösségek fejlődése érdekében kamatoztatni. (Bucher 2019) Tulajdonságaik révén a társadalmi, közösségi és gazdasági szükségletek együttes kielégítésére alkalmasak.

Kulcsszavak: társadalmi vállalkozás, társadalmi innováció, közösségfejlesztés, társadalmi tanulás

Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás szakosztály

1. KISSZENTMÁRTON A VIZSGÁLT TELEPÜLÉS

Kisszentmárton a Dráva árterében, a tradicionális Ormánság területén fekvő, 230 fős[9] baranyai kistelepülés. Népességszáma, társadalmi és gazdasági profilja hasonló a Sellyei járás más, szegregálódó falvaihoz: jelentős az iskolázatlansággal összefüggő munkanélküliség, magas a közfoglalkoztatottak és a szociális transzferekből élők aránya. A település lakossága a lassú fogyás ellenére is fiatalos korstruktúrát mutat: a falu öregedési indexe nem csak az országos és megyei átlagnál kedvezőbb, de a járási szinthez viszonyítva is jóval magasabb a 14 év alatti gyermekek 60 év feletti népességhez mért aránya.

Kisszentmárton sajátos struktúrájú település: a falu központjától kb. 5 km távolságra található a községhez tartozó Mailáthpuszta, amely korábbi gazdasági központként, illetve később határőr-laktanyaként üzemelt. Itt él a település jelenlegi lakosságának közel egyharmada, jellemzően alacsony komfortfokozatú, rossz állapotú régi ingatlanokban.

Az alacsony jövedelmi szintre jellemző, hogy míg az adófizetők aránya Kisszentmártonban meghaladja a térségi és országos átlagot (a rossz halandósági mutatók miatt alacsony az idősek és magasabb a munkaképes korú népesség aránya), addig az egy lakosra jutó összes nettó jövedelem csak a felét teszi a ki az országos szintnek.

A járási szintet is meghaladó mértékben vannak jelen a településen a cigány / roma népeséghez tartozók. A szegregáció az egész térséget meghatározó, a szocialista időszak migrációs trendjeire és népességpolitikai gyakorlatára visszavezethető folyamat, amely a rendszerváltozást követően felerősödött a térségben, kiegészülve a szociális indíttatású vándorlás jellegzetességeivel (Kovács T. 2005: 29-52; Boros 2011; Ragadics 2019: 50-55).

A rendszerváltozást követő időszakban leépültek az ingázási lehetőségek, s megszűnt a termelőszövetkezet is. A társadalmi szerkezet eróziója és a lakosság alacsony képzettsége miatt előtérbe kerültek a szociális jellegű foglalkoztatás, ill. a közfoglalkoztatás különböző formái. A feladatok megszervezésében, a közösség erőforrásainak mozgósításban nagy szerep hárult a település vezetőire és a falu vállalkozóira.

2. TÁRSADALMI INNOVÁCIÓ, TÁRSADALMI TŐKE, KÖZÖSSÉGI TANULÁS

A társadalmi innováció fogalmát és magát a folyamatot a nemzetközi szakirodalom a 2000-es években fedezte fel ismét. A szakirodalmakban leginkább idézett Phills, Deiglmeier és Miller (2008), tanulmányukra eddig több mint ezerszer hivatkoztak. (Kozma 2018) A társadalmi innováció egyre nagyobb szerepet kap a hátrányos helyzetű települések fejlesztésében.

[9] Forrás: KSH Helységnévtár, 2021.

Ugyanakkor ezek az innovációk eltérnek a piaci újításoktól, mert inkább szociális, kulturális jellegűek, céljuk a helyi kapcsolatok ösztönzése és a kollektív tanulás segítése. (Pue et al. 2015) (Dargan -Shuksmith 2008)

A társadalmi innováció szorosan kapcsolódik a társadalmi tőke meglétéhez. A különféle fejlesztések, projektek során a szereplők a társadalmi tőke három formájához kapcsolható bizalmi típusokat használják fel az együttműködéshez, ilyen a partikuláris interperszonális bizalom, az általánosított interperszonális bizalom és az intézményi bizalom. (Bucher 2019)

Az innovációs lehetőségek mind hozzájárulnak a fejlesztési programba bevontak kapcsolatrendszerének erősödéséhez és a településeken élő közötti magasabb fokú bizalom kiépülését is magukban hordozzák. Mivel egy társadalmi innováció megvalósítása során az innovátorok, a résztvevők, és a programokba bevontak között mindig jelen van a társadalmi tőke három típusához kapcsolódó bizalom valamely formája, így ahhoz, hogy a helyiek bevonódjanak egy-egy fejlesztésbe meg kell bízniuk a programok készítőiben. Ezekben az esetekben beszélhetünk általánosított interperszonális bizalomról és intézményi bizalomról is. Ahhoz, hogy a fejlesztések széleskörben pozitív hatás tudjanak kifejteni, ki kell alakulnia helyiekben a bizalom formáinak (Ragadics 2019).

A vidéki, hátrányos helyzetű települések fejlesztése esetében a siker eléréséhez elengedhetetlen a különböző szektorok- kormányzati, üzleti, civil és tudományos - összefogása és az együttműködési rendszer kidolgozása. A társadalmi innováció előtérbe helyezi a közösségfejlesztést a területfejlesztéssel szemben és fontosabbnak ítéli meg a szükségletek kielégítését, mint a jövedelmezőséget. (Moulaert - Nussbaumer 2005)

Pol és Ville (2009) rámutat a társadalmi és a gazdasági innováció különbözőségére. A szerzők a társadalmi innováció kifejezést társadalmi és történeti paradigmaváltó újításokra értik. Az ilyen és hasonló megfogalmazásokban a közös elemek: az újdonság; az együttműködés, amely megváltoztatja az egyént; valamint a társadalmi hasznosság. Kozma Tamás (2018) is így értelmezi a társadalmi innovációt, kiemelve két különösen fontos mozzanatot: a hálózatosodást és a tanulást. A tanulás fogalmát, egyfajta közösségi tevékenységként értelmezi (közösségi tanulás). Az egyének, mint a közösség tagjai vesznek részt, és mindaddig részesei maradnak, amíg az adott közösségnek a tagjai. G. Fekete (2017) rámutat arra, hogy a társadalmi innováció esetén az ötlet, a kezdeményezés a civil mozgalmakból indul, az újítást a társadalmi értékek mozgatják, a végrehajtásban új társadalmi együttműködési formákat alkalmaznak és pozitív társadalmi hatással bírnak. Magának a társadalmi innováció létrejöttének alapvetően olyan társadalmi interakciók kedveznek, amelyek hazánkban már önmagukban is innovatívnak számítanak ilyen az ún. társadalmi tanulás, az együttműködés, a hálózatépítés, a tapasztalatcsere stb.

Tágabb értelemben úgy értelmezhetjük a társadalmi innovációt, hogy minden olyan új, az eddigi gyakorlattól eltérő szemlélet, megközelítés, termék, egy eljárási folyamat, vagy gyakorlat, amely a társadalomban felmerülő problémákat és a különböző szükségletek megoldását célozza meg. Közben pedig akár új értékek, attitűdöket, új társadalmi kapcsolatokat, képződnek a társadalomban, de akár egy adott innováció segítségével új struktúrák is jönnek létre (Nemes -Varga 2015).
A társadalmi innovációk jelentősége leginkább akkor nő meg, amikor a hagyományos módon az eddigi intézményrendszerünkkel nem tudunk választ adni az egyre nagyobb számban és egyre többeket érintő társadalmi problémákra. (Moulaert-Nussbaumer 2005)
A társadalmi innovációk megvalósulásának egyik leginkább alkalmas keretei a társadalmi vállalkozások. Társadalmi vállalkozáson olyan formát értünk, amelyben közérdekű, szociális vagy társadalmi célokat szolgál a gyakran magas szintű szociális innovációban megnyilvánuló kereskedelmi tevékenység. A nyereségét elsősorban e szociális cél elérése érdekében forgatják vissza az alap tevékenységükbe, működése a részvételi demokrácián alapul. (G. Fekete et al. OFA kiadvány 2017) A NESsT által használt definíció is rámutat a definíció tág határok közötti értelmezésére, mely szerint a társadalmi vállalkozás nem csupán szociális területen működhet, tevékenységükkel ennél jóval szélesebb társadalmi problémákra adhat választ.

3. OLAJÜTŐ SZOCIÁLIS SZÖVETKEZET

A szervezet jó példája annak, hogy megfelelő vállalkozó szellem és támogatás mellett egy olyan hátrányos helyzetű kistelepülésen, mint az ormánsági Kisszentmártonban is van lehetőség a kitörésre, egy sikeres társadalmi vállalkozás létrehozására és fejlesztésére, amely közösséget képes teremteni.
A szervezet 2009-ben az Országos Foglalkoztatási Alapítvány által kiírt „Szövetkezz 2007” pályázat segítségével alakult meg. Fontos hangsúlyozni, hogy az alapötlet már a pályázat kiírása előtt megvolt, az ötletgazdák egy ideje a megvalósításhoz szükséges forrásokat keresték. Tehát először az ötlet született meg, majd csak azután lett ehhez megfelelő pályázat. Bogdán Gábor, egykori polgármester és Spilák József agrármérnök volt az a két személy, akik nevével összeköthető a szövetkezet. Két különböző személyiség és különböző családi minták találkozásának eredménye az Olajütő Szociális Szövetkezet. A két alapító tag gyerekkoruk óta jó barátok, a helyi iskolába együtt jártak. Már a társadalmi vállalkozás elindulása előtt a település kulcsfigurái voltak. Az egyik alapító polgármesterként kereste a hátrányos helyzetű település lakóinak a kiugrási lehetőséget, a fejlődési pontokat. A másik alapító felsőfokú mezőgazdasági végzettséggel rendelkezett, jó kapcsolati tőkével, aki szinte beleszületett a mezőgazdász létbe, hiszen édesapja maga is agrármérnök volt és a helyi téeszben dolgozott egykoron.

Spilák József saját elmondása szerint már a szociális szövetkezett előtt is vállalkozott: dinnyézéssel, mint minden ormánsági. Az olajütés ötlelete a néhai nagyszülők mintáján alapul, akik Zala és Vas megye határában ezt hagyományosan művelték. A vállalkozás sikerességét az adta, hogy amíg az egyikük a mezőgazdasági szaktudást és a vállalkozói affinitást hozta magával a vállalkozásba, addig a másik ötletgazda a társadalmi felelősségvállalást és a közösség iránti elköteleződést. A két alapító tag abban látta a helyi közösség kiemelkedésének lehetőségét, hogy az Ormánságban termesztett növényeket nem egyszerűen eladják, hanem a nagyobb haszon érdekében feldolgozzák, és olyan termékeket hoznak létre, amelyek egészséges élelmiszerként kelendőek a piacon. Ezzel biztos megélhetést adnak a családoknak. A helyi vállalkozás biztos alapját 8 fő jelentette. A jelenlegi ügyvezető és egyik családtagja, az egykori kisszentmártoni polgármester és egyik családtagja, valamint olyan ismerősök, barátok, akikkel korábban is volt munkakapcsolat.

A tevékenység, illetve a név választás egy elfeledett ősi szakma előtt tiszteleg. Az olajütő kifejezés eredete a Nyugat-Magyarországi területeken elterjedt tevékenységre utal. Az olajat korábban nem sajtolták (ahogyan manapság), hanem ütötték egyfajta kalapácsos préssel. Az Őrségben a háztáji gazdálkodásokban az állatok etetésére megtermelt tök melléktermékeként használták fel a tökmagot. A téli időszakban - amikor a mezőgazdasági munkák szüneteltek -dolgozták fel (megtisztították, kiszárították) a tökmagot és elvitték a helyi olajütőhöz, aki elkészítette a családok számára a saját otthoni olajat, amelyet egész évben fel tudtak használni. Minden családnak megvolt a saját tökmagolaja, amire mindenki büszke volt.

A tevékenység kiválasztásában fontos szerepet játszott a korábbi mezőgazdasági tudás, ismeret, amellyel az alapítók rendelkeztek, valamint az évekre visszanyúló barátság és üzlettársi kapcsolat. A szövetkezetbe bevont munkanélküliek számára komoly szocializációs folyamat volt ebben a formában munkába állni. A közös munka az alkalmazottak későbbi sikeres elhelyezkedését is elősegítette. A tagok maguk is igyekeztek a vállalkozásban jól hasznosítható tudást, ismereteket megszerezni. A számítógépes tudás, a gépek kezelésének és javításának a tudása, a marketing ismeretek mind alapját jelentették egy sikeres vállalkozásnak.

A szövetkezet a tevékenysége során helyi alapanyagokból, helyi munkaerőt alkalmazva állít elő hidegen sajtolt olajokat. A térség talaja és éghajlata kiváló a tökmag termesztésére, ezt kihasználva kezdetben a saját művelésből származó, illetve a helyi tökmagot felvásárolva hidegen sajtolt tökmagolajat állítottak elő, majd a termékpalettát bővítve ma már többféle (napraforgó, dió, mák, szőlő, lenmag) olajat készítenek. Az alapanyagokat Magyarország területéről szerzik be, ezzel is támogatva a hazai őstermelőket, mezőgazdasági vállalkozókat. Fontos szempont a beszerzés során, hogy a közelben található települések, vállalkozók is bevételhez és megélhetéshez jussanak.

Például a szőlőmagolaj előállításához szükséges szőlőmagot a Villányi borvidékről vásárolják. Termékeik a mai kor elvárásainak megfelelően: természetes eredetűek, nem tartalmaznak adalékanyagokat és tartósítószert sem.
Az olajütő üzemet a VP 3-4.2.1.-15 számú EU-s pályázat segítségével, további gépekkel, munkahellyel bővítették. A kapacitás növelésnek köszönhetően már két gyártósoron történik az olajok előállítása, hidegen és melegen történő sajtolás során. Ebben az időszakban került sor egy márka (brand) kifejlesztésére (Ormánsági Olajok) és arculatváltásra. Különösen nagy hangsúlyt fektettek a marketingtevékenységre (közösségi média felületek, weboldal). A termékek az egész ország területén elérhetőek, olyan nagy országos élelmiszerláncok termékpalettáján szerepelnek, mint a SPAR, Auchan, BIJÓ, Herbaház, MediLine. Az elmúlt év érdekessége, hogy – a koronavírushoz kapcsolód bezárkózással összefüggésben – az online térben történő értékesítés meghaladta a hagyományos kereskedelmi csatornákon zajló forgalmat.
A vállalkozás környezettudatossági szempontokat is figyelembe vesz a gyártáskor, hiszen minden termék újrahasznosítható (PET palack, üveg) anyagba kerül palackozásra. A sajtolás melléktermére révén létrejövő olajpogácsa kiválóan hasznosítható takarmány-kiegészítőként, ezzel minimalizálják a keletkező hulladékot. Jövőbeli célok között szerepel a vevőkör és az üzleti partnerek, valamint a termékkínálat bővítése.

4. ÖSSZEGEZÉS

A vizsgált társadalmi vállalkozás sikere az elkészített interjúk és résztvevői megfigyelések alapján az ötletgazdák és a csatlakozó tagok többféle tudásra és ismeretére, kapcsolati tőkéjére épül. Az innováció mozgatórugói a polgármester és a vállalkozó, akik személyében és kapcsolati tőkéje révén a különböző szektoroknak alkalmuk nyílott az együttműködésre. A két alapító tag személyesem kezdeményezte a társadalmi innovációt és ehhez jött a sikeres állami forrás pályázat formájában. Az ötlet belülről érkezett és a közösség könnyen elfogadta; az innovátorokba vetett bizalom fontos kezdő lökést adott a vállalkozásnak Az alapító tagok olyan közeget biztosítottak a munkavállalóiknak, ahol értékként jelent meg a kitartás, a fegyelem, a szorgalom, a tenni akarás, a helyi szereplők elkötelezettsége. A vállalkozás az egész helyi társadalom számára követendő példát és értéket teremtett. Ezen az összetartozáson, helyi kapcsolatokon, kötelékeken alapuló vállalkozáson a Covid járvány hullámai, az egyik alapító tag sajnálatos elvesztése sem tudott változtatni. A társadalmi innováció fennmaradása tekintetében fontos szerepe volt az intézményesülésnek. A szociális szövetkezet létrejötte biztosította a folytonosságot a termékfejlesztés és a hatékony, vállalkozás alapú társadalmi innováció között. A szociális szövetkezet mára stabil, jól működő vállalkozássá nőte ki magát, amely példaként áll minden hátrányos helyzetű település és térség előtt.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Boros Julianna (2011): A települési szegregáció feltételezett okai és következményei. Acta Sociologica. (1): 97-111. p.
- Bucher Eszter (2019): Civil szerveződések a terület- és településfejlesztés terén. Pécs, Institutio Kiadó, 177 pp
- G. Fekete Éva – Hubai László – Mihály Márta – Kiss Julianna (2017): Social enterprise in Hungary ICSEM Working Paper
- G. Fekete Éva. (2014): A szociális és szolidáris gazdaság csírái a magyarországi vidéki térségekben. DETUROPE – The Central European Journal Of Regional Development and Tourism Vol.6 Issue 3, 1821-2506 p.
- Kozma Tamás (2018): Tanuló közösségek, társadalmi innovációk. Educatio, 27 (2), 237–246 p.
- Kovács Teréz (2005): A sellyei (siklósi) KSH-térség rövid leírása. In. Baranyi Béla (szerk.): Roma szegregációs folyamatok a csereháti és dél-baranyai kistérségekben. Budapest, Gondolat Kiadó – MTA ENKI, 29-52. p.
- Moulaert, Frank-Nussbaumer, Jahn. (2005): The social region:beyond territorial dynamics of the learning region. Europien Urban and Regional Studies 12, 45-64 p.
- Nemes Gusztáv – Varga Ágnes (2015): Társadalmi innováció és társadalmi tanulás a vidékfejlesztésben-sikerek, problémák, dilemmák, „ Mérleg és Kihívások” IX. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar, 434-444 p.
- Péter Zsolt (2018): Társadalmi vállalkozások és tevékenységeinek ismertsége, illetve az előttük álló feladatok egy kérdőíves felmérés eredményei alapján. Közép-Európai Közlemények, 11(2), 124–132. p.
- Phills James A. – Deiglmeier Kriss – Miller Dale T. (2008) Rediscovering Social Innovation. Stanford Social Innovation Review, Vol. 6. No. 4. pp. 34–43.p.
- Pol Eduardo – Ville Simone (2009) Social Innovation: Buzz Word or Enduring Term? The Journal of Socio-Economics, Vol. 38. No. 6. 878–885. p.
- Pue Kristen – Vandergeest Christian – Breznitz Dan (2015): Toward a Theory of Social Innovation. Innovation Policy Lab White Paper No. 2016-01.
- Ragadics T. (2019): Közösségek és helyi társadalom az ormánsági kistelepüléseken. Pécs, Istitutio Kiadó
- Tóth Laura (2011): *A társadalmi vállalkozások helyzete Magyarországon*, Veszprém, 2011. szeptember 30. Kutatási összefoglaló

ABSTRACT

SOCIAL INNOVATION, COMMUNITY LEARNING IN A DISADVANTAGED EXAMPLE OF A SOCIAL ENTERPRISE

The study presents case studies of a model social enterprise. The social initiative operates in a settlement that is a small, disadvantaged village in Ormánság with a peripheral location. It is characterized by low employment rates and labor intensity, which is due not only to the lack of jobs, but also to the low educational attainment, unskilledness and poor transport conditions of the population in the municipality. Despite all these disadvantages, there is an exemplary social enterprise in the examined settlement. The aim of our study and study is to get to know and present the innovation process through which the business has been collected so far, as well as its impact on the social environment of the business. This innovation, starting and running a business is an arena for community learning that can be a way out of disadvantage. The publication examines the emergence and driving force of social enterprise, focusing on the community learning scene, the innovative and multiplier role in community development and self-development. Social enterprises serve public interest, social or societal purpose (s), return their profits primarily to achieve this goal, and operate on the basis of participatory democracy. (Tóth 2011, G.Fekete et al. 2017, Kozma 2018, Péter 2018, Bucher 2019) These enterprises are located on the border of the civil and for-profit sectors, therefore in many cases the strengths of the two sectors can be exploited in an innovative way for the development of communities. (Bucher 2019) Due to their properties, they are suitable for the joint satisfaction of social, community and economic needs.
Keywords: social enterprise, social innovation, community development, social learning

Boros Julianna, PhD egyetemi adjunktus
Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszéke
boros.juliannaí@pte.hu

Bucher Eszter, PhD egyetemi adjunktus
Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Szociológia Tanszék
bucher.eszter@pte.hu

Imre Nóra

INTÉZMÉNYVEZETŐI NÉZETEK AZ ISKOLA ÉS A CSALÁD KAPCSOLATÁRÓL A KORAI ISKOLAELHAGYÁS KONTEXTUSÁBAN

ABSZTRAKT

Az iskola és a család kapcsolatának a minősége szoros összefüggést mutat a tanuló tanulmányi eredményességével (Wilder 2014), valamint egyes kutatások szerint a korai iskolaelhagyás megelőzésében is védőfaktorként jelenik meg (Lyche 2010; Rumberger - Lim 2008). Kutatásunkban az intézményvezetők nézeteit igyekeztük feltárni a család és az iskola közötti kapcsolatrendszer jellegéről, nehézségeiről a korai iskolaelhagyás kontextusában. A kérdőíves adatfelvétel (n=87) és a kvalitatív vizsgálat (n=50) eredményei azt mutatják, hogy a korai iskolaelhagyás kockázatával érintett általános iskolák (ESL 25% felett) intézményvezetői elsősorban a tanulók motiválatlanságát és a családok kedvezőtlen szocioökonómiai hátterét nevezik meg a lemorzsolódás okaként. A szülőkkel való kapcsolattartásban az eltérő érték- és normarendszer mellett a szülői odafigyelés és az intézményi jógyakorlatok hiánya jelent problémát.

Kulcsszavak: korai iskolaelhagyás, család és az iskola kapcsolatrendszere, szülői bevonódás

Szakosztály: Oktatásszociológiai szakosztály

1. BEVEZETÉS

Az iskola és a család kapcsolatrendszerének jellege, a szülői bevonódás intenzitása és minősége egy közös, koherens vizsgálódási témakörként jelenik meg immár több évtizede nemcsak a nemzetközi szakirodalomban (Bakker et al. 2007; Wilder 2014), hanem a különböző szak- és fejlesztéspolitikai dokumentumokban is (Borgonovi – Montt 2012). Ennek gyökerei azokhoz a társadalomtudományi elméletekhez nyúlnak vissza, melyek középpontba állították a családi háttér szerepét a tanuló iskolai pályafutásának alakulásában (Bourdieu 1978; Coleman 1997). A társadalmi és kulturális tőkeelméletek mellett egyre több kutatás irányult mind az iskola és a szülő közötti együttműködésre (Epstein 2010), mind a szülői bevonódásra, mint közvetítő mechanizmusra (Croll 2004).

A szülői részvétel/bevonódás témaköre mindenekelőtt az iskolai- és tanulói eredményesség növelése, a méltányosság, az esélyegyenlőség biztosítása szempontjából került előtérbe, majd az ezredfordulót követően a korai iskolaelhagyás megelőzése és mérséklése kapcsán került be a szakmai diskurzusba (Hammond et al. 2007).
Kutatásunkban[10] elsősorban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az intézmények vezetői hogyan látják a család és az iskola kapcsolatrendszerét, különös tekintettel a korai iskolaelhagyásban[11] erőteljesebben (ESL 25% felett) érintett általános iskolákban.

2. AZ ISKOLA ÉS A CSALÁD VISZONYRENDSZERE A KORAI ISKOLAELHAGYÁS KONTEXTUSÁBAN

A nemzetközi szakirodalom nem húz éles határvonalat a szülők iskolai/otthoni aktivitása és a szülő – iskola viszonyrendszerének témakörei közé. Míg az előbbi megközelítés egyéni szintről, a szülők igényeiből, erőforrásaiból indul ki, addig az utóbbi intézményi szinten vizsgálja a szülői részvétel lehetőségeit. A kétféle nézőpont együtt van jelen, sőt össze is kapcsolódik, elsősorban azokban az esetekben, ahol a szülői bevonódás szintje problematikát jelent az iskola számára. Az alacsony vagy túlzott mértékű szülői aktivitás, vagy annak konfliktusos jellege növelheti az iskola és a szülő közötti együttműködés jelentőségét. Emellett a kapcsolatrendszer jellegétől függetlenül is dönthet úgy az iskolavezetés, hogy nagyobb fontosságot tulajdonít a szülőkkel való kapcsolattartásnak. Az intézményvezetés különböző célok mentén (pl. tanulói eredményesség, korai iskolaelhagyás megelőzése), különböző eszközökkel és módszerekkel ösztönözheti a szülőket aktívabb részvételre. Ez a megközelítés áthelyezi a hangsúlyt az iskola, mint intézmény oldalára, mely saját hatáskörén belül intézkedéseket hozhat az eltérő szintű szülői bevonódás kezelésére, a felmerülő problémák megoldására.[12] Ugyanis „a szülők és az iskola viszonyrendszere nem mentes a feszültségektől, amelyek időnként lehetnek hasznosak és produktívak. Mégis olyan kapcsolatot teremtenek az igazgatók számára, amelyet sikeresen kell kezelni, mind a hatékony szülői részvétel ösztönzése, mind pedig annak korlátozása és ellenőrzése érdekében” (Horvat et al. 2010:723).

[10] A kutatás az Eszterházy Károly Egyetem által megvalósított Komplex Alapprogram - EFOP-3.1.2-16-2016-00001 kódjelű kiemelt projekt keretében valósult meg.
[11] „Statisztikai értelemben a korai iskolaelhagyók arányát az Eurostat úgy határozza meg, mint a 18-24 éves, legfeljebb alsó középfokú végzettséggel rendelkező, továbbtanulásban vagy képzésben nem részesülő népesség azon százalékos aránya, akik a felmérést megelőző utolsó négy hétben nem vettek részt továbbtanulásban vagy képzésben” (European Commission 2019, p. 3).
[12] A partnerkapcsolatra irányuló stratégiák, módszerek segítenek kiegyenlíteni a szülői bevonódások közti különbségeket. Ezek a megállapítások az oktatásszociológusok figyelmét az aszkriptív változóktól (pl. társadalmi osztály, születési státusz) a változtatható változók (pl. iskolai vagy családi gyakorlatok) felé fordították (Epstein and Sanders 2006.).

Az intézményvezetők és a szülők kapcsolatát vizsgáló szakmai tanulmányok szerint az iskolaigazgatók a szülői részvételt elsősorban a tanulók teljesítményének növelése miatt értékelik (Auerbach 2010; Hornby – Blackwell 2018). Korábbi hazai kutatások is azt támasztják alá, hogy az intézményvezetők fontosnak tartják a jó minőségű kapcsolatot a családok és az iskola között, de sok esetben – főként a hátrányos helyzetű térségek iskoláiban - nem áll rendelkezésre megfelelő pedagógiai eszköztár a szülői részvétel növelésére (Imre, 2016).

A korai iskolaelhagyás témakörének előtérbe kerülésével – az EU számos tagállamában - életbe léptek olyan kormányzati intézkedések, melyek a szülői bevonódás fokozására irányultak (European Commission 2019:30). Emellett ismertek azok az oktatásszociológiai-, etnográfiai vizsgálatok, melyek szerint a különböző szociokulturális hátterű családok különböző módokon – társadalmi-, gazdasági- és kulturális erőforrásaik függvényében – vesznek részt gyermekük iskoláztatásában (Lareau 1996).. Hanafin – Lynch (2002) ugyanakkor kiemelte, hogy az általuk vizsgált populációban az alacsonyabb szocio-ökonómiai helyzetű családok - akik nem tekinthetők homogén csoportnak – szintén fontosnak tartották a tanulást, érdeklődtek gyermekük iskolai előmenetele iránt és jelezték, hogy több részvételi lehetőséget igényelnének.

3. A KUTATÁSRÓL

Kutatásunk elsődleges célja az volt, hogy feltárjuk az intézményvezetők nézeteit az iskola és a család kapcsolatrendszeréről a korai iskolaelhagyás kontextusában. Kutatási kérdésként fogalmaztuk meg azt, hogy mely tényezők nehezítik a családokkal való kapcsolattartást, az intézményvezetők látnak-e összefüggést a korai iskolaelhagyás és a szülők bevonódása között.

Emellett törekedtünk arra, hogy beazonosítsuk mindazokat a jógyakorlatokat, amelyek elősegítik a felek közti együttműködést a tanuló iskolai előrehaladása érdekében.

Empirikus kutatásunk a 2018/19-es tanévben zajlott a Komplex Alapprogram kipróbálási szakaszában résztvevő 68 köznevelési intézményben, mely magában foglalt több, különböző célcsoportra (intézményvezető, pedagógus, szülő) kiterjedő kérdőíves adatfelvételt és kvalitatív vizsgálatot. Ebben a tanulmányban az intézményvezetői nézetekre fókuszálunk, ezért az elemzés során kizárólag azokat az adatokat jelenítjük meg, melyek a jelzett célcsoportra vonatkoznak. Ennek értelmében a pedagógusokat érintő adatbázisból (N=641) leszűrtük az intézményvezetői- (N=39), illetve vezetőhelyettesi

státuszhoz tartozó válaszokat (N=48)[13], így összesen 87 választ kaptunk.[14] A pedagógus adatbázis szerint a válaszadók 47 oktatási intézményhez tartoznak, ami azt jelenti, hogy egy intézmény esetében több kitöltővel kell számolnunk. Az intézményvezetők és helyetteseik átlagosan 26 éve dolgoznak pedagógusként, 10 éves vezetői tapasztalattal rendelkeznek, amelyből kilenc évet a vizsgálatban résztvevő intézményben töltöttek el. A válaszadók közel kétharmada községi általános iskolában tanít, 10%-a megyeszékhelyen, 26%-a egyéb városban. Megyei megoszlás szerint a kitöltők közel fele Heves megyében, negyede Pest megyében dolgozik, emellett 8%-uk Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, 5,7% Fejér megyében, 4,5 %-uk Nógrád és Jász-Nagykun-Szolnok megyében és 3,4%-uk Komárom-Esztergom megyében tanít.

1. táblázat: A Komplex Alapprogram kipróbálási szakaszában résztvevő intézményegységek jellemzői

Intézményegység jellemzők	**Adat**
Intézményegység (feladatellátási hely)	68
Összes tanuló az intézményegységekben (fő)	14774
Átlagos tanulószám (fő/intézményegység)	217
KIK[15] veszélyeztetett tanulók száma	1513
KIK veszélyeztetett tanulók átlagos aránya az 5-8 évfolyamon (N=57)	27%
HH tanulók száma	1563
HH arány	11%
HHH tanulók száma	2468
HHH arány	17%
Összes pedagógus az intézményegységekben (fő)	1539
Átlagos pedagógusszám (fő/intézményegység)	23

Forrás: KIRSTAT 2018.

[13] Elemzési keretünkben egy intézmény vezetésében az intézményvezető mellett az intézményvezető-helyettes is kulcsszerepet játszik, feladataikat együtt látják el, ezért az ő adataikat is beépítettük az elemzésbe.
[14] Ez viszonylag alacsony elemszámot mutat, mely korlátozott elemzést tesz lehetővé, így az adatokat ennek ismeretében interpretáljuk.
[15] Korai Iskolaelhagyás Kockázat (KIK) mutató.
Lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló – a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 4. § 37. pontja értelmében – az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat, és esetében komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazása válik szükségessé.

A kutatás mintáját jelentő 68 köznevelési intézmény alapadatait az *1. táblázat* jeleníti meg. A kvalitatív vizsgálat mintáját úgy alakítottuk ki, hogy a 68 általános iskolából – többek között az ESL mutató alapján - kiválasztottunk 50-et, ahol félig-strukturált interjúkat készítettünk (N=50) az intézmények vezetőivel. Ebbe a mintába került általános iskolák közel felében (N=21) az ESL index magasabb mint 25% és ebből nyolc olyan intézmény is van, ahol ez az arány 35% feletti. Az elemzés során törekedtünk arra, hogy a korai iskolaelhagyás megelőzésére szolgáló jelzőrendszer (ESL index) adatait kiemelt szempontként kezeljük és ez alapján vizsgáljuk meg az iskola-család kapcsolatára vonatkozó kérdéseket. Így került be az említett 21 intézmény az elemzés fókuszába.
A kutatási kérdéseink alapján az intézményvezetői interjúkban többek között az alábbiakra kerestük a választ.

- Az utóbbi években sokat beszélnek a korai iskolaelhagyásról, lemorzsolódásról. Ön mit gondol arról, hogy mi ebben az általános iskolák szerepe?
- Tapasztalatai szerint a tanulók korai iskolaelhagyásának milyen előjelei vannak?
- Az utóbbi 5 évben volt-e olyan tanuló, aki az iskolájukból kimaradt? Milyen jellemző okai voltak ennek? A kimaradók esetében miben látja a szülők szerepét?
- Hogyan jellemezné az iskolának a szülőkkel, családokkal való kapcsolatát?
- Milyen nehézségeik és milyen sikereik vannak ezen a téren?
- Terveznek-e változtatást ezen a területen? Ha igen: Milyen célok mentén változtatnának?

4. KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Ha a család és az iskola kapcsolatrendszerét egy tágabb kontextusba helyezzük, akkor azt láthatjuk, hogy az intézményvezetők és helyetteseik elsősorban a tanulóik kedvezőtlen családi hátterét érzékelik problémaként (88,5%), ehhez képest a család és az iskola kapcsolatáról kisebb arányban (57,4%) állítják, hogy intézményükben problémát jelent (*2. táblázat*). Megvizsgáltuk az előbbi itemet az ESL index alapján, s azt találtuk, hogy minél magasabb volt az ESL értéke, annál inkább problémaként jelezték az igazgatók a tanulók kedvezőtlen családi hátterét ($p<0,001$). A család és az iskola nem megfelelő kapcsolata az ESL index alapján nem mutatott szignifikáns összefüggést.

2. táblázat: Az intézményvezetők, vezető-helyettesek problémaérzékelése (%) n= 87

	Nagyon nagy probléma	**Elég nagy probléma**	**Nem igazán probléma**	**Egyáltalán nem probléma**
A tanulók kedvezőtlen családi háttere	48,3	40,2	11,5	0
Tanulási és/vagy magatartási nehézségekkel küzdő tanulók aránya	27,6	55,2	17,2	0
Diákok motiválása	28,7	54,0	16,1	1.1
A munkaterhelés nagysága	20,7	64,4	14,9	0
Túl nagy eltérés az egy osztályban tanulók haladási ütemében	17,2	51,7	31,0	0
A család és az iskola nem megfelelő kapcsolata	8,0	49,4	40,2	2,3
Az iskola felszereltsége, eszközellátottsága	2,3	32,2	50,6	14,9

A korai iskolaelhagyás megelőzésének a témakörét a kvalitatív vizsgálat során is vizsgáltuk, és megkérdeztük az intézményvezetőket arról, hogy mit gondolnak, mi lehet ebben az általános iskolák szerepe. Az egyéni, félig-strukturált interjúk szövegeit tartalomelemzésnek vetettük alá, és elsősorban a korai iskolaelhagyással veszélyeztetett (ESL 25% feletti) általános iskolák vezetőinek (n=21) a válaszait összesítettük. Az eredmények azt mutatják, hogy az intézményvezetők többsége (n=14) szerint mindenekelőtt a tanulók motiválatlansága az, ami meghatározza ezt a folyamatot. Nézeteik alapján emögött a kedvezőtlen családi háttér húzódik meg, amire az intézménytől eltérő érték- és normarendszer, eltérő szociokulturális[16] közeg jellemző. Alig néhány intézményvezető jelezte azt, hogy a lemorzsolódás megelőzésében az általános iskola aktív szerepet tölthet be. Az interjúkban jellemzően nem jelenik meg ennek a témakörnek olyan olvasata, miszerint az alapfokú oktatás konkrét lépéseket tudna tenni a korai iskolaelhagyás megelőzéséért (pl. szülők bevonása, iskolai elkötelezettség növelése, alapkészségek megfelelő szintű elsajátíttatása.

[16] A kvalitatív vizsgálat során megkérdeztük az intézményvezetőke t a roma származású tanulók arányáról, melyről egy becsült értéket kaptunk.

A szülő és az iskola közötti viszonyrendszer minőségét, a kapcsolattartás nehézségeit megemlítik az intézményvezetők, de ezt nem a korai iskolaelhagyás kontextusában helyezik el, hanem többnyire a tanulói eredményességhez kötik.
Kérdőíves kutatásunkban igyekeztük feltárni, hogy az intézményvezetők milyen problémákat érzékelnek a szülőkkel való kapcsolattartásban. A kérdőíves felmérés során számos olyan tényezőt soroltunk fel, amelyekről feltételeztük, hogy szerepet játszhatnak egy megfelelő partnerkapcsolat kialakításában. Az adatokból az látható, hogy az intézményen kívül álló, az iskola által kevésbé befolyásolható okokat jelölték be problémaként az intézményvezetők, úgymint a családok iskolától eltérő érték- és normarendszere, a szülői együttműködés, odafigyelés hiánya (*3. táblázat*). Ez utóbbi változót megvizsgáltuk az ESL index alapján, s azt találtuk, hogy a magasabb ESL indexű általános iskolákban a szülői együttműködés, odafigyelés hiányát nagyobb arányban jelölték be az intézményvezetők problémaként (p=0,024). A magasabb ESL indexű (25% feletti) intézményekben a vezetők 85,3%-a szerint ez gondot jelent, addig az alacsonyabb (ESL 10% alatti) általános iskolákban ez az arány 50%.[17]

3. táblázat: A szülőkkel való kapcsolattartás nehézségei (Intézményvezetői-, helyettesi válaszok %-ban, n=87)

	Alapvető gondot jelent	**Inkább gondot jelent**	**Inkább nem jelent gondot**	**Egyáltalán nem jelent gondot**
A szülői együttműködés, odafigyelés hiánya	29,6	46,9	19,8	3,7
A családok iskolától eltérő érték- és normarendszere	29,6	44,4	24,7	1,2
A szülők idő- és energia hiánya	16,0	43,2	32,1	8,6
A szülők túlzott beleszólása a szakmai munkába	13,6	23,5	45,7	17,3
Nincsenek megbízható eszközeim, módszereim a szülők bevonására	9,9	32,1	54,3	3,7
Saját idő- és energiahiányom	8,6	32,1	48,1	11,1
A szülők túlzott elvárásai az iskola felé	7,4	23,9	51,9	17,3

[17] A többi változó esetében nem találtunk szignifikáns összefüggést.

	Alapvető gondot jelent	Inkább gondot jelent	Inkább nem jelent gondot	Egyáltalán nem jelent gondot
Átlátható, hozzáférhető kommunikációs csatornák (telefon, e-mail) hiánya	7,4	25,9	46,9	19,8
Saját fenntartásaim a szülőkkel való kapcsolattartás hasznáról	7,4	7,4	53,1	32,1

A család és az iskola közötti kapcsolattartásban meghatározó tényezőként merül fel mind a szülők, mind a pedagógusok részéről az idő- és energiahiány, ami akadályozza a hatékony együttműködés kialakítását. Emellett bevallottan gondot jelent az intézményvezetők közel felénél (42%) a szülők bevonására irányuló pedagógiai eszköztár elégtelensége, a megbízható jógyakorlatok hiánya. Az interjúk azonban rámutattak arra, hogy a kapcsolattartás nehézségei ellenére vannak sikeres intézményi gyakorlatok. Ide sorolható a családlátogatás intézménye, ami a jelenlegi jogi rendelkezések szerint nem kötelező, mégis a tanuló megismerésében, a család és az iskola kapcsolatának kialakításában kulcsszerepet tölthet be. Ez akkor mutatkozik hatékonynak, ha iskolakezdéskor, a konfliktusok megjelenése előtt valósul meg. Emellett a szülők képzése (felnőttoktatás), szülői estek, klubok szervezése jelenthet megoldást, mely közelebb hozza a családokat az iskola világához. Kérdőíves felmérésünkben megkérdeztük, hogy az intézményvezetés növelné vagy csökkentené a szülők részvételét az iskola életébe. Az igazgatók és helyetteseik többsége (74,7%) azt jelezte, hogy növelni kellene bevonásukat, egyharmada ezt jelentős mértékben tenné, 16.5%-a pedig nem változtatna a jelenlegi gyakorlaton.

5. ÖSSZEGZÉS

A család és az iskola kapcsolatrendszerére irányuló kutatásunk eredményeként azt látjuk, hogy a korai iskolaelhagyás kockázatával érintett általános iskolák (ESL 25% felett) intézményvezetői szignifikánsan nagyobb arányban jelezték, hogy a kedvezőtlen családi háttér problémaként jelenik meg intézményükben. Ugyanakkor szerepüket a lemorzsolódás megelőzésében nem gondolják meghatározónak, ezt a problémakört többnyire az alap- és a középfokú oktatás átmenetéhez kötik. A család és az iskola közötti kapcsolatrendszer minőségét fontosnak tartják, de így is az intézmények kisebb részében érzékelhető elmozdulás a demográfiai változók (pl. társadalmi státusz) meghatározottsága felől a változtatható változók (pl. szülői bevonódás növelése) felé.

A szülőkkel való kapcsolattartásban is elsősorban az eltérő érték- és normarendszert jelölték meg problémaként, de nagy arányban jelezték a pedagógiai eszköztár elégtelenségét és a jógyakorlatok hiányát is. Interjúink tanúsága szerint azonban léteznek olyan intézményi gyakorlatok (pl. családlátogatás, szülők képzése, szülői estek), melyek elősegítik a szülők és az iskolák közötti együttműködést. Egyes intézményekben előremutatónak tűnik az a szemléletváltás, miszerint még a nézeteltérések, konfliktusok megjelenése előtt, proaktív jelleggel célszerű jó kapcsolatot kialakítani a különböző szociokulturális helyzetű családokkal.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Auerbach Susan (2010): Beyond coffee with the principal: Toward leadership for authentic school–family partnerships. In *Journal of School Leadership* 20 (6), pp. 728–757.
- Bakker Joep – Denessen Eddie – Brus-Laeven Mariël (2007): Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. In *Educational Studies* 33 (2), pp. 177–192.
- Bourdieu Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Tanulmányok. With assistance of Zsuzsa Ferge, Péter Ádám, Pál Léderer. Budapest: Gondolat
- Borgonovi Francesca – Montt Guillermo (2012): Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies: OECD Publishing (OECD Education Working Papers, 73).
- Coleman James Samuel (1997): Family, school and social capital. In Lawrence J. Saha (Ed.): International encyclopedia of the sociology of education. 1st ed. Oxford, New York: Pergamon (Resources in education (Oxford, England), pp. 623–625.
- Croll Paul (2004): Families, Social Capital and Educational Outcomes. In *British Journal of Educational Studies* 52 (4), pp. 390–416.
- Epstein Joyce L. (2010): School/family/community partnerships: Caring for the children we share. In *Phi Delta Kappan* 92 (3), pp. 81–96.
- Epstein Joyce L. – Sanders Mavis G. (2006): Connecting Home, School, and Community. New Directions for Social Research. In Maureen T. Hallinan (Ed.): Handbook of the Sociology of Education. New York, NY: Springer (Handbooks of sociology and social research).
- European Commission (2019): Assessment of the Implementation of the 2011 Council Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving.

- Hammond Cathy – Linton Dan – Smink Jay – Drew Sam (2007): Dropout risk factors and exemplary programs. A technical report. In *National Dropout Prevention Center/Network (NDPC/N)*.
- Hanafin Joan – Lynch Anne (2002): Peripheral Voices: Parental Involvement, Social Class, and Educational Disadvantage. In *British Journal of Sociology of Education* 23 (1), pp. 35–49.
- Hornby Garry – Blackwell Ian (2018): Barriers to parental involvement in education: An update. In *Educational review* 70 (1), pp. 109–119.
- Horvat Erin Mcnamara – Curci Juliet Dileo – Partlow Michelle Chaplin (2010): Parents, principals, and power: A historical case study of "managing" parental involvement. In *Journal of School Leadership* 20 (6), pp. 702–726.
- Imre Nóra (2016): Az iskola és a szülő közötti kapcsolatrendszer különböző nézőpontokból. In Marianna Szemerszki (Ed.): Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Lareau Annette – Shumar Wesley (1996): The Problem of Individualism in Family-School Policies. In Sociology of Education 69, pp. 24–39. DOI: 10.2307/3108454.
- Lyche Cecilia S. (2010): Taking on the Completion Challenge. A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. OECD Education Working Papers, No. 53. In *OECD Publishing (NJ1)*.
- Rumberger Russell W. – Lim Sun Ah (2008): Why students drop out of school. A review of 25 years of research. California Dropout Research Project Report Santa Barbara, CA.
- Wilder S. (2014): Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. In *Educational review* 66 (3), pp. 377–397. DOI: 10.1080/00131911.2013.780009.

ABSTRACT

SCHOOL LEADERS' VIEWS ON SCHOOL-FAMILY RELATIONS IN THE CONTEXT OF EARLY SCHOOL LEAVING

The quality of the school-family relationship is strongly associated with students' academic achievement (Wilder 2014), and some research suggests that it is also a protective factor in the prevention of early school leaving (Rumberger and Lim 2008; Lyche 2010). In our research, we sought to explore the views of school leaders on the characteristics and difficulties of the family-school relationship in the context of early school leaving. The results of the questionnaire survey (n=87) and the qualitative study (n=50) show that heads of primary schools (ESL above 25%) at risk of early school leaving (ESL above 25%) mainly identify students' lack of motivation and families' disadvantaged socio-economic background as the main reasons for early school leaving. In addition to different values and norms, the lack of parental attention and institutional good practice in relations with parents is a problem.
Keywords: early school leaving, family-school relations, parental involvement

Imre Nóra, egyetemi adjunktus
Pannon Egyetem
imre.nora@mftk.uni-pannon.hu

Szabó Fruzsina – Godó Katalin – Győri Krisztina – Kovács Karolina Eszter

HÁTRÁNYOS HELYZETŰ GYERMEKEK MENTÁLIS EGÉSZSÉGE ÉS TÁVOLLÉTI OKTATÁSSAL KAPCSOLATOS ATTITŰDJEI A COVID-19 JÁRVÁNY ELSŐ HULLÁMÁNAK FÜGGVÉNYÉBEN

ABSZTRAKT

A COVID-19 pandémia és az ennek okán bevezetett távolléti oktatás nagyfokú alkalmazkodást kívánt meg mind a gyermekek és fiatalok, mind pedig tanáraik részéről valamennyi oktatási színtéren. A pandémia hatása emellett nem csupán a fizikai egészség vonatkozásában rejtett veszélyforrásokat magában, hanem a mentális és szociális egészség vonatkozásában is negatív irányú elmozdulások voltak várhatóak, jóllehet ennek hangsúlyozása nem kapott kitüntetett figyelmet. Kutatásunk célja a pandémia első hullámának idején bevezetett távolléti oktatás időszakának többfokuszú elemzése. Egy nemzetközi kutatás keretein belül 7-8. osztályos magyar tanulók adatainak elemzésére került sor (N=305). A vizsgálati eszközök a mentális egészség, valamint távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök feltárására alkalmas kérdőívek voltak. Az általános mentális állapot és a távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök retrospektív vizsgálata mellett e változók között fennálló kapcsolatok feltárására fókuszáltunk. Az eredmények alapján a gyermekek általános jólléte elmarad a kívánatostól, mivel a tanulók mintegy 40%-a depressziós tüneteket mutat, amely az észlelt stressz szintjében is tükröződik. Pozitív eredmény, hogy a tanulók általában magas szintű támogatást érzékeltek szüleik, tanáraik és osztálytársaik részéről egyaránt. A kapcsolatrendszer vonatkozásában elmondható, hogy minél jobb a diákok jólléte és társas támogatottsága, annál jobb a szubjektív időgazdálkodásuk, és annál alacsonyabb az észlelt tanulási nehézségek szintje. Emellett a jobb mentális egészség és a szociális támogatás mellett az egészséggel kapcsolatos problémák észlelése is alacsonyabb. Összességében elmondható, hogy bár a távolléti oktatás komoly kihívás elé állította az oktatási rendszert, ha a gyermekek környezetének sikerült megfelelő társas támaszt nyújtania a gyermekek irányába, az pozitív hatással lehetett mind mentális és szociális egészségükre, mind pedig a távoktatással kapcsolatos attitűdjükre.

Kulcsszavak: COVID-19, hátrányos helyzet, mentális egészség, jóllét, társas támasz
Szakosztály: Közoktatási szakosztály

1. BEVEZETÉS

A COVID-19 járvány gyors és globális terjedése miatt 2020 tavaszán a legtöbb országban bevezetésre került a távolléti oktatás. Az új kihívás kezelésére az UNESCO számos módszertani újítást, eszközt és oktatási szoftvert ajánlott fel a pedagógusoknak, ugyanakkor önmagában ez nem volt elegendő a sikerhez. Magyarországon 2020. március 16-án vezették be az intézkedéseket. Az intézmények elsősorban a Köznevelési Elektronikus Ügyintézési Rendszert részesítették előnyben, de ez már az első napokban túlterhelődött. Így a pedagógusoknak más megoldásokat kellett keresniük. Összességében Magyarországon az általános iskola alsó és felső tagozatain az oktatás online felületekkel, házi feladat-csomagokkal és televízióval valósult meg. 2020 tavaszán a magyarországi járványhelyzet miatt az iskolák teljesen zárva voltak. A gyors reagálás ellenére az online tanítás nem volt zökkenőmentes (Hodges 2020, Prohánczik 2020) Korábbi kutatók rámutattak a gyermekek fizikai és mentális egészsége és iskolai teljesítménye közötti szoros kapcsolatra (Kovács – Nagy 2019, Dlugosz 2022). Meg kell említenünk azonban, hogy a magyar gyermekek egészségi állapota nemzetközi viszonylatban nem tekinthető optimálisnak. Kutatási eredmények alapján a gyermekek és pubertáskorúak 10–30%-ra jellemző heti rendszerességű fejfájás, 10–25%-uk esetében visszatérő hasi fájdalom, 5–20%-uk esetében pedig váz-izomrendszeri jellegű fájdalmak is előfordulnak (Fehér et al. 2019). Ráadásul a pszichoszomatikus tünetek a hátrányos helyzetű családok gyermekei körében magasabb arányban fordulnak elő. Nemzetközi és hazai trend, hogy a fiúk és a fiatalabb serdülők magasabb szintű elégedettségről és kiváló egészségi állapotról, valamint kevesebb egészségügyi panaszokról számolnak be. Figyelemfelkeltő azonban, hogy európai átlagban minden negyedik serdülő arról számol be, hogy hetente ideges, ingerlékeny vagy nehezen alszik el – ez a magyar lányok 32%-ára, míg a fiúk 25%-ára jellemző (Inchley et al. 2020).

Az észlelt és önértékelt egészség hatása pozitív, ami a tanulmányok befejezésében és befejezési szándékában, valamint a lemorzsolódással szembeni ellenállásban mutatkozik meg. A mentális egészség szintén védőfaktor a lemorzsolódással szemben. Ide tartozik a szorongás optimális szintje, mivel a magas szintű internalizált vagy éppen externalizált stresszel jellemezhető diákok csökkent tanulmányi teljesítményt mutatnak. Ez összefügg a tanuló megküzdési stratégiáival és rezilienciájával is (Nagy – Kovács 2017, Sweeten et al. 2009). Azok a tanulók, akik hatékonyabban tudnak megbirkózni a problémákkal, képesek felismerni azokat, és a problémamegoldó készségeiket megküzdési alternatívák kialakításával megváltoztatni, jobb tanulmányi eredményeket érnek el, és így alacsonyabb a lemorzsolódási arányuk.

A tanulmányi eredmény és az iskolai részvételhez való viszonyulás tehát intraperszonális tényezők által is meghatározott tényező, azonban az interperszonális tényezők, azaz a társas támogatás, a család, a barátok és maga a környezet: az intézmény, a társak és a tanárok, az intézményi légkör és annak értékei, valamint a különböző attitűdök hatása (So – Park 2016, Pusztai et al. 2018, 2019; Kovács 2020). A HBSC legfrissebb kutatási eredményei szerint a legtöbb fiatal nagyfokú családi és kortársi támogatásról számol be, de ez általában alacsonyabb a szegényebb családokból származók körében (Inchley et al. 2020).

A koronavírus gyors terjedése és a bezárások miatt mind a tanároknak, mind a diákoknak alkalmazkodniuk kellett az új helyzethez. A tanárok és oktatók digitális készségeinek fejlődniük kellett, és a diákoknak is alkalmazkodniuk kellett; sajnos azonban néhány családban a digitális tanulásban jelenlévő akadályokat nemcsak a digitális készségek hiánya jelentette, hanem az internetkapcsolat, a digitális eszközök és a tanuláshoz megfelelő tér hiánya is. Összefoglalva egyértelműen megállapítható, hogy a társadalmi hátrányok társadalmi kirekesztést okozhatnak. Ezen túlmenően a digitális eszközök és kompetenciák hiánya megnehezítette az oktatáshoz való hozzáférést. Az alacsonyabb szocio-ökonómiai státuszú családok számára is jelentős kihívást jelentett a COVID-19 okozta új helyzethez való alkalmazkodás (Walawender 2021). Emellett az iskolába való visszatérés a lezárás után szorongást, stresszt, a megnövekedett tanulmányi terhektől és a szociális kapcsolatoktól való félelmet okozhat (Dlugosz 2022). Ezért a távolléti oktatás és a mentális egészség kapcsolatának vizsgálata szükséges.

2. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

2.1. MÓDSZEREK

A tanulmány célja a hátrányos helyzetű településeken élő 7. és 8. osztályos tanulók mentális egészségének, valamint távolléti oktatással kapcsolatos attitűdjeinek feltárása a koronavírusjárvány első hullámának tükrében, kitérve a mentális egészségmutatók és a távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök között fennálló kapcsolatokra.

Ennek megfelelően kutatásunkban a perifériku s területeken tanuló és élő diákokra összpontosítottunk. A négy visegrádi ország nemzetközi csapata dolgozta ki a 31 kérdéscsoportból álló kérdőívet, amely a szociodemográfiai háttérrel, a mentális egészséggel és a távolléti oktatással kapcsolatos attitűdökkel foglalkozott. A mérőeszközeink a következőek voltak:

- az Egészségügyi Világszervezet Jóllét Indexe (WBI-5, Susánszky et al. 2006)
- az észlelt stressz skála (Perceived Stress Scale, PSS, White 2014)
- a Rövidített Társas Támasz Kérdőív (Short Scale of Youth's Social Support (SSYSS, Pluta et al. 2020)
- a távolléti oktatással kapcsolatos attitűdöket egy 16 kérdést tartalmazó kérdőívvel mértük.

2.2. MINTA

A kutatás lefolytatására a Preventing Post-Covid Social Exclusion Together[18] (Visegrad Strategic Fund) projekt keretein belül került sor, a Krakkói Pedagógiai Egyetem (Pedagogical University of Krakow), a Károly Egyetem (Charles University), az Eperjesi Egyetem (University of Presov) és a Debreceni Egyetem (University of Debrecen) részvételével. A magyar almintában 305, Hajdú-Bihar megye peremterületein élő és tanuló diák vett részt. A minta nemek szerinti megoszlása közel egyenlő (fiúk: 51,5%, lányok: 48,5%). A vizsgálatban 7. és 8. osztályos tanulók vettek részt, a minta átlagéletkora 13,4 év (SD=1,096). A lakóhely tekintetében a diákok 56,8%-a legfeljebb 5000 fő lakosú településen él, 43,2%-a pedig 5000-nél több, de 20000-nél kevesebb lakosú városi területen. A szülők iskolai végzettségét tekintve alacsony a diplomások aránya, s jellemző az átlag alatti iskolázottság – különösen az édesapák körében (az édesapák 39,0%-ának nem volt érettségije vagy annál magasabb végzettsége, míg az édesanyák esetén ez az arány 24,6 % volt). Egyetemi vagy főiskolai diplomával a megkérdezettek szülei közül inkább az édesanyák/nevelőanyák rendelkeztek (20,5%, a férfiak esetében 8,7%), s kevesebb volt a férfiak körében az érettségi megléte (21,2%, nők esetében 25,3%). A megkérdezettek nagyrésze szerint a családjuk átlagosan vagy annál jobban él (88%), 4,5% saját bevallása szerint szerényen él családjával, 6,5% pedig kimagaslóan jónak gondolta családjuk anyagi helyzetét.

2.3. KUTATÁSI KÉRDÉS ÉS HIPOTÉZIS

Kutatásunk során a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Milyen mentális egészségmutatókkal jellemezhetőek a tanulók a COVID-19 tapasztalatai függvényében?
2. Milyen távolléti oktatással kapcsolatos attitűdökkel jellemezhetőek a tanulók?
3. Milyen kapcsolat mutatható ki a mentális egészségmutatók és a távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök között?

A kutatási kérdések mentén a következő hipotézist fogalmaztuk meg: feltételezzük, hogy a pozitív mentális egészségi mutatók (jóllét és szociális támogatás) pozitív kapcsolatban állnak a távolléti oktatással kapcsolatos attitűdökkel, míg a negatív mentális egészségmutatók (érzékelt stressz) és a távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök között negatív kapcsolatot feltételezünk.

Az adatokat SPSS for Windows 22.0. statisztikai programmal elemeztük. Az elemzéshez leíró statisztikát, valamint az adatok nem normális eloszlására való tekintettel (Kolmogorov-Szmirnov próba: $p<0,05$) Spearman-féle rangkorrelációs eljárást alkalmaztunk.

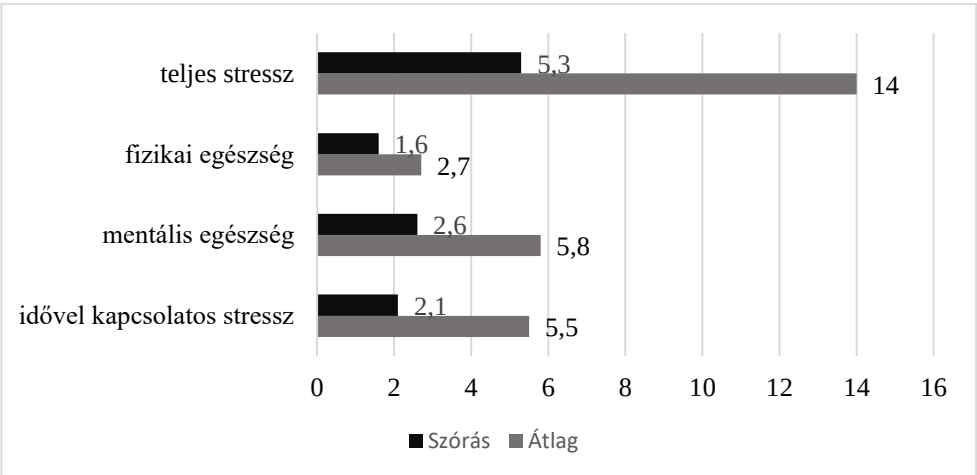
[18] https://pcset.up.krakow.pl/

3. EREDMÉNYEK

3.1. ÉSZLELT STRESSZ

A mérőeszköz a stressz mértékének meghatározására alkalmas kérdőív, amely nyolc kérdésen keresztül vizsgálja a stressz-szintet 5-fokú Likert-skálán. A skálák értéke az itempontszámok összeadásából tevődik össze. A magasabb pontszámok a stressz magasabb szintjét jelölik. A kérdőív három alskála elkülönítését teszi lehetővé, amelyek az idővel kapcsolatos stressz, a mentális egészség és a fizikai egészség (1. ábra). Az idővel kapcsolatos stressz átlagos szintje az alskálán elérendő pontok pontos átlaga. Ezért a tanulók vállára nehezedő, idővel kapcsolatos terhelés átlagos szintjét jelzi. A mentális egészség alskála átlagértéke enyhén az ebben az alskálában elérhető átlagérték alatti értéket jelzi. Ez a fizikai egészség dimenzióra is igaz, ami arra utal, hogy a mentális és fizikai egészség a kívánt szint alatt van. A kérdőív összpontszáma is átlagos stresszszintet mutat. Az alskálák pontos értékeit az alábbi táblázat szemlélteti.

1. ábra: A válaszadók által érzékelt stressz dimenzióinak alapvető leíró statisztikái



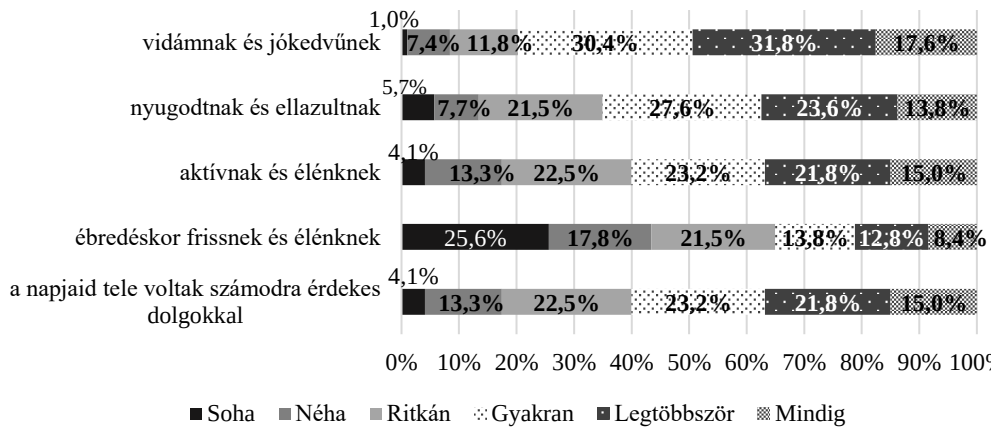
(Forrás: PCSET 2021)

Emellett az általános stresszszint alapján kategóriákat hoztunk létre a stressz szintjére vonatkozóan: alacsony stressz (0-10 pont), mérsékelt stressz (11-21 pont), valamint magas stressz (22-32 pont). A tanulók közel kétharmada (62,2%) mérsékelt szintű stressz-szinttel jellemezhető. Az alacsony stressz-szintről beszámoló tanulók aránya viszonylag magas (28,1%), azonban ki kell emelnünk, hogy a tanulók közel egytizede (9,7%) magas stressz-szintről számol be, ami összefüggésben állhat a jóllét csökkent szintjével.

3.2. JÓLLÉT

A WHO WBI-5 a mentális jóllét rövid, önbevallásos mérőszáma, amelyen a kitöltőnek öt állítást kell értékelnie egy 0-tól 5-ig terjedő Likert-skálán. Az értékelésnél a nyers pontszámot ajánlott 4-gyel megszorozni (Topp et al 2015). A depresszió szűréséhez is segítséget nyújt, a WHO-5 ajánlását követve a vágóérték ≤ 50, azaz 50 vagy annál kevesebb pont elérése depresszióra utalhat. A jóllét értéke 0 és 100 között változik. A jóllét átlagos pontszáma 55 pont (SD=22; Me=56; Min=0; Max=100), ami valamivel a határérték felett van. Ha a határérték alapján csoportokat hozunk létre, azt látjuk, hogy a minta körülbelül két-ötöde (59,9%) azok közé tartozik, akik a határértéknél kevesebb pontot érnek el. Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy a tanulók 40,1%-ának vannak depressziós tünetei. Az index itemeit tekintve (2. ábra) szembetűnő, hogy míg a vidámság és jókedv, a nyugodtság és ellazultság, valamint az aktivitás és élénkség nagyobb arányban jellemző a mintára, addig a frissesség ébredést követően, valamint a napok érdekessége és változatossága már jóval kevésbé jellemző, ami táptalaja lehet a kiégésnek, depressziónak és a pszichoszomatikus betegségeknek.

2. ábra: A Jóllét Index állításainak értékelése

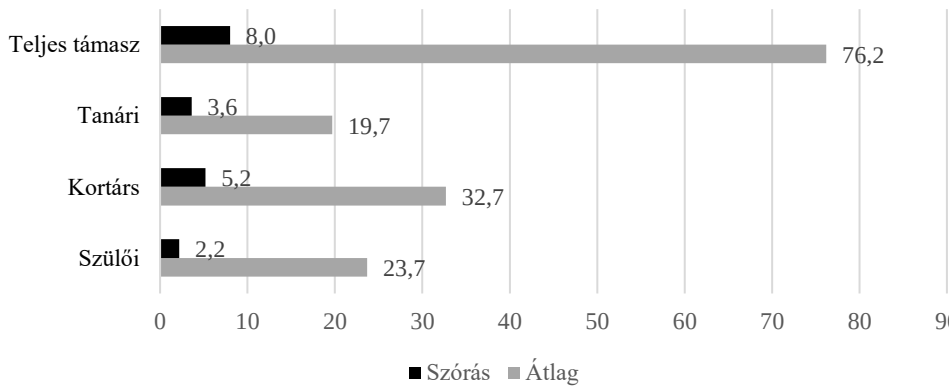


(Forrás: PCSET 2021, N=289)

3.3. TÁRSAS TÁMASZ

A SSYSS egy 18 tételből álló kérdőív, amely a szülők (5 tétel), a kortársak (8 tétel) és a tanárok (5 tétel) támogatásának mértékét hivatott mérni ötfokú Likert-skálán. Az eredmények meglehetősen pozitív tapasztalatokat mutatnak a társas támasszal kapcsolatban (3. ábra). Különösen a szülői támogatás szintje tűnik magasnak, mivel az átlag csak kevéssel marad el az alskálára adható maximális összpontszámtól. A tanárok által érzékelt támogatás magas szintje arra utal, hogy a tanárok magas szintű elkötelezettséggel segítik a diákjaikat a távolléti oktatásban is. A társaktól kapott érzékelt támogatás szintén az osztálytársakkal és a társakkal való magas szintű együttműködésre utal.

3. ábra: A diákokra jellemző társas támasz mértéke

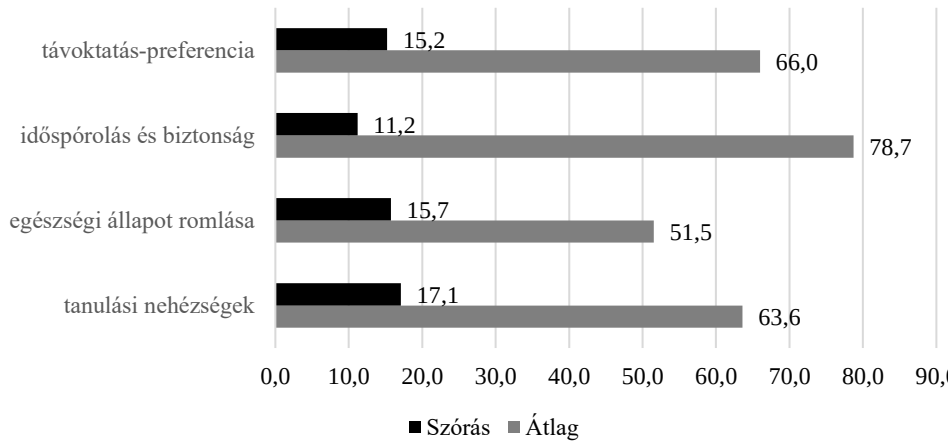


(Forrás: PCSET 2021, N=288)

3.4. TÁVOLLÉTI OKTATÁSSAL KAPCSOLATOS ATTITŰDÖK

A távolléti oktatással kapcsolatos attitűdöket egy 16 kérdést tartalmazó kérdőívvel mértük, amelyet egy 5-fokú Likert-skálán kellett értékelni (Długosz et al. 2022). A távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök mérésére szolgáló 16 állításos kérdésblokk négy faktor elkülönítését tette lehetővé (Maximum likelihood, Varimax rotáció, teljes magyarázott variancia: 37,990%, KMO=0,750; $\chi 2$=919,004; df=120; $p<0,001$, 4. ábra). A legmagasabb átlag az időspórolás és biztonság dimenzió esetében mutatkozott, amelyet a távolléti oktatás-preferencia és az egészségi állapot romlása követ, végül az egészségi állapot romlása jellemző a legkisebb átlagpontszámmal a mintára.

4. ábra: A Távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök manifesztációja az egyes dimenziók tükrében



(Forrás: PCSET 2021, N=305)

3.5. KAPCSOLAT A MENTÁLIS EGÉSZSÉGMUTATÓK ÉS A TÁVOLLÉTI OKTATÁSSAL KAPCSOLATOS ATTITŰDÖK KÖZÖTT

A korrelációelemzés eredményei részben megerősítették hipotézisünket. A távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök dimenziói közül a jóllét gyenge pozitív kapcsolatot mutatott a csökkent egészségi állapottal (r=-0,150; p=0,013) és gyenge pozitív kapcsolatot az időgazdálkodással és a biztonsággal (r=0,148; p=0,015). A szociális támogatással kapcsolatban láthattuk, hogy a kortársak szociális támogatása negatív kapcsolatot mutatott az egészségi állapot csökkenésével (r=-0,130; p=0,030) és gyenge pozitív kapcsolatot az időgazdálkodással és biztonsággal (r=0,263; p<0,001), ami igaz volt a szülői támogatásra is (egészségi állapot csökkenése: r=-0,263; p=0,030; időgazdálkodás és biztonság (r=0,263; p<0,001).

A tanári támogatás kapcsolati mintázatai negatív kapcsolatot emelnek ki a távolléti oktatáshoz való hozzáállással (egészségi állapot csökkenése: r=-0,179; p=0,030; időgazdálkodás és biztonság (r=0,179; p=0,003; tanulási nehézségek: r=-0,128; a távolléti oktatás preferálása: r=-0,261, p<0,001). Az észlelt mentális egészség negatív kapcsolatban áll a tanulási nehézségekkel (r=0,168; p=0,005) és az egészségi állapot csökkenésével (r=0,229; p<0,001). Ugyanez a mintázat figyelhető meg az észlelt fizikai egészség (tanulási nehézségek: r=0,248; p<0,001; egészségi állapot csökkenése: r=0,289; p<0,001) és az idővel kapcsolatos stressz (tanulási nehézségek: r=0,216; p<0,001; egészségi állapot csökkenése: r=0,308; p<0,001) esetében is.

4. KÖVETKEZTETÉSEK

Eredményeink azt mutatják, hogy a gyermekek általános jólléte a kívánt szint alatt van, mivel a tanulók mintegy 40%-a depressziós tüneteket mutat a WBI adatai alapján, amely az észlelt stressz szinttel együtt arra utal, hogy a mentális és fizikai egészség szintje is elmarad az optimális szinttől. A társas támasszal kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy a tanulók általában magas szintű támogatást érzékelnek szüleik, tanáraik és osztálytársaik részéről. Az eredmények azt sugallják, hogy a támogatás általános és inkább érzelmi támogatásra vonatkozik; azonban amikor fizikai segítséget kérnek (pl. támogatást az otthoni munkák elvégzéséhez), a tanárok támogató szerepe jelentősen csökken.

Láthattuk, hogy a jóllét és a szociális támogatás dimenziói pozitívan kapcsolódnak a távolléti oktatással kapcsolatos értékelés pozitív dimenzióihoz; tehát minél jobb a diák jólléte és szociális támogatása, annál jobb az időgazdálkodásának megítélése és annál alacsonyabb a tanulási nehézségek szintje. Emellett a jobb mentális egészség és a szociális támogatás mellett az egészséggel kapcsolatos problémák észlelése is alacsonyabb. A távolléti oktatás preferálása nem jellemző; a tanári támogatás magasabb szintje negatívan kapcsolódik a távolléti oktatás preferálásához.

Kiemelkedően fontos, hogy a szorongás szintje és a depressziós tünetek gyakorisága jelentősen megnőtt a járvány alatt. A korábbi országos kutatási eredményekhez képest a WHO-WBI által jelzett depressziós csoportba tartozó tanulók aránya csaknem megduplázódott (Kovács 2020). A pszichoszomatikus tünetek előfordulási gyakorisága is jelentősen megnőtt. Ezért kritikusan fontos a mentális egészség és a pozitív személyiségjegyek és erősségek javítása.

A társas támasz potenciális protektív szerepe is kirajzolódni látszik az eredmények alapján. Kiemelten fontos, hogy távolléti oktatás időszakában kellő figyelmet szenteljünk a társas támasz többoldalú megtartásának, a gyermekek számára ugyanis kritikus lehet a kortársak által kapott támogatás mellett a szülői és tanári oldalról kapott magasfokú figyelem is. Éppen ezért szükséges hangsúlyoznunk, hogy pandémia idején is kiemelten fontos a tartós és minőségi kapcsolattartás, s egymás mentális és szociális támogatása. Rá kell világítanunk arra, hogy a „másfél méter megtartásának” nem kell magával vonnia „társadalmi távolságtartást”.

A társadalmi kirekesztés kedvezőtlenül hat a fiatalok pszichés jóllétére, amellyel szemben iskolai tanácsadás alapvető támogató eszköz lehet. Az iskolai tanácsadók és pszichológusok megtervezhetik az iskolai prevenciós és intervenciós programokat (pl. egyéni és/vagy csoportos tanácsadás a tanulóknak és szükség esetén családjuknak). Ezek a programok hasznosak lehetnek a fiatalok pszichológiai jóllétének javításában, miközben csökkentik a szorongást és a magányt, amelyek a társadalmi kirekesztés következményei (Baumeister – Leary 1995).

A gyermekek mentális és fizikai egészségének javítása érdekében javasoljuk a szülői szerepvállalás erősítését a kommunikáció, a bevonódás és a támogatás javításával. A szakemberek sokat tudnak nyújtani a hátrányos helyzetű gyermekek családjainak , ami javíthatja az oktatási folyamat eredményeit. Az iskoláknak rendszeres foglalkozásokat kellene tartaniuk, beleértve az egyéni és csoportterápiás tájékoztatókat, hogy támogassák az intézményeket a szülői attitűdök vizsgálatában. A szülők bevonása és a gyermek iskolai és nem iskolai teljesítményének javulása szempontjából hasznos lehet a kiegészítő támogatások széles körének (pl. zeneterápia, állatasszisztált terápia stb.) felajánlása is (Kovács et al. 2022).

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A 22110213 számú projektet (Stratégiai támogatás) Csehország, Magyarország, Lengyelország és Szlovákia kormánya társfinanszírozza a Nemzetközi Visegrádi Alap Visegrádi Támogatások keretében. Az alap küldetése a fenntartható közép-európai regionális együttműködésre vonatkozó elképzelések előmozdítása. A kutatást az Emberi Erőforrások Minisztériumának Új Nemzeti Kiválóság Programja támogatta.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Baumeister Roy F. – Mark R. Leary. (1995): The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin, 117/3. szám. 497-529 p.
- Długosz Piotr (2022): Kondycja uczniów powracających do szkół po zdalnej edukacji. Przypadek Polski i Ukrainy. Youth in Central and Eastern Europe, 8/12. szám. 34-42 p.
- Fehér Piroska - Annár Dorina - Zsákai Annamária - Bodzsár Éva (2019): Pszichoszomatikus tünetek előfordulási gyakorisága 8–17 éves magyar gyermekek körében. Orvosi Hetilap, 160/12 szám. 464–472 p.
- Hodges Charles – Moore Stephanie – Lockee, Barb – Trust Torrey – Bond Aaron (2020): The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Letöltve: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning
- Inchley Jo – Currie Dorothy – Budisavljevic Sanja – Torsheim Torbjørn – Jåstad, Atle – Cosma Alina – Kelly Colette – Arnarsson Ársæll Már (2020): Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada International report Volume 1. Key findings. World health Organization.

- Kovács Karolina Eszter (2020): Egészség és tanulás a köznevelési típusú sportiskolákban. Debrecen, CHERD.
- Kovács Karolina Eszter – Dan Beáta – Harbéczy Anett – Bacskai Katinka – Pusztai Gabriella (2022): Is resilience a trait or a result in parental involvement? The Results of a Systematic Literature Review. Education Sciences, 12/6. szám. 372 p.
- Kovács Karolina Eszter – Nagy Beáta Erika (2019): Territorial differences in the health awareness of students learning in sport schools in Hungary. Hungarian Educational Research Journal, 9/2. szám. 349-353 p.
- Nagy Beáta Erika – Kovács Karolnia Eszter (2017): Egészség-magatartással kapcsolatos attitűdök vizsgálata középiskolás és egyetemista fiatalok körében. Orvosi Hetilap, 158/44. szám, 1754-1760 p.
- Pluta Beata – Korcz Agata – Krzysztoszek Jana – Bronikowski Michał – Bronikowska Małgorzata (2020): Associations between adolescents' physical activity behavior and their perceptions of parental, peer and teacher support. Archives of Public Health, 78/1. szám 106 p.
- Pusztai Gabriella – Fényes Hajnalka – Szigeti Fruzsina – Pallay Katalin (2019): Dropped-out students and the decision to drop-out in hungary. Central European Journal of Educational Research, 1/1. szám. 31–40.
- Pusztai Gabriella – Kovács Karolina Eszter – Kovács Klára – Nagy Beáta Erika (2018): The effect of campus environment on students' health behaviour in four Central European countries. Journal of Social Research and Policy, 8/2. szám 1-14 p.
- So Eun Sun – Park Byoung Mo (2016): Health Behaviors and Academic Performance Among Korean Adolescents. Asian Nursing Research, 10/2. szám. 123-127 p.
- Sweeten Gary – Bushway Shawn D. – Paternoster Raymond (2009): Does dropping out of school mean dropping into delinquency? Criminology, 47/1. szám, 47–91 p.
- Walawender Paweł (2021): Desk research report in the project "Preventing post-COVID Social Exclusion Together" Partial report on education systems during the COVID-19 pandemic in Poland. Letöltve: https://pcset.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/79/2021/12/Desk-research-report-PCSET-Poland.pdf
- White Barbara Prudhomme (2014): The Perceived Stress Scale for Children: A Pilot Study in a Sample of 153 Children. International Journal of Pediatrics and Child Health, 2/2. szám. 45-52 p.

1. táblázat: A távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök faktorai a faktoranalízis eredményei alapján

	Faktorok			
	Egészségi állapot romlása	**Időspórolás és biztonság**	**Tanulási nehézségek**	**Távoktatás-preferencia**
A távoktatás alatt romlott a kapcsolatom a tanárokkal	**0,738**	0,041	0,192	-0,021
A távoktatás során romlott a kapcsolatom az osztálytársaimmal	**0,543**	-0,049	0,103	0,080
Egészségügyi problémák miatt nem tudtam teljes mértékben részt venni az online órákon	**0,498**	-0,107	0,086	0,055
A távoktatás során a többi diák hallotta, amit mondtam, és ez zavarba hozott engem	**0,456**	0,073	0,101	0,166
A távoktatás alatt fáradt és fizikailag kimerült voltam	**0,371**	-0,154	0,054	0,310
Nem kellett készülődnöm, utaznom az iskolába, és több időm volt magamra	-0,242	**0,654**	0,010	0,065
A távoktatásnak köszönhetően több időm maradt a családomra, az osztálytársaimra és a barátaimra.	-0,136	**0,652**	-0,097	-0,006
A távoktatás biztonságosabb, mert így elkerülhetem a COVID-19 vírussal való megfertőződést az iskolában	0,049	**0,530**	-0,006	-0,105
A távoktatás alatt jól lehet aludni, nem kell sehova sem rohanni	0,047	**0,266**	0,139	-0,074
Az online órák alatt nehezemre esett arra koncentrálni, amit a tanárok mondtak	0,287	-0,088	**0,608**	0,332
A távoktatás során lehet csalni (puskázni) és igénybe venni a szülők és testvérek segítségét	0,091	0,053	**0,509**	0,148
Nem értettem meg teljesen az online leckék anyagát	0,296	-0,246	**0,509**	0,199

	Faktorok			
	Egészségi állapot romlása	**Időspórolás és biztonság**	**Tanulási nehézségek**	**Távoktatás-preferencia**
A távoktatás során kevesebb tanulmányi kötelezettségem volt	0,064	0,313	**0,425**	-0,081
Hozzászoktam a távoktatáshoz, és nem akarok visszamenni az iskolába	0,067	0,492	0,025	**0,556**
Többet tudtam tanulni az iskolai tanulás közben, mint otthon	0,167	-0,107	0,164	**0,472**
A távoktatás miatt túl sok időt töltöttem a számítógépem / laptopom / tabletem / okostelefonom előtt	0,156	0,102	0,246	**-0,411**

(Forrás: PCSET 2021, N=305)

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic and distance education as its consequence required a great adaptation on the part of children and young people and their teachers in all educational settings. The impact of the pandemic not only concealed threats to physical health but also negative changes were expected in mental and social health, although this was not emphasised. The aim of our research is a multi-focal analysis of the period of absenteeism education introduced during the first wave of the pandemic. Within the framework of an international survey, data from Hungarian 7th and 8th-graders were analysed (N=305). The study instruments were questionnaires to assess mental health and attitudes towards distance education. The objectives were to explore the relationships between these variables and retrospectively examine general mental state over time and attitudes towards distance education. The results highlight that the general well-being of children is below desirable levels, with about 40% of pupils showing depressive symptoms, which is reflected in the level of perceived stress. A positive finding is that pupils generally perceive a high level of support from parents, teachers and classmates. In terms of relationships, the better students' well-being and peer support, the better their subjective time management and the lower their perceived learning difficulties. In addition, better mental health and social support are associated with lower perceptions of health-related problems. Overall, although distance education has posed a significant challenge to the education system, if children's environments could have provided adequate social support, it would have positively impacted their mental and social health and attitudes toward distance education.

Keywords: COVID-19, disadvantaged situation, mental health, wellbeing, social support

Szabó Fruzsina, egyetemi tanársegéd
Debreceni Egyetem
szabo.fruzsina@arts.unideb.hu

Godó Katalin, doktorandusz
Debreceni Egyetem
katalin1en@gmail.com

Győri Krisztina, doktorandusz
Debreceni Egyetem
gyorikrisztina97@gmail.com

Kovács Karolina Eszter, egyetemi tanársegéd
Debreceni Egyetem
kovacs.karolina@arts.unideb.hu

Hegedűs Gabriella

THE INTERRELATIONSHIP BETWEEN THE METHODS USED IN FORMAL EFL TEACHING AND PARTICIPATION IN SHADOW EDUCATION

ABSTRACT

In recent years special attention has been paid to the importance of making language teaching more efficient in Hungary, as it is also stated in the Hungarian National Curriculum. Chrappán and Bencze (2020) point out that although the Hungarian school system has been reformed on the curriculum level since the change of the regime in 1989, in practice no reform has taken place. Einhorn (2015) also draws attention to the fact that no change in pedagogical attitudes has occurred as language teachers still use the Humboldtian grammar translation method. However, on joining the European Union and with the introduction of the Common European Framework, there was a new need for Hungarian students to develop their English skills in order to be able to gain language competence. The present study aims at examining whether the methods used in the formal EFL lessons are in line with the requirements described in the Common European Framework and whether correlations can be detected between the methods used in formal English lessons and students' choice to study with a private tutor. A quantitative pilot study (N=50) is carried out to analyse research questions regarding EFL teaching, focusing on teacher/student speaking, pairwork/groupwork and the language of grammar teaching in the EFL class. Based on the results of the survey, there seems to be a correlation between the teacher's method – especially lack of speaking English in the EFL lesson- and the rate of participation in private tutoring. It seems that a major reason for students' resorting to a private tutor for help is the lack of opportunity to work in small groups, and the lack of individual attention in the formal language lesson. Although the present quantitative pilot study is based on a rather limited sample, it helps us gain important data on the hidden aspects of shadow education and to provide a foundation for further large-scale research.

Key words: private tutoring, shadow education, language teaching methods, grammar-translation method, tailor-made teaching, competence level

1. INTRODUCTION

It can be assumed that language lessons offer a great opportunity for learners to acquire skills necessary to enter the international labour market in the globalisation process of the 21st century. Among such skills are: critical thinking, teamwork and the ability to cooperate, which are essential for students to develop their communicative competencies through a number of communication situations and the expression of their thoughts and opinions. In a student-centred classroom, language teachers must adapt their teaching methods to be able to equip their language learners with the aforementioned skills. However, during the review of the literature, an important hiatus emerges regarding the language teaching method, which refers to the lack of methodological reform in Hungarian language teaching.

Although there was a modernisation process launched in the 1990s which aimed to renew the education system, it mainly meant curriculum reform in public education (Chrappán and Bencze 2020). In the phase of free curricular planning from 1990 to 1999, schools had the opportunity to develop their own local curriculum, with an emphasis on strengthening literacy skills. This trend continued in foreign language teaching, and the Humboldtian grammar translation method (Bukta 2001) continued to dominate as the main teaching method, even though the methodological approach to language teaching, competency-based textbooks, innovative teacher training programmes provided ample opportunity for teachers to change their traditional attitude towards language teaching.

Despite the fact that the Prussian form of education, which is rooted in the continental education system, has had its influence on language teaching even after the change of regime, competence-based language teaching became increasingly justified with the accession to the European Union in 2004. Language learners' motivation to learn a language has changed since 2004, as it has enabled them to use their foreign language skills outside the classroom. Research by Matheidesz et al. (2006) shows that in 2004, more and more students utilised private tutoring in addition to attending lessons at a language school. The success of private tutoring outside the school system can be attributed to the fact that training offers have constantly been adapted to the needs and expectations of language learners, so that they can provide personalized education in the form of a personalized curriculum.

At the same time, the focus of public education shifted to competence-based development and the concept of lifelong learning as defined by the European Union. The Common European Framework of Reference (CEFR)[19] proposed by the European Council provides a thorough interpretation of the concepts of the different levels of language proficiency and the meaning of the effectiveness of communicative language learning, the introduction of which is of great importance for both private language teaching and public education. The Common European Framework of Reference distinguishes six levels of language proficiency: minimum level (A1), entry level (A2), threshold level (B1), intermediate level (B2), advanced level (C1) and mastery level (C2). The general principle of the European Council is to emphasize the value of linguistic diversity and the importance of language skills. The recommendation of the Common European Framework of Reference also appears on the curriculum level in foreign language education in Hungary. Language teaching should focus on skills development, and this is a defining consideration for both input and output measurement. In the case of the language examination, sub-competencies must also be considered a value even if the levels of the different competencies differ from each other.

Educators and service providers in private education settings have been trying to adapt to the demands and expectations of the language teaching market since the Hungarian change of regime in 1989. The courses and training offered by language schools promised speaking-centered, communication-based, personalised teaching methods to students, which was appealing to language learners. At the same time, Öveges and Csizér (2018) raise the question of what the reason for the inefficiency of language teaching may be and the fact that many students use forms of private tutoring, despite the increase in the number of foreign language lessons in public education. Einhorn (2015) believes that despite the availability of innovative teacher training, teacher-centered teaching has not been replaced by learner-centered teaching and no shift in paradigm has happened on the part of language teachers.

2. RESEARCH METHOD

In our previous qualitative research, the motivations, expectations and experiences of students and families participating in shadow education in language learning were explored (Hegedűs 2021), in which acquisition of a language examination and aspiration of career choice appeared as an added value.

[19]https://www.ecdc.europa.eu/sites/default/files/documents/PROC_2015_022_Annex%20XV%20Common%20European%20Framework%20of%20Reference%20for%20Languages%20learning.pdf

The aim of this present quantitative research is to obtain a detailed picture of the relationship between the language teaching method in formal education and the participation rate in shadow education referring to EFL teaching. For the interpretation of shadow education Bray's definition (1999) is used, by which he means paid private tuition in academic subjects complementing formal education. With the help of the mapped literature (Bray 1999, Chrappán and Bencze 2020, Einhorn 2015, Imre 2020, Nikolov et al. 2009, Öveges and Csizér 2018), the following research questions and hypotheses were formulated as the basis of the study:

Research question 1: What characterizes the language use of the teacher / student in formal language teaching? Does teachers' choice of language used in the EFL lesson contribute to participation in private education and, if so, to what extent?

Hypothesis 1: Students whose teachers use Hungarian (L1) during formal education are more likely to turn to a private tutor.

Research question 2: What are the characteristics of classroom work, to what extent do students have the opportunity to work in pairs / small groups and does the type of work in formal education contribute to participation in private education?

Hypothesis 2: Students who do not work in small groups – and are exposed only to frontal teaching - during their formal language lesson turn to private tutors in larger proportions than students who have the opportunity to work in groups.

Research question 3: What characterizes the method of language teaching and to what extent does it affect participation in private education?

Hypothesis 3: A higher proportion of students turn to a private language teacher when their teachers teach grammar in Hungarian (L1) in the formal language lesson.

To find correlations, the scale of dimension of the pilot questionnaire method was constructed along the following items:

Table 1: Reliability analysis (Cronbach-alpha value: 0,709)

Items of Method scale
My teacher speaks in English in the language lesson
I regularly get the chance to use English in the language lesson
We often work in small groups of 2-3
I have the opportunity to work in small groups
My teacher regularly asks me to memorise a text
We usually learn vocabulary using a word list
We learn grammar rules in English
We learn grammar rules in Hungarian
I like learning grammar rules in English
I like learning grammar rules in Hungarian
Listening comprehension texts sound as if we were listening to a native speaker
We translate reading comprehension texts

(Source: edited by Author)

Using the method scale (Table 1), an analysis was performed to look for correlations between participation in private education and the efficiency of language teaching in the formal classroom.

3. RESEARCH RESULTS

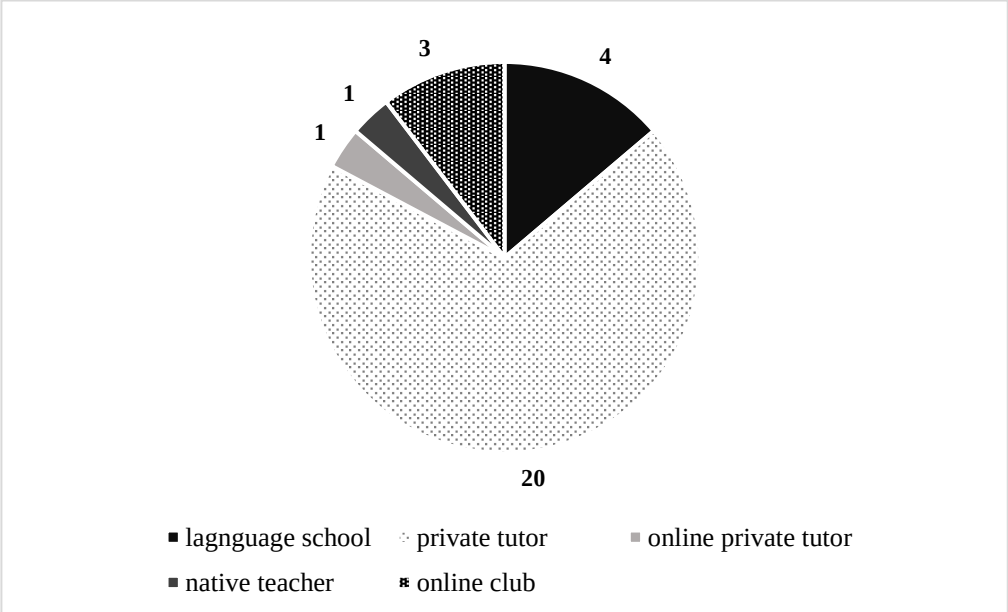
3.1. DATA COLLECTION AND ANALYSIS

Quantitative research was conducted to answer the research questions. In the 2021/22 school year, data were collected anonymously in the form of an online convenience questionnaire among secondary school and university students living in North-East Hungary (N = 50). Data were collected in November 2021 and processed in January 2022, using descriptive statistical analysis, Anova analysis, and simple linear regression analysis using IBM SPSS software. A five-point Likert scale was used to measure the questionnaire, in which participants indicated their agreement / disagreement with different statements (1 = not at all true / none at all, 5 = very true).

The results are presented along the following steps:

- proportion of students attending private tuition
- reasons for students to learn with a private tutor
- school language teaching method

Figure 1: Proportion of students taking part in private tuition (N=29)



(Source: edited by Author)

As shown in Figure 1, the proportion of students in private education is relatively high, with 29 out of the 50 respondents taking some form of private tuition. The highest proportion of students studied with a private teacher (23 people), one person either with a native teacher or online tutor (1 person). A low proportion of language learners supplemented their formal school language learning through an online club (3 people) or a language school (4 people). These results suggest that students felt the need to receive language instruction tailored to their individual needs, and that this was best achieved through learning with a private tutor.

Table 2: Reasons for students taking part in private tuition – tailor-made teaching (N=29)

Reasons: tailor-made teaching	Case
individual attention	5
individual interest	2
individual need	2
individual pace	1
individual development	1
considering individual difficulties	1

(Source: edited by Author)

Table 3: Reasons for taking part in private tuition – method, organising and managing teaching (N=29)

Reasons: method, organising and managing teaching	Case
speaking centred teaching	2
higher level language learning	2
opportunity for challenge	2
academic English	1
creative tasks	1
development of listening skills	1
easier tasks	1
more understandable lessons	
more tasks	1
more time	1
teacher explains well	1
no discipline problems	1

Source: edited by Author

This assumption is supported by the data illustrated in Tables 2 and 3, which show the reasons for students taking part in private language teaching. Based on the given answers, two categories were created: (1) the possibility of personalized learning and (2) organization and method of teaching. In terms of personalization (Table 3), the highest proportion of language learners turned to a private tutor due to wanting individual

attention (5 people), considering individual interests (2 people) and individual needs (2 people). Additionally, individual pace (1 person), individual development (1 person), and consideration of individual difficulties (1 person) were formulated as reasons. In the field of class organization and method of teaching, speaking-centred teaching was of great importance (2 people), as well as aspects of higher level language learning (2 people) and challenging lessons (2 people). Other reasons included the intensive development of listening comprehension, more understandable lessons, the teacher's explanation, and the lack of school discipline problems (1 person) during the private language lesson.

3.2. METHOD OF SCHOOL LANGUAGE TEACHING

By running an Anova test, the correlation between the teacher's amount of use of English in the formal language lesson and students turning to a private tutor was examined (Table 4), and a significant difference (p = 0.038) was obtained.

Table 4: Correlations between teacher English speaking time and studying with a private tutor

Have you taken part in private?	Average	Cases	Std. deviation
yes	3,450	20	1,099
no	4,100	30	1,028

(Source: edited by Author)

For those who attended private tuition (20 people), an average of M3,450 was obtained for the statement "My teacher speaks English in the language class", while for those who did not attend a private tutor, a higher average (4,100) was gained on the test. It seems that students who were less likely to agree with this statement might have been less satisfied with the rate of teacher's L2 language use in class than their peers, and therefore might have turned to a private tutor to receive additional support.

Table 5: Correlations between student English speaking time and studying with a private tutor

Have you taken part in private tuition?	Average	Case	Std. deviation
yes	3,550	20	1,2344
no	3,967	30	0,9994
Total	3,800	50	1,1066

(Source: edited by Author)

Correlations between student English speaking time and studying with a private tutor were also examined along the statement 'My teacher regularly gives me a speaking assignment in English' (Table 5). No significant difference (p = 0.195) was found, even though students who attend private lessons produced a lower average (M3,550). The results show that although students attached less importance to what extent they had the opportunity to use the target language in the language lesson, there was an important expectation on their part in relation to their language teacher's amount of use of English. Based on these results, which justify our first hypothesis, it can be concluded that the teacher's use of L1 in the English lesson might have resulted in students turning to a private tutor.
To test the second hypothesis, the first step was to analyse the averages for group work of 2-3 by running an Anova test.

Table 6: Correlations of working in small groups and studying with a private tutor

Have you taken part in private tuition?	We often work in groups of 2-3 Average	I like working in groups of 2-3 Average	I would like to work in small groups more often Average	I have the opportunity to work in small groups Average
yes (N20)	2,750	4,150	3,850	2,750
no (N30)	2,400	3,700	2,967	2,633
Total	2,540	3,880	3,320	2,680

Source: edited by Author

As shown in Table 6, respondents rated the statement about the opportunity (M2,680) and frequency (M2,540) of working in small groups of 2-3 as very low: "We often work in small groups of 2-3". In contrast, higher averages were obtained in terms of students' approval (M3,380) or willingness to work in a small group (M3,320). The correlation between learning with a private tutor and the regularity of working in small groups was examined yet no significant difference was found (M2,750 in the case of private students and M2,400 in the case of non-private students). There was no difference regarding students' opportunity for small group work either, with similar averages obtained (M 2,750 in the case of private students and M2,633 in the case of non-private students). For all respondents, a high average was obtained in terms of willingness to work in a small group, but for those attending a private tutor, this average was considered to be remarkably high (4,150), suggesting that the small group form of learning English was very important for language learners.

Students with a private tutor also gave a high average (3,850) to the question of whether they would like to work in a small group more often, while those without a private tutor had an average of 2,967. A significant difference (p = 0.035) suggests that the form of work during the formal language lesson and the lack of small group work contributed significantly to students ’decision to learn the language privately. With this result, our second hypothesis was confirmed.

3.3. METHOD OF GRAMMAR TEACHING

Regarding language teaching, an analysis along the following variables was performed: the language of grammar teaching (L1 as Hungarian and L2 as English) and students’ preference to learning grammar in L1 or L2.

Table 7: Language of grammar teaching (p=0,15)

Have you taken part in private tuition?	**We learn grammar rules in Hungarian (L1) Average (p=0,15)**	**We learn grammar rules in English (L2) Average (p=0,19)**	**I like learning grammar rules in Hungarian (L1) Average (p=0,80)**	**I like learning grammar rules in English (L2) Average (p=0,84)**	**We translate reading comprehension texts Average (p=0,34)**
yes (N20)	3,500	2,800	2,900	3,700	3,200
no (N30)	2,967	3,300	2,800	3,633	2,833
Total (N50)	3,1800	3,100	2,840	3,660	2,980

Source: edited by Author

As shown in Table 7, no significant difference could be detected regarding the language of grammar teaching, although a higher proportion of students attending private tuition agreed with the statement that they had learned grammar in Hungarian using the grammar translation method (M3,500) than those who had not attended private tuition (M2,967). At the same time, the first group of students also processed the reading texts by translation (M3,200).

When asked whether students liked to learn grammar in Hungarian, similar averages were obtained for both groups (M2,900 in the case of private students and M2,800 in the case of non-private students), and higher but also similar averages were obtained regarding their preference to learn grammar in English (M3,700 and M3,633 consecutively). Nevertheless, no significant difference was found, and it can be concluded that the language of grammar teaching did not influence students' decision to study with a private tutor. Therefore, our third hypothesis is not supported.

4. CONCLUSION

In the present quantitative research, correlations between the language teaching methods used in formal education and the participation rate in shadow education were analysed. The characteristics of teacher-student language use, group work, and the language of grammar teaching in formal education were examined. The results were grouped in the dimension of the method based on three main aspects: the language of teacher-student speaking, the form of classroom work and the method /language of grammar teaching.

Based on our results, the opportunity for practicing and developing speaking skills during the formal language lesson was rare due to the lack of pair or/and small group work, which would be especially important in groups with high student numbers. However, as our research revealed, students considered the possibility of working in a small group important and, although it was not common practice in formal language lessons, students were interested in doing group work during their studies. Based on the third aspect of our research, conclusions were drawn in the field of grammar teaching. It could be seen that although a higher proportion of students experienced learning the grammar rules in L1 (Hungarian) and would have preferred to learn them in the target language, there was no significant correlation between the grammar translation method and studying with a private tutor. In conclusion, based on the results of our study it seems that the lack of paradigm shift has not been directed at the Humboldtian grammar translation method but at the lack of active and communicative spoken use of English. At the same time, our results reveal the minimum efforts made by language teachers to change their teaching methods and adapt them to their students' needs.

Although the present pilot study is not representative due to its limited number of cases, it provides an opportunity to form the foundation for future large-sample research.

REFERENCES

- Bray M. (1999): *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications or Planners. Fundamentals of Educational Planning*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Plannning
- Bukta K. (2001). Mit tanulnak a diákok angol órán? 7. és 11. évfolyamos tanulók angol nyelvtudásának vizsgálata. *Iskolakultúra*. 8, 36-47
- Chrappán M. – Bencze (2020). Janík T. – Porubský Š. – Chrappán M. – Kuszák K. (2020): *Curriculum Changes in the Visegrad 4: 3 Decades After the Fall of Communism.* Waxmann Einhorn, Á. (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Hegedűs G. (2021): Learning English through Shadow Education: Exploring Participants' Motives and Experiences. *Central European Journal of Educational Research,* 3(2), 66–77. https://doi.org/10.37441/cejer/2021/3/2/9342
- Imre A. (2020): Tanulás félárnyékban – tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tanulás az általános iskolákban. *Education* 29 (2), pp. 222–242. DOI: 10.1556/2063.29.2020.2.4
- Matheidesz M. – Rádai P. – Sípos J. (2006*): Általánosan elérhető nyelvoktató programok Magyarországon*. Kutatási Zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Füzetek, Budapest.
- Nikolov M. – István O. – Öveges E. (2009): *Nyelv és szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben*. Budapest: Oktatásért Közalapítvány.
- Öveges E. – Csizér K. (2018): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról.* Kutatási jelentés.

ABSZTRAKT

A FORMÁLIS ANGOL NYELVÓRÁN ALKALMAZOTT MÓDSZEREK ÉS AZ ÁRNYÉKOKTATÁSBAN VALÓ RÉSZVÉTEL KÖZÖTTI ÖSSZEFÜGGÉSEK

Az elmúlt években kiemelt figyelmet kapott a hazai nyelvoktatás hatékonyabbá tételének fontossága, ahogyan azt a Nemzeti Alaptanterv is rögzíti. Chrappán és Bencze (2020) rámutat, hogy bár az 1989-es rendszerváltás óta tantervi szinten megreformálták a magyar iskolarendszert, a gyakorlatban nem történt reform. Einhorn (2015) arra is felhívja a figyelmet, hogy a pedagógiai attitűdökben nem történt változás, mivel a nyelvtanárok továbbra is a humboldti nyelvtani-fordító módszert használják. Az Európai Unióhoz való csatlakozással és a Közös Európai Keretrendszer bevezetésével azonban új igény merült fel, hogy a magyar diákok angol nyelvtudásukat fejlesszék a nyelvi kompetencia megszerzése érdekében. Jelen tanulmány célja annak vizsgálata, hogy a formális angol nyelvórákon alkalmazott módszerek összhangban vannak-e a Közös Európai Keretrendszerben leírt követelményekkel, és kimutatható-e összefüggés a formális angolórákon alkalmazott módszerek és a között, hogy a tanulók a magántanárral való tanulás mellett döntenek. Kvantitatív pilot kutatást (N=50) végeztünk az angol nyelvtanítással kapcsolatos kutatási kérdések elemzésére, a tanár/diák beszédre, a páros munkára/csoportmunkára és a nyelvtan tanításának nyelvére összpontosítva az angol nyelvórán. A kutatás eredményei alapján úgy tűnik, hogy összefüggés van a tanári módszer – különösen az angol nyelv beszédben való alkalmazásának hiánya – és a magántanári részvétel aránya között. Úgy tűnik, hogy a tanulók elsősorban azért fordultak magántanárhoz, mert nem volt lehetőségük arra, hogy kiscsoportos munkaformában tanuljanak, illetve nem kaptak egyéni figyelmet a formális nyelvórán. Annak ellenére, hogy jelen kvantitatív pilot kutatásunk meglehetősen korlátozott mintán alapul, fontos adatokat nyújt az árnyékoktatás rejtett aspektusairól, és megalapozza a további nagymintás kutatásokat.

Kulcsszavak: magántanár, árnyékoktatás, nyelvoktatási módszerek, nyelvtani-fordító módszer, személyre szabott tanítás, kompetenciaszint

Hegedűs Gabriella, assistant lecturer
University of Debrecen, Institute of English and American Studies, Department of English Language Pedagogy
hegedus.gabriella@arts.unideb.hu

III. FELSŐOKTATÁS-PEDAGÓGIAI KUTATÁSOK ÉS INNOVÁCIÓK

Homoki Andrea – Soós Zsolt

ÚJ KERETRENDSZER A SZOCIÁLIS MUNKÁS KÉPZÉSBEN

ABSZTRAKT

A tanulmányban a duális képzés társadalomtudományi képzési területen történő meghonosodásáról és kimutatható eredményeiről számolunk be. Az új képzési formának a szakmai utánpótlás kinevelésén túl, a munkakultúrának már az elméleti képzési szakaszban megvalósuló elsajátításával egyidejűleg a szakmai identitás fejlődésében is kiemelt szerepe van.

Sikeresnek mondható a duális képzés egyetemi oldalról is, hiszen megvalósulhat a felsőoktatási intézmény és a gyakorlati helyszínként működő vállalat/szervezet/intézmény szoros és hosszútávú együttműködése. Gyakorlatilag a képzés és a hallgatói, segítői életút sikere, közös eredményként realizálható, ahogyan a hallgatói létszám emelkedése is, mely a szociális munkás hiányszakma jellege szempontjából is kiemelten fontossá válik.

Az írásból kiderül, hogy a témában publikáló szerzők által generálisként minősített képzési jelleget nem szünteti meg a duális képzés bevezetése, és az egyetemi koordináció által megvalósított rendszeres mentorképzés, a tereptanárképzés hiányára is adekvát választ adhat. A Gál Ferenc Egyetemen végzett kvalitatív (fókuszcsoportos) kutatás (N=12) eredményei alapján bemutatott interjúrészletek azt is láttatják, hogy a kiválasztott mentorok esetében a ismeretátadás lehetősége, a hallgató fejlődésének elősegítésében betöltött szerepük nagymértékben hozzájárulhat a szakmai kiégés magas kockázatának csökkentéséhez.

Kulcsszavak: duális képzés, szociális munka, duális gyakorlat, hosszútávú együttműködés, szakmai kiégés elleni védelem

1. ELŐSZÓ

A duális típusú képzésforma szociális munka BA szakra való adaptálásnak a lehetősége 2015-ben merült fel. A Magyarországi Szociális Szakemberek Képzéséért Egyesület (Iskolaszövetség) vezetősége az ezzel kapcsolatos Álláspontjában (2015) ellenezte a „[…] *humán és a segítő szakmáktól távol álló* […]” képzési forma honi bevezetését. A Károli Gáspár Református Egyetem és az Iskolaszövetség „Helyi tudásokkal felvértezve. Kutatások és innovatív gyakorlatok a szociális munkában” című, 2015. november 20-án megtartott konferenciáján is jelentős vita zajlott a képzésforma előnyeiről és veszélyeiről.

A szociális felsőoktatásban dolgozó szakemberek egy része (Héderné Berta; Hegyesi) – összhangban az Iskolaszövetség álláspontjával - a szociális munkás képzés generalista jellegének sérülésétől, valamint a hallgatók és a kapcsolódó szervezési és adminisztratív feladatok miatt az oktatók túlterhelésétől tartott. A témában előadást tartó egyetemi oktató (Soós, 2015), építve a kapcsolódó vizsgálat eredményeire, a képzéstípus bevezetésében a lehetséges veszélyek mellett, kellő körültekintéssel végrehajtott megvalósítás esetén, jelentős lehetőségeket látott, különösen a képzési vonzerő és a hallgatói tapasztalatszerzés növelése, valamint a hátrányos helyzetű hallgatók megsegítése tekintetében. A duális képzés vonatkozásában a Szegedi Tudományegyetem Szociális Munka és Szociálpolitika Tanszékének átfogó vizsgálata szintén arra jutott, hogy bizonyos feltételek teljesülése esetén, a bevezetés előnyei jelentősebbek lehetnek a veszélyeknél (Mihalka, 2017).
Az új képzési forma a 2019/2020. tanévtől működik a budapesti és a dél-alföldi képzőintézményekben. Tanulmányunkban a duális képzés felsőoktatási bevezetésének okait, a képzési modell alapvető szabályait és jellemzőit, a szociális munka területén való bevezetés előzményeit, valamint a képzési modell elvi előnyeit és veszélyeit vesszük sorra. Bemutatjuk továbbá a Gál Ferenc Egyetem duális szociális munka szakja képzési curriculumának fejlesztési hátterét és folyamatait. A humán segítés területén megvalósított oktatási innováció fejlesztő hatását, eredményességét a duális képzésbe bekapcsolódott hallgatókkal és mentoraikkal készített fókuszcsoportos interjúk kutatási eredményeink elemzésével igazoljuk.

2. A DUÁLIS RENDSZERŰ FELSŐFOKÚ KÉPZÉSEK KIALAKÍTÁSÁNAK OKAI, CÉLJAI

A Magyarországra adaptált duális modell alapelveit a német műszaki felsőoktatásban dolgozták ki. A felsőoktatási intézmény és az ipari vállalatok között a képzési feladatok megosztásán alapuló, gyakorlatközpontú oktatási formát alapvetően a szükséglet hívta életre. A tőkeerős ipari cégek gyakran olyan drága innovatív eszközöket alkalmaztak, amelyekkel a felsőoktatási intézmények nem rendelkeztek, s melyek kezelésének megtanulására így csak céges környezetben volt lehetőség. A duális képzés elindítása a hallgatók gyorsabb céges integrálását tette lehetővé (Jósvai, 2015).
A modell kialakításának másik oka az egyes ipari ágazatokban realizálódó munkaerőhiány volt. Célként jelent meg, hogy a munkaerőhiánnyal küzdő területekhez kapcsolódó képzéseket – a már a képzés során megszerezhető bérrel, valamint a gyakorlatorientált, közvetlenül hasznosítható ismereteket nyújtó képzési rendszerrel - vonzóbbá tegyék a fiatalok számára. A modell központi eleme tehát a képzési feladatok megosztása elsősorban annak érdekében, hogy a képzések jobban tudjanak alkalmazkodni a munkáltatók igényeihez, s ezen keresztül a hallgatók, vagyis a potenciális munkavállalók elvárásaihoz is.

Németországban a duális jellegű képzéseknek többféle modellje működik, a képző intézmények a vállalati partnerekkel egyeztetve maguk választhatják ki az adott szakterülethez leginkább alkalmazkodó modellt. A képzéstípus bevezetésének fontos eredménye, hogy e műszaki képzési területek valóban vonzóvá váltak napjaink egyre gyakorlatiasabban gondolkodó fiataljai számára, s ennek hatására számos területen megszűnt, vagy jelentősen csökkent a diplomás munkaerőhiány (Jósvai, 2015).

3. AZ ELSŐ DUÁLIS JELLEGŰ KÉPZÉSI TAPASZTALATOK A MAGYAR FELSŐOKTATÁSBAN

A duális képzések hazai bevezetését modellkísérletek előzték meg. Az egyik a Széchenyi István Egyetemen (a továbbiakban SZE) mások mellett az AUDI Hungáriával együttműködésben megvalósított „Practing modell" volt. Ennek a lényege, hogy a BA szakos hallgatók 2,5 évig elsősorban elméleti képzésben vesznek részt, az utolsó évet viszont egészében az általuk ekkor kiválasztott, a képzéssel együttműködő gyakorlati helyen töltik. „Az ipari gyakorlat ideje alatt a hallgatók kedvezményes tanulmányi rend szerint tanulhatnak, és a Practing Alapítvány ösztöndíjában (minimum 40 000 Ft/hó) részesülnek (SZE, 2015)." Az utolsó év elméleti stúdiumainak teljesítését kidolgozott e-tanagyag segíti, a gyakorlati idő alatt ezekből a hallgató alapvetően önállóan készül fel.

A másik, a Kecskeméti Főiskola (2015) által a mások mellett a Mercedes-Benz Manufactoring Hungaryval együttműködésben megvalósított duális modellben a hallgató az első évtől elkezdi a képzés kezdetén kiválasztott gyakorlati helyen a munkába való betanulást. Az elméleti stúdiumok és a gyakorlatok szorosan egymásra épülnek, az elméleti féléveket gyakorlati munkavégzés követi.

Mindkét modell eredményesen zárult. Igaz, a megvalósítási időszaknak voltak nehézségei, a hallgatókra nagyobb teher hárult, s ennek eredményeképpen néhányan csúsztak a képzési feladataik teljesítésével, s a részvevő oktatóknak is több szervezési és adminisztratív feladatot kellett ellátniuk. Ugyanakkor a realizált előnyök a hallgatók, a felsőoktatási intézmények és a cégek részéről egyaránt messze meghaladták a hátrányokat. E kísérleti képzésekbe való bekerülésért nagy verseny folyt a hallgatók között, a résztvevők jelentős pótlólagos ösztöndíjhoz jutottak, s gyakorlatuk révén többségük már a képzés időszakában egy megfelelő munkahelyet szerzett. Ahogy ezzel kapcsolatban az SZE képzés értékelése kapcsán egyik részvevő hallgató fogalmazott: »*Tanár Úr, ennél jobbat nem tehettek volna velünk*« (Jósvai, 2015). Ugyanakkor a cég is egy „kész munkaerőt" kapott, egy jól működő vállalat pedig a munkahely biztosításán, a honi adóbevételek növeléséhez is hozzájárul.

Fontos azonban kiemelni, hogy a modellkísérletek mellett, a mérnökképzésekben bevezetett duális képzések is jelentős vonzerővel bírtak: „[…] több egyetemen többszörös a túljelentkezés a meghirdetett duális képzésre; a Kecskeméti Főiskolán 67 helyre 800 hallgató, Szombathelyen pedig a rendelkezésre álló 50 helyre 240 jelentkező […] (Eduline, 2014).*”* E képzések népszerűségében a gyakorlati helyeként megjelölt neves, nagy cégeknek, a Mercedesnek és az Opelnek is lehetett szerepe, ugyanakkor a duális típusú felsőfokú képzések általános vonzereje sem vitatható. Mindezt jól jelzi, hogy „[…] minden esetben többen jelentkeztek azoknak az intézményeknek az érintett szakjaira, ahol indul duális formában a képzés, mint azokra, ahol ilyen képzési forma nem lesz elérhető szeptembertől” (Felvi, 2015).

4. A DUÁLIS FELSŐFOKÚ KÉPZÉS ALAPELVEI

A duális felsőoktatási képzésekre vonatkozó érvényben lévő, a modellkísérletekben szerzett tapasztalatokra jelentősen építő szabályozás lényei elemei az alábbiak;

- A duális képzésben a felsőoktatási intézmény és a gyakorlati hely szorosan együttműködik, a képzési feladatokat megosztják.
- A hallgató a felsőoktatásban mindenképpen szükségszerűen megszerzett ismereteken túl, az adott szervezethez kötődő elméleti és gyakorlati ismereteket szerez, bekapcsolódik a munkába, munkaszerződéssel, bérért alkalmazzák.
- A gyakorlatnak rá kell épülnie a normál képzéssel legalább 90%-ban egyező felsőoktatási ismeretekre, egy, indokolt esetben két elméleti félévet követi a termelési/szolgáltatási szektorban letöltendő gyakorlat.
- A hallgató a gyakorlat során elméleti és gyakorlati ismereteket, továbbá munkakultúrát tanul.
- Kötelezően részt vesz a munkában, önálló projektet valósít meg.
- A gyakorlati időtartam nem sértheti a felsőoktatás tanulmányi idejét, a gyakorlat az üres időkre, illetve a vizsgaidőszak egy részére és a tanulmányi szünetekre tevődik (az év során a hallgatóknak legalább négy szabad hetet szükséges biztosítani).
- A hallgató 10 hónapig ösztöndíjat, párhuzamosan 12 hónapig bért kap, amely összege legalább a minimálbér 65%-a.
- A duális jellegű képzés csak nem duálissal párhuzamosan működtethető.
- A munkaszerződést mindkét fél felbonthatja, ekkor a hallgató a nem duális képzési formában folytathatja tanulmányait (Duális Képzési Tanács, 2015-2019).

5. A FELSŐFOKÚ SZOCIÁLIS KÉPZÉSEK ELINDULÁSA MAGYARORSZÁGON

A szocialista társadalmi berendezkedés eredményeképpen a rendszerváltást megelőző időszakban a szociális szolgáltatási rendszer kiépítetlen volt (Ferge, 1986), s a Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán zajló szociális szervező, valamint ELTE-n 1985-től „féllegálisan" működő szociálpolitika képzéseken[20] kívül, ekkor nem képeztek a magyar felsőoktatásban szociális szakembereket. A működő intézmények munkaerő szükségletét így képzetlen, illetve más típusú képzettséggel rendelkező munkavállalókkal elégítették ki. E kedvezőtlen helyzetet tovább nehezítette, hogy a rendszerváltás időszakában tömegesen jelentek meg beavatkozást igénylő, ekkor Magyarországon ismét szinte új típusúnak tekinthető problémák (hajléktalanság, munkanélküliség). A fentiek miatt új típusú és nagyobb volumenű szociális szolgáltatási rendszert kellett kialakítani. Ennek következtében rövid időn belül, nagyszámú szociális szakember foglalkoztatására mutatkozott igény. E társadalmi szükségletre reagálva indult el 1989-ben a főiskolai szintű szociális munkás és a szociálpedagógus képzés Szekszárdon, illetve Esztergomban (Soós, 2005). Egy évvel később – az ezzel kapcsolatos 1990-ben Sopronban lezajlott konferencián kidolgozott elveket követve - Budapesten a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán és a ELTE-n, valamint Nyíregyházán, Pécsett, Szegeden és Szombathelyen elindult az alapvetően gyakorlatcentrikus szociális munkás főiskolai képzés (Balogh és mtsai, 2015).

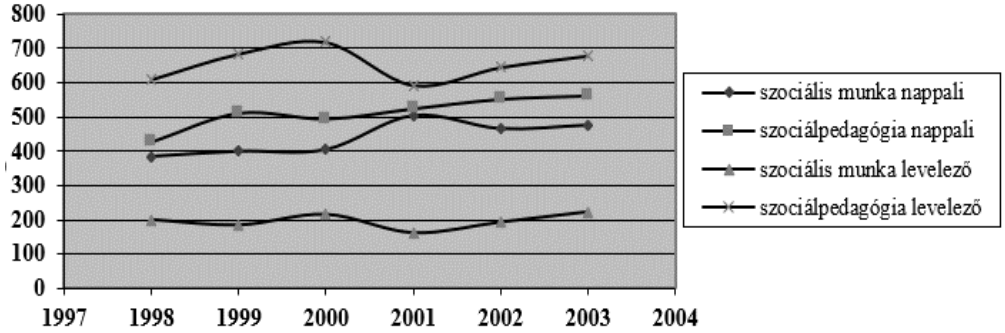
6. A FELSŐOKTATÁSI KÉPZÉSI RÉSZVÉTEL ÉS A SZAKEMBER SZÜKSÉGLET ALAKULÁSA A SZOCIÁLIS KÉPZÉSEKBEN

A társadalmi igényekre és szükségletekre - melyek egybeestek a felsőfokú képzések iránti kereslet jelentős növekedésével és a felsőoktatás kapuinak széles rétegek előtti kitárásával – az átalakuló és exponenciálisan növekvő méretű felsőoktatás[21] gyorsan reagált, ennek eredményeképpen újabb és újabb képzési helyeken indítottak szociális munkás és szociálpedagógus főiskolai képzéseket. Ez jelentős hallgatói létszámnövekedést eredményezett. „A kilencvenes évek közepéhez képest 2002-re majdnem háromszorosára nőtt a szociális alapképzésekben résztvevők száma. Ekkorra már közel 11.000 diák tanult felsőoktatási intézményekben […] 2008-ban összesen 10.225-en vettek részt valamilyen szociális képzésben" (Temesvári, 2010: 36). Ebben az évben a szociális képzésekre jelentkezők aránya az összes jelentkezőhöz képest elérte az 5%-ot (Felvi.hu 2009 in Temesváry, 2010.), amely volumen hosszú távon jelentősen meghaladta a tényleges szakemberszükségleteket. Érdemes az expanziós időszak hallgatói összetételét részletesebben megvizsgálni (1. ábra).

[20] A hallgatók hivatalosan szociológia szakon tanultak, ám ténylegesen szociálpolitikus képzésben vettek részt.

[21] A hallgatói létszám 1990–2002 között – csökkenő korosztályi létszám mellett – megnégyszereződött (KSH, 2009).

1. ábra: Államilag finanszírozott helyek létszámainak alakulása 1998 és 2003 között az általános szociális munkás és a szociálpedagógus hallgatók vonatkozásában



(Forrás: Felsőoktatási felvételi tájékoztató 1997-2002. (in Temesváry, 2010: 39)

„A szociálpedagógus hallgatók közül kétszer annyian tanulnak levelező tagozaton, mint nappali képzésben. Kiemelkedő levelezős képző intézmények a Nyugat-Magyarországi Egyetem és a Debreceni Egyetem, míg a kisebbek közül az Apor Vilmos Katolikus Főiskola, mely három intézmény a szociálpedagógus levelező hallgatók kétharmadának képzéséért felelős" (Temesváry, 2010: 40).

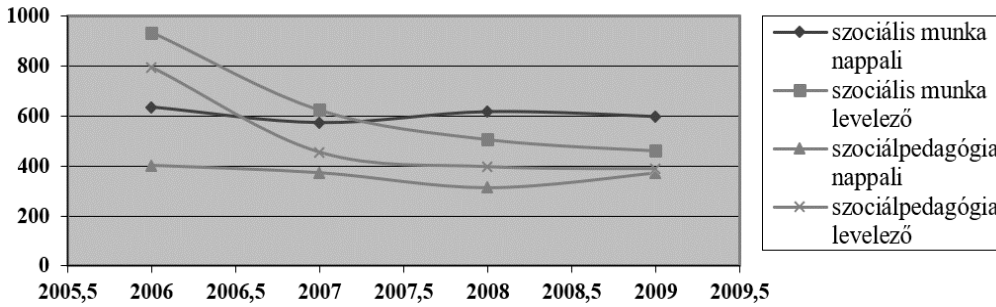
A „képzési boomnak" csupán egyik, vélhetően nem is a fő oka volt a szociális szakemberek iránti igény növekedése. Legalább ekkora hajtóerő volt az „általános", „bármilyen" típusú diploma iránti igény. Ez részben a szocialista időszak „hagyatéka", mivel a magánszektor ekkor hiányzott, az állami szektorban való elhelyezkedésnél pedig – legalábbis a szocializmus időszakának második felében és általánosságban - a képzettségi szint bizonyult döntőnek. Az ekkor célzottan kirívóan alacsony létszámmal működtetett felsőoktatásban megszerzett, gyakorlatilag bármilyen típusú diploma jelentős foglalkoztatási és egyéb előnyöket (pl. gyorsabban kiutalt állami bérlakás) jelentett.[22] Emellett a rendszerváltást követően egyes munkahelyeken, különösen a közszférában, valóban megkövetelték egy diplomát, vagy ha nem is követelték meg, annak megszerzése jelentős bérelőnyt jelentett és jelent ma is. Ezért ezen időszakban jellemző volt a hallgatói létszám jelentős növekedése azon képzések levelező tagozatán, amelyeken relatíve kisebb energiabefektetéssel lehetett megszerezni valamely (döntően humán vagy társadalomtudományi) diplomát.[23]

[22] Ekkor vált „szállóigévé" az idősebbek körében ma is sokat emlegetett mondat, ti; „A boldoguláshoz mindenképpen kell egy diploma."

[23] Aligha szükséges ecsetelni, e jelenség milyen hosszú távú hatással bírt e szakok és e szakmák társadalmi megítélésére.

Az általános diplomaigény döntő részének kielégítését követően a létszámadatok - közelítve a hosszú távú szakmai szükségletekhez – hozzávetőlegesen a felére csökkentek, s közben a nappali/levelező tagozaton tanulók egymáshoz viszonyított aránya is jelentősen változott. (2. ábra)

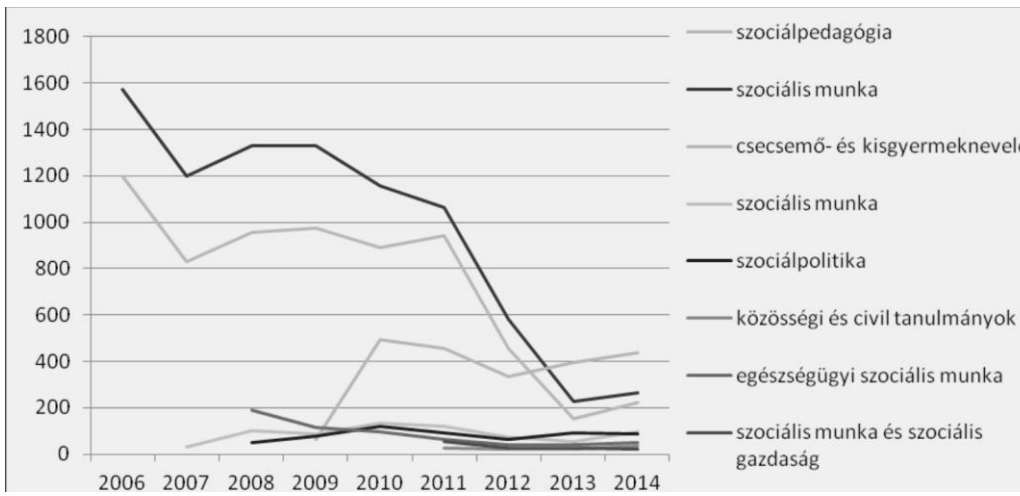
2. ábra: Az egyes szociális alapképzésekre felvételt nyert hallgatók képzési forma szerinti megoszlása



(Forrás: www.felvi.hu in Temesváry, 2010: 39)

A 2009-2012 közötti évekre jellemző lassú csökkenés időszaka 2013-ra zárult le, ekkortól a felvett hallgatók száma drasztikusan visszaesett (3. ábra.)

3. ábra: A szociális felsőoktatási szakokra felvett hallgatók száma 2006−2014 (fő)



(Forrás: www.felvi.hu in Balogh és mtsai, 2015:27)

A visszaesés kezdete az az év volt, amikortól a társadalomtudományi képzésekben kötelező felvételi követelménnyé vált legalább egy tantárgyból az emelt szintű érettségi vizsga letétele. E követelmény nagy számban térítheette el e képzéstől a gyengébb iskolai eredményű, korábban jelentős arányban szociális képzésekre jelentkező tanulókat. Ennek hatására az országos összes hallgatói létszám évfolyamonként mindössze néhány száz főre esett vissza, s e szinten stagnált egészen napjainkig. A korábbi időszakok tanulói összetétele alapján (Balogh és mtsai, 2015) feltételezhető, hogy a hátrányosabb helyzetű, a szakmára nyitott, de kevésbé jó tanulmányi eredményű hallgatók jelentős arányban kiszorulhattak e képzésekből.

Az ellátórendszer szakemberszükségletének alakulása

A szociális ágazatban alkalmazottak létszáma a ’90-es évektől - kisebb hullámzásokkal, megtorpanásokkal - folyamatosan növekszik. Az Emberi Erőforrás Minisztérium adatai (*MTI 2013)* szerint 2013 decemberében már mintegy 73.000 szakmai álláshelyet tartottak nyilván, melynek hozzávetőlegesen harmada diplomához kötött, vagyis legalább 24-25.000 diplomás – többségében szociális végzettségű szakember – alkalmazására volt szükség. Ezen időszaktól csak ágazati összesített adatokkal rendelkezünk - 2021-ben 167.800 fő dolgozott a szektorban (KSH, 2022) – ám a korábbi arányok alapján joggal feltételezhető, hogy a munkavállalók több mint fele (90.000-100.000 fő között) dolgozhat szakmai, ennek pedig hozzávetőlegesen harmada diplomát igénylő munkakörben (KSH, 2022).

Az alacsony társadalmi és anyagi megbecsültség, a lelkileg kimerítő munka miatt a szakmában jelentős a pályaelhagyás, egy 2021-ben végzett reprezentatív vizsgálat (Gyarmati, 2021: 16) eredménye alapján az intézményi fluktuációs ráta 26%-os a szektorban, igaz, az egyes intézményeket elhagyók egy része ágazaton belül vált, ám jelentős a pályaelhagyók aránya is. Ezért évente többezres nagyságrendű folyamatos utánpótlásra van/lenne szükség. Ráadásul a társadalom elöregedése, a szociális problémák növekedése miatt, a szakemberek iránti igény folyamatos növekedése prognosztizálható. A szociális ágazat, ezáltal a szociális felsőoktatás azonban kevéssé vonzza a fiatalokat. Mindezt jól mutatja, hogy 2021-ben a szociális szektorban; „Az átlagéletkor 48 év. A pályakezdők aránya (20-30 éves korcsoport) mindössze 6%. […] 40-60 év közötti a dolgozók 73%-a” (Gyarmati, 2021: 5).

A foglalkoztatási szükségletek és a hallgatói létszámok között tehát nagy az eltérés, ráadásul a hallgatók jelentős része végül nem szerez diplomát, illetve más területen tanul tovább, vagy helyezkedik el, ami napjainkra a szakképzett munkaerő jelentős hiányához vezetett az ágazatban. Ebből következően a hallgatói létszám növelése, a szakmai utánpótlás biztosítása fontos társadalmi és szociális szakmai érdek. Az elmúlt években a képzési létszám növelésére tett kísérletek – a felsőoktatási intézmények PR

tevékenységének és toborzó munkájának a fokozása, társadalomismeret tantárgyból emelt szintű érettségire felkészítő ingyenes tanfolyamokat meghirdetése és lebonyolítása – nem hozta meg a várt eredményeket. Ezt azért fontos kiemelni, mivel a duális képzés bevezetésének egyik fő indoka a szakemberhiányos területeken éppen az adott szakmának a fiatalabb korosztályok számára vonzóbbá tétele, illetve a munkaerőhiány mielőbbi pótlása volt.

A felsőfokú szociális képzésekben tanulók társadalmi összetétele

Balogh és munkatársai (2015) valamennyi képzőhelyre kiterjedő kutatása alapján, a képzésekben résztvevők jelentős arányban hátrányos helyzetű családokból származó, leendő elsőgenerációs értelmiségiek. Kiemelik azt is, hogy a szociális képzések iránt nagy számban érdeklődnek hátrányos helyzetű, részben emiatt a segítő szakma végzésére motivált, ám gyengébb oktatási teljesítményű, így e képzésekbe bekerülni nem tudó fiatalok.

Az egri, a győri és a hajdúböszörményi szociálpedagógus képzésekben szerzett tapasztalatok alapján a hallgatók megélhetési gondjai miatt, gyakori a tanulás melletti munkavállalás, s emiatt jelentős arányú a „kedvezményes tanulmányi rend" kérelmezése is. Az alsóbb évfolyamú hallgatók jellemzően nem szakmai, hanem döntően kereskedelmi vagy ipari jellegű állást találnak, s ezt a típusú munkavégzést és a tanulást rendszerint nehezen tudják összeegyeztetni, s gyakran elveszítik a szociális segítő szakma iránti motivációjukat, így e hallgatók jelentős részét a képzések és a szakma végül el is veszíti.

7. A DUÁLIS KÉPZÉS SZOCIÁLIS FELSŐOKTATÁSBA VALÓ BEVEZETÉSÉNEK ELŐZMÉNYEI

A duális típusú képzésnek a szociális felsőoktatásba való bevezetése kapcsán az oktatók körében intenzív diszkurzusok, viták zajlottak. A bevezetés időszakában még nem készültek átfogó, reprezentatív vizsgálatok, így e diszkurzusok jellemzően a résztvevők szubjektív meglátásaira, előfeltevéseire épültek. Kisebb, nem reprezentatív felmérések, melyekben szociális intézmények vezetői, illetve szociális képzésben részt vevő nappali tagozatos hallgatók elmondták – az egész szakmai, illetve hallgatói közösségre vonatkozóan nyilvánvalóan szintén nem általánosítható - véleményüket, viszont születtek (Soós, 2015). A tanulmány e részében az Iskolaszövetségnek a témához kapcsolódó Álláspontját, a kérdésben megszólaló oktatók véleményeit, valamint a fenti vizsgálat eredményeit összegezzük.

Az Iskolaszövetség Álláspontjának főbb elemei, oktatói ellenvélemények

Az Iskolaszövetség vezetősége ellenezte a duális képzés szociális munka területre való bevezetését, alapvetően az alább megfogalmazott okokból;

- A gyakorlati képzés generális jellegének elveszítésétől való félelem, amely eredményeképpen a hallgatók kevesebb gyakorlati terület tekintetében szereznek ismereteket. *„[…] generalista képzésben egyetlen gyakorlati hely nem alkalmas mindazoknak az általános ismereteknek, készségeknek és módszereknek a tanulására, melyeket a szociális munka alkalmazása megkövetel a szakemberektől”* (Álláspont, 2015:1)[24]
- A duális képzés feltételeinek a hiánya, különösen a terepintézményekben. Annak a feltételezése, hogy; *„[…] forráshiány miatt nem biztosított a duális képzés alapfeltételeként a hallgatók díjazása, a megfelelő infrastrukturális és humánerőforrás-háttér a gyakorlati oktatásában.* […] *A szociális intézménynek nem áll érdekében szűkös költségvetéséből a gyakorlati képzésre is fordítani”* (Álláspont, 2015:1).
- A hallgatókra nehezedő túlzott teher, különösen az, hogy a vizsgaidőszak egy jelentős részében, a vizsgákra való készülés mellett kell a gyakorlatot végezniük[25] (Héderné Berta, 2015; Hegyesi, 2015).
- Az oktatási intézményekre nehezedő túlzott szervezési és adminisztratív teher feltételezése (Héderné Berta, 2015).

A bevezetés időszakában megkérdezett intézményvezetők véleménye

A korábban hivatkozott kutatásban (Soós, 2015) megkérdezett négy vezető, az egri családok átmeneti otthonának, a győri családsegítő és gyermekjóléti szolgálatnak, a győri gyermekotthonnak, valamint a győri szociális irodának a vezetője egyaránt azt feltételezte, hogy megfelelő humán-erőforrás és anyagi feltételek megléte esetén, vagyis nagyobb, jobb szakember ellátottságú, stabil költségvetésű intézményekben, e képzési forma előnyös lenne a hallgatók és az intézmények számára egyaránt.

[24] Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy az ekkor már érvényben lévő képzési alapelvek (Duális Képzési Tanács, 2015) egyértelműen kimondták, hogy a szorgalmi időszakot, ezzel együtt a szorgalmi időszakban teljesülő szakmai gyakorlatokat a duális képzés nem érinti. A gyakorlatok generalista jellegének sérülésétől való félelem így objektíven szemlélve akkor sem tűnt reálisnak.

[25] A feltételezés az adott időszak magyar felsőoktatási gyakorlatára épül, melynek jellemzője, hogy a tanulás és a vizsgázás a vizsgaidőszakra koncentrálódik. Ugyanakkor például az angolszász egyetemeken a hallgatók értékelése elsősorban és döntően a folyamatos évközi feladatokra épül, a jellemzően rövid időszakra koncentrálódó, néhány főbb tantárgyra épülő, döntően írásbeli vizsgázás emellett csupán kiegészítő szerepet tölt be. Az utóbbi – egyébiránt hatásosabb és hatékonyabb – oktatási és tanulási modell (Bálint, Polónyi, Siklós, 2006), amely megvalósítását a magyar szabályozás (Nft) is lehetővé teszi, jobban illeszkedik a duális képzésekhez.

A győri szakemberek úgy látták, hogy erre a város szociális intézményeiben 2015-ben a forrás is rendelkezésre állt.

A modell kapcsán az alábbi lehetséges előnyöket fogalmazták meg

- A hallgatók még teljesebb képet kapnának a szociális szektorról, jobban egymásra épülhetne az elméleti és a gyakorlati képzés.
- A hallgató már a képzés időszakában megismerhetné az intézményben, s ezen keresztül a szakmában elvárt és elfogadható munkakultúrát.
- A gyakran szakemberhiánnyal küzdő intézmények rendelkezésére állna egy olyan – vélhetően fiatalos lelkesedésű - plusz munkatárs, aki segíthetne a mindennapi feladatok ellátásában, s a lelkesedése többieket is motiválhatná.
- A munkaerő utánpótlás is biztosítható lenne, a képzés végére egy azonnal teljes értékű munkavégzésre alkalmas, ismert és megbízható munkatársat kaphatnának.

Ugyanakkor a képzési modell lehetséges veszélyének tartották, hogy:

- A hallgató túl hamar kényszerül arra, hogy szakterületet válasszon, akkor, amikor még nem ismeri a rendszert, s amikor jellemzően még az önismerete sem teljes.
- Ez az oktatási forma túl nagy terhet róhat a fiatalokra.
- Ha a forrásokat az állam vagy a fenntartó nem biztosítja célzottan, akkor túlzott anyagi terheket róhatna a kisebb, forráshiányosabb intézményekre, melyek célzott forrásbiztosítás nélkül vélhetően nem tudnának részt venni e modellben.
- A megkérdezettek mindannyian tartottak attól is, hogy a gyakornok betanításához biztosított tereptanári juttatás nélkül, amennyiben ez nem lenne, kisebb lehet a munkatársi motiváció a betanításban.

Megkérdezett hallgatók[26] véleménye a duális képzés előnyeiről, az abban rejlő lehetőségekről:

- A szakma gyakorlásának és a szakmai fejlődésnek a lehetősége.
- Jövedelemszerzési lehetőség szakmai jellegű munkavégzéssel, különösen azt is figyelembe véve, hogy az anyagi helyzetük miatt a többségük így is rákényszerült arra, hogy folyamatosan munkát végezzenek, ám ezt jellemzően kereskedelmi, vagy ipari területen tudták csak megtenni.
- A későbbi, nagyobb esélyű elhelyezkedés lehetősége szakmai munkakörben.

[26] A kutatás során az egri szociálpedagógus képzés nappali tagozatos hallgatóival készültek fókuszcsoportos interjúkat.

Hátrányok és veszélyek

- Túlzottan nagy teher, ami a tanulás rovására mehet (Soós, 2016).

A vizsgálatba bevont intézményvezetői és hallgatói körben a képzéstípus szociális munkába való bevezetését összességében inkább előnyökkel és lehetőségekkel járó kezdeményezésnek tartották.

8. A DUÁLIS KÉPZÉS BEVEZETÉSÉNEK ELŐZMÉNYEI A GÁL FERENC EGYETEM SZOCIÁLIS MUNKA TANSZÉKÉN – EGYÜTTMŰKÖDÉSRŐL, KÉPZÉSFEJLESZTÉSRŐL RÖVIDEN

A Gál Ferenc Egyetemen a „Duális és gyakorlatorientált felsőoktatási képzések fejlesztése és oktatási innováció a szociális munka és a segítő szakmák terén a Dél-alföldi régióban" EFOP-3.5.2.-17-2017-00003. számú pályázat kertében interdiszciplináris együttműködés valósulhatott meg 2017-2019-ben. A szociális és gyermekvédelmi ellátórendszert lefedő partnerségek, hálózatok kiépítését követően kezdődött meg 2018/2019. tanévben a kerettantervek előkészítése, majd az Intézményi (vállalati) tantervekhez kapcsolódó gyakorlati tematikák elkészítése.

A heti és napi lebontású intézményi programtervek feladatstruktúráinak készítésekor fő szempont volt a szak mintantervében megjelenő elméleti tartalmakhoz való – legalább 90%-os – illeszthetőség.

A programtervek elfogadását követően az egyetemi képzésben lévő gyakorlatok értékelési szempontrendszerén alapuló duális gyakorlati értékelési szempontrendszer kidolgozása történt meg.

A képzés elmúlt immár több, mint három éve alapján a tanulmány hátralévő részében választ adunk arra, hogy a képzéstípus kapcsán a félelmek vagy a pozitív várakozások váltak-e inkább valóra – legalábbis a Gál Ferenc Egyetem gyulai székhelyű duális típusú szociális munkás képzésében.

A képzés tervezési szakaszának kiindulópontjainál elsődleges szempont volt a jogszabályi feltételek biztosításán túl a képzés Kimeneti és Képzési Követelményrendszerében rögzített elvárásoknak való megfelelőség kialakítása.

„A szociális segítés folyamata ideológiai elképzelésből indul, szociális keretek között zajlik és szociális bajok megelőzésére, illetve kivédésére irányul" (Teleki, 2003: 9). „Ha az ember a hivatásos szociális munka történetéről érdeklődik, gyakran kapja azt a választ, hogy az egész a felebaráti szeretet gyakorlásával kezdődött, melynek szemléltetésére egy bibliai történetet mesélnek el Lukács evangéliumából" (Wolfgang, 1988, idézi Ruzsa-Homoki, 2015:9).

„Budai (2007) úgy gondolja, hogy a képzésekre általában és leegyszerűsítve jellemző, hogy hagyományos szemléletűek és igencsak merev tantárgystruktúrával, illetve szigorú óra és vizsgatervvel rendelkeznek, továbbá a diákok és tanárok számára nehezen kezelhető kreditrendszerrel bírnak, és a különböző elemek nincsenek összehangolva. A képzés folyamata sok helyen nem tekinthető igazi szakmai szocializációnak, csak a kötelező ismeretek átadásának. A tantárgyak nem probléma- és feladatközpontúak, pedig a szociális munka egyik alapgondolata ez volna. A tantermi kurzusok túlnyomó részén nem jelennek meg a szakma valóságos tapasztalatai és problémái, a gyakorlatokon pedig hiányoznak az elméleti szempontok bemutatása. (Budai, 2004, idézi Szretykó, 2008) Budai szerint a globalizáció és a megváltozott világ teljesen új kihívást nyújt a szociális szakembereknek, amivel talán nem, vagy csak nehezen tud a szociális képzés lépést tartani." (Budai, 2010 idézi Homoki et al. 2022:11).
Az alábbi alfejezet rámutat a duális képzés során megvalósuló valós gyakorlat orientációs lehetőségekre és a vállalható egyetemi-intézményi garanciákra.

Oktatásszervezési feladatok „duális képzés" intézményi gyakorlat és felsőoktatási duális koordináció (Gál Ferenc Egyetem)

1. táblázat: Heti tantervek bontása őszi/tavaszi szemeszter óraszámok/évfolyamok

Szociális munka alapszak duális képzése:	**Őszi szemeszterben gyakorlati óra/hetek száma:**	**Tavaszi szemeszterben gyakorlati óra/hetek száma:**	**Tanévben összesen gyakorlati óraszám/hetek száma:**
1. évfolyam	125 óra/3 hét	455 óra/11 hét	580 óra/14 hét
2. évfolyam	125 óra/3 hét	375 óra/9 hét	500 óra/12 hét
3. évfolyam	125 óra/3 hét	330 óra/8 hét	455 óra/11 hét
4. évfolyam	490 óra/12 hét	-	490 óra/12 hét

Forrás: Homoki, 2022. (Duális koordinátori előterjesztés, GFE)

Szakmai irányítás és felsőoktatási együttműködés, duális koordinátori szerepek és feladatok:

- Duális képzési programok (duális mintatantervek képzési, gyakorlati területenként és a partnerintézményeknél heti bontásban feladatok illesztése).
- Együttműködési megállapodások előkészítése, egyeztetési folyamatok, összekötő szerep a partnerintézmény vezetése és az egyetemi vezetés között.
- Nyilvántartásba vételi, engedélyeztetési eljáráshoz szükséges dokumentáció előterjesztésének kezdeményezése a partnerintézmény vezetőségénél, jogi csoportjánál és az egyetem Szenátusa felé elfogadtatásra.
- Duális műhelykonferenciák szervezése szemeszterenként, amely a féléves duális gyakorlatok zárórendezvénye, a gyakorlati tapasztalatok prezentálása és a mentori értékelések helyszíne.
- A szorgalmi időszakban az új szolgáltatásokhoz, ellátásokhoz társított mentorokkal együttműködésben intézményi tanrend fejlesztése.
- A partnerintézmény vezetőinek tájékoztatása és felkészítése az Oktatási Hivatal ellenőrzésével kapcsolatosan. Intézményi és hallgatói ügyek adminisztrációjának ellenőrzése, a duális képzésbe új belépők felkészítése.
- Évente két alkalommal (a duális gyakorlatok kezdése előtti hetekben) mentori felkészítés, továbbképzés szervezése és megvalósítása az Egyetemen.
- Szeptember és/vagy január hónapban a duális gyakorlati képzésbe felvételi szervezése és lebonyolítása együttműködésben a partnerintézmény vezetőivel, leendő mentorokkal.
- A duális gyakorlatok során 3 hetente a duális gyakornokok látogatása a partnernél, duális koordinátori javaslatok megfogalmazása, közvetítése a mentor és mentorált felé.

  A látogatás előzetes egyeztetést követően történik, amikor a hallgató által vezetett duális napló ellenőrzése, a hallgatói önreflexió és a mentor beszámolóját, visszacsatolását követően a duális koordinátor írásos feljegyzést készít, ellenjegyzést tesz a hallgató duális gyakorlati naplójába, mely által a fejlődés nyomon követhető minden szereplő számára (Előterjesztés, Homoki, 2022).

9. A DUÁLIS KÉPZÉS MEGVALÓSULÁSÁNAK HARMADIK ÉVÉBEN VÉGZETT KUTATÁS EREDMÉNYEI[27]

Szociális munka alapszakos hallgatók körében végzett fókuszcsoportos interjú elemzése során a szakemberektől nyert adatok összegzésében megfogalmazott, a pályán maradás motivációval és személyes, szakmai fejlődésükkel kapcsolatban tetten érhetőek azonos elemek.

A szociális munka alapszak 1-3 évfolyamra járó nappali tagozatos, duális képzésben részt vett hallgatói és egykori mentorhallgatók bevonásával végzett fókuszcsoportos interjú eredményei:

1. pályaválasztás meghatározói

Az alábbi interjúrészletek jelölt részleteiből kiolvasható, hogy a szakot választó hallgatók esetében gyakori a családi meghatározottság, a családi és/vagy környezeti minta, amikor egy-vagy több, a fiatal számára meghatározó személyiségében és életvezetésében, szakmaiságában hiteles felnőtt példáját követve választja a segítést hivatásul.

„A kórház, a betegek és a velük való foglalkozás után ismerkedtem meg egy nagyon-nagyon jó szociális munkással és az ő személyisége úgymond megragadott, és emiatt is jöttem erre a pályára. Tehát az ő személyisége, meg, ahogy bánt az emberekkel, az ő hozzáállása nagyon megfogott, és úgy gondoltam, hogy én is hasonlóan szeretnék majd működni.”

„Több ember is van az életemben, aki miatt ezt a pályát választottam. Anyukám is szociális szférában dolgozik. Látom a küzdelmeit, de közben azt is, hogy mennyire szereti ezt a pályát. Úgymond volt egy mintám, amiről választhattam, hogy szeretném-e, és én úgy döntöttem, hogy ezt szeretném: az idősekkel foglalkozni. Illetve nagymamám is követendő példa volt.”

„Szerintem a genetikai determináltság, ami engem erre a pályára vezetett. Anyukám is és apukám is a segítő hivatásban dolgozott, és szerintem a génjeimben van ez. Nem is nagyon volt más választásom, sorsszerűség van ebben az egészben. Pont egy pár nappal ezelőtt egy pedagógussal beszélgettünk, és olyan lelkesen beszéltem neki a problémamegoldásról; s csak néz-néz engem – ő annyira nem szociálisan érzékeny, de ettől függetlenül jó pedagógus – és azt mondja: „Veletek valami gond van, akik a szociális területen dolgoznak.” Nem is tudom, már milyen szót használt pontosan, de tényleg valami gond lehet: ezt egyszerűen nem lehet csak hivatástudattal csinálni.”

A válaszadók másik csoportjánál a tudatosság a pályaorientáció első szakaszában, a szakválasztáskor nem jelenik meg, véletlenként, szerencsés véletlenként minősítik, hogy

[27] Egyházi Egészségügyi Központ Megvalósíthatósági Tanulmányának háttérvizsgálatához készített kvaltitatív adatfelvétel (2021-2022.) kutatási jelentése (*Szociális munka jelene és jövője a szociális szakemberek és a szociális munka képzésben részt vevők szemszögéből*) alapján.

a helyben, illetve a lakóhelyükhöz közel lévő felsőoktatási intézmény adott szakját választották, ahol azonban helyükön érzik/érezték magukat – itt az oktatói, mentori vezetés pozitív hatása jelenik meg, amely a sikeres pályaszocializáció kezdetén kiemelten hangsúlyos a szakmai identitásformálás folyamatában.

„Én véletlenül kerültem ide nagyon régen, aztán a főiskolán volt két nagyon meghatározó oktató, és akkor rögtön tudtam, hogy jó helyen vagyok."

„Szerencsés véletlenről van szó. A családban nem dolgozik ezen a területen senki. (Mi vonzott akkor ide vajon?) Passzolónak tűnt, jónak éreztem az egészet. Illeszkedik a személyiségemhez."

A harmadik csoportba tartozó válaszadók elnevezésére a „megérintett érintettek" kategórianevet alkalmazhatjuk. Szociálisan érzékeny attitűdjeik miatt már gyermekkorban és fiatal felnőttkorban is nyitottan fogadták mások szükségleteinek a kielégítésére, kéréseik teljesítésére irányuló szolgálatot, illetve készen álltak a diáktársaik jogainak érvényesítésében való – személyes missziónak tekintett – helytállásra. Jellemzően nem a felsőoktatási tanulmányaik során találkoztak először kliensekkel, a közösségi szolgálat, önkénteskedés társadalmi funkcióját reálisan ismerték fel már diákként is.

„Nálam már tizennyolc évesen megvolt a segítés: mindig volt valaki, akinek segíthetek. Hol információforrásként – vadidegen emberek rám néznek Budapesten, és megkérdezik, hol van a Keleti Pályaudvar. Tehát valószínűleg az emberek informátor személyiségnek néznek."

Nálunk sincs a családomban senki, aki ezelőtt ilyesmivel foglalkozott volna. Másrészt sokáig nem ismertem fel a segítés iránti igényemet, magát a késztetést, hanem egyfajta tehetetlenség-érzés volt bennem. Mikor én voltam középiskolás, vagy általános iskolás sokszor tapasztaltam igazságtalanságot, meg nem értettséget a diákok körében – és engem az vezet nagyon, hogy ezen változtassak. Egyfajta missziónak is lehetne nevezni."

„Engem az információvágy és a tudásvágy motivált nagyon. Sok helyen próbáltam ki magam diákként, és úgy éreztem az itt megszerzett tudás nagyon sok munkaterületen és munkakörnyezetben nagyon hasznos lehet."

2. szociális munkás identitás

A kérdésre adott válaszaikból, amely a segítés, segítő világban való helyére, a segítettekkel való kapcsolatra irányult, kirajzolódik a szociális munkások rendszerszemléletű gondolkodása, amely a rekurzivitáson és reciprocitáson alapul. A fiatal felnőttek, tanulmányaik elején járó hallgatók világmegváltó érzései mellett, az idősebb, több éve a pályán lévő, illetve több gyakorlati tapasztalattal bíró hallgatók esetében is a realisztikus felfogás ellenére is megjelenik a segítésbe - mint társadalmat és világot pozitív minőség irányába vezető tevékenységbe – vetett hit.

Kifejezésre juttatják, hogy a meglévő szűkös eszközök és a kedvezőtlen körülmények dacára szükséges tevékenykedniük az egyéni céljaikon túlmutató közösségi, társadalmi célok teljesítése érdekében. Láthatóan a szociális tevékenység értelmébe vetett hittel tudnak segíteni. Mindezeket az alábbi interjúrészletek szemléltetik:

„Ott van az egyén, az individuum, aki bele van helyezve a világba. A világ pedig nem tud működni az individuum segítsége nélkül. A világ és a társadalom nem működik a segítség vagy az altruizmus nélkül."
„Mindenki hivatott egy útra, az ő saját útjára, amiben ő tud majd a legjobb lenni. Mindenki megismételhetetlen, és minden okkal történik."
„A világban nagyon sok az igazságtalanság, és mi mint egyének, leendő szociális munkások, segítéssel tudjuk mérsékelni majd ezt."
„Anno mikor először diplomáztam, nekem világmegváltó terveim voltak, és azóta is azt tapasztalom, hogy én, mint egyén az én segítségemmel igenis tudok változtatni dolgokon. Nyilván nem mindenen, de nagyon nagyban hozzájárul az én tevékenységem ahhoz, hogy később elérjük a céljainkat."
„Egyénként a világ adta lehetőségeket kihasználva kell segíteni másokon."
„Minden egyén egy külön világ, és szerintem nem lehet úgy egy egyénen segíteni, hogy ne segítenénk magán a világon is, és ugyanígy igaz ez fordítva is: ha segítünk magán a világon – bármilyen csoportokat, közösségeket célzó tevékenység keretében, azzal egyéneket is tudunk segíteni. Ez oda-vissza hat. Nagyon érdekesnek tartom, hogy mennyire más minden egyén, de ettől igazán szép a világ, és a segítés is."
„Ehhez csatlakozva szeretném hozzáfűzni, hogy minden egyén kis világába, ha mi segítők nem tudunk belelépni, belehelyezkedni, akkor nem tudunk hatékonyan segíteni sem. „
„Nekem az összefogás jut ezekről a szavakról eszembe."
„Egy negyedik szó: kölcsönhatás. Szerves részei egymásnak. Mint egy felsőbb erő, ahogy a világban irányít, alakít, mi is úgy tehetünk, változtathatunk a dolgokon. A segítés az, ami által egy magasabb rendű célt valósítunk meg. A jót képviseljük. Akkor egyénként helyesen cselekszünk, a világ rendjével összhangban."
„Én is ugyanígy gondolom: mi képviseljük azt, hogy jobb legyen a világ."

3. elégedettség

Az aktuális élethelyzettel, a duális gyakorlati hellyel, a munkahellyel való elégedettséget, a választások, pályaorientáció sikerességére rámutató válaszaik alapján megfelelő, többnyire magas szintű elégedettségről árulkodnak az alábbi válaszok:

„Ott a helyed, ahol tényleg jól érzed magad, ahol ki tudsz nyílni. Ott a helyem, ahol szárnyalhatok, ahol megvalósíthatom önmagam. Nekem a családom is eszembe jutott: ők azért nagyon fontos, hogy ott legyenek mellettem. Én most úgy érzem, hogy a helyemen vagyok munkahely szempontjából, illetve a családomban is megvan a helyem."

„Bárkinek ott lehet a helye, ahol szeretne lenni. A segítésnek is pont ez a lényege: hogy egyenlőséget teremtsünk, hogy az embernek mindenhol legyen számára hely. Egyébként én is úgy érzem, hogy ott vagyok, ahol lenni szeretek."
„Nem kérdés, hogy gyerekek között. Ez belülről jön."
„Nekem egyfajta „ahol segíteni tudok" érzésem van. Én több területen voltam már, de azt érzem nyilván, hogy itt, ahol most vagyok. Viszont szerintem bárhol megtalálnám a helyemet, bármelyik területen."
„Te mindig ott vagy, ahol segíteni kell." És ez egy jó visszacsatolás arra, hogy mások is észreveszik, hogy ott vagyunk, ha kellünk.
„A segítségre szoruló emberek mellett van a helyem. Nem előtte, hogy rángassam vagy erőszakoskodjak vele, hanem mellette, hogy támogassam."
„…egyfajta hidat képzünk a diákok és a pedagógusok között. Ez szerintem nagyon fontos. Én úgy érzem, hogy ilyen szerepbe nagyon jól bele tudnék illeszkedni. „
„Én összekötőként képzelem el magam. Nagyon keresem az innovációkat, ötleteket, ami engem rendkívül felpörget és motivál. De ezzel kapcsolatban még meg kell tanulnom, hogy hogyan legyek kevésbé gyors, vagy rábeszélő, „tukmáló". Így ott lehet a helyem segítőként, ahol fejlődhetek, és ahol fejleszthetek is. „

A több éve, évtizede a területen dolgozók válaszai utalnak arra, hogy egy-egy kevésbé hatékonynak megélt életútszakaszban megkérdőjeleződik szakmai identitásuk, területi elköteleződésük, elfáradnak. Ilyenkor a pályán megtartó segítséget és az erőt belülről vezérelt motivációikból nyerik, felértékelődik a kiégéssel szembeni megküzdésben az önismereti és önreflexiós munka, amikor kérdéseikre önmagukban/önmaguktól kapnak választ, és fontossá válik a hit és a mások felől érkező pozitív visszacsatolás. Mindegyik területen rendelkeznek már meglévő, mozgósítható erőforrásokkal, melyeket a pályaszocializáció felsőoktatásban töltött évei alatt alapozhattak meg. Amikor azokra a kurzusokra kérdeztünk rá, melyek leginkább mutatják, jelzik a szociális terület komplexitását, igen előkelő helyen szerepeltek a személyiségfejlesztő, önismereti, pszichológiai kurzusok. Ebben a szakaszban többen a képzések, továbbképzések által élik meg a megújulást, különösen azok, akik több éve a szakirányú végzettség nélkül szociális munkát végzőként kapcsolódtak a képzésbe.

„A családban én is érzem, hogy van helyem, és jó helyem van, szerintem pedig ez a legfontosabb. De őszinte leszek, a munkahelyemen sokszor megkérdőjelezem, hogy jó helyen vagyok-e, van-e helyem egyáltalán. Jó pár éve a szociális területen dolgozok, és nem tagadom, voltak időszakok, amikor biztosabb voltam a helyemben. Sokszor, mikor kissé feleslegesnek érzem magam, vagy nem elég hatékony a munkám, megkérdőjeleződik magamban, hogy jó helyen vagyok-e."
„Én is pontosan ezért használtam a „szárnyalhatok" szót, mert én is sokszor érzem ezt: mikor kitalálok valamit, de annak valami bagatell dolog áll az útjába, azt gondolom, hogy nincs lehetetlen. És jönnek ezek a kérdések, hogy »Kell ez?«, »Jó ez így?«"

Saját magunkban kell megtalálnunk a választ, ami nagyon kemény önismereti munkát igényel. Dolgozok is mindig magamon, de sokszor az ember úgy érzi, szükség lenne valami „isteni szikrára", egy csodára, ami tovább tud léptetni, és nem biztos, hogy ezt mindig megleli az ember."
„Elég egy pozitív visszacsatolás. Egy gondolat, bármi. Mindig, mikor valami nagyobb falat előtt állok, jön vissza közben valami: bármilyen apróság."

4. jövőbeni célok

Jövőbeni céljaik a pályán való megmaradásról, helytállás vágyáról árulkodnak, amely kiváló alap a képzés során a szociális szakmai identitás fejlesztéséhez:

„Ez egyfajta missziós küldetés: megtapasztalni olyat, amit még nem. Nyilván segíteni bárhol lehet, de valamiért nagyon vonzanak engem a kis eldugott szigetek, ami nekünk nem mindennapos. A gyerekeim számára is jó tapasztalat […] *Megtanulnák értékelni, mi az, ami nekik megadatik."*
„Én úgy képzelem el, hogy engem megfog ez a fogószél, felkap, megpörget, de igazából ugyanoda tesz majd le. A pörgés itt azt jelenti, hogy megismerem önmagam, fejlődők rengeteget, de lényegében semmi változás a környezetben: a szeretteim, az emberek, akik most körülöttem vannak, azok továbbra is mellettem maradnak. „
„Én is úgy érzem, hogy ugyanitt vagyok tíz év múlva, ahol most, csak több tudással és tapasztalattal."
„Én nem biztos, hogy itt maradok földrajzilag, de abban biztos vagyok, hogy több tapasztalattal és tudással fogok rendelkezni tíz év múlva."
„Mikor külföldön – másik területen ugyan – de más országbeli diákokkal és dolgozókkal találkoztam, és éltünk együtt, akkor az engem teljes mértékben megváltoztatott. …
Olyan volt, mintha tiszta lappal kezdtem volna; teljesen újraállítottam az értékrendemet. Mindez nekem nagyon sokat adott, és ezt szeretném még egyszer kihasználni, ha lehet, akár Erasmus program keretein belül. Kicsit most is olyan mintha forgószélben lennék: sok minden leülepedett már bennem, de sok dolog elő is jött már belőlem – akár gyerekkori álmok, és remélem, ezekből sokat meg tudok majd valósítani."
„Továbbra is ugyanúgy, segítőként képzelem magam, és remélem, amikor visszatekintek, akkor pozitív véleményem lesz."

„A duális képzés számomra olyan…

- *mintha hazamennék. Három éve vagyok duális hallgató, és a kollégák már nagyon jól fogadnak. Szeretek odamenni.*
- *Az előbb említettük a szikrát és a csodát. Nekem a duális képzés sokszor olyannak tűnik, mintha egy csoda lenne. Sokszor megyek be reggel a Központba, és mintha csak álmodnék, alig akarom elhinni, hogy tényleg ott vagyok, és hallgatom a sok érdekes és hasznos információt.*

- *olyan számomra, mint egy jó lehetőség arra, hogy tanuljak és tapasztalatokat szerezzek.*
- *a tapasztalatot tudom megemlíteni.*
- *olyan már számomra, mint egy munkahely. Egyetemista vagyok, de mégis olyan, mintha már a tényleges munkahelyen lennék.*
- *Igaz, nem én vagyok a képzésben, de ahogy meséltem a diákoknak, nekem is annyira jó volt, hogy tudatosítani tudtam magamban, hogy igen, én tényleg ezt dolgozom, én ezt csinálom. És a temérdek papírmunka és esetkonferencia között ebbe végre beletehetem a lelkesedésemet azirán t, hogy miről is szól valójában ez munka.*
- *Igazából egy tanulási folyamat nekünk is. Feleleveníthetem én is azt, amit tanultam.*
- *Kicsit olyan »két legyet egy csapásra« érzés. Egyszerre lehetek megfigyelő és beavatott is, és ez nagyon megtisztelő. Jó, hogy nem iskola után kell szembenéznünk bizonyos dolgokkal, hanem van egyfajta felkészülési időnk, ahol megküzdeni is tudunk egyes dolgokkal, illetve ráhangolódni az egész munkára."*

10. ÖSSZEGZÉS

A képessé tétel (empowerment) segítői beavatkozás annak elérését szolgálja, hogy a krízishelyzetből kiútra leljen a segített, azaz az önsegítés folyamatai indulhassanak be. Ennek kapcsán felmerül a kérdés *„Milyen a jó segítő?"* Erre a képzésben adható „elég jó" válaszok egyike lehet, hogy a jó segítő képes a kliens számára az életútjához kapcsolódó döntéshozatali hatalom átruházására. „A képessé tétel folyamata átvezetheti a segítőt és a segítettet az ellátás típusú munkából az önsegítésbe, remélhetőleg a fejlesztésbe is. A segítés végső célja az önbizalom, emberi méltóság, hasznosság és fontosságtudat növelése, a kapcsolatrendszer bővítése – közösségi háló kiépítése mindenki köré. […] másokat hoz cselekvési helyzetbe és elősegíti, hogy el is tudják végezni az általuk vállalt feladatokat" (Vercseg, 2011 idézi Homoki, 2019:147).

A fentiekben bemutatott eredmények alapján az évtizedekkel ezelőtt megfogalmazott képzési dilemmákra kaphattunk választ. Jól látszik, hogy az új képzési formának a szakmai utánpótlás kinevelésén túl, a munkakultúrának már az elméleti képzési szakaszban megvalósuló elsajátításával egyidejűleg a szakmai identitás fejlődésében is kiemelt szerepe van.

Sikeresnek mondható a képzési forma egyetemi oldalról is, hiszen megvalósulhat a felsőoktatási intézmény és a gyakorlati helyszínként működő vállalat/szervezet/intézmény szoros és hosszútávú együttműködése, gyakorlatilag a képzés és a hallgatói, segítői életút sikere, közös eredményként realizálható, ahogyan a hallgatói létszám emelkedése is, mely a szociális segítés hiányszakma jellege szempontjából is kiemelten fontossá válik.

A tanulmányban hivatkozott szerzők által generálisként minősített képzési jelleget – hiszen a hallgatók a duális gyakorlat mellett a többi szakmai gyakorlaton ugyanúgy részt vesznek - nem szünteti meg a duális képzés bevezetése, és az egyetemi koordináció által megvalósított rendszeres mentorképzés, a tereptanárképzés hiányára is választ adhat. A bemutatott interjúrészletek azt is láttatják, hogy a kiválasztott mentorok esetében a tudásátadás lehetősége, a hallgató fejlődésének elősegítésében betöltött szerepük nagymértékben hozzájárulhat a szakmai kiégés magas kockázatának csökkentéséhez.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- A Magyarországi Szociális Szakemberek Képzéséért Egyesület (Iskolaszövetség) (2015) *ÁLLÁSPONTJA a duális képzésről a felsőfokú szociális képzésekben.* http://www.3sz.hu/sites/default/files/ISZ_allasfoglalasa_a_dualis_kepzesrol_2015._04._30._0.pdf (2022.11.12).
- Balogh E. – Budai I. – Goldmann R. – Puli E. – Szöllősi G. (2015). Felsőfokú szociális képzések Magyarországon. *Párbeszéd Szociális munka Folyóirat, Különszám.*
- Bálint J. – Polónyi I. – Siklós B. (2006). *A felsőoktatás minősége.* Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Duális Képzési Tanács. (2015-2019). *A duális felsőfokú képzés alapelvei. https://2015-2019.kormany.hu/download/4/1d/50000/Az%20Nftv-ben%* (2022. 11. 12.)
- Eduline. (2015). *Itt a feketeleves: többszörös a túljelentkezés több egyetemre is.* http://eduline.hu/felsooktatas/2015/4/1/dualis_kepzes_felsooktatasban_tuljelentkeze_0WK96Q (2015.05.09.)
- Felvi.hu *(2015) Több mint 105 ezren jelentkeztek a 2015 szeptemberében induló képzésekre.*http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/jelentkezok_es_felvettek/15a_jelentkezok_stat (2015.10.09.)
- Ferge Zs. (1986). *Fejezetek a magyar szegénypolitika történetéből.* Budapest, Magvető.
- Kecskeméti Főiskola (2015) *A duális képzésről.* http://felveteli.kefo.hu/dualis-tipusu-kepzes 2015. október 9. (2015.10.09.)
- Gyarmati A. (2021). A szociális ágazatban dolgozók munkakörülményeinek, járványhelyzettel, szakszervezetekkel kapcsolatos véleményének felmérése, 2021. *https://www.researchgate.net/publication/349519530_A_szocialis_agazatban_dolgozok_munkakorulmenyei_jarvanykezeles_erdekervenyesites* (2022.11.12).
- Magyar Távirati Iroda (MTI) (2013) *Jön a szociális életpályamodell.* http://m.portfolio.hu/gazdasag/munkaugy/jon_a_szocialis_eletpalyamodell.193012.html (2015.07.04.)

- Homoki A. (2019): A gyermekvédelem megjelenése a szociális munkások hivatásképzésében. *Deliberationes.* 12. évf. 1. sz. 145-155.
- Homoki A. et al. (2022) Szociális munka jelene és jövője a szociális szakemberek és a szociális munka képzésben részt vevők szemszögéből. *Kutatási Jelentés.* In: Egyházi Egészségügyi Központ Megvalósíthatósági Tanulmánya pdf. Gál Ferenc Egyetem, Szeged.
- Mihálka M. (2015). Duális képzés a szociális munkában? A bevezethetőség vizsgálata a Dél-Alföld régióban. *Párbeszéd Szociális Munka Folyóirat 4* (1), (oldalszám nélkül).
- Ruzsa Á. – Homoki A. (2015): Szociális munkások szakmai identitásának vizsgálata a Szent István Egyetemen. In: Futó, Z. (szerk.): *TDK Műhely 2. kötet*, Szent István Egyetem Agrár és Gazdaságtudományi Kar, Gödöllő, Egyetemi Kiadó, 123-130.
- Soós Zs. (2005). *A szociális munka alapjai.* Pécs, Comenius Bt.
- Soós Zs. (2015). A duális típusú képzés alkalmazásának lehetséges előnyei és veszélyei a szociális felsőoktatásban. Szekcióelőadás. *„Helyi tudásokkal felvértezve. Kutatások és innovatív gyakorlatok a szociális munkában." c. szakmai konferencia.* Károli Gáspár Református Egyetem - Magyarországi Szociális Szakemberek Képzéséért Egyesület (Iskolaszövetség). Budapest, 2015. november 20.
- Soós Zs. *Interjú a duális képzésről Dr. Jósvai Jánossal, a Széchenyi István Egyetem járműipari gyakorlatokért felelős oktatójával.* Készült 2015. szeptember 25. Széchenyi István Egyetem, Győr.
- Soós Zs. (2016). A felsőfokú szociális képzések megújításának egy lehetséges eszköze: a duális képzés. *Szociálpedagógia, 4* (1-2), 96-103.
- Széchenyi István Egyetem. (2015). *A practingról.* http://karrier.szeportal.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=19&Itemid=49 (2015.10.09.)
- Teleki B. (2003). *Szociális munka elmélete.* Szociális Füzetek I. Korda Kiadó.
- Temesváry Zs. (2010). A szociális szakképzések helyzete a mai magyar felsőoktatásban. *Kapocs, 44* (1), 34-41.

FELHASZNÁLT JOGSZABÁLY ÉS STATISZTIKAI ADATBÁZISOK, HÁTTÉRFORRÁSOK

- 2011. évi CCIV. törvény a *Nemzeti Felsőoktatásról (NFt)*
- Központi Statisztikai Hivatal. (2009). Statisztikai tükör. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/jel/jel30812.pdf (2015.05.09.)
- Központi Statisztikai Hivatal. (2022). Az alkalmazásban állók száma nemzetgazdasági áganként, 2021. https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0052.html (2022.11.12.)
- Egyházi Egészségügyi Központ Megvalósíthatósági Tanulmánya pdf. (2022.)
- Duális Koordinátori Előterjesztés (GFE, 2022.)

ABSTRAKT

NEW FRAMEWORK IN SOCIAL WORKER TRAINING

In the study, we report the establishment of dual education in the field of social science education and its demonstrable results. In addition to the training of professional replacements, the new form of training also plays an important role in the development of professional identity at the same time as the acquisition of the work culture already in the theoretical training phase.

The dual training can be said to be successful on during the university side as well, since a close and long-term cooperation between the higher education institution and the company/organization/institution acting as a practical location can be realized. In practice, the success of the training and the life path of students and helpers can be realized as a common result, as the increase of the number of students, which becomes extremely important as there is a lack of social workers.

The article reveals that the introduction of dual training, classified as general by the authors publishing on the topic, eliminates the regular mentor training implemented by the university coordination and can also provide an adequate answer to the lack of teacher training. Based on the results of the qualitative (focus group) research conducted at Ferenc Gál University (N=12), the interview excerpts also show that in the case of selected mentors, the possibility of knowledge transfer and their role in promoting student development can greatly contribute to reduce the high risk of professional burnout.

Keywords: dual education, social work, dual training, long-term cooperation, prevention of the professional burnout

Homoki Andrea, főiskolai tanár, tanszékvezető,
homoki.andrea@gfe.hu

Soós Zsolt, egyetemi docens
soos.zsolt@gfe.hu

Somos Magdolna – Dabney-Fekete Ilona Dóra – Dusa Ágnes Réka

MAGYAR DIÁKOK KÜLFÖLDI TOVÁBBTANULÁSI TERVEI

ABSZTRAKT

A felsőoktatás nemzetköziesedésének egyik fontos eleme a nemzetközi hallgatói mobilitás vagy más néven a tanulmányi célú migráció, melyet már eddig is sok nemzetközi és hazai kutató vizsgált. A bőséges nemzetközi és a hazai szakirodalom a témában egyértelműen mutatja, hogy a nemzetközi tanulmányi célú mobilitás, mind egyéni, mind társadalmi szinten elsősorban előnyöket jelent, szemben az esetleges hátrányokkal. A jelenlegi tanulmány kutatási témája - az országból kifelé - főként az Egyesült Királyságba - irányuló hosszútávú diplomamobilitás vizsgálata. A téma jelentőségét jól mutatja, hogy Magyarország EU csatlakozása óta (2004. május 4.) a britekhez áramló magyar hallgatók száma egyenletesen növekvő tendenciát mutatott, amelyet azonban a 2021. január 1-i Brexit életbe lépése kettétört.

A jelenlegi tanulmány egy felderítő kutatás keretein belül, a külföldi továbbtanulást tervező érettségire készülő középiskolai diákok motivációit és felsőoktatási intézményi célország preferenciáinak változását vizsgálja, a következő kutatási kérdéseket szem előtt tartva: Mi motiválja a külföldön tanulni vágyó diákokat? Megváltoztatta-e a jelentkező diákok célország preferenciáit a Brexit?

A tanulmány első részében a Brexit után végzett középiskolásokat kérdeztük három különböző bázisiskolából a továbbtanulási terveikről a kutatási kérdéseinkre fókuszálva; míg a második részben, félig strukturált interjúkat készítünk két - a külföldi továbbtanulásra felkészítő - szakemberrel. Az eredmények beigazolják az exploratív céllal megfogalmazott hipotéziseinket, a Brexit a motiváció és a rekrutáció terén nem hozott változást, míg a diákok intézmény - és célország preferenciáit nagymértékben átalakította. A pilot kis - és nem rétegzett mintaszáma miatt, nem alkalmas a kvantitatív elemzésre, de az eredmények hozzájárulnak egy szélesebb mintájú a diplomamobiltást vizsgáló kutatás megalapozásához.

A kutatás gazdasági és oktatáspolitikai szempontból közvetlen módon hozzájárulhat a hazai felsőoktatás nemzetköziesedéséhez és az ország tudományos és gazdasági potenciáljának javításához.

A brit egyetemek – bár a Brexittel kiestek a magyar diákok preferencia listájának addig elfoglalt első helyéről, – nettó hallgató-importőrként, bőségesen rendelkeznek olyan bevált és hatékony, „jó gyakorlat”-okkal, amelyek követendő példaként és mintaként szolgálhatnak a hazai oktatási intézmények számára, akár a szakok diverzifikálása, az oktatók “diák-barátabb” hozzáállása, akár az oktatók nemzetközi mobilitása, képzése, vagy az egyetemek kutató tevékenységének növelése terén.
Kulcsszavak: felsőoktatás nemzetköziesedése, transznacionális tanulmányi migráció, nemzetközi diplomamobilitás
Szakosztály: Felsőoktatás-kutatások

1. BEVEZETÉS

A nemzetközi migráció, a személyek szabad áramlása az Európai Unióban alapvető gazdasági és társadalmi folyamat. Ennek egy része a tanulmányi célú mozgás. Az utóbbi 10-15 évben a magyar diákok jelentős része választ a hazai felsőoktatási intézmények helyett az Unióban (elsősorban: Németország, Ausztria, Egyesült Királyság, Hollandia, Dánia) egyetemet, ahol nem részidőben (pl. Erasmus ösztöndíj), hanem teljes képzésben (alap-, és mesterképzés) tanulnak tovább. Az UNESCO (https://uis.unesco.org) adatai szerint a 2019/20-as tanévben mintegy 13 706 magyar hallgató tanult külföldi egyetemeken. Az UNESCO adatbázisa sajnos Hollandiát nem tartalmazza - egyes források (www.educationfair.nl) szerint a kint tanuló magyar diákok száma 1000 fő között mozgott 2020-ban.

Ausztria és Németország után a harmadik legnépszerűbb célország az Egyesült Királyság volt, ahol 10 év alatt megháromszorozódott a Magyarországról jelentkező diákok száma. Az elmúlt három tanévben átlagosan 900-1000 érettségiző magyar diák jelentkezett brit egyetemekre, jelenleg, mintegy 2020 magyar hallgató tanul nappali tagozaton, alapképzésben Nagy-Britanniában a UCAS (Universities and Colleges Admissions Service, Egyesült Királyság) statisztikái alapján.

A Brexit, azaz az Egyesült Királyság 2021. január 1-i kilépése az Európai Unióból, illetve a 2020/21-es évben zajló Covid-19 pandémia jelentős változásokat hozott, mind a jelentkezések számában, mind a célországok választása terén, hiszen a brit felsőoktatás jelentősen megdrágult az uniós, köztük a magyar diákok számára. A brit kormány honlapján (www.gov.uk) található útmutató (Studying in the UK: guidance for EU students) alapján Angliában, Walesben és Észak-Írországban megszűnt a kedvezményes tandíj (9250 GBP/tanév), illetve az ezt fedező diákhitel. Az EU tagországok immár a III. országok (pl. Oroszország, USA, Kína) közé tartoznak, magasabb tandíjat (10 000-38 000 GBP évente) kell fizetniük és az ide pályázó diákoknak tanulói vízumot (812 GBP) kell igényelniük. Skóciában eltörölték számukra a tandíjmentességet.

Kevés egyetem tud ösztöndíjat adni, illetve csökkentett tandíjat kérni. Magyar-lengyel diák kezdeményezés például, a "Save EU Students" mozgalom, amely az Európai Parlamentben próbál uniós támogatást szerezni a tagországok diákjai számára.
A kutatás célja, hogy elemezze a külföldi továbbtanulást tervező magyar diákok migrációs tevékenységét a Brexit után, a következő kérdésekre alapján: Mi motiválja a külföldön tanulni vágyó diákokat? Megváltoztatta-e a jelentkező diákok célország-preferenciáit a Brexit?
Az elsődleges minta – a brit egyetemen tanuló magyar hallgatók közössége – egy nehezen elérhető, rejtőzködő transznacionális elitcsoport, egy közösségformáló diaszpóra (Neumann 2019) amelynek tagjait a Hungarian Youth Association ernyő szervezet és érdekképviseleten; illetve a brit egyetemeken magyar diákok által alapított ún. Hungarian Societyk-on keresztül lehet elérni. Jelenlegi kutatásunkban a pilot study 1. mintáját 2021-ben és 2022-ben érettségiző magyar diákok populációjából célzott mintavétellel vesszük, a 2. minta, a feltáró interjú alanyai, az elsősorban külföldi továbbtanulásra felkészítő oktatási vállalkozások munkatársai. A pilot kutatás tehát egy félig strukturált interjúból és két különböző évben érettségizett magyar diákok önkitöltős online kérdőíves kvalitatív adatelemzéséből áll.

2. SZAKIRODALMI HÁTTÉR

A nemzetközi szakirodalom bőségesen ír a felsőoktatás nemzetköziesedéséről, a Bologna folyamatról, az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásáról. Vizsgálják, hogy milyen történelmi tényezők, előzmények vezettek a Bologna Nyilatkozat megszületéséhez, hogy mennyire teljesítette a Nyilatkozat a célját, vagyis az Európába irányuló és az Európán belüli hallgatói mobilitás növelését (Teichler 2011).
Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása a Bologna-folyamattal indult, célja, az Európa gazdasági és tudományos versenyképességének növelése, melyhez a hallgatók (és a magasan képzett munkaerő) nemzetközi mobilitása is hozzájárul (Hrubos 2012). Azonban míg a nyolcvanas években indított, a kilencvenes években sikeres ERASMUS hallgatói csereprogram (rövid távú, ún. kreditmobilitás) – jelentős uniós anyagi támogatással – lehetőséghez juttatta a kevésbé jó anyagi háttérrel rendelkező hallgatókat is, addig a 2000-es években a program jelentősen átalakult és addigi sikere, a „ritkaság-értéke” csökkent (Dusa 2015).
Korábban, a középiskolában tanulók körében a külföldi továbbtanulás motivációjaként elsődlegesen a nyelvtanulási szándék szerepelt, másodsorban a kinti oktatás magasabb színvonalát említették, valamint, hogy olyan szakokat és szakpárosításokat találtak, amelyeket itthon nem lehetett választani.

Az országpreferencia tekintetében az első helyen az Egyesült Királyság, majd Németország és az Amerikai Egyesült Államok állt. A nyugati megyékben Ausztria, míg Kelet-Magyarországon Japán volt a vágyott célország (Mikó 2016). Az Ausztriát választók számára a német nyelvtanulás mellett a tapasztalatszerzés lehetősége, az ingyenes és gyakorlatiasabb oktatás, vagy a lakhatás miatt, a rokoni kapcsolatok megléte volt fontos.

A visegrádi országok diákjainak külföldi továbbtanulását illetően 2010 előtt még Németország és Ausztria, majd 2010 után az Egyesült Királyság és Dánia került a preferencia lista élére (Nyírő 2017a).

A magyar diákok angliai és skóciai egyetemek felé irányuló motivációikban a magas oktatási színvonal, a kiváló kutatási lehetőségek, illetve a globális munkaerőpiaci lehetőségek mellett már a kinti multikulturális szabad társadalom vonzereje is megjelent (Neumann 2019).

A felsőoktatás nemzetköziesedése részeként megvalósuló, a határokon átlépő, tanulmányi célú, – hosszabb, egész képzést felölelő – diplomamobilitást, „agyelszívásként" („brain drain") is definiálhatjuk (Hrubos 2012, Dusa 2015), amely akkor tudna kiegyenlítődni, ha a magasan és speciálisan képzett munkaerő, ezzel együtt a tudástőke, később visszatérne Magyarországra, vagyis magyar oldalról megvalósulhatna az „agy-visszaszívás" („brain gain"). Így létrejönne az „agy-cirkuláció" („brain circulation") (Milio 2012), amelynek során a visszatérő hallgatók, egyfajta tudásbrókerként, a külföldön megszerzett értékes tudást hazahozva (tudástranszfer) növelnék Magyarország versenyképességét rövid- és hosszútávon (Pusztai et al. 2016).

Jelenleg a külföldre irányuló hallgatói mobilitás nemzeti szinten – ahogy azt a Corvinus Egyetem rektora nyilatkozta az Inforádióban, a *Takáts Előd: a jövő elitjét kell képeznünk, nem a meglevő elit gyermekeit* (2021) című interjúban – egyfajta „csendes tragédiaként" fogható fel. A rektor szerint a legtöbb felvételi pontot elért jelentkezők, a felvett diákok felső 10-15 százaléka gyakorlatilag végül nem iratkozik be a magyar felsőoktatási intézménybe, amennyiben felvételt nyer valamely külföldi egyetemre. Fontos feladatnak tartja, a legjobb diákok itthon tartását, vagy visszatérését külföldi tanulmányaik befejezésével.

3. A PILOT KUTATÁS MÓDSZERTANA ÉS EREDMÉNYEI

A kutatás feltáró jellegű, kvalitatív, két részből álló pilot study. Az első részben 2021-ben és 2022-ben érettségizett diákokat kérdeztünk a kutatási kérdésekről. A végzős diákok három különböző magyar középiskolában tanultak. A második részben két tehetséggondozó oktatási intézmény képviselőjével készítettünk online interjút. Mindkét kutatás anonimizált volt. Az oktatási tanácsadók közül egyikük, mivel jelenleg is

mentorként dolgozik, kifejezetten kérte, hogy ne legyen nevesítve a vállalkozás, ahol alkalmazzák.
A diákokat (N=43) online kérdőívben, a mentorokat online interjúban kérdeztük.
A diákok első csoportja egy észak-magyarországi nagyváros jó nevű gimnáziumának végzős osztályába járt (2022-ben érettségiztek), kéttannyelvű tagozatra (N=31). A csoport fele emelt angolt, a másik fele emelt spanyolt tanul. Mivel a kérdőív első részében a szocioökonómiai hátteret kérdeztük, illetve a bázisiskolák közül a két utóbbiban jelentős összegű havi alapítványi hozzájárulást kérnek, így elmondható, hogy a másik két csoportba tartozó diákok jellemzően igen jó anyagi hátterű családból érkeztek, és mindhárom iskolai csoportban a szülők több mint fele értelmiségi, diplomás.
A második csoporthoz 2022-ben érettségizett, fővárosi, nemzetközi gimnáziumban tanuló két diák tartozik.
A célcsoport harmadik mintája (N=10) egy szintén fővárosi, liberális értékeket képviselő, alapítványi gimnázium harmadosztálynyi, 2021-ben érettségizett diákcsoportja, akik többsége már külföldi felsőoktatásban tanul.
Az első kutatási kérdésre – milyen motivációkkal jelentkezik valaki külföldi egyetemre – a fővárosiak elsősorban a társadalmi viszonyokat érintő válaszokat írták, mint a magasabb szintű és/vagy gyakorlatiasabb képzés, a szélesebb kurzusválaszték, az inkluzív, sokszínű nemzetközi környezet, illetve a tanárok személyisége, az oktató-diák közötti segítő és támogató kapcsolat. A vidéki gimnáziumi tanulóknál dominál az idegennyelvtanulás lehetősége és a kedvezőbb karrierlehetőségek, de náluk is megfigyelhető a jobb, gyakorlatiasabb oktatás és a segítőkészebb tanárok említése egy-egy esetben.
Az oktatás minősége, gyakorlatorientáltsága, diverzifikálása iránti igény megjelenése:

- „*szerettem volna olyan egyetemre járni, ahol sok szakkör lehetőség van, illetve mindenképpen szerettem volna színházi képzésben részt venni, az otthon egyetemi képzésekre már nem szerettem volna jelentkezni*.” (2021-ben, budapesti alternatív gimnáziumban érettségizett, jelenleg Dublinban tanuló diák)
- *„Az oktatás minősége és ára sokkal jobb, a nemzetközi környezet pedig sokat számít nekem.”* (2021-ben, budapesti alternatív gimnáziumban érettségizett, jelenleg Leidenben tanuló 1. diák)
- *„Több lehetőséget biztosítanak, az oktatás színvonalasabb és változatosabb, mint Magyarországon (a nemzetközi közegről nem is beszélve)...”*
  (2021-ben, budapesti alternatív gimnáziumban érettségizett, jelenleg Leidenben tanuló 2. diák)
- *„Tapasztalat, kapcsolat, komfortzónán kívüli - segít a fejlődésben sok szempontból, jó oktatás.”* (2021-ben, budapesti alternatív gimnáziumban érettségizett, jelenleg Eindhovenben tanuló diák)

- *„Az én élményeimből kiindulva azért mert sokkal inkább alkalmazottan tanuljuk az anyagot nem pedig bemagoltatják velünk. Több az igazi életből elővett vállalatokkal kapcsolatos problémát kellett megoldanunk projekt formájában. Ezáltal jobban elmélyül a tananyag, mivel tudjuk mihez kapcsolni az életben. Ahogy ismerőseimtől hallottam, akik Magyarországon folytatták a tanulmányikat, náluk inkább a bemagolós, elmondásuk szerint több felesleges dolgot is tanulnak, aminek nem sok köze van tanulmányaikhoz."*
  (2021-ben, budapesti alternatív gimnáziumban érettségizett, jelenleg Rotterdamban tanuló diák)
- *„Külföldön gyakorlatorientáltabb az oktatás, lehetőség szakmai tapasztalatszerzésre"* (2022-ben, vidéki nagyvárosi gimnáziumban érettségizett diák 1.)
- *„Jobb munkalehetőségek. Magas színvonalú oktatás."* (2022-ben, vidéki nagyvárosi gimnáziumban érettségizett diák 2.)
- *„Jobb minőségű oktatás"* (2022-ben, vidéki nagyvárosi gimnáziumban érettségizett diák 3.)
- *„Jobb fizetés, jobb szolgáltatások"* (2022-ben, vidéki nagyvárosi gimnáziumban érettségizett diák 14.)
- *„Az egyetem elvégzése után könnyebb elhelyezkedni" (2022-ben, vidéki nagyvárosi gimnáziumban érettségizett diák 20.)*

A multikulturális környezet, a társadalmi nyitottság, inkluzív társadalom iránti igény megjelenése:

- „ *Az LMBTQ helyzete külföldön sokkal jobb és ott talán nem érezném magamat annyira exkludálva."* (2022-ben egy másik budapesti nemzetközi iskolában érettségiző diák)
- *„Lehetőség van több perspektívát és különböző embereket megismerni."*
  (2021-ben, budapesti alternatív gimnáziumban érettségizett, jelenleg Amszterdamban tanuló diák)
- *„Hogy nagyon sok kultúrából ismerhetek meg embereket. A barátaim között vannak szíriaiak, libanoniak, franciák, olaszok, angolok, amerikaiak, stb."*
  (2021-ben, budapesti alternatív gimnáziumban érettségizett, jelenleg Londonban tanuló diák)
- *„A szabadság érzése. mindenki az lehet, ami akar, úgy ahogy akar...*
  az, hogy rengeteg féle emberrel tudok itt találkozni, sokkal-sokkal többfélével, mint otthon valaha tudnék." (2021-ben, budapesti alternatív gimnáziumban érettségizett, jelenleg Dublinban tanuló diák)

- *„A legjobban azt szeretem, hogy nagyon befogadóak az emberek Hollandiában. Emellett mindenki, a legkisebb sarki közértben is beszélnek angolul, így a kommunikációval sincs probléma. Továbbá az egyetem ahova járok hatalmas hangsúlyt fektet arra, hogy minél több nemzetiséget vegyítsenek össze, ezáltal nagyon széles körben tudok ismerkedni teljesen különböző emberekkel, különböző kultúrából”*
  (2021-ben, budapesti alternatív gimnáziumban érettségizett, jelenleg Rotterdamban tanuló diák)
- *„A sok lehetőség, és nemzetközi hangulat miatt.”* (2022-ben, vidéki nagyvárosi gimnáziumban érettségizett diák 21.)
- *„A tapasztalatszerzés és önállóság miatt jobb egy új környezetben tanulni. Emellett külföldön sokszor jobban kezelik az egyetemi oktatást.”*
  (2022-ben, vidéki nagyvárosi gimnáziumban érettségizett diák 25.)

Az oktató-diák viszony magyarországi kedvezőtlen megítélése a válaszokban:

- „ *nem "sz……k" (=szúrnak ki vele, mai szleng) direkt a diákokat (ezt már több BMEs-től hallottam).”* (2022-ben, budapesti nemzetközi iskolában érettségiző diák)
- *„Mert jobb a tanítás szellemisége, a tanárok nem lenézőek, hanem segítőkészek.”* (2021-ben, budapesti alternatív gimnáziumban érettségizett, jelenleg Londonban tanuló diák)
- *„Barátságosabb professzorok, komolyabban veszik a munkájukat”* (2021-ben, budapesti alternatív gimnáziumban érettségizett, jelenleg Southamptonban tanuló diák)

Érdekes, hogy a múltban Mikó (2016) és Nyírő (2017b) kutatásaiban még kiemelt helyen álló idegennyelvtudás a jelenlegi válaszokban csak a vidéki nagyvárosi válaszadókra jellemző motivációs tényező.

- *„Nyelvtanulás szempontjából, új embereket és kultúrát megismerni, jobb oktatási feltételek”* (2022-ben, vidéki nagyvárosi gimnáziumban érettségizett diák 4.)
- *„Kapcsolati tőke, nyelv- kultúra ismeret, több helyen elismert diploma, gyakorlatias oktatás”* (2022-ben, vidéki nagyvárosi gimnáziumban érettségizett diák 5.)
- *„Nyelvtudás fejlesztése”* (2022-ben, vidéki nagyvárosi gimnáziumban érettségizett diák 1.)
- „*Nyelvtanulás, kultúra megismerése”*(2022-ben, vidéki nagyvárosi gimnáziumban érettségizett diák 14.)

Az interjúkban kérdezett oktatási munkatársak válaszaiban a motivációt illetően az angolszász oktatás jó hírnevét is megjelölték:

- „ *Három dolog miatt voltak vonzóak eddig. Az oktatás színvonala (USA után a második legtöbb top200-as egyetem), óriási választék angol nyelven (szinte bármit lehet tanulni) és mindez viszonylag vállalható finanszírozás mellett (diákhitellel). Ezek közül szűnt meg az utolsó feltétel a Brexit következtében.”* (közgazdász oktatási mentor munkatárs)
- „ *Relatíve kis területen koncentrálódik számos átlagon felül rangsorolt kiváló egyetem, tulajdonképp szakokat (és nem kizárólag egyetemi rangsort) tekintve az első 25 intézmény kifejezetten nagy presztízzsel bír, és a 25-50 között is szép számmal akadnak kiváló képzések. Az angolszász oktatás erősen kritikai- és analitikus gondolkodás centrikus, kompetitív diplomákat ad, nyelvileg elérhető magyar diákok számára, akik többnyire – ha jól tudom - angolt tanulnak első idegen nyelvként a középiskolában. Az amerikai egyetemekhez képest előny, hogy közel van. Jó a „PR”-juk nem csak nálunk, de világszerte....Ezen felül a magyar felkészítő iskolák leginkább ebben a rendszerben járatosak, ezért „jó a brandje” ezeknek az iskoláknak elsősorban az Oxbridge, LSE, St. Andrews, Durham, Trinity, Warwick, UCL, Imperial College, York intézmények miatt.”* (szociológus oktatási mentor munkatárs)

A másik kutatási kérdésünkre adott válaszok alapján, miszerint megváltoztatta-e a jelentkező diákok célország-preferenciáit a Brexit életbe lépése 2021-ben, egyértelmű, hogy jelentősen csökkent az Egyesült Királyságba jelentkező, addig egyenletesen növekvő magyar hallgatók száma. Az eredmények jól mutatják, hogy Hollandia vált az első számú célországgá. Az angol nyelv és az uniós tagság miatt Írország is megjelent a válaszokban. E mellett főként a skandináv országok, a spanyol nyelv miatt Spanyolország is szerepel a diákok preferenciái között.

A kisszámú, nem reprezentatív, illetve nem rétegzett, feltáró jellegű kutatásunk eredményeit elemezve jól látszik, hogy a fővárosi diákok nagyobb arányban jelentkeznek külföldi egyetemekre. Közülük többen a megnövekedett költségek ellenére is brit egyetemre mennének, illetve jelenleg ott tanulnak.

A 2021-ben fővárosi alapítványi gimnázium érettségizettek közül (N=10) 6 fő Hollandiába, egy fő Írországba és három diák Nagy-Britanniába ment.

A 2022-ben egy vidéki nagyváros kéttannyelvű gimnáziumában érettségizők (N=32) közül a létszám körülbelül harmada (9 fő) szeretne külföldön továbbtanulni, a célországokat tekintve: két fő Angliába, egy fő Írországba, egy fő Hollandiába és két fő Spanyolországba jelentkezett.

Vannak, akik elsősorban magyar egyetemekre mennek, de más országokat is megjelöltek a preferencia második, harmadik helyén (négyen Hollandiát, négyen Spanyolországot, egy fő Norvégiát, és egy fő Svájcot), illetve abból a két diákból, akik első körben top angol egyetemeket jelöltek meg, egyikük másodsorban Hollandiát is beírta. Spanyolország a spanyol nyelvtagozatú diákok preferenciája.

A vidéki nagyvárosi gimnazisták különböző válaszai a Brexit utáni országpreferenciákról:

- *„Anyagilag nagyon nehéz lett, valószínűleg ezért nem is fogok menni, hanem inkább Hollandiába."* (2022-ben, vidéki nagyvárosi gimnáziumban érettségizett diák 4.)
- *„Saját úton kell finanszírozni az angliai egyetemekre való bejutást, ez nagyban megnehezíti az előző támogatásokhoz képest."* (2022-ben, vidéki nagyvárosi gimnáziumban érettségizett diák 5.)
- *„nem tudom megfizetni Angliát"* (2022-ben, vidéki nagyvárosi gimnáziumban érettségizett diák 14.)
- *„A Brexit miatt számos internacionális cég európai központja átköltözött Londonból Hollandia különböző városaiba. Ez is hozzájárul hogy a mester után több lesz a lehetőség."* (2022-ben, vidéki nagyvárosi gimnáziumban érettségizett diák 7.)
- *„Így végül nem jelentkezek Angliába."* (2022-ben, vidéki nagyvárosi gimnáziumban érettségizett diák 8.)

A harmadik csoport tagjai (N=2) - a nemzetközi érettségit adó fővárosi intézményből - közül, az egyikük három londoni Russell Group egyetemet (UCL, LSE, Queen Mary) jelölt meg, míg a másik diák lemondott az Egyesült Királyságról és helyette egy olasz (Bocconi), három holland és két svéd (Stockholm, Lund) intézménybe jelentkezett.
Az oktatási mentor interjúalanyok válasza alapján elmondható, hogy Hollandia vette át az Egyesült Királyság 2021-ig betöltött szerepét a célországok tekintetében.

- „*Franciaország (Science PO), Hollandia (Leiden, Utrecht, UoA, Freie), Belgium, Németország, USA… A „nyugati" centrumországok mellett ázsiai egyetemek, a Szingapúri Egyetem, Fudan, University of Hong Kong abszolút vetélytársai a brit egyetemeknek, sőt bizonyos képzéseik a világranglista legelőkelőbb helyein szerepelnek…nem lepődnék meg, ha egyes szakokon előrébb is járnának…A nyugati centrumországok beleértve az amerikai Ivy League egyetemeket alapvető strukturális előnyben vannak, de Közép-Európa és Ázsia abszolút jönnek fel.*" (szociológus oktatási mentor munkatárs)

- „ *Egyértelműen Hollandia vette át a vezető szerepet az angol nyelvű képzések iránt érdeklődők körében… Dánia és Írország népszerűsége is növekedett az utóbbi időben... Bízunk azért abban, hogy születnek megoldások a diákhitel pótlására, ami újból versenyképessé tenné a brit felsőoktatást a magyar diákok számára*.” (közgazdász oktatási mentor munkatárs)

4. ÖSSZEGZÉS

Pilot kutatásunkban arra kerestük a választ egy nem reprezentatív, kis elemszámú lekérdezéssel, hogy mi motiválja a külföldön tanulni vágyó diákokat, illetve, hogy a Brexit megváltoztatta-e a jelentkező diákok célország-preferenciáit.

A kutatás eredményeként elmondható, hogy a vizsgált végzős diákok motivációi új, szociális tényezőkkel bővültek. A magasabb szintű és/vagy gyakorlatiasabb képzés, a nemzetközi környezet, a szélesebb kurzusválaszték mellett új motivációs elem a támogató, pozitív tanár-diák viszony és az inkluzív, multikulturális társadalom. Ezeket a motiváló tényezőket egyformán megjelölték a vidéki, nagyvárosi gimnazisták és a fővárosi magángimnáziumok tanulói is. Azonban a nyelvtanulást, mint célt és a jobb karrierlehetőségeket csak a vidéki nagyvárosi gimnazisták jelölték meg.

Az országpreferencia vizsgálatát illetően egyértelmű, hogy a Brexit jelentősen szűkíti a brit egyetemekre jelentkező magyar hallgatók körét, csak a jó anyagi helyzettel rendelkező családból érkező diákok jelentkeznek 2021-től a brit felsőoktatásba. A jelenlegi kutatás mintájából egyértelműen a fővárosi, tandíjas alternatív és nemzetközi gimnáziumokban érettségizett diákok jelentkeznek még a Brexit után is brit egyetemekre.

Elsősorban a kedvezőtlen anyagi feltételek miatt, a diákok többsége más európai célországokat jelölt ki a továbbtanulásra: az Egyesült Királyság helyett leginkább Hollandia és a skandináv országok angol nyelvű képzései, illetve Írország (mint angolnyelvű uniós tagország) került előbbre a diákok preferencialistáján.

A külföldi továbbtanulás még mindig vonzó a magyar gimnazisták számára, de főleg vidéken sokan (50 százalék) szeretnének a magyar felsőoktatásban továbbtanulni, amelynek elsősorban anyagi okai vannak és inkább a fővárosba költözve megkezdeni az önálló diákéletet. A Corvinus rektora szerinti „csendes tragédia”, illetve ennek lehetséges ellenszere a tudásbrókerek visszaáramlása az országba indokolná a kutatás kiterjesztését nagyobb mintára, elsősorban a külföldön diplomázott, illetve jelenleg is ott tanuló, magyar egyetemisták lekérdezésével lehetne a karrierterveikről megfelelő képet kapni.

További folytatásaként, ahogy ez jellemző más rövidtávú mobilitási programokra is, fontos lenne hosszútávon, longitudinális kutatással, a kint megszerzett diplomáik munkaerőpiaci hatásvizsgálatával, a karrierutak követése és vizsgálata, ezzel igazolva vagy cáfolva a külföldi tanulmányi eredményességét, a külföldi továbbtanulás értelmét, interdiszciplinárisan, szociológiai szempontból kiegészítve a neveléstudományt.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Dusa Ágnes Réka (2015). A nemzetközi hallgatói mobilitás értelmezése eredményességi szempontból. In. Pusztai Gabriella, Kovács Klára. (szerk.): Ki eredményes a felsőoktatásban? Felsőoktatás & Társadalom 1. Nagyvárad-Budapest, Partium-PPS-ÚMK, 25-41. p.
- Hrubos Ildikó (2012). A társadalmi egyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. Iskolakultúra. 2012/1. szám. 57-62. p.
- Mikó Eszter (2016). A magyarországi kivándorlás jelene és várható alakulása. Debreceni Szemle 2016/4. szám. 458-467. p.
- Milio Simona et al. (2012). Brain Drain, Brain Exchange and Brain Circulation. The case of Italy viewed from a global prospective. Aspen Institute Italia – Interesse Nazionale
- Neumann Eszter (2019). "Ha van egy kritikus tömeg" Felsőoktatási célú mobilitás Magyarországról Angliába. REGIO 2019/3. szám. 183-208. p. http://dx.doi.org/10.17355/rkkpt.v27i3.278
- Nyírő Zsanna (2017). A visegrádi országok diákjai osztrák, német és brit egyetemeken – 2002-2016. Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet (gvi.hu/files/researches/504/gimi_2017_elemzés_170427.pdf)
- Nyírő Zsanna (2017). Külföldi továbbtanulás a legjobb hazai gimnáziumok tanulói körében. MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet Kutatási Füzetek 2017/1. szám. 3-19. p.
- Pusztai Gabriella – Fekete Ilona Dóra – Dusa Ágnes Réka – Varga Eszter (2016). Knowledge brokers in the heart of Europe: International Student and Faculty Mobility in Hungarian Higher Education. Hungarian Educational Research Journal 6:(1). Debrecen, Debrecen University Press. 60-75. p. DOI: 10.14413/HERJ.2016.01.04
- Teichler Ulrich (2011). A hallgatói mobilitás esete a Bologna-folyamattal. Educatio. 2011/4. szám.
- Kocsonya Zoltán (2021). Takáts Előd: a jövő elitjét kell képeznünk, nem a meglevő elit gyermekeit. Inforádió. 2021. október 4. https://infostart.hu/interju/2021/10/04/takats-elod-a-jovo-elitjet-kell-kepeznunk-nem-a-meglevo-elit-gyermekeit (Utolsó letöltés: 2021. november 14.)

TOVÁBBI FORRÁSOK

- https://www.britishpoles.uk/save-eu-students-campaign-to-protect-equal-rights-of-uk-and-eu-students/
- https://www.ucas.com/data-and-analysis/undergraduate-statistics-and-reports/ucas-undergraduate-releases/applicant-releases-2021/2021-cycle-applicant-figures-january-deadline
- https://uis.unesco.org/en/uis-student-flow
- https://www.gov.uk/guidance/studying-in-the-uk-guidance-for-eu-students
- https://www.educationfair.nl/market-reports/europe/hungary/

ABSTRACT

HUNGARIAN STUDENTS' HIGHER EDUCATION PLANS ABROAD

The international student mobility, also known as educational or transnational academic migration is an important element of the internationalization of higher education, which was examined by many international and Hungarian researchers. Although the international and national literature on the topic is abundant and research shows that educational or academic mobility, both at the individual and social level, means primarily an advantage over potential disadvantages. Since Hungary's accession to the EU (May 4, 2004), there has been a steadily increasing trend in the number of Hungarian students studying in the UK, which was broken in half by Brexit coming into effect as of January 1, 2021.

This paper – a pilot explorative research - examines the changes in the target country preference of secondary school students graduating after Brexit and their motivations to study abroad, by keeping in mind the following research questions: What motivates students who want to study abroad? Whether Brexit has changed the destination country preferences of the applying students?

In the first part of the pilot study, we ask secondary school students from three different secondary schools focusing on the research questions, about their study plans, meanwhile in the second part, we conduct semi-structured interviews with two educational brokers who act as intermediaries helping with the recruitment of HE students. The results justify our hypotheses formulated for exploratory purposes, Brexit did not bring any changes in motivation and recruitment, while students' institutional and target country preferences were obviously transformed. Due to the small and non-stratified sample size of the pilot study, it is not suitable for performing any quantitative analyses, but the results can help to refine the future empirical research.

From an economic and educational policy point of view, the future research can directly contribute to the internationalization of Hungarian higher education and to the improvement of the country's scientific and economic potential. As a net student importer, British universities, although they have dropped out of the first place on the list of preferences of Hungarian students after Brexit, have a great number of effective "good practices" that can serve as a model for Hungarian educational institutions to follow, whether in the field of diversification of courses, in more "student-friendly" attitudes of teachers, or in terms of the international mobility, training of teachers, or in increasing the research activity of Hungarian universities.
Keywords: higher education internationalization, transnational academic migration, international degree mobility

Somos Magdolna, doktorandusz hallgató
Debreceni Egyetem
magdolna.somos@mailbox.unideb.hu, somos.magdolna@t-online.hu

Dabney-Fekete Ilona PhD., adjunktus
Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék
fekete.ilona@arts.unideb.hu

Dusa Ágnes Réka PhD., kutató-elemző
Debreceni Egyetem
agnes.dusa@gmail.com

Kerekes Rita

AZ ÉNEK-ZENE TANÁRSZAKOS HALLGATÓK GYAKORLATI TANÍTÁSRÓL VALLOTT TAPASZTALATAI TANULMÁNYAIK TÜKRÉBEN

ABSZTRAKT

A tanárképzéssel foglalkozó kutatások körében egyre nagyobb jelentőséget kap a hallgatói nézetek megismerése (Nahalka, 2003; Szivák, 2003, Falus, 2004). Az előzetes prekoncepciók feltárásán túl a képzés elméleti és gyakorlati ismereteinek egyidejűségét is hangsúlyozzák a kutatók (Rientiesa, Brouwerb és Lygo-Bakera, 2013; Henning, 2013). Tanulmányunkban az ének-zene tanárszakos hallgatók gyakorlati tanítással kapcsolatos élményeire voltunk kíváncsiak. Kelet-Magyarország tanárképző intézményeiben tanuló nyolc utolsó éves hallgatót kérdeztünk meg a valós iskolai terepen szerzett tapasztalataikról. A gyakorlatvezető mentortanárok visszajelzései alapján a közös pontokat kívántuk feltérképezni. Eredményeink azt mutatják, hogy a szakmódszertani ismereteket dúsítani szükséges a pedagógiai rátermettséget fejlesztő, kézzel foghatóbb segítséget nyújtó szituáció-orientált feladatokkal. A mentortanárokkal kapcsolatos elvárások domináns eleme a tanórák előkészítésével és lebonyolításával kapcsolatos reflexiókat érinti leginkább. A mindkét oldalon megjelenő problémák a tanárjelöltek alacsonyabb kommunikációs készségében, az éneklésben és hangszerjátékban megmutatkozó bizonytalanságában mutatkozott meg az interjúk alapján.

Kulcsszavak: önreflexió, tanítási gyakorlat, ének-zene tanárképzés

1. BEVEZETÉS

A pedagóguspálya humánerőforrásának pótlása az oktatáspolitika egyre súlyosbodó problémája. A tanárképzés megújulásának egyik fő irányát a kutatók a tantárgypedagógia és szakmódszertan produktivitásának növelésében látják (Szivák, 2003; Falus, 2004; Dudley, 2013). Ennek meghatározó kritériumai közé tartozik a hallgatói prekoncepciók tanulmányozása majd formálása (Varga és Ludányi, 1994; Nahalka, 2003; Szivák, 2003),valamint a tanítási gyakorlaton megélt élmények informális beépülése a képző intézmények szakmódszertant érintő tárgyaiba is (Pajares, 1992; Lévai, 2014).

Jelen kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy félig strukturált hallgatói interjúk által képet kapjunk a valós iskolai terep tapasztalatairól. Érdeklődésünk másik pólusát a gyakorlatvezető mentortanárok meglátásai adják. Úgy véltük, hogy a koordináló tanárok véleménye feltétlenül szükséges az objektív kép kialakításhoz. Kutatásunk ezen fázisában magyarországi tanárképző intézmények végzős hallgatóit szólítottuk meg. Az ének-zene tanárképzés szűk köre miatt az anonimitás mellett is úgy véljük, hogy beazonosíthatóak lehetnek az egyes képzőhelyek, így munkánkban nem kívánjuk megnevezni őket. Közös pontot az képez a végzősök között, hogy megkérdezettek túlnyomó többsége zenei szakpárral rendelkezik. Beszélgető partnereink nappali munkarendben szereznek diplomát.

A hallgatói interjúk kérdéscsoportjai a felsőoktatásig vezető tanulmányi útra, a képzés szakmódszertani felkészítésére és a gyakorlati tanítás kölcsönhatására, valamint a pályaelképzelésre/jövőképre fókuszált. Pár kérdés erejéig kitértünk az ének-zene tárgy megítélésre is. A valós iskolai közeg tapasztalatainak több oldalról való megismerésére szerettünk volna törekedni, ezért gyakorlatvezető tanárokat is megkértünk arra, mondják el meglátásaikat. A szakmódszertani oldalról két egyetem oktatóját tudtuk elérni, a további képzőhelyek illetékeseivel való kapcsolatfelvétel, a beszélgetések rögzítése jelenleg is folyamatban van. Vizsgálatunkat kísérletnek tekintjük, az interjúk felvétele folyamatosan zajlik a tanárképzők végzős tanárjelöltjeivel, így munkánkban még nem kívánunk kitérni a tartalomelemzés kvantitatív aspektusára.

2. A KUTATÁSI MINTA

Interjúalanyaink Magyarország ének-zenei tanárképzéssel foglalkozó intézményeiben folytatnak tanulmányokat végzős hallgatóként, az összefüggő tanítási gyakorlat évében vannak. A felsőoktatást megelőzően gimnáziumban 6, zeneművészeti szakgimnáziumban 5 fiatal érettségizett. A zeneművészeti profillal rendelkező képzőkben három lány nyilatkozott, közülük egy fő emelt szintű ének-zenei gimnáziumban végzett, a többiek speciális zenei középiskolában. A további 8 hallgató közül ketten jártak váci konzervatóriumba (Bartók-Pikéthy Zeneművészeti Szakgimnázium), négyen gimnáziumba, egy tanárjelölt ének-zenei gimnáziumban fejezte be középiskolai tanulmányait. Egy fő a Partiumi Keresztény Egyetemről jelentkezett át anyaországi intézménybe. Valamennyi gimnazista a középiskola mellett zeneiskolában is tanult. A fiatalok zenei előképzettségéről jelen munkánkban nem kívánunk részletesebben számot adni. A 11 interjúalanyunk mindegyike osztatlan tanárképzésben vett részt, közülük 7 fő zenei szakpárral rendelkezik, ének-zene – zeneismeret tanárként, ének-zene művésztanár és kóruskarnagy művésztanárként, illetve népzene-népi kultúra tanárként kapnak diplomát.

Négy tanárjelölt közismereti szakpárral rendelkezik, ketten angol nyelv és kultúra, egy tanárjelölt matematika, egy hallgató rajz és vizuális kultúra tanárként kezdheti meg a pályáját. Négy egyetemista taníthat középiskolai fokon, a többiek alapfokra kapnak felhatalmazást, bár az ének-zene tárgy oktatását az érettségiig is elláthatják.

Az osztatlan ének-zene tanárképzés szűk köre miatt, az intézmények és az interjúalanyok teljes anonimitása érdekében nem tüntetjük fel a települések nevét. Az idézeteknél semmilyen visszakereshető jellemzőt nem használunk, beszélgetőtársainkat véletlenszerűen sorszámokkal láttuk el, ezek alapján hivatkozunk rájuk.

Kérdéseink kifejezetten az ének-zene tárgyat érintő dimenziókra koncentrálódtak. Az interjúk felvétele személyes, illetve online keretek között zajlott 2022 márciusa és júniusa között. Félig strukturált kérdések mentén engedtünk teret alanyaink meglátásainak megismerésére. A beszélgetések során az ének-zene tanárok képzésének holisztikus megközelítésére törekedtünk, így kérdéscsoportjainkat a zenei előképzettség (felsőoktatást megelőző szakmai út), a tanári felkészítés (szakmódszertan és iskolai gyakorlat), a szerzett tapasztalatok, elképzelések és a pályakép köré építettük fel.) A hallgatók részéről kutatási irányvonalként a szakmódszertani felkészültségük megítélésére koncentráltunk, ezen keresztül a képzés számára tett javaslataikat mutatjuk be. Míg a gyakorlatvezetőkkel folytatott beszélgetésekben a tanárjelöltek általuk tapasztalt nehézségeiről kaptunk képet.

3. A HALLGATÓK TANÍTÁSI TAPASZTALATAI

Kutatásunk középpontjában az egyetemisták iskolai gyakorlata áll, melynek vizsgálata az énhatékonyság megítélésének szubjektivitásától nem elválasztható. Munkánk jelenlegi fázisában három felsőoktatási intézmény ének-zene szakának mintatanterveit vetettük össze. Az általunk I. sorszámmal ellátott képzőhelyen három félévben foglalkoznak szakmódszertannal, a tanulmányi időszak 5-6-7. szemeszterében, szaktárgyi tanítási gyakorlatra negyedévben kerülnek a hallgatók. A 9-10. félévben az összefüggő egyéni gyakorlatot kísérő szemináriumok segítik. A II. intézményben egy szemeszterrel hamarabb indul el a kifejezetten szakmódszertanként elnevezett kurzus, a 4-5. félévben foglalkoznak ezzel a tárggyal a hallgatók. Találtunk azonban más néven, de a szaktárgyi módszertanhoz tartozó, más néven elnevezett, de ezt támogató tantárgyakat. Ilyen a képzés 3. félévét érintő zenepedagógiai rendszerek, tudásbázisok és IKT eszközök, illetve az anyagismeret, tankönyvelemzés (6. félév). Az utolsó tanév gyakorlatát ebben az intézményben úgynevezett blokkszemináriumok kísérik. A kifejezetten zenei orientációjú III. képzőhely a szakmódszertant a 3. félévben kezdi oktatni az ének-zene tanárképzés során és négy szemeszteren keresztül foglalkozik a tárggyal.

Itt találkoztunk a legkorábbi hospitálási időszakkal is, a képzés 4. félévétől kezdhetik meg ezt a tevékenységet a hallgatók, tanítani is egy szemeszterrel hamarabb (6.) kapnak lehetőséget. Feltételezzük, hogy a tanárképzés területén a különböző elnevezések alatt azonos, a szakmódszertanhoz szorosan kapcsolódó tartalom van, valamint, hogy más, tanítást támogató tárgyakat a pedagógia és pszichológia keretein belül találunk. Erre munkánk jelenlegi fázisában nem kívánunk mélyebben kitérni.

A különböző képző intézmények hallgatói más-más kifejezéssel illették a negyed- és ötödévben teljesített tanítást. Ahol a felsőfokú intézmények gyakorlóiskolákkal rendelkeznek, ott a „belső- és külső" (II.), illetve a „rövid- és hosszú" (I.) gyakorlat" kifejezésekkel találkoztunk a helyi tradícióknak megfelelően. Nagyobb városokban a hallgatói létszám függvényében, a kifejezetten gyakorló iskolák mellett más közoktatási intézményeket is kénytelenek bevonni a hallgatók iskolai terepen való mentorálásába. A tanárképző intézményekben tanuló interjúalanyaink mindegyike képzési időszak negyedik évében került az ún. belső vagy rövid gyakorlatra, míg a kifejezetten zenei orientációjú képzésben résztvevők a 6. félévtől már terepen látnak el oktatási feladatokat. Mindkét típusú felsőoktatás az összefüggő tanítási időszakot megelőzően közel azonos hospitálási (10) és tanítási óraszámot (15) határoz meg félévente. Különbséget képez, hogy a zeneművészeti intézményekben képzettek (a zenei szakpár miatt) több intézménytípusban teljesítik az iskolai oktatással kapcsolatos kötelezettségeiket, több gyakorlatvezetővel találkoznak. A közoktatási intézmények felé a koordináló-mentoráló szerep gyakran felkérés alapú a kifejezetten művészeti orientációjú felsőoktatásban, nem feltétele az úgynevezett mentortanári pedagógusszakvizsga, szakmai szempontokat helyeznek előtérbe. Ezekben az esetekben talán egyértelműbb, hogy a felkért tanárt elismerés övezi a helyi zenei nevelésben, képzésben. A kifejezetten tanárképző egyetemeken gyakoribb kritérium a pedagógus szakvizsga megléte a gyakorlatvezető kiválasztásakor. Az interjúalanyaink elmondása szerint a mentortanárok leterheltsége különböző, időnként túl sok hallgató hárul egy-egy vezető pedagógusra, akadályokat gördítve ezzel a minőségi reflektálás, együttműködés elé. Az utolsó képzési évben gyakran kérnek fel más városokból is vállalkozó szellemű/fogadóképes tanárokat a hallgatók ilyen irányú kéréseihez igazodva. Az állandó lakhelyhez való alkalmazkodás mellett ez a tanárjelöltek egyenletesebb is elosztását segíti, ezáltal feltételezhető, hogy kiegyensúlyozottabb visszajelzések érkeznek erről a periódusról. A zeneművészeti orientációban résztvevő egyetemisták a tanítási gyakorlat különböző féléveiben egy-egy osztályt követnek végig, a plusz egy év alatt érintkeznek több osztállyal. A tanárképzők fiataljai a belső/rövid gyakorlaton is több közösséggel, osztállyal találkozhatnak. Ennek hátterében több tényező áll, egyik legmeghatározóbb oka az aktívabb tanulmányi időszak (negyedik év) és az iskolai gyakorlatban teljesítendő kötelező óraszámok egyeztetésének nehézsége. De egyértelműen függvénye az is, hány fiatal segítése hárul a vezetőtanárra.

4. SZAKMÓDSZERTANI FELKÉSZÍTÉS

A három tanárképző intézmény egyikében a tanárjelöltek a szakmódszertani előkészítésüket optimálisnak találták. Az elméleti ismeretek átadását már a szakmódszertani óra keretében gyakorlati feladatokba ágyazták.

„Szerintem teljes mértékben felkészít minket belső gyakorlatra a képzés. Én ezt azért mondom, mert egyrészt órán megkapunk szerintem minden lehetséges segítséget…. Ott voltak olyan alapok, amiket nagyon jól átadott. És nem úgy adta át, hogy ledarálta az anyagot. Hanem mindig várta a kérdéseket, tehát jó, akkor visszacsatolás. Úgy adta át az elméletet, hogy utána megkérdezte, ezt hogyan csinálnád. És akkor kiválasztott valakit, hogy akkor próbáld meg…, gyere ki, tanítsd meg. Bedobott a mélyvízbe, de szerintem nagyon jól tette…
… a többiek végig nézték, ugye ők is reagálnak rá, saját magadra is kell reagálni, utána pedig tanárnő is elmondta, hogy mi volt jó, mi volt az, amin lehetne változtatni.” (3. interjúalany)

„Szerintem amit meg lehet szerezni itt elméleti tudást, azt megkapjuk, el tudjuk sajátítani. …A mikrotanítások nagyon jók voltak, rengeteget csináltunk, harmadév második felében már csak ilyenek voltak, hogy egy-egy dolgot megtanítottunk 10-15 percben egymásnak. Az is jó volt, hogy kis óraterv-részleteket írtunk és akkor egy-egy folyamatot is átláttunk.” (1. interjúalany)

A tanárjelöltekkel való interjúkészítés során azt tapasztaltuk, hogy csak egy intézmény szakmódszertani képzésének keretein belül valósul meg, hogy egy-egy órarészletet egymás jelenlétében (az ún. mikrotanítások során) kellene megvalósítaniuk a tanárjelölteknek. Ennek igényét minden hallgató jelezte a beszélgetések alkalmával. Ezzel szemben a kelet-magyarországi tanárképzés interjúalanyainak megfogalmazott hiányérzete a tanóra teljes intervallumára vonatkoztatva mutatkozott meg, melyekben az időkezelés, az óra szerkezeti és tartalmi felépítése a mérvadó.

„Viszont azt, hogy egy 45 perces órát előtte soha nem kellett megtartanunk, igaziból óratervet sem kellett írni, egyet vagy kettőt egész órára vonatkozóan. Nagyon nehéz ráérezni, hogyan kell kitölteni ennyi időt és nem abból áll, hogy megtanítom a d-m relációt, hanem még vagy 6 dolog kell az órára, … ezt így összerakni. Azt nem néztük meg, hogyan épül fel egy bármilyen óra, egymás után mi jön, csak így részleteiben foglalkoztunk a tanítással.” (1. interjúalany)

A szakmódszertan órák pozitívumaként kiemelték, hogy sok, hirtelen ingert kaptak. Olyan sarokpontokat emeltek ki, amely a váratlan helyzetekhez való alkalmazkodóképességüket fejlesztette. Ilyen gyakorlatnak tekinthető, hogy minden órán 5-10 percet töltöttek külön-külön egy számukra idegen népi játék, vagy dal átnézésével, amit az idő leteltével azonnal tanítaniuk kellett a társaiknak.
A Covid járvány az online térbe szorította a felsőoktatást is, így a szakmódszertanhoz tartozó feladatok kivitelezése videófelvételek készítéséhez kötődött az egyik észak-kelet-magyarországi tanárképzőn. Ezt kifejezetten pozitív többletként élték meg a hallgatók. Az így látott mikro-tanításokat többszöri, alaposabb elemzésnek tudták alávetni, nagyobb eséllyel fixálódtak a jó megoldások, ötletek a többszöri visszanézés lehetősége miatt. A két másik intézményben a szakmódszertani keretek elsősorban az elméleti ismereteket erősítették írásos dokumentumok formájában. Az oktatók által összeállított tudásanyag mentén egy teljes óramenet egyéni elkészítésével zárták a félévet a tanárjelöltek, melyre részletes értékelést kaptak.

5. A KÉPZÉS ÉS AZ ISKOLAI TEREP DISSZONANCIÁJA

A képzésen belül megszerzett elméleti ismeretek, tanultak és a valós iskolai gyakorlat között elsősorban a tanulói összetétel heterogenitása miatt éreztek ambivalenciát a hallgatók. A szaktudásukat megfelelőnek tartották az iskolai tanórák vezetéséhez. Ez különösen jellemző volt azokra a fiatalokra, akik már gyermekkorukban is emelt szintű képzésekre jártak, vagy középiskolai éveiket szakgimnáziumokban töltötték. Két intézmény tanárjelöltjei fogalmaztak meg olyan jellegű észrevételt a szakmódszertani felkészítésüket érintve, hogy az ott kapott ismereteket elavultnak tartják az alapos oktatói felkészültség és optimális ismeretátadás ellenére is. Csupán merítési alapként tekinthetnek rá, annak „éles helyzetben” való kézzelfoghatóságát nem érzik. Különösen felső tagozatban és gimnáziumban tartják szükségesnek az új metódusok dinamikusabb beszivárgását a megváltozott generációs igények miatt.

„Úgy gondolom, kicsit elavultak a módszerek, amiket módszertanon tanultunk. A mai gyerekeket annyi inger éri mindenhonnan, hogy egyszerűen képtelenek vagyunk a figyelmet felkelteni. Okostábla, Kovács módszer, játék interaktív audio-vizuális gyakorlatok, ezek ismeretére és használatára, illetve a kreativitásunkra elképesztően nagy szükségünk van. Az eszközök, amiket egyetemen kapunk, inkább az unalmas és ingerszegény órák megteremtéséhez járulnak hozzá, hasonlóan a gimnáziumi ének-zene oktatásnál. Az egyetemen egy ideális, a legkevésbé sem reális, inkább utópisztikus világra készülünk.” (10. interjúalany)

„… nemcsak elméletben beszélnénk arról, mit kéne tudnia a diákoknak, milyen eszközeink vannak jelenleg, hanem tisztáznánk, hogy nem ez lesz a helyzet.” (6. interjúalany)

Időről időre felmerül, hogy a pedagógiai szituációk kezelését kinek a feladata megtanítani a tanárjelölteknek. Mindhárom intézmény interjúalanyai képviselték azt a nézetet, hogy az oktatói funkció mellett a nevelési szerepkör eszköztárának megismerése, alkalmazásának kipróbálása része kell, hogy legyen a szakmódszertani óráknak is.

„Úgy érzem, módszertan órán csak a pedagógia helyzetek kezelésére lett volna szükség. A könyvet kivettük volna, egy hónap alatt írhattunk volna belőle egy zárthelyit. Nem erről kellett volna szólni a három vagy nem is tudom hány évnek. Ha nem tudok fegyelmezni, nem tudom hasznosítani a tudásom. Nem mentünk rá a viselkedés kezelésére egyáltalán." (7. interjúalany)

„Egy hangsúlyosabban gyakorlatorientált képzés célravezetőbb lett volna, mint a végeláthatatlan filozofálgatásoknak a szakmódszertan órákon." (11. interjúalany)

„Az elején nagyon nehéz volt és az egyetemtől nem kaptam segítséget." (6. interjúalany)

Kelet-Magyarország egyik szakmódszertant tanító oktatója több olyan kreatív ötlettel is gazdagítja a képzést, amely életszerűbbé teszi azt. A mikro-tanítások alkalmával a „tanulók" személyiségjegyeket, viselkedési formákat húznak ki véletlenszerűen. Ezekbe a szerepekbe bújva állítják nevelési helyzetek elé az éppen tanító hallgatótársukat. Fokmérője ez annak, hogy a fiatalok mennyire tudnak a megtanítandó anyag mellett a környezetükre is figyelni, mennyire menekülnek bele a válaszadó kisebbségbe, milyen affinitásuk, habitusok, eszköztáruk van az esetleges konfliktusok felvállalására. A helyzetgyakorlatoktól a „rossz és jó" karakterek megkülönböztetésén kívül a kettő közötti „árnyalatok" észlelése és kezelése a cél. Ezen túlmutatva azt várjuk, hogy a tanárjelölt a valós iskolai közegben több gyerek érdeklődését fogja tudni fenntartani, több tanulót tud bevonni a tanórával kapcsolatos tevékenységekbe.

Félévente egyszer a tanárjelöltek részt vesznek egy úgynevezett *„Tanultam – tanítom"* rendezvényen, amelynek szintén a szakmódszertani oktató az ötletgazdája. A fórum létrehozásának a célja az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolat megteremtése volt. Ezekre az eseményekre pályájuk különböző szakaszában járó, különböző korosztályt tanító ének-zene tanárokat hív meg, ahol irányított, de mégis kötetlen szakmai beszélgetés, párbeszéd zajlik a pályára készülők és a tanárok között. Ebből is leszűrhető, hogy a szakmódszertant tanító oktató motivációja, kreativitása, kíváncsisága, elkötelezettsége mérvadó a tanárjelöltek életében, hiszen személye hatással van a szakmai identitás kialakulására éppúgy, mint az iskolai terep szereplői.

A hallgatókkal, szakmódszertan oktatókkal és vezetőtanárokkal való párbeszéd során merült fel a tanárjelöltek iskolai színtéren való boldogulásának rendszeres nyomon követése, az általuk tartott tanórák látogatásának gyakorisága. A vizsgált három intézmény közül kettőben figyelemmel kísérik a belső/rövid gyakorlatot a szakmódszertant tanítók.

A II. sorszámú képzőben ez a tevékenység folyamatosan és rendszerességgel valósul meg, ami minden gyakorlaton lévő hallgatóra kiterjed annak érdekében, hogy a hallgatók egyéni fejlődési dinamizmusa látható legyen. Az egyetemisták óráinak látogatása több szempontból kap jelentőséget. Egyrészről ösztönzi a szakmódszertan kollégát eszköztárának, közvetítői repertoárjának állandó vizsgálatára, a felmerülő nehézségekre való aktív reagálásra, az elméleti ismeretek átadásának életszerűbb megvalósítására, a tanárjelöltek pedagógusi kvalitásainak egyéni megismerésére. Az egyetemi szereplő kontroll tevékenysége motiválóan hat a vezetőtanári tevékenységre is, valamint erősíti a gyakorló terep és a képző közötti együttműködést. Nem utolsó sorban a hallgatói megnyilvánulások is ezt az igényt mutatták az interjúk során. Az I. tanárképzőben fiatalok iskolai színtéren való nyomon követésének akadálya az ének-zene tanszéken oktatók csekély száma, amely éppen hogy el tudja látni a mintatentervben szereplő tárgyakat.

Tanítási gyakorlat

A belső/rövid gyakorlattal kapcsolatos visszajelzések az osztályszintű közösséggel való találkozás dilemmáit is megmutatják. Ezekben a szituációkban leginkább tömeggel való szembenállás szorongását emelték ki a fiatalok.

„Az első órám nagyon ijesztő volt, nagyon ki voltam készülve utána, hatalmas kudarcnak éltem meg, mindamellett, hogy az elméleti tudásom megvolt hozzá. De az, hogy ez gyakorlatban hogyan működik, az nagyon megrémített. Az, hogy nekem kell vezetni az órát, a figyelmüket megragadni, 45 percen keresztül fenntartani, minden szóra figyelni, amit mondok, ahogy mondom, közben őket is figyelni, ők hogyan reagálnak, és közben tartani az óramenetet, amit terveztem előtte. Ez annyira összetett feladat, hogy nagyon nehéz volt minden részére koncentrálni.” (1. interjúalany)

A mentortanár és a hallgatók közötti együttműködés egyik gócpontja az óratervezetek, óramenetek kérdése. A II. intézményben tanuló fiatalok a társaik által tartott órákra is megírják a saját tervezetüket, ami jelentős mennyiséget feltételez. Ez biztosítja az egymás munkájára való odafigyelést, az anyag és az osztály átvételéhez szükséges gördülékeny folytonosságot, kialakít egyfajta óratervezési rutint. Viszont a gyakorlatvezető óratervezetekre való reflektálását, visszajelzésének hiányát fogalmazták meg szinte kivétel nélkül. Ezt különös tekintettel sérelmezték azokban az esetekben, amikor az órán történő bárminemű hiba az előzetesen bekért óramenet javításával megelőzhető, elkerülhető lett volna.

„ Egyedül tanítottam és készítettem fel magam az órára.” (5. interjúalany)
„Vagy nagyon sokan vagyunk egy szakvezetőnél, vagy nem tudom, mi a probléma, de ott nem volt elég figyelem egy-egy hallgató felé. Nem kaptunk segítséget. Úgy gondolom, nem utólag kéne kapnom olyan válaszokat, ami kiküszöbölhető lett volna, hogyha az én előre leadott óratervemet alaposan átnézi.” (4. interjúalany)

A jelenleg végzős, idén összefüggő tanításukat teljesítő egyetemisták a tavalyi tanévben túlnyomó részt online felületeken érintkeztek a tanulókkal. Az ének-zene új, virtuális tanulási környezetben való tanítása más tárgyakhoz viszonyítva nehézkesebbnek bizonyult. A tantárgy főként az osztályközösséget azonos időben mozgató, gyakorlati tevékenységekre épül, így az ének-zene óra élményszerzésének lényegi formája veszett el az online térben annak ellenére (Kerekes és Kiss, 2022), hogy a kutatási eredmények a művészeti tárgyakat oktató pedagógusok online eszköztárának dinamikus fejlődéséről számolt be (Sz. Fodor és Molnár-Tamus, 2022). Az ének-zene órák tartalmi megvalósítán kívül problémát jelentett, hogy több közoktatási intézmény rendhagyó órarendet készített, megszüntetve ezzel a heti rendszerességet. Emellett a tanulók önálló tanulási tevékenységének növekedése miatt, a csoportos művészeti órák látogatásának motivációja sérült (Kiss, Kerekes és Bartalis, 2022).
A pandémia okozta kihívások az iskolai gyakorlatukat teljesítő hallgatók és vezetőtanáraik közös munkáját is több módon befolyásolta. Valószínűleg a fiatalok online felületeken való jártassága több esetben támogatást jelentett a mentortanároknak is. Az általuk elkészített produktumok, zeneelméleti és zenetörténeti dokumentumaik tartósan is beépülhettek az adott pedagógus tanóráiba. Ezt a gyakorlatot elsősorban a befektetett munka minősítésének és visszacsatolásának hiánya miatt morálisan kifogásolták az interjúalanyok. Úgy érezték, hogy szellemi termékeik egyfajta eltulajdonítása is megtörtént ebben az időszakban.
A gyakorlatvezetők törekedtek az általuk használt tanítási sémák, minták rögzítésére a hallgatók gyakorlatában. A tanárjelöltek ezt is különböző módon élték meg, de elmondható, hogy igény van a határozott keretek, elvárások kijelölésére az osztállyal és a tanórával kapcsolatban. Az egyetemisták ilyen jellegű koordinálásának előnyei mellett - főleg a belső/rövid gyakorlattal kapcsolatban - fogalmazták meg a saját ötleteik megvalósulásának hiányérzetét. Ennek egy olyan jellegű vetülete, látens üzenete is volt számukra, hogy önállóan nem képesek a tanórák vezetésére.

„A pozitívumai egyben a negatívumai is szerintem, de az elején nagyon sokat segít ez a hozzáállás. Minden egyes részét az órának vagy egy bizonyos anyag megtanításánál megkaptam azt, hogy ezt hogyan kell csinálni. Milyen mondatokat használjak, milyen sorrendben, milyen logikai felépítéssel kell valamit megtanítani.

Ezekre mondjuk nem magamtól kellett rájönni, ami egyrészről jó, mert sikereket értem el az osztályban. Gördülékenyen ment a tanítás, másrészt kicsit azt éreztem, hogy ez amúgy önállóan nem biztos, hogy menne. Én nem próbálhattam ki önállóan dolgokat. Nem felépítésben akartam másképpen valamit, csak megközelítésben… és most félek, hogyha egyedül kell tanítanom, akkor hogy legyen…(1. interjúalany)
„*Sokszor éreztem úgy, hogy kevés volt az önállóság, nem kaptam szabadságot. (6.interjúalany)*
„…végig akarta követni a teljes tanítási folyamatot, nehezen engedte el a kezem. Teljesen meg volt velem elégedve, mindig pozitív visszajelzéseket kaptam, de valamiért nem akarta, hogy teljesen egyedül csináljam az egészet. A másik mentoromnak kellett figyelmeztetni őt, hogy a gyakorlat célja, hogy a tanárjelölt önállósuljon." (8. interjúalany)
„Voltak ötletek, hogy esetleg lehetne jó párhuzamot vonni egy-egy dallam kapcsán népzenével, népdalokkal, de nem… Mivel ő ezt nem alkalmazta, így mi sem.(4. interjúalany)

Az összefüggő/hosszú tanítási gyakorlat pozitívumaként 10 interjúalany emelte ki, hogy lényegesen nagyobb szabadságot kapott tanórái felépítésében, mint a belső/rövid tanítás időszaka alatt. Négy tanárjelölt emelt szintű ének-zenei programban részvevő tanulókkal foglalkozhatott végzettsége megszerzése előtt, ami a csoportbontásban való oktatás mellett, szakmailag inspirált környezetben nagyobb kiteljesedési lehetőséget biztosított a számukra. Ketten közülük előzetes tanári kontrollálás mellett, teljes mértékben a saját elképzeléseinek megfelelőn, önállóan építette fel tanórákat egy ének-zenei profilú középiskolában.

„*Nekem a külső gyakorlatom nagy élménye, hogy nagyon-nagyon szabad teret kaptam. Minden módszerben, különböző feladattípusokban. …. Kaptam egy témakört és azt teljesen önállóan dolgozhattam fel." (4. interjúalany)*
„Hát egy álom nekem az az iskola, úgyhogy nagyon fáj a szívem, amikor ennek vége lesz. Remélem, lesz lehetőségem még ilyet csinálni, nagyon sok mindent kipróbálhattam. Kórust vezettem, kipróbáltam saját beéneklő gyakorlatokat, becsempészhettem több népzenét és néprajzi szaktárgyi tudást. Szeretném, ha lenne ilyen lehetőségem előbb-utóbb tagozatos iskolába. Vagy hogy legalább faktos osztályaim lehetnének." (3. interjúalany)

A tanárjelöltekkel való beszélgetések során – belső/rövid gyakorlattal kapcsolatban – kidomborodott a mentortanárok és a gyermekek hozzáállásának taglalása. Gyakran kiemelték a steril, optimális tanítási környezetet, ahol a tanulók erősen fogékonyak voltak az ének-zene iránt. Az érdeklődés hiányát, az azzal való megküzdést nem kellett megtapasztalniuk az összefüggő tanítási gyakorlat előtt az általános- és középiskolákban.

A zenei szakpárok esetében ennek hátterében az áll, hogy a zeneismeret, vagy a zeneelmélet tanítása speciális intézménytípusban zajlik, zeneiskolában vagy szakgimnáziumban, kis létszámú csoportokban.

„A gyerekek ügyesek, tehetségesek és 90%-ban motivált volt mindig a társaság. Ilyen téren nem éreztem kihívást, szerettem az ottani gyerekekkel dolgozni, de nem nagyon éreztem otthonosan magam." (9. interjúalany)

Több tanárjelölt jelezte gátként a tanulókra jellemző inaktivitást, érdektelenséget, passzivitást.

„Azzal nem tudtam mit kezdeni, ha nem aktívak. Voltam gimiseknél, 9. osztályban és zavarba ejtő volt. Nem válaszolnak, nem énekelnek, nem csinálnak semmit, amit kérek, és nagyon zavarban voltam." (1. interjúalany)

A tanórák aprólékos átgondolása, kidolgozása a pedagógiai szituációk, a fegyelmezés miatt is fontosak, a két tényező szoros összefüggése a tanárjelöltek számára is egyértelmű.

„*Többségében figyeltek úgy vettem észre, szóval ilyen problémám nem volt. Jól tudtam irányítani, nem volt holt idő. … tanárnő nagyon belénk nevelte, hogy márpedig azt a 15-20 percet végig kell vinni. Nem lehet ilyet, és akkor állunk. Ez nagyon bennem maradt, hogy menni kell előre B, C, D… hogy kell egy csomó ilyen terv. Mindig, most is van vázlatom. Nekem az ad biztonságot. Ott legyen, fel vannak írva a plusz dolgok, ha túl hamar végzek valamivel, hogyha nem úgy jön össze egy feladat, fáradtak stb. … akkor egyből tudjak rá reagálni." (3. interjúalany)*

„A fegyelmezés és az órák feladatainak összekapcsolása, az órák céljának meghatározása volt a legnehezebb." (6. interjúalany)

„A fegyelmezés számomra még mindig nehézséget okoz. Folyamatos feladatvégzésre kell őket sarkallni, aktivizálni őket." (8. interjúalany)

„Az elején egyáltalán nem tudtam fegyelmezni, mire odáig eljutottam, hogy észre vegyem, hogy rendetlenkednek, vagy nem figyelnek, beszélgetnek, addigra a gyakorlatvezetőm fegyelmezte őket, szólt nekik. De igaziból nem voltak rosszak egyáltalán." (1. interjúalany)

A zeneművészeti orientáció tanárjelöljei a pedagógiai helyzetek, nevelési szituációkat kihívásait hangsúlyozzák új elemként, a szakmai kompetenciák kérdései kevésbé merülnek fel.

„Mikor eljöttem .....re, megdöbbentem. Fel kellett kötnöm a nadrágomat, mert sokat kellett fegyelmezni. Láttam az intézményben jó fegyelmezési példákat, ezekből merítettem, és sokkal magabiztosabb lettem. A gyerekek figyelmének lekötése sem volt egyszerű, szerencsémre értek a gyerekek nyelvén, így mindig megtaláltam az utat." (9. interjúalany).

A művészeti tanárszakos tárgyak képzésben általában szorosabb társas közegről beszélhetünk a szűkebb hallgatói létszám miatt. A társas muzsikálások alkalmával erős összetartozás/kohézió alakul ki, bizalmi légkör jellemzi a tanszakokat. Az évfolyamok kvázi munka- és tanulócsoportként is funkcionálnak, nyitott, kölcsönös és átjárható kapcsolatok vannak az egyes évfolyamok között is. A társas érintkezések minősége a tanulmányi eredményességre is hatással vannak. A tanítás tanulásának folyamatában fontos motívum a hallgatók egymás közötti együttműködése, egymás kölcsönös segítése. Ennek jellegzetességei két felsőoktatási intézményben váltak nyilvánvalóbbá. A közös gondolkodás nem terjed ki egyik helyen sem teljes tanórák összeállítására, ötletbörzék, pedagógiai szituációk, élmények meg- és kibeszélése történik spontán módon. Érdeklődésemre, hogy látnák-e értelmét, igényelnék-e, ha ezek az alkalmak szervezetté, esetleg oktatói kontrolálással történjenek, egyértelműen elzárkóztak. Úgy vélték, hogy ez egy belső igény, amely külső ösztönzésre elvesztené a jelentőségét.

„Elveszne a motiváció, mert ez így belülről jön, hogy segítsük egymás. Külső segítség, oktatói segítség a tanmenetek összeállításában lenne jó. Így viszont lehet sérülne az egész." (5. interjúalany)

„Mindig segítünk egymásnak. Nem kell ennek külön időpont hetente, mert mindig fordítunk egymásra időt és szívesen segítsünk. Elő is szokott fordulni, hogy összeülünk lazítani, beszélgetni a szakmai tapasztalatainkról, szomorúságunkról, örömünkről és mindig motiváljuk egymást." (9. interjúalany)

Olyan jellegű laboratóriumi munkára fogékonyságot mutattak, amely során a hallgatók osztályközösséget alkotnak, meghívott gyakorló tanárokkal vagy közoktatásban is tanító oktatókkal dolgoznak egyfajta tanórai szimulációban. Így egyszerre résztvevői és szemlélői lehetnek egy iskolai órának, még a tanítási gyakorlatot megelőzően. Különös tekintettel arra, hogy a jelenleg képzésben lévő hallgatói populációnak már kevésbé meghatározóak a gyermekkori emlékei az ének-zene órákról, vagy zenetanulásról.

„… egy részében gyerekek vagyunk, és a tanárok eljátsszák, mintha megtanítanának valamit és utána megbeszéljük ez, hogy mi miért történt, és ezek az átvezetések meg átfűzések fontos dolgok és ez olyan nehéz."(1. interjúalany)

Az egyetemisták a gyakorlatvezetőikkel való kapcsolatukat nagy általánosságban jónak, harmonikusnak festették le. Három tanárjelölt említett meg nagyon eltérő személyiségszerkezetből, habitusból származó ellenérzéseket a közös munka során, közülük egy fiatal vállalt nagyobb felelősséget a nehezebb kapcsolatfelvételben. A mentortanárokkal kapcsolatos elvárások, prioritások között a reflektálást, instuálást említik valamennyien. Igénylik a nehézségeikre, óravezetésük technikai és szakmai hibáira való rámutatást, konkrét megfogalmazást. Az interjúk alapján egyértelműen kirajzolódik az építő jellegű kritikára való éhség, az utolsó képzési évben leginkább ez a domináns megerősítési és támogatási forma. Ez utóbbi momentumot az is alátámasztja, hogy a tanárjelöltekkel való beszélgetés az összefüggő tanítási gyakorlat iránt mutat pozitívabb megítélést, érzelmileg is nagyobb elköteleződést. Ennek hátterében természetesen ott van az intézményben és mentorral eltöltött időintervallum, a terhelés növekedése, ezáltal a folyamatos fejlődés érzékelése. A koordináló pedagógusok életszerű javaslatai, tapasztalataik átadásának intenzitása, a tanórák szinte napi rendszerességgel történő megbeszélései tulajdonképpen a tanárképzés esszenciái. A szakmai identitás kialakulásának optimális terepe.

6. A HALLGATÓK KOMMUNIKÁCIÓS HIÁNYOSSÁGAI

Az egyetemisták önbevallása szerint az egyik legjellemzőbb hiányosságot a feladatok közötti logikai átmenet megteremtése és a kommunikáció jelentette az adott korosztállyal. Szükség volna egy úgynevezett mondatbank és kérdéskultúra kialakítására, valamint a tanulmányaik és a megtanítandó anyagok globális szemléletére a tanárjelölteknél.

„ Ettől jobban éreztem magam, hogy kimondta: nincs meg a logikai menet, tehát hogy nem tudok átvezetni, nem tudom így egyikből a másikba átkapcsolni.” (5. interjúalany)

„ Sokat kellett javítanom a megfogalmazásokon. Mindig meg kellett fogalmaznom a következő órán feltett kérdéseket. Meg kellett tanulnom kilépni a diákéletből és tanárrá változni.” (9. interjúalany)

„Minden órán szenvedtem, akkor szembesültem vele, hogy nincsenek meg az eszközeim a kisgyerekekkel való kommunikációhoz, nem tudom feltenni a megfelelő segítő kérdéseket, én is szenvedek, mert nem érzem magam biztonságban. Nem tudtam az adott korosztálynak megfelelően kommunikálni egyáltalán, pár alkalommal a gyakorlatvezetőmnek segíteni kellett a fegyelmezésben.” (10. interjúalany)

„Egyetlen maradandó dologra emlékszem a gyakorlatvezetőimtől kapott instrukciókból, hogy a gyerektől mindig csak kérdezni kell. Kérdezni, kérdezni, kérdezni, hogy rávezessem a válaszra.” (7. interjúalany)

A korosztály kezelésének eszköztárát is a vezető pedagógusoktól tanulják meg. A sajátos nevelési igényű tanulókkal való bánásmód visszatérő elem volt az interjúkban. A pedagógiai-pszichológiai tárgyakhoz kapcsolódóan a képzés során érintik ezt a területet, azonban szükség volna rá, hogy a szakjukra szabva kézzel fogható eszköztárat kapjanak. A differenciálás ideáját nem képesek osztálytermi légkörben megvalósítani. A hallgatók elképzeléseiben a sajátos nevelést igénylő gyermekek az alacsony viselkedési kultúrát jelentik, akik fegyelmezési gócpontot jelentenek. Az egyetemisták a differenciálás szükségességét sem elsősorban a tanulási nehézségekhez, vagy az eredményességhez kötik, hanem az órát zavaró, akadályozó, unatkozó attitűdök feloldását várják tőle. Ebben érzik a tehetetlenségüket.

„ A magatartás probléma mindennapos minden korosztálynál, különösen akkor, ha van SNI-s gyerek az osztályban.” (9. interjúalany)

„ …ha az SNI-s gyerekekhez mért szinten van, akkor ő unatkozni fog, és akkor beszélni fog, meg minden mást csinál. Viszont hogyha meg az SNI-s gyereknek van kudarcélménye, mert az meg nem fogja tudni megcsinálni úgy, akkor a kudarcélménye miatt fogja otthagyni a feladatot, és ő fog mással foglalkozni” (5. interjúalany)

A tanárjelöltek iskolai életbe való bekapcsolódása arra is lehetőséget ad, hogy különböző intézménytípusokat és korosztályokat ismerhessenek meg (zeneiskola, általános és középiskola). A zenei szakpárok és az úgynevezett készségtárgyak esetében (is) ez esélyt ad arra, hogy az oktatás különböző színterein az egyetemisták megtalálhassák a számukra leginkább optimális korosztályt.

„Nagyon meglepődtem, mert a közös hang rögtön megvolt a gimnazista korosztállyal. Én pont nem ezt gondoltam volna magamról, ez is egy érdekes felismerés volt. „(3. interjúalany)

„Csalódás saját magammal szemben alakult ki, amiért azt gondoltam, hogy zeneiskolai és általános iskolai tanárként kisebb gyerekekkel tudnék leginkább dolgozni, viszont ez az elmélet már az első pár hónapban megborult az eszköztár hiánya miatt.” (10. interjúalany)

„Én egy dolgot szeretnék még, hogy kiharcoljam, hogy az egyik első osztályban lehessek szaktanár ének órán. Ilyen vágy van, hogy egészen gimnázium végéig vinném a folyamatot.” (4. interjúalany)

7. KAPCSOLATTARTÁS A GYAKORLÓHELYEK ÉS A TANÁRKÉPZŐ EGYETEMEK KÖZÖTT

A képzőintézmények gyakorlóhelyekkel, mentortanárokkal való kapcsolattartásáról jelenleg annyi információnk van, hogy általánosságban az adott szakmódszertant tanító oktató és/vagy tanszékvezető igyekszik minden egyetemistát megnézni az adott félév során. Ez lényegesen jellemzőbb a tanulmányi időszak végzős tanévét megelőzően; az utolsó évben a földrajzi távolságok gátat szabnak a folyamatos odafigyelésnek. De az ilyen jellegű óralátogatások sem jellemzőek mindenhol (lásd I. sorszámú képzőhely). Jelenleg úgy látjuk, hogy a hallgatói létszám mellett az oktatói létszámból fakadó leterheltség, időtényezők is hatással vannak erre. E tekintetben előnyt élveznek az alacsonyabb létszámú tanszakok. A tanárjelöltek előmenetelükről, haladásukról a blokkszemináriumok, illetve a szakmódszertani kísérő szeminárium keretében számolnak be. Számunkra érthetetlen módon egyes tanárképzőkön már megszüntették a tanárszakokon az zárótanítás fórumát, így ott nincs méltó lezárása, ünnepe a fiatalok ezen tevékenységének. Némi ellentmondás képez, hogy míg az I. intézményben nincs lehetőség a fiatalok óráinak látogatására, ennek ellenére mindkét szakjukon van vizsgatanítás, amelyre a bizottság a helyi tantestület tagjaiból áll fel. A II. képzőben rendszeres odafigyelés övezi a belső tanítási gyakorlatot, azonban nincs bemutató óra jelleggel sem lezárása ennek az időszaknak. A harmadik, elsősorban zenei specifikumú képzőhelyen komolyan veszik az államvizsga tanítás kötelezettségét, nagyobb súlyt és felelősséget helyezve ezzel a felkészülésre és az intézmények közötti együttműködésre.

Munkánk jelenlegi fázisában nyolc vezetőtanár nézeteit ismertük meg. A képzők és a gyakorlatai színhelyek közötti kapcsolattartás minőségét elsősorban a személyes, szakmai ismeretség függvényének érzik. A szakmódszertan oktatókkal való egyeztetések jellemzőek leginkább a rövid/belső tapasztalatszerzés időszakában. Az egyetemekkel való más jellegű kommunikáció azonban a legtöbb esetben megmarad a kötelező „papírformában”, a hivatalos ügyintézések szintjén. Három mentor jelezte, hogy örülnének olyan kezdeményezéseknek, amely során kölcsönös visszacsatolások történnének annak érdekében, hogy egymás munkáját hatékonyabbá lehessen tenni a tanárjelöltek érdekében.

8. A TANÁRJELÖLTEK JAVASLATAI

1. táblázat: A tanárjelöltek javaslatai

Instant ismeretek	Módszertani ismeretek bővítése	Gyerekekkel való találkozás kezdetektől	Tanulni még…	Tehercsökkentés ötödéven
zenetörténet	populáris zene	„csak együtt lenni”	szolfézs	kizárólag tanítás
minden szaktárgyi ismeret	életszerűbb módszerek	elmélet és gyakorlat azonos időben	zeneelmélet	porfólió
		hospitálási és a tanítási tevékenység megsokszorozása	hangképzés	(szakdolgozat negyedévben)

A képzés tanulmányi időszakára vonatkozó hallgatói javaslatok érintenek szaktárgyi és szakmódszertani területeket is. A tanárjelöltek szerint olyan *zenetörténeti oktatásra* lenne szükségük, amely instant módon átadható az ének-zene órákon. A lexikális ismeretek átlátása, tanítási lehetőségei kevésbé megfoghatóak számukra az akadémiai fókuszú előadások során. Egyfajta esszenciális kivonatra, globális megközelítésre, az összefüggések tanításorientált rendszerezését tartják nélkülözhetetlennek. Kézbe szeretnék kapni a tanári közlésre szánt információkat. A tanórára való felkészülésben ez kívánná meg leginkább az önálló energiabefektetést a hallgatóktól, ehhez úgy vélik kevés segítséget kapnak. Ez egyrészről érthető a képzés részéről, számtalan szakirodalom áll rendelkezésre a zeneirodalmi ismeretek feldolgozásához, az általános információszűrés és a szövegértés képességével ez elvárt az egyetemistáktól. Mégis úgy tűnik, többeknek ez nehézséget okoz, vagy legalábbis neheztel az ehhez szükséges időintervallum miatt. A zenetörténetnél hangsúlyozni kell, hogy ez azért is fontos, mert több tanmenet javaslat külön kezeli a népzenei és a műzenei tananyagot. A szakmódszertan tanítás elsősorban a daltanítási, kottaolvasást érintő és az új elemek tanításának módozataira fókuszál, kevésbé esik szó a zeneirodalmi szemelvények feldolgozási lehetőségeire. Ez azért is domborodhat ki így a napjainkban, mert az iskolai terep ének-zene óráinak többségében a kottaolvasáshoz kapcsolódó készségek fejlesztéséről mondtak le jellemzően a tanárok.

A hallgatók így azt tapasztalják, hogy a valós iskolai terepen gyakorta másra kerül a hangsúly a szakmódszertan tanulmányaikkal eltérően. Ezért is fogalmazódik meg bennük az az igény, hogy szakmódszertan órák keretein belül egy műzenei központú óra feldolgozásának lehetőségeit is alaposabban készítse elő a képző intézmény, kerüljön nagyobb hangsúly a zenetörténet tanításának metódusaira. Mindössze négy tanárjelölt tartotta fontosnak az önművelést, a kutatómunkát a gyakorlati tanításokra való felkészülés során. Elsősorban az I. sorszámmal ellátott intézmény interjúalanyaira volt jellemző az a megnyilatkozás is, amely valamennyi tárgy, tudáselem elsajátítását abban a formában, és olyan mennyiségben igényli, ahogyan az a későbbiekben az egy az egyben átadható a diákok számára.

A tananyag könnyűzenei szemelvényekkel való dúsítása is felmerült mindhárom intézmény hallgatóiban, különösen a normál tantervű osztályokban. A populáris zene tanításának metódusaival nincsenek tisztában, véleményük szerint szükség volna a szakmódszertani képzés ilyen irányú fejlesztésére is. A populáris zene értékesebb műveinek párhuzamba rendezése a tanterv alapján meghatározott műzenei ismeretanyaggal, zenei jelenségekkel közelebb hozná a diákokhoz az ének-zenét. Meglepő számunkra, hogy ezt legsarkosabban a zeneművészeti képzésben résztvevő egyetemisták szorgalmazzák annak ellenére, hogy az ő képességeik és ismereteik fejlesztése a tradicionális zeneoktatás értékeit helyezik előtérbe.

„ Bele kéne venni a könnyűzene tanítását is. Anélkül nem boldogulnék a diákokkal nem zenei általánosban. Rettenetesen igénylik, és jó lenne, ha össze lenne szedve néhány értékes darab.” (9. interjúalany)

A könnyűzene ének-zene órákba való beépülése az utóbbi évtizedek dilemmái közé tartozik, elsősorban a tantárgyi attitűdökkel kapcsolatos kutatások ösztönzik ennek a kérdésnek a relevanciáját. (Janurik, Kiss, Szabó és Józsa (2021) vizsgálatában olvashatunk arról, hogy az ének-zene órák megítélésében, az azokon való tanulói aktivitában nem hozott változást a populáris zene hallgatása és éneklése. Ezzel szemben a közösségi élmény, a közösségi tevékenység volt az ének-zene órák motivációjának mozgatórugója. Ez is felhívja a figyelmet arra, hogy az ének-zene tanárszakos hallgatók képzése során nagyobb jelentőséget kell kapjon a pedagógiai kvalitások fejlesztése, a gyerekekkel való bánásmód változatos eszköztára a professzión kívül és azon túl.)

A populáris zene tanításának módszertanán túl többekben felmerült az inverz technika, életközelibb tanítási metódusok megismerésének igénye. A szakmódszertant érintő elvárások között a teljes óramenetek összeállítása is hangsúlyt kapott.

A tanárjelöltek szükségletként fogalmazták meg, hogy a szolfézs, zeneelmélet és hangképzés tárgyakat egészen az összefüggő gyakorlatig szeretnék tanulni. Mindhárom tárgyat jelentősnek tartják képességeik fejlődésében, magasabb szakmai biztonságot adna számukra az osztálytermi légkörben is.

Ezt valóban érdemes lenne fontolóra venni az intézetek és tanszékek oktatóinak, mert az interjúkban az énekléssel és a hangszerhasználattal kapcsolatban gátlásokat fogalmaztak meg a fiatalok.
A beszélgetések alkalmával többször kidomborodott a zongorajátéktól való idegenkedés, bizonytalanság. A zongora magabiztos, élményszerű alkalmazása nélkül nehezen megvalósítható a populáris zene minőségi tanítása.

„Előfordult, hogy leblokkoltam egy Haydn: Falusi jókedv kísérése közben, nem tudtam folytatni, ezért a mentortanárom segítségét kértem.(9. interjúalany)
Érdekes motívum, hogy az ének-zene szakos tanárjelölteknél kétség merül fel a saját hangjukhoz való viszonyukban. Ennek hátterében az nyilvánosság előtt történő egyedül éneklés szorongását feltételezzük.
„… daltanítás előtt és közben frusztrált vagyok…iszonyatosan, görcsösen. Ebben sokat kell, hogy fejlődjek. Sajnos nem tudom megértetni magammal, hogy jól megy az éneklés, így bizonytalanná válik az átadása is.” (5. interjúalany)
„Szerintem daltanításban gyengébb voltam. Abban még ott tartok, hogy örülök annak, hogy eléneklem a dalt tisztán soronként, és nem annyira tudok odafigyelni. Nem az a baj, hogy nem szeretem a hangom, akkor jöttem rá, hogy nem szoktam egyedül énekelni mások előtt. (1. inetrjúalany)

A fiatalok igényei azt mutatják, hogy a fogadóintézmények példamutatásán túl szeretnének minél realisztikusabb/racionálisabb közegbe kerülni a felsőoktatás tanulmányi időszakában. Fontosnak vélik, hogy mindenféle szociokulturális környezetben nevelkedő gyerekkel, iskolatípusokkal szerezzenek tapasztalatot, kifejezetten szélsőséges körülmények között is. Csökkentené az összefüggő gyakorlat és a munkába való bekapcsolódás krízisét, ösztönözné a pedagógiai rátermettséget is.

„Legalább 1 félévben jó lenne, hogyha olyan helyre mehetnénk gyakorlatra, ahol nem annyira népszerű az énekóra. Sosem lehet tudni, hogy később hol kap állást az ember. Ez jól nevelt (zenei és viselkedés) iskolában nem szerez ehhez elég tapasztalatot. Lehet, hogy elrettentő példa lenne, de legalább valódi és a fegyelmezési/figyelem fenntartási képességek fejlődéséhez nagyban hozzájárulna.” (9. interjúalany)

Mindhárom intézmény növendékei afelé presszionálják a képzést, hogy a felsőoktatásba lépés kezdetétől találkozhassanak diákközösségekkel. Ezt nemcsak szakmaspecifikus tényezők miatt tartják nélkülözhetetlennek, hanem a gyermekkel való bánásmód, kapcsolatfelvétel szempontjából is döntőnek vélik. A hospitálások elkezdését is az első félévtől kezdeményeznék, minél nagyobb mennyiségben szeretnének énekórákat látogatni.

A gyakorlati tanítás kezdeti lépéseit is már az első tanév során megtennék. Nagyobb támogatást jelentene számukra, ha már a felsőoktatási intézményen belül – szaktárgyi keretek között – megalapoznák a pedagógiai szituációk kezelését.
A tanulmányi időszak tárgyainak eloszlását és súlyozását átgondolásra javasolják a tanítási gyakorlatok prioritása miatt. A szakdolgozat írását a 8. félév végére szeretnék teljesíteni. Az összefüggő tanítási időszakban már kizárólag a tevékenységre szeretnének koncentrálni a portfólióírás kötelezettsége mellett, minden más (jelenleg ötödéves) tárgy abszolválását a negyedik tanulmányi év végére időzítenék.
A gyakorlatvezetőkkel szemben megfogalmazott igényeik között elsősorban a konkrét instrukciók, útmutatások szerepelnek. Míg a belső gyakorlatot segítő vezetőtanároktól többségük azt várja, hogy ne engedjék el a kezét, az összefüggő tanítás időszakában a nagyobb önállóságot, szabadabb teret hangsúlyozzák. A 4. interjúalany felvetette annak a lehetőségét, hogy pozitív hatással lenne a tanárjelöltekre, ha ebben az intervallumban meghatározott időközönként, mentortanári jelenlét nélkül, egyedül vihetné végig az órát.

9. GYAKORLATVEZETŐK

A hallgatók visszajelzései mellett fontosnak tartottuk a gyakorlatvezető pedagógusok visszajelzéseit is. Munkánk jelen fázisában 8 mentortanár interjúja áll rendelkezésünkre, közülük négynek van szakvizsgája, egy tanárnak kifejezetten mentortanári specifikuma van, egy doktori fokozattal rendelkezik. A legfiatalabb ének-zenetanár három éve fogad hallgatókat, a legidősebb 35 éves gyakorlattal rendelkezik. Két pedagógus középiskolában, négy fő általános iskolai korosztályban és gimnáziumban, két tanár az általános iskola alsó és felső tagozatán is tanít. Kérdéseink az alapadataikon túl a tanárjelöltek erősségeire, gyengeségeire, igényeire, nehézségeikre irányultak. Kikértük javaslataikat a képzéssel összefüggésben is, érdekelt bennünket, a fiatalok megszerzett módszertani ismereteit mennyire tartják relevánsnak a valós iskolai terepen.
A nagyobb tapasztalattal rendelkező tanárokat megkértük, hogy ők az elmúlt évek,évtizedek élményeinek függvényében nyilatkozzanak a fiatalokról. A hallgatók módszertani felkészítésével alapjaiban elégedettek a fogadó iskolák, a fiatalok képességbeli összetétele mutat szélsőséges heterogenitást mindhárom tanárképzőben. A vezetőtanárok megállapításai
A III. sorszámmal ellátott intézményben felkért mentortanárok jelezték, hogy az órák tervezésében alaposabban kellene segíteni a fiatalokat, az alapsémákkal nincsenek tisztában, bizonytalanok a sztenderdekben, így ez a feladat is rájuk hárul. Az I. képző tanárjelöltjei a zenei kvalitásaikban gyengébbek (kottaolvasás, relatív szolmizáció, hangnevek), ez hátráltatja őket elsősorban az iskolai terepen is. (A II. intézmény kritikus esetben nem engedi ki a belső/rövid gyakorlatra azt a hallgatót.) Ennek megfelelően a tanórák felépítésének elveiről többféleképpen nyilatkoztak a gyakorlatvezetők. A

legnagyobb tapasztalattal rendelkező tanár az alapfolyamatok rögzítését hangsúlyozta, a legaprólékosabb munkafázisok bevésődését tartja szem előtt. A saját ötletek, egyedi feladatokat megvalósítását pártolja, azonban a hallgató tanítási kompetenciájától teszik függővé. Így, akit bizonytalannak, képességtelenebbnek ítél meg, az nem jut ilyen jellegű lehetőséghez. Az egyik mesterpedagógusként dolgozó középiskolai mentortanár nagyobb szabadságot ad tananyag, a téma előzetes egyeztetése után annak feldolgozásának és megközelítésének kérdésében. Az óra menetével kapcsolatban 5 sarokpontot vár el: a beéneklést, az előző órához kapcsolódó ismétlést és készségfejlesztést, az új ismeret elsajátítását, a rögzítés utáni élménynyújtást, majd az értékelés fázisait követeli meg. Ezeken belül azonban a tanárjelöltnek van lehetősége ötletgazdagságát megmutatni.

A kelet-magyarországi régióban mentorfeladatokat ellátó középiskolai tanár az órák felépítését osztályspecifikusan kéri, hangsúlyt helyezve a tanulók összetételéhez, képességeihez, a korosztályhoz való rugalmas alkalmazkodásra. A célokat, kereteket adja meg, a megvalósításhoz vezető utat nyitva hagyja a hallgató előtt.

A gyakorlatvezetésben még kezdő lépéseit tevő kolléga a gyerekekkel való foglalkozás rutintalanságát észleli a III. intézmény tanárjelöltjein. Kiemeli a pszichés megterhelést is, amelyet a neveléssel összefüggő kudarcok, konfliktusok okoznak. Az ebből való regenerálódási képesség (értékelés, elemzés, tovább menetel) nagyon eltérő. A tanárjelöltek az erősségeiket, gyengeségeiket éppúgy kezdetleges módon kezelik, véleménye szerint ez a képzés legsérülékenyebb szakasza. Más koordinálókhoz hasonlóan ő is kiemeli, hogy a képzés „vegytiszta” közegre való hangolását, miközben az iskolában a szakmai dimenzióknál dominánsabban kapnak teret a magatartási, fegyelmezési, kommunikációs problémák. Szerényebb pedagógiai készségekről, szakma iránt magasabb alázatról számol be két mentortanár is a zeneművészeti képzésben résztvevőkről. A tanárképző intézmények hallgatóinál ezt a jelenséget ellentétesen érzékelik. Interjúalanyaink mindegyike hiányérzetet fogalmaz meg a tanárjelöltek kérdéskultúrájával, a tanulók gondolkodásának irányításával kapcsolatban, intenzívebb figyelmet kapott az időkezelés deficitje is.

A zenetagozatos általános- és középiskolák, emelt szintű ének-zenei képzésekben a hallgatók - az ének-zene kiemelt szerepe miatt - nincsenek kitéve éles pedagógiai helyzeteknek, szakmailag szárnyalhatnak. A képzőhelyek megválogatják, hogy ezekbe a kiemelt intézményekbe, milyen kvalitásokkal rendelkező tanárjelölteket küldenek. Zenetagozatot vezető mentortanáraink egyike 16 éves gyakorlatvezetésére visszatekintve a gyerekek elismeréséért, szeretetért való küzdés attitűdjének csökkenését jelezte. Ő kitért arra is, hogy a kritikához való hozzáállást, a „tükörbe nézés” képességét is pallérozni kellene még a képzési idő alatt.

Konkrétabb és élesebb megfogalmazásokhoz kellene szoktatni a fiatalokat, mert a terepen, a tevékenység összetettsége miatt hatékonyabb és célratörőbb kommunikációra van szükség a tanárjelölt dinamikus fejlődésének érdekében. Ehhez azonban szükség volna a hallgatók kritikai nézetekkel összefüggő hárításainak, tagadásának lebontására.
Minden gyakorlatvezető pedagógus gondot fordít a tanórák részletes tervezésére, valamennyien megkövetelik a hallgatóktól. A beadási határidők mentortanáronként változó, 2-5 nappal előtte kell elkészülniük a fiataloknak. Valamennyien tanári kérdésekkel, a tanulók várt válaszaival, időintervallumok jelölésével, didaktikai célok megjelölésével együtt várja el a tantervet. Az összefüggő gyakorlat során az I. sorszámmal ellátott intézmény mentorai gyakran csak az első két óra, illetve a vizsgatanítás anyagát kérik aprólékos kidolgozással.
A képzőintézmények és a gyakorlóhelyek közötti kapcsolattartást alapvetően megfelelőnek találják a mentortanárok, bár ez kizárólagosan a módszertant tanító kollégával, a tanszékvezetővel való kommunikációt jelenti általánosságban a megkérdezett településeken. Az intézmények közötti kommunikáció minőségét az egyik mesterpedagógus papír alapúnak érzi, annak ellenére, hogy a közvetlen kontakttal szoros az együttműködése.

10. GÁTAK (ÉNEKES ÉS HANGSZERES KOMPETENCIÁK)

Minden mentortanárnál megjelent a tanárjelöltek saját hangjukhoz való viszonya, az éneklés szorongása, gátja. A hanggal való bánásmód nemcsak az éneklésben kap szerepet, hanem a beszéd deklamációjában is. Az ezzel való játék a tanítás bizonyos részeinél, a pedagógiai kihívásoknál, érzelmi, indulati állapotok kifejezésénél. A beszéd- és énekhang váltogatásának trenírozása szintén tanulási folyamat részét képezi. Valamennyien rámutattak arra, hogy tanárjelöltek nem előadásra törekednek, hanem éneklésre. Előbbi magasabb zenei igényességet, hangképzést igényel, a közvetítő erő hatékonyságát is meghatározza.

„Alapvetően félnek énekelni” (gimnáziumi tanár, mesterpedagógus)

„Többen nem tudnak akkor sem énekelni, ha tudnak tisztán énekelni. Nem ismerik a hangjuk terjedelmét, nem tudják, hol vált a hangjuk, és a váltást hogyan kell kiküszöbölni. Nem tudnak gazdálkodni a levegővel, és többen nem érzékelik, hogy annyira halkan énekelnek, ami elvész egy osztályteremben. Sokan jellegtelenül, szótagolósan, hangsúlyok nélkül énekelnek. Ez különösen a népzenészeknél érthetetlen számomra.” (általános és középiskolai tanár, Ped2.)

„Zeneileg az éneklési technika fontos, milyen hangerővel, hogyan tanítok, közben az én hangom se menjen el…”
(általános iskolai tanár, Ped1.)

A hangszeres tudással, a zongora magabiztos alkalmazásának képességét is csökkenő tendencia jellemzi a mentortanárok visszajelzése szerint.

„Általában gyenge vagy nagyon gyenge, sajnos. A transzponálás, a zeneművek stílusos, „summázott” játéka/előadása általában komoly kihívást jelentenek.” (középiskolai tanár, Ped2.)
„Ott van a gond, amikor a felvételi előtt kényszerül rá a hallgató, hogy a kötelező felvételi anyagot teljesítse. Ebben a tekintetben a debreceni hallgatók jóval magasabb szinten vannak.” (általános iskola, mesterpedagógus)

11. A MENTORTANÁROK JAVASLATAI

Megkértük a gyakorlatvezetőket tegyék meg számunkra az iránymutatást, hogyan tudnák a képzőintézmények és a fogadóiskolák jobban segíteni a tanárjelölteket. Szigorúbbá tennék a felvételi alkalmassági meghallgatás szűrőjét, bátrabban szórnák ki az alkalmatlanabb jelentkezőket. Ez elviekben egy működő formula lehetne, ha a felsőoktatás pressziója nem a hallgatói létszám számon kérhető növekedése lenne, ahol az intézetek, tanszakok életben tartása a cél. A már rendszerben lévő, nem megfelelő tudásszinttel rendelkező fiataloknak felzárkóztató foglalkozásokat kellen tartani. Ezzel összefüggésben kifogásolták azt a pár éve kibontakozó jelenséget, amikor az oktatót számon kérik a félév megtagadása, az egyetemista eredménytelensége miatt.
Kezdeményeznék ugyanannak a tananyagnak a párhuzamos osztályokban tanítását is. Több félévre, de kevesebb óraszámban szerveznék a tanítási gyakorlatokat, hogy legyen ideje a fiatalokban megérni a tanultaknak.
Magasabb, az iskolai tananyaghoz kapcsolódó hangszeres tudás (zongora) bővítését szorgalmazzák. Nagyobb hangsúlyt fektetnének az egyéni éneklésre is. Az előadói gyakorlat kompetenciájának megszerzését helyeznék előtérbe a szakmai hitelesség és a közvetítő erő fokozása érdekében. Emellett az együtt éneklés, a többszólamú kultúrában való elmélyedést is elengedhetetlennek tartják az emelt szintű képzésekben való tanítás okán.

12. ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban az ének-zene tanárszakos hallgatók gyakorlati tanítással kapcsolatos élményeire voltunk kíváncsiak. Három tanárképző intézmény, 11 utolsó éves hallgatóját kérdeztünk meg a valós iskolai terepen szerzett tapasztalatairól. A gyakorlatvezető mentortanárok visszajelzései alapján a közös pontokat kívántuk feltérképezni. Eredményeink azt mutatják, hogy a szakmódszertani ismereteket dúsítani szükséges a pedagógiai rátermettséget fejlesztő, kézzel foghatóbb segítséget nyújtó szituáció-orientált feladatokkal. A hallgatók igényelnék a korosztályok megismerését a konkrét tanítás előtt, a közös nyelv kialakításának lehetőségét, a pedagógiai közeg megérzését.

„… gyerekekkel kellene találkozni. De nem órán, csak beszélgetni velük, hogy ráérezzünk, hogyan kell őket irányítani. Nem a tanítás nagy felelőssége, hanem a kommunikáció velük, hogy mit kezdjünk velük. Mit csináljunk, ha nem szólal meg, nem fordul oda?" (1. interjúalany)

Véleményük szerint a pedagógia és pszichológiai tárgyak keretében látogatott óráknak szakspecifikusan lenne értelme. Nem tudnak azonosulni más tantárgyak hospitálásával, az ott látott eszköztárat nem tudják saját szakjukra szabni, nem elég érettek annak integrálására, pozitív hozadékainak belátására. Ennek hátterében több dolog állhat. Egyrészt a saját szak felé való koncentrált elköteleződés, érdeklődés. Másrészt nem optimális időszakban történik meg az orientációtól független óralátogatás, így a hospitálási attitűd sem kielégítő. A fiatalok érdeklődésének szakmai dimenzióit kellene először táplálni, bővíteni, csak azután rátérni a tanítás holisztikusabb, globálisabb, integráció fókuszú megközelítésére. Ez utóbbi kíván meg mélyebb mentális érettségi szintet az egyetemitáktól. A megfigyelési habitust is kellene formálni, passzív szemlélőből cselekvés által értelmező aktivitást kell elérni. Az óra jegyzetelésén túllépve résztvevővé kell tenni a tanárjelöltet, ahol a gyermek identitása találkozik a pedagógusi mivoltával. Az elmélet azonnali kipróbálásának lehetőségét is szorgalmazzák az ének-zene tanárképzésben résztvevők.

„nem éri egymást utol így az elmélet és a gyakorlat, ennek párhuzamosan kellene valami egyensúlyban lennie egymással, nem az hogy külön, picit külön kezeljük az elméletet meg külön a gyakorlatot, tehát nem ér össze a kettő szerintem itt a képzés során, a jelenlegi képzés során." (2. interjúalany)

Több közös pont van a tanárjelöltek és a mentortanáraik észrevételeiben. Az időkezelés ,a gyerekkel való bánásmód, a fegyelmezés, a hangszeres és énekes kvalitások „előadói" habitussá való érlelése domborodott ki mind a tanárjelöltek, mind a mentortanárok oldalán.

A mindkét oldalon megjelenő problémák a tanárjelöltek alacsonyabb kommunikációs készségében, az éneklésben és hangszerjátékban megmutatkozó bizonytalanságában mutatkozott meg az interjúk alapján. A mentortanárokkal kapcsolatos elvárások domináns eleme a tanórák előkészítésével és lebonyolításával kapcsolatos reflexiókat érinti leginkább.

Kutatásunkat az interjúk további felvételével, feldolgozásával, elemzésével kívánjuk folytatni. Célunk, hogy országos szinten képet kaphassunk valamennyi képzőhely egyetemistáinak tanítási tapasztalatairól. A mentortanárokkal és szakmódszertanárokkal való beszélgetésektől azt várjuk, hogy az intenzívebb kommunikációnak köszönhetően körvonalazódik az ének-zene tanítás életszerűbb és élményszerűbb eszköztára, amely kézzel foghatóan hozzájárul az iskolai zenetanítás jövőjéhez.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Dudley Peter (2013): Teacher Learning in Lesson Study: What interaction level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidance of pupils learning, to developed practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education, (34)* (2013) 107-121.
- Falus Iván (2004): A pedagógussé válás folyamata. *Educatio*. 3.sz. (ősz), 359-374.
- Henning Nicholas (2013): We make the road by walking together: New teacher and the collaborative and context-specific appropriation of shared social justice-oriented practice and concepts. *Teaching and Teacher Education, (36)* November 2013, 121-131.
- Janurik Márta – Kiss Noémi – Szabó Norbert – Józsa Krisztián (2021): Az ének-zene tantárgy iránti attitűd összefüggése az iskolai zenetanulás iránti motivációval hetedik osztályos tanulók körében. *Neveléstudomány.* 2021/2. 18-42.
- Kerekes Rita – Kiss Julianna (2022): Csoportos zenei órák az online térben. *Az online tér megjelenése a zeneművészeti oktatásban és a hangverseny-látogatásban*. Szerk. Váradi Judit. MMA MMKI, 2022, 53-70.
- Kiss Julianna – Kerekes Rita – Bartalis Izabella (2022): Motiváció megtartása az online térben. *Az online tér megjelenése a zeneművészeti oktatásban és a hangverseny-látogatásban*. Szerk. Váradi Judit. MMA MMKI, 2022, 71-86.
- Lévai Dóra (2014): A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (2003): A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra*. 2003. 5.sz. 69-75.

- Pajares M. Frank (1992): Teachers' Beliefs an Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research,* 3. 307-332.
- Rientiesa Bart – Brouwerb Natasa – Lygo-Bakera Simon. (2013): The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and Teacher Education, (29*) 122-131.
- Sz. Fodor Adrienne – Molnár-Tamus Viktória (2022): Zeneoktatás szokatlan környezetben. *Az online tér megjelenése a zeneművészeti oktatásban és a hangverseny-látogatásban*. Szerk. Váradi Judit. MMA MMKI, 2022, 23-38.
- Szivák Judit (2003): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra* 2003. 5sz. 88-95.
- Varga Judit – Ludányi Ágnes (1994): *Pályalélektan*. Budapest

ABSTRACT

THE EXPERIENCES OF VOCAL-MUSIC TEACHER STUDENTS ON PRACTICAL TEACHING

In research on teacher training, learning about student views is gaining more and more importance (Nahalka, 2003; Szivák, 2003, Falus, 2004). In addition to exploring preconceptions, the researchers also emphasize the simultaneity of the theoretical and practical knowledge of the training (Rientiesa, Brouwerb és Lygo-Bakera, 2013; Henning, 2013).

In our study, we were interested in the experiences of students majoring in singing and music in relation to practical teaching. We asked eight final-year students studying in teacher training institutions in Eastern Hungary about their experiences in the real school field. We wanted to map the common points based on the feedback from the mentor teachers. Our results show that it is necessary to enrich methodological knowledge with situation-oriented tasks that develop pedagogical skills and provide more tangible help. The dominant element of the expectations regarding mentor teachers mostly concerns reflections on the preparation and conduct of lessons. Based on the interviews, the problems appearing on both sides were shown in the lower communication skills of the teacher candidates and their insecurity in singing and playing instruments.

Keywords: self-reflection, teaching practice, singing and music teacher training

Kerekes Rita, tanársegéd, Nyíregyházi Egyetem
Debrecen Egyetem Humántudományok Doktori Iskola Neveléstudományi alprogram
k.kerekesrita@gmail.com

Kollarics Tímea

KLÍMAVÁLTOZÁSSAL KAPCSOLATOS NÉZETEK VÁLTOZÁSÁNAK VIZSGÁLATA ÓVODAPEDAGÓGUS HALLGATÓK KÖRÉBEN

ABSZTRAKT

A klímaváltozás napjaink egyre sürgetőbb globális problémája, amelynek meg kell jelennie a nevelés-oktatás területén. A pedagógustársadalom számára nem egyszerű feladat a (természet)tudományos ismeretek (különösen az éghajlatváltozás) beépítése az oktatásba. Elengedhetetlennek tartjuk az óvodapedagógusok környezeti ismereteinek elmélyítését a felsőoktatásban.

Felméréseinkben a soproni első évfolyamos óvodapedagógus hallgatók éghajlatváltozással kapcsolatos ismereteit, nézeteit, a problémához való viszonyulását vizsgáltuk két egymás utáni évben. Az első év kutatási eredményeit korábbi tanulmányunkban ismertettük (Kollarics, 2021). Jelen tanulmányunkban a második év vizsgálatainak eredményeit mutatjuk be. Az óvodapedagógus hallgatókat megkérdeztük a klímaváltozásról a félév elején, majd a félév végén is, miután teljesítették az „Ökológia és környezetvédelem az óvodában" című kurzust. Célunk az volt, hogy megismerjük az ismereteiket, tapasztalataikat, attitűdjeiket a témához kapcsolódóan, illetve azok változását. Fel szerettük volna mérni, hogy kimutatható-e a környezeti tartalmak (ezen belül az éghajlatváltozás) oktatásának hatása az adott célcsoportban.

Kulcsszavak: klímaváltozás, felmérés, pedagógusképzés

Szakosztály: Környezetpedagógia

1. (OKTATÁS)ELMÉLETI HÁTTÉR

A klímaváltozás egyre bővülő szakirodalma hangsúlyt helyez az emberre, a társadalomra is (Baranyai – Varjú 2015, Békés et al. 2019). Ahogy korábbi tanulmányunkban írtuk (Kollarics, 2021), az ismeretterjesztés-oktatás kulcsfontosságú az éghajlatváltozás témájában (is) (Vida 2017), talán mondhatjuk, hogy minden korosztályban, kis túlzással az óvodás kortól nyugdíjas korig. A klímaváltozásról „beszélni" nem könnyű, hiszen bonyolult, összetett környezeti folyamatokról kell objektív ismeretekkel rendelkeznünk, amely rendkívül nagy kihívás a pedagógus társadalom számára (Mika 2011), hiszen még mindig sok a téves információ a témában (Mika 2019).

Nemzetközi tanulmányok boncolgatják a klímaváltozás oktatási vonatkozásait, keresik a hatékony módszereket a fiatalok nevelése-szemléletformálása által a probléma megoldására (Stevenson et al. 2017, Anderson 2012). Az éghajlatváltozással kapcsolatos ismeretek hazánkban megjelennek a Nemzeti Alaptantervben (elsősorban természettudományos tantárgyakba integrálva éghajlatváltozás, klímaváltozás kifejezésekkel) (5/2020. Korm. rend.), oktatócsomagok készültek (Havas 2008), jógyakorlatok, módszertani segédanyagok, tanulmányok jelentek meg (Mika 2019), pedagógusképzőként igyekszünk integrálni az ismereteket a pedagógusképzés környezeti vonatkozású tárgyaiba (Mika 2015, Kövecsesné Gősi 2015, Békés et al. 2019). Mi történik azonban az óvodai nevelésben? Az óvodapedagógus felelőssége a környezethez való pozitív viszony alakítása az óvodában. Vitatható talán, hogy az óvodapedagógusnak szüksége van-e objektív ismeretekre az éghajlatváltozásról? Meggyőződésünk, hogy igen. A fenntarthatóságra nevelés pedagógus kompetenciaként történő megjelenése is azt bizonyítja, hogy fontos a környezeti-ökológiai látásmód, a nyitottság a környezeti problémák és azok megoldása iránt, a kreativitás és elkötelezettség a kihívásokra adott felelősségteljes válaszok és cselekvések által a jövő nemzedékek érdekében. A környezeti ismeretek átadásának része kell, hogy legyen a globális problémák kiemelt témaköre, ezen belül az éghajlatváltozás kérdésköre is. A téma oktatójaként néhány példával alátámasztva ismertetjük, hogy igenis van létjogosultsága a klímaváltozás témájának (is) az óvodapedagógus-képzésben. Amikor hallgatóink a globális környezeti problémákat próbálják beépíteni az óvodai nevelésbe, a legtöbben a hulladékszegény életmódra és az az ezzel kapcsolatos újrahasznosításra asszociálnak a víz, mint környezeti elem megismertetése mellett. Örömmel tölt el minket azonban, hogy szinte minden évben megjelenik a globális felmelegedés témaköre is néhány óvodai tervezetben (például „A jegesmedve meséje”, a sarki jég olvadásának szimulálása kísérletekkel, Klímanócskák program).

2. KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK

Egyre több nemzetközi felmérés tűzi ki célul az éghajlatváltozás társadalmi megítélésének vizsgálatát. A legátfogóbb kutatások általában a lakosságot célozzák meg (pl. „Klímaváltozás az amerikai köztudatban” - Leiserowitz et al. 2020, Rode et al. 2021), de találunk iskolásokat (pl. öt európai ország fiataljainak véleménye a klímaváltozásról - Dijkstra–Goedhart 2012) vagy kisebb társadalmi csoportokat érintő vizsgálatokat is (pl. felmérés Ausztráliában vidéki közösségekben - Buys et al. 2012).

Korábbi tanulmányunkban részletesebben írtunk az éghajlatváltozással kapcsolatos néhány magyarországi felmérésről, amelyek a lakosságot, vagy egy-egy szűkebb csoportot érintettek (Kollarics 2021, Jankó et al. 2018b, Baranyai – Varjú 2015, Magyar Természetvédők Szövetsége 2016).

Találunk azonban nemcsak attitűdméréseket, hanem az átadott ismeretek rögzülésének vizsgálatát is. Mika János és kollégái az éghajlatváltozás oktatásának hatásait vizsgálták földrajztanítás keretében általános iskolai tanulóknál (Mika 2015).
Kutatásunk közvetlen előzménye egy erdőgazdálkodók körében végzett klímaváltozással kapcsolatos felmérés volt (Jankó et al. 2018a). A kutatást végző kutatócsoport vezetőjének javaslatára elhatároztuk, hogy megpróbáljuk felmérni a soproni óvodapedagógus-hallgatók éghajlatváltozáshoz való viszonyulását, hiszen a pedagógus társadalom rendkívül nagy felelősséggel rendelkezik a környezeti szemléletformálás terén.

3. A FELMÉRÉS(EK) BEMUTATÁSA: CÉLOK ÉS MÓDSZEREK

Felméréseinkben a soproni első évfolyamos nappali és levelező tagozatos óvodapedagógus hallgatók éghajlatváltozással kapcsolatos ismereteit, nézeteit, a problémához való viszonyulását vizsgáltuk két egymás utáni évben. Az első év kutatási eredményeit korábbi tanulmányunkban ismertettük (Kollarics, 2021). Jelen tanulmányunkban a második év vizsgálatainak eredményeit mutatjuk be. Az óvodapedagógus hallgatókat megkérdeztük a klímaváltozásról a félév elején, majd a félév végén is, miután teljesítették az „Ökológia és környezetvédelem az óvodában" című kurzust. A tantárgy tananyagában a globális környezeti problémák témakörön belül szerepel az éghajlatváltozás. A témát előadáson és szemináriumon is tárgyaljuk mindkettő tagozaton, a szemináriumi munkában több idő jut az üvegházhatás, a globális felmelegedés és a klímaváltozás összefüggéseinek láttatására (sajnos csak a nappali képzésben). Fontosnak tartjuk, hogy az objektív ismeretek mellett minden témát az óvodai élet szemszögéből (is) vizsgálunk. A kutatás célja az volt, hogy megismerjük a hallgatók ismereteit, tapasztalatait, attitűdjeit a félév elején és a félév végén is. Fel szerettük volna mérni, hogy kimutatható-e az éghajlatváltozás oktatásának hatása az adott célcsoportban. Vizsgálatainkhoz az írásbeli kikérdezés módszerét választottuk mindkettő felmérés esetében. A kérdőívet papír alapon bocsátottuk a hallgatók rendelkezésére az „Ökológia és környezetvédelem az óvodában" kurzus tanóráinak elején, február-március folyamán. A második felmérésre a vizsga után, májusban-júniusban került sor. Mindkettő felméréshez ugyanazt a mérőeszközt (kérdőívet) alkalmaztuk változtatás nélkül. Egyéni kódolással tudtuk biztosítani a teljes beazonosíthatóságot, amely lehetővé tette az anonimitást, de biztosította azt is, hogy adattisztítás után minden vizsgálható kérdőív-pár a rendelkezésünkre álljon (önkontrollos vizsgálat)(Németh, 2018, Falus–Ollé, 2008). A vizsgálatban 127 fő első éves óvodapedagógus hallgató vett részt (84 fő nappali tagozatos, 43 fő levelező tagozatos hallgató). A kérdőíven az éghajlatváltozáshoz kapcsolódó ismeretek, vélemények, attitűdök feltárására zárt kérdéseket alkalmaztunk.

A Likert-skála típusú kérdések esetében a válaszadóknak azt kellett eldönteniük, hogy mennyire jellemzőek rájuk az adott állítások, vagy mennyire értenek egyet bizonyos állításokkal. A demográfiai jellegű kérdésekkel együtt 21 kérdést tettünk fel a válaszadóknak, amelyek közül több kérdés is összetett volt, jellemzően nemcsak éghajlatváltozási tartalmakat, hanem más globális környezeti és társadalmi problémákat is érintő véleményeket vizsgáltunk. Az eredmények feldolgozása leíró és matematikai statisztikai módszerekkel történt (egyszerű összesítés, gyakoriság- és átlagszámítás, Wilcoxon-próba).

4. A FELMÉRÉS(EK) EREDMÉNYEI

A felmérésben részt vevő hallgatók mindegyike első évfolyamos óvodapedagógus hallgató volt, mindannyian 19-50 év közötti nők. A vidéki válaszadók aránya 35,4 % (falu és község), a kitöltők kétharmada városi. A legtöbben kis- és közepes városok lakói (53,5 %), a legkevesebben nagyvárosból érkeztek a képzésre (11%).

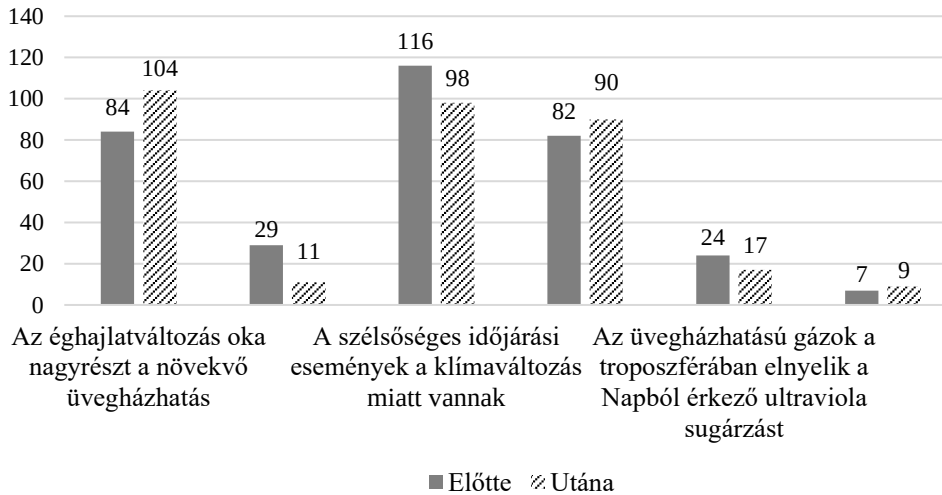
A megkérdezett hallgatók kivétel nélkül mindannyian hallottak már a klímaváltozásról (127 „igen” válasz, 100%), a válaszok egybecsengtek a félév elején és a félév végén is.

A „Honnan hallott róla” kérdésre (több válaszlehetőség) adott válaszok esetén mind a „bemenő”, mind a „kijövő” kérdőíven a legtöbben (115 fő, illetve a második kitöltéskor 116 fő - 90 és 91%) elsődleges információ-forrásként a televíziót és a rádiót jelölték meg a téma kapcsán. A második leggyakrabban választott tájékozódási forrás az internet volt: az első felméréskor 110 fő (86,6 %), a második felméréskor 107 fő (84,2 %) jelölte meg az internetet. Az oktatási intézmény a harmadik helyre került gyakoriság szempontjából: a félév eleji felméréskor 108 fő, a félév végi felméréskor 103 fő jelölte be az oktatási intézményt információforrásként. Ez meglepő eredmény, hiszen a hallgatók mindegyike részt vett a félév során az „Ökológia és környezetvédelem az óvodában” kurzuson, feltételezhetően hallgatta az előadásokat és dolgozott a szemináriumokon, készült a vizsgára a globális problémák témakörből is. A kijövő kérdőíven 100 %-os említést vártunk, de mindössze a válaszadók 81 százaléka jelölte be az oktatási intézményt a felsorolt lehetőségek közül. Figyelemre méltó eredménynek tartjuk azonban, hogy a „család, barátok” válaszlehetőséget 61 fő jelölte a „bemenő”, 62 fő a „kijövő” kérdőíven, vagyis a hallgatók majdnem felének (48-49%-a) közvetlen rokoni, illetve baráti környezetében szóba került már a klímaváltozás problémája.

A következő kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy mely állításokkal értenek egyet a válaszadók a felsorolt lehetőségek közül (1. ábra), amelyek között helytálló, a klímaváltozással szoros összefüggésben álló, illetve nem a témához közvetlenül kapcsolódó állítások is szerepeltek. Itt az objektív ismereteket, illetve ezek esetleges gyarapodását szerettük volna mérni. Az üvegházhatás és a klímaváltozás összefüggéseit a félév elején 84-en (66%), a félév végén 104-en (82%) ismerték fel. Ez egyértelmű

növekedésként értelmezhető. Sajnos azonban nem mindegyik kérdésnél javultak az eredmények, vagyis nem minden esetben mutatható ki az átadott ismeretek rögzülése. „A vízgőz üvegházhatású gáz” állítás esetében a „bemenő” eredmények jobbnak bizonyultak, mint a „kijövő” válaszok. Ez sajnálatos, főleg abból kiindulva, hogy a félév során elhangzott a vízgőz szerepe az üvegházhatás fokozódásában. Az ózonréteg elvékonyodását tapasztalataink szerint gyakran összefüggésbe hozzák a hallgatók a klímaváltozással, ez a jelenség itt is megfigyelhető.

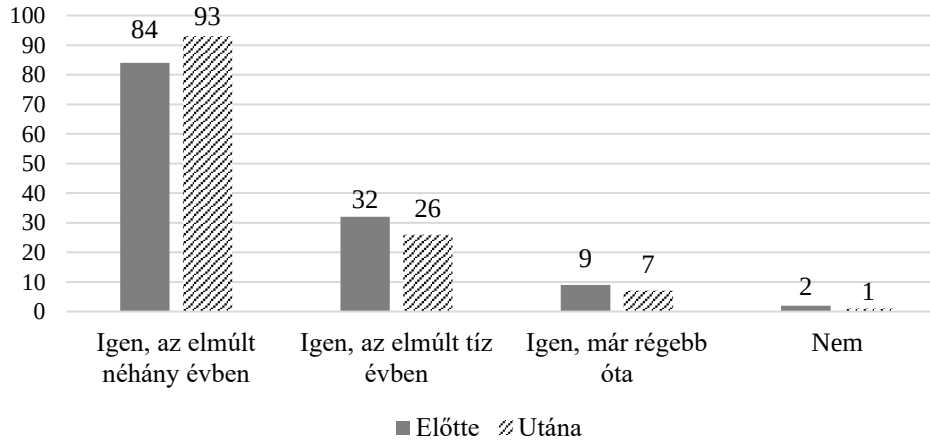
1. ábra: Az alábbi állítások közül melyek azok, amelyekkel egyetért?



(Forrás: saját ábra)

A „Tapasztalta-e Ön az éghajlatváltozást?” kérdésre adott válaszokat a 2. ábra mutatja. Összehasonlításképpen: korábbi felmérésünkben a válaszadók 72 százaléka jelölte az „igen, az elmúlt néhány évben” lehetőséget, és 22 százalékuk említette az elmúlt tíz évet. „Nem” választ akkor senki sem jelölt (Kollarics, 2021).

2. ábra: Tapasztalta-e Ön az éghajlatváltozást?



(Forrás: saját ábra)

A következő kérdésben arra kértük a hallgatókat, hogy lakóhelyüket tekintve válasszák ki azokat a változásokat, amelyeket az éghajlatváltozásnak tulajdonítanak (több válaszlehetőség). 12 válaszlehetőséget adtunk meg, köztük ellentétpárokat is (pl. az évi középhőmérséklet csökkent, illetve nőtt, továbbá az évi csapadékmennyiség csökkent, illetve nőtt) (Kollarics, 2021) (1. táblázat).

1. táblázat: Lakóhelyét tekintve az alább felsoroltak közül melyeket tulajdonítja az éghajlatváltozásnak?

	Előtte	Utána
Az évi középhőmérséklet növekedése	71	87
Az évi középhőmérséklet csökkenése	4	4
Összemosódó évszakok	119	118
A csapadék eloszlása egyenetlenné vált	41	54
Évi csapadékmennyiség nőtt	13	33
Évi csapadékmennyiség csökkent	17	16
Több vihar figyelhető meg	34	41
Szélsőségessé vált az időjárás („özönvíz”, aszály)	51	66
Forró napok száma nőtt	77	81
Forró napok száma csökkent	1	1
Télen több a hó, befagynak a tavak	1	4
A téli csapadék inkább eső, tavak nem fagynak be	107	77

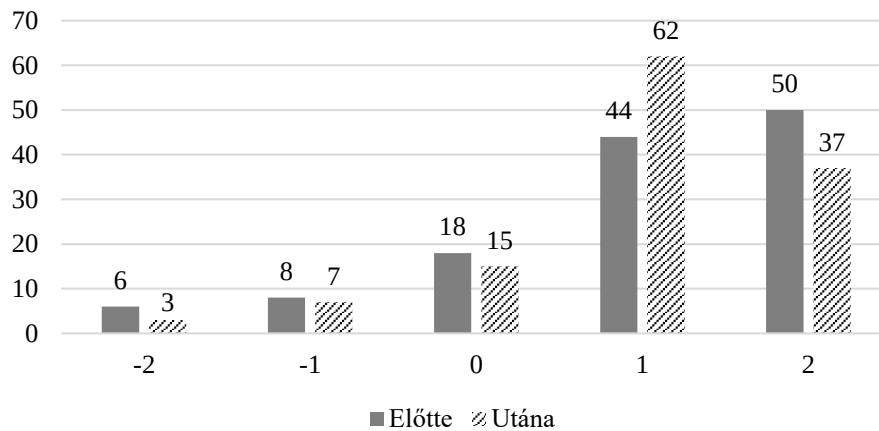
(Forrás: saját táblázat)

A legtöbben (119 fő és 118 fő, 93,8 illetve 93 %) az összemosódó évszakokat jelölték meg, hasonlóan a korábbi felméréshez (Kollarics, 2021). Az 1. ábra és az 1. táblázat bonyolult összefüggéseinek vizsgálatakor érdemes figyelembe vennünk azt is, hogy (ahogyan korábban is utaltunk rá) az éghajlatváltozás nagyon komplex jelenség, ezért az összefüggések egyre mélyebben történő megértése könnyen okozhat furcsa mintázatokat az eredményekben, hiszen az extrém időjárási jelenségek előfordulásában más tényezők is szerepet játszhatnak. Ezáltal az is előfordulhat, hogy az új információk hatására jobban megértik a hallgatók az összefüggéseket, és nem csak a klímaváltozásnak tudják be a változásokat, hanem például a város mikroklíma-módosító hatásának, vagy a fakivágásoknak is.

A 14. kérdésben egyetlen állítást kellett kiválasztaniuk a hallgatóknak, amelyikkel leginkább egyetértenek. A legtöbben „Az éghajlatváltozás hatásait már a sajt bőrömön is érzem, saját szememmel is látom” lehetőséget választották (56 fő és 78 fő, 44 és 61 %).

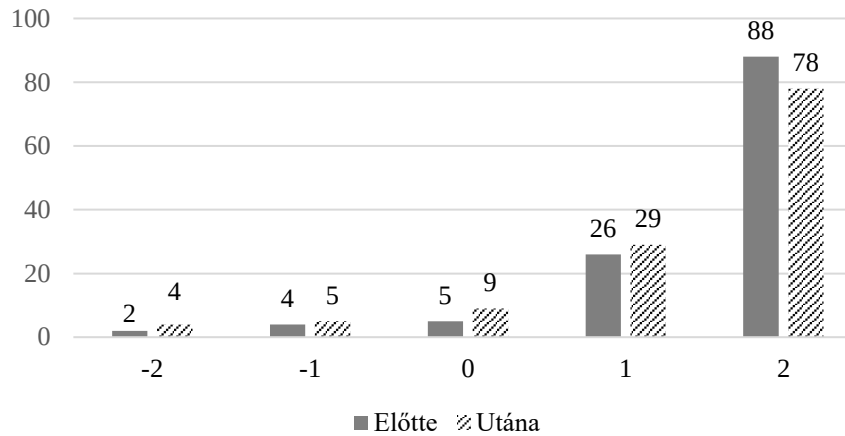
A Likert-skála-típusú kérdéseknél a 3. és a 4. ábrán szereplő eredményeket emeljük ki (-2: egyáltalán nem ért egyet; 2: teljes mértékben egyetért).

3. ábra: „Félelemmel tölt el, hogy mi lesz velünk, ha az éghajlatváltozás miatt katasztrófák alakulnak ki” (n_{be}=126, n_{ki}=124)



(Forrás: saját ábra)

4. ábra: „Aggódom amiatt, hogy gyermekeim/unokáim számára a Föld már nem jelent majd biztonságos otthont az éghajlatváltozás miatt" (n=125)



(Forrás: saját ábra)

A 2. táblázat a félelemmel és az aggódással kapcsolatos kérdésekre adott válaszok statisztikai jellemzőit mutatja (előtte-utána).

2. táblázat: Statisztikai jellemzők a vizsgált Likert-skálás kérdéseknél

		Félelem_be	Félelem_ki	Aggódás_be	Aggódás_ki
N	Valid	126	124	125	125
	Missing	1	3	2	2
Átlag		,98	,99	1,55	1,38
Medián		1,00	1,00	2,00	2,00
Módusz		2	1	2	2

(Forrás: saját táblázat)

A 3. és 4. ábra alapján az attitűdök terén a „félelem" esetén nem mutatható ki szemmel látható változás, az „aggódást" illetően kismértékű csökkenés volt kimutatható a félév végén a félév elejéhez képest, amely pozitív változásnak tekinthető abban az esetben, ha a hallgatók klímaszorongása csökkent a megoldásokra történő rávezetéssel, a cselekvésekre történő fókuszálás által.

Feltételezéseink szerint tehát a „félelem” esetén nincs szignifikáns különbség a két felmérés eredményei között, az „aggódás” terén azonban szignifikáns különbségre számítottunk (p=0,05). Mivel az adatok nem normál eloszlásúak (normalitásvizsgálattal bizonyítottuk), illetve a változók ordinálisak, Wilcoxon-próbát végeztünk (3. és 4. táblázat) mindkettő kérdésnél.

3. táblázat: Wilcoxon-próba eredménye

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Felelem_ki - Felelem_be	Negative Ranks	35[a]	30,70	1074,50
	Positive Ranks	32[b]	37,61	1203,50
	Ties	56[c]		
	Total	123		
Aggodas_ki - Aggodas_be	Negative Ranks	32[d]	27,94	894,00
	Positive Ranks	22[e]	26,86	591,00
	Ties	69[f]		
	Total	123		

a. Felelem_ki < Felelem_be
b. Felelem_ki > Felelem_be
c. Felelem_ki = Felelem_be
d. Aggodas_ki < Aggodas_be
e. Aggodas_ki > Aggodas_be

	Felelem_ki - Felelem_be	Aggodas_ki - Aggodas_be
Z	-,418[b]	-1,355[c]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,676	,175

a. Wilcoxon Signed Ranks Test
b. Based on negative ranks.
c. Based on positive ranks.

(Forrás: saját táblázat)

A statisztikai vizsgálat azt bizonyítja, hogy sem a „félelem”, sem az „aggódás” nem csökkent szignifikánsan, vagyis a nullhipotézis igazolódott (p>0,05).

5. ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

Felmérésünkben a soproni első évfolyamos nappali és levelező tagozatos óvodapedagógus hallgatók éghajlatváltozással kapcsolatos ismereteit, nézeteit, a problémához való viszonyulását vizsgáltuk. Célunk az volt, hogy megismerjük az ismereteiket, tapasztalataikat, attitűdjeiket a félév elején és a végén is, miután teljesítették az „Ökológia és környezetvédelem az óvodában" című kurzust. A klímaváltozásról minden megkérdezett hallgató hallott már. Az ismeretek szintje egyes esetekben nőtt a vizsgált populációban (pl. az üvegházgázok éghajlatváltozásban betöltött szerepe), míg más esetekben csökkent (pl. a vízgőz, mint üvegházhatású gáz ismerete). Az attitűdök terén nem volt kimutatható szignifikáns változás (Wilcoxon-próba). Összességében pozitívabb változásokat vártunk az ismeretek szintjét illetően. Számos szubjektív tényező lehet oka az eredményeknek. A félév végén a hallgatók a vizsga után töltötték ki másodszorra a kérdőívet, így fáradtabbak, dekoncentráltabbak lehettek, elveszíthették a motivációjukat is. Az órákról való hiányzások miatti hiányosságok szintén szerepet játszhattak a félév végi eredmények esetében, különösen a levelező tagozatos hallgatóknál. Az óvodapedagógus-hallgatók természettudományos tantárgyakhoz való viszonyulása is jelentős befolyásoló tényező lehet. Más irányú feltételezés, mint ahogy az elemzésnél is írtuk, hogy az éghajlatváltozásnak, mint rendkívül összetett, többtényezős komplex rendszernek mélyebben történő megértése pont ellenkező eredményeket mutat a mintában: a hallgatók felismerhették, hogy nemcsak az éghajlatváltozás, hanem más tényezők is befolyásolhatják környezetük időjárását (lásd 1. ábra, 1. táblázat). Az ismeretátadás módszereinek felülvizsgálata azonban mindenképpen szükségszerű! Véleményünk szerint több gyakorlásra, megszilárdításra, visszatérő ismétlésekre van szükség, sok-sok konkrét példával alátámasztva. Mindennek az időkeretek szabhatnak határt. A kutatás folytatásaként környezeti összefüggések megértésének mérését továbbra is tervezzük, az egyes területek/összefüggések/környezeti problémák aránya azonban változhat.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Anderson A. (2012): Climate Change Education for Mitigation and Adaptation. Journal of Education for Sustainable Development. 2012/2. szám. 191-206. p.
- Baranyai Nóra – Varjú Viktor (2015): A lakosság klímaváltozással kapcsolatos attitűdjének empirikus vizsgálata. In: Czirfusz Márton – Hoyk Edit – Suvák Andrea (szerk.): Klímaváltozás-társadalom-gazdaság: Hosszú távú területi folyamatok és trendek Magyarországon. Pécs, Publikon Kiadó, 257-284 p.
- Békés Gáspár – Benedekné Fekete Hajnalka – Hill Katalin – Jankó Ferenc – Rózsa Ildikó – Varga Attila – Victor András (2019): Heten a klímadiskurzusról. Új Pedagógiai Szemle. 2019/9-10. szám. 5-15. p.
- Buys L. – Miller E. – van Megen K. (2012): Conceptualising climate change in rural Australia: community perceptions, attitudes and (in)actions. Regional Environmental Change, 2012/1. szám. 237-248. p. [online] https://eprints.qut.edu.au/46920/9/46920.pdf [2022. június 28.]
- Dijkstra, E. M. – Goedhart, M. (2012): Development and validation of the ACSI: Measuring students' science attitudes, pro-environmental behaviour, climate change attitudes and knowledge. Environmental Education Research. 2012/6. szám. 1-17. p.
- Falus Iván – Ollé János (2008): Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 341 p.
- Havas Péter (2008): A Globális éghajlatváltozás című oktatócsomag fejlesztése és a kipróbálás tapasztalatai. Új Pedagógiai Szemle. 2008/10. szám. [online] https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-globalis-eghajlatvaltozas-cimu-oktatocsomag-fejlesztese-es-a-kiprobalas [2022. június 20.]
- Jankó Ferenc – Bertalan Laura – Pappné Vancsó Judit – Ormos Balázs – Németh Nikoletta – Hoschek Mónika (2018a): Az éghajlatváltozás kérdése a magyar erdőgazdálkodók körében. Erdészettudományi Közlemények. 2018/1. szám. 247-263. p.
- Jankó Ferenc – Bertalan Laura – Hoschek Mónika – Komornoki Karolina – Németh Nikoletta – Pappné Vancsó Judit – (2018b): Perception, understanding, and action: attitudes of climate change in the Hungarian population. Hungarian Geographical Bulletin. 2018/2. szám. 159-171. p.
- Kollarics Tímea (2021): Éghajlatváltozással kapcsolatos felmérés óvodapedagógus hallgatók körében. In: Juhász Erika – Kozma Tamás – Tóth, Péter (szerk.): Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA) (2021) 247-257. p.
- Kövecsesné Gősi Viktória (2015): A környezeti nevelés gyakorlata az erdei iskolában. Győr, Hazánk Kiadó, 178. p.

- Leiserowitz A. – Maibach, E. – Rosenthal S. – Kotcher J. – Bergquist P. – Ballew M. – Goldberg M. – Gustafson A. – Wang X. (2020): Climate Change in the American Mind: April 2020. Yale University and George Mason University. New Haven, CT: Yale Program on Climate Change Communication. 117 p. [online] https://climatecommunication.yale.edu/wp-content/uploads/2020/05/climate-change-american-mind-april-2020b.pdf [2022. június 28.]
- Magyar Természetvédők Szövetsége (2016): A magyar lakosság klímaváltozási attitűdvizsgálata. [online] https://mtvsz.hu/dynamic/energia_klima/klimavaltozas_attitud_tanulmany_vegso_pdf.pdf [2022. június 20.]
- Mika János (2015): A klímaváltozás szerepe a környezeti oktatásban és nevelésben. In: Mika János – Pajtókné Tari Ilona (szerk.): Környezeti nevelés és tudatformálás. Tanulmányok az Eszterházy Károly Főiskola műhelyeiből. Eger, Líceum Kiadó, 123-135. p.
- Mika János (2011): A pedagógusok tartalmi és módszertani tudásának fejlesztése a klímaváltozáshoz kapcsolódva. Pedagógusképzés. 2011/1-2. szám. 169-188. p.
- Mika János (2019): Az éghajlatváltozásról 12 tételben. Geometodika: Földrajz Szakmódszertani Folyóirat. 2019/1. szám. 5-25. p.
- Németh Anikó (2018): Adatelemzés statisztikai módszerekkel. Szeged, Szegedi Tudományegyetem. [online] https://eta.bibl.u-szeged.hu/458/1/EFOP343_AP2ETSZK_jegyzet_N%C3%A9meth_Anik%C3%B3_Adatelemz%C3%A9s_statisztikai_m%C3%B3dszerekkel_20180620.pdf [2022. június 20.]
- Rode Jacob B. – Dent Amy L. –Benedict Caitlin N. – Brosnahan Daniel B. – Martinez Ramona L. –Ditto Peter H. (2021): Influencing climate change attitudes in the United States: A systematic review and meta-analysis. Journal of Environmental Psychology. 2021/4. szám. 18. p. [online] https://cpb-us-e2.wpmucdn.com/sites.uci.edu/dist/1/863/files/2021/06/1-s2.0-S0272494421000761-main.pdf [2022. június 28.]
- Stevenson R. B. – Nicholls J. –Whitehouse H. (2017): What Is Climate Change Education? Curriculum Perspectives. 2017/1. szám. p. 67–71.
- Vida Gábor (2017): Előszó. In: Jankó Ferenc (szerk.): Éghajlat-Tudomány-Történetek: Beszélgetések a klímaváltozásról. Budapest, Éghajlat Kiadó 7–12 p.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rend. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról

ABSTRACT

INVESTIGATION OF CHANGE IN VIEWS RELATED TO CLIMATE CHANGE IN KINDERGARTEN TEACHER STUDENTS

Climate change is an increasingly pressing global problem that needs to emerge in the field of education. Incorporating (nature) scientific knowledge (especially climate change) into education is not an easy task for the teaching community. We consider it is essential to deepen the environmental knowledge of kindergarten teachers in higher education. In our survey, we examined the knowledge and views of the first-year kindergarten teacher students in Sopron on climate change and their attitudes towards the problem for two consecutive years. The research results of the first year were described in our previous study (Kollarics, 2021). In the present study, we present the results of the second-year research. Kindergarten teacher students were asked about climate change at the beginning of the semester and then at the end of the semester after completing the course "Ecology and Environmental Protection in the Kindergarten". Our goal was to get to know their knowledge, experiences, attitudes related to the topic. We wanted to assess whether the impact of environmental training (including climate change) on the target group could be demonstrated.

Keywords: climate change, survey, teacher training

Kollarics Tímea PhD, egyetemi docens
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
kollarics.timea@uni-sopron.hu

Sitku Krisztina

MANAGING THE SOCIETAL DIMENSION OF UNIVERSITY FUNCTIONS: A CRITICAL ANALYSIS OF THREE SELF-ASSESSMENT TOOLS FOR UNIVERSITY STAKEHOLDER RELATIONS

ABSTRACT

Greater accountability to stakeholders has motivated higher education governance reform across Europe (Eurydice 2019), while demonstrating their contribution to societal development (Benneworth et al. 2018, Farnell 2020) and capturing their innovation impact (Tijssen et al. 2021) are ongoing policy and funding requirements on the national and European levels. These may prompt universities to review their collaborative practices for which three recent European self-assessment tools render themselves: the extended HEInnovate (2013, 2021), TEFCE Toolbox (2020, TTB), and the currently piloting UASiMAP Self-Reflection Tool (SRT) and Self-Assessment Report (SAR, 2020-23). Although their approach to university stakeholder relations is somewhat different, they all build on the quadruple helix model (Carayannis et al. 2018) and use multidimensional, mixed-method, bottom-up and participatory assessment methodologies, peer comparison and a developmental purpose (Benneworth et al. 2018, Farnell 2020, Tijssen et al. 2021). Which tool to apply for an effective assessment of the societal dimension along the various university functions? How do they highlight the stakeholder aspect, and how feasible is their application? To critically analyse and compare the tools, we have set up the dimensions of objectives, focus, methodology, stakeholder involvement, resources, feasability and utility, then used qualitative content analysis on their official websites, latest literature, and our piloting experience with UASiMAP. The results show that the choice of tool should be driven by the university mission, the nature of existing stakeholder relations, and the targeted focus and spacial scope of the collaborations. While HEInnovate adopts a more general, international best practice approach, stakeholder views, collaborative experiences and needs are most revealed by TTB, and the scope and depth of their contribution are highlighted by the ’narrative with numbers’ approach of SRT and SAR. As for applicability, HEInnovate is the most user-friendly, while TTB is the most thorough, but resource-intensive, and the UASiMAP tools are yet to be finalised.
Keywords: higher education, self-assessment, external stakeholders
Network: Higher Education

1. INTRODUCTION

In the wake of the recent higher education decentralisation in Hungary, 'model-changing universities' are renewing institutional strategies, policies and practices to better suit their new objectives. Among the many motivations for higher education governance reform across Europe, some relate to such societal challenges as greater accountability to stakeholders (Eurydice 2019), while demonstrating their contribution to societal development (Benneworth et al. 2018, Farnell 2020) and capturing their innovation impact (Tijssen et al. 2021) are ongoing policy and funding requirements on the national and European levels. Thus the new Hungarian private universities may reconsider their external stakeholder relations and collaborative practices for which three recent European self-assessment tools lend themselves: the renewed HEInnovate (2013, 2021), which focuses on the entrepreneurial university and innovation, TEFCE Toolbox (TTB, 2020), which captures the complexity of university community engagement (Farnell et al. 2020), and the currently piloting UASiMAP Self-Reflection Tool (SRT) and Self-Assessment Report (SAR), the former being a customised tool for professional higher education institutions and the latter a continuation of the RIIA project (Tijssen et al. 2021). Although they approach university-stakeholder relations somewhat differently, they all adopt the quadruple helix model (Carayannis et al. 2018) considering a wide range of stakeholders from the socio-economic environment of higher education institutions.

Assessing the university practices under the umbrella term of the third mission has long been an arduous task for both higher education policy and research, however, NPM approaches have been modified by multidimensional, mixed-method, bottom-up and participatory assessment methodologies, peer comparison and developmental purposes (Benneworth et al. 2018, Farnell 2020, Tijssen et al. 2021). The mapping, assessment, support and extension of the entrepreneurial-innovative capability (Wain et al. 2018), the community engagement (Benneworth et al. 2018), or regional engagement (Kempton 2019) practice, and the regional innovation impact (Tijssen et al. 2021) of universities are complex challenges, which the three tools offer to address. Yet, which one to apply for an effective assessment of the societal dimension along the various university functions? How do they highlight the stakeholder aspect, and how feasible is their application in the Hungarian context?

2. RESEARCH DESIGN AND METHODS

To answer our questions we have used the comparative case study design for HEInnovate, TEFCE Toolbox, and UASiMAP SRT and SAR. First, we have critically analysed them along nine dimensions: focus, objectives, dimensions, methods, process, stakeholder involvement, resources, feasibility and utility.

Data were collected by a qualitative content analysis on the official websites and dissemination webinars (2020-22) of the three tools, their latest literature and our previous research (Sitku 2022), as well as our recent piloting experience with the UASiMAP SRT and SAR (2021-22). Then, we have compared the self-assessment tools to answer the three research questions and arrive at our conclusions. The following subchapters summarize our results and offer a detailed discussion.

3. RESULTS

The following table summarizes our research results along the nine dimensions of enquiry. An additional one, 'target market' is provided to highlight the type of higher education institution (HEI) the tool was meant to address.

1. table: Comparison of the three self-assessment tools (HEInnovate, TEFCE Toolbox, UASiMAP SRT, SAR)

	HEInnovate	**TEFCE Toolbox**	**UASiMAP SRT, SAR**
Target Market	any HEI	any HEI	professional HEIs
Focus	entrepreneaurialism, innovation capacity	community engagement	regional engagement & impact
Objectives	Identify & assess potential, demonstrate responses to societal needs	Map, assess & develop community engagement practices	Understand regional role, measure progress towards regional innovation impact
Dimensions *(questions with stakeholder aspect)*	1. Entrepreneurial teaching & learning (Q1, 2, 4) 2. Preparing & supporting entrepreneurs (all 6 questions) 3. Knowledge exchange & collaboration (Q1, 2,4,5)	1. Teaching & learning (all questions) 2. Research (all questions) 3. Service & knowledge exchange (all questions) 4. Students (all questions) 5. Management policies (all questions)	1. Providing capacity for regional strategy development (Q I.2.2,3; I.4.2,3) 2. Developing talents, skills & competencies reflecting regional needs & opportunities (QII.1.2, 4; II.2.1,2; II.3.1,3,4,6,8; II.4.3,5)

	HEInnovate	TEFCE Toolbox	UASiMAP SRT, SAR
	4. Organisational capacities (Q3) 5. Leadership & governance (Q5) 6. Digital transformation (Q1,2,5) 7. Internationalised Institution (none) 8. Measuring impact (Q5) SUM: 19/42 (45%)	6. Management engagement (all questions) 7. Supportive Peers (all questions) SUM: 20/20 (100%) (Tool: 'Levels of Engagement')	3. Promoting regional development through user-inspired research, development & innovation (QIII.1.1; III.2.1-4; III.4.1-3; III.5.1, 4) 4. Enhancing social, civic & cultural activities of the region's communities (QIV.1.1-4; IV.2.1,3,4; IV.3.1-4; IV.4.2-5) SUM: 40/68 (59 %, SRT)
Methods	• 42 best practice statements • scales 1-5 without descriptors • network • Optional: -individual or group assessment -depth of data collection	• DIMENSIONS: 7, 20, qualitative data • LEVELS: 1-5 with evidence • HEATMAP: colour-coded matrix • SLIPDOT: special SWOT • together with stakeholders • 'critical friends'	• SRT=questionnaire, score & evidence • SAR='narrative with numbers' • optional stakeholder involvement • RII framework: indicators & good practice • external assessment: expert, peers
Process	1. Scaling 42 statements: n/a to 5 2. Instant results: • average/each dimension • bar chart/value/Q	1. Quick Scan 2. Evidence Collection 3. <u>Mapping Report</u> 4. Participative Dialogue 5. Institutional Report	1. Data Collection 2. <u>Self-Reflection Tool</u> (63 questions) 3. Self-Assessment Report (5 chapters, 12 indicators)
Stakeholder involvement	Optional: • group assessment	Necessary: • participatory method:	Optional: • major external & internal stakeholders

	HEInnovate	TEFCE Toolbox	UASiMAP SRT, SAR
	• which stakeholders to involve	-hard-to-reach communities' -internal stakeholders	
Resource	Flexible: • minimal (individual assessment) • to extended (workshops with stakeholder groups)	Time & resource intensive: • uni HR • 6 months • funding • several external participants • their coordination, commitment & benefits?	Time & HR intensive: • data collection (academic staff & SH) • min. one expert with training • managerial supervision • double interpretation of data!
Feasibility	Flexible: • choice/dim.-s • kinds & depth/data • confidential • all EU languages • free • rich resources • workshops • network/users	Must: • coordinator • senior manager • ‚key people' • capacities • coordination • timing • 6-month commitment • conditions of implementation of the report • 4 ready-to-use online tools	Must: • time & energy consuming data collection • double administration & interpretation • interpretation6HEI • training
Utility	• Instant access to results • Comparison /previous results • Internal use: opens strategic discussions	• Strengthens HEI-stakeholder relations: experiences, current needs, new collaborations • Visibility of HEI community engagement • Basis for strategic planning	• In-depth analysis for strategic decision making • SAR>appendix to relevant EU tenders? • Proof/regional dimension in HEI functions across the whole organization for national policy makers

(Source: Author's own compilation)

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

According to our results, only the UASiMAP SRT and SAR are specific to the type of higher education institution. When choosing the self-assessment tool, its focus should be relevant to the university vision and mission, the nature of its existing stakeholder relations, and the objectives and scope of these collaborations. HEInnovate considers universities the driving force in regional innovation systems, thus their entrepreneurial-innovative potential is important; TEFCE Toolbox involves multiple stakeholders to assess the authenticity of collaborations and their wide societal impact; and the UASiMAP tools zoom in on regional embeddedness and impact. While all map and assess present third mission practices, the first identifies entrepreneurial-innovational potentials, the second wishes to sustain and deepen community engagement practices, and the third strives to understand a HEI's regional role measuring progress towards regional innovation impact.

As for the external stakeholder aspect, HEInnovate uses 8 dimensions to organize its 42 international best practice statements of the ideal entrepreneurial university of which less than half relate to external stakeholder involvement. In contrast, all the 20 subdimensions of the relevant TTB tool include the university's partners, and about two-third of the 68 questions in the SRT cannot be fully answered without them. While their involvement and range in the assessment process are optional for HEInnovate, they are essential for TTB whose participatory method draws in their widest possible variety, and the UASiMAP tools strongly advise their inclusion in the data collection. Thus our answer to the second research question is that stakeholder views, collaborative experiences and present needs are most revealed by the TTB, while the scope and depth of their participation in university collaborations are disclosed by the UASiMAP SRT.

The applicability of the three tools can be understood in various ways. We have approached it by the complexity of the assessment process, the methods of data collection, the necessary resources, and the feasibility of the assessment. HEInnovate seems to be the quickest and most flexible tool with a 2-step process, individual or group assessment of all or selected dimensions, instant, visualised results and a host of resources. TTB is also very user-friendly in all of its 5 steps and 4 tools, which it complements by 'critical friends', i.e. similar HEIs a university may network with for future peer learning. The UASiMAP tools require three steps with a double interpretation of the results, yet, the 'narrative with numbers' approach of the SAR, and its connection to the RIIA framework, make this tool especially valuable for HEIs.

As for the assessment methods, the first tool uses international best practice statements with a scale of 'non-applicable' to 5, but without level descriptors, and a questionable depth of data collection and reliability.

TTB uses a highly complex and deep qualitative research methodology as we have shown (Sitku 2022), of which the participatory method of data collection and triangulation are the most commendable. In contrast, UASiMAP uses both quantitative indicators and qualitative descriptions: the SRT is a highly detailed questionnaire with scoring and evidence provision requirements with considerable data collection. The following SAR applies selected RII indicators and narratives of good practices and barriers along the four dimensions, which it complements by an external expert review.

In terms of resources and feasibility, HEInnovate's flexibility allows for either an economical individual assessment on a single dimension in one day, or a series of workshops with stakeholder groups on all dimensions, and anything in between. The kinds and depth of data informing the scores are not prescribed, which may be a blessing practically, but a curse scientifically. It is confidential, free-of-charge and available in all EU languages.

TTB is the most thorough, but resource-intensive tool (Sitku 2022) with a 6-month timespan, intensive human resources and funding needs, as well as serious coordination and commitment requirements on all sides. It also requires the commitment of senior management, a coordinator, representatives of the municipality and 'key people' from the local-regional-national-international stakeholder communities, as well as a clear idea of the benefits, and the right conditions for the realisation of the final report. The third toolset is also time and workforce intensive with a 3-month assessment period, a trained internal expert, institutional managerial support and external expert supervision, and a double interpretation of the collected data. All in all, each tool requires an internal expert, (team) training, context-specific interpretation of the questions and some form of external evaluation either by an expert, peers, or a users' network. As for 'paperwork', HEInnovate is quick and simple; TTB is extensive, but user-friendly; while the UASiMAP SRT may need simplification during its finalisation.

To conclude, one may wonder about the future utility of the three self-assessment tools. HEInnovate provides instant, visual reports of the results with the aim of opening strategic discussions on the entrepreneurial nature of the institution and see what areas need improvement (Allinson et al. 2021). TTB provides a special SWOT analysis even before the final report highlighting strengths and areas of improvement for the university with the specific aim of extending stakeholder involvement and deepening the authenticity of its community engagement practices. It also strengthens university-stakeholder relations, which may be beneficial to all in several ways (Sitku 2022). The in-depth analysis of regional embeddedness in terms of innovation performance and innovation potential (Tijssen et al 2021) may support strategic decision making for professional higher education institutions, as well as highlight their contribution to their region's societal development. As such, the UASiMAP tools may even function as useful appendices to relevant future tender applications.

REFERENCES

- Allinson Rebecca – Jávorka Zsuzsa – Trym, Mikkel (2021, April, 23): Introduction to HEInnovate. HEInnovate. https://heinnovate.eu/sites/default/files/Introduction%20to%20HEInnovate_230421.pdf
- Benneworth Paul – Ćulum Bojana – Farnell Thomas – Kaiser Frans – Seeber Marco−Šćukanec Ninoslav – Vossensteyn Hans – Westerheijden Don (2018): Mapping and critical synthesis of current state-of-the-art on community engagement in higher education. Zagreb, Institute for the Development of Education, 147. p.
- Carayannis Elias G.– Grigoroudis Evangelos – Campbell David F.J. – Meissner Dirk – Stamati Dimitra (2018): The ecosystem as helix: An exploratory theory-building study of regional co-opetitive entrepreneurial ecosystems as Quadruple/Quintuple Helix innovation models. R&D Management. 2018/1. szám. 48-162. p. https://doi.org/10.1111/radm.12300
- European Education and Culture Executive Agency Eurydice Motiejunaite Akvile – Riiheläinen Jari – Horvath Anna – Noorani Sogol – Parveva Teodora (2019): Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2019: Overview of major reforms since 2015. Eurydice Report. Brussels, Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/256641
- Farnell Thomas (2020): Community engagement in higher education: trends, practices and policies. NESET Report. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 93. p. https://doi.org/10.2766/071482
- Farnell Thomas − Benneworth Paul − Ćulum Ilić Bojana − Seeber Marko − Šćukanec Schmidt Ninoslav. (2020): TEFCE Toolbox: An institutional self-reference framework for community engagement in higher education. Zagreb, Institute for the Development of Education, 77. p.
- Kempton Louise (2019): Wishful thinking? Towards a more realistic role for universities in regional innovation policy. European Planning Studies. 2019/11. szám, 2248-2265. p. https://doi.org/10.1080/09654313.2019.1628183
- Sitku Krisztina (2022): Egy tanuló közösséget formáló eszköz: a TEFCE Toolbox. In. R. Kattein-Pornói – J. Mrázik – M. Pogátsnik (Eds.): Tanuló társadalom: Oktatáskutatás járvány idején. Budapest – Debrecen, HERA**,** 426-436. p.
- Tijssen Robert – Edwards John – Jonkers Koen (2021): Regional innovation impact of universities. Cheltenham – Northampton, Edward Elgar Publishing, 216.p. https://doi.org/10.4337/9781839100536
- Wain Martin. – Devine Jim – Ferrari Anusca – Jávorka Zsuzsa – Mobilio Veronica (2018): The entrepreneurial and innovative higher education institution: A review of the concept and its relevance today. Brussels, HEInnovate, 16. p.

ABSZTRAKT

AZ EGYETEMEK FUNKCIÓINAK TÁRSADALMI SZEMPONTÚ VIZSGÁLATA: HÁROM EURÓPAI ÖNÉRTÉKELŐ RENDSZER ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Az elmúlt két évtized európai felsőoktatásirányítási reformjait egyrészt az egyetemek érdekhordozóik felé való fokozottabb elszámoltathatóság motiválta (Eurydice, 2019), míg a társadalmi fejlődéshez való hozzájárulásuk felmutatása (Benneworth et al, 2018; Farnell, 2020), és regionális innovációs hatásaik megragadása (Tijssen et al, 2021) máig érvényes felsőoktatáspolitikai és finanszírozási elvárások. Ezek arra késztethetik a felsőoktatási intézményeket, hogy felülvizsgálják külső érdekhordozóikkal való együttműködési gyakorlatukat, melyhez három európai önértékelő rendszer közül is választhatnak: a kibővített *HEInnovate* (2013, 2021), a *TEFCE Toolbox* (2020, TTB), és a véglegesítés alatt álló *UASiMAP Self-Reflection Tool* (SRT) and *Self-Assessment Report* (SAR, 2020-23). Bár megközelítésük valamelyest eltér, mindhárom a négyes-spirál modelljére épül (Carayannis et al., 2018), többdimenziós, kevert módszertanú, és alulról építkező, résztvevői értékelést is magukba foglaló elemző eszközök. Feltáró funkciójukon túl lehetőséget adnak a társ-értékelésére és az intézményi gyakorlat fejlesztésére (Benneworth et al., 2018; Farnell, 2020; Tijssen et al., 2021). Melyik eszközt érdemes kipróbálni az egyetemi funkciók társadalmi dimenziójának belső értékelésére? Miként világítanak rá a külső érdekhordozói aspektusokra, és mennyire életszerű az alkalmazásuk? A kritikai összehasonlítás során a *célok, fókusz, módszertan, érdekhordozói bevonás, erőforrások, megvalósíthatóság* és *hasznosság* dimenziói mentén végeztünk kvalitatív tartalomelemzést az elemzőrendszerek hivatalos honlapjain található dokumentumokon, felsőoktatáskutatási irodalmukon és tréningsorozataik webináriumi anyagain, melyeket kiegészítettünk saját, a UASiMAP SRT és SAR pilotja során szerzett tapasztalatainkkal. Eredményeink szerint az eszközök közti választást az egyetemi küldetés, a külső érdekhordozói kapcsolatok természete, az együttműködések célja és térbeli kiterjedése határozzák meg. Míg a HEInnovate egy átfogóbb, a nemzetközi jógyakorlatokon nyugvó megközelítést alkalmaz, addig az érdekhordozói véleményeket, együttműködési tapasztalatokat és igényeket a TTB hozza leginkább felszínre, a UASiMAP SRT és SAR „számokkal alátámasztott narratívák" módszere pedig a hozzájárulások terjedelmét és mélységét. Alkalmazhatóságukat tekintve a HEInnovate a leginkább felhasználóbarát eszköz, a TTB a legalaposabb, ám erőforrásigényes, míg a UASiMAP eszközök véglegesítése még folyamatban van, és 2023 júniusára várható.

Kulcsszavak: felsőoktatás, önértékelés, külső érdekhordozók, társadalmi igények

Sitku Krisztina, PhD Candidate
University of Dunaújváros, University of Pécs
sitkuk@uniduna.hu

IV. TÁGULÓ TANULÁSI TÉR

Balatoni Monika

ENKULTURÁCIÓ, ÁLLAMPOLGÁRI ÉRTÉKEK A FIATALOK KÖRÉBEN – EGY KISMINTÁS KUTATÁS TAPASZTALATAI

ABSZTRAKT

A 21. századi ember állampolgári értékei, a saját nemzeti kultúrájának tradíciói, szimbólumrendszerének elsajátítása átalakulóban van. A nemzeti enkulturáció folyamatának fenntarthatósága, a média jelentős hatása komoly kihívások elé állítják mind az államok vezetőit, az iskolarendszerek, módszertanok megalkotóit, mind a művészeti élet képviselőit.

Az enkulturáció egyik leghatékonyabb és legdominánsabb szereplője az az állam lehet, amely fenntartja azokat az intézményeket, alakítja azok metodikáját, finanszírozáson keresztül orientálja, sőt gyakran akár rögzíti a tartalmakat, közjogi értelemben pedig definiálja azon szimbólumokat, melyek ebben az enkulturációs folyamatban meghatározók lehetnek az állampolgárok szempontjából. Ezen belül különösen érdekes a fiatal nemzedék tradicionális kulturális befogadása, történelmi emlékezete.

Az enkulturáció fogalmát M. J. Herskovits (1962) vezette be. Az enkulturáció az a legátfogóbb tanulási folyamat, amely minden ember számára, minden társadalomban elengedhetetlenül szükséges alap képességek elsajátítását jelenti, ami a társadalom által kialakított intézmények és tevékenységi formák segítségével és a nevelés útján valósul meg. E gondolatot folytatva, tehát a magyar társadalomban elengedhetetlenül szükséges alapképességek elsajátítását is jelenti, ami a társadalom által kialakított intézmények és tevékenységformák segítségével, mint nyelv, vallás, technika, művészet, sport, a nevelés útján valósul meg. A nevelés a legfontosabb eszköz, hogy egy-egy társadalom kultúráját az egyénben reprodukálja, és azt az egyes generációk közvetítésével továbbörökítse.

Tanulmányom egy országos adatfelvételt előkészítő mikrokutatás eredményeinek rövid bemutatása céljával született. A bemutatott kutatási adatokat az egyetemi hallgatók nemzeti emlékezetének mélyebb megértését vizsgáló (formálódó) kérdőív előkészítését szolgáló kismintás adatfelvétel során gyűjtöttem. A tanulmány ezért egy research paper, kutatás közben állapotot tükröz, amely reflektál a vonatkozó szakirodalmak megállapításaira és a változó ifjúsági scenario estében felvet új dilemmákat, melyeket mélyebb mintázataiban is szeretnék elemezni a későbbiekben.

Kulcsszavak: enkulturáció, nemzeti emlékezet, állampolgári értékek, nemzeti identitás
Szakosztály: Állampolgári Nevelés és Oktatási Jogok Szakosztály

1. BEVEZETÉS

Az utóbbi húsz évben intenzív civilizációs változások történtek, napjainkban a globalizáció és a globalizmus jelensége kiterebélyesedett (Beck 2005, Beck 2008, Jancsák 2016), a kulturális és edukációs folyamatok jelentős formálódás alatt állnak, a globális hatásmechanizmusokat gyakorta nehezen követik le a szocio- illetve a kulturális régiók társadalmi intézményei, a nemzetállami intézményrendszerek (Bogár 2006, Harcsa 2021). A nevelés a legfontosabb eszköze annak, hogy egy-egy társadalom a kultúráját az egyénben reprodukálja (Pusztai 2020, Kozma 2022), és azt az egyes generációk közvetítésével tovább örökítse. „Korunk jellemzője a közmegegyezésen alapuló normák és a társadalmi értékek válsága okozta instabilitás és elbizonytalanodás. A gazdasági és politikai válságok, az új migrációs áramlatok, a politikai populizmus erősödése és a technológiai változások új sebezhetőségeket okoztak gyermek és ifjúsági korosztályok számára, úgymint a szabadság, a szolidaritás, az empátia, az autonómia, a felelősség értékeinek válsága, azaz az univerzális humanista értékek válsága, továbbá a post-truth korszak manipulációinak, azaz a félelemiparnak való kitettség." (Jancsák 2020b:1016).
A nemzeti enkulturáció jelenségvilágának mélyebb megértését célzó kutatások, az enkulturáció sajátosságait figyelembe véve, kiemelt figyelmet fordítanak az egyén nemzeti kultúrájának, és annak elsajátításához kapcsolható intézmények, az állam által koordinált programok sajátosságaival, és azok hatásainak vizsgálatára. Azt hangsúlyozzák, hogy kultúra nélkül az emberi élet nem, vagy nem emberi életminőségben lehetséges, ezért az ember számára létfontosságú az a tanulási folyamat, melynek során mintegy „belenő" a kultúrába. Továbbá ezen a folyamaton belül szükséges tovább szűkítenünk azt a vizsgálati lehetőséget, amikor arra helyezzük a hangsúlyt, hogy az egyén miképpen „nő bele", avatódik be saját nemzeti kultúrájába, kulturális gyökereit honnan nyeri (Herskovits 1962).
„A történelem nemcsak a kormányok és akadémiai intézetek találmánya – jelen van mindenhol. Magunkba szívjuk a levegővel együtt, benne rejlik városaink és tájaink látványában. Nemcsak az iskolában tanulunk róla, hanem otthon a nagyszülőktől, a népmesékből, a televízióból, a köztéri szobrokból, háborús emlékművekből, középületekből, múzeumokból és galériákból is" (Furtado 2014:79). Az idézett kutató, a History Today szerkesztője, Histories of Nations [Nemzettörténetek] (2014) című kötetében vizsgálja az enkulturációnak az emberek mindennapjaiban betöltött szerepét. Rámutat arra, hogy történetek narratívák, tárgyak és emlékek vesznek körül minket a mindennapjainkban, rajtuk keresztül alkotunk véleményeket saját nemzetünkről sőt másokról is. Ezek azok az alapok, amelyekre építkezünk és amelyekből a közös nemzeti tudat összetevődik (Furtado 2014). A történelemben sokszor nem az az érdekes, ahogy megtörténtek az események, hanem hogy mire emlékezünk, és ezt hogyan tesszük.

A történelem és a nemzeti emlékezet tehát formálódik a családban (Jancsák 2020a), később az iskolában (Kaposi 2020, Kojanitz 2019, 2021), de leginkább a társadalom különböző csoportjaiban (Pászka 2007, Varga 2009, Gyáni 2020), melyeket értékrendjét, gondolkodásmódját meghatározza tagjai egyéni fejlődése, a nemzeti értékekkel történő azonosulása.

A kultúra, geertzi értelmezésben, a szimbólumokban megtestesülő jelentések történetileg közvetített mintáit jelenti. A szimbolikus formákban kifejezett, örökölt koncepciók rendszere, amelyek segítségével kommunikálnak az emberek egymással, állandósítják és fejlesztik az élettel kapcsolatos tudásukat. és attitűdjüket (Geertz 1994).

Az emberi kultúra csak közösségi létben létezhet. Másokkal való érintkezésben, kommunikációban, visszacsatolásokban bontakoznak ki és maradnak fent a kulturális jelenségek. Gyakran a kultúra hordozója az a kommunikációs forma, mely szimbólumok alkotásában realizálódik, színekben, formákban és vizuális jelentéstartalmakban, melyek direkt az egyén tudatalattijára hat. Különösen, ha az adott egyének csoportja secunder tapasztalatok által, legyen ez társadalmi kampány vagy a média tömegkommunikációs hatása, alakítja ki emlékezetének minőségét, értékrendi sorrendet állít fel általa.

A tudományos megközelítésből nem maradhat el a kollektív emlékezet fogalmi rendszere, mivel ez olyan alap, amire minden emlékezet építkezik. Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy az emlékek hordozója csak részben az emberi elme, e mellett legalább olyan fontos a közeg, a társas helyzet és a kulturális szimbólumok. Ezek segítségével önthető az emlékezet fogalmakba. A tér fontosságát hangsúlyozza Peter Burke, amikor azt mondja, hogy az emlékezet kialakításában a képek, illetve a cselekvések, rituálék és a kollektív reprezentációk azok, amelyek biztosítják a múlt átélését (Burke 1991). A történelmi ismereteink az iskolai lexikális tudásátadáson túl napjainkban egyre gyorsabban bővülnek – a családi történetek, baráti beszélgetések helyett videók, filmek vizuális tartalomközvetítésével: a filmművészet például, az idő és a tér desztillációjában hozzájárul a nemzetállamokat fenntartó képzelethez (Cummins 2012).

Létezik kollektív emlékezet, ugyanakkor az emlékezetnek társadalmi keretei vannak, egyéni gondolkodásunk csak akkor képes az emlékezésre, ha a kollektív emlékezet vonatkoztatási keretein belül helyezkedik el, és részévé válik annak. A legtöbb emlékünk akkor bukkan föl, amikor szüleink, barátaink, tanáraink, vagy mások emlékeztetnek rájuk bennünket (Halbwachs 2018). Jan Assmann a kollektív emlékezet fogalmát azzal bővítette ki, hogy a kollektív emlékezeten belül meghatározta a kommunikatív és a kulturális emlékezet fogalmát. A kommunikatív emlékezeten Assmann olyan emlékeket ért, melyeken az egyén a kortársakkal osztozik. Ilyen például a nemzedéki emlékezet. Amennyiben ennek hordozói kihalnak, a következő nemzedék veszi át a helyüket a nekik átadott tudás hordozójaként.

Azonban ez az eleven emlékezés az idő múlásával elenyészik. Az oral historyn alapuló kommunikatív emlékezet mintegy három nemzedéken keresztül tartható fenn, ezt követően átveszi helyét a hagyomány, vagyis beleolvad a kulturális emlékezetbe (Assmann 2018).

Minden nemzet számára tehát a ritkuló családi, közösségi oral historyt felválthatja az a fajta kultúra által közvetített valóság, melynek hitelességéhez elegendő néhány momentum hasonlósága vagy a kommunikatív emlékezet felülírása következmények nélkül. A hagyományok és rituálék kialakítása, valamint a helyszínek, az emlékezet elemeinek, szimbólumainak megismertetése, szabályozása egyre sürgetőbb és stratégiai kérdés a nemzetállamoknak. A kormányok által gyakorolt felügyelet, kulturális- és emlékezetpolitikai tartalmak és intézmények feladatai szorosan egymásra ható folyamatok. Vizsgálatuk szinte egymásból következik. Egy nemzetállam megmaradásának elengedhetetlen feltétele a nemzeti kultúra és tradíciók ismerete. A magyar kormányok az utóbbi évtizedben több intézményt, programot hoztak létre a nemzeti tematika örökítésére és a történelem minden részletének feltárására. Az intézményrendszerek azonban csupán az utóbbi néhány évben kezdtek a fiatalok felé nyitni tudományos kutatások alapján készült tartalmaikkal, ám gyakran túlságosan szakmai („felnőttfejjel gondolkodó", „felnőttnyelven" írt) keretbe rendezve és azok a fiatalok által nem használt kommunikációs csatornákon jelentek meg. Továbbá a kormányzati kommunikáció gyakran politikai narratívába helyezi az emlékezés formáját, rítusát, esetleg definiál fogalmakat, ezzel hátráltatva a fiatal generáció aktív bevonódását a nemzeti emlékezet cselekvő-értékőrző folyamatába. Igaz, a nemzeti kormányok emlékezetpolitikája mellett a globális médiapiaci szereplők újabb kommunikációs csatornákat nyitottak, különösen az utóbbi években, amikor is professzionális minőségben (a fiatalok nyelvén megfogalmazottan) jelennek meg történelmi események narratívái, ám a közvetített identitások némelykor koncepcionálisak, a történelmi valóságtól elrugaszkodottan, ugyanakkor (a szórakoztatást előtérbe helyező, a médiafogyasztást fokozó) fiatalos, emberi, és szerethető történetekbe ágyazva jelennek meg. Hatásuk egyre erősebb, nézettségük jelentősen nő különösen a vizuális ismeretátadásra fogékony fiatalok körében.

2. A KUTATÁS ÉS AZ ADATOK ALAPJÁN ELŐTÖRŐ DILEMMÁK

Az identitás fogalma nem egy befejezettséget kifejező definíció, avagy determináltság, mert az egyén és a társadalmi csoport identitása sem befejezett tény, hanem a történetiségétől, az élményekből, a társas környezettől befolyásolt változó meghatározottság jellemzi (Pataki 2010).

Nemcsak az emberek, hanem az államok is rendelkeznek identitással, amelyet a földrajzi fekvésük, demográfiai viszonyaik, geopolitikai helyzetük, történelmük, kultúrájuk (és sok más tényező) határoz meg egyszerre (Bende–Halász 2014), emiatt nem konstatálhatunk egy stabil állapotot, hanem mint dinamikusan formálódó tényezőt vizsgálhatjuk csak.

A következőkben saját kutatási eredményeim által mutatom be, miképpen ábrázolható e témában a fiatalok jelenlegi tudása és attitűdjei: miképpen gondolkodnak iskolai megemlékezésekről, állampolgári feladatokról, emlékhelyekről, ünnepekről? A kutatás során kvalitatív és kvantitatív módszertant egyaránt alkalmaztam. A kutatás során interjúk (18 mélyinterjú és 6 fókuszcsoportos interjú), valamint a hallgatók körében készült kérdőíves vizsgálat (n=78) adatai talaján vizsgálódtam. Itt bemutatott kutatásom korlátozott, kis elemszámú, a reprezentativitási mutatók tekintetében nem enged erős állításokra. De enged kutatói dilemmák megfogalmazására, „alapos gyanú jelleggel". Célom az volt az adatfelvétellel, hogy egyrészt teszteljem kérdőívemet (mely egy nagymintás kutatás adatfelvételi eszközeként szerepel a céljaim között), másrészt a kis mintán megvizsgálhassak olyan állításokat, amelyek a hazai ifjúságkutatások eredményei alapján megfogalmazhatóak és melyet a kutatók ezen fogalmakkal írnak le: 1. „Arctalan (?) nemzedék" (Bauer–Szabó 2011), 2. "csendes nemzedék" (Székely 2014), 3. „racionálisan lázadó hallgatók" (Szabó 2014), 4. „történelemtől elidegenedett nemzedék" (Jancsák 2020b).

A hagyományok, rituálék kialakítása, az edukációban megjelenő, a nemzeti identitásra erősen ható helyszínek és az emlékezet elemeinek, hőseinek, szimbólumainak megismertetése egyike az államok által gyakorolt funkcióknak. Vajon ezek ismerete mennyire élő a fiatal generáció kollektív emlékezetében? A következőkben közölt kutatás közbeni adatokkal a felsőoktatásban résztvevő fiatalok válaszait mutatom be 2021-ből.

A 2016-os magyar ifjúságkutatásból még az a kép rajzolódott ki, miszerint a hazai fiatalok elfordulnak a politikától, elveszítették a demokratikus intézményekbe vetett bizalmukat (Székely–Szabó 2016). Az ifjúság világát jellemző aktivitás, illetve a döntésekbe való bevonódás igényének dinamikus formálódása, pulzálása rajzolódik ki előttünk, amikor a „racionálisan lázadó hallgatók" (Szabó 2014) vagy az „új csendes generáció" (Székely 2014) életvilágát ábrázoló kutatások eredményeit olvassuk, ugyanakkor Nagy és Fekete kérdésként fogalmazza meg (Megszólal-e az új csendes generáció?, 2020), amit Szabó és Oross korábban (Csendesek vagy lázadók?, 2017), valamint Bauer és Szabó szintúgy, kérdőjellel kifejezett kutatói dilemmaként vetett fel (Arctalan (?) nemzedék, 2011) – mégpedig az ifjúsági szcenárió hagyományos pillanatfelvételekkel talán megfoghatatlanul gyors változásait, adoptálódását a fiatalok referenciakeretét jelentő társadalmi környezet változásaihoz (Somlai 1997, 2011; Jancsák 2013, Székely 2020).

Erre az „egyre élesebb lencse, vagy új kamera" felvetésre (Chisholm 2006), tehát a kutatóeszközök-béli innovatív módszertani megújulás szükségszerűségére az

ifjúságkutatások nemzetközi tématerületében két évtized óta folyik új az ifjúsági paradigma és a konceptuális válaszok formálódása (Ld. Jancsák 2011). Adataimból úgy tűnik, mintha megszólalna a csendes(nek vélt) generáció.

Mikrokutatásunk adatai alapján az jelenik meg előttünk, hogy az egyetemisták 72%-a tartja magát valamilyen szinten tájékozottnak közéleti-politikai kérdésekben, és a magát nagyon tájékozottak tartó fiatalok e kör egytizedét alkotják. A mintában nem csupán a tájékozottságról való vélekedések, hanem az magyar politika iránti érdeklődésük is mást mutat a korábban publikált eredményekhez képest, amely (bár itt egy mikrokutatás eredményeit ismertetem!). A terveim szerinti nagyobb mintán, a felsőoktatási hallgatókra specifikált kutatáshoz fontos indítószikraként használható, legalább „alapos gyanú" jelleggel felvethető, hogy a 2021-ben látható kép egy a közéleti kérdésekben aktívan formálódó ifjúság világát mutathatja, amelyek túlmutatnak a „csendes" és a „racionálisan lázadó" fiatalok nemzedéki sajátosságain. A magyar politika kapcsán az egyáltalán „nem érdekel" és az „inkább nem érdekel" válaszadók a minta negyedét teszik ki. A különbözőségek magyarázatára utalhatnak a felsőoktatási hallgatói minta rétegének belső mintázata, válaszadók megoszlása nemek szerint (a nők alkotják a minta kétharmadát), illetve a lakóhely településtípusa szerinti eltolódás az országosan reprezentatív kutatásoktól (Budapest 28%, megyeszékhely 7%, város 33% község/falu 32%), mert a mintában felülreprezentáltak a fővárosi fiatalok. A mintában szintúgy felülreprezentáltak a nőhallgatók. Az ifjúságkutatások által ez a közéleti érdeklődésben kevésbé aktív rétegnek konstatált csoport, de ezzel ellentétes kép jelenik meg az adatainkban: a nők körében is többségben vannak a politika iránt érdeklődő válaszadók.

A fiatalok reflektáltsága és ellentmondásos véleményvilágának egyik magyarázata az ifjúságkutatók szerint, hogy egyre inkább a család, a kortársak és a média határozza meg világképüket, az iskola és a társadalmi kultúra egyre kisebb szerepet játszik ebben a folyamatban. Az adatimban az látszik, hogy a nemzeti emlékezet létezése a válaszadók 85 százaléka szerint része a mindennapi valóságnak, ugyanakkor az emlékezetpolitika a válaszadók kétharmada számára nem érvényes (nem értelmezhető) fogalom. Ugyanakkor meglepő eredményt mutatnak az adatok a nemzeti emlékezet ápolásában való társadalmi intézményekről vallott hallgatói vélekedések esetében. A válaszadók leginkább az állam és az iskola szerepét határozták meg, mint annak formálóját, és ezeken kívül még a család intézményét. Előbbi kettőt a válaszadók fele, míg az utóbbit a válaszadók egyharmada jelölte, mint a nemzeti emlékezet ápolásában fontos tényezőt.

Mindez megerősíti a szocializációs elméletek által leírtakat, amelyek a család, mit primer csoport közösségi-közéleti szocializációs funkciója keretében hangsúlyozzák a generációk közötti értékátadási folyamatok szerepét, köztük a családtörténeteken keresztül való kollektív emlékezet megőrzését (Somlai 1997, 2011, 2013; Jancsák 2020a), ugyanakkor ezen adatok erősen hangsúlyozzák a nemzeti (kollektív) emlékezet, mint

konstrukció (Rüsén 2004; Seixas 2016) által az iskolára és az emlékezetpolitika aktoraira tett felelősséget. Mikrokutatásunk adatai megerősítik ezen állításokat. Tíz válaszadó közül nyolc jelezte, hogy számára a család az, amely a magyarságáról vallott vélekedéseit meghatározza. Az iskola esetében a válaszadók kétharmada, míg az állam esetében ezt a véleményformáló hatást csak a válaszadók fele jelezte. A válaszadók szerint a legkevésbé a baráti kör van hatással a magyarságáról való elképzeléseire. Tehát itt nem feltétlenül generációs hatást érzékelhetünk, talán, mert saját közösségük témái középpontjában nem a hazafias és történelmi témájú diskurzusok állnak. Ez egy újabb dilemmát vet fel, mégpedig azt, hogy a kutatásomban szisztematikusan árnyalni szükséges a kortárscsoport identitásformáló hatását vizsgáló kérdéseket, a nemzedéki hatások mélyebb megértése céljából.

A nemzeti szimbólumokkal kapcsolatosan nagyobb a bizonytalanság a tudásukban. A bizonytalanság miben látható? A nemzeti szimbólumok viszonyítását, pontosabban meghatározását az Alaptörvényben megfogalmazott szimbólumokhoz mértem. Azaz: Magyarország címere, nemzeti lobogója, a Szent Korona, és a Himnusz. Szokásjogi elemként szerepel még a Szózat. E kérdéscsoportban több válasz lehetőségét adtam meg. A válaszadó hallgatók bizonytalanságát abban látom, mert ugyan a jelölések számossága miatt az első helyeken állnak a jogszabályban is definiált szimbólumok, de azok is kaptak „jelölést", amelyek valamely ünnepkörhöz kapcsolódnak (pl. az 1848-as forradalom szimbóluma a kokárda, az 1956-os forradalom szimbóluma a lyukas zászló). Sokan a kokárdát és a lyukas zászlót vagy Szent István palástját is szimbólumnak jelölték. Igaz, ezek a szimbólumok jelentéstartalmakkal bírnak és utalnak a nemzeti emlékezet megőrzése szempontjából az „emlékezetmágnesként" viselkedő jelentéshordozó szimbólumok szerepére. Ezen eredmény alapján felvetődött bennem e kérdés zárt kérdésből nyílt kérdéssé alakítása.

Melyek Ön szerint a nemzeti szimbólumaink? (fő, %)

Korona	70 (89%)
Nemzeti lobogó	66 (84%)
Címer	65 (83%)
Himnusz	64 (82%)
Kokárda	51 (65%)
Szózat	46 (59%)
Szent István palástja	37 (47%)
Szent jobb	26 (33%)
Lyukas zászló	21 (26%)
Alaptörvény	15 (19%)

(Forrás: saját kutatás 2021.)

Ez az érdekes kettősség rajzolódik ki előttünk, amikor az iskolai megemlékezésekről vallott vélekedéseikről kérdezzük a fiatalokat. A válaszadók közel fele értékeli úgy, hogy az ünnepi iskolai megemlékezések tartalmasak és ugyanilyen arányban voltak azok, akik szerint kötelező jellegűek és tartalom nélküliek egyszerre, de a többi válaszadó esetében sem pozitív a kép. A többség tapasztalatai szerint értelmetlen időtöltés és unalmas, felesleges dolog egy iskolai megemlékezés. Ezt a kérdést szükségesnek tartom a kutatásomban mélyebb mintázataiban is vizsgálni, és keresni azon komponenseket, amelyek a fiatal korosztályok számára a tartalmas vs. tartalmatlan, értéktelített vs. értékmentes, a történelmi múlt iránt érzelmeket keltő vs. attitűdök nélküli, a hagyományokat tisztelő vs. posztmodern, a múltban gyökerező jelen viszonyrendszer megértését segítő iskolai, települési, állami megemlékezések megszületését támogathatják. Mindez arra is utal, hogy a szakirodalmakban leírt történelemtől, történelmi múlttól való elidegenedés jelensége (Jancsák 2020b) a történelmi interpretációk megértése, a nemzeti kulturális örökség és a honismeret tématerületének oktatási-nevelési dilemmái, kihívásai (Kaposi 2020, Kojanitz 2019, 2021) és az ezekből levonható feladatkörök a család intézménye mellett, (bővülő szerepelvárások szerint) az iskola és a közösségek, de az állami emlékezetpolitikai szereplők feladatvállalása is, a szakemberek (történelemtanárok, történészek, múzeumpedagógusok, élménypedagógusok, stb.) együttműködésének eredményeként lehet hatékony értékőrző, a kollektív emlékezet, illetve a nemzeti enkulturáció vonatkozásában az új nemzedékek számára.

3. ÖSSZEGZÉS

A tanulmányban közölt eredmények, az adatok szűkössége végett nem mutatnak árnyalt képet, de értékes dilemmákat vetettek fel és sikeres tesztvizsgálatnak tekinthetőek, mert orientálják a további kutatásaimat.

Kutatás közben jelleggel megírt tanulmányomból, mely a HUCER 2022. évi konferencia előadás kapcsán íródott, kirajzolódik, hogy az educationak, a kulturális intézményeknek, valamint a családi közösségeknek felértékelődik a szerepe az enkulturációs folyamatokban. Mikrokutatásom eredményei alátámasztják azt a feltételezést, miszerint a nemzeti kulturális alapokat csakis tudatos állami és társadalmi építkezéssel lehet fenntartani, aminek módszereiben és közvetítő csatornáiban jelentős változásokra van szükség. Különösen, ha a fiatalok értékszocializációját támogatni, az iskolapadban formálódó új nemzedék nemzeti identitását, állampolgári aktivitását erősíteni szeretnénk. Amiképpen az egyik interjúban egy 23 éves fiatalember megfogalmazta*:„…mi fiatalok nem szeretjük, ha megmondják nekünk, hogy mit csináljunk, de valójában fogalmunk sincs, hogy mit akarunk igazán!”*

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Assmann Jan (2018): *A kulturális emlékezet.* Budapest, Atlantisz
- Bauer Béla – Szabó Andrea (2011) [szerk.]: *Arctalan (?) nemzedék.* Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Beck Ulrich (2005): *Mi a globalizáció?* Szeged: Belvedere Meridionale
- Beck Ulrich (2008): *Világkockázat-társadalom.* Szeged: Belvedere Meridionale
- Bende Zsófia – Halász Iván (2014) [szerk.]: *Összehasonlító alkotmányjog.* Budapest: Nemzeti Közszolgálati Egyetem
- Bogár László (2006): *Magyarország és a globalizáció.* Budapest: Osiris
- Burke, Peter (1991): *Népi kultúra a kora újkori Európában.* Budapest: Századvég Kiadó
- Chisholm Lynne (2006): Élesebb lencse vagy új kamera. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba: *Ifjúságszociológia.* Szeged: Belvedere Meridionale. 117–154.
- Cummins Sally N. (2012): *Sovereignty after Empire*. Edinburgh: University Press
- Fukuyama, Francis (1994): *A történelem vége és az utolsó ember.* Budapest: Európa Kiadó
- Furtado Peter (2014): *Histories of Nations. How their identities were forged.* London: Thames&Hudson, pp. 75–89
- Geertz Clifford (1994): *Az értelmezés hatalma.* Budapest, Osiris Kiadó
- Gyáni Gábor (2020): *A történeti tudás.* Budapest: Osiris
- Halbwachs, Maurice (2018): *Az emlékezet társadalmi keretei.* Budapest: Atlantisz Kiadó
- Herskovits Melville J. (1962): *The Human Factor in Changing Africa.* New York: Routledge
- Jancsák Csaba (2011): Az ifjúságkutatás nemzetközi tendenciái. In. Bauer Béla – Szabó Aandrea (2011) [szerk.]: *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010.* Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. 315–329.
- Jancsák Csaba (2016): A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilága. In: Kovács Gusztáv – Lukács Ottilia (szerk.) *Az elbeszélés ereje.* Pécs: PPHF. 7–22.
- Jancsák Csaba (2020a): Történelmi emlékezet és a család. In: Gergely András – Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor – Kovács Éva – Paksi Veronika [szerk.] *Kultúra, közösség és társadalom.* Budapest: Társadalomtudományi Kutatóközpont, Magyar Szociológiai Társaság. 141–159.
- Jancsák Csaba (2020b): Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségek és történelemtanítás. *Magyar Tudomány* 181. 1014-1021.

- Kaposi József (2020): Issues concering education for democracy in comtemporary Hungary. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture*. 219–242.
- Kojanitz László (2019): A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái: Harcba szállunk-e az „intellektuális alvilággal”? *Iskolakultúra* (11) 54–77.
- Kojanitz László (2021): *A történelmi gondolkodás fejlesztése.* Szeged–Budapest: Belvedere Meridionale – Magyar Történelmi Társulat
- Kozma Tamás (2022): *Innováció és tanulás.* Budapest: Gondolat
- Laki László (2021): *A „színlelt” szocializmusból a „színlelt” kapitalizmusba.* Szeged: Belvedere Meridionlae
- Nagy Ádám – Fekete Marianna (2020): Megszólal-e az új csendes generáció?: Avagy mit várhatunk az Ifjúság 2020 adatfelvétel eredményeképp. *Szociológiai Szemle* 30:1. 98–106.
- Pászka Imre (2007): *Narratív történetformák.* Szeged: Belvedere Meridionale
- Pataki Ferenc (2010): Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika. *Magyar Tudomány* 2010/07. 778–798
- Pusztai Gabriella [szerk.] (2020): *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó
- Rüsen Jörn (2004): History, Memory and Historical Distance In: Seixas, Peter (Ed) *Theorizing Historical Consciousness.* London, University of Toronto Press.
- Seixas Peter (2016). *A History/Memory Matrix for History Education.* Public History Weekly, 4/6. DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2016-5370
- Somlai Péter (1997): *Szocializáció.* Budapest: Corvina
- Somlai Péter (2011): Nemzedéki konfliktusok és kötelékek. In. Bauer Béla – Szabó Aandrea (2011) [szerk.]: *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010.* Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. 25–36.
- Somlai Péter (2013): *Család 2.0.* Budapest: Napvilág
- Szabó Andrea (2014): *Racionalisan lázadó hallgatók II.* Szeged: Belvedere Meridionale
- Szabó Andrea – Oross Dániel (2017): *Csendesek vagy lázadók? – A hallgatók politikai orientációi Magyarországon.* Szeged: Belvedere Meridionale
- Székely Levente (2014): *Média multitasking. Az új generációk megváltozó médiafogyasztási és kommunikációs szokásairól.* Doktori (PhD) értekezés. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola
- Székely Levente – Szabó Andrea [szerk.] (2016): *Ezek a mai magyar fiatalok! A Magyar Ifjúság Kutatás 2016.* Budapest: Új Nemzedék Központ
- Székely Levente (2020): A generációs elméletek értelméről. *Szociológiai Szemle* 30(1): 107–114 .
- Varga Károly (2009): *Értékek fénykörében.* Budapest: Akadémiai Kiadó

ABSTRACT

ENCULTURATION, CIVIC VALUES AMONG YOUNG PEOPLE - EXPERIENCES FROM A SURVEY

The subaltern values of the 21st century man, the traditions of his own national culture, and the acquisition of his symbol system are undergoing transformation. The sustainability of the process of national enculturation and the significant influence of the media pose serious challenges to the leaders of the states, the creators of school systems and methodologies, and the representatives of the artistic life. One of the most effective and dominant actors of enculturation can be the state, which maintains those institutions, shapes their methodology, orients them through funding, and often even records the contents, and in the sense of public law defines the state symbols that are decisive in this enculturation process from the point of view of the citizens. Within this, the traditional cultural acceptance and historical memory of the younger generation is particularly interesting.

The concept of enculturation was introduced by M.J. Herskovits. Enculturation is the most comprehensive learning process, which means the acquisition of basic skills that are absolutely necessary for every person in every society, which is realized with the help of institutions and forms of activity created by society and through education.

It also means the acquisition of basic skills that are absolutely necessary in Hungarian society, which is achieved with the help of institutions and forms of activity created by society, such as language, religion, technology, art, sports, and education. Education is the most important tool for reproducing the culture of a society in the individual and passing it on through the generations. This study includes some research data representing the national memory of young people (18-25 years old students).

Keywords: enculturation, national memory, civic values, national identity

Balatoni Monika, dramaturg, PhD-hallgató
Nemzeti Közszolgálati Egyetem
balatoni.monika@uni-nke.hu

Ollé János – Matlári Andrea

ONLINE KURZUSPLATFORMOK MÓDSZERTANI FUNKCIONALITÁSÁNAK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

ABSZTRAKT

A különböző online tanfolyamértékesítő platformok szolgáltatási piacának versenyében egyre növekvő szerepe van a kurzusfejlesztések minőségi támogatásának. A minőségi kurzusfejlesztés és tartalomgyártás elősegítésének egy jól átgondolt, konkrét nevelési és oktatási célok alapján felépített tananyag- és tevékenységrendszer lehet az alapja, ahol a tanulási feladatok, tanulói tevékenységek, teljesítményértékelés és kommunikáció a didaktikai tervezés szerves része. Kutatásunkban a tanfolyamértékesítő platformok oktatásmódszertani funkcionalitásának különböző szempontok szerinti összehasonlító elemzésével feltárjuk néhány népszerű tanfolyamértékesítő platform funkcionalitási sajátosságait, a moduláris kurzusfejlesztés oktatási minőséget támogató lehetőségeit. Az elemző összehasonlítás kirajzolja az általános és egyedi megoldásokat, az oktatásmódszertani funkcionalitás különböző megvalósuló és kihasználatlan területeit.
Kulcsszavak: tanulási környezet, oktatásmódszertan, online kurzus platform

1. BEVEZETÉS

Az e-learning és a digitális tananyagok piaca világszerte egy folyamatosan és dinamikusan növekvő ipari ágazat. A különböző felnőttképzések, illetve a cégek belső képzései és továbbképzései egyre több online kurzust és digitális tananyagot igényelnek. A digitális tartalomipar médiaszerkesztő szoftverei és online tanulási rendszerei a felhasználóközpontú tervezés miatt egyre könnyebben kezelhetők és egyre több ember számára érhetők el. A felhasználók digitális kompetenciája és médiaszerkesztő tudása folyamatosan növekszik. Részben a közösségi média, részben a digitális eszközhasználat fejlődésével ma már nem számít különleges képességnek a digitalizálás, vagy a digitális tartalmak szerkesztése és megosztása. Erre nagyon jó bizonyíték a világ által egyetlen nap alatt termelt digitális tartalom mennyisége is. A tananyag- és kurzusszerkesztés eszközrendszere és szoftverei a folyamatosan fejlődő információs környezet részeként szintén egyre könnyebben hozzáférhetők. Ma már nem szükséges semmilyen jelentős technológiai vagy programozói szaktudás ahhoz, hogy valaki oktatási célú digitális tartalmat, tananyagot vagy akár teljes kurzusokat és önálló e-learning képzéseket hozzon létre.

Az egyre egyszerűbb és egyre jobban elérhető technológia és a növekvő piaci kereslet miatt már egy évtizede jelen vannak a különböző kurzusplatform szolgáltatások. Ezek már "mindent az egyben" megoldást kínálnak, vagyis nem csak a tananyagok és kurzusok tervezését és médiafejlesztését, a tananyagok és tanulási feladatok megjelenítését, az online képzés tanulásszervezését hanem a potenciális tanulók felé történő értékesítést is szolgáltatásként kínálják bárki számára. Fontos kérdés, hogy a komplex képzésfejlesztési szolgáltatások által létrehozott kurzusok milyen minőségűek? A tanulók számára milyen minőségű tananyagokat, tanulási feladatokat és értékelési helyzeteket kínálnak? Egyszerűbben fogalmazva: milyen oktatásmódszertan áll rendelkezésre a hatékony és eredményes, illetve az élményszerű tanulási szolgáltatásokhoz? Egy online kurzus oktatási minőségét egyrészt a kurzust fejlesztő szakértő vagy tanár módszertani tudása és tapasztalata, másrészt az általa használt online szolgáltatás módszertani lehetőségei határozzák meg. Az elemző jellegű tanulmányunkban az online kurzus-platformok módszertani sajátosságait tekintjük át és kísérletet teszünk arra, hogy oktatásmódszertani szempontból összehasonlítsuk a legnépszerűbb online kurzusplatformok funkcionalitását.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

Online kurzusplatformnak tekintünk minden olyan online környezet, ahol egy tanulási célú kurzuson belül a tanulási folyamat egyes lépéseit egymás után következő blokkok vagy modulok tartalma határozza meg. Az online kurzusplatformok olyan online kurzusfelületekből állnak, ahol a kurzusok lineáris vagy nemlineáris munkafüzetként jelennek meg a tanulók számára. Az egymást követő modulok vagy blokk tartalma lehet különböző formátumú oktatási tartalom, interaktív tanulási feladat, teljesítményértékelési feladat vagy akár kommunikációs lehetőség is. E-learning tananyagot és online tanulási környezetet sokféle szabvány szerint lehet felépíteni. Az online kurzusplatformok kurzusfelületei nem követik a digitális tananyag szabványokat (mint például a SCORM), hanem különböző funkcióval rendelkező blokkok egymás után következő sorozataként teszik láthatóvá és tanulhatóvá a kurzus tananyagát és tanulói tevékenységeit. A blokkat és modulokat úgy kell elképzelni, mint egymást követő mozaikok sorozatát, amelyek együtt alkotják a kurzus online környezetét és amelyek segítségével a tanuló a tanulási folyamatban halad (Nash - Rice, 2022).

A kurzusplatformok a tananyagot szerkesztő felhasználók számára előzetesen meghatározott, a keretrendszer részeként kialakított, de természetesen kezdetben konkrét tartalom nélkül elérhető modulokat biztosítanak. Minél többféle, minél több különböző tanulási feladatra használható blokk vagy modul áll rendelkezésre, annál inkább sokféleképpen lehet felépíteni az online kurzus szerkezetét.

A kurzus oktatásmódszertani fejlesztésének a legfontosabb feladata, hogy a kurzus pedagógiai tervét, a kurzus tartalmát ezeknek a moduloknak a segítségével tudjuk tananyagként megjeleníteni a tanulók számára. Ideális esetben a kurzusfejlesztés kiindulási alapja nem a kurzusplatform technológiai lehetősége és moduljainak sokfélesége, hanem egy jól átgondolt, konkrét nevelési és oktatási célok alapján felépített tananyag- és tevékenységségrendszer, ami az online modulok segítségével kurzus formájában jelenik majd meg (Crossline et.al. 2018). Egy kurzusplatform szolgáltatási minőségét az határozza meg, hogy a kurzus eredeti pedagógiai tervében kitalált tartalmaknak, feladatoknak, értékelési és kommunikációs helyzeteknek mennyire tud megfelelni. Ideális esetben a platform segítségével a megtervezett kurzus jelentős változtatások és kényszerített kompromisszumok nélkül is elkészíthető. Egy rendkívül egyszerű információközlő kurzus esetében ez jelentheti azt is, hogy online podcast előadásrészek követik egymást és a kurzus egy ismeretellenőrző teszt kitöltésével zárul. A e-learning piac elvárásai alapján ennél lényegesen bonyolultabb kurzustervek készülnek, amelyek online fejlesztéséhez van szükség a különböző kurzusplatform rendszerekre.

Az online kurzusplatformok piaci szolgáltatásainak ezért több különböző, gyakran egymást nem erősítő elvárásnak kell megfelelniük. Fontos, hogy a kurzusfelületek lehetővé tegyék a minőségi tanulást, különben a megrendelő tanulók és felhasználó kurzusfejlesztők sem lesznek elégedettek. Fontos, hogy a kurzusfejlesztésben egyformán tudják támogatni az oktatásmódszertant nagyon jól ismerő instructional designereket és a teljesen kezdő, pedagógiai tudással nem rendelkező kurzusfejlesztőket is. Ha tömeges elvárás a tartalom- és értékelésközpontú kurzus (mert az általános közvélemény szerint a tanulás nem más, mint információközlés, befogadás és ellenőrzés), akkor ezt az igényt is ki kell tudni szolgálni. Ha fontos a tanulási eredményesség és az is, hogy a tanulók lemorzsolódása alacsony legyen, akkor olyan funkcióra van szükség, amelyek növelik a bevonódást és az interaktivitást. Ha a kurzusfelület funkcióiból túl sok áll rendelkezésre, akkor a kurzusfelületet nagyon bonyolult használni és a kezdő kurzusfejlesztők inkább egyszerűbb, gyorsabban és könnyebben használható szolgáltatást fognak maguknak keresni (és találni) a piaci versenyben. Ha a kurzusfelület kevés funkcióval rendelkezik, akkor a gyakorlottabb kurzusfejlesztők fognak más szolgáltatót keresni, ahol a magasabb szintű tudás és a rengeteg tapasztalat alapján kialakult igényeiknek megfelelő kurzust tudnak majd fejleszteni.

Ha a kurzusfelületre úgy tekintünk, mint egy online munkafüzetre, akkor könnyen beláthatjuk, hogy egy hatékony és eredményes és élményszerű tanuláshoz nagyon sok különböző építőelemből álló tanulási folyamatot kell fejlesztenünk, és ezt csak akkor tehetjük meg, ha nagyon sokféle modulból vagy blokkból választhatunk (McArdle, 2010).

Egyszerű blokkból vagy modulokból csak nagyon egyszerű, sablonos és sematikus kurzus építhető fel. Komplex kurzusok felépítéséhez sokféle modulra lehet szükségünk. Az online kurzusfelületek blokkjainak és moduljainak a módszertani funkcionalitását legegyszerűbben úgy tudjuk elképzelni, hogy egy osztálytermi tanóra komplex folyamatát, a tanár által felépített eseménysorozatát és a hozzá kapcsolódó tanulói tevékenységeket, illetve ezek kölcsönhatását egy lineáris időszalagra helyezzük át, ahol a tanórai események egymást követik. Ha ezt a lineáris időszalagot és annak egymást követő elemi részeit egymás alatt jelenítjük meg, akkor megkapjuk az online kurzusfelület egymást követő moduljait és blokkjait.
A módszertani funkcionalitás az adott blokk vagy modul didaktikai feladatokban való alkalmazhatóságát jelenti, vagyis azt, hogy általa milyen pedagógiai feladatot tudunk az online kurzusban megvalósítani (Nash - Rice, 2022). A funkcionalitás a különböző oktatáselméleti modellek alapján nagyon sokféleképpen meghatározható. Ebben a tanulmány az összehasonlíthatóság kedvéért a legegyszerűbb megoldást választjuk, és a modulok vagy blokk tanítási-tanulási folyamatban betöltött szerepét a következő kategóriákra bontjuk fel:

- információközlés: médiamegjelenítés, oktatási tartalom megjelenítése
- tevékenység: tanulói aktivitás, interaktivitás, tanulási feladat
- értékelés: ellenőrzés, visszacsatolás
- kommunikáció: a kurzus szereplői közötti bármilyen kommunikáció
- plugin: külső, rendszertől független szolgáltatás integrálása

Az egyes kategóriák természetesen további alkategóriákra bonthatók. Minden egyes kategória által képviselt funkció nagyon sokféle formában jelenhet meg. Az e-learning alapú képzésekről való általános gondolkodás oktatási tartalom dominanciájú, ami az e-learning teljes fejlődéstörténetét meghatározza, ezért a legtöbb különböző változat természetesen az információközlésnél található. Az elmúlt években több olyan szolgáltatás is megjelent ami az oktatási tartalom interaktív, tanulói bevonódást erősítő formáinak a fejlesztésére biztosít lehetőséget (Neelen-Kirschner, 2020). A minőségi kurzusfejlesztés egyik alapvető szükséglete a tanulók tanulási feladatokkal történő tevékenykedtetése. Az általános pedagógiai nézetrendszer meghatározó része a tanulói teljesítményértékelés, ezért itt is sokféle változatra számíthatunk. A digitális munkarend felerősítette a szinkron online, az aszinkron online és az offline kurzusokat támogató online kurzusfelületek hasonlóságát és a hagyományos kategóriák átalakulását. Határozott igény van arra is, hogy az online tanulás ne csak egyéni, hanem páros vagy csoportos is lehessen és az online kurzusfelületeken a tanuló-tanuló és tanuló-tanár kommunikáció szinkron és aszinkron funkciói is működjenek.

A tanulási környezetek egy része igyekszik zárt világot teremteni és más rendszerekkel nem kapcsolódni, hogy a kurzusfejlesztők egy komplex szolgáltatást használjanak és ne használjanak más szolgáltatót. A tanulási környezetek másik csoportja pedig nyitott arra, hogy más szolgáltatásokból érkező adatokat és tartalmakat is befogadjon és be tudjon építeni a saját rendszerébe. A különböző pluginok aktív beépítése nem csak használhatóbbá teszi a keretrendszert, hanem (a már meglévő, máshol fejlesztett tartalmak felhasználásával) ellensúlyozza a tartalomgyártási folyamat nehézségeit is.

3. KUTATÁSI CÉL ÉS KUTATÁSI MÓDSZERTAN

Az egymástól különböző online kurzusplatformok összehasonlításánál ezt az öt fő szempontot használjuk az elemzéshez (információközlés, tevékenység, értékelés, kommunikáció, plugin). A különböző platformok összehasonlításához ez már elegendő, de még nem túl sok. Ez az öt szempont képes arra is, hogy megismerjük egyik vagy másik online kurzusplatform rendszer oktatásmódszertani sajátosságait is. A kutatás fő célja a legnépszerűbb és leggyakrabban használt online kurzusplatformok leíró jellegű összehasonlító elemzése a megadott szempontok szerint.

A kutatásnak nem célja, hogy megtaláljuk a legtöbb vagy legkevesebb funkcióval rendelkező platformot. Szintén nem cél, hogy a platformok között minőségi különbséget tegyünk, vagy akár a funkciók mennyiségi különbségei alapján állítsunk fel sorrendet. Egy kezdő kurzusfejlesztő és professzionális kurzustervező közötti eleve meglévő különbségek miatt a funkciók mennyiség alapú megkülönböztetése nem lenne jó megoldás. Az összehasonlító elemzésben nem vizsgáljuk az oktatásmódszertani funkciókon kívüli jellemzőket sem. Ebben az elemzésben nem foglalkozunk azzal, hogy melyik platform milyen más szolgáltatást biztosít (például: értékesítési környezet, online fejlesztők közösségi támogatása, platform használatával kapcsolatos képzés, platform használatának ára, nyelvi környezet stb.) Szintén egy másik, önálló elemzés témája lehetne, hogy a kurzusplatform önálló vagy valamilyen nagyobb rendszer része, és ez hogyan befolyásolja a funckiókat vagy akár a használhatóságot. Az elemzés kizárólag az oktatásmódszertani funkciókra fókuszál.

A kurzusplatformok kiválasztásánál többféle szempontot vehettünk volna figyelembe. Több mint 20 olyan platform létezik, amelyekkel az aktív szakmai közösség rendszeresen foglalkozik, és amelyek közismertnek számítanak. Az összehasonlításhoz nincs szükség az összes rendszer tanulmányozására, mert ezek gyakran különböző cégek nagyon hasonló szolgáltatásai. A kiválasztásnál figyelembe vettük a leírások és a disszemináció alapján történő megismerhetőséget, a különböző nem hivatalos toplistákon való szereplést, az online megjelenés alapján feltételezhető piaci részesedést, az online szakmai közösség véleménye szerint a népszerűséget.

Szintén szempont volt, hogy a különböző alcsoportokra osztható szolgáltatások közül minden csoportból legyen legalább egy platform és így az alcsoportok egyformán megjelenhessenek. A legtöbb népszerű LMS rendszer (mint például a moodle, canvas) szintén képes lenne online kurzusplatformként működni, de ezeknek a rendszereknek a felhasználhatósága ezen messze túlmutat. A komplexitásuk alapján az elérhető funkciók sokfélék és más típusúak, ezért az LMS rendszerek és az online kurzusplatformok összehasonlítása inkább külön elemző tanulmány lehetne, ahol a két online tanulási környezet koncepciót és paradigmát hasonlítjuk össze. Egy-két LMS rendszer nem csak önálló alkategóriát jelentene a mostani elemzésben, hanem eleve önálló kategóriaként jelenne meg, ezért önálló LMS rendszereket annak ellenére nem is válogattunk be az elemzett rendszerek közé, hogy többségük akár meg is felelne az online kurzusplatform kategória feltételrendszerének.

4. ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉS

Az online kurzusplatformok moduláris funkcionalitás elemzéséhez az alábbi keretrendszereket tanulmányoztuk:

- Udemy: Videó alapú online kurzusok létrehozásának és értékesítésének piactere, ami ingyenes regisztrációval elérhető nyílt platform. A kurzusokat saját oktatói profillal rövid idő alatt hozhatjuk létre, és ennek felépítéséhez, értékesítéséhez oktatói támogatást is nyújt a platform és az oktatói közösség. A kurzusok különböző kategóriákba sorolhatóak, a kategóriákon belül többféle szűrési funkcióval. A platform egyaránt lehetőséget kínál a kurzusok ingyenes és fizetős értékesítésére. (www.udemy.com)
- Tudáspiac: Videó alapú online kurzusok létrehozásának piactere beépített online értékesítési rendszerrel. Rövid idő alatt működtethető beépített sablonokkal és automatizált folyamatokkal támogatott programozói tudást nem igénylő kurzusok létrehozásának felülete. Segítségével tartható még: tréning, előadás, konferencia, meet up, workshop és bevonhatunk más oktatókat is. Személyre szabható rendszer, saját brand építése és értékesítése, cégen belüli oktatórendszerként is működtethető. (tudaspiac.hu)
- Thinkific: Tanulási környezetek létrehozása és értékesítése többféle funkcióval. Gyors tartalomfeltöltéssel létrehozható online kurzusok (drag and drop), ahol a kurzusok építését könnyen felhasználható felület, sablonok, gazdag multimédiás tartalom beépíthetőségével támogatják. A tanfolyamértékesítést és menedzselést segítik továbbá az integrálható üzleti eszközök és a kifejezetten oktatási értékesítésre tervezett témák, valamint a platform jól skálázható, testre szabható lehetőségei. (www.thinkific.com)

- Teachable: Egyszerű és könnyű adminisztrációval rendelkező népszerű platform. Áttekinthető és letisztult kezelőfelület a kurzusok létrehozására és értékesítésére. Szoftvercsomagok telepítése nélkül közvetlenül a böngészőben futtatható, technikai előismereteket nem igénylő egyszerű használat, számos oktatási forrással és beépített blogger eszközzel támogatott felhasználás. (teachable.com)
- Podia: Egy minden az egyben megoldást kínáló tanfolyamértékesítő platform, ahol az online kurzusok szerkesztése, digitális tartalmak letöltése, webináriumok, coaching szolgáltatások is megjelennek. Továbbá különféle marketing eszközöket és szolgáltatásokat ajánl a kurzusok értékesítésének támogatására. Saját weboldal, digitális tartalmak és közösség működtetését egyszerre segíti. Felhasználóbarát, minimalista megoldásokat kínál maximális felhasználói élménnyel. (www.podia.com)
- LearnWorlds: Online kurzusok létrehozása saját weboldalon számos különböző típusú sablon segítségével. Sokoldalú szerkesztési és multimédiás lehetőség változatosan építhető tanulási útvonalakkal, aszinkron és szinkron tanulás, virtuális tanterem kialakításának lehetőségével. (www.learnworlds.com)
- Kajabi: Az egyik legnagyobb és legdrágább platform a tanfolyamértékesítő piacon. A kurzusfejlesztés mellett integrált levelezőrendszert és weboldal készítést is lehetővé tesz. Testre szabható témákat, videótárolást, online videostreaminget kínál. A kurzuson belüli interaktív üzenőfalat magában foglaló Kajabi átfogó, mégis felhasználóbarát tartalommarketing-megoldást kíván nyújtani a felhasználóknak. A felhasználók támogatása online tanfolyamok vagy coaching formájában történik. (www.kajabi.com)

A különböző online tanfolyamértékesítő platformok a kurzusok létrehozása és értékesítése tekintetében eltérő kategóriákba sorolhatóak az egyszerűbb képzési megoldásoktól az összetettebb, kompaktabb lehetőségek felé. Van, ahol a webhely szolgáltatást, a tanfolyam/kurzusok létrehozását és az értékesítést, marketing szolgáltatást együtt kínálja a tanfolyamértékesítő platform (Kajabi, Podia), és létezik, ahol ez szűkebb és/vagy specializált célok, igények kiszolgálására törekszik, mint a videó alapú online kurzusok létrehozása és menedzselése (pl. Tudáspiac, Udemy). Az egyszerűbb digitális tartalmaktól, mini kurzusoktól (pl. Teachable) az összetettebb képzésekig (pl. Thinkific) kivétel nélkül sablonokkal támogatott tartalomszerkesztésre van lehetősége az online kurzusfejlesztőknek az általunk vizsgált platformokon. A sablonok a kurzusok szerkezeti felépítésének lehetséges kereteit rajzolják körbe, módszertani megoldások tekintetében már eltérő lehetőséget ajánlva, melyekről előzetesen többnyire ritkán tájékozódhat a kurzusfejlesztő konkrét leírásokban, gyakran a platformokon ajánlott már kész kurzusok vagy ingyenes demo változatok, korlátos regisztrációs beiratkozások (help center és

support oldalak) után van lehetősége ezek részletesebb megismerésére. A tanfolyamértékesítő platformok összehasonlítási listáiban is leginkább a marketing - értékesítés, szolgáltatás ajánlás, kapcsolódó beépített lehetőségek, felhasználókezelés, integrálhatóság kérdésköre az, ami előtérbe kerül és a módszertani funckionalitás részleteit már alaposabban kell kutatni, valamint az ehhez kapcsolódó támogatás is leginkább az oktatói közösségekben keresendő (pl. Udemy). A fenti megállapítások jól tükröződnek abban is, hogy az információközlés, tartalmak megjelenítése tekintetében közel egységes képet mutat mind a 7 vizsgált platform, eltérés itt leginkább a további szolgáltatások mint webes felületként, személyes coaching lehetőségeként és az értékesítés/marketing területén nyújtott plusz szolgáltatásokhoz kapcsolódó 'egy az egyben' platformokban jelennek meg.

A tanulói aktivitás, tanulási feladat, tevékenységek tekintetében már jobban megfigyelhető a különbség. Itt talán az az általánosítás körvonalazható, hogy a kevésbé mindent kínáló platform megoldások nagyobb hangsúlyt fektetnek ezekre. A feltölthető és letölthető különböző fájltípusokon túl szinkron online oktatási megoldásokat, kurzusok kategorizálását, részletes katalógusok szerinti keresését, időzíthető és rejtett kurzustartalmakat, tanulói előrehaladást jelző mutatókat ajánlanak (pl. Thinkific), ami arra enged következtetni, hogy a tanuló tartalommal kapcsolatos tevékenysége és a tanulási folyamat felől való közelítést is orientáló tananyagszerkesztéssel párosul. A sablonokkal támogatott és egyszerűbb kurzusszerkezeti (lecke, modul) felépítések tekintetében kivételt képez az Udemy platformja, ahol már tanulási eredmények alapú pedagógiai gondolkodással találkozhatunk. A kurzuscélok, kurzustartalom megjelenésén túl a kurzus tanulási eredményei, kompetenciái és a célcsoportnak szóló iránymutatás is a fejlesztés része. Ez a tervezési fázisban a kurzussablonban kötelező elemként megjelenő megoldás alapvető oktatásmódszertani iránymutatás más platformok megoldásaihoz képest. Hasonlóan módszertanilag orientáló az időkorlátos megjelenés, rejtett vagy időzíthető tartalmak, saját ütemben való tanulói haladás, vagy tanulási utak ajánlása pl. Tudáspiac megoldásainál.

Az ellenőrzés-visszacsatolás tekintetében a kvízek, (automatizált) tesztek gyakori megoldások, a különbség a tesztekhez kapcsolható kérdésbankok (pl. Learnworlds) tekintetében mutatkozik. Egyedi értékelésre is csak a Learnwords platformja kínál megoldást. Többnyire az egyszerű, automatizált értékelési megoldások vannak túlsúlyban, de a visszacsatolások, riportok, a tanulói aktivitás/tevékenység monitorozás által kapott adatok tekintetében vannak részletesebb lehetőségek pl. Tudáspiac változatos statisztikai mutatói. A visszacsatolások két csoportra oszthatóak az egyszerű feedback vagy kurzus lájkolás (Thinkific) és a részletesebb, szöveges kurzusvisszajelzések tekintetében (Udemy, Podia). A kommunikációs megoldások palettája széles és színes egyaránt megjelenik az egyoldalú (értesítés, hírlevél) és a kétoldalú kommunikáció (szinkron chat, email) lehetősége is. Hasonló megoldások jellemzőek, de módszertanilag a fórum

(Udemy, Thinkific) és a leckén belüli megbeszélés (Thinkific) lehetőségét emelnénk itt ki. Ezek az aszinkron megoldások adhatnak ugyanis olyan lehetőséget a tanulóknak, amikor nem egy rövid szinkron megoldásra váró kommunikációs helyzet lehetősége, hanem egy témában való közös gondolkodás, visszakereshető tudásmegosztás, közös tudásépítés történik.

A külső szolgáltatások integrálása vegyes, ami módszertani szempontból azért érdekes, mert az összekapcsolhatóság és a más tananyagszerkesztőkben gyártott anyagok nemcsak a tananyagtartalmak variálhatóságát teszik lehetővé, hanem a platform által nem kínált megoldásokat pótolhatják. Gondolunk itt egy integrálható kvízkészítő alkalmazásra, ahol a feladattípusok jóval szélesebb választékával találkozhat a kurzusfejlesztő. Ilyenformán ez már üzleti kérdés is egyben, hogy tanfolyamértékesítő platform szolgáltatóként a saját megoldások beépítésében vagy külső szolgáltatások bekapcsolásában (Learnworlds) látom a megoldást a kurzusfejlesztés módszertani lehetőségeinek fejlesztésében.

5. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS ÖSSZEGZÉS

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy az információközlés: oktatási tartalom és médiamegjelenés tekintetében a különböző vizsgált platformok között nincsenek jelentősebb különbségek. A tanulói aktivitás, tanulási feladatok, tevékenységek tekintetében különböző és egyedi megoldásokkal is találkozhatunk, ahol az időzített kurzustartalom, a hallgatói előrehaladás nyomonkövetése inkább az egyedi míg a szinkron online oktatási megoldások az általános jellemzők közé sorolhatóak. Az értékelés-visszacsatolás módszertani funkcionalitását tekintve az automatizált megoldások jellemzőek, ritka kivételnek számítanak az egyedi teljesítményértékelési lehetőségek, részletes kurzus statisztikák a tanulók különböző tevékenységére és teljesítményére vonatkozóan. A kommunikációval kapcsolatos megoldásokkal kapcsolatban többnyire hasonló lehetőségeket ajánlanak a platformok, ugyanakkor a módszertani szempontból értékesebb fórum és kurzuson belüli kommunikáció a ritkább megoldások közé tartoznak. A különféle alkalmazások integrációja és más felületen elkészült tartalom importálása vegyes képet mutat, itt többnyire az adott kurzusplatform egyéb funkcionalitása a meghatározó.

Következtetésképpen megfogalmazható, hogy a tanulói interaktivitás, tanulók személyre szabott értékelése, a kurzusokon belüli oktatói és tanulói kommunikáció, a tanulók tevékenységének és teljesítményének nyomon követése mint módszertani funkcionalitás tekintetében vannak még fejlesztésre váró területek ugyanúgy, ahogy a kurzusszerkezeti, kurzusfelépítési sablonok kurzustervezési (a kurzus célja, tanulási eredménye, célcsoportja, előismeretek, tanulásmódszertani útmutatók) kiegészítésekkel való támogatásában is.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Crossline et.al. (2018): Creating Online Learning Experiences. A Brief Guide to Online Courses, from Small and Private to Massive and Open. Mavs Open Press Arlington
- McArdle G. (2010): Instructional Design for Action Learning. American Management Association.
- Nash S.S. – Rice W. (2022): Moodle 4 E-Learning Course Development. The definitive guide to creating great courses in Moodle 4.0 using instructional design principles. Packt Publishing
- Neelen M. – Kirschner P. (2020): Evidence-Informed Learning Design. Creating training to improve performance. Kogan Page

ABSTRACT

The quality support for course development is playing an increasingly important role in the competitive market for services on the various online course platforms. The basis for promoting quality course development and content production can be a well-designed system of learning materials and activities, based on specific pedagogical and educational objectives, where learning tasks, learning activities, assessment and communication are an integral part of the instructional design. In our research, we explore the functionality characteristics of some popular course evaluation platforms and the possibilities of modular course development to support educational quality by comparatively analysing the methodological functionality of course evaluation platforms from different perspectives. The analytical comparison highlights general and specific solutions, different realisable and untapped areas of instructional methodological functionality.
Keywords: learning environment, instructional design, online course platform

Ollé János, egyetemi docens
Pannon Egyetem MFTK Digitális Módszertani Intézet
olle.janos@mftk.uni-pannon.hu

Matlári Andrea, mesteroktató
Pannon Egyetem MFTK Digitális Módszertani Intézet
matlari.andrea@mftk.uni-pannon.hu

Juhász Erika – Benkei-Kovács Balázs – Márkus Edina

KÖZMŰVELŐDÉSI SZAKEMBEREK PÁLYAKÉP VIZSGÁLATA LEENDŐ SZAKEMBEREK PERSPEKTÍVÁJÁBÓL

ABSZTRAKT

A Nemzeti Művelődési Intézet által 2020. január és 2021. novembere között megvalósított képzést kísérő kutatás fókuszában a leendő közművelődési szakembereknek a munkájukkal kapcsolatos gondolkodásának feltérképezése állt (Schön, 1983.). A vizsgálat kötődik Diósi (1998), Hidy (2001), Beke (2001) Kleisz (2005) és Furulyás (2007) előzménykutatásaihoz. Az elmúlt két évtized eredményeit áttekintve elmondható, hogy a területen fontos cél volt a művelődésszervezők, korábban népművelők, szakmai pályaképének vizsgálata. Ezek a kutatások azonban nem tudták integrálni azokat a jelentős fejlesztéseket és változásokat, amelyek a szakmához kapcsolódóan az elmúlt időszak során mentek végbe. Ezért napjainkra újra aktuálissá vált egy a szakmai professzióval kapcsolatos átfogó vizsgálat készítése.

A szakmai professzió területén a pályaképhez tartozó attitűdök változásáról szeretne a felmérés helyzetképet adni, egy olyan időszakban, amikor már megjelentek az állami szabályozásban a szakmai végzettséget szabályozó követelmények (20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet). Az adatfelvétel két paneljének érdekessége, hogy a kvalitatív adatfelvétel még Covid-19 világjárvány kitörése előtt készült (2020 január-március között), a nagymintás kvantitatív vizsgálat pedig már arra az időszakra esett (2021. október-november), amikor globális módon megkérdőjeleződtek a közösségek szervezésével kapcsolatos korábbi paradigmák.

A kvalitatív kutatás során a tartalomelemzés módszertanát felhasználva (Babbie, 2017; Saldana, 2009), az országos mintában a Nemzeti Művelődés Intézet képzéseinek résztvevőit (n= 270) vontuk be, összesen 11 képzési helyszínről. Az adatgyűjtés az alábbi fontosabb témakörökre terjedt ki: 1. Szakmakép és munkatapasztalat; 2. Szakmai és tanulási motiváció, személyes fejlődés; 3. A szakmai munkával kapcsolatos pozitív és negatív attitűdök; 4. Távolabbi szakmai célok, pálya- és jövőkép; 5. A szakma általános presztízse, és a szakmai közösség egysége. Eredményként azonosításra kerültek a szakmai motivációval, a hivatástudattal, a közművelődési szakma sokszínű szereprepertoárjával, valamint a munkavállalói nézőpontból kiemelt szakmai pozitívumokkal és negatívumokkal összefüggő vélemények.

A kvantitatív adatfelvétel, a trianguláció alapelveit követve, egy másik tanulói mintán, országos lefedettséggel valósult meg (n=1459), amely az előzménykutatások volumenét nagyságrendileg jelentősen meghaladja. A kérdőív a háttérváltozók vizsgálata mellett összesen 20 tartalmi kérdést foglalt magában, tematikája megegyezett az első körös vizsgálatunkéval.
A kutatást eredményei jól tükrözik számunkra hogyan alakul át napjainkban fokozatosan a közművelődési szakemberekről alkotott kép, egy a téma iránt elkötelezett célcsoport gondolkodásmódjában. A pozitív értékítéletek aránya a szakmával kapcsolatosan jelentősen nőtt a korábbi vizsgálatokhoz képest.
Kulcsszavak: közművelődés, szakmakép, motiváció, trianguláció, jövőkép
Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás szakosztály

1. BEVEZETÉS – ELŐZMÉNYKUTATÁSOK

Átfogó célunk, hogy a leendő szakemberek pályaképéről, és pályaválasztásáról egy összefoglaló képet adjunk. Számos kutatás kiemeli, hogy a szakmák percepciója meghatározza azok sikerességét is, „*pályapercepció és a szakmai érintettség pozitív kapcsolatát több vizsgálat igazolja*" (Veroszta, 2015: 50.) A pályaválasztással kapcsolatos vizsgálatok azonban nem minden esetben térnek ki a pályakép vizsgálatára is (Hegyi-Halmos, 2018.).
Kleisz (2005) kiemeli kutatásában, hogy a „*professzió is egyfajta társadalmi termék, különböző valóságkonstrukciókból épül fel, nem lehet elválasztani a benne levők értelmezési eljárásaitól. (...) A fogalom az angol-amerikai kultúrkör terméke, a foglalkozások magasabb presztízst elért köre jelölhető vele, amely a magyar nyelvben az „értelmiségi hivatás" fogalomhoz áll közel.(...) Az adott szakma űzői közösségformákban tömörülnek, s igyekeznek kontrollálni a szakmába belépés feltételeit és a szakmai gyakorlásának módozatait, őrködnek a minőségen és egyúttal szabályozzák a hivatást űzők viselkedését is*." (Kleisz, 2005, 5.).
A Kleisz által leírt professzionalizálódási folyamat zajlott le az elmúlt években a közművelődés területén hazánkban, melyet jogszabályi szinten a szakmai végzettségeket előíró 20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet is támogatott (Lásd bővebben Závogyán – Németh 2022).
A nemzetközi szakirodalom számos esetben tett kísérletet arra, hogy a változó társadalmi kontextusokban adott szakmában dolgozóknak a nézeteit feltárja (Schön, 1983; Martin-Tran 2019). A hazai kontextusban különösen intenzív az érdeklődés a közművelődés előzményszakmáinak a tekintetében (Diósi, 1998; Hidy, 2001; Furulyás 2007). Kutatásunk ebbe a sorozatba illeszkedik bele, az előzménykutatások sajátosságait egy korábbi tanulmányunkban bemutattuk (Juhász – Márkus – Benkei, 2021).

2. A KUTATÁS MÓDSZERE ÉS ESZKÖZEI

A kutatás két meghatározó pillére eltérő mintával valósul meg, közel egy év eltéréssel. A kvalitatív szakasz tartalomelemzésének eredményeire építettük a kvantitatív kutatási mérőeszközt, a trianguláció elvének figyelembevételével. (Babbie, 2017; Saldana, 2009). Jelen tanulmányunkban a kérdőíves kutatás fontosabb hozadékai közül kívánunk leíró statisztikai eredményeinkből bemutatni a következő témakörökben: szakmai és tanulási motiváció, a szakmai feladatok megítélése, illetve a szakmával és a karrierrel kapcsolatos jövőkép.

3. A CÉLCSOPORT SAJÁTOSSÁGAI

Tanulmányunkban bemutatott ábrák, táblázatok és statisztikák a kérdőíves vizsgálati panel eredményeit (n=1459) tartalmazzák. A korábban lefolytatott kvalitatív tartalomelemzésünk kapcsán (n=270) ebben a tanulmányban számszaki adatokat nem közlünk, helyette válaszadóink véleményeit mutatjuk be kódolt és névtelen formában (pl TA11Debrecen: egy tapasztalt munkavállaló a debreceni csoportból, PK05 Kecskemét: egy pályakezdő tanuló a kecskeméti csoportból.).

Válaszadóink a Nemzeti Művelődési Intézet közművelődési képzéseinek felnőtt tanulói voltak, akiknek egyötöde felsőfokú szakmai tanfolyamon, több mint 80 %-uk pedig középfokú képzésben vettek részt.

A tanulóknak közel kétharmada (59,7 %) rendelkezett szakmai tapasztalattal közművelődés területén, ezek a válaszadók a Schön (1983) által korábban „gyakorló szakemberek” (’reflective practitioner’) nevezett csoportba is sorolhatóak. Az arányuk a tanulói mintában jelentősen növeli a kutatási eredmények validitását. (Bár szakmai tapasztalatuk időtartama változó: 16,4 % esetében meghaladja az 5 évet is, 10-10 % esetében 3-5 év, illetve 1-2 év időtartam közé tehető, míg 60 % esetében egy évnél rövidebb a területen megszerzett munkatapasztalat mértéke.).

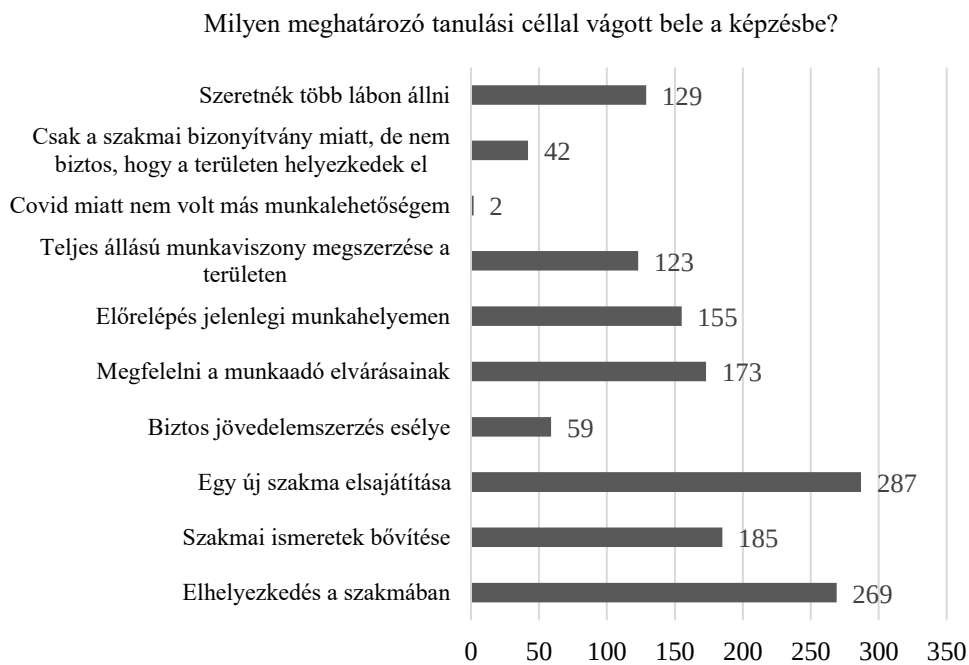
Lakóhelyüket tekintve a képzés sikeresen érte el a kisebb településen élőket: a válaszadók 38 %-a lakik falvakban, 47 %-a községekben, a kisvárosokban élők aránya 10 %, a nagyvárosokban, a megyeszékhelyen és a fővárosban élők aránya pedig együttesen 10 % alatt volt. Ez köszönhető annak is, hogy a képzésben résztvevők körében nagyobb arányban voltak 5000 fő alatti települések szakemberei, leendő szakemberei.

4. EREDMÉNYEK

4.1. SZAKMAI ÉS TANULÁSI MOTIVÁCIÓ

A résztvevő tanulók szakmai motivációit tekintve elmondható, hogy a legnagyobb arányban a szakmában való elhelyezkedés (19,7 %), valamint a szakmai ismeretek bővítése (12,8 %), illetve a közművelődési területtel most ismerkedők számára az új szakmai elsajátítási szándéka (18,6 %) jelentek meg meghatározó jelleggel (Lásd 1. számú ábra). A kimondottan szakmai fejlődésre vonatkozó célok mellett, amelyek összességében több mint 40%-át jellemezték a válaszadóknak, meghatározó volt még a munkahelyi előmenetel és a karrierépítés motívuma, továbbá az előrelépést célul kitűzők mellett (9 %), a munkaadói elvárásoknak való megfelelés szándéka (12 %) és a teljes állású munkaviszony elnyerése (8,5%) jelentek meg fontos indíttatásként. A válaszadók közel 10%-a számára a „több lábon állás" jelenik meg célként, amíg a csak a szakmai képesítésért vagy a jövőben anyagi elismerésért tanulók száma kifejezetten alacsony (4 % körüli).

1. ábra: Tanulási motívumok a résztvevők körében



(Forrás: Saját összeállítás)

A szakmai motivációk tekintetében a válaszadókat arra kértük, hogy a felsorolt 8 tényező közül a számukra a két legfontosabbat válasszák ki. Az így kialakult szakmai motivációs rangsor élén a „kulturális élet fellendítése", a „közösségépítés és a közösségek mentorálása" és a „helyi hagyományok gyűjtése és átörökítése" elemek kerültek" (Lásd 2. számú ábra).

2. ábra: A szakmai motivációk megoszlása

(Forrás: Saját összeállítás)

A kvalitatív vizsgálatunk is azt támasztotta alá, hogy a szakmában tanulási motiváció kapcsán kevésbé a karrier-építésre vonatkozó elgondolások domináltak. Ebben a kutatási panelban a válaszadóknak megközelítőleg 10 %-a említette a klasszikus karrier-építéssel kapcsolatos motivációkat célként. Ilyenkor jellemzően a vezetői beosztás betöltésének az indítéka volt meghatározó, amely összekapcsolódott az utánpótlásnevelés gondolatával: *„Motivációm egyértelmű. Vezető beosztásba szeretnék kerülni a későbbiek folyamán, és olyan közösségkovácsoló, közösséget megtartó programokat megvalósítani, olyan közösségként működni a megfelelő emberekkel karöltve, akikkel hosszú távon értéket teremtek, teremtünk.*" (TA05Békéscsaba).

4.2. A KÖZMŰVELŐDÉS SZAKMAI TEVÉKENYSÉGEINEK MEGÍTÉLÉSE: POZITÍVUMOK ÉS NEGATÍVUMOK

A válaszadók percepciójában kiemelt helyet foglal el a szakmához kötődő pozitívumok között a kreatív munkavégzés lehetősége, a szakmai munkavégzéssel együtt járó nagy kapcsolati tőke, és a folyamatos fejlődés lehetősége, ami a szakma velejárója. (A válaszadókat arra kértük, hogy a listából 5 elemet válasszanak ki, összesen közel 6900 választ kaptunk.) A pozitívumok közül a legkevésbé hangsúlyos válaszadóink számára a munkavégzéssel együtt járó széles szereprepertoár, a csapatszellem, és a szakmai közeg nyitottsága. Ebből az eredményből azt vonhatjuk le következtetésként, hogy az egyéni sajátosságok természetes módon többet jelentenek a munkavállalók számára.

3. ábra: A szakma pozitívumainak észlelése a válaszadók részéről

(Forrás: Saját összeállítás)

A pályamódosítók esetében komoly vonzerőt jelent a területen a kreativitás, és a munkafeladatok változatossága. „*Ez a munka egyáltalán nem unalmas és egysíkú, mindig tudni kell felmérni a helyzetet és arra rögtön reagálni. Nagyfokú kreativitást kíván.”* (TA10 Békéscsaba).

A globalizálódó világban egy ilyen típusú kreatív és értelmes életvezetés, amelyet a feladatok jellege miatt részben az öntranszcendencia is meghatároz, akár a filozófiai síkon is értelmezhető, és a frankl-i egzisztenciaanalízis keretrendszerében is értelmezhető (Frankl, 2005). *„Számomra a legerősebb motiváció a szolgálat lehetősége. Az önmagáért való cselekvést jövőképtelennek tartom. Az individualista „társadalom": hamis délibáb. A (köz)szolgálat egy nemzetben (vagy társadalomban) való létezés alapköve. A szakmai munkámon túl is olyan egyesületek szervezésében és működtetésében fedeztem föl magam, ami egy-egy közösség érdekében jött létre. A jó szolgálat öngerjesztő folyamat, amit a visszajelzés, visszacsatolás is generál."* (TA04Balasagyarmat)

A kvalitatív szakasz során az érme másik oldalán sikerült azonosítanunk olyan meghatározó és vissza-visszatérő negatív elemeket, amelyek a válaszadók 10-15 %-a esetében rendszeresen megjelentek. Azt, hogy az egyes tényezőket a kérdéses válaszadó éppen a munkavégzéshez kapcsolódó előnyök vagy hátrányok közé sorolta, erősen függött személyes attitűdjétől, illetve a szakma iránti elkötelezettségének mértékétől. A kérdőíves felmérés során sikerült ezeket az észlelt nehézséget statisztikailag súlyoznunk egymáshoz képest (lásd 1. számú táblázat). (Válaszadóink 3-3 számukra meghatározó negatív elemet választottak ki az adatfelvétel során.)

1. táblázat: Viszonyulása a közművelődési szakma nehézségeihez

Túlzott felelősségérzet és stressz, a nagy létszámmal megrendezésre kerülő rendezvények, és a lakossági igények miatt	460	31, 7 %
A városvezetők helyi szinten gyakran korlátozzák a szakmai munkatársak önállóságát és döntési kompetenciáit	422	29 %
A szakmai közeg humánerőforrás háttere alacsony, kevés a közvetlen munkatárs a kisebb településeken	683	47 %
Túlzottan széleskörű ismeretek a szakmai feladatok ellátásához	103	7, 1 %
A közművelődésre fordítható önkormányzati források behatároltak	790	54,3%
Ellentmondás a nagyratörő szakmai tervek és vágyak, és azok megvalósíthatósági lehetőségei között	387	26,6 %
A munkaidő beosztása, a közművelődési programok jelentős része hétvégére és ünnepnapokra esik	347	23,9 %
A bérezés más szektorokkal összevetve kevésbé versenyképes	782	53,8 %

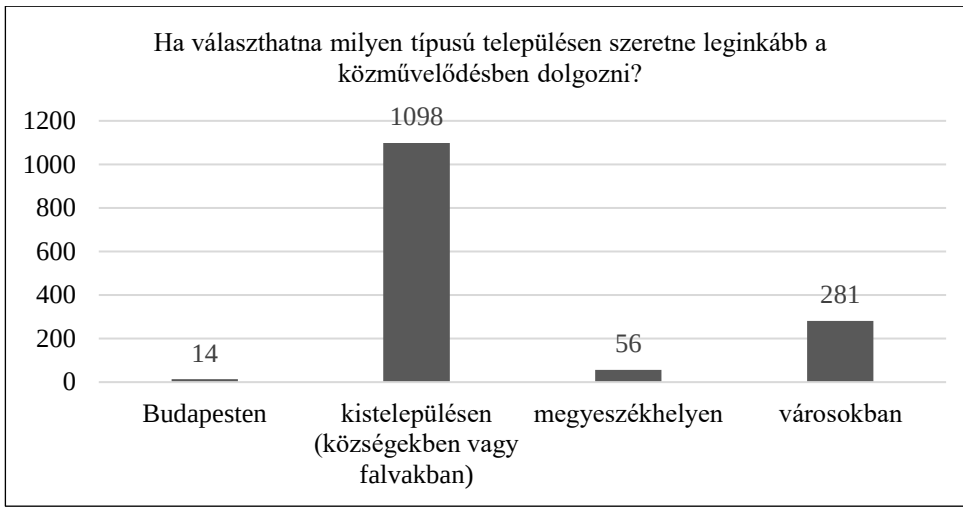
(Forrás: Saját összeállítás)

A válaszadók percepciójáan első körben a szektorban jelenlévő bérezés, finanszírozás, valamint a munkaerőhiány meghatározó. A második körben pedig a felelősségérzet és a döntési kompetencia korlátozása okoz némi belső feszültséget.
Érdekes, hogy a szakma tudásintenzív jellege, a negatív aspektusok között is megjelent a kvalitatív szakaszban, a kérdőíves vizsgálat azonban igazolta, hogy ennek jelentősége nem igazán jelentős (10% alatt). Ezzel szemben a szolgáltatási szektorban elfogadott és bevált munkaidő beosztás a válaszadók egynegyed része számára problémát jelent.

4.4. JÖVŐKÉP A SZAKMÁRÓL ÉS A TÁRSADALOMRÓL

A válaszadók jövőképüket a szakmával kapcsolatosan leggyakrabban a helyi társadalmi-gazdasági kontextusba helyezték el. Elégedettek az állami fejlesztésekkel, az intézmények, épületek, színterek pályázati forrásokból történő fokozatos felújításával és modernizálásával, és ez reményt ad számukra a közeljövőre nézve magasabb színvonalú munkavégzéshez (vö. Závogyán –Németh 2022).
A jövő- és pályakép szempontjából alapvetően optimistább és bizakodó nézetekkel találkozunk, ami nagyon erős kontrasztot képez Diósi (2001) és Furulyás (2007) komorabb hangvételű előzménykutatásaival szemben. *„A közművelődési terület presztízsét és társadalmi szerepét fejlődni látom és ez igen pozitív. Örülök, hogy kistelepülések élednek újjá, nyílnak ki ismét közösségi terek. A kormányzat fontosnak tartja a települési közművelődés anyagi, tárgyi személyi támogatását, az értékteremtést. Remélem, kitart a lendület még sok-sok évig, évtizedig!”* (TA11Debrecen)
A válaszadók közel 80%-a olyan falvakból vagy községekből érkezett a képzésre, ahol helyi szinten jelentősen érezhető demográfiai csökkenés is. Ebben szocio-demográfiai helyzetben a közművelődés erősítését a lakosság megtartó erejének növelésével kapcsolták össze: *„Kis településen élünk, ahol már sajnos nagyon kevés a születések száma, a fiatalok a pedig hátuk mögött hagyják szülő falujukat. Jövőbeli terveim között szerepel olyan programokat szervezni, ami visszahúzza, ideköti a fiatalokat, és amely révén gyökeret ereszt, a családon túl, és büszkén mondja, hogy Ő bizony a település szülöttje. Merjünk nagyot álmodni, mert ha abból csak egy töredék valósul meg már az is siker.”* (PK01Balassagyarmat)
Az elhelyezkedési szándékok tekintetében a leginkább vágyott településtípus, ahol szívesen dolgoznának a tanulóink a kisebb települések és a nem megyeszékhelyként funkcionáló városok voltak (4. számú ábra).

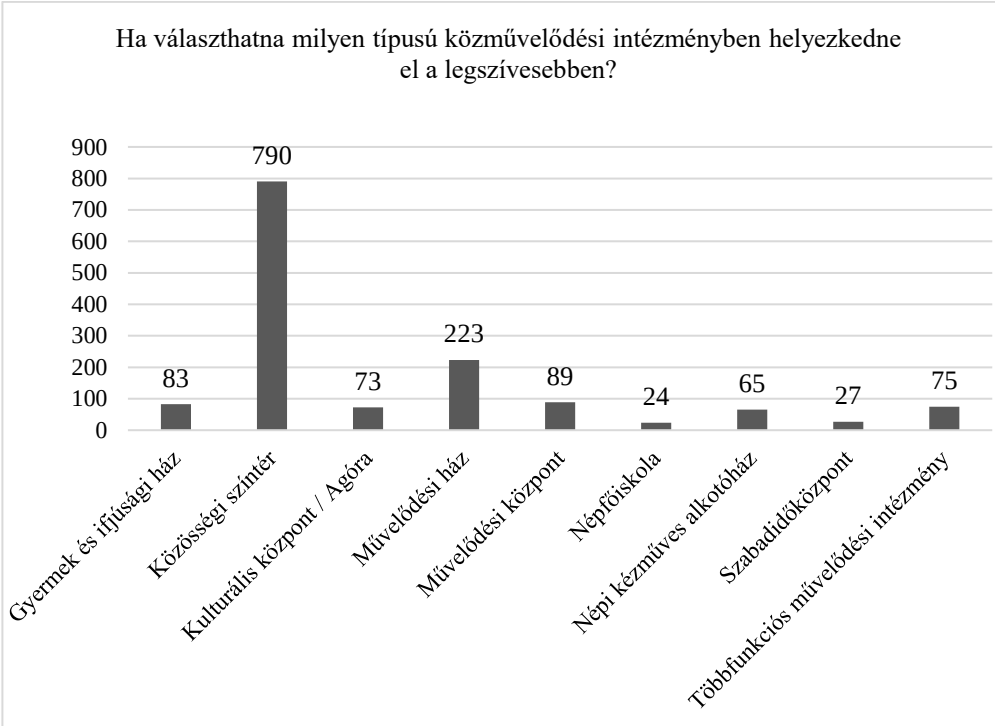
4. ábra: Elhelyezkedési szándékok települési típus alapján



(Forrás: Saját összeállítás)

Ez az elképzelés egybevág azzal a kormányzati szándékkal, amelynek deklarált célja volt, hogy a közművelődési szakembereket képezzenek a vidéki Magyarország számára, ahonnan nagyobb mértékben hiányzott a munkaerő-piaci utánpótlás (Juhász-Pete, 2018). Ezzel párhuzamosan a legnépszerűbb leendő munkahelytípus a közösségi színtér intézménye, amely a kisebb méretű településeken is megtalálható, amit sorrendben a művelődési házak követnek (Lásd 5. számú ábra).

5. ábra: Elhelyezkedési szándékok intézménytípus alapján



(Forrás: Saját összeállítás)

A kistelepülési munkavállalás így komoly vonzerővel bír, ami egy pozitív jövőképpel kapcsolódik össze *„Tíz év múlva reményeim szerint egy jó élhető kulturális közösség alakul ki községünkben. A közösségi színtér a pályázati felújításoknak köszönhetően folyamatosan fejlődik a modern épületek irányába, mint befogadó képessége, mint infrastrukturális feltételek biztosításában." (TA01Balassagyarmat)*

Más a helyzet azon tanfolyami résztvevők esetében, akik a határon túlról, szórványból érkeztek. Itt a demográfiai csökkenés mellett a szomszédos országok (Románia, Szlovákia, Szlovénia) lakosságának kulturális asszimilációja is veszélyezteti a magyar közösségeket, ami aggodalommal tölti el a helyi közösségszervezőket. „*Pesszimista képeim vannak: 10 év múlva az a kevés gyermek is felnő, aki most még itt van. Ha a gyakorlatot követi, elköltözik. Utánpótlás jelenleg nem mutatkozik. A szlovák lakosság lélek száma megnő, s mi helyiek alkotjuk majd a kisebbséget. Hogy lesz-e közösségi élet? Hát nem tudom. A szlovákok nem igazán igénylik, hiszen alig tudnak magyarul.*" (TA02Miskolc)

A fiatal szakembereknél a hosszabb időtávra való előretekintés a korlátozott szakmai- és munka tapasztalat miatt nehezebb, sokkal inkább jelenre fókuszálnak, illetve számos esetben az egyetemi tanulmányok gondolata is megjelenik körükben potenciális lehetőségként: *„Bízom benne, hogy körül-belül 10 év múlva, diplomával a kezemben, akár magasabb szintű közművelődési intézménynél, önkormányzatnál tudok dolgozni, hasonló munkakörben. A legfontosabb, hogy emberekkel tudjak foglalkozni és közöttük tudjak lenni."* (TA05Kecskemét). A rövidebb munkatapasztalattal rendelkezők és a pályakezdő szakemberek számára a legfontosabb cél a közeljövőben szakmában való stabil elhelyezkedés volt.

5. ÖSSZEGZÉS

A Nemzeti Művelődési Intézet képzést kísérő kutatása számos ponton rávilágít a formálódó szakembereknek a közművelődési szakmával kapcsolatos percepcióira.

A leendő szakemberek gondolkodása a szakma kapcsán sokkal pozitívabb, mint a korábbi kutatások esetében volt az elmúlt két évtized során, az előzmény foglalkozások (népművelők, művelődésszervezők) kapcsán. A tanulmányban vizsgált három témakör kapcsán zárásképpen kiemelendő, hogy a közösségszervező munkakör kapcsán nagyra értékelik a kreatív munkavégzés lehetőségét, valamint a szakmában megszerezhető kapcsolati tőke jelentőségét. Egyfajta meglepetés ugyanakkor, hogy a leendő közművelődési szakemberek számára nehézséget okoz a nem hagyományos beosztású munkaidő elfogadása.

A szakma országos fejlesztése számára kiemelten fontos eredmény, hogy a felnőttképzésben résztvevő szakemberek szívesen helyezkednek el kisebb településeken is a szakmában.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Babbie Earl (2008): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi kiadó, Budapest, 6. kiadás, 700 p.
- Diósi Pál (1998): Ex Lex '97. Népművelők magukról, foglalkozásukról és távlataikról. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete-Magyar Művelődési Intézet, Budapest, 150. p.
- Frankl Viktor E. (2005): Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben. Jel kiadó, Budapest, 324. p.
- Furulyás Katalin (2007): Egyedül a "kisvilágban". Népművelői vélekedések új feladatokról, lehetőségekről, fejlesztésekről, önállóságról. Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus, Budapest, 66. p.
- Hegyi-Halmos Nóra (2018): Mi a pálya? Budapest, Elte Eötvös kiadó, 151.p.
- Hidy Péter (2001): Művelődésszervezők szerepfelfogása és pályaképe. Tudásmenedzsment. 2001/2. szám. 5-27. p.
- Juhász Erika (2020): A közművelődési szakma felsőfokú képzésének 65 éve. Szín -Közösségi Művelődés. 2020/4. szám. 5-12. p.
- Juhász Erika – Márkus Edina – Benkei-Kovács Balázs (2021): Kutatás közben – közművelődési szakemberek képzést kísérő pályakép vizsgálatának első eredményei. Szín- Közösségi Művelődés. 2021/4. szám. 24-27. p.
- Juhász Erika – Pete Nikoletta (2018): A közösségi művelődés képzési és továbbképzési rendszere. NMI Művelődéi Intézet. Tudástár 1. kötet. 233. p.
- Kleisz Teréz (2005): A népművelés és a szociális munka szakmásodása angolszász és magyar metszetekben. Debreceni Tudományegyetem, Mulidiszciplináris Bölcsészettudományok Doktori Iskola, Neveléstudományi Doktori Program, 295. p.
- Martin Laura W. – Tran Lynn Uyen – Ash Doris B. (2019): The Reflective Museum Practitioner: Expanding Practice. Science Museums, Routledge kiadó, New York, 168. p.
- Saldana Johnny (2009): The Coding Manual for Qualitative Researchers. Sage Publications, London. 224. p.
- Schön Donald A. (1983): The Reflective practitioner: how professionals think in action. USA, Basic Books, 384. p.
- Veroszta Zsuzsanna (2015): Pályakép és szelekció a pedagóguspálya választásában. Educatio 2015/1. szám 47–62. p.
- Závogyán Magdolna – Németh János István (2022): Változások vonzásában II. A Nemzeti Művelődési Intézet szerepének változása a magyar kulturális életben 2016-2021, Lakitelek, Nemzeti Művelődési Intézet

ABSTRACT

PROFESSIONAL VISION OF FUTURE WORKERS ON THE FIELD COMMUNITY CULTURE

The National Institute of Culture in Hungary (Nemzeti Művelődési Intézet) launched an investigation among future workers on the field of the community culture, between January 2020 and November 2021.

The original goal of the investigation was to explore the thinking of future professionals, in relation with the working field of the community culture, we were identifying the members of our sample as reflective practitioners (Schön 1983), having some experiences form the field as well trough formal education and earlier working experiences. When elaborating the research tools, we were building on the earlier work of Hungarian researchers, investigating the ancestor professional field (Diósi 1998. Hidy 2001. Beke 2001. Kleisz 2005. and Furulyás 2007.).

The thematic covered five major topics: 1. Thinking about the professional field, and reflecting on own work experience. 2. Professional and learning motivation, personal development. 3. Positive and negatives attitudes towards the working field. 4. Further professional objectives and professional vision. 5. The general prestige of the professional field and the networking and the cooperation within it. The methodology of the research triangulated the results of the qualitative and quantitative research panels.

As result we identified characteristics in thinking of future professionals in relation with motivation, vocational engagement, positive and negatives aspects of the practical work. We highlight at the end, that the vision of the practitioner of the professional field is significantly more positive than it was in previous researches during the last two decades.

Keywords: community culture, practitioner's professional views, work-motivation, method of triangulation, visions on the profession

Dr. Juhász Erika Phd, egyetemi docens
Debreceni Egyetem
juhasz.erika@arts.unideb.hu

Dr. Benkei-Kovács Balázs
Budapesti Gazdasági Egyetem
benkei-kovacs.balazs@uni-bge.hu

Dr. Márkus Edina
Debreceni Egyetem
markus.edina@arts.unideb.hu

Szűcs Boglárka

KOMPLEX TANULÁSSZERVEZÉSEN ALAPULÓ TERMÉSZETISMERET TANANYAGOK PEDAGÓGIAI HATÁSAINAK VIZSGÁLATA A REFORMÁTUS TANANYAGFEJLESZTŐ CSOPORT PROGRAMJA KERETÉBEN

ABSZTRAKT

A Református Tananyagfejlesztő Csoport (2017) azzal a céllal alakult meg, hogy a református köznevelési intézményhálózat részére magas színvonalú tananyagok jöjjenek létre, amelyek az akkreditált továbbképzésekkel együtt hatékonyan segítik a motiváció felkeltését, a tanulási folyamat élvezetessé és hatékonyabbá tételét.

A tananyagfejlesztés kiindulópontja a 2005-ös UNESCO célrendszer volt, amely a tankönyvekkel és a taneszközökkel kapcsolatos stratégiai útmutatójában megfogalmazta a kulcsfontosságú szempontokat. A folyamatot fókuszcsoportos interjúkat alkalmazó tényfeltáró kutatás előzte meg a pedagógusok és intézmények elvárásairól, amelynek eredményeit átfogó alapvetésként egy tanulmánykötet foglalja össze.

A folyamat outputjaként kiegészítő anyagokat, módszertani ötlettárat várnak a pedagógusok, amelyek az iskola református jellegét erősítik. A református közoktatási intézményeknek szabadságuk van a tananyag, tanmenet és a taneszközök tekintetében is, a tananyagfejlesztés a református intézmények pedagógusaival együtt valósul meg, így ők is érintettek lesznek. A konferenciák, jó gyakorlat workshopok, a tananyag kipróbálása is ezt a célt szolgálja. A hangsúly a módszertani szemléletformáláson, a tanár-diák közös tanuláson, a kreativitás, a kooperáció, a kommunikáció és a kritikai gondolkodás játékos formában történő fejlesztésén van.

A természettudományos tananyagfejlesztés célja, hogy a teremtett világot annak teljességében mutassa be, rámutasson szépségeire, törékenységére, ezáltal a tanulók a világ komplex jelenségeire nyitottá válnak, a vizsgálódás során a frontális magyarázat helyett a kérdésekre alapozott párbeszéd kerül előtérbe. A fejlesztési alapelvek: Kritikai gondolkodás fejlesztése; módszerek és eszközök életkori sajátosságok szerint; differenciálás; kooperáció, közös munka és tanulási tevékenységek.

Tanulmányomban a folyamatot, valamint a kipróbáló pedagógusok és tanulók körében folytatott kutatásokat mutatom be, amelyek arra irányulnak, hogy a komplex tanulásszervezésen alapuló, teremtésvédelmi tartalmakkal bővített 5-6. évfolyamnak szóló természetismeret segédanyagok elősegítik-e a környezettudatosabb attitűdök kialakítását, motiváltabbá teszik-e a pedagógusokat és a diákokat a tanulási folyamatban.
Kulcsszavak: komplex tanulásszervezés; pedagógiai hatás; 21.századi tanulási környezet
Szakosztály: Környezetpedagógia

1. BEVEZETÉS

A Magyarországi Református Egyházban 2017-ben alakult meg a Református Tananyagfejlesztő Csoport, amely a református köznevelési intézményhálózat részére dolgoz ki szakmai segédanyagokat több tantárgycsoportban. A természettudományos munkacsoport teremtésvédelmi szemléletű anyagainak célja, hogy az akkreditált továbbképzésekkel együtt hatékonyan segítse az új szemléletű –természettudományos oktatás megvalósítását. Jelen tanulmányban a tananyagfejlesztés előkészítő lépéseiről, újszerű munkamódszeréről, valamint a komplex természettudomány anyagok tapasztalatairól és hatékonyságának kutatásáról számolunk be.

1.1. A REFORMÁTUS FENNTARTÁSÚ OKTATÁSI INTÉZMÉNYEK RENDSZERE

A református fenntartású köznevelési és felsőoktatási iskolarendszerben 183 településen, 460 feladatellátási helyen, 186 református köznevelési és szakképzési intézményben (2020/21.tanév) közel 60 ezer diák vesz részt. A részletes adatokat az 1. és 2. sz. táblázat tartalmazza. A kutatási folyamat azokra az általános- és középiskolára terjed ki, amelyek önkéntesen részt vesznek a fejlesztésben.

1. táblázat: Református fenntartású oktatási intézmények száma és megoszlása Magyarországon (2020/21. tanév)

oktatási intézmény típusa	száma
óvoda	86
általános iskola	112
gimnázium	38
szakgimnázium	5
technikum	16
szakképző iskola	11
alapfokú művészeti iskola	26

oktatási intézmény típusa	száma
fejlesztő nevelést-oktatást végző gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai intézmény	3
internátus	26
pedagógiai szakszolgálat	2
utazó gyógypedagógusi hálózatot működtető szakmai szolgáltató intézmény	1
pedagógiai szakmai szolgáltató intézmény	1

(Forrás: reformatus.hu)

2. táblázat: A tanulók létszáma a református köznevelésben (2020/2021. tanév)

intézmény típusa	fő	feladatellátási hely száma
óvoda	7.711	102
általános iskola	32.957	129
alapfokú művészeti iskola	5.660	104
gimnázium	10.783 nappali 932 esti	42
szakgimnázium	544 nappali 24 esti	7
technikum	3.425 nappali 225 felnőttoktatásban	17
szakképző iskola	919 nappali 350 felnőttoktatásban	11
kollégium	1.713	25
fejlesztő nevelés	273	
gyógypedagógiai nevelés-oktatás	119	

(Forrás: reformatus.hu)

1.2. INNOVÁCIÓS TÖREKVÉSEK KUTATÁSA A REFORMÁTUS ISKOLÁKBAN

Két kutatás is érintette a református iskolákat, amelyek eredményei relevánsak a tananyagfejlesztés tervezését illetően. Az INNOVA kutatás elméleti modelljeire és kutatási eszközeire épülő átfogó vizsgálat (Széll, 2017); 2017-18 folyamán pedig a református iskolák eredményességét, innovációs folyamatait és a kettő közötti háttértényezőket vizsgálta egy felmérés (Kopp-Széll, 2018).

Nagymintás adatbázis alapján végzett vizsgálat során összevetette a református iskolákat a teljes köznevelési spektrummal, másrészt a hátránykompenzáció terén eredményesnek mutatkozó iskolák innovációs folyamatainak elemzése történt esettanulmány módszerével. A vizsgálat rámutat arra, hogy míg az INNOVA kutatás nagymintás vizsgálati adatai szerint a református iskolák kevéssé újító jellegűek, az esettanulmányok tükrében számos olyan iskola létezik, ahol az innováció lehetséges területeinek teljes spektrumát lefedő újítást azonosítottak. Noha az iskolák önértékelésében ez nem jelenik meg, mivel eredményességüket inkább az iskola szellemiségének tulajdonítják, mégis kétségtelen, hogy az esettanulmányokban szereplő iskolákat az újításokat támogató szervezeti légkör jellemzi és a református intézményhálózatban is hangsúlyosabb pedagógiai feladattá vált az oktatás szempontjából valamilyen deficittel induló tanulók fejlesztése, felzárkóztatása (Bánné Mészáros, 2015; Kopp és Vámos, 2016; Kopp, 2014). Amint ezt korábbi kutatások is összegezték (Csullog és mtsai, 2014), látható az is, hogy az egyházi iskolák az iskolai eredményesség szempontjából kedvezőtlen családi háttér hatását nagyobb mértékben tudják csökkenteni, mint a nem egyházi fenntartású intézmények. A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy a mindennapi oktató-nevelő munkába integrálódva történik az innovációs folyamatok jelentős hányada, attól függetlenül, hogy a top-down vagy a bottom-up logika érvényesül. Így végső soron a valós pedagógiai helyzetek és szükségletek teremtik meg az újításokra való nyitottságot, például a tanulóközpontú megoldások keresése, valamint a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos megoldáskeresés. Fontos kiemelni, hogy az interjúkban az egyes pedagógusok arról beszélnek, hogy a tanulók motivációjának, tantárgy iránti érdeklődésének erősítése a céljuk a tantermi oktatás megújítását célzó módszertani innovációkkal. Az iskolai újítások akadályaként az esettanulmányokban és a kérdőíves vizsgálatban egyaránt megjelenik az időhiány és az egyes diszciplínákat képviselő pedagógusok közti eredményes összehangolás, tudásmegosztás hiánya, amely összecseng a szakirodalmi háttérrel (Bekkers, Tummers és Voorberg, 2013; Halász, 2016b, 2016a, 2018; Horváth, 2017).

2. A REFORMÁTUS TANANYAGFEJLESZTÉS HÁTTERE, KONCEPCIÓJA

A magas színvonalú oktatásnak történelmi hagyományai vannak a református iskolákban, számos neves tudós tanárral találkozunk a líceumok tanári karában, amelyeknek teljes névsorát egészen az 1600 –as évekig vissza lehet követni. A tananyagfejlesztés az egyházi iskolák megszűnésével párhuzamosan az 1940-es évektől kezdve megszűnt, az átfogó újításra a közelmúltig várni kellett.

A Református Tananyagfejlesztő Csoport 2017 áprilisában alakult meg, azzal a céllal, hogy a református iskolák számára szakmailag magas színvonalú, keresztyén szemléletű, közismereti tárgyú tananyagokat készítsenek.

A folyamat helyzetelemzéssel és koncepcióalkotással indult: egy komplex tényfeltáró kutatással kezdődött, amely felmérte, hogy milyen elvárásai vannak a pedagógusoknak, intézményeknek tantervi szinten a rendszerrel, illetve a tananyagokkal kapcsolatban. Hat fókuszcsoportban összesen 55, református oktatási intézményből érkezett interjúalany véleményét tárta fel a 2017 júniusában végzett vizsgálat. Harminchárman igazgatóként, tizenöten igazgatóhelyettesként dolgoznak, ketten munkaközösség-vezetők, egy fő szaktanácsadó, egy lelkész, egy volt iskolaigazgató jelenleg pedagógiai intézetben dolgozó irodavezető, többen pedagógusként képviselik intézményüket. Jellemző képviselt iskolatípus az általános iskola, gyakoriak a többcélú intézmények. Településtípus szerint három fővárosi, hat megyeszékhelyi, húsz kisebb városi és nyolc községi intézményt említenek. A kutatás eredményeit tanulmánykötetben jelentették meg (Pompor, 2017).

A felmérés alapján körvonalazódott, hogy módszertani ötleteket, kiegészítő anyagokat, segédkönyveket, munkafüzetet várnak a pedagógusok, amelyekkel az oktatás református jellegét is meg tudják erősíteni. Az alapelvek között szerepel, hogy a tananyag ne az ismeretátadásra fókuszáljon, a tanulói aktivitás kiemelt szerepet kapjon a megismerési folyamatban, diákok és tanárok együttműködjenek és egyaránt élvezzék a közös felfedező munkát. A segédanyagok nyújtotta potenciál csak akkor aknázható ki, ha a pedagógus rendelkezik olyan módszertani kultúrával, amely hatékony interpretációt eredményez, ezért a pedagógusok szemléletformálásához kapcsolódó kiadványok és továbbképzések külön hangsúlyt kaptak, amelyekben a tanár-diák közös tanulás kerül fókuszba. A kreativitás, a kooperáció, a kommunikáció fejlesztése játékos formában hatékonyabb, ezért a tartalomfejlesztésnél elsődleges a játékosság. A kritikai gondolkodás is szerepel az alapelvek között, ami átfogó fontosságát hivatott jelezni, ez utóbbi az alaptantervnek is része ugyan, de közvetett módon megfogalmazva, műveltségterülethez kötve.

A koncepcióalkotás meghatározó bázisa volt az UNESCO tankönyvekkel és a taneszközökkel kapcsolatos stratégiai útmutatója (2005) is, amely kulcsfontosságúnak tartja, hogy a tankönyvek, oktatási segédanyagok tartalmukban és megjelenésükben megfeleljenek a tanulók fogalmi felkészültségének, nyelvi környezetének, hátterének, igényeinek. Az olyan aktív, életközeli, minőségi oktatást tartja elfogadhatónak, amely valós és mérhető eredményekhez vezet; emellett fontos szempontként határozza meg azt is, hogy a tankönyvek, oktatási segédanyagok megfizethetők, elérhetők és tartósak legyenek.

2.1. TANTÁRGYI MUNKACSOPORTOK – KÖZÖSSÉGI DIMENZIÓ

A helyzetelemzést és koncepcióalkotást követően papíralapú és a digitális tartalomfejlesztés során tantárgyi és komplex tananyagelemek, az új Nemzeti Alaptantervhez illeszkedő református kerettanterv és segédanyagok készülnek.

A tartalomfejlesztés tantárgyi munkacsoportokban valósul meg, a folyamat sajátosságait az alábbiakban foglaljuk össze:

- Komplex tananyagok is születnek holisztikus szemléletben, amelyek elvonatkoztatnak a diszciplináris kötöttségektől.
- Cél előmozdítani a szaktanárok közötti párbeszédet, tudásmegosztás, intézményen belüli eszmecserét, intézmények közötti jó gyakorlatok megosztását. (Jó gyakorlat konferencia, 2018.).
- Az egész nevelőtestület koherensen gondolkodjon, ezért nevelőtestületi képzések legyenek.
- Akkreditált pedagógus továbbképzések: Komplex tanulásszervezési formák; „Tanuljunk egymástól!- pedagógusok tudásmegosztását támogató képzés; Mecénátus motivációs rendszerről szóló továbbképzés az irodalomtanításhoz; Irodalmi szöveggyűjtemény-sorozathoz kapcsolódó továbbképzés. A természettudományos fejlesztéshez kapcsolódóan minden kiadvány esetében nem akkreditált workshop, bemutató képzés is történik.
- A tartalomfejlesztésben részt vesznek református iskolák önként jelentkező pedagógusai is. Alapját az új Nemzeti Alaptantervhez, általános iskolai kerettantervhez valamint a természettudományos megismerési módszerekhez igazodó érdekes kérdések gyűjteménye képezi, amelyek a minket körülvevő világról szólnak és a diákokban fogalmazódtak meg.
- Az elkészült anyagokat szintén önkéntesen jelentkező iskolák pedagógusai valós tanórai keretek között pilot kutatásként kipróbálják, egyéni tapasztalataikról és a diákok véleményéről visszajeleznek, ami alapján a fejlesztő tanár elvégzi a szükséges módosításokat. Az anyagok véglegesítése csak ezt követően történik meg. A kipróbálásban kiadványtípustól függően változó létszámban vettek részt az iskolák, átlagosan 8-10, de előfordult 19 kipróbáló iskola is.
- Az elkészült anyagok bárki számára elérhetők a reftantar.hu oldalon, az akkreditált továbbképzések nyitottak minden pedagógus kollega számára.

Jelen tanulmány további részében a komplex természettudomány tananyagfejlesztés sajátosságait mutatjuk be.

3. KOMPLEX TERMÉSZETTUDOMÁNY TANANYAGFEJLESZTÉS 5-6. ÉVFOLYAMON

A keresztény természettudományos oktatás középpontjában a teremtett világ áll, annak teljességében. Célja a rácsodálkozás, megfigyelés, megismerés, megértés útján a tisztelet, felelősségvállalás kialakítása a gyermekekben, a fenntartható életformára való ráhangolás, életvezetési példák bemutatása. A keresztény értékrendből eredő alapvető különbségek mellett van néhány hangsúlybeli eltolódás is, különösen a kritikai gondolkodásra való nevelés, valamint az anyanyelvi kompetenciák fejlesztése, amelyet a NAT 2020 1-2. évfolyamon említi természettudományos tanulási területen, azonban minden évfolyamon kiemelt feladata lenne a természettudományos tantárgyaknak is.

Módszertani bázisa a komplex - tantárgyakon átívelő, nem tantárgyi - tanulásszervezés eszköztára, amelyhez külön kiadványt is készített a Tananyagfejlesztő Csoport (Victor-Saly– Bárdi, 2019). A módszertani kultúra gazdagítása a jövő iskolájában a kötelezően elvégzendő feladatok közé került, azzal, hogy módszertani ajánlások formájában a komplex tanulásszervezési formák is bekerültek a törvényerejű tartalmi szabályozókba. A 3. sz. táblázat ugyanakkor jól mutatja, hogy az alaptantervben szereplő célok és feladatok maradéktalanul jelen vannak a komplex tanulásszervezési formákban is. A módszertan elsajátítását segíti a „Komplex tanulásszervezési formák a pedagógiai gyakorlatban" továbbképzés, amelynek sajátossága, hogy intézményenként legalább két pedagógus jelentkezését várják, akik így könnyebben megosztják ismereteiket a küldő iskola pedagógus kollektívájával. A világ összetett jelenségeivel szembesülő tanulók kíváncsivá válnak, meg akarják érteni a működését, a vizsgálódás kérdésekre ösztönzi a diákokat. A jelenségek vizsgálata során a tanári magyarázat helyett a kérdésekre alapozott párbeszéd, a közös megismerési folyamat kerül előtérbe.

A foglalkozástervekből négy témakörbe (Kert, Otthon, Szántó-mező, Erdő) sorolt tanári ötlettár került kidolgozásra, amelyek szakmai hátterét az 5-6. évfolyamos természettudomány megújítását célzó "Tartalmi-pedagógiai-módszertani ajánlások", illetve "A természettudományok megismerési módszerei" című dokumentumok biztosítják. A tanári innovációt leginkább akadályozó tényezők: az időkorlátok, tartalmi nyomás és eszközhiány alól is felszabadítanak az összeállított anyagok, amelyek igény szerint variálhatók, könnyen adaptálhatók az adott helyi viszonyokra. Az ötlettár anyagai elérhetők nyomtatásban és online formában is, így bármely magyar anyanyelvű iskola számára hasznosítható.

A kidolgozott segédanyagokat a pedagógusképzésben is megismerhetik a hallgatók, a Károli Gáspár Református Egyetem tanító szakos és természettudományos műveltségterületes hallgatói az előadásokon és szemináriumokon is ismerkednek az anyagokkal, valamint gyakorlatot szereznek hasonló anyagok kidolgozásában.

3. táblázat: A hagyományos és az „új" tanítás-tanulás kulcsszavai

Hagyományos tanítás-tanulás	Új tanítás-tanulás
Tanár-központú	Tanuló-központú
Direkt tanítás	Interaktív tanítás-tanulás
Ismeretek	Készségek
Tartalom	Folyamat
Tények és törvények	Kérdések és problémák
Elmélet	Gyakorlat
Tanterv és tantárgy	Projektek
Egyformán mindenkinek	Személyre szabott
Versengés	Együttműködés
Tanterem	Tényleges közösség
Iskolának tanulás	Életnek tanulás

(Forrás: Radó Péter: az iskola jövője. Progress Könyvek. Noran Libro, Budapest 2017. 123.p.)

3.1. KÉRDŐÍVES KUTATÁS A KIPRÓBÁLÓ TANÁROK ÉS DIÁKOK KÖRÉBEN

A foglalkozásterveket kipróbáló pedagógusok körében kérdőíves kutatás során mérjük fel a fejlesztett tananyag hatékonyságát, eredményeit, motiváltságot az alábbi területeken:
Diákokra vonatkozó kérdések

- A környezeti problémákra érzékenyebbek-e, jobban érzékenyíthetők-e a diákok a foglalkozás kapcsán?
- Jobban elmélyült-e, javult-e a tudásuk?
- Minden tanuló bevonható-e, vagy csak részben vettek aktívan részt a foglalkozások megvalósítása során?
- Volt-e valamilyen változás a gyerekek viselkedésében, pl. szívesebben együttműködnek-e, nőtt-e az aktivitásuk, motiváltabbak-e? Ráismernek-e a mindennapi élettel való összefüggésekre? Jól összeköthető-e a mindennapi élettel?
- Nagyobb kedvvel végezték-e a feladatokat, van-e bennük olyasféle érzés, hogy végre a saját világukról tanulnak?
- Felismerték-e az összefüggéseket maguktól? (Kis segítséggel, sok segítséggel?)
- Volt-e saját ötletük a tevékenységkínálat bővítésére, gazdagítására, javítására?
- Változott-e a tanulók helyzete a szokásos „jó tanuló, rossz tanuló" besorolást illetően?

- Találkozott-e az értékelés-osztályzás során az általános teljesítménytől jelentősen eltérő jó vagy rossz eredménnyel?
- Gyakoribbak voltak-e a fegyelmezési problémák a hagyományos órákon tapasztalthoz képest? Ha igen, miben különböztek a hagyományos órákon tapasztaltaktól? Ha igen, csak a szokatlansága miatt, vagy nemcsak azért?

Pedagógusokra vonatkozó kérdések

- Járt-e plusz munkával a foglalkozásokra való készülés a hagyományos órára való készüléshez képest?
- Ha igen, milyen arányban növelte meg a munkát?
- Ha igen, hosszútávú alkalmazásnál mit gondol, hogyan fog ez változni? (Hosszútávon pluszmunka lesz, ugyanannyi vagy kevesebb a hagyományos oktatáshoz képest)
- Hogyan kombinálható a hagyományos munkaformákkal?
- Kapott-e motivációt ahhoz, hogy más anyagrészeket hasonló szellemben dolgozzon fel? (Tudott-e ötleteket meríteni saját témafeldolgozásokhoz a foglalkozástervekből? Kedvet kapott-e saját foglalkozástervek kidolgozásához?)

4. ÖSSZEGZÉS

A Református Tananyagfejlesztő Csoport segédanyagokat, módszertani továbbképzéseket dolgoz ki a református köznevelési intézményhálózat részére. A komplex tanulásszervezésen alapuló természettudomány tananyagok során a megismerési folyamatban a diákok aktívan részt vesznek, a tanárokat akkreditált továbbképzések segítik az új szemléletű természettudományos oktatás megvalósításában, az „új” típusú, moderáló jellegű tanári szerep elsajátításában. Ezáltal megvalósul a motiváció felkeltése, a tanulási folyamat élvezetessé és hatékonyabbá tétele a tanulók és pedagógusok számára. A tananyagokat kipróbáló pedagógusok körében folytatott kutatások feltárják, hogy a komplex tanulásszervezésen alapuló, teremtésvédelmi tartalmakkal bővített 5-6. évfolyamnak szóló természetismeret segédanyagok elősegítik-e a környezettudatosabb attitűdök kialakítását, motiváltabbá teszik-e a pedagógusokat és a diákokat a tanulási folyamatban.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Fazekas Ágnes (szerk.) (2021.): Innováció az oktatásban. Az Innova kutatási projekt záró kötete. Budapest, Akadémiai Kiadó, 29-30. p.
- Halász Gábor (2020): Innováció a magyar oktatási rendszerben: a magyar oktatási rendszer innovációs képességének és aktivitásának általános értékelése az Innova kutatás adatai alapján. in: Halász Gábor, Fazekas Ágnes, Lukács Teodóra (szerk.) Az innovációs folyamatok dinamikája az oktatási ágazatban. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kopp Erika – Széll Krisztián (2018): Megújuló energiák: Innováció és eredményesség a református
- középiskolákban. Budapest, 181-189. p.
- Pompor Zoltán (2017): Alapvetés. Háttértanulmányok a református iskolarendszer fejlesztéséhez. Budapest, MRE Református Tananyagfejlesztő Csoport, 2-131. p.
- Radó Péter (2017): az iskola jövője. Budapest, Progress Könyvek. Noran Libro, 123. p.
- Sternberg Robert J (2001): Why schools should teach for wisdom: the balance theory of wisdom in educational settings. Fall, Educational Psychologist Academic Journal, 36/4, 237. p.
- Széll Krisztián (2017): Innováció a református iskolákban Leíró és összehasonlító elemzés az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Innova kutatása alapján. Magyarországi Református Egyház. Református Tananyagfejlesztő Csoport
- Victor András – Saly Erika – Bárdi Árpád (2019): Komplex tanulásszervezési formák. Budapest, MRE Református Tananyagfejlesztő Csoport

ABSTRACT

SUSTAINABLE EDUCATION

In 2017 the Reformed Curriculum Development Group was established with the aim of creating high quality curricula for the Reformed network of public education institutions, which together with accredited training courses effectively help to motivate and make the learning process enjoyable and effective.

The starting point for curriculum development was the 2005 UNESCO objectives, which set out the key aspects in its strategic guidelines on textbooks and teaching materials. The process was preceded by fact-finding research on the expectations of teachers and institutions, using focus group interviews, the results of which are summarised in a book of studies as a comprehensive baseline.

As an output of the process, the teachers expect additional materials and methodological ideas to strengthen the Reformed character of the school. Reformed education institutions have freedom in terms of curriculum and teaching materials. The development is carried out in cooperation with teachers, so they will be involved, workshops and testing of curricula also serve this purpose. The emphasis is on methodological approaches, teacher-student learning, creativity, cooperation, communication and critical thinking in a playful way.

The aim of science curriculum development is to present the created world and pointing out its beauty and fragility. The focus is on question-based dialogue rather than frontal explanations. The research carried out among the trial teachers and pupils to find out whether the nature study materials for grades 5-6, based on a complex learning organisation and enriched with nature conservation content, help to develop more environmentally aware attitudes and motivate teachers and pupils in the learning process.

Keywords: complex learning management; pedagogical impact; 21st century learning environment

Szűcs Boglárka
Károli Gáspár Református Egyetem
szucs.boglarka@kre.hu

Tolner Nikoletta – Módné Takács Judit – Dávid András – Pogátsnik Monika

VIZSGÁZTATÁS ONLINE FELÜLETEN AZ OKTATÓK SZEMSZÖGÉBŐL

ABSZTRAKT

A 2020-as év elején kialakult világméretű járványhelyzet következtében sok egyetem kényszerült arra, hogy az oktatást online keretek között bonyolítsa le, és ezzel párhuzamosan a hallgatók megszerzett tudásának felmérését is online formában végezze el.

A kutatás során az volt a célunk, hogy megismerjük az oktatók online vizsgáztatással kapcsolatos nézeteit, tapasztalatait és a kapott válaszokat elemezzük. Többek között arra kerestük a választ, hogy ki mennyire tartja elképzelhetőnek, hogy a vizsgáztatás ezen formáját akkor is alkalmazza, ha már nem kötelező. Arra is kíváncsiak voltunk, ki hogyan győződött meg a vizsgázó hallgatók személyazonosságáról, illetve milyen módszereket alkalmazott a nem megengedett eszközök használatának megakadályozására. Arra is választ kerestünk, hogy az oktatók szemszögéből milyen technikai problémák merültek fel az online vizsgáztatás során, illetve milyen negatívumokat, pozitívumokat tapasztaltak. A személyes jelenlét, a közvetlen kontaktus hiánya sok megoldandó probléma elé állította az intézményeket a vizsgák megszervezésével kapcsolatban. A kutatás során ezeket próbáltuk feltárni az oktatók megkérdezésével. Kvantitatív kutatásban az Óbudai Egyetem oktatóit kérdeztük meg online kérdőív formájában. Az online formában kiküldött kérdőívre 61 válasz érkezett a 2021/22-es tanév 2. félévében.

Kulcsszavak: online vizsga, felsőoktatás, oktatói nézetek

Szakosztály: Szakképzés-pedagógiai és szakmai tanárképzési szakosztály

1. BEVEZETÉS

A felsőoktatásban már az ezredforduló előtt is alkalmaztak online eszközöket, de akkor ezek még nem voltak széles körben elfogadottak (Harasim 2000). Az online oktatásnak különösen fontos szerep jutott a 2020-as években bekövetkező COVID-19 pandémia hatására. Azóta már több tanulmány is foglalkozott az online oktatás módszertani kérdéseivel, azzal, hogy milyen hatást gyakorolt az egyetemek, hallgatók életére ez az oktatási forma (Kopp – Saád 2021; Horváth et al. 2021; Kálmán et al. 2021; Orosz – Molnár 2021).

Ez a teljesen új helyzet, új módszerek, technikák alkalmazását tette szükségessé a vizsgáztatás területén is. Annak ellenére, hogy számos cikk jelent meg a témában, még mindig nem áll rendelkezésünkre megfelelő mennyiségű adat ezek helytállóságáról, alkalmazhatóságáról. Nagyon fontos volt ebben az időszakban, hogy megosszuk egymással tapasztalatainkat (Proháczik 2020). A járványhelyzet az élet szinte minden területén változtatásokat igényelt, ez alól az oktatás sem volt kivétel. Nagyon rövid idő alatt kellett a jelenléti oktatásról áttérni az online formára (Kálmán – Tóth 2020). A számonkérések online formában történő lebonyolítása nem kis előkészületet igényelt az oktatóktól, több problémát kellett megoldani (Vereckei 2021).
A kutatásunk során az oktatók véleményét kérdeztük meg az online vizsgákról, és a tanulmányban a kapott válaszokat rendszereztük, elemeztük. A kérdőív 19 kérdést tartalmazott, amelyek között voltak nyílt- és zártvégűek. Voltak olyan kérdések, ahol a válaszokat egy 5 elemű Likert skálán kellett bejelölni. Kettő kérdés kivételével, ahol az email címet lehet megadni, illetve ahol a konkrét technikai problémákra kérdeztünk rá, a többi kérdésre kötelező volt válaszolni.

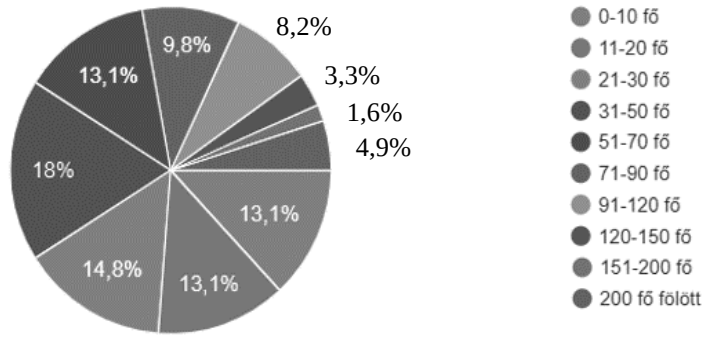
2. KÉRDŐÍVES VÁLASZOK

Az oktatók száma az Óbudai Egyetem 7 karán 533, ebből 61-en töltötték ki a kérdőívet. A 61-es létszámban az óraadók is benne vannak. Az adatok elemzésekor őket is figyelembe vettük, hiszen az egyetemi rendszereket használták és az egyetemi tárgyukkal kapcsolatban töltötték ki a kérdőívet. Ha az óraadókat nem számoljuk, akkor az egyetem oktatóinak kb. 10%-a töltötte ki a kérdőívet. Ez viszonylag alacsony részvétel jelent. A karok közül az Alba Regia Műszaki Karról 26 válasz érkezett, ami a válaszok 42,6%-át jelenti.

2.1. DEMOGRÁFIAI ADATOK

A válaszadók között a nők férfiak aránya 42,6%-57,4%.
Az életkor szerinti eloszlást nézve az oktatók 60,7%-a, a 43-57 éves korosztályba tartozik. A második legnagyobb csoport a 28-42 év közöttiek 21,3%-kal. Az 58 év felettiek 18%-át teszik ki a válaszadóknak, és a legfiatalabb korosztályból egyetlen válasz sem érkezett. A 65 év feletti csoportból kettő oktató töltötte ki a kérdőívet. Az életkori csoportoknál próbáltuk a generációk szerinti felosztást követni.
A vizsgázók száma alapján nagyon vegyes a kép (1. ábra). A 90 fő feletti csoportok elég ritkák voltak, ami abból is adódott, hogy a válaszadók nagy hányada az Alba Regia Műszaki Karról került ki, és itt jellemzően a kisebb létszámú csoportok jelennek meg.

1. ábra: Vizsgázók száma szerinti eloszlás



(Forrás: saját)

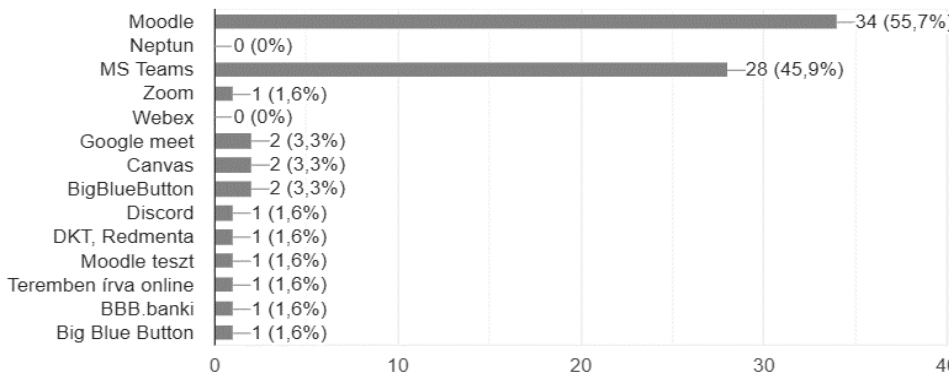
2.2. A VIZSGA TÍPUSA SZERINTI ELOSZLÁS

A vizsga típusánál jellemzően az 50 fő feletti vizsgáknál inkább az írásbeli vizsgát alkalmazták, vagy esetleg még szóbeli felelettel egészítettek ki. Kisebb csoportoknál a szóbeli vizsga volt a jellemző. A válaszadók nagyobb hányada 32,52% a szóbeli vizsgát választotta, 20,33% az írásbeli vizsgát preferálta és 9,15% vegyesen alkalmazta a szóbeli és írásbeli vizsgáztatást.

2.3. A VIZSGA FELÜLETE

A vizsga felületének az egyetem a Moodle-t és az MS Teams-t javasolta, és ez a válaszok többségében meg is jelenik (2. ábra). A Moodle-t a válaszadók 55,7%-a, az MS Teams-t pedig 45,9%-uk választotta.

2. ábra: A vizsga felülete szerinti eloszlás



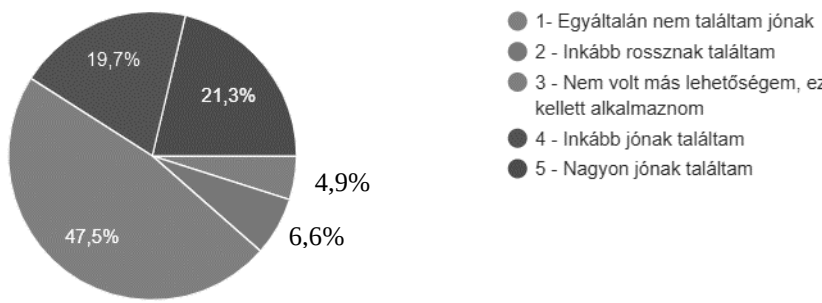
2.4. A HALLGATÓK SZEMÉLYAZONOSSÁGÁNAK ELLENŐRZÉSE

A hallgatók személyazonosságának ellenőrzése kérdésre egyéni válaszokat vártunk. A legtöbben a Moodle belépési azonosítóra és jelszóra hagyatkoztak, hiszen felületként a Moodle-t használták a legtöbben. Szóbeli vizsgánál a kis létszámú csoportoknál az oktatók ismerték a hallgatókat személy szerint így más azonosításra nem volt szükség. Nagyobb létszámú csoportoknál valamilyen azonosító okmányt kértek a hallgatóktól. A válaszadók között, csak egyetlen egy volt, aki azt írta, hogy ezzel nem foglalkozott.

2.5. AZ ONLINE VIZSGA KEDVEZŐ MEGÍTÉLÉSE ÉS KÉSŐBBI ALKALMAZÁSA

Az online vizsgát a válaszadók 4,9%-a egyáltalán nem találta jónak és 6,6% inkább rossznak jelölte meg (3. ábra). Ezeket a válaszokat adók később sem alkalmaznák az online vizsgát.

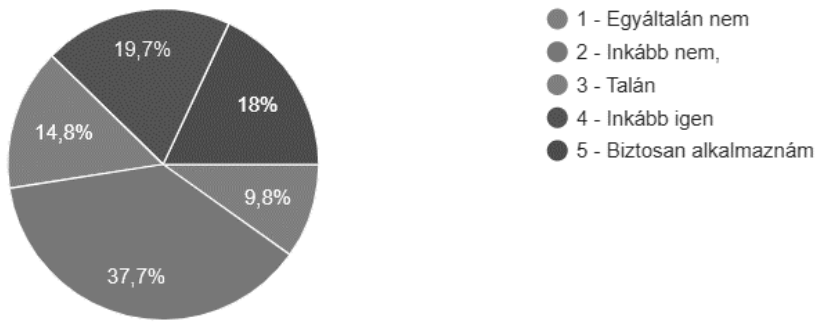
3. ábra: Az online vizsga kedvező megítélése szerinti eloszlás



(Forrás: saját)

Aki azt válaszolta, hogy nem volt más választása nekik is 73%-a nem alkalmazná a későbbiekben ezt a vizsgáztatási formát. Aki erre a kérdésre 4-es értéket jelölt be, ott csak 1 volt, aki később nem alkalmazná az online formát vizsgáztatásra. Akinek nagyon szimpatikus volt az online vizsga, ők 1 kivételével, aki bizonytalan volt, mindenképpen alkalmaznák ezt később is. Az online vizsgát a válaszadók 47,5%-a nem alkalmazná a későbbiekben, 14,8% bizonytalan, és csak 37,7% alkalmazná később is. (4. ábra)

4. ábra: Alkalmazná-e a továbbiakban is az online vizsgáztatást kérdésre adott válaszok eloszlása

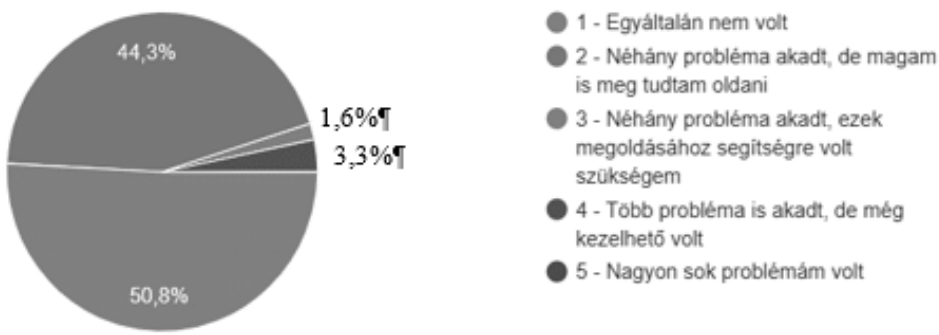


(Forrás: saját)

2.6. TECHNIKAI PROBLÉMÁK

A válaszadók 50,8%-nak semmilyen technikai problémája nem volt az online vizsga lebonyolításakor, és 44,3%-nak csak kisebb gondja akadt, amit maga is meg tudott oldani (ábra). Talán ez a műszaki oktatást tekintve nem meglepő. Akinek volt problémája, ők többségében az internetkapcsolat hiányosságaira utaltak. Pár oktató említette csak meg, hogy a Moodle vagy az MS Teams miatt volt gondjuk az online vizsgák alkalmával. Esetlegesen még a hang, és kép minőségével akadtak problémák, de ez sem kiugróan magas arányban. Nem a technikai problémák miatt nem alkalmaznák szívesen az online vizsgát, hanem inkább a személyes kontaktus hiánya miatt.

5. ábra: Technikai problémák szerinti eloszlás

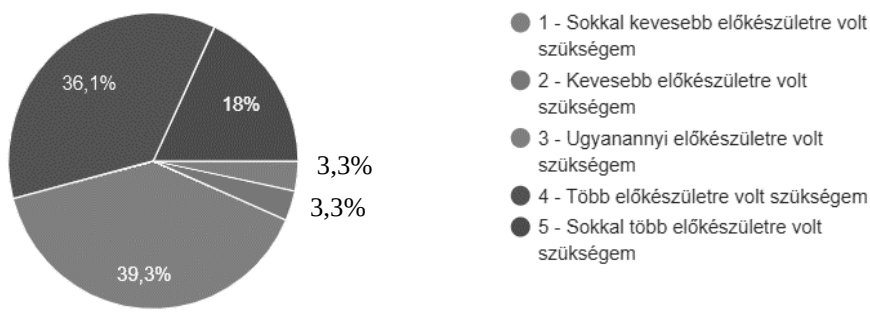


(Forrás: saját)

2.7. ONLINE VIZSGA ELŐKÉSZÜLETE

Akinek sokkal kevesebb vagy kevesebb előkészületre volt szüksége (6. ábra) az online vizsga lebonyolításához, mint a jelenlétihez, ők később is maradnának ennél a vizsgaformánál, és nekik technikai problémájuk sem volt. Azoknál, akiknek ugyanannyi előkészületre volt szükség a kétféle vizsgánál, technikai problémájuk ugyan nagyon kevés volt, mégis azt írták, hogy nem szívesen alkalmaznák továbbra is az online vizsgát. A több előkészületet igénylőknek nagyobb hányada később maradna a jelenléti vizsgáztatásnál. A válaszadók több mint felének (54,1%) több előkészületre volt szüksége az online vizsgánál a jelenlétihez képest.

6. ábra: Az online vizsga előkészülete alapján történő eloszlás

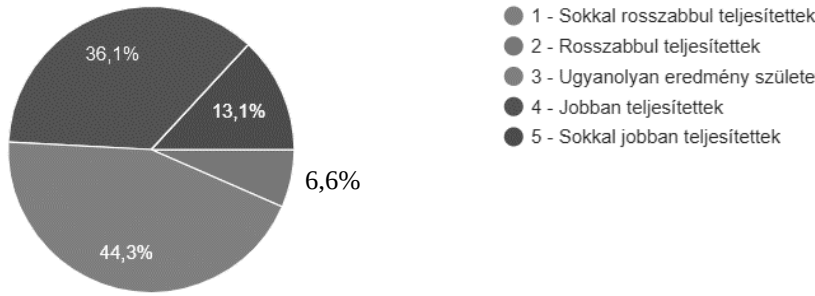


(Forrás: saját)

2.8. HALLGATÓK TELJESÍTMÉNYE

Akiknél a hallgatók rosszabbul teljesítettek - ez 6,6%-a a válaszadóknak - az online vizsgánál, a jelenlétihez képest (7. ábra), nekik mindegyiküknek több előkészületre volt szükségük, és bizonytalanok abban, hogy később maradnának-e ennél a vizsgánál. Akik szerint sokkal jobban teljesítettek a hallgatók (13,1%), ők mind teszt formájában valósították meg a vizsgát.

7. ábra: A hallgatók teljesítménye alapján történő eloszlás

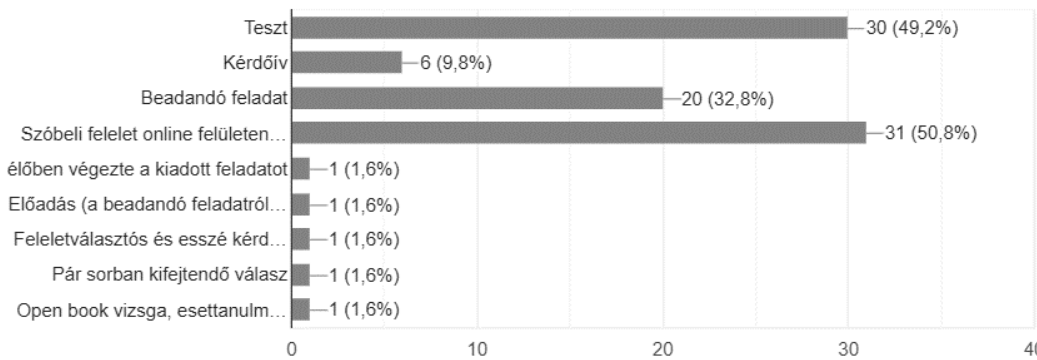


(Forrás: saját)

2.9. ALKALMAZOTT VIZSGÁZTATÁSI MÓDSZEREK

Az alkalmazott vizsgáztatási módszereknél a legnépszerűbbek a szóbeli felelet online felületen keresztül, illetve a teszt (8. ábra). Ez az online vizsgánál alkalmazott felületeknél megadott két többségi válaszból is adódik, ott ugyanis a Moodle-t és az MS Teams-t jelölte meg az oktatók többsége. Általában több módszert is alkalmaztak az oktatók együttesen, a szóbeli felelet online felületen keresztül volt az egyetlen olyan módszer, amit önmagában is szívesen használtak.

8. ábra: Vizsgáztatási módszerek szerinti eloszlás

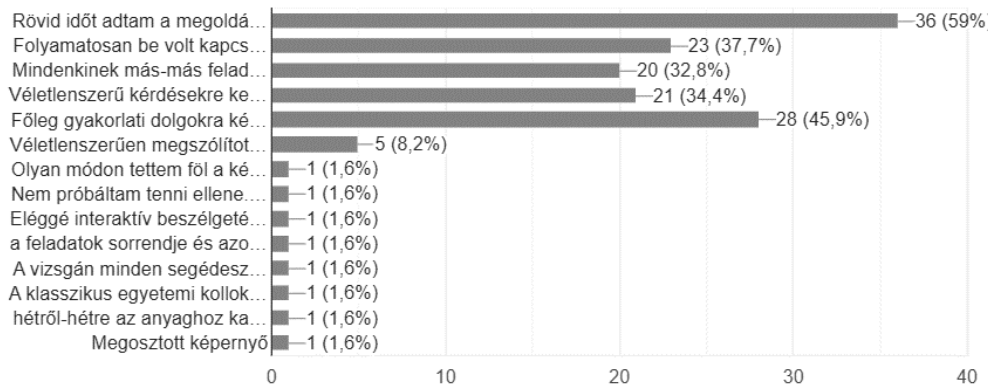


(Forrás: saját)

2.10. A PUSKÁZÁS MEGAKADÁLYOZÁSÁRA HASZNÁLT MÓDSZEREK

A puskázás megakadályozására a vizsga alatt megoldandó feladatok, tesztek esetén a legtöbben azt választották, hogy rövid időt hagytak a megoldásra (9. ábra). Önmagában szinte senki sem csak egy megoldást jelölt meg, inkább kombinálva alkalmazták azokat. Nagyon népszerű volt még, hogy főleg gyakorlati dolgokra kérdeztek rá a vizsgán. Ezek után közel azonos arányban alkalmazták az oktatók a folyamatosan bekapcsolt kamerát, a névre szóló feladatokat, illetve a véletlenszerűen feltett kérdéseket.

9. ábra: A puskázás megakadályozására használt módszerek szerinti eloszlás



(Forrás: saját)

2.11. AZ ONLINE VIZSGÁZTATÁS HÁTRÁNYAI ÉS ELŐNYEI

A kutatási eredmények rámutattak arra, hogy a megkérdezettek milyen hátrányait emelték ki az online vizsgáztatásnak, melyet a 10. ábra szófelhője szemléltet. A felsorolt indokok a válaszok gyakorisága szerint lettek kiemelve. Az oktatóknak csupán a 24%-a gondolja, hogy nem tapasztalta a negatívumát az online számonkérésnek. Egyértelműen megállapítható, hogy a negatívumokat felsorakoztató válaszadók 43%-a, a legkritikusabb problémának a puskázás, egyéb segédeszköz használatát, illetve az esetleges közös munka lehetőségét emelték ki. Meglepő módon, az oktatók 32%-a emelte ki ennek a formának a személytelenségét, mint negatívum. A megkérdezettek 27%-a sokkal időigényesebbnek érezte a felkészülést, mint a hagyományos oktatási formában azt megszokta, viszont sokan azt is hozzátették, hogy ez valószínűleg csupán a kezdeti időszakban jelentene többletmunkát, és hosszútávon már ez javulna, hiszen az előkészített tesztek, feladatok a jövőben is felhasználhatók lesznek.

Részletek az oktatók válaszaiból:

- *„Személyes kontaktus hiánya”*
- *„Nem vagyok biztos benne, hogy az eredmény a tényleges tudást tükrözi.”*
- *„Bár a szóbelire nem kellett többet készülni, mint korábban, de a tesztek megszerkesztése sok időbe került.”*

10. ábra: Az online vizsgáztatás hátrányai szófelhő oktatói szemmel

(Forrás: saját)

A válaszadók 20%-a az online vizsgáztatás előnyeit értékelve arra a megállapításra jutott, hogy nincs semmilyen pozitív vonzata ennek a számonkérési módnak. Ezen az állásponton meglepő módon a fiatalabb generáció volt, hiszen ezen válaszadók 45%-a Z generációhoz tartozik, míg a fennmaradó 55% az Y generációhoz. A 11. ábra mutatja be az előnyeit az online számonkérési módoknak oktatói oldalról szintén egy szófelhő segítségével.

11. ábra: Az online vizsgáztatás hátrányai szófelhő oktatói szemmel

(Forrás: saját)

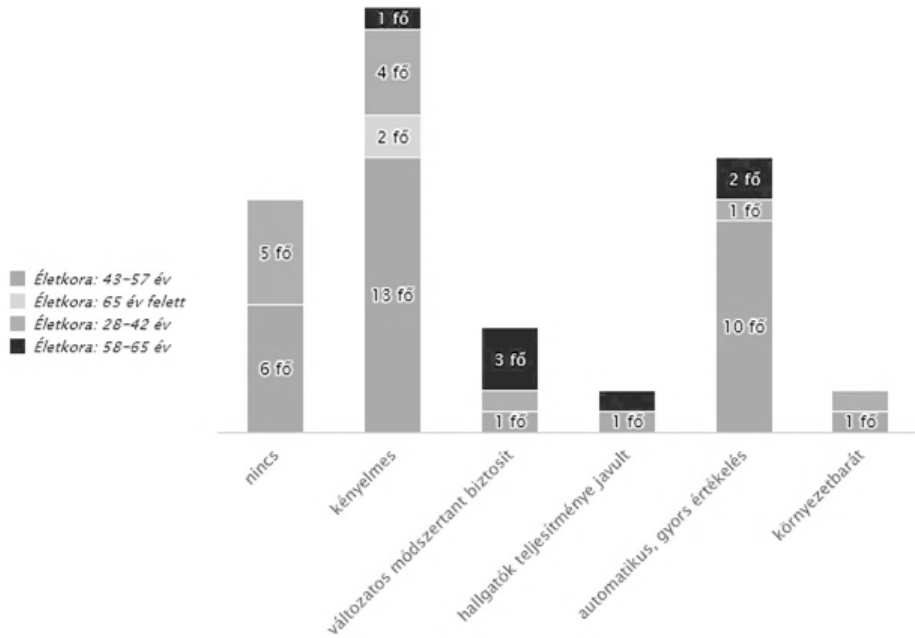
A legelőnyösebb oldala ennek a formának a kényelem volt a válaszadók 46%-a szerint, ezen belül is az utazással járó időnyereség, a stresszmentesebb környezet oktatói és hallgatói oldalról, a rugalmasság lett kiemelve. A válaszadók 65%-a az Y generációból származik. Azok közül akik ezt az előnyt emelték ki, a 35% ezen előny ellenére mégsem élne az online vizsgáztatás formájával szívesen. A tanárok 30%-a élvezte a gyors, automatikus értékelési lehetőséget, melyet az online térben kínált felület biztosított a számukra. Sajnos csak a megkérdezettek 11%-a emelte ki, mint pozitívum a változatos módszertan megismerésének, kipróbálásának lehetőségét, mely igen lényeges lenne oktatási oldalról. Meglepő módon, akik erre az előnyre hívták fel a figyelmet, 60%-a Baby Boomer generációba sorolható. Részletek az oktatók válaszaiból:

- *„Otthonról megoldható volt. A feladatok nagy része automatikusan kiértékelődött, így a javítással kevesebb időt töltöttem el.”*
- *„Nem kellett papírt pazarolni.”*
- *„A digitális kompetenciáim fejlődtek.”*
- *„személyre szabható időkeret - levelező hallgatók esetében a hallgató számára legalkalmasabb időpontban lehet szervezni”*

3. ÖSSZEFÜGGÉSEK VIZSGÁLATA

A 12. ábra alapján látható, hogy a kérdőívet kitöltők 60%-ban az Y generációhoz sorolhatók és az online vizsgáztatás előnyeiből a kényelmet, a rugalmasságot, az egyszerű és gyors értékelési lehetőséget, az automatizmus lehetőségét emelték ki 72%-ban. Ezek után nem meglepő, hogy ez a korosztály közel 70%-ban emiatt az írásbeli számonkérési módot választotta, kihasználva ezen előnyös tulajdonságát az online vizsgáztatásnak az automatizmus lehetőségét a virtuális térben.

12. ábra: Az online vizsgáztatás pozitívumainak generációk szerinti eloszlása



(Forrás: saját)

Az oktatók a diákok személyazonosság ellenőrzésére használt módszereket vizsgálva r=-0,731, erős kapcsolatot tapasztaltunk, mely ellentétes irányultságot jelöl. Tehát akik nem találják elegendőnek az általuk használt platform felhasználói jogosultság kezelésének lehetőségeit, ők videó alapú, arckép és hangazonosítást alkalmaztak inkább, illetve e két mért változó közötti összefüggés utalhat pont az ellenkezőjére is, miszerint, ha nem volt biztosított, vagy megfelelő az arcképes igazolás lehetősége, akkor az általuk használt alkalmazások jogosultság alapján történő ellenőrzését használták.

A hallgatók személyazonosságát semmilyen módon való ellenőrzése, illetve az online számonkérés lebonyolításakor tapasztalt jobb teljesítmény közötti korreláció r=0.342 közepes erősségű kapcsolatot jelez, egyirányú együtt mozgás mellett. Tehát az oktatók, ha nem találták meg az ellenőrzés megfelelő módját, vagy nem tudtak élni a digitális eszközök által nyújtott lehetőségekkel, abból következtethetőnek vélték, hogy a hallgatók előnyhöz jutottak és ezáltal jobb eredmények születtek. Viszont az időigényesebb felkészülés és a puskázás, közös munka lehetősége, mint negatív tényezők összefüggéseit vizsgálva r=-0.367 megállapítható, e két tényező között közepes erősségű, ellentétes irányú korreláció tapasztalható, miszerint nem a vizsga biztonságos lebonyolításának oka, erre tett erőfeszítések igényeltek több időt a felkészülésre, illetve az online feladatok elkészítésére.

13. ábra: Az online vizsgáztatáskor kiemelt pozitívumok és a jövőben alkalmazás korrelációs együtthatói

	kényelmes	automatikus, gyors	inkább alkalmazná	biztosan alkalmazná
kényelmes	1	-0,444	-0,328	0,270
automatikus, gyors	-0,444	1	0,320	-0,024
inkább alkalmazná	-0,328	0,320	1	-0,245
biztosan alkalmazná	0,270	-0,024	-0,245	1

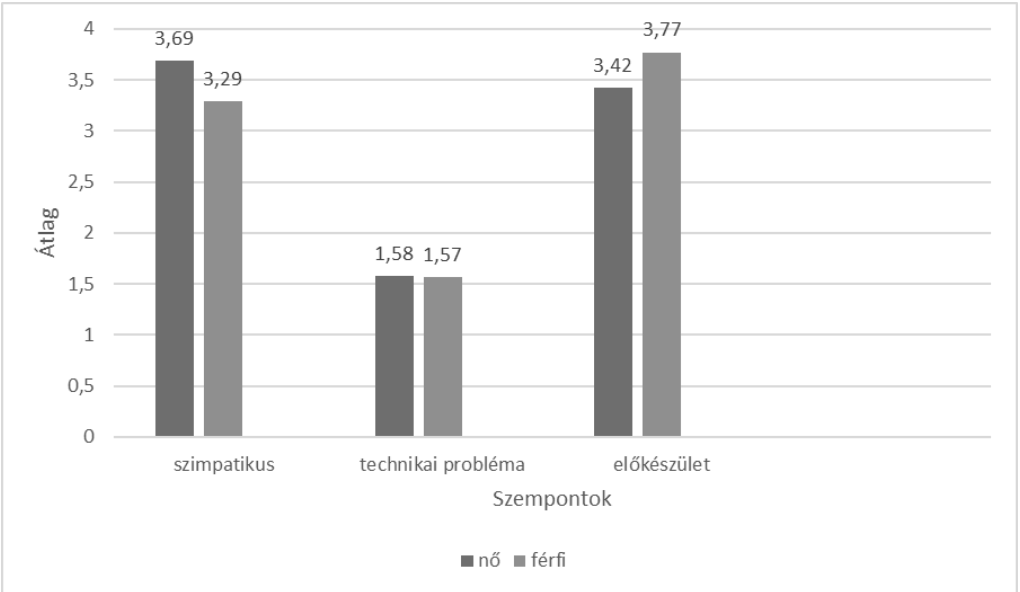
(Forrás: saját)

Az együtthatók elemzése alapján (13. ábra) r=-0.444 a kényelem, rugalmasság, otthoni légkör és a stresszmentes környezet, mint pozitív jellemző és az automatikus értékelésre képes online alkalmazások használatának pozitív aspektusa egymással közepesen erős kapcsolatban állnak, irányát tekintve ellentétes összefüggésre utal. Ha hozzávesszük ezen változók vizsgálatához a jövőben, nem kényszerből való használatát, megállapítható, hogy a technika által biztosított automatikus kiértékelés, gyorsabb javítás indokok és a jövőbeni alkalmazásnak az összefüggése között r=-0.024 nincs lineáris kapcsolat, ezen két jellemző korrelálatlan. Tehát nem feltétlenül ezen tulajdonsága miatt választanák biztosan az oktatók a jövőben az online vizsgáztatási formát többségében, az inkább alkalmazná változóval vizsgálva r=0.320 már egy közepes erősségű, egyirányú kapcsolatot jelöl.

3.1. NEMEK SZERINTI VIZSGÁLAT

Nemek szerint nézve a (14. ábra) nőknél a mennyire volt szimpatikus az online vizsga kérdésre 3,4,5 válaszok fordultak elő, átlag 3,69, férfiaknál mind az 5 válasz megjelent, az átlag 3,29. Technikai problémák nők és férfiak esetében is 1,57-es átlageredményt hozott. Az előkészületi időt vizsgálva a hagyományos vizsgához képest azt kaptuk, hogy a nőknél 3,42-es átlag született, míg férfiaknál 3,77.

14. ábra: Nemek szerinti vizsgálat



(Forrás: saját)

Korrelációs együtthatók:

- Nemek-szimpatikus: -0,192
- Nemek-technikai probléma: -0,004
- Nemek-előkészület: 0,186

Még néhány paraméter közötti összefüggés vizsgálata:

- Szimpatikus-technikai probléma: -0,138
- Szimpatikus-előkészület: -0,446
- Technikai probléma-előkészület: 0,159

A számolt korrelációs együtthatókból is látszik, hogy a nemek és a megadott szempontok között nincs szoros kapcsolat. A két paraméter, ami között közepesen erős kapcsolat áll fenn, az az online vizsga szimpatikussága és az online vizsga előkészületének időigénye, r=-0,446. Ez azt jelenti, hogy minél kevesebb előkészületre volt szüksége valakinek az online vizsga lebonyolításához, annál szimpatikusabb volt számára az online vizsga.

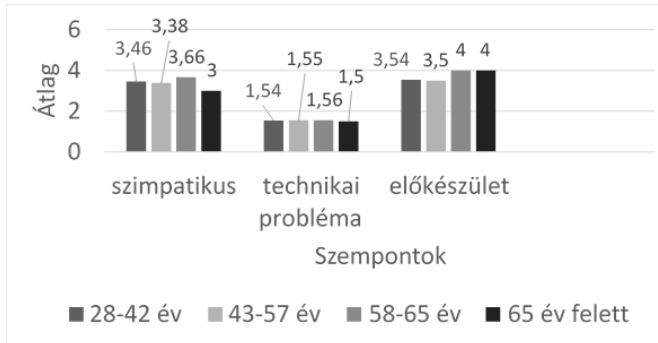
3.2. ÉLETKOR SZERINTI VIZSGÁLAT

Életkor szerinti bontásban (15. ábra) nézve a szimpatikusságot, a 28-42 éves korosztály esetében az átlag 3,46, a 43-57 éves csoportnál az átlag 3,38, az 58-64 év közöttieknél az átlag 3,66, míg a 65 év felettieknél 3. Az életkor szerinti vizsgálatnál a technikai problémáknál 1,5 körüli átlag jött ki minden korcsoportnál. Előkészület esetén életkori bontásban nézve a 28-42 illetve 43-57 csoportot tekintve egy 3,5-es átlagot kaptunk, az 58-64 és 65 év feletti korosztály esetében az átlag 4.
Korrelációs együtthatók:

- Életkor-szimpátia között:0
- Életkor-technikai probléma között:0
- Életkor-előkészület között:0,1

A korrelációs együtthatókat vizsgálva is arra a megállapításra jutunk, hogy az életkor és a megadott szempontok (szimpátia, technikai probléma, előkészület) között nincs kapcsolat.

15. ábra: Nemek szerinti vizsgálat



(Forrás: saját)

4. ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk során az Óbudai Egyetem oktatóit kérdeztük meg az online vizsgák lebonyolításával kapcsolatos tapasztalataikról. Nemek szerinti elemzésnél nem találtunk erős kapcsolatot az online vizsgák szimpatikus volta, a felmerülő technikai problémák és az online vizsgák előkészítésének időigénye, valamint a válaszadó neme között. Életkor alapján vizsgálva az előző szempontokat megint csak nem találtunk szoros kapcsolatot a válaszadó életkora és a megadott szempontok között. Bár ezek az eredmények az alacsony kitöltöttség következményei is lehetnek.

Az online vizsga negatívumai között a legtöbben a puskázás lehetőségét, illetve a személyes kontaktus hiányát emelték ki. Az online vizsga pozitívumai között meglepő módon nagyon sokan a kényelmet jelölték meg, ami a legtöbb esetben az időigényes utazástól való megszabadulást jelentette. A kapott válaszok alapján számunkra az derült ki, hogy az online vizsgák kényszerű alkalmazása nem nyerte el az oktatók többségének tetszését, de azért felfedeztek olyan módszereket, amiket később is szívesen alkalmaznak majd.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Harasim Linda (2000): Shift happens: Online education as a new paradigm in elearning. The Internet and higher education, 3(1-2), 2000. 41-61. p
- Horváth László – Czirfusz Dóra – Misley Helga – N. Tóth Ágnes (2021): Alkalmazkodási stratégiák a távolléti oktatás során hallgatói, oktatói és intézményi szinten, Neveléstudomány 2021/3. szám 23-42. p.
- Kálmán Botond – Tóth Arnold (2020): A covid-19 hatása a felsőoktatásra oktatói vélemények kérdőíves felmérése alapján, In Korcsmáros E. (szerk.), A J. Selye Egyetem 12. nemzetközi konferenciája. Közgazdasági szekció, 209-225 p
- Kálmán Orsolya – Eszes Fruzsina – Kardos Dorottya – Lénárd Sándor – Pálvölgyi Lajos – Szivák Judit (2021): Arctalanság a távolléti felsőoktatásban – Oktatók és hallgatók dilemmái és kritikus eseményei a távolléti oktatás első időszakában, Neveléstudomány 2021/3. szám 43-61. p.
- Kálmán Orsolya – Eszes Fruzsina – Kardos Dorottya – Lénárd Sándor – Pálvölgyi Lajos – Szivák Judit (2021): A partnerség lehetőségei – Oktatók és hallgatók dilemmái a távolléti felsőoktatás második időszakában, Neveléstudomány 2021/3. szám 62-81. p.
- Kopp Erika – Saád Judit (2021): A pandémia első hulláma a felsőoktatás-kutatások tükrében – Szakirodalmi áttekintés, Neveléstudomány 2021/3. szám 7-22. p.
- Orosz Beáta – Molnár György (2020): A digitális átállás innovációs lehetőségei és kezdeti tapasztalatai. In. Kozma Tamás – Juhász Erika – Tóth Péter (szerk.) Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban, HERA Évkönyvek VIII, 2021, 266–277. p.
- Proháczik Ágnes (2020): A tantermi és az online oktatás (tanítás és tanulás) összehasonlító elemzése, In Benedek András (szerk), Opus et Educatio 2020, 7. évfolyam 3. szám
- Vereckei Judit (2021): Személyes jelenlét nélküli felsőoktatás a vizsgaszervezés aspektusából a közoktatási vezetőképzésben, In Benedek András (szerk), Opus et Educatio 2021, 8. évfolyam 2. szám

ABSTRACT

EXAMINATION ONLINE FROM THE PERSPECTIVE OF INSTRUCTORS

As a result of the global epidemic in early 2020, many universities have been forced to conduct education online and conduct student exams online.

The aim of the research was to get to know the views and experiences of the instructors related to the online exam, and to analyze the answers received. Among other things, we sought to answer the question of how conceivable it would be to use this form of testing even when it was no longer mandatory. We were also curious about how the identities of the students were verified and the ways in which the use of unauthorized devices was prevented. We also looked for the answer to the question of what technical problems arose during the online exam from the point of view of the instructors, what negatives and positives were experienced.

The lack of personal presence and direct contact posed many problems for the institutions in organizing the exams. In the course of the research, we tried to explore these by interviewing the instructors. In quantitative research, we interviewed lecturers at the University of Óbuda in the form of an online questionnaire. The questionnaire sent out online received 61 responses in the second half of the 2021/22 school year.

Keywords: online exam, higher education, views of instructors

Tolner Nikoletta, mestertanár
Óbudai Egyetem, Alba Regia Műszaki Kar, Mérnöki Intézet
tolner.nikoletta@amk.uni-obuda.hu

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

Dávid András, mestertanár
Óbudai Egyetem, Alba Regia Műszaki Kar, Mérnöki Intézet
david.andras@amk.uni-obuda.hu

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

Vida Andrea – Vida Gergő

GYERMEK A TÉRBEN – TÉR ÉS TANULÁS AZ OTTHONI TANULÁSI KÖRNYEZET

ABSZTRAKT

Az iskolai tanulási terek a hazai diskurzusban is több kutatás fókuszába kerültek. NCT módszerrel a vizuális adatokon hozzáférhető az oktatási-nevelési folyamatban résztvevők pozíciójából is akár a folyamat adott szintű reflexiója (Mrázik, 2019). Az iskolai tér elemzése tehát ismét a fókuszba kerülhet, hiszen a „társadalomtudományi kutatások világában megoldást kell találni a térfeledés problémájára" (Sántha, 2015:3). Számos példát hozhatnánk még a tanulás intézményes terének vizsgálatára és szűkítve a tanulásra mindez tovább közelíthető a napi gyakorlathoz. Az Inklúziós Index (Booth és Ainscow, 2002) a befogadó környezethez kifejezett faktorokat rendel, ami a térelrendezés szempontjából releváns. Az otthoni térről azonban kevesebb információnk van és kutatás tárgya sem volt. A karantén időszak alatt azonban az intézményes, iskolai tanulás tere áthelyeződött a gyermekek otthonába, így az otthoni tanulási tér szerephez jutott. Az otthontanulás így vált a kutatások célpontjává (Polónyi, 2022). Ezek a hazai tapasztalatok megmutatták, hogy akár az IKT hozzáférés nehézsége vagy a szülő tanítói szerepbe helyezése milyen visszásságokkal járhat. Az otthoni tanulási térrel kapcsolatban pedig evidenciának vették, hogy egyáltalán létezik olyan a gyermekek otthonában, hogy tanulói tér.

Kis hatókörű, ám a gyakorlathoz közel eső kvalitatív stratégiával megpróbáltunk rámutatni arra, hogy az otthoni tanulói tér a vizsgált esetekben nem úgy létezik, ahogy az előzménykutatások azt feltételezik és hogy ez a tér releváns pontokon térhet el a jelenleg széles körben alkalmazott pedagógiai módszertanhoz szorosan kapcsolható általánosságban megfigyelhető iskola tanulói tértől. Megfogalmazható kutatói kérdésünk, hogy vajon a szülői nézetek a tanulással kapcsolatban illeszthetők-e az otthoni tanulási térhez. Hipotézisünk szerint az otthoni tanulási tér és a szülői nézetek elkülönülnek egymástól. A karanténhelyzet és az iskolai térhez való hozzáférés nehézségei miatt több alkalommal módosítottuk a vizsgálatunkat. Így került a fókuszba a szülők tanulásról való nézeteinek vizsgálata is. Ha általánosságban nem is sikerült a felmerült kérdéseket maradéktalanul megválaszolni, egyes összefüggésekre fény derült, melyek szerint nem csak a pedagógiai terek és módszerek között lehet kapcsolat, hanem a szülők tanulásról alkotott nézetei és az otthoni tanulás tere között is.

Ebből a fókuszból közelítve és bővítve a bevonható adatok forrását, az iskolaépítészet szabályozása, a gyermekeknek szánt bútorok története és jelenlegi helyzete mind azt mutatja, hogy a pedagógia területén evidenciának vett komponensek, a szülő nézetei a tanulásról és a gyermek pozíciója a tanulási térben csak ritkán kerülnek fedésbe.

1. FOGALMI HÁTTÉR

1.1. A TANULÁS MEGJELENÉSE A KUTATÁS SORÁN

A tanulás szempontjából releváns lehet a tanuló gyermek otthoni környezete, mely körül veszi, habár ezt egyelőre csak makroszinten vizsgálta a neveléstudomány (Kozma, 2016). A befogadó iskola és osztályterem szintjén is jól rendezett faktorokat sorol fel a kívánatos térelrendezés kapcsán a szakirodalom (Aisncow és Booth, 2011), mindezt azonban az otthoni tanulási környezetre kevéssé terjesztették ki. A tanulási zavar azonosítására használt, hazánkban is alkalmazott és sztenderdizált WISC-IV gyermekintelligencia teszt, adott tesztprofilhoz rendelve elvétve javaslatokat is ad az otthoni tanulási környezetre vonatkozóan. Az inkluzív iskolai tanulási környezet, a jelenlegi hazai köznevelésben alkalmazott térelrendezés, valamint a gyermekek otthoni tanulási körülményei és adott esetben a képességméréssel kapcsolatos ajánlások azonban nem feltétlenül harmonizálhatnak, így ezzel feszültséget generálhatnak és gátolhatják a hatékony tanulást. A tanulással, tanári szerepekkel és az értékeléssel, mint tanulásszervezés (Arató, 2018) a térszervezés szervesen összefügghet, hiszen az értékelés negyedik dimenziója maga a tanulás megszervezésének módja, adott esetben a kooperatív tanulásszervezés, mely sajátos térhasználatot is megkövetel. Ezért érdemes lehet mindezt történeti kontextusba helyezve is vizsgálni ugyanis felvetésünk szerint adott bútorok, térelrendezési elvek utalhatnak magára a tanulásra és tanulói, tanári szerepekre (Czike, 1997) és azok változására az időben.

A jelenlegi hazai térelrendezési, belsőépítészeti elvekben nincs kifejezett, kutatással alátámasztott szabályrendszer a tanulási és oktatási tér elrendezésére, habár a pszichológia már foglalkozik a térelrendezés kérdéskörével (Becket és Gifford, 2007). Ennek ellenére természetesen léteznek szabályok az iskolaépítészetre vetítve, azonban azok kutatási háttere nem hozzáférhető. A neveléstudomány fókuszából végzett kutatás megoldást kínálhat erre és a multidiszciplináris megközelítés segíthet a belsőépítészet, pszichológia és pedagógia fedéspontjainak megtalálásában. Ezzel segítheti a hatékony tanulást segítő otthoni és iskolai térelrendezési elvek feltárásában.

Több lépésben ezért külön kell választanunk, hogy melyik fogalom alatt mit is értünk pontosan az elvégzett kutatás során. A módszertant bemutató részben részletesen tárgyaljuk, hogy a fogalmak és a kutatási stratégiák hogyan kapcsolódnak.

Ahogyan azt is kifejtjük, hogy a COVID helyzet miatt miként kényszerültünk változtatni az eredeti kutatási terven. Előzetesen elmondható azonban, hogy vizsgálatunk egyik lépésében szülőktől kértünk a gyermekeik otthoni tanulási környezetéről fotókat. Etikai megfontolások miatt a képeken a gyermekek nem látszanak, mely jelentőségére a későbbiekben kitérünk. A fotók a térelemek és azok elrendezését tárták fel, melyeket a tanulási folyamatának fókuszából vizsgáltunk. Ismert ugyanis, hogy a tér a tanulás adott funkcióira is hatással lehet a vonatkozó szakirodalom alapján (Mészáros, 2012; Sántha 2019). Léteznek kutatások, melyek az írászavar esetében a testhelyzetet és magának az írást végző személynek a térbeli pozícióját is releváns és diagnosztikus változóiként azonosítják (Chau et. al.,2006). Így annak vizsgálata is indokolható, hogy vajon mennyiben támogathatja a gyermek tanulását az őt körülvevő tér, akár a képességfejlesztés fókuszából is. Vizuális Grounded Theory (Sántha, 2018) tűnt célravezetőnek, azonban az erőforrásaink a kutatásra rendelkezésre álló időintervallum miatt ez nem jöhetett létre. Később igazolta is a kutatás, hogy a hagyományos értelemben nem is tekinthető pedagógiai térnek az otthoni tanulás környezet, hiszen bármennyire is áthárította a hazai távoktatás a szülőre a pedagógus szerepeit, bár ennek pontos mértéke és módja egyelőre ismeretlen, ettől még otthon a szülő nem vált automatikus pedagógussá. A tanulásról alkotott nézeteik feltárták ennek egy szegmensét, bár egyidejűleg nem végeztünk kutatást pedagógusokkal az iskolai tanulásról alkotott nézeteikről. Az általunk használt források egy részével ugyan mutat átfedést megkérdezett szülők szűk metszete (Bárdossy és Dudás, 2011), de remélhetőleg a pedagógusok nézetei közel sem annyira borúsak.

Az is ugyanennyire releváns kérdésfelvetésnek tűnt, hogy vajon az iskolai tanulói tér mennyire illeszthető ezekhez a nézetekhez. A kutatás során azonban az adatgyűjtés nehezítette vált ugyanis az intézmények nem voltak látogathatók, így csak az óravezető tanárt kérhettük fel fényképek készítésére, mely további etikai kérdéseket vetett fel. Emellett az órát közvetlenül nem figyelhettük meg. Így több lépcsőben potenciális adatvesztéssel kellett számolnunk. Lehetséges ugyan a VGT elvégzése a képek alapján is (Sántha, 2018), de a kérdésfelvetésünk miatt úgy véltük, hogy a memók írása így legfeljebb csak a kép elemzésének folyamatára reflektálhat, magára a térhasználatra, módszertani kapcsolataira nem, ami valójában pont a kutatás fókusza. Az órák megfigyeléséről így le kellett mondanunk. Valójában már korábbi kutatásaink felfedték, hogy a frontális súlyú oktatás milyen tanári és tanulói szerepeket hordozhat magában, habár akkor ezt az értékelés szempontjából közelítettük (Vida, 2021), de a tanulással kapcsolatban is releváns következtetésekre adott lehetőséget. A kutatásba bevont szülők gyerekeit valamennyi intézményben frontális munkaszervezés mentén oktatták, így torzító tényezővel nem kellett számolni.

Innentől következő lépésben már az otthoni tanulási környezetre helyeztük a fókuszt, ahol a szülőnek hangsúlyos szerep juthat, főleg a hazai távoktatási „modellben”. Így jutottunk arra a következtetésre, hogy a szülő nézetei a tanulásról adekvát kutatási adat lehet, hiszen az otthoni tanulást maga a szülő keretezi, kvázi irányítja. Akkor is, ha nem kerül pedagógus szerepkörbe, bár ennek vizsgálatát nem végeztük el.
Azt tehát ismerjük, hogy milyen az iskola térelrendezése, ismerjük az alkalmazott módszertan keretrendszerét. Ahogy az iskolai tanulást a felvetések szerint a pedagógus irányítja, úgy az otthonit a szülő. Ugyanez az analógia a tanulás terével is, azaz még egyiket a pedagógus egy felállított szabályrendszer szerint használja, módosítja, úgy a szülő ugyanezt teszi a gyerekszobával

1.2. A TÉR MEGJELENÉSE A KUTATÁSBAN

Mivel az iskolai folyamatok nem voltak közvetlen kutatással hozzáférhetők, így közvetve próbálunk adatokat szerezni. Ahogy már arra korábban utaltunk, az iskolai tanulási környezetben a padok és székek elhelyezése nagyjából egységesnek tekinthető. Ezért volt releváns megemlíteni, hogy semmi alternatív program (Buchwald, 2017) nem zajlott a megkérdezett szülők gyermekeinek iskolájában és a hagyományos térelrendezést használták frontális oktatás mellett. A vizsgálatban érintett gyermekek iskoláiban a tanulói tér elrendezése nem reprezentatív megfigyelésünk alapján ugyanis egy adott sémát követet. Így az iskolai tanuláshoz kapcsolható térelrendezés és a tanári szerepekről és a tanulásról alkotott nézeteket nem módosított szükségszerűen. Hiszen ugyanazon elvek alapján berendezett iskolákban tanultak a gyerekek. Nyilvánvaló, hogy a kutatói erőforrások és a karanténhelyzet végeztével indokolható a tanári nézetek bevonása is a tanulással kapcsolatban, de a felmerült kérdések sokkal inkább az otthoni tanulási tér köré rendeződtek. Ezáltal a szülői nézetek vizsgálata vált érvelhetővé a módosítások mentén. Mivel a pedagógusok nézeteit az iskolai tanulási térhez kapcsolatban közvetlenül nem vizsgáltuk, arra csak az értékelés negyedik dimenziója alapján (Arató, 2017), az értékelés, mint tanulásszervezés alapján következtettünk. Hiszen a konvencionálisan egymás mögé, több sorban rendezett padok valójában egyfajta oktatásszervezési módszerre adnak hatékonyan lehetőséget és ez determinálja a tanulói és tanítói szerepeket is (Siemens, 2006). Ezért ezt nem vizsgáltuk, viszont arra próbáltunk választ keresni, hogy vajon az iskolai berendezési tárgyak mérete, elhelyezése igazodik-e bármilyen szabályozáshoz, rendelethez vagy szakmai irányelvhez és hogy a gyerekszoba berendezése vajon illeszthető-e egyáltalán ehhez. Hiszen felmerülhet a kérdés, hogy ha létezik ilyen szabályozás, akkor vajon az milyen szakmai, pedagógiai elvekhez igazodik, ha igazodik egyáltalán. A kutatás ideje alapján a szabályozások neveléstudomány vagy pszichológiai kutatással alátámasztott hátterét nem leltük meg.

Az otthoni tanulási tér szempontjából mindez annyiban releváns, hogy ezáltal összevethetjük az iskolai és az otthoni tanulási tér különbségeit. További nehezítő tényezőkkel kellett számolnunk azonban a kutatás során.
Az otthoni tanulási térrel kapcsolatban szülők által létrehozott facebook csoportban felhívást intéztünk és egy külön email címre fotókat kértünk a gyerekek otthoni tanulói közegéről és asztaláról. A gyermekek otthoni tanulási környezetben történő személyes megfigyelése etikai szempontból további kérdéseket vetett fel, ezért erről lemondtunk és rövid szöveges reflexiót kértünk a szülőktől a csatolt fényképekről. Ehhez szerettük volna optimális esetben a gyermekek tanórai megfigyelését csatolni, de ahogy arra utaltunk, etikai szempontból kérdéses volt mindennek a megvalósíthatósága. Ráadásul mindezt a karanténhelyzet tovább gátolta.
A csatolt fotók dokumentációja, valamint az otthoni környezet vizsgálata és a tanulásról alkotott nézetek interjúval történő feltárására módosítottuk az eredeti elképzelést és a gyermekek tanulási teréhez, berendezési tárgyakhoz kapcsolható szabályozásokból, szakmai elvekből próbáltuk pótolni a hiányzó forrásokat. A tanulói tér fogalma tehát a kutatásaink során az a tér, ahol a gyermek otthon tanul. Ez generálta a következő problémát ugyanis hamar kiderült, hogy a szülők a gyerekszobáról küldtek képeket és a gyermekek íróasztaláról. Összesen 34 szülő küldött képet, de kérdésünkre egyetlen szülő válaszolta azt, hogy valóban az íróasztalnál tanul is a gyermek. Őt azonban nem kívánt az interjúban részt venni. Mindössze 3 fő vállalta, hogy beenged az otthonába és hozzájárul az interjú hanganyagának rögzítéséhez is.

2. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

Az iskolai tanulási térrel kapcsolatban előzmény kutatásokra hagyatkoztunk és közvetve vontunk le következtetéseket a kutatás fókuszához igazítva, mintegy másodlagos forrásokat elemezve. Következő lépésben a gyerekek otthoni tanulási terét vizsgáltuk, melyhez szülőktől kértünk fotókat az otthoni tanulási környezetről. A felhívást még az otthoni tanulást segítő, szülők által létrehozott facebook csoportban végeztük, majd kényelmi mintavétellel határoztuk meg azok körét, akikből véletlenül kiválasztva szűkítettük tovább a vizsgáltak körét. 34 fénykép érkezett a felhívásra rövid reflexiókkal. A fotókat saját tárhelyen, a szülők hozzájárulásával tároltuk, kódolt állományként, a személyes adatok védelmében. A gyermekek neve vagy képmása nem került rögzítésre az etikai megfontolások és a személyes adatok védelme érdekében, adott esetben az osztályfok sem. A kutatás során hamar kiderült, hogy a szülők a gyermekek íróasztalát fényképezték le, habár a gyerekek nem ott tanulnak. Igaz, készült fénykép lépcsőről és más helyszínről is, ahol a gyermek a szülő nézete alapján tanul. Hamar kiderült azonban az is, hogy a tanulásról alkotott kép sem egységes. Valójában azonban a beérkező 34 fotó közül csak egy volt olyan, ahol valóban az íróasztalnál tanult a gyermek és az is már

magasabb osztályfokon. A reflexiók nem voltak alkalmasak szövegelemzésre, de az kirajzolódott belőlük, hogy a tanulás az iskolai feladatok, azaz a házi feladatok elvégzése köré koncentrálódik. Ez jelentősen eltér a jelenlegi tanuláselméletek szempontjából (D. Molnár, 2010) vagy akár a vonatkozó tanulói kompetencia modellektől, melyet a NAT meghatároz (Csépe, 2017). Ezért irányult a figyelmünk a szülők nézeteire a tanulással kapcsolatban, hogy vajon mennyire igazítható ehhez. Kifejezetten nem a gyermekek nézeteire voltunk ebben az esetben kíváncsiak. Feltételeztük ugyanis, hogy a távolléti oktatásban a szülő, aki irányítja a folyamatot vagy legalábbis valamilyen szinten keretezi. További szűkítésként éppen ezért újabb felhívást intéztünk a csoportba, hogy melyik szülő vállalkozna interjúra. Összesen három fő jelentkezett. Ezért mind a három főt felkerestük, hogy strukturálatlan interjú során felfedjék a tanuláshoz kapcsolódó nézeteiket.

Jelen tanulmánnyal tehát azt a célt vállaltuk, hogy feltárjuk, miként működik a tanulási otthoni környezetben. Feltárható-e vezető elmélet a szülők otthoni „tanítása” és a gyermek otthoni, távoktatási tevékenysége mögött? Előfelvetésünk, hogy létezik ilyen elmélet, még abban az esetben is, ha ez naiv nézet, hiszen a szülő nem tekinthető minden esetben professzionalista pedagógusnak. Meg kell azonban említeni, hogy az interjúra jelentkező egyik szülő maga is pedagógus. Ennek ellenére is elvégeztük a vizsgálatot, az interjú szövegéből azonban semmi nem utalt arra, hogy ez bármilyen szintű torzítást okozott volna. Ez még sürgetőbbé teszi a pedagógusok tanulásról alkotott nézeteinek mielőbbi vizsgálatát.

Az elvégzett kutatás célja nem más, mint hogy az elméletet felfedezzük az otthontanulás folyamat mögött. Akár hipotézisként is megfogalmazhatjuk, hogy létezik-e egyáltalán ilyen elmélet. Kutatói kérdés pedig, hogy ez igazodik-e bármilyen módon az otthoni tanulási térhez vagy a vélhetően elméleti keretre alapozott iskolai tanulási térhez, módszertanhoz és összességében tanulásról alkotott módszertani „nézetekhez”.

Így három gyermek esetében sikerült kivitelezni a kutatást. Azaz adatforrásként a kutatásba bevont gyermekek szüleinek interjújából a tanulásról alkotott szülő nézetek feltárása történt meg, az iskolai tanulási környezetről készült fotó dokumentáció helyett és az otthoni tanulási környezetről készült fotók elemzése nélkül, hiszen, mint kiderült, mindezek valójában mind-mind irrelevánsak. Így mindössze ezekre az adatforrásokra támaszkodhattunk. Mind a résztvevők számát szem előtt tartva, mind az elszenvedett potenciális adatvesztésre tekintettel, a megfogalmazott megállapításainkra csak kis hatókörű érvényességű megállapításokként tekintünk. Ennek ellenére is azonban olyan terület került tudományos vizsgálat fókuszába, mely kevésbé kutatott. A tanulókat körülvevő térelemek elrendezése és a benne résztvevők elhelyezkedése és szerepe már volt kvalitatív kutatások tárgya (Sántha, 2019; Márzik, 2019), de a megállapítások összevetése az otthoni tanulási környezettel egyelőre még nem történt meg. Vélhetően nehezen hozzáférhető és etikai szempontból is kockázatos terep a gyermekek otthonának

személyes megfigyelése tanulás közben. Három esetben ez mégis sikerült, azonban akárcsak a felhasznált idő és a felhalmozódott adat tekintetében sokkal több résztvevő esetében ez nem is lett volna kivitelezhető a rendelkezésre álló erőforrásaink alapján. Így továbbra sem ismert a pontos mechanizmusa annak, hogy az otthoni tanulási tér milyen kapcsolódásokon keresztül hat a formalizált oktatásban történő oktatásra-nevelésre. Az interjúk feldolgozásához a megalapozott elméletet használtuk (továbbiakban GT). Azonban a GT gyűjtőfogalomnak tekinthető, így a Strauss és Corbin felfogásához illeszthető keretrendszerhez igazodtunk ugyanis jellemző kifejezések vezették a folyamatot (Sántha, 2018), melyek mentén kategóriákat alkottunk.

A korlátozott érvényességgel bíró megállapításaink azonban kijelölték azokat az utakat és fókuszokat, amely irányokba a kutatást bővíteni szükséges. A járványhelyzet és az azt kísérő távolléti oktatás hatásait jelenleg is kutatják, de meglepő módon a legtöbb kutatás fókuszán kívül esik annak kvalitatív kutatása, hogy az otthoni tanulási környezet mennyire és miként járult hozzá a sikerhez vagy éppen a kudarchoz (Bakonyi et al., 2020). Pedig az már igazolódott a korábban felsorolt források alapján is, hogy a tér és a tanulás kapcsolata komplex. Fenntartjuk az elvégzett kutatás során kapott eredményeinkre alapozott véleményünket, hogy statisztikai adatelemzések a sok résztvevő ellenére sem tudják megmutatni azokat az egyéni és releváns árnyalatokat, melyek az otthoni tanulási környezetben azonosíthatók az általunk alkalmazott stratégia mentén. A fotók és interjúk elemzésének eredménye ugyanis kapcsolódásra utal a vizsgált gyermekek otthoni tanulási közege és a tanulással kapcsolatos nézetei, egyes esetben pedig jellegzetes tanulási képességei között is. Az otthoni tanulási környezet tehát diagnosztikus értékű lehet a tanulási problémák hátterének azonosítása során is.

Mindemellett az is további kérdéseket vet fel, hogy a 3 interjú során lejegyzett szövegben már a másodikban bekövetkezett a telítődés és hogy a pedagógus, tanító diplomával rendelkező szülő nézetei nem különböztek elkülöníthető módon a tanulásról, mint a nem pedagógus szülők nézetei, erről azonban részletesebben az eredményeket részletező egységben írunk.

3. KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Tekintve, hogy a kutatás fókuszában az állt, hogy a mi megkérdezett szülők nézete a tanulásról a megalapozott elmélet alkalmazását (Horváth és Mitev, 2015) láttuk relevánsnak, hiszen feltételeztük, hogy a szöveg tartalomelemzéséből nyert adatok leírják azt, hogy mit gondolnak magáról a tanulásról. Mindezt A Strauss és Corbin-féle elmélethez illeszthető elemzés mellett döntöttünk ugyanis adott kategóriák és jellemző kifejezések vezették a folyamatot (Sántha, 2018).

Az elemzés tehát a 2022 márciusában rögzített tanulásról szóló szülői interjúk szövegtörzsére vonatkozott. Három szülő strukturálatlan interjúban beszélt a tanulásról. A kutatás időintervalluma is ezekhez az interjúkhoz, a képek és az adatok elemzéséhez igazodik. A szövegeket Grounded Theorynak megfelelő kódolási lépéseken keresztül elemeztük (Gelencsér, 2003; Hencz és Sántha, 2009). A szövegelemzés manuálisan folyt, intrakódolás alkalmazása mentén (Sántha, 2013). A két kódolás között három nap telt el.

3.1. A TARTALOMELEMZÉS EREDMÉNYEI

A kódokat szelektív csoportokba soroltuk. A szelektív kódolásnál egy kategóriára összpontosítottunk, hogy egy a tanulás lényegi meghatározására fényt deríthessünk a szülők megnyilvánulásaiból (Mitev, 2012). Valójában a kódoláshoz használt szövegtörzsek esetében már a második interjú szövegének esetében eljutottunk az elméleti telítődésig és az eredetileg tervezett adatok hiányában is adekvátnak tűnt a megalapozott elmélet stratégiája.

Emellett fény derült arra is, hogy a szülők a tanulást a negatív érzelmek köré szervezik és inkább az érzéseik, semmint a bármilyen ismereteikre alapozzák meglátásaikat. Ami, utólag elgondolva várható volt, hiszen elsődlegesen nem pedagógusokat, szakembereket kérdeztünk. Teljesen véletlenül került azonban a megkérdezettek körébe pedagógus is. Azonban ez sem volt hatással a nézetekre. Releváns kérdésfelvetés, hogy vajon egyedi eset, hogy a szülői nézeteket a tanulásról a pedagógus végzettség képtelen volt felülírni vagy általános. A kutatás fókuszához ez szorosan nem tartozik, de az eredmények tükrében fontos megemlíteni. A kódolás eredményeiről előzetesen és összefoglalóan ennyit már most elmondhatunk, hogy alapjában véve a szülők számára az iskolai tanulás negatív érzelmeket mozgósít és sokkal inkább várnák el a tapasztalatokra alapozott, szabadabb oktatást, mely kevésbé állítja fókuszba az ismeretközpontú megközelítést. A kreativitás és a belső motiváció felkeltése számukra, ami sokkal fontosabb, mint a repetitív, főként memóriát fejlesztő frontális munkamódszer. Habár a tudáskonstrukció, előzetes tudás, adaptivitás, kontextuselv, fogalmi váltás (Urbán, 2021:168) nem jelennek meg feltétlenül a szövegben, a tanulásra utaló kódok leginkább a konstruktivizmus tanuláselméletének felelnek meg, mint potenciális elvárás (Appelfield et al., 2002)

3.2. TOVÁBBI EREDMÉNYEK

Mivel hiányoztak alapvető adatforrások, de már birtokában voltunk a vizsgáltak körében a szülői nézeteknek a tanuláshoz köthetően, megnéztük, hogy az iskolai tanulási terek és az otthoni berendezési tárgyak milyen elmélethez köthetők, ha köthetők egyáltalán bármihez is. Az óvodai és iskolai terek kialakításával kapcsolatban rendeletek foglalják magukba a releváns irányelveket. Az egyik ilyen rendelet közoktatási intézmények

elhelyezésének és kialakításának építészeti-műszaki követelményeiről szóló" 19/2002. (V. 8.) OM rendelet és módosítása. Illetve az épített környezet alakításáról és védelméről szóló 1997. évi LXXVIII. törvény, valamint az országos településrendezési és építési követelményekről szóló 253/1997. (XII. 20.) kormányrendelet. A rendeletbe foglalt leírások pontosan meghatározzák az oktatás-nevelés épített környezeti feltételeit. Az épített környezeti feltételek mellett elérhetők szakmai ajánlások is összhangban a megfigyelhető pedagógiai módszertannal kapcsolatosan. „Az eredményes iskola infrastrukturális feltételei" című munkaanyagban (Lippai, 2006) elérhetők azok az ismeretek és szakmai ajánlások, melyek mentén hatékonyabbá tehető a tanulás szempontjából az iskolai tanulási tér. Később ezt a munkaanyagot kibővítve olvashatunk a minőségi iskolai infrastruktúra kialakításához szükséges feltételekről (Lippai, 2011). A tanulási környezet iskolára vetített minőségi kritériumai is elérhetők (Balassi et. al, 2011). Az otthoni tanulási terekkel kapcsolatban kedvezőtlenebb a helyzet. A gyerekszoba berendezésére kevés irányadó alapelvet találunk. Mérete jellemzően a lakószobák minimális mérete, ami 8m^2 hasznos alapterületben meghatározott (OTÉK 105 § (2)). A feltárt szakirodalmi források és a szülők nézeteinek megismerése után munkadefiníciós jelleggel a minőségi iskola tanulási tér kritériumait megpróbáljuk egy beküldött, otthoni tanulói térre vonatkoztatni. Azaz a szakirodalom alapján ellenőrző listát összeállítani. A szakirodalomban található források alapján a következő szempontok az irányadók (Balassi et. al., 2011:13 alapján, lásd 1. táblázat).

A konstruktivista tanuláselmélet (Nahalka, 2002, Appelfield et al., 1997) megvalósulása biztosan nem történhet meg az egymástól elszigetelt, egymás mögé beültetett gyermek között. Érdekes párhuzam és közvetlenül nem a kutatási eredményekhez csatolható, hogy bár a szülők bizonyos formában, ha minimális tekintetben is, de a konstruktivista tanuláselmélet megvalósulásának ellenpontjaként írják le jelenlegi tanulást és legalább a konstruktivizmus felé mozdulnának el, mindannyian a kutatott csoportban a gyerekszobával az iskolai körülményeket szimulálják otthoni környezetben. Talán nem is véletlen, hogy nem történik szülők szerint sem valós tanulási tevékenység az otthon szimulált iskolai környezetben. A gyerekek mindenhol tanulnak a házban, lakásban csak éppen a szimulált környezetben nem. Ennek oka kutatásunkban feltáratlan, hiszen a gyerekeket módszertani és etikai megfontolásból nem vizsgáltuk. Azonban kérdés, hogy ha otthon sem történik ebben a környezetben olyan tanulás, amit a szülő a megfogalmazott nézetei alapján elvárna, akkor miért történne meg az iskolában.

1. táblázat: A hatékony otthoni tanulási tér kritériumrendszere (Balassi et. al., 2011:13 alapján)

FIZIKAI JÓLÉT	Egészséges munkakörnyezet, testi igények, rekreáció	• Szellőzés, szigetelés • levegő minősége • megvilágítás • természetes fény mennyisége • színek • hőmérséklet • akusztika • a természeti környezettel való kapcsolat (például növények jelenléte), • hulladékgyűjtő- és tárolóhelyek elérhetősége
BIZTONSÁG	balesetmentes tanulás és az egyéni biztonságérzet biztosítása, elhatárolódás és kapcsolat a környezettel, a torlódás és túlzsúfoltság elkerülése, a nyitottságot biztosító eleme	• legfőképpen biztonságos bútorzat: - *billenésmentes asztal* - *megfelelően rögzített polc* - *megfelelő távolságban lévő és megfelelő irányba nyiló ablakok és ajtók* - *megfelelő minőségű és csúszásmentes burkolatok*
EGYÉNRE SZABOTTSÁG	Otthonosság és befogadó környezet, akadálymentesítést szolgáló megoldások	Kuckók, kényelmes terek, egyéni díszítés lehetőségei,
KÖZÖSSÉG	a családi értékek mentén az egyéni megsegítést lehetővé tevő tér, a családi közösség által is használható, a család életébe potenciálisan beágyazódó környezet	olyan terek a szobán belül, ahol a testvérekkel, szülőkkel tud a tanuláson kívül közösen játszani tevékenykedni
TANULÓI KÖRNYEZET	Az oktatás igényeinek való megfelelés: aktív részvételre, a tanulási folyamatba való bevonódásra inspiráló tényezők	a tanulás, azaz a kreativitást, problémamegoldást, kritikai gondolkodást és a kapcsolódások meglátását fejlesztő tér
OLVASHATÓSÁG	tanuló helyiség tagolásának átláthatósága, könnyen áttekinthető és rendezett térhasználat	Átlátható alaprajz, világos, funkcionális tér, zsúfoltság- és torlódásmentesség, illetve az olvashatóság elemeinek alkalmazása (határvonalak, fókuszpont, iránypont)
AZONOSULÁS	a család értékrendjének és lehetőségeinek harmónikus reprezentációja, a gyermek helykötődésének erősítése	a család értékrendjének és lehetőségeinek megjelenése a gyermekszobában: (formák, anyagok), az esztétikai szempontokat figyelembe vevő, az igényeknek megfelelő, ugyanakkor előremutató, nevelő, véleményformáló térszervezés, egyensúly a modernitás és az időtlenség között, befogadó, a családi közösséget erősítő elemek
ALKALMAZKODÓKÉPESSÉG	A tanulás igényeinek megfelelően variálható, több célra alkalmas – ezáltal a használhatóság időtartamát növelő kritériumok	flexibilis berendezései, alkalmazkodó, rugalmas épület, masszív, strapabíró anyagok használata, jól kezelhető felületek és anyagok alkalmazása, tartósság, multifunkciós, átalakítható terek
FENNTARTHATÓSÁG	fenntarthatóságot támogató megvilágítás és bútorok, anyagok választása	ökológiai és a szénlábnyom csökkentése, energiahatékony világítás karbantartható bútor és burkolati anyagok és díszítőelemek alkalmazása, természetes anyagok használata, növényzet

4. ÖSSZEGZÉS

A szakirodalomból átemelt szempontrendszer kiválóan értelmezhető és alkalmazható a gyerekszobák elrendezésére is és akár ellenőrző lista is lehet a szülők számára, hiszen a gyerekszoba kialakításához is megfelelő lehet. A szülői nézetekkel is jól harmonizál, hiszen kiolvasható belőle, hogy a tanulás nem egy szeparált tevékenység, hanem egy közösségi interakció a táblázat alapján és a szülői interjúk alapján is. A helyi közösségnek és a családnak is részt kell benne vállalnia. Talán nem is véletlen, hogy a gyermekek az ebédlőasztalon, a közösségi tér közepén, a családi élet közepén szeretnek tanulni. Érdemes lehet tehát átgondolni az otthoni tanulói terek elhelyezését és kapcsolatát a gyerekszobával. Ahogy a konstruktivista tanuláselmélet és a jelenleg zajló pedagógiai praxis kapcsolatát is, főleg annak a tükrében, hogy a konstruktivizmus közel sem a legmodernebb, legújabb vagy haladóbb elméleti keret.

Az iskolai tantermek berendezése és kialakítása valójában tehát szabályozott keretek mentén történik, még az otthoni tereké nem feltétlenül. Ezzel nem azt sugalljuk, hogy az otthoni terek kialakítását szabályozni kellene, de támpontokat és segítséget a neveléstudomány adhat és feloldhatja a szülői nézetek és a valóság közti feszültséget, hiszen a teret alakítjuk a szülők és gyerekek igényeihez, csak éppen elméletre alapozottan és tudatosan. A két tér, az iskolai tanulási és az otthoni tanulási tér között jelenleg nagy a különbség a kutatásunk alapján. A vizsgált szűk metszet ellenére is felvethető, hogy az otthoni tanulási tér sem működik abban a formában, mint az iskolai, ugyanis a gyermekek mindenhol tanulnak, csak az íróasztalon nem. A távolléti oktatás alapján ennek nehézségei nyilvánvalóvá váltak. Felmerül ez alapján, hogy az ehhez nagyon hasonló iskolai tanulási tér vajon működik-e, ahogy arra korábban utaltunk. Vajon a jelenleg működő iskolák hány százaléka felel meg a fenti táblázatba foglalt irányelveknek? Releváns lehet ennek kutatása is. Az általunk elvégzett kutatás alapján erre nem tudunk ugyanis megnyugtatóan válaszolni. Azt azonban elmondhatjuk előzménykutatásokra alapozva (Vida, 2021), hogy a szülői elvárások és nézetek szemben állhatnak az iskolában folyó praxissal. Mindezt annak ellenére, hogy ha a fenti térelrendezést követné valamennyi intézmény, akkor az módszertani váltást is indukálna meglátásunk alapján, de ha azt nem is, a szülői nézetekhez jobban igazodó terek jöhetnének létre.

Amit a szülők gondolnak a tanulásról és oktatásról a vizsgált mintában és ami az iskolában zajlik, tehát nem minden ponton összeegyeztethető. A megfogalmazott otthon tanulás lényeges eleme, hogy játékhoz, szabadsághoz köthető és azért zajlik az ebédlőasztalon mert így a gyermek a közösség része marad. A korszerű iskolaépítészet (Lippai, 2011) és a korszerű tanuláselméletek vagy akár a NAT korábbi változata (Csépe, 2017) is inkább a szülői elvárásokhoz közelíthető. Ezt igazolja az interjúk szövegének elemzései is. A pozitív érzelmek, a közösség, a család és a központi hely a térben, mely az otthoni tanulást kódolja.

Nem pedig egy ettől teljesen elszeparált tér, ahol a gyerekek kommunikáció és látótere is erősen beszűkített. Az elvégzett kutatás alapján messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le, de látható, hogy a kevésbé korszerű iskolai tanulói tér felépítéséhez közelítő, szeparáltan, az asztalhoz ültetett és magára hagyott gyermek önálló tanulása, ahogy az vélhetően több esetben az iskolában jelenleg is megtörténik, nem feltétlenül hatékony. Továbbra is érdemes lehet a térelrendezés átgondolása az iskolákban is és otthon is, hogy az újabb tanuláselméletekhez köthető folyamatokat jobban támogassa. Kérdés, hogy az iskolai és az otthoni tanulás elválasztása mennyire érvelhető, azonban a szülők és tanárok nézeteinek vizsgálata ennek fókuszából szintén érvelhető.

Tisztázatlan a hatásmechanizmus pontos háttere, de felmerült ezek alapján, hogy a távolléti oktatás kudarca (Polónyi, 2022) visszavezethető a szülői nézetek és a pedagógiai gyakorlat markáns különbségére a tanuláshoz kapcsoltan és az otthoni tanulói terek és az iskolai tanulás térbeli struktúrájának eltérésére vagy a diszfunkcionális iskolai terek otthoni leképezésére. Indokolatlanul keveset foglalkozik a hazai neveléstudomány a gyermekeket körülvevő otthoni tanulási térrel. Így fordulhatott elő, hogy a távolléti oktatás alatt az alkalmazott módszertan diszfunkcionális részét is a szülőre továbbította, melynek az otthoni tanulási körülmények is áldozúl eshettek. Mindezt anélkül, hogy előzetesen megvizsgálta volna az otthoni tanulás feltételeit. A tanulásról alkotott szülői nézetekről pedig mit sem tudva továbbította a tanulásról alkotott vélhetően elavult nézetei a gyerekek otthonába. Miközben a pszichológia már igazolta a tér és a tanulás kapcsolatát, akár konkrétan egy-egy tanulási képességre vonatkoztatva is. Habár a csatolt képek a gyermek íróasztaláról és szobájáról nem került az elemzési egységbe, de ha az 1. táblázat szempontrendszerét bármelyik fényképre megpróbálnánk alkalmazni, máris több szempont sérül. Egy ilyen képet meg is osztunk és reflexiókat fogalmazunk meg a táblázat alapján. A mellékletben csatoltuk a kódolási táblázatot a tanulással kapcsolatban dekódolható szülői nézetekről. Ahogy arra utaltunk, a képek végül nem kerültek a korábban felsorolt okok miatt elemzés tárgyává, de szemléltető erejük miatt a szülők hozzájárulásával az egyiket megosztjuk, melyhez köthetően a reflexiókat is megosztjuk. Látható ugyanis, hogy a táblázat nem csak iskolai terekre alkalmazható, hanem az otthoni tanulási környezetre is, így segítség lehet szülők és szakemberek számára is az otthoni gyerekszobák kialakításában. Nyilvánvalóan a felvonultatott elméletet további kutatással indokolt igazolni, de a bemutatott szakirodalom során nem találtunk pontos módszertani leírást, hogy mi alapján hozták létre a modellt. Így mi is amolyan munkadefinícióként tekintünk az ellenőrzőlistánkra.

A GT ugyanis beazonosított a szülők nézeteit a tanulásról és az elvárásaikat, hogy mit szeretnének tanulás alatt. A létező elméleti keret pedig az iskolák és tantermek elrendezéséről elérhető és így a kettő összevethető. A kutatás eredményének ezt tekinthetjük, hogy milyen modellben közelíthetjük egymáshoz az iskolai tanulási teret, az otthoni tanulási teret és a szülők elvárásait nézeteit. Természetesen számtalan ponton kiegészíthető és folytatható a kutatás.

1. kép: beküldött képanyagból véletlenszerűen kiemelt fotó

2. táblázat (Balassi et. al., 2011:13 alapján) konkrét képre alkalmazva

Fizikai jólét	• Szellőzés, szigetelés megfelelő, az ablakok nagyok • levegő minősége vélhetően bizotítstható • megvilágítás kedvezőtlen mert a gyerek háta mögül érkezik • természetes fény mennyisége felhúzott redőnynél megfelelő • színek barátságosak és harmonikusak • akusztika vélhetően megfelelő • növények a szobában nincsenek
Biztonság	• burkolatok megfelelő minőségűek, de a bunda a szék alatt balesetveszélyes • nem látható, hogy az íróasztal rögzített vagy képes felbillenni
Egyénre szabottság	• a díszítő elemek egyénre szabottak és egyediek
Közösség	• tanulás közben mindennek háttal ül, kiesik a közösségi, családi életből tanulás közben
Tanulói környezet	a tanulás, azaz a kreativitást, problémamegoldást, kritikai gondolkodást és a kapcsolódások meglátását fejleszti, bár zsúfolt és rendezetlen a tér
Olvashatóság	alaprajzot nem ismerjük, de a funkcionális tér zsúfoltság határvonalak, fókuszpont, iránypontok elmosódottak
Azonosulás	a család értékrendjének és lehetőségeinek vélhetően megfelel
alkalmazkodóképesség	bár a tér zsúfolt, de valamennyire variálhatónak tűnik
Fenntarthatóság	a világítás energiahatékony, karbantartható bútor és burkolati anyagok és díszítőelemek alkalmazása igazolható, természetes anyagok használata kedvezőtlen, növényzet nincs
Növényzet elhelyezése, a világítás átgondolása, a balesetmentesség jegyében a szőnyeg és asztal rögzítésének átgondolása támogatható. Indokolható az íróasztal elforgatása, hogy ne háttal üljön, szeparáltan a családi élettől. A közös játékra lehetőséget adó, funkcionális tér kialakítása a rendelkezésre álló lehetőségekhez igazítva érvelhető. Átlátható fókuszpontok mentén a zsúfoltság és rendezetlenség csökkentése indokolható.	

Mellékletek

3. táblázat: A három interjú kódolása „Mi jut eszedbe arról, hogy tanulás" kérdésre adott reflexiók kódolása

Szöveg hossza: 1541 szó.
1. kódolás: 2022. április 9.
2. kódolás: 2022. április 12.

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 7	**Axiális kódolás 1 (alkódok)**	**Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 7**	**Axiális kódolás 2 (alkódok)**	**Szelektív kódok**
ÉRZÉS (12)	görcs 3 rossz érzés 2 rossz élmény 3 aggodalom szorongás 2 letört 2 utál 3 ideges lelkesedés 3 kigyilkolt elégedett nyugodt	ÉRZÉS(10)	görcs 2 elengedés rossz érzés 2 rossz élmény 3 aggodalom 1 szorongás 2 fáradt letört utálat 2 ideges nyugtalan	**ÉRZELEM:** **A csoport elsősorban a tanulással kapcsolatos érzések, melyekre reflektáltak.** Megjegyzések: - valamennyi interjú alany javarészt negatív élményként éli meg a visszaemlékezést a saját tanulására és annak fókuszából közelít a saját gyermekének iskolai pályafutásához is - a pozitív érzések megfogalmazása inkább, mint elvárások jelennek - tehát egyfajta érzelmi deficit **KÉPESSÉG:** **Az iskolai előmenetel szempontjából releváns**
RÉSZTVEVŐK (5)	édesanya 3 tanítóméni gyermek testvérek tanár	RÉSZTVEVŐK (6)	édesanya (saját szülő) anya (saját maga) anya (osztálytársé) tanítónő testvérek tanár (saját egykori)	
FELADAT (13)	szakdolgozat házi feladat 3 gyakorlás 3 német szavak vers	FELADAT (9)	szakdolgozat házi feladat gyakorlás szódolgozat (német) vers	

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 7	**Axiális kódolás 1 (alkódok)**	**Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 7**	**Axiális kódolás 2 (alkódok)**	**Szelektív kódok**
	bontás (tananyag) iránymutatás haladás (a tananyaggal) 3 határidő betartása pótlás 3 írás olvasás matematika		pótlás írás olvasás matematika	**képességekre vonatkozik a reflexió.** Megjegyzések: - valójában a tanulás korszerű elméletei nem köszönnek vissza és a tanulásra, mint egyéni, elzárt belső folyamatra történik reflexió. Valójában a képességek sokkal tágabban kerülnek megfogalmazásra és a kreativitáshoz és szabadsághoz, tapasztaláshoz köthető
HELYSZÍN (15)	főiskola iskola konyhaasztal 3 asztal online tér 1. osztály 2. osztály helyhez kötött íróasztal 3 központi tér ebédlő konyha	HELYEK (7)	tanterem asztal online tér íróasztal központi tér ebédlő konyha	
KÉPESSÉG (6)	figyelem emlékezet tudásvágy jó képesség tempó kreativitás	KÉPESSÉG (4)	figyelem emlékezet jó képesség gyorsaság	**ELVÁRÁS:** **Az elvárások annak a reflexiói, hogy mit várnának el az oktatástól a nyilatkozó szülők**
ELVÁRÁS (6)	belső késztetés tudásszomj lenyűgöz tapasztalás szabadban lelkesedés	ELVÁRÁSOK (8)	tudásvágy belső igény tudásszomj kreativitás szabadság tapasztalás lelkesedés lenyűgözés	Megjegyzések: - alapvetően a belső igények felkeltését és a kreativitás fejlesztését szeretnék nem a tanteremhez kötötten mozgásba és tapasztalatokba ágyazottan a nyilatkozó
MOTIVÁLÁS (2)	beszélgetés bátorítás	MOTIVÁLÁS (8)	dicséret beszélgetés bátorítás	

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok
		IDŐ (3)	főiskola iskola általános iskola 1. osztály 2. osztály	szülők. A NAT-ban megfogalmazott kompetenciákkal egy kis felületen fedésebe hozható mindez **IDŐ:** **valójában a szülő saját tapasztalatai és emlékei, melynek fókuszából gyermeke pályájára reflektál** Megjegyzések: - az első kódolás során nem merült fel, de másodiknál, tekintve, hogy a szülők arra reflektáltak, hogy amikor főiskolára jártak vagy maguk is általános iskolások voltak, relevánsnak tűnt a kódolási térbe emelni. Korábban ez, mint hely jelent meg.

A kódolási megbízhatóság mutatója: $K_m = \frac{n*2}{i+j} = \frac{6*2}{7+8} =$ **0,8** (elfogadható-jó)

A számítás menete:
n = azonos kategóriák száma = 6
2 = intrakódolás kétszer
i = előszöri kódolás során kapott kategóriák száma: 7
j = másodszori kódolás során kapott kategóriák száma: 8

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Applefield J. M. – Huber R. – Moallem M. (2002): Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding. *The High School Journal,* 84/2, pp. 35-53 (19 pages), University of North Carolina Press, US
- Arat F. (2018): A négydimenziós értékelés néhány gyakorlati aspektusa. *Új Pedagógiai Szemle* 68/2018, pp. 23-45.
- Balassi M. – Csovcsics E. – Eplényi A. – Fenyő D. Gy. – Gelniczky Gy. – Gelniczkyné Teiszler M. – Horváth D. – K. Nagy E. – Losonczi A. – Lippai E. – Molnárné Csíkos K. – Nagyné Horváth E. – Nahalka I. – Ónodi Sz. – Oroszlány M. – Soltiné Siklósi Zs. – Táborosi Zs. – Varga A. – Winkler M. (2006): *Kívül-Belül jó iskola, Tanító terek.* Educatio Kft. és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI, Budapest, ISBN 978-963-682-671-0
- Bárdossy I. – Dudás M. (2011): *Pedagógiai nézetek.* Pécsi Tudományegyetem, ISBN 978-963-642-396-4
- Becket F. – Gifford T. (2007): *Culture, Creativity and Environment: New Environmentalist Criticism*. Rodopi, Amsterdam, Netherlands. ISSN 1572-4344
- Bolla V. – Mészáros A. (2012): A vizuális téri képességek megítélése. *Gyógypedagógiai szemle*. 42/63. pp. 204-210
- Booth T. – Ainscow M. (2002): Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, revised edition, Mark Vaughan Copyright - Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Bristol, United Kingdom.
- Czike B. (1997): Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk. *Új Pedagógiai Szemle*, 47/6., pp. 24–33.
- Csépe V. (2017): Nemzeti Alaptanterv tervezete. https://bit.ly/3Ayb7Jj 2021.07.
- D. Molnár É. (2010): A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, 11. sz. 3–20
- Gelencsér K. (2003): Grounded Theory (Tájékozódás). *Szociológiai szemle,* 1/2003, pp. 143-154. ISSN: 1216-2051
- Hercz M. – Sántha K. (2009): Pedagógiai terek iskolai implementációja: Architektúra és funkcionális terek a mindennapok pedagógiai világában. *Iskolakultúra* 19/9 pp 78-94.
- Horváth Dóra – Mitev Ariel (2015): Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv, Alinea Kiadó, Budapest
- Kushki A. – Schwellnus H. – Ilyas F. – Chau T. (2011): Changes in kinetics and kinematics of handwriting during a prolonged writing task in children with and without dysgraphia, *Research in Developmental Disabilities*, 32/3, pp. 1058-1064, ISSN 0891-4222

- Lippai E. (2006): *Az eredményes iskola infrastrukturális feltételei – gondolatébresztő munkaanyag*. https://bit.ly/3nMO5He 2022.07.
- Lippai E. (szerk.) (2011): Ajánlások a minőségi iskolai infrastruktúra kialakításához. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. ISBN: 9789636826703
- Mrázik J. (2019): A felsőoktató szakmai fejlesztése: egy megvalósult együttműködési modell metareflexiója. In: ARATÓ, Ferenc (szerk.) *Áttekintés: Válogatás a pécsi neveléstudományi műhely munkáiból Pécs*, Magyarország : Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. 215-225. ISBN: 978-963-429-459-7
- Nahalka I. (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Polónyi I. (2022): A pandémiás oktatás néhány oktatáspolitikai tanulsága. In: Kattein-Pornói R. – Mrázik J. – Pogátsnik M (szerk.) Tanuló társadalom: Oktatáskutatás járvány idején, Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), pp. 45-57., 13 p.
- Sántha K. (2003): Kvalitatív kutatási módszerek a pedagógusok tudáselemeinek és nézeteinek kutatásában. In: *Buda, András; Holik, Ildikó (szerk.) Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány: III. Országos Neveléstudományi Konferencia*, Budapest, 2003. október 9-11.: program, tartalmi összefoglalók. Budapest, Magyarország: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság (2003). pp. 78
- Sántha K. (2015): Kvalitatív Komparatív Analízis a pedagógiai térábrázolásban. Iskolakultúra: Pedagógusok Szakmaki-Tudományos folyóirata 2015/25. 3-14.
- Sántha K. (2018): Vizuális Grounded Theeory a pedagógiai terek értelmezésében, Neveléstudomány: oktatás - kutatás – innováció. 6. évf. 4. sz. / 2018, 52-67
- Sántha, Kálmán (2013): *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Urbán P.(2021) A konstruktivista tanuláselmélet és a társadalomtudományi tantárgyak tanítása. In: *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában: Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból.* Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger, pp. 159-169. ISBN 978-963-496-212-0
- Vida G. (2012): A tanulási zavar elmélete és diagnosztikája – tanulási zavarral küzdő tanulók kompenzálásának segítése, *Képzés és Gyakorlat* 19/3-4 pp. 110-119.

ABSTRACT

A QUALITATIVE STUDY OF THE LEARNING SPACE - A HYPOTHETICAL RELATIONSHIP BETWEEN PARENTAL PERCEPTIONS AND THE PLACE OF LEARNING

Formalized learning spaces have been the subject of domestic research on several occasions. Using NCT methods, the location of participants in the educational process can also have a reflective value (Mrázik, 2019). In the world of social science research, the problem of overlapping space needs to be addressed (Sántha, 2015:3). Therefore, it is relevant to investigate this issue in the field of pedagogy, even from a learning perspective. Inclusion, the inclusive environment itself, is also reflected in the layout of the learning space (Booth and Ainscow, 2002) and must be suitable for the methodology used (D. Molnár, 2010). However, researching the home learning environment is more challenging, but the situation caused by COVID-19 has highlighted its importance and the justification for further research (Polónyi, 2021). The findings of our study have limited validity in terms of the qualitative methodology and strategy used but can provide direction for future research. Initially, we considered using visual grounded theory (VGT) (Sántha, 2018), but we had to abandon this due to quarantine and ethical considerations and available resources. Instead, grounded theory (Sántha, 2012) proved to be a suitable tool for exploring how home learning spaces are connected to learning itself. In this case, learning was coded by parental beliefs and views, as the home learning environment forced parents into a different role during distance education. Therefore, their views are essential to the learning process. The comparison between the decoding of the unstructured interviews and the home learning environment can be overlaid, indirectly indicating the effectiveness of the home learning methodology. What and how parents think about learning, based on the decoded texts, is consistent with where and how their children learn. Even with a low number of items, saturation in the perceptions of learning is already observed in the texts of the randomly analyzed interviews.

In light of these findings, it may be relevant to continue research, particularly through comparative qualitative analysis (Sántha, 2020), to shed light on the differences and similarities between school and home learning spaces and describe the mechanisms of their impact on the learning process.

Keywords: qualitative, space, learning

Vida Adrienn, VidArt lakberendező
vida.f.adri@gmail.com

Vida Gergő, adjunktus
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
vida.gergo@uni-sopron.hu

V. VISSZATEKINTÉS

Darvai Tibor

JAUSZ BÉLA VISSZAEMLÉKEZÉSE ÉLETÉRE, MUNKÁSSÁGÁRA

ABSZTRAKT

1963 és 1965 között a Pedagógiai Szemle hasábjain az „Életemről, munkámról" rovatban hét magyar szocialista neveléstudós visszaemlékezése jelent meg, köztük Jausz Bélái is. A visszaemlékezések apropóját a szocializmus és a szocialista pedagógia magyarországi megjelenésének húsz éves évfordulója szolgálta.

Kutatásunkban Jausz Béla visszaemlékezést vetjük össze a hetvenes és a kilencvenes években megjelent Pedagógiai lexikonok Jausz Béláról szóló szócikkeivel. Forrásaink segítségével a szocialista korszakban meghatározó neveléstudóssá váló Jausz Béla pályafutásának rekonstruálására, megértésére törekszünk.

Eredményeink szerint mivel Jausz Béla visszaemlékezése a hatvanas évek elején keletkezett, ezért markánsan megjelennek benne a fokozatosan konszolidálódó Kádár-korszak „rendszerjellemzői", így az elhallgatás mozzanata a politikailag érzékeny témák esetében, például az 1956-os forradalom kapcsán – ahogyan ez történt a többi visszaemlékező szocialista neveléstudós esetében is. Azonban Jausz Béla volt az egyetlen olyan neveléstudós a visszaemlékezők között, aki a politikai változásoktól függetlenül nem került áthelyezésre egyik pedagógiai tanszékről a másikra, hanem pályafutása végéig a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógia Tanszékét vezette.

Kulcsszavak: Jausz Béla, szocialista oktatáspolitika, Pedagógiai lexikonok, visszaemlékezés, narratíva

Szakosztály: Neveléstörténeti és összehasonlító neveléstudomány szakosztály

1. BEVEZETÉS

1963 és 1965 között a Pedagógiai Szemle hasábjain hét magyar szocialista neveléstudós visszaemlékezése jelent meg az „Életemről, munkámról" rovatban: Ágoston György, Földes Éva, Hermann Alice, Jausz Béla, Kelemen László, Kiss Árpád és Nagy Sándor. Kutatásunkban e források közül Jausz Béla visszaemlékezését vizsgáljuk meg és vetjük össze a hetvenes és a kilencvenes években megjelent Pedagógiai lexikonok Jausz Béláról szóló szócikkekkel (Báthory – Falus 1997; Nagy 1976-1979).

Kutatásunkban arra vagyunk kíváncsiak, hogy a szocialista neveléstudomány egyik képviselőjének – Jausz Bélának – a pályafutása milyen elemekből épült fel és hogyan tudjuk azt rekonstruálni visszaemlékezéséből és a pedagógiai lexikonok adataiból. Másodsorban arra keressük a választ, hogy az egyes források között – visszaemlékezések, pedagógiai lexikonok – milyen különbségek találhatók. Ezek a distinkciók inkább szakmai-pedagógiai, vagy nem szakmai-pedagógiai okokra vezethetők vissza. Vizsgálatunkban lényegében Jausz Béla életpályájának feltárásával kívánunk hozzájárulni a magyar szocialista pedagógia történetének megértéséhez.

2. A KUTATÁS FORRÁSAI

2.1. PEDAGÓGIAI SZEMLE

A szovjet sztálinista mintának megfelelően 1950-re Magyarországon is felszámolásra kerültek a neveléstudományi folyóiratok. A Pedagógusok Szakszervezete által kiadott Embernevelés 1949-ben, míg a korszak egyik legrangosabb neveléstudományi társaságának – Magyar Paedagógiai Társaság – a lapja, a Magyar Paedagógia 1950-ben jelent meg utoljára (Pénzes 2016). [28]

A neveléstudományi szaksajtóban az űrt az először 1951-ben kiadott Pedagógiai Szemle töltötte be. A Pedagógiai Szemle ennek megfelelően monopol helyzetbe került a neveléstudomány területén, hiszen nem létezett riválisa.

A Pedagógiai Szemle 1951-es indulásának évében még a Közoktatásügyi Minisztérium Tudományos Pedagógiai Folyóirata, majd a sztálinista politika és pedagógia törésének egyik jeleként 1955-től már az 1954-ben létrehozott és a Nagy Sándor által vezetett Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) alá tartozik. Ezzel a közvetlen minisztériumi függőség megszakadt. Az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) 1962-es létrehozásától kezdve a Pedagógiai Szemle már a Szarka József vezette intézmény folyóirata.

1951-től 1953-ig Vaszkó Mihály a folyóirat főszerkesztője, majd 1953-tól Ágoston György, 1957-től őt követi Szarka József, 1964-ben pedig az OPI igazgatóhelyettese Bakonyi Pál váltja Szarkát. Tehát éppen az 1963 és 1965 között megjelent visszaemlékezések publikálásának időpontjában főszerkesztői váltás valósult meg a Pedagógiai Szemlénél.

Az ötvenes években a szerkesztőbizottsági tagok között találjuk a már említette Ágoston György, Szarka József mellett Nagy Sándort és Szokolszky Istvánt is, de a rendszeresen publikáló szerzők között szerepel Kiss Árpád – különösen az ötvenes évek második felében –, Hermann Alice és Jausz Béla is.

[28] 1950-ben a Társaság neve Magyar Pedagógiai Társaságra változott, ahogyan a folyóirat neve is Magyar Pedagógiára.

Ez azért is fontos számunkra, mert a visszaemlékezések íróinak nagy része megtalálható a lap szerkesztői és publikáló szerzői között, ami azt is bizonyítja, hogy egységes szakmai csoportot alkottak. Ugyanakkor e csoportot nevezhetjük a magyar szocialista neveléstudomány és pedagógia ötvenes évekbeli megalapítóinak.[29]

1961-ben jelent meg újból az 1950-ben megszüntetett Magyar Pedagógia, amelynek főszerkesztője Nagy Sándor lett. Áttekintve a Magyar Pedagógia 1964-es szerkesztőségét – Ágoston György, Faludi Szilárd, Földes Éva, Jausz Béla, Kiss Árpád, Nagy Sándor, Révész Imre, Szarka József – azt láthatjuk, hogy a hét visszaemlékező szocialista neveléstudósból öten – Ágoston György, Földes Éva, Jausz Béla, Kiss Árpád és Nagy Sándor – már a Magyar Pedagógia és nem a Pedagógiai Szemle szerkesztői. Vagyis a Pedagógiai Szemlében megjelent visszaemlékezéseket a Magyar Pedagógia szerkesztői írták, ami egyben azt is jelenti, hogy a visszaemlékezések nem az egész magyar szocialista neveléstudományra reprezentatívak, hanem inkább a magyar szocialista pedagógia ötvenes évekbeli megalapítóira.

Érdemes megjegyezni, a hogy a neveléslélektani kutató Kelemen László és az óvodapedagógus Hermann Alice nem tagjai a Magyar Pedagógia szerkesztőbizottságának. Ezt úgy is értelmezhetjük, hogy ők ketten és az általuk képviselt területek – neveléslélektan, óvoda – nem tartoztak a szocialista neveléstudomány legfőbb irányai közé.

2.2. PEDAGÓGIAI LEXIKONOK

Kutatásunk második forráscsoportját a hetvenes és a kilencvenes években megjelent Pedagógiai Lexikonok adják (Báthory – Falus 1997; Nagy 1976-1979).

A hetvenes évekbeli négykötetes lexikon főszerkesztője, a visszaemlékezések egyik írója, Nagy Sándor. A szerkesztők között megtaláljuk Ágoston Györgyöt, Bencédy Józsefet, Földes Évát, Gordos Istvánt, Kiss Árpádot, Mészáros Istvánt, Nagy Sándort, Szarka Józsefet és Zibolen Endrét, valamint a tiszteletbeli szerkesztők között az 1974-ben elhunyt Jausz Bélát, Szokolszky Istvánt és Veress Juditot. Jól látható, hogy nagy átfedést mutat a visszaemlékezések írói és a pedagógiai lexikont szerkesztők csoportja. Lényegében a két szakmai csoport megegyezik. Ami egyben azt jelenti, hogy a hetvenes évekbeli pedagógiai lexikonokban a magyar szocialista neveléstudomány ötvenes évekbeli megalapítóinak szakmai és nem szakmai nézetei, értékei és érdekei jelentek meg – ahogyan a hatvanas évekbeli visszaemlékezések esetében is.

[29] Meg kell jegyeznünk, hogy Kiss Árpádot nem sorolhatjuk a magyar szocialista pedagógia ötvenes évekbeli megalapítói közé, hiszen 1951-1953 között Kistarcsára internálták a negyvenes évek végén az Országos Köznevelési Tanácsban (OKNT) vállalt oktatásirányítói szerepvállalása okán. Kiss egész munkásságában a nyugati mintát képviselte a többi szocialista neveléstudóssal szemben, így habár e szakmai csoport tagja, de egyben csoporton kívüli is.

Az 1997-es három kötetes Pedagógiai lexikon szerkesztői Báthory Zoltán és Falus Iván (Báthory – Falus 1997).[30] A Pedagógiai Lexikon különlegessége, hogy mellette megjelent a Pedagógiai Ki Kicsoda is – szintén Báthory Zoltán és Falus Iván szerkesztésében –, amely a kortárs pedagógusok, neveléstudományi szakemberek önéletrajzát tartalmazza (Báthory – Falus 1997b). Azonban a Pedagógiai lexikonnal szemben itt az életrajzokat az egyes szerzők önmaguk, mintegy „önbevallásos" módon írták meg (Báthory – Falus 1997b). E szerkesztési forma nehézsége, hogy többen nem válaszoltak a szerkesztők felhívására, így a kötet azoknak a kortárs pedagógusoknak, neveléstudósoknak, oktatáskutatóknak és oktatási szakembereknek az önéletrajzát tartalmazza, akik eleget tettek a szerkesztők felkérésének (Báthory – Falus 1997b).

Fontos megjegyezni, hogy a hetvenes évekbeli lexikon szócikkei nem tartalmazzák a szócikk szerzőjének nevét, arra hivatkozva, hogy a szerkesztőknek sok helyen javítani kellett a beérkező szövegeken. Emiatt minden szócikk kollektív, és nem egyéni munka eredményeként jött létre. Ezzel szemben az 1997-es lexikon már tartalmazza a szócikkek szerzőinek nevét. Jausz Béla szócikkét Kékes Szabó Mihály készítette el.

3. A KUTATÁS ELMÉLETI KERETE

Kutatásunkban a magyar szocialista neveléstudósok visszaemlékezéseit narratívaként értelmezzük. Narratívaként tekintünk minden olyan szövegre, amely eseményekről számol be és egyben rendelkezik időbeli és oksági koherenciával (Hoshmand 2005). Meglátásunk szerint ez a megközelítés az, amelyet leginkább fel tudunk használni vizsgálatunkban, hiszen mindegyik visszaemlékező egy történetet, „sztorit" mond el események oksági és időbeli láncolatába fűzve. A narratív megközelítések közül a narratív történeti perspektívát is felhasználjuk (Tamura 2011).

A narratívákat az oktatáspolitika-történetre alkalmazott politikatudományi – röviden politológiai – megközelítés segítségével dolgozzuk fel (Sáska 2018, Darvai 2021), ami egyben azt is jelenti, hogy elemzésünk során teret engedünk nemcsak a pedagógiai, hanem a politológiai érvelésnek is, és összefüggéseket keresünk a szakmai-pedagógiai és a politológiai tényezők között. Ennek elemeként az alábbi politikatörténeti szakaszok alapján korszakoltuk Jausz Béla narratíváját: 1. A dualizmus ideje, Horthy-korszak,[31] 2. A szocialista-kommunista rendszer kiépülésének időszaka (1945-1950), 3. A Rákosi-korszak (1950-1956); 4. A korai Kádár-korszak (1957-1965).

[30] A két pedagógiai lexikon közötti szakmai folytonosságról jól referál – a rendszerváltozástól függetlenül –, hogy Báthory Zoltán Kiss Árpád, míg Falus Iván Nagy Sándor famulusa volt.

[31] A hét visszaemlékező közül hárman, Hermann Alice (1895), Jausz Béla (1895) és Kiss Árpád (1907) született a dualizmus idején.

4. JAUSZ BÉLA NARRATÍVÁJÁNAK ELEMZÉSE

4.1. KÖZOKTATÁSI ÉS FELSŐOKTATÁSI TANULMÁNYOK, A KEZDETEKTŐL 1945-IG

Jausz Béla soproni értelmiségi családba született a 19. század végén. Habár, visszaemlékezésében nem kerül kiemelésre, de jól tudható, hogy Jausz gyermekkori szocializációs mintájában erős az evangélikus tradíció. Ennek megfelelően megemlíti, hogy apja a teológia tanára, de nem hangsúlyozza, hogy ez az evangélikus felekezethez köthető, de a soproni létből kikövetkeztethető (Jausz 1963). Narratívájában a soproni tanítóképző gyakorló iskolájának elvégzése után a középiskolai évekről számol be, azonban ebben az esetben is iskolájának középiskolai és nem felekezeti jellegét húzza alá, hiszen azt gimnáziumnak és nem pedig evangélikus líceumnak nevezi (Jausz 1963). Narratívája szerint az „atyai irányítás" és Eötvös-kollégista unokatestvére hatására dönt a tanári pálya mellett, és lesz német magyar szakos tanárjelölt a budapesti egyetemen, s ahogyan unokatestvére, Eötvös-kollégista is egyben (Báthory – Falus 1997, Jausz 1963, Nagy 1976-1976; Vargáné 2015).

Ahogyan a 19. század végén született és felsőoktatási tanulmányokat folytató korosztály esetében történt, úgy Jausz egyetemi tanulmányait is félbeszakította az első világháború. Ezért 1919-ben a soproni származású Jausz az alföldi Kisújszálláson lesz először helyettes, majd az egyetemi oklevél 1920-as megszerzése után már rendes középiskolai tanár (Báthory – Falus 1997, Jausz 1963, Nagy 1976-1979, Vargáné 2012, 2014, 2015). Ahogyan a felekezeti mozzanat az evangélikus líceum esetében sem jelent meg Jausz narratívájában, úgy az sem, hogy első pedagógiai munkahelye református gimnázium volt. Ezt az információt a szocializmus idején megjelent Pedagógiai lexikonból nem, csak az 1997-es pedagógiai lexikonból tudjuk meg (Báthory – Falus 1997).

Jausz narratívájában elmondja – a pedagógiai lexikonok nem adnak erről tájékoztatást –, hogy 1925-ben doktorátusi fokozatot szerez a debreceni egyetemen dramaturgiai, tehát nem pedagógiai tárgyú disszertációját megvédve (Jausz 1963). A doktorátusi cím belépőként funkcionált az egyetem világába, és ettől kezdve a kisújszállási gimnáziumi tanárság mellett német nyelvi lektor a debreceni egyetemen. Ugyanitt német szakos tanárjelölteknek tanít leíró nyelvtant, stílusgyakorlatokat és irodalomtörténetet (Jausz 1963:548). Az egyetemi szemináriumok és előadások címéből jól látható, hogy e témák még mindig nem kapcsolódtak a pedagógiához. Ezen évekhez kapcsolódik, hogy visszaemlékezése szerint a pedagógia melletti döntést az 1920-as évek végén a bécsi Collegium Hungaricumban tett tanulmányútjának köszönheti, ekkor fordul véglegesen a pedagógia, azon belül is a neveléselmélet felé (Jausz 1963:548). A pedagógiai lexikonok nem említik a húszas évekbeli debreceni egyetemi munkát (Báthory – Falus 1997; Nagy 1976-1979).

A Kisújszálláson eltöltött 16 év kapcsán jelenik meg a narratívában a szocialista neveléstudósok visszaemlékezéseinek egyik állandó mintája – a Horthy-korszak opponálása –, amikor is Jausz a két világháború közötti időszakot „politikailag züllő korszak”-nak nevezi (Jausz 1963:548).
Jausz a 16 éves kisújszállási gimnáziumi tanárság és a 10 éves debreceni egyetemi német nyelvi lektori munka után 1935-től a debreceni egyetem tanárképző intézetéhez kerül, majd 1936-tól a debreceni egyetemhez újonnan felépült gyakorló gimnázium igazgatója lesz (Báthory – Falus 1997; Jausz 1963, Nagy 1976-1979, Vargáné 2009). Mint írja kiváló személyekből állt a tanári kar, de érdekesség, hogy a tanárok közül egy oktatónak sem említi meg a nevét, még az ő igazgatósága alatt dolgozó Kiss Árpádot sem, aki viszont itt nem elemzett visszaemlékezésében elmondja, hogy Debrecenben Jausz volt az igazgatója (Kiss 1964).

4.2. A KOMMUNISTA HATALOMÁTVÉTEL, AZ 1945-1950 KÖZÖTTI IDŐSZAK

Ahogyan a többi visszaemlékező szocialista neveléstudós esetében úgy Jausz Bélánál is megjelenik az 1945 és 1948-1950 közötti korszak tárgyalása során a „hőskorszak” narratívája. E politikatörténeti szakaszra többen is úgy tekintettek – és nemcsak a neveléstudományi-pedagógiai mezőben –, mint a világháború borzalmait követően reményekre okot adó új, a szocialista-kommunista Magyarország kiépítésének mozgalmas időszakára (Kornai 2005).
1945-ben Jausz Debrecenből Budapestre kerül és a budapesti egyetem tanárképző intézetében pedagógiai és lélektani előadásokat tart (Jausz 1963). Ekkor jelenik meg Jausznál a későbbiekben állandóvá váló és releváns adminisztratív-szervezetszociológusi szerep. Ugyanis az egyetem berkein belül működő pedagógusképzési rendszerben a tanári átképző tanfolyamok szervezéséért felelős (Jausz 1963). A világháborút követően, a kiépülő szocialista-kommunista államban az átképző tanfolyamok céljának a nem szocialista-kommunista érzelmű pedagógustársadalom kommunistává átformálása nevezhető meg (Bakonyi 1965). Erről a szervezetszociológusi szerepről a pedagógia lexikonok nem tájékoztatnak, csak Jausz narratívájából szerezhetünk erről tudomást.
A tanárképző intézet megszűnését követően a budapesti egyetem bölcsészettudományi karán a tanulmányi osztály helyettes vezetőjeként ismételten relevánssá válik Jausz életútjában az adminisztratív-bürokratikus vezetői szerep (Jausz 1963). E mozzanatról a pedagógiai lexikonok szintén nem adnak tájékoztatást. A tanulmányi osztályi munka azért is fontos számunkra, mert a tanulmányi osztály szabályozta adminisztratív módon a felsőoktatásba érkező tanulók számát és így azt is, hogy mely társadalmi csoportból érkező hallgatók léphetnek be a felsőoktatás kapuin.

Vizsgált korszakunkban a szocialista állam elvárásainak, iránymutatásának megfelelően előnyt élveztek a munkás-paraszt származású fiatalok a középosztályi-értelmiségi családok gyermekeivel szemben (Sáska 2006). Ez egyben nemcsak pozitív, hanem negatív diszkriminációt is jelentett. A tanulmányi osztályon betöltött vezetői szerep egyben arról is referálhat, hogy Jausz a fiatal magyar szocialista állam érdekeit képviselte vezetői munkája során, valamint arról is, hogy széleskörű és megbízható információkkal rendelkezhetett a kar hallgatóiról, oktatóiról, dolgozóiról.

4.3. 1950-1956. A RÁKOSI-KORSZAK

A szocializmus „hőskorszakát" követően az erőteljes sztalinizáció időszakában a pedagógiai lexikonok szerint 1950-től, Jausz visszaemlékezése alapján 1951-től lesz a debreceni egyetemen a Pedagógiai Tanszék vezetője, egyetemi docensként – ez utóbbi információt csak a lexikonok tartalmazzák (Báthory – Falus 1997; Jausz 1963; Nagy 1976-1979; Vargáné 2010). A Debrecenbe történő áthelyezésben valószínűleg nagy szerepet játszott a korábbi debreceni gimnáziumi igazgatóság, valamint a debreceni egyetemi lektori munka és oktatás, amelyen keresztül kapcsolatba került a debreceni tanárképzéssel.

Jausz narratívájában megjelenik – ahogyan Nagy Sándornál és Ágoston Györgynél is – a szocialista irányultságú pedagógiai tanszékeknek az új egyetemi rendszerbe való beillesztésének nehézségei, az intézményesülés problémái (Jausz 1963). Hogy a tudományszociológiai és szervezetszociológiai konfliktusokat szélesebb perspektívában láthassuk nem szabad elfelejteni, hogy korábban a debreceni egyetem pedagógia tanszékének vezetői közé tartozott Mitrovics Gyula és Karácsony Sándor professzorok, akiket a sztálinista korszak elején a párt által támogatott Jausz Béla követett.[32]

A többi visszaemlékező szocialista neveléstudós esetében – kinél erősebben, kinél gyengébben, de – megjelenik a sztálinista korszak kritikája, és olykor a saját munkásságban megjelenő dogmatista hibák elismerése is. Jausz ezzel szemben nem tesz említést narratívájában a sztálini korszak politikai-ideológiai, vagy szakmai hibáiról, ellentmondásairól – történjenek az az egész rendszer, a pedagógia, vagy saját munkásságának szintjén –, hanem inkább e politikatörténeti szakaszból az egyetemi tanártovábbképzés ügyének fejlődését emeli ki (Jausz 1963). E logikába jól illeszkedik, hogy Jausz 1953 és 1954 között – Nagy Imre minisztertanácsi elnöksége idején – a Művelődésügyi Minisztériumon belül a tanárképzéséért felelős Módszertani Osztályt vezeti. A korábbi negyvenes évek végi tanulmányi osztályi munka és az ötvenes évekbeli minisztériumi tevékenységek azt mutatják, hogy Jausz a szocialista politika és a

[32] Köszönöm Pornói Imrének, hogy Mitrovics Gyula és Karácsony Sándor fontos szerepére felhívta figyelmemet.

szocialista neveléstudomány közötti „közvetítőként” működött. Mindebből következik és nem tekinthető véletlennek, hogy az 1950-ben megszüntetett majd az 1967-es évben újraalapított Magyar Pedagógiai Társaság elnöke Jausz Béla, és nem pedig valamely másik szocialista neveléstudós lett. A pedagógiai lexikonok a minisztériumi munkáról szintén nem tájékoztatnak.

Jausz az 1956-os év két nagy szakmai rendezvénye közül a balatonfüredi pedagóguskonferencián részt vesz, a Petőfi-kör pedagógusvitáján viszont nem. A balatonfüredi pedagóguskonferencián elmondott beszédében az 1950-ben feloszlatott Magyar Pedagógiai Társaság felélesztése mellett érvel, és szükségesnek látja a minisztérium mellett működő „köznevelési tanácsfélét” létrehozni (Balatonfüredi 1957). Ez valószínűleg az 1945 és 1948 között működő Országos Köznevelési Tanácsra való utálás lehetett. Meglátása szerint a Pedagógiai Tudományos Intézetet nem a minisztériumhoz kellene rendelni, hanem inkább a Magyar Tudományos Akadémiához, csökkentve a PTI-nek a politikától való függését. Emellett fontosnak tartja a szintén a sztálinista mintának megfelelően megszüntetett Eötvös-Collegium visszaállítását is (Balatonfüredi 1957). Jausz a balatonfüredi pedagóguskonferencián a desztalinizációs mintának megfelelően még helytelennek tartja az egyetemi tanárképzés 1950-es évekbeli irányát, viszont 1963-as visszaemlékezésében már alapvetően helyesnek – ahogyan a korábbiakban bemutattuk.

Ha összességében nézzük Jausz balatonfüredi mondanivalóját, akkor azt mondhatjuk, hogy Jausz lényegében az 1945-1948 közötti korszak többszereplős szocialista „hőskorszak” oktatásügyét szerette volna restaurálni, opponálva a sztálinista korszak monolit és alternatívákat nem tűrő oktatásügyével szemben.

4.4. 1957-1965. A KORAI KÁDÁR-KORSZAK

A pedagógiai lexikonok szerint Jausz 1957-től lesz a debreceni egyetem pedagógia tanszékének egyetemi tanár (Báthory – Falus 1997; Nagy 1976-1979), de erről ő 1963-as narratívájában nem beszél. Ellenben elmondja, hogy 1961-ben védi meg Maróthi Györgyről írt kandidátusi disszertációját, valamint, hogy ekkor írja egyetemi pedagógiai tankönyvének neveléselméleti részét (Jausz 1963). Mindkét pedagógiai lexikon tartalmazza, hogy ez a *Pedagógia II. Neveléselmélet* című kötet (Báthory – Falus 1997; Nagy 1976-1979), melyet Ágoston Györggyel írt közösen (Ágoston – Jausz 1964), bár utóbbi neve nem kerül említésre Jausz narratívájában (Jausz 1963).

A pedagógiai tanszék vezetésével párhuzamosan, 1957-től 1959-ig Jausz a debreceni egyetem rektora, s ugyanekkor a tanárképzés ügyéért felelős rektorhelyettes is egyben (Báthory – Falus 1997; Jausz 1963; Nagy 1976-1979). Ez utóbbi információt a pedagógiai lexikonok nem tartalmazzák. Mint írja, ez a feladat 1956-ot követően nem volt könnyű

munka, s lényegében mindössze ennyi utalás jelenik meg narratívájában a forradalomról és az ötvenes évek második felének politikatörténetéről (Jausz 1963).
A szocialista pedagógia ötvenes évek eleji intézményesülésének nehézségeihez kapcsolódik –amely Jausz narratívájában is megjelent –, hogy érzése szerint rendelkezhetett volna több publikációval (Jausz 1963). Azonban egy részük 1944-ben megsemmisült, másfelől az ötvenes évek alatt a sokirányú tevékenységei – minisztériumi osztályvezetés, rektorság stb. – miatt nem jutott ideje a publikálásra (Jausz 1963). Ezzel szemben Vecsey Beatrix és Orosz Gábor a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemi éveket Jausz pályafutásán belül a tudományszervezői és egyben elméleti-teoretikus munka csúcsaként értékeli (Vecsey – Orosz 2004:44).

5. ÖSSZEGZÉS

A hét visszaemlékező magyar szocialista neveléstudós (Ágoston György, Földes Éva, Hermann Alice, Jausz Béla, Kelemen László, Kiss Árpád Nagy Sándor) közül Jausz Béla pályafutását kivételesnek is nevezhetjük. Hiszen a visszaemlékezők között ő az egyetlen, aki az 1950-es évek elejétől pályafutása végéig törés és áthelyezés nélkül a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógia Tanszékének oktatójaként és vezetőjeként funcionált. Vele szemben a többi szocialista neveléstudóst többször áthelyezték egyik tanszékről a másikra – például Nagy Sándort Pécsről Budapestre, Ágoston Györgyöt Budapestről Szegedre.
Jausz Béla narratívájában opponálja a Horthy-korszakot, majd az 1945 és 1950 közötti éveket szocialista hőskorszakként értékeli. A Rákosi-korszakból a pozitívumokat emeli ki, a negatívumokról nem referál. Visszaemlékezésében 1956-1957-et követően a politikai-ideológiai elemek megjelenése lecsökken, és ezzel párhuzamosan növekszik a saját, megjelent publikációkra való hivatkozások száma. Ezutóbbi szakmai-tudományos mozzanatként értelmezhető. Az itt be nem mutatott többi magyar szocialista neveléstudós visszaemlékezése kisebb változásoktól eltekintve ugyanezt a felépítést követi, némelyikben a Rákosi-korszak kapcsán erősebb az önkritika (Ágoston 1963), másoknál kevésbé (Nagy 1963).
A Pedagógiai lexikonok – legyen szó a hetvenes, vagy a kilencvenes években készültekről – Jausz Béláról szóló szócikkei az életpálya 1920-as évekbeli elemeit nem, illetve kevéssé tartalmazzák, különösen igaz ez a hetvenes évekbeli pedagógiai lexikonra, melynek oka a narratívában is megjelenő Horthy-korszakkal szembeni ellenállásra vezethető vissza. Ugyanakkor a politikai, ideológiai és mozgalmi elemeket sem tartalmazzák a pedagógiai lexikonok, azonban ez nem meglepő tény, hiszen szakmai-pedagógiai dokumentumokról, és nem politikai termékekről van szó.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Ágoston György (1963): Életemről, munkámról. 1963/11. szám. 1021-1028. p.
- Ágoston György-Jausz Béla (1964): Pedagógia 2. A nevelés elmélete. Budapest, Tankönyvkiadó, 176. p
- Bakonyi Pál (1965): A pedagógusok átképzése és továbbképzése. In. Simon Gyula (szerk.): Nevelésügyünk húsz éve. 1945-1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. Budapest., Tankönyvkiadó, 559-600. p.
- Balatonfüredi Pedagógus Konferencia (1957). Rövidített jegyzőkönyv. Pedagógiai Tudományos Intézet. Kézirat. 166. p.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (1997a) (szerk.): Pedagógiai Lexikon. Budapest, Keraban. 554. p.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (1997b) (szerk.): Pedagógiai Ki kicsoda. Budapest, Keraban, 155. p.
- Darvai, Tibor (2021): Makarenko-értelmezések Magyarországon a hosszú 1950-es években. Iskolakultúra. 2021/5. szám. 27–40.
- Hoshmand, L. T. (2005). Narratology, cultural psychology, and counseling research. Journal of Counseling Psychology. 2005/ 2. szám. 178–186. p.
- Jausz Béla (1963): Életemről, munkámról. Pedagógiai Szemle. 1963/6. szám. 545-555. p.
- Kiss Árpád (1964): Életemről, munkámról. Pedagógiai Szemle. 1964/3. szám 295-305. p.
- Kornai János (2005): A gondolat erejével: rendhagyó önéletrajz. Budapest, Osiris Kiadó, 426. p.
- Nagy Sándor (1963): Életemről, munkámról. Pedagógiai Szemle. 1963/9. szám. 829-840. p.
- Nagy Sándor (1976-1979) (szerk.). Pedagógiai Lexikon. Akadémiai Kiadó, Budapest, 555. p.
- Pénzes Dávid (2016). A hazai pedagógia szaksajtó-kutatás történetéhez: a Pedagógiai Szemle genezise. Neveléstudomány. 2016/3. szám. 36-48. p.
- Sáska Géza (2006): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. Educatio. 2006/3. szám. 593-608. p.
- Sáska Géza (2018): Igény az igazság monopóliumára. A politikai és világnézeti marxizmus-leninizmus a sztálini kor pedagógia tudományában. Pedagógiatörténeti Szemle. 2018/1–2. szám. 1–52.p.
- Tamura Eileen: (2011). Narrative History and Theory. History of Education Quarterly. 2011/2. szám. 150-157. p.

- Vargáné Nagy Anikó (2009): Jausz Béla. In: Brezsnyánszky, L; Fenyő, I (szerk.) Gyakorlógimnázium a Simonyi úton. A Debreceni Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziuma 1936-1949. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, (2009) pp. 90-105.
- Vargáné Nagy Anikó (2010): Jausz Béla alakja tanítványai szóbeli emlékeiben az oral history kutatási módszer tükrében. In: Fenyő, Imre; Rébay, Magdolna (szerk.) Felszántatlan területeken: Tanulmányok Brezsnyánszky László 65. születésnapjára. Debrecen, Csokonai Kiadó, (2010) pp. 88-103.16 p.
- Vargáné Nagy Anikó (2012): Jausz Béla kisújszállási évei. Neveléstörténet. 2012/1-2 pp. 1-10. p.
- Vargáné Nagy Anikó (2014): Jausz Béla a pedagógus professzor. Az 1919–1959 közötti szakmai életút elemzése. PhD értekezés. Kézirat. 305. p.
- Vargáné Nagy Anikó (2015): Az Eötvös Collegium összetartó közössége Jausz Béla életpályáján. In: Kapusi, Angéla; Ugrai, János (szerk.) *Elitek nevelése és oktatása*: Esetek és összefüggések a 18-20. században. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, pp. 192-200.
- Vecsey Beatrix – Orosz Gábor (2004): Jausz Béla. In. Brezsnyánszky László-Fenyő Imre (szerk.): *A Debreceni Iskola*. Debrecen., Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, 41-46. p.

ABSTRACT

BÉLA JAUSZ'S RECOLLECTION OF HIS LIFE AND WORK

Between 1963 and 1965, in the column “About my life and work” of the Pedagogical Review there appeared the recollections of seven Hungarian socialist education scientists, including Béla Jausz. The occasion of the issuance was the twentieth anniversary of the appearance of socialism and socialist pedagogy in Hungary.

In our research, we compare Béla Jausz's recollections with the articles on Béla Jausz in the Pedagogical Lexicons published in the 1970s and 1990s. With the help of our resources, we strive to reconstruct and understand the career of Béla Jausz, who became a leading education scientist in the socialist era.

According to our results, since Béla Jausz’s recollections dates back to the early 1960s, it is why the “system characteristics” of the gradually consolidating Kádár era are markedly reflected in it, such as the element of reticence in the case of politically sensitive issues, for instance, the Revolution of 1956 – which happened so with the other recollecting socialist education scientists. However, Béla Jausz was the only educator among the recollecting authors who, regardless of political changes, was not transferred from one pedagogical department to another, but headed the Department of Pedagogy at the Lajos Kossuth University in Debrecen until the end of his career.

Keywords: Béla Jausz, socialist education policy, Pedagogical lexicons, recollection, narrative

Darvai Tibor, PhD. egyetemi adjunktus
ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
darvai.tibor@barczi.elte.hu

Mrázik Julianna

A TANÁRI KOMPETENCIÁK 25 ÉVE A JOGSZABÁLYI VÁLTOZÁSOK TÜKRÉBEN (1997-2022)

ABSZTRAKT

A tanulmány sorra veszi a tanári felkészítés 1997 és 2021 közötti időszakának főbb regulációs változásait, azzal a céllal, hogy bemutassa jogszabályi változások fogadtatását és implementációs kísérleteit. A 25 évet átfogó vizsgálat a pályára kerülő tanárokra vonatkozó, kimeneti kompetencia-elvárások jogi szabályozására szűkítve történt, tekintettel a joganyag méretére és a tanulmány kereteire. Módszertana a kvantifikációs eljárások alkalmazásával történő dokumentumelemzés volt. A kutatás előfeltételezte, hogy haszonnal járhat a tanárképzési terület időről-időre megjelenő regulációs törekvéseinek, az 1139 szövegoldal neveléstudományi szempontú elemzése, a szabályzók strukturált láttatása. Összegzett kutatási tapasztalatként megfogalmazható, hogy az újabban megjelenő jogszabályok egyre több fogalommal írják le a tanárikompetencia-elvárásokat. A kutatás folytatása a szövegek kvalitatív tartalomelemzése majd akció-alapú vizsgálata a jogszabályi hatásoknak és a regulációs törekvések beválásának.
Kulcsszavak (max. 5): tanári kompetencia, 25 év, szabályozás
Szakosztály: Oktatásszociológiai Szakosztály

1. BEVEZETÉS. A TÉMA ISMERETHÁTTERE

A tanári kompetenciák – a tanártól elvárt és elvárható képességek, jártasságok és tudás megfogalmazása, kialakítása, fejlesztése, nyomon követése – központi eleme a kortárs tanári felkészítésének. Tisztázódtak a komponensei, egyre inkább eloszlanak a nézetek és helyükre megalapozott tudás kerül arról, hogy a komponensei nem csupán a szinonímáival azonos, tehát illetékességet, feljogosítottságot vagy jártasságot jelent valamilyen témában vagy területen, hanem *tudást*, ismeretet; ugyanakkor *a tapasztalat, a képességeseket, a jártasság, a készség, a gyakorlat, valamint az értékeket és attitűdöket* egyaránt (Arató 2019:9). A tanártól elvárt és elvárható képességek, jártasságok és tudás megfogalmazása folyamatosan változtatások terepévé vált a vizsgált időszakban, szerzők bizonyos területek gyökeres megújítását javasolták és olyan fordulatot sürgettek az oktatáspolitikában, amelyet nyilvános vitákban, szakmai vagy társadalmi fórumokon alakítanak ki (Lukács 1989).

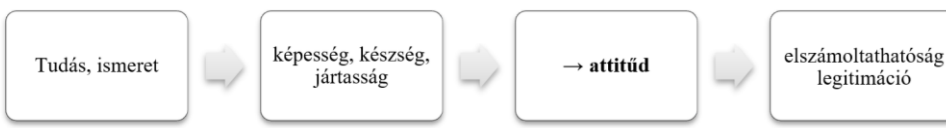
Mindezen alkotó elemeknek további képesség-elemei, de ugyanúgy emocionális-affektív és attitűd-komponensei is vannak (Glasman et al. 2006), s mindezekhez, *az elszámoltathatóság és a visszacsatolás:* a legitimáció (Lannert 2013) is hozzá tartozik, adja meg a tanári – és bármely más – professzió kompetencia-elvárásait. A tanulmány ez utóbbi faktort, a tanári felkészítés legitimációs mozzanatát tekint át 25 év jogszabályai mentén.

Az 1990-es években ezen a területen a szakmapolitikai reformok célja a tanároknak minőségi képzés nyújtása volt, mely során jobban tudják elsajátítani a munkájukhoz szükséges készségeket (OECD, 2002) a 21. századi követelményeit még többségében nem ismerve (Vincze, 2015). A tanárképzési reformok többnyire azonban az oktatáspolitikától, ritkábban maguktól a tanárképzőktől erednek. (Falus, 2020). A válság-szimptómák: a pályaelhagyás, az alacsony társadalmi megítélés, a kimerülés, az elöregedés megmutatkozik: 2017-ben a tanárok 41%-a 50 éves vagy annál idősebb volt, és csak 6%-uk volt 30 év alatti. (Oktatási és Képzési Figyelő 2020). Szakirodalmi tény, hogy egy jó modell (pedagógus példakép) hatására a fiatal a tanári pályát választhatja és az is, hogy a tanárképzésbe gyengébb eredménnyel is be lehet jutni. A tanári felkészítésben kényszerű, ám haszontalan elemnek tekintik a pedagógia-pszichológia modult (H. Nagy 2008)

1.1. A TÉMA PROBLÉMAHÁTTERE

A kompetencia-komponensekre irányuló fejlesztés kapcsán az egyetemi szintű tanárképzés a tudás és az ismeret számon kérhetőségére fókuszál a leginkább (ezek a tudás reprodukálható, könyvekbe zárt és tesztekkel mérhető elemei), és csak ennél kisebb mértékben helyez hangsúlyt a képességek, készségek kialakítására és legkevésbé az attitűdformálásra marad idő. A legitimációs mozzanat kimerül abban, hogy akkreditált képzés végén jogszerűen kiadott diplomával küldik a pályára a tanárjelölteket. Bár a diplomának tükröznie kellene, hogy birtokosa kompetens, s bár teljesül a legitim mozzanat, mögötte a kompetencia (1. ábra) megléte bizonytalan (Varga 2022).

1. ábra: A kompetencia komponensei



(Forrás: szerzői ábra)

Az elszámoltathatóság három alapvető aspektusa a nyilvánosság, a visszajelzés, és az ösztönzés. Egy szolgáltatók (iskolák) közötti versenyen alapuló rendszerben, mint amilyen a magyar oktatási rendszer is, elengedhetetlen a nyilvánosság. A kliensek (szülők/diákok) számára megfelelő információ kell, hogy rendelkezésre álljon a szolgáltatások közötti választáshoz (Horn 2011). A legitim mozzanatot tehát nem mindig a súlyának megfelelően tekintjük, miközben alapvető eleme a kompetenciának,

1.2. A KUTATÁS FÓKUSZA

A kutatás fókuszában a tanári felkészítést 1997 és 2021 között szabályzó kormányrendeletek (a 111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet a tanári képesítés követelményeiről; a az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet; a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről valamint a 64/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről) vizsgálata áll. Kiindulópontja, hogy az egyes jogszabályi módosulásokat megelőzően és implementálásukat követően hiányoznak az átfogó hatás,- és beválásvizsgálatok. 1997-2006 között a képzés időtartama nem változott, a lezáró tanítási gyakorlattal a képzési időszak végén; a 2013-as módosítás kapcsán közösségi gyakorlat és a 2022-es kiegészítés kapcsán pályaszocializációs kreditek megszerzése során tesz szert gyakorlati ismeretekre a tanárjelölt. Az alkalmassági vizsga időről-időre felmerülő kérdését és – nem a témában végzett kutatások következtében –, a felvételiknek azt a filozófiáját, hogy alkalmas fiatalok kerüljenek a pályára és egy minőségbiztosítási szerepe legyen a felvételinek, csaknem kiüresíti, hogy mindez idő alatt a felsőoktatás létszámfinanszírozott. Így ellenérdekeltek a képzők abban, hogy szűrjék a képzésbe kerülőket.

2006-2010 között a korábbi, bolognai rendszerben az alapozó 3 év BA nem zárult tanári/pedagógusi végzettséggel, és felvételi csak az MA szintre bejutásnak a feltétele volt, ami egy rövidebb képzési időt jelentett a hosszabb BA után, és kétszakos tanári diplomát lehetett szerezni, ugyanakkor „vegyes" szakokon (természettudományi és bölcsészettudományiakon létesített szakpáron, egyaránt). Nagyobb arányú szeminarizálás, az egy évesre nyúló tanítási gyakorlat – melynek indoklása az volt, hogy az iskola mindennapos gyakorlati kihívásaira a tanárképzésben négy- illetve ötéves képzésben csak hosszú gyakorlati képzéssel lehet jól felkészíteni a jelölteket. (Fokozatváltás, 2016:72). A bevezetés éveiben, később felmenő rendszerben a BA-n végzettek 30%-a volt felvehető MA szintű szakokra. Átmenet nem volt lehetséges a Bolognai típusú (osztott) tanárképzés és az új, osztatlan mesterszakok között, tanári szakokat meg is szüntetettek.

2013-tól már egyéves lett a záró tanítási gyakorlat időtartama, 2022-re ismét fél évre csökkent a tanulmányokat lezáró tanítási gyakorlat. Ellentmondást még, hogy a kompetencia,- és képességalapú, valamint a kutatásra épülő és problémalapú tanári felkészítés – az angolszász hatás – mindmáig idegen elem a hazai tanárképzés rendszerében.

1.3. A 111/1997-ES SZABÁLYOZÁS

Az 1998/1999-es tanévben a tanári képesítés megszerzésére irányuló képzést megkezdő évfolyamokra vonatozott, egységesen szabályozta a pedagógia, pszichológia, szakmódszertan, iskolai gyakorlat(ok) tartalmi és időbeli kereteit. A szabályozás elégedetlenséget váltott ki az érintettek körében vélt vagy valós érdeksérelem miatt: „soknak" tartották a természettudományos terület rovására a pedagógia-pszichológiára szánt időt, csorbítva érezték a szakmódszertanok szerepét (az addigi gyakorlat – más kontroll hiányában – a szakmódszertan hatáskörében tartotta hallgatólagosan a tanári képzés pedagógiai tartalmait. A kormányrendelet megszületését és fennállását egyfajta „mulasztásos törvénysértés" övezte, a (bölcsész) dékánok hosszasan szabotálták a bevezetését, „*de végül megalkudtunk."* (Havas, 2004)

1.4. A „BOLOGNA-FOLYAMAT" – A 15/2006-OS KORMÁNYRENDELET

Magyarországon a Bologna-folyamat, az osztott képzési szerkezet bevezetésével kapcsolatos döntés 2004-ben született meg. Nevét a Bolognai Nyilatkozatról kapta, amely az európai oktatási miniszterek együttes nyilatkozata (1999). Ennek hatásaként a 2006. szeptember 1-jétől induló osztott képzési rendszerben az első ciklusba került, azaz bachelor programmá vált a korábbi főiskolai képzésből az óvó-, tanító, valamint a gyógypedagógia képzés, valamint a mesterképzés szintjére került – az általános iskolai és középiskolai szintre együttesen felkészítő – tanárképzés. A tanárképzés bolognai reformja révén a szakos diszciplináris képzésre épülően pedagógiai szakmai felkészítést és egybefüggő iskolai gyakorlatot is magában foglaló mesterképzés került kialakításra. Ily módon a tanárképzés maga egységessé vált, s a korábbi 110-féle, különböző szerkezetű tanárszak helyett egyetlen tanári mesterszak jött létre, amely a szakképzettségek szerint tagolódott. A „bolognai típusú" osztott tanárképzés 2017 szeptemberéig kifutó jelleggel működött.

1.5. A 8/2013. (I. 30.) EMMI RENDELET: AZ „OSZTATLAN" TANÁRKÉPZÉS

A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szólóan és jelenleg is, a tanulmány létrejötte idején szabályozza a tanárképzés képzési és kimeneti követelményeit.

A korábbi regulációhoz képest azt a változást hozta el a jogszabály, hogy a középiskolai tanárképzés 5 plusz 1, az általános iskolai 4 plusz 1 évesre emelte, magában foglalva az egy-egy éves iskolai gyakorlatot. Azokban az intézményekben, ahol mindkét szinten folyik az oktatás, az első három év közös, és a negyedik és ötödik évben válik szét az általános és középiskolai tanárok képzése. A negyedik év végéig zajlik le a pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani oktatás is, majd az ötödik évben magára a tanítandó diszciplínára koncentrál az oktatás.

1.6. A 64/2021. (XII. 29.) ITM RENDELET

A jogszabály a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szól, 2022 szeptemberétől kerül bevezetésre. A változtatás okai: a felsőoktatás finanszírozás általános elvei, indikátorai változása, a felsőoktatási lemorzsolódás a pályaelhagyók aránya csökkentése, valamint a gördülékenyebb kredit-előrehaladás támogatása. Az elgondolás szerint a tanárképzés „kvázi duális képzéssé" lényegül és új elemként megjelenik a pályaszocializáció. A NAT-ban megjelenő új tantárgyak a (integrált természettudomány természettudomány-környezettan-tanár) új szakokat hozott, a gyakorlatok rendje átalakul. (Fórum 2021)

1.7. A VÁLTOZÁSOK INDIKÁTORAI, KIVÁLTÓ OKAI

2022-2023-ban nyugdíjazásra kerül 25,337 fő pedagógus, az osztatlan mesterszakokra 5600 fő a 2015/16-os tanévben, 5089 fő a 2016/17 és 4027 fő 2017/18 járt, ami egyértelműen csökkenő tendenciát mutatott és egyes MA szintű tanári szakok megszüntetésével kb. 1000 fő veszteség érte a pedagógus szakmát, 100 fő felvett hallgatóból 41,53 fő lesz köznevelésben tanár 100 főből 72-en jutnak el diplomához. 2017 augusztusában a hallgatók 18%-a kilépett az osztatlan tanárképzésből, 14%-uk elhagyta a képzés egészét. 17% végzettről nincs adat (vélhetően külföldre távozott, illetve gyermeket gondoz). A lemorzsolódás elleni programok csupán a hallgatói létszámnövekedésre alapozva a tanári felkészítésben résztvevők száma nem növelhető (MRK 2018). A szűkülő kreditek, csökkenő óraszámok és kurzusok (tárgyak) „eltűnése" – „összevonása" legújabban: a pályaszocializáció kimunkálatlansága további problémát jelentenek.

2. A KUTATÁS METODOLÓGIÁJA

2.1. A KUTATÓI KÉRDÉSEK

A kutatás előfeltételezte, hogy haszonnal járhat a tanárképzési terület időről-időre megjelenő regulációs törekvései, neveléstudományi szempontú elemzése, kvantitatív, majd kvalitatív (kevert) módszertani paradigma mentén. A kutatás során összesen 1139 szövegoldal egybevető elemzése történt.

2.2. A KUTATÁSTANI HÁTTÉR

A későbbiekben (komplex) kutatási folyamat, amely kombinált metodológia mentén valósult meg, első elemét, a kvantifikációs vizsgálatot mutatjuk be a tanulmányban. Iterációval kezeltük a jogszabályi szövegeket, a keretek miatt kizárólag a kompetencia-leírásokra szorítkoztunk a jogszabályi korpuszaik esetén, és a kevert módszertani paradigma mentén számossági, később kvalitatív tartalomelemzés történt, amelynek itt a számossági részét interpretáljuk. A szövegtisztítás után kvantifikációs eljárásoknak vetettük alá a korpuszt és Voyant tools[33] segítségével szövegstatisztikai próbáknak vetettük alá. Szignifikancia és korreláció-vizsgálatok történtek, majd az eredmények alapján az egyes vizsgált jogszabályok (implicit) fókuszait mutattuk ki és ábrázoltuk (adatvizualizáció). Nem előzmény-nélküli a jogszabályok (gépi) elemzése, az adatok vizualizációja (Markovich et al. 2015), esetünkben ezt neveléstudományi megközelítésben végeztük. Az elemzés és vizualizáció kombinációjával az adatokban rejlő összefüggések és ezek okai is megismerhetővé válnak.

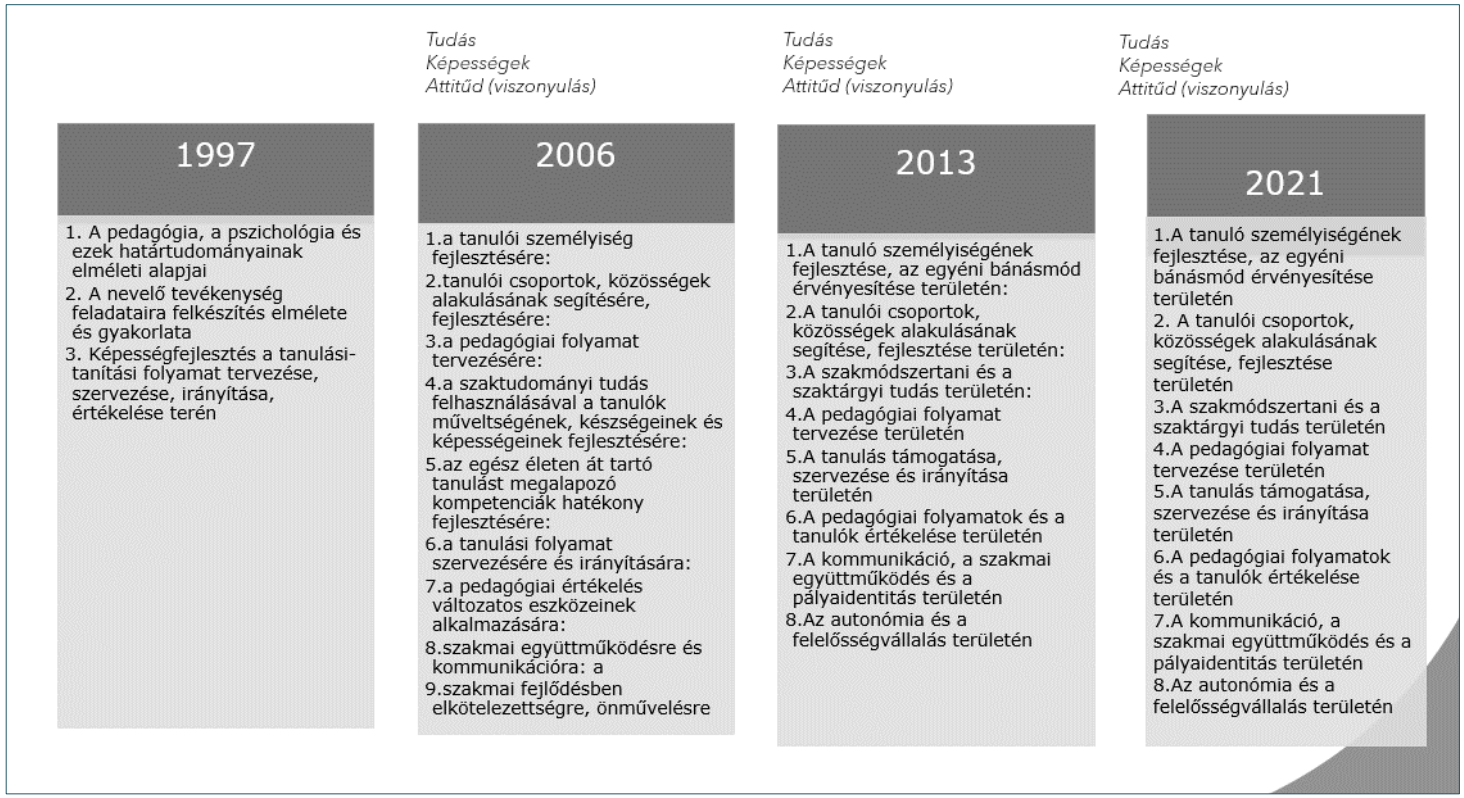
3. A KUTATÁS FOLYAMATA

3.1. AZ ADATOK AZ ADATOK KINYERÉSE

Az iteráció után a kapott szövegszegmenseket kronológiai sorrendbe állítottuk, az elvárt kompetenciákat az 1997-es regulációtól kezdődően a tudás, a képesség és az attitűd(ök) szerint strukturáltuk.

[33] https://voyant-tools.org/ [2022. 07. 05.]

2. ábra: A kompetenciák alakulása az egyes jogszabályokban időrendben



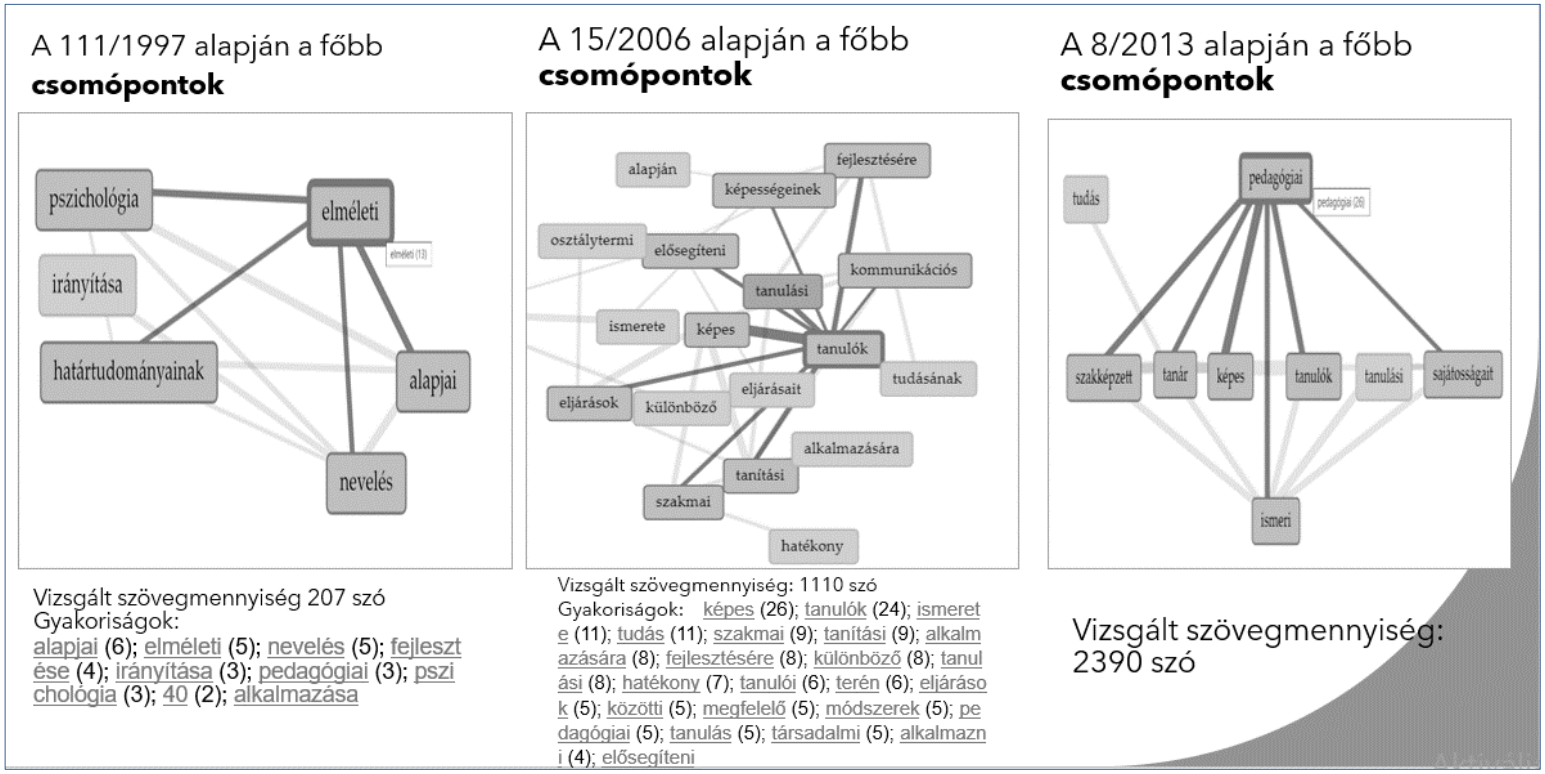
(Forrás: szerzői ábra)

Vizsgáltuk – a tisztított jogszabályi szöveg esetén – az egyes fogalmak között fennálló kapocslatokat, azok erőssége, illetve a kapcsolódások számossága szempontjából. A legújabb szabályzóban lefektetett kompetencia-elvárások szövegezésükben csaknem egészében megegyeznek a korábbival, megfigyelhető azonban, hogy az újabb jogszabályok egyre több fogalommal igyekeznek megragadni a tanárikompetencia-elvárások leírását.

3.2. AZ ADATOK FELDOLGOZÁSA

Az adatok feldolgozását a további kulcsszavak iterációjával folytattuk, ezek gyakoriságát és egymáshoz kapcsolódását, a kapcsolati erősséget statisztikailag vizsgáltuk a Voyant Tools segítségével, a kapott adatvizualizációt értelmeztük. A Voyant Tools alkalmazás egy webalapú olvasási és elemzési környezet digitális szövegekhez. A megbízhatóságot biztosította egyfelől az iteráció, másfelől a jogszabályok többszöri átfutása a programban. A program segítségével a korrelációk az adott dokumentumban lévő kifejezésekre jelenítettük meg. Az alkalmazásban a korrelációs együttható kiszámítása a kifejezések relatív gyakoriságának összehasonlításával történik (a korpusz egyes dokumentumaihoz vagy a dokumentum egyes szegmenseihez viszonyítva). Az 1-hez közelítő együttható azt jelzi, hogy az értékek pozitívan korrelálnak, együtt emelkednek és csökkennek. A -1-hez közelítő együttható azt jelzi, hogy az értékek negatívan korrelálnak, a gyakoriságok nőnek az egyik tagnál, ahogy csökken a másiknál. A 0-hoz közelítő együtthatók csekély, pozitív vagy negatív korrelációt jeleznek (Pearsons-korreláció.) A szignifikancia érték a korrelációs érték megbízhatóságának a mértéke. A 0,05 vagy annál kisebb szignifikancia gyakran erős korrelációt jelez (ami lehetővé teszi, hogy elvetjük azt a nullhipotézist, hogy az értékek véletlenszerűen oszlanak el). Ennek a mértéknek az érvényessége az adatok normális eloszlására vonatkozó feltételezésektől függ. Mivelviszonylag kevés értékünk van (a szöveg szegmenseinek vagy dokumentum szövegeinek gyakorisága), ezért az ezen értékek nyomán kinővő elmélet hatóköre korlátozott.

3. ábra: Egyes fogalmak kapcsolati erőssége számossági vizsgálata az eltérő jogszabályokban (korreláció és szignifikancia)

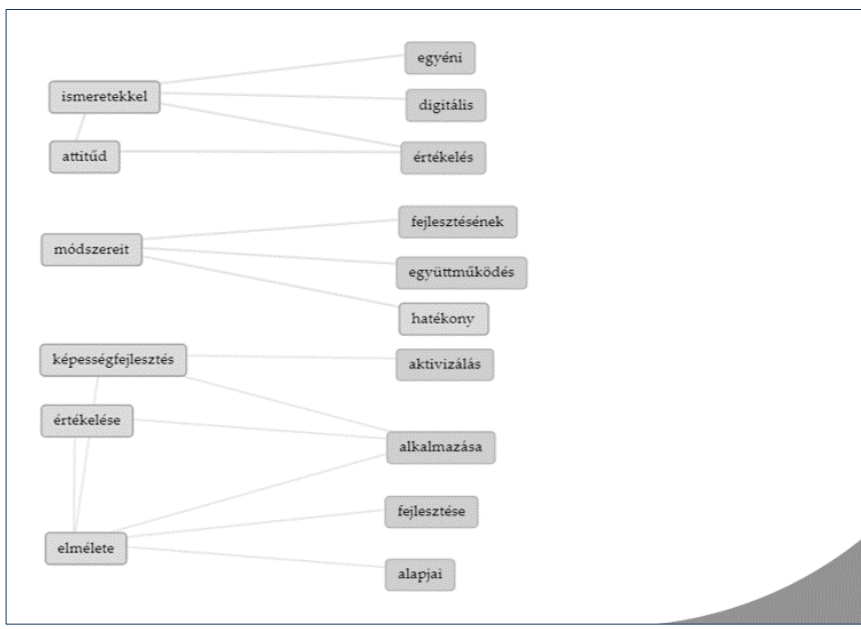


(Forrás: szerzői ábra)

4. EREDMÉNYEK, KÖVETKEZTETÉSEK

A jogszabályok számossági vizsgálata néhány olyan elemre irányíthatta a figyelmet, amelyek az implementálásakor nem szembe tűnőek. Megfigyelhető, hogy az újabb jogszabályok egyre több fogalommal írják körül a tanári kompetencia-elvárásokat. A vizsgálat rámutatott egy olyan, ideális tanári-kompetencia profil (modell) megrajzolására, amely a jogszabályi, a képzési és kimenti követelményekből kivehető és a jogalkotói szándékot tükrözi. E szerint az ideális pedagógus „elszámoltatható" (accountable) az ismeretek, az attitűd és a módszerek szintjén és ugyanígy a képességfejlesztés, az értékelés és az (nevelés/oktatás)elmélet kapcsán. Ismeretei – a törvény szelleme szerint – az egyéni, a digitális és az értékelés területén leírhatóak, ez utóbbi az attitűddel is kapcsolatot mutat. A leendő tanárok módszerszintű elszámoltathatósága a fejlesztés, az együttműködés és a hatékony(ság) fogalmaival leírhatók. A képességfejlesztéssel kapcsolatos elvárás az aktivizálással és az alkalmazással társul; kapcsolatot mutat az értékeléssel. Ez utóbbi szintén kapcsolódik az alkalmazással és az elmélettel. Az elméleti alapok és a fejlesztés terén is elszámoltatható a pedagógusjelölt. E modellel lehetővé válhat egyfelől a jogszabályi tartalmak implicit kapcsolódásai megértése, valamint a folyó tanári felkészítési gyakorlat legitimációs vizsgálata abból a szempontból, hogy a törvényhozói akarat találkozik-e a leendő tanárok felkészítésének megvalósuló gyakorlatával.

4. ábra: A jogalkotói szándék kumulált megjelenítése a szándékoknak (összes gyakoriság) - és az ebből kibontakozó kompetenciaprofil statisztikai modellje



(Forrás: szerzői ábra)

5. A PRAXIS SZÁMÁRA MEGFOGALMAZHATÓ JAVASLATOK, TOVÁBBI IRÁNYOK

A tanulmány tanári felkészítés szabályaiban történt módosulások köré fűzte megállapításait, és interpretálta vizsgálata eredményeit abban a reményben, hogy azok a folyó felsőoktatási, tanári felkészítési praxis számára haszonnal járnak, egy ideális tanári profil megalapozásában. További átfogó, kombinált paradigma mentén történő vizsgálata szükséges a területnek: szövegelemzés, akcióalapú fejlesztési- és hatás-, valamint beválásvizsgálat; ezek kiegészítéséül karrier vagy életút-analízisek, amelyek rámutathatnak a diszfunkciós elemekre, egyúttal a jövőbeni jogszabályi változtatásoknak (is) megalapozhatnak.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Arató Ferenc (2019): Ötletek a partszélről: Kompetencia alapú fejlesztés, kooperatív tanulásszervezés, projektpedagógia a szociális munkás képzésben. In: Vojtek É. – Borda V. B. – Erdős M. (szerk.), Kapcsolati tanulás: A szociális munka oktatásának módszertani kérdései (pp. 8–29). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Glasman L. R. – Albarracín D. (2006): Forming attitudes that predict future behavior: a meta-analysis of the attitude-behavior relation. Psychological bulletin, 132(5), 778–822. https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-2909.132.5.778 [2022.05.23]
- Falus Iván (2020): A tanárképzési reform logikája. https://tinyurl.com/2p8uyy3f és http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ehnbvLiJeGwJ:www.tani-tani.info/a_tanarkepzesi_reform_logikaja+&cd=2&hl=hu&ct=clnk&gl=hu [2022. 06. 07.]
- Fokozatváltás (2016): Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai https://tinyurl.com/5tsjmy5c
- Fórum (2021): Szakmódszertanos és Szakfelelős Oktatók. Tájékoztató a Magyarországon 2022. szeptemberében bevezetésre kerülő új tanárképzési modellről. PTE Tanárképző Központ, https://tinyurl.com/5rebcp49 [2022. 06. 08.]
- H. Nagy Anna (2008): Miért csökken a természettudományos érdeklődés a felsőoktatásban? Felsőoktatási Műhely. https://tinyurl.com/2p8aj6x8 [2022.05.23.]
- Havas Eszter (2004): „Ez lehet a magyar felsőoktatás történetének legnagyobb változása” – Interjú Hunyady Györggyel, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának dékánjával. Pedagógusképzés, (3) ISSN: 1216–3384, 284-494. pp https://tinyurl.com/3yebxw2d [2022. 06. 08.]
- Horn Dániel (2011): Az oktatási elszámoltathatósági rendszerek elmélete. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. ISBN 978-615-5024-44-3

- Lannert Judit (2013): A magyarországi oktatáskutatás ágensei és problémái. Neveléstudomány, 1(2), 43– 54.pp.
- Lukács Péter – Várhegyi György (szerk. 1989): Csak reformot ne... - Szakértők az iskola megújításáról. Társadalom és Oktatás. Edukáció Kiadó, Budapest.
- Markovich Réka – Hamp Gábor – Syi (2015): Jogszabályszövegek gépi elemzésének tanulságai. Jogelméleti Szemle (2) pp. 64-73 https://tinyurl.com/bdcszxnn [2022.05.23]
- MRK (2018): Elhangzott a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottság és a Magyar Tudományos Akadémia PTB Pedagógusképzési Bizottság együttes ülésén, június 14. ELTE PPK, Budapest, Kazinczy u. 23-27., II. emelet 203. terem
- OECD (2006): Key Topics in Education in Europe. A tanári szakma Európában: sajátosságok, trendek és aggodalmak. (Nyírő Zsuzsa ford.) https://tinyurl.com/4s9etrp8 [2022. 06. 07.]
- Oktatási és Képzési Figyelő 2020 https://tinyurl.com/mr9v4ksu [2022.05.23.]
- Pukánszky Béla (2011): A tanári kompetenciák problématörténete. In: Albert Sándor et al. A tanári kompetenciákról. ISBN:9788081220159 pp. 29-64. pp. https://tinyurl.com/yc6pjwu6 [2022. 06. 07.]
- Sántha Kálmán (2022): Kvalitatív tartalomelemzés. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Sáska Géza (2015): Az elmúlt két évtized pedagógusképzési reformküzdelmei kreditekben elbeszélve. Magyar Tudomány, 5 évf. 1 sz. 819-827. pp. https://tinyurl.com/yc78rzwz [2022. 06. 07.]
- TE4I (2011): Pedagógusképzés a Befogadó Oktatásért Európában – Kihívások és lehetőségek Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. https://tinyurl.com/mv7kmjwn [2022. 06. 07.]
- Varga Katalin (szerk., 2021): A közoktatás indikátorrendszere. KRTK KTI, Budapest https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2021.pdf
- Vida Gergő (2022): A tanulási zavar diagnosztikájának méréssel kapcsolatos kérdései. 13th International Conference of J. Selye University Pedagogical Sections: A. Csehiová – A. Tóth-Bakos – I. Szőköl – T. Strédl – M. Nagy. (eds.): 13th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections. Conference Proceedings. J. Selye University, Komárno. 147-161. https://doi.org/10.36007/4096.2022.147
- Vincze Beatrix (2015): Az európai tanárképzés a „modellalkotó” országok aspektusából. Összegző áttekintés egy tanulmánykötet margójára. https://tinyurl.com/yc83tcpb [2022. 06. 07.]

ABSTRACT

25 YEARS OF TEACHER COMPETENCES IN THE LIGHT OF LEGAL CHANGES (1997-2022)

The study lists the main regulatory changes in the 25 years of specialist teacher education in general education between 1997 and 2021, with the aim of presenting the legal regulation, acceptance of rule changes and implementation attempts of output competence requirements. The methodology of the research was document analysis, during which we the examined legislation, by a comparative analysis, using quantification procedures. The aim of the research was to present the legal environment of competence requirements, highlighting the major nodes. The research presupposed that it should be useful for recent teacher education practice to examine the regulatory efforts of the field of teacher training from time to time, by the text analyses of 1139 pages of legal transcript from an educational point of view, in a structured way.
Keywords (max. 5): teacher competence, 25 years of regulation, legal aspects

Mrázik Julianna PhD., habil. egyetemi docens
Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet-
és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet
mrazik.julianna@pte.hu

Rébay Magdolna

EGYÜTTMŰKÖDÉS ÉS FÜGGŐSÉG AZ OKTATÁSBAN: AZ ÁLLAM ÉS A TISZÁNTÚLI REFORMÁTUS EGYHÁZKERÜLET ESETE (1936–1943)

ABSZTRAKT

A református egyház önkormányzati rendszerének köszönhetően az egyházkerületek fontos ágensei voltak a központi szervek mellett a református oktatáspolitikának, az országos szintű döntések is a bevonásukkal születtek. Érdemes tehát a regionális sajátosságokra is rámutatni. A tiszántúli egyházkerület esetén az 1920 és 1935 közötti időszak már elemzésre került, a jelen vizsgálat ennek folytatása. Kérdéseink: 1. Hogyan viszonyult az iskolafenntartás kérdéséhez az egyházkerület; 2. Milyen elvárásokat támasztott az iskoláival szemben; 3. Hogyan értékelte az állam rá vonatkozó oktatáspolitikai lépéseit? Forrásaink a nyomtatásban megjelent egyházkerületi tanácsülési és közgyűlési jegyzőkönyvek voltak. Kvalitatív dokumentumelemzés módszerével a vizsgált időszak valamennyi jegyzőkönyve minden releváns pontját feldolgoztuk.

Eredményeink alapján a tiszántúli egyházkerület identitásával ellentétesnek érezte az iskolák feladását, ezért erre csak az egyházközség anyagi végkimerülése esetén került sor. Az oktatási autonómia védelmezése, a református karakter óvása központi kérdéssé vált a korszakban. A nagy nehézségekkel fenntartott iskolának Révész Imre püspök szavaival (1938) „igehirdető és bizonyságtevő” feladatot kellett ellátnia. Az áldozatoknak akkor van tehát csak értelme – hangoztatták, ha az iskola a küldetésének megfelel. Előtérbe került ezért a vallásoktatás kérdése: a módszertani megújulás érdekében valláspedagógiai konferenciák kerültek megrendezésre.

Kulcsszavak: református egyház, Tiszántúli Református Egyházkerület, oktatáspolitika, iskolafenntartás, vallásoktatás.

Szakosztály: Neveléstörténeti és Összehasonlító Neveléstudományi Szakosztály.

1. BEVEZETÉS

A trianoni határok közt a református egyház[34] négy egyházkerületre oszlott, amelyből a legnépesebb a keleti, délkeleti országrészen található tiszántúli volt. A református egyház önkormányzati rendszerének köszönhetően az egyházkerületek széles jogkörrel rendelkeztek, saját oktatáspolitikát folytattak, még ha az országos zsinat alkotta törvények adta kereteken belül is. Igazodniuk kellett továbbá az Egyetemes Konvent intézkedéseihez.

A Horthy-korszak kormányzata keresztény és nemzeti ideológiai alapra helyezkedett. Érdemes ezért megvizsgálni, hogyan értékelte az állami oktatáspolitikai intézkedéseket a számos iskolát fenntartó Tiszántúli Református Egyházkerület, miként reagált ezekre. Összefoglaltuk továbbá, milyen oktatáspolitikai irányelveket, elvárásokat fogalmazott meg ő maga.

A Tiszántúli Református Egyházkerület két világháború közti oktatásügyével két korábbi tanulmányunkban már foglalkoztunk (Rébay 2012, 2022), jelen írásunk ezek folytatása. A választott időkeret éppen ezért: 1936–1943. 1936 fontos cezúra az egyházkerület életében, hiszen ebben az évben hunyt el a még 1911-ben megválasztott püspök, Baltazár Dezső[35], akit Makláry Károly (1936–1938), majd Révész Imre (1938–1949) követett a kerület lelkészi vezetőjeként. A főgondnoki pozíciót pedig báró Vay László (1933–1945) töltötte be. (Zoványi 1977: 643)

Forrásul az egyházkerület legfőbb döntéshozó szervének, a közgyűlésnek a jegyzőkönyveit használtuk, annak valamennyi releváns pontját feldolgoztuk. Módszerünk a kvalitatív dokumentumelemzés volt. A nyomtatásban megjelent jegyzőkönyvek[36] az 1944-es évre vonatkozóan nem tartalmaznak érdemi információt, ezért a Horthy-korszak legvégének a bemutatására nem vállalkozhattunk.

2. AZ EGYHÁZKERÜLET OKTATÁSI-NEVELÉSI CÉLJAI

Az egyházkerület és regionális szervezeti egységei (egyházmegyék, egyházközségek) számos oktatási intézményt tartottak fenn az alapfoktól a felsőfokig. A világháború és az 1920-as évek az iskolák anyagi helyzetének megrendülését hozták, a működtetés megnövekvő terhe miatt az 1930-as évek második felében és az 1940-es évek első felében állandóan napirenden volt az intézmények sorsának kérdése: tudja-e vállalni az egyház a fenntartást, s milyen áron.

[34] Az alábbiakban egyház alatt a református egyházat fogjuk érteni.
[35] Életrajzát Szász Lajos írta meg (Szász 2021).
[36] TTREK jkv. 1944–1948.

Az egyházkerület nem módosított a tradicionális állásfoglalásán, ahogy a népiskolai előadó fogalmazott 1940-ben: „Az iskoláról való lemondás ellenkező református egyházunk egész múltjával."[37] Azt is hozzátette azonban, hogy az iskolák fenntartásának akkor van értelme az áldozatok nagysága miatt, ha a református szellemiséget tudják biztosítani. Az iskola – ahogy Révész Imre püspök fogalmazott 1938-ban – az „igehirdető és bizonyságtevő feladatát" el tudja látni.[38] Az egyház számára meggyőződését vállaló, hitét megvalló tagokat kell az iskoláknak nevelniük, így tudnak hozzájárulni az egyház működésének, biztosítani annak a jövőjét. Révész odáig jutott, hogy azt nyilatkozta, amelyik iskola nem „hitvalló", azt nem is érdemes fenntartani.[39] Ezt azonban lehet, hogy inkább sürgetésnek szánta, a megújhodás mielőbbi megvalósulását próbálta előmozdítani. Az iskolák feladása ezt követően nyíltan nem merült fel. Sőt egy évre rá Révész már a Jelenések könyvét idézve így nyilatkozott: „A jelen pillanat parancsa iskoláink vonatkozásában sem lehet más, mint amit az Ige rendel: »tartsd meg, ami nálad van« (Jelenések 3: 11a)."[40]

Az iskolák lelki megújhodása, ébredése lett tehát az legsürgetőbb feladat. Ehhez Révész püspök szerint pásztori és missziói lelkületű tanítókra és tanárokra van szükség.[41] Az iskola legyen „kis gyülekezet" – fogalmazott a püspök, amely „személyes hitvallásra és bizonyságtevésre" nevel.[42] Ennek alapfeltétele lenne a pedagógusok evangelizációja, amiért szerinte az egyház nem tesz meg mindent. Erős belső kapcsolatnak kellene lennie szerinte a lelkészek és a tanítók/tanárok közt. Úgy vélte, a sok fejlesztés ellenére a vallásoktatás ügye nagyon nehezen mozdul előre. Hiányolta az ifjúsággal foglalkozó lelkészek pedagógiai felkészültségét, a megfelelő vezetésüket és ellenőrzésüket, mivel elavult véleménye szerint a szemléletmód. Remélte, hogy az új egyetemes teológiai tanterv és a megreformált vallástanárképesítő vizsga javítani fog a helyzeten.[43]

Az egyházkerületi vezetés hangsúlyozta tehát: missziói munkára van szükség, az egyháztól és a vallástól eltávolodott családok gyermekeit vissza kell vezetni az egyház kebelébe.[44] Indítványozta, hogy az oktatás során az érzések kiváltására és az életszerűségre nagyobb hangsúlyt fektessenek. Próbálta a vallástanítást szakszerűbbé tenni, ennek érdekében évente valláspedagógiai konferenciákat szerveztek.[45]

[37] TTREK jkv. 1940: 331. p. 354.
[38] TTREK jkv. 1938/2.: 284. p. 31.
[39] TTREK jkv. 1938/2.: 284. p. 31.; TTREK jkv. 1940: 191. p. 284.
[40] TTREK jkv. 1941: 168. p. 1. sz. melléklet 354.
[41] TTREK jkv. 1940: 191. p. 286.
[42] Uo. 286.
[43] Uo. 287.
[44] TTREK jkv. 1937: 53. p. (tanácsülés) 58.
[45] TTREK jkv. 1937: 57. p. (tanácsülés) 59., 195. p. (kgy.) 306., 311.; TTREK jkv. 1941: 353. p. 244-245.; TTREK jkv. 1942: 556. p. 327.; TTREK jkv. 1943: 405. p. 125.

Ajánlotta a szemléltető képek használatát is.[46] Tanítóktól a vallásoktatás sikere érdekében egyházias magatartást várt el. Szorgalmazta továbbá, hogy kapcsolódjanak bele a vasárnapi iskolai munkába, amelynek fel kellett vállalnia a gyermekek templomba járásra szoktatását és az énektudásuk fejlesztését.[47]

A népiskolai – és tegyük hozzá általában a – vallásos nevelés reformja a központi kérdések közé került a korszakban, melyről az Országos Református Tanítóegyesület (ORTE) is készített javaslatot 1939-ben, amelyet az Egyetemes Konvent vitára bocsátott. A kerület az egyházmegyékhez delegálta a kérdést. A beérkezett vélemények sok kritikai észrevételt tartalmaztak: például felhívták a figyelmet az osztályzás megszüntetésének lehetséges üzenetére, miszerint a vallásos ismeret elsajátítása nélkülözhető, vagy kiemelték az érzelmekre ható oktatás egyoldalúságának a veszélyét.[48]

A népiskolák református szellemiségének erősítése érdekében a népiskolai előadó felvetésére református népiskolai tanterv bevezetését indítványozta a kerületi közgyűlés, mivel az állami tantervhez készült református kiegészítést nem találta elégnek. Hivatkozási alapul szolgált, hogy a katolikus egyház elfogadott saját felekezeti tantervet.[49] Végül 1942-ben megjelent a tanterv és az útmutatás első kötete, ami kapcsán a közgyűlés új református tankönyvek kiadását szorgalmazta.[50] 1943-ban megjelent a tanterv 2. kötete is.[51] Az egyházkerületi népiskolai felügyelő[52] felszólította az iskolákat az új tantervekre való áttérésre.[53]

A(z ismétlő) elemi népiskolák számára felmerült az egységes vallástani tankönyv és vezérkönyv bevezetésének a szükségessége.[54] A tanterv alapján a vallásoktatóknak tanmenetet, haladási naplót kellett készíteniük.[55] Továbbra is napirenden volt a konfirmációs oktatás egységesítésének, országosan egyöntetű reformjának a kérdése is. A konventi határozat gyakorlatba történő átültetése azonban éveket vett igénybe.[56] A vallásoktatás a nem felekezeti iskolákban is nagy figyelmet kapott.

[46] TTREK jkv. 1937: 148. p. (közgyűlés, a továbbiakban: kgy.) 246.; TTREK jkv. 1942: 591. p. XIII. melléklet 510.
[47] TTREK jkv. 1937: 147. p. (kgy.) 245.
[48] TTREK jkv. 1940: 353. p. 192-193.
[49] TTREK jkv. 1937: 152. p. (kgy.) 247.; TTREK jkv. 1939/2: 400. p 244-245.
[50] TTREK jkv. 1942: 577. p. XII. melléklet 338.; 583. p. 342.
[51] TTREK jkv. 1943: 391. p. VIII. melléklet 232.
[52] 1942-ben új népiskolai felügyeleti szabályzatot vezetett be a Konvent, ennek kapcsán az egyházkerületi népiskolai tanügyi felügyelő megválasztására is sor került. (TTREK jkv. 1942: 589. p. 344.)
[53] TTREK jkv. 1943: 402. p. 119.
[54] TTREK jkv. 1937: 185. p. (kgy.) 273.; TTREK jkv. 1942: 591. p. XIII. melléklet 512.
[55] TTREK jkv. 1942: 591. p. XIII. melléklet 507.
[56] TTREK jkv. 1937: 184. p. (kgy.) 273., 195. p. (kgy.) 302.; TTREK jkv. 1939/2.: 420. p. 256.

Az egyház igyekezett minden református gyermek vallásoktatását megvalósítani, az esetleges sérelmeket pedig orvosolni.[57] Úgy tekintettek erre, mint eszközre a terjedő közömbösség elleni védekezés során.

A középiskolai vallásoktatás is kitüntetett figyelmet élvezett a korban az egyházkerületi vezetés részéről: a középiskolai előadó a tanár személyiségét és felkészültségét, szuggesztív képességét, az élményszerű tanítás fontosságát hangsúlyozta.[58] Azt javasolta, hogy az órák énekléssel, imával és Bibliaolvasással kezdőjenek. A tanárok teremtsenek bensőséges hangulatot, s ne a lecketanulásra helyezzék a hangsúlyt, ahogy az a világi órákon történik.[59] Hiányolta a módszerani újításokat és kritizálta, hogy az 1923-as tanterv nem alkalmazkodik a többi tantárgyéhoz, s korszerű utasítás elkészítését is indítványozta, amely a tanórai és az igehirdető munka irányát is megszabná. Az ifjúsági istentiszteleteknek véleménye szerint igazodnia kell a korosztály nyelvezetéhez és a lelkésznek igehirdetésében mindennapi példákat kellene hoznia.[60]

Az Egyetemes Konvent 1930. évi 63. határozata missziói középiskolai lelkészi állás megszervezését rendelte el, amelyből azonban a középiskolai előadó szerint az egyházkerületnek kevés haszna volt. 1937/38-ban csupán egyetlen iskolában jelent meg a missziói lelkész. Az előadó szerint „a vallásos nevelés is a tanári testület kötelessége, de joga is egyszersmind, lassú, tervszerű, céltudatos építőmunka ez, amelynek egy-egy vendégszónok … igehirdetése nagyobb lendületet nem adhat”.[61]

A vallásoktatás fontosságát mutatja, hogy az Egyetemes Konvent 1939-ben az irányítás és az ellenőrzés átszervezése mellett döntött. A kerületeknek meg kellett szervezniük a vallásoktatási szakosztályokat. A Tiszántúlon erre 1940-ben sor is került, de a működését csak egy évre rá kezdte meg. Hatásköre elsődlegesen a középfokú és a középiskolai vallásoktatásra terjedt ki. A nem református iskolákban folyó munkát is értékelték.[62] Az egyházmegyék szintjén is megszervezték a vallásoktatói szakbizottságokat.[63] Az egyeztetések után 1943-ban fogadta el a Konvent a nem református iskolákban folyó vallástanításról és vallásos nevelésről szóló szabályrendeletet. Ennek megfelelően a kerület ugyanebben az évben újjászervezte a vallásoktatási szakosztályt.[64]

---

[57] TTREK jkv. 1937: 15. p. (kgy.) 114., 81. p. (kgy.) 158–159.; 181. p. (kgy.) 272.; TTREK jkv. 1938/1.: 8. p. 7.; TTREK jkv. 1939/1.: 34. p. 18.; TTREK jkv. 1939/1.: 35. p. 18.; TTREK jkv. 1939/2.: 301. p. 93-94.; 422. p. 269-271.; TTEEK jkv. 1942: 271. p. 106.

[58] TTREK jkv. 1938/2. 354. p. 99.; TTREK jkv. 1940: 318. p. 330.; TTREK jkv. 1941: 313. p. IV. melléklet 401.; TTREK jkv. 1942: 341. p. III. melléklet 427.

[59] TTREK jkv. 1939/2: 382. p. 194.

[60] TTREK jkv. 1940: 318. p. 330.

[61] TTREK jkv. 1938/2.: 354. p. 94.

[62] TTREK jkv. 1941: 351. p. 233-234.

[63] TTREK jkv. 1941: 352. p. 242.

[64] TTREK jkv. 1943: 406. p. 125-126.

A vallásoktatói előadó helyett pedig vallásoktatói szakelőadót választottak: személycsere azonban nem történt. Ő a korábbi munkáját tehát a szakosztály tagjaival együtt végezte.[65] A középiskolák református szellemiségének a javítása jelent meg érvként a debreceni Református Tanárképző Internátus (Intézet) működtetése és fejlesztése mellett. Utóbbira (könyvtár bővítése, új kurzusok bevezetése, külföldi tanulmányi ösztöndíjpályázatok kiírása, létszámemelés) azonban források hiányában eleinte nem került sor. Később az előadások száma gyarapodott.[66] Az innen kikerülő hithű református tanárok – az elképzelések szerint – a középiskolákban öntudatos református középosztályt tudnának nevelni.[67]

A szeghalmi gimnázium tantestületének a javaslatára[68] 1939-ben az egyházkerületi Tanügyi Bizottság is foglalkozott a református tanárképzés helyzetével. A bizottság szerint a meglévő intézmény fejlesztésével egyetemes református tanárképző intézetet kellene felállítani, amely az egész ország számára képezné a középszintű iskolák (polgári, líceum, gimnázium, tanító[nő]képző) számára a pedagógusokat.[69] Ez végül nem történt meg, viszont a Konvent egyetemes intézménynek ismerte el a fentebb említett debreceni Tanárképző Intézetet.[70] Felmerült az is, hogy Debrecenben polgári iskolai Tanárképző Intézet nyissa meg kapuit (1939). Ekképpen szerették volna a református polgári iskolai tanárok számának a növekedését elérni.[71]

Egy másik javaslat a korábban említett szeghalmin is tovább ment. Ez – az evangélikus, katolikus gyakorlat által inspirálva – a lelkészek, tanítók és tanárok „többé-kevésbé egységes" képzését indítványozta, amelynek a célja a háborús helyzetben egyre nagyobb méreteket öltő lelkész- és pedagógushiány leküzdése volt, amely az iskolák fenntartását is megnehezítette.[72] Az ötlet azonban hamar lekerült a napirendről, a hiányzó tanárok pótlására újabb javaslatok születtek, mint a Tanárképző Intézet ösztöndíjasainak tanári munkára kötelezése, a pályázatok haladéktalan kiírása, az állásnélküli tanárok összeírása, a tanári pálya népszerűsítése a végzős gimnazisták közt, a szomszédos gimnáziumok kooperálása (átoktatás), s végül a vallás- és közoktatásügyi minisztertől (VKM) a fizetések emelésének a kérése.[73]

Felmerült az Egyetemes Konvent részéről országos, állandó református vallástanárképző bizottság felállítása is. Az elképzelést az egyházkerület azzal a feltétellel támogatta, hogy

[65] TTREK jkv. 1943: 409. p. 127-128.; 410. p. 128.
[66] TTREK jkv. 1939/2: 364. p. 153.; TTREK jkv. 1943: 300. p. 78-82.; 301. p. 83.
[67] TTREK jkv. 1937: 37. p. (tanácsülés) 33-35.
[68] Rendszeres tanári továbbképző tanfolyamok szervezését is szorgalmazta.
[69] TTREK jkv. 1939/2.: 390. p. 206-207.
[70] TTREK jkv. 1941: 290. p. 180.
[71] TTREK jkv. 1939/2.: 394. p. 219.; 228.
[72] TTEEK jkv. 1942: 249. p. I. melléklet 385-386.; 348. p. 171-172.
[73] TTEEK jkv. 1942: 342. p. 152-158.

ne csak a fővárosban lehessen a vizsgát teljesíteni, hanem minden teológiai akadémia székhelye kerüljön sorra. Döntés végül nem született.[74]

A református egyház a kora gyermekkori neveléssel intézményi keretek közt nemigazán foglalkozott, országosan is csak néhány kezdeményezés született ezen a téren. A Tiszántúli Egyházkerületben egyetlen esetre bukkantunk: a tiszaszalkai presbitérium akart óvodát szervezni 1942-ben. Az illetékes Beregi Egyházmegye a döntést akkor volt hajlandó támogatni, ha az nem vezet az iskola megszűnéséhez. A Tiszántúli Egyházkerület közgyűlése elvileg rábólintott a javaslatra, de az intézményi és az egyházközségi költségvetés és az óvónői díjlevél felterjesztését kérte, valamint a VKM-től államsegély kieszközlését.[75] (Az ügy folytatásáról nincs információnk.)

Végezetül megemlítjük a felnőttnevelésre vonatkozó kezdeményezést, amelyet Révész püspök „roppantul ígéretesnek" titulált: a népfőiskolát. A kerületben több népiskolai tanfolyam is megszervezésre került: 1940/41-ben Hajdúböszörményben, Szatmárököritón és Hódmezővásárhelyen, 1941/42-ben Szeghalmon és Kocsordon (is?), 1942/43-ban pedig Barátkán, Hódmezővásárhelyen és Szeghalmon. A püspök szerint oktalanság és felelőtlenség az állam és a községek helyett az oktatásügy területén újabb feladatot vállani, de a kiegészítésnek van értelme – érvelt a népfőiskola mellett.[76] Az intézmény jelentőségét a Konvent is felismerte és egységes rendezése érdekében lépéseket tett. A kerületi missziós bizottság a népfőiskolától a közösségi élet keresztény szellemiségű megújhódását várta.[77]

3. AZ ÁLLAM ÉS AZ EGYHÁZKERÜLET KAPCSOLATA AZ OKTATÁS TERÉN

Az egyház és az állam ideológiája terén a Horthy-korszak második felében egyértelmű az azonosság: a tiszántúli egyházkerület vezetése ugyanúgy fontosnak tartotta a vallásos nevelést, a hazafias nevelést, az irredentizmust[78] mint a kormány.[79] Éppen ezért Nagy Péter Tibor szerint az állam a korszakban a „világnézeti együttműködés, befolyásolás és latens alku" eszközével élt. (Nagy 2011: 245.) Az állam és az egyházak közötti erős, ideológiai alapú szövetséget, az oktatásügy területén pedig az együttműködést hangsúlyozta Szabó Ildikó is. (Szabó 2010: 36-38, 41-43.)

[74] TTREK jkv. 1939/1.: 99. p. 57-58.; TTREK jkv. 1939/2: 279. p. 84.; TTREK jkv. 1940: 387. p. 217.
[75] TTREK jkv. 1942: 530. p. 318.
[76] TTREK jkv. 1941: 168. p. 1. sz. melléklet 355.; TTEEK jkv. 1942: 341. p. III. melléklet 405.; 577. p. XII. melléklet 488.; TTREK jkv. 1943: 187. p. I. melléklet 157.; 319. p. IV. melléklet 178., 196.
[77] TTREK jkv. 1941: 361. p. 253-254.
[78] A kerület a területi revízió politikai szándékával egyetértett, de óvta az egyházmegyéket a túlzásoktól. (Vö. TTREK jkv. 1937: 51. p. [tanácsülés] 56.)
[79] Vö. TTREK. jkv. 1938/2. 354. p. 89-90.

De hogyan értékelte konkrétan a tiszántúli egyházkerületi vezetés a kapcsolatot? A modern közoktatási rendszer kiépítése az iskolákkal szembeni elvárások növekedését hozta. Az országgyűlés által elfogadott törvények, a kormánytagok által kiadott miniszteri határozatok a nyilvánossági joggal rendelkező intézmények számára kötelezőek voltak. Az egyházak élveztek bizonyos fokú oktatási autonómiát, de ezek keretei egyre szűkültek. Az egyházkerület az állami beavatkozás fokozódó mértékére panaszkodott a vizsgált időszakban. A középiskolai felügyelő 1938-ban egyenesen így nyilatkozott: „iskolaügyünk önállósága … jóformán elvi".[80] Ezért feladatának tartotta az autonómia biztosítását. Például, hogy az állami szervek és hatóságok az iskolaszéken keresztül keressék meg a református iskolákat, s ne közvetlenül a tanítónak írjanak.[81] Úgy tartotta továbbá, hogy a VKM által erőltetett egyöntetűség az elszíntelenedés veszélyével jár majd, ez pedig a magyar közoktatásügy egésze szempontjából sem lehet kívánatos.[82]

A felekezeti iskolák kettős felügyelet alatt álltak. Az állami hatóságok ugyanúgy ellenőrízték őket, mint az egyháziak. A középiskolai felügyelő a tankerületi főigazgatók részéről „teljes jóindulatot", segítő, támogató attitűdöt tapasztalt.[83] A népiskolák állami felügyeletét úgyszintén pozitívan értékelte a terület előadója, s dícsérte annak szakmaiságát.[84]

Bizonyos esetekben azonban a református fenntartó ellenállt az állam igényeinek. A debreceni tanítóképző I. osztályába 1937 őszén például csak 30 fő felvételét hagyta jóvá a VKM, viszont végül 41 diákkal indult el a tanév.[85] A népiskolákban az egyhuzamos tanítás engedélyezését pedig saját hatáskörben tartották meg, hiába akarta a VKM azt a tanfelügyelők feladatává tenni.[86] Más esetben viszont eleget tett az egyház az állam rendelkezéseinek: pl. a népiskolai beíratási díjak befizetésére vonatkozó állami jogszabály betartását elvárta az egyházkerület.[87]

A középiskolai törvényekkel szemben is ért el az egyház sikereket: az autonómia szempontjából aggályos szakaszok jórésze még az elfogadás előtt kikerült a jogszabályokból. Például a törvények a saját tanterv és saját tankönyv használatát biztosították.[88]Az 1935. évi tanügyigazgatási törvény viszont az állam erősödő kontrollját hozta a felekezeti iskolaszektorban.

[80] TTREK jkv. 1938/2.: 345. p. 89.
[81] TTREK jkv. 1937: 162. p. (kgy.) 251.
[82] TTREK jkv. 1937: 134. p. (kgy.) 212.; TTREK jkv. 1938/2. 354. p. 90.
[83] TTREK jkv. 1937: 134. p. (kgy.) 213.
[84] TTREK jkv. 1937: 147. p. (kgy.) 240.
[85] TTREK jkv. 1937: 127. p. (kgy.) 195.
[86] TTREK jkv. 1937: 156. p. (kgy.) 248-249.
[87] TTREK jkv. 1937: 158. p. (kgy.) 249-250.
[88] TTREK jkv. 1937: 134. p. (kgy.) 212.

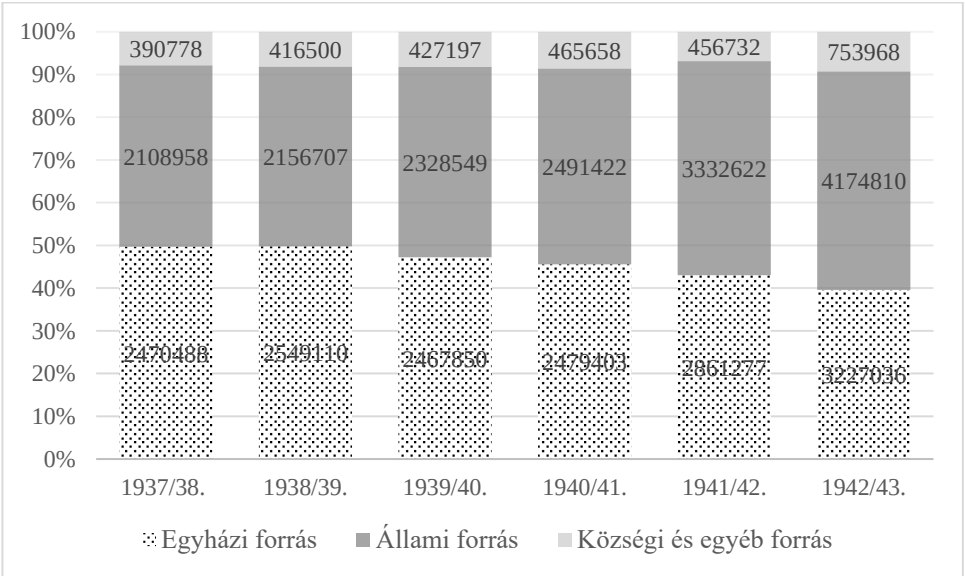
Az egyházkerületben elsősorban a növekvő adminisztrációs terhek (pl. kötelezővé tett tanári óravázlat) miatt emlegették a jogszabályt.[89]

A jogok csökkenése mellett a kerület az anyagi támogatás visszaesését állapította meg, ezért egyoldalúságra, növekvő függőségre panaszkodott. Makláry Károly püspök 1937-ben így fogalmazott: „Népiskoláink hovatovább az állami közoktatásügyi rendelkezések alá kerülnek s bennük az ősi református autonómia annyira elhalványul, hogy ma már inkább volnának állami, mint felekezeti iskoláknak minősíthetők. Felekezetieknek főként annyiban, hogy az iskolafenntartás terheihez nekünk is van jogunk hozzájárulni. Ez a hozzájárulás ma jelentékenyen több, mint amennyit pár évtizeddel ezelőtt egész iskolafenntartásunk igényelt. Mindenesetre jelentékenyen több annál, mint amennyit teherviselő képességünk normális keretei közt anyagi helyzetünk megbillenése nélkül elviselhetünk. Nem túlzás, ha azt merjük megállapítani, hogy egyházközségeink jórésze iskoláink koldusa."[90] Majd hozzátette: „Én a felekezeti iskola fenntartásának minden körülmények közötti szükségességét vallom és hirdetem, de azt a felelősséget, hogy ennek bírhatatlan terhei alatt egyházközségeink anyagilag összeomoljanak, én semmiképpen nem vállalhatom."[91]

Ahogy az 1. ábrán láthatjuk, a népiskolák tekintetében az egyházi hozzájárulás összege valóban nőtt, az aránya azonban csökkent. A tiszántúli református népiskolák finanszírozásának nagyjából a felét vállalta magára az egyház 1937/38-ban, míg az állam 42%-ot. Az évek során az állami támogatás egyre nőtt, s az arány 1942/43-ra az egyház és az állam közt megfordult.[92]

[89] TTREK jkv. 1937: 134. p. (kgy.) 212., 218-219.
[90] TTREK jkv. 1937: 15. p. (kgy.) 112-113.
[91] Uo. 113.
[92] TTREK jkv. 1938: 362. p. 109.; TTREK jkv. 1943: 391. p. VIII. melléklet 231.

1. ábra: A tiszántúli református népiskolák finanszírozása 1937/38. és 1942/43. közt (P)



(Forrás: TTREK jkv. 1938/2.: 362. p. 109.; TTREK Jkv. 1939: 398. p. 237.; TTREK Jkv. 1940: 331. p. VII. melléklet 358.; TTREK Jkv. 1941: 328. p. VIII. melléklet 434.; TTREK jkv. 1942: 577. p. XII. melléklet 490.; TTREK jkv. 1943: 391. p. VIII. melléklet 231.)

Az egyházközségek a nehézségekkel küzdve a politikai községeket akarták nagyobb áldozathozatalra bírni, például, hogy vállalják át a tanítói nyugdíjjárulékok fizetését, de a kormány igyekezett ennek elejét venni.[93] A belügyminiszter 1930 elején megjelent rendelete szerint például az iskolafenntartóknak, amennyiben községi segélyben részesülnek, az iskolai költségvetést be kell nyújtaniuk a községnek, amely azt módosíthatja is. A rendelet felháborodást váltott ki a Tiszántúlon.[94] A községek részaránya az állam hozzáállása miatt sem módosult jelentősen (utolsó év: 9%).[95]

Úgy tűnik tehát, hogy az állam végül belátta, magának kell egyre többet vállalnia, s az arányok feltehetőleg a visszacsatolt területeken működő iskolák nagyobb vonalú támogatása miatt is az állam javára módosultak.

Az egyház tehát egyértelműen rá volt szorulva az állam támogatására, a saját bevételeit ugyanis nem tudta fokozni. Az intézmények újra és újra megkísérelték az államsegély mértékét felemelni – de ezen a téren ritkán értek el eredményt. A berettyóújfalui polgári leányiskola ezért azt javasolta, hogy Budapesten hozzanak létre egy szervezetet, amelyhez

[93] TTREK jkv. 1937: 93. p. (kgy.) 165.; TTREK jkv. 1938/1: 9. p. 8-9.; 141. p. 129-130.
[94] TTREK jkv. 1939: 415. p. 252-253.
[95] TTREK jkv. 1943: 391. p. VIII. melléklet 231.

befuthatnának az iskolák kérvényei, ezeket felülbírálná, majd lobbizna a VKM-nél a pozitív elbírálás érdekében.[96]

Az iskolafenntartó egyházközségek anyagi helyzete csak átmenetileg javult a gazdasági világválságot követően (1937–1939), a háború kitörése újabb fordulatot hozott, amit a rossz termés csak fokozott. Ebben a helyzetben az egyház még inkább rá volt szorulva az állam segítségére. Azt azonban továbbra sem tartották elegendőnek. Révész püspök 1940-ben úgy fogalmazott: „nem zavartalan" az állam egyház- és iskolatámogató készsége.[97] A VKM szerinte ugyan hangoztatja a nemzeti nevelésben a keresztény világnézet jelentőségét, de a pénzügyminiszter az iskolákra szánt segélyt csökkenti, az egyházi adóztatás elé korlátokat szab. Szavai szerint ezért a fenntartók nagy része már nem „csak" roskadozik a terhek alatt, hanem a földre is került. A cél így szerinte ugyanaz, mint a Tanácsköztársaság alatt (!): a vallásos nevelésnek a templom és az otthon falai közé szorítása. Ez az állítás mindenesetre túlzó, hiszen a korszakban az iskolafenntartás szabadságának a megvonásáról nem volt szó.[98]

Az autonómia korlátozása és a fenntartási nehézségek egyaránt oda vezettek, hogy Révész Imre püspök 1941-ben már úgy nyilatkozott: „A radikális és egyetemes iskolaállamosítás lappangó célkitűzésének (ami a mai magyar kultúrapolitika levegőjében minden hivatalos és illetékes ellenkező nyilatkozat mellett is benne van!) semmivel sem lehet kitűnőbb propagandát csinálni, min hogyha egyházunkon kívülállókban bizonyos egyházunkon belüli jelenségek alapján az a benyomás kél, hogy a magyar református iskola – elsősorban az elemi iskola – munkásainak egy része nem rézi jól magát többé az egyházban és ha nem mondja is meg nyíltan, hogy kikívánkozik belőle, de olyan föltételeit kezdi szabni bennmaradásának, hogy az már lényegileg a kikívánkozással egyértelmű."[99] Reméli, hogy ez „aggasztó" jelenség „elszigetelt" marad.[100] Révész tanítók felé irányuló kritikája nem maradt válasz nélkül. A kerületi közgyűlés tanítóképviselője, a népiskolai előadó, Ormós Lajos visszautasította a vádakat. Szerinte az ORTE reformjavaslatai csak a helyzet javítását célozzák. A tanítók hűségesek az egyházhoz, s nem pártolják az államosítást.[101]

Az állami oktatásügy elszívó hatása mindenesetre a korszakban is érvényesült. A visszacsatolások miatt előállt tanítóhiány ismét számos példát szült rá.[102]

[96] TTREK jkv. 1943: 325. p. VII. melléklet 225.
[97] TTREK jkv. 1940: 191. p. 282.
[98] Uo. 282-283.
[99] TTREK jkv. 1941: 168. p. I. melléklet 355.
[100] Uo.
[101] TTREK jkv. 1941: 168. p. 86.
[102] TTREKn jkv. 1941: 328. p. VIII. melléklet 436.

Révész 1943-as jelentésében is heroikus munkára, folyvást nehezülő viszonyokra panaszkodott, s hozzátette: „pusztán magyarságvédelmi szempontból sem tartom helyesnek a hitvallásos elemi és középiskolázás lassú pénzügyi elvéreztetésére irányuló, még nem nyilt és talán nem programszerű, de sok fájdalmas jel szerint letagadhatatlan tendenciát."[103]

A csökkenő forrásokért való küzdelemben fokozódott a verseny a fenntartók közt. A finanszírozás megnyugtató megoldásának a kérdése állandóan foglalkoztatta az egyházkerületet. Ahogy Révész püspök 1940-ben fogalmazott: „nem lehet a jelenlegi helyzetet fenntartani".[104] Révész szerint az egyház feladata 1. számba venni a magyar reformátusság anyagi teherbíróképességét, 2. a lelkészi munkaerő eloszlásán javítani kell; 3. a lelkészi fizetéskülönbségek csökkentésére központi javadalmi pénztárt kell felállítani; 4. „egységes és egyetemes szempontú, minden partiklárizmustól ment, pontos számvetés azzal, hogy magasabb és alsóbb fokozatokon mely iskolára és iskolatípusokra van feltétlenül szükség".[105] Hozzátette: minél súlyosabb teher a színvonalon tartás és a fejlesztés, annál természetesebb „a hitvallási és egyházépítési szempontból támasztott igények magas és növekvő volta".[106] A 4. pont esetében – ahogy láthattuk – Révész lényegében visszakozott. Mely elképzeléseknek volt visszhangja és foganatja a kerületben?

Az egyházkerületben is felmerültek azok a lehetőségek is, amelyek országosan. A törpe gyülekezetek számára kigondolt lelkésztanítóságnak itt kevésbé volt támogatottsága: hiszen az egyházkerület területén nem voltak kis lélekszámú egyházközségek. Így, amikor felmerült, hogy a lelkésztanítóság megvalósítható-e a nyolcosztályos népiskolai rendszerben, az egyházkerületi közgyűlés kitért a válasz elől.[107] A helyzet a területvisszacsatolással azonban megváltozott, így a törpegyülekezetek sorsával az egyházkerületnek is foglalkoznia kellett. Három megoldást tartott elfogadhatónak: a közeli gyülekezetek társítását, lelkésztanító alkalmazását, s ha ez nem lehetséges, a lelkész tanítását.[108]

Az országos kultúradó, egy e célra szolgáló új állami adó ötlete is felmerült a megoldási javaslatok közt, de ez a korszakban már nem volt reális, az állam ugyanis nem támogatta.[109] Az elképzelések közül az országos református iskolai közpénztár maradt

[103] TTREK jkv. 1943: 187. p. I. melléklet 153.
[104] Uo. 283.
[105] Uo. 283-284.
[106] Uo. 285.
[107] TTREK jkv. 1941: 183. p. 201.
[108] TTREK jkv. 1937: 61. p. (kgy.) 151-152. (1936/37-ben mindössze egyetlen lelkésztanító működött az egyházkerület területén. [TTREK jkv. 1937: 147. p. (kgy.) 244.]); TTREK jkv. 1943: 220. p. 42.; 221. p. 42.
[109] TTREK jkv. 1937: 93. p. (kgy.) 165.; TTREK jkv. 1938/2: 369. p. 115.; TTREK jkv. 1939/2: 303. p. 95.

legtovább napirenden. Ebbe bizonyos nézetek szerint az iskolát fent nem tartó egyházközségek is fizettek volna (egyetemes iskolaadó vagy iskolai különadó címen).[110] Felmerült az is, hogy a közpénztár a tanszerellátást is megszervezze.[111] 1942-ben azonban a kerület Pénzügyi Bizottsága az egyházközségek további anyagi megterhelése és az állami felelősségvállalás csökkentése miatt a pénztár felállításáról való tárgyalás elhalasztását javasolta.[112]

Végezetül nézzünk néhány negatív és pozitív példát az állam és az egyház közti viszonyra. A két fél közt konfliktusforrássá vált a korban a leventekötelezettség kérdése. Felmerült, hogy hátrányos 1. az iskolai oktatás szempontjából, mert elvonja a gyermekeket az iskolalátogatástól, 2. az egyházi nevelés tekintetében, mert a vasárnapi iskola és az istentisztelet látogatását nehezíti. Az egyházkerületi közgyűlés azonban a törvény betartására szólított fel. Szerinte a testedzés és a fegyelemre szoktatás miatt a leventemozgalom hasznos. Az említett problémák pedig a leventeparancsnok és a tanító, lelkész megegyezésével megoldhatóak.[113]

Az állam és az egyház együttműködésének pozitív példája volt a Komádiban működő állami tanyai népiskolai internátus esete. Az ötlet a református egyházközség vezetőségének, lelkészének a javaslata volt. Az intézményben két diakonissza testvért is foglalkoztattak.[114]

A viszony egyértelmű javulását hozták a terület visszacsatolások, hiszen megmutatták: a nemzeti és a református egyházi érdekek azonosak. Révész Imre 1942. évi püspöki jelentésében ennek az összhangnak a jele nyilvánul meg – mondhatjuk, atipikusan: az állam „egyházunk vallási és nemzeti szolgálata iránt a megértésnek és a támogatásnak olyan fokát tanúsítja, egyes, még mindig meglévő fogyatkozások ellenére, egészében véve méltó az ezeréves magyar államisághoz is, egyházunkhoz is, de a rettenetes próbára tevő mai időkhöz is."[115]

ÖSSZEGZÉS

Az 1936 és 1943 közti időszakban újra és újra hitvallást tettek a tiszántúli egyházkerület vezetői az egyház iskolafenntartó funkciója mellett. Miközben Révész Imre püspök részéről már felmerült az iskolákhoz történő töretlen ragaszkodás feladása is, hogy esetleg csak azokat az intézményeket kellene megtartani, amelyek megfelelnek az egyház által

[110] TTREK jkv. 1940: 331. p. 356., 359.; TTREK jkv. 1941: 337. p. 229.; TTEEK jkv. 1942: 249. p. I. melléklet 384. Az egyházkerület Pénzügyi Bizottsága az iskolafenntartó egyházközségektől az állami adó 1%-át, a nem iskolafenntartóktól annak 5%-át szedte volna be. (TTEEK jkv. 1942: 301. p. 129.)
[111] TTREK jkv. 1941: 333. p. 228.
[112] TTEEK jkv. 1942: 301. p. 129-130.
[113] TTREK jkv. 1940: 356. p. 194.
[114] TTREK jkv. 1940: 360. p. 384.
[115] TTEEK jkv. 1942: 249. p. I. melléklet 375-376.

elvárt küldetésüknek. De ez másként is megfogalmazásra került: ha már fenntartjuk az iskolákat, akkor töltsék be a feladatukat, s ezért reformáljuk meg őket a vallásoktatásra fókuszálva. Ehhez az egyháziasan élő, hitvalló, a vallásoktatásban is korszerű módszerekkel dolgozó pedagógusokra volt szükség minden iskolatípusban.
Az iskolafenntartással kapcsolatban állandó téma volt az autonómia védelme. Az egyházi vezetés úgy vélte, ha már jelentős forrásokat fordít az oktatásra, döntési jogkörrel is rendelkezhessen a saját iskoláit illetően.
Az állam és az egyház valóban együttműködött a korban az oktatás területén, de az ideológiai azonosság ellenére a viszonyuk korántsem volt kiegyensúlyozott. Az egyház az állam növekvő térnyerésére panaszkodott. Azonban hiába látta, hogy a finanszírozás terén változásra van szükség a függőség lazításához, a megoldást nem találta meg. Az anyagi nehézségei miatt el kellett fogadnia, hogy a támogatásért cserébe az állami beavatkozás mértéke és ezáltal a saját kiszolgáltatottsága nő.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

JEGYZŐKÖNYVEK

- TTREK jkv. 1937 = A Tiszántúli Református Egyházkerület Debrecenben 1937. május hó 27-én tartott tanácsülésének és a Debrecenben 1937. október hó 27. és 28. napjain tartott közgyűlésének jegyzőkönyvei. Kiadta Kolozsváry Kiss László. Debrecen, 1937.
- TTREK jkv. 1938/1. = A Tiszántúli Református Egyházkerület Debrecenben 1938. február hó 12-én tartott tanácsülésének és a Debrecenben 1938. május hó 11. és 12. napjain tartott közgyűlésének jegyzőkönyvei. Kiadta Kolozsvári Kiss László, Uray Sándor. Debrecen, 1938.
- TTREK jkv. 1938/2. = A Tiszántúli Református Egyházkerület jegyzőkönyvei az 1938. év második feléről. Kiadta Uray Sándor. Debrecen, 1939.
- TTREK jkv. 1939/1. = A Tiszántúli Református Egyházkerület Debrecenben 1939. február hó 1-én tartott közgyűlésének és rendes bírósági ülésének jegyzőkönyvei. Kiadta Uray Sándor. Debrecen, 1939.
- TTREK jkv. 1939/2. = A Tiszántúli Református Egyházkerület 1939. május 25-én ás 1939. augusztus 31-én tartott tanácsülésének és 1939. november 22-23. napjain tartott közgyűlésének jegyzőkönyvei. Kiadta Uray Sándor. Debrecen, 1940.
- TTREK jkv. 1940. = A Tiszántúli Református Egyházkerület 1940. március 27-én, 1940. június 18-án és 1940. október 23-án tartott egyházkerületi tanács- és egyházkerületi bírósági időszaki tanácsülésének, 1940. november 26-án tartott közgyűlésének és tanácsülésének és 1940. december 18-án tartott egyházkerületi

bírósági időszaki tanácsülésének jegyzőkönyvei. Kiadta Uray Sándor. Debrecen, 1941.

- TTREK jkv. 1941. = A Tiszántúli Református Egyházkerület 1941. év egyházkerületi közgyűléseinek és bírósági üléseinek jegyzőkönyve. Kiadta Uray Sándor. Debrecen, 1942.
- TTREK jkv. 1942. = A Tiszántúli Református Egyházkerület 1942. évi egyházkerületi közgyűlésének, tanácsüléseinek és bírósági üléseinek jegyzőkönyvei. Kiadta Uray Sándor. Debrecen, 1943.
- TTREK jkv. 1943. = A Tiszántúli Református Egyházkerület 1943. évi közgyűléseinek, tanácsüléseinek és bírósági üléseinek jegyzőkönyvei. Kiadta Dr. Ferenczy Károly. Debrecen, 1944.
- TTREK jkv. 1944–1948. = A Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűléseinek, tanácsüléseinek és bírósági üléseinek kivonatos jegyzőkönyve az 1944-1948. évekről. Kiadta Dr. Ferenczy Károly. Debrecen, 1949.

EGYÉB FORRÁSOK

- Nagy Péter Tibor (2011): A növekvő nap árnyékában: Oktatás, politika 1867–1945. Budapest, Gondolat.
- Rébay Magdolna (2012): Küzdelmes évek – „a tizenkettedik órában”?! A Tiszántúli Református Egyházkerület oktatásügye az 1930-as évek első felében. In Orsós Anna –Trendl Fanni (szerk.): Útjelzők: Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendős Forray R. Katalin tiszteletére. Pécs, PTE BTK, 232-238. p.
- Rébay Magdolna (2022): Élethalálharc az anyagiakkal: A református oktatás helyzete a Tiszántúli Egyházkerületben az 1920-as években. (Közlésre elfogadva.)
- Szabó Ildikó (2010): Az egyházak közreműködése a nemzeti identitás formálásában a Horthy-korszakban. Iskolakultúra, 20. évf. 2. szám, 33-52. p.
- Szász Lajos (2021): Baltazár Dezső református püspök közéleti és egyházi tevékenysége. Doktori disszertáció. ELTE BTK.
- Zoványi Jenő (1977): Magyarországi Protestáns Egyháztörténeti Lexikon. Ladányi Sándor (szerk.) Budapest, A Magyarországi Református Egyház Zsinati Osztályának
  Sajtóosztálya.

ABSRACT

COOPERATION AND DEPENDENCE IN EDUCATION: THE CASE OF THE STATE AND THE TRANSTIBISCAN REFORMED CHURCH DISTRICT (1936-1943)

Thanks to the self-governing system of the Reformed Church, the dioceses were important actors in the Reformed educational policy alongside the central bodies, and decisions at the national level were also made with their involvement. It is therefore also worth pointing out regional specificities. In the case of the Transtibiscan Reformed Church District, the period between 1920 and 1935 has already been analysed, and the present study is a continuation of this. Our questions are: 1. How did the diocese approach the question of school maintenance; 2. What expectations did it have of its schools; 3. How did it view the state's educational policy towards it? Our sources were the published minutes of the District Council and the District General Assembly. Using a qualitative document analysis method, all relevant points of all the minutes of the period under study were processed.

Based on our results, the Transtibiscan Reformed Church District felt that giving up schools was contrary to its identity, and therefore this was only done in the event of the financial ruin of the district. Protecting educational autonomy and preserving the Reformed character became a central issue in this period. In the words of Bishop Imre Révész (1938), the school, which was maintained with great difficulty, had to perform the function of 'preaching and witnessing'. Sacrifices, they said, only made sense if the school fulfilled its mission. The issue of religious education was therefore brought to the fore: conferences on religious education were organised to renew the methodology.

Keywords: reformed church, Transtibiscan Reformed Church District, education policy, school maintenance, religious education

Rébay Magdolna
egyetemi docens
Debreceni Egyetem BTK NMI Neveléstudományi Tanszék
rebay.magdolna@arts.unideb.hu

HERA 2021. évi beszámoló

A HERA CÉLJAI

A Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Szövetségét (HERA – Hungarian Educational Research Association) 1989-ben alapították, majd 2011 szeptemberében megtartotta (újra)alakuló ülését, és 2012. március 12-én közhasznú szervezetként jegyezte be a Fővárosi Törvényszék. A HERA az EERA (European Educational Research Association) magyar tagszervezete. A civil szervezet elsődleges célja, hogy hálózatba szervezze a hazai nevelés- és oktatáskutatás résztvevőit, a kutatási terület iránt érdeklődőket, valamint bővítse a magyarországi oktatás- és neveléskutatás nemzetközi kapcsolatrendszerét. A HERA további célja, hogy szakmai részvételt biztosítson a hazai és nemzetközi tudományos hálózatokban, konferenciákon; hazai és nemzetközi nevelés- és oktatáskutatásokat folytasson, azokat támogassa; fórumot biztosítson a nevelés- és oktatáskutatóknak; tudományos, szakmai véleményt nyilvánítson az oktatásügy kérdéseiben; tudományos kiadványokat szerkesszen, azokat szakmailag támogassa; konferenciákat, képzéseket és egyéb szakmai-tudományos rendezvényeket szervezzen. A HERA kiemelten kezeli a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok esélyegyenlőségének kérdéseit, társadalmi esélyeik javítását oktatás, nevelés, művelődés és képzés révén. Törekszik a koherens magyar felsőoktatási-filozófia és modell kialakítására, a felsőoktatás és a közoktatás partneri viszonyára. Az egyesület a magyar kapcsolatrendszer hálózatszerű működtetése mellett a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségekkel, valamint a határon túli magyarsággal is kapcsolatokat épít, emellett nemzetközi szervezeti tagságokat létesít európai és Európán túli hasonló célú szervezetekkel.

SZERVEZETEK, TAGSZERVEZETEK ÉS SZAKOSZTÁLYOK

A HERA döntéselőkészítő és döntéshozó szervei:

- közgyűlés: A tagok összessége alkotja. Évente a HuCER keretében ülésezik.
- elnökség: Az elnökség a HERA tagok által három évre választott háromtagú bejegyzett hivatalos képviselő szerv, 2021-ben Kozma Tamás – elnök, Juhász Erika – alelnök, Tóth Péter - alelnök töltötték be ezt a szerepet.
- kibővített elnökség: A háromtagú elnökség kibővítve az alábbi tagokkal: a HERJ főszerkesztője, a nemzetközi koordinátor, az általános titkár és a szervező titkár. Kéthetente ülésezik.
- vezetőség: A kibővített elnökség, a tagszervezetek vezetői és a szakosztályok vezetői alkotják együttesen. Havonta ülésezik.

Tagszervezetek

A HERA 2021-ben *tizenhárom tagszervezettel* rendelkezik az alábbi intézményekben: a Debreceni Egyetemen, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, az Eszterházy Károly Egyetemen, a Kaposvári Egyetemen, a Kodolányi János Egyetemen, a Nyíregyházi Egyetemen, az Óbudai Egyetemen, a Pannon Egyetemen, a Pécsi Tudományegyetemen, a Soproni Egyetemen, a Szegedi Tudományegyetemen, a HERA Kárpát-medencei Magyarlakta Régiók Tagszervezete, valamint a HERA szombathelyi tagszervezete.

Szakosztályok

A HERA-nak számos kutatási területen működik szakosztálya. Az **Állampolgári Nevelés és Oktatási jogok Szakosztálya** az állampolgári nevelést, az állampolgári kompetenciákat továbbá azok oktatási és nevelési környezetben való érvényesülését, a gyermek és ifjúsági jogok érvényesülését kutatja. A **Családi Életre Nevelés Szakosztály** célja a hazai kutatásokban és gyakorlati oktatásban kevéssé feltárt területnek, a családi életre nevelésnek elméleti megalapozása. Annak empirikus kutatása, valamint az oktatási és nevelési folyamatba történő hatékony beágyazódásának elősegítése. A **Felnőttkori és Közösségi Tanulás Szakosztály** a felnőttkori és közösségi tanulás területét érintő hazai és nemzetközi kutatások megismertetését, a kutatók információ- és tapasztalatcseréjének elősegítését célozza. A **Felsőoktatás-kutató Szakosztály** elsősorban kutatók közötti tapasztalatcserét valósít meg, elemzi a felsőoktatás változásait és problémáit, valamint tudományos kutatási és fejlesztési programokat valósít meg. A **Gyermekvédelem és Szociálpedagógia Szakosztály** kutatási és konzultációs fórumot biztosít azoknak a szakembereknek, akik a gyermek- és ifjúságvédelem tématerületén kutatási, fejlesztési tevékenységet folytatnak. Az **IKT Szakosztály** lehetőséget biztosít a digitális technológia megjelenésével, villámgyors elterjedésével és folyamatos fejlődésével kapcsolatos változások, folyamatok kutatóinak szakmai eszmecseréjére, kapcsolati hálójuk gondozására, szélesítésére. A **Rendészeti és Katonapedagógia Szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a katonai, honvédelmi, hazafias nevelés helyzetét, megossza a kutatási tapasztalatokat. Arra törekszik, hogy összehangolja a magyar hazafias neveléssel foglalkozó kutatásokat. A **Koragyermekkori nevelés Szakosztály** a koragyermekkori neveléssel kapcsolatos hazai kutatásokat, szakmai párbeszédet kívánja elősegíteni. A **Környezetpedagógiai Szakosztály** lehetőséget kínál a környezeti nevelés és oktatás kérdéseivel foglalkozó kutatók, intézmények/szervezetek hálózatszerű munkájának elősegítésére. A **Közoktatási Szakosztály** elősegíti a közoktatás, köznevelés területét kutatók tapasztalatcseréjét, kapcsolatot tart a közoktatással foglalkozó szakmai szervezetekkel, nyomon követi a közoktatási folyamatokat.

A **Neveléstörténeti és Összehasonlító Neveléstudományi Szakosztály** célja a neveléstörténet és az összehasonlító neveléstudomány kutatóinak összefogása, az ezáltal létrejövő kapcsolati háló folyamatos erősítése és építése.
Az **Oktatásszociológia Szakosztály** a tanulás és tanítás szociológiai problémáit vizsgáló kutatók számára teremt közös gondolkodási és kutatási fórumot. Célja a hazai tudományos közbeszéd ösztönzése a magyar és kelet-európai tanulási-tanítási helyzetekről. A **Romológia Szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a cigányság és más, iskolázási hátrányban lévő népcsoportok magyarországi és nemzetközi helyzetét, összehangolja a hazai és részben a nemzetközi romológiai kutatásokat. A **Sportpedagógia Szakosztály** lehetőséget nyújt olyan kutatók együttműködésére, akik célul tűzték ki a sport és testnevelés, sportolók, testnevelők és edzők, sportintézmények, sportpolitikák stb. pedagógiai és szociológiai vizsgálatát. A **Szakképzés és Foglalkoztatás Szakosztály** célja a szakképzés és a foglalkoztatás, valamint ennek társadalmi összefüggéseit vizsgálni kívánó kutatók és kutató műhelyek hálózatba szervezésének elősegítése, a kutatási eredmények terjesztése és megvitatása. A **Szakképzés-pedagógiai és Szakmai Tanárképzési Szakosztály** célja empirikus pedagógiai és pszichológiai kutatások folytatása a szakképzés, a szakmai tanárképzés, a mentorképzés és a felsőoktatás-pedagógia területén, intézményközi együttműködéssel, valamint a közreműködő felsőoktatási intézmények jó oktatási gyakorlatainak, innovációinak megismerése, széleskörű elterjesztése a HERA hálózatán keresztül. A **Tantervkutató Szakosztály** összefogja a különféle helyi és központi tartervek kutatásával foglalkozó szakemberek munkáját, tapasztalatcserét valósít meg a tantervkutatók között. A **Zenepedagógiai Kutatások Szakosztály** célja a szakmai tudományos rendezvények szervezése, a zenepedagógiai kutatások aktuális problémáinak, új eredményeinek követése, nemzetközi és hazai pályázatokban való részvétel, valamint a doktori képzésben résztvevők közötti kapcsolat erősítése, tudományos tevékenységeinek támogatása.
A tagszervezetek és a szakosztályok száma folyamatosan bővül, ami nyomon követhető a HERA honlapján (www.hera.org.hu).

TEVÉKENYSÉGEK

Konferenciák szervezése

A HERA éves konferenciája a HuCER (Hungarian Conference on Educational Research – Oktatáskutatók Magyarországi Konferenciája). A HuCER sorozat ötletének alapját nemzetközi minta adta. A HERA tagja az európai országok oktatáskutató egyesületeit tömörítő EERA-nak (European Educational Research Association – Európai Oktatáskutatók Egyesülete). Az EERA 1992 óta minden évben megrendezi az oktatáskutatók európai konferenciáját, az ECER-t (European Conference on Educational

Research – Oktatáskutatók Európai Konferenciája). A vándorkonferencia minden évben más országban kerül megrendezésre az adott ország EERA tagszervezetének koordinálásával, de az EERA szakmai irányításával és pénzügyi finanszírozásával. Ez lehetőséget nyújt arra, hogy az oktatáskutatások eredményeinek disszeminációján túl az egyes országokat közvetlenül megismerhessék a résztvevők, ott akár egy-egy jelentős oktatási szervezet közvetlen megismerésén is részt vehessenek, megismerjék a helyi oktatáspolitikai tendenciákat és viszonyokat. Ennek mintájára kezdeményezte a HERA elnöksége, hogy legyen évente egy olyan konferenciája az oktatáskutatóknak, amely vándorkonferenciaként mindig más városban kerül megrendezésre, olyan városokban, ahol a HERA rendelkezik helyi tagszervezettel. Itt az EERA mintájára az oktatáskutatási eredmények bemutatásán túl cél a helyi tagszervezet tevékenységének és tagjainak megismerése is. A tagszervezetek előzetes jelentkezés alapján jelentik be szándékukat a konferencia szervezésére, és amennyiben a HERA vezetősége azt támogatja, akkor indulhat a szervezői munka. A konferencia szakmai alapprogramját a HERA elnöksége és vezetősége alakítja ki a szervező tagszervezettel együttműködve. A második évtől kezdve az EERA mintájára a konferencia pénzügyi lebonyolítása a HERA-hoz került.
2021. májusában a kialakult járványügyi prevenciós intézkedések következtében digitális távkonferencia formában valósult meg a HuCER konferencia, amely a Tanuló társadalom. Oktatáskutatás járvány idején címet kapta.

Díjak

A HuCER konferencia életre hívásával párhuzamosan kerültek megalapításra a HERA díjak. A HERA kiemelten támogatja a kiváló tudományos publikációkat, és különösen a fiatal kutatók tudományos eredményeit bemutató kimagasló publikációkat. Erre a célra alapította a vezetőség a HERA publikációs díjat: *„A legjobb nevelés- és oktatáskutatási mű”*, amelyre minden konferencia felhívása alapján a konferenciát megelőző évben megjelent publikációval lehet pályázni. A publikációkat háromtagú zsűri értékeli úgy, hogy a publikációkat anonim formában kapják meg, és mind a hárman pontozzák, majd a három pontszám átlagolásával alakul ki a végső sorrend. Minden nevező részvételi oklevelet kap, az első három helyezett pedig részvételi lehetőséget az ECER főkonferenciáján vagy előkonferenciáján vagy a HuCER konferencián, valamint értékes könyvcsomagot és a helyezést tanúsító díszoklevelet. Az eddigi években 15-20 pályázó indult évente a publikációs díjért, a helyezettek listája megtekinthető a honlapunkon.
A HERA az oktatáskutatás szakterületen, a köz-, felső- vagy felnőttoktatás területén oktatáskutatásban végzett munkájukkal kimagasló teljesítményről tanúbizonyságot tevő szakemberek elismerésére *Báthory-díj*at alapított 2013-ban. A díjjal egy Juha Richárd szobrászművész által tervezett és kivitelezett bronz emlékplakett és díszoklevél jár. A díjat 2021-ben Prof. Polónyi István, a Debreceni Egyetem tanára kapta.

2017-ben új díj került alapításra HERA-ért díj címmel, amelyet a HERA működtetésében, szervezésében és népszerűsítésében kiemelkedő munkát végző tagunk kaphat (az elnökség tagjainak kivételével). A díjjal egy HERA-ért feliratú színezüst, a HERA logóját mintázó puzzle alakú kitűző és díszoklevél jár. A 2021. évi díjazott a HERA Debreceni Egyetemi Tagszervezet tagja és egyben a HERA titkára, Máté-Szabó Barbara lett.

Kiadványok

A *HERJ* (Hungarian Educational Research Journal, http://herj.lib.unideb.hu) a HERA angol nyelvű folyóirata, amelyben nemzetközi publikációs lehetőséget biztosít a nevelés- és oktatáskutatók számára. Az írások főképp az európai nevelés- és oktatás területére koncentrálnak. A lap szívesen fogad felmérésekről szóló beszámolókat, összehasonlító, tapasztalati és történelmi, valamint elméleti, ugyanakkor mind kvantitatív, mind kvalitatív szemléletű tanulmányokat. A folyóirat lektorált, akadémiai és tudományos írásokat közöl, kizárólag angol nyelven. A lapnak évente négy száma jelenik meg online formátumban. A HERJ kiadója a Debreceni Egyetemi Könyvtár és Kiadó.
Az *Oktatás és Társadalom* kötetsorozatban a HERA küldetéséhez illeszkedő monográfiákat és egyéb köteteket jelentetünk meg, 2018-tól a Gondolat Kiadó gondozásában.
A *HERA Évkönyvek* sorozatban a HERA szakosztályainak fő kutatásait mutatjuk be. Minden évben az előző évi tanulmányokból válogatunk a kötetbe, és minden Évkönyv tartalmazza a HERA Közgyűlése által elfogadott előző évi közhasznúsági szakmai beszámolót. 2021-ben a kötet a Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban címet kapta.

Együttműködések

A HERA széleskörű együttműködésekre kíván támaszkodni, amelyet folyamatosan bővít és formális együttműködési szerződések keretében is megerősít. Fő együttműködő szervezetek 2016-tól: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Belvedere Meridionale, Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központ, Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudományi Egyesület, Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesület (Románia), Oktatáskutató és fejlesztő Intézet, Pécsi Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Új Mandátum Könyvkiadó.
A HERA 2021-ben is havi rendszerességgel támogatást nyújtott a Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesületnek. A romániai magyar szervezet ebből két tehetséges fiatal számára nyújtott kiemelkedő tanulmányi eredményei alapján folyamatos ösztöndíjat.

Összeállította: a HERA elnöksége

HERA Évkönyvek X.

A kötet a neveléstudomány sokszínűségének újabb bizonyítékát adja olyan, látszólag eltérő területek nevelési kérdéseit taglalva, mint például a duális képzés, a börtön-, a katona- és a kórházpedagógia. Az oktatásban megjelenő méltányosságot mutatja be a digitális oktatás, a társadalmi vállalkozások és a társadalmi kapcsolatok oldaláról megközelítve. Mindemellett az olvasó figyelmébe ajánlja a felsőoktatásban megjelenő innovációkról szóló kutatások eredményeit a klímaváltozással, illetve a művészeti, a közművelődési és a szociális szakemberek attitűdjeivel kapcsolatban. A „Táguló tanulási tér" című fejezetben bemutatott írások az oktatás szélesedő platformjainak elemzésével foglalkoznak. Végül pedig a kötet történeti és összehasonlító pedagógiai megközelítésben kínál tanulmányokat a tanári kompetenciák, az állami és egyházi együttműködés, valamint élettörténeti témákban. A változó világ nevelési-oktatási kihívásaira válaszokat kereső publicisztikák további gondolatokra inspirálják a kedves olvasót.

HERA ÉVKÖNYVEK