



ONK2023

Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban

Tanulmánykötet



ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN 2023

Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban

Szerkesztette:

Gordon Győri János

Bajzáth Angéla

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Magyar Tudományos Akadémia
Pedagógiai Tudományos Bizottság

Budapest

2024

ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN 2023

Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság sorozata

SZAKMAI LEKTOROK

Arató Nikoletta, Bacskai Katinka, Bajzáth Angéla, Baska Gabriella, Benkei-Kovács Balázs, Bereczki Enikő, Bócsi Veronika, Bodnár Gábor, Bordás Andrea, Buda András, Csereklye Erzsébet, Endrődy Orsolya, Fehér Péter, Fehérvári Anikó, Garai Imre, Golnhofer Erzsébet, Gombos Norbert, Gordon Győri János, Horváth László, Hruska Emese, Illés Éva, Jenei Terézia, K. Nagy Emese, Kálmán Orsolya, Kárpáti Andrea, Klemmné dr. Gonda Zsuzsa, Koós Ildikó, Kopp Erika, Kovács Katalin, Kraiciné Szokoly Mária, Lanszki Anita, Misley Helga, Molnár Gyöngyvér, Nagyné Dr. Hegedűs Anita, Pallag Andrea, Patonay Anita, Pikó Bettina, Podráczky Judit, Pusztai Gabriella, Rausch Attila, Rébay Magdolna, Réthy Endréné, Szabolcs Éva, Szabó-Thalmeiner Noémi, Szelesné Dr. Árokszállási Andrea, Széll Krisztián, Szemerszki Marianna, Szűts Zoltán, Torgyik Judit, Trencsényi László, Varga Attila, Vincze Beatrix

OLVASÓSZERKESZTŐ

Czető Krisztina

SZERKESZTŐ ASSZISZTENS

Péter Petra

SZERKESZTÉS ELŐKÉSZÍTŐJE

Farkas Pálma

TECHNIKAI SZERKESZTŐK

Borbás Katalin

Polyák Zsuzsanna

KIADVÁNYTERV

Vilimi Kata

ISBN 978-963-489-677-7

© Szerzők, szerkesztők, 2024

Tartalom

I. A reformkortól a Kádár-rendszerig: neveléstörténeti perspektívák

Maisch Patrícia

Nem-formális tanulási terek az olvasóvá nevelés szolgálatában a reformkorban. Olvasókörok, kaszinók, szalonok. 9

Rébay Magdolna

A Dunántúli Református Egyházkerület közoktatás-politikája az 1920-as évek első felében 20

Darvai Tibor

A magyar neveléstudomány 1945 és 1965 között két neveléstudós visszaemlékezése alapján 32

II. Kreatív iskola a jövő kompetenciái érdekében

Lipóczki Ákos, Derényi András, Pallag Andrea, Sediviné Balassa Ildikó, Bodnár Éva, Sass Judit

A kreatív iskola. Egy kísérleti fejlesztés eredményei és első tapasztalatai 45

Eck Júlia

A drámajáték lehetőségei a táncos és próbavezető képzésben 62

Török Réka

A tanulói szerep kihívásai az életpálya-kompetenciák tükrében 74

Bogdán Patrik

Egy magyar nyelvű olvashatósági formula adaptáció megalkotásának kérdései 87

III. Új utak a szülőkkel az iskolai munkában

Major Enikő, Hegedűs Gabriella

Megvalósuló jó gyakorlatok a szülők-pedagógusok tudatos kapcsolattartásában: ahogy a pedagógusok látják 97

Kocsis Zsófia, Fényes Hajnalka, Markos Valéria, Fazekas Elek, Pusztai Gabriella

A szülők iskolai önkéntes munkájának típusai egy magyarországi kvalitatív kutatás tükrében 108

Lendvai Lilla, Végh Judit, Düll Andrea, Nguyen Luu Lan Anh

Anyák pandémiás tanulással kapcsolatos tapasztalatai a COVID-világjárvány első két hullámában 120

IV. Korszerű oktatástechnikai eszközök, digitális tanulási terek

Koronczai Beatrix, Kökönyi Gyöngyi, Paksi Borbála, Demetrovics Zsolt

A problémás közösségimédia-használat longitudinális kapcsolata hiperaktív-figyelemzavaros tünetekkel fiatal serdülőknél 137

Ozsvárt Barbara, Vincze Beatrix

Korszerű oktatástechnikai eszközök alkalmazása az élményalapú elsősegélynyújtás oktatásában 150

Anton Éva, Vissi Tímea

Robotokkal támogatott tanulási környezet bemutatása a cerebrális parézissel élő, alsó tagozatos tanulók esetében 165

V. Felsőoktatás: új terepek és interkulturális kompetenciák

Gyarmati Zea Juszti

Magyar tanárok közvetlen és közvetett diverzitástapasztalatainak összefüggése a multikulturális attitűdökkel – Vegyes módszertanú szociálpszichológiai kutatás 179

Hegedűs Anita

Egy másik kultúra megismerése? Külföldi hallgatók múzeumfogyasztási szokásai 194

Albrecht Zsófia

Változó múzeum, változó múzeumpedagógia? A (post-COVID) digitális múzeumról és múzeumpedagógiáról 207

Habók Anita, Magyar Andrea, Molnár Gyöngyvér

A tanulási stratégiák és az online olvasási stratégiák hatása a felsőoktatási tanulmányokat kezdő diákok szövegértés-fejlettségére 217

Cserekllye Erzsébet

„Sikerült őket meggyőzőnöm arról, hogy én egy nagyon érdekes kutató lehetek”: A doktori hallgatók szakmai szocializációjáról 227

Előszó

„Költő vagyok - mit érdekelne / engem a költészet maga?” – tette föl a kérdést egy versében József Attila, hogy aztán ugyanebben a gyönyörű művében, az Ars poeticában maradandó érvénnyel válaszolja meg önmaga kérdését.

A magyar oktatáskutatók – mondhatjuk – közös ars poétikája immár majdnem negyed százada az évenként megrendezésre kerülő Országos Neveléstudományi Konferencia. E program keretében évente egyszer azért gyűlünk össze több százan, hogy a tanulásra és tanításra vonatkozó tudásunkat megosztva tanítsuk egymást és tanuljunk egymástól – hiszen minket, oktatáskutatókat mi más érdekelhetne jobban, mint a tanítás és tanulás maga? Ezekről próbálunk érvényes kérdéseket föltenni és érvényes válaszokat adni rájuk, mivel tudjuk, hogy enélkül „meggömbölné a világ gyémánttengelye” – ahogy azt ugyancsak József Attila fogalmazta meg, és amint azt korábban fájdalmasan meg is tapasztaltuk a világiárvány azon időszakai alatt, amikor nem, vagy csak korlátozottan volt módunk találkozásra, személyes beszélgetésre, egymástól való személyes tanulásra a konferenciaelőadások során és azokon túl is.

Hogy milyen érték a személyes együttlét, és milyen pótolhatatlan veszteség annak hiánya, azt a 2023-as konferencia egy tragikus mozzanatában külön is megéreztük. Nem sokkal a konferencia lebonyolítása előtt vesztette életét prof. dr. Csapó Benő, aki annak idején, több mint két évtizede az Országos Neveléstudományi Konferencia koncepciójának legfőbb megálmodója, kidolgozója volt, és aki még napokkal a halála előtt is a konferencia magas színvonalú működését támogatta azzal, hogy maga is az absztraktok értékelőinek sorában végezte értékelő munkáját. De a konferencián magán már nem lehetett jelen. A konferencia méltó megszervezésével és lebonyolításával az ő emléke előtt is tisztelegtünk.

A XXIII. Országos Neveléstudományi Konferenciát Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban címmel 2023. október 26. és 28. között rendeztük meg az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának és a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottságának közös szervezésében, az utóbbi intézmény Kazinczy utcai épületében, Budapesten. A közel 300 fős konferencia nyitó előadásain az oktatás, oktatáskutatás és -fejlesztés világtendenciáiról, valamint az oktatás és a mesterséges intelligencia kapcsolatáról szóltak a meghívott nemzetközi előadók, hogy aztán két és fél napon keresztül több mint 35 szekció 250 előadásában a hazai kutatók, hazai és nemzetközi doktori hallgatók osszák meg egymással a legfrissebb kutatási eredményeiket. Ahhoz, hogy mindez megtörténhessen, sokak összefogására volt szükség; ezúton is köszönetünket fejezzük ki mindazon PPK-s és más kollégáknak, valamint azon doktori és MA-s hallgatóinknak is, akik annak idején a konferencia szervezését és lebonyolítását segítették!

Az ONK hagyományainak megfelelően a jelen tanulmánykötetet gondosan kiválasztott szakmai anyagból állítottuk össze. Első körben a konferenciára beküldött absztraktok értékelésén a hazai oktatáskutatás szinte egész közössége dolgozott, hogy a legkiválóbb munkákat lehessen bemutatni az előadások és poszterszekciók során; aztán a konferencia szekcióvezetői tettek javaslatot arra, hogy szekciójuk mely előadásának szerzőit kérjük fel munkájuk írott változatának elkészítésére; az így beküldött kéziratokat is írásonként újabb 2-2 vezető hazai kutató értékelte anonim módon és egymástól függetlenül. Mindezek

eredményeként a leadott kéziratoknak kevesebb mint a felét, a 18 legmagasabbra értékelt tanulmányt adjuk most közre, 5 tematikus blokkban, a neveléstörténeti kérdésektől kiindulva az interkulturális kompetenciák szerepéig az oktatásban. Akárhogy is: a konferencia absztraktok, az előadások és a jelen kötethez leadott kéziratok valamennyi bírálóját ugyancsak köszönet illeti önzetlen és magas színvonalú munkájáért!

Azt reméljük, hogy ez a válogatás konferenciánknak nemcsak a legfontosabb szakmai-tartalmi üzeneteit adja át, hanem azt a szellemet is, amelynek jegyében az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara immár két évtizede működik: *Minden, ami ember!* Ennek jegyében fogalmaztuk meg annak idején a konferencia főcímében szereplő célkitűzést is: *Elkötelezettség és rugalmasság*. Egyebek mellett ezért is nyitottunk teret az Igazgyöngy Alapítvánnyal, a Moravcsik Alapítvánnyal és a Fogd a kezem Alapítvánnyal olyanféle együttműködéseknek, amelyben kölcsönösen építeni, erősíteni tudhattuk egymást, illetve az általuk támogatott értékeket, programokat. Valamint visszamenőleg is köszönet Erzsébetváros Önkormányzatának, amely látva, hogy konferenciánk a pedagógiai sokszínűség és társadalmi befogadás értékeinek jegyében szerveződik, a konferencia kiemelkedő támogatójaként segítette célkitűzéseink elérését.

Örülünk, ha az olvasók hasznosnak találják a kötet tanulmányait!

Lectori salutem! – Üdvözlét az olvasónak!

Budapest, 2024. július 12.



Gordon Győri János és Bajzáth Angéla

a XXIII. ONK elnöke és titkára

a kötet szerkesztői

I. A reformkortól a Kádár-rendszerig: neveléstörténeti perspektívák

MAISCH PATRÍCIA

Nem-formális tanulási terek az olvasóvá nevelés szolgálatában a reformkorban. Olvasóköri, kaszinók, szalonok.¹

Absztrakt

A 18-19. század fordulójáig az olvasó fogalma nagyrészt a művelt, nyelveket (legalább latint) beszélő, a könyveket ismeretszerzés céljából forgató elitet jelentette. A felvilágosodás, illetve a századforduló volt hazánkban is az a jelentős művelődéstörténeti fordulat, mikor megjelent az olvasás szórakoztató jellege. A nevelés- és oktatásügy előmozdítása – a nemzetközi folyamatokhoz hasonlóan – Magyarországon is hozzájárult az olvasóközönség színesedéséhez, szélesedéséhez. Ekkoriban váltak olvasóvá jelentékenyebb mértékben a nők, a gyerekek és a parasztság. A hazai olvasóközönség létrejötté ugyanakkor nem a korszak változásainak hozadéka, hanem jelentős (irodalom)szervezői tevékenység eredménye. A kutatás elsősorban e tevékenységeket, a nem-formális tereket vizsgálja az olvasóközönség kiszélesítésének megközelítésében, kitérve a női részvételre.

olvasóvá nevelés, neveléstörténet, reformkor, művelődéstörténet

¹ A tanulmány a szerző „A nők olvasóvá nevelése a reformkori Magyarországon” című doktori (PhD) értekezésének „Az olvasóvá nevelés horizontján” fejezet három alfejezetének átdolgozott és kibővített változata (Maisch, 2021, p. 69–78).

Bevezetés

A reformkori olvasóközönség megszervezése, illetve magának az olvasóvá nevelésnek a kívánalma többféle spektrumon vizsgálható, ebből fakadóan elengedhetetlen a téma multiperspektivikus és multidiszciplináris megközelítése. Elsőként érdemes társadalom- és neveléstörténeti keretbe ágyazottan megvilágítani a – felvilágosodás, az ipari forradalom átfogó gazdasági, társadalmi, technikai és szellemi irányzatai által indukált – változásokat, melyekkel együttesen megindulhatott az oktatás és nőnevelés ügyének előmozdítása.² Az olvasóvá nevelés történeti vizsgálatának másik fundamentuma annak művelődés- és irodalomtörténeti vonatkozása. Az alfabetizációs adatok emelkedésével, a nyomdatechnika fejlődésével átalakultak az olvasói szokások és igények, az irodalmi művek és szerzőik újabb műfajokkal és témákkal jelentkeztek (a regény és annak színes palettája – ideértve például a nevelődési regényt, a fejlődési regényt vagy a tézisregényt – ebben az időszakban kezdték meg virágzásukat), mindezt pedig átfonta a nyelvújítás korszaka, melyet hazánkban – szűkebb értelemben – 1790 és 1820 közé tehetünk, valójában azonban átszötte a 19. század egészét. Az olvasóvá nevelés vizsgálatának egy harmadik vetülete pedig a szintén a hosszú 19. századra datálható második olvasási forradalom (Cavallo & Chartier, 2000; Chartier, 1994; Engelsing, 1974; Maisch, 2021; Ropolyi, 2003; Svenbro, 2000), mely az olvasói lázzal párhuzamosan a 18. század harmadik harmadában Nyugat-Európából indult ki, előszelei pedig már a reformkorra elérték hazánkat. Az olvasói láz reformkori intenzitása kevéssé volt kimagasló Magyarországon, mely nagyrészt azzal is összefüggésbe hozható, hogy az olvasóközönség megszervezése, az átlagolvasó fogalmának megjelenése alapvetően a 18-19. század fordulójára tehető, s a széleskörű olvasói kultúra megjelenése inkább felsőbb körök, illetve külső szervezői tevékenység behatását igényelte. A 1700-as évek végén a közönségszervezés célja

² A nőnevelés korabeli helyzetéről ld. Kéri, 2018, 2015; Pukánszky, 2013, 2006; Virág, 2013, 2010.

a széles társadalmi rétegek hatékony bevonása, a közműveltség és a társadalmi tudat kialakítása, a teljes közrend művelt (olvasóvá) nevelése. A közönség szervezés élenjárói tehát a felvilágosult írók voltak. Bessenyei György (1746/1747–1811) és társai hamar felismerték, hogy az olvasó az irodalmi élet fontos tényezője és befolyásolója, ők használták elsőként a „publicum” fogalmát. Megváltozott a könyv funkciója is. A korábbi gyűjtőszemély tárgyából olvasmány lett, mely tanít, nevel és gyönyörködtet, közvetíti az új eszméket. Az olvasók száma lassú gyarapodásnak, ízlésük pedig finomodásnak indult. Ennek mentén a reformkori közönség szervezés és olvasónevelés már részben támaszkodhatott a felvilágosodás – egyelőre szűk, ám – fogékony közönségére, mely jelentékeny részben a tanulmányban is bemutatásra kerülő egyesületek és magánszemélyek köré csoportosuló társaságoknak, illetve ezek aktivizáló tevékenységének is köszönhető. Ezek működése természetesen a reformkorban – és a század későbbi részében – elengedhetetlen volt az olvasóvá nevelés, a kultúraterjesztés szempontjából (Fülöp, 1978; Maisch, 2021).

A fentiek alapján azonban fontos két dolgot kiemelni. Az első, hogy a reformkor kezdetén az egész társadalmat tekintve még mindig nagyon szűk volt az írni-olvasni tudók aránya, a lakosság kétharmada voltanalfabéta (Fülöp, 1978). Továbbra is szükség volt a tudatos közönség szervezésre, mely feladatot több befolyásos irodalmi, politikai szereplő is a magáénak érzett. Irodalmi szempontból kiemelkedő a zsebkönyvek, évkönyvek, folyóiratok megjelenése, a különféle irodalmi pörök és viták, melyek sok esetben váltottak ki társadalmi diskurzust és hatottak az olvasóközönségre. Az 1840-es évektől a költészet mellett egyre jelentékenyebbé vált a prózai művek, az újonnan megjelenő magyar regény közönségnevelő szerepe. Ezek, ideértve Jósika Miklós (1794–1865), Eötvös József (1813–1871) vagy Kemény Zsigmond (1814–1875) munkáit, gyakorta bírtak politikai tartalommal, mely véleményformálásra készítette olvasóit. A másik pedig, hogy az olvasóvá nevelésnek hazánkban különös színezetet adott, hogy az új olvasóközönség, az átlagolvasó megjelenése és a

nevelésügy előmozdítása egybeforrt a nyelvújítás időszakával, s a nemzetnevelés eszméjének kibontakozásával. Így az olvasóvá nevelés vizsgálatának és kíváncsiságának irodalom- és művelődéstörténeti vetülete kiegészíthető azzal, hogy az olvasói ízlés irányítása – mely sok esetben még nem intézményes keretek között, hanem a nem-formális terekben folyt, például a sajtóban (Maisch, 2021) – politikai és ideológiai elvek mentén is szerveződve, nem csupán az irodalomnak, hanem kifejezetten a magyar nyelvű irodalomnak törekedett közönséget nevelni.

A fent említett sajtó mellett érdemes kitérni a kisebb közösségekben, társasági körökben formálódó irodalom- és kultúrákövetítő terekre is. A tanulmány ezek közül háromra, az olvasókörökre, a kaszinókra és a szalonokra fókuszál, melyek – az intézményes tanulási kereteken kívül – szabadabb légkörük által lehetővé tették a fesztelenebb eszmecserét, az irodalmi újdonságok és az azok által érintett témák megismerését, megértését, illetve megvitatását. E tekintetben nem-formális tanulási terekként tekinthetünk rájuk, melyek küldetése az olvasóközönség (ki)nevelését, az olvasási szokások elsajátítását, a kultúrákövetítést is magában foglalta. A kultúrákövetítő, az olvasóvá nevelő szerepét a kutatás előfeltevése szerint maguk a tagok töltötték be az egyes művek, szerzők bemutatása, a róluk való beszélgetés (irányítása) által, mindazonáltal az adott tér – mint látni fogjuk – sok esetben biztosította, hogy a tagok ne csupán eszmecserét folytassanak egy műről (vagy magáról az olvasásról), hanem meg is ismerkedhessenek a könyvekkel, folyóiratokkal hozzásegítve egymást az autonóm tanuláshoz (Forray & Juhász, 2009), az olvasási szokások kialakításához, elmélyítéséhez is.

A kutatási kérdések, így maga a dolgozat központjában a fent említett nem-formális tanulási terek megnevezése, alapítása és célja, a női jelenlét és részvétel lehetőségének biztosítása, a működési mechanizmus, a résztvevők, illetve az adott fórum olvasóvá nevelésre kifejtett hatása áll. A tanulmány egyfajta áttekintés, melynek célja, hogy látképet adjon a téma

eddig kutatásairól, s hogy újabb primer források bevonásával, a kutatási spektrum szélesítésével új eredményekkel gazdagítsa ezeket. A tanulmány szakirodalmi bázisát az olvasástörténeti kutatások (Cavallo & Chartier, 2000; Chartier, 1994; Engelsing, 1974; Svenbro, 2000; Keszeg, 2008; Birkhold, 2019; Wittmann, 2000; Ropolyi, 2003), a hazai olvasóközönség megszervezését tagláló kutatások (Fábri, 1987; Fülöp, 1973, 1974, 1978), valamint a kaszinók, olvasótársaságok és szalonok működésével kapcsolatos feltárások (Eöry, 2016, 2017; Kéri, 2014; Nagydíosi, 1957; Szemző, 1940; Szilágyi, 2017) biztosították. A primer forrásokkal való szélesítés lehetőségeit az Arcanum adatbázisban elérhető, a hazai szalonok működéséről szóló beszámolók (többek között: Toldy, 1885; Kállay, 1927), valamint az olvasás kritikáiról, az olvasótársaságok és olvasókörök működését bemutató folyóiratcikkek, évkönyvek egészítették ki.

A tanulmány elsőként az olvasótársaságokat és az olvasóköröket, illetve olvasóegyleteket érinti, melyek a felvilágosodás korától országszerte folytatták tevékenységüket, a reformkorra pedig már léteztek kifejezetten nők által szervezett egyletek, noha – mint látni fogjuk – ezek tevékenységi köre olykor túlmutatott a kultúraterjesztésen. Ugyancsak túlmutattak az olvasónevelés horizontján a kaszinók, melyek mint társalkodási egyesületek, többek között a magyar irodalom olvasása, a jó magyar könyvek gyűjtése és szélesebb körökkel való megismertetése mellett is állást foglaltak, noha a női olvasóvá nevelés tekintetében sokkal kevésbé voltak befogadóak. A nem-formális terek harmadik szférája a szalonok világa, melyek hazánkban a nyugati mintától eltérően működtek a felvilágosodás korszakától, s formálódtak tovább a reformkorban, majd a 19. század második felében.

Olvasótársaságok és olvasókörök

A 18. század végén a legműveltebb olvasók közé a felvilágosult írók, illetve a radikális gondolkodású nemesekből és polgárokból álló új értelmiség tartozott. Ők voltak az első olvasó- és irodalmi körök alapítói is. Az 1790-es évek elején

a társasági, irodalmi élet záloga a „*társaságok városa*” (Fábri, 1987, p. 69), Pest volt, ahol „*az egyetem tanárai és politikusok, művelt hivatalnokok és radikális papok olvasókörökben és könyvtárakban, kávéházakban és szabadkőműves páholyokban, magánházaknál és színházi előadásokon keresik egymás társaságát*” (Fábri, 1987, p. 69). Olvasóköröket első ízben az 1790-es években – többek között Pesten, Budán, Kassán, Késmárkon, Lőcsén, Nagyváradon és Kőszegen – alapítottak (Fülöp, 1978). Ezek közül a legismertebb az 1792-ben Berzeviczy Gergely (1763–1822) kezdeményezésére alakult Budai Olvasókör, mely magát Műveltek Társaságának, vagyis Societas Eruditorumnak nevezte. Az olvasókörök általában heterogén csoportosulások voltak, melyeket a „*hazai viszonyokkal való elégedetlenség és azok megváltoztatására irányuló szándék és törekvés tartott össze*” (Fülöp, 1978, p. 16). Céljuk a társadalmi átalakulás olvasás és művelődés általi szorgalmazása, így általában titokban folytatták tevékenységüket, s az udvar is megfigyelte őket. Benda Kálmán ekképp foglalja össze az olvasókörök tevékenységét: „*szabad szellemű újságcikkeket olvasnak fel, bírálják az egyházat és a hittételeket, a francia forradalomról beszélgetnek*” (Benda, 1976, p. 63). Az olvasókörök esetében – sok más csoportosuláshoz hasonlóan – válaszvonalként értelmezhető a Martinovics-féle összeesküvés leverése, mely bő másfél évtizedre akasztotta meg működésüket. Az 1810-es években, többek között József nádor politikája nyomán az irodalmi csoportosulások újra éledezni kezdtek. Toldy Ferenc (1804–1875) visszaemlékező tanulmánya (Toldy, 1875) szerint az olvasóköröknek – a szalonok mintájára – sok esetben egy-egy irodalom- és kultúrákedvelő (olykor politikus) személy háza adott otthont.

Az olvasónevelés másik korai színtere a német és francia mintára alapított olvasókabinét (Leseekabinét) és a kölcsönkönyvtár volt, melyeket könyvkereskedők és könyvkötők alapítottak az 1770-es évektől. Az olvasókabinétek külföldi sikerét látva, a református lelkész és irodalomszervező Péczeli József (1750–1792) a tudatos olvasónevelés érdekében szorgalmazta első ízben a magyar olvasókabinétek

létrehozását, melyet a magyar kultúra terjesztése és az olvasóközönség számának gyarapodása szempontjából vélt kiemelkedőnek. A 18. századi kabinétek nem tarthattak tiltott könyveket, az új könyveket pedig engedélyeztetniük kellett. A kölcsönkönyvtárak és kabinétek nem csupán olvasási lehetőséget kínáltak, de gyakorta szolgáltak írók találkozási helyül is.

Irodalmi diáktársaságokat – mint magyar társaságokat – a 18. század végétől a katolikus és protestáns iskolákban egyaránt alapítottak. Fülöp Géza közlése szerint Pozsonyban 1785-ben Fejér György (1766–1851) és tizenkét társa, Pesten 1787-ben Dayka Gábor (1769–1796) és társai, Sopronban 1790-ben Kis János (1770–1846) és társai, illetve szintén 1790-ben Debrecenben Csokonai Vitéz Mihály (1773–1805) és köre hozott létre irodalmi diáktársaságot (Fülöp, 1978). Céljuk az önművelés, a nyelvművelés és saját írásaik közös megvitatása volt. Foglalkoztatták őket a felvilágosodás problémái, a korabeli politika alakulása, az irodalmi és művelődési kérdések. A soproni egyesülés kivételével a századfordulón minden társaságot betiltottak, azonban 1817-től ismét és nyomatékosabban jelentek meg az irodalmi életben, valamint a közönségszervezésben. A soproni Magyar Társaság mellett 1817-ben alakult meg Pozsonyban, 1826-ban Selmecen és 1828-ban Eperjesen hasonló kör, melyek virágkorukat az 1840-es évek első felében élték (Fülöp, 1978). Saját műveiket zsebkönyvekben és lapokban jelentették meg, népszerűsítették a magyar szerzőket, olvasóvá nevelték saját tagjaikat, olyan műveltséget átadva, melyre a korabeli iskoláztatás nem volt képes.

A reformkorban Magyarország és Erdély területén is alakultak olyan olvasótársaságok, melyek szívesen fogadták a nőket is tagjaik közé, illetve voltak kifejezetten női, nők által alapított és fenntartott olvasókörök. A magyarországi olvasótársaságok tekintetében Kéri Katalin a Fejér megyei és a veszprémi társaságot érinti kutatásában (Kéri, 2014). Az 1840-es években a Fejér Megyei Olvasótársaság 200-300 tagot számlált. A főként nemesi, főnemesi tagok és

egyházi méltóságok között 29 nő is volt. A Fejér megyeihez hasonló Veszprémi Olvasótársaság női tagjainak száma kevésbé jelentékenyen alakult. Az 1841-ben jelzett hét női tagból egy évvel később öt maradt az olvasótársaság tagja (Kéri, 2014).

Akolozsvári „főasszonyságok” könyvtára 1839-es alapításával az első erdélyi (női) olvasótársaság és kölcsönkönyvtár volt. Korabeli sajtóvisshangja elsősorban szabályzatának köszönhető, melyben erősen kidomborodott, hogy „az olvasótársaság célja, a honin kívül minden míveltebb nyelveken írt, s tagjai ízlése szerint választandó, olly könyveket gyűjteni, mellyek által tagjainak hasznos s gyönyörködtető időtöltést szerezzen, s az asszonyi nem számára kívántató jobb könyvek ismeretét terjessze” (idézi Szemző, 1940, p. 171). Az egyesület minden nő előtt megnyitotta kapuit, aki az évi tíz pengős díjat megfizette, cserébe mindenki egyenlő jogokkal élvezhette a könyvtár nyújtotta lehetőségeket. Az olvasótársaság későbbi működéséről egyelőre kevés információ áll rendelkezésre, azonban egy, a Pesti Napló hasábjain 1851-ben megjelent beszámoló tanúsága szerint a kolozsvári női olvasóegyesület néven hivatkozott társaság a megszűnés küszöbén igyekezett ismét az olvasásnépszerűsítés és kultúraközvetítés aktívabb szereplőjévé válni. Ennek érdekében éves tagdíját hat pengőre szállította. A cikk reményét fejezi ki, „hogy válogatott német és francia olvasmánytárában jövőre szegény magyar irodalmunk termékeinek is nagyobb tért nyitand, mint régebben tévé” (Pesti Napló, 1851, p. 63).

Az 1840-es évek elején (Orbán Balázs 1889-es áttekintése, illetve a Harmath Domokos által 1913-ban összeállított Tordai Emlékkönyv is 1844-re datálja az egyesület létrehozását, a Honderü hasábjain azonban már egy 1843. decemberi cikkben is találkozunk az egyesülettel) alapított tordai olvasó nőegyesület csak nőket vett fel soraiba, a tagságot díjhoz kötötték. A nőegyesület első elnöke maga az alapító, gróf Thoroczkay Miklósné Bethlen Johanna (1808–1898) volt, aki 1851-ig látta el elnöknői feladatait. Az egyesület Tordai Erzsébet Jótékony Nőegyesületként ismert, ebből fakadóan

nem csupán az olvasás, a kultúraközvetítés és a nemzeti érzület kimunkálása volt a célja, hanem a segítségnyújtás és jótékonyági feladatok ellátása is. A nőegyesület az 1848/1849-es szabadságharc idején felfüggesztette működését, s „az arra következő szomorú napokban, mikor a hazaszeretetet, a nemzeti öntudatot csak titokban lehetett ápolni, fejleszteni, az egyesület a tordai csász. és kir. kerületi biztosságtól további működésre kér engedélyt” (Harmath, 1913, p. 55–56). Az engedélyt annak fejében kapta meg 1851-ben, hogy közpolitikával nem foglalkozhat. Az újrakezdés évétől Puhl Ignácné Veresi Magittay Karolina, „a jótékonyágáról emlékezetes melegsívű honleány” (Harmath, 1913, p. 56) harminckét évig vezette a nőegyesületet. Ebben az időszakban az olvasó nőegyesület „elsőrangú tényezőjévé vált Torda intézményei között” (Orbán, 1889). De nem csupán helyi szinten volt ismert és elismert. A Honderü 1843. évi decemberi száma a Pesti Salon’ Heti Szemléjében számol be az egyesületről. A rövid áttekintés rávilágít, hogy a tordaiak a tél unalma ellen „coalitioba állottak”, s fegyverül az olvasást választották. „Vajjon nem jó volna-e ezen alkalmas gyógyszer honunk’ más vidékein is telenként használatba venni, s kisebb nagyobb olvasóegyesületekbe szövetkezve, az unalmat nemes társalgással ölni el?” – teszi fel a kérdést a szerző (Honderü, 1843, p. 735). Orbán Balázs dualizmuskori kutatásai szerint a tagoknak 3000 kötetes könyvtár állt rendelkezésére a folyóiratok és hírlapok sokasága mellett. A taglétszámmal kapcsolatban szintén dualizmuskori adatok tudósítanak. Nagydiósiné közlése nyomán a megközelítőleg 7000 magyart számláló településen 87 főre volt tehető a tagok száma (Nagydiósi, 1957).

Az olvasókörök – legyenek azok csak női vagy nőket is fogadók – elsődleges feladatuknak a magyar nyelv és irodalom népszerűsítését, a magyar irodalom olvasására nevelést tartotta szem előtt. Ez megjelenik a kolozsvári „főasszonyságok” olvasótársaságának céljai között, de tetten érhetők az 1840 és 1846 között működő Fejér Megyei Olvasótársaság szabályzatában is. Ennek céljai között szerepelt „a honi nyelv, s minden nemes ipar [törekvés]

elősegítése, és a honi törvényekkel egyező kéziratok s nyomtatványok köz erővel megszerzése által egyeseknek alkalom-adás mívelődhetésre” (idézi Kéri, 2014). Kizárólagosságra egyedül a tordai olvasó nőegyesület szabályzatában bukkanhatunk. Eszerint az olvasótársaság célja az „olvasás és művelődés terjesztése minden irányban, de csak magyar nyelven” (idézi Nagydiósi, 1957, p. 66).

A kaszinók szerepe a közönségszervezésben

A reformkor egyik jelentős közönségszervező tevékenysége Széchenyi István (1791–1860) személyéhez köthető, aki angol mintára honosította meg hazánkban a kaszinóéletet. Angliai utazásai során „felismerte az egyesületeknek egy nemzet fejlődésére kiható nagy jelentőségét, az egyesületi szellem kialakulásának szükségességét, melynek megvalósítását kaszinók, egyesületek létesítésével látta megvalósíthatónak” (Goda, 2001, p. 409). Ez hívta életre Széchenyiben a kíváncsalmat a kaszinók hagyományainak magyarországi és erdélyi meghonosítására, melyeket olyan helyként, egyesületként képzelt el, „ahol a társadalom különböző rétegei egymással találkozhatnak, művelhetik magukat a hazai és külföldi lapok, könyvek olvasása és megbeszélése által, vitatkozhatnak, véleményüket szabadon elmondhatják, s ezáltal kifejlesztik a polgári társas élet formáit” (Goda, 2001, p. 409). A fentebb is ismertetett olvasóegyesületek és olvasókörök virágzását – a korábbi hagyományok mellett – a kaszinóalapítás hulláma is elősegítette, azzal párhuzamosan folyt.

Az 1827-ben alapított Pesti Casino 1830-tól Nemzeti Casino néven folytatta működését. A 19. század második harmadában országszerte alakultak hasonló egyesületek – 1827 és 1848 között szám szerint százhetvenegy (Eöry, 2017) –, melyek célja többértű, hiszen a társasági élet előmozdítása mellett kultúraközvetítő, kereskedelmi/gazdasági és kapcsolati szerepük is jelentősnek mondható. Eöry Gabriella kutatásai rávilágítottak, hogy a kereskedelmi és gazdasági szempontok nem bírtak akkora erővel a fennmaradás szempontjából, mint az

adott település kaszinóalapítóinak kapcsolati hálója. Vagyis, egy-egy kaszinó hosszabbtávú működése szempontjából az volt meghatározó, hogy az alapítók hány embert tudtak bevonni az egyesületbe, mekkora volt a kapcsolati tőkéjük és hálójuk (Eöry, 2017).

A Nemzeti Casino 1828-ban kiadott évkönyve szerint az első hazai kaszinó aktuálisan 201 tagot számlált, éves tagdíja pedig 100 pengő volt. Ugyancsak az évkönyv foglalja össze azokat a rendelkezéseket, melyek a kaszinóműködést szabályozzák, s melyben megtalálhatóak a Casino célkitűzései. Ezek között találjuk a kultúráközvetítéssel, olvasóneveléssel kapcsolatos beágyazást, mely szerint „*A' Casino nemes maga viseletű embereknek kellemetes társalkodás végett való Egyesülete, mellyben azok tudományos és legfőképpen gazdasági s kereskedési tárgyokról beszélgetnek, vagy hasznosabb könyveket és Újságokat olvasnak.*” (A Nemzeti Casino Évkönyve, 1828, p. 33). A Casino a legtöbb magyar lapra és folyóírra előfizetett, könyvtárában számos magyar és külföldi mű is megtalálható volt, ugyanakkor 1829-ben rögzítésre került, hogy elsősorban a jobb magyar művek kerüljenek az egyesület tulajdonába: „*A' Casino pénztára mind eddig csak magyar könyveket szerzett s egyedül azok tulajdonai. Az is a' szándék hogy a' mint a' jobb magyarmunkák megjelennek, azokat mind megszerezze' s így a' magyar literatura haladásával a' Részesek s Vendégek könnyebben megismerkedhessenek.*” (A Nemzeti Casino Évkönyve, 1829, p. 56) Az is előírásra került, hogy a könyveket csak helyben használhatták a tagok, azokat a kaszinóból elvinni nem lehetett. A könyvtári állományt és magának a könyvtárnak a megjelenését is a tagdíjakból fedezték. 1834-ben például 1000 pengőt különítettek el a könyvtár és állományának bővítésére, illetve küldöttséget állítottak fel ennek kivitelezésére. A „*küldöttség a' megszerezendő könyvek' jegyzékét a' választottság eleibe terjeszti jóváhagyás végett, s ez határozza el, mennyit kelljen az ezer pengő forintból új könyvek' vásárlására, és mennyit a' könyvtár' helyes és diszes elrendelésére fordítani*” (A Nemzeti Casino Évkönyve, 1834, p. 50). A Nemzeti Casino 1840-ben közel 500,

1847-ben 574 tagot számlált (Fülöp, 1978, p. 50), népszerűségének töretlenségét pedig bizonyítja, hogy a kaszinóalapítás nem állt meg a főváros határánál. Míg a reformkorban összesen százhetvenegy kaszinót alapítottak, addig 1827 és 1945 között összesen nyolcszáznegyvenkilenc településen működött ilyen egyesület (Eöry, 2017). A kaszinóalapítás kezdeti éveit szemügyre véve több ízben is látható az olvasási kedv és a magyar irodalom ügyének előmozdítására való törekvés. Az Erdélyi Híradó 1833. évi számában ekként számol be a nagyenyedi kaszinó megalapításáról: „*Az értelmességet, nemzetiséget, közjó előmozdítására való buzgóságot, mivel társalkodás és hasznos olvasás által elősegíllő Cassinok itt is pártfogókra találának; tegnap előtt nyitattott meg az Enyedi Casino*” (Erdélyi Híradó, 1833).

Széchenyi mellett Wesselényi Miklós (1796–1850) is kaszinók, olvasóegyesületek és társaságok létrehozását szorgalmazta szerte az országban, melyek közönség szervező tevékenysége a társadalom minden rétegére kiterjedt (Fábri, 1987). A nőket a kaszinók és társasági egyletek inkább csak vendégként fogadták bizonyos társasági események (bálok) alkalmával, így az ő szempontjukból az olvasónevelés kevésbé érhető tetten. E fórumok működésükkel lehetővé tették, hogy az időszaki sajtó a társadalom szélesebb köreihez elérhessen, közös felolvasásokat tartottak, melyeket élénk vita követett. A könyvirodalom terjesztésében is fontos szerepet vállaltak, miközben a magyar irodalomnak neveltek olvasóközönséget.

Szalonok világa 18-19. század fordulóján

A klasszikus irodalmi szalonok a 17-18. század Franciaországából indultak ki, virágkorukat XIV. Lajos uralkodása idején élték. Kibédi Varga Áron hívja fel a figyelmet, hogy a francia klasszicizmus kialakulása – a társalgás művészetén alapulva – szorosan kötődik a szalonélethez, így a női jelenlét is (Kibédi Varga, 2000). A francia forradalmat megelőzően a szalonokat kizárólag nők tartották fenn, ez volt az egyetlen hely, ahol

a nő és férfi egyenrangú és egyenjogú partnerként vehetett részt a társasági, kulturális életben. Az irodalmat ebben az időszakban „*a nemek közötti szellemes társalgás kifinomult művészete inspirálja*” (Kibédi Varga 2000, p. 10). A klasszikus francia szalonok tehát mint az irodalmi élet gyűjtő- és gyűjtőpontjai „*tudásvágytól fűtött, tündöklő szépségű, szellemes, csillogni és uralkodni vágyó szépasszonyok körül mint apró udvartartások alakulnak ki*” (Kállay, 1927, p. 244).

Párizs mellett, és rögtön Párizs után a szalonélet legkiemelkedőbb központja Európa „*legtündöklőbb, legragyogóbb metropolisa*” (Kállay, 1927, p. 244), Bécs. A nők, akárcsak Párizsban, a német városokban is a társaság, egyúttal pedig az érdeklődés keresztüztüzebe kerültek. Német területen kiemelhető Caroline Schlegel/Schelling (1763–1809) és August Wilhelm Schlegel (1767–1845) otthona, ahol rendszerint 10-15 író és művész vendégeskedett. Karoline Pichler (1769–1843) osztrák regényíró a bécsi ízlés szerint való életvezetés példájává, később szimbólumává vált. A férje buzdítására létrehozott szalonjában számos osztrák művész (köztük Beethoven, Schlegel és Mozart) tette tiszteletét. Berlinben a zsidó polgárság asszonyai és lányai lettek a szalonok úrnői (Fábri, 1987, p. 130).

Hazánkban a szalonélet a nyugati példától eltérően alakult. Francia és német területeken a szalonok fenntartója – de legalábbis állandó résztvevője – a határozott, a férfiaktól többé-kevésbé független és egzisztenciálisan jó helyzetű nő, mely azonban Magyarország viszonylatában kevésbé jelentékeny (László, 2007). László Ferenc szerint ez az oka, hogy hazánkban a klasszikus szalonélet nem valósult meg, s annak – a kutató vélekedése szerint – csak erőltetett változata volt jelen (László, 2007). A hiányos magyar szalonélet egy másik vetülete, hogy a magyar irodalom ébredésekor felvilágosult íróink Bécsben éltek, ennek megfelelően társaságaikat is elsősorban az osztrák városban hozták létre. Az első jelentősebb társaság Bessenyei György körül alakult, melyet 1787-ben a kassai magyar társaság követett

Batsányi János (1763–1845) vezetésével. 1790-ben ugyancsak Bécsben Görög Demeter (1760–1833) körül is szerveződött társaság, míg az 1790-es évek pesti kulturális életében alakított társaságot Schedius Lajos (1768–1847). A tagok közötti eszmecsere ekkoriban elsősorban német vagy latin nyelven folyt. A klasszikus szalonélet elmaradásának egy harmadik vetülete Fábri Anna tanulmányában jelenik meg, aki érintőlegesen jegyzi meg, hogy „*a magyar katolikus arisztokráciát a XVIII. században a bécsi társasélet kötötte le, a protestánsok pedig hosszú ideig nem kaptak lehetőséget arra, hogy házat építsenek Pesten*” (Fábri, 1991, p. 171). Kállay Miklós szerint pedig a 18-19. század fordulójának Magyarországon „*nem a szalon fejleszti az irodalmat, hanem az irodalmi érdeklődés hozza össze nálunk a társaságot s fejleszti ki a szalonéletet, amely természetesen a magyar középosztály köreiben kezdődik s csak később veszi át benne a vezető szerepet a negyvenes években lassankint hazaszállingózó arisztokrácia*” (Kállay, 1927, p. 245). Ennek mentén pedig a klasszikus szalonok helyett a korszakban „*sok a barátságos, vendégváró ház, amely feladatának tartja az irodalmi ünnepélyek, felolvasó és zenei estek, olykor színelőadások rendezését*” (Fábri, 1991, p. 176).

Az első magyar nyelvű „irodalmi szalon” Beleznay Miklósné báró Podmaniczky Anna Mária (1726–1803) házához köthető. Podmaniczky János és Osztruloczky Judit gyermekeként és főúri neveltetése nyomán Podmaniczky Anna „*tradícióként hozta magával a nemzeti kultúra istápolása iránti szeretetet*” (Gr. Y., 1899). Testvérei közül János könyvtárat alapított Aszódon, Sándor a képzőművészetet támogatta, főként Mányoki Ádám mecénásaként volt ismert, míg Anna a magyar szépirodalom patronálásán fáradozott (bővebben: Gurka, 2017). Fábri Anna és Toldy Ferenc tanulmányai alapján a „Generálisné” néven elhíresült bárónő elképzelései Kármán Józsefével (1769–1795) – aki Pestet kívánta az irodalom központjává tenni – igencsak megegyeztek, ennek jegyében pedig a Beleznay-házban magyar irodalmi esteket tartottak „*ez úton reménylve, hogy [az írók] lassanként a magyar*

nyelvet veendik fel munkáik írásában, s e kép Pest magyar irodalmi középponttá válnék” (Toldy, 1875, p. 2-3). Beleznayné az Uránia kiállításától kezdve propagálta Kármán József erőfeszítéseit, s magát az Uránia folyóiratot. A Beleznay-ház szalonjellegét Szilágyi Márton vizsgálatai némiképp megkérdőjelezi (Szilágyi, 2017). A kutató helyt ad azoknak a korabeli beszámolóknak (Toldy, 1875) és a nem túl régmúlt monográfiáinak (Fábri, 1987), melyek Podmaniczky Anna házát mint kiemelkedő helyszínt mutatják be, s hogy az 1790-es évek elejétől a bárónő 1803-ban bekövetkezett haláláig folyamatosan fogadta vendégeit, azonban egyéb primer forrásokra hivatkozva, a fogadásokat inkább társasági összejövetelként értelmezi. A szórványos adatok miatt vélekedése szerint kérdéses, „hogyan irodalmi töltetűszalonföltételezhető-e Beleznayné házában, s ebből levezethető-e bármiféle kulturális törekvés (például egy magyar nyelvű irodalmi folyóirat) támogatása” (Szilágyi, 2017, p. 53).

Az 1795-ös megtorpanást követően az 1810-es évek végétől újra felmerült az igény a magyar irodalom „szalonjellegű” keretek közötti művelésére. Vértessy Jenő szerint a gondolkodók esetében a „politikai dolgok öltötték be kapcsolataikat” (Vértessy, 1906, p. 38), tehát az irodalom és a nyelvújítás kérdése a politikai véleményformálás egyfajta fórumaként is értelmezhető. A Kazinczy-triász a magyar irodalom pesti centralizációjára törekedett. Kállay szerint a Szemere Pál, Vitkovits Mihály és Horváth István által alapított, Vitkovits házában működő szalon volt az első pesti irodalmi szalon. A szalon eseményein a korszak neves irodalmárai rendre részt vettek, így Berzsenyi Dániel, Döbrentei Gábor, Kölcsey Ferenc, Schedius Lajos, Vörösmarty Mihály és Toldy Ferenc is. Kállay kiemeli a női jelenlétet, akik a „fesztelen jókedvet, az életvidám hangulatot” (Kállay, 1927, p. 247) képviselték, és a viták elsimításában is ők voltak a zászlóvivők, noha a szalon női fenntartójáról, Manoli-Popovics Teodóráról nem ír. Jóval nagyobb hangsúlyt fektet a Szemere Pál és Fáy Susie közötti szerelmi történetekre. Völgyesi Orsolya – Karacs Terézre hivatkozva – idézi, hogy Fáy Susie szabados, sokszor erkölcsstelen viselkedésével gyakorta

megbotránkoztatta a közvéleményt (Völgyesi, 2003, p. 149). Erre Szemere Pál Kazinczy Ferencnek írt levelében is részletes leírásokat találhatunk (Váczy, 1900, p. 313–314). Szemere végül nem Fáy Susie-t, hanem a Képlaky Vilma álnéven publikáló Szemere Krisztinát (1792–1828) vette nőül. A szalon tagjai között felvetődött a könyvárusítás ötlete is, illetve jellemzően saját műveiket is felolvasták a résztvevők. 1810-ben például Kölcsey Ferenc itt olvasta fel Róza című művét. Kisfaludy Sándor fellépését követően a szalon vesztett jelentőségéből, a figyelem sokkal inkább az Aurora-körre irányult, melynek tagjai rendszerint a Bártfay-házban gyűltek össze. Az 1820-as évekre ez vált a leglátogatottabb és legnagyobb jelentőségű irodalmi szalonná.

Toldy szövegében olvashatunk a Teleki László (1764–1821) táblabíró házában működő olvasóköréről. Toldy a Teleki-ház kapcsán is gyakorta emeli ki a női jelenlétet, elsősorban a „felséges asszony” aktív közreműködését az összejövetelek során. Gróf Teleki Lászlóné Mészáros Johanna (?–1843) Mária Dorottya nádorné udvari dámájaként a nemzeti érzemény és kultúra nagy támogatója volt. 1835-ben az Aurora almanach ajánlása neki szól. Toldy Ferenc, a korban szokatlan módon, beszédet mondott felette az Akadémián 1844. március 18-án (Hász-Fehér, 2011). Mint írja, „soha nőben ennyi észt ily kedélylyel, ennyi méltóságot több kellemmel, a legforróbb hazafiságot ily európai kultúrával egyesülve nem láttam” (Toldy, 1875, p. 4).

Ugyancsak Toldy Ferenc ír a fent említett ügyvéd, Bártfay László (1797–1858) házában alakult irodalmi olvasóköréről, mely szintén szalon jellegű összejöveteleket rendezett, s melyben Toldy Ferenc éppoly kiemelkedő szerepet tulajdonít a ház úrnőjének, Mauks Josephine-nek (1794–1860), kiben „szellem, s irodalmi műveltség a legszebb összhangzásban egyesültek” (Toldy, 1875, p. 11), mint Bártfay Lászlónak. A Bártfay-estélyeken megjelenő költők saját műveiket osztották meg a jelenlévőkkel, de külföldi szerzők írásait is felolvasták. A felolvasásokat gyakorta követték éles viták, melyek során Toldy ismételtelen a női jelenlét kiemelt szerepét említi.

„Bajza vitatkozási művészete a férfiak zajos javalását többnyire kivívta: a női szépezzék és biztos ösztön igénytelenül ellenőrizte a netaláni túlságokat” (Toldy, 1875, p. 12).

Összefoglalás

A tanulmány arra tett kísérletet, hogy a nem-formális nevelési terek közül három tevékenységi köréről adjon látéletet a reformkor időszakában. Az olvasókörök, olvasóegyletek, kaszinók és szalonok világával, működésével és kultúráközvetítő erejével kapcsolatos kutatások – mint a hivatkozott irodalom alapján is látható – széles történeti és diszciplináris (neveléstörténeti, irodalomtörténeti, művelődéstörténeti, történettudományi) keretben, napjainkban is zajlanak, ennél fogva további eredményekkel és szempontokkal gazdagíthatóak. Tovább mélyíthetik az egyes fórumok működéséről való ismereteinket a helytörténeti kutatások, illetve a szélesebb spektrumú sajtóvizsgálatok. Összességében elmondható, hogy a fentebb bemutatott terek, a korszak eszméi, irodalmi hullámaihoz kapcsolódva igyekeztek elősegíteni a magyar nemzeti kultúra közvetítését, a magyar nyelvű irodalom szélesebb körökkel való megismertetését, a hazai könyvkiadás támogatását (ugyan a korábbi évszázadok gyakorlatával ellentétben, már nem mint mecénások voltak jelen, hanem mint vásárlók), teret engedtek az újabb irodalmi művek és alkotások bemutatásának, az azokról folyó vitáknak. Az is látható, hogy a kultúráközvetítés és művelődés mellett az egyletek, egyesületek más jellegű tevékenységet is folytattak (pl. a tordai nőegylet explicit jótékonyági feladatot is vállalt). A női olvasóvá nevelés és művelődés tekintetében, az eddigi kutatási eredmények fényében elsősorban az olvasókörök és egyletek engedtek szélesebb hozzáférést, melyet a szalonok követnek (a kaszinók inkább a férfiak számára voltak nyitottak).

Irodalom

- Benda, K. (1976). A felvilágosodás és a paraszti műveltség a XVIII. századi Magyarországon. *Valóság*, 19(4), 54-62.
- Cavallo, G. & Chartier, R. (Eds., 2000). *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Balassi Kiadó.
- Chartier, R. (1994). A kódextől a képernyőig. Az írott szó röppályája. *Budapesti Könyvszemle*, 6(3), 305–311.
- Engelsing, R. (1974). *Der Bürger als Leser: Lesergeschichte in Deutschland 1500-1800*. Metzler.
- Eöry, G. (2017). A kaszinók elterjedése Magyarországon. *Századok*, 151(4), 809–842.
- Eöry, G. (2016). *Kaszinók Magyarországon, különös tekintettel a két világháború közötti budapesti kaszinókra. Doktori (PhD) értekezés*. ELTE BTK.
- Fábri, A. (1991). A vendégház magánháza. *Helikon – Világirodalmi Figyelő*, 37(1-2), 171–178.
- Fábri, A. (1987). *Az irodalom magánélete. Irodalmi szalonok és társaskörök Pesten 1779-1848*. Magvető Kiadó.
- Forray, R. K. & Juhász, E. (Eds., 2009). *Nonformális-informális-autonóm tanulás*. Debreceni Egyetem.
- Goda, É. (2001). A Debreceni Casino megalakulása és tevékenysége 1833 és 1849 között. *Debreceni Szemle*, 9(3), 409–430.
- Harmath, D. (1913). *Emlékkönyv. Magyar Közművelődési Ház*. <https://mek.oszk.hu/07700/07727/07727.pdf> (2024.03.10.)
- Fülöp, G. (1978). *A magyar olvasóközönség a felvilágosodás idején és a reformkorban*. Akadémiai Kiadó.
- Gurka, D. (2017). *A báró Podmaniczky család szerepe a 18-19. századi magyar kultúrában*. Gondolat Kiadó.
- Gr., Y. (1899). *Uránia – száz év előtt. Magyarország*, 6(157).
- Hász-Fehér, K. (Eds., 2011). „...barátom a túlvilágon is” Döbrentei Gábor és gróf Gyulay Lajos naplófeljegyzései (1835. május-1861. október 28.). Szegedi Tudományegyetem.

- Kállay M. (1927). Irodalmi szalonok a magyar ébredés korában. *Literatúra II.* 1927(2), 244–249.
- Kéri, K. (2018). *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással)*. Kronosz Kiadó.
- Kéri, K. (2015). *Női élet, leánynevelés az újkorban. Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó.
- Kéri, K. (2014). Nők csak mértékkal olvassanak...” Adalékok a hazai női olvasóközönség 18–19. századi formálódásának történetéhez. In: Csóka-Jaksa, H. & Schmelcz-Pohánka, É. & Szeberényi, G. (Eds.), *Pedagógia – oktatás – könyvtár: Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére* (pp. 319–342). PTE Egyetemi Könyvtár.
- Kibédi Varga, Á. (2000). A nemes és a kultúra. *Korunk*, 3(11), 5–14.
- László, F. (2007). A nők mint a reformkori társas élet főszereplői. In: Fábri, A. & Várkonyi, G. (Eds.), *Nők világa. Művelődés- és társadalomtörténeti tanulmányok* (pp. 161–170). Argumentum.
- Maisch, P. (2021). *A nők olvasóvá nevelése a reformkori Magyarországon. Doktori (PhD) értekezés*. PTE BTK OTNDI. <https://tinyurl.com/3syhhjhu> (2022.06.20.)
- Nagydiósi, G. (1957). Női olvasómozgalom a múlt század közepén. *Magyar Könyvszemle*, 73(1–4), 66–67.
- Orbán, B. (1889). Tordai olvasó nőegylet. In: Orbán B., *Torda város és környéke*. <http://mek.oszk.hu/04700/04756/html/index.html> (2020.12.20.)
- Pukánszky, B. (2013). *A nőnevelés története*. Gondolat Kiadó.
- Pukánszky, B. (2006). *A nőnevelés évezredei*. Gondolat Kiadó.
- Ropolyi, L. (2003). A könyv és az olvasás. *Iskolakultúra*, 2003(6), 114–120.
- Svenbro, J. (2000). Az archaikus és klasszikus Görögország. A csendes olvasás feltalálása. In: Cavallo, G. & Chartier, R. (Eds.), *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban* (pp. 44–70). Balassi Kiadó.
- sz. n. (1851): Irodalmunk és nyomdáink. *Pesti Napló*, 2(334), 63.
- sz. n. (1843). A Pesti Salon’ Heti Szemléje. *Honderü*, 1(23), 733–738.
- sz. n. (1834). *A Nemzeti Casino Évkönyve*. Trattner J. M. és Károlyi István Könyvnyomtató Intézete.
- sz. n. (1833). Erdély és Magyarország. *Erdélyi Híradó*, 6(10), 79–82.
- sz. n. (1829). *A Nemzeti Casino Évkönyve*. Trattner J. M. és Károlyi István Könyvnyomtató Intézete.
- sz. n. (1828). *A Nemzeti Casino Évkönyve*. Petrózai Trattner J. M. és Károlyi István Könyvnyomtató Intézete.
- Szemző, P. (1940). A kolozsvári „főasszonyságok” könyvtára 100 esztendővel ezelőtt. *Magyar Könyvszemle*, 64(1–4), 171–172.
- Szilágyi, M. (2017). Beleznay Miklósné Podmaniczky Anna irodalmi szalonja. Legenda és valóság. In: Gurka, D. (Eds.), *A báró Podmaniczky család szerepe a 18–19. századi magyar kultúrában* (pp. 41–54). Gondolat Kiadó.
- Toldy, F. (1885). Irodalmi társasköreink emlékezete. Bessenyeitől Kisfaludy Károly köréig. *Budapesti Szemle*, 8(15), 1–15.
- Váczy, J. (1900). *Kazinczy Ferenc levelezése. X. kötet*. Magyar Tudományos Akadémia.
- Vértesy, J. (1906). *Kölcsey Ferencz*. Magyar Történelmi Társulat.
- Virág, I. (2013). *A magyar arisztokrácia neveltetése (1790–1848)*. Líceum Kiadó.
- Virág, I. (2010). A magánnevelés és köznevelés dilemmája a reformkori sajtóban. In: Fenyő, I. – Rébay, M. (Eds.): *Felszántatlan területeken* (pp. 121–132). Csokonai Könyvkiadó.
- Völgyesi, O. (2003). Eszmény és valóság: a nők szerepe Fáy András életművében. In: Lácay, M. (Eds.), *Nők és férfiak..., avagy a nemektörténete. Rendi társadalom – polgári társadalom 16.* (pp. 147–156). Hajnal István Kör – Társadalomtörténeti Egyesület, Nyíregyházi Főiskola Gazdaságtudományi Kar.

Non-formal learning spaces for literacy education in the Reform-era. Reading societies, casinos and salons.

Abstract

Until the turn of the 18th and 19th centuries, the term ‘reader’ was largely used to describe an educated elite who spoke languages (at least Latin) and who read books to learn. In Hungary, the Enlightenment and the turn of the century also marked a significant turning point in the history of culture, when reading for entertainment began to appear. Like other international developments, the promotion of education contributed to the diversification and expansion of the reading public in Hungary. At this time, women, children and the peasantry became readers to a greater extent. However, the emergence of a Hungarian reading public is not the result of the changes of the period, but of a significant (literary) organisational activity. The study focuses on non-formal spaces from the perspective of women’s literacy and the broadening of the female reading public.

literacy education, history of education, reform era, cultural history

RÉBAY MAGDOLNA

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar

**A Dunántúli Református
Egyházkerület közoktatás-
politikája az 1920-as évek első
felében****Absztrakt**

2010 óta zajló kutatásunkban a Horthy-korszak reformátusközoktatás-politikáját elemezzük. Jelen tanulmányunkban a Dunántúli Egyházkerületet vizsgáljuk. Az időkeret: 1920–1925. Kérdéseink: 1. Hogyan reagált az egyházkerület az állami oktatáspolitikai intézkedéseire? 2. Milyen oktatáspolitikai irányelveket fogalmazott meg ő maga? 3. Milyen lépéseket tett az iskolai megerősítése, az oktatás érdekében? 4. Milyen változások születtek az iskolai vallásoktatás terén? Forrásaink a közgyűlési jegyzőkönyvek voltak, módszerünk a kvalitatív dokumentumelemzés.

A VKM 1922-ben a 30 fő alatti népiskoláktól az anyagi támogatást megvonta. Ez a rendelet a katolikus többségű egyházkerületet súlyosan érintette. Érdeklükben javasolta a lelkésztanítósághoz való visszatérést. A magasabb szintű iskoláihoz is ragaszkodott. Ezek anyagi helyzetét a bel- és külföldi adományoknak köszönhetően stabilizálni tudta. Igyekezett saját iskoláiban az egyházas szellemiséget erősíteni, az egyéb intézményekben pedig a vallásoktatást biztosítani. Az iskolán kívüli vallásos nevelésre nagy hangsúlyt helyezett.

**református egyház, oktatás,
Dunántúl, 1920-as évek**

Bevezetés

Tanulmányunkban a Dunántúli Református Egyházkerület közoktatás-politikáját négy kérdés mentén vizsgáljuk: 1. Hogyan reagált az egyházkerület az állami oktatáspolitikai intézkedéseire? 2. Milyen oktatáspolitikai irányelveket fogalmazott meg ő maga? 3. Milyen lépéseket tett az iskolai megerősítése, az oktatás érdekében? 4. Az iskolai vallásoktatás terén milyen változások születtek? Forrásaink a nyomtatott egyházkerületi közgyűlési jegyzőkönyvek voltak, amelyek évente egy vagy két alkalommal jelentek meg. Jelen írásunkban az 1920 és 1925 közötti időszakot vizsgáljuk meg: a Horthy-korszakbeli oktatási rendszer kiépülésének időszakát. Noha a forrásaink már elektronikusan is elérhetők, módszerünk a hagyományos történeti forráskutatás volt, a befogadó nagy kutatás kezdetén (2010) ugyanis ezt választottuk.¹ A tárgyalt egyházkerület későbbi történetét (vö. Rébay, 2012, 2024), továbbá a többi egyházkerületét szintén ezzel a módszerrel dolgoztuk fel. A jegyzőkönyvek teljes szövegét elolvastuk a leginkább releváns pontokra (püspöki, népiskolai előadói jelentés stb.) különös figyelmet szentelve, majd kiemeltük, végül elemeztük azokat a tartalmakat, amelyek a szempontjaink szerint lényegesnek bizonyultak. Kutatási előzményként a kerületi iskolák történetét tárgyaló köteteket (Bódi, 1943; Ruzsás et al., 1981; Nádasdy, 1988), a református oktatásügyet áttekintő fejezetet (Hörcsik, 1983), valamint a korszak oktatáspolitikáját egyház-állam relációban tárgyaló írásokat (Nagy, 2000, 2011; Szabó, 2010) említhetjük.

Az egyházkerületi oktatásügy helyzete

A trianoni békediktátum után a magyarországi református egyház négy kerületből állt. Ezek közül legnyugatabbra a Dunántúli Egyházkerület feküdt, amelynek területe lefedte a Dunántúl nagy részét. Nyolc egyházmegyéből tevődött

¹ A digitalizáció ekkor ugyanis még nem kezdődött meg, így tartalomelemzésre nem nyílt módunk. Utóbb a módszeren nem változtattunk.

I. A reformkortól a Kádár-rendszerig

össze, ezek: a Belsősomogyi, a Drégelypalánki, a Komáromi, a Mezőföldi, az Őrségi, a Pápai, a Veszprémi és a Tatai Egyházmegye. Az 1920-as új határok az egyházkerület jelentős csonkolásához vezettek. A gyülekezetek és a tagok egyharmada határon kívülre került.² A kerület elvesztette a Barsi Egyházmegyet, a Komáromnak pedig Észak-Komárommal együtt jelentős részei kerültek Csehszlovákiához. Az Őrségi és a Drégelypalánki Egyházmegye minimális veszteséget szenvedett. A szerb csapatok visszavonulása miatt az elfoglalt dél-somogyi gyülekezetek visszakerültek az egyházkerülethez. Az utódállamok anyagi juttatásokkal (pl. tanítói fizetésemelés Csehszlovákiában) igyekeztek az egyházi közvéleményt megnyerni. Ez az északi területek esetén sikerült is. Itt az elszakadt (leválasztott) gyülekezetekből megalakult a Dunáninneni Református Egyházkerület.³

A Dunántúli Egyházkerület élén Németh István komáromi lelkész állt 1914 óta. A püspöknek a határmódosítások miatt Magyarországra kellett költöznie. A balatonkenesei lelkészi állásra kapott meghívást, amelyet egészen 1924-ben bekövetkezett haláláig betöltött.⁴ Némethet a székhelyen 1934-ig Antal Géza pápai teológiai tanár követte, akit először komáromi, majd 1927-ben pápai lelkésszé választottak. Tisza István főgondnok 1918-ban történt meggyilkolását követően a tisztség évekig nem volt betöltve. 1921-ben dr. Balogh Jenőt, Tisza igazságügyminiszterét választották meg a kerületi gyülekezetek világi vezetőjükként, aki egészen 1953-ig ellátta a főgondnoki teendőket. (Zoványi, 1977). A tárgyalt időszakban az MTA főtitkáráként is tevékenykedett.⁵

² DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. Pongrácz József: Emlékeszéd..., 129.

³ DTREK jkv. 1920–1921. Püspöki jelentések, 1920. szept. 22-i püspöki jelentés, 7–9.; DTREK jkv. 1920–1921. Püspöki jelentések, 1921. szept. 24–25-i püspöki jelentés, 40–42.

⁴ DTREK jkv. 1922. jún. 7. 11. p. 7.

⁵ Balogh Jenő. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-eletrajzi-lexikon-7428D/b-74700/balogh-jeno-74830/>

Az egyházkerület Trianonnal elveszítette Észak-Komáromot. Központjává ekképpen főiskolájának székhelye, Pápa vált, ahol a teológia mellett gimnázium és nőnevelő intézet is működött.⁶ A kerület felekezeti heterogenitását tükrözi, hogy ezekben az intézményekben nagy számban tanultak nem református tanulók. Az 1924/25-ös tanévben például a pápai gimnáziumban a diákok kb. 50%-a⁷, a polgári leányiskolában 47%-uk, a tanítónőképzőben pedig 69%-uk volt református.⁸ Fontos oktatási központ volt Pápa mellett a fiú-középiskolával rendelkező Csurgó. Ezen utóbbi intézmény azonban nem kerületi, hanem egyházmegyei (Belsősomogy) fenntartásban állt.

A korszak elejét az 1918–1919-es forradalmakkal való leszámolás határozta meg. Igazoló eljárásokat indítottak a pedagógusokkal szemben – dolgozzanak az oktatási rendszer bármelyik szintjén is – a tanácsköztársasági szerepvállalás megvizsgálására.⁹ A pápai gimnáziumban két (három?), a csurgói gimnáziumban és a nőnevelő intézetben három-három tanár akadt fent a szűrőn. A pápai nőnevelő intézet igazgatóját (dr. Körös Endre) is vád érte, de őt végül felmentették, a rágalmozót pedig börtönbe zárták. A vétség súlyosságának függvényében a tanárok vagy elvesztették állásukat (illetve nyugdíjazták őket), vagy pénzbírságra ítélték őket, vagy feddést kaptak.¹⁰

Szükség volt az iskolákban a megbomló rend helyreállítására. Németh István püspök kezdeményezésére pápai főgimnáziumban elrendelték a fegyelem megszilárdítását, a tanároktól megkövetelték a tanítási idő pontos kihasználását, az óráközi felügyelet lelkiismeretes

⁶ DTREK jkv. 1924. okt. 29–31. 40. p. 23.

⁷ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 95. p. 36.

⁸ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 116. p. 41.

⁹ DTREK jkv. 1920–1921. Püspöki jelentések, 1920. szept. 22-i püspöki jelentés, 23–24.

¹⁰ DTREK jkv. 1920–1921. Püspöki jelentések, 1920. szept. 22-i püspöki jelentés, 23., 25–28.; DTREK jkv. 1920–1921. 1920. szept. 22–23. 41. p. 67.; 43. p. 67–68.

gyakorlását¹¹, a diákoknak istentiszteletre vezetését, a vallásos nevelés intenzitásának fokozását. Lassan sikerült csak változást elérni, a püspök azonban hangsúlyozta: „...addig nem nyugszom, míg iskoláinkat úgy fegyelem, mint tanulmányi eredmény szempontjából, valamint a hazafias és vallásos nevelés tekintetében az ország egyik legelső iskolájává nem tesszük...”¹² Egy évvel később már eredményekről, a „normális” viszonyokhoz való visszatérésről számolt be.¹³ Visszahozták a többi iskolában is a vallásos nevelés kommunista rendszer előtti gyakorlatát, valamint ismét nagy súlyt fektettek a nemzeti és hazafias nevelésre.¹⁴ Elvárták, hogy valamennyi iskola tartsa meg az állami törvények és a kerületi szabályrendeletek előírásai szerint hazafias ünnepélyeket.¹⁵

Súlyos problémát okozott a háborút követően az oktatási intézmények finanszírozása. Az egyes egyházközségek mellett az egyházkerület is nehézségekkel küzdött, aminek a következtében dr. Antal Géza egyházkerületi főjegyző szavaival „...egyházkerületünk szemefénye: főiskolánk, nőnevelő-intézetünk s általában tanintézeteink meggyöngyülve folytathatják csak működésüket.”¹⁶ Németh püspök egy évre rá hangsúlyozta: az egyház „...századok óta szenved a vagyontalanság miatt s fő- és középiskoláink is azért nem birtak lépést tartani a fejlődés követelményeivel, mert erőforrásaik nem birták kielégíteni a haladás fokozódó igényeit.”¹⁷

¹¹ A szünetben történő felügyelet pontos betartása még 1922-ben is probléma maradt. Ekkor a tanárok pár napra történő eltávozásának a kérdése is felmerült. Bizonyára gyakoribb probléma lehetett. (DTREK jkv. 1922. jún. 7. 26. p. 13.)

¹² DTREK jkv. 1920–1921. Püspöki jelentések, 1920. szept. 22-i püspöki jelentés, 24.

¹³ DTREK jkv. 1920–1921. Püspöki jelentések, 1921. szept. 24–25-i püspöki jelentés, 50., 51.

¹⁴ DTREK jkv. 1920–1921. Püspöki jelentések, 1920. szept. 22-i püspöki jelentés, 27–28.; DTREK jkv. 1920–1921. 1921. szept. 24–25. 2. p. 108.; DTREK jkv. 1921. ápr. 20. 7. p. 13.

¹⁵ DTREK jkv. 1922. okt. 18. 241. p. 83.

¹⁶ DTREK jkv. 1921. ápr. 20. 7. p. 7.

¹⁷ DTREK jkv. 1922. okt. 18. Püspöki jelentés, 18.

A megugró infláció miatt évekig nem lehetett reális költségvetést készíteni. A VKM-től kérésre érkezett 1920-ban plusz segély, ami valójában kölcsön volt, ugyanis az államháztartás hiánya miatt ezt vissza kellett fizetni.¹⁸ Az államsegélyek a következő években is befolytak.¹⁹ Sőt a tanítónőképző 1921-ben építkezési segélyt is kapott, ha nem is nagy összeget.²⁰ Egy évre rá pedig a nőnevelő intézet is részesült ugyanebben.²¹ Iskolaépítésre több egyházközség is elnyert államsegélyt.²² Viszont a minisztérium nem akarta az 1922: VI. tc. 6. §-a értelmében a fronton szolgált tanárokat magasabb fizetési osztályba sorolni.²³ A kormány anyagi segítségére tehát csak korlátozott mértékben számíthattak az egyházi fenntartók.

A kerületi és a főiskolai pénztár egyensúlyának hiánya miatt veszélybe került a pápai magasabb fokú iskolák fenntartása. Az egyházkerület működésük biztosítása érdekében döntést hozott az iskolai és az internátusi díjak emeléséről, és azok terményben fizetéséről.²⁴ A növelésnek viszont határt szabott a szülők terhelhetősége. A kerület semmiképp nem akarta, hogy a saját iskolái legyenek a legdrágábbak.²⁵ Ezért inkább igyekezett a bevételeket fokozni és a kiadást visszafogni. Intézkedett a hátralékok behajtásáról, valamint szigorú takarékoskodást rendelt el.²⁶ 1922-ben pedig a közgyűlés kerületi gabonaadót vetett ki az egyes egyházközségekre,

¹⁸ DTREK jkv. 1920–1921. Püspöki jelentések, 1920. szept. 22-i püspöki jelentés, 28–29.

¹⁹ Vö. DTREK jkv. 1920–1921. Püspöki jelentések, 1921. szept. 24–25-i püspöki jelentés, 58.; DTREK jkv. 1920–1921. 1921. szept. 24–25. 11. p. 131.; 112. p. 131.

²⁰ DTREK jkv. 1920–1921. 1921. szept. 24–25. 126. p. 133.

²¹ DTREK jkv. 1922. okt. 18. 57. p. 32.

²² DTREK jkv. 1924. okt. 29–31. 122. p. 37–38.

²³ DTREK jkv. 1923. máj. 30. 62. p. 30.

²⁴ DTREK jkv. 1920–1921. Püspöki jelentések, 1920. szept. 22-i püspöki jelentés, 29–30.; DTREK jkv. 1920–1921. Püspöki jelentések, 1921. szept. 24–25-i püspöki jelentés, 54.; 1920. szept. 22–23. 108. p. 79.; DTREK jkv. 1922. jún. 7. 30a p. 17.; DTREK jkv. 1924. okt. 29–31. 116. p. 37.; 117. p. 37.

²⁵ DTREK jkv. 1923. máj. 30. 41. p. 25.

²⁶ DTREK jkv. 1920–1921. 1920. szept. 22–23. 105. p. 76.; 106. p. 77–78.; DTREK jkv. 1922. okt. 18. 86. p. 39.

amelyet közigazgatási és oktatási kiadásokra fordított²⁷, valamint saját hívei közt²⁸ és külföldön is gyűjtést indított. A Hollandiában tartózkodó Antal Géza éveken keresztül gyűjtött adományokat az egyházkerületi oktatási intézmények javára.²⁹ Németh püspök és indítványára a kerületi közgyűlés arra kérte a tanárokat, hogy a belépőjegyes programok (előadás, kiállítás) bevételét az iskola fejlesztésére fordítsák.³⁰ A gyülekezetekben 1925 őszétől előadássorozatokat tartottak a főiskola javára.³¹ Antal, immár püspökként, szorgalmazta a tőkájukat vesztett iskolai alapítványok valorizálását és újabbakkal történő pótlását.³² Valóban születtek is új alapítványok.³³ Magánszemélyek (így volt diákok) mellett az egyházmegyét is bíztatták a szegény, de tehetséges növendékeik támogatásának ezen formájára.³⁴ Ugyanúgy az anyagi helyzet javítása volt a célja a főiskola öregdiák körének az alapításának.³⁵ A főiskola anyagi helyzete azonban még 1924-ben is bizonytalan volt, ezért az egyházmegyék újabb segélyére volt szükség.³⁶ Antal püspök 1925-ben Pápa város és Veszprém vármegye támogatását is kérte.³⁷ Az állapotokat tükrözi, hogy tanári fizetésrendezésre a főiskolán még 1925-ben sem volt keret.³⁸ Viszont 1924-ben a nőnevelő intézet pénztára

²⁷ DTREK jkv. 1922. jún. 7. 30. p. 16.

²⁸ DTREK jkv. 1920–1921. 1920. szept. 22–23. 108. p. 80.; 249. p. 99.; DTREK jkv. 1922. jún. 7. 30. p. 16.

²⁹ DTREK jkv. 1921. ápr. 20. 15. p. 15.; DTREK jkv. 1922. jún. 7. 19. p. 11.; DTREK jkv. 1923. máj. 30. 71. p. 32.; DTREK jkv. 1924. aug. 19. 11. p. 12.

³⁰ DTREK jkv. 1920–1921. Püspöki jelentések, 1921. szept. 24–25-i püspöki jelentés, 58.; DTREK jkv. 1920–1921. 1921. szept. 24–25. 50. p. 118.

³¹ DTREK jkv. intézőbizottsági ülés jkv. 1925. ápr. 29. 35. p. 114–115.

³² DTREK jkv. 1924. okt. 29–31. 14.; DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 136. p. 46.

³³ Vö. DTREK jkv. 1924. okt. 29–31. 130. p. 39.; DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 162. p. 59.; 163. p. 59–60.

³⁴ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 39. p. 21.

³⁵ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 50. p. 26.

³⁶ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 2. p. 6–7.; DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 47. p. 24–25.

³⁷ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 49. p. 25.

³⁸ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 147. p. 52.

már maradvánnyal zárt.³⁹

A Tanácsköztársaság államosító ideológiájának hatására a szegényebb falusi gyülekezetekben népszerű lett az iskolák átadásának a gondolata. Nem örültek annak, hogy 1919 őszétől ismét rájuk hárult az iskolák fenntartása. Az egyház azonban ragaszkodott a korábbi iskolai működtetéséhez, az államosított iskolaépületek tulajdonjogát is visszavette.⁴⁰ Különösen sok volt a probléma a Belsősomogyi Egyházmegyében. Itt 1921 augusztusában 17 gyülekezetet kellett bírói ítélettel az egyházi alkalmazottak (lelkészek, tanítók) járandóságának kifizetésére kötelezni.⁴¹ Átadás szándéka később is megfogalmazódott. 1923-ban a molványi egyházközség (Belsősomogy) akarta a politikai községnek átadni az iskoláját⁴², amire azonban végül nem került sor.⁴³

A népoktatásról Németh püspök 1922-ben már így nyilatkozott: „...kezd kibontakozni az előző idők káros légköréből s bár felszerelés és tanterem sok helyen sinyli még a háborús évek nyomorúságait, legtöbb gyülekezetünk elismerésre méltó buzgósággal iparkodik a hiányokat pótolni.”⁴⁴ A háborút követően az ismétlődő iskolák esetén problémát jelentett a gazdasági gyakorlathoz szükséges, előírás szerinti nagyságú telek hiánya, a hiányzások magas száma, valamint az otthoni vallás- és erkölcsi nevelés elégtelen volta.⁴⁵ Az egyház a gyülekezetek anyagi megerősödését várta az 1920-as földreformtól. Több igényelt is földet iskolai célra.⁴⁶

Problémát jelentett, hogy a Vallás- és

³⁹ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 46. p. 24.

⁴⁰ DTREK jkv. 1920–1921. Püspöki jelentések, 1920. szept. 22-i püspöki jelentés, 21.; DTREK jkv. 1921. ápr. 20. 7. p. 13.

⁴¹ DTREK jkv. 1920–1921. Püspöki jelentések, 1921. szept. 24–25-i püspöki jelentés, 44–45.

⁴² DTREK jkv. 1923. máj. 30. 94. p. 41.

⁴³ DTREK jkv. 1936. okt. 14. 167. p. 101.

⁴⁴ DTREK jkv. 1922. okt. 18. Püspöki jelentés, 16.

⁴⁵ DTREK jkv. 1922. okt. 18. Püspöki jelentés, 17.

⁴⁶ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 76. p. 31–32.; 192. p. 67.; DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. Függelék [Püspöki jelentés] 19.

Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) kérésére a háború után a tanítói állások üresedése esetén elsősorban menekült tanítókat kellett alkalmazni.⁴⁷ (Ugyanez volt a helyzet a tanároknál is.⁴⁸) A döntés rontott a tanítónők elhelyezkedési esélyein, ami a tanítónőképzőbe beiratkozók számának csökkenéséhez vezetett. Kérdéssé vált ekképpen az intézmény sorsa. Hiába hozott olyan határozatot a közgyűlés, hogy a kéttanítós iskolákban üresedés esetén nőt alkalmazzanak, a lelkészek vonakodtak a végrehajtásától. Arra hivatkoztak – a püspök szerint tévesen –, hogy nincs kántori oklevelük. Németh püspök azzal érvelt, hogy a tanítónők foglalkoztatása a kézimunka oktatása miatt is előnyös.⁴⁹ (Ezen a téren ugyanis voltak hiányosságok.)⁵⁰

Viszont új állások szervezésének kényszere alól mentesültek egyházközségek azáltal, hogy a VKM kisegítő tanítókat rendelt az iskolákba. Erre a zsúfoltság csökkentése miatt is szükség volt. Az 1921/22-es tanévben 25 népiskolában 80 felett volt a diákok száma. Németh püspök szerint az így fennmaradt összeget a felszerelés pótlására kellene a fenntartóknak fordítaniuk. Ez a probléma több iskolát is érintett.⁵¹

A tanítónőképző beiskolázási gondjai miatt felmerült, hogy helyette – a polgári leányiskola meghagyása mellett – inkább leánygimnáziumot működtessen az egyházkerület. A nőnevelő intézet igazgatótanácsa bizottságot küldött volna ki a kérdés megvizsgálására. A kerületi közgyűlés azonban elvetette a javaslatot. Az indoklás sajnos nem ismert.⁵²

Oktatáspolitikai irányelvek

Ahogy láthattuk, az egyházkerület igyekezett

elősegíteni a területén működő oktatási intézmények működését, majd lehetőségekhez mérten a fejlesztésüket előmozdítani. A népnevelés fontosságát Antal püspök így fogalmazta meg: „Reformált anyaszentegyházunk az iskolákat általában s a népiskolákat közelebbről az egyház veteményes kertjének tartotta s magának az egyháznak jóléte és fejlődése jórészt azon fordul meg, hogy az elemi iskolákból olyan ifjak kerülnek-e ki, akik később, mint meglett férfiak, munkájukkal bőségesen meghálálják azt az áldozatot, melyet az egyház neveltetésük érdekében hozott. Ámde ez csak úgy lehetséges, ha tanítóink teljesen át vannak hatva az egyházas szellemtől s egy pillanatra sem feledkeznek meg arról, hogy ha fizetésük egy részét segélyképpen az államtól nyerik is, az iskolafenntartó maga az egyház, mely ezeket az iskolákat a hazai kultúra érdekében megalapította s évszázadokon át a maga erejéből tartotta fenn, s amely csak az utóbbi évtizedek súlyos gazdasági nyomása alatt volt kénytelen az állam segítségét igénybe venni. Ettől a tudattól áthatva könnyű lesz megtalálni a lelkésszel való harmonikus együttműködés útját, ami az egyháznevelő munkája érdekében mindenképp felett kívánatos.”⁵³ (Utóbbiról a vallásoktatás kapcsán még lesz szó.)

Reakció az állami oktatáspolitikára

A Horthy-korszak oktatáspolitikája fokozta a kontrollt az oktatási intézmények felett, fenntartótól függetlenül. Németh püspök már 1921-ben szóvá tette ezt, és a „felemás állapot” megszüntetését kérte. Az államtól elvárta, hogy az egyházak autonómiáját biztosítsa: a felügyeleti jogát gyakorolhatja, de nem rendelkezhet a felekezeti iskolák felett.⁵⁴ Főként a nép- és a polgári iskolákra vonatkozóan látta problémásnak a helyzetet. Szerinte már az 1907: XXVII. és az

1913: XVI. tc. szinte teljesen kivette a fenntartó egyházak kezéből a népoktatásügyet. A polgári iskolák esetén pedig a VKM szakfelügyelőkön keresztül utasíthatja a felekezeti iskolák igazgatóit.⁵⁵ Az egyházkerületi közgyűlés ezért zsinatot kérte közbelépésre, hogy az egyháznak a közvetlen vezetésre és rendelkezésre vonatkozó autonóm joga ne váljon „illuzóriussá”.⁵⁶

A finanszírozás kérdése rendszeresen felmerült a kerületi közgyűléseken, ahogy az már az előbbiekből is kitűnt. Nagy visszhangot váltott ki a tanítók állami fizetéskiegészítésének felülvizsgálata 1922-ben. A VKM újraértékelte – Antal püspök szerint sokszor „ötletszerű s önkényes” módon⁵⁷ – a tanítói helyi javadalom összegét és ennek megfelelően a fizetéskiegészítő államsegély nagyságát. Úgy döntött továbbá, hogy a kis létszámú (30 fő alatti) népiskoláktól megvonja az anyagi támogatást. Ezért 12 tanítói státusz államsegélyét megszüntette⁵⁸, három továbbiak⁵⁹ a megvonását pedig kilátásba helyezte. A VKM hat iskolánál⁶⁰ az önállóság megszűnését, más iskolával történő együttműködést szorgalmazta.⁶¹ Hogy ezek közül végül mindegyik megszűnt-e, a forrásbázis alapján nem derül ki.⁶² Annyit tudunk, hogy 1925-ben a VKM az egyik (pápadereskei) tanulóit a helyi római katolikus iskola látogatására kötelezte, míg a létszámuk nem éri el ismét a 30 főt.⁶³ Az egyházasszeződi iskola nem volt

az 1922-es listán, viszont később (1925-ben?) megszűnt.⁶⁴

A döntés hátterében az állt, hogy a Dunántúl egyes területein (főleg Somogyban) az egyházak hatására elnéptelenedtek az egyházközségek és így az iskoláik is.⁶⁵ A közgyűlés nehezteléssel fogadta a VKM döntését: „fájdalmas érzéssel értesül [a közgyűlés] ... kiváltképpen azért, mivel az államsegély megvonása nagyobb részt leányegyházközségeinkben történik, amelyekben a tanítói állás s az iskola működésének megszűnése az egyházközségi élet megszűnését s egyházunk híveinek szétszóródását fogja maga után vonni, annnyival inkább, mivel növendékeink több helyen kath. iskolába szoríttatnak...”⁶⁶ Attól tartott tehát, hogy iskola nélkül meg fognak gyengülni a gyülekezetek és anyagi okokból megnehezül a vallásoktatás megszervezése: „A református egyház több évtizedes munkájának, mellyel a szétszórta híveket összegyűjtötte s az iskola körül egyházi életre ösztönözte, minden eredménye porba hull, mert a szinmagyar református egyháznak, mely Istenen s hazán kívül más eszményt nem ismert, nem szolgált soha s mégis a magyar állam e mostoha gyermekének nem lévén anyagi ereje ahhoz, hogy a leányegyházakban a vallásoktatást rendszeresen elláthassa, ezeket a jövőre nézve elveszetteknek tekinthetnők.”⁶⁷

Mindezért a közgyűlés kötelezte a fenntartókat, hogy az iskolákat önerőből is tartsák fenn. Ha mégis be kellene zárniuk ezeket, az anyaegyházközség lelkészének a feladata volt, hogy gondoskodjon a vallásoktatásról. Az üres épületet pedig nem lehetett „profán célokra” használni. Az evangélikus egyházzal pedig olyan megállapodás kötését sürgette a közgyűlés, mely biztosította, hogy az idősebb gyerekek a saját iskolájukba járassanak.⁶⁸

⁴⁷ DTREK jkv. 1920–1921. 1921. szept. 24–25. 89b p. 123.; DTREK 1922. okt. 18. Püspöki jelentés, 15–16.

⁴⁸ DTREK jkv. 1920–1921. 1920. szept. 22–23. 72. p. 71.; DTREK jkv. 1920–1921. 1921. szept. 24–25. 82. p. 122–

⁴⁹ DTREK jkv. 1922. okt. 18. Püspöki jelentés, 15.; 31. p. 29.

⁵⁰ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 240. p. 83.

⁵¹ DTREK jkv. 1922. okt. 18. Püspöki jelentés, 16.; 70. p. 34.

⁵² DTREK jkv. 1923. máj. 30. 36. p. 20.

⁵³ DTREK jkv. 1924. okt. 29–31. 17. p. 15.

⁵⁴ „Mi hangsúlyozzuk, hogy minden körülmények között feltétlenül ragaszkodunk autonómikus jogainkhoz a nevelés és oktatás egész vonalán és követeljük rendelkezési jogunknak tiszteletben tartását éppúgy, mint ahogy teljes tisztelettel hajolunk meg az állam legfőbb felügyeleti joga előtt.” (DTREK jkv. 1920–1921. Püspöki jelentések, 1921. szept. 24–25-i püspöki jelentés, 57.)

⁵⁵ DTREK jkv. 1920–1921. Püspöki jelentések, 1921. szept. 24–25-i püspöki jelentés, 56.

⁵⁶ DTREK jkv. 1920–1921. 1921. szept. 24–25. 49. p. 117.

⁵⁷ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. Függelék [Püspöki jelentés] 8.

⁵⁸ A zselizkisfaludi, a basali, a szőrényi, a magyarladi, a pettendi, a nórapi, a sályi, a tótvázsonyi, a gyulafrátóti, a kadarkúti, a pápadereskei és a somlóvecsei tanítóét.

⁵⁹ A nagygyimóti, a tótszentgyörgyi és a csertői kántortanítóét.

⁶⁰ Az aszári, a szendi, az ajkai, a mencshelyi, a szentantalfai és a nemesszalóki intézményt.

⁶¹ DTREK jkv. 1923. máj. 30. 37. p. 20–21.

⁶² 1925-ben az egyházkerületi intézőbizottság kért erről kimutatást az esperesektől, ami esetleg a püspöki irattárban fellelhető. Erre a kutatásra azonban most nem volt módunk. (Vö. DTREK jkv. intézőbizottsági ülés jkv. 1925. ápr. 29. 10. p. 109.)

⁶³ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 213. p. 74.

⁶⁴ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 244. p. 84.

⁶⁵ Vö. DTREK jkv. 1924. okt. 29–31. 203. p. 49.

⁶⁶ DTREK jkv. 1923. máj. 30. 37. p. 21.

⁶⁷ DTREK jkv. 1923. máj. 30. 37. p. 21.

⁶⁸ DTREK jkv. 1923. máj. 30. 37. p. 22.

Több egyházmegye indítványára kérte a kerület az említett VKM-rendelet revízióját.⁶⁹ Az iskolák megszűnésének a veszélyével érvelt: „...a felekezeti tanítói állásoknál az állam részéről nyújtott hozzájárulás fokozatos csökkenése s illetve az iskolafenntartó egyházak terheinek állandó növelése illuzóriussá [sic!] teszi az egyházak anyagi teljesítőképességének gondos mérlegelésével megalkotott tanítói díjleveleinket, nem veszi figyelembe egyházközségeinknek megcsökkent teljesítőképességét s általában az elkeseredés olyan atmoszféráját teremt meg egyházközségeinkben, amelyet a jövőendő szempontjából mindenesetre veszedelmesnek kell tartanunk. Méltóztassék felhívni [az egyházkerület elnöksége] a nagymáltóságú VKM. úr figyelmét arra körülményre, hogy a tanítói állások fenntartásával járó s az állások létrehozása alkalmával még számításba nem vehető új terhek a mi szegény s már a béke napjaiban is anyagi teljesítő képességeik határáig igénybe vett egyházközségeinknél lassanként nem azt fogják eredményezni, hogy az állam által viselendő teher anyagilag erőteljesebb vállakra háríttatik át, hanem azt a bizonyára a kultuskormányzat által sem kívánt szituációt teremtik meg, amelyben egyházközségeink s az általuk fenntartott iskolák létesítése és fennmaradása válik minden nap kétségeesebbé.”⁷⁰

A közgyűlés szorgalmazta a revízió kapcsán a tanítói és a kántori fizetések különválasztását, erre azonban hosszú ideig (1943) nem került sor.⁷¹ Arra utasította a fenntartókat, hogy ha a javadalmi jegyzőkönyvekben felvett természetbeni tételeket szerintük nem megfelelően értékelték a felülvizsgálat során, kérjenek jogorvoslatot.⁷² Az egyházközségek a magasabb fenntartói hozzájárulást akkor tudják a kerületi közgyűlés véleménye szerint fizetni, ha az állam az

adósegélyeket valorizálja.⁷³

Általános problémát jelentett a többszörösére emelt tanítói nyugdíjjárulék kifizetése. A közgyűlés arra biztatta az iskolafenntartó egyházközségeket, hogy próbálják elérni, hogy a politikai községek átvállalják a terhet.⁷⁴ Antal püspök is megemlíttette az iskolai személyi költségek kérdéséről székfoglaló beszédében (1924). A tanárok és a tanítók fizetésének rendezését tűzte ki célul: „Ha tanárkarainktól joggal elvárhatja egyházunk, hogy növendékeinknek a tudomány megállapított igazságai mellett a valláserkölcsi téren is utmutatóik és vezetőik legyenek, viszont kell, hogy a tanároknak igyekezzenek megadni legalább azt, amit a tanügy munkásai más hasonló jellegű intézeteknél munkájuk jutalmául nyernek.”⁷⁵

Két eltérő szempontból az autonómia kérdése is felmerült ennek kapcsán: a közgyűlés egyrészt elvárta, hogy vitás esetekben a tanítók az egyházi bíróságokhoz forduljanak (s ne a vármegyei közigazgatási bizottsághoz),⁷⁶ másrészt kérte a minisztériumot, hogy a fontos, egyházat érintő döntésekben az egyházi főhatóságot előzetesen hallgassa meg.⁷⁷

A tanítói fizetések felülvizsgálata előhozta az egyenlő bánásmód elvének kérdését is. Az egyházkerületi közgyűlés arra kérte a fenntartókat, hogy amíg nem tudnak ugyanakkora fizetést nyújtani, mint az állam a saját tanítóinak, erejükhez képest próbálják a különbséget csökkenteni,⁷⁸ a kántori munkát pedig külön díjazták.⁷⁹

A VKM tantervekre vonatkozó rendeleteit a kerületben igyekeztek életbe léptetni. A

⁶⁹ DTREK jkv. 1924. okt. 29–31. 161. p. 42.

⁷⁴ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 24. p. 15.; 160. p. 57.; vö. DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. Függelék [Püspöki jelentés] 8.

⁷⁵ DTREK jkv. 1924. okt. 29–31. 15.

⁷⁶ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 265. p. 88–89.

⁷⁷ DTREK jkv. 1924. okt. 29–31. 161. p. 42.

⁷⁸ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 251. p. 85.

⁷⁹ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 259. p. 87.

testnevelés elemi iskolai oktatását Németh püspök az előírtól is magasabb óraszámokban tartotta volna kívánatosnak.⁸⁰ Az Egyetemes Konvent által kibocsátott tankönyveket a kerületben is bevezették. Ezek a közös református tankönyvet váltották fel a korábbi kerületi kiadásúakat.⁸¹ Az új énekeskönyvek is használatba kerültek kötelező jelleggel.⁸²

Egyházkerületi intézkedések

Az egyházkerület nem akarta elveszíteni az államsegélyt veszített iskoláit, ahol legkönnyebben meg tudta valósítani az egyházas szellemű nevelést. Ezért egy korábbi gyakorlatot elevenített fel: a lelkésztanítóságot. A dualizmus korában a szükség esetén működtek lelkészek tanítóként református iskolákban, de a VKM a gyakorlatot általában ellenezte, s csak eseti engedélyt adott, hiszen a lelkészeknek nem volt tanítói végzettségük. Az említett 1922-es miniszteri rendeletet követően – amely elvette a 30 főnél kisebb felekezeti iskolák államsegélyét – került fel a lelkésztanítók tömeges alkalmazásának az óhaja a dunántúli püspök részéről. Felvetette a javaslatot az Egyetemes Konvent ülésén országos szabályozás érdekében, és tárgyalások kezdődtek a VKM-mel az engedélyezésről. A legfontosabb kérdés a képesítés volt. A kerületi közgyűlés Antal püspök nézetét elfogadva 1925-ben azzal érvelt, hogy a teológián a lelkészek tanultak pedagógiai tárgyakat. S felvetette, hogy ha muszáj, akkor egy e célra szervezett bizottság előtt vizsgát tehetnek.⁸³ 1929-ben végül az Egyetemes Konvent úgy döntött, hogy a teológusok számára előírja a tanítói képesítés megszerzését 1929/30-tól. A VKM hozzájárulásával el is indult a képzés. Az egyes egyházkerületek eltérő utat választottak. A pápai teológiai akadémián 1929 és 1935 közt folyt lelkészivel párhuzamos tanítóképzés. Már az

I. évfolyamon fel kellett venniük a hallgatóknak tanítóképzős tárgyakat. A II. évfolyam végén a képzők I–IV. osztályának, a III. év végén pedig az V. osztályának tananyagából különbözeti vizsgát kellett tenniük. A III. év végén kellett sort keríteni a tanítói képesítő vizsgára (Rébay, 2014).

Antal püspök biztatta a fenntartókat, hogy ahol szükséges, javítsák az iskolai munka színvonalát.⁸⁴ Az 1924-es középiskolai törvény átalakította a fiú-középiskolákat: a gimnázium és a reáliskola mellé állította a reálgimnáziumot. Gróf Klebelsberg Kuno vallás- és közoktatásügyi miniszter arra törekedett, hogy elérje, az intézmények többsége ezt a köztes, görögmentes, de latint tanító változatot kövesse (Nagy, 2000). A csurgói gimnázium át is alakult reálgimnáziummá.⁸⁵ A pápai arra törekedett, hogy a párhuzamos osztályai különböző típust képezzenek, de a VKM ehhez nem járult hozzá. Tisztán gimnáziumként kellett működni.⁸⁶

Az egyházkerület törekedett pápai nőnevelő intézetének korszerűsítésére. 1920/21-ben életbe léptette a 6 osztályos tanítónőképzést.⁸⁷ Az ún. Nátus keretében a korban polgári leányiskola és tanítónőképző fogadta a jelentkezőket. Az egyházkerület területén középszintű református leányiskola másutt nem működött. Az egyre növekvő létszám miatt 1925-ben Antal püspök felvetette egy újabb polgári leányiskola alapítását, erre azonban később sem került sor.⁸⁸ Kaposvárt az egyházmegye „csupán” internátust alapított 1928-ban Bethlen Margit Nőnevelő Intézet néven azoknak a lányoknak, akik a település iskoláiban tanultak tovább.⁸⁹

A nagyobb fejlesztésekre nem volt anyagi fedezet.

⁸⁴ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. Függelék [Püspöki jelentés] 13.

⁸⁵ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 115. p. 41.

⁸⁶ DTREK jkv. 1924. okt. 29–31. 193. p. 47.; DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 106. p. 39.; DTREK intézőbizottsági ülés jkv. 1925. ápr. 29. 44. p. 116.

⁸⁷ DTREK jkv. 1920–1921. 1920. szept. 22–23. 85. p. 73.

⁸⁸ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. Függelék [Püspöki jelentés] 17–18.

⁸⁹ DTREK jkv. 1928. szept. 26–28. 128. p. 72.

Az Egyetemes Konvent hiába kérte (1924), hogy a tanítónőképző mellé II. gyakorlóiskolát állítsanak fel.⁹⁰ Református polgári fiúiskola alapítására ugyanezért nem került sor.⁹¹ S ahogy láthattuk, leánygimnázium létrehozásának a kérdése is gyorsan lekerült a napirendről.

Vallásoktatás

A református vallásoktatás kereteinek biztosítása érdekében lépéseket tett az egyházkerület. Fontos volt számára, hogy mindenki, akinek a jogszabályok szerint református vallástant kellett az iskolában tanulnia, a kötelességét teljesítse.⁹² A református iskolákban a feladatot a tanítónak kellett végeznie. Az Őrségi Egyházmegye ugyan kezdeményezte, hogy ezt a lelkészek lássák el, de a javaslatot az egyházkerületi közgyűlés elutasította.⁹³ A kisebb településeken és a szórványokban, ahol nem volt saját iskola, a lelkésznek kellett gondoskodnia a vallásoktatásról. (Azt az iskola református tanítója is végezhetné akár. Ha egyikük sem tudta ellátni, az evangélikus tanítót kérték meg, bár a nagygeresdi egyezés ekkor már nem volt hatályban.⁹⁴) Az egyházkerületi közgyűlés kérte az Egyetemes Konventet, hogy e célból nagyobb segélynyújtásával ott, ahol több református gyerek van, állandó káplánságokat szervezzenek.⁹⁵ A nagyobb településeken önálló hitoktatói állásokat alakítottak ki.⁹⁶ (1923-ban amerikai segítyből félállásban két utazó belmissziói lelkészt és egy középiskolák közt utazó lelkészt fizettek.⁹⁷)

Előkerült a vallásoktatás tartalmi megújításának kérdése. A népiskolákban 1922-ben az egyházkerület elrendelte az egyháztörténelem önálló tárgyként tanítását és hangsúlyozta

az egyházi ének jelentőségét.⁹⁸ Új vallástani tantervet sürgetett az 1916-os konventi helyett⁹⁹, és egységes imák bevezetését javasolta.¹⁰⁰ Az Egyetemes Konventtől pedig azt kérte a közgyűlés, hogy a református világnézet jobban érvényesüljön az elemi iskolai reáltárgyak tan- és segédkönyvében.¹⁰¹

Nem református elemi iskolákban a vallástani órák száma heti kettő volt, ami a közgyűlés véleménye szerint az intenzív vallásoktatásra nem elegendő. Ezért a lelkészeket az iskolán kívüli nevelésre utasította, amelynek célja a vallásos öntudat növelése volt. A foglalkozás keretében bibliaismeretet, valamint egyházi éneket kellett tanítani.¹⁰² A belmisszióba nemcsak őket, hanem valamennyi református gyermeket és fiataalt be kívánták vonni.

Az Egyetemes Konvent utasítására kerületi és egyházmegyei szinten is megszervezték a belmissziót felügyelő szervezeti egységet. Szorgalmazták a különböző belmissziói munkaformák bevezetését.¹⁰³ Sőt 1924-ben előírták, hogy minden gyülekezetnek telente vasárnapi bibliai iskolát kell szerveznie.¹⁰⁴ 1925-ben megismételték a határozatot, mert sok helyen nem hajtották végre.¹⁰⁵ A középiskolákban az alsó osztályosoknak bibliaórát kellett tartani, a már konfirmált felsőbb osztályosok számára pedig Keresztyén Ifjúsági Egyesületet kellett alapítani, és megindult a cserkészmunka is. Telente az iskolaépületekben ifjúsági istentiszteletet kellett tartani.¹⁰⁶ Az Egyetemes Konvent előírására a kerület sürgette a középszinten tanuló korosztály számára az Erő c. ifjúsági lap megrendelését.¹⁰⁷

⁹⁸ DTREK jkv. 1922. okt. 18. Püspöki jelentés, 17.

⁹⁹ DTREK jkv. 1924. okt. 29–31. 219. p. 52.

¹⁰⁰ DTREK jkv. 1924. okt. 29–31. 218. p. 52.

¹⁰¹ DTREK jkv. 1924. okt. 29–31. 223. p. 53.

¹⁰² DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 208. p. 73.

¹⁰³ DTREK jkv. 1922. okt. 18. Püspöki jelentés, 7–8.; 20. p. 26.

¹⁰⁴ DTREK jkv. 1924. okt. 29–31. 106. p. 34.

¹⁰⁵ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 205. p. 72.

¹⁰⁶ DTREK jkv. 1923. máj. 30. 86. p. 39–40.

¹⁰⁷ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 186. p. 66.

Összegzés

A Dunántúli Református Egyházkerület iskolafenntartó gyülekezetei nehéz helyzetbe kerültek az első világháborút követően. Az iskolák fenntartása jelentős áldozatot kívánt a gazdasági válság éveiben. Az iskolaállamosítást propagáló kommunista ideológiával sok tanító és számos egyháztag szimpatizált, ezért – főleg a szegényebb, elnéptelenedő területeken – az egyháznak el kellett fogadtatnia: a református iskolákra szükség van, azok az egyház jövőjének biztosítékai. E küldetésnek pedig úgy tudnak megfelelni, fogalmazták meg elvárásként, ha eredményesek a vallásos és egyházas nevelés terén.

Problémát jelentett, hogy a nehéz gazdasági helyzet miatt fokozódóan államsegélyre szoruló fenntartók a kormány takarékosági politikájának hatására 1922-ben jelentős támogatást vesztek el: növekedtek a személyi kiadásai, a 30 tanuló alatti kisiskoláknak pedig le kellett mondaniuk a teljes államsegélyről. Az állami oktatáspolitikát tehát, miközben keresztény és nemzeti kurzust hirdetett, hangsúlyozta az ideológiai nevelés fontosságát, az anyagi segítségét csökkentette. Eközben pedig elvárta, hogy a vallásfelekezetek az elveivel azonosuljanak, ami esetünkben meg is történt, s az oktatás és a nevelés területén partnerként viselkedjenek.

A dualizmus korában kiépült finanszírozási rendszer keretei megmaradtak, de a fenntartók terhei növekedtek, miközben az iskolák működésével kapcsolatos elvárások nem csökkentek. A Dunántúli Egyházkerület válasza a kisiskolák államsegélyének megvonására a lelkésztanítói intézmény visszahozatala volt. A kerületi fenntartású oktatási intézmények – a debreceniekhez és a sárospatakiakhoz hasonlóan – szintén anyagi problémákkal küzdöttek. Bel- és külföldi támogatásnak köszönhetően azonban végül ezek is megmaradtak református tulajdonban. Komolyabb fejlesztésre viszont az 1920-as évek első felében nem telt.

Az egyházkerület igyekezett saját iskolái mellett a más fenntartású intézményekben is biztosítani a

A belmisszió területén folytatott gyakorlati munka tapasztalatait az egyházmegyei belmissziói bizottságoknak évente meg kellett beszélniük¹⁰⁸, sőt az egyházkerületi közgyűlés tanítók, lelkészek, esetleg presbiterek számára regionális értekezletek megtartását is szorgalmazta.¹⁰⁹

A pedagógusoknak a vallásgyakorlás során jó példát kellett mutatniuk. Elvárták – az Egyetemes Konvent határozatának megfelelően –, hogy az istentiszteleteket a családjukkal látogassák.¹¹⁰ A vallásos nevelés sikere érdekében (is) hangsúlyozta Antal Géza püspök a tanítók és a lelkészek együttműködését. Felvetette – sok tanító kommunizmus alatti viselkedésére hivatkozva – a tanítóképzés reformját az egyházas szellem előmozdítása érdekében. A nehézséget az jelentette, hogy az egyházkerület 1890-ben átadta a képzőjét az államnak, s anyagi okok miatt nem merült fel ennek visszavétele. (A Tiszáninnen Egyházkerület ezzel szemben meghozta ezt a lépést.)¹¹¹ A közgyűlés magáévá tette a püspöki javaslatot arra hivatkozva, hogy a tanítók szószéki feladatot is ellátnak: „fontos érdeke egyházunknak, hogy tanítóink már a tanítóképző-intézetben is a vallásoktatás keretében református hitelveink szerint minél behatóbban kiképeztessenek.”¹¹² A részletek kidolgozását elsősorban az egyházkerületi tanügyi bizottságra bízta.¹¹³ A központi szabályozást kevésnek tartotta ugyanis, hiszen az Egyetemes Konvent csak annyiról rendelkezett (1925), hogy kántortanítónak csak azt lehet alkalmazni, aki református tanítóképzőben orgonista-kántor oklevelet szerzett.¹¹⁴

¹⁰⁸ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 203. p. 71.

¹⁰⁹ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 201. p. 71.

¹¹⁰ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 103. p. 38.

¹¹¹ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. Függelék [Püspöki jelentés] 14–15.

¹¹² DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 36. p. 20.

¹¹³ Uo.

¹¹⁴ DTREK jkv. 1925. szept. 20–21. 187. p. 66.

vallásoktatást, a tantervekben előírt órák ellátását megoldani. Figyelme a szórványokban élőkre is kiterjedt. Az iskolán kívüli vallásos nevelésre is nagy hangsúlyt helyezett, mivel úgy vélte, az iskolai hitoktatás önmagában nem elég célja eléréséhez. Propagálta a belmisszió kiépítését, a gyermekek, a serdülők és az ifjúkorba lépők számára egyaránt.

Irodalom

Jegyzőkönyvek

- A Dunántúli Református Egyházkerület 1920. évi szeptember hó 22-23. napjain és 1921. évi szeptember hó 24-25. napjain Pápa városában tartott rendes közgyűléseinek jegyzőkönyvei. Kiadta: Czegléd Sándor. Pápa, 1922.
- A Dunántúli Református Egyházkerület 1921. évi április hó 20. napján Pápán tartott rendkívüli közgyűlésének jegyzőkönyvei. Kiadta: Czegléd Sándor. Pápa, 1921.
- A Dunántúli Református Egyházkerület 1922. évi június hó 7. napján Pápa városában tartott rendkívüli közgyűlésének jegyzőkönyvei. Kiadta: dr. Antal Géza. Pápa, 1922.
- A Dunántúli Református Egyházkerület Pápán, 1922. év október hó 18. napján tartott rendes őszi közgyűlésének (részben kivonatos) jegyzőkönyve. Kiadta: Jakab Áron. Pápa, 1922.
- A Dunántúli Református Egyházkerület Pápán, 1923. év május hó 30. napján tartott rendes tavaszi közgyűlésének jegyzőkönyve. Kiadja: Jakab Áron. Pápa, 1923.
- A Dunántúli Református Egyházkerület 1924. augusztus 19-én Pápa városában tartott rendkívüli közgyűlésének jegyzőkönyve. Kiadta: dr. Antal Géza. Pápa, 1924.
- A Dunántúli Református Egyházkerület 1924. október hó 29-31. napjain Pápa városában tartott rendes őszi közgyűlésének jegyzőkönyve. Kiadta: Vargha Kálmán. Pápa, 1924.
- A Dunántúli Református Egyházkerület 1925. szeptember hó 20-21-én Pápa városában

tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyve. Kiadta: Czegléd Sándor. Pápa, 1925. [Benne az 1925. ápr. 29-i intézőbizottsági ülés jegyzőkönyve.]

- A Dunántúli Református Egyházkerület 1928. szeptember hó 26-28. napjain Pápa városában tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyve. Kiadta: Vargha Kálmán. Pápa, 1928.
- A Dunántúli Református Egyházkerület 1936. évi október hó 14. napján Tata városában tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyve. Kiadta: Győry Elemér. Pápa, 1936.

Egyéb források

- Balogh Jenő. In Kenyeres, Á. (Ed.). *Magyar Életrajzi Lexikon*. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-eletrajzi-lexikon-7428D/b-74700/balogh-jeno-74830/>
- Bódi, F. (1943). *A Csurgói Református Csokonai Vitéz Mihály Gimnázium másfél-évszázados története*. Új-Somogy Nyomda.
- Hörccsik, R. (1983). Református iskola és nevelés. In Bartha, T. & Makkai, L. (Eds.). *Tanulmányok a Magyarországi Református Egyház történetéből 1867–1978* (pp. 299–311). Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya.
- Nádasdy, L. (1988). *Fejezetek a Pápai Református Nőnevelő Intézet történetéből*. Dunántúli Református Egyházkerület Tudományos Gyűjteményei.
- Nagy, P. T. (2000). *Járszalag és aréna. Egyház és az állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és a 20. századi Magyarországon*. Új Mandátum.
- Nagy, P. T. (2011). *A növekvő állam árnyékában. Oktatás, politika 1867–1945*. Gondolat.
- Rébay, M. (2012). „[N]agy mult, becsületes jelen és sokat váró jövő.” A Dunántúli Református Egyházkerület közoktatási politikája Hóman Bálint és gróf Teleki Pál minisztersége alatt (1932–1939). In Pusztai, G., Fenyő, I. & Engler, Á. (Eds.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára* (p.

The education policy of the Transdanubian Reformed Church District in the first half of the 1920s

Abstract

Since 2010, we have been analysing the education policy of the Reformed Church in the Horthy era. In the present study, we focus on the Transdanubian District. The time frame is 1920–1925. Our questions are: 1. How did the district react to the state's educational policy? 2. What educational policy guidelines did it formulate? 3. What steps did it take to strengthen its schools and improve the quality of education? 4. Our source was the Assembly minutes, and our method was qualitative documentary analysis.

In 1922, the Ministry of Education withdrew financial support from public schools with fewer than 30 pupils. This decree hit the Catholic-majority district hard. It proposed a return to the education of pastor-teachers in their interests. It also insisted on secondary schools. Their financial situation was stabilised thanks to donations from Hungary and abroad. He endeavoured to strengthen his schools' ecclesiastical spirit and provide religious education in other institutions. It placed great emphasis on religious extracurricular education.

reformed church, education,
Transdanubia, 1920s

DARVAI TIBOREötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi
Gusztáv Gyógypedagógiai Kar**A magyar neveléstudomány 1945
és 1965 között két neveléstudós
visszaemlékezése alapján****Absztrakt**

A szocialista pedagógia magyarországi megjelenésének 20 éves évfordulója alkalmából hét neveléstudós visszaemlékezése (Ágoston György, Jausz Béla, Kiss Árpád, Nagy Sándor, Földes Éva, Hermann Alice és Kelemen László) jelent meg „Életemről, munkámról” címmel 1963 és 1965 között a Pedagógiai Szemle hasábjain. Kutatásunkban e hét visszaemlékezés közül kettőt, a neveléstudós Kiss Árpád és a neveléslélektannal foglalkozó Kelemen László visszaemlékezését vizsgáljuk meg. Azért e két memoárt elemezzük, mert mindkettőjük életútja, szakmai pályája jelentősen eltért a tradicionális neveléstudós életútjától. Kiss Árpádot az 1950-es évek elején Kistarcsára internálták, míg Kelemen László szakmai munkásságában nem a hagyományos neveléstudományi területekkel foglalkozott, például didaktikával, vagy nevelésselmélettel, hanem neveléslélektani kutatóként a neveléstudomány és a pszichológia határterületén dolgozott. Az életútbeli és szakmai eltérésektől függetlenül mindketten az interdiszciplinaritást képviselték munkásságukban és jelentős karriert futottak be.

**szocialista pedagógia, Kiss Árpád,
Kelemen László, visszaemlékezések,
Pedagógiai Szemle, narratívák**

1. Bevezetés

1963 és 1965 között a Pedagógiai Szemle hasábjain az alábbi hét magyar neveléstudós visszaemlékezése jelent meg az „Életemről, munkámról” rovatban: Ágoston György, Földes Éva, Hermann Alice, Jausz Béla, Kelemen László, Nagy Sándor és Kiss Árpád. Vizsgálatunkban e hét visszaemlékezés közül kettőt, a neveléstudós Kiss Árpád és a neveléslélektannal foglalkozó Kelemen László visszaemlékezését vizsgáljuk meg. Azért e két memoárt elemezzük, mert mindkettőjük életútja, szakmai pályája jelentősen eltért a tradicionális neveléstudós életútjától. Kiss Árpádot az 1950-es évek elején Kistarcsára internálták, míg Kelemen László szakmai munkásságában nem a hagyományos neveléstudományi területekkel foglalkozott, például didaktikával, vagy nevelésselmélettel, hanem neveléslélektani kutatóként a neveléstudomány és a pszichológia határterületén dolgozott. Ugyanakkor mindketten a neveléstudományi kutatók egy-egy típusát képviselték. Kiss Árpád az egyetemi szintű pedagógiai-tanári (középiskolai-tanári), míg Kelemen László a főiskolai szintű pedagógiai diplomával rendelkező neveléstudományi szakember mintáját reprezentálta. E két szakmai pályája nagyban eltért egymástól, azonban találhatók benne közös pontok is.

Kutatásunkban elsősorban azt vizsgáltuk meg, hogy Kiss Árpád és Kelemen László visszaemlékezése hogyan és milyen elemekből épült fel. Ezen belül arra is kíváncsiak voltunk, hogy a szakmai mozzanatok mellett hogyan és mennyire találhatók meg a visszaemlékezésekben a politikum, és azon belül is leginkább a szocialista politika és oktatáspolitikai lenyomatai. Másodsorban pedig azt vizsgáltuk meg, hogy a két neveléstudós visszaemlékezésében melyek a metszéspontok, és melyek a törésvonalak. A különböző interpretációk szakmai-pedagógiai, vagy nem szakmai, például politikai-ideológiai vagy esetleg szociológiai okokra vezethetők vissza.

Kiss Árpád és Kelemen László életútját nemcsak az általuk írt visszaemlékezések (Kelemen,

1964; Kiss, 1964) alapján, hanem az 1970-es és az 1990-es években megjelent Pedagógiai Lexikonokban a két neveléstudósról megjelent szócikkek segítségével is rekonstruáltuk (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979). Emellett kutatásunk forrásai közé tartozik a szocialista korszakban megjelent oktatáspolitikai dokumentumokat összegyűjtő kötet is (Kardos & Kornidesz, 1990).

2. A kutatás metodológiája

Kutatásunkban Kiss Árpád és Kelemen László visszaemlékezését narratívaként interpretáljuk. Narratívaként értelmezzük minden olyan szöveget, amely történeteket foglal magába és megtalálhatók benne időbeli és oksági összefüggések. Leginkább azért, mert mindegyik visszaemlékező egy történetet („sztorit”) mond el események oksági és időbeli láncolatába fűzve. Kutatásunkba a narratív történeti megközelítést is integráltuk (Tamura, 2011). Érdemes megjegyezni, hogy az utóbbi években a narratívák elemzése a neveléstörténeti kutatásokban hangsúlyosan kezd megjelenni (Balogh & Szabolcs, 2019; Somogyvári, 2023).

Vizsgálatunk értelmezhető emlékezetkutatásként is, hiszen az emlékezés, az egyéni történet és az objektív történelem közötti viszonyt is elemezzük a visszaemlékezések segítségével. A visszaemlékezéseket több tényező is befolyásolja, így a visszaemlékező személye és élettörténete, a korszak, amelyben a visszaemlékezés megtörténik, és a korszak, amelyre az elbeszélő visszaemlékezik, de a visszaemlékezés megjelenésének helye is (Gyáni, 2000; Golnhofer & Szabolcs, 2014; Kövér, 2014).

A visszaemlékezéseket, vagyis a narratívákat, a politológiai megközelítés segítségével elemezzük (Sáska, 2018; Darvai, 2021). Ami egyben azt is jelenti, hogy a szakmai-pedagógiai logikát kiegészítjük a politológiai paradigmával és eközben a magyar politikatörténet 1945 és 1965 közötti szakaszait vetítjük rá a neveléstudósok visszaemlékezéseire, melyek

I. A reformkortól a Kádár-rendszerig

az alábbiak: 1. A dualizmus ideje, Horthy-korszak; 2. A szocialista-kommunista rendszer kiépülésének időszaka (1945-1950); 3. A Rákosi-korszak (1950-1956); 4. A korai Kádár-korszak (1957-1965).

Ugyanakkor a politikatörténeti megközelítés mellett értelmezési keretként felhasználjuk az 1945 és 1965 közötti diszciplínatörténeti fordulatokkal foglalkozó kutatások eredményeit is (Sáska, 2015; Balog & Nagy, 2016; Garai, 2016; Németh & Biró, 2016; Szabó, 2016).

3. A kutatás forrásai**3.1. Pedagógiai Szemle**

1950-re a szovjet sztálinista mintának megfelelően Magyarországon is megszüntették az összes korábbi neveléstudományi folyóiratot. 1949-ben jelent meg utoljára az Embernevelés folyóirat, melyet a Pedagógusok Szakszervezete adott ki. 1950-ben szüntették meg a Magyar Paedagógia című folyóirat, melyet a fordulat évig a Magyar Paedagogiai Társaság, majd Magyar Pedagógiai Társaság, majd Magyar Pedagógiai Társaság történeti névváltozást követően a Mérei Ferenc vezette Országos Neveléstudományi Intézet adott ki (Pénzes, 2016).

Ebbe a légüres térbe érkezett meg az először 1951-ben publikált Pedagógiai Szemle, amely mindezeknek megfelelően monopol helyzetbe került a neveléstudomány területén, hiszen minden más neveléstudományi folyóiratot előzőleg megszüntettek.

A Pedagógiai Szemle 1951 és 1954 között még a Köznevelési Minisztérium folyóirata volt. Ez jól mutatja a szocialista irányultságú neveléstudomány politikai, minisztériumi függőségét. 1955-től már nem a minisztérium, hanem az 1954-ben létrehozott és a Nagy Sándor által vezetett Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) lapja lett. A Pedagógiai Tudományos Intézet szintén a minisztérium intézményeként funkcionált, de mindezek azt jelentették, hogy a Pedagógiai Szemle közvetlen minisztériumi alárendeltsége megszakadt, hiszen

egy szakmai-tudományos intézmény ékelődött be ebbe a hierarchiába. E változást a sztálinista monolit oktatáspolitikát töréseként is lehet értelmezni. 1962-ben a Pedagógiai Tudományos Intézet és Központi Pedagógustovábbképző Intézet (KPTI) összeolvasztásából létrejött az Országos Pedagógiai Intézet (OPI), és ettől kezdve már az Országos Pedagógiai Intézet folyóirata a Pedagógiai Szemle.

1951-től 1953-ig Vaszkó Mihály a lap főszerkesztője, 1953-tól már Ágoston György, 1957-től pedig Szarka József váltja Ágostont. 1964-ben pedig az Országos Pedagógiai Intézet igazgatóhelyettese Bakonyi Pál lett a főszerkesztő.

Az 1950-es években a szerkesztőbizottsági tagok között találjuk Ágoston Györgyöt, Szarka Józsefet és Szokolszky Istvánt, de a rendszeresen publikáló között szerepel Hermann Alice és Jausz Béla is, valamint az 1950-es évek végétől Kiss Árpád is. Lényegében azt mondhatjuk, hogy az 1963 és 1965 közötti visszaemlékezések írói a Pedagógiai Szemle 1950-es évekbeli alapítói, vagy publikáló szerzői.

Ahogy korábban említettük a Magyar Pedagógiát 1950-ben szüntették meg, a kialakuló Kádár-rendszerben azonban 1961-től kezdve újra megjelenhetett. A kiadó a Magyar Tudományos Akadémia, főszerkesztője pedig az egyik visszaemlékezés írója, Nagy Sándor lett.¹

Az 1964-es évben a Magyar Pedagógia szerkesztői között találhatjuk Ágoston Györgyöt, Földes Évát, Jausz Bélát, Kiss Árpádot és Nagy Sándort is. Ez azt jelenti, hogy a Pedagógiai Szemle 1950-es évekbeli megalapítói és működtetői az 1960-as évek közepére elhagyták a Szemlét és a Magyar Pedagógia szerkesztésébe fogtak. Több jelentése is lehetett az elvándorlásnak, az egyik szerint a

korábbi szerkesztők nem értették egyet azzal, hogy megszüntették a Pedagógiai Tudományos Intézetet és ezzel az aktuálisan a Pedagógiai Szemle kiadója az Országos Pedagógiai Intézet lett. Egy másik érvelés szerint az Akadémia függetlenebb és nagyobb presztízsű intézmény, mint az Országos Pedagógiai Intézet.

Érdekesség, hogy sem Kelemen László, sem Hermann Alice nem tagjai a Magyar Pedagógia szerkesztőbizottságának. Ezt jelentheti azt is, hogy a neveléslélektan és az óvodapedagógia² nem tartoztak a szocialista irányultságú neveléstudomány legrelevánsabb területei közé.

3.2. Pedagógiai Lexikonok

Kutatásunk második forráscsoportját az 1970-es és az 1990-es években megjelent Pedagógiai Lexikonok adják (Báthory & Falus 1997; Nagy, 1976–1979).

Az 1970-es évekbeli négykötetes Pedagógiai Lexikon főszerkesztője a visszaemlékezések egyik írója, Nagy Sándor. A szerkesztők között megtalálható többek között Ágoston György, Bencédy József, Földes Éva, Gordos István, Kiss Árpád, Mészáros István, Nagy Sándor, Szarka József, Zibolen Endre, valamint a tiszteletbeli szerkesztők között a korábban elhunyt Jausz Béla és Szokolszky István is. Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy a hatvanas évekbeli visszaemlékezések írói szerkesztették a hetvenes évekbeli Pedagógiai Lexikont, ami azt jelenti, hogy e csoport szakmai és nem szakmai nézetei, értékei jelentek meg benne.

Az 1997-es három kötetes Pedagógiai Lexikon szerkesztői Báthory Zoltán és Falus Iván voltak (Báthory & Falus, 1997). A két Pedagógiai Lexikon közötti kontinuitásról jól referál, hogy Báthory Zoltán Kiss Árpád, míg Falus Iván Nagy Sándor tanítványa volt.

¹ Érdemes megjegyezni, hogy az 1940-es évek végén megszüntetett Magyar Pszichológiai Szemle 1960-tól kezdve újra megjelenhetett. A neveléstudomány és a pszichológia 1950-es 1960-as évek közötti kapcsolatáról szól Darvai Tibor (2019) tanulmánya.

² Kóger Yvetta (2022 a, b) és Nemes-Wéber Zsófia (2024) a magyar szocialista óvoda 1950-es történetének egy-egy szegmensét dolgozták fel.

Forráskritikai szempontból releváns tényező, hogy az 1970-es évekbeli Pedagógiai Lexikon szócikkei nem, míg az 1990-es évekbeli Pedagógiai Lexikon szócikkei már tartalmazzák a szócikkek szerzőinek nevét. Mindezeknek megfelelően az 1997-es Pedagógiai Lexikonban Kiss Árpád szócikkét Horánszky Nándor, míg Kelemen Lászlóét Pléh Csaba készítette el.

4. Kiss Árpád visszaemlékezésének elemzése

4.1. Közoktatási és felsőoktatási tanulmányok, a kezdetektől 1945-ig

Kiss Árpád erdélyi szász faluban, értelmiségi családban született a huszadik század elején. Családjából papok, tanítók és köztisztviselők kerültek ki (Kiss, 1964). A trianoni határváltozás miatt az érettségét már nem Erdélyben, hanem Balassagyarmaton teszi le 1926-ban (Kiss, 1964). Ezt követően a budapesti bölcsészkarra iratkozik be, ahol 1932-ben szerez francia-német szakos tanári oklevelet (Báthory & Falus, 1997; Kiss, 1964; Nagy, 1976–1979).

1932-ben az egyetemi diploma megszerzése után közvetlenül abban a balassagyarmati gimnáziumban kezd el tanítani, ahol korábban ő maga is tanult (Báthory & Falus, 1997; Kiss, 1964; Nagy, 1976–1979).

Pályafutásában a nagy változás, a szakmai fordulat 1939-ben következik be, amikor is az újonnan alakuló debreceni Tanárképző Intézet Gimnáziumába kerül oktatóként (Báthory & Falus 1997; Kiss, 1964; Nagy, 1976–1979). Narratívája szerint itt olyan szakmai közegben dolgozott, amely nagy hatással lesz későbbi életére (Kiss, 1964). A gimnázium igazgatója Jausz Béla, akit Kiss megemlít visszaemlékezésében, ugyanezt Jausz nem teszi meg vele narratívájában (Jausz, 2021). Az iskolát támogatja, és sokat látogatja a debreceni egyetemi pedagógia tanszékének vezetője, előbb Mitrovics Gyula, majd Karácsony Sándor is. Kiss 1964-es visszaemlékezése szerint a debreceni években egyfajta reformpedagógiát

műveltek, a nevelés iskolászerűségének megtartása mellett, úgy, hogy ekkor még nem ismerték sem Dewey, sem Nagy László munkásságát (Kiss, 1964).

Narratívájában tudományos munkásságának első szakaszát a debreceni gyakorló gimnáziumi időszakra teszi (Kiss, 1964). Ekkor adták ki a Kovács Máté és a Barra György nevével fémjelezhető Debreceni Könyvek sorozatot, amelyben megjelentek a „*Mai magyar nevelés*” és „*Az emberi felszabadulás útjai*” című kötetei (Kiss, 1943, 1945). 1964-ből visszatekintve Kiss az e szakaszban készült publikációit „eligazodást kereső műveknek” nevezi (Kiss, 1964). Itt meg kell jegyeznünk, hogy egyes kutatások szerint Kiss Árpád ezen műveiben megjelent a faji gondolat kérdésköre (Sáska, 2006, 2008). Valószínűleg e művek és az ebben megjelenő ellentmondásos gondolatok szerepet játszottak Kiss Árpád Kistarcsára való internálásában az 1950-es évek elején, és abban is, hogy a rehabilitálást követően (valamelyest) csak háttérbe szorítva dolgozhatott.

Kiss Árpád 1940-es évek eleji műveink szocialista korszakbeli nehézkes adaptációjáról referálhat, hogy az 1943-ban megjelent *Mai magyar nevelést* a hetvenes évekbeli és egyben Kiss Árpád által is szerkesztett Pedagógiai Lexikon nem, viszont a kilencvenes évekbeli Pedagógiai Lexikon már tartalmazta (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979). E logikát megtöri, hogy az 1945-ös *Az emberi felszabadulás útjai* esetében mindez fordítva történt, a hetvenes évekbeli lexikon tartalmazta Kiss e művét, viszont az 1997-es nem (Báthory & Falus, 1997; Kiss, 1964; Nagy, 1976–1979).

4.2. A kommunista hatalomátvétel, az 1945-1950 közötti időszak

Ahogy a többi visszaemlékező neveléstudós esetében, úgy Kiss Árpádnál is az 1945 és 1950 közötti időszak a radikális és gyors politikai változásoknak megfelelően az igencsak mozgalmas évek közé tartozott. Ekkor rendkívül gyorsan lehetett rettentő magasra jutni és onnan

ugyanilyen gyorsasággal a mélybe zuhanni, ahogyan ez többekkel megtörtént, köztük Kiss Árpáddal is.

Kiss Árpád 1945-ben lesz az Országos Köznevelési Tanács ügyvezető igazgatója, elnöke pedig az orvos, kutatóorvos, biokémikus Szent-Györgyi Albert (Báthory & Falus, 1997; Kiss, 1964; Nagy, 1976–1979). Az új oktatáspolitikai intézmény feladataként lett kijelölve, hogy létrehozson egy új, demokratikus közoktatási iskolarendszert. Vagyis ekkor a korábbi gimnáziumi tanár Kiss Árpád, már nem tanári, hanem oktatásirányítói funkcióval rendelkezett.

Ügyvezető igazgatói szerepével párhuzamosan Karácsony Sándor fogadja magántanárrá Kiss Árpádot a debreceni egyetemen „A nevelés és a neveléstudomány legújabbkori törekvései” tárgyából (Báthory & Falus, 1997; Kiss, 1964; Nagy, 1976–1979). Közben a Debreceni Egyetemen neveléslélektani és didaktikai előadásokat tart (Kiss, 1964). A Magyar Pedagógiai Társaság tagjává Prohászka Lajos professzor avatta (Kiss, 1964). Keresztury Dezső miniszter a Köznevelés főszervezőjének kéri fel. E mozzanatokat összegezve azt mondhatjuk, hogy Kiss Árpád a negyvenes évek második felében – 1946 és 1948 között – szakmailag a csúcson van.

A fordulat évében – 1948-ban – a politikai széljárás megváltozásával „fordul meg” a gyorsan felfelé ívelő szakmai pályafutás iránya. Az Országos Köznevelési Tanács beolvad a Mérei Ferenc vezette Országos Neveléstudományi Intézetbe, ahol Kiss Árpád már nem ügyvezető igazgató, hanem „csak” a Didaktikai Tanszék vezetője (Báthory & Falus, 1997; Kiss, 1964; Nagy, 1976–1979). A kizsorolás mozzanatát erősíti meg, hogy a pedológus-pszichológus Mérei vezette intézetben egészen bizonyos, hogy nem a didaktika lehetett a legrelevánsabb tematika (Sáska, 2009). A széljárás irányának megváltozását és az új sztalinizációs oktatáspolitikai tendenciát erősíti meg, hogy Kiss Árpád 1948-ban már nem a Köznevelés főszervezője.

Kiss Árpád tudományos pályájának második szakaszát az 1945 és 1949 közötti időszakra teszi (Kiss, 1964). Ekkor műveinek iránytűjét az Országos Köznevelési Tanácsban betöltött ügyvezetői igazgató poszt határozta meg. Ennek megfelelően művei a közoktatási reformról és az oktatáspolitikáról referáltak. Narratívájában az 1948-as „*Nevelés és neveléstudomány*” (Kiss 1948), valamint a Faragó Lászlóval közösen írt és 1949-ben megjelent „*Az új nevelés kérdései*” köteteit említi meg (Faragó & Kiss, 1949). A hetvenes évekbeli Pedagógiai Lexikon mindkét kötetét tartalmazza, míg az 1997-es lexikon csak „*Az új nevelés kérdéseit*” (Báthory & Falus 1997; Nagy, 1976–1979).

A „bukás” tovább folytatódott és Kiss Árpád 1949-től 1951-ig már csak a középfokú budapesti tanítóképzőben oktat (Kiss, 1964). A negyvenes évek végi és az ötvenes évek eleji tanítóképzős időszakot a két Pedagógiai Lexikon nem tartalmazza (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979). Egyelőre nem tisztázott ennek oka, de feltételezésünk szerint kapcsolatban lehet a tanítóképző intézetnek az oktatási intézmények közötti hierarchiában elfoglalt helyével.

4.3. 1950–1956. A Rákosi-korszak

A mélypont 1951-ben jön el Kiss Árpád életében, amikor is Kistarcsára internálták (Kiss, 1964).³ Az internálás egyik oka a vád szerint, hogy Kiss a nyugati-burzsoá polgári pedagógiát – tehát nem a szovjet-sztálinista mintát – képviselte szakmai nézeteiben, és az Országos Köznevelési Tanács oktatásirányítójaként is ennek az implementációjára törekedett. Vagyis antimarxistának bélyegezték, ami a sztálinista korszakban a legnagyobb bűn volt. A következő vádpont a negyvenes évek elején megjelent művei lehettek, amelyekben egyes értelmezések szerint megjelent a faji gondolat kérdésköre (Sáska 2006, 2008). Értelemszerűen, és nem meglepő módon az internálásról a hetvenes

³ A kistarcsai internálótábor történetét dolgozza fel monográfiájában Ruzsa Bence (2020).

évekbeli Pedagógiai Lexikon nem, csak a kilencvenes évekbeli számol be (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979). Érthető módon Kiss Árpád 1964-es visszaemlékezésében mindössze két bekezdésben említi meg a kistarcsai internálótáborban eltöltött két és fél évet: „1951 májusában vizsgálati fogságba kerülök, majd Kistarcsára internálnak. 1953 szeptemberében amnesztia alapján engednek szabadon. Ez a nagyjában 2 és fél év feleségem története. Az a feltételezés, melynek következményeképpen a kikérdezés megindul, nem pedagógiai vonatkozású. Egyéni visszahatásom? Egy – sokszor fojtogató – szorongáson kívül, melyet azokért éreztem, akiről eddig én gondoskodtam, a történelmet és irodalmat olvasó ember kíváncsisága és csodálkozása... Hogy ilyen helyzetek valóban vannak, és úgy vannak. 1953 szeptember. Mindent el kell kezdeni újból, vagy el kellene... Az akkori művelődésügyi miniszter aktív támogatása ellenére is csak nehezen és lassan megy” (Kiss, 1964, p. 301).

Nagy Imre 1953-as hatalomkerülésével a Rákosi Mátyás ideje alatt elítélt politikai foglyok nagy részét szabadon engedik, így szabadul amnesztiával Kiss Árpád.⁴

Kiss Árpád életében az újrakezdés lassan és zökkenőkkal valósult meg. Ennek egyik oka, hogy az amnesztiától függetlenül az antimarxizmus stigmája megmaradt. Ugyanakkor az ötvenes évekbeli gyors politikai irányváltások – antisztálinista vs. sztálinista politikai ciklus – is nyomot hagytak Kiss életén és szakmai pályafutásán. Erről a megszakítottságról referálnak a gyakori munkahelyváltások. A rehabilitáció után 1953-ban – vagyis Nagy Imre idejében – kezdetben óradíjas, majd rendes nevelő, 1954-től pedig már tanítóképzős tanár (Kiss, 1964). Nagy Imre 1955-ös félreállítását követően nem sokkal már nem tanítóképzős, hanem általános iskolai nevelő Csepelen, később

⁴ Érdemes megjegyezni, hogy Kádár János 1954 nyarán kapott amnesztiát.

pedig napközi-otthon vezető lesz (Kiss 1964). Az 1956-os februári XX. Kongresszus után meginduló desztalinizációs hullám hatására 1956 szeptemberében ismételtén visszakérül a tanítóképző intézetbe (Kiss, 1964, p. 307). Nem meglepő módon a hetvenes évekbeli Lexikon a gyakori munkahelyváltásokról nem referál, a rendszerváltozás utáni pedig csak annyit ír, hogy a szabadulást követően általános iskolai és tanítóképzős tanár volt Kiss Árpád (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979).

4.4. 1957–1965. A korai Kádár-korszak

Az ötvenes évek végén a kádári megbékélési politika jegyében Kiss Árpádot rehabilitálják és didaktikai kutatásokkal foglalkozhat a Pedagógiai Tudományos Intézetben, majd a hatvanas évek elején ennek utódintézetében az Országos Pedagógiai Intézetben lesz a Didaktikai Tanszék vezetője (Báthory & Falus, 1997; Kiss, 1964; Nagy, 1976–1979).

Kiss Árpád szakmai-tudományos pályafutásának harmadik szakaszát a Pedagógiai Tudományos Intézet és az Országos Pedagógiai Intézetben eltöltött időszakra teszi (Kiss, 1964). Ekkor leginkább a műveltség és iskola kapcsolatával, valamint a tanulmányi helyzet kérdéskörével foglalkozik. 1966-ban szerzi meg kandidátusi címét, és 1969-ben kerül kiadásra kandidátusi disszertációjából a „*Műveltség és iskola*” című műve (Kiss, 1969).

5. Kelemen László visszaemlékezésének elemzése

5.1. Közoktatási és felsőoktatási tanulmányok, a kezdetek 1945-ig

Kelemen László a visszaemlékező neveléstudósok között számunkra azért lesz fontos, mert szakmai szocializációs mintájában a tanítóképzős-főiskolai mintázatot képviseli az egyetemi mintával szemben. Kelemen szakmai pályája jó példa arra, hogy milyen módon lehetett bekerülni a neveléstudományi elitbe a

szocialista korszakban, annak a személynek, aki első oklevelét főiskolai szinten szerezte meg.

Kiss Árpáddal ellentétben Kelemen László nem értelmiségi családban született. Kelemen a középfokú tanítóképzőt szülővárosában Kiskunfélegyházán végezte el (Kelemen, 1964). A családnak az iskoláztatási lehetőségekről alkotott perspektíváit jól prezentálja Kelemen, amikor azt mondja visszaemlékezésében, hogy szülei szemszögéből a középfokú tanítóképző elvégzése nevezhető a „legtávolabbi álomnak” (Kelemen, 1964, p. 580).

1964-es visszaemlékezésében a középfokú tanítóképzés kettősségéről számol be, hiszen mint írja, az ország legjobb tanítóképzője volt a kiskunfélegyházi, olyan kiváló tanárokkal, mint Rozsonдай Zoltán; azonban már ekkor autodidakta módon kellett megtanulnia a gimnáziumi tananyagot a magasabb tudás eléréséhez, különösen az idegen nyelveket és matematikát (Kelemen, 1964). A tanítóképző dichotómiáját az alábbi módon fogalmazza meg: „Számításba kell venni ugyanis, hogy az akkori tanítóképző, ha nem is adott nagyon magas szintű műveltséget – sokoldalúságot követelt – és rendkívül időigényes tárgyakat oktatott” (Kelemen, 1964, p. 580).

Kelemen 1938-ban beiratkozik a Szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola magyar, német és történelem szakára (Kelemen, 1964). Valószínűleg nem nevezhető véletlennek, hogy a főiskolai tanulmányokat nem tartalmazzák a Pedagógiai Lexikonok (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979). Azt is csak Kelemen narratívájából tudjuk meg, hogy a főiskolával párhuzamosan rendkívüli hallgatója lett az egyetem bölcsészkarának (Kelemen, 1964, p. 581). Fízel Natasa (2018) könyvében megerősíti ezt az érvelést, ugyanis a főiskola kooperált az egyetemmel, ami azt jelentette, hogy a főiskolai hallgatók az egyetemen is hallgathattak órákat.

Különösen a későbbi szakmai pálya szempontjából releváns, hogy a főiskolán a filozófia, a szociológia – ez utóbbi ekkor leginkább a népi írókat jelentette Kelemen

szemszögéből – és a lélektan felé is tájékozódik, 1964-es narratívája szerint (Kelemen, 1964). Az inter- és multidiszciplináris megközelítés azért lényeges, mert az ötvenes évek szocialista pedagógiája pont e sokszempontú megközelítést opponálja, és a pedagógia mindenhatóságát hirdeti az oktatás-nevelés területén. Később látni fogjuk, hogy Kelemen László is egyetértett ezzel a politikum szférájából származó pedagógiai-tudományos nézettel.

Kelemen László az egyetemi és a főiskolai képzés közötti szimbolikus különbséget az alábbi módon ecsetelte narratívájában: „... főiskolás korunkban az egyetemen egy rikító sárga indexet kaptunk, azzal a bevezetővel, hogy ilyen indexet minden 17 évet betöltött, épelméjű, magyar állampolgár válthat magának (Kelemen, 1964, p. 582)”. Fízel Natasa (2018) korábban említett kutatásában szintén hangsúlyozza, hogy a sárga színű indexet a főiskolai hallgatók a hátrányos megkülönböztetés, a stigmatizáció elemeként érzékelték.

Az összes visszaemlékező neveléstudós narratívájában megjelent a Horthy-korszak opponálásának kötelező eleme és a szellemi nyitás megalapozása az 1945 utáni rendszer irányában, ahogyan ez történt Kelemen László esetében is. Az összehasonlító mozzanat okán érdemes megjegyezni, hogy egyedül Kiss Árpád esetében hiányzott e kötelező politikai-ideológiai elem. A két világháború közötti rendszer kritikájának egyik példája akkor jelenik meg visszaemlékezésében, amikor Kelemen László főiskolai hallgatóként szeretett volna ösztöndíjjal németországi tanulmányi útra menni, az e célra létrehozott kiskunfélegyházi – tehát szülővárosának alapítvány – azonban nem támogatta őt. Erről az esetről azt írja: „nem volt megfelelő „protekció”. „A városi urak, főtisztviselők saját gyermekeik közt osztották szét azt, és a kereskedősegéd fiát szinte kidobták az ajtón, ha nagy alázatosan kérni próbálta ezt a lehetőséget...” (Kelemen, 1964, p. 581). Emellett nem értelmiségi származása és a népi írók is erősítették benne a „forradalmi elégedetlenséget” az „egész akkori egész

akkori társadalommal, főként a nyárspolgár és »rothadt« (ez volt akkor a szabványkifejezésünk) középosztály ellen” (Kelemen, 1964, p. 581).

A polgári iskolai tanári oklevél megszerzése után 1942-ben Kelemen László az Apponyi Kollégium hallgatója lesz pedagógia és pszichológia szakon, s itt szerzi meg az egyetemi szintű pedagógiai oklevelét, amely arra jogosítja fel, hogy tanítóképző intézetben oktathasson. Az apponyis időszakról egyedül a kilencvenes évekbeli Pedagógia Lexikon nem számol be (Báthory & Falus, 1997; Kelemen, 1964; Nagy, 1976–1979).

5.2. A kommunista hatalomátvétel, az 1945–1950 közötti időszak

Kelemen László 1945-ben kezdi el oktatói munkáját, az alma materben, a kiskunfélegyházi tanítóképzőben, melyről a kilencvenes évekbeli Pedagógiai Lexikon nem tesz említést (Kelemen, 1964; Nagy, 1976–1979). A tanítóképzőben lélektant és pedagógiát tanít, illetve narratívájában megemlíti, hogy ezzel párhuzamosan az általános iskola felső tagozatában is oktat, német nyelvet és az ember élete tantárgyat (Kelemen, 1964). Közben – 1946-ban – belép a Nemzeti Parasztpártba, a népi írók hatására (Kelemen, 1964). 1947-ben a Szegedi Egyetemen doktorál pedagógiából, a gondolkodás nevelése témaköréből, amely szakmai pályájának legfőbb témája lesz (Kelemen, 1964). A doktorátust a két Pedagógiai Lexikon szintén nem említi (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979). Közben kísérleteket végez általános iskolákban, melynek eredménye a Köznevelésben jelenik meg (Kelemen, 1947). Narratívája szerint erre Mérei felfigyelt, és vélhetően e kapcsolatnak köszönhetően került 1948-ban a budapesti Pedagógiai Főiskolára (Kelemen, 1964; Molnár, 2015). A főiskolai mozzanat ezúttal sem kerül említésre a Pedagógiai Lexikonokban.

A korszak jellegéről szintén jól referál – valamint a társadalom és egyben a pedagógusok átképzésének jelenségét is mutatja –, hogy

Kelemen László 1948 augusztusában egyhónapos központi szakszervezeti iskolán vesz részt Budapesten (Kelemen, 1964). Erről az alábbiakat írja visszaemlékezésben: „Ekkor ismerkedtem meg először a maga teljes rendszerében, kiváló szakemberek útmutatásai nyomán a marxizmus-leninizmussal. Ekkor értettem meg igazán a társadalmi fejlődés, az osztályharc és a marxi politikai gazdaságtan alapvető törvényeit. Mindez politikai és társadalmi szemléletmódot gyökeresen átalakította” (Kelemen, 1964, p. 583).

Az átképzés után 1948 őszén a Pécsi Pedagógiai Főiskolára kerül mint a leendő lélektani tanszék vezetője (Báthory & Falus, 1997; Kelemen, 1964; Nagy, 1976–1979). Azonban a lélektani tanszék megalapítása nem valósulhatott meg, hiszen a fordulat évét követően egy évvel a nyugati kapcsolatokkal is rendelkező pszichológia kezdett fokozatosan kiszorulni a tudományos térből. Végül, 1949-ben, a Pedagógiai Főiskolán a Lélektani Tanszék helyett a Nagy Sándor vezette Pedagógiai Tanszékre kerül mint a lélektan tanára (Báthory & Falus 1997; Kelemen, 1964; Nagy, 1976–1979). A Pécsi Pedagógiai Főiskolai oktatást már tartalmazzák a Pedagógiai Lexikonok (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979).

5.3. A Rákosi-korszak, 1950–1956

A Pécsi Pedagógiai Főiskolai munka első szakasza a sztalinizáció időszakára esik és nem nevezhető véletlennek, hogy Kelemen visszaemlékezésében pécsi szakmai pályájának első részét 1953-mal zárja le. Nem szabad elfelejteni, hogy Nagy Sándor Budapestre helyezését követően már Kelemen László a Pedagógiai Tanszék vezetője. Habár szakmai karrierje szempontjából összességében „meddőnek” érzékeli az 1949 és 1953 közötti időszakot, azonban e korszak elemzésekor, értékelésekor az „egyfelől és másfelől” érvelést használja (Kelemen, 1964).

Egyfelől a különböző irányzatok „zűrzavaros sokféleségével” leírható polgári-nyugati

pszichológiával szemben a sztálinista mintának megfelelően megalkotott, vagyis nem organikusan fejlődő szovjet pszichológiát – melynek az egységesítés, a különböző pszichológiai iskolák megszüntetése a legfőbb jellemzője – szakmai fejlődése szempontjából hasznosnak találja (Kelemen, 1964). Emellett 1964-ből visszatekintve amellyel érvel, hogy a szovjet pedagógiából megismert Makarenko pedagógia rendszere is nagy hatással volt rá (Kelemen, 1964). Azonban nem szabad elfelejteni, hogy Makarenko pedagógiai nézeteinek 1949 és 1953 között csak sztálinista értelmezése létezett. A sztálinista minta lényegében azt jelentette, hogy a pedagógiának alá kellett rendelődnie a sztálinista irányú kommunista párt politikájának, a pedagógiának pedig a párt irányelveit kellett implementálnia az oktatásügy területén (Darvai, 2021).

Másfelől Kelemen a sztálinizmus, a dogmatizmus szakaszát negatívan is értékeli. Ugyanis az ötvenes évek elején kutatásaiban kísérleti módszert használt, azonban ezt a metodológiát a szovjet pszichológia tudományban diszkreditálták, ahogy a tesztmódszert is (Carson, 2014; Pléh, 2010; 2016). Nem meglepő módon ebben a dogmatikus légkörben a kísérletekkel és mérésekkel operáló Kelemen munkásságát a tesztmódszer és a burzsoá formalizmus vádjával illették (Kelemen, 1964). Emiatt az MTA Pedagógiai Bizottsága vitára tűzte ki 1955 decemberében a pécsi Pedagógia Tanszék és azon belül Kelemen László munkásságát. Azonban a Pedagógiai Bizottság megvédte őt (Kelemen, 1964), ami egyben azt is jelenti, hogy a bizottság a tesztmódszertől és a burzsoá stigmától függetlenül szocialista neveléstudományi kutatónak értékelte Kelemen szakmai-tudományos tevékenységét.

Kelemen László Az 1956-os Balatonfüredi Pedagóguskonferencián a Kardos Lajos vezette neveléslélektani vita résztvevője volt, bár erről nem referál visszaemlékezésben (Kelemen, 1964). Kutatása körül élénk vita alakult ki. Kardos Lajos rendszertani szempontból amellyel

érvelt, hogy Kelemen nem pszichológiai, hanem pedagógiai kísérletet végez, hiszen nem a gyermekben lejátszódó lelki folyamatot, hanem „csak” e folyamatok eredményét vizsgálja kísérleteiben (Balatonfüredi, 1957). Kardos Lajos mondatai azért is fontosak, mert a nyugati pszichológusi mintát képviselő Kardos lényegében azt mondja Kelemennek, hogy nem nyugati típusú pszichológiát, hanem keleti, szocialista pedagógiát művel, melynek nincsen helye a pszichológiában, csak a pedagógiában. Kardos lényegében „kitessékeli” a szocialista irányultságú neveléslélektant a pszichológiai mezőből a neveléstudomány irányába.

5.4. 1957–1965. A korai Kádár-korszak

Kelemen László narratívájában a többi visszaemlékező neveléstudóshoz hasonlóan a már jól bevált mintához igazodik. Az 1956-os forradalmat követő időszak politikai, oktatáspolitikai eseményei nem kerülnek megemlézésre – érthető módon –, helyette a szakmai-tudományos munka bemutatására helyeződik a hangsúly.

Kelemen László ebben az időszakban kezd el foglalkozni a tanulói gondolkodás fejlődésének kérdéseivel. Ennek első eredményei az 1957-es „A fogalmak és a gondolkodás sajátosságai az általános iskola alsó tagozatában” című kandidátusi értekezésben jelennek meg. E kötetet három évvel később adta ki „A tanulók gondolkodása 6-10 éves korban” címmel (Kelemen, 1960). A kutatás folytatását pedig a „10-14 éves tanulók tudásszintje és gondolkodása” címmel publikálta 1963-ban (Kelemen, 1963). E két kötetet a hetvenes évekbeli Pedagógiai Lexikonok tartalmazzák, viszont a kilencvenes évekbeli nem (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979).

Szakmai-tudományos munkájának produktumaiként Kelemen megemlíti a hatvanas évek elején megjelent „Neveléslélektan” és „Fejlődéslélektan” című főiskolai jegyzeteit (Kelemen, 1960, 1963). Végezetül fontosnak tartja kiemelni narratívájában az önálló lélektani

tanszék létesítésének szükségességét (Kelemen, 1964), melyet a hatvanas évek második felében megkap Kelemen, de nem Pécsen, hanem Debrecenben (Brezsnyánszky, 2020).

6. Következtetések

A visszaemlékezések elemzéséből jól kirajzolódik, hogy Kiss Árpád és Kelemen László pályafutása két különböző irányt képviselt az 1945 utáni neveléstudományban. Kiss Árpád a Rákosi-korszakban többször is kirekesztést szenvedett el. Ennek egyik elemeként 1951 és 1953 között Kistarcsára internálták. Azonban 1956-ot követően a kiépülő Kádár-rendszerben rehabilitálták és képes volt beilleszkedni az új szocialista rendszerbe. Nem véletlen, hogy rehabilitálásának 10 évében, 1966-ban, sikeresen megvédhette kandidátusi disszertációját. Mindezekről függetlenül rehabilitációja nem lehetett teljes, hiszen a visszaemlékező neveléstudósok közül egyedül ő nem oktathatott a felsőoktatási rendszerben.

Kelemen László Kiss Árpádtól eltérően nem szenvedett el kirekesztést. Ez megtörténhetett volna az 1950-es évek közepén, azonban az MTA Pedagógiai Bizottsága – lényegében a visszaemlékező neveléstudósok – megvédte személyét és munkásságát. Ettől függetlenül Kelemen László nem tartozott a neveléstudomány fősodrába, hiszen a többi visszaemlékező neveléstudóstól eltérően nem a neveléstudomány egy klasszikus területét művelte, hanem inkább a pszichológia és a neveléstudomány határterületén mozgott neveléslélektani kutatóként.

Szakmai szempontból releváns distinkció a két kutató között, hogy Kiss Árpád egyetemi diplomát szerzett, míg Kelemen László első felsőoktatási pedagógiai oklevele főiskolai szintű volt. Ehhez kapcsolódik, hogy a hetvenes évekbeli Pedagógiai Lexikon nem tartalmazza Kelemen László esetében a főiskolai éveket. Az „elhallgatás” oka nagy valószínűség szerint az egyetemi és a főiskolai szintű képzés közti hierarchiában található, ahol az előbbi mindig is

magasabb presztízszt képviselt, mint az utóbbi.

A releváns életútbeli különbségektől függetlenül objektíven megállapíthatjuk, hogy mindketten iskolateremtő személyiségek voltak. Kiss Árpád mindezt az Országos Pedagógia Intézetben valósította meg. Erről tanúskodik, hogy tanítványa, Báthory Zoltán Kiss Árpád díjat hozott létre az Országos Pedagógiai Intézetben az 1980-as években. Érdekesség, hogy Kelemen László nem Pécsen lett iskolateremtő személyiség, hanem a Debreceni Egyetemen, ahol megalapította az önálló Pszichológiai Tanszéket, éppen 1965-öt követően.

7. Irodalom

- Balatonfüredi Pedagógus Konferencia (1957). Rövidített jegyzőkönyv. Pedagógiai Tudományos Intézet. Kézirat.
- Balog B. & Nagy A. (2016). A neveléstudomány helyzete az 1949-1957 közötti időszakban a személyi ügyek és háttérintézmények tükrében. In Németh A., Garai I., & Szabó Z. A. (szerk.). *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában* (pp. 161-184). Gondolat.
- Balog B. & Szabolcs É. (2019). Narratíva és pedagógiatörténet: egy lehetséges kutatási szemléletmód. *Pedagógiatörténeti Szemle*, 5(1-2). 57-65.
- Báthory Z. & Falus I. (1997) (szerk.). *Pedagógiai Lexikon*. Keraban.
- Brezsnyánszky L. (2020). A pedagógia és a pszichológia együttélési formái a Debreceni Egyetemen. *Educatio*, 29(4), 606-617.
- Carson, J. (2014). Mental Testing in the Early Twentieth Century: sInternationalising the Mental Testing Story. *History of Psychology*, 17(3), 249–255.
- Darvai, T. (2019). A szocialista neveléslélektan megteremtése Magyarországon az 1960-as években. *Iskolakultúra*, 29(8), 47–67.
- Darvai, T. (2021). Makarenko-értelmezések Magyarországon a hosszú 1950-es években. *Iskolakultúra*, 31(5), 27–40.
- Faragó L. & Kiss Á. (1949). *Az új nevelés*

- kérdései. Állami Pedagógiai Főiskola.
- Fizel N. (2018). *A magyar polgári iskolai tanárképzés története (1868–1947)*. Gondolat.
- Garai I. (2016). A magyar felsőoktatás strukturális átalakítási és államosítási kísérletei az 1949-1953 közötti időszakban. In Németh A., Garai I., & Szabó Z. A. (szerk.) *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában* (pp. 119-160). Gondolat.
- Golnhofér E. & Szabolcs É. (2014). Adalékok egy neveléstudomány életúthoz: Ágoston György 1949-1959 között. In Fizel N. & Nóbik A. (szerk.), *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére* (pp. 67-81). Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Gyáni G. (2000). *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó.
- Hoshmand, L. T. (2005). Narratology, cultural psychology, and counseling research. *Journal of Counseling Psychology*. 27(2), 178–186.
- Jausz Béla (1963): Életemről, munkámról. *Pedagógiai Szemle*, 13(6), 545–555.
- Kardos J. & Kornidesz M. (1990). *Dokumentumok az oktatáspolitikai történetéből. 1–2. kötet. 1950-1972*. Tankönyvkiadó.
- Kelemen L. (1947). A gondolkodás nevelése. *Köznevelés*. 3(18), 385–387.
- Kelemen L. (1960). *A tanulók gondolkodása 6-10 éves korban*. Tankönyvkiadó.
- Kelemen L. (1963). *A 10-14 éves tanulók tudásszintje és gondolkodása*. Akadémiai Kiadó.
- Kelemen L. (1964). Életemről, munkámról. *Pedagógiai Szemle*, 14(6), 579–586.
- Kiss Á. (1943). *Mai magyar nevelés*. Debreceni könyvek.
- Kiss Á. (1945). *Az emberi felszabadulás útja*. Debreceni Könyvek.
- Kiss Á. (1948). *Nevelés és neveléstudomány: pedagógiai olvasókönyv*. Egyetemi Nyomda.
- Kiss Á. (1964). Életemről, munkámról. *Pedagógiai Szemle*, 14(3), 295–305.
- Kóger Y. (2022a). Relationship between families and kindergartens in Hungary in the 1950s. *Journal of Childhood, Education & Society*, 3(3), 293-307.
- Kóger Y. (2022b). Az óvodáskorú gyermek fő nevelési színtereinek, azaz a család és az óvoda kapcsolatának alakulása az ötvenes években. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat*. 10(4), 220–244.
- Kövér Gy. (2014). *Biográfia és társadalomtörténet*. Osiris.
- Molnár B. (2015). Főiskolai tanítóképzés 1947 és 1949 között. In Torgyik J. (szerk.), *Százarcú pedagógia* (pp. 207–214). International Research Institute.
- Nagy S. (1976-1979) (szerk.). *Pedagógiai Lexikon*. Akadémiai Kiadó.
- Németh A. & Biró Zs. H. (2016). A magyar neveléstudomány diszciplína jellemzőinek és kognitív tartalmainak változásai a 20. század második felében. In Németh A., & Garai I., & Szabó Z. A. (szerk.), *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában* (pp. 7–118). Gondolat.
- Nemes-Wéber Zs. (2024). A pártideológia megjelenése a magyar óvónők életében az 1950-es 1960-as években. In Pusztafalvi H., & Takács Zs. M. (szerk.), *Tanulmányok a 19-20. század neveléstörténetének köréből. Neveléstörténet-Művelődéstörténet I.* (pp. 61-72). Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága.
- Pénzes D. (2016). A hazai pedagógia szaksajtó-kutatás történetéhez: a Pedagógiai Szemle genezise. *Neveléstudomány*, 3(3), 36–48.
- Pénzes D. (2021). *A neveléstudományi elit átalakulása a Rákosi-korszakban*. Doktori Értekezés. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem.
- Pléh Cs. (2010). *A lélektan története*. Osiris Kiadó.
- Pléh Cs. (2016). Intézmények, eszmék és sorsok a magyar pszichológia fél évszázadában 1960-2010. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(4–5), 691–723.
- Ruzsa B. (2020). *Egy évszázad Kistarcsán*

– *Az internálótábor története*. Kistarcsai Kulturális Egyesület.

- Sáska G. (2006). A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban. *Iskolakultúra*, 16(1–2), 3–23.
- Sáska G. (2008). A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban. *Magyar Pedagógia*, 88(4), 263–285.
- Sáska G. (2009). A szocialista neveléstudomány kialakulása és függősorba süllyedése – a didaktika példáján. In Németh A., & Biró Zs. H. (szerk.), *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében* (pp. 98–130). Gondolat.
- Sáska G. (2015). A neveléstudományi elit viszonya a politikai marxizmushoz az ötvenes években. In Németh A., Biró Zs. H., & Garai I. (szerk.), *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében* (pp. 177-212). Gondolat.
- Sáska G. (2018). Igény az igazság monopóliumára. A politikai és világnézeti marxizmus-leninizmus a sztálini kor pedagógia tudományában. *Pedagógia történeti Szemle*, 3(1–2), 1–52.
- Somogyvári L. (2023). Educationalists in 1950s, 1960s Hungary: Identity and Profession through Retrospective Life (Hi)Stories. *Historica Scholastica*, 9(2), 159–176.
- Szabó Z. (2016). A jogalkotói szándék egy lehetséges feltérképezési útja a tudományos minősítés szabályozási rendszerében – az előterjesztői indoklások köre (1949-1989). In Németh A., & Garai I., & Szabó Z. A. (szerk.), *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában* (pp. 203-234). Gondolat.
- Tamura, E. (2011). Narrative History and Theory. *History of Education Quarterly*. 44(2), 150–157.

Hungarian educational science in the first twenty years of socialism, based on the recollections of two educational scientists

Abstract

On the occasion of the 20th anniversary of the emergence of socialist pedagogy in Hungary, seven educational scientists (György Ágoston, Béla Jausz, Árpád Kiss, Sándor Nagy, Éva Földes, Alice Hermann and László Kelemen) published their memoirs “On my life and work” in the Pedagogical Review between 1963 and 1965. In our research, we will examine two of these seven memoirs, those of Árpád Kiss, an educational scientist, and László Kelemen, a psychologist of education. Our study analyses these two memoirs because their life paths and professional careers differed significantly from those of traditional educational scientists. Árpád Kiss was interned in Kistarcsa in the early 1950s, while László Kelemen’s professional work was not in the traditional fields of educational science, such as didactics or educational theory. However, as an educational psychology researcher, he worked at the intersection of educational science and psychology. Regardless of their career and professional differences, they both represented interdisciplinarity in their work and have had significant careers in educational science.

socialist pedagogy, Árpád Kiss, László Kelemen, memoirs, Pedagogical Review, narratives

02.

II. Kreatív iskola a jövő kompetenciái érdekében



**LIPÓCZKI ÁKOS¹,
DERÉNYI ANDRÁS²,
PALLAG ANDREA¹,
SEDIVINÉ BALASSA
ILDIKÓ³,
BODNÁR ÉVA⁴,
SASS JUDIT⁴**

¹ Moholy-Nagy Művészeti Egyetem,

² független kutató-fejlesztő,

³ Számalk-Szalézi Technikum és

Szakgimnázium,

⁴ Pannon Egyetem

A kreatív iskola. Egy kísérleti fejlesztés eredményei és első tapasztalatai

Absztrakt

Az írás tárgya egy komplex kísérleti iskolafejlesztési projekt, amelyet az oktatást és képzést a legújabb képességigény-változások és a kreativitás előtérbe kerülése, a fejlesztésével járó kihívások inspiráltak. A MOME a projektben a kreativitásfejlesztést az egész iskola megközelítésben alkalmazta. Fő eszközei a kreativitásfejlesztésben elért eredményeket (ön) értékelő iskolai referenciakeret és egy cselekvési terv sablon. A kipróbálás 11 kreatív technikumban zajlott, akiket erre felkészített mentorok támogattak. Az írás áttekinti a kreativitás szervezeti eredményként való felfogását, az eszközök jellemzőit, továbbá a kipróbálási folyamat kihívásait, tapasztalatait és tanulságait. Ezek elemzését az előkészítő kutatáson túl több nézőpontú külső monitorozás segítette.

**kreativitásfejlesztés,
önértékelés, intézményfejlesztés,
fejlesztéstámogatás, pedagógiai
innováció**

A kísérleti fejlesztés háttere

A kreativitás előtérbe kerülése

A nemzetközi verseny, a fogyasztói szokások és trendek gyors változása, a technológiai fejlődés, a környezetvédelmi kérdések, valamint a társadalmisítási igények felé irányuló növekvő figyelem átalakítja a munkaerőpiac kompetenciaigényeit. Az iskolában tanultak és a gyakorlati életben szükséges kompetenciadeficit egyre szélesebb (Vass, 2020). A 4. ipari forradalom, a mindent átható digitalizáció, a mesterséges intelligencia térnyerése drasztikus hatással van az összes foglalkozási ágra, felértékelve a transzverzális képességeket, köztük kiemelten a kreativitást¹.

A kreativitásra szakmai kompetenciaként tekintő kreatív ágazatra is nagyfokú és folyamatos alkalmazkodási és modernizációs elvárás nehezedik. A kreatívipar egyre fontosabb szerepet tölt be a 21. század gazdaságában, társadalmi fejlődésében, az átlagnál gyorsabban növekszik és nagyobb hozzáadott értéket termel. A kreatívipari szakemberek képzése is jól azonosítható, sajátos fejlesztési igényekkel és új kihívásokkal néz szembe. Mindezek miatt a kreatívipari szakemberek oktatását és képzését végző intézményeknek a kreativitás fejlesztése terén történő támogatása szintén kiemelt fontosságú. A szakképzés- és felnőttképzés megújításának egyik újdonsága volt a kreatívipari technikumok létrejötte, amelyek a kreatívipari szakmákra való felkészítés letéteményesei. Számukra különösen fontos a minőségi tanítást és tanulást szolgáló módszerek bevezetése, az ezeket ösztönző tanulási környezet kialakítása.

A kreativitást fejlesztő programok és projektek

A Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (MOME) évtizedek óta feladatának érzi a felsőoktatás

¹ Ahogy azt például a World Economic Forum is előre jelzi: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-take-to-learn-them/> (Letöltve: 2024.03.16.)

előtt álló fiatal korosztályok kreatív és vizuális fejlesztését a design módszereivel és eszközeivel, és ennek érdekében számos projektet dolgozott ki, indított el. Egyetemi ambíció a kortárs technológia humanizálása, az ökológiai és társadalmi fenntarthatóság erősítése, illetve a kreatív tehetséggondozás. Az egyetem a kreatív tanulás, a designgondolkodás (*Design Thinking*) (Panke, 2019) megismertetését, adaptálását célzó, az élmény- és projektalapú, illetve a STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts and Maths*) tantárgyközi integrációt támogató módszertanokat alkalmazó fejlesztő programokat dolgozott ki a közoktatás és a szakképzés különböző szintjein a fiatal korosztályok számára. A kreativitás fejlesztését szolgáló módszertani kutató, fejlesztő és oktató tevékenységek a bölcsődétől a középiskolai szintig húzódnak².

Iskolafejlesztés a kreatív technikumok számára

Ez az egyetemi elköteleződés vezetett egy, a kreatív technikumok számára kidolgozott programhoz is, amelyet az Innovációs és Technológiai Minisztérium szakképzésért felelős államtitkársága támogatott. Az államtitkárság célzott fejlesztésben kívánta részesíteni a kreatív technikumokat, a MOME pedig a vizuális kultúra, a kreativitás fejlesztése terén érzett társadalmi felelőssége egy újabb területen és korosztályi körben történő érvényesítésének lehetőségét látta a közös munkában.

A MOME által különböző szakemberekből összeállított fejlesztő csoport egy olyan, több elemből álló kísérleti fejlesztési projektet (a továbbiakban: projekt) tervezett³, amely megújuló szakképzés intézményeinek kreativitásfejlesztési

munkáját támogatja és hozzájárul mindazoknak az intézményi tevékenységeknek a gazdagodásához, amelyek a kreativitást fejlesztik.

Az államtitkárság a projekt megvalósítását kommunikációval és pénzügyi forrásokkal támogatta. A projekt első szakasza 2021 őszétől 2022 őszéig tartott. Jelen írás ennek eredményeit és tapasztalatait tekinti át.

A fejlesztés fő megközelítése és szempontjai

A projekt keretében a MOME a kreativitás fejlesztéséhez hozott létre iskolai keretek között használható eszközöket és módszereket, és ezek alkalmazásához nyújtott fejlesztés-támogatást, szakértői segítséget a 11 bevont kreatív technikum⁴ számára (1. ábra). A technikumok először egy komplex eszköz (Kreativitásfejlesztési Önértékelő Referenciakeret; a továbbiakban: KÖR) segítségével a kreativitás fejlesztésével kapcsolatos aktuális intézményi gyakorlat önértékelő felmérését végezték el, majd ennek eredménye alapján a kreativitásfejlesztési képességeik javítását célzó hároméves (középtávú) cselekvési tervet dolgoztak ki. Mivel a technikumok azonos időszakban, egymással párhuzamosan dolgoztak, az eredményeket és a tapasztalatokat megosztó, a kihívásokat közösen értelmező találkozókra is sor került a technikumok vezetőinek részvételével. A MOME egyben egy kísérleti iskolafejlesztési folyamatként is tekintett a projektre, ezért a tapasztalatok mélyebb és strukturált gyűjtése és feldolgozása érdekében monitoring folyamatot indított a fejlesztéssel párhuzamosan.

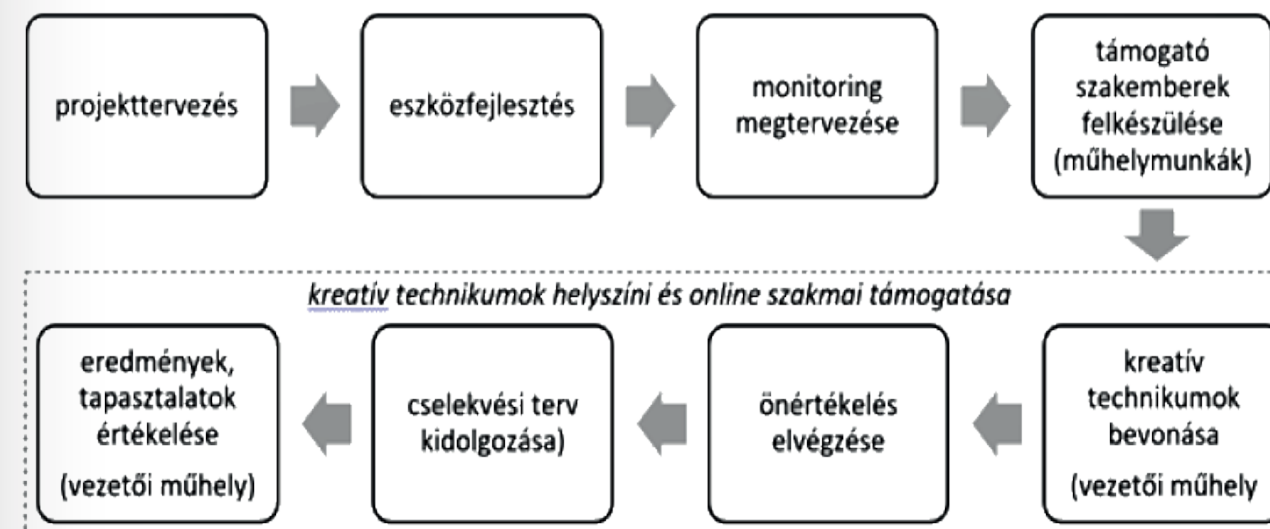
A kreativitás különböző felfogása és keretezése

A fejlesztés támogató eszközeinek és módszereinek kialakításához az első lépés a kreativitás fogalmának tisztázása volt. Emellett

² Ilyen program többek között a *HOKOMOKO! Kreatív felfedező élménycsomag bölcsődés gyermekeknek, a Kreatív Pakk* (<https://segitopak.mome.hu/>), a *Be STEAM! Hőspítő* (<https://designisso.com/2017/05/08/be-steam-a-jovo-oktatassfejlesztési-iranyai/>) vagy az *Ugrás a Jövőbe!* (<https://ugrasajovobe.mome.hu/>).

³ A projekt weblapja: <https://kreativitasfejlesztes.mome.hu/> (Letöltve: 2024.03.16.)

⁴ A technikumok listáját lásd: <https://kreativitasfejlesztes.mome.hu/kreativ-technikumok/> (Letöltve: 2024.03.16.)



1. ábra. A kreativitásfejlesztési projekt folyamata

a fejlesztést legjobban szolgáló pedagógiai, iskolai tevékenységek szemléleti keretét is meg kellett határozni. Az előzmények, jó példák feltárása és összehasonlítása (Lucas. & Venkuté, 2020) többek között azt mutatja, hogy a kreativitásfejlesztés iskolai lehetőségeivel kapcsolatban nincs egységes megoldás: vagy az iskolai, vagy esetleg az egész életen át tartó tanulási keretrendszerbe illeszkedve, valamely általános kompetencia összetevőjeként vagy kifejezetten e célra kidolgozott kompetencia referenciakeretben definiálják a kreativitást. A kreativitást önálló kompetenciaként, tanulási eredményként kezelő megközelítések (például James, 2019; Barajas & Frossard, 2018; Cambridge, 2020; OECD, 2019) is különböző kreativitásfelfogást használnak és eltérő eszközökkel, módszerekkel kísérleteznek. A kreativitásfogalmak közös magja tartalmazza az eredetiséget, az újdonságot, az értéket, a kísérletezést és a problémamegoldást. Ugyanakkor másképp ítélik meg a kreativitás megismerési (kreatív gondolkodás) és cselekvési (kreatív folyamat, tevékenység) aspektusának fontosságát, és legtöbbjük inkább az egyéni kreativitásra összpontosít, bár hangsúlyozza az együttműködést és a tanulási környezetet jelentőségét. A kreativitás fejlesztése jellemzően magasabb célokba és olyan pedagógiai módszerekbe ágyazódik, mint például a projektalapú tanulás (PbL) vagy a kutatásalapú

tanulás (EbL, RbL) (Kopp, 2013).

A legtöbb referenciakeret a kreativitást többdimenziósra bontja. Érdeklődésük középpontjában a mindennapi kreativitás áll, amelyet mindannyian mutathatunk életünk során (Kaufman & Beghetto, 2009). Az OECD tömör, szakirodalmi áttekintésre épülő meghatározása szerint a kreativitás vagy kreatív gondolkodás ötletek létrehozásában, értékelésében és fejlesztésében való produktív/alkotó részvételre való képesség, amely eredeti és hatékony megoldásokat, a tudás fejlődését és a képzelet hatásos kifejeződését eredményezheti (OECD, 2019)⁵. A kreativitás tehát egy olyan kölcsönhatás, amelyben az egyén alkotóképessége és a környezet fogadóképessége szerencsésen találkozik, és értelmezhetők egymás számára.

A kreativitás mint folyamat, eredmény és lehetőség

A kreativitás nagy figyelmet kap napjainkban, hiszen a társadalom és a munkaerőpiac magasra értékeli a kreatív teljesítmény minden formáját.

⁵ A 2022-es PISA mérés kiegészítő területeként az OECD a kreatív gondolkodást választotta. A mérés kreativitásra vonatkozó eredményeinek nyilvánosságra hozatala jelen írás véglegesítése utáni hetekben várható.

Kutatási eredmények szerint a kreativitás gyakorlásához leggyakrabban a képzelet, a szabadság, a kifejezés, az együttműködés és a problémamegoldás fogalmai társulnak (Bereczki, 2019), magában foglalja a lendületet és az intellektuális nyugtalanságot, a bizonytalanságot, a kockázat és a kétértelműség iránti toleranciát, valamint az alkalmazkodóképességet. A kreatív gondolkodás (mint folyamat) során a cselekvő személy szándékosan hoz létre valamely új terméket, eredményt (Weisberg, 2006). E meghatározásban központi fogalom a szándékosság és az újszerűség. De vajon milyen szerepe van ebben a helyzetben az eredményt értékelő közegnek, a szociális közösségnek? A kreativitáskutatás tipológiájában megkülönböztetik a kreatív folyamat és a kreatív produktum helyzetét (Stein, 1953; Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010). Mindezek figyelembevételével a projektben alkalmazott fejlesztés alapjául a kreativitás fogalom olyan összegző értelmezése szolgált, amely szerint a kreativitás egy mindenkinben meglévő lehetőség – amit valami új dolog (gondolat, produktum vagy az ehhez csatlakozó folyamat) létrehozásához vezető szándék vezérel –, aminek a kibontakoztatását sokféle körülmény, például a tanulási helyzetek környezete bizonyosan nagyban befolyásolja (Craft, 2005). Ebből a kiindulásból a kreativitásra nem kivételes adottságként, hanem alkotásra kész helyzetként tekinthetünk.

A kreativitásfejlesztés iskolai környezete

A fentiek alapján alakult ki a projekt kreativitásfelfogása, amely nem egyszerűen a tanulók kreatív képességeinek kibontakoztatását jelenti, hanem egy többféle szempontból nyitott, új dolgok megalkotását inspiráló és a megfelelő pedagógiai eszközökkel is felvértezett iskolai környezetet. És emiatt a projekt nemcsak a tanulóira, és a tanulóira (kreatív) képességek fejlesztésére koncentrált, hanem – figyelembe véve az iskolai fejlesztések egész iskolát érintő megközelítését (*whole school approach*) (Robinson & Campbell, 2010) – szervezeti megközelítést alkalmazott, és az iskola

működésének, tevékenységének számos területét igyekezett átfogni, hasonlóan az európai digitális kompetencia referenciakeret⁶ alapján kidolgozott, az iskola digitális potenciálját mérő Selfie-hez⁷. Ezek alapján kerültek meghatározásra azok az elkülönült, de egymással kölcsönhatásban lévő iskolai működési körök, tevékenységcsoportok, amelyekre a projekt tevékenységei, módszerei és eszközei fókuszáltak.

A bemutatott elméleti háttér alapján tehát a fejlesztés során a kreativitásra alkotásként, egyben kész helyzetként tekintettünk, amelyet az egész iskolát átfogó, szervezeti megközelítésben igyekeztünk megragadni. E kreativitásértelmezés és megközelítés megragadására pedig egy erre reflektáló kompetencia referenciakeret (KÖR) kidolgozásával tettünk kísérletet. Az volt az előfeltevésünk, hogy miközben ennek alkalmazásával hozzásegíthetjük a projektben részt vevő intézményeket a saját kreativitásfejlesztő tevékenységük vizsgálatához és tudatosabb kezeléséhez, aközben egy pedagógiai szempontból is kreatív helyzetekre való készítés összetett hatást gyakorol az iskola életére.

Kihívások a projekt előkészítésében

A projekt tervezésekor több kihívás is felmerült. A fenti fogalmi, megközelítésbeli alapok kialakításán túl létre kellett hozni a projekt két fő eszközét: a KÖR-t és a cselekvési terv kidolgozását segítő útmutatót és dokumentumsablont a kreatív technikumok számára.

Emellett kettős felkészültséget (az iskolai működés ismeretét és értését, valamint a kreativitásfejlesztés lehetőségeit és módszereit) igényelt a feladat, így a MOME különböző háttérű szakemberei nézeteinek egyeztetése, kreativitásfelfogásuk összehasonlítása, a kreativitásfejlesztés módszertana és az iskola mint szervezet fejlesztésének támogatása terén jelentős, közös önfejlesztő, felkészülő munkára

⁶ Digital Competence Framework for Citizens; DigComp; https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en

⁷ <https://education.ec.europa.eu/hu/selfie>

volt szükség, amelyre egy műhelymunka-sorozat keretében került sor. Ennek részét képezte a kidolgozott eszközök alapos megismerése, továbbá a használatukhoz nyújtandó támogatás meghatározása és begyakorlása is. A kihívásokat négy, a bevont szakembereket is támogató kulcsszakértő, a szakemberek párban történő, egymást segítő munkavégzése, valamint többszöri visszacsatolási, egyeztetési alkalmak segítettek kezelni.

A projekt egyik fontos eleme volt a teljes programot kísérő monitoring tevékenység, amelynek célja a kísérleti fejlesztés független nyomon követése és értékelése, valamint visszajelzés adása volt, amelyet két független, a projekt egyéb tevékenységeiben nem résztvevő kutató végezett. Ez az előzetes várakozások szerint a létrejövő eredmények és tanulságok strukturált és alapos megértését célozta, ezzel támogatva a MOME azon törekvéseit, hogy a projektet később intézmények szélesebb körére is kiterjeszthesse.

A kihívások egy másik csoportját képezte a projektbe az ITM szakképzési államtitkársága által behívott 11 kreatív technikum elkötelezettségének kialakítása, a projektcélok és a feszített menetrend elfogadtatása, valamint a fenti átfogó és komplex kreativitásértelmezés elfogadása. Ez utóbbi nem várt nehézséggel járt a kreatív technikumok számára, amelyek a nevükben hordozzák a kreativitást mint jelzőt és mint ígéretet, ám ez mindössze annyi jelentéssel bírt, hogy kreatívipari szakmákra felkészítő programokat vittek. Mindezeket túl el kellett nyerni a vezetők beleegyezését, hogy a projekt két fő tevékenységét (önértékelés és cselekvési terv kidolgozás) a feszített tanévütemezés mellett az iskolai közösség minél szélesebb bevonásával és a valós helyzetet vállalva végezzék el. Az intézményvezetők e kihívások kezelésére két közös műhelymunkán vettek részt és a MOME fejlesztés-támogató szakemberei többször is meglátogatták a technikumokat, a helyszínen nyújtva az igényekhez illeszkedő segítséget. Ennek része volt a fogalmak és a KÖR közös értelmezése, az iskolai közösség bevonásával kapcsolatos lehetőségek és módszerek

egyeztetése, tervezésmódszertani nehézségekben nyújtott támogatás, és a felmerülő technikai problémák kezelése.

További nem várt kihívást jelentett a szakképzési minőségirányítási rendszer (MIR) bevezetésével kapcsolatos feladatok párhuzamos indulása, amely nemcsak munkaegyeztetési és erőforrás kérdéseket vetett fel, de szükségessé tette a két feladatsor közötti elvi különbségek világos elválasztását is, amely nem volt magától értetődő, hiszen mindkettőben hangsúlyos elem az önértékelés és az arra épülő fejlesztés-tervezés.

Végül a vártnál komolyabb nehézséget jelentett a megfelelő kommunikáció az államtitkárság, a MOME és a kreatív technikumok egymástól földrajzilag is távoli „háromszögében” (ami a fenntartó szakképzési centrumokkal kiegészülve időnként négyszögévé bővült). A megfelelő szintű és tartalmú, koherens és gyors tájékoztatás, az interaktivitás és különösen a résztvevő technikumok közötti kölcsönös tájékozódás és bevonó kommunikáció módjainak, felületeinek és csatornáinak biztosítása a vártnál nagyobb nehézségekkel járt.

Az önértékelési referenciakeret és a cselekvési terv lényege

Az önértékelés és az arra épülő fejlesztés-tervezés helye az intézményi fejlesztésben

A technikumokat tartós szervezeti fejlesztésbe kellett bevonni, és ehhez megkeresni az ezt elősegítő beavatkozásokat és támogató eszközöket. Erre látszott alkalmas lépéssornak az önértékelés és egy arra épülő fejlesztéstervezési kidolgozás végigvitele.

Az intézményfejlesztés folyamatra koncentrálni helyzeteiben nem újdonság az intézményi önértékelés bevezetése. A Comenius 2000 hazai közoktatási minőségfejlesztési programban intézményi szinten már az ezredfordulón megjelent a rendszeres önértékelés igénye, ami az iskolai tevékenységek javításának kiindulópontjaként működhetett. E törekvés újabb eleme, hogy 2015 óta az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés

(tanfelügyelet) fokozatosan új irányítási és ellenőrzési modellt vezet be, ami az iskolák folyamatos önfejlesztésének bátorítása érdekében a külső ellenőrzés mellett egyre inkább előtérbe helyezi az intézményi önértékelés jelentőségét. A 2022/23-as tanévvel bevezetett szakképzési minőségirányítási rendszer is ezen elvi alapon alakította ki a fő lépéseket, amelynek szintén hangsúlyos része az önértékelés és az arra épülő fejlesztés-tervezés.

Az intézményértékelés, -fejlesztés korszerű szemléletét erősítette tovább ez a projekt is, amelynek során – a kreatív teljesítményt az iskola világában is magasra értékelve – az eredményesség kiemelt kritériumaként a kreativitás és a kreativitásfejlesztés jelent meg. Bár az eredményesség kritériuma ebben a formában szűkítőnek látszik, a program kreativitásértelmezése egy nyitott, megújulni képes, reflektív és folyamatosan fejlődő pedagógiai és iskolai környezet inspirálásában gondolkodott.

A KÖR jellemzői

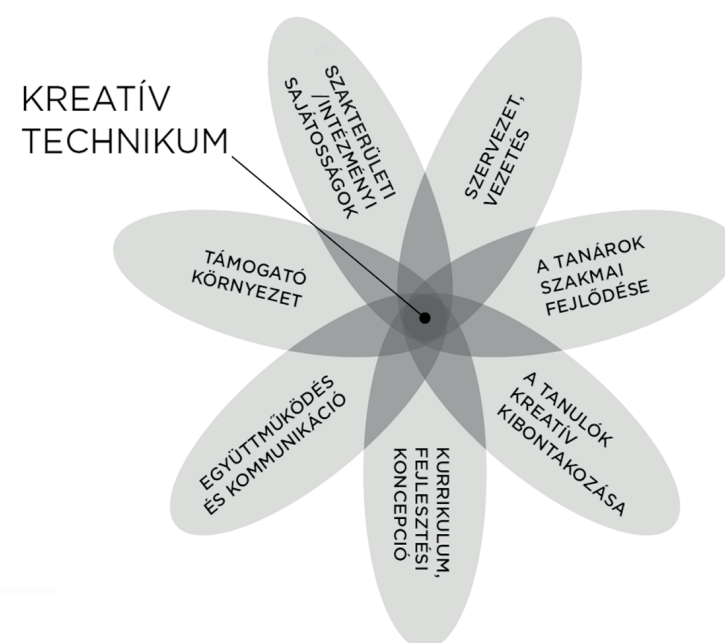
Ahogy a minőségfejlesztés helyzetében nem előzmény nélküli az intézményi önértékelés, úgy nem újdonság az önértékelési helyzet eredményalapú eszközrendszerének a használata sem. A kreatív intézményi önértékelés megvalósítását segítő KÖR (Bajzáth et al., 2021) vertikálisan és horizontálisan is leírja és átláthatóvá teszi az iskolai működés különböző, a kreativitás és kreativitásfejlesztés helyzeteiben is értelmezhető elemeit. Miután a KÖR az intézményi működés teljességét célozza meg, az önértékelésre kijelölt szempontok is sokrétűek (2. ábra):

- Szervezet, vezetés
- Tanárok folyamatos szakmai fejlődése
- A tanulók kreatív kibontakozása
- Kurrikulum, fejlesztési koncepció
- Együttműködés, kommunikáció
- Támogató környezet kialakítása
- Szakterületi, intézményi sajátosságok

A KÖR egy olyan kimeneti szemléletű – eredményalapú – szempontrendszer, amely az

iskolai működést különböző nézőpontokból, de annak koherenciájában vizsgálja. A KÖR tehát nemcsak az iskolai működés különböző kreatív potenciállal bíró elemeinek osztályozására, hanem esetlegesen az ezek közötti kapcsolatok kijelölésére is alkalmas. A KÖR a kreatív iskola szemszögéből megfogalmazott osztályozási rendszer, amely 6 + 1 szempontra és további 22 alszempontra bomlik, amelyek magyarázatát az adott szempont szintezett leírása biztosítja. A plusz egy, azaz a 7. szempont egy szakmai és intézményi sajátosságokra fókuszáló olyan nyitott lehetőség, amelyet az intézmények a saját értelmezésüknek megfelelően, prioritásaik figyelembevételével maguk dolgozhattak ki.

A KÖR használatával az intézmény analitikus



2. ábra. A KÖR struktúrája

értékelési helyzetbe kerül, ahol az elemző megközelítés lényege a célirányos értékelési vagy elemzési szempontok és ezek részre bontásával a megfelelő alszempontok használata. Minden (al)szempont az elért eredménynek vagy teljesítménynek megfelelően négy szinten került megfogalmazásra, ami az értékelés helyzetében az elért szint besorolását segítő deskriptorként működik.

3. A TANULÓK KREATÍV KIBONTAKOZÁSA

3.1 A tanulók kreativitáshoz való viszonya

3.2 Autonómia, felelősségvállalás a kreatív tanulásban

3.3 Kreativitást támogató tanulói együttműködések

1. A tanulóknak vannak egyes tantárgyakhoz vagy helyzetekhez kapcsolódó kreatív fejlesztési tapasztalatai, ... A tanulók egy része képes a már kipróbált kreatív fejlődést támogató módszerek vagy technikák, eszközök felhasználására.
2. A tanulók egy részének többféle tapasztalata van a tanulás során megélt kreatív helyzetekről és ezeket a tapasztalatokat felhasználják a mindennapi élethez kapcsolódó problémamegoldás során. A tanulók többségét megoldásra ösztönzik a kreatív tanulási helyzetek, ...
3. A tanulók nagyobb részének többféle tapasztalata van a tanulás során megélt kreatív helyzetekről és ezeket a tapasztalatokat bátran és célirányosan használják fel ... A tanulók többségét megoldásra ösztönzik a kreatív tanulási helyzetek, amiben többféle gyakorlati tapasztalat segíti őket.
4. A tanulók nagyobb része teljes mértékben gyakorlott a tanulás során megélt kreatív helyzetekben és ezeket a tapasztalatokat tudatosan és adekvátan használja ... A tanulók többségét változatos megoldásra ösztönzik a kreatív tanulási helyzetek, amiben széleskörű és elmélyült gyakorlati tapasztalat segíti őket.

3. ábra. A KÖR egy alszempontja szintezett leírásának kivonata

A négy deskriptor kijelölésénél és megfogalmazásánál cél volt a leírások belső szerkezetének és tagolásának egységesítése. Ennek megfelelően a leírás először minden (al)szempontot összegzően magyaráz, majd következik az adott alszempont különböző szintjeinek részletes jellemzése. A négy szint leírása a tudáshoz való viszony taxonomikus rendszerét követi, így minden alszempont első szintje az adott kreatív jellemző ismeretét, a tájékozottság mértékét, a második szintje az adott kreatív jellemző *értelmezését*, elemeiben való alkalmazását, a harmadik szintje az adott kreatív jellemző következetes alkalmazását, míg a negyedik szintje az adott kreatív jellemző adaptálását, esetleges továbbfejlesztését

fogalmazza meg (3. ábra).

Miután a 22 alszemponttal együtt a teljes leírás értelmezése igen komplex, a felhasználás megkönnyítése érdekében minden leírást az értékelést segítő kérdések zárnak, amelyek természetes visszacsatolásai az adott alszempontoknak és leírásaiknak⁸.

Összességében a KÖR áttekintése, megismerése, értelmezése az intézményi önértékelés kezdő lépése, hiszen ez segíti az intézmény kreatív jellemzőinek a feltérképezését, így a fejlődés lehetőségének a keresését. Az intézményi munka

⁸ Az (al)szempontsor elérhető itt: <https://drive.google.com/file/d/1ELoLYtQVZCoigRKaeWA65JMREmm2dIBV/view> (Letöltve: 2024.03.16.)

elősegítése érdekében a KÖR-nek készült egy digitálisan kezelhető, online verziója is.

Az önértékelő eszköz használata és a kipróbálás tapasztalatai

Miután a projektben egy újító szándékot képviselő, az intézményi közegben újszerű, így magyarázatokat is igénylő, komplex önértékelési keretrendszer kipróbálásáról volt szó, az első intézményi tapasztalatoknak fontos szerepe van. A kipróbálás tapasztalatai azt mutatják, hogy a mentorálással összekötött önértékelés működőképes az iskolában. A KÖR szerkezetét a többség logikusnak tartotta, míg a tartalmát tekintve kellően részletesnek, amely a szakmai szereplők számára a kipróbálás során értelmezhető volt. Részletesebb visszajelzések leginkább a tanárok szakmai fejlődésével, és a kurrikulum szempontokkal kapcsolatban érkeztek, amelyek egyrészt az alszempontok egyszerűsítésére, másrészt az iskolai viszonyokhoz illesztésére vonatkoztak. A visszajelzések alapján megállapítható, hogy érdemes lenne kidolgozni a KÖR-nek egy kommunikációs vagy könnyebb áttekinthetést szolgáló újabb formáját is, amely jobban szolgálhatja a továbbiakban a mindenki számára könnyen értelmezhető átláthatóságot.

Tanulságos továbbá az utolsó, az intézmények szakterületi, intézményi sajátosságait vizsgáló szempont, amelynek értelmezésére csak néhány intézmény tért ki a projektben. Visszajelzéseik alapján e sajátos szempontot az egyéb külső együttműködések kiterjesztésének vizsgálatára használnák fel, például a duális partnerekkel, a szülőkkel, vagy a pályaorientációban szerephez jutó bármely külső szereplővel való együttműködések változatos formáinak a vizsgálatára és fejlesztésére.

A cselekvési terv jellemzői

Az önértékelés ebben a fejlesztési helyzetben nem önmagáért való cél, hanem egy jól megválasztott eszköz a folyamat következő lépése, a cselekvési terv elkészítésének előkészítéséhez. A terv kidolgozásához a technikumok többféle

támogatást is igénybe vehettek. Egyrészt egy segédanyagot (útmutatót és tervsablon), amely részleteiben segítette az önértékelés eredményeinek és a szükséges fejlesztési lehetőségeknek az összehangolását. Másrészt ezt az elemző-szintetizáló helyzetet is figyelemmel kísérték és támogatták intézményi mentorként a MOME szakemberei. Az útmutató egy öt lépéses rendszert épített fel:

- A fejlesztési terv céljának meghatározása
- A fejlesztési terv meghatározó dokumentuma
- A terv elkészítése
- Transzparencia és jóváhagyás
- A megvalósítás nyomon követése

A harmadik lépéshez, azaz a terv elkészítéséhez az útmutató külön kiemeli a szükséges fókuszokat. Az intézmény feladata először a fejlesztendő területek kiválasztása. Ezek lehetnek az önértékelés során gyengébb eredményeket mutató területek, de természetesen lehetnek olyan jól működő területek is, ahol az eredmények további javítása a cél. Ezt követően az adott terület fejlesztését célzó részletes feladatok kijelölése következik, ahol a részcélok, konkrét feladatok és hozzájuk kapcsolódó módszerek, felelősök, határidők, valamint indikátorok, illetve a teljesítés értékelésének a megjelölése is szükséges.

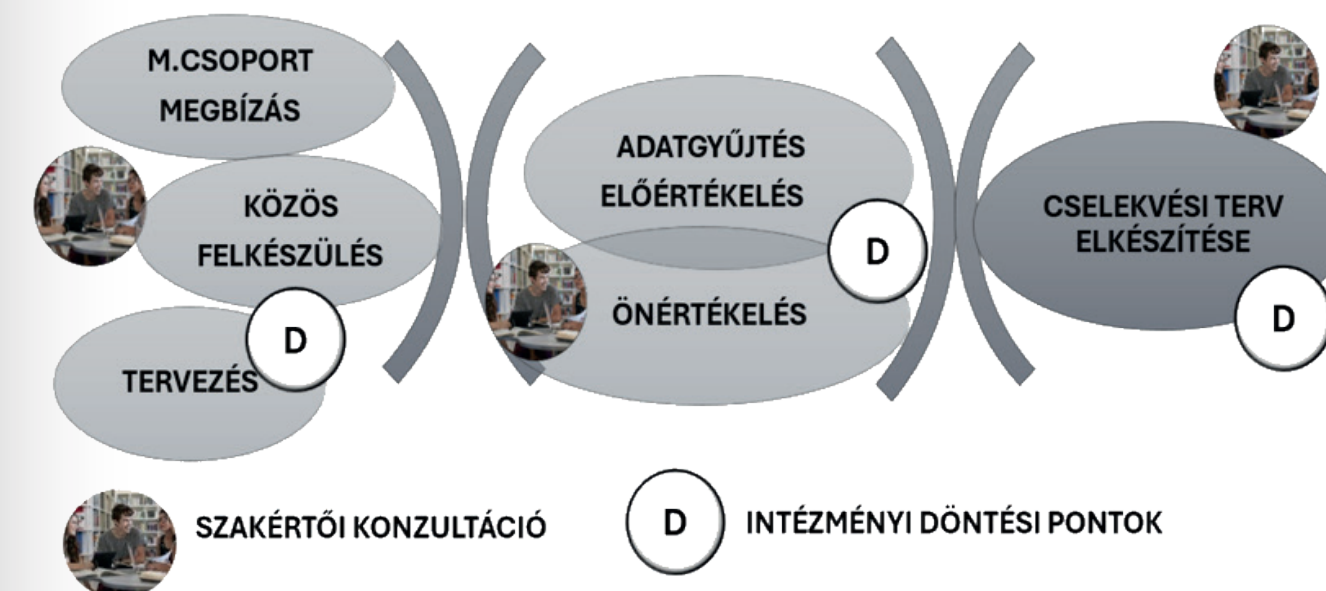
Az intézményi implementáció és eredményei

A szakképző intézményekkel szembeni 21. századi összetett elvárások, amelyek között a tanulási eredményeket alkalmazó pedagógiai gondolkodás, a tanári szerepváltás, a módszertani innováció és aktív, tanulóközpontú tanítás-tanulási gyakorlat is megjelenik, új fejlesztési, fejlődési kötelezettséget hozott az iskolai közösségek, a szervezet egésze számára.

A szakképzés megújításának stratégiai és jogi

dokumentumai⁹ megjelenését követő években (2019-től kezdődően) kiemelt feladat volt újra átgondolni és dokumentálni az intézményi célokat és feladatokat, továbbá felkészülni a pedagógiai és a technológiai változásokra, amelyet több országos GINOP projekt¹⁰ is támogatott. A MOME kísérleti fejlesztése 2022-ben érkezett meg az intézményekhez, amikor az oktatói közösségek már a pedagógiai szemléletváltásra, a korszerű szakmai és technológiai követelményeknek megfelelő oktatásra fókuszáltak.

⁹ Szakképzési törvény: 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről;
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv>
(letöltve: 2024.03.16)



4. ábra. A fejlesztés munkaszakaszai és főbb döntési pontjai a technikumokban

¹⁰ GINOP-6.2.2-VEKOP-15-2016-00001 A szakképzést végzettség nélkül elhagyók számának csökkentése; GINOP-6.2.3-17 és VEKOP-8.6.3-16 A szakképzési intézményrendszer átfogó fejlesztése
https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=720&Itemid=101#system-message-container (letöltve: 2024.03.07.), GINOP-6.2.4-VEKOP-16-2017-00001 A 21. századi szakképzés és felnőttképzés minőségének, valamint tartalmának fejlesztése; https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=798:ginop-624-projektadatok&catid=75&Itemid=101 (letöltve: 2024. 03.16.)

lehetőségének biztosítása. Az (al)szempontok közös áttekintése, az egyes deskriptor szintek példák, kérdéseken keresztül való megértése a legnehezebb és egyben a legmeghatározóbb feladat volt mind az intézményeket képviselő csoportok, mind a támogató szakértők számára. Emellett fontos szálként húzódott a bevezetés alatt álló szakképzési minőségirányítási rendszer (MIR) és a KÖR összefüggéseinek megértése és egymással való viszonyuk megtalálása, kialakítása. A projekt intézményi feladatainak megoldását 5-8 fős munkacsoportok szervezték és irányították. Az önértékelésnek és a cselekvési terv készítésének több szakasza volt, amelybe beépítettek döntési pontokat is. Ezeket szakértői támogatás kísérte (4. ábra).

Az önértékelés

Az önértékelés elvégzéséhez valamennyi intézményben a feladatokkal megbízott munkacsoportok bevontak további intézményi (és partneri) csoportokat (vezetők, tanárok, diákok, szülők) és közösen tárták fel a jó működés meglévő „bizonyítékait”, a hiányokat, és végeztek először előzetes önértékelést. Ehhez különböző módszereket alkalmaztak (munkacsoportvezetők által irányított beszélgetés, workshop, online hozzáféréssel megoldott értékelés, saját fejlesztésű kérdőívekkel, digitális megosztással és elektronikus kitöltést biztosító alkalmazás segítségével, személyes megbeszélés diákokkal, szülőkkel, partnerekkel). A széles körben történő „előértékelés” nagyon hasznosnak bizonyult, segítette a reális intézményi önkép kialakítását és

alapot adott a végső önértékelés elvégzéséhez. A különböző csoportok a KÖR-ből csak azokat az (al)szempontokat értékelték, amelyekre megfelelő rálátásuk volt, amelyekről releváns információkkal rendelkeztek (5. ábra). A munkacsoportok a közösen feltárt intézményi értékek, eredmények, partnerségek, együttműködések és dokumentációk alapján összegezték a helyzetfelmérést, majd előkészítő anyagot készítettek a tantestületi döntéshez.

Ezt követően a MOME által fejlesztett online alkalmazás segítségével (al)szempontonként rögzítették az eredményeket, amelyekhez megjegyzéseket is fűzhettek, segítő a későbbi felhasználást. Az eredményeket megosztották az előértékelésben résztvevő csoportokkal is (reflektív visszacsatolás).

A KÖR segítséget nyújtott a kísérletben résztvevő technikumok önmeghatározásához, kreativitásuk és a kreativitásfejlesztésben játszott szerepük értékeléséhez, és e téren működésük, napi gyakorlatuk fejlettségének felméréséhez. Az önértékelés eredménye ugyanakkor kiindulópont is volt a további fejlődés lehetőségeinek kereséséhez, meghatározásához.

A cselekvési tervek elkészítése

A technikumok a cselekvési terveket is a fenti lépésekben és módszerekkel dolgozták ki, amelynek során megfogalmazták intézményi önfejlesztési, fejlesztési elképzeléseiket, a MOME által biztosított útmutató, mintadokumentum és

AZ ÉRTÉKELŐK CSOPORTJA	A SZEMPONTRENDSZER ÉRTÉKELT FEJEZETE					
	1	2	3	4	5	6
Intézményvezetés	X	X	X	X	X	X
Tanárok, oktatók, dolgozók	X	X	X	X	X	X
Diákok			X			X
Szülők		X	X		X	X
Duális Partnerek		X	X		X	

5. ábra. A közös helyzetfeltárás tervezése és kivitelezése különböző csoportokkal történő együttműködésben

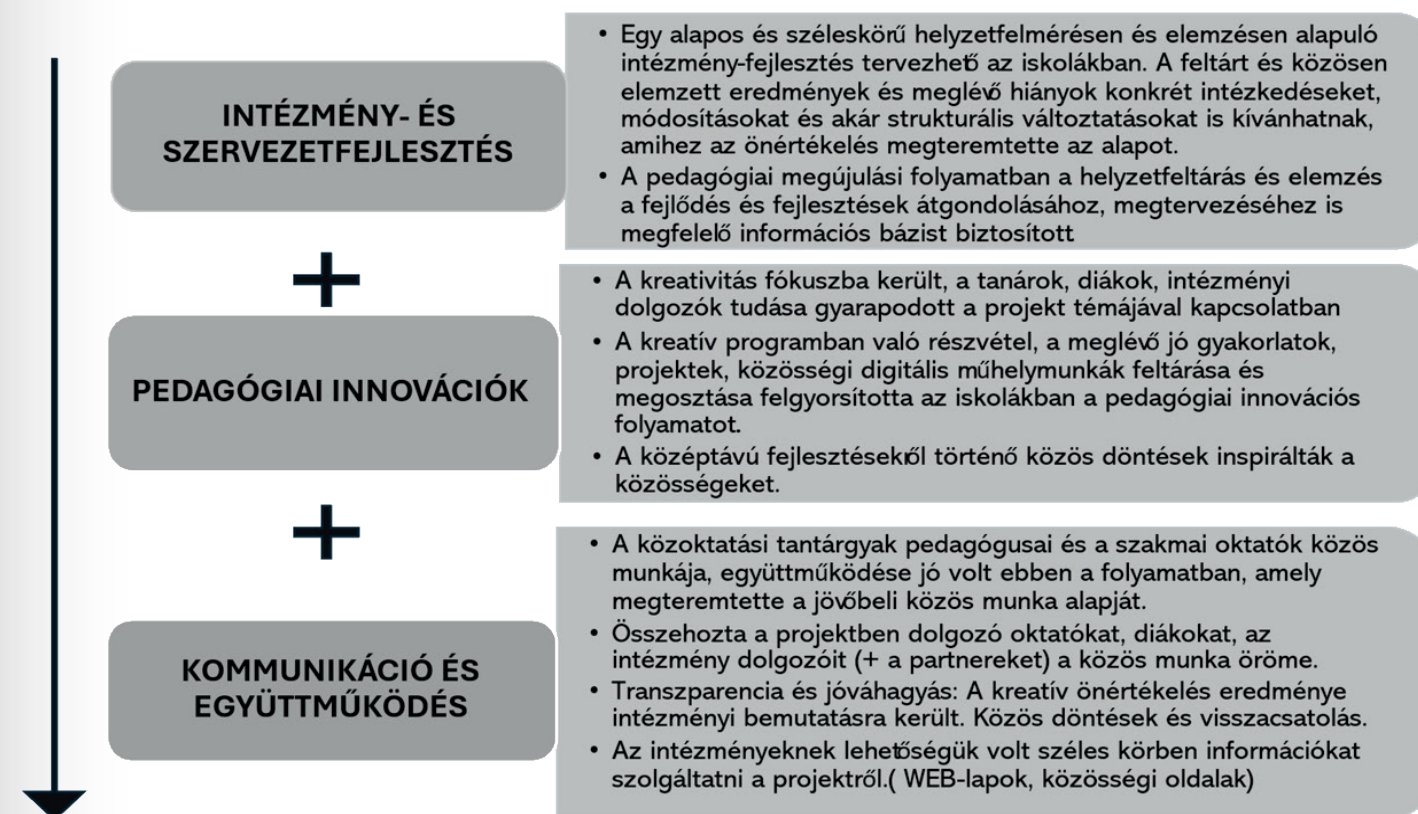
szakértői konzultáció segítségével. Cselekvési terveik elkészítésénél az intézmények figyelembe vették az önértékelési eredményeiket (feltárt hiányosságok, meglévő eredmények, értékek), továbbá azokat a szakmai pedagógiai elvárásokat, intézményi feladatokat, amelyek a következő hároméves időszakra vonatkozóan összhangban lévőknek látszottak a kreativitásfejlesztési és a minőségirányítási célrendszerrel.

A munkacsoportok a tervezésbe is bevontak különböző szereplőket. A tervekbe kerülő feladatok megvalósításának ellenőrzését és értékelését évente tervezték. Akész dokumentumot a tantestület vitatta meg, majd hagyta jóvá, amelyet aztán az iskola minden munkatársa és tagja számára megismerhetővé tettek.

Az elkészült cselekvési tervek összkepe alapján az állapítható meg, hogy többségében alapos és igényes megoldások, elképzelések születtek. Az iskolák nagyobb része azokra a területekre koncentrált, amelyekben fejlődni kell, ahol az önértékelés során alacsonyabb eredmény szintet rögzítettek (a kreatív környezet kialakítása, a

pedagógusok felkészítése az aktív módszerek alkalmazására és a tanulók kompetenciáinak értékelésére, pályázatok beadása). Az iskolák egy másik része elsősorban azokat a területeket jelölte meg fejlesztési feladatként, amelyekben önerőből tudnak fejlődni, mert nem láttak plusz finanszírozási lehetőséget a feladatok megoldására (jó gyakorlatok, tapasztalatok intézményi megosztása, a szakmai kommunikáció és az együttműködési formák újragondolása).

Bármelyik megoldást is választották az intézmények, gyakorlatilag minden tervezett fejlesztés érintette az intézmény egészét, vagy legalább valamilyen hatással van rá. Minden technikum beépítette a humán-erőforrás fejlesztést is a tervébe, középpontba helyezve a pedagógusok kompetenciáinak gazdagítását, illetve a tanulói fejlesztések támogatását. További fejlesztési cél lett a belső és külső kommunikáció javítása, projektek tervezése és ehhez sablon kidolgozása, innovatív módszerek meghonosítása a tanítás-tanuláshoz és a tanulói teljesítmény értékeléséhez, a jó gyakorlatok, a tudás és a



6. ábra. A projekt intézményi eredményei a programban lévő iskolák számára

tapasztalatok megosztása tantestületen belül és módszertani napok megtartása. Az intézményi partnercsoportok – vezetői, pedagógus és diák – szemléletének, kreativitás iránti elköteleződésének, kompetensebbé válásának megfogalmazása is minden tervnek része lett, mint ahogy a fejlesztések intézményi szinten való megjelenítése és az intézményi dokumentumok módosítása is. Ez kezdő lépésnek a lehető legjobb.

Hozadékok

A kísérleti projektben résztvevő intézmények többféle hozadékát is megfogalmazták a projektnek (6. ábra), tapasztalatokat szereztek, megoldásokat dolgoztak és próbáltak ki, így a jövőben a programba bekapcsolódó iskolák számára ezek hasznosak, számukra megosztandók.

Jelentős azoknak az – elsősorban a szakmai oktatásban alkalmazott – programoknak, speciális kompetenciákat fejlesztő, tantárgyakon átívelő projekteknek, a tanulókat és tanárokat bevonó módszertani újításoknak a száma, amelyek az intézményi önvizsgálatok alkalmával felszínre kerültek (és jó gyakorlatként megoszthatók szélesebb körben).

Az önértékelés a legfontosabb területeken biztosított alapos és pontos információt az elérendő minőségbiztosítási célokhoz, feladatokhoz is, így segítette az intézményi MIR kialakítását is.

A kreativitásfejlesztéshez kapcsolódó intézményi értéktérkép szakasz és az elemzés közösen létrehozott eredményei között vannak a szervezetfejlesztésben hasznosítható elemek (a dokumentumok módosításaitól a kurrikulumok tervezéséig), amelyek szintén átadhatók tapasztalatként más érdeklődő iskoláknak.

A cselekvési tervek tartalmának összefoglalásából egyrészt a humán erőforrás-fejlesztési tervek, továbbá azok az innovatív célok is megosztásra érdemesek lehetnek, amelyeket kiemelten a kreatív iskolai környezet fejlesztéséért fogalmaztak meg az iskolák.

A monitoring eszközei, körei és eredményei

Az alkalmazott eszközök

A monitoring során a tapasztalatok és reflexiók feltérképezése interjú, kérdőív és dokumentumelemzés módszerek alkalmazásával történt. A tapasztalatok és reflexiók rendszerezését Korthagen és Nuijtem (2018) hagyma-modellje segítette. A modell alapján a reflexió fókuszai (környezet, viselkedés, kompetenciák, nézetek, szakmai identitás, misszió) hozzárendelhetők a KÖR egyes szempontjainál megjelenő szintekhez.

Az önértékelési modell elsajátítása mellett a KÖR digitális implementációja szintén felhasználói alkalmazkodást igényelt, így a bővített technológia-elfogadási modell segítségével (Venkatesh & Bala, 2008) az innovációval kapcsolatos rendszerhasználati tapasztalatok is bekerültek a vizsgálatba. Eszerint a felhasználói viselkedést az észlelt hasznossághoz és a használat észlelt könnyűségéhez hozzájáruló tényezők befolyásolják, mint az észlelt használhatóság, a használat során észlelt énhatékonyság, kontroll, szorongás, élvezet, önkéntesség, a szubjektív norma, a használók körében nyújtott presztízs, a kimenet minősége, az eredmény kimutathatósága és a viselkedési szándék.

Oksági kognitív térkép módszer (Billsberry et al., 2005) segítségével, amely a tapasztalatok okainak és a konkrét tapasztalati példáknak az előhívásával lehetőséget biztosít a résztvevők tacit tudásának és érzelmi reakciónak a vizsgálatára, mélységében került sor az önértékelési rendszer bevezetéséhez és a kreatív intézmény – mint fejlesztési cél eléréséhez – sikeréhez kapcsolódó tapasztalatok, elképzelések feltárására.

A használati tapasztalatok mellett a KÖR alkalmazását mentorként segítő szakértők támogatásámentori önértékelő kérdőív (Sherman et al., 2000) segítségével, a mentorok és a partnerek visszajelzése alapján, négy területen vizsgálta a monitoring: a kapcsolatteremtés, kommunikációs klíma, a visszajelzés hatékonysága, a folyamat-támogatása és a szakmai ismeretek terén.

II. Kreatív iskola a jövő kompetenciái érdekében

A szervezeti kreativitás növeléséhez beavatkozási javaslatok gyűjtésére került sor a toborzás és képzés, az intézményi résztvevők és a szervezet vonatkozásában (Reiter-Palmon et al., 2019).

A monitoringba bevontak köre

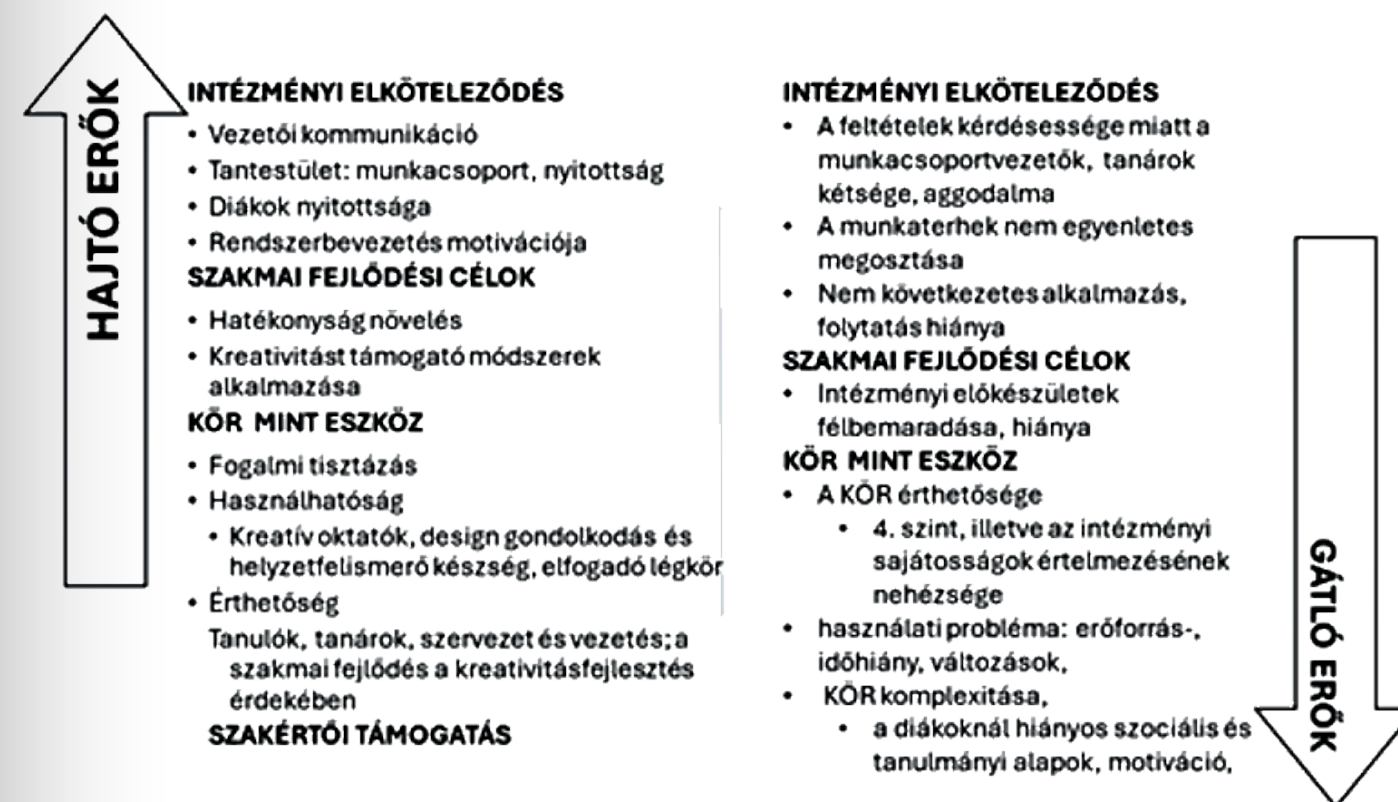
A monitoring vizsgálataiban a MOME 11 szakértője, a kísérleti projektben résztvevő 11 kreatív technikum vezetője, az iskolák fejlesztő teamjének 28 tagja (résztvevő) vett részt. A résztvevő intézmények 61%-a 1-5 főt, 28%-uk 2-10 főt és mindössze 11%-uk vont be a munkába 20 fő feletti egyéb résztvevőt. A válaszadók 46%-a 11 és 20 óra közötti időt töltött a diagnózis készítésével, 32%-uk 6-10 órát, 11%-uk 3-5 órát, 7%-uk 2 órát 4%-uk 1 órát töltött a feladattal.

A monitoring eredményei

A monitoring eredmények bemutatásához Lewin erőter elemzése (1947) segítségével annak vizsgálatára került sor, hogy az önértékelés és diagnóziskészítés, valamint a cselekvési terv

készítés szakaszában milyen tényezők, erők támogatták a fejlesztést. A változás elfogadását támogató hajtóerők és jelen állapot fenntartását támogató, a változás ellen ható gátlóerők kerültek azonosításra az egyes módszerek alapján feltárt tapasztalatokból. Az egyes tényezők erősségét a három válaszadói csoport véleményének összehangja alakította ki (Cummings & Worley, 2015). A célcsoportok véleményében közös értelmezési pontok mutatkoztak az önértékelés intézményi bevezetésének és a diagnózis elkészítésének szakaszára vonatkozóan (7. ábra).

A vezetők véleményeit vizsgálva a serkentő tényezők között a szakértők mentori készségei, a folyamatos kommunikáció és tájékoztatás domborodott ki. Emellett megjelentek serkentő erőként az intézményi projektcélok, amelyek a kreatív légkör támogatásán, a hatékonyabb oktatáson keresztül a fejlesztés támogatását erősítették. Gátló tényezőként a KÖR kurrikulumfejlesztés és támogató környezet szempontjainak érthetőségét és használhatóságát jelezték.



7. ábra. Az önértékeléssel kapcsolatos hajtóerők és gátló erők feltárt tényezői

A résztvevők véleménye alapján serkentő erőként a nyitottság a szakmai módszertani fejlesztésekre, a szubjektív norma (munkahely/ vezetés támogatja a használatot), az énhatékonyság észlelése, az online alkalmazás észlelt használhatósága, az innováció lehetősége jelent még meg. Gátló tényezőként az intézményi presztízs és önkéntesség hiánya, illetve a KÖR érthetősége és használhatósága okozott nehézséget az intézményi sajátosságok, a tanárok folyamatos szakmai fejlődése és a támogató környezet szempontoknál.

A szakértők szerinti hajtóerők a projektvezetés támogatása, a monitoring támogatásként megélése, a nagyobb intézményi tudatosság és fejlesztés. Gátló erő az átfogó felkészítés hiánya, a kapcsolatfelvételnél foglalkozásterv hiánya, a vezetői kapcsolat esetén a belső viszonyok, döntések kapcsán az informálás hiánya.

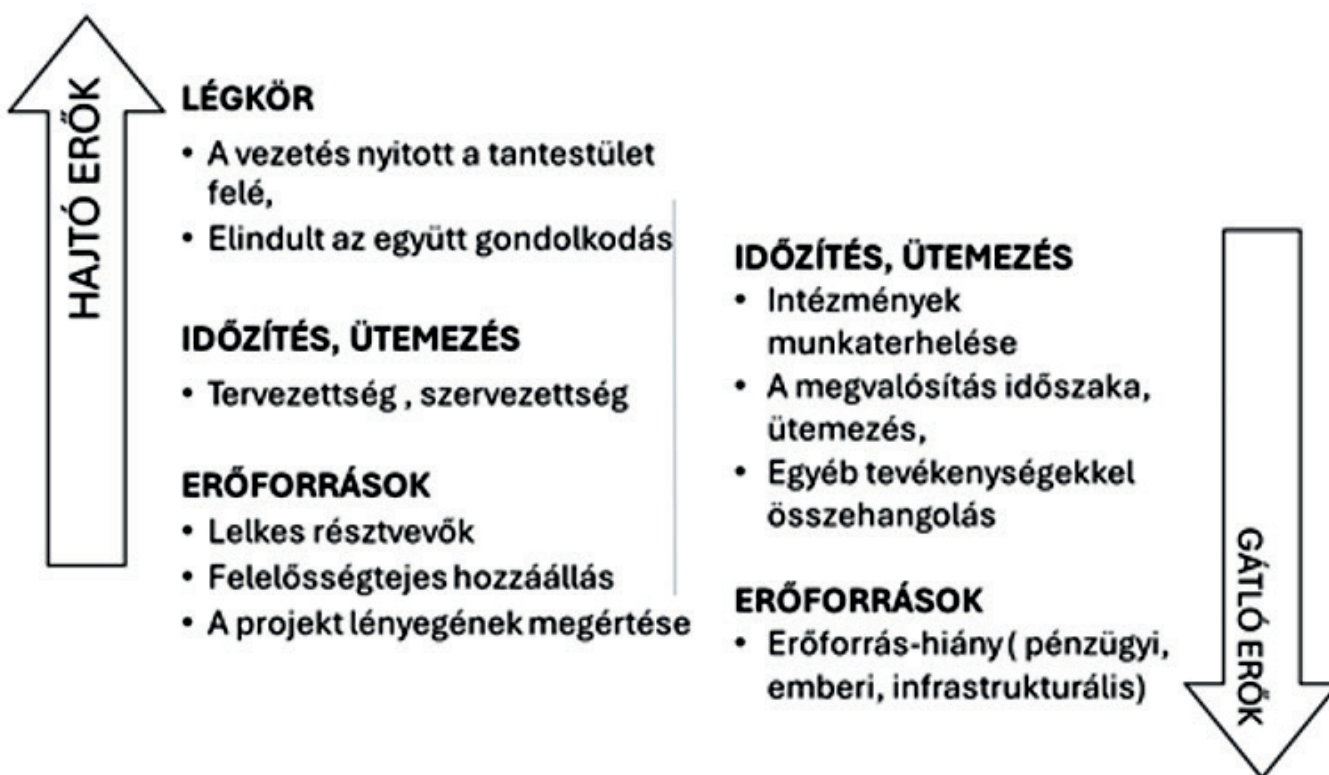
A cselekvési terv kidolgozása kapcsán a minden célcsoportnál megjelenő hajtó és gátló erőket foglalja össze az 8. ábra.

Az egyes célcsoportok véleményét vizsgálva az volt tapasztalható, hogy a vezetők hajtóerőként élték meg az oktatóik és diákjaik közös munkáját,

az alkotást, kiemelték a szakértői támogatást, a kommunikációt és nyomkövetést, valamint a cselekvési terv kidolgozásának támogatását. Gátló erőként a projekttel párhuzamosan folyó MIR bevezetést, a rendszeres intézményi együttműködések hiányát jelezték, illetve a kreativitás értelmezésének bizonytalansága is nehezítette a megvalósítást.

A résztvevői kör hajtóerőként élte meg a fejlesztési igényt, a tanári elkötelezettséget a kreatív módszerek irányában, az együttműködésre törekvést és a vezetői elkötelezettséget, valamint az online alkalmazás használatával kapcsolatos folyamatos kommunikációt. Gátlóerőként a munkaközösségek kommunikációja, a sikerkritériumok kijelölésének és mérésének nehézsége, valamint a felelősök hozzárendelésének kérdése jelent meg.

A szakértők is a projekt nehézségeként, gátló erőként élték meg a szakképzési MIR párhuzamosan zajló bevezetési folyamatát, a minisztériumi fejlesztések összehangolásának hiányát, a felelős szervek, a minisztérium aktív támogatásának bizonytalanságát.



8. ábra. A cselekvési tervvel kapcsolatos hajtóerők és gátló erők feltárt tényezői

Összegzés

A kreativitás mára az egyik olyan fontos képességgé vált, amely elősegíti a tanulás és a munkavégzés eredményességét. Ennek fejlesztése a képzés, az oktatás egészét érintő pedagógiai feladatként jelenik meg. A kreatív pedagógiai szemlélet olyan légkört teremt, ahol minden érintett (legyen az tanuló, oktató, intézményvezető, szülő vagy szakmai partner) megtapasztalhatja a kreatív folyamatok kedvező hatását a tanulás és munkaképesség fejlődésére. A projekt megvalósításának folyamatában az iskolák nemcsak a kreativitásfejlesztésről tanulhattak, hanem önmagukról, egymásról és szervezetükről is gazdagíthatták ismereteiket. Ebben a diagnosztikus helyzetben a kísérleti programhoz csatlakozó iskolák tehát egy komplex, elemző-értelmező önértékelést végeztek, ahol a cél az iskola kreatív működésének tárgyilagos és árnyalt visszajelzése, végeredményben az elvárt eredmény reflektív visszacsatolása volt. Lehetőségük volt arra, hogy holisztikus szemlélettel tekintsék át, hogy hol tart az intézmény és melyek a kulcsfeladatok a további fejlődés biztosításához. A KÖR (al)szempontjai iránymutatást adtak az értékfeltáráshoz és a fejlesztési területek és feladatok megtervezéséhez.

Tapasztalatok, tanulságok

A projekt során, valamint a monitoring vizsgálatok alapján számos tanulság született. Az előkészítésben fontos figyelni a résztvevő intézmények körültekintő kiválasztására, valamint arra, hogy érzékelhessék támogatásuk perspektivikusságát, amely részvételre ösztönző és a bevonódást segítő tényező lehet. Ugyancsak ügyelni szükséges a feladatok ütemezésének az iskola tanévi feladataihoz igazítására, a párhuzamosságok és az erőforrásigény kezelésére.

A KÖR mint eszköz működőképesnek bizonyult: a hat, előzetesen kialakított fő szempontja jól lefedi az iskolai tevékenységeket, a fejlettségi fokozatok négy szintre bontása pedig kellő elkülönülést biztosít jellemzőiben egymástól, és elegendően részletes, finom meghatározású ahhoz, hogy az alkalmazó intézmény el tudja

helyezni magát valamelyikben. Ugyanakkor alkalmazásának előkészítéséhez aktív szakértői támogatás szükséges, mind az eszköz belső összefüggéseinek, mind a kreativitás mibenlétének átfogó értelmezéséhez, mind annak a nehézségnek a kezeléséhez, hogy a kreativitás fejlesztése nehezen mérhető, az eredmények csak hosszabb idő után jelentkeznek. Az önértékelés eredményének még szélesebb megalapozásához és a bevonódás növeléséhez szükséges az intézményvezetés elköteleződése a folyamatos és széleskörű információgyűjtésre, a munkaközösségek közötti kommunikációra és a tanulók, a nem kreatív területen oktatók motiválására, bevonására, továbbá az eredmények intézményen belüli megvitatására. Megmutatkozott, hogy az elért eredmények összefüggnek az intézményvezetés módjával és a feladatokba bevontak körével mind a résztvevők számosságát, mind az érintett csoportok kiterjedtségét tekintve. Ezek összefüggéseinek feltárására azonban további vizsgálatok szükségesek.

Meglepően erősnek bizonyult a bevont intézmények egymástól tanulási és kapcsolat-, partnerségépítő vágya, amelyre jól működő megoldásokat kell biztosítani. A technikumok vezetése számára emellett fontos volt az intézményi célokhoz és feladatokhoz illeszkedés és további támogatás megélése a projekt által. A program megvalósításával fókuszba került egy progresszív és innovatív tanuláson és tervezési gondolkodáson alapuló szemlélet.

További lehetőségek, tervek

Mind a KÖR, mind a cselekvési terv elkészítése által kiváltott tevékenységek egyik kedvező hatása, hogy középpontba helyezi és felélénkíti a kreativitással kapcsolatos szervezeti és szakmai gondolkodást az intézményekben, és fejleszti a fejlesztés-tervezési képességeket. Ezért a projekt eredményei, a KÖR alkalmazása alapul szolgálhatnak hosszabb távú fejlesztésekhez, amelyek tervezését és felülvizsgálatát érdemes lenne évről évre beépíteni az intézmény működésébe és ehhez a kezdetekben támogatást nyújtani számukra. Kíváncsok lennének a KÖR

időnként visszatérő újra-alkalmazása, a változások megjelenítése és kiértékelése.

Érdemes megtalálni a módját és felületeit az intézményi tapasztalatmegosztás elősegítésének és a folyamatos támogatás biztosításának, egy-egy projekt élettartamán túl is.

Mivel látszik, hogy az alkalmazott fejlesztés-metodika és a KÖR adaptálható más intézménytípusokra is, a kreativitás intézményi fejlesztését érdemes lenne kiterjeszteni szélesebb körre mind a szakképző, mind a közoktatási intézmények körében.

Ugyanakkor egyetlen projekt lefuttatása nem elegendő. A kreativitásról, fejlesztésének lehetőségeiről további intenzív gondolkodás szükséges, technikáinak az oktatás gyakorlatába történő beviteléhez a tanárok felkészítése, továbbképzése elengedhetetlen. Ennek kereteit a projekt következő, itt nem tárgyalt szakasza kezdi kialakítani, de szélesebb körben is szükséges lenne azt hozzáférhetővé tenni.

Az itt bemutatott kísérleti fejlesztés végeredményben hozzájárult az intézményekben az egyéni és közös tudás, az szervezeti kompetenciák gyarapodásához, a tudatos értékmegosztáshoz, alakította a pedagógiai gondolkodást és jó gyakorlatokat eredményezett a közösségi döntések meghozatalában. Az intézményi szinten keletkezett értékeket és hozadékokat mindenképp hasznos lenne megosztani a szakképzés és közoktatás intézményei között.

Irodalom

- Bajzáth, A., Derényi, A., Pallag, A. & Sediviné Balassa, I. (2021). *Kreatív technikumok értékelése és fejlesztése. Támogató szempontrendszer 1.0.* MOME. <https://kreativitasfejleszt.es.mome.hu/dokumentumok/>
- Barajas, M. & Frossard F. (2018). *The DoCENT Competence Framework for Digital Creative Teaching.* European Commission.
- Berczki, E. O. (2019). A kreativitás fejlesztése digitális eszközökkel támogatott tanulási

környezetben: Mit üzennek a kutatások az osztályterem számára és mikor hallgatnak? *Iskolakultúra, 29. évf. (4–5), 50–70.* <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.50>

- Billsberry, J., Ambrosini, V., Moss-Jones, J., & Marsh, P. (2005). Some suggestions for mapping organizational members' sense of fit. *Journal of Business and Psychology, 19*(4), 555–570.
- Cambridge University (2020). *The Cambridge Life Competencies Framework. Creative Thinking.* Cambridge University Press.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tension and Dilemmas.* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203357965>
- Cummings, T., & Worley, C. (2015). *Organization development and change (10th ed.).* Cengage Learning.
- James, J. S. (2019). *Durham Commission on Creativity and Education.* Arts Council England, Durham University.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology, 13*(1), 1–12.
- Kopp, E. (2013). Tanulásközpontú programfejlesztés. *Felsőoktatási Műhely, 7. évf. (2), 39–56.*
- Korthyagen FAJ & Nuijtem EE (2018). Core reflection. Nurturing the human potential in student and teachers. In J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak & S. Crowell (Eds.), *International Handbook of Holistic Education.*
- Kozbelt, A., Beghetto R. A. & Runco M. A. (2010). Theories of creativity. The Cambridge handbook of creativity, In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 20–47.), Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1947). *Field theory in social science.* Harper & Row.
- Lucas, B., Venckutė, M. (2020). *Creativity – a transversal skill for lifelong learning. An overview of existing concepts and practices. Literature review report.* EU Science Hub.
- OECD (2019). *PISA 2021 Creative thinking*

framework. OECD.

- Panke, S. (2019). Design thinking in education: Perspectives, opportunities and challenges. *Open Education Studies, 1*(1), 281–306. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0022>
- Reiter-Palmon, R., Mitchell, K. S. & Royston, R. (2019). Improving creativity in organizational settings: Applying research on creativity to organizations. In J. C. Kaufman & R. S. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (2nd ed. pp. 515–545.) Cambridge University Press.
- Robinson, W. & Campbell, J. (2010). *Effective teaching in gifted education: Using a whole school approach.* Routledge.
- Sherman, R., Voight, J., Tibbetts, J., Dobbins, D., Evans, A., & Weidler, D. (2000). *Adult Educators' Guide to Designing Instructor Mentoring.*
- Stein, M. I. (1953). Creativity and culture. *The journal of psychology, 36*(2), 311–322. <https://doi.org/10.1080/00223980.1953.9712897>
- Vass, V. (2020). A tudásgazdaság és a 21. századi kompetenciák összefüggései. *Új Munkaügyi Szemle, 1*(1), 30–37.
- Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision Sciences, 39*(2), 273–315.
- Weisberg, R. W. (2006). *Creativity: Understanding innovation in problem solving, science, invention, and the arts.* John Wiley & Sons.

The creative school. Results and first lessons from an experimental development

Abstract

The paper reviews a complex experimental project on school improvement, developed by MOME and inspired by the latest skill-demand changes and the challenges of developing creativity in education and training. The whole school approach to the development of creativity was applied. The main tools included a school reference framework for (self-)evaluating achievements in creativity development and an action plan template. The piloting took place in 11 *creative technicums*, supported by prepared mentors. The paper covers the conceptualisation of creativity as an organisational outcome, the characteristics of the tools, as well as the challenges, experiences and lessons learned during the piloting. Beyond preparatory research, the analysis was aided by multi-perspective external monitoring.

creativity development, development support, institutional development, pedagogical innovation, self-evaluation

ECK JÚLIA

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

A drámajáték lehetőségei a
táncos és próbavezető képzésben

Absztrakt

A táncos és próbavezető képzésben a drámapedagógia mind képzési szemléletmódként és eszköztárként, mind pedig tanítandó szak módszertani ismeretanyagként jelen van. A tréning jellegű képzés első félévében a készség- és képességfejlesztésre, közösségépítésre, ön- és társismeret erősítésére helyezük a hangsúlyt. A második félévben drámajátékos művészetmegközelítési utakat keresünk, és kreatív feladatokkal törekszünk mélyebb és többszintű műelemzésre.

Ezzel nemcsak a drámajátékvezetői bátorság és biztonság elérése a célunk, de a kreatív művészetértelmezési megközelítési lehetőségek megismerése is.

A munkafolyamat elméleti és gyakorlati bemutatását nem reprezentatív visszajelzések támasztják alá, melyekből látható, hogy a leendő táncpedagógusok az oktatás mely területein, milyen céllal vélik jól használhatónak a drámapedagógiát, és követhető a tervezéstől a tanítási folyamat értékeléséig tartó fejlődési út is.

**drámapedagógia, táncpedagógia,
művészetértelmezés, drámajátékos
gyakorlat**

Dráma, drámajáték, drámapedagógia

A színház a művészeti ágak között kiemelt helyet foglal el, hiszen összművészeti alkotás: létezéséhez elengedhetetlen szoros kapcsolata a társművészetekkel. A drámapedagógia a színház nyelvén történő kommunikációt használja érzékenyítő, fejlesztő és oktató-nevelő tevékenységéhez.

Az 1970-es években, amikor ez a fogalom először jelent meg Magyarországon, leginkább szabadidős tevékenységként került be a magyar pedagógiai gondolkodásba. Mezei Éva, Debreczeni Tibor külföldről érkeztek haza drámapedagógiai tapasztalatokkal, amelyeket itthon a gyermekszínházzal foglalkozó tanárok körében osztottak meg. Azonban már itt megfogalmazódott Gabnai Katalin híressé vált alapelve, mely szerint ezzel a szemléletmóddal közelítve „az előadás csak az egyik lehetséges elérhető eredmény” (Gabnai, 2005, p. 111), a drámapedagógiának még további számos értékes hozadéka lehet. Ezért a drámapedagógia magyarországi történetének már korai szakaszában megjelent oktatásba integrálhatóságának gondolata (Gáspár, 1984; Mezei, 1991; Zsolnai, 1994). Gabnai Katalin nevéhez köthető az első, később több további tanterv és oktatási segédlet kidolgozása (ÉKP tantervek – 1970-80-as évek, drámapedagógiai szakirányú továbbképzés 1991, NAT 1995, felsőoktatás: tanárképzési változatok stb.).

A drámajátékos tevékenységek definíció-törekvései közül még válogatni is nehéz, olyan sokan és sokféleképpen fogalmazták meg, mit értenek ezen a fogalmon. Egy korábbi munkámban majd húsz különféle meghatározást gyűjtöttem csokorba (Eck, 2020), amelyek a dráma, drámajáték, drámapedagógia különböző megközelítési irányait igyekeznek lefedni, és legtöbbször sikerrel. Ebből is látható, hogy ennek a sokszínű területnek sokféle, egyaránt érvényes megközelítése lehet. Interdiszciplináris jellegére Trencsényi László hívta fel először a figyelmet (Trencsényi, 2013).

A sokféleség megjelenik a tevékenység

II. Kreatív iskola a jövő kompetenciái érdekében

megnevezésében is, hiszen *dráma* (Kaposi, 2008), *drámajáték* (Gabnai, 1999), *kreatív dráma* (Knausz, 2000) megnevezésekkel használjuk és módszerként, szemléletmódként, pedagógiai irányzatként is hivatkozunk rá. Drámapedagógiának a drámajátékos eszköztár tudatos, oktatási-nevelési céllal történő használatát nevezzük, amelynek irányítója képzett drámapedagógus.

Ha megnézzük a nemzetközi szakirodalmat, láthatjuk, hogy az elmúlt 25-30 évben számos kutatás és elemzés bizonyította több különböző országban, hogy a művészeti tevékenységekben való aktív részvétel kiemelkedően pozitív eredményekkel bír a különböző életkorú diákok oktatási-nevelési folyamatában. Egy 2014-ben, az Egyesült Államokban készült metaanalízis eredményei szerint a dráma jelentős pozitív hatással van az oktatási környezetben elért eredményekre, és jobban támogatja a tanulók feladatokban való részvételét, a célok felé való kitartását és a tanulmányi eredményeket. A tanítandó ismeretek „életre kelése” hangokban és mozgó testekben hatékony tanulási környezetet teremt, javítja a tanulók elköteleződését, növeli a tanulói együttműködést és részvételt, valamint támogatja a kritikus gondolkodásmód és a kreativitás kialakulását minden tanulóban (Dawson, Katie, Kiger Lee & Bridget 2018)

Abban az esetben, ha a drámapedagógiát közoktatásban vagy felsőoktatásban tervezetten, szervezeten, tudatos tematikával és fejlesztési célok mentén, komplex rendszerként (Falus, 2003) alkalmazzuk, pedagógiai stratégiaként is működhet (Eck, 2017). Az itt bemutatott, a Magyar Táncművészeti Egyetemen zajló képzési forma is hordoz pedagógiai stratégiai jellemzőket.

A drámafoglalkozások a résztvevők folyamatos, aktív cselekvésére, verbális és nonverbális kommunikáción alapuló közösségi tevékenységére épülnek. A tervezett nevelési, oktatási vagy érzékenyítő célt élvezetes, játékos módokon, élményeken keresztül érik el, amely ezért mélyebben, tartósabban vésődik be a résztvevők emlékezetébe. A tevékenység eszköze a „mintha-helyzet”, ahol a résztvevők szerepbe

lépve tapasztalják meg a lehetséges megoldási alternatívákat, így szerezve meg a tervezett ismereteket (Eck, 2020).

A drámajátékos tevékenységek legfontosabb jellemzőjét azonban Gabnai Katalin fogalmazta meg egy 2016-os tanulmányában: „... meglátásom szerint, a drámaoktatás területére tartozik minden olyan nevelési-tanítási szituáció, melynek során valaki a drámapedagógia eljárásait és eszközeit alkalmazza és élvezi. Vonatkozik ez a csoportmunkát koordináló vezetőre, s vonatkozik a csoport minden tagjára, tehát a csapatot alkotó gyerekekre, felnőttekre is” (Gabnai, 2016, p. 24).

Dráma és tánc

A drámapedagógia Tánc és dráma műveltségi területként került be az első Nemzeti Alaptantervbe¹. A műveltségi terület két ágának összekapcsolása nem volt váratlan, hiszen a drámatagozatos iskolák gyakorlatában, az alapfokú művészeti képzésben a dráma és a táncos csoportok párhuzamosan, sőt, néha integráltan jelentek meg. Tanítási területeik is néhol átfedik egymást, hiszen a mozgásos játékok a drámapedagógia szerves részei, a drámajátékos technikák pedig sokban segíthetnek azoknak a kompetenciáknak a fejlesztésében, melyek a táncos módszertanban elsődlegesek.

Ugyanakkor a drámapedagógia és a táncpedagógia sok különböző vonást is hordoz. A táncpedagógia elképzelhetetlen a türelmes, szorgalmas, sok gyakorlason, ismétlésen alapuló pontos munka nélkül, ahol az egyetlen, tökéletes megoldás elérése a cél. A drámapedagógia központi eleme a felszabadító játéktevékenység, a különféle alternatív, kreatív megoldás-változatok egyaránt elfogadhatók, számos megoldás igaz, érvényes lehet. A táncpedagógiában inkább az egyéni fejlődés áll a középpontban, a drámapedagógiában inkább kiscsoportos tevékenységekben dolgoznak és fejlődnek a résztvevők.

¹ Nemzeti Alaptanterv 1995. 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet. <https://njt.hu/jogszabaly/1995-130-20-22> (letöltve: 2024. 03. 10.)

Mégis, az elmúlt öt év személyes oktatói tapasztalatai alapján állíthatom, hogy a drámajátékos eszköztár és a drámapedagógiai alapismeretek a táncpedagógusok körében szak módszertanilag megalapozott módon, célorientáltan sikerrel és eredményesen alkalmazhatók és taníthatók. Sokat segíthet a pályakezdésben és a későbbi oktatási gyakorlatban, ha a táncpedagógus rendelkezik drámapedagógiai képzettséggel és személyes játékvezetői és játéktapasztalattal. Mindemellett – ahogy az a későbbiekben látható lesz – a drámapedagógia szemléletmódjával és eszköztárával nemcsak a készség- és képességfejlesztés, csoportépítés és együttműködés hagyományos területein érhetünk el eredményeket, de az általános és színházi műveltség, művészetmegközelítés és művészetértés világában is.

Az írás tehát bemutatja a lehetséges képzési és felhasználási területeket, és kiemeli azt a szak módszertani ismeretanyagot is, mellyel a leendő táncpedagógusok ezen a téren felvértezhetők. Ugyanakkor nem elhanyagolható az a fejlesztő hatás sem, amely a drámapedagógia eszköztárának használata következtében a leendő pedagógusok személyiségfejlesztésében, oktatási bátorságának növelésében, a tanítási helyzetek biztonságosabb kezelésében mutatható ki.

Dráma az MTE-n

A drámapedagógiai eszközök alkalmazása a Magyar Táncművészeti Egyetem táncosképzésében régi hagyományokra tekint vissza, és többféle funkcióban is előkerül. Sok évvel ezelőtt kedves, kiváló kolléganőm, Sándor Zsuzsa dolgozott itt, majd hosszú éveken át Mizerák Katalin vezette a drámapedagógiai kurzusokat. Tapasztalatait ő kötetben is közreadta (Mizerák, 2014). Drámajátékos módszertanú gyakorlatokat, játékokat találhatunk a *Társastánc módszertani ismertetés tematikus tervekkel az alapfokú művészeti iskolák számára* (Hájas & Czene-Bánhidi, 2020) kötetben is. Egy kiváló néptáncos hallgatónk, Csík Zsófia munkája a néptáncoktatásban használható drámajátékokról a *Tánc és Nevelés* folyóiratban jelent meg (Csík &

Eck, 2022). Nem utolsó sorban pedig Sándor Ildikó népi játék foglalkozásain nemcsak a dramatikus népi játékok repertoárjával, de játékelemzéssel és a játéktanítás módszertanával is ismerkedhetnek a hallgatók (Sándor, 2016).

Drámapedagógia kurzusok a táncos és próbavezető képzésben

Mivel a táncos és próbavezető képzésben a drámapedagógia természetesen nem tartozik a kiemelten fontos tárgyak közé, két féléven át heti 1,5 óra időtartamban találkoznak vele a nappali tagozaton tanulók, és ennek fele jut az esti vagy levelező képzésen résztvevőknek. Ez az óraszám – bár az általános közismereti tanárképzésben erre fordított órák számánál jóval több – a drámapedagógiai képzések óraszámánál sokkal alacsonyabb. Így döntést kell hoznunk arról, mit emelünk be a kurzusok tematikájába. A drámapedagógia megismeréséhez leginkább a gyakorlaton keresztül vezet az út, ezért itt elsősorban gyakorlati tapasztalatok megélésére törekszünk, az elméleti ismereteket mindig gyakorlatba ágyazottan tanítjuk, legfeljebb szakirodalmi részletekkel egészítjük ki a megtapasztaltakat. Ezeket a foglalkozásokat nagy gyakorlótermekben tartjuk, hiszen a foglalkozások döntő részében páros vagy kiscsoportos tevékenység zajlik.

A Drámapedagógia 1. és 2. kurzusok a BA szintű táncos és próbavezető képzésben részei a tantervnek, és a moderntánc, néptánc, színházi tánc, divattánc vagy modern társastánc szakirányokon tanuló hallgatók tanulják nappali vagy esti, levelező formában. Általam ismert tantervét Mizerák Katalin dolgozta ki, és én ezt dolgoztam át tartalmi és szerkezeti szempontból is, de több ponton felhasználva azt.

Eszerint a Drámapedagógia 1. kurzus esetében főleg a gyakorlatok célja szerinti megközelítésben, játékokon, feladatokon keresztül ismerkednek a hallgatók a drámapedagógia szemléletmódjával, és saját részvétellel, személyes élmények, tapasztalatok útján szerzik meg a drámajátékos módszertanról az első benyomásokat.

Tematikailag a figyelem-összpontosítás, érzékelés, metakommunikáció (megjelenés, tér, testtartás, gesztusok, mimika, tekintet), együttműködés, ritmus, ismétlés, tükör, szerep, státusz, maszk, báb, színpadi tárgy, színpadi szöveg témaköreivel találkoznak, és a foglalkozásokon ezekhez a témakörökhöz kapcsolódó drámajátékos megközelítések, játékok, gyakorlatok megélése után a félév végén óratervezési feladat várja őket, mely saját táncos tanulmányaikhoz kapcsolódó készség- és képességfejlesztést elősegítő célú foglalkozás vázlataként készül el, általuk választott életkorú és képzettségű fiktív csoport számára.

A Drámapedagógia 1. kurzus céljai a tantervben megfogalmazottak szerint: „az órákon kipróbált gyakorlatok, játékok, improvizációs feladatok során fejlődjön a résztvevők megfigyelő és koncentrációs készsége, képzelőereje, memóriája, önismerete, kommunikációs és kifejezőkészsége, kreativitása. A csoportos, kiscsoportos vagy páros feladatok végrehajtása lehetővé teszi, hogy javuljon a csoportban az együttműködési készség, egyre könnyebbé váljék a másik véleményének, javaslatainak figyelmes meghallgatása, elfogadása és a saját ötletek, gondolatok elfogadtatása a társakkal. A játékos forma biztosítja, hogy a hallgatók konstruktívan és alkotó módon, biztonságos körülmények között dolgozzanak egy közösség tagjaként.

A kurzus célja emellett, hogy a foglalkozásokon szerzett ismeretekre támaszkodva a hallgatók képesek legyenek drámapedagógiai elemeket tartalmazó táncos foglalkozást tervezni. Tudatosan alkalmazzák az egyes játékfajtákat a megcélzott korosztály számára, gazdálkodjanak a térrel, idővel és a személyes hatóerővel.

A képzés további céljai a drámajátékos szemléletmód és módszertan megismerése, használatának gyakorlása és a dramatikus gondolkodás kialakítása azzal a szándékkal, hogy a hallgatók kedvet kapjanak a drámapedagógia alaposabb megismeréséhez” (MTE, Drámapedagógia 1. kurzus tanterve).

A Drámapedagógia 2. kurzus során (tehát

a képzés második félévében) alkalmazott drámajátékokkal dolgozunk, amelyek a dráma és színház kapcsolatára épülnek. Tematikailag a rítusok, színpadi terek, mozgás-mozdulatlanság, etikett, polifónia, feszültség, várakozás, sűrítés, harmónia-diszharmónia, kötelékek, egyensúly témakörei kerülnek elő, és ezek a témák a témakörökhöz kapcsolható konkrét művészeti alkotásokon keresztül kerülnek megközelítésre, a drámajátékok korábban elsajátított eszköztárának felhasználásával. Ez a félév a nappali tagozaton foglalkozásvezetéssel zárul, itt a hallgatók általuk választott művészeti alkotásokat közelítenek meg a drámajáték módszertanával, saját közösségüknek tervezve és vezetve a foglalkozásokat, majd erről reflexiót is készítenek.

A Drámapedagógia 2. kurzus céljai a tantervben megfogalmazottak szerint: „a második félévben az alkalmazott drámajátékkal ismerkedünk: a már megismert drámajátékos eszköztárat és módszertant művészeti alkotások mélyebb megismeréséhez, vizsgálatához, elemzéséhez alkalmazzuk. Célunk ezzel egyrészt az élményen keresztül történő megismerés mélységének megélése, a szerep biztonságából folytatott vizsgálódások, elemzések megismerése, a szereplők, viszonyrendszerek, összefüggések vizsgálata drámajátékos eszköztárral, másrészt az alpműveltség bővítése, a magyar és európai kultúra világával való alaposabb ismerkedés.

A kurzus célja emellett, hogy a hallgatók képessé váljanak a tanult ismeretanyagból tudatosan válogatva, céljaik szerinti szerkezetben, tudatosan felépített foglalkozás kidolgozására és levezetésére, ill. társaik foglalkozásán való aktív részvételre, és ennek igényes reflektálására” (MTE, Drámapedagógia 2. kurzus tanterve).

Az itt bemutatott képzési forma is hordoz magában pedagógiai stratégiai jellemzőket. Hiszen, ha Falus Iván definíciójából indulunk ki, pedagógiai stratégiának nevezhetünk minden oktatási-nevelési folyamatot, amely „sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó

lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg” (Falus, 2003, p. 246).

Ebben az esetben a koherens elméleti alapokat a drámapedagógia szaktudományos alapjai jelentik, a tanulási környezet nemcsak a táncos kurzusokon zajló tréning-szerű drámajátékos foglalkozásokat, de a moderátor-tanári irányítást és a saját érdeklődésen, igényeken alapuló témaválasztásokat is magába foglalja. A módszerek, eszközök, szervezési módok és formák komplex rendszerét a drámajátékos feladattípusok és formák kapcsolódása adja, mely így tartalmazza a készség- és képességfejlesztő feladatok egymásra épülő tárházát (érzékelő, kommunikációs, improvizációs gyakorlatok), a személyiségfejlesztés területeit (ön- és társismereti játékok, feszültségoldás), az együttműködést erősítő feladatokat (csoportépítő játékok, csoportos tervezési feladatok, csoportos alkotómunka) éppúgy, mint a drámapedagógiai alapozó gyakorlatokat (tudatos foglalkozástervezés, foglalkozásvezetés, drámapedagógusi tanári szerep megismerése, oktatásmódszertani tudnivalók). Mindemellett a kurzusokon sor kerül számos elméleti ismeret befogadására (a dráma szaktudományos ismeretanyaga a gyakorlatba ágyazottan, irodalmi, társzművészeti és művészettörténeti ismeretek), a meglévő kulturális ismeretanyag rendszerezésére és bővítésére, valamint a művészetértés, művészetértelmezés eszköztárának dramatikus módszerekkel való bővítésére, és ennek gyakorlati felhasználására is, esetenként akár önálló alkotó folyamatokban is a művészetek bármely területén.

Az esti és levelező tagozatokon az ismeretkörök nem különböznek jelentősen a nappali hallgatók tematikájától. Hasonló témakörök és elosztás, csak sokkal sűrítettebb munka jellemzi ott az oktatást, amelyet nagy mértékben segít az a tény, hogy az ezeken a kurzusokon részt vevő hallgatók az esetek nagy többségében táncot is tanultak, és így nemcsak a hangsúlyok tolnak el az oktatásmódszertan, a drámapedagógiai ismeretanyag felé, de – mivel napi gyakorlatukban ki tudják próbálni a kurzuson tanultakat akár

két találkozási két alkalom között is, és erről visszajelzéseket is adnak, kérdéseik is merülnek fel – a személyes tapasztalatok is segítenek a kurzusok menetének, tematikájának alakításában.

Ezekben a képzési formákban értelemszerűen kisebb az önismereti játékok szerepe, de nagyobb hangsúly esik a szakmódszertani ismeretekre (pl. motiváció kezdő csoportoknál, életkor szerinti játékválogatás stb.) Ez némiképp befolyásolja az óraszerkezetet is, hiszen minden feladattípus megismerését és kipróbálását célok szerinti szakmódszertani megbeszélés követi.

A második féléves kurzuson ők is alkalmazott drámajátékokkal dolgoznak, de itt még jobban igyekszem a csoportok igényeihez igazítani a témaválasztásokat (például néptáncos csoportnál népdal, ballada vagy népmese drámajátékos feldolgozása a néptánc tanóra során).

Ezekben a kurzusokon az idő rövidsége miatt nem tudunk időt szakítani a gyakorlatvezetésre (az elkészült óravázlatokat legtöbbször úgyis kipróbálják a hallgatók saját csoportjaikban, és erről szóbeli reflexiót is adnak), helyette egy számukra nagyon hasznos feladaton dolgozunk közösen, teljes csoporttal: egy játékgyűjteményen, amelybe mindenki félévenként min. egy, általa már kipróbált játékot hoz, a közös munkánk végén pedig összeállítjuk a „Nekünk kedves játékok” gyűjteményét, melyet digitálisan mindenkivel megosztunk. A gyűjtemények rendszerint 30-40 játékot is tartalmaznak, és nagy örömmel teszik el a kurzust elvégzett hallgatók, hiszen módszertani gyűjteményként tudják használni a továbbiakban.

Szakmódszertani példák a drámajátékos fejlesztő tevékenységek esetében

A Drámapedagógia 1. kurzusain a közös munka alapozó tevékenységekkel kezdődik, hiszen sokrétű célrendszer elérése szükséges a konkrét munka megkezdéséhez. Az ismerkedés, a drámajátékos munkaformák megismertetése a korábban ezzel a szemléletmóddal nem feltétlenül találkozó hallgatókkal, a játékbátorság kialakítása (mely meglepően nehéz feladat, noha az itt tanuló

diákok képzésükből adódóan már hozzászokhattak a szerepléshez), a közös munkába való gyors és olajozott bekapcsolódás természetessé válásának rögzítése a legfontosabb feladataink a kurzus elején.

Az ezeknek a céloknak eléréséhez vezető út folyamán leginkább az érzékelő játékok alkalmazása segíthet, ez nemcsak itt, de más drámajátékos alapozó gyakorlatokkal ismerkedő közegben is régi tapasztalat (Eck, 2000). Mi is érzékelő játékokkal szoktuk kezdeni a közös munkát, hiszen ezek a játékok mellett, hogy segítenek fenti célkitűzéseink megvalósításában, már a félév egészét átívelő célrendszerünkkel is összhangban állnak. Az első félév foglalkozásainak átfogó céljai ugyanis az együttműködés, ön- és társismeret, a csoportkohézió erősítése, valamint a tudatos érzékelés és értelmezés, és a verbális és nonverbális kommunikáció fejlesztése. Ezek a célok nemcsak a személyes kompetenciák terén fontosak, de a választott tanulási területnek is alapvető szükségletei. A drámajátékos megközelítéssel zajló foglalkozásokon a játékok, gyakorlatok folyamán a diákok közötti feszültség oldódik, és egyre könnyebben találják meg a harmonikus munkakapcsolatot egymással, erősödik a bizalom az együttműködések során, és a saját ötletek, gondolatok megvalósításakor az önbizalom, a saját személyiség vállalása. A csoportos kreatív tevékenységek során ugyanakkor Gabnai Katalin által megfogalmazott kommunikáció-kooperáció-koprodukció (Gabnai, 1999) folyamatának végigjárásakor megtanulhatók a hiteles érvelési technikák, a saját vélemény képviselete ugyanúgy, mint a belátás, alkalmazkodás egy adott cél elérésének érdekében, sőt, a konszenzusos megoldásokra törekvés technikái is. Érzékelő játékaink egyszerű hallás-, látás-, tapintás-, szaglászgyakorlatok után összetettebb feladatokhoz is elvezethetnek minket. Például különböző tárgyak csak tapintás által történő érzékelése és ennek verbális kifejezése nem könnyű feladat a beszédhez nem szokott táncosok körében. Ugyanakkor, mivel a cél az, hogy a tárgyat éppen tapintó diák elmondásából a többiek számára is elképzelhetővé váljon, mi is lehet a beszélő kezében, ez a feladat anélkül

készítet beszédre, hogy a nyilvános szereplés helyzetét megteremtene. Hiszen a játék során nem a beszélőre, hanem az általa fogott tárgyra irányul a figyelem, ezzel megkönnyítve a megszólalást, amely értelemszerűen több részletező mondatból kell álljon ahhoz, hogy segítse az adott tárgy felismerését.

A hangjáték alkotása is egy jellegzetes érzékelő gyakorlat, mégis már összetett feladatmegoldást igényel, hiszen itt a csoportokban dolgozó diákok közösen építenek fel megadott hangokból egy általuk kitalált történetet, melynek „elhangzása” után az eseménysort a többi csoport próbálja meg verbálisan visszaadni. Itt a hallgatók már szerepekben dolgoznak, mégsem kell személyükben megjeleníteniük ebben a helyzetben, hiszen jelenlétüket csak hangok jelzik.

Az alapozó játékok után első nagyobb témánk a metakommunikáció területe. A nem nyelvi kifejezőeszközök pontos értelmezése és használata szintén alapvető a táncosoknál, ezért ez az első nagy témánk, és ez a választás találkozik is a diákok érdeklődésével.

Ezen belül a megjelenés témakörét jellemeztervek értelmezésével szoktuk indítani, és arról beszélgetünk, milyen cél vezethette a tervezőt a figura megalkotásakor. A tervek alapján megpróbálunk történelmi korra, helyszínre, társadalmi hovatartozásra, akár a figura emberi kapcsolataira is következtetni. Így meglepően sok apró jelzés értelmezésére és értékelésére is sor kerül ezekben a beszélgetésekben. A feladatot megfordítva ezután konkrét jelmezelemekkel próbálunk játszani. Például a kalapos játéknak elnevezett feladatban egy választott kalap alapján kreálnak maguknak személyiséget a játékosok, és ezt a személyiséget jelenítik meg egy adott szituációban, rövid improvizált történetben.

A testtartás vizsgálatának esetében szobrokon kezdjük a tapasztalatgyűjtést. A köztéri szobrok jellegzetességei, hatáselemei, kommunikációs eszköztára érdekes anyagot nyújthat az értelmezések lehetőségeihez. A szobrok testhelyzetének felvétele, azok esetleges további mozdulatainak megalkotása is jó

játéklehetőség lehet, és újabb értelmezési síkokat is feltárhat. További izgalmas feladat lehet az is, ha művészsobrokat, például költők szobrait vizsgáljuk meg, és keresünk a szoborhoz illő, a szerző által alkotott verset vagy szöveget. Így ötvözhethetjük a metakommunikációs ismeretanyag tanítását az általános kulturális ismeretekkel is.

A térhasználat témakörét a szerepháló fogalmával vezetjük be, majd egy népmese szereplőinek a hálóban való mozgásával játszunk el a mese különböző cselekményváltozatainak megalkotásával.

Agesztusok és mimika témakörét a képzőművészet alkotásai segítenek közelebb hozni a hallgatókhoz. Maszkokon a mimika elemeit vizsgálhatjuk, de a festményeken ábrázolt portrék értelmezése, esetleg a szerepükben elhangzó megszólalások (például: Meséld el egy napod! Miről beszélnél a festőnek?) már izgalmas kreatív feladatok. A többalakos művek vizsgálata a szereplők közötti kapcsolatokat, a mimika és gesztusok rendszerét is megmutatja, és itt megfigyelhetők az apró változtatások okozta jelentésbeli különbségek is.

A metakommunikációs játékok során elsősorban állóképekkel, állókép-sorozatokkal, később némajátékokkal dolgozunk és csak néha használunk verbális megnyilvánulási formákat. Ezek a munkaformák nagyon alkalmasak arra, hogy a nonverbális kommunikáció különböző kifejezési formáit gyakoroljuk. Az ezekben a feladatokban elsajátított játékbátorság és kifejezési biztonság, mely a típusok megfogalmazásától az egyéni karakterekig vezet, megalapozza a verbális játékok sorozatát.

A verbális kommunikációs játékok folyamán a drámajátékos módszertanban szokásos utat bejárva először kötött szövegű jeleneteket készítünk, majd félig kötött szövegekkel dolgozunk (például megadjuk a jelenet első vagy utolsó mondatát), csak ezután kerül sor szöveges improvizációs feladatokra.

Itt is sokszor használunk irodalmi szövegeket (például szállóigéket: „Úgy döntöttem, hogy gazember leszek”, „Ide nekem az oroszlánt is!”, „Valami büzlik Dániában”) természetesen eredeti

szövegkörnyezetéből kiragadott módon, esetleg más helyszín vagy karakterek megadásával fűszerezve a feladatot (például étteremben, a játszótéren homokozó óvodások között).

Mint a fentiekből is látható, a készségek és képességek fejlesztése folyamatosan összefonódik a kulturális ismeretek, művészeti alkotások széles palettájának megismerésével és értelmezésével is. Így a drámajátékos foglalkozások során a színházművészeti munkához elengedhetetlen műveltséganyag egy része is megismerésre, élményeken keresztül történő rögzítésre, értelmezésre – vagyis megértésre és elsajátításra kerül.

Szaktudományi példák alkalmazott drámajátékos tevékenységek esetében

Tapasztalataim a táncos és próbavezető képzés drámapedagógiai kurzusain azt mutatják, hogy a készség- és képességfejlesztés, beszéd- és kifejezőkészség tréningjei, a metakommunikációs játékok sokkal örömtelibbek, ha művészeti alkotások megközelítéséhez kapcsolódóan kerülnek alkalmazásra.

Mivel elsődleges kutatási területem az irodalmi alkotások megközelítése drámajátékokkal, de emellett számos más művészeti terület drámajátékos megközelítésével foglalkozom (Eck, 2000, 2015, 2020), érdekes vállalkozásnak tűnt kipróbálni, milyen eredményességgel tudom a táncpedagógus képzésben felhasználni ezt az eszköztárat. Irodalomtanárként és színháztörténészként, de drámapedagógusként is különféle képzéseken foglalkozom a drámajátékos eszköztárral történő művészetmegközelítéssel, így megpróbáltam ide is becsempészni a szakterületemet.

A második félévben így alkalmazott drámajátékok segítségével közelítünk meg különféle művészeti alkotásokat, melyek kiválasztása eltérő lehet minden alkalommal, hiszen célunk, hogy a különböző szakirányok számára érdekes témák kerüljenek elő, mindig az aktuális csoportok igényeihez, érdeklődéséhez, előzetes tudásához igazítva.

II. Kreatív iskola a jövő kompetenciái érdekében

Gyakran előfordul, hogy egy-egy témakör feldolgozásához nem csak egyetlen művet használunk fel. A rítusok elemzésének vizsgálatakor például a magyar népköltészet dramatikus gyermekjátékaitól indulunk el, de a téma további építéskor beszélgetünk – és játszunk – a *Csongor és Tünde* csodafájáról vagy a hármasság út metaforikus jelentéseiről; sőt dolgozunk Shakespeare *Macbeth* című drámájának vészlénnyel is.

Aszínpaditereseketében a *Rómeó és Júlia* közismert történetének térbeli és dramatikus sajátosságaival dolgozunk, vizsgálódásunk középpontjába a „kint és bent”, illetve a „lent és fent” tereinek fizikai, metaforikus és cselekményszerkezetbeli szabályosságait megvizsgálva. Itt a Shakespeare-dráma szövegrészletei mellett foglalkozunk filmfeldolgozásokkal (például Zeffirelli, Baz Luhrmann), a West Side Story analóg történetével, de a zenei feldolgozások jellegzetességeivel is (Csajkovszkij, Prokofjev).

A sűrítés témáját verseken (például Fodor Ákos haikuin, Weöres Sándor *Egysoros versein*, Kosztolányi *Negyven pillanatképén*) keresztül közelítjük, de itt a modern képzőművészet alkotásai is értelmezésre kerülhetnek (például a francia impresszionisták festményei vagy Rodin szobrai). A várakozás motívumát Beckett drámáin keresztül próbáljuk megvizsgálni, sok analóg helyzetben kipróbálva a „Godot-ra várakozás” motívumát.

Játékaink az állóképek, némajátékok, szöveges jelenetek, improvizációk, asszociációs játékok, a társművészetek tevékenységeit bevonó feladatok köréből (például fotók, rajzok) kerülnek válogatásra, de sok metaforikus vagy szimbolikus jelenettel is kommunikálunk már ekkor.

A játékok megbeszélésekor sokat beszélgetünk, értelmezési lehetőségeket vázolunk fel, vitatkozunk egy-egy helyzeten, érvelésen, állításon.

Ezek az alkalmak előzik meg a diákok által választott tematikájú és általuk tervezett foglalkozások tervezését és saját csoportjukban való vezetését. A foglalkozásterveket előzetesen

elküldik nekem, és ha szükséges, kérdésekkel, változtatási javaslatokkal segítem a tervezés folyamatát.

A hallgatók által vezetett foglalkozások a teljes csoport számára a kurzus legörömtelibb eseményei. Őszinte örömmel fogadják társaik jó ötleteit, ügyes feladatválasztását, és résztvevőként minden igyekezetükkel segítik az éppen foglalkozást vezető diákot a munkában.

Gyakran megfogalmazzák, nem is gondolták volna egymásról, hogy ilyen mély, izgalmas vagy humoros foglalkozást fognak összeállítani.

A hallgatói tevékenységek elemzése

Az alábbiakban megkísérlem a hallgatói munkák, tevékenységek, reflexiók és a kurzusok végén adott visszajelzések vizsgálata alapján is bemutatni a Magyar Táncművészeti Egyetemen folyó drámapedagógiai munkát. Fontos azonban, hogy a továbbiakban felhasználásra kerülő adatok nem kutatási céllal készültek, így a vizsgálat sem, és eredményei sem tekinthetők kutatásnak, pusztán nem reprezentatív mintának, amelynek anyagát az elmúlt öt évben gyűjtöttem össze. Ezért – bár sok szempontból informatív anyag gyűlt össze, amelyet megpróbálok elemezni, és ebből számos esetben következtetéseket is levonni – ez nem felel meg a pedagógiai kutatás sok kritériumának.

A hallgatók foglalkozásterveinek témái

Az első, és számomra az egyik legfontosabb a hallgatók foglalkozástervezésével kapcsolatos információk közül, hogy – bár saját állításuk szerint máshol nem találkoztak még ezzel a feladattal – egyetlen hallgatónak sem okozott gondot a feladat, még olyan esettel sem találkoztam, amikor egy-egy hallgató tanácsot kért volna témaválasztás terén (pedig ezt a lehetőséget minden alkalommal felajánlom). Előfordul ugyanakkor, hogy több ötletük is van, amelyek közül nehezen választanak, vagy abban kérnek segítséget, melyik feladatot tartom az adott témához illeszkedőbbnek, hasznosabbnak, a feldolgozás szempontjából eredményesebbnek.

Másik fontos sajátosság, hogy nagyon ügyesen bánnak az idővel: általában úgy tervezik meg a foglalkozásaikat, hogy az beleférjen a megadott időtartamba és ki is töltsse azt (30 perc).

A tervezéskor kétféle utat választanak általában. Vagy a művészeti alkotást választják ki először, és ahhoz igazítják a foglalkozás témáját (ilyen volt például Arany János *Ágnes asszony* című balladájának feldolgozása; egy Frida Kahlo-önarckép vizsgálata és összevetése a festőnő életével; Petőfi Sándor *Fürdik a holdvilág* című népies dalának és egy belőle készült népdalfeldolgozásnak egymásra vetítése, ezzel egyben a romantika népiesség-kultuszának értelmezése is; vagy Shakespeare *Ahogy tetszik* című művének egy részlete, Beatrice dala került a középpontba, önmagában, és a dráma egészében megnézve a szereplő karaktervonásait).

Amásik lehetőséget választó a foglalkozástémáját döntik el először, és ahhoz keresnek illeszkedő, jól felhasználható művészeti alkotást vagy alkotásokat. (Erre voltak példák a többek között következő foglalkozások: A kitaszítottságról – Delia Owens: *Ahol a folyami rákok énekelnek*; A tékozlásról – Pilinszky: *A tékozló fiú keresése*; A hedonizmusról – Madách: *Az ember tragédiája*, 6. szín: Róma; A barátságról – Saint-Exupéry: *A kis herceg*; Színek és formák – Klimt: *A csók*; Szomszédság – kortárs festmény, rövidfilm; A szabályokról – Kosztolányi és Wordsworth-szonettek; A művészetről – Karinthy: *Nihil*).

Tematikájukban a hallgatók által választott anyagok között egyaránt szerepeltek klasszikus alkotások és kortárs művek (például Erdős Virág versei, kortárs fotók).

A választott drámajátékok többségükben illeszkedtek a tematikához, ötletesek voltak, és a résztvevők nagyon szívesen játszották azokat. És nagy örömmel mondhatom, hogy még a legnehezebben kommunikáló diákok is biztonsággal, nyugodtan, jó tanár-attitűddel vezették a foglalkozásokat.

Hallgatói reflexiók a foglalkozásvezetésről

A foglalkozásvezetésekről szóló reflexiókat minden foglalkozást tartó elküldte. Ezekbe a kötetlen formájú írásokba a következő gyakran ismétlődő témák kerültek: elégedettség a saját munkával (felkészülés, a foglalkozás vezetése); örömteli meglepetés a résztvevők aktivitásával, mély, sokféle megnyilatkozásaival kapcsolatban, a különböző nézőpontok előtérbe kerülése; az előzetes aggodalmak feleslegessége; az öröm, hogy megmutathatták társaiknak a számukra nagy élményt okozó művet; a feladat hasznosságának, fejlesztő erejének megfogalmazása.

Érdekes volt megtapasztalni, hogy noha nem határoztam meg terjedelmet, legalább 7-10 mondatos írásokat kaptam, és nyelvileg is elfogadható munkákat.

A kurzus végén adott visszajelzésekről

A kurzusok végén írásbeli visszajelzést kérek a hallgatóktól. Akérdőív formájában megfogalmazott lapon nyílt végű kérdések találhatók, amelyek többféle területre vonatkoznak.

Rákérdeznek korábbi drámás tapasztalatokra, illetve azok hiányára; van egy drámapedagógiáról szóló fogalommagyarázat (mi az a drámapedagógia?); visszajelzés kérése arról, mit találtak hasznosnak, illetve mit kedveltek a kurzus tevékenységeiből; kérdés arról, találkoztak-e ilyen feladatokkal más kurzusokon; és arról, mit tanultak itt.

A válaszokat a 2019 és 2023 között kitöltött visszajelzések alapján értékeltem, összesen hét csoportét (mert a Covid idején online formában tartott foglalkozásokról nem kértem visszajelzést).

Így összesen 82 kérdőívet vizsgáltam, ebből 30 nappali, 52 esti vagy levelező képzési formában tanuló hallgatóé volt, moderntánc (2 csoport), néptánc (2 csoport), divattánc (2 csoport) és színházi tánc (1 csoport) szakirányról.

A kérdőívek tanulságai szerint korábban 35 fő találkozott már drámajátékkal (43%), ők leginkább

II. Kreatív iskola a jövő kompetenciái érdekében

nappali formában tanuló hallgatók voltak.

Arra a kérdésre, mi a drámapedagógia, 2 üres kérdőív érkezett, 80 válaszoló saját szavaival (sokszor több mondatban) releváns definíciókat fogalmazott meg.

A moderntánc szakirány egy csoportjából 2 kérdőíven jelezték, hogy csináltak már hasonló feladatokat improvizáció órán, és a néptánc szakirányról 1 fő jelezte, hogy népi játékok órán csináltak már hasonlót.

A feladatok hasznosságára vonatkozóan a válaszok kulcsfogalmak köré voltak rendezhetők, azonban ezek eltértek egymástól a nappali és az esti vagy levelező képzésen tanulók kérdőívein. A nappali képzésben résztvevő hallgatók a számukra hasznos feladatok esetében leginkább ezeket emelték ki:

- erőteljesebb jelenlét megtanulása
- csapatmunka, csapatépítés
- metakommunikációs fejlesztés
- fantázia, kreativitás
- a játékok utáni beszélgetés
- sokoldalú megközelítés.
- Az esti vagy levelező képzésen tanulók (tehát többségükben tanárok) pedig ezeket:
- az egymás iránti érzékenység, bizalom erősítése
- segítség koreográfia előkészítésében, az alkotói folyamat megértésében
- jó szövegértelmezésre, nonverbális eszköztár bővítésére
- változatosabbá teszi az órát
- fejleszti az előadókészséget, szociális kompetenciákat, testbeszédet, kifejezőkészséget.

A kurzus leginkább kedvelt elemei a következők voltak:

- csoportmunka
- szerepbe lépés
- játéksimeret
- emlékezés a feladatokra a játékelmény miatt.

Emellett erre a kérdésre számos (27) esetben konkrét játékok felsorolása volt a válasz.

Arra a kérdésre, mit tanultak itt, megint érdemes ketté bontani a válaszok kulcsfogalmait.

A nappali formában tanuló hallgatók főként ezeket emelték ki:

- játékbátorság
- az eltérő vélemény elfogadása
- játékok
- hogyan kell órát vezetni
- csapatban gondolkodás, alkalmazkodás
- figyelem erősítése, amely segíti a mélyebb megértést.

Az esti vagy levelező formában tanuló hallgatók esetében sokkal nagyobb volt az eltérés a válaszok között, így nehezebb volt kulcsfogalmakat találni hozzájuk. Leginkább így tudtam csoportosítani ezeket:

- egy új tanári nézőpont
- sok használható gyakorlat
- hogyan lehet megszerettetni egyes műveket
- ismerkedést segítő játékok
- a kreatív feladatok fejlesztő ereje
- hogyan lehet egy témát mélyíteni
- hogyan lehet művészeti alkotásokat közel hozni a gyerekekhez
- a motiváció fenntartásának eszközei
- a drámajátékok sokféle felhasználási lehetősége.

Tapasztalatok, összegzés

A kérdőívek válaszainak vizsgálata alapján tehát elmondható, hogy a drámapedagógia kurzusok tananyaga nemigen kerül elő máshol a képzések során, és a tantervben megfogalmazott célok számos elemét a hallgatók is hasznosnak találják, kedvelik. A kérdésekre adott válaszok különbözősége megerősíti a sokféle célrendszer egyidejű megvalósulásának működését. A válaszok bősége igazolja a saját játékelmény eredményeképpen létrejött tartós rögzítést, és a pozitív visszhang pedig a kellemes munkalétkör felszabadító hatását. A hivatkozott játékok igazolják a játékrepertoár bővítésére vonatkozó elvárást is.

A foglalkozások témaválasztásai igen széles

palettát ölelnek fel, látszik, hogy a hallgatók gonddal, igényesen válogattak a lehetséges alkotások közül, és legtöbbször saját kedves műveiket hozták el társaiknak. A tanári szerep megélése a reflexiók alapján pozitív élményű tapasztalat volt, a játékos tanulás kellemes élménye pedig tanári és résztvevői szerepben is meghatározta a foglalkozásokat.

Mindez igazolja azt a feltételezésemet is, hogy bár a tánc- és drámapedagógia módszertana, szemléletmódja és pedagógiája között számos szembetűnő különbség van, a drámapedagógia foglalkozásai rendkívül jól kiegészíthetik a táncpedagógus képzésben tanultakat, megerősíthetik a hallgatók önismeretét, önbizalmát, együttműködési képességét, és a kreatív tevékenységekkel hozzájárulhatnak előadóművész-személyiségük, alkotókészségük alakulásához. Ugyanakkor az is kiemelten fontos, hogy a leendő művészek és pedagógusok kultúr- és művészettörténeti ismeretei gyakorlatorientált formában bővülnek, művészetértelmezési képességük kiszélesedésével együtt.

Mindemellett a pedagógiai helyzetek gyakorlata és ezek metodikájának tudatosítása az oktatási bátorság növelésében, a tanítási helyzetek biztonságosabb kezelésében érhet el eredményt.

A fentiek pedig alátámasztják azt az állítást, hogy a drámapedagógia a táncpedagógus-képzésben komplex rendszerként, tervezett és szakszerű metodikával, azaz pedagógiai stratégiaként alkalmazva kedvelt, hasznos és sikeres résztvevővé válhat az egyetemi képzésnek.

Irodalom

- Csík, Zs., & Eck, J. (2022). Drámajátékkal néptánc tanórán. *Tánc és Nevelés*, 3(1), 103–124.
- Dawson, & Katie, & Kiger Lee, & Bridget. (2018). *Drama-based Pedagogy: Activating Learning Across the Curriculum*. Intellect Books Ltd, The University of Chicago Press.
- Eck, J. (2000). *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Országos Színháztörténeti

Múzeum és Intézet.

- Eck, J. (2015). *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Protea Kiadó.
- Eck, J. (2017). Drámapedagógia a tantárgypedagógiákban. In Zsolnai, A., Kasik, L. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2016 – A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése* (pp. 26–53). SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága.
- Eck, J. (2020). *Dráma- és színházismeret az oktatásban*. PPKE.
- Falus, I. (Ed.) (2003). *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gabnai, K. (1999). *Drámajátékok*. Helikon Kiadó.
- Gabnai, K. (2005). A drámapedagógia hazai honosodása és jelene. *Iskolakultúra*, 9(4), 110–118.
- Gabnai, K. (2016). Kezdetek, fordulópontok, állomások – a drámaoktatás meghonosításáért. In Illés, K. (Ed.), *Dráma-pedagógia-színház-nevelés. Szöveggyűjtemény középfaladónak* (pp. 24–36). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Gáspár, L. (1984). *A szentlőrinci iskolakísérlet I-II*. Tankönyvkiadó.
- Hájas, K., & Czene-Bánhidi, P. (2020). *Társastánc módszertani ismertetés tematikus tervekkel az alapfokú művészeti iskolák számára*. MTE.
- Knausz, I. (2000). *A tanítás mestersége*. Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Kaposi, L. (2008). Mi a dráma és mi nem az? In Lipták, I. (Ed.) *Tanítási dráma, drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére*. Educatio TSzKT.
- Mezei, É. (1991). Történelmi játékok. *Drámapedagógiai Magazin*, 1(2), 4–6.
- Mizerák, K. (2014). *Mozgásra és táncra nevelés játékos módszerekkel I-II*. Regionálne osvetové stredisko v Leviciach.
- Sándor, I. (2016). A népi játék helye, szerepe a néptáncoktatásban: Tantervek összehasonlító elemzése. In Bolvári-Takács, G; Németh, A; Perger, G. (Eds.), *Tánc és társadalom*.

V. Tánc tudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Főiskolán. (pp. 168–175). MTF.

Trencsényi, L. (2013). *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Gyermek- és Ifjúságtudományi Kutatócsoport.

Zsolnai, J. (1995). *Az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Pedagógia*. ÉKP Központ – Holnap Kiadó – Tárogató Kiadó.

The Possibilities of Drama in Dancer and Coach BA program

Abstract

In Dancer and Coach BA program, drama is present both as a training approach and toolkit and a professional methodological knowledge to be taught. In the first semester of the training, emphasis is placed on skill and ability development, community building, and strengthening self- and peer knowledge. In the second semester, we seek ways to approach drama arts and strive for deeper and multi-level art interpretation with creative tasks.

With this, our goal is to achieve courage and safety as a drama referee and explore creative approaches to interpreting art.

The theoretical and practical presentation of the workflow is supported by non-representative feedbacks, from which it can be seen in which areas of education and for what purpose future dance teachers consider drama to be useful, and the development from planning to evaluation of the teaching process can also be followed.

**drama, dance education,
art interpretation, drama games**

TÖRÖK RÉKA

Kilátó Piarista Pályaorientációs és
Munkaerőpiaci Fejlesztő, Módszertani Központ

A tanulói szerep kihívásai az életpálya-kompetenciák tükrében

Absztrakt

A korszerű pedagógiai munkában egyre nagyobb figyelmet kap a diákok életpálya-építésének támogatása és tanulói szerepeik kihívásainak tárgyalása. Super (1990), valamint Lent és Brown (2013) karrierviselkedésvonatkozó modelljeiben a különböző életpálya-fejlődési szakaszokban kitüntetett szerep jut az egyes karrierkompetenciák fejlődésének. A kutatásunkban azt vizsgáltuk, miben térnek el az általános- és középiskolások tanulási-, problémamegoldási-, együttműködési-, tervezési-, döntési- és munkavállalási kompetenciái. Jelen kutatásunk során elkészültek az életpálya-kompetenciákat mérő kérdőívek általános iskolás és középiskolás verziói 1059 tanuló felmérését követően. Az eredményeink igazolják a két csoport eltérő életpálya-fejlődési állomásait, melyek alapján különböző fókuszokat határoztunk meg az életpálya-kompetenciákat támogató szolgáltatások fejlesztése során.

életpálya-fejlődési modell, életpálya- kompetenciák, tanulói életpálya- szerep

Bevezetés

A munkavállalás hagyományos keretei megszűnőben vannak, az időben és térben átívelő karrierutak veszik át helyüket, megszüntetve az életpálya-építés linearitását. Pályadöntések sora vár a leendő munkavállalókra, így az életpálya-kompetenciák növelése, az életpálya-fejlődés spirális – dinamikus, váltásokkal teli, megújuló, állandó változásban lévő – természetének megértése fontossá válik. A folyton változó lehetőségek és munkaerőpiaci körülmények arra készítetik a diákokat, hogy megtanuljanak optimális életpálya-menedzsment stratégiákat használni, hasznos, reális, ugyanakkor igényeiknek, érdeklődésüknek, értékeiknek megfelelő döntéseket hozni. Az életpálya-kompetenciák elsajátítása és folyamatos fejlesztése felváltja az életpálya-építés támogatásában nyújtott hagyományos megközelítést, amely túlnyomóan egy egyszeri döntés meghozatalát segítette.

Az életutat támogató döntési, tervezési és problémamegoldási készségek az iskolai években alapozódnak meg, az oktatásban szerzett tapasztalatok meghatározóak a későbbi tanulmányi és szakmai előmenetelben. Az életpálya-menedzsmentet elősegítő kompetenciák gyakorlására egyre nagyobb igény mutatkozik, ugyanakkor oktatásának rendszere töredezett, számos iskola nem készült fel a tevékenység ellátására, a pedagógiai gyakorlatban elvétve jelennek meg a pályadöntéseket támogató módszertanok. A jó gyakorlatokat felsorakoztató iskolákban elenyésző a programok értékelése, így valójában nincs képünk arról, milyen változást hoznak a diákok életében a különböző életpálya-építést támogató tevékenységek. A Piarista Kilátó Központ módszertani központként támogatja a piarista intézmények életpálya-tervezéssel, életpálya-építéssel összefüggő munkáját, amelynek egyik fontos pillére azoknak a fejlesztendő életpálya-kompetenciáknak meghatározása, valamint az eredményekhez vezető utak leírása, a módszerek és gyakorlatok összegyűjtése, amelyek hosszútávon gondoskodnak a munkaerőpiacon való boldogulásról, és támogatják az egész életen át tartó tanulást.

II. Kreatív iskola a jövő kompetenciái érdekében

Ez messze túlmutat a tanulók tantárgyi felkészítésén, a szaktudás oktatása mellett központi szerepet kapnak azok a jártasságok és képességek, amelyekkel a fiatalok tudnak érvényesülni a jövőben, amelyek igazodnak a munkaerőpiaci trendek komplexitáshoz és a munka sebességéhez. Ezekhez pedig szükség van együttműködésre, folyamatos tanulásra, tervezésre, problémamegoldásra, azaz a különböző életpálya-kompetenciák fejlesztésére (Török, 2017).

Ezeknek a képességeknek a mérését és fejlesztését célozza meg a Kilátó Központ K+F programja, melynek keretében a piarista intézményrendszer számára egy integrált, életpálya-kompetencia fókuszú, az ifjúsági célcsoportnak szánt eszköz- és szolgáltatáskészlet tudományos megalapozottságú kialakítása zajlik 2021 és 2024 között.

A kutatás első szakaszában lezajlott a 1) meglévő elméletek, módszertanok, jó gyakorlatok áttekintése az életpálya-kompetenciák mérésének és fejlesztésének kapcsán a hazai köznevelési és szakképzési intézmények tükrében, 2) továbbá elkészült a helyzetfeltárás az életpálya-kompetenciák felmérésével a tanulók körében, bevonva a Piarista Kilátó Központ partnereit. Ennek eredményeként elkészültek az életpálya-kompetenciákat mérő kérdőívek. A kutatás második szakaszában elkezdődött az (3) iskolai intervenciók, szolgáltatások, tananyagok életpálya-kompetenciaalapú fejlesztése az intézményekben, majd végül sor kerül (4) a pedagógusok felkészítésére az életpálya-kompetencia fókuszú oktatásban.

Elméleti háttér

A hagyományos életpálya-modellek szerint a pályafejlődésnek rögzített szakaszai vannak, meghatározott fejlődési feladatokkal. A pályafejlődés egyes szakaszaiban más-más szerepek válnak – akár egymással párhuzamosan is – hangsúlyossá az aktuális céloktól, értékektől függően.

Super (1990) életpálya-fejlődési modellje szerint

a *tanulói életpálya-szerep* legfontosabb szakmai fejlődési feladatai közé tartozik a pályaeexploráció, azaz a diákok ekkor összegyűjtik, szűrik és értékelik önmagukról és a pályák világáról megszerzett információkat, melynek eredményeként felismerik a realitásokat, és kialakulnak a meghatározó elképzeléseik magukról és a jövőjükéről. Ebben az életszakaszban a tanulók számos alternatívát kipróbálnak, felmérik a lehetőségeiket, ideiglenes döntéseket hoznak, hogy végül megtalálják azt a tanulmányi- vagy szakmairányt, amely megfelel a terveiknek, érdeklődésüknek és képességeiknek.

A fiataloknak ebben az időszakban az életükkel kapcsolatos olyan jelentős döntéseket kell meghozniuk, mint az önállósodás, felsőoktatási tanulmányok elkezdése vagy elhelyezkedés, viszonylag kevés tapasztalat birtokában. A diákoknak fel kell készülniük arra, hogy pályafutásuk alatt több munkahelyen és többféle munkatevékenységben lesznek jelen, amely egész életen át tartó tanulást, és az ezek folyamán jelentkező számos döntési helyzetet jelent. Super (1990) szerint a kompetenciákat érintő öndefiníciók a serdülőkor időszakában befolyásolják a későbbi szakmai szerepekben elért sikereket és elégedettséget.

A pályafejlődés eltérő szakaszaiban az életpálya-építési kompetenciák más-más hangsúlyú fejlesztésére van szükség. Az adaptív életpálya-építés különböző életszakaszainak legfontosabb jellemzőit foglalta össze Lent és Brown (2013), akik szerint a tanulói életpálya-szerep alakulása általános iskolában 13-14 éves kor körül kezdődik és a középiskola végéig tart.

A középiskolások körében az életpálya-fejlődés *felfedezés* fázisában a munkára való készenlét kialakulása és a foglalkoztathatósági készségek fejlődése figyelhető meg. Az adaptív karrierviselkedés elemei közé tartoznak ebben az életkori szakaszban: a lehetséges karrierutak felfedezése (pl. öntájékozódás formális vagy nem formális helyzetben); az érdeklődés, a képességek és az értékek bekapcsolása az önértékelésbe; munkatapasztalat-szerzés, munkavállalói készségek fejlődése (pl. iskolai programok, céglátogatás, önkénteskedés, részvétel); egyre

konkrétabb foglalkozási célok és tervek megfogalmazása; a pályadöntések meghozása (pl. fontos hobbik, fakultációk); a döntések érvényesítése (állásra vagy képzésre való jelentkezés, felsőoktatás); a különböző átmenetek (továbbtanulás, munkába állás) menedzselése.

Porfeli et al. (2008) szerint már a gyermekkor folyamán olyan korai tapasztalatokat szereznek a diákok, amelyek pszichoszociális fejlődésükre jelentős hatással vannak, elsősorban a foglalkozásidentitás fejlődésén keresztül. Ezen tapasztalatok között szerepelnek például a család társadalmi státuszán túl a szülők és más közeli rokonok foglalkozása és munkatapasztalata.

A serdülőkor tehát kulcsfontosságú életszakasz a munkával kapcsolatos eredmény-elvárások kialakulásában és támogatásában (McWhirter et al., 2000). Napjaink munkaerőpiacán egyre változatosabb pályafutási mintázatok alakulnak ki, elszakadva a munkaszervezet feltételeitől, sokkal inkább az egyéni önmenedzselésre építve. Ebben a megközelítésben az életpálya sikerességét nagyobb mértékben befolyásolják azok a belső tényezők, amelyek hosszú távon támogatják az életpályaépítést: a pozitív hozzáállás, adaptabilitás, reziliencia, alapozás az érdeklődésre és értékekre.

Ennek tükrében felértékelődnek mindazon életpálya-tanácsadási programok és tevékenységek, amelyek nem az egyszerű döntés támogatására helyezik a hangsúlyt, hanem a tervezést, folyamatos alkalmazkodást, egyfajta karrierkészenlétet eredményeznek (Sweeny et al., 2006). Ezek segítségével a folyton változó munkaerőpiaci környezetre való készütségi szint a lehető legoptimálisabbá válik, és a munkavállalók proaktív stratégiai fejlődnek (Bandura, 2012). Carnes et al. (1995) azt találták, hogy a tanórán kívüli tevékenységekben való részvétel jelentősen hozzájárul a serdülők pályadöntési énhatékonyságának növekedéséhez. Eccles et al. (2003) megerősítik, hogy a tanulók nem tantárgyi készségekhez kapcsolódó konstruktív tevékenységei az iskolai teljesítmény növekedésén túl is pozitív hatással vannak a tanulókra, akár iskolában, akár azon kívül

történik. Hansen et al. (2003) is azt találták, hogy a fiataloknak szervezett alternatív tevékenységek nagyobb tapasztalatokkal szolgálnak a célállítás, problémamegoldás, időmenedzsment készségek elsajátításban, mint a tanórai tevékenységek.

Super et al. (1996, idézi Savickas et al., 2002) longitudinális vizsgálataik alapján megállapítják, hogy korai serdülőkorban a tervezési kompetencia összefügg a realisabb iskola- és szakmaválasztással, a foglalkoztatási sikerrel és az előmenetellel. A munkaerőpiaci belépésre való sikeres felkészülésnek része az önálló pályavitelhez, a munkaerőpiac által igényelt folyamatos alkalmazkodáshoz szükséges kompetenciák elsajátítása.

Az életpálya-építést elősegítő énhatékonyság kiemelt szerepű a tanulók életében. Super életpályamodellje (1990) szerint a kompetenciákat érintő öndefiníciók a serdülőkor időszakában hatással vannak a későbbi szakmai szerepekben elért sikerekre és elégedettségre. Az alacsony észlelt énhatékonysággal jellemezhető diákok alacsonyabb elvárásokat fogalmaznak meg magukkal szemben, és kevésbé válnak elkötelezetté céljaik megvalósításában, míg a magas énhatékonyságú diákok kihívásként értelmezik a különféle problémahelyzeteket, hatékonyabban fejlesztik az ehhez kapcsolódó kompetenciáikat. Azoknak a tanulóknak, akiknek önbecsülése és optimizmusa magasabb, és környezetük révén bátorításban részesülnek, pozitív modellt kapnak, tanulmányi és társas sikereket tapasztalnak meg, növekszik az énhatékonyságuk is.

A mérési keretrendszer kiválasztása

A kutatás-fejlesztési munka legfontosabb kérdése volt, hogyan tudjuk a tanulói életpálya-szerepek betöltéséhez szükséges kompetenciákat definiálni, mérni és fejleszteni.

Az életpálya-kompetenciák (életpálya-építés, életpálya-tervezés kompetenciái) olyan kompetenciákat foglalnak magukba, amelyek lehetővé teszik az egyén (vagy egy csoport) számára, hogy strukturált módon gyűjtsön, elemezzen, szintetizáljon és rendszerezzen önmagával,

az oktatással és foglalkoztatással, tanulási útvonalakkal, munkaerőpiacal kapcsolatos információkat; terveket készítsen, döntéseket hozzon, problémákat oldjon meg, változásokat kezeljen; felkészüljön a munkavállalói szerepekre, elsajátítson adaptív karrierfejlődéssel kapcsolatos viselkedést; folyamatos tanulás és együttműködés révén hatékonyan tudja fejleszteni és menedzselni életpályáját (ELGPN, 2013).

Első lépésként, a kiinduló elméleti modellekre támaszkodva a felmérni kívánt életpálya-kompetenciák körébe szakmai munkacsoportunk javaslatai alapján bevontunk hat kompetenciát, melyek a *tanulási-, a problémamegoldási-, az együttműködési-, a tervezési-, a döntési- és a munkavállalási, vállalkozói kompetenciák*, majd a definiálásukhoz segítségül hívtuk az európai és a hazai képzési keretrendszert.

Az életpálya-építés során mérvadó, hogy a munkaerőpiac milyen igényeket támaszt leendő munkavállalói felé. A gazdaság olyan készségrendszerek fejlesztését várja az oktatástól, amelyek lehetővé teszik a különböző szakmákban való jártasság és a több területen alkalmazható, konvertálható tudás megszerzését. A szakmaspecifikus kompetenciák mellett számos olyan kritikus képesség sorolható fel, amelyek minél korábbi fejlesztése előkészíti a 21. századi munkaerőpiac kihívásaira való reagálást, a zökkenőmentesebb életpálya-vezetést. A munkaerőpiaci felkészülést és a karrierkészenlétet támogató készségek fontosságát alátámasztják azok a jelentések, amelyek a 21. századi kulcskompetenciákat vagy a jövő TOP készségeit (WEF, 2016; CEDEFOP, 2018) foglalják össze, közöttük például a 4C-t, amelyek a kreativitás, kritikus gondolkodás, kommunikáció vagy együttműködés (creativity, critical thinking, communication, collaboration).

Mind a pályarétség és karrier készenlét növelésében, mind az életpálya-építés egyéb vonatkozásainak tekintetében a sikeresteljesítmény az attitűdön, az ismereteken és a gyakorlatban alkalmazható készségek együttesén múlik. Ezek magukban foglalják a serdülők értékeinek, hiedelmeinek, attitűdjeinek tudatosítását, a

tudásuk növelését és a stratégiák elsajátítását, legyen szó tanulásról, döntésről, tervezésről, együttműködésről, problémamegoldásról vagy munkavállalásról.

Az általunk kiválasztott életpálya-kompetenciák mindegyikében a hangsúly az életpálya-építésben való hasznosuláson volt, tehát az adott kompetenciák fejlesztése az életpálya-tervek kimunkálása, a tanulási úton való eligazodás és a munka világába való bekapcsolódás érdekében történik. Az életpálya-fejlődési szakaszok tükrében az adott korosztályok ideálisan elvárható életpálya-kompetencia szintjeinek jellemzőit összegeztük, amelyhez a már tárgyalt Super (1990) és Lent és Brown (2013) modelljét is figyelembe vettük.

Kiindulópontunk, hogy nagyobb valószínűséggel válnak sikeressé, és lesznek elégedettek a választott területen azok a diákok, akik, jobban megértik a döntési folyamatokat, az összefüggéseket a jelen cselekedetei és a jövőbeni karriercélok között, széles körű tervezési- és döntéshozási készséggel rendelkeznek, és átlátják annak előnyeit, ha több lehetőséget is számításba vesznek. A fókuszba helyezett életpálya-kompetenciák az attitűd, tudás és készség oldalról is a pályafejlődés, az adaptív karrierműködés meghatározó komponenseinek tekinthetők.

Ahazai képzési keretrendszer négy deskriptorral nyolc szinten foglalja össze, hogy az adott szinten 1) milyen elméleti vagy tárgyi tudást szükséges elsajátítani (*Tudás*), 2) milyen cselekvésekben megnyilvánuló motoros és kognitív készségek szükségesek (*Képességek*) 3) milyen értékelő viszonyulás szükséges valamilyen konkrét vagy elvont dologhoz (*Attitűdök*); 4) a személy az adott tevékenységet milyen fokú önállósággal és milyen mértékű felelősségvállalással tudja végrehajtani (*Autonómia és felelősség*).

A kompetenciák részletes definiálása során támaszkodtunk az ESCO (European Classification of Skills, Competences and Occupations) klasszifikációjára is, amely azonosítja és csoportosítja azokat a készségeket, képesítéseket és foglalkozásokat, amelyek a munkaerőpiacon

és az oktatásban különleges jelentőséggel bírnak (Czető et al., 2021).

Az általunk kiválasztott hat életpálya-kompetencia kapcsán megfogalmaztuk a fejlesztésük révén elvárható eredményeket a 7-12. évfolyamok vonatkozásában. Az MKKR-t alapul véve, a különböző kompetenciáknál szereplő, azok elérésére vonatkozó eredmény-elvárások (elvárt kimenetek) minden esetben tartalmaznak: (1) attitűd, motiváció (érzelmi) komponens; (2) ismeret, tudás komponens; (3) készség, képesség komponens.

Az életpálya-kompetenciák definíciói az 1. sz. ábrán találhatóak (Buzgó et al., 2020).

A kiválasztott életpálya-kompetenciák definíciói

Tanulási kompetencia: A tanulási kompetencia révén a tanuló képes kitartóan tanulni, saját tanulását megszervezni egyénileg és csoportban egyaránt, ideértve az idővel és az információval való hatékony gazdálkodást is. Felismeri szükségleteit és lehetőségeit, ismeri a tanulás folyamatát és saját tanulási stratégiáit. Ez egyrészt új ismeretek szerzését, feldolgozását és beépülését, másrészt útmutatások keresését és alkalmazását jelenti. A hatékony és önálló tanulás arra készíti a tanulót, hogy előzetes tanulási és élettapasztalataira építve tudását és képességeit helyzetek sokaságában használja, otthon, a munkában és képzési folyamataiban egyaránt.

Problémamegoldási kompetencia: A problémamegoldási kompetencia segítségével a tanuló kihívást jelentő helyzetben képes a helyzetet felismerni, több szempontból elemezni, alternatív megküzdési stratégiákat alkalmazni, amely hozzájárul a probléma természetétől függően annak megoldásához, az esetleges kudarcok elviseléséhez, a sikerek feldolgozásához, a stressz kezeléséhez, a változással való megküzdéshez. Új, még nem ismert helyzetekben képes alkalmazni korábban jól működő, bevált megoldásokat, alkalmazkodni a változásokhoz, legyen szó kognitív vagy társas probléma megoldásáról. A tanuló a kompetencia magasfokú birtoklásával

kézben tartja a tanulással és munkával kapcsolatos terveit, a tervezett lépéseket, kezeli a bizonytalan és bonyolult helyzeteket.

Együttműködési kompetencia: Az együttműködési kompetencia révén a tanuló képes a másokkal való együttérzésre, továbbá a konfliktusok inkluzív és támogató módon történő kezelésére. Ismeri és betartja a sikeres interperszonális kapcsolatok és társadalmi részvétel érdekében a különféle társadalmakban és környezetben általánosan elfogadott viselkedési és kommunikációs szabályokat. Képes konstruktív módon kommunikálni a különböző környezetekben és csapatban dolgozni. Magában foglalja a másokkal megfelelő és kreatív módon történő hatékony kommunikálás és kapcsolatteremtés képességét, valamint az asszertív kommunikációt, továbbá azt, hogy érveit a helyzetnek megfelelő módon, meggyőzően tudja megfogalmazni és kifejezni. A tanuló mind szóban, mind írásban kommunikálni tud különféle helyzetekben, valamint figyelemmel kíséri és a helyzet követelményeihez igazítja kommunikációját. Ide tartozik a toleráns magatartás, a különböző nézőpontok kifejezése és megértése, valamint a bizalom megteremtésére és az együttérzésre való képesség is.

Tervezési kompetencia: A tervezési kompetencia révén a tanuló képes célok kitűzésére, sikerkritériumok meghatározására az elérendő célokkal kapcsolatban, továbbá képes felmérni a célhoz szükséges időt, lépéseket és a rendelkezésre álló erőforrásokat, a várható eredményeket. Segítségével megtörténik az információk rendszerbe foglalása, a lehetséges alternatívák végiggondolása, amely arra ösztönzi a tanulót, hogy lépéseket tegyen adaptív karrierviselkedés irányába, és megváltozott körülmények esetén változtasson. Az adaptív karrierviselkedés azt jelenti, hogy az adott életkori normatív fejlődési szintnek megfelelően (életkorhoz kötött kognitív fejlettség és szociális tanulási tapasztalatoknak megfelelően) az egyén irányítja karrierfejlődését, hétköznapi, megszokott és stresszes körülmények között egyaránt. A tervezési kompetencia birtoklásával a tanuló cselekvési lépéseket dolgoz ki a választott lehetőségek mentén,

és célt vagy módszert vált, ha a lépések nem vezetnek eredményre. A tervezési kompetencia kialakulását segíti a pozitív jövőkép kialakulása és a jövőorientáció kimunkálása.

Döntési kompetencia: A döntési kompetencia a döntések meghozatalához és kivitelezéséhez szükséges képességek összessége, amelynek révén az egyén képes menedzselni életpályáját. A döntési kompetencia magasfokú birtoklásával a tanuló képes a döntési helyzetet áttekinteni és a döntés szempontjából fontos információk mentén strukturálni, releváns kérdéseket feltenni a döntési helyzetről, szintetizálni az információkat értékei, céljai és érzelmei mentén, alternatívákat megfogalmazni és azokat referenciaszemélyekkel értékelni, mérlegelni a saját és a referenciaszemély érvei között a döntési helyzet kapcsán.

Munkavállalási, vállalkozói kompetencia: A munkavállalási, vállalkozási kompetencia révén a tanuló rendelkezik alapvető gazdasági, társadalmi, jogi, pénzügyi ismeretekkel, másokkal hatékonyan kommunikál és tárgyal. A tanuló meg tud különböztetni különféle típusú forrásokat és használni is tudja azokat, információt tud keresni, gyűjteni és feldolgozni. A tanuló szóban és írásban be tudja mutatni önmagát, képviseli erősségeit (pl. felvételi, interjú-helyzetben). A vállalkozói kompetencia a lehetőségek és az ötletek kiaknázására és mások számára értékke alakítására vonatkozó képességet jelenti. Alapját a kreativitás, a kritikus gondolkodás és a problémamegoldó képesség, a kezdeményezőkézség és a kitartás, valamint a projektek tervezése és irányítása érdekében másokkal együttműködő munkavégzés képezi. Idetartozik a költségekkel és értékekkel kapcsolatos pénzügyi döntéshozatalra való képesség is, valamint a bizonytalanság, a kétértelműség és a kockázatok megalapozott döntéshozatal során szükséges kezelésének képessége is. A vállalkozói attitűd jellemzője a kezdeményező és felelősségvállaló beállítottság, a proaktivitás, az előretekintő hozzáállás, a bátorság és kitartás a célok elérésében.

Kutatási kérdések és hipotézisek

A főbb kutatási kérdéseink arra kerestek választ, milyen főbb életpálya-kompetenciák definiálhatók, és mely kompetencia-szintek (csoportok) azonosíthatók a különböző korosztályok tekintetében, kiindulva a 7. évfolyamtól, a 13. évfolyamig bezáróan? Hogyan mérhetők fel az életpálya-kompetenciák a különböző korosztályok esetén, és hogyan határozhatóak meg a szolgáltatási beavatkozási szintek?

Az elméleti modellekből kiindulva azt vártuk, hogy a középiskolások életpálya-kompetenciáinak átlaga szignifikánsan magasabb, mint az általános iskolásoké, az adott kompetencia attitűd-, ismeret-, és készség komponensét tekintve.

A vizsgálati módszerek

A tanulókat a piarista oktatási intézmények és partnereik vezetőin keresztül értem el. A vizsgálat lefolytatása előtt a diákok és szülők tájékoztatást kaptak a vizsgálatokban való részvétel feltételeiről és jellemzőiről. A vizsgálatban való részvétel önkéntes és anonim volt, a tanulók a kérdőívcsomag kitöltésének megkezdése után is elállhattak a részvételtől. A kitöltés az osztálytermekben zajlott, és online kérdőív kitöltésen alapult. Ahol az intézmény vezetője igényelte, biztosítottuk az eredmények visszajelzésének lehetőségét.

Mérőeszközök

A tanulók felmérésére olyan saját fejlesztésű kérdőíveket alkalmaztunk, amelyeknél meghatároztunk hat életpálya-kompetenciát, és mindegyik kompetencia esetében elkülönítettük az attitűd, ismeret és képesség alskálákat (ld. lent: részlet a kérdőívből). Az attitűd alskálák megegyeztek az általános- és középiskolások körében, azonban a tudás és készségek alskálák esetében megjelentek az életkor-specifikus eltérések. Az általános iskolások számára 56 tételes, a középiskolások számára 66 tételes kérdőív készült.

Az Életpálya-kompetenciák Kérdőív tanulási kompetencia alszála az általános iskolás mintán (részlet a mérőeszközből)

Attitűd: Mennyire jellemzőek rád 1 és 6 között a következő állítások?

Élvezem a tanulást.

Örömet ad a tanulással töltött idő.

Érdekesnek tartom a tanulást.

Tudás: Mennyire vagy tisztában 1 és 6 között a következő dolgokkal?

... milyen tanulási módszerek vannak?

... milyen tanulási praktikák válnak be?

... hogyan lehet megtanulni hatékonyan tanulni?

Készség: Mennyire mennek könnyen 1 és 6 között a következő készségek?

... hatékonyan, eredményesen tanulni?

... tanulmányi versenyre felkészülni?

... a tanulási motivációt fenntartani?

A vizsgálati személyek

A vizsgálat alapjául szolgáló mintába 457 középiskolás és 602 általános iskolás került. Hozzáférsi alapú mintavételt alkalmaztunk a piarista intézményrendszer iskoláinak és partneriskoláinak bevonásával.

A középiskolások 15 és 19 év közöttiek ($M_{\text{életkor}}=17,24$, $SD_{\text{életkor}}=1,07$). Nemek szerint a minta 48%-a nő (N=221), 52%-a pedig férfi (N=236). A középiskolás mintában egyaránt szerepeltek orientációs évfolyamról érkezők (N=5), valamint 9. osztályos (N=240) 10. osztályos (N=134) és 11. évfolyamos tanulók (N=78). Lakóhelyüket tekintve 42 fő (9%) él a fővárosban, 21 fő (5%) megyeszékhelyen, 234 fő (51%) városban és 160 fő (35%) falvakban.

Az általános iskolások 13 és 15 év közöttiek ($M_{\text{életkor}}=14,12$, $SD_{\text{életkor}}=1,36$). A minta 48%-a szintén nő (N=221), 52%-a pedig férfi (N=236). A

minta 53%-a (N=320) 7. évfolyamos, 47%-53%-a pedig 8. évfolyamos (N=283) tanuló. 3 fő (0,5%) él a fővárosban, 51 fő (8,5%) megyeszékhelyen, 295 fő (49%) városban és 253 fő (42%) falvakban. Az általános iskolás mintában a személyek 17 intézményből érkeztek, 169 fő (28%) a piarista iskolákból.

Eredmények

Annak érdekében, hogy megvizsgáljuk a létrehozott életpálya-kompetenciákat mérő eszköz faktorstruktúráját, megerősítő faktorelemzést (confirmatory factor analysis, CFA) alkalmaztunk, elsőként a középiskolások, második lépésként pedig az általános iskolások számára készített mérőeszközön.

A modellek összehasonlításakor Brown (2015) irányelveit vettük figyelembe, ezért több modell-illeszkedési mutatót is alkalmaztunk: a becslési hiba négyzetes átlagának gyökét (Root-Mean-Square Error of Approximation, RMSEA) és annak 90 százalékos konfidencia-intervallumát (90% CI), az összehasonlítási illeszkedés-mutatót (Comparative Fit Index, CFI), a Tucker-Lewis Indexet (TLI). Hu és Bentler (1999) javaslatai szerint a következő elérése esetén tekinthető egy modell megfelelőnek: az RMSEA 0,06-nál kisebb kell, hogy legyen, a TLI és a CFI 0,95-nél nagyobb kell, hogy legyen.

Mind a középiskolás, mind az általános iskolás mintán egy *bifaktoros modell* bizonyult megfelelőnek, ahol az értékek az előírásoknak megfelelően alakultak. Ahogy az 1. és 2. táblázatból is látszik, a középiskolás mérőeszköz, valamint az általános iskolás mérőeszköz mutatói alapján arra lehet következtetni, hogy modell ebben a formában megfelelő illeszkedéssel rendelkezik. Az attitűd-, ismeret- és képesség alszála elkülönítése a faktorelemzések alapján megfelelő megközelítésnek bizonyult.

A két kérdőív között azonban egy eltérés mutatkozott: az általános iskolás verzió esetében a tanulási és a problémamegoldási skálák egy faktorra töltöttek, így a 6 faktor helyett 5 faktorból áll a kérdőív.

A középiskolás mérőeszköz kialakítása

Modell	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Attitűd skála bifaktoros 18 tételes modell	0,98	0,98	0,04
Tudás skála bifaktoros 24 tételes modell	0,95	0,94	0,06
Készség skála bifaktoros 24 tételes modell	0,92	0,90	0,07

1. táblázat Faktorelemzés mutatói a középiskolás mintán (N=457)

Megjegyzések: CFI=összehasonlítási illeszkedés-mutató (comparative fit index); TLI=Tucker-Lewis Index; RMSEA=a becslési hiba négyzetes átlagának gyöke (root-mean-square error of approximation)

Az általános iskolás mérőeszköz kialakítása

Modell	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Attitűd skála bifaktoros 18 tételes modell	0,98	0,98	0,04
Tudás skála bifaktoros 18 tételes modell	0,96	0,94	0,06
Készség skála bifaktoros 18 tételes modell	0,96	0,95	0,05

2. táblázat Faktorelemzés mutatói az általános iskolás mintán (N=602)

Megjegyzések: CFI=összehasonlítási illeszkedés-mutató (comparative fit index); TLI=Tucker-Lewis Index; RMSEA=a becslési hiba négyzetes átlagának gyöke (root-mean-square error of approximation).

A mérőeszközök megbízhatósága

A kérdőív megbízhatóságának vizsgálatakor a Cronbach alfa (α) mutatót vettük figyelembe. Nunnally (1978) javaslatai szerint elfogadhatónak tekinthető a 0,70 feletti érték, míg jónak a 0,80 feletti. Emellett azonban szem előtt kell tartani azt is, hogy a Cronbach alfa mutató értéke is alacsonyabb lehet a korábban említett

határértékeknél, ha egy faktorhoz kevés számú tétel tartozik és/vagy ha túl sok faktor van jelen (Cortina, 1993).

Ahogy a 3. táblázat mutatja, a középiskolás kérdőív esetében mindegyik faktor elfogadható megbízhatósági mutatóval rendelkezik, a Cronbach alfa értékek 0,69 feletti.

Kompetencia faktorok/ Cronbach-alfa	Attitűd skála	Tudás skála	Készség skála
1. döntési	0,82	0,86	0,78
2. problémamegoldási	0,70	0,79	0,81
3. tervezési	0,72	0,87	0,81
4. együttműködési	0,85	0,91	0,79
5. tanulási	0,76	0,77	0,77
6. munkavállalási	0,86	0,77	0,78

3. táblázat A Cronbach-alfák értékei a kompetencia faktorokon, középiskolás minta (N=457)

Kompetencia faktorok/ Cronbach-alfa	Attitűd skála	Tudás skála	Készség skála
1. döntési	0,72	0,78	0,74
2. tervezési	0,68	0,78	0,76
3. együttműködési	0,78	0,65	0,70
4. munkavállalási	0,80	0,69	0,77
5. tanulási (és) problémamegoldási	0,77	0,88	0,86

4. táblázat A Cronbach-alfák értékei a kompetencia faktorokon, általános iskolás minta (N=602)

II. Kreatív iskola a jövő kompetenciái érdekében

Az általános iskolás mérőeszköz esetében a tervezési kompetencia attitűd skáláján, valamint az együttműködési és munkavállalási kompetencia tudás skáláján nem elfogadhatóak a reliabilitás mutatók, így az itemek módosítása és a faktorok újabb elemzése szükséges a jövőben.

Az általános iskolások és a középiskolások életpálya-kompetenciáinak összehasonlítása

Hipotézisünk teszteléséhez első lépésben az általános- és középiskolások a mért változókon mutatott átlag pontszámait független mintás t-próbával hasonlítottuk össze, majd a skála-változók értékeinek a háttérváltozók alapján mutatott különbségeit elemeztük mindkét mintánál.

Az azonos állítások terén (attitűd alszála) könnyedén össze tudtuk hasonlítani a középiskolás és az általános iskolás mintát. Azonban a tudás és kompetencia faktoroknál eltérő volt az állítások száma (3 vs. 4), kivéve az együttműködés faktort

(lásd lent). Tehát összességében 8 faktor mentén hasonlítottuk össze a középiskolás és az általános iskolás mintákat (attitűdök 6, kompetencia 1, tudás 1). A két vizsgálati minta egyes alszálaikon mutatott átlagértékeit az 5. számú táblázat mutatja be.

Az 5. táblázatból kiderül, hogy az attitűdök tekintetében négy kompetenciaterületen a középiskolás diákok szignifikánsan magasabb átlaggal rendelkeznek az általános iskolásokhoz képest, ezek a tanulási attitűd, döntési attitűd, együttműködési attitűd és problémamegoldási attitűd. A munkavállalási attitűd kismértékben magasabb az általános iskolás diákok körében, a tervezési attitűdben pedig nincs különbség.

Az együttműködési kompetencia tudás komponensének esetében a középiskolás diákok szignifikánsan magasabb átlaggal rendelkeznek az általános iskolásokhoz képest, míg az együttműködési készség esetében nincsenek szignifikáns különbségek a két minta között. Így a hipotézisünk részben alátámasztást nyert.

	Iskola szintje	N	Átlag	Szórás	Szt. hiba
Döntési attitűd	Általános iskola	602	12.83	3.34	.14
	Középiskola	457	13.76***	3.39	.16
Együttműködési attitűd	Általános iskola	602	10.78	3.56	.15
	Középiskola	457	11.63***	3.82	.18
Munkavállalási attitűd	Általános iskola	602	14.95*	3.03	.12
	Középiskola	457	14.47	3.46	.16
Problémamegoldási attitűd	Általános iskola	602	10.45	2.85	.12
	Középiskola	457	11.91***	3.02	.14
Tervezési attitűd	Általános iskola	602	12.77	3.07	.12
	Középiskola	457	13.05	3.35	.16
Tanulási attitűd	Általános iskola	602	9.63	3.17	.13
	Középiskola	457	10.44***	3.24	.15
Együttműködési tudás átlag	Általános iskola	602	16.80	3.66	.15
	Középiskola	457	18.18***	4.08	.19
Együttműködési készség	Általános iskola	602	15.93	3.76	.15
	Középiskola	457	16.28	4.14	.19

5. táblázat Az általános és középiskolás minta életpálya-kompetencia átlagainak összehasonlítása az azonos itemeken (N=1059). *** $p < 0.001$; * $p < 0.05$

Következtetések

Mivel az eredményeink alapján a középiskolás diákok szinte minden területen szignifikánsan magasabb átlaggal rendelkeznek az általános iskolásokhoz képest, a hagyományosnak mondható életpálya-fejlődési modell napjainkban is irányadónak tekinthető.

A fiatalok életkoruk előrehaladtával egyre több megküzdési stratégiát sajátítanak el, és ezeket egyre rugalmasabban, a helyzeteknek megfelelően tudják alkalmazni, úgy, hogy közben a már megszerzett stratégiák nem vesznek el. A munkáról való tanulás exploratív folyamata a szelf fejlődésével karöltve alakítja a munkával kapcsolatos identitást és énfogalmat, valamint az értékeket, attitűdöket. Az életkor előrehaladtával egyre nagyobb önreflexió segíti ezt a folyamatot. Mindezt alátámasztja Porfeli et al. (2008) egyszerűsített pályafejlődési modellje, amely végig követi a munkatudatosság és az éntudatosság alakulását gyermekkortól a serdülőkorig. A modell azt feltételezi, hogy a gyermekkor folyamán olyan korai tapasztalatokat szereznek a diákok, amelyek pszichoszociális fejlődésükre jelentős hatással vannak, elsősorban a foglalkozásidentitás fejlődésén keresztül.

A tanulói életpálya-szerep nemcsak azért mérvadó, mert a diákok ekkor kezdik kialakítani meghatározó elképzeléseiket a jövőjükről, hanem azért is, mert az életpálya-építésükre való felkészülés legfontosabb kompetenciái – döntés, tervezés, alkalmazkodás, együttműködés – már ebben az életszakaszban fejleszthetők (Török, 2017).

A pályafejlődés eltérő szakaszaiban az életpálya-építési kompetenciák más-más hangsúlyú fejlesztésére van szükség. Ezt hangsúlyozza Lent és Brown (2013), akik az adaptív életpálya-építés különböző életszakaszainak legfontosabb jellemzőit foglalták össze. Ennek alapján az általános iskolások esetében kulcsfontosságú az önszabályozás alapkészségeinek fejlődése (pl. célállítást, időgazdálkodást, tanulást), valamint a pozitív attitűd, szokások kialakítása a munka iránt. Ebben az életszakaszban indulnak a

meghatározó élményei a társas helyzeteknek, a problémamegoldásnak, és ezekben kezdenek kibontakozni a döntéshozás készségei. A tantárgyspecifikus alapismeretek fejlődésén túl az iskolai oktatáson kívüli készségek fejlődése, valamint a munkához kapcsolódó fontos érdeklődési területek és értékek fejlődése is fontossá válik. A jövőbeni elképzelése kialakítása és énkép erősítése még konkrét tervek nélkül történik (pl. Egyszer ... leszek). A középiskolai években folytatódik és megerősödik a munkára való készenlét és foglalkoztathatósági készségek, és egyre fontosabbá válnak a lehetséges karrierutak felfedezése. Elindul a munkatapasztalat-szerzés, fejlődnek a munkavállalói készségek, megtörténnek az első karrierdöntések és a döntések érvényesítése, valamint egyre konkrétabb foglalkozási célok és tervek születnek (pl. Szeretnék... lenni... itt... és ezt szeretném csinálni) (Lent & Brown, 2013).

Mindezek aláhúzzák, hogy szükséges lenne olyan életpálya-tanácsadási programokat bevezetni, amelyek már a középiskolát megelőzően is működnek, és a pályaválasztás hangsúlyaként nem a nemi szerepeket, a szocioökonómiai státuszt, vagy az etnikumot állítják középpontba, hanem elsősorban egy egészséges és pozitív hozzáállás kialakítását a munka világához (Porfeli et al., 2008). A munka világába történő átlépés csak egyike a fiatalok előtt álló kihívásoknak a felnőttkorba lépésük során. Az egész életen át tartó tanulás kontextusában a tanulás-munka átmenetét a fiatalok egész életük során megtapasztalják. Ezeknek az átmeneteknek az optimális menedzselése segíti elő a munkaerőpiaci változásokhoz való folyamatos és rugalmas alkalmazkodást, a továbbtanulásra, pályaváltásra, átképzésre való felkészülést, a készségek fejlesztését, a folyamatos tanulást.

Azaz ma már nem elég, ha a tanulók csak a tantárgyi felkészültséget kapják meg az oktatásban, hanem azoknak a készségeknek a fejlesztése is előtérbe kerül, amelyek hosszú távon segítik a munkaerőpiacon való boldogulást és az egész életen át tartó tanulást. A jövőben olyan képességekre lesz szükség, amelyek

révén a fiatalok alkalmazkodni tudnak a folyton változó munkaerőpiaci trendekhez és a munka tempójához. Azok a munkavállalók, akik képesek együttműködni, alkalmazkodni, motiváltak a tanulásra és problémamegoldásra, előnyt élveznek a jövő munkaerőpiacán.

A Kilátó Központ K+F programjának következő lépése a kompetencia-fejlesztés módszertanának kidolgozása, amelynek kiindulópontjául az évfolyamok életpálya- kompetencia mérései szolgálnak.

Irodalom

- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9–44.
- Buzgó É. et al. (2020). Életpálya-kompetenciák javasolt területei, definíciói, fejlesztési szintjei és várható eredményei a 7–12. évfolyamokon. Módszertani segédlet a Piarista intézmények számára. *Kilátó Piarista Pályaorientációs és Munkaerőpiaci Fejlesztő, Módszertani Központ*.
- Brown, T. A. (2015). Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. 2nd Edition. *The Guilford Press*.
- Carnes, A. W., Carnes, M. R., Wooten, H. R., Jones, L., Raffield, P., & Heitcamp, J. (1995). Extracurricular activities: Are they beneficial? *TCA Journal*, 23, 37–45.
- CEDEFOP (2018). Skills forecast: trends and challenges to 2030. *Eurofound*, <https://doi.org/10.2801/4492>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104.
- Czető K., Galsa L., Györök E., Lázár L., Lénárd S. és Szivák J. (2021). Zöldellő életfának gyönyörű-szép ága. Orientációs évfolyam a magyar szakképzésben. *Piarista Rend Magyar Tartománya*.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865–889.

ELGPN (2013). Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat Szakszótára: ELGPN Glossary. Magyar fordítás <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/hungarian/az-europai-palyaorientacios-szakpolitikai-halozat-elgpn-szakszotara-elgpn-glossary/>

ESCO (European Classification of Skills, Competences and Occupations). Forrás: <https://esco.ec.europa.eu/hu>

Hansen, D. M., Larsen, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learned in organized youth activities: a survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research of Adolescence*, 13(1), 25–55.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.

Lent, R. W., Brown, S. D. (2013). Social Cognitive Model of Career Self-Management: Toward a Unifying View of Adaptive Career Behavior Across the Life Span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557–568.

McWhirter, E. H., Rasheed, S., & Crothers, M. (2000). The effects of high school career education on social-cognitive variables. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 330–341.

Nunnally, J. C. (1978). Psychometric theory (2nd Ed.). *McGraw-Hill*.

Oktatási Hivatal. Magyar Képesítési Keretrendszer MKKR deskriptorai. Forrás: <https://www.magyarkepeses.hu/kepeses/keretrendszerek/mkkr>

Porfeli, E. J., Hartung, P. J., & Vondracek, F. W. (2008). Children's vocational development: A research rationale. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 25–37.

Savickas, M. L., Briddick, W. C., & Watkins, C. E. (2002). The relation of career maturity to personality type and social adjustment. *Journal of Career Assessment*, 10, 24–41.

Sweeny, K., Carroll, P. J., & Shepperd, J. A. (2006). Is optimism always best? Future outlooks

and preparedness. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 302–306.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd Ed.), pp. 197-261. Jossey-Bass.

Török R. (2017). A pályadöntések mesterei. *Print & Pixel House Kiadó*.

WEF, World Economic Forum (2016). The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution, January. Forrás: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

The challenges of the student role in the light of career competences

Abstract

Modern pedagogical work increasingly focuses on supporting students' career development and addressing the challenges of their learning roles. In Super's (1990) and Lent and Brown's (2013) models of career behaviour, the development of specific career competences at each stage of career development is prominent.

Our research investigated the differences between primary and secondary school students' learning, problem-solving, cooperation, planning, decision-making and employment competences. In the present research, primary and secondary school versions of the questionnaires measuring life-course competences were completed after surveying 1 059 students. Our results confirm the different stages of life course development of the two groups, which led us to identify different focuses for the development of services to support life course competences.

life course development model, life course competences, student life course role

BOGDÁN PATRIK

Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi
Intézet Olvasási Fluencia és Szövegértés
Kutatócsoport,
Magyar Tudományos Akadémia - Pécsi
Tudományegyetem

Egy magyar nyelvű olvashatósági formula adaptáció megalkotásának kérdései

Absztrakt

A szövegértés értékelésekor általában az olvasó kerül az érdeklődés középpontjába, ám fontos figyelmet fordítanunk a megértés másik tényezőjére, a szövegre és annak olvashatóságára is. Bár az olvashatóság kutatása köré épülő magyarországi diskurzus még gyerekcipőben jár, a formulákban rejlő potenciált már többen felismerték, magyar nyelvű szövegekre alkalmazható formula azonban még nem készült (vö.: Józsa & Steklács 2012; Kojanicz 2004). Jelen tanulmány egy magyar nyelvű formula adaptációval történő kidolgozását mutatja be. Az adaptáció alapjául a Coleman-Liau indexet választottuk, melyet tíz párhuzamos korpuszból válogattunk, tízezer mondatból álló szövegtörzsre alkalmaztunk. A korpuszokhoz az OPUS rendszerén keresztül fértünk hozzá (Tiedemann, 2012).

olvashatóság, olvashatósági formula,
párhuzamos korpusz

Bevezetés

Egy adott szöveg olvashatósága olyan nyelvi jellemző, amely a szöveg olvasásának vélt nehézségi fokát jelzi előre. A szöveg olvashatósági szintjének pontos ismerete, mérésének automatizált és elérhető módszere lehetővé tenné a tanárok számára, hogy diákjaiknak könnyebben és nagyobb biztossággal nyújtsanak olyan szövegeket, amelyek megfelelnek olvasásértési szintjüknek és életkori sajátosságaiknak. Az olvashatósági érték hatékony és pontos előrejelzésének érdekében fejlesztették ki az olvashatósági formulákat az Amerikai Egyesült Államokban az előző század folyamán (Dubay, 2004). Ezen klasszikus formulákat azonban kizárólag angol nyelvű szövegek mérésére hozták létre, és bár a 20. század második felétől kezdve a nem angol nyelvű szövegek mérését célzó formulák száma folyamatosan nő, magyar nyelvű szövegekre alkalmazható olvashatósági mérőeszköz még nem készült.

A hazai olvasáskutatás fókuszja szinte kizárólag az olvasóra összpontosít, és bár ezen tényező fontossága vitathatatlan, nem szabad figyelmen kívül hagynunk magát a szöveget semmint a megértés folyamatának meghatározó tényezőjét. Az olvasás komplex folyamatának sikeressége három jellemző kölcsönhatásán alapul, melyek az értő olvasás fejlesztésének kontextusában egyenlő súllyal vizsgálandók. Ezen három tényező az olvasó, annak olvasásértési képessége, motiváltsága, és tudása; a szöveg tartalma és szerkezete, és maga a vizsgálat, annak célja és jellege (Dale & Chall, 1949).

Annak érdekében, hogy a szöveget, mint a megértés meghatározó tényezőjét beemeljük a hazai olvasáskutatás látóterébe, magyar nyelvű szövegeken is alkalmazható olvashatósági mérőeszköz készítésére vagy adaptálására van szükség. Bár hosszú távon teljesen önálló alapokon nyugvó formula készítése a nyelvi sajátosságokra érzékenyebb mérőeszközt eredményezhet, a folyamat idő- és erőforrás-szükségletéből adódóan az adaptáció előnyösebb befektetésnek bizonyulhat, mivel az hamarabb használható mérőeszközt biztosít az olvashatóság

hazai kutatásának kibontakoztatásához. Jelen tanulmány az első lépéseket mutatja be a Coleman – Liau Index magyar nyelvűre történő adaptációjának folyamatában.

Az adaptáció szükségessége

Az első olvashatósági kutatások az 1920-as években az Amerikai Egyesült Államokban vették kezdetüket, és fókuszuk egészen a század közepéig kizárólag az angol nyelvűre esett. Az 1950-es évektől kezdve a nemzetközi olvashatósági kutatások és a nem angol nyelvű szövegek mérésére kifejlesztett vagy adaptált formulák száma gyors léptékű növekedésnek indult. Számos kutatás vizsgálja az angol formulák más nyelvű szövegeken történő alkalmazhatóságát változó mértékű sikerességről számolva be. A korai európai olvashatósági kutatások szinte mindegyike a Flesch Reading Ease Formula alkalmazhatóságát vizsgálta, ezen kutatások eredményeképpen a formulát francia, spanyol, német, és holland nyelvűre is adaptálták (Annette T. Rabin, 1988). A modern nemzetközi kutatások között azonban az adaptáció nélkül történő alkalmazhatóság feltárására is találunk példát. Tillman & Hagberg (2014) svéd és az angol nyelvű szövegek olvashatóságát hasonlította össze három karakterszám mérésén alapuló formula – Coleman – Liau Index, Automated Readability Index, Läsbarhetsindex – segítségével. Kutatásukban kimutatták, hogy a nehezebben olvasható szövegek esetében az Automated Readability Index és a Läsbarhetsindex egyaránt alkalmazható mindkét nyelvűre, még az alacsonyabb komplexitású szövegeknél a Coleman – Liau Index bizonyult megbízható mércének. Ez a konklúzió azonban más nyelvekkel összehasonlítva nem egyértelműen vonatkoztatható.

Magyar nyelvű szövegek esetében Dóra (2019) három szótagszám mérésén alapuló formulánál – FOG Index, SMOG index, Flesch Reading Ease Formula – inkonzisztenciákra mutatott rá a szövegek komplexitásának mért értékei és a szakértői besorolások között. Bogdán (2022) pedig ugyanezen formulákat egy író négy különböző korosztálynak célzott

könyvsorozatának szövegein alkalmazva azon eredményre jutott, hogy a formulák értékei bár minden esetben drasztikusan magasabbak, mint az író által biztosított korosztályi besorolás, az egyes könyvsorozatok közötti komplexitásbeli növekedés arányát az értékek tükrözik. Mindkét magyar nyelvű szövegeken végzett kutatásból azon következtetés vonható le, hogy a svéd nyelvvel ellentétben az angol olvashatósági indexek adaptáció nélkül történő használata a magyar nyelvű szövegek esetében nem lehetséges, ezért adaptációjuk kulcsfontosságú.

Magyar nyelvű szövegeken is alkalmazható olvashatósági mérőeszköz birtokában lehetőségünk nyílna az oktatásra szánt szövegek új szempontból történő vizsgálatára. A nemzetközi szakirodalom példájából megfigyelhetjük, hogy az olvashatósági vizsgálatok képesek rávilágítani az oktatásban használt szövegek potenciális inadekvátságára, ezzel megelőzve az egyéni tanulás vagy szövegértési felmérések során felmerülő esetleges olvasási nehézségeket (lásd: Cárcamo Morales, 2020; Lendo et al., 2021; Yulianto, 2019) Továbbá az olvasáskutatás hazai diskurzusának kiépítése nemcsak az oktatás szempontjából kiemelten fontos, hanem minden olyan szakterületnek érdekében áll, ahol a szakemberek és a laikusok közötti kommunikáció gyakori.

Az olvashatóság köré épülő nemzetközi diskurzust szemügyre véve kijelenthetjük, hogy lemaradásunk mértéke jelentős, a hazai kutatói közösség olvashatósági formulák iránt tanúsított érdeklődése (lásd: Józsa & Steklács, 2012; Kojanitz, 2008; Loch, 2003) azonban ígéretes alapot biztosíthat a hazai diskurzusban rejlő tartalékok kibontakoztatására. Ezen hosszú folyamat első lépése egy olyan formula adaptálása, ami lehetővé teszi számunkra magyar nyelvű szövegek automatizált elemzését.

Az adaptáció első lépései

Az olvashatósági formulák adaptációja nem standardizált folyamat, lépései nyelvtől és formulától függően eltérőek lehetnek. A tanulmány

ezen részében azokat a lépéseket vázoljuk fel, amelyeket a kutatás során a Coleman – Liau Index adaptálásának érdekében tettünk meg.

Az adaptációs folyamat első lépése az adaptálni kívánt formula vagy formulák kiválasztása. Ezen lépés során fontos figyelembe vennünk a forrás- és a célnyelv közötti lingvisztikai és kulturális különbségeket, majd kizárnunk azokat a formulákat, amelyek a szöveg olvashatósági értékét magyar nyelvi környezetben nehezen, vagy nem értelmezhető változókra támaszkodva jelzik előre.

Jelen adaptáció esetében választásunkat Bogdán (2024) kutatásában felvázolt logikára alapoztuk. Ezen kutatás szerint az elérhető legnépszerűbb formulákat három kategóriába lehet csoportosítani: a 1) szófamiliaritáson alapuló, a szóhosszúságot 2) szótagszámban, valamint 3) betűszámban mérő formulák, melyek közül a magyar nyelvi adaptáció szempontjából legkedvezőbb formulákat a harmadik kategória tartalmazza. Ennek oka az, hogy az első kategóriába tartozó formulák adaptálásához egy olyan szófamiliaritási listára volna szükség, ami tartalmazza a Magyarországon tanuló diákok által feltételezhetően ismert szavakat, és amelyet a mérni kívánt szöveg feltételezett olvasójának háttérismeretei alapján bővíteni tudunk, például hogyha szakképzésben alkalmazott szöveg olvashatóságát kívánjuk mérni. A második kategóriába tartozó formulák pedig az angol és magyar nyelv közötti átlagos szótagszámok eltérései alapján lettek kizárva. Ezt követően a harmadik kategóriát tovább szűkítettük kizárva azon formulákat, amelyek nem a szöveg átlagos szóhosszúságát, hanem a hosszú szavak előfordulásának gyakoriságát mérik. Az így maradó formulák közül azok alkalmazásának leggyakoribb kontextusa alapján döntöttünk, választásunk pedig az elsősorban osztálytermi környezetben alkalmazott szövegek mérésére használt Coleman – Liau Indexre esett.

Coleman–Liau Index kiszámításának módja (Coleman & Liau, 1975):

$5.88((\Sigma \text{ karakter})/(\Sigma \text{ szó}))-29.6((\Sigma \text{ mondat})/(\Sigma \text{ szó}))-15.8=\text{olvashatósági érték}$

Az adaptálni kívánt formulát a kiválasztást követően angol és magyar nyelvű mondatpárokból álló párhuzamos korpuszok szövegein alkalmaztuk. A korpuszokhoz az OPUS rendszerén keresztül fértünk hozzá (Tiedemann, 2012). Annak érdekében, hogy a vizsgált szövegtörzs változatos legyen, olyan párhuzamos korpuszokat vizsgáltunk, amelyek különböző forrásokból nyerték ki tartalmukat és eltérő átlagos olvashatósági szinttel rendelkeznek. A kutatás során korpuszonként ezer mondatot vizsgáltunk összesen tíz korpuszból kiemelve. A korpuszokhoz TMX fájl formátumban fértünk hozzá, a vizsgált egységeket pedig 100 mondatból álló részenként véletlenszerűen választottuk ki.

A vizsgált korpuszok listája a következő: Tatoeba v2022-03-03 (korpusz alapú fordítóprogramokban tárolt szövegeket tartalmaz), OpenSubtitles v2016 (Lison & Tiedemann, 2016) (film feliratokat tartalmaz), CCMatrix v1 (Schwenk et al., 2019) (kétnyelvű weboldalak szövegeit tartalmazza), Paracrawl v9 (Internetes keresések alapján gyűjtött szövegeket tartalmaz), Books v1 (klasszikus irodalmi szövegek angol és magyar nyelvű szövegeit tartalmazza), TED2020 v1 (Reimers & Gurevych, 2020) (TED Talk és TED-ed videók angol és magyar feliratait tartalmazza), ELRC-2715-EMEA v1 (az European Medicines Agency dokumentumait tartalmazza), GlobalVoices v2018q4 (a Global Voices nemzetközi többnyelvű írói, fordítói, kutatói közösség szövegeit tartalmazza) EUBookshop v2 (Európai Unió kiadványok angol és magyar nyelvű szövegeit tartalmazza), DGT v2019 (fordítóprogramok memóriatárából kinyert mondatpárokat tartalmaz).

A tízezer mondatpárból álló szövegtörzsön mért olvashatósági értékek közötti különbségek elemzésére – a nem normál eloszlásra való tekintettel – nemparametrikus Wilcoxon-féle rangösszegtesztet alkalmaztunk ($p = 0,002$). Ezt követően a formulát új állandóval egészítettük ki,

amit a párhuzamos korpuszokon mért értékek két nyelv közti átlagos eltéréséből állapítottunk meg.

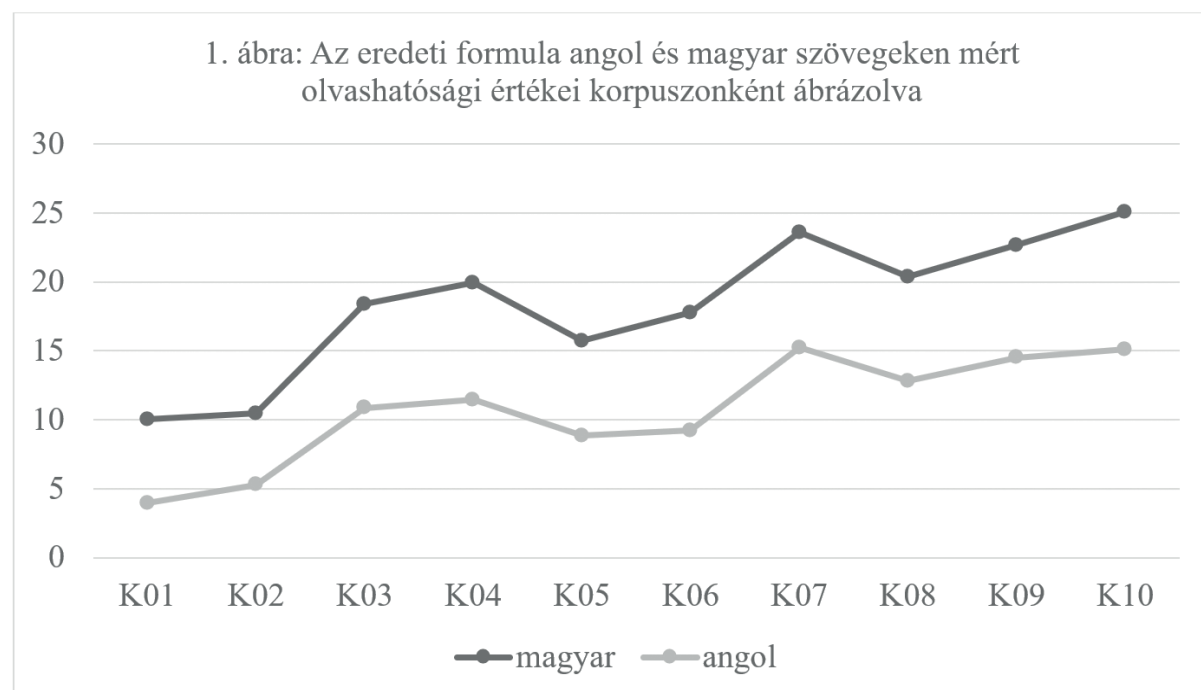
Jelen tanulmány a kutatás eredményeit csupán ezen lépésig tárgyalja, a teljes adaptációhoz azonban a formula további finomítása és validációja szükséges. Ezen lépések tervezett kivitelezését a jelenleg rendelkezésre álló eredmények tárgyalása után *Az adaptáció további lépései* című fejezetben ismertetjük.

Eredmények

Az olvashatósági mérésünk során először az angol és a magyar szövegeken eredeti formájában alkalmaztuk a Coleman – Liau Indexet. Az így kapott értékek alapján – melyeket az 1. táblázat első két oszlopában, valamint az első ábrán láthatunk – megállapíthatjuk, hogy a formula konzisztensen magasabb értékeket mutat magyar nyelvű szövegek mérésekor. Ezen eredmények összhangba hozhatóak a korábban tárgyalt két

	Coleman – Liau Index		Korrigált formula
	Angol szöveg	Magyar szöveg	Magyar szöveg
K01: Tatoeba v2022-03-03	3,97	10,01	1,83
K02: OpenSubtitles v2016	5,29	10,46	2,28
K03: CCMatrix v1	10,86	18,41	10,23
K04: Paracrawl v9	11,44	19,97	11,79
K05: Books v1	8,83	15,72	7,54
K06: TED2020 v1	9,25	17,77	9,59
K07: ELRC-2715-EMEA v1	15,26	23,58	15,4
K08: GlobalVoices v2018q4	12,82	20,38	12,2
K09: EUBookshop v2	14,5	22,67	14,49
K10: DGT v2019	15,1	25,09	16,91

1. táblázat. Az olvashatósági formulák eredményei korpuszonként és nyelvenként csoportosítva



1. ábra. Az eredeti formula angol és magyar szövegeken mért olvashatósági értékei korpuszonként ábrázolva

magyar nyelvű szövegeket vizsgáló olvashatósági kutatás eredményeivel (Dóra, 2019; Bogdán, 2022).

Továbbá, ahogy az első ábrán láthatjuk, az angol és magyar szövegeken mért értékek a szövegek komplexitásának változásával összhangban, hasonló léptékben és irányban mozdultak el. Ez azt jelenti, hogy bár az eredeti formula nem alkalmas a magyar nyelvű szövegek komplexitásának mérésére, jelezni képes az egyes szövegek komplexitása közötti eltéréseket. Ezt a jelenséget bizonyítandó az olvashatósági értékeken Pearson féle korrelációs mérést hajtottunk végre, amelynek eredményeiből kijelenthető, hogy erős pozitív irányú korreláció áll fenn a magyar és angol szövegeken mért értékek között, $r=.98$, $p < .01$. Ezen jelenségből kiindulva lehetséges az eredeti formula állandójának a párhuzamos korpuszokon mért értékek két nyelv közti átlagos eltéréseivel történő korrigálása. Az angol nyelvű szövegek átlagos olvashatósági értéke 9.95 még a magyar nyelvű szövegek esetében ez az érték 15.52.

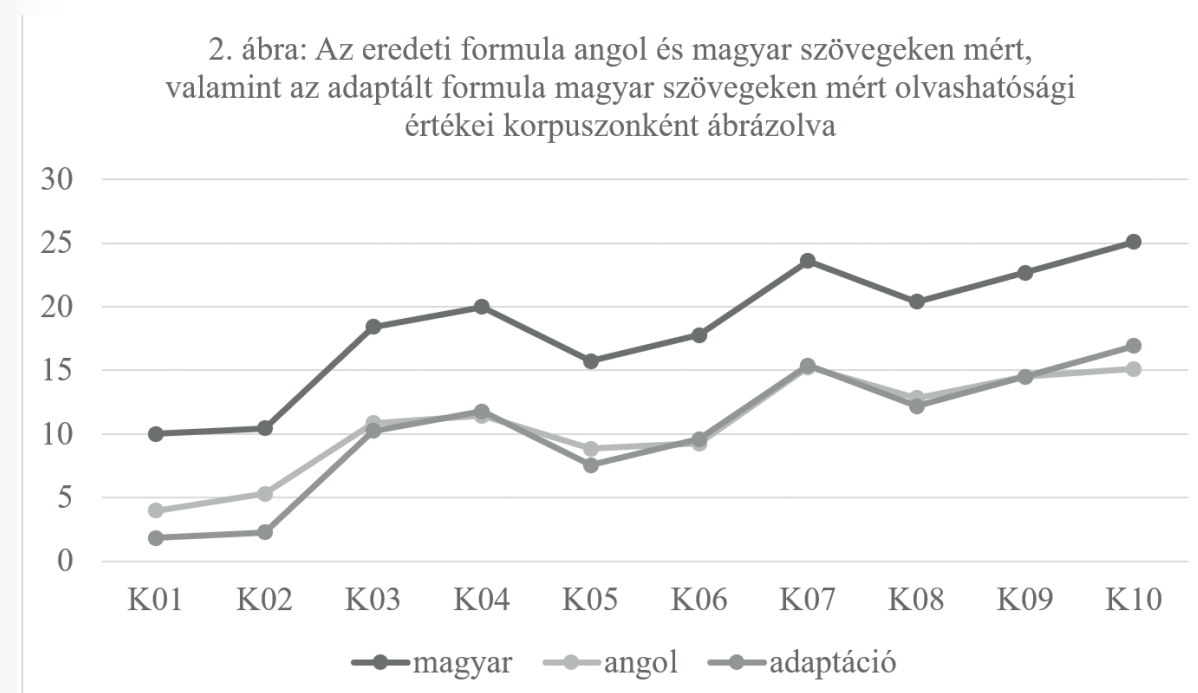
Ennek tudatában a korrigált formula a következőképpen alakul:

$$5.88((\Sigma \text{ karakter})/(\Sigma \text{ szó}))-29.6((\Sigma \text{ mondat})/(\Sigma \text{ szó}))-23.98=\text{olvashatósági érték}$$

A korrigált olvashatósági formulát ezután a párhuzamos korpuszokból kinyert magyar szövegeken alkalmaztuk. Ezen mérés eredményei az 1. táblázat harmadik oszlopában láthatók. A korrigált index magyar szövegeken mért eredményeit az eredeti index angol nyelvű szövegeken mért eredményeivel összehasonlítva kijelenthetjük, hogy az állandó korrigálásával az eredeti formulával ekvivalensnek tekinthető formulát kaptunk a magasabb komplexitású szövegek mérése esetében.

Ahogy azt a második számú ábra is szemlélteti, az alacsony komplexitású szövegek esetében a korrigált formula alacsonyabb értékeket mért az angol szövegekhez és formulához képest. Ezen eltérés kiküszöbölése érdekében a korrigált formula további tesztelésére és finomhangolására van szükség.

Mindezek alapján kijelenthetjük, hogy az adaptáció során egy olyan formulát hoztunk létre, ami ígéretes prototípusként képes a magyar nyelvű szövegek olvashatósági értékének meghatározására, ezzel megalapozva az olvashatóság hazai vizsgálatait.



2. ábra. Az eredeti formula angol és magyar szövegeken mért, valamint az adaptált formula magyar szövegeken mért olvashatósági értékei korpuszonként ábrázolva

Az adaptáció további lépései

Bár a korrigált formula jelen állapotában is ígéretesnek tűnik, ahhoz, hogy az adaptációt teljesnek tekinthessük, az állandó korrigálásán túl az együtthatók korrigálására is szükség van. Ezen folyamat két lépésben hajtható végre. Első lépésben a korrigált olvashatósági formulát a célnyelvi szövegek reprezentatív mintáján kell tesztelni a pontosság és megbízhatóság értékelése érdekében. Ez magában foglalhatja a képlet előrejelzéseinek összehasonlítását a szövegek szakértői besorolásával, vagy más bevett olvasásértékelési módszerekkel. Ezen folyamatot a klasszikus formulák esetében leggyakrabban olvasásértékelési tesztek segítségével hajtották végre (Dubay, 2004). A modern technológia fejlődésével azonban alternatív olvasásértékelési módszerek kerültek előtérbe. Ezen új módszerek közül a szemkamerás mérések tűnnek legígéretesebbnek. A szemmozgás követő műszerrel végzett mérések bár a pszichológia tudományterületén terjedtek el legnagyobb mértékben, pedagógiai jelentőségük is számottevő. A szem mozgásának vizsgálatával, a szakkádok, fixációk és követő mozgások előfordulásának mérésével és elemzésével hozzájárulnak a tanulás-tanítás folyamatainak részletes megismeréséhez

Kifejezetten az olvasáskutatás terén is fontos előrelépést jelent a szemkamerás vizsgálatok pedagógiai használatban történő elterjedése. Az olvasási fluencia, azon belül az olvasás tempója, a hibázások, tévesztések és azok javítására tett kísérletek, a szöveg feldolgozásának olyan aspektusai, melynek vizsgálatára ezen eszközök nélkül csupán korlátozottan van lehetőségünk (Steklács, 2022).

A szemkamerás mérések tehát az olvasás sikerességét nem csupán a megértésre fókuszálva, hanem a feldolgozás folyamatát vizsgálva állapítják meg. Mivel az olvashatósági formulák is a feldolgozás folyamatát figyelembe véve jelzik előre az olvasás sikerességét, a szemmozgáskövető műszerekkel történő vizsgálatok ígéretes alternatívának bizonyulhatnak a formula adaptációk validálásának szempontjából (Nahatame, 2021).

Végül az adaptációs folyamat utolsó lépése az iteratív finomhangolás. A formula ezen lépésben már széleskörű használatra bocsátható és a használat során szerzett visszajelzések alapján módosítandó. Ebben a lépésben biztosítjuk, hogy a formula hosszútávon megbízható mérőeszköz maradjon és folyamatos fejlesztések segítségével egyre nagyobb pontossággal legyen képes előre jelezni a szöveg olvasásának sikerességét.

Összefoglalás

Jelen tanulmányban tárgyalt kutatás célja egy magyar nyelvű szövegeken alkalmazható olvashatósági formula létrehozása a Coleman – Liao Index adaptálásával. A tanulmány az adaptációs folyamat első két lépésének eredményeit és az így készült korrigált olvashatósági formulát mutatja be. A kutatás során a Coleman – Liao Indexet tíz angol és magyar nyelvű párhuzamos korpuszból véletlenszerűen kinyert 10 000 mondatpáron alkalmaztuk. Az olvashatósági mérések eredményeiből kimutattuk, hogy az eredeti formula konzisztensen magasabb olvashatósági értékeket mutat a magyar nyelvű szövegek esetében, az értékek viszont a magyar és angol szövegeknél együtt mozognak, alátámasztva az adaptáció lehetőségességét. Ebből kiindulva a formulát új állandóval korrigáltuk, amit a párhuzamos korpuszokon mért értékek két nyelv közti átlagos eltéréséből számítottunk ki. A formula ilyen módon történő korrigálása olyan adaptált magyar nyelvű formulát eredményezett, amely ekvivalensnek tekinthető az eredeti formulával a magasabb komplexitású szövegek esetében. Viszont mielőtt az adaptáció teljesnek és sikeresnek tekinthető lenne a korrigált formula további tesztelésére és finomhangolására van szükség. Erre legalkalmasabbnak az olvasásértékelési tesztekhez és szemmozgáskövető műszerekkel mért eredményekhez történő hasonlításra alapuló validációs eljárást tekintjük.

Támogatás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport, MTA-PTE

Irodalom

- Annette T. Rabin. (1988). Determining difficulty levels of text written in languages other than English. In B. L. Zakaluk & S. Jay. Samuels (Eds.), *Readability: Its Past, Present, and Future*. (pp. 46–76). International Reading Association.
- Bogdán, P. (2022). A gyermekirodalmi szövegek olvashatósági vizsgálata a szöveg grammatikai komplexitásán keresztül. In J. Bona & S. Murányi (Eds.), *Nyelvfejlődés folyamata koragyermekkorától kamaszkorig* (pp. 149–166). Cser.
- Bogdán, P. (2024). Angol nyelvű olvashatósági formulák magyar nyelvi adaptálásának lehetséges irányai. *Iskolakultúra*, 34(1), 69–77. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2024.1.69>
- Cárcamo Morales, B. (2020). Readability and types of questions in Chilean EFL high school textbooks. *TESOL Journal*, 11(2). <https://doi.org/10.1002/TESJ.498>
- Coleman, M., & Liao, T. L. (1975). A computer readability formula designed for machine scoring. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 283–284. <https://doi.org/10.1037/H0076540>
- Dale, E., & Chall, J. S. (1949). The Concept of Readability. *Elementary English*, 26(1), 19–26. https://www.jstor.org/127c96ac3c#metadata_info_tab_contents
- Dóra, L. (2019). Olvashatósági tesztek: elmélet és gyakorlat. *Képzés És Gyakorlat*, 17(2), 21–34. <https://doi.org/10.17165/TP.2019.2.2>
- Dubay, W. H. (2004a). *The Principles of Readability*. <http://www.impact-information.com>
- Dubay, W. H. (2004b). *The Principles of Readability*. Impact Information. https://www.researchgate.net/publication/228965813_The_Principles_of_Readability
- Józsa, K., & Steklács, J. (2012). Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In B. Csapó & V. Csépe (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus*

értékeléséhez (pp. 137–188). https://www.researchgate.net/publication/305332029_Az_olvasas_tanitanak_tartalmi_es_tantervi_szempontjai

- Kojanitz, L. (2008). Tankönyvértékelés, tankönyvanalízis, tankönyvkutatás. In M. Simon (Ed.), *Tankönyvdialógusok* (pp. 23–32). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Lendo, N., Liando, N., & Olii, S. (2021). An Analysis of Readability of Reading Texts on English National Examination on Junior High School. *Journal of English Culture, Language, Literature and Education*, 9(2), 128–143. <https://doi.org/10.53682/ECLUE.V9I2.3013>
- Lison, P., & Tiedemann, J. (2016). OpenSubtitles2016: Extracting Large Parallel Corpora from Movie and TV Subtitles. In N. Calzolari, K. Choukri, T. Declerck, S. Goggi, M. Grobelnik, B. Maegaard, J. Mariani, H. Mazo, A. Moreno, J. Odijk, & S. Piperidis (Eds.), *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 923–929). ELRA. <https://aclanthology.org/L16-1147>
- Loch, Á. (2003). A szövegkiválasztás szempontjai olvasásértékelési feladatokhoz. In P. Majoros (Ed.), *BGF Tudományos Évkönyv: Tudástranszfer és információs társadalom*. (pp. 299–305). BGF.
- Nahatame, S. (2021). Text Readability and Processing Effort in Second Language Reading: A Computational and Eye-Tracking Investigation. *Language Learning*, 71(4), 1004–1043. <https://doi.org/10.1111/LANG.12455>
- Reimers, N., & Gurevych, I. (2020). Making Monolingual Sentence Embeddings Multilingual using Knowledge Distillation. In B. Webber, T. Cohn, Y. He, & Y. Liu (Eds.), *EMNLP 2020 - 2020 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing, Proceedings of the Conference* (pp. 4512–4525). Association for Computational Linguistics (ACL). <https://doi.org/10.18653/V1/2020>

EMNLP-MAIN.365

- Schwenk, H., Wenzek, G., Edunov, S., Grave, E., Joulin, A., & Fan, A. (2019). CCMatrix: Mining Billions of High-Quality Parallel Sentences on the WEB. *ACL-IJCNLP 2021 - 59th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics and the 11th International Joint Conference on Natural Language Processing, Proceedings of the Conference*, 6490–6500. <https://doi.org/10.18653/v1/2021.acl-long.507>
- Steklács, J. (2019). A szemkamerás vizsgálati módszer lehetőségei a pedagógiai szempontú kutatásokban. In J. Steklács (Ed.), *Szemkamerás vizsgálatok a pedagógiai kutatásban* (pp. 5–24). Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Steklács, J. (2022). Az olvasási, szövegértési folyamat szemkamerás vizsgálata az olvasástanítás szempontjából. In G. Tolcsvai Nagy (Ed.), *A szövegértés kérdései* (pp. 125–146). Gondolat kiadó. www.gondolatkiado.hu
- Tiedemann, J. (2012). Parallel Data, Tools and Interfaces in OPUS. In C. Nicoletta, C. Khalid, D. Thierry, D. Mehmet Uğur, M. Bente, M. Joseph, M. Asuncion, O. Jan, & P. Stelios (Eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)* (pp. 2214–2218). <http://opus.lingfil.uu.se/OpenSubtitles2011/wordalign/>
- Tillman, R., & Hagberg, L. (2014). *Readability algorithms compability on multiple languages*.
- Yulianto, Y. (2019). An Analysis on Readability of English Reading Texts With Automated Computer Tool. *Journal of English for Academic*, 6(1), 81–91. [https://doi.org/10.25299/JSHMIC.2019.VOL6\(1\).2675](https://doi.org/10.25299/JSHMIC.2019.VOL6(1).2675)

Adapting a readability formula to Hungarian**Abstract**

When assessing comprehension, the reader is usually the focus of interest, but it is important to pay attention to the other crucial factor of comprehension: the text and its readability. Although the discourse around readability research in Hungary is still in its infancy, the potential of formulas has been recognized by many, but no formula has yet been developed for Hungarian texts (cf. Józsa - Steklács 2012; Kojanicz 2004). This paper presents the development of a Hungarian formula by way of adaptation. The Coleman-Liau index was chosen as the basis for the adaptation and applied to a text corpus of 10,000 sentences selected from ten parallel corpora. I accessed the corpora through the OPUS system (Tiedemann 2012).

This work was supported by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences. Reading Fluency and Comprehension Research Group, MTA-PTE

**readability, readability formula,
parallel corpora**

03.

III. Új utak a szülőkkel az iskolai munkában

**MAJOR ENIKŐ¹,
HEGEDŰS GABRIELLA²**¹Debreceni Egyetem Humán Tudományok
Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi
Doktori Program, MTA-DE-CSATOKK²Debreceni Egyetem Humán Tudományok
Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi
Doktori Program, MTA-DE-CSATOKK**Megvalósuló jó gyakorlatok a
szülők-pedagógusok tudatos
kapcsolattartásában: ahogy a
pedagógusok látják****Absztrakt**

A *parental involvement* kifejezés azokra a szülői magatartásformákra vonatkozik, amelyekkel a szülő hozzájárul gyermekének kognitív és nem-kognitív fejlődéséhez, tanulásához (Jeynes, 2007; Hill & Tyson, 2009). Jelen kvalitatív tanulmányunk (N=45) célja feltárni, hogy a pedagógusok részéről milyen mértékű tudatosság tapasztalható a szülők iskolai életbe való bevonása során az ország keleti régiójának oktatási intézményeiben, valamint, hogy milyen jó gyakorlatok léteznek az iskola, a pedagógusok és a szülők kommunikációjának erősítésére. Kutatási eredményeink rámutatnak azon hármas szövetség jelentőségére, mely elengedhetetlen a szülő, pedagógus és tanuló közötti eredményes együttműködés megvalósulásának érdekében. Emellett két jelentős fogalomra hívjuk fel a figyelmet: a kapcsolattartás-kommunikáció és a közösségi rendezvények fókuszpontjának fogalmára.

**szülői bevonódás, tudatosság,
kommunikáció, együttműködés,
szülői közösségi szerepvállalás**

Szakirodalmi áttekintés

A szülői tevékenységekkel, melyek a gyermek fejlődését, tanulmányi előrehaladását segítik, a hazai és a nemzetközi irodalomban egyaránt foglalkoznak *parental involvement*, illetve *szülői bevonódás* néven (Epstein, 1977, 2001, 2011; Desforges et al., 2003; Kim, 2009; Kim & Sheridan, 2015; Imre, 2017). Az oktatás fejlesztése során hazánkban is egyre nagyobb teret nyer a már más országokban is felismert és alkalmazott gyakorlat, hogy az oktatás eredményesebb és hatékonyabb, ha az iskolai életbe a szülőket is bevonják a pedagógusok (Imre, 2017).

Green és munkatársai (2007) szerint a szülői részvétel két nagy területen – az otthoni és az iskolai tevékenységekben – mutatkozik meg leginkább a gyermek iskolai évei alatt. Előbbibe azok az otthoni tevékenységek tartoznak, amelyek a gyermek házi feladatának elkészítésében való segítségnyújtásban, az iskolában történelekről való beszélgetésekben nyilvánulnak meg, utóbbiba pedig az iskolai programokon való jelenlét, illetve a pedagógussal megvalósuló minőségi kapcsolattartás tartoznak. Mind az otthoni, mind az iskolai bevonódás meghatározó jellemzője lehet Avvisati és munkatársainak (2010) három pontban meghatározott véleménye, miszerint 1) a magasabb szocioökonómiai státusszal rendelkező családokban több tőkét tudnak befektetni gyermekeik tanulmányába, 2) a gyermek életkora meghatározó tényező a szülői bevonódás mértékében és módjában, végül 3) a gyermek neme is befolyásolja azt, hogy milyen mértékben és minőségben valósul meg a szülők iskolai életbe való bevonódása.

Anastasiou és Papagianni (2020) kutatásukban azzal foglalkozott, milyen nehézségek lehetnek a szülői bevonódás megvalósulásában. Azt tapasztalták, hogy az általuk vizsgált, oktatásban és nevelésben résztvevő aktorok – szülők, tanárok és igazgatók – eltérő módon határozzák meg a szülői bevonódás fogalmát. Bár a pedagógusok alapvetően pozitívan nyilatkoznak a szülői szerepvállalásról, úgy vélik, hogy a szülőknek nem feladata, hogy véleményt formáljanak a pedagógusok munkájáról. Ezzel szemben a

szülők szerint hozzátartozik az iskolai életben való részvételükhöz, szerepükhöz az is, hogy részt vegyenek a pedagógiai folyamatok értékelésében is. A szülői bevonódásra vonatkozó jó gyakorlatok működésével kapcsolatban eltérő véleményen vannak az iskolák vezetői, a szülők és a pedagógusok. Az iskolaigazgatók szerint megfelelően működnek, ezzel a pedagógusoknak csak egy része ért egyet, a szülőknek viszont csak nagyon alacsony aránya. Azzal valamennyien egyet értettek, hogy fontos bevonni a szülőket a közös iskolai rendezvények szervezésébe, és fontos az iskola és szülők közötti kommunikáció, ugyanakkor abban, hogy pontosan milyen eseményekbe és meddig terjedjen a szülői bevonódás, nem született konszenzus. A szerzők ezek alapján arra a következtetésre jutottak, hogy ha alacsonyabb szülői bevonódás tapasztalható egy intézményben, az azzal is magyarázható, hogy a szülő-pedagógus-intézményvezetés eltérő nézetekkel rendelkezik a szülői bevonódás koncepciójáról. Ennek megoldására olyan gyakorlatok kialakítását javasolják, melyek egyrészt ösztönözhetik a szülők bevonását, másrészt olyan továbbképzési tevékenységek bevezetését proponálják, amelyek javíthatják a tanárok kompetenciáját és attitűdjét a szülők bevonásával kapcsolatban.

Anastasiou és Papagianni (2020) kutatási eredményeialátámasztják Park és Holloway (2018) vizsgálatát, melyben a szerzők a szülői bevonódást meghatározó faktorokkal foglalkoztak. Olyan tényezőket emeltek ki, mint a barátságos iskolai fogadtatás, az információgazdag kommunikáció és a szülők iskolával való elégedettsége. Keresték, hogy milyen pozitív összefüggések fedezhetők fel a szülők serdülő gyermekeik oktatásában való részvételének szintjei között. Park és Holloway (2018) feltételezése szerint azért szükséges, hogy az iskolák és a szülők között sikeres kommunikáció valósuljon meg, mert ezáltal a szülők bevonódásra vonatkozó koncepciója erősödni fog, ez pedig hatással lesz mind az otthoni, mind az iskolai élet vonatkozásában megvalósuló szülői részvételre. Empirikus vizsgálatuk azt mutatta, hogy a szülők barátságos iskolai környezetről és informatív otthon-iskola kommunikációról alkotott

felfogása valóban pozitív összefüggést mutat a részvétel iránti fokozott felelősségérzetükkel. Ez a tényleges bevonódásra is pozitívan hatott. Emellett a szülők részéről abban az esetben volt erős az iskolai bevonódás, ha úgy érezték, szívesen látják őket az iskolában. Azt tapasztalták azonban, hogy az otthoni bevonódásra ható faktor alapja az eredményes pedagógus-szülő kommunikáció, a megfelelő információáramlat. A szerzők eredményeik alapján rámutatnak arra, hogy a pedagógusok úgy ítélik meg, saját magukról nem rendelkeznek elegendő tudással azzal kapcsolatban, hogyan tudnának még hatékonyabban együttműködni a családokkal, ezért szerintük továbbképzések bevezetésére lenne szükség.

Az iskola, a család és a közösség partnerkapcsolatával foglalkozott kutatásában Arapi és Hamel (2021). Vizsgálatukból kiderül, a szülők és a pedagógusok abban egyetértettek, hogy szükséges a közöttük lévő kommunikáció, illetve az otthoni tanulást segítő kapcsolat ápolása. Ugyanakkor a szülők nem tartották megfelelőnek sem az eszközöket, amelyeket a pedagógusok biztosítottak számukra, sem a tanulásra vonatkozó információkat, melyeket a pedagógusoktól gyermekeik segítése érdekében kaptak. A kommunikáció módjában egyetértés volt tapasztalható szülő és pedagógus között, azonban a szülők úgy érezték, hogy a tanárokkal való kommunikáció gyakorisága nem elegendő. Arapi és Hamel (2021) javaslatokat tettek arra, hogy a tanárok milyen módon tudják hatékonyabbá tenni a szülőkkel való kommunikációt a szülői bevonódás erősítése érdekében. Ezt a célt szolgálhatja, ha a pedagógusok heti rendszerességgel jegyzeteket, körleveleket küldenek az iskolai naplón keresztül a szülőknek, vagy az órán végzett munkáról, az osztály életéről információkat osztanak meg egy közös webhelyen. Hasznosnak találják, ha telefonon vagy virtuális terekben megvalósuló találkozókat kezdeményeznek a pedagógusok, illetve az otthoni tanuláshoz folyamatos tanulási stratégiákat elősegítő magyarázatokat biztosítanak a szülőknek. A szerzők szerint a szülői szerepvállalás kiszélesítése fontos szerepet játszik abban, hogy hatékony iskola-család

kapcsolat valósuljon meg. A szülők számára rendezett nyílt napok, a tanítási órákon való részvételi lehetőség segítséget nyújthat az egymás jobb megismeréséhez, az aktorok közötti bizalom kialakításához, az osztálytermi munka folyamatába való betekintés pedig lehetőséget teremt arra, hogy lássák a tanár által végzett munka menetét és mértékét. Összességében úgy vélik, ezáltal a tanulók számára is tudják közvetíteni az iskola fontosságát.

A szülők kulturális tőkéje meghatározza, milyen mértékben képesek támogatni gyermekeik tanulását, illetve hogyan kommunikálnak az iskolával. A hátrányosabb régióban élő családokra inkább az jellemző, hogy alacsonyabb a szülők iskolai végzettsége, kevésbé férnek hozzá a szülők az oktatási erőforrásokhoz és kevésbé valósul meg az otthoni tanulás támogatása is. Az alacsonyabb kulturális tőke korlátozza az iskolával való megfelelő minőségű kommunikációt is. Az UNESCO (2020) jelentése is rámutat arra, hogy a kulturális különbségek hogyan formálják a szülők és az iskola közötti kapcsolatot. Eredményeik tükrében megállapíthatjuk, hogy ahol a szülők magas szintű kulturális tőkével rendelkeznek, ott a kapcsolatok gyakran formálisabbak és intézményesebbek; a szülők jobban figyelemmel kísérik és jobban értik is az oktatási rendszer egészét; illetve tudatosabban törekszenek az aktív részvételre is. Ezzel ellentétben az alacsonyabb szintű kulturális tőkével rendelkezők mindezt nem tudják így teljesíteni.

A szülők életkora számos módon befolyásolhatja a szülői bevonódás mértékét és módját. Epstein és Sanders (2002) már korábban is vizsgálta, hogy a szülői bevonódás különböző formái – beleértve a szülők életkorát – hogyan befolyásolják a gyermekek iskolai teljesítményét és jóllétét. A fiatalabb szülők több energiával és rugalmassággal rendelkezhetnek, míg az idősebb szülők nagyobb tapasztalattal és stabilabb gazdasági háttérrel bírhatnak. Az oktatási intézményeknek fontos figyelembe venniük ezeket a tényezőket, hogy hatékony stratégiákat dolgozhassanak ki a szülői bevonódás elősegítésére, minden korosztály számára.

Módszer és mintavétel

A tanulmány alapját képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A kutatás minden kutatásetikai követelménynek megfelel, a szükséges hozzájárulásokat a kutatásvezető beszerezte. Kvalitatív kutatásunk terepe Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar és Borsod-Abaúj Zemplén vármegyék voltak, ahol magas a hátrányos és halmozottan hátrányos tanulói kompozícióval rendelkező iskolák aránya. Az alapsokaságot az e vármegyékben működő általános- és középiskolák pedagógusai jelentették valamennyi fenntartói szektorból. Többlépcsős, rétegzett mintavételt alkalmaztunk. A vármegye, az iskolatípus, továbbá az Országos kompetenciamérés telephelyi adatai alapján lekért, társadalmi háttérrel korrigált eredményesség és az ugyanitt mért szülői bevonódási adatok kombinációja alapján négy iskolai almintát különítettünk el, majd a második lépésben nem reprezentatív (availability sampling) mintavételt alkalmazva választottuk ki az iskolacsoportokhoz kötődő pedagógusokat. A 2021 őszén felvett, 45 félig strukturált, átlagosan 68 perces egyéni interjúk hanganyagából szöveges adatbázis készült.

Kutatásunk célja, hogy feltárjuk, a különböző aktorok bevonódási tudatossága milyen intenzitással jelenik meg a felek kommunikációja és a közösségben való részvétel során. A kvalitatív vizsgálatot tartalmazó tanulmányunkban a grounded theory (GT) elméletét alkalmaztuk. Pulla (2016) hangsúlyozta, egy olyan elmélet megtalálása szükséges, melyet kvalitatív mérőeszközök alkalmazásával az adatokból tudunk nyerni. Khan (2014) megfigyelte, hogy a GT konceptuális gondolkodást és elméletalkotást hangsúlyoz, nem pedig egy empirikus elméletet tesztel. Tanulmányunkban a GT megközelítést alkalmaztuk azért, hogy választ kapjunk a szülői bevonódásban megjelenő tudatosság fejlesztési lehetőségére.

Eredmények

45 alap-, és középfokú intézményben dolgozó pedagógus bevonásával lefolytatott kvalitatív kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy megvalósul-e, és milyen módon valósul meg a szülők bevonása az iskola életébe a különböző oktatási intézményekben, valamint, hogy milyen jó gyakorlatokat alkalmaznak az iskolák, a pedagógusok és a szülők kapcsolatának erősítésére. (A későbbiekben az alapfokú oktatási intézményekben dolgozó pedagógusok választát „a”, a középfokú intézményben oktató pedagógusok választát „k” betűvel jelöltük.)

A pedagógusokkal végzett kvalitatív kutatásunkban az alábbi dimenziók mentén gyűjtöttünk adatokat: egyéni életpálya, iskola bemutatása, település típusa, szülők bemutatása, szülő-iskola kapcsolata és kapcsolattartás módja, iskolában működő jó gyakorlatok.

A tanulmányunkban adatelemző modellként (1. ábra) a GT elméletet alkalmaztuk, mivel Khankeh és munkatársai (2015) arra mutattak rá, hogy a GT-ben alkalmazott adatelemzéshez folyamatos komparatív elemzés szükséges az adatfelvételnél. Ilyen értelemben a GT szisztematikus elemzési módszerét követve (Creswell, 2012) háromszintű adatelemzést végeztünk, nyílt kódolás, axiális kódolás és szelektív kódolás alkalmazásával. A nyílt kódolás során az interjúkban szereplő információ alapján kezdeti kategóriákat alkottunk meg. Második lépésként, az axiális kódolásban kiválasztottunk egy nyitott kódolási kategóriát, melyet a vizsgált folyamat középpontjába helyeztünk (mint központi fogalmat, lásd *tudatosság*), majd más kategóriákat kapcsolunk hozzá. A kódolás harmadik lépése a szelektív kódolásból állt, amely során a kódolási modell kategóriái között lévő kapcsolatokról elméletet írtunk.

Az interjúban résztvevő pedagógusok válaszaiban a két fókuszpontunknak megfelelően megvizsgáltuk, hogy milyen gyakoriságban fordulnak elő az egyes válaszok (2. ábra). Azonban egyrészt tovább bontottuk a kommunikációt formális- és informális kommunikációra, másrészt

a gyakoriságot látva a közös rendezvényeken túl egy negyedik dimenzió is körvonalazódott, melynek a megoldások címet adtuk, mivel ezek vezetnek a tudatos szülői bevonódás megvalósulásához.

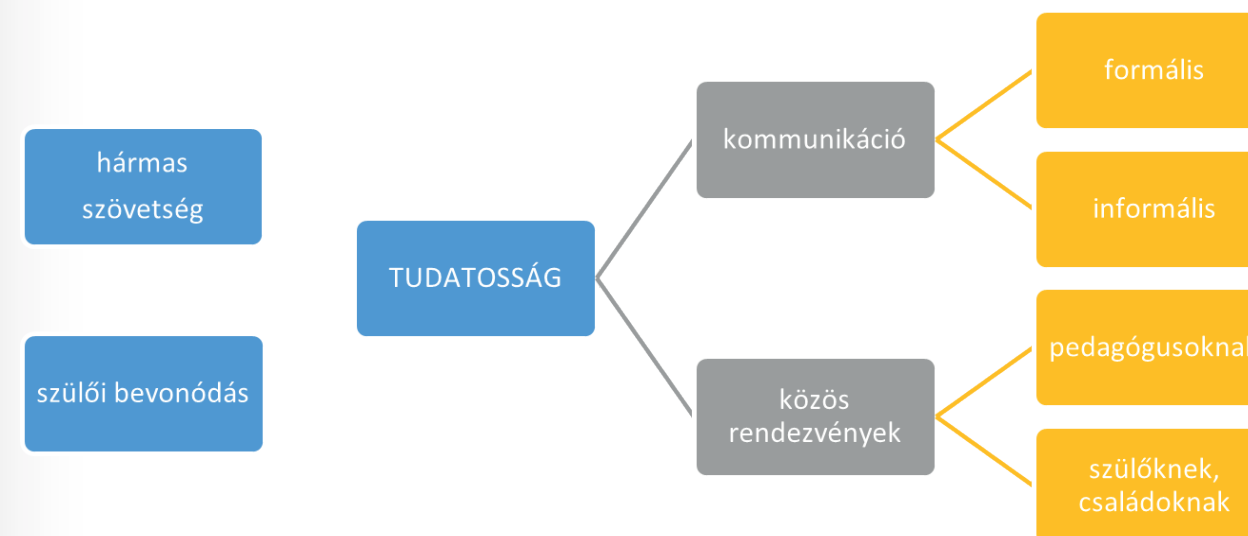
Kapcsolattartás-kommunikáció

Az interjúk alapján két fókuszpont körvonalazódott, melyek köré csoportosíthatjuk a szülői bevonódásra irányuló jó gyakorlatokat: a kapcsolattartás-kommunikáció és a közösségi rendezvények fókuszpontjára. Előbbi, a kapcsolattartás-kommunikáció esetében néhány pedagógus hangsúlyozta, ez egy olyan „szövetség, háromszög, hármas kapcsolat” létrejötte, mely akkor működik megfelelően, ha a szülők, a pedagógusok és a gyermekek között egy olyan szövetség alakul ki, amely a megfelelő kommunikáción és kapcsolaton alapul.

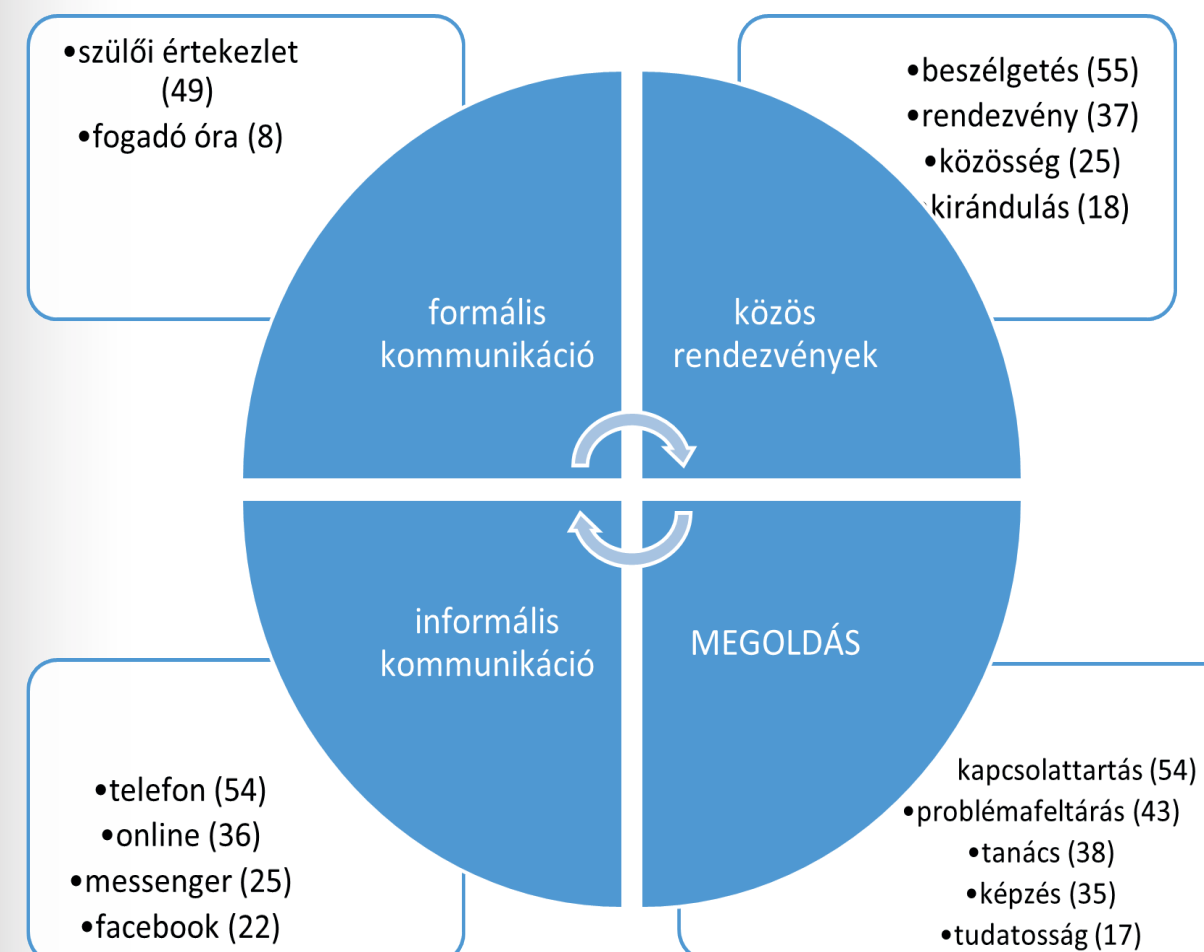
„Ez a háromszög, amiben benne van a szülő, a gyermek és a tanár ... egy olyan ügymond szövetség, ha az egyik kiesik, akkor felborul az az egyensúly és szerintem nagyon fontos, hogy az osztályfőnök vagy egy tanár a szülővel igenis egy jó kapcsolatban legyen. Tudjunk segíteni vagy kérdéseire válaszolni vagy bármiben támogatni..., éreznie kell azt is a gyerekeknek, hogy nem játszhatja ki sem a tanárt, sem a szülőt egymás ellen, és ezért szerintem kell, hogy egy ilyen harmonikus kapcsolat [legyen]...” (k9)

A szülők, pedagógusok és gyermekek közötti szövetség megvalósulásának feltétele, hogy a felek között működő kommunikáció és kapcsolattartás, illetve a közös programok folyamatosak és megfelelő minőségűek legyenek. Az iskolai pedagógiai program meghatározza a szülőkkel való kapcsolattartás rendjét, de a mindennapi gyakorlat azt mutatja, a megfelelő együttműködéshez ennél jóval többre van szükség. Több interjúalany megerősítette, hogy a hatékony kapcsolattartás, mely a szülői igényeknek megfelelő, a kölcsönös elfogadás és támogatás meglétét feltételezi a szülő és pedagógus részéről egyaránt. Ennek megvalósulásával a szülők és a pedagógusok céljai egy irányba haladnak,

III. Új utak a szülőkkel az iskolai munkában



1. ábra. A tudatosság megjelenése a szülői bevonódásban (saját szerkesztés)



2. ábra. Fókuszpontok kategóriái és alkategóriái (saját szerkesztés)

kölcsönösen elfogadják nevelési elveiket, támogatják egymást.

Különböző fórumok adnak lehetőséget arra, hogy a szülők informálódjanak arról, mi történik az iskolában, mit miért tanulnak, milyen életkori sajátosságok jellemzik gyermekeiket. A gyermekek tanulmányi munkájába való betekintést projekt hetek, nyílt napok teszik lehetővé. A nyílt napok jelentőségét a legtöbb pedagógus hangsúlyozta, hiszen úgy vélték, ilyenkor olyan szülőket is el tudnak érni, akik egyébként nem vesznek részt az iskola életében.

„...szokott lenni egyébként az iskolánkban nyílt nap, ahol rendszeresen jönnek a szülők megnézni, hogy a gyerekük hogy tanul órán, megnézik milyen légkörben tanul.” (a7)

Jól működő gyakorlat, ha a felek többször leülnek egymással beszélgetni, az esetleges problémákat feltárni, átgondolni, megoldani. Legtöbbször ezeket a találkozókat a pedagógus kezdeményezi, és ő az, aki képes megfelelő irányba terelni a beszélgetést. Ugyanakkor az interjúk során fontos alapgondolatként merült fel az is, hogy nem minden együttműködést segítő módszer működhet mindenhol.

„Ami itt, hatásos lehet, ebben a közegben, akár a tagiskolában, nem tudok olyat mondani. Ami más intézményben működik, az itt nem biztos, hogy működni fog. Ahol jól működik a szülő-gyerek, vagy a szülő meg az iskola, vagy pedagógus kapcsolata, ott más az összetétel. Ott teljesen más a szülők iskolázottsága, elvárásai a gyerekkel szemben, minden... mint itt.” (a10)

Az interjúk során megmutatkozott, hogy az intézményekbe járó gyermekek eltérő szocioökonómiai családi háttérrel rendelkeznek, s ez, illetve a szülők iskolai végzettsége hatással van arra, hogy milyen módon valósul meg a szülők és pedagógusok együttműködése. Mindemellett a szülők és az iskola, illetve pedagógusok viszonyrendszerét befolyásolja az is, hogy milyen helyzetű az iskola. Az interjúk hátrányos helyzetű régióban készültek, ahol sok sajátos nevelési igényű, illetve beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő

gyermeket tanítanak és nevelnek a pedagógusok. Nehézkes a kapcsolattartás a „problémás gyerekek szüleivel, türelemmel és szeretettel kell őket fogadni, mert nagyon sok egyéb problémájuk lehet...” és „személyes beszélgetésre, példamutatásra van szükség, problémás gyerek esetén problémafeltárássra” (a8). Azokban az iskolákban, ahol nagyobb létszámban vannak jelen hátrányos vagy többszörösen hátrányos tanulók, megvalósuló gyakorlat, hogy a pedagógus minden reggel kimegy az iskola elé, hogy találkozzon a szülőkkal, megkérdezze, tud-e valamiben segíteni, mire van a családnak szüksége a gyermek nevelésével, ellátásával kapcsolatban. Volt olyan, hogy „heti egy alkalommal adjuk ki főznivalóban az ételt. Eljön a szülő, elveszi a főznivalót és elviszi. Ez működött is, és az étellel együtt kiadtam a tanulnivalót. Ezt nem kértük vissza, akkor kértük, amikor vége lett a digitális oktatásnak. Ezzel otthon dolgoztak azért a gyerekek” (a13).

A kommunikáció fenntartása lehetőséget biztosít arra, hogy biztosítsa a harmonikus együttműködést, illetve megelőzze a konfliktushelyzetek kialakulását és segítse az esetleges problémákra való azonnali reagálást. Az interjúk elemzése során kirajzolódik, hogy a hagyományos kapcsolattartás kiemelt fórumán, a szülői értekezleteken, fogadóórákon kívül egyre nagyobb szerepet kapnak az iskolai helyszínen kívüli kapcsolattartási formák. A szülők kifejezetten örülnek, ha a pedagógust bármikor kereshetik telefonon (ami úgy tűnik, a leggyakrabban használt módja az informális kapcsolattartásnak), ha a személyes találkozásokra nyitottak, illetve rendszeres és korrekt tájékoztatást kapnak gyermekeik iskolai életéről (Török, 2005), azon belül is leginkább a gyermekeket érintő magatartási változásokról és tanulmányi eredményeikről. „Az első szülőin elmondom, szigorú vagyok, magasak az elvárásaim, de mindig számíthatnak rám, bizalommal kereshetnek és pótanyukaként ott vagyok szükség esetén” (k14). Ezeknek a kapcsolatfelvételeknek a személyes találkozásokon túl lehet helyszíne a közösségi média, mint például a viber, messenger, facebook stb., illetve a különböző elektronikus naplók és

levelező felületek. Különösen megerősödött ezek szerepe a 2020-as pandémia idején, amikor is az osztályfőnökök és a szaktanárok is jobban bevonták a szülőket az egyes csoportokba.

Kutatásunk eredménye a pedagógusok válaszai alapján alátámasztotta Furstenberg és munkatársai (1987) vizsgálatát, miszerint a túl fiatalon vállalt gyermekvállalás számos kihívást jelenthet a szülők számára, amelyek befolyásolják a szülői bevonódás mértékét és minőségét. A fiatal szülők korlátozott élettapasztalata, gazdasági nehézségei, alacsonyabb iskolai végzettsége és a szociális támogatás hiánya mind hozzájárulhatnak ahhoz, hogy kevésbé legyenek képesek aktívan részt venni gyermekeik oktatásában. Éppen ezért az oktatási intézményeknek és közösségi szervezeteknek fontos figyelembe venniük ezeket a tényezőket, és megfelelő támogatást nyújtaniuk a fiatal szülők számára a hatékony szülői bevonódás elősegítése érdekében.

Lindsay és Redmond (2022) kvalitatív kutatásukban a pedagógusok egymás közti online kollaborációjának jelentőségét hangsúlyozták, miközben bemutatták a Global Collaborator Mindset (Globális Együttműködő Gondolkodásmód) jellemzőit, melyek elengedhetetlenek az együttműködő nevelés megvalósulásában (nyitottság, kapcsolódás, autonómia és innováció). Szintén megerősítette a pedagógusok közötti kollaboráció szükségességét Johnson (2003), aki ausztrál iskolákban végezte vizsgálatát, aminek eredményeként megállapította, ha a tanároknak lehetőségük nyílik egymástól tanulni, az így szerzett ismereteiket alkalmazni tudják a kollégáik és a szülők körében egyaránt. Mindez megerősítést nyert kutatásunkban, hiszen az interjúk visszatérő eleme, hogy a tantestületeken belül az együttműködő, baráti viszony segítheti a pedagógusok és az őket segítő szakemberek évközi munkáját, a vezetőség támogató hozzáállása pedig olyan partneri viszony kialakítását biztosítja, mely lehetőséget ad a problémák megbeszélésére. „Igyekszem minden szülőt megismerni, SNI-s gyermek esetében tartottam a fejlesztő pedagógussal a kapcsolatot, ő elmagyarázta, hogy később érik,

arra kell gondolni, 5 év múlva milyen lesz” (k13). A pandémia alatt is jól működött a pedagógusok egymással való kapcsolata, egymás támogatása, volt olyan iskola, ahol „online alatt ha eltűnt egy gyerek, a tanári email csoportban azonnal kommunikáció indult, jelzés a szülőknak” (k9).

Közösségi rendezvények

Az interjúk elemzése során második fókuszpontként a közös rendezvények szervezése rajzolódik ki mint jó gyakorlat. A pedagógusok közötti közösségfejlesztés is fontos feltétele annak, hogy a pedagógusok egymással, a szülővel és a tanulókkal megfelelő kapcsolatot tudjanak kialakítani és fenntartani. Ebben a szövetségben a megfelelő kommunikáció mellett, a formális kapcsolattartáson túl, a közös rendezvények szervezése is elősegíti, sőt több iskolában mint jó gyakorlat jelenik meg. Évente igyekeznek „legalább egy családi rendezvényt tartani, sütés-főzés, kirándulás” (a3), ahol a közvetlen kapcsolat ápolása inkább megvalósul, hiszen mind a szülő, mind a pedagógus felszabadultabb, és sokkal inkább van lehetőség kötetlen beszélgetések kialakulására. „Én fontosnak tartom, hogy legalább osztályszinten legyenek egy évben egyszer olyan rendezvények, amikor ott van az egész család. Tehát pedagógus-család-gyerekek rendezvény, ez lehet sütés, főzés, egy kirándulás, vagy bármi. Hogy legyen meg a közvetlen kapcsolat” (a3). Több interjú támasztja ezt alá, a bográcsozással, a biofőzőcskézéssel, a farsangi és karácsonyi sütikészítéssel. Ugyanezt a célt szolgálják a családi napok, ahol jelen van a család apraja-nagyja, a sportesemények, mint például biciklitúra. Egy halmozottan hátrányos helyzetű általános iskolában tanító pedagógus úgy vélte, a kisebb testvérek gondozása nehezítő tényezőnek minősül a szülői bevonódás területén. Így fogalmazott:

„A családi napokat nagyon megemlíteném, ezek nagyon sokat számítanak, mert ide a piciket is hozhatják. Általában a szülők azért nem tudnak eljönni, mert otthon vannak még a picik, de ha be tudják hozni, akkor jönnek. Van egy játszóterünk, ott játszani is lehet velük.” (a13)

Az informális események között a pedagógusok több interjúban megemlítették a szülők bálját, a jótékonysági bált, az alapítványi bált, ahol egyaránt jelen vannak a tantestület tagjai és a szülők. Itt egyrészt lehetőség nyílik kötetlen beszélgetésre, másrészt, hogy a szülők aktív módon tudjanak bekapcsolódni az iskola életébe: „*van úgy kimondottan olyan, hogy szülők, nevelők találkozáját, tehát amikor egy jótékonysági bált szervezünk, ahol a nevelők is jelen vannak, meg a szülők is, akkor abszolút közvetlen a beszélgetés.*” (a26)

„*...van egy jótékonysági bálunk is, tehát ott is a szülők a díszítésben segítenek, a műsor összeállításában is együttműködnek...a gyerekeket felhozzák, viszik, öltöztetik.*” (a22)

A szülők kulturális érdeklődésének szélesítésére szolgálnak az író-olvasó találkozók, akár egy külső helyszínen, a település könyvtárának bevonásával, de az is előfordult egy kisvárosi szakgimnázium életében, hogy szülői támogatással vettek részt a gyerekek író-olvasó találkozóin, iskolai szünetben:

„*...az őszi szünetben Budapesten voltak egy író-olvasó találkozóin szülők támogatásával.*” (k4)

Egy egyházi általános iskolában tanító pedagógus úgy vélte, annak érdekében, hogy a szülők ne kényszerként éljék meg az iskolai életben való részvételt, „*be kell őket csalni, akkor jönnek a szülők, ha kapnak valamit, valami kézzelfogható, tárgyi dolgot, élményre ők nem feltétlenül vágnak, nagyon sok ilyen próbálkozásunk volt már, akár az egyháznak. ... jó pár évvel ezelőtt volt egy pályázatunk, akkor is volt ilyen szülők iskolája nevű program, nagyon hasznos, nagyon vegyes témában voltak, nemcsak elméleti síkon, hanem gyakorlati úton keresztül próbáltuk, hogy hogyan lehetne akár a gyereknevelésben, akár a tanulásban való segítségüket kicsit fejleszteni.*” (a2)

A közösséggé való formálódást mindezekén túl az egyházi iskolákban a családi istentiszteletek és egyházi ünnepeken való részvétellel szorgalmazták, az egyházköziség programjai pedig útmutatást nyújtanak a szülőknek.

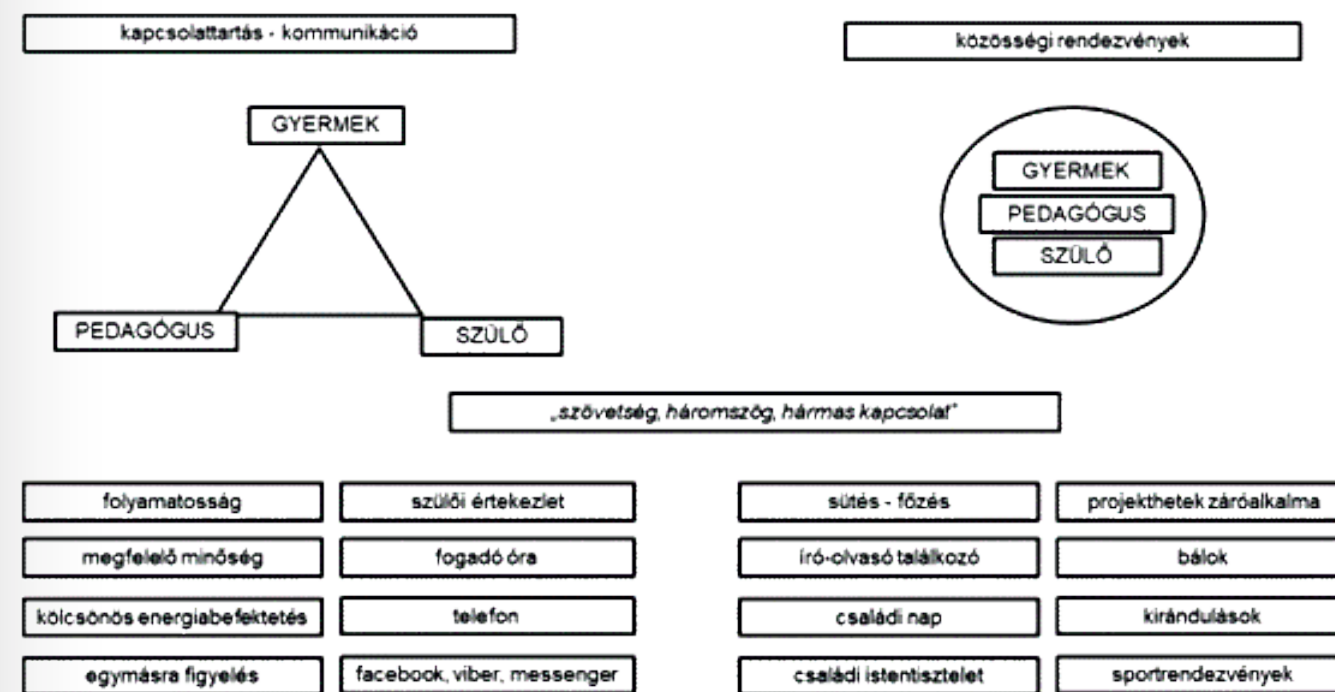
Összegzés

Tanulmányunk hozzájárul ahhoz, hogy egy elméletet alkossunk azzal kapcsolatban, hogy a szülői bevonódásban megjelenő tudatosság miként fejleszthető. A GT megközelítésen keresztül beazonosítottuk, hogy mindkettő kiemelten hozzájárul a tudatos szülői bevonódáshoz. Kvalitatív vizsgálatunk során pedagógusokkal készült interjúkat elemeztünk abból a szempontból, miként jelenik meg a tudatosság a szülői bevonódásban. Az interjúk olvasása során két fókuszpont köré csoportosítottuk a pedagógusok válaszait (3. ábra). Egyrészt a kapcsolattartást segítő kommunikáció, másrészt a különböző iskolai rendezvényeken megvalósuló szülői részvételt láttuk kiemelkedőnek. Míg az egyes aktorok külön-külön veszik fel egymással a kapcsolatot egyéni vagy csoportos kommunikáció során, addig a közös rendezvényeken a három szereplő már kooperatívan van jelen. Mind a kommunikáció, mind a közös rendezvényeken való részvétel csak akkor valósul meg, ha a különböző aktorok egymással szorosan együttműködve kollaborációt alkotnak.

Elemzésünk során megállapítottuk, hogy a szülői bevonódásban való tudatosság fontos szerepet játszik a hármasszövetség létrejöttében, a kapcsolattartás és a közösségi alkalmak során. Ha az aktorok arra törekednek, hogy kölcsönös energiabefektetés mellett, rendszeresen találkozzanak, a hagyományos és online kommunikáció megfelelően működhet közöttük. Az iskolák különböző jó gyakorlatokat alkalmaznak a közösségi rendezvények terén, kulturális, szórakoztató, hagyományörző és liturgikus alkalmak egyaránt segítik a közösség építését, fejlődését. Ha ez egy egymást erősítő kapcsolattá emelkedik, akkor a szülők iskolai életben való rendszeres, tudatos bevonódása biztos alapot adhat a gyermek jobb iskolai eredményességének, és a pedagógusok szülőkkel való együttműködésének.

Kutatásunk számos limitációval rendelkezik, mely egyrészt azzal magyarázható, hogy elemzésünk az ország észak-alföldi, észak-keleti régiójára irányult, ahol magas a

III. Új utak a szülőkkel az iskolai munkában



3. ábra: Jó gyakorlatok és megoldási javaslatok a szülő-gyermek-pedagógus hármasszövetségének erősítésére (saját szerkesztés)

hátrányos, és halmozottan hátrányos helyzetű családok aránya, így nem vonható le általános következtetés az eltérő szocioökonómiai státusz vonatkozásában. Emellett kutatásunk csak a pedagógusok szempontja alapján mutatja be a szülői bevonódást, és nem világít rá a többi aktor, a szülők és a tanulók, illetve az intézmények nézőpontjára sem. Az interjúk során biztosítottuk a résztvevőket, hogy sem személyük, sem intézményük, sem a településük nem lesz beazonosítható, így tanulmányunkban csak a vármegye megjelölésére volt lehetőségünk. Mindezek ellenére reményeink szerint kutatásunk hozzájárul ahhoz, hogy teljesebb képet kapjunk a szülői bevonódásról, mely fogalomról jelenleg viszonylag kevés adat áll rendelkezésünkre a tudományos diskurzus tekintetében.

Köszönetnyilvánítás

„A tanulmány alapját képező kutatást a MTA-DE-CsAládok és TanárOk Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.”

Irodalom

- Anastasiou, S., & Papagianni, A. (2020). Parents', Teachers', and Principals' Views on Parental Involvement in Secondary Education Schools in Greece. *Education Sciences*, 10(3), 69. <https://doi.org/10.3390/educsci10030069>
- Arap, E., & Hamel, C. (2021). What Differences between Parents' and Teachers' Views about Their Relationships in Québec (Canada). *International Journal of Instruction*, 14(3), 309–326. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14318a>
- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). Parental Involvement in School: A Literature Review. *Revue d'économie politique*, 120(5), 759–778. <https://doi.org/10.3917/redp.205.0759>
- Bábosik, I. (2004). *Nevelélmélet*. Osiris Kiadó.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Epstein, J. L. (1991). Paths to Partnership: What We Can Learn from Federal, State, District, and School Initiatives. *Phi Delta Kappan*,

- 72(5), 344–349.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Furstenberg, F. F., Jr, Brooks-Gunn, J., & Morgan, S. P. (1987). Adolescent mothers and their children in later life. *Family Planning Perspectives*, 19(4), 142–151.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivation for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532–544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Imre, N. (2017). *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában* [Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola]. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2017.070>
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337–350.
- Khan, S. N. (2014). Qualitative research method: Grounded theory. *International Journal of Business and Management*, 9(11), 224–233. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v9n11p224>
- Khankeh, H. R., Hosseini, S. A., Rezaie, L., Shakeri, J., & Schwebel, D. C. (2015). A model to explain suicide by self-immolation among Iranian women: A grounded theory study. *Burns*, 41(7), 1562–1571. <https://doi.org/10.1016/j.burns.2015.03.015>
- Lindsay, J., & Redmond, P. (2022). Online collaborative learning starts with the global collaborator mindset. *Educational Studies*, 1–19.
- Park, S., & Holloway, S. (2018). Parental Involvement in Adolescents' Education: An Examination of the Interplay Among School Factors, Parental Role Construction, and Family Income. *School Community Journal*, 28(1), 9–36.
- Pulla, V. (2016). An introduction to the grounded theory approach in social research. *International Journal of Social Work and Human Services Practice*, 4(4), 75–81.
- Török, B. (2005). Óvodák és szülők. Vonzások és választások. *Educatio*, 14(4), 787–804.

Realizable Good Practices in Conscious Parental Involvement

Abstract

The term *parental involvement* refers to the parental behaviours with which the parent contributes to their child's cognitive and non-cognitive development and learning (Jeynes, 2007; Hill and Tyson, 2009). The purpose of our present qualitative study (N=45) is to reveal the level of awareness on the part of teachers regarding the involvement of parents in school life in educational institutions in the eastern region of the country, as well as what good practices exist to strengthen communication between the school, teachers and parents. Our research results highlight the importance of the triple alliance, which is essential for effective cooperation between parents, teachers, and students. In addition, we draw attention to two important concepts: the concept of contact and communication and the focal point of community events.

parental involvement, awareness,
communication, cooperation,
parental community engagement

KOCSIS ZSÓFIA¹, FÉNYES HAJNALKA², MARKOS VALÉRIA³, FAZEKAS ELEK⁴, PUSZTAI GABRIELLA⁵

¹ Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Neveléstudományi Tanszék, MTA-DE-Családok
és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

² Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi
Kar, Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszék,
MTA-DE- Családok és Tanárok Kooperációja
Kutatócsoport

³ Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet, MTA-DE- Családok
és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

⁴ MTA-DE- Családok és Tanárok Kooperációja
Kutatócsoport, Debreceni Egyetem,
Humántudományok Doktori Iskola

⁵ Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Neveléstudományi Tanszék, MTA-DE- Családok
és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

A szülők iskolai önkéntes munkájának típusai egy magyarországi kvalitatív kutatás tükrében

Absztrakt

Jelen kutatásunkban a szülői önkéntességet a pedagógusok interpretációján keresztül vizsgáljuk. A terep három magyarországi megyére terjedt ki, ahol magas a hátrányos tanulói kompozícióval rendelkező iskolák aránya. Az alapsokaságot az általános- és középiskolák pedagógusai jelentették (n=45), többlépcsős, rétegzett mintavételt alkalmaztunk. 36 db interjút dolgoztunk fel, amelyben említésre került a szülők önkéntessége. Az interjúk elemzése során típusanalízist végeztünk, melynek során négy szülői önkéntes típus rajzolódott ki: (1) Az iskolai szintű döntésekbe is bevonódó SZMK tagok, (2) Osztályszintű döntésekbe és szervezési

feladatokba bevonódók, (3) Alkalmi feladatokba önként bevonódók, (4) Kérésre alkalmanként bevonódók. Eredményeink arra világítanak rá, hogy az önkéntességre való motiválás, valamint a szülők kompetenciájának megfelelő önkéntesség népszerűsítése elengedhetetlen.

pedagógusok, szülői bevonódás, önkéntesség, szülők önkéntes munkája, önkéntes szülők

III. Új utak a szülőkkel az iskolai munkában

Bevezetés

Kutatásunkban félig strukturált interjúk keretében a szülők iskolai önkéntes munkáját vizsgáljuk a pedagógusok interpretációjában Magyarország egy hátrányos helyzetű régiójában. Míg a nemzetközi szakirodalom a szülők iskolai bevonódásának ezt a formáját is részletesen vizsgálja (lásd Kocsis et al., 2022 szisztematikus irodalomelemzését), addig Magyarországi viszonylatban a pedagógus-szülő kapcsolattartás hatásairól, formáiról kevés információ található. A hazai kutatások a magyarországi szülői bevonódás témakörét egyéb irányból közelítették meg, s a szülői önkéntességre kevésbé fókuszáltak (lásd: Imre, 2017; Lannert & Szekszárdi, 2015). Az utóbbi években egyre több kutatási eredmény gazdagítja a magyarországi diskurzust. Vizsgálták a szülői bevonódás és a reziliencia kauzális összefüggéseit (Ceglédi et al., 2022), az iskolai segítő szakemberek fontosságát (Csók & Pusztai, 2022), a sport szerepét (Kovács et al., 2024), továbbá a kommunikációt (Major, 2023), és az iskolaválasztást (Tódor, 2023). Munkánk ehhez az önkéntesség témakörét adja hozzá.

A szakirodalom önkéntesnek tekinti azokat a személyeket, akik nem kötelezően, belső indíttatásból végzik a munkát, anyagi ellenszolgáltatás nélkül. Egyes kutatások csak a formális, szervezeti keretek között zajló tevékenységet tekintik önkéntességnek (Wilson, 2000; Aydinli et al., 2015). Aszocialistarendszerben azonban nem létezett igazi önkéntesség, leginkább a kötelezően végzendő közösségi munka volt jellemző. A civil szektor fejlődésével az 1989-90-es rendszerváltozások után a közép- és kelet-európai térségben megjelentek az első „igazi” önkéntesek (Juknevičius & Savicka, 2003). Az önkéntesek aránya a térségben elmarad a nyugati országoktól, ennek oka a kisebb gazdasági fejlettség és a kisebb urbanizáció, valamint, hogy az új demokráciákban még nem olyan fejlett a non-profit szektor és az önkéntesség kultúrája, mint nyugaton (Voicu & Voicu, 2009).

Haski-Leventhal et al. (2016) különös figyelmet szenteltek a szülői önkéntességnek, melynek aránya szintén magas a nyugati társadalmakban.

Nemzetközi összehasonlításban a PISA 2018 vizsgálat szolgáltat adatokat. A megkérdezett iskolavezetők válaszai szerint a szülőknek mindösszesen 17%-a vett részt a helyi iskolai önkormányzatokban, s 12%-uk jelentkezett önként fizikai vagy tanórán kívüli önkéntes tevékenységekre. Az adatok szerint épp a szülői önkéntességben nincs lemaradva a közép és kelet európai régió (OECD, 2019). A járványhelyzet folyamányaként nem állnak rendelkezésre friss adatok.

Tanulmányunk a szakirodalmi háttér bemutatását követően ismertetjük a kutatás módszertanát, majd pedig az interjúk típusanalízisét mutatjuk be. A dolgozat végén a diszkusszióban értelmezzük eredményeinket, megfogalmazzuk a kutatás konklúzióit és limitációit, valamint bemutatjuk további kutatási terveinket. Dolgozatunkat policy javaslatainkkal zárjuk.

A szülői önkéntesség vizsgálatának kérdéskörei a szakirodalomban

Elsőként a szülői önkéntesség definíciós kérdéseivel foglalkozunk, különös tekintettel arra, hogy a szülő vagy az intézmény kezdeményezi-e. A kétezres években az iskolák több mint 90%-a aktívan toborzott önkénteseket levelek, újságok révén, melyből arra következtethetünk, hogy kevés iskola tud önkénteseket vonzani kérés nélkül (Brent, 2000). Aguilar (2021) hangsúlyozza, hogy a legtöbb esetben az iskola kezdeményezi az szülők önkéntes munkába való részvételét. Myers (2022) arra is rávilágít, hogy néhány szülő úgy gondolja, hogy a gyermek nevelése kizárólag a tanár feladata, így nem vesznek részt az iskolai munkában, tiszteletben tartva a tanárt. Kocsis et al. (2022) elemzése szerint az önkéntes kezdeményezések főként felülről szerveződve jöttek létre. Beszélhetünk projekt alapú kezdeményezésről is, amelyek során az iskola más szervezetekkel konzorciumban vonja be a szülőket. Szülői kezdeményezésről ritkán számoltak be a vizsgált tanulmányok, és az alulról szerveződő programok közé sorolták a helyi pedagógusok vagy az iskolai vezetés általi kezdeményezéseket.

Az önkéntességet akadályozó tényezők egyike, hogy a szülők részvételét egy bizonyos területre korlátozzák, melynek következtében a szülői közösségnek csak egy töredéke vehet részt ezekben. Emellett beszélhetünk a munkahelyi okokból, időhiányból, nyelvi különbségekből fakadó akadályokról, vagy az információhiányról (Dietz, 1997; Baquedano-López et al., 2013; Aguilar, 2021; Myers, 2022). Jelentős akadály, hogy a tanárok nem tudják, hogyan hasznosítsák a szülőt mint önkéntest (Epstein, 2010; Nathans & Revelle, 2013). Marland-Peltoniemi (2015) szerint az önkéntes munkára való lehetőségek hiánya csökkenti az együttműködés érzését, s ennek következtében megerősödik az iskolát jellemző hierarchia.

Motiváció tekintetében a szülők implicit motivációja jellemző (Aydinli et al., 2015). A szülők önkéntes munkáját a szülői bevonódással kapcsolatos irodalom kulcsfontosságú tényezőnek tekinti (Epstein, 2010). Az önkéntesség lehetővé teszi a szülők számára, hogy felajánlják szakértelmüket és fizikai munkájukat, melynek motivációja proszociális és dominál a segítő szándék. Emellett jelen van a gyermek érdeke is mint motiváció. A szülők nagyra értékelik a gyermekük osztálytermében töltött idejüket. Továbbá a diákok kedvelik, ha a családjuk az osztályban segít, és a szülőknek van lehetőségük van a bizalmi kapcsolatok építésére is (Marland-Peltoniemi, 2015; Myers, 2022).

Gyakran találkozunk a szülői önkéntes munka azon formájával, amikor a szülők mint osztálytermi asszisztensek tevékenykednek. A világjárvány előtt a szülők az alábbi önkéntes tevékenységekben vettek részt a leggyakrabban: osztályon belüli asszisztensek, kirándulásokon való segítség, edzői feladatok, karbantartási projektek, adománygyűjtések, bizottsági és felügyeleti munkák (Brent, 2000; Myers, 2022). Míg Aguilar (2021) szerint a koronavírus miatt a szülők önkéntes munkája csökkent, addig Fensterwald (2022) és Myers (2022) szerint megvolt a törekvés arra, hogy az önkéntes lehetőségeket úgy módosítsák, hogy a szülők a szabadban vagy távolról végezzék az önkéntes munkát. Kocsis et al. (2022) elemzése szerint az önkéntesség típusai:

közvetlenül az iskolai munkához kapcsolódó, azaz gyermekek tanulmányi eredményességét segítő vagy felzárkóztató tevékenységek, iskolai programokhoz vagy az egészséges életmódhoz köthető tevékenységek, végül a kulturális, közösségi élmények.

A háttérváltozók befolyását is többen elemzik a szülői önkéntességre. Brent (2000) iskolai önkénteseket vizsgáló tanulmányából kiderült, hogy az intézményekben a legtöbb önkéntes 36 és 55 év közötti volt, a külvárosi és vidéki önkéntesek általában házasságban voltak, ezzel szemben gyermekeik iskolájában a városi önkéntesek mindössze 22%-a volt szülő. Aydinli et al. (2015) eredményei szerint az életkor és az iskolai végzettség mutat szignifikáns összefüggést a szülők önkéntes munkájával.

Hazai viszonylatban limitált a szülők önkéntes munkájának feltárására irányuló kutatás, legátfogóbban Marton (2019) vizsgálta a kérdéskört. Kvalitatív adataiban kirajzolódnak a támogatás, segítségnyújtás különböző formái, valamint a részvételi szándék, azonban hangsúlyozza, hogy a részvétel komolyabb, magasabb szintű szándékot feltételez. Eredményei szerint a szülők részéről megjelennek olyan tevékenységek, amelyekkel támogatni tudják az iskolát, mint anyagi és dologi támogatás, fizikai és szellemi munka végzése, vagy a programszervezés és személyes támogatás. A részvétel esetében azt tapasztalta, hogy a szülők és a pedagógusok is fontosnak tartják, és a szülők úgy érzik, hogy részt vesznek az iskolai programokon, viszont a pedagógusok több akadályt is észleltek (pl.: munkahelyi okok, időbeosztás). Kocsis et al. (2022) szerint az önkéntesekre jellemzőbb volt a rugalmasabb munkaerőpiaci jelenlét, a korábbi civil tevékenységekben való részvétel. A vallásosság és az, ha a családból több gyermek is ugyanabba az iskolába jár, szintén növeli az önkéntesség esélyét.

Coleman (1988) eredményei szerint az iskolaközösség megerősítése, a szülők iskolai önkéntes munkába és más közös tevékenységekbe való bevonása nyomán javultak a tanulói eredmények, és elsősorban az egyházi intézmények

voltak ebben sikeresek. Mások is hangsúlyozták a családi bevonási akciótervek kidolgozását, szem előtt tartva a más etnikai csoportokhoz, kisebbséghez tartozó családok szempontjait is (Merchán-Ríos et al., 2023). González-Patiño & Poveda (2015) szerint egy társadalmi-gazdasági és etnikai szempontból viszonylag homogén helyszínen, ahol a szülők iskolai részvételének dinamikája változatos, és összetett és heterogén érdeklődési körök és meggyőződések által formálódik, is érdemes időről időre átgondolni az iskola-család kooperációját, s annak lehetőségeit. Kutatási eredmények emellett kimutatják, hogy a szülők szerepvállalása nagyobb az alapfokú oktatásban, mint középfokon, illetve elvétve találkozunk csak olyan kutatásokkal, amelyek a szülők középiskolában végzett önkéntes tevékenységével foglalkoznak (Kocsis et al., 2022; Myers, 2022).

Kutatási kontextus

Legfontosabb kutatási kérdésünk, hogy a szülői önkéntesség hogy jelenik meg a magyarországi, a mintában szereplő tanárok interpretációjában, milyen formái, típusai, jellemzői vannak. Kutatásunk terepe a magyarországi Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar és Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyék voltak, ahol magas a hátrányos és halmozottan hátrányos tanulói kompozícióval rendelkező iskolák aránya. Az alapsokaságot a fenti megyékben működő általános-és középiskolák pedagógusai jelentették. Többlépcsős, rétegzett mintavételt alkalmaztunk. Négy iskolai almintát különítettünk el, majd a második lépésben nem reprezentatív mintavételt alkalmazva választottuk ki az iskolacsoportokhoz kötődő pedagógusokat. A 2021 őszén felvett, félig strukturált, interjúk hanganyagából szöveges adatbázis készült. Mason (2018) alapján előre meghatározott nyíltvégű kérdéseket használtunk az interjúk során. Az interjúvázlat főbb kérdésköréi az alábbiak voltak: a pedagógus bemutatkozása, a település, az iskola és a szülők bemutatása, a szülői szereppel, szülői kapcsolattartással összefüggő nézetek, a szülő-iskola kapcsolattartás mintázatai és törésvonalai (a pedagógus szintjén), a jó gyakorlatok, javaslatok.

Az interjúfeldolgozás módszertana

Az elkészült 45 interjúból 36 tartalmazott releváns információt. Egyszerű kézi kódolást alkalmaztunk, ugyanis legfőbb célunk Creswell (2012) alapján az volt, hogy közel kerüljünk az adatokhoz és a kézi kódolás lehetővé teszi az interjúk egészének széleskörű megismerését. Az 1. ábra mutatja az általunk alkalmazott kódok előfordulási gyakoriságát. A típusanalízis során a teljes interjúkat tipizáltuk, hogy milyen szülői önkéntes-típusok rajzolódnak ki a tanárok elmondása alapján.

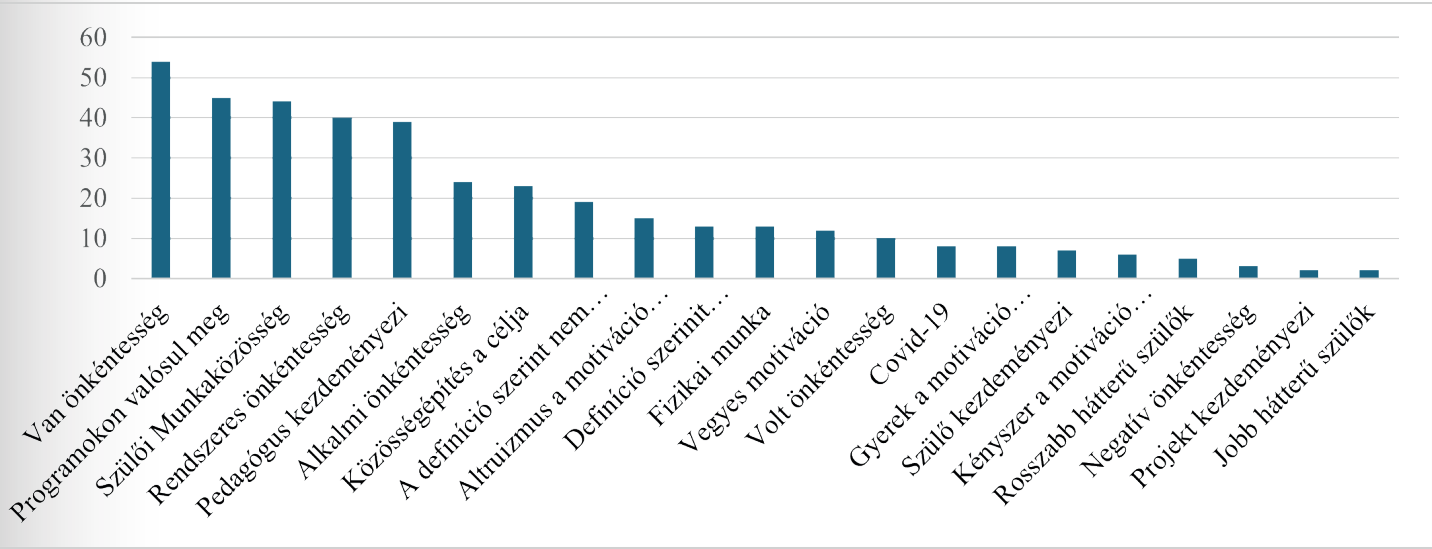
Mivel a legnagyobb különbség a motivációk és az önkéntesség gyakorisága mentén mutatható ki a szülők között, így a típusok kialakítása során mi is ezt a két tényezőt vettük alapul. Ebben az esetben a típusokat jellemeztük, s nem feltétlenül alkalmaztuk az interjúrészlettel való alátámasztást. Az analíziseket szerzők párhuzamosan végezték, majd összevetették, hogy minimalizálják a torzítás lehetőségét (Delve & Limpaecher, 2023)

	Nem	Hátrányos helyzetű tanulók aránya (KIR)	Roma tanulók (%)	Településnagyság	Iskolatípus, fenntartó	OKM besorolás AE – Aktív, eredményes, NA E - Nem aktív, eredményes, NA NE - Nem aktív, nem eredményes, A NE - Aktív, nem eredményes
A1	N	HH:2,3%HHH:7,6%	18	közepes városok	ált.iskola, egyházi	AE
A2	N	HH:24% HHH:35,7%	27	nagy községek	ált.iskola egyházi	NAE
A3	N	HH:0,9% HHH:0%	0	megyeszékhely	ált.iskola	ANE
A4	N	HH:29% HHH:56%	82	közepes községek	ált.iskola	NANE
A5	N	HH:2,3% HHH:10,5%	0	nagy városok	ált.iskola	NANE
A6	N	HH:10,3% HHH:53%	39	kisvárosok	ált.iskola	ANE
A7	N	HH:10,4% HHH:7,4%	-	nagy községek	ált.iskola	nincs az OKM listában
A8	N	HH:68% HHH:8,9%	40	közepes községek	ált.iskola	NANE
A9	F	HH:68% HHH:8,9%	40	közepes községek	ált.iskola	NANE
A10	F	HH:68% HHH:8,9%	40	község	ált.iskola	NANE
A11	N	HH:2,7% HHH:24%	95	város,	ált.iskola, egyházi	NAE
A12	N	HH:0% HHH:0%	0	megyeszékhely	ált.iskola, egyházi	nincs az OKM listában
A13	F	HH:5,7% HHH:6,8%	20	közepes városok	ált.iskola	NANE
A14	F	HH:30% HHH:14%	7	kis községek	ált.iskola	AE
A15	N	HH:0,6% HHH:1,5%	0	közepes városok	ált.iskola	AE
A16	N	HH:15,6% HHH:73,7%	65	kisvárosok	ált.iskola	ANE
A17	N	HH:35,7% HHH:25,5%	0	közepes községek	ált.iskola	AE
A18	N	HH:3,6% HHH:28,8%	80	megyeszékhely	ált.iskola	NANE
A19	N	HH:0% HHH:0%	0	megyeszékhely	ált.iskola	AE
A20	F	HH:4,9% HHH:1,8%	0	közepes községek	ált.iskola	NANE
A21	N	HH:14,6% HHH:70,7%	70	közepes községek	ált.iskola	ANE
A22	F	HH:14,6% HHH:70,7%	70	közepes községek	ált.iskola	ANE

III. Új utak a szülőkkel az iskolai munkában

A23	N	HH:13,3% HHH:53,3%	68	közepes községek	ált.iskola	ANE
A24	N	HH:3% HHH:4,9%	15	megyeszékhely	ált.iskola	ANE
A25	F	HH:9,5% HHH:11,7%	20	közepes községek	ált.iskola	NAE
A26	N	HH:1,9% HHH:1,1%	1	megyeszékhely	ált.iskola	nincs az OKM listában
A27	N	HH:4,8% HHH:6,6%	0	megyeszékhely	gimnázium	ANE
A28	N	HH:0,2% HHH:0,4%	1	megyeszékhely	ált.iskola és gimnázium, egyházi	NAE
A29	N	n.a.	-	közepes városok	szakgimnázium és szakközépiskola	AE
A30	N	HH:24 HHH:0	-	kisvárosok	szakgimnázium	NANE
A31	N	n.a.	0	megyeszékhely	középiskola	NANE
A32	N	HH:0% HHH:0%	0	megyeszékhely	gimnázium	AE
A33	N	n.a.	-	megyeszékhely	szakgimnázium	AE
A34	N	n.a.	-	megyeszékhely	szakgimnázium	NANE
A35	N	n.a.	-	megyeszékhely	szakgimnázium	NANE
A36	N	HH:1 HHH:0	-	megyeszékhely	szakközépiskola	ANE

1. táblázat. Az interjúalanyok jellemzői a KIR, OKM adatbázis háttérváltozói alapján



1. ábra. A kódok gyakorisága

Eredmények

A vizsgált 36 interjú alapján négy szülői önkéntesség-típus rajzolódik ki, az önkéntességbe való bevonódás intenzitása és motivációja alapján. A típusok bemutatása során az iskolákról rendelkezésre álló statisztikai adatokat (településtípus, fenntartótípus, iskolanagyság, hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, roma tanulók aránya) is igyekszünk figyelembe venni, melyek segítségével még karakteresebben jellemezhetők a kialakult csoportok. Az első két csoportot a szülői munkaközösség, SZMK tagok alkotják, melyen belül a különbség abban volt, hogy bevonódnak-e a szülők az iskolai szintű döntésekbe is, vagy csak az osztállyal kapcsolatban végeznek önkéntes munkát. A másik két csoportot az alkalmi önkéntes szülők alkotják, melyek közt a különbség abban volt, hogy önként, vagy csak kérés esetén vonódnak be a feladatokba.

1. típus: Az iskolai szintű döntésekbe is bevonódó, erősen elkötelezett önkéntes szülők

Az önkéntes szülők első csoportját azok a szülői munkaközösségi tagok alkotják, akik az osztály ügyei mellett az iskolai döntésekben is aktívan bevonódnak (11 interjúban került említésre ez a csoport). Az iskolák jellemzően a községben vagy kisebb városban található, javarészt állami fenntartású intézmények, ahol a diákok száma 200 fő alatti vagy 200 és 500 fő között van. Az iskolákban a hátrányos helyzetű tanulók aránya alacsony (5% alatti) vagy közepes (5-20% közötti), és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya szintén alacsony (5% alatti). A roma tanulók arányát tekintve két típusú iskola volt, az egyikben a romák aránya alacsony (5% vagy az alatti), a másikban pedig inkább magas (20% feletti).

A szülők legfőbb jellemzője, hogy mindnyájan az SZMK tagjai, és a többi szülőhöz képest jóval elkötelezettebben segítik önkéntes tevékenységükkel az iskolai munkát. Az SZMK tagokat osztályonként delegálják, és az esetek többségében osztályon belüli szavazás útján

döntenek arról, hogy mely szülők képviseljék az osztály érdekeit. Jelentkezők hiányában gyakori eset, hogy a már korábban megválasztott szülőket választják újra évről-évre. Jellemző továbbá, hogy a szülői munkaközösségi tagok elsőként értesülnek az iskolát érintő döntésekről közvetlenül az iskola vezetőitől. A vezetőségi megbeszéléseken résztvevő szülőknek iskolai szintű döntéshozó jogosultságuk van, és az iskolavezetés kikéri a szülői munkaközösségi tagok ötleteit, javaslatait az iskola és a tanulók életét is befolyásoló kérdésekben. Jellemzően az iskolavezetésen múlik, hogy milyen mértékben engedik a szülőket betekinteni az iskolai vezetés életébe, illetve hagynak beleszólást a szülők számára az egyes kérdésekben. Van olyan iskola, ahol a pedagógiai programot is együtt vitatják meg a szülőkkel, vagy új tantárgyak bevezetésével kapcsolatban is kikérik a szülők véleményét.

Ezek a szülők, a döntési feladatokon túl, aktívan részt vesznek az iskola életében felmerülő szervezési feladatokban is. A pedagógusok számára is nagy segítséget jelentenek, hiszen önkéntes munkájukkal a pedagógusok tanórai és tanórán kívüli munkáját is megkönnyítik. Az egyik megkérdezett pedagógus azt is kiemelte, hogy annak a sikere, hogy milyen jól tudnak együttműködni a szülők és pedagógusok, illetve fent tudják-e tartani a szülők motivációját és lelkesedését, az egyik legfőbb eleme, ezen szülők önkéntes munkájának elismerése és jutalmazása.

2. típus: Az osztályszintű döntésekbe és szervezési feladatokba bevonódó SZMK tagok

Az interjúk alapján a másik csoportot azok a szülők alkotják, akik szintén tagjai a szülői munkaközösségnek, azonban csak az osztályszintű kérdésekben hoznak döntéseket, illetve különböző szervezési-tervezési feladatok ellátásába vonódnak be. A háttér adatok szerint, míg az előző csoport elsősorban a kisebb településeken található iskolákban került említésre, az ebbe a csoportba tartozók jellemzően közepes vagy nagyobb városokban található, 200 diák feletti iskolákban fordultak elő, ahol

a hátrányos helyzetű és a roma tanulók aránya alacsony (5% alatti).

A munkaközösségi tagokat itt már nem feltétlenül szavazás útján választja meg a többi szülő, hanem leggyakrabban az a szülő tölti be ezt a szerepet, aki önként elvállalja. A szülők döntési jogköre alacsonyabb szintű, mint az előző csoportban, mivel az iskolát érintő nagyobb döntésekbe többnyire nincs beleszólásuk. Legfontosabb feladatuk, hogy menedzselik az osztály életét, többek között gondoskodnak az osztálypénzzel való gazdálkodásról vagy segítséget nyújtanak az iskolán kívüli programokban (pl. úszás kíséret, hajszárítás, programszervezés stb.). Gyakorlatilag mindenben lehet rájuk számítani, ott, ahol jól működik a rendszer. Volt, aki azt is kiemelte ki, hogy a többi szülő elvárja, hogy helyettük is az SZMK szülők segítsenek.

Ezen szülők feladata az is, hogy híd szerepet töltsenek be az osztályfőnök és a többi szülő között. Ez legtöbbször az információ továbbítását jelenti az osztályfőnöktől a többi szülő felé, illetve bizonyos osztályszintű kérdésekben a szülők javaslatairól tájékoztatják az osztályfőnököt. Az interjúk alapján kirajzolódik, hogy a pedagógusok számára jelentős támaszt jelent ezen szülők önkéntes munkája. Sok esetben, ahol az iskolában kevés humán erőforrás áll rendelkezésre, a pedagógusok rájuk támaszkodnak, ha segítségre van szükségük a pedagógiai munkájuk során.

3. típus: Alkalmi feladatokba önként bevonódó szülők

A harmadik csoportot azok a szülők alkotják, akik nem tagjai a szülői munkaközösségnek, azonban aktívan részt vesznek az iskola és az osztály életében. Nem kapcsolódnak be a döntéshozás folyamatába, azonban alkalmilag, egy-egy rendezvényen szívesen segítenek.

A háttér adatok szerint, míg az előző csoportok elsősorban az állami fenntartású iskolákban jelentek meg, itt nagyobb arányban szerepeltek az egyházi iskolák. Az iskolák többségében megyeszékhelyen található, kis vagy közepes tanulói létszámmal (500 fő alatti) jellemezhető,

és a hátrányos helyzetű és roma tanulók aránya alacsonynak (5% alatti) tekinthető.

A motivációkat tekintve legtöbbször önként ajánlják fel ezek a szülők a segítségüket, de a segítség fontossága mellett megjelenik a hasznosság érzése mint belső motiváció. A szülők számára nemcsak az a fontos, hogy segíthetnek a gyermekeknek, hanem az is, hogy ők maguk jól érezzék magukat a feladat közben, és hasznos dolgot végezzenek. Önkéntes feladataik javarészt az iskolai programokhoz és a rendezvényekhez köthetők. Elsősorban olyan feladatokba vonódnak be, ahol több segítőre van szükség, például teremdszítés, festés, árusítási feladatok. Míg a korábban bemutatott szülői csoportoknál osztályonként csak pár fő végzi a munkát, ezek a szülők nagyobb arányban, jellemzően csoportosan vonódnak be. Egyik pedagógus azt is kiemelte, hogy bár azok a feladatok, amibe a szülők bekapcsolódnak javarészt a fizikai erejüket veszik igénybe, van, ahol a szülők szakképzettségére vagy kapcsolati tőkéjére is szükség van.

4. típus: Kérésre bevonódó alkalmi önkéntes szülők

A szülők negyedik csoportját azok a szülők alkotják, akik az előző csoporthoz hasonlóan nem tagjai a szülői munkaközösségnek, azonban inkább csak az iskolavezetés vagy a pedagógusok felkérésére, esetleg kényszerből kapcsolódnak be az iskolai feladatokba. Ezek a szülők az iskolai vagy osztályszintű döntéshozás folyamatába egyáltalán nem kapcsolódnak be, kizárólag egy-egy rendezvényen segítenek.

Ez a szülői csoport elsősorban az állami fenntartású iskolákban van jelen. Az iskolák többsége községekben található, méretüket tekintve kis (200 fő alatti) vagy közepes létszámú (200-500 közötti) iskolák, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya közepes vagy magas, és magas a roma tanulók aránya is (20% feletti). Szocio-demográfiai szempontból tehát a négy csoport közül ezek a szülők kerültek említésre a leghátrányosabb helyzetű iskolatípusokban.

Míg az előző szülői csoport esetén a szülők

nagyobb számban, csoportosan vesznek részt a feladatokban, itt osztályonként néhány szülőt említettek a pedagógusok, akik kérésre, de bevonhatók a feladatokba. Ezek a szülők is hasonló feladatokba vonódnak be, mint az előző csoport tagjai. Jellemzően iskolai rendezvényeken vagy tanórán kívüli programokon segítenek.

Következtetések

A kutatásunkban pedagógusokkal készített félig strukturált interjúk által vizsgáltuk a szülők iskolai önkéntes munkáját. A 36 interjú mentén típusanalízist végeztünk. A kutatásunk legfontosabb eredménye, hogy négy szülői típus rajzolódott ki, amelyek mind az önkéntes munka gyakoriságában, jellemzőiben mind az iskolára vonatkozó sajátosságok mentén jelentősen elkülönültek. Az első típust alkották az iskolai szintű döntésekbe is bevonódó, erősen elkötelezett SZMK tagok, akik kistéleptől találatos, kisebb vagy közepes létszámú iskolákban kerültek említésre. A második típus az osztályszintű döntésekbe és szervezési feladatokba bevonódó SZMK tagok, akiknek jelenléte az interjúk alapján főként közepes vagy nagyobb városokban található nagyobb iskolákban volt kimutatható. A harmadik az alkalmi feladatokba (főként fizikai tevékenységekbe) önként bevonódó szülők, akik inkább az egyházi fenntartású iskolákban tanuló gyermekek szülei, és ahol alacsony a hátrányos helyzetű és roma tanulók aránya. A negyedik típusba a kérésre bevonódó alkalmi önkéntes szülők kerültek, akik külső motivációk alapján vonódnak be, s elsősorban a hátrányos helyzetű iskolákra jellemző ez a szülőitípus.

A kutatás azonban nem teszi lehetővé a széleskörű általánosítások levonását. A szülők önkéntes munkáját a jelenlegi kutatási szakaszban a pedagógusok tapasztalatai révén tudtuk értelmezni. A jelenlegi elemzés során használt adatok egy nagyobb kvalitatív kutatás részét képezik, amely nemcsak az önkéntességre fókuszált, hanem más bevonódási tényezőkre is, így korlátozott információt nyújtott a szülői önkéntességről. Továbbá a PISA vizsgálatokban kimutatott kelet és közép európai térségben tapasztalható

előny a szülői önkéntességben továbbra is jelen van, azonban ennek a ténynek pontosabban alátámasztására egy kvalitatív kutatás nem tud választ adni.

Az eredményeink azonban új betekintést nyújtanak a szülők iskolai önkéntes munkájának értelmezésébe. Míg a nemzetközi szakirodalom alapján azt láthatjuk, hogy a szülők iskolai önkéntességének hagyománya van, és nagy jelentőséget tulajdonítanak a szülők tevékenységének, addig magyarországi viszonylatban azt tapasztaljuk, hogy a szülők önkéntes munkája korlátozott, kevésbé kiaknázott terület. Úgy véljük, hogy magyarországi viszonylatban szorgalmazni kell a szülők önkéntességével foglalkozó kutatások lebonyolítását, hogy az eredményekkel a szakemberek munkáját támogassák. Ezeknek a jövőbeli kutatásoknak a szülők tapasztalataira kell alapozni, hogy teljes mértékben feltárják a szülők önkéntes munkavégzésének motivációját. A legfontosabb megállapításunk, hogy ki kell alakulnia egy előítéletmentes, bizalmi kapcsolatnak, ahol a szülők is bátran felmerik ajánlani a segítségüket. Az interjúalanyok válaszaiból az is felsejlik, hogy lenne igény a szülők önkéntes hozzájárulására, hiszen munkájuk sokszor nélkülözhetetlen az iskola életében.

Köszönetnyilvánítás

A cikk alapjául szolgáló kutatást az MTA-DE-Tanárok és Családok Kooperációja Kutatócsoportja valósította meg az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Program támogatásával.

Irodalom

- Aydinli, A., Bender, M., Chasiotis, A., Fons J.R. van de Vijver and Zeynep Cemalcilar (2015). Implicit and explicit prosocial motivation as antecedents of volunteering: The moderating role of parenthood. *Personality and Individual Differences*, 74, 127–132.
- Aguilar, A.C. (2021). Ways to improve parent involvement in south monterey county (Publication No. 988). *Digital Commons*. https://digitalcommons.csumb.edu/caps_theses_all/988
- Baquedano-López, P., Alexander, R. A., & Hernández, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149–182. doi:10.3102/0091732X12459718
- Brent, B. O. (2000). Do Schools Really Need More Volunteers?1. *Educational Policy*, 14(4), 494–510. <https://doi.org/10.1177/0895904800144003>
- Ceglédi, T., Fényes, H. and Pusztai, G. (2022). The Effect of Resilience and Gender on the Persistence of Higher Education Students. *Social Sciences* 11(93). <https://doi.org/10.3390/socsci11030093>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Csók C. & Pusztai G. (2022). Parents' and teachers' expectations of school social workers. *Soc. Sci.* 2022, 11(10), 487; <https://doi.org/10.3390/socsci11100487>
- Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Pearson.
- Dietz M. J. (ed) (1997) School, family, and community: Techniques and models for successful collaboration. Aspen.
- Delve, Ho, L., & Limpaecher, A. (2023, March 27). What Is Researcher Triangulation in Qualitative Analysis? <https://delvetool.com/blog/researcher-triangulation>
- Epstein, J. L. (2010). School, Family Community, Partnerships – Caring for the Children We Share *Kappan Magazine*, 92(3) 81–95.
- Fensterwald, J. (2022). Palo Alto sends SOS to parents: volunteer to keep schools open. EdSource.org. <https://edsource.org/updates/palo-alto-sends-sos-to-parents-volunteer-to-keep-schools-open>
- González-Patiño, J. & Poveda, D. (2015). Privileging the Individual Through the Collective Commitment: Parental Strategies and Dynamics Of Involvement in a Middle-Class School. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 316–336. <https://doi.org/10.17583/remie.2015.1524>
- Hamlin, D. & Angran Li (2019). The Relationship between Parent Volunteering in School and School Safety in Disadvantaged Urban Neighborhoods, *Journal of School Violence*, <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1700801>
- Haski-Leventhal, D., Metz, E., Hogg, E., Ibrahim, B.L., Smith, D.H., & Wang, L. (2016). Volunteering in three life stages. In D. H. Smith, R. A. Stebbins, & J. Grotz (Eds.), *The Palgrave handbook of volunteering, civic participation, and nonprofit associations* (Vol. 1, pp. 682-701). Springer, Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-1-137-26317-9_30
- Imre, N. (2017). *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában*. Ph.D. értekezés.
- Juknevičius, S. & Savicka, A. (2003). From Restitution to Innovation: Volunteering in Postcommunist Countries. In. Dekker, Paul, Halman, Loek (eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. (pp. 127–141.) Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Kocsis, Zs., Markos, V., Fazekas, E.; Pusztai, G. (2022). Az önkéntesség mint a szülők iskolai bevonódásának egy formája – szisztematikus szakirodalmi elemzés eredményeinek bemutatása. *Önkéntes Szemle*, 2(4), 57–87.
- Kovács K., Oláh, Á.J. Pusztai, G. (2024). The role of parental involvement in academic

- and sports achievement. *Heliyon*, 10(2).
- Lannert, J., & Szekszárdi, J. (2015). Miért nem érti egymást a szülő és a pedagógus? *Iskolakultúra*, 25(1), 15–34.
- Lemmer (2007). Parent involvement in teacher education in South Africa. *International Journal about Parents in Education*, 1(2), 218–229.
- Márton, E. (2019). *A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában*. Doktori (Phd) Disszertáció.
- Merchán-Ríos, R., Abad-Merino, S., & Segovia-Aguilar, B. (2023). Examination of the Participation of Roma Families in the Educational System: Difficulties and Successful Practices. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(1). <https://doi.org/10.17583/remie.11616>
- Major, E. (2023). Parent-Teacher Communication from the Perspective of the Educator. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), 13–24. <https://doi.org/10.37441/cejer/2023/5/2/13281>
- Marland-Peltoniemi, J. A. (2015). *Parent volunteer ghostland: Why is parental involvement in elementary education generally limited to the primary grades?*. Nipissing University.
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching* (3rd ed.). SAGE Publications Ltd.
- Myers, J. (2022). *Parent Volunteers and COVID-19: Balancing Necessity, Enthusiasm, and Caution*. Department of Liberal Studies.
- Nathans, L. & Revelle, C. (2013). An analysis of cultural diversity and recurring themes in preservice teachers' online discussions of Epstein's six types of parent involvement, *Teaching Education*, 24(2), 164–180, <https://doi.org/10.1080/10476210.2013.78689>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Tódor, I. (2023). The Impact of Secondary School Students' Perceived Parenting Values on School Choice. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), 37–43. <https://doi.org/10.37441/cejer/2023/5/2/13272>
- Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- Voicu, B. & Voicu, M. (2009). „Volunteers and volunteering in Central and Eastern Europe.” *Sociológia (Slovak Journal of Sociology)* 41(6), 539–563.
- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26, 215–240. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.215>

Different types of voluntary parental activities at school in the light of a qualitative research in Hungary

Abstract

In our current research, we examine parental volunteering through teachers. The field covered three Hungarian counties, with a high proportion of schools with disadvantaged student composition. The basic population consisted of teachers from primary and secondary schools (n=45), and we used multi-stage, stratified sampling. We processed 36 interviews in which parents' volunteerism was mentioned. During the analysis of the interviews, we performed a type analysis, during which four types of parent volunteers emerged: (1) parental community members who are also involved in school-level decisions, (2) Those who are involved in class-level decisions and organizational tasks, (3) Those who voluntarily get involved in occasional tasks, (4) Upon request they join occasionally. Our results show that motivation for volunteering and the promotion of volunteering in accordance with the competence of parents are essential.

teachers, parental involvement,
volunteering, parental volunteer
work, volunteer parents

LENDVAI LILLA, VÉGH JUDIT, DÜLL ANDREA, NGUYEN LUU LAN ANH

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és
Pszichológiai Kar
Interkulturális Pszichológiai és
Pedagógiai Intézet

Anyák pandémiás tanulással kapcsolatos tapasztalatai a COVID-világjárvány első két hullámában

Absztrakt

A pandémia alatti digitális oktatás során jellemzően az anyák segítették gyermekeik otthoni tanulását. Az első és második hullámban, 7 anyával felvett interjú kutatásunk célja az volt, hogy megismerjük az anyák pandémiás időszak alatti online oktatással kapcsolatos megéléseit. A félig strukturált interjúkat interpretatív fenomenológiai analízissel elemeztük. Eredményeink szerint a járvány első hulláma során a jelenléti oktatásról való váratlan átállás pszichésen megterhelő volt az anyák számára. A számos korábbi szerepük mellett most a főállású pedagógusi szerep is rájuk hárult, azonban gyermekeik jellemzően nem fogadták el őket ebben a szerepben. A megkérdezett anyák úgy érezték, az intézmények nem végeztek valódi online oktatást, valamint az első két hullám során jellemző központi szervezetlenség és következtelen intézményi kommunikáció negatívan hatott rájuk.

COVID-19, online oktatás, anyák tapasztalatai

Bevezetés

A COVID-19 pandémia világszerte jelentős terhet rótt az oktatás szereplőire minden járvány sújtotta országban (lásd pl. Ferdig et al., 2020; Chan et al., 2021; Jelińska & Paradowski, 2021; Lau et al., 2022; Besonia & Magnate, 2022; Zewude et al., 2023), hiszen a pandémiás tanulásra való átállás egyaránt nehézséget jelentett az intézmények, a fenntartók, a pedagógusok, a diákok és a szülők, sőt, az oktatásban érintett családok számára is. Magyarországon 2020 tavaszán vezették be a kijárási korlátozásokat, és 2020. március 13-án bejelentették, hogy az intézményeknek március 16-tól digitális távoktatásra kell átállniuk, péntektől átmenetileg felfüggesztik a jelenléti oktatást, hétfőtől pedig már online kell részt venniük az oktatásban. Az oktatás szereplőinek tehát egy hétvége állt rendelkezésére a tantermen kívüli, digitális munkarendhez való igazodáshoz (Lendvai, 2023).

Elméleti háttér

A COVID-19-világjárvány, valamint a jelenléti oktatás felfüggesztése miatt az anyák feladatai számos szempontból tovább nehezedtek, az eddiginél is több szerepben kellett helyt állniuk, és feladataik jelentősen sokrétűbbé váltak minden érintett országban (lásd pl. Del Boca et al., 2020; Farré et al., 2020; Hjalmsdóttir & Bjarnadóttir, 2020; Power, 2020), így Magyarországon is (lásd pl. Fodor et al., 2020; Lendvai et al., 2022). Jellemzően az anyák voltak azok, akik ebben az unikális válsághelyzetben – a gondoskodási többletmunka részeként – otthon maradtak gyermekeikkel, és segítették tanulásukat az online oktatás során is (Fodor et al., 2020; Duraku & Hoxha, 2020; Maspul & Amalia, 2021; N. Kollár, 2021; Lendvai et al., 2022). A pandémia az anyák öndeterminációjára negatív hatással volt (Lendvai et al., m. a.), a kiszámíthatatlanság, az eddig ismeretlen helyzetek és nehézségek sokasága miatt fokozott stresszt, nagyfokú szorongást és bizonytalanságot éltek meg, amely a pandémiás tanulás során is jelen volt, illetve arra is hatást gyakorolt (Maspul & Amalia, 2021). Nemzetközi vizsgálatok eredményei szerint meghatározó

volt a stresszhatás mértékének megélésében az is, hogy az anyákra milyen korú gyermekek gondozása hárult, ugyanis a nagyobb mentális egészségi kockázattal szembesülő csoportok közé tartoztak a gyerekek és a serdülők (Imran et al., 2020; Racine et al., 2020; Singh et al., 2020), valamint a 8 év alatti gyereke(k)et nevelő anyák (Cameron et al., 2020; Roos & Tomfohr-Madsen, 2020). Tehát mind az iskoláskorú gyermekeik szorongását, mind a sajátjukat kezelniük kellett, hiszen általánosan jellemző volt, hogy a szülők is fokozott stresszt, nagyfokú szorongást és bizonytalanságot éltek meg a pandémiás tanulás során (Maspul & Amalia, 2021).

Az anyák szorongását tovább növelte, hogy úgy kellett támogatniuk gyermekük otthoni tanulását, átvenniük a pedagógusok szerepét, hogy közben nem voltak elég felkészültek és képzetek ennek a szerepnek a megfelelő betöltésére (Palma, 2021; Besonia & Magnate, 2022). Többségük nem rendelkezett a gyermek oktatásához szükséges képzettséggel (még abban az esetben sem, ha egyébként pedagógusok voltak), és a szerepkonfliktus megmutatkozott a pedagógusi és anyai szerep összeütközésében is. Emellett számos esetben szükség lett volna fejlesztőpedagógusi, gyógypedagógusi vagy más szerepek betöltésére is, melyre az anyák szintén kísérletet tettek. További logisztikai kihívásokat jelentett, hogy annak érdekében, hogy az online oktatásban részt vevő gyermekkel tanulhasson az anya, a kisebb gyermekeket is le kellett kötniük, amihez jellemzően az online/digitális bébiszitterhez fordultak, és jelentősen növelték gyermekeik képernyő előtt eltöltött idejét (lásd pl. Hutton et al., 2020; Balogh & Lábadi, 2020).

A digitális eszközök használata egyre elterjedtebb a kisgyermekek körében (lásd pl. Rideout, 2017; Hutton et al., 2020), azonban a túlzott médiafogyasztás számos aspektusból negatív hatással van fejlődésükre (lásd pl. Hutton et al., 2020; Balogh & Lábadi, 2020). A legfrissebb, magyarországi mintán végzett, 1 éves gyermeket nevelő anyák mintájának vizsgálata azt mutatta (Balogh & Lábadi, 2020), hogy a pandémia előtt a gyerekek naponta átlagosan 43,2 percet töltenek

televízió nézéssel, a digitális eszközhasználat pedig átlagosan napi 47,5 perc volt. A kutatást 2019 áprilisában kezdték, és a pandémia első hullámában az adatfelvételt felfüggesztették, így jelenleg sajnos nem áll rendelkezésünkre arra vonatkozó adat, hogy Magyarországon milyen mértékű eszközhasználat jellemezte a pandémia alatt ezt a korosztályt, de valószínűsíthető, hogy ez a képernyőidő (a más korosztályt vizsgáló, nemzetközi tanulmányoknak megfelelően, lásd pl. Hutton et al., 2020) csak tovább nőtt. Emellett a családok digitális eszközökkel kapcsolatos nehézségeit nem csupán a képernyőidő növelése jelentette, hanem az is, hogy az otthoni tanuláshoz szükséges – jellemzően technikai – feltételek nem minden esetben voltak biztosítottak (pl. nem rendelkeztek a családok a pandémiás tanuláshoz elég digitális eszközzel) (Duraku & Hoxha, 2020). Az anyák tehát számos olyan váratlan, gyors és adekvát megoldást igénylő helyzettel szembesültek a világjárvány okán, amely az online oktatással kapcsolatba hozható. Ezért jelen vizsgálat célja volt feltárni, hogy milyen élményeik voltak az anyáknak a COVID-19-világjárvány miatt bekövetkezett online oktatással kapcsolatban, hogyan éltek meg az online oktatásra való átállást.

Módszer és minta

Jelen vizsgálat célja az volt, hogy feltárjuk az anyák gyermekeik pandémiás időszak alatti online oktatásával, otthoni tanulásával kapcsolatos szülői megéléseit és tapasztalatait. Ennek megfelelően kutatási kérdéseink a következők voltak:

- Milyen élményeik, tapasztalataik voltak a magyar anyáknak az online oktatással kapcsolatban a COVID-19 első és második hulláma alatt?
- Hogyan éltek meg a pandémiás tanulásra való átállást?

A COVID-19 első (2020 áprilisában és májusában) és második (2020. november végétől 2021. január elejéig) hullámában 12 anyával vettünk fel félig strukturált interjúkat, hogy képet kaphassunk a világjárvány alatti, gondoskodással

kapcsolatos megéléseikről. Ezek közül került kiválasztásra annak a 7 anyának a tapasztalata, akiknek gyermekei iskoláskorúak voltak, de legkisebb gyermekük nem töltötte még be a 10. életévét. Az interjúkat az alacsony elemszámú, homogén minta, valamint a kutatás fókuszja miatt interpretatív fenomenológiai analízissel (IPA) elemeztük (Smith et al., 2009; Kassai et al., 2017; Rácz et al., 2023). A világiárvány első hullámában történő adatfelvételkor az átlagéletkor 38,8 év volt (legfiatalabb: 35, legidősebb: 40). A vizsgálatban szereplő anyák gyermekeinek száma 2 és 4 közötti volt. Az interjúalanyok gyermekei között voltak, akik állami (5 család), és voltak, akik alapítványi (2 család) intézménybe jártak. (A minta bemutatását bővebben lásd az 1. táblázatban.) Az adatfelvételt az ELTE PPK doktori pályázata támogatta. Az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottságtól kapott engedély száma: 2020/165.

Az elemzés során az IPA segítségével vizsgálatunkban arra fókuszáltunk, hogy mit jelent az anyák számára az online oktatásra való átállás, és hogyan értelmezték az átállással és az online oktatással kapcsolatos tapasztalataikat. Az IPA-ban használatos „dupla hermeneutikát” alkalmazva (Rácz et al., 2023) kutatóként törekedtünk annak értelmezésére, hogy a résztvevő anyák hogyan értelmezik, milyen jelentéssel látják el a tapasztalataikat.

Eredmények

Eredményeink szerint az anyák pandémiás tanulással kapcsolatos tapasztalataiban meghatározó időszak volt a jelenléti oktatásról az online oktatásra való átállás (A), amely kezdeti bizonytalansággal, valamint a normatív krízisek módosult megélésével járt. Az online oktatással kapcsolatos kihívások (B) jelentős problémának bizonyultak, amely a sajátos nevelési igényű gyermekek esetében még összetettebb volt, és a lezárásokat követő jelenléti oktatás is a korábbtól eltérő nehézségeket rejtett. Az anyáknak különböző szerepekben (C) kellett helytállniuk, hiszen pedagógusként, óvónőként és fejlesztőpedagógusként is funkcionálniuk kellett. Végezetül azonosítottuk, hogy az anyák

értelmezése szerint a korábbi keretek és szabályok (D) rugalmas kezelése segítette a krízishelyzethez való adaptációjukat (lásd 2. táblázat).

A. Az átállással kapcsolatos megélések

A1 A kezdeti bizonytalanság

A megkérdezett anyák úgy érezték, a pénteki jelenléti oktatásról a hétfői digitális oktatásra való hirtelen átállás lelkileg is rendkívül megterhelő és traumatikus volt számukra. Nem tudták, mire és kire számíthatnak ebben a példa nélküli helyzetben, fokozott bizonytalanságot és stresszt éltek meg: „akkor alapvetően mindkét gyerek innentől beláthatatlan ideig itthon lesz. (...) a férjemmel még mindig ebben az attitűdben arról beszélgettünk, hogy egy hete nem tudtuk volna elképzelni azt az utópisztikus állapotot, amiben vagyunk (...), és még mindig egy ilyen... egy ilyen felhőben – szerintem – ültem, és akkor ezt tényleg így próbáltam megérteni.” (Blanka). Sok esetben szinte sokkolóan hatott az átállás elrendelése, a váratlan döntés rendkívüli mértékben felzaklatta őket amellet, hogy jellemzően logikátlanak találták magát a megvalósítást is, amely így mindenféle támasz nélkül hagyta, és gyors cselekvésre kényszerítette őket: „Úgyhogy ebbe belecsöppenni, hogy tényleg péntekről hétfőre... hát, nagyon durva. (...) Tehát ez a kommunikáció, amit ez a kormány művel, ez egyszerűen felháborító. Amikor még két nappal ezelőtt azt mondja, hogy itt aztán nem lehet iskolákat bezárni! Hát ki készült erre fel? Hát senki! (...) Ez is olyan sokkoló, hogy egyszerűen nem is értem, ezt hogy gondolták. És akkor ahelyett, hogy legalább akkor adták volna ki a tavaszi szünetet, (...) hogy próbáljunk valahogy átállni, meg találjuk ki, hogy mi legyen... de nem. Hétfőn akkor már kezdjük. Hát ez egy eleve halálra ítélt dolog volt, abszolút. De hát az elmúlt egy hónapban se' sok minden történt. (...) Valahol működik, hát nálunk nem.” (Tímea).

Ez a fajta – hirtelen átállással és információhiánnyal járó – átállás az anyákra frusztrálóan hatott még abban az esetben is, ha úgy gondolták, rendelkeznek a szükséges

III. Új utak a szülőkkel az iskolai munkában

digitális skillekkel, vagy számítottak arra, hogy sor kerülhet a jelenléti oktatás felfüggesztésére. A bizonytalanság és rosszul kivitelezett átállás feszültségeket eredményezett: „az első egy hét volt az, ami nagyon feszült volt. Tehát ki küldi, melyik tanár küldi, hova küldi, hogy kéri vissza? Ők se' tudták, nem működik, nem tudom. Az első hét az nagyon döcögős volt, kimondottan. Még a második hét sem volt az igazi, tehát nekünk majdnem két hét kellett ahhoz, hogy ki tudjuk alakítani a normál napi rutinunkat, ahol már úgy mennek a dolgok, hogy élhető az életünk így. Nem vagyunk digitális analfabéták, mert a férjem is már elég jól benne van, nekem is korábban volt webáruházam, azzal is foglalkoztam. Picit konyitunk hozzá, és még így is nagyon nyögvenyelősre sikerült.” (Szilvia).

A2 Adaptálódni a váratlanhoz

A gondoskodás részeként az anyák saját felelősségüknek tekintették azt is, hogy gyermekeiket felkészítsék az online oktatásra való váltásra, amihez viszont nem kaptak semmilyen kapaszkodót, nem tudták, mi várható, mikor mehetnek majd vissza az iskolába, meddig tart ez az állapot. Ez a rendkívüli bizonytalanság különösen abban a helyzetben okozott fokozott stresszt a szülő számára, amikor egyik gyermeke Asperger-szindrómás személyként várhatóan

eleve nehezen adaptálódott az új helyzethez. Ekkor az anyá (Tímea) azt élte meg, hogy eszükön a helyzetben, nem tudja, hogyan készíthatná fel az autizmus spektrumon lévő gyermekét arra, amiről ő maga sem tudja, milyen jövőbeli változásokat rejt. Emellett más, a fejlesztéshez köthető csoportok működéséről sem tudott semmi biztosat, ezért inkább a fokozatos információnyújtás mellett döntött: „Beadagoltam a lánynak (kisebbik gyermek), hogy már nem nagyon lesz iskola, csak szeptemberben, talán. De a (mondta az autizmus spektrumon lévő gyermek nevét)-nak még nem mertem megmondani, hogy tanulócsoporthoz sem lesz már soha többet. Úgyhogy ez még előttem áll, de majd, azt majd nyáron.” (Tímea).

A reziliencia, a váratlan helyzetekhez való megfelelő adaptálódásra való készség olyan tulajdonság volt, amit az anyák megpróbáltak gyermekeikben is elmélyíteni, hangsúlyozni annak jelentős szerepét, és példát mutatni a helyzetek adaptív kezelésében: „Tehát az nálunk régóta családi szabály, hogy az alkalmazkodás a túlélés kulcsa. (...) most is rögtön, mielőtt az iskolát bezárták volna, már beszéltünk erről, hogy mi fog történni. (...) Én már nem engedtem őket előtte, nem lehetett tudni, hogy mikor zárják be az iskolát. (...) Nyilván ők (a gyerekek) rögtön nem tudták felmérni, hogy ez mivel fog járni, (...)

Név	Életkor	Lakhely	Gyermekek száma	Gyerekek életkora	Intézmény típusa	Intézményi tagozat	Foglalkozás
Blanka	39	főváros	2	3/7,5 évesek	alapítványi	bölcsőde/ballagó óvodás	ped. szakértő, kutató
Adél	35	falu	2	5/8 évesek	alapítványi	középső csoport/2. osztály	pedagógus
Szilvia	40	város	4	3/5/9/12 évesek	állami	kiscsoport/középső csoport/4. osztály/6. osztály	bolti eladó
Eszter	40	megyei jogú város	2	6/14 évesek	állami	1. osztály/8. osztály	pedagógus
Tímea	40	város	2	8/10 évesek	állami	2. osztály/4. osztály	környezetvédelmi munkatárs
Júlia	38	város	3	4,5/6,5/9,5 évesek	állami	középső csoport/1. osztály/4. osztály	főállású anyja
Réka	40	falu	2	10/13 évesek	állami	5. osztály/7. osztály	dajka

1. táblázat. A kutatásban résztvevők bemutatása (minta)

Főtémák	Altémák
A, Az átállással kapcsolatos megélések	A1, A kezdeti bizonytalanság
	A2, Adaptálódni a váratlanhoz
	A3, Normatív krízisek megélése a pandémia idején
B, Az online oktatás lebonyolításával kapcsolatos kihívások	B1, Az anyák szerepe az online oktatásban
	B2, A jelenléti oktatás új nehézségei
	B3, Sajátos nevelési igényű gyermekek online oktatásának nehézségei
C, A különböző szerepekben való helytállás	C1, Szerepkonfliktusok az online oktatás során
	C2, Az online oktatás hatása az otthoni anyai működésmódokra
D, Keretek és korlátok újragondolása	D1, A szabályok lazítása mint protektív tényező
	D2, A digitális babysitter segítése

2. táblázat. Fő- és altémák.

igyekszünk ezt így humorral kezelni. Vannak benne mélypontok, akkor megvisszataljuk egymást, és akkor tovább (nevet)” (Szilvia).

A3 Normatív krízisek megélése a pandémia idején

A megkérdezett anyák számára az olyan normatív krízisek, mint az óvodától való búcsú, az iskolaválasztás, beiratkozás és felvételi a pandémia első hullámában másképp zajlottak, mint amire a világjárvány előtt készültek. Információhiány, bizonytalanság és fokozott stressz megélése jellemezte ezt az időszakot: „a kislányom 7 éves, és kedden ment volna felvételire az iskolába, amire nem ment el, mert taknyos volt, és ezért rákövetkező héten hétfőn lett volna a felvételi pótlás, de nem történt meg, úgyhogy most itt vagyunk, hogy nem tudjuk, hogy akkor ez az iskola, amit szeretnénk, azzal most mi lesz, meg hogy lesz, meg felvették vagy nem vették fel, és már ugye zajlik a beiratkozás. (...) És egyrészt bízunk benne, hogy felveszik, másrészt bízunk benne, hogy nem lesz drágább a sulis attól, hogy

ilyen szintű recesszió jön.” (Blanka). Tehát az iskolakezdéssel kapcsolatban akár egzisztenciális szorongást is megélhettek az érintett anyák.

Emellett az óvodától való búcsú, a ballagás sem úgy zajlott, ahogy azt az anyák korábban tervezték, és amely így tovább nehezítette a döntéshozatalukat, sok esetben magukra hagyva őket. „Az is rossz, hogy a Zsuzsinak így ér véget az óvodája, hogy egyik napról a másikra (...). Semmiféle levezetés, vagy semmiféle ilyen beszélgetés arról, hogy most akkor el fogtok ballagni, vagy most vége lesz az ovinak (...) biztos csinálnak majd egy búcsúztatót vagy egy ballagást, én ebben nem kételkedem, (...) az iskolaválasztás is, az is félbe lett vágva (...) minden helyen most kezdődött volna el a mindenféle óvodásokat hívogató program, ezeken nem tudtunk részt venni (...) lényegében nekem kellett döntenem, mert hogy én voltam egyedül mindenhol, úgyhogy ez megint így az én nyakamba szakadt, ez a döntés, mert Sanyi (férj) nem látott rá semmi ilyesmire, mert ugye utána jöttek volna a mindenféle napok, amire mondtam volna már, (...) hogy jöjjön el ő is, de hát mindent töröltek” (Júlia).

Különösen nagy nehézséget jelentett a pandémiás iskolakezdés, hiszen szintén nagy terhet rótt az eszköztelenség, a szakmai tudás hiánya az anyákra: „most tanulnak írni, olvasni. (...) ugye hiába kapom meg, látom minden nap, amikor felrakják a házit, meg hogy mit kell csinálni. Azért az nincs odairva utasításként, hogy akkor ezt így tanítsd meg, úgy tanítsd meg.” (Júlia). Azért is jelentett az iskolakezdés fokozott megterhelést, mert teljes jelenlétet, nagyfokú koncentrációt kívánt meg az anyáktól: „Azért az olvasás, meg ilyesmi, azért azt nem lehet úgy, hogy az ember közben mosogat” (Eszter). Közben pedig a gyermek lelkivilágára, az iskoláról alkotott képére is igyekeztek hatással lenni, hiszen „ők (a gyerekek) azt hiszik, hogy az iskola ilyen. Ők nem látták az iskolát úgy, hogy bemehetnek a szülők, meg kézfertőtlenítés, meg maszk, meg nem tudom micsoda. Hanem ez bennük úgy rakódik le, hogy ez az iskola már ilyen” (Eszter).

Emellett úgy érezték, a világjárvány – a kiszolgáltatottság érzése mellett – hatással volt az új identitásuk megélésére is: „Nem látsz bele az iskolai életbe. Nem szocializálódasz iskolás gyerek szülőjévé. Nem szocializálódtok iskolás gyerek családjává. Nem tudod, hogy hogyan támogasd a gyereket. Azt sem tudom, hogy néz ki az osztályfőnök (...). Nem egyértelműek az infók, (...). probléma van azzal, hogy mekkora mennyiséget lő be feladatnak (a pedagógus). (...) nem tudsz tájékozódni, nem tudod, hogy mi van, nem tudod, hogy halad a gyereked. Csak bízni tudsz benne, hogy oké” (Blanka).

B. Az online oktatás lebonyolításával kapcsolatos kihívások

B1 Az anyák szerepe az online oktatásban

Az interjúalanyok szerint az állami intézmények online oktatása többnyire kimerült abban, hogy online elküldték a tananyagot, a feladatok abszolválása otthoni feladat volt, ami a gyerekek mellett őket is terhelte. Úgy érezték, rájuk hárul a pedagógusi munka egy (vagy teljes) része, ezért megfogalmazták, hogy „én digitális oktatásnak se nevezném ezt igazából”, „egyrészt nem hatékony,

mert nincs, aki elmagyarázza a gyerekeknek az anyagot, tehát itt nem anyagleadás van, hanem megkapják, és önállóan fel kell dolgozni. (...) azért folyamatban rájuk kell nézni, ott kell velük lenni, ha valamit nem értenek, akkor elmagyarázni – már, amit tudok.” (Szilvia).

Előfordult azonban egy-egy olyan tantárgy, amelynek pedagógusát hatékonyabbnak érezte az anya, de még ebben az esetben is terhelte a szülőt a feladat elvégzése: „jól csinálják egyébként szerintem, (...) úgy veszi fel a videókat, hogy olyan, mintha órát tartana, (...) a gyerekek kell összeállítani egy dolgot, amit megírat valamelyik családtagjával, ő neki kell kijavítani, és ezt kell visszaküldeni (...). Az elején soknak tűnt, mert akkor még nem tudtuk, hogy mi hogyan lesz, meg ők sem tudták, de szépen kialakult. (...) legtöbbször itt kell ülni vele, mert, ha nem, akkor elkalandozik, aztán mindenfélét csinál (...). Így számítógéphasználatból viszont fejlődik, (...) amikor gépelni kell, (...) abban nincsen gyakorlata, azt megunja gyorsan, de akkor is mondjuk én azt írom le, amit ő diktál, tehát nem én írom meg helyette” (Júlia). Tehát abban az esetben is, ha a megkérdezett anya elégedett volt az online oktatás menetével, szükségszerű volt, hogy ott üljön gyermeke mellett, és segítse őt a feladatok megoldásában/benyújtásában. „Úgy szoktuk, hogy kérdezem tőle, én felírom a házi feladatot, ő mindig szól, hogy (...) >>anya, nézd meg, jó-e így<<, ilyeneket szoktunk. (...) bármiből, hogyha gyűjtőmunka van, akkor segíték nekik (...). Mi Öcsikével (másik gyermekkel) meg nekiállunk, megcsináljuk a feladatokat, segítük, elmagyarázom, aztán haladunk, muszáj. De a tanárok is nagyon jófejek, mert mindenki segít. Itt azért falun más, szerintem, mint városban. Itt bármi van, ugye itt személyesen ismer mindenkit, szülőket is, mindenkit” (Réka). Tehát meghatározónak vélték a lakhely közösségre gyakorolt hatását is.

Különbséget kell tennünk az alapítványi és az állami oktatás során nyújtott támogatás között is, valamint az állami intézmények pandémiás oktatása, fellépése és szülői terhelése sem volt egységes. Adél nagyobbik gyermeke alapítványi

iskolában kezdte meg az első évét a pandémia kitörésekor, ahol valós időben megtartott órák voltak. Azonban itt is jelen volt az anya az online oktatást támogató résztvevőként. Adél úgy érezte, a világjárvány miatt a korábbinál több oktatással kapcsolatos teher hárul rá: „*Úgyhogy nagyon keveset kell hál' Isten tanulnunk (...). Nagyrészt megcsinálják, egy-két feladatot kap egy tárgyból, és azt kell megcsinálnom vele. Ez így teljesíthető, de mindenképpen több, amit így vele foglalkoznom kell. Azért az online oktatásba is be kell segítenem, ha néha kérdései vannak, vagy nem tudja kezelni a gépet, (...) munkafüzetből kell együtt dolgoznunk itthon, ami a házija, és azt ugyanúgy fel kell tölteni. Ezek nem voltak egyáltalán (a pandémia előtt), és így mindenképpen több.*” (Adél).

Azonban hasznosnak is ítélték ezt az időszakot, mert jobban megismerhették gyermekeik tanulási képességeit, valamint a gyerekek és az interjúalanyok maguk is tanultak, hogy fejlődhessenek, illetve taníthassanak. Abban az esetben, ha az anya korábban nem foglalkozott a digitális technikákkal, az online oktatás miatt a világjárvány elején utána kellett néznie az online oktatáshoz szükséges alapoknak: „*engem nem érdekelnek a számítógépek, nem érdekelnek ezek a mindenfélék, úgyhogy ezek távol állnak tőlem nagyon. Most én is sokat tanultam, mert az iskola miatt kell*” (Júlia).

B2 A jelenléti oktatás új nehézségei

A második hullám során újra jelenléti oktatásra került sor, amely azonban nem volt folyamatos; a megbetegedések miatt előfordultak karanténok, amelyek az anyák számára kiszámíthatatlanok és követhetetlenek voltak. Volt olyan többgyermekes interjúalany, aki a vírustól való félelem miatt továbbra sem vitte iskolába a gyermekeit, akik elmondása szerint „*gyakran hiányolják a közösséget*” (Szilvia). Szilvia mégis olyan fokú szorongást élt meg a vírus kapcsán, hogy felelősségteljesebb döntésnek találta, ha gyermekeit megvédi a fertőzés kockázatától. Jellemzően a karácsony előtti két hétben már a többi interjúalany sem vitte gyermekeit közösségbe, így iskolába sem, „*mert akkor*

tutira lejár az az idő, ami” (Júlia) szükséges, és együtt tudják tölteni rokonaikkal a karácsonyt. Ilyen esetekben már nem került sor teljes online oktatásra, a pandémia előtti időhöz hasonlóan a gyerekek írásban kapták meg a házi feladatokat, ami azonban ugyanúgy szülői segítséget igényelt.

A karantén tekintetében erőteljes különbség volt megfigyelhető abban, hogy alapítványi vagy állami iskolába jártak-e az interjúalanyok gyermekei. Abban az esetben, ha alapítványi iskola diákja került karanténba, részt tudott venni online módon a jelenléti oktatásban. Azonban ez az állami intézményekben változó volt. Az alapítványi iskolák online oktatása hozzájárult ahhoz, hogy az anyák gördülékenyebben térjenek vissza a pandémia előtti feladataikhoz és tevékenységeikhez: „*erre a négy napra volt online oktatásban, de ugye egyébként meg megy iskolába, szóval ez teljesen más olyan szempontból, hogy én megyek dolgozni, bejárok dolgozni*” (Adél), el tudja látni a fizetett munkáját, nem kötik ezek a korábbi korlátok. Az anyaként az online oktatásban részt vevő interjúalanyok általános tapasztalata nem volt ilyen kedvező, a karanténnal és a megbetegedésekkel kapcsolatos tájékoztatást rendkívül hiányosnak érezték, informálisan jutottak információkhoz – sok esetben a gyermekeiktől – arról, hogy melyik pedagógus került karanténba, vagy arról, hogy bezárták valamelyik tagozatot, és ez a bizonytalanság növelte frusztrációjukat.

B3 Sajátos nevelési igényű gyermekek online oktatásának nehézségei

A sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő anyák számára különösen nagy megterhelést jelentett a digitális oktatásra való átállás. Az autizmus spektrumon lévő gyermek édesanyja (Tímea) számára nagyon nehéz volt a váltás, mely szerint várhatóan hosszú távú destruktív következményekkel jár majd, amit próbált az adott helyzetben megfelelően kompenzálni. Úgy gondolta, ez a váratlan és rendkívüli tapasztalat segíthet a tipikus fejlődésű gyermeket nevelő szülőknek is megérteni, hogy mit élnek át ők – sajátos nevelésű igényű gyermeket nevelő anyák

– nap mint nap, valamint ők is szembesülhetnek azzal, hogy ez az oktatási forma ilyen feltételek és körülmények között általánosan nem működőképes: „*Tényleg együttérzek mindenkivel, aki most szembesül ezzel az otthon tanítással, mert én már két éve nyomatom, és tudom, hogy nem megy. Tehát nem működik. Tudom, az enyém speciális igényű, de szerintem... a többi se nagyon. Mert nagyon szép és kellemes megfogalmazás ez a digitális távoktatás, de ez nagyrészt azért semmit nem takar az égvilágon: se' digitálisat, se' távoktatást*” (Tímea). Az SNI-s/BTMN-es gyermekek fejlesztése sem „bepótolható” az ebben az időszakban bekövetkezett kiesés (nincs tanulócsoporthoz, fejlesztés, korrepetálás), ami átlagon felüli frusztrációt jelentett az érintett anyák számára.

A tanítással kapcsolatos, fizetetlen munkaterhek esetükben tovább nőttek, de jellemzően úgy fogalmaztak, hogy „*nem baj, én már megszoktam. Nekem annyira nem volt újdonság, hogy tanulni kell vele (...), de most egy kicsit több, mert az órai anyag is ide marad. Én magyarázom, én próbálom megoldani, hogy megértse. Nem olyan könnyű, de hát jó' van. Tudod, Jóisten azért adta, mert meg tudjuk csinálni*” (Réka). „*Az ötödikesem az már csak azért is, hogy poén legyen, diszlexiás, diszkalkuliás, diszgráfiás, ADHD és figyelemzavaros. (...) A tananyagot is te adjad le neki úgymond, amit átküldenek, meg magyarázzak, meg még fejlesszek is pluszba*” (Réka). Ezekre a többletterhekre normatívként tekintettek, hiszen „már megszokták” a tanulással járó nehézségeket és plusz feladatokat. „*Van, amikor egész belenyugszom, főleg amikor sok a feladat, és nem érek rá azzal foglalkozni, hogy nekem milyen rossz*” (Eszter). Eszter elmondta, hogy diszlexiás és nehezen motiválható gyermeke tanítását tartotta a járványhelyzet legnagyobb kihívásának, de a pedagógusokkal való együttműködés sem volt számára zökkenőmentes. Ugyanakkor – sorstársaihoz hasonló módon – ő is úgy próbált megküzdeni a támogatás nélküli helyzettel, hogy a kényszerű online tanulás pozitív aspektusaira, hozadékaire fókuszált, pl. elmondta, hogy a világjárvány lehetőséget teremtett arra, hogy jobban megismerje gyermekét, valamint

gyermeke tanulási szokásait, módszereit és nehézségeit: „*Egyébként bizonyos szempontból nem is olyan rossz ez, hogy most ilyen házi tanítást játszok, meg sokkal jobban megismerem őt, meg azt, hogy hogyan tanul. Eddig is tanultam vele, de azért sokkal jobban tudtam támaszkodni az iskolára, most már nem tudok*” (Eszter). A megkérdezett anyák tehát jellemzően igyekeztek a megoldásokra fókuszálni, hatékonyan túllépni a nehézségeken, saját erőből megoldani azokat, ami azonban – az évek során szerzett rutin és tudás ellenére – különösen nehéz volt.

C. A különböző szerepekben való helytállás

C1 Szerepkonfliktusok az online oktatás során

Az anyák az online oktatással kapcsolatosan számos kritikát megfogalmaztak, hiszen az oktatási többletterhek erősen hatottak rájuk, mivel jellemzően ők tanultak a különböző korú és támogatási igényű gyermekeikkel. „*Tehát azért jelenpillanatban vagyok óvónéni, bölcsődei dadus, meg ötödikes tanító, tanár több tantárgyból, meg harmadikos tanító. Úgyhogy ez így, hát vicces a dolog, de megoldjuk, nincs más választásunk*” (Szilvia). Sok esetben tehát egyszerre számos pedagógusi szerepben is helyt kellett állniuk az anyáknak, pl. óvónőként, tanítóként, tanárként és fejlesztőpedagógusként is, miközben azt érezték, az ő felelősségük megoldani ezeket a helyzeteket.

Nehézséget jelentett, hogy az anya nem a gyermeke pedagógusa, és nem tekintettek rájuk gyermekeik tanárként, miközben ők maguk gyakran úgy érezték, hogy ennek a szerepkörnek a betöltése destruktívan hat az anya-gyermek kapcsolatukra: „*tanár lévén én nem tartom egészségesnek azt, hogy a szülő a gyereknek a tanára, mert ez – legalábbis nálunk, ez – nem működik. Én szívesen tanítanám, de nem nagyon fogadja el az én magyarázatomat, és én ezért nem is nagyon szeretném átvenni a tanár helyét, csak annyira, amennyire kell ebben a helyzetben*” (Adél). Még azokban az esetekben is nehézséget jelentett ez a szerepkonfliktus, amikor az interjúalany végzettsége szerint pedagógus volt.

Azoknak az interjúalanyoknak, akik sajátos nevelési igényű gyermeket is neveltek, nem pusztán a pedagógusi szerep adódott az otthoni tanuláshoz, hanem a sajátos nevelési igényekhez fűződő egyéb szerepek ellátása is. Az érintett anyák sok esetben az eszköztelenség miatt tehetetlenséget, a kompetencia hiányából fakadó frusztrációt éltek meg: „nem nagyon tudok mit csinálni, mert nem nagyon vagyok se’ fejlesztő, se’ gyógypedagógus. Úgyhogy én magamtól nem nagyon tudok mit kitalálni, hogy most éppen mit kellene, meg hogy kellene vele csinálni, hogy ez jó legyen. Bár energiám se’ lenne rá, mert ugye a kicsit azért még tanítani is kéne mellette. Őt is tanítani kéne, de őt nem tudom. Még mindig nem vagyok se’ fejlesztő, se’ gyógypedagógus. De még ha az lennék, se’ fogadná el tőlem, mert én az anyukája vagyok. És az autizmusban ez eléggé... ilyen elhatárolható területek. (...) emberekhez meg terekhez kötik a tevékenységeket. És itthon az anyukája az nem tanítónő, nem fejlesztő, nem semmi, hanem csak az anyukája. Úgyhogy nem nagyon tudok vele érdemben haladni” (Tímea). A sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő anyák ugyan eleve többlettudással rendelkeztek, mindannyian jártasak voltak valamilyen szinten a gyermek fejlesztésében, de még abban az esetben is, ha az anya úgy érezte, hogy rendelkezik a gyermeke tanításához szükséges szakmai tudással és kompetenciákkal, a gyermek nem fogadta el őt pedagógusként: „azt mondom, hogy készen állok a feladatra, (...) de nem nagyon fogadott el tőlem segítséget. (...) azt vettem észre, hogy ez meg a szülő-gyermek kapcsolatunknak árt, hogyha én folyamatosan keménykedem” (Eszter).

C2 Az online oktatás hatása az otthoni anyai működésmódokra

A megkérdezett anyák úgy érezték, az intézmény segítő közreműködésének hiánya jelentőssé vált: „mondjuk nagyon röhögök, van egy ilyen Facebook meme, hogy >> így nézek ki, amikor mások arról beszélnek, hogy az ő életük olyan karanténban, mint az enyém normál esetben.<< (...) az én életem nem fordult fel teljesen fenekestül. De azért, amikor intézményesítve vannak a gyerekek, azért van nekem is egy szusszanásnyi időm. Na

most ez nincs. Azért valami nem változott, és mégis átfordult fenekestül, hogy olyan szempontból, hogy én nagyjából itthon vagyok a gyerekekkel, olyan szempontból nem változott semmit. És most, hogy az összes gyerek mindennap itthon van, azért mégiscsak... izgi ez” (Szilvia). Általában az online tanulás összefonódott az anyák más szerepeivel, valamint más családtagok otthoni munkavégzésével, időtöltésével is: „a napi teendőket akkor tudtam jobban elvégezni, amikor intézményben voltak a gyerekek, és akkor a legkisebbel itthon elboldogultam. Most annyiban változott a dolog, hogy mivel mindenki itthon van, és ketten iskolások, ketten délelőtt tanulnak, így közben le kell kötnöm az óvodást is, és a két és fél évest is. Ráadásul a férjem általában itthon home office-ből dolgozik. Úgyhogy még csöndben is kell legyünk viszonylagosan, hogy ő is tudjon videokonferencián részt venni, és ne hallatszódjon be a családi élet, meg a gyerekek is tudjanak tanulni” (Szilvia).

Az anyai fizetett munkavégzés, a home office teljesen igazodott a gyermek online tanulásához, az anyák saját igényeiket háttérbe szorították: „megpróbálok nem akkor dolgozni, amikor a nagyobbik gyerekem online tanul, mert akkor a kicsit le kell kötni. (...) hál’ Istennek van külön helyiség (...). Kimegyek, a kicsivel társasozunk, akár pakolászunk együtt, és hogyha a nagylány végzett, akkor meg becsatlakozik hozzánk. Valahogy így próbálok. És én meg inkább éjszaka dolgozom, (...) ha a gyerekek elaludtak” (Adél). Tehát az anyák próbálták a saját és a család életét az online oktatás köré szervezni, és a család minden tagját megfelelően lekötöni, ami szintén – kizárólag – az ő feladatukká vált. Nehezen élték meg azt, hogy ezeknek a kihívásoknak is eleget tegyenek: „egyedül itthon ezzel a két gyerekkel valami borzasztó. Az nagyon-nagyon nehéz. Főleg most, hogy megint rossz idő van, ki se’ tudunk menni, de hát amúgy se’ nagyon. És ma még nem volt sulis! Úgyhogy holnaptól megint kezdődik a még jobb, amikor még tanítani is kellene, meg dolgozni is kellene, meg satöbbi. Meg az kellene, hogy ne öljék meg egymást itt közben, erre kéne a legjobban figyelni” (Tímea).

D. Keretek és korlátok újragondolása

D1 A szabályok lazítása mint protektív tényező

Az anyák idővel (jellemzően a második hullámra) jelentősen lejjebb adták a gyermekükkel és az ő érdemjegyeikkel, valamint a korábbi keretek és szabályok betartásával kapcsolatos elvárásait. Sokkal inkább saját és gyermekeik pszichés egészsége került előtérbe. Úgy ítélték meg, hogy mindannyiuk számára csökkent stresszmegélést eredményez, ha a közösen töltött idő kereteit megváltoztatják: „lazítunk az otthoni szabályokon, nem kell reggel olyan korán felkelni, mi együtt is tudunk reggelizni, meg ebédelni (...). Ez nekünk fontos. (...) nem az van reggel, hogy >> Űristen, bekapunk valamit, és rohanunk, mert elkésünk!<<. Szépen leülünk, és komótosan megreggelizünk, és aztán nekiállunk a tanuláshoz. Ez pont annyi időbe belefér, míg el kellett volna őket vinni óvodába, meg iskolába” (Szilvia), és így alkalmuk van nyugodtabban elkezdni a tanulást.

Azzal, hogy a jelenléti oktatás során kötelező időkeretet felülírták, rugalmasan kezelték a helyzetet, lehetőséget adtak mindenkinek arra, hogy saját maguk alakíthassák ki a kereteket: „Én nem szoktam őket felébreszteni reggel, alszanak, ameddig alszanak. Aztán úgy vagyok vele, hogy most nem maradunk le semmiről igazából. (...) valamikor már kilenckor tanulunk, de van, hogy tizenegykor állunk neki, szóval így össze-vissza. Igazából próbálok tartani azt, hogy délelőtt megtanulja Jani azt, amit meg kell tanulnia, de van, hogy átcúszik délutánra is” (Júlia). Ezeknek a kereteknek a rugalmas kezelése különösen abban az esetben volt az anyák számára is célravezető, amikor több gyermek otthoni gondozását kellett párhuzamosan ellátniuk, mert ilyenkor gyakran lelkiismeret-furdalást érezték amiatt, hogy nem tudják mindegyik gyereküknek megadni azt az odafigyelést, ami korábban természetes volt, és igyekeztek kompenzálni: „ez volt az egyik, amit mondtunk, hogy lehet majd tornázni meg focizni a nappaliban. Sokat fogunk együtt kreatívkodni, ami így is van, mert délutánonként azért elég sok mindent csinálunk a picikkel, amikor ugye

kompenzálódni a délelőtti zombulást, hogy csórikáimnak mesét kell, szegény gyerekeknek (nézniük). (nevet) Délután több mindent csinálunk együtt. Gyurmázni szoktunk. (...) Karanténovít tartunk, karanténsulit tartunk, és hát délután meg sokat társasozni szoktunk legtöbbit” (Szilvia). Tehát az online oktatás időszájában nem kizárólag a gyermekkel való tanulás hárult az anyákra, hanem próbáltak minden szerepükben és minőségükben úgy teljesíteni, hogy gyermekeik a lehető legkevésbé szenvedjenek hiányt a pandémia alatt, ezzel tovább növelve saját terheiket.

D2 A digitális bébiszitter segítése

Az anyákat az eszközhasználattal kapcsolatos nehézségek és a korábban felállított korlátokkal kapcsolatos újragondolások is terhelték, valamint további lelkiismeret-furdalást okozott a digitális eszközök használata ebben az időszakban. Azon túl, hogy egyes esetekben „nem is volt elegendő számú készülék, mert én határozottan ellenzem azt, hogy telefonozzanak, hogy játszanak rajta. Tehát úgy kellett beszerezni készülékeket, hogy a nagyok tudjanak tanulni, mert a mi készülékeink száma nem volt elegendő ahhoz, hogy ezt csatarendbe tudjuk állítani. (...) most ez a helyzet megkívánja, hogy többet nézzenek mesét, mint ami. Nálunk TV sincs itthon tudatosan. Most így digitális eszközökről ontjuk nekik a mesét, hogy egyszerre két helyen tudjak lenni” (Szilvia). Ugyanis ahhoz, hogy az anyák egyéb teendőiket is el tudják végezni, jelentősen meg kellett növelniük a kisebb gyermekek képernyőidejét is, amellet, hogy a nagyobb gyermekek az online oktatás miatt szintén több időt töltöttek a digitális eszközök használatával. Ahhoz, hogy a pandémiás tanulás gördülékenyen folyhasson, valamint a háztartásban elvégzendő munkákat és a home office-t is el tudják látni az anyák, növelték ezt az időkeretet, ami miatt viszont lelkiismertet-furdalást éltek meg. Úgy vélték, „mindannyiunknak ép ésszel túl kellene élni, és nyilván ez nem a legjobb a gyerekeknek, hogy órákat tölt a képernyő előtt. De az se’ jó, hogyha mellette meg az összes többi nem tud tanulni, én meg idegösszeomlást kapok. Tehát valahol nyilván választani kell a kisebb rossz közül, úgy érzem”

(Szilvia). Ezért „*jelentősen többet nézünk mesét a kicsikkel*”, hogy a többi teendőt az interjúalanyok el tudják látni: „*addig én a nagyokkal átnézem, hogy mi az, amit aznap végeznek feladatot. Megbeszéljük, hogy ki mit csinál. Ha kell, akkor besegítek. Addig a picik le vannak zombisítva, szegények. Másképp nem lehet megoldani, valamit valamiért*” (Szilvia).

Emellett az online és telefonos játékok használatának ideje is jellemzően megnőtt annak érdekében, hogy az anyáknak legyen alkalmuk egy rövid pihenésre/más feladataik ellátására: „*nyilván nekem is vannak rosszabb napjaim, amikor jobban elfáradok, és azt mondom, hogy picit inkább még hadd játsszon, csak legyen egy kis nyugalom. Olyankor többet, de nem egyhuzamban, nem úgy van, hogy ő most órákig játszik. Mondjuk az már előfordul, hogy akár egy teljes órát is játszik, de ha meg nem hagyom, akkor nem haladok*” (Eszter).

A második hullámra már jellemzően csökkentették az anyák az első hullámban drasztikusan megugró képernyőidőt, de a pandémia előtti időkre nem minden esetben tértek vissza. Jobban beépült a képernyő nézése a mindennapokba, mint a pandémia előtt. Az anyák élete „*teljesen megváltozott*” (Szilvia) attól, hogy engedékenyebbek voltak a képernyőidővel, mert közben jobban tudtak a takarításra és a home office-ban végzett munkára is koncentrálni, viszont közben elmondták, hogy „*nem vagyok rá büszke*” (Szilvia), tehát továbbra is egyfajta csalásnak érezték ezt a működési módot. A második hullámra korlátozott internetes „*szörfölést*” (Szilvia) vezettek be. Megpróbálták visszacsökkenteni a képernyőidőt, de „*teljesen nem*” sikerült (Eszter), „*nyilván sokkal többet elő van véve a gép, mint mondjuk előtte*” (Réka), mert a digitális bétiszter jelentős terhet vett le az anyák válláról annak ellenére, hogy közben egyfajta csalásnak, bűnös eszköznek érezték az alkalmazását.

Összegzés

A COVID-19-világjárvány során – precedens nélküli módon – a fizetett munka mellett az iskola is az otthoni világba került át. Az anyák munkaterhei – a gondoskodással kapcsolatos szerepelvárások okán – igen jelentősen nőttek, és szintén további terhelést jelentettek feladataik az online oktatásra való kényszerű és hirtelen átállással (bővebben lásd pl. Fodor et al., 2020; N. Kollár, 2021; Lendvai et al., 2022; Lendvai, 2023). Jelen vizsgálat célja volt feltárni az anyák pandémiás tanulással kapcsolatos tapasztalatait, megéléseit, értelmezéseit, megismerni, hogy mi jellemezte az ő szemszögükből az átállást, és a két hullám vizsgálatával képet kapni mindezek alakulásáról is. Összességében elmondható, hogy az átállást pszichésen rendkívül megterhelőnek élték meg az anyák. Beszámolójuk szerint felkészületlenül érte őket az otthoni oktatás bejelentése, és úgy érezték, hogy jelentős mértékben rájuk hárult a helyzet megoldása, ami a magárahagyottság és a fokozott stressz érzését növelte bennük (Maspul & Amalia, 2021). Külön nehézséget jelentett számukra, hogy úgy érezték, gyermekeik jelenlétéről online oktatásra való átállását is nekik kellett volna előkészíteniük, illetve gördülékenyebbé tenniük számukra ezt a váltást, és az otthoni tanulás koordinátoraiként (Jung et al., 2022) az ő felelősségük meghatározó ebben az időszakban.

Részben az egységes és strukturált intézkedések hiányával magyarázták terheik növekedését (Lendvai, 2023), és az észlelt szervezetlenség és az információhiány nem csupán az első hullám során jelentett fokozott pszichés terhelést, hanem a második hullámban is jellemző volt (Lendvai et al. 2021-es, pedagógusokkal készített vizsgálatukban ugyanerről – a szervezetlenség és információhiány okán kialakult – magára hagyottság élményének megtapasztalásáról számoltak be). Nehéz, küzdelmes feladatnak élték meg az anyák a pandémiás tanulás menedzselését, strukturálását, valamint a különböző szerepek összeegyeztetését is (pl. pedagógus, gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, fizetett munkát végző nő) (McCarthy & Wolfe, 2020; Duraku & Hoxha, 2020; Palma, 2021). Jellemzően

úgy élték meg, hogy anyaként számos szerepben kellett helyt állniuk, és ezekkel a többletterhekkel legtöbbször megfelelő megsegítés nélkül maradtak. Úgy kellett az online oktatás aktoraiként működniük, hogy úgy érezték, nem rendelkeztek kellő végzettséggel, ismeret- és tudásanyaggal a pedagógusi szerep betöltéséhez (Palma, 2021; Besonia & Magnate, 2022), ami tovább növelte pszichés megterhelésüket is. Úgy érezték, nincs valódi online oktatás, és a pedagógusi szerepkörökben is jól kell szerepelniük ahhoz, hogy hatékonyan segíthessenek gyermekeiknek.

A normatív krízisek terén is fokozott nehézségekkel szembesültek, hiszen mind az iskolaválasztás, mind az óvodai ballagás, az iskolai felvételi és az iskolakezdés is bizonytalan helyzetekkel és kiszámíthatatlansággal társult. A második hullámra az anyák lazítottak a pandémia előtt meghatározott szabályokon és kereteken annak érdekében, hogy megőrizték (vagy visszaállítsák) pszichés jóllétüket, és ebben gyakran hangsúlyos szerephez jutott a digitális bétiszter használatának engedékenyebb, kedvezőbb megítélése is. A sajátos nevelési igényű gyermekek szüleinek ennél is jelentősebb terheléssel és szerepkonfliktussal kellett szembesülniük, azonban elmondták, hogy már hozzászoktak ahhoz, hogy váratlan és nehéz helyzeteket kell – jellemzően segítség nélkül – megoldaniuk (lásd pl. Furar et al., 2022; Raphael et al., 2010). Az anyák emellett pozitív hozadékként értékelték, hogy jobban megismerhették gyermekeik valódi tanulási képességeit, esetleges akadályozottságaikat, jobban beleláttak abba, hogyan tanulnak (Lendvai, 2023).

A nehézségek jelen voltak a második hullám során is, hiszen az anyák jellemzően nem ismerték gyermekük új intézményeit és pedagógusait sem. Többségüknek könnyebbé jelentett, hogy már volt jelenléti oktatás, azonban sok esetben került sor karanténra, mely szintén nélkülözte a központi szervezetséget és egységes fellépést, amely nehézséget jelentett a családok számára. Emellett a szülők nem dönthettek úgy, hogy a járványhelyzet miatt inkább otthon szeretnék folytatni gyermekük tanítását. A második hullámra a szülők lazítottak

a gyermek tanulmányi eredményeire vonatkozó elvárásaikon is. Összességében az első két hullám során a központi szervezetlenség és következtelen intézményi kommunikáció negatívan hatott a pandémiás tanulásban részt vevő gyermekek szüleire, és az anyák úgy érezték, hogy pedagógusi szerepekben is helyt kellene állniuk, miközben az így különböző mértékben erősödő szerepeik gyakran konfliktusba kerülnek egymással.

Limitáció és kitekintés

Ahogy más kvalitatív módszereknek, úgy az IPA alkalmazásának is hátránya, hogy a minta nem reprezentatív, és a kutatási kérdés szempontjából releváns, alacsony elemszámú és homogén mintán végzett interjúk kutatás, tehát nem ismerhető meg belőle az általános, szélesebb társadalmi vélekedés (Rác et al., 2023). Jelen vizsgálatnak azonban nem is ez volt a kiemelt célja, hanem az anyai élményvilág feltárása, a pandémiás tanulóval kapcsolatos személyes perspektíva minél célzottabb és mélyebb megismerése, megértése és bemutatása. Emellett jelen vizsgálat egy nagyobb, az anyák gondoskodással kapcsolatos feladatainak alakulását vizsgáló longitudinális kutatás része, így a jelen minta kiválasztására ez is hatással volt.

A jövőben érdemes lenne megvizsgálni, milyen hatások és jellemzők bizonyultak tartósnak a járvány óta, milyen hatással volt a pandémiás tanulás az anyákra, hogyan befolyásolta a gyermekkel való tanulást, a felé megfogalmazott elvárásokat, az intézménnyel és pedagógusokkal való kommunikációt.

Irodalom

- Balogh, E., & Lábadi, B. (2022). In: Kopcsó K. (szerk.) *Egyéves kori mérések. Jelentés a Dél-dunántúli Vizsgálatról. Kohorsz '18 Magyar Születési Kohorszvizsgálat*. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest. <https://doi.org/10.21543/Kut.2022.107>
- Besonia, B. E. A., & Magnate, L. F. (2022). Lived experiences of teachers, parents, and

- learners in science amidst pandemic. *IOER International Multidisciplinary Research Journal*, 4(2), 140–150.
- Cameron, E. E., Joyce, K. M., Delaquis, C. P., Reynolds, K., Protudjer, J. L. P., & Roos, L. E. (2020). Maternal psychological distress & mental health service use during the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 276, 765–774. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.081>
- Chan, M.-K., Sharkey, J. D., Lawrie, S. I., Arch, D. A. N. & Nylund-Gibson, K. (2021). Elementary school teacher well-being and supportive measures amid COVID-19: An exploratory study. *School Psychology*, 36(6), 533–545.
- Del Boca, D., Oggero, N., Profeta, P., & Rossi, M. (2020). Women's and men's work, housework and childcare, before and during COVID-19. *Review of Economics of the Household*, 18(4), 1001–1017.
- Duraku, Z. H. & Hoxha, L. (2020). The impact of COVID-19 on education and on the well-being of teachers, parents, and students: Challenges related to remote (online) learning and opportunities for advancing the quality of education. In Duraku, Z. H. (szerk.). *Impact of the COVID-19 Pandemic on Education and Wellbeing: Implications for Practice and Lessons for the Future* (pp. 17–45). University of Prishtina "Hasan Prishtina" Faculty of Philosophy, Department of Psychology. <https://www.researchgate.net/publication/341297812> (2022.10.09.)
- Farré, L., Fawaz, Y., González, L., & Graves, J. (2020). *How the covid-19 lockdown affected gender inequality in paid and unpaid work in Spain*. IZA - Institute of Labor Economics No. 13434. July. Bonn, Germany <http://ftp.iza.org/dp13434.pdf>
- Ferdig, R.E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (2020, szerk.). *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved June 15, 2020 from <https://www.learntechlib.org/p/216903/>
- N. Kollár Katalin (2021). Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*, 31(2), 23–53. <https://doi.org/10.14232/ISKULT.2021.02.23>
- Palma, A. (2021). Homeschooling and the Learning Modalities in the Philippines During COVID-19. *Academia Letters*, Article 923. <https://doi.org/10.20935/AL923>
- Paudel, P. (2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education* (IJonSE), 3(2), 70–85.
- Power, K. (2020). The COVID-19 pandemic has increased the care burden of women and families. *Sustainability: Science, Practice and Policy*, 16(1), 67–73. <https://doi.org/10.1080/15487733.2020.1776561>
- Racine, N., Cooke, J. E., Eirich, R., Korczak, D. J., McArthur, B., & Madigan, S. (2020). Child and adolescent mental illness during COVID-19: A rapid review. *Psychiatry Research*, 292, Article 113307. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113307>
- Rácz, J., Karsai, Sz., & Tóth, V. (szerk.). (2023). *Kvalitatív pszichológia*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, ELTE Eötvös Kiadó. <https://doi.org/10.21862/KvalPszKK/2023/5930>
- Maspul, K. A., & Amalia, F. (2021). The role of parents in the implementation of hybrid learning toward school normalisation in Indonesia. *Academia Letters*, Article 3588. <https://doi.org/10.20935/AL3588>
- McCarthy, J., & Wolfe, Z. (2020). Engaging Parents Through School-Wide Strategies for Online Instruction. In Ferdig, R.E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (Eds), *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field* (pp. 7–12). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved June 15, 2020 from <https://www.learntechlib.org/p/216903/>
- Kassai Sz., Pintér J. N., & Rácz J. (2017). Az interpretatív fenomenológiai analízis (IPA) módszertana és gyakorlati alkalmazása. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 48(4), 28–35.
- Lau, S. S. S., Shum, E. N. Y., Man, J. O. T., Cheung, E. T. H., Amoah, P. A., Leung, A. Y. M., Okan, O. & Dadaczynski, K. (2022). Teachers' well-being and associated factors during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study in Hong Kong, China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 14661.
- Lendvai, L. (2023). „Mert emberekkel foglalkozunk, mi is emberek vagyunk”: Általános iskolai pedagógusok online oktatásra való átállással kapcsolatos megélésének és kapcsolattartásának jellemzői a COVID-19-világjárvány idején. *Iskolakultúra*, 33(6), 53–70. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/44418>
- Lendvai L., Dóczi-Vámos G., & Jozifek, Zs. (2021). *Jó(l) vagy? A Nyitott Kör tanári jólléttel kapcsolatos színházi nevelési foglalkozássorozatának vizsgálata művészetén alapuló részvételi akciókutatással*. Nyitott Kör. https://tobe.nyitottkor.hu/downloads/hungary/Jol%20vagy_interaktiv.pdf
- Lendvai L., Hevesi J., Végh J., Düll A., & Nguyen Luu, L. A. (manuscript in preparation). *Trends in mothers' online presence during the first two waves of the pandemic*
- Lendvai L., Végh J., Düll A., & Nguyen Luu, L. A. (2022). Az anyák gondozói feladatainak alakulása a Covid-19 világjárvány első és második hulláma során. In V. Komlósi, A. & Polonyi, T. (szerk.). *A világjárvány pszichológiája*. Oriold és Társai Kiadó
- Leung, A. Y. M., Okan, O., & Dadaczynski, K. (2022). Teachers' well-being and associated factors during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study in Hong Kong, China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 14661.
- (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/216903/> (2020.06.15.)
- Fodor É., Gregor, A., Koltai, J., & Kováts, E. (2020). *A gyerekek és az idősek gondozása a korona idején*. https://www.researchgate.net/publication/340999233_A_gyerekek_es_az_idosek_gondozasa_a_korona_idejen/citation/download (2020.05.05.)
- Furur, E., Wang F., Durocher, J. S., Ahn Y. A., Memis I, Cavalcante L, et al. (2022). The impact of COVID-19 on individuals with ASD in the US: Parent perspectives on social and support concerns. *PLoS ONE*, 17(8): e0270845. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270845>
- Hjálmstödtir, A., & Bjarnadóttir, V. S. (2020). “I have turned into a foreman here at home”: Families and work–life balance in times of COVID-19 in a gender equality paradise. *Gender, Work & Organization*. <https://doi.org/10.1111/gwao.12552>
- Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2020). Associations Between Screen-Based Media Use and Brain White Matter Integrity in Preschool-Aged Children. *JAMA Pediatr.*, 174(1), e193869. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3869>
- Imran, N., Aamer, I., Sharif, M., Bodla, Z., & Naveed, S. (2020). Psychological burden of quarantine in children and adolescents: A rapid systematic review and proposed solutions. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(5) <https://doi.org/10.12669/pjms.36.5.3088>
- Jelińska, M., & Paradowski, M. B. (2021). Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: A multinational contextual perspective. *Online Learning Journal*, 25(1), 303–328.
- Jung G., Yim S. S. & Jang S. H. (2022). When home becomes classroom: The shifting roles of Korean immigrant mothers in the management of children's education during COVID-19 in the US, *Women's Studies International Forum*, 92, <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2022.102598>

- Raphael, J. L., Zhang, Y., Liu, H., & Giardino, A. P. (2010). Parenting stress in US families: Implications for paediatric healthcare utilization. *Child: care, health and development*, 36(2), 216-224.
- Rideout, V. (2017). The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight. *Common Sense Media* 263, 283. <https://doi.org/10.3886/ICPSR37491.v2>
- Roos, L. E., & Tomfohr-Madsen, L. (2020, August 16). Family mental health crisis: Parental depression, anxiety during COVID-19 will affect kids too. *The Conversation*. <https://theconversation.com/family-mental-health-crisis-parental-depression-anxiety-during-covid-19-will-affect-kids-too-144050>
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., & Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Research*, 293, Article 113429. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage Publications.
- Zewude, G. T., Beyene, S. D., Taye, B., Sadouki, F. & Hercz, M. (2023). COVID-19 Stress and teachers well-being: The mediating role of sense of coherence and resilience. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(1), 1–22.

Mothers' experiences of home learning during the first two waves of the COVID pandemic

Abstract

Mothers typically assisted their children with home learning during digital home education amid the pandemic. In our study, consisting of interviews with seven mothers during the first and second waves of the pandemic, we aimed to explore mothers' experiences concerning online education during the pandemic. The semi-structured interviews were analysed using interpretative phenomenological analysis. Our findings indicate that the unexpected transition from in-person to online education during the first wave of the pandemic was psychologically burdensome for mothers. In addition to their numerous previous roles, they now also assumed the role of full-time educators, yet they were typically not accepted by their children in this role. The interviewed mothers felt that institutions did not provide genuine online education, and the prevalent lack of organization and inconsistent institutional communication during the first two waves had a negative impact on them.

COVID-19, online education, mothers' experiences

04.

IV. Korszerű oktatástechnikai eszközök, digitális tanulási terek



IV. Korszerű oktatástechnikai eszközök, digitális tanulási terek

**KORONCZAI BEATRIX¹,
KÖKÖNYEI GYÖNGYI^{1,2,3},
PAKSI BORBÁLA⁴,
DEMETROVICS ZSOLT^{1,5}**

¹ Pszichológiai Intézet, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

² NAP3.0-SE Neuropszichofarmakológiai Kutatócsoport, Nemzeti Agykutatási Program, Semmelweis Egyetem, Budapest

³ Gyógyszerhatástani Intézet, Gyógyszertudományi Kar, Semmelweis Egyetem, Budapest

⁴ Neveléstudományi Intézet, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

⁵ Centre of Excellence in Responsible Gaming, University of Gibraltar, Gibraltar, Gibraltar

**A problémás közösségimédia-
használat longitudinális
kapcsolata hiperaktív-
figyelemzavaros tünetekkel fiatal
serdülőknél**

Absztrakt

Háttér és célkitűzés: A korábbi kutatási eredmények a problémás közösségimédia-használat (PKH), azönértékelés és az ADHD-tünetek kapcsolatára vonatkozóan vegyesek. A Budapesti Longitudinális Kutatás keretében végzett vizsgálatunk első két adatfelvételi hullámának elemzése során célunk, hogy ezen kapcsolatok időbeli változását feltérképezzük koraserdülőkorban lévő gyermekek esetén.

Módszer: A kutatás a budapesti közoktatási intézmények 5. évfolyamos osztályaiban, nappali tagozaton tanulók reprezentatív mintáján készült a 2018/19-es és a 2019/20-as tanévben. A mindkét évben elért nettó minta nagysága 1494 fő, akik közül legalább az egyik évben az adatfelvételt megelőző 30 napban hétvégén és/vagy hétköznap

közösségi médiát használók száma 888 fő volt. Bergen Közösségimédia-függőségi Skála, Rosenberg Önértékelési Skála és a Képességek és Nehézségek Kérdőív Hiperaktivitás alskála itemeit alkalmaztuk. Cross-lagged panel modell elemzést használtunk a változók időbeli kapcsolatának vizsgálatára.

Eredmények: A T1-ben mért önértékelés nem magyarázta a T2-ben mért PKH-t, míg a T1-ben mért PKH előrejelezte a T2-ben mért önértékelést. A T1-ben mért ADHD-tünetek magyarázták a T2-ben mért PKH-t, és a T1-ben mért PKH előrejelezte a T2-ben mért ADHD-tünetek mértékét.

Következtetés: A PKH és ADHD-tünetek kapcsolata kétirányú, valamint a PKH prediktora a későbbi alacsonyabb önértékelésnek ebben az életkori csoportban.

**problémás közösségimédia-használat,
önértékelés, ADHD-tünetek, longitu-
dinális kapcsolatok**

Bevezetés

A problémásközösségimédia-használatviselkedési addikcióként való meghatározása szerint az a személy tekinthető problémás használatnak, akinek (1) nehézségei vannak közösségimédia-használatának kontrollálásában (időtartamát vagy gyakoriságát tekintve, vagyis hosszabban/gyakrabban használja, mint ahogy tervezte, akarta volna); (2) a közösségimédia-használat prioritást nyer más tevékenységek (hobbi, mindennapi teendők) felett; valamint (3) a közösségimédia-használat annak ellenére folytatódik, hogy a személy számára negatív következményekkel jár. Negatív következmények az illető személyes, családi, társas életének sérülése, valamint (iskolai/munka-) teljesítményének csökkenése. Ennek a meghatározásnak az alapja a BNO-11 (Betegségek Nemzetközi Osztályozásának 11. kiadása, WHO, 2019), amelyben azonban a problémás közösségimédia-használat ugyan nem szerepel, de a videójáték használati zavara igen. Mivel a viselkedési addikciók hasonló tüneti képet mutatnak, ezért joggal alkalmazható a videójáték használati zavarának meghatározási kritériumai a problémás közösségimédia-használat esetében is.

A problémás közösségimédia-használatot illetően a prepubertás korú (11 éves) gyerekek körében különböző előfordulási gyakoriságokat találtak. Ezek: 5,9% (Paakkari et al., 2021) és 8,9% (Marino et al., 2020) előfordulási gyakoriságok, azonban magyar adat még nem jelent meg erről a korosztályról. Habár ezek az előfordulási gyakoriságok magasnak tűnnek, érdemes figyelembe venni, hogy jelenleg nincsen olyan mérőeszköz, amely alapján meg tudnánk állapítani, hogy egy adott mérőeszköz alapján kiszűrte, veszélyeztetettnek tekinthető használók vajon milyen klinikai szintű problémákkal küzdenek. Maráz, Király és Demetrovics (2015) szerint a szűrőtesztek alkalmazása esetén a populációban ritkán előforduló zavaroknál megnövekszik a fals pozitív esetek száma.

Az addikció fennállása azonban csak a legszükségesebb esetekben mondható ki, a legtöbb felnőtt és gyermek esetében érdemes a problémás közösségimédia-használatot

folyamatos változóként kezelni, mely szerint a használat következményei meghatározhatók a kis mértékű (vagy semmilyen) negatív következménytől a súlyosig terjedő skálán. A kontinuumszemlélet azért is hasznos, mert már hamarabb beazonosítható a problémás használat kisebb foka is, és egy korábbi beavatkozás megelőzheti a súlyosabb káros következmények bekövetkeztét.

A problémás közösségimédia-használat és a negatív önértékelés kapcsolatáról számos kutatás készült (vö. Marino et al., 2018; Huang, 2022). A kapcsolat többségében statisztikailag szignifikánsnak mutatkozott, habár nem bizonyult igazán jelentősnek (Huang, 2022), amely felveti annak a lehetőségét, hogy az alacsony önértékelés valamilyen közvetítő vagy moderátor változó lehet a problémás közösségimédia-használat kialakulása során. Például Wang, Xu és He (2021) kutatásában serdülőknél azt találták, hogy az alacsony önértékelés a közösségi médiával kapcsolatos maladaptív kognícióhoz vezetett (pl. az a gondolat, hogy „A közösségi médiában olyanokat is elmondhatok, amit a való életben nem.”), és utóbbi volt közvetlen prediktora a problémás közösségimédia-használatnak. Egy másik kutatásban (Martinez-Pecino és Garia-Gavilán, 2019), szintén középiskolások vizsgálata során, a kutatók arra jutottak, hogy azon alacsony önértékelésű serdülők, akik sok lájkról számoltak be az Instagram posztjaikra, több problémás használati tünetet mutattak, míg a magas önértékelésű serdülőknél ez az összefüggés sokkal kisebb mértékben volt jelen. Vagyis az alacsony önértékelés egy rizikófaktornak tekinthető a kamaszoknál, mivel számukra a lájkok elérése motivációként lehet jelen a fokozott közösségimédia-aktivitásra. Wang et al. (2018) kutatásában az önértékelés szintén moderátor szerepet töltött be serdülőknél: az alacsony önértékelésű fiatalok esetén a rumináció és problémás közösségimédia-használata kapcsolata erősebbnek bizonyult, mint a magas önértékelésű tinédzsereknél. Ezekben a kutatásokban tehát az alacsony önértékelés rizikófaktorként volt jelen a problémás közösségimédia-használat kialakulásához. Ugyanakkor ezen kutatások

keresztmetszeti elrendezése nem teszi lehetővé, hogy az ok-okozati kapcsolat irányát meghatározzák. Wang (2024) egyetemisták között végzett longitudinális vizsgálata az alacsony önértékelés prediktor szerepét tárta fel, vagyis az alacsony önértékelés konzekvensen előrejelezte a következő évi problémás közösségimédia-használatot 3 éven keresztül.

A problémás közösségimédia-használat és a figyelemhiányos hiperaktív zavar tüneteinek kapcsolata szintén sokat kutatott összefüggés (vö. Dekkers és Van Hoorn, 2022). A kapcsolat neurobiológiai magyarázata, hogy az ADHD-tüneteket mutató serdülők kognitív kontrollbeli hiányossága (pl. a csökkent válaszgátlás), valamint az agyi jutalmazóközpont kiegyensúlyozatlansága (vagyis az azonnali jutalmazás preferenciája) együttesen okozzák, hogy számukra jutalmazóbb a közösségimédia-használat, az ilyen jellemzőkkel nem rendelkező serdülökhöz viszonyítva (Dekkers és Van Hoorn, 2022). Ugyanakkor Boer, Stevens et al. (2020) vizsgálata az ellenkező ok-okozati irányt is feltárta. Kutatásukban fiatal serdülőket követtek 3 éven keresztül, mely során évente mérték a problémás közösségimédia-használatának és az ADHD-tüneteknek az alakulását. Eredményeik szerint a problémás közösségimédia-használat megnövelte az ADHD-tünetek mennyiségét az időben előrehaladva: azok a serdülők, akiknél megnövekedett problémás közösségimédia-használatot találtak, egy évvel később megnövekedett figyelmi problémát is detektáltak mindkét évben. Ugyanakkor a több ADHD-tünetet mutató serdülők nem mutattak 1 év múlva több problémás közösségimédia-használatot. Magyarázatuk szerint az állandó sóvárgás a közösségimédia-használatra eltereli a gyerekek figyelmét más dolgokról, ezzel növelve a figyelmi problémákat.

Ezekből a kutatási előzményekből következően jelen kutatásunk célja a problémás közösségimédia-használat önértékeléssel és az ADHD tünetekkel való időbeli kapcsolatának feltérképezése, mely segít megállapítani az ok-okozati irányokat a longitudinális elrendezés következtében. Hipotézisünk szerint (1) az

alacsony önértékelés bejósolja a problémás közösségimédia-használatnak az egy évvel később mért mértékét, illetve (2) a több ADHD-tünet egy évvel később több problémás közösségimédia-használati tünettől kapcsolódik, de (3) a több problémás közösségimédia-használati tünet egy évvel később több ADHD-tünetet eredményez. Vagyis míg az önértékelés esetén – a korábbi kutatási eredmények tükrében – önértékelés → problémás közösségimédia-használat irányt feltételezünk, addig az ADHD esetében mind az ADHD → problémás közösségimédia-használat, mind a problémás közösségimédia-használat → ADHD tünetek irány megalapozott. Kutatásunk továbbá lehetőséget nyújt a budapesti serdülők reprezentatív mintáját használva feltárni a problémás közösségimédia-használat előfordulási gyakoriságának meghatározását, illetve időbeli változását.

Módszer

Eljárás és résztvevők

A Budapest Longitudinális Kutatás (BLS: Budapest Longitudinal Study¹, <https://www.bls2018.hu/>) serdülők körében végzett vizsgálatának célpopulációját a 2018/2019-es tanévben a budapesti közoktatási intézmények 5. évfolyamos osztályaiban nappali tagozaton tanuló diákok alkották. A mintakeret meghatározása a 2017/2018. évi KIRSTAT adatok alapján történt. A 2018/2019-es tanévben megvalósított első adatfelvétel (T1) a célpopuláció iskolatípus, tankerület és fenntartó szerint rétegzett egylépcsős véletlen mintavétellel kiválasztott, nettó 2126 fős mintáján készült. A 2019/2020-as tanévben, a 2. adatfelvételi hullámban (T2) pedig 1774 fős nettó mintát sikerült elérni. Az T1 adatfelvételi hullámban válaszoló 2126 tanuló 70,3%-a,

¹ Budapesti Longitudinális Kutatás (Budapest Longitudinal Study – BLS) célja a függőség kockázatát hordozó magatartások (pl. dohányzás, alkohol-, illetve drogfogyasztás, vagy problémás videójáték-, szerencsejáték- vagy közösségimédia-használat) kialakulása szempontjából érzékeny fejlődési periódusban lévő két korosztályban – a serdülők és fiatal felnőttek körében – való nyomon követése volt.

összesen 1494 tanuló esetében tudtuk az egyedi azonosító kód mentén összeilleszteni a T1 és a T2 hullámban kapott válaszokat. Azok száma pedig, akik a T1 és/vagy a T2 hullámban az adatfelvételt megelőző 30 napban hétvégén és/vagy hétköznap használtak közösségi médiát, 888 fő volt.

Az adatfelvétel a T1 és a T2 hullámban egységesen, iskolától független, az adatfelvételt megelőzően külön felkészítésben részesített kérdezőbiztosok közreműködésével zajló, csoportos önkitöltős eljárással, PAPI technikával történt.

A mintakiesések miatti torzulások korrigálására az egyes hullámokban rétegzési dimenzióként több lépcsőben előállított keresztszetszeti súlyozást alkalmaztunk (min: 0,3251, max: 2,1674), az illesztett minta longitudinális súlyváltozójának képzése során pedig a rétegdimenziókat megjelenítő súlyváltozót a T1 hullám adatfelvételét megelőző 30 napban való hiányzás alapján kialakított súllyal korrigáltuk (min: 0,2394, max: 3,0335).

A kutatást az Egészségügyi Tudományos Tanács Tudományos és Kutatásetikai Bizottsága engedélyezte. A mintába került intézmények, illetve tanulók számára a kutatás minden pontján biztosítottuk a válaszadás önkéntességét, az együttműködés teljes vagy – egyes konkrét kérdések megválaszolásának visszautasítására révén – részleges elutasításának lehetőségét. A kutatásban azok a tanulók vehettek részt, ahol az iskola vállalta a kutatásban való együttműködést, továbbá, akiknek szülei (gondviselői) beleegyeztek a kutatás feltételeibe és engedélyezték gyermeküknek a kutatásban való részvételt. A kérdőív nem tartalmazott semmilyen olyan információt, ami alapján azonosítani lehetne személy szerint az egyes válaszolókat. Annak érdekében, hogy a vizsgálati személyeknek a különböző adatfelvételi hullámokban gyűjtött válaszait össze tudjuk kapcsolni, egy olyan azonosító kódot alkalmaztunk, ami nem volt visszafejthető, nem tartalmazott semmilyen olyan információt, ami alapján azonosítani lehetne a kutatásban résztvevő személyeket. A kitöltött kérdőíveket a vizsgálati személyek az osztályban borítékba tették és leragasztották,

azokat az iskolában senki nem nézhette meg, annak tartalmát az adatfelvételben résztvevő munkatársak nem ismerhették meg. A részvételi hajlandóság növelése érdekében motivációs ajándékként különböző programokon való részvételi lehetőségeket, valamint egyéb ajándékokat (pl. könyvcsomagot) sorsoltunk ki a kutatásban együttműködő osztályok/tanulók között.

A jelen tanulmány során a problémás közösségimédia-használat prevalenciájának, vagyis az elmúlt 30 napra, az adott populációra vonatkoztatott előfordulási gyakoriságának meghatározására irányuló elemzések egyrészt a mindkét hullámban elért 1494 tanuló súlyozott mintáján történtek, másrészt az adott hullámban (T1 és T2) az elmúlt hónapban hétvégén és/vagy hétköznap közösségi médiát használó tanulók létszámára vonatkoztatva is megadtuk: T1-ben 510 fő, T2-ben 753 fő almintáján számolva. A korrelációs és nemi különbségeket feltáró elemzéseket pedig a – legalább az egyik adatfelvételi időpontban az elmúlt 30 napban hétvégén és/vagy hétköznap – közösségi médiát használó diákokra vonatkozó 888 fős mintáján végeztük.

A mindkét adatfelvételi hullámban résztvevők 48,5%-a fiú (N=1483), az átlagéletkoruk az első adatfelvétel időpontjában 10,72 év (SD=0,53 N=1475).

A legalább az egyik időpontban az elmúlt 30 napban hétvégén és/vagy hétköznap közösségi médiát használó gyerekek 41,3% fiú (N=885), átlagéletkoruk 10,73 év (SD=0,52; N=880).

Mérőeszközök

Bergen Közösségimédia-függőségi Skála (BSMAS; Koronczai, 2021). Az eredeti skála a Facebook-függőség mérésére készült (Andreassen et al., 2012), azonban később általánosságban a közösségimédia-függőség mérésére is használták úgy, hogy az eredeti kérdőív „Facebook” szavát „közöségi média” szóra cserélték (Andreassen, Pallesen és Griffiths, 2017). A skála 6 tételt tartalmaz, amelyek a viselkedési addikciók hat

központi tünetét fogalmazza meg (száliciencia, hangulatmódosítás, tolerancia, megvonási tünetek, konfliktus és visszaesés). Az állításokat a kitöltők 5-fokú Likert skálán értékelik (1 és 5 között) aszerint, hogy a személy mennyire ért vele egyet önmagára vonatkozóan az elmúlt 12 hónapot tekintve. A magasabb pontszám jelenti a problémásabb közösségimédia-használatot. A BSMAS megbízható mérőeszköznek bizonyult serdülők között különböző kultúrákban (Bánya et al., 2017; Lin et al., 2017; Luo et al., 2021). A skála megbízhatósága a jelen mintán megfelelő volt mindkét adatfelvételi évben (Cronbach-alfa: 0,768 (T1); 0,818 (T2)).

Rosenberg Önértékelési Skála (RSES; Rosenberg, 1965; Sallay et al., 2014). A skála a globális önértékelést méri 10 tétel segítségével, melyből 5 tétel negatív, 5 tétel pozitív megfogalmazású. Az állításokat a személy 4-fokú Likert-skálán ítéli meg (a teljes mértékben egyetértek és a teljes mértékben nem értek egyet között) aszerint, mennyire ért egyet velük. A magasabb pontszám nagyobb önértékelést jelent. A RSES széleskörű használat, megbízható mérőeszköz mind serdülők, mind felnőttek körében (pl. Hagborg, 1993; Whiteside-Mansell és Corwyn, 2003). Jelen kutatásban az RSES 5 tételes, rövid változatát használtuk, mely csak a pozitív megfogalmazású tételeket tartalmazta. A skála jelen mintán mindkét adatfelvételkor megbízhatónak bizonyult (Cronbach-alfa: 0,845 (T1); 0,791 (T2)).

Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQ; Goodman et al., 1998; Turi, Tóth és Gervai, 2011). A teljes kérdőív 25 tétel során méri fel a különböző viselkedési és érzelmi problémákat a 11-17 év közötti serdülőknél önkitöltős formában. Jelen vizsgálatban csak a Hiperaktivitás alszála 3 tételét használtuk („Nyughatatlan vagyok, nem tudok sokáig nyugton maradni.”, „Állandóan izgek-mozgok, fészkelődöm.”, „Könnyen elterelődik a figyelmem, nehezemre esik koncentrálni.”). A kitöltők 3-fokú Likert skálán jelezték, mennyire tartják magukra igaznak az állításokat. A nagyobb pontszám, több hiperaktivitás-figyelmzavar tünetet jelent. A skála reliabilitása jelen mintán mindkét adatfelvételkor elfogadhatónak bizonyult

(Cronbach-alfa: 0,555 (T1); 0,667 (T2)).

Statisztikai módszer

A statisztikai elemzéshez az SPSS 28.0.0.0 verzióját, illetve az MPlus 8.10 (Muthén & Muthén, 1998-2007) verzióját használjuk.

A változók közötti kapcsolatot Pearson-korrelációval vizsgáljuk, míg a lehetséges nemi különbségeket a változókra vonatkozóan kétféleképpen vizsgáljuk: a kétmintás t-próba alkalmazásával teszteljük. A longitudinális kapcsolatok feltérképezésére ún. cross-lagged panel modell elemzést használunk, a becslési módszerhez pedig az MLR (maximum likelihood parameter estimates) becslő függvényt alkalmazunk, amely a normális eloszlástól való eltérés okozta torzításokat kezelni tudja. A cross-lagged panel elemzés a változók (pl. az önértékelés az 1. és a 2. időpontban) időbeli stabilitását kontrollálva teszteli a változók keresztirányú kapcsolatát (pl. önértékelés az 1. időpontban → ADHD tünetek a 2. időpontban, és fordítva: ADHD tünetek az első időpontban → önértékelés a 2. időpontban). A hiányzó adatok kezelésénél FIML (full information maximum likelihood) módszert alkalmazunk. A modell illeszkedését az abszolút illeszkedési index (khi-négyzet teszt), a komparatív illeszkedési index (CFI), a Tucker-Lewis index (TLI) és a megközelítés hibája (Root Mean Square Error Approximation – RMSEA) alkalmazásával vizsgáljuk. Jó illeszkedést jelent, ha a CFI és TLI értékei nagyobbak, mint 0,95, míg 0,90 alatti érték rossz illeszkedésről tanúskodik (Brown, 2006). Ha a RMSEA értéke 0,05 alatti, az jó illeszkedést jelez. Továbbá jó illeszkedésről beszélhetünk, ha a sztenderdizált reziduális (SRMR) értéke 0,08 alatt van.

Eredmények

Leíró statisztika²

A legalább egy mért időpontban közösségi médiát használó gyerekek önbeszámolója alapján a hétköznapi és hétvégi közösségimédia-használat

² A leíró statisztikai elemzések súlyozott adatokon készültek.

menyiségét az 1. ábra szemlélteti. Egy év elteltével növekedett a közösségi médiát használó gyerekek száma (az ötödikes fővárosi diákok 39,7%-a használta a kérdést megelőző 30 napban – hétközben és/vagy hétvégén – közösségi médiát, míg a hatodikosoknak 51,8%-a), valamint a közösségimédia-használattal töltött idejük is nőtt. Míg ötödikes korukban a budapesti tanulók háromnegyede (78%-a) hétköznap nem vagy kevesebb, mint 1 órát használta a közösségi médiát naponta, és hétvégén valamivel több, mint a felük (64%) szintén alig használta, addig egy évvel később, vagyis hatodikos korukban a hétköznapi használat a gyerekek több, mint harmadánál (36%) már legalább napi 1 óra volt, a hétfélig használat pedig a gyerekek kb. ötödénél (23%) napi 1-2 óra volt, 15%-uknál napi 3-4 óra és másik 12%-uknál ennél is több.

A problémás közösségimédia-használat prevalenciája (mely során a BSMAS kérdőív összpontszámánál a cut-off pontot 19 pontnál határoztuk meg, lsd. Bányai et al., 2017) az első hullámban 1,4% volt ($N=1387$), míg a második hullámban 1,6%-ra ($N=1432$) nőtt. Az első hullámban a hétvégén és/vagy hétközben közösségi médiát használó fővárosi tanulók között a problémás használók aránya 2,8% volt ($N=491$), míg a második hullámban a közösségi médiát használók közül 2,7% számított problémás használonak ($N=731$).

A problémás közösségimédia-használat, az önértékelés és az ADHD-tünetek összpontszámainak korrelációját az 1. és 2. táblázat tartalmazza. A vizsgált változók között mindenhol szignifikáns, kis-közepes mértékű korrelációt tapasztaltunk: minél problémásabb egy gyerek közösségimédia-használata, annál alacsonyabb az önértékelése és több az ADHD-s tünete.

A 3. táblázat a nemi különbségeket mutatja: a második időpontban a lányoknak szignifikánsan problémásabb volt a közösségimédia-használata, mint a fiúknak (kis hatásmagysággal), illetve a hatodikos lányok alacsonyabb önértékeléssel (közepes hatásmagyság mellett) rendelkeztek, mint a fiúk.

Longitudinális elemzés

A cross-lagged panel modell elemzés eredményét a 2. ábra mutatja. Az elemzésben a nemre és az életkorra kontrolláltunk, és az elemzést a súlyozott adatokon végeztük.

A modell illeszkedési mutatói megfelelő illeszkedést mutatnak (khi-négyzet teszt=1,998, $df=6$, $p=0,92$; RMSEA=0,0 [0,000-0,015]; CFI=1; TLI=1; SRMR=0,010).

A problémás közösségimédia-használat T1 időpontban mért mértéke szignifikánsan előrejelezte a T2 időpontban mért problémás közösségimédia-használatot, az önértékelés mértékét (negatívan), valamint az ADHD-tünetek mértékét (pozitívan). A T1-ben mért önértékelés mértéke kizárólag a következő évi önértékelést jelezte előre, míg a T1-ben lévő ADHD-tünetek mértéke előrejelezte az egy évvel későbbi problémás közösségimédia-használat mértékét és az ADHD-tünetek mértékét.

Diszkusszió

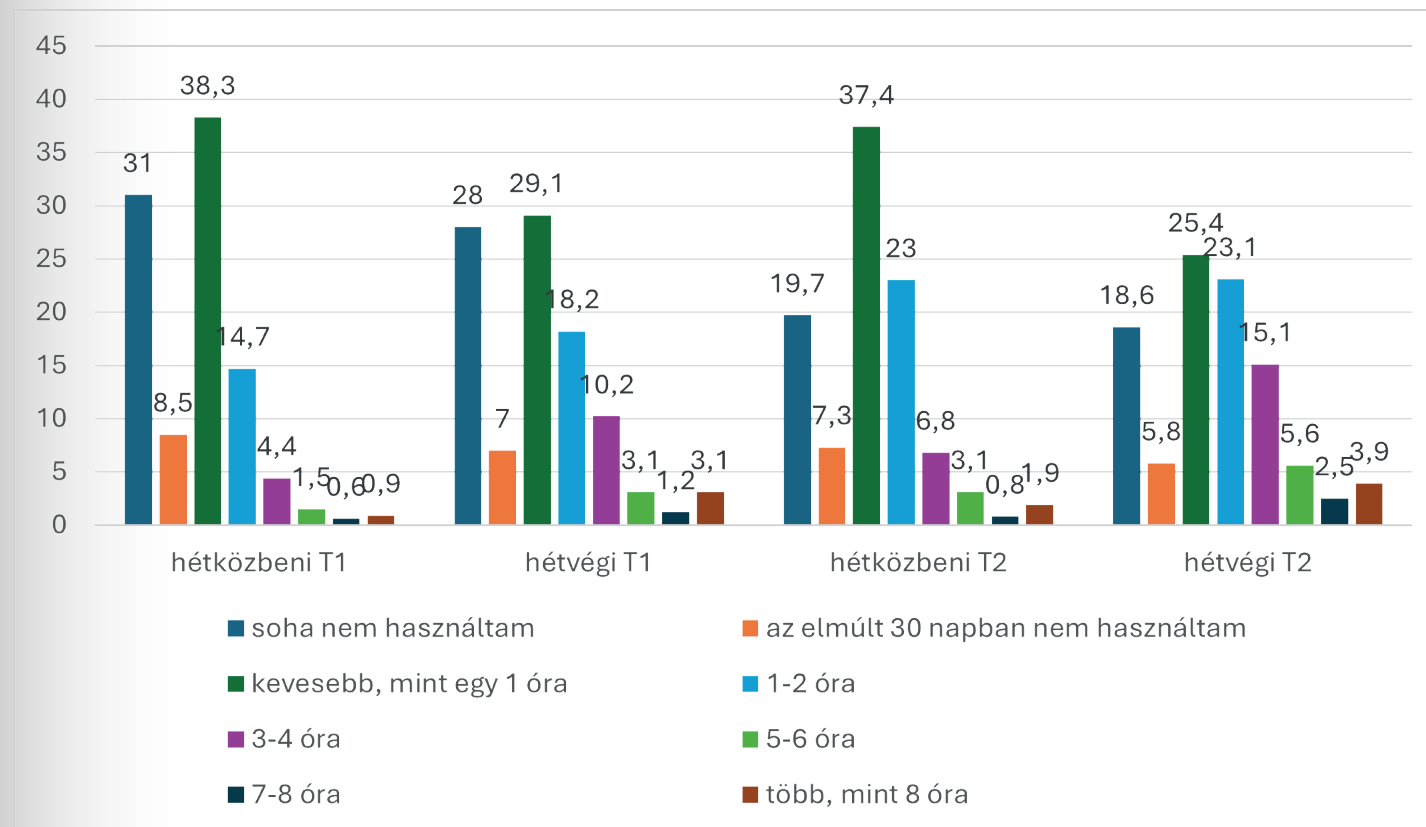
Az ötödikes és hatodikos budapesti tanulók körében a problémás közösségimédia-használat előfordulási aránya a közösségi médiát használók körében 1,4 és 1,6%-nak bizonyult. Bányai et al. (2017) 16-17 éves magyar serdülők reprezentatív mintáján 4,5%-os prevalenciát találtak ugyanazt a mérőeszközt használva, de elemzésük az internet- és közösségimédia-használók körében történt, így ehhez az értékhez mintánkban a 2,7% és 2,6% gyakorisági értékeket lehet viszonyítani. 13-14 éves magyar serdülők esetén 5,39%-ot találtak a HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) felmérés során (Boer, van den Eijnden et al., 2020), azonban abban a vizsgálatban egy másik kérdőívvel mérték fel a gyerekek közösségimédia-használatát, így nem összehasonlítható a jelen vizsgálatban kapott értékekkel. Mindezek alapján elmondható, hogy a prepubertás korú serdülők még nem használják olyan intenzíven a közösségi médiát, de már egy év is jelentős növekedést hoz ezen a téren, mellyel párhuzamosan valamelyest növekszik a problémás használat előfordulása is a teljes mintára vetítve. Ugyanakkor, ha a közösségi médiát használókat vizsgáljuk, inkább

IV. Korszerű oktatástechnikai eszközök, digitális tanulási terek

azt mondhatjuk, hogy bár bővül a közösségi médiát használók köre, a problémás használók aránya nem növekszik közöttük. Elmondhatjuk tehát, hogy a problémás használatot megelőző prevenciót érdemes már ebben a fiatal korban elkezdni. Mintánkban a hatodikos lányok esetén magasabb volt a problémás közösségimédia-használat mértéke, amely egybeesik Bányai et al. (2017) eredményével, ahol a kockázati csoportba nagyobb arányba kerültek lányok. Érdemes erre figyelemmel lenni a prevenciók beavatkozások során, bár a hatásmagyság kis mértéke miatt ez nem jelenti azt, hogy a fiúk esetében ne lenne érdemes prevenciót alkalmazni. Kutatási adataink arra is felhívják a figyelmet, hogy a problémás közösségimédia-használat szignifikánsan korrelál az önértékeléssel és az ADHD-tünetek mértékével is. Érdemes tehát a prevenciók programokba az alacsony önértékeléssel, valamint a hiperaktív és figyelmi problémákkal való összefüggést is

beépíteni, valamint különös figyelmet fordítani az alacsony önértékeléssel bíró és/vagy ADHD-tüneteket mutató serdülőkre mint kockázati csoportra.

A longitudinális összefüggések vizsgálata meglepő eredményt hozott az önértékelést illetően. Wang (2024) egyetemisták esetén azt találta, hogy az önértékelés csökkenése előrejelezte a problémás közösségimédia-használat növekedését, vagyis kutatása az önértékelés → problémás közösségimédia-használat kapcsolati irányt támasztotta alá. Ugyanakkor Donald, Parker és Sahdra (2018) vizsgálata nyolcadikos (13-14 éves) serdülők között azt mutatta, hogy a kompulzív internethasználat (amely problémás internethasználatnak felel meg) prediktora az önértékelés kis mértékű csökkenésének, míg az alacsony önértékelés nem jelezte előre a kompulzív internethasználat növekedését az időben (akárcsak a mi mintánk esetén). A



1. ábra. Az elmúlt 30 napban egy átlagos hétköznap és hétvégi nap közösségimédia-használattal töltött órák száma (a válaszolók %-ában) a T1 ($N_{(hétköznap)}=1336$, $N_{(hétvége)}=1299$) és T2 ($N_{(hétköznap)}=1454$, $N_{(hétvége)}=1456$) mérési pontban

	önértékelés (T1)	ADHD-tünetek (T1)
problémás közösségimédia-használat (T1)	-0,204 (p<0,001) N=582	0,214 (p<0,001) N=590
önértékelés (T1)	1	-0,177 (p<0,001) N=572

1. táblázat. A problémás közösségimédia-használat, az önértékelés és az ADHD-tünetek összpontszámainak Pearson-korrelációja az első mérési időpontban a közösségi médiát használó budapesti tanulók körében

	önértékelés (T2)	ADHD-tünetek (T2)
problémás közösségimédia-használat (T2)	-0,245 (p<0,001) N=831	0,373 (p<0,001) N=797
önértékelés (T2)	1	-0,218 (p<0,001) N=798

2. táblázat. A problémás közösségimédia-használat, az önértékelés és az ADHD-tünetek összpontszámainak Pearson-korrelációja a második mérési időpontban a közösségi médiát használó budapesti tanulók körében

		N	M (SD)	t	p	Cohen's d
problémás közösségi-média-használat (T1)	fiúk	346	8,02 (2,97)	-1,388	0,083	0,098
	lányok	488	8,33 (3,32)			
önértékelés (T1)	fiúk	247	14,31 (2,87)	-0,160	0,437	0,013
	lányok	346	14,35 (3,00)			
ADHD (T1)	fiúk	250	4,56 (1,41)	0,211	0,416	0,018
	lányok	350	4,54 (1,42)			
problémás közösségimédia-használat (T2)	fiúk	348	8,43 (3,46)	-2,329	0,010	0,162
	lányok	504	9,00 (3,62)			
önértékelés (T2)	fiúk	352	15,44 (2,32)	6,541	< 0,001	0,440
	lányok	507	14,30 (2,76)			
ADHD (T2)	fiúk	324	4,59 (1,53)	-0,646	0,259	0,046
	lányok	489	4,66 (1,47)			

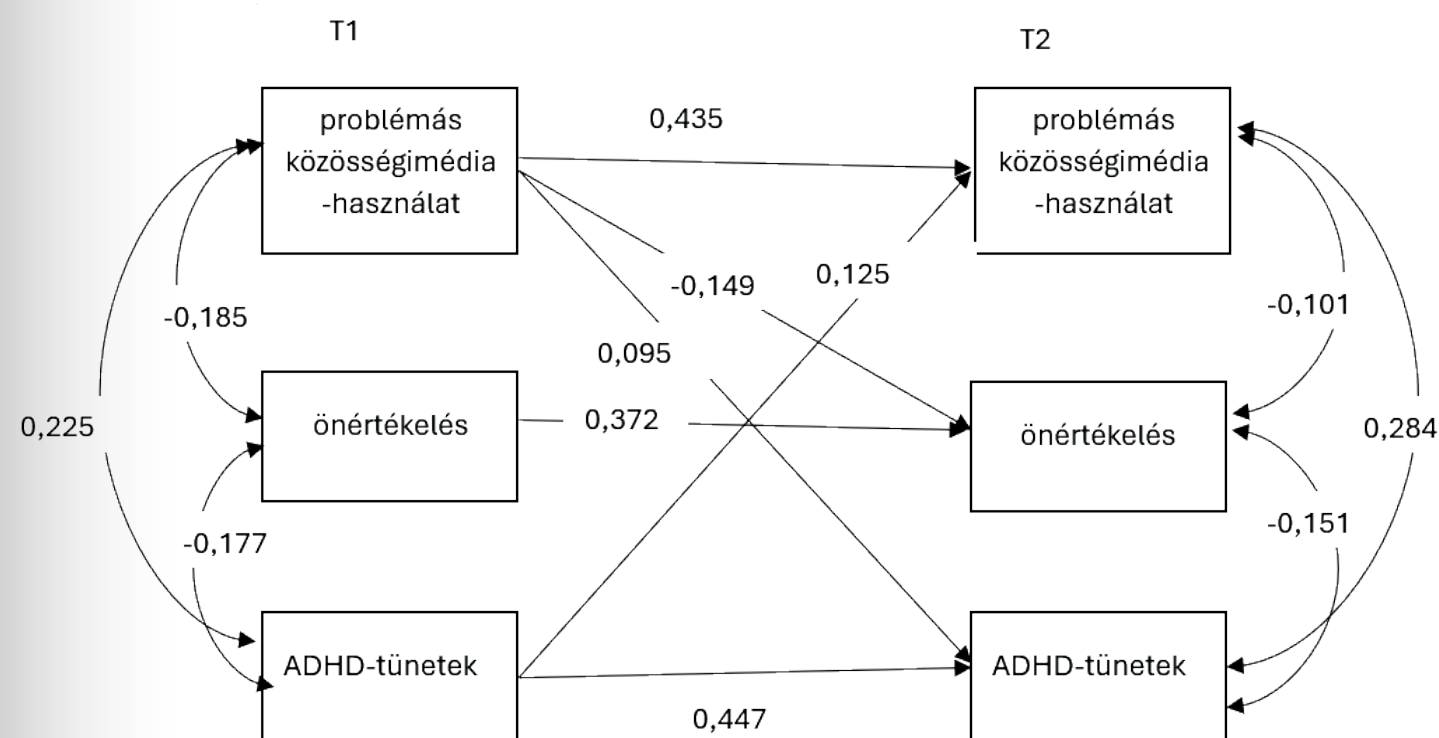
3. táblázat. A problémás közösségimédia-használat, az önértékelés, és az ADHD-tünetek tekintetében mutatózó nemi különbségek vizsgálata

IV. Korszerű oktatástechnikai eszközök, digitális tanulási terek

szerzők felvetik, hogy egy serdülő, aki online kommunikációt végez a már létező barátaival, pozitív megerősítést kaphat az interneten keresztül, mely az önértékelésre pozitívan hat, azonban, ha új kapcsolatokat keres online, vagy idegenekkel kommunikál az interneten, az a negatív visszajelzéseken keresztül ronthatja az önértékelését. Vagyis az internethasználat és önértékelés pozitív vagy negatív kapcsolata ennek a kétféle hatásnak az összegzéséből keletkezik. A szerzők megállapítása bár az internethasználatra vonatkozik, a közösségimédia-használatra is vonatkoztatható, hiszen a használók többsége társas kommunikációra használja azt. Mivel 11-12 éves korú serdülők esetén még nem történt olyan utánkötéses vizsgálat, amely az önértékelés és a problémás közösségimédia-használat kapcsolatát vette volna górcső alá, eredményünk felhívja a figyelmet, a problémás közösségimédia-használat és a későbbi negatív önértékelés kapcsolatára ebben a fiatal életkorban.

Az ADHD-tünetek és problémás közösségimédia-használat időbeli kapcsolata kétirányúnak bizonyult adatalemzésünkben, amely alátámasztotta hipotézisünket. Ugyanakkor elemzésünk arra is fényt derített, hogy az ADHD-tünet $\rightarrow$ problémás közösségimédia-használat

irány erősebb, mint a fordított. Ezzel egybevág Morita et al. (2022) eredménye, amelyben két éven keresztül követték 10 éves korú gyerekeket, és azt találták, hogy a problémás internethasználat $\rightarrow$ hiperaktív, figyelmi tünetek irány gyengébb volt, mint a hiperaktív, figyelmi tünetek $\rightarrow$ problémás internethasználat kapcsolat. A kétirányú kapcsolat következménye lehet az ördögi kör kialakulása, mivel azok a gyerekek, akiknek figyelmi problémáik vannak, és hiperaktívak, hajlamosak unatkozni és igénylik az azonnali visszajelzést, aminek következtében a közösségi média felé fordulhatnak, amely kielégíti ezeket az igényeiket (szórakoztató, segít az unaloműzésben és azonnali kielégüléshez, jutalmazáshoz vezet a használata). Ugyanakkor a közösségi média épp ezen jellemzői nem segítik a gyerekek unalomtűrésének növelését, az önszabályozás tanulását, a hosszabb koncentráció gyakorlását, amelyen keresztül fenntartják az ADHD-tüneteket, sőt fokozhatják is jelenlétüket azáltal, hogy a hangjelzések, a felvillanó értesítések elterelik a gyerekek figyelmét arról, amivel éppen foglalkoznak. Éppen ezért már hatodik osztályban tanítani kellene a gyerekeknek a közösségimédia-használat szabályozását. Erre iránymutatást adhat Brevers és Turel (2019) kutatási eredménye, amely során a sikeres önkontroll-technikákat



2. ábra. Cross-lagged panel modell (N=882) (az ábrán csak a szignifikáns összefüggések szerepelnek)

vizsgálták a közösségimédia-használatra vonatkozóan. Az általuk vizsgált önkontroll-stratégiák a következők: az elérés teljes megakadályozása (olyan helyzetek kialakítása, ahol a közösségi média elérése akadályozott, pl. WIFI-mentes övezet), az elérés részleges megakadályozása (a személy maga szabályozza az elérést, pl. a telefon távolhelyezése), a készülék beállításának módosítása (pl. repülőgép üzemmódba helyezi a telefont), használati idő limitálása (pl. este 11 óra után nem használ okostelefont), belső beszéd (pl. figyelmezteti önmagát, hogy mi a következő fontos feladata), nyílt önkontroll (ellenáll a közösségimédia-használatnak addig, amíg befejezi a fontos feladatot). Ezek egy része reaktív (a pillanatban történő) cselekvés (pl. belső beszéd), másik része proaktív, a szituáció megváltoztatását célozza (pl. az elérés megakadályozása). Eredményeik szerint hatékonyabb olyan stratégiát alkalmazni, amely hamarabb avatkozik be (proaktív), és megakadályozza a kísértés kialakulását.

Ugyanakkor a hatékony iskolai prevenciós programok bevezetése általában az internetfüggőség kialakulásának megakadályozására alkalmas a problémás közösségimédia-használat prevenciójára is. Lindenberg, Halasy és Schoenmaekers (2017) PROTECT néven hatékonysági vizsgálattal alátámasztott iskolai prevenciós protokollt dolgozott ki az internethasználati zavar (vagyis problémás internethasználat) megelőzésére. A program négy modulja az (1) unalom és motivációs problémák kezelésére, (2) a halogatás és teljesítményszorongás kérdésére, (3) a társas interakciókra és (4) az érzelemregulációra fókuszál.

Limitációk és erősségek

A vizsgálat limitációi közül elsősorban az önbeszámolóskérdőívek alkalmazásátemlíthetjük. Az introspekció és önismeret szintje a 10-12 éves gyerekek esetében még alacsonyabb lehet, mint a serdülőkor későbbi szakaszaiban, amely befolyásolhatja a válaszok megbízhatóságát. Ugyanakkor a kutatás elrendezése, valamint

a mintavétel módja biztosítja, ahogy a kutatás megfelelő következtetéseket tudjon levonni a vizsgált változók időbeli összefüggéseire vonatkozóan, illetve az eredmények általánosíthatók a budapesti azonos életkorú gyerekekre. Nem általánosíthatók azonban a teljes magyar 10-12 éves populációra, hiszen feltételezhető, hogy az eltérő urbanizációs státusz befolyásolja mind a problémás közösségimédia-használat előfordulási gyakoriságát, mind a mért változók kapcsolatának erősségét.

Támogatás

A kutatást a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal támogatta (KKP 126835). Kökönyei Gyöngyi a Nemzeti Agykutatási Program 3.0 (NAP2022 I 4/2022) keretében, illetve a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal K143764 számú pályázata keretében részesült támogatásban.

Irodalom

- Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, 64, 287–293. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006>
- Andreassen, C. S., Torsheim, T., Brunborg, G. S., & Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook addiction scale. *Psychological Reports*, 110(2), 501–517. <https://doi.org/10.2466/02.09.18.PR0.110.2.501-517>
- Bányai, F., Zsila, Á., Király, O., Maráz, A., Elekes, Zs., Griffiths, M. D., Andreassen, C. S., & Demetrovics, Zs. (2017). Problematic social media use: Results from a large-scale national-ly representative adolescent sample. *PLoS ONE*, 12(1), e0169839. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169839>
- Boer, M., van den Eijnden, R. J. J. M., Boniel-Nissim, M., Wong, S. L., Inchley, J. C., Badura, P., Craig, W. M., Gobina, I., Kleszczewska, D., Klanšček, H. J., & Stevens, G. W. J. M. (2020). Adolescents'

- Intense and Problematic Social Media Use and Their Well-Being in 29 Countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6S), S89–S99. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.014>
- Boer, M., Stevens, G., Finkenauer, C., & van den Eijnden, R. (2020). Attention Deficit Hyperactivity Disorder-Symptoms, Social Media Use Intensity, and Social Media Use Problems in Adolescents: Investigating Directionality. *Child Development*, 91(4), e853–e865. <https://doi.org/10.1111/cdev.13334>
- Brevers, D., & Turel, O. (2019). Strategies for self-controlling social media use: classification and role in preventing social media addiction symptoms. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(3), 554–563. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.49>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Dekkers, T. J., & van Hoorn, J. (2022). Understanding Problematic Social Media Use in Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A Narrative Review and Clinical Recommendations. *Brain Sciences*, 12(12), 1625. <https://doi.org/10.3390/brainsci12121625>
- Donald, J. N., Ciarrochi, J., Parker, P. D., & Sahdra, B. K. (2018). Compulsive internet use and the development of self-esteem and hope: a four-year longitudinal study. *Journal of Personality*, 87(5), 981–995. <https://doi.org/10.1111/jopy.12450>
- Goodman, R., Meltzer, H. & Bailey, V. (1998). The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry* 7, 125–130. <https://doi.org/10.1007/s007870050057>
- Hagborg, W. J. (1993). The Rosenberg Self-Esteem scale and Harter's Self-Perception profile for adolescents: a concurrent validity study. *Psychology in the Schools*, 30(2), 132–136. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199304\)30:2<132::AID-](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199304)30:2<132::AID-)

- PITS2310300205>3.0.CO;2-Z
- Huang, C. (2022). Social media and personality: a meta-analysis. *Asian Journal of Social Psychology*, 25(4), 747–761. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12531>
- Koronczai, B. (2021). Bergen Közösségimédia-függőségi Kérdőív (Bergen Social Media Addiction Scale, BSMAS). In Zs., Horváth, R., Urbán, Gy., Kökönyei, Zs., Demetrovics (szerk.), *Kérdőíves módszerek a klinikai és egészségpszichológiai kutatásban és gyakorlatban* (pp. 519–522). Budapest, Medicina Kiadó.
- Lin, C-Y., Broström, A., Nilsen, P., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2017). Psychometric validation of the Persian Bergen Social Media Addiction Scale using classic test theory and Rasch models. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(4), 620–629. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.071>
- Lindenberg, K., Halasy, K., & Schoenmaekers, S. (2017). A randomized efficacy trial of a cognitive-behavioral group intervention to prevent internet use disorder onset in adolescents: the PROTECT study protocol. *Contemporary Clinical Trials Communications*, 6, 64–71. <https://doi.org/10.1016/j.conctc.2017.02.011>
- Luo, T., Qin, L., Cheng, L., Wang, S., Zhu, Z., Xu, J., Chen, H., Liu, Q., Hu, M., Tong, J., Hao, W., Wei, B., & Liao, Y. (2021). Determination the cut-off point for the Bergen social media addiction (BSMAS): diagnostic contribution of the six criteria of the components model of addiction for social media disorder. *Journal of Behavioral Addictions*, 10(2), 281–290. <https://doi.org/10.1556/2006.2021.00025>
- Maráz, A., Király, O., & Demetrovics, Zs. (2015). Commentary on: are we overpathologizing everyday life? A tenable blueprint for behavioral addiction research. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(3), 151–154. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.026>
- Marino, C., Gini, G., Vieno, A., & Spada, M. M. (2018). A comprehensive meta-analysis on problematic Facebook use. *Computers in*

- Human Behavior*, 83, 262–277. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.009>
- Marino, C., Lenzi, M., Canale, N., Pierannunzio, D., Dalmasso, P., Borraccino, A., ... & Weiss, S. (2020). Problematic social media use: Associations with health complaints among adolescents. *Annali Dell'Istituto Superiore Di Sanità*, 56(4), 514–521. https://doi.org/10.4415/ANN_20_04_16.
- Martinez-Pecino, R., & Garcia-Gavilán, M. (2019). Likes and Problematic Instagram Use: The Moderating Role of Self-Esteem. *Cyberpsychology, Behaviors, and Social Networking*, 22(6), 412–416. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0701>.
- Morita, M., Ando, S., Kiyono, T., Morishima, R., Yagi, T., Kanata, S., Fujikawa, S., Yamasaki, S., Nishida, A., & Kasai, K. (2022). Bidirectional relationship of problematic Internet use with hyperactivity/inattention and depressive symptoms in adolescents: a population-based cohort study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 10, 1601–1609. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01808-4>.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2007). *Mplus user guide*. (5th ed.), Muthén & Muthén.
- Paakkari, L., Tynjälä, J., Lahti, H., Ojala, K., & Lyyra, N. (2021). Problematic Social Media Use and Health among Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1885. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041885>.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sallay, V., Martos, T., Földvári, M., Szabó, T., & Ittész, A. (2014). A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 259–275. <https://doi.org/10.1556/Mental.15.2014.3.7>
- Turi, E., Tóth, I., & Gervai, J. (2011). A Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQ-Magy) további vizsgálata nem-klinikai mintán, fiatal serdülők körében. *Psychiatria Hungarica*, 26(6), 415–426.
- Wang, H. (2024) Relationship Between Self-Esteem and Problematic Social Media Use Amongst Chinese College Students: A Longitudinal Study. *Psychology Research and Behavior Management*, 17, 679–689. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S452603>
- Wang, P., Wang, X., Wu, Y., Xie, X., Wang, X., Zhao, F., Ouyang, M., & Lei, L. (2018). Social networking sites addiction and adolescent depression: a moderated mediation model of rumination and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 127, 162–167. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.02.008>
- Wang, M., Xu, Q., & He, N. (2021). Perceived interparental conflict and problematic social media use among Chinese adolescents: the mediating roles of self-esteem and maladaptive cognition toward social network sites. *Addictive Behaviors*, 112, 106601. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106601>
- Whiteside-Mansell, L., & Corwyn, R. F. (2003). Mean and covariance structures analyses: an examination of the Rosenberg Self-Esteem Scale among adolescents and adults. *Educational and Psychological Measurement*, 63(1), 163–173. <https://doi.org/10.1177/0013164402239323>
- World Health Organization (2019). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/>

Longitudinal associations between problematic social media use, self-esteem and ADHD-symptoms in a representative sample of young adolescents

problematic social media use, self-esteem, ADHD symptoms, longitudinal associations

Abstract

Background and aim: The research on the association between problematic social media use (PSMU) and low self-esteem and the association between PSMU and ADHD symptoms has mixed results. Moreover, the causes and effects are also questionable. Our 5-year longitudinal study aimed to investigate these associations over time from early adolescence (10–11 years).

Methods: In the first two waves (T1: 2018–2019, T2: 2019–2020) of the Budapest Longitudinal Study (www.bls2018.hu), we collected data from Hungarian children who were 5th-grade students at T1 and studying in Budapest. We used multidimensional longitudinal weighting to correct sample attrition. The statistical analysis was performed on the sample of the respondents who were social media users in the previous 30 days (N=888). Bergen Social Media Addiction Scale, Rosenberg Self-Esteem Scale and Hyperactivity Scale of Strengths and Difficulties Questionnaire were used. A cross-lagged panel model was applied in the statistical analysis.

Results: Self-esteem at T1 did not explain PSMU at T2, but PSMU at T1 predicted self-esteem at T2. In the case of ADHD symptoms, all the pathways were significant. ADHD symptoms at T1 explained PSMU at T2, and PSMU at T1 predicted ADHD symptoms at T2. The associations will be investigated at T3 as well and presented at the conference.

Conclusions: Our results suggest that the relationship between problematic social media use and ADHD symptoms is bidirectional. At the same time, low self-esteem seems to be a consequence of problematic social media use in this age group.

OZSVÁRT BARBARA¹, VINCZE BEATRIX²

¹Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Szaktárgyi pedagógiák program
Simmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar
Oxiológia és Sürgősségi Ellátás Tanszék
ozsvart.barbara@gmail.com

²Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, Elméleti, Történeti és Összehasonlító Pedagógia Kutatócsoport
vincze.beatrix@ppk.elte.hu

Korszerű oktatástechnikai eszközök alkalmazása az élményalapú elsősegélynyújtás oktatásában

Absztrakt

A hirtelen szívhalál napjainkban a vezető szív és érrendszeri halálokok közé tartozik. Az Európai Unióban a mentő ajánlott kiérkezési ideje 15 perc. Ez idő alatt a beteg túlélési esélye a laikus kezében van. A beteg túlélését a keringésmegállás túlélési láncának elemei határozzák meg. A túlélési lánc folyamata azonban csak akkor működik megfelelően, ha rendelkezünk kellő tudományos háttérrel, továbbá ezek oktatási hatékonysága is. Utóbbi növelése olyan élményalapú módszerekkel lehetséges, amelyek élethű szimulációs forgatókönyveket és eszközöket használnak. Kutatásunk célja volt vizsgálni, hogy a BLS oktatásában javul-e a mellkaskompressziós készség, ha a gyakorlatokon olyan szimulációs fantomot használunk, ami valós idejű visszajelzést ad. A vizsgálat 187 tanuló részvételével történt. A készségek megtartását az oktatás után, és hat hónappal később mértük.

**tapasztalati tanulás, élménypeda-
gógia, készség-oktatás, újraélesztés,
valós idejű visszajelző rendszerek,
tudásmegmaradás**

Bevezetés

A hirtelen keringésmegállás az egyik vezető halálok világszerte, mely komoly társadalmi problémát jelent (Gräsner et al., 2021). Az időben megkezdett alapszintű újraélesztés (BLS) vagy másnéven kardiopulmonális újraélesztés (CPR) jelentősen javítja a kórházon kívüli hirtelen szívmegállást szenvedett betegek túlélési arányát azáltal, hogy a manuálisan végzett mellkaskompressziók által oxigéndús vért juttat a szívbe, az agyba és más létfontosságú szervekbe (Merchant et al., 2020). Egyre több bizonyíték mutat rá, hogy az újraélesztés készségeinek minősége és a betegek túlélése között összefüggés van (Idris et al., 2012; Stiell et al., 2012). Az American Heart Association (AHA) és az European Resuscitation Council (ERC) egyaránt hangsúlyozza az újraélesztés alatti jó minőségű mellkaskompressziók végzését, ami magába foglalja a 100-120/perces frekvenciát, az 5-6 cm kompressziós mélységet úgy, hogy a teljes mellkasfal felengedése megtörténjen minden kompresszió után, és minimalizálva a kompressziók megszakítását (Olasveengen et al., 2021),

Az iskolai tanulók elsősegélynyújtás ismeretei, középpontban az alapszintű újraélesztés képzéssel nemzetközi prioritás. Számos kutatási eredmény alátámasztja, hogy a fiatalkorban elkezdett oktatás hatékony. Ezek az ismeretek stabil alapot képeznek a tudás későbbi bővítéséhez és elősegítik a szakszerű elsősegélynyújtói készségek elsajátítását (Bollig et al., 2009; Lukas et al., 2016). Magyarországon 2012-ben bevezették az általános és középiskolákban az elsősegélynyújtás és újraélesztés oktatását a Nemzeti Alaptanterv alapján. A Nat 2020-as frissítése során a 7. és 8. osztályos diákok számára kiemelt figyelmet szenteltek az elsősegélynyújtási ismeretek bővítésére, megfogalmazásuk szerint az oktatási szakasz végére a tanuló: „tudja alkalmazni az alapszintű újraélesztést mellkas kompressziók és lélegeztetés (CPR) kivitelezésével, felismeri ennek szükségességét szükségességét és vállalja

a beavatkozást” (NAT, 2020).¹

Az oktatási programok kialakítása számos fontos kérdést vet fel, többek között azt, hogy kik a célcsoportok, melyik az ideális életkor az elsősegélynyújtás oktatására, mit kellene tanítani, és hogyan kellene azt megtenni. Diószeghy (2019) véleménye szerint a válaszok egyszerűek: a lehető legtöbb embert kell elérni, a lehető legrövidebb idő alatt, miközben a tananyag terjedelmét minimálisra csökkentjük. Viszonylag egységes nézetek alakultak ki arról, hogy mely életkorokban, milyen tananyagok oktatása a leginkább hatékony. Az oktatási módszerek kiválasztása terén azonban nincs egységes megállapodás (Diószeghy, 2019).

Az életünk során számos kockázattal találkozunk, melyek súlyos következményekkel járhatnak saját vagy szeretteink életére, egészségére. Ezért fontos, hogy képesek legyünk elsősegélyt nyújtani és életet menteni, amikor szükség van rá. Az iskolai elsősegély-oktatás kulcsszerepet játszik abban, hogy olyan generáció nőjön fel, amely számára természetes a bajbajutott segítése. Mindamelllett a segítségnyújtás nem pusztán elméleti ismeretek tudását jelenti, hanem gyors és határozott cselekvést igényel. Célunk, hogy az újraélesztés oktatása során olyan módszereket alkalmazzunk, amelyek segítik a tanult készségek azonnali aktiválódását, elősegítik a tartós tudás megszerzését. Hatékony módszer lehet az élménypedagógia, amikor is a tanulók saját tapasztalataik révén tanulnak. Fontos, hogy ne csak elméletben, de gyakorlatban is megfelelően tudjanak reagálni vészhelyzetekben, és magabiztosan tudjanak segíteni másoknak.

Elméleti háttér

Oktatástechnika, taneszközök és oktatástechnológia

Bár az oktatástechnika és az oktatástechnológia két külön fogalom, mindkettő célja, hogy segítséget nyújtson a tanulási és tanítási

folyamatban. Míg az oktatástechnika kifejezés konkrét technológiai eszközt, vagyis taneszközt jelent, amit a tanításban használnak, addig az oktatástechnológia magában foglalja azokat a tanulás elméleteket és módszereket is, amelyek mögött az oktatásban használt technológiai eszközök és alkalmazások működnek. A technológiai eszközök és módszerek segítségével, lehetővé válik az oktatási célok hatékonyabb elérése és növelhető a tanulók aktívabb részvétele (Elek et al., 1998). A különféle taneszközök céltudatos és összehangolt alkalmazása a tanítási-tanulási folyamatban hatékonyabbá teheti a tartalom feldolgozását. Wilbur Schramm (1977) a taneszközöket négy nemzedékbe osztotta, amit Szűcs Pál (1986) kiegészített az ötödik nemzedékkel. Az első nemzedékbe (pl. modell, kézirat, fali tábla) tartozó szemléltető eszközöket már a 18. században is használták, elkészítésük és bemutatásuk egyszerű, technikai eszközt nem igényelnek. A második nemzedékbe (pl. tankönyv, feladatgyűjtemény, elméleti jegyzet) a nyomtatott oktató és tanuló eszközök tartoznak, melyek sokszorosítása gépesített módon történik, de használatukhoz egyéb eszközre nincs szükség. A harmadik nemzedékbe (pl. álló- és mozgóképvetítők, rádió) az audiovizuális és adathordozók tartoznak, melyek a mindennapi oktatásban elengedhetetlenek. Esetükben nemcsak az előállításához, hanem az alkalmazáshoz is gépi berendezésre van szükség. A negyedik nemzedékbe (pl. oktatógép, komputeres rendszerek, nyelvi labor) tartozó eszközök esetén kapcsolat jön létre az ember és a gép között, így ezek már alkalmasak a tanulás irányítására (Elek et al., 1998; Schramm, 1977). Az ötödik nemzedék (pl. multimédiás-rendszer, videórendszer) eszközei interaktív kapcsolatot teremtenek adatbankokkal, programokkal (Szűcs, 1986). A taneszközök csoportosításának másféle megközelítése, ha azt vizsgáljuk, milyen hatással vannak a tanulók érzékszervi csatornáira. Ebből a megközelítésből beszélhetünk auditív (pl. hanglemezt, magnetofon felvétel), vizuális (pl. falikép, diakép), audiovizuális (pl. hangosfilm, videoprogram), taktilis (tapintásos) és komplex taneszközökről (pl. szimulátorok) (Elek et al., 1998).

¹ NAT2020: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>, p. 378

Az oktatástechnikai eszközök szerepe az élményalapú tanulásban

Az oktatástechnika és az élményalapú tanulás összekapcsolása nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy a diákok aktívan vegyenek részt a tanulási folyamatban, jobban megértsék és alkalmazzák a tananyagot mindennapi életükben. Ezáltal segíthet a tanulási motiváció és sikeres tanulási eredmények elérésében.

Európában a tapasztalati tanulás gyökerei a 17. századig nyúlnak vissza. Olyan gondolkodók, mint Comenius, Rousseau és Dewey kezdték formálni az oktatás ezen irányzatát. A 20. század folyamán David Allan Kolb elmélete és kutatásai új dimenziókat nyitottak meg ezen a területen, rávilágítva, hogy a tanulás olyan dinamikus folyamat, amely során a tudás a személyes tapasztalatok elemzéséből és átértékeléséből születik meg. Kolb szerint ez a folyamat nem lineáris, hanem egy összetett, ismétlődő ciklus formájában zajlik, ahol az egyén aktívan részt vesz a tanulásban, képes absztrakt fogalmakat alkotni, amelyeket később különböző helyzetekben tud alkalmazni. Ezt a folyamatot négy alapvető tanulási szint határozza meg: 1) a konkrét tapasztalatok gyűjtése, 2) ezek tudatos megfigyelése, 3) az elvont fogalmak kialakítása, valamint 4) az aktív kísérletezés képessége. A tanuló aktív szereplővé válik a tanulási folyamatban, amelynek eredményeképpen megtörténik a tudás elsajátítása (Kolb, 1984).

A tapasztalati tanulás egy gyűjtőfogalom, amit számos oktatásmódszertan használ. Többek között az élménypedagógia is épít a tapasztalati tanulásra (experiential education), amely az élményt állítja fókuszba (Rákár-Szabó & Kenézli, 2019). Ez a megközelítés a tanulót fizikai, kognitív, vagy szociális kihívások elé állítva használja fel az élményeket mint elsődleges információforrást a tanulási folyamatban. Az élmények révén szerzett közvetlen tapasztalatok segítik a tananyag feldolgozását (Liddle, 2008; Tóbiás, 2009; Bányai, 2009). Ezen módszer alapvetően a tanulók természetes kíváncsiságára és megismerési vágyára épít, kiemelve a kaland, a kihívás kínálta motivációt, a tanulás természetes elemét.

A tanulási módszerek hatékonysága szorosan összefügg azzal, hogy a tanulók mennyire képesek megtartani az újonnan szerzett információkat. Edgar Dale (1969) a „tapasztalati tölcser” vagy „tanulási piramis” néven ismert elmélete szerint a tanulás minősége és mélysége jelentősen növekszik az aktív, élményalapú módszerek alkalmazásával. Dale modellje szerint, minél több érzékszervet mozgósítunk a tanulási folyamat során, annál mélyebb és tartósabb lesz a tudás. Ez alátámasztja azt a nézetet, hogy a tapasztalati tanulás – mint például a projekt munka, a gyakorlati tevékenységek, vagy a szimulációs gyakorlatok – hozzájárul a tudás mélyebb megértéséhez és hosszú távú megtartásához. A piramis csúcsán a legkevésbé hatékony, passzív tanulási formák találhatók, míg az alja felé haladva az aktív tanulás formái dominálnak, ahol a tanuló több érzékszervét használva sajátítja el a tudást. Ezek a módszerek magasabb szintű tudás megszerzését teszik lehetővé, amely hosszabb távon is megmarad. Aktív tanulás esetén az információk akár 70-90%-a is megmaradhat, szemben a passzív tanulási módszereknél tapasztalható 30%-kal (Dale, 1969; Garrett, 1997).

Oktatástechnikai eszközök az újraélesztés oktatásában

Az újraélesztés lépéseit már az 1900-as évek óta ismerik, de abban az időben még nem voltak tudományos kutatással alátámasztott eredmények arról, hogy mennyire hatékonyak ezek a módszerek a túlélési esélyek növelése érdekében (Safar, 1996). 1963-ban Leonard Scherlis kardiológus megalapította az első kardiológiai szaktársaságot American Heart Association néven, azóta nemcsak az AHA, hanem más nemzetközi és nemzeti szervezetek is oktatási programokat hoztak létre az életmentő beavatkozások és az újraélesztés hatékony oktatására. Az elmúlt évtizedekben a klasszikus újraélesztés oktatás számos alternatívája jelent meg, találkozhatunk a számítógéppel és videóval támogatott oktatásokkal, szimulációs fantommal vagy anélkül tartott kurzusokkal. Előbbinél gyakran megjelennek az audiovizuális, azonnali visszajelzéssel rendelkező szimulációs

IV. Korszerű oktatástechnikai eszközök, digitális tanulási terek

eszközök, de ugyanúgy jelen van a társas tanulás (peer learning), mint az applikációk vagy elektronikus tanulókártyák használata, amik mind arra hivatottak, hogy javítsák az újraélesztés oktatásának a minőségét (Schmidmaier et al., 2011; Wik et al., 2005).

Az AHA 2020-as iránymutatása már javaslatot tesz az azonnali visszajelzéssel ellátott újraélesztés oktatását támogató eszközök használatára, annak érdekében, hogy elősegítse az újraélesztési készségek elsajátítását és fenntartását (Cheng et al., 2020).

Annak ellenére, hogy számos különböző oktatási módszer és eszköz áll rendelkezésre az újraélesztéshez szükséges készségek elsajátítása gyakran hiányos, és 3-6 hónap elteltével a felejtés mértéke is jelentős (Greif et al., 2015). Az optimális készségelsajátítás és megtartás talán nem annyira a képzési módszerben, mint inkább az oktatási stratégiában rejlik. A Committee on Science and Treatment Recommendation 2010-ben rávilágított, hogy az oktatási programok összeállításánál figyelembe kell venni az eltérő tanulói igényeket és tanulási stílusokat azért, hogy biztosítsuk a készségek elsajátítását és megtartását (Mancini et al., 2010). Cortegiani és munkacsoportja középiskolai tanulókat vontak be a vizsgálatukba, ahol a valós idejű visszajelző szoftvert használták, majd mérték a program által generált összesített százalékos arányt, a kompresszió frekvenciáját és a lenyomás-felengedés arányt. Eredményeik szerint szignifikáns javulást eredményezett a módszer a középiskolások körében is (Cortegiani et al., 2017).

Az elmúlt években számos valós idejű visszajelző eszközt vezettek be az újraélesztés oktatásába, a manuális készségek javítása érdekében. Ezek a szoftverek az újraélesztés aktuális paramétereit értékelik, és azok valós idejű megjelenítését biztosítják, telefonon, tableten, számítógépen. Így a tanulók részére azonnal láthatóvá válnak teljesítményük képekkel és számokkal megjelenített paramétereit, így korrigálni tudnak a minőség javítása érdekében. A valós idejű visszajelző rendszereket a BLS oktatásában és éles helyzetekben is a potenciálisan

hasznos technológiai segédeszközök közé sorolják (Greif et al., 2015). Az audiovizuális visszajelzővel ellátott eszközök hatékonyságát több szisztematikus áttekintés alátámasztotta, középiskolai és egészségügyi felsőoktatásban tanulók, valamint végzett szakdolgozók bevonásával, ahol a készségelsajátítást és megtartást vizsgálták (Kirkbright, 2014; Yeung, 2009). Éles helyzetben és szimulált környezetben is javították az újraélesztési kísérletekre vonatkozó iránymutatások ajánlásainak betartását (Bobrow et al., 2013; Wang et al., 2020). A közelmúltban egy megfigyeléses vizsgálatban nézték különböző csoportok mellkaskompressziós készségeit. A résztvevők egészségügyi dolgozók és olyan középiskolások voltak, akik még nem részesültek újraélesztés oktatásban. Egy 5 perces újraélesztésről szóló oktatást követően, amelyben hangsúlyt fektettek arra, hogy mely paraméterek jelentik a jó minőségű mellkaskompressziót, kellett a résztvevőknek egy 2 perces újraélesztést végrehajtaniuk. Az eredmények nem mutattak szignifikáns különbséget a mellkaskompressziók teljesítményében a laikus résztvevők és az egészségügyi szakemberek között, ami alátámasztja a laikusok bevonásával végzett rövid, valós idejű visszajelzéssel támogatott, gyakorlatorientált újraélesztés oktatás hatékonyságát (González-Salvado et al., 2016).

Az empirikus kutatás célja, módszere
Általános iskola 7. osztályában végzett újraélesztés oktatás

Kutatásunk célja volt megvizsgálni és összehasonlítani, hogyan hat az újraélesztés technikai készségeire egy olyan oktatási program, ami a tapasztalati tanulás módszertanára épít, ezáltal pedig kihasználja az élménypedagógia elemeit. Ebben a tanulmányban, kutatásunk egyik részeredménye kerül bemutatásra, azaz, hogy a valós idejű vizuális visszajelzéssel ellátott BLS fantom mint korszerű oktatástechnikai eszköz és a hagyományos oktatói visszajelzés milyen hatással van a mellkaskompressziós készségekre.²

² A vizsgálatot a kutatásetikai bizottság jóváhagyta KEB 2022/193

Minden iskolától és a résztvevők gondviselőjétől írásbeli beleegyező nyilatkozatot kaptunk, a tanulókat szóban tájékoztattuk. Az adatfelvétel 2022. május – 2022. november között zajlott. Ebben az időszakban még tartott a koronavírus járvány miatt elrendelt veszélyhelyzet, így a résztvevők egészségére való tekintettel a befűjásos lélegeztetést nem mértük (ami alapesetben az algoritmus részét képezi) és nem volt része kísérleti oktatásunknak sem. Az ERC hangsúlyozza, hogy a laikus segítők oktatása során javasolt az újraélesztés csak mellkaskompresszióval történő végzése, ha felmerül a gyanú, hogy az áldozat COVID-19-fertőzésben szenved (Nolan et al., 2020).

Kettős vak, kvázi-kísérletet végeztünk, kétszorosított elő és utómérési elrendezéssel. A kísérleti csoport oktatás módszertanát David A. Kolb tapasztalati tanulás ciklusának (Kolb, 1984) és Michl által leírt élménypedagógia láncolatának elmélete (Michl, 2000) alapján állítottuk össze, ahol az egyes elemekhez olyan oktatási módszereket (szituatív tanulás, videó-támogatott oktatás, szimulációs oktatás alacsony hűségidejű fantommal (1. ábra), valós idejű visszajelzéssel (2. ábra), probléma alapú tanulás) rendeltünk, ami az élménypedagógia eszköztárának része. A kísérleti (EG) és kontroll (TG) csoport esetében az oktatás időtartama, elméleti (15 perc) és gyakorlati (75 perc) megoszlás tekintetében azonos volt, utóbbinál a frontális Power Point előadást, szimulációs gyakorlati oktatás követte, ahol oktatói visszajelzés történt.

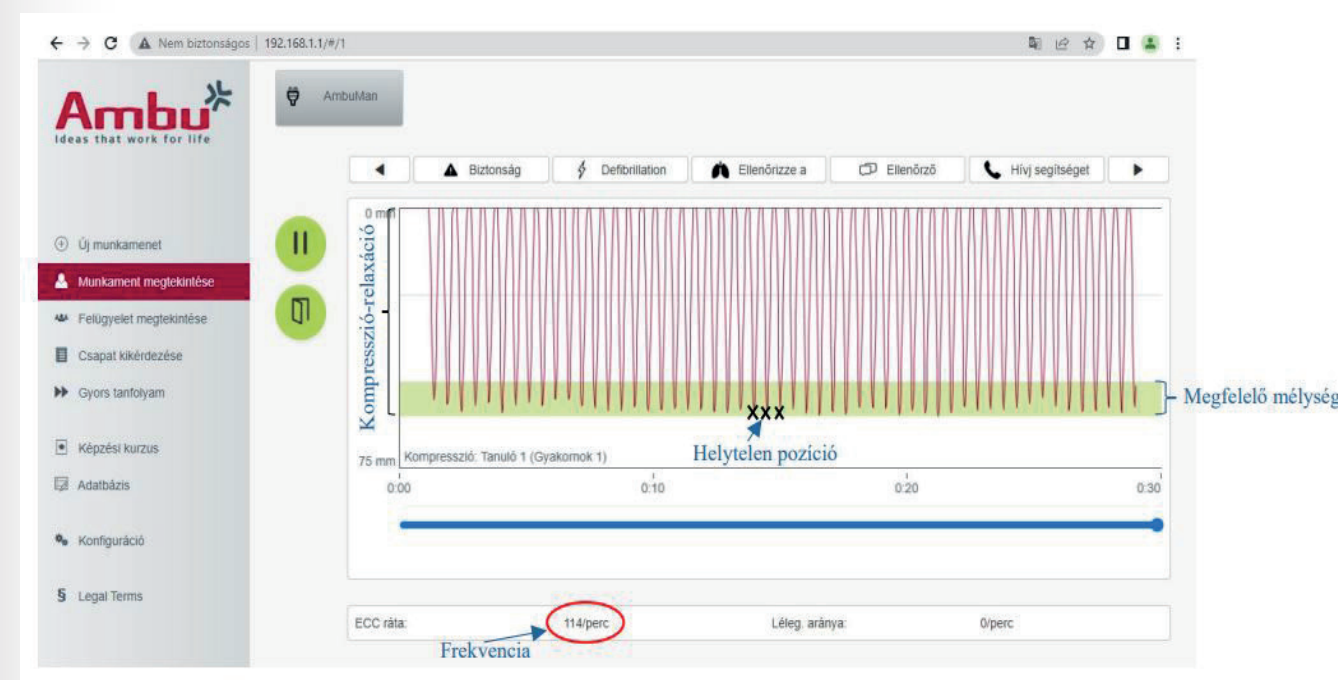
Minta és mérőeszköz

A kutatás résztvevői állami általános iskolás, 7. osztályos tanulók voltak. Azért választottuk az állami iskolákat, mert szélesebb körben elérhetők és sokféle háttérrel rendelkező diákok tanulnak ott, valamint az előzetes egyeztetést követően ezek az intézmények tudták biztosítani a csoportbontásban történő kísérleti oktatást. A célcsoport kiválasztásának oka, hogy a Nemzeti alaptantervben, 7-8. osztály biológia tárgyánál szerepel először az újraélesztés készségeinek ismerete mint elsajátítandó kompetencia (NAT,

2020). Fontosnak tartottuk, hogy a teljes kutatási minta azonos korosztály legyen, hogy a jelentős szociális és kognitív fejlődési különbségek ne befolyásolják a kutatás eredményét. A vizsgálatban három budapesti és egy Pest megyei iskola tanulói vettek részt. Az adatok összesítése után 187 diák eredményei kerültek be a vizsgálatba, közülük 88 fő a kísérleti, míg 99 fő a kontroll csoport tagja volt. Az egyes iskolák osztályainak létszáma 28-33 fő között volt, őket minden esetben randomizáltan, további 3 csoportba osztottuk, így egy azonos osztályközösség tagjai kísérleti és kontroll csoportos oktatásban is részesültek. Ez segített abban, hogy pontos és releváns adatokat gyűjtsünk az oktatási módszer hatékonyságáról, mivel a diákok azonos környezetben tanultak, hasonló háttértudással rendelkeztek. Úgy gondoltuk, ha a kutatásban részt vevő iskolák osztályainak tanulóit kiscsoportos bontásban, kísérleti és kontroll csoportra bontjuk, az hozzájárul a kutatás belső érvényességének növeléséhez, mivel biztosítja, hogy a csoportok közötti különbségek elsősorban a beavatkozásnak tulajdoníthatók és nem más, külső tényezőknek. Az eredmények dokumentálásához előre definiált check-listát és AmbuMan „W” szoftvert (2. ábra) használtunk, amivel a mellkaskompresszió értékeinek kvantitatív rögzítése történt. Minden résztvevő készségeit három alkalommal mértük fel, a 0. mérés (T0) az oktatást megelőzően, az 1. mérés (T1) az oktatást követő 5 napon belül, míg a 2. utómérés (T2) 6 hónappal később történt. Az utómérések alkalmával lemorzsolódás volt megfigyelhető (EG:20 fő, TG:8 fő), aminek hátterében iskolai hiányzás, vagy hiányos adatkitöltés állt. A résztvevőknek 2 perc állt rendelkezésre, hogy megoldjanak egy újraélesztés szituációt, miszerint „A gondnok bácsit földön fekvő találd egy üres tanteremben, ahol egyedül vagy, mit teszel?”. A feladat közben és a végén sem kaptak semmilyen segítséget, visszajelzést vagy értékelést a tanulók, de abban az esetben, ha „mentőt hívtak” eljátszottuk a beszélgetést. Az oktatások kiscsoportokban (10-12 fő) történtek, az oktató személye minden alkalommal ugyanaz volt. Az eredmények kiértékelése az ERC 2021-es protokollja alapján történt (Gräsner et al., 2021).



1. ábra. AmbuMan „W” modell, alacsony hűségidejű szimulációs fantom (saját fotó)



2. ábra. AmbuMan „W” szoftver (saját ábra, magyarázattal kiegészítve)

A szoftver segítségével mértük a kéz helyes pozícióját, a mellkaskompressziók frekvenciáját és mélységét, valamint a kompresszió – relaxáció arányt.

A kutatás során az adatok gyűjtését és elemzését a Microsoft Excel és az IBM SPSS 28 szoftverek segítségével végeztük el. Az adatok közötti kapcsolatokat és összefüggéseket kétutas varianciaanalízis (two-way ANOVA), kétmintás t-próba, χ^2 -próba és Pearson-féle korrelációelemzés alkalmazásával vizsgáltuk. Az eredményeket 95%-os konfidenciaintervallum mellett értékeltük, és a $p < 0,05$ szignifikancia

szint alapján értelmeztük.

Kutatási eredmények

Annak ellenére, hogy a kutatás végső beválogatási kritériumainak 187 fő megfelelt, kizárásra kerültek azok a résztvevők, akik meg sem kezdték a betegvizsgálatot vagy a 2 perces időintervallum alatt nem végeztek mellkaskompressziókat. A 0. mérésnél a kísérleti ($n=46$) és kontroll ($n=57$) csoport résztvevői közel azonos arányban kezdték mellkaskompressziót, ami meglévő tudásukon, segélynyújtói attitűdjükön, leleményességükön múlt. Azok a tanulók, akik kizárásra kerültek

legtöbbször semmit sem csináltak vagy azért, mert nem tudták mit kell tenni, illetve többen mondták, félnek a károsodástól. Volt, aki felhívta az anyukáját, volt, aki a mentőket, pofoztatták a fantomot, keresték a pulzusát. Az 1. mérésnél a kísérleti (n=87) csoportból 1 tanuló került kizárára. Ő megkezdte a betegvizsgálatot, felismerte a keringésmegállást, majd levette a pulóverét, jelezte azért teszi mert ki fog melegedni a kompresszióban, eljátszotta a mentőhívást és letelt a 2 perc mérési idő. A kontroll (n=99) csoportnál nem került senki kizárára. A 2. mérésnél a kísérleti (n=87) és kontroll (n=96) csoportnál a kizárára került tanulók felejtésre hivatkoztak (3. ábra).

A mellkaskompresszió pozíciója

A helyes mellkaskompressziós pozíció és kéztartás esetében a kezdeti tudás hasonló értéket mutatott (EG:60%, TG:61%, $p=0.982$), majd az 1.mérés alkalmával nem volt érdemi különbség a kísérleti és kontroll csoport között (T1:EG:86%, TG:75%, $p=0.105$). A kísérleti csoport tagjai a monitoron X jelölést láttak, ha rossz pozícióban nyomták a mellkast (2. ábra), szélsőséges esetben hangjelzés (kattanás) figyelmeztette a tanulót a rossz pozícióra, ami a kontroll csoport esetén is hallható volt, de az esetükben a helyes/helytelen pozíció visszajelzése az oktató részéről történt. Bár a készségek csökkenése mindkét csoportban megfigyelhető (T2:EG:69%, TG:57%, $p=0.002$), a kísérleti csoport tudásmegmaradása szignifikánsan jobb volt. Utómérésünknel megjelent egy új változó, ugyanis voltak olyan tanulók, akik helytelen pozícióban kezdték meg a mellkaskompressziókat, de rövid idő alatt észrevették a hibát, újra pozícionáltak, majd helyesen folytatták azt (4. ábra).

A mellkaskompresszió mélysége

A mellkaskompresszió hatékonyságát befolyásolja annak mélysége, ami 5-6 cm között van (Olasveengen et al., 2021). A kísérleti csoport összesített eredményeit tekintve a 0. mérésnél a mellkaskompresszió átlagos mélysége $48,89 \pm 8,2$

mm, míg a kontroll csoporté $40,59 \pm 13,40$ mm volt. Az 1. mérésnél T1:EG:53,01 $\pm$ 7,01 mm, TG: 50, 51 $\pm$ 10,15 mm, az utómérésnél pedig T2: EG: 50,58 $\pm$ 7,01 mm; TG: 49 $\pm$ 9,36 mm. Az 1. mérésnél a kísérleti csoport 71%-a míg a kontrollcsoport 52%-a volt képes a megfelelő tartományban végezni a kompressziókat ($p=0,012$). A 2. mérésnél a hatékonyság csökkent a frissen szerzett információkhoz képest (T2:EG: 54%, TG: 34%), de jelentősebb lett a különbség a két csoport eredményei között ($p=0,009$). (5. ábra)

A mellkaskompresszió frekvenciája

A mellkaskompresszió helyes értéktartománya 100-120/perc között van (Olasveengen et al., 2021). Ennek számszerű megjelenése ugyan látható a monitoron (2. ábra), de mivel az idő függvényében átlagolt értéket mutat, ráadásul kisbetűkkel jelenik meg, így nem nagy segítség a frekvencia tanulási folyamatában. Inkább a kirajzolt mellkaskompressziós görbe szélessége segít a vizuális visszajelzésben (2. ábra), éppen ezért a kísérleti csoport a kompressziók végzése alatt a „Baby shark” című dalt hallgatta, aminek frekvenciája 115 BPM, a kontrollcsoportnak az oktató visszajelzése segítette a helyes ritmust. A kísérleti csoport összesített eredményeit tekintve a 0. mérésnél a mellkaskompresszió átlagos frekvenciája a kísérleti csoportban EG:93,5 $\pm$ 26,67/perc, míg a kontrollcsoportban TG:87,29 $\pm$ 31,67 / perc volt ($p=0,687$). A kiinduláshoz képest az 1. és 2. mérésnél is javulás volt megfigyelhető (T1:EG:109,37 $\pm$ 12,80/perc, TG:106,71 $\pm$ 20,20/perc; T2:EG:108,5 $\pm$ /perc, TG:105 $\pm$ 19,51/perc) és az összesített eredményeket tekintve a megfelelő tartományban is maradtak. Az oktatást követő mérésnél (T1) a kísérleti csoport 72%-ban, míg a kontrollcsoport 55%-ban végezte megfelelő frekvenciával a kompressziókat, ami szignifikáns ($p=0,033$) különbséget mutat, ez a 2. mérés alkalmával erősebb lett (T2:EG:62%, T2:TG:44%, $p=0,014$) (6. ábra).

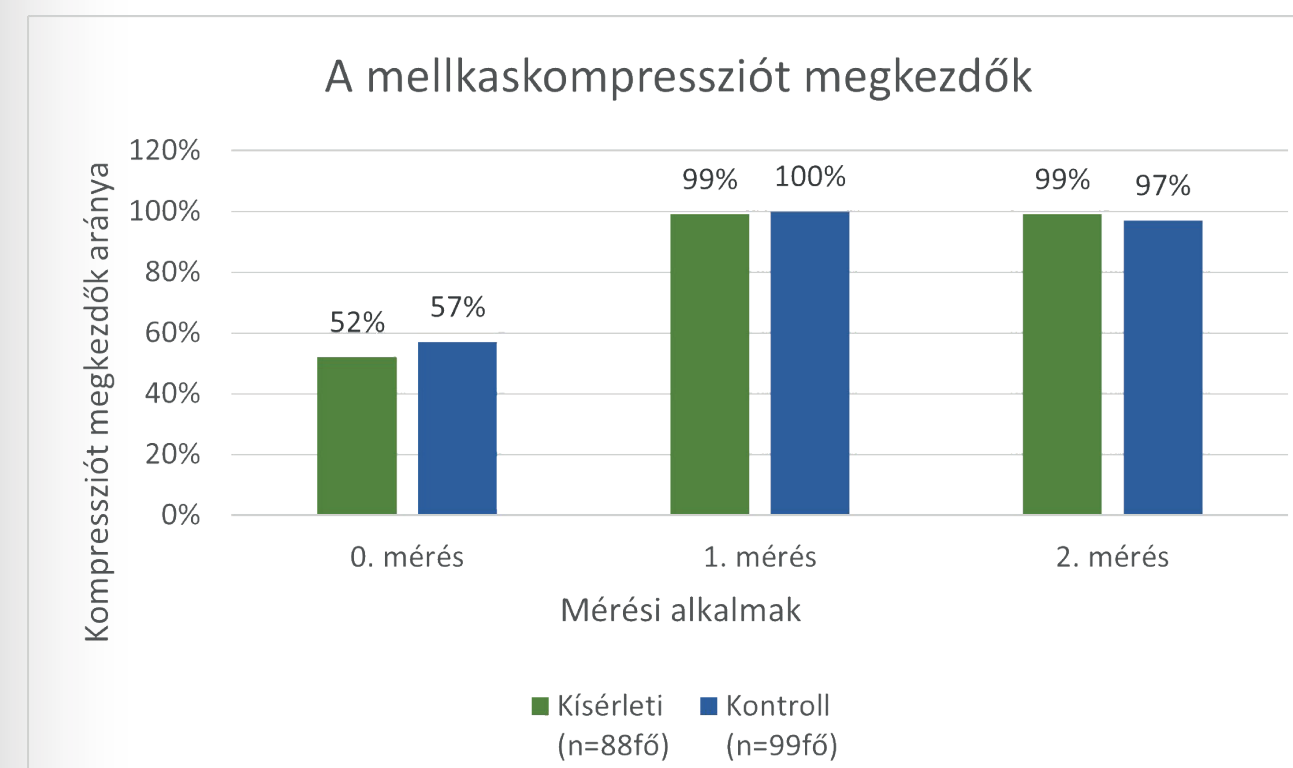
Kompresszió – relaxáció arány

A kompresszió – relaxáció arány (7. ábra) volt az a mérési pont, ahol minden alkalommal a

legjobban teljesítettek a tanulók. Nem volt szignifikáns különbség sem a csoportok, sem a mérési időpontok között a 0. és az 1. mérés alkalmával (T1:EG:87%, TG:81%, $p=0,225$), viszont a 6 hónappal későbbi utómérésnél látható a különbség (T2:EG:90%, TG: 81%, $p=0,037$) (7. ábra).

Összefoglalás, következtetések

Az utóbbi időben egyre többen felismerték, hogy mennyire fontos a lakosság széles körű oktatása és a segélynyújtói attitűd erősítése az alapszintű felnőtt újraélesztés témakörében is. Az iskolákban tartott BLS-oktatás hatékony és létfontosságú része lehet a tudás, a készségek és a segélynyújtói attitűd terjesztésének (Lester, 1994). Az iskolás gyerekek különösen fogékonyak és motiváltak az alapszintű újraélesztés ismeretek elsajátítására, valamint könnyen elérhetők és kevés idő alatt, sok tanuló bevonható az oktatásba (Böttiger et al., 2016). Kutatások bizonyítják, hogy az újraélesztéshez szükséges alapvető ismeretek és készségek tanulását középpontba helyező tanfolyamok azonnali tudást adnak, de ha nem gyakorolják rendszeresen, három-tizenkét hónap alatt elhalványul a tudás (Anderson et al., 2011; Borovnik Lesjak et al., 2019). Aszakmai irányelvek ajánlása szerint, a BLS ismétlő tanfolyamokon történő részvétel évente szükséges. A WHO

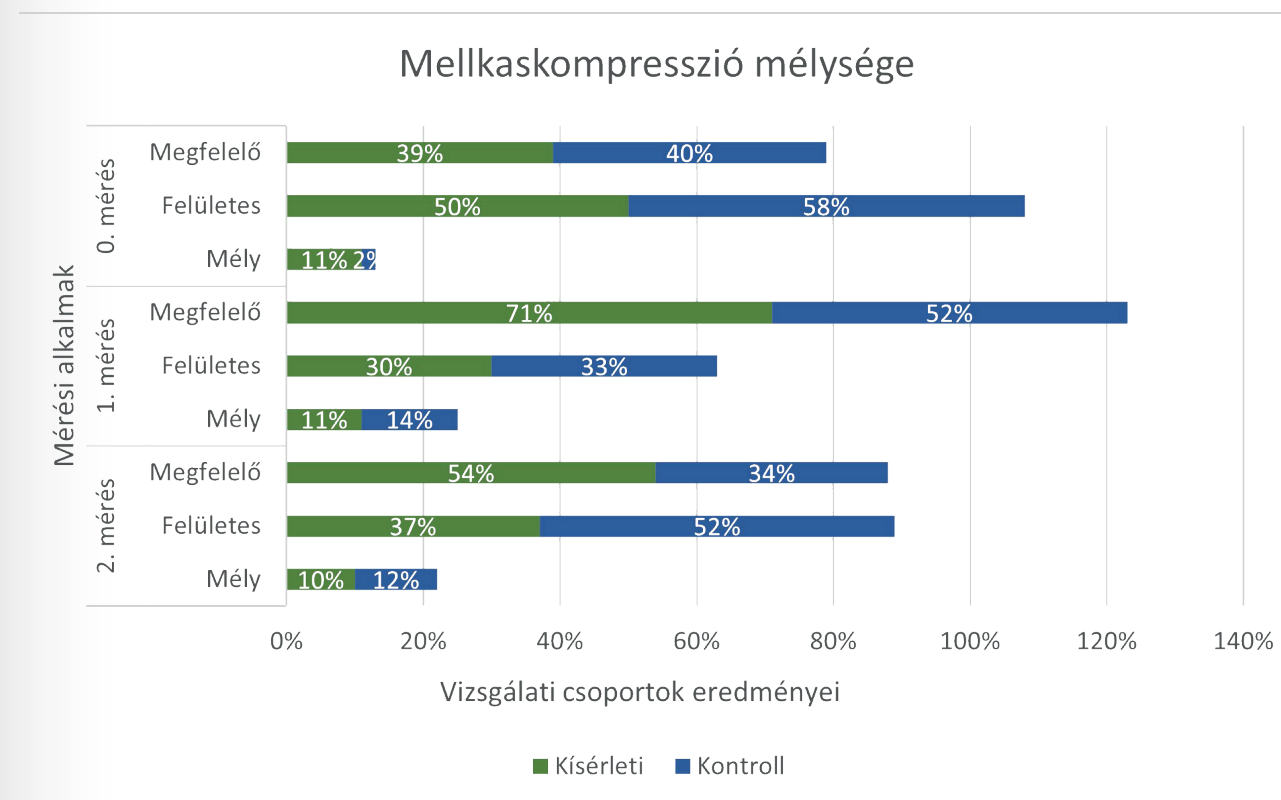


3. ábra. A mellkaskompressziót megkezdő tanulók megoszlása

által is támogatott és Magyarországon is jó gyakorlatnak számító „Kids save lives” program 12 év feletti kortól kezdve, évente 2 órás BLS tanfolyamot javasol (Bánfai et al., 2021; Böttiger & Van Aken, 2015). Az olyan oktatási programok, amik segítik a tanulókat abban, hogy átültsék a tanteremben megszerzett tudásukat a mindennapi életbe, és átalakítsák a passzív tudást hasznos, aktív tudássá, segítik a tudásmegmaradást. Amikor a tanulók új információkat építenek be régi ismereteikbe az elősegíti az elméleti tudás megszerzését és a kritikus gondolkodás képességének fejlődését (Eyler, 2009). Az élménypedagógia arra törekszik, hogy a tanulás a lehető legtöbb érzékszerv bevonásával történjen, és hatékonyan valósuljon meg a cselekvés és a szemléltetés közben. Ennek célja a fej, a szív és a kéz teljes körű összekapcsolása a tanulási folyamat során, ami képessé teszi a tanulókat, hogy a tudásukat komplex és kihívást jelentő helyzetekben is alkalmazzák (Michl, 2000).

Tanulmányunkban azt vizsgáltuk, hogy milyen

változás történik közvetlenül az oktatás után és milyen mértékben kerülnek át a hosszútávú memóriába a BLS gyakorlati készségek az iskolás gyerekek körében egy élménypedagógia módszertanra épülő oktatási programnál, ahol a mellkaskompresszió minőségét befolyásoló tényezőket szoftveres visszajelzéssel látják a tanulók, ellentétben a klasszikus oktatásnál használt oktatói visszajelzéssel. A kiindulási mérések nem mutattak különbséget a vizsgálati csoportok mellkaskompressziót befolyásoló készségei között. Ahogy vártuk, a mellkaskompressziós készségek ismerete és alkalmazása jelentősen javult közvetlenül az oktatást követően. A mérések eredményeit összehasonlítva elmondható, hogy a kísérleti csoportnál alkalmazott azonnali vizuális visszajelző szoftware két elemében, a mélységben és a frekvenciában is javította a megfelelő mellkaskompresszióra ható tényezőket (mélység – T1:EG:71%, TG: 52%, $p=0,012$; frekvencia – EG: 72%, TG: 55%, $p=0,033$), amik az 1. mérés alkalmával jelentős szignifikáns különbséget mutattak, azonban a mellkaskompresszió helyes

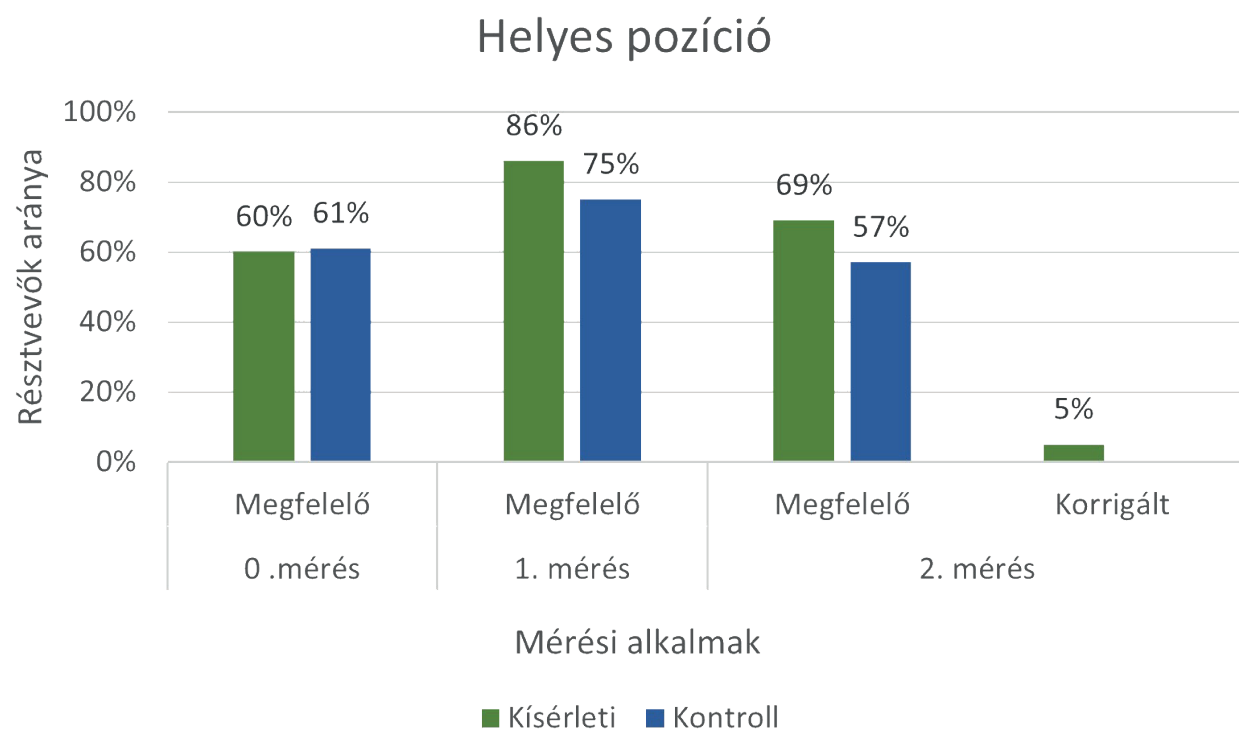


5. ábra. A mellkaskompresszió mélységének változásai a mérések alkalmával

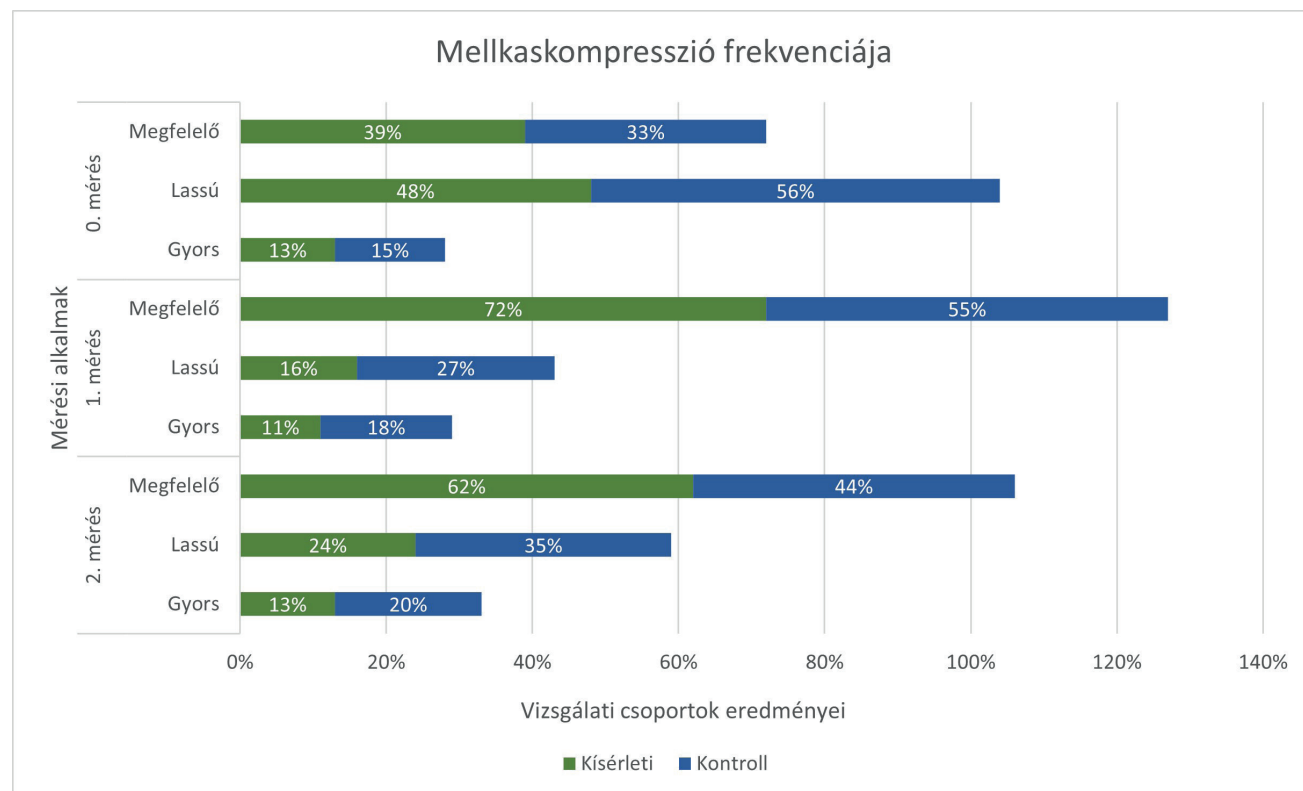
pozíciója (T1:EG:86%, TG:75%, $p=0,105$), illetve a kompresszió relaxáció- arányban (T1:EG:87%; TG: 81%, $p=0,225$) nem történt változás a két csoport között. A vizsgálat második szakaszában (6 hónappal az oktatás után) a helyes pozíció esetében is szignifikáns különbség jelent meg a két csoport között (T2:EG:69%, TG: 57%, $p=0,002$), és a kísérleti csoportnál megjelent egy új változó, ugyanis voltak tanulók (T2:EG:5%), akik a mellkaskompressziót helytelen pozícióban kezdték meg, ezt korán észlelték, pozíciót váltottak és a továbbiakban megfelelő helyen végezték a beavatkozást. A mellkaskompresszió mélységét (T2:EG:54%, TG: 34%, $p=0,009$) és frekvenciáját (T2:EG:62%, TG: 44%, $p=0,014$) tekintve a szignifikáns különbség erősödött. A kompresszió-relaxáció arányt már a 0. mérésnél is a résztvevők 72%-a tudta teljesíteni megfelelően. Az 1. mérésnél nem jelentkezett szignifikáns különbség (T1 $p=0,225$), míg a 2. mérésnél igen (T2 $p=0,037$).

Vizsgálatunk kimutatta, hogy az olyan oktatástechnikai eszköz, aminek megjelenése

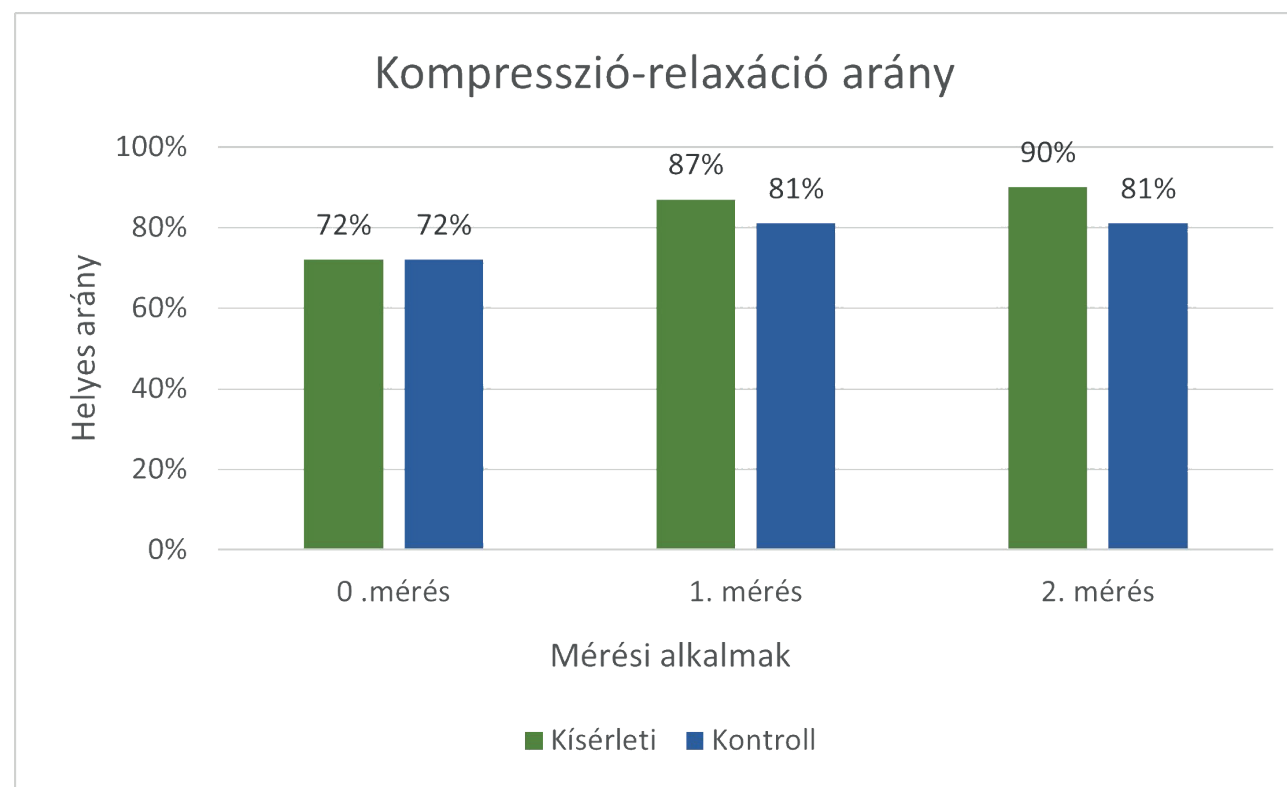
élethű, az azon elvégzett beavatkozások objektív, valós idejű visszajelzést adnak a tanulóknak, javítja a mellkaskompresszió általános minőségét az oktatást követően, ahogyan azt több tanulmány is megerősíti (Cortegiani et al., 2017; Kirkbright et al., 2014; Yeung et al., 2009). Egy olyan rendszer használata, amely azonnal visszajelzést ad a tanulási folyamatban az újraélesztés minőségét jelentősen befolyásoló mutatókról, lehetővé teszi a tanulók számára, hogy azonnal korrigálják hibáikat, ami egy valós újraélesztésben pozitív hatással lehet a bajbajutott túlélési esélyeire. Összességében elmondható, hogy azok, akik objektív, valós idejű visszajelzést kaptak az oktatás során, jobban elsajátították a mellkaskompresszió technikáját, és 6 hónappal később is magasabb szintű volt mellkaskompressziós készségük, szignifikáns különbség jelentkezett olyan mutatók között is, ahol az oktatás után 1 héten belül nem láttunk eltérést, tehát kimondható, hogy a visszajelzés adta vizuális élmény pozitívan befolyásolja a felejtés mértékét.



4. ábra. A mellkaskompresszió helyes pozíciója



6. ábra. A mellkaskompresszió frekvenciájának változásai a mérések alkalmával



7. ábra. A kompresszió- relaxáció arány a mérések alkalmával

A kutatás korlátai

A teljes kutatási időszak alatt ugyanazt az újraélesztési fantomot használtuk a készségfelmérések és az oktatási periódus alatt is. Ennek előnye, hogy a tanulók egyenlő esélyekkel indultak, minden tanuló ugyanolyan fizikai adottságokkal rendelkező gyakorló fantomot használt. A mindennapi életben azonban vannak különbségek a bajbajutottak között súlyban, izomzatban, csontsűrűségben, ami befolyásolja az újraélesztés hatékonyságát, így eltérést mutathatnak a sikerek jelen eredményeinktől.

Egy tantermi környezet többnyire statikus. Bár lehet benne szimulált környezetet létrehozni, nem adja vissza a valós baleseti helyszín adottságait, a környezeti tényezőket, fényviszonyokat, járókelők okozta feszültséget, esetleges pánikhangulatot, látványt, amik mind nehezítik a bajbajutott észlelését, vizsgálatát és az ellátás megkezdését.

Vizsgálatunk a tanulók saját iskolájában, osztálytársaik és tanáraik között zajlott, ahol az egyetlen idegen személy a kutatást végző volt. Ennek tekintetében a hangulat oldott, a stresszszint alacsony volt. Úgy gondoljuk, hogy az ilyen tanulási környezetben elsajátított készségek, ahol a lehető legtöbb élményalapú oktatási módszer bevetésre kerül, elegendő magabiztos tudást ad a tanulóknak, hogy éles helyzetben is megfelelően cselekedjenek.

Irodalom

- Anderson, G. S., Gaetz, M., & Masse, J. (2011). First aid skill retention of first responders within the workplace. *Scandinavian Journal of Trauma, Resuscitation and Emergency Medicine*, 19, 11. <https://doi.org/10.1186/1757-7241-19-11>
- Bánfai, B., Bánfai-Csonka, H., Musch, J., Deutsch, K., & Betlehem, J. (2021). KIDS SAVE LIVES in Hungary (KSLH): Overview of the last two years-How does it work and how could it be better with children and teachers? *Resuscitation*, 159, 126–128. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2020.12.021>

resuscitation.2020.12.021

- Bobrow, B. J., Vadeboncoeur, T. F., Stolz, U., Silver, A. E., Tobin, J. M., Crawford, S. A., Mason, T. K., Schirmer, J., Smith, G. A., & Spaite, D. W. (2013). The influence of scenario-based training and real-time audiovisual feedback on out-of-hospital cardiopulmonary resuscitation quality and survival from out-of-hospital cardiac arrest. *Annals of Emergency Medicine*, 62(1), 47–56. e41. <https://doi.org/10.1016/j.annemergmed.2012.12.020>
- Bollig, G., Wahl, H. A., & Svendsen, M. V. (2009). Primary school children are able to perform basic life-saving first aid measures. *Resuscitation*, 80(6), 689–692. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2009.03.012>
- Borovnik Lesjak, V., Šorgo, A., & Strnad, M. (2019). Development, validation and assessment of the test on knowledge about basic life support and use of automated external defibrillator among schoolchildren. *Scandinavian Journal of Trauma, Resuscitation and Emergency Medicine*, 27(1), 114. <https://doi.org/10.1186/s13049-019-0683-6>
- Böttiger, B. W., Bossaert, L. L., Castrén, M., Cimpoesu, D., Georgiou, M., Greif, R., Grünfeld, M., Lockey, A., Lott, C., Maconochie, I., Meliester, R., Monsieurs, K. G., Nolan, J. P., Perkins, G. D., Raffay, V., Schlieber, J., Semeraro, F., Soar, J., Truhlar, A., . . . Wingen, S. (2016). Kids Save Lives - ERC position statement on school children education in CPR: „Hands that help - Training children is training for life”. *Resuscitation*, 105, A1–3. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2016.06.005>
- Böttiger, B. W., & Van Aken, H. (2015). Kids save lives--Training school children in cardiopulmonary resuscitation worldwide is now endorsed by the World Health Organization (WHO). *Resuscitation*, 94, A5–7. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2015.07.005>
- Cheng, A., Magid, D. J., Auerbach, M., Bhanji, F., Bigham, B. L., Blewer, A. L., Dainty,

- K. N., Diederich, E., Lin, Y., Leary, M., Mahgoub, M., Mancini, M. E., Navarro, K., & Donoghue, A. (2020). Part 6: Resuscitation Education Science: 2020 American Heart Association Guidelines for Cardiopulmonary Resuscitation and Emergency Cardiovascular Care. *Circulation*, 142(16_suppl_2), S551–s579. <https://doi.org/10.1161/cir.0000000000000903>
- Cortegiani, A., Russotto, V., Montalto, F., Iozzo, P., Meschis, R., Pugliesi, M., Mariano, D., Benenati, V., Raineri, S. M., Gregoretti, C., & Giarratano, A. (2017). Use of a Real-Time Training Software (Laerdal Q CPR®) Compared to Instructor-Based Feedback for High-Quality Chest Compressions Acquisition in Secondary School Students: A Randomized Trial. *PLoS One*, 12(1), e0169591. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169591>
- Dale, E. (1969). Audiovisual methods in teaching. Elek, E., , Tóthné, P. L., , Kis-Tóth, L., , F, S., , & H, Z. (1998). *Oktatástechnológia*. Eszterházy Károly Tánárképző Főiskola.
- Eyler, J. (2009). The Power of Experiential Education. *Liberal Education*, 95, 24–31.
- Garrett, L. (1997). Dewey, Dale, and Bruner: Educational Philosophy, Experiential Learning, and Library School Cataloging Instruction. *Journal of Education for Library and Information Science*, 38, 129–136.
- González-Salvado, V., Fernández-Méndez, F., Barcala-Furelos, R., Peña-Gil, C., González-Juanatey, J. R., & Rodríguez-Núñez, A. (2016). Very brief training for laypeople in hands-only cardiopulmonary resuscitation. Effect of real-time feedback. *The American Journal of Emergency Medicine*, 34(6), 993–998. <https://doi.org/10.1016/j.ajem.2016.02.047>
- Gräsner, J. T., Herlitz, J., Tjelmeland, I. B. M., Wnent, J., Masterson, S., Lilja, G., Bein, B., Böttiger, B. W., Rosell-Ortiz, F., Nolan, J. P., Bossaert, L., & Perkins, G. D. (2021). European Resuscitation Council Guidelines 2021: Epidemiology of cardiac arrest in Europe. *Resuscitation*, 161, 61–79. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2021.02.007>
- Greif, R., Lockey, A. S., Conaghan, P., Lippert, A., De Vries, W., & Monsieurs, K. G. (2015). European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2015: Section 10. Education and implementation of resuscitation. *Resuscitation*, 95, 288–301. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2015.07.032>
- Idris, A. H., Guffey, D., Aufderheide, T. P., Brown, S., Morrison, L. J., Nichols, P., Powell, J., Daya, M., Bigham, B. L., Atkins, D. L., Berg, R., Davis, D., Stiell, I., Sopko, G., & Nichol, G. (2012). Relationship between chest compression rates and outcomes from cardiac arrest. *Circulation*, 125(24), 3004–3012. <https://doi.org/10.1161/circulationaha.111.059535>
- Kirkbright, S., Finn, J., Tohira, H., Bremner, A., Jacobs, I., & Celenza, A. (2014). Audiovisual feedback device use by health care professionals during CPR: a systematic review and meta-analysis of randomised and non-randomised trials. *Resuscitation*, 85(4), 460–471. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2013.12.012>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development* (Vol. 1).
- Lukas, R. P., Van Aken, H., Mölhoff, T., Weber, T., Rammert, M., Wild, E., & Bohn, A. (2016). Kids save lives: a six-year longitudinal study of schoolchildren learning cardiopulmonary resuscitation: Who should do the teaching and will the effects last? *Resuscitation*, 101, 35–40. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2016.01.028>
- Magyarország Kormánya. (2020). A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020(17). 290–446. <https://magyarkozlony.hu/k/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>
- Mancini, M. E., Soar, J., Bhanji, F., Billi, J. E., Dennett, J., Finn, J., Ma, M. H., Perkins, G. D., Rodgers, D. L., Hazinski, M. F., Jacobs, I., & Morley, P. T. (2010). Part 12: Education, implementation, and teams: 2010 International Consensus on Cardiopulmonary Resuscitation and Emergency Cardiovascular Care Science With Treatment Recommendations. *Circulation*, 122(16 Suppl 2), S539–581. <https://doi.org/10.1161/circulationaha.110.971143>
- Merchant, R. M., Topjian, A. A., Panchal, A. R., Cheng, A., Aziz, K., Berg, K. M., Lavonas, E. J., Magid, D. J., Basic, A., Advanced Life Support, P. B., Advanced Life Support, N. L. S., Resuscitation Education Science,, & Groups, S. o. C. W. (2020). Part 1: executive summary: 2020 American Heart Association guidelines for cardiopulmonary resuscitation and emergency cardiovascular care. *Circulation*, 142(16 Suppl_2), S337–S357. <https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000000918>
- Michl, W. (2000). Élménypedagógia. „kéTTé” Magyar Tapasztalati Tanulás Alapítvány
- Nolan, J. P., Monsieurs, K. G., Bossaert, L., Böttiger, B. W., Greif, R., Lott, C., Madar, J., Olasveengen, T. M., Roehr, C. C., Semeraro, F., Soar, J., Van de Voorde, P., Zideman, D. A., & Perkins, G. D. (2020). European Resuscitation Council COVID-19 guidelines executive summary. *Resuscitation*, 153, 45–55. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2020.06.001>
- Olasveengen, T. M., Semeraro, F., Ristagno, G., Castren, M., Handley, A., Kuzovlev, A., Monsieurs, K. G., Raffay, V., Smyth, M., Soar, J., Svavarsdottir, H., & Perkins, G. D. (2021). European Resuscitation Council Guidelines 2021: Basic Life Support. *Resuscitation*, 161, 98–114. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2021.02.009>
- Rákár-Szabó, N., & Kenézli, E. (2019). A tapasztalati tanulástól a kalandterápiáig. Az ‘Adventure Therapy’ eredete, kulcsfogalmai és alkalmazásának pszichoterápiás alapja.
- Safar, P. (1996). On the history of modern resuscitation. *Critical Care Medicine*, 24(2 Suppl), S3–11.
- Schmidmaier, R., Ebersbach, R., Schiller, M., Hege, I., Holzer, M., & Fischer, M. R. (2011). Using electronic flashcards to promote learning in medical students: retesting versus restudying. *Medical Education* 45(11), 1101–1110. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04043.x>
- Schramm, W. (1977). *Big Media Little Media: Tools and Technologies for Instruction*. SAGE Publications. <https://books.google.hu/books?id=uWMFHQAACAAJ>
- Stiell, I. G., Brown, S. P., Christenson, J., Cheskes, S., Nichol, G., Powell, J., Bigham, B., Morrison, L. J., Larsen, J., Hess, E., Vaillancourt, C., Davis, D. P., & Callaway, C. W. (2012). What is the role of chest compression depth during out-of-hospital cardiac arrest resuscitation? *Critical Care Medicine*, 40(4), 1192–1198. <https://doi.org/10.1097/CCM.0b013e31823bc8bb>
- Szücs, P. (1986). *Technológiai fejlődés az oktatásban*. Tankönyvkiadó.
- Wang, S. A., Su, C. P., Fan, H. Y., Hou, W. H., & Chen, Y. C. (2020). Effects of real-time feedback on cardiopulmonary resuscitation quality on outcomes in adult patients with cardiac arrest: A systematic review and meta-analysis. *Resuscitation*, 155, 82–90. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2020.07.024>
- Wik, L., Myklebust, H., Auestad, B. H., & Steen, P. A. (2005). Twelve-month retention of CPR skills with automatic correcting verbal feedback. *Resuscitation*, 66(1), 27–30. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2004.12.022>
- Yeung, J., Meeks, R., Edelson, D., Gao, F., Soar, J., & Perkins, G. D. (2009). The use of CPR feedback/prompt devices during training and CPR performance: A systematic review. *Resuscitation*, 80(7), 743–751. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2009.04.012>

**Application of modern educational
technology tools in first aid training
using the method of experiential
pedagogy****Abstract**

Sudden cardiac arrest remains the leading cause of cardiovascular death nowadays. The recommended ambulance response time in the European Union is 15 minutes. During this time, the patient's chance of survival is in the hands of the laypeople. The elements of the Chain of survival determine patient survival. However, the Chain of Survival process only works properly if we have sufficient scientific background and the educational efficiency of these elements is also good, which can be enhanced through experiential methods that use realistic simulation scenarios and tools. Our research investigated whether chest compression skills in BLS education are improved by using a simulation phantom that provides real-time feedback during exercises. 187 students participated in the research. Skill retention was measured after training and six months later.

**experiential education, skills-based
learning, revitalisation, real-time
feedback system, knowledge retention**

**ANTON ÉVA,
VISSI TÍMEA**

Semmelweis Egyetem Pető András Kar

**Robotokkal támogatott tanulási
környezet bemutatása a
cerebrális parézissel élő, alsó
tagozatos tanulók esetében****Absztrakt**

A Digitális kultúra tantárgyban megjelenik a robotok használata (Lénárd, 2023), azonban tanórai alkalmazásukat gátolja a pedagógusok ismereteinek és a kidolgozott módszertan hiánya. Vizsgálatunk célja egy módszertani segédanyag összeállítása padlórobotok tantárgyi keretek között való alkalmazásáról SNI gyermekek oktatásával foglalkozó konduktorok/pedagógusok részére (Aknai & Fehér, 2019). A vizsgálat során 2023. február - március folyamán tartott foglalkozások reflektív elemzésére és a résztvevő SNI gyermekek (N=14) véleményének feltérképezésére került sor. A sikeres feladatvégzés az oktatási tartalomtól függetlennek bizonyult, azt az egyéni sajátosságokhoz való igazodás határozta meg. A motiváció az oktatási tartalomtól nem, de az elsajátítás mértékétől függött. A módszertani ajánlás az eredményekre támaszkodva elkészült.

**oktatási robotika, oktatás módszer-
tan, SNI, innováció**

Bevezetés

Napjainkban a digitális eszközök rohamos fejlődése életünk minden területét alakítja, beleértve a kommunikációt, a kapcsolattartást, az oktatást, a munkaerőpiaci lehetőségeket vagy éppen az olyan mindennapi tevékenységeket, mint a bevásárlás, szórakozás. A gyors információszerzés és -áramlás, a megváltozott munkakörökhöz elvárható kompetenciák, a mesterséges intelligencia megjelenése és alkalmazásának gyors terjedése, a folyamatosan fejlődő digitális eszközök a nevelés-oktatás elé is folyamatosan új kihívásokat állítanak.

Magyarországon a robotok oktatási céllal történő alkalmazása nehezen terjed. A pedagógusok képzéséből az oktatási robotika szinte teljesen hiányzik, emiatt a pedagógusok elméleti és gyakorlati ismeretei, technikai tudásuk hiányos, bizonytalan (Aknai & Fehér, 2021). Másik probléma, hogy a robotikai eszközök beszerzéséhez nem áll rendelkezésre anyagi forrás az oktatási intézményekben (Aknai & Fehér, 2021; Mező & Szabóné, 2021). Nem utolsósorban pedig az ismeretátadás-központú oktatásba, a mérésekre, vizsgákra való felkészítésbe a robotok alkalmazása kevésbé fér bele (Aknai & Fehér, 2021).

Vizsgálatunk célja a pedagógiai tudás támogatása, egy oktatási segédanyag létrehozása, ami ugyan a fentebb vázolt problémákra nem ad választ, de bővítheti azoknak a már elkészült módszertani segédleteknek a sorát (Aknai & Fehér, 2019; Frigy, 2023), amelyek a pedagógusok részére a gyakorlatban hasznosítható ismereteket nyújtanak. Pedagógus célcsoportunk az SE Pető András Kar Gyakorló Általános Iskola (továbbiakban csak gyakorlóiskola) pedagógusai voltak, akik SNI – ezen belül is a központi idegrendszer sérülése következtében, jellemzően cerebrális parézis miatt fennálló SNI – gyermekek oktatását végzik. A tanulmány az oktatási példatár létrehozásához szervezett vizsgálatot és annak eredményeit mutatja be.

Robotika és fejlesztés

A szakirodalom alapján a robotikai eszközök oktatási alkalmazása nem az ismeretek elsajátításában, hanem a képességek fejlesztésében, a különböző kompetenciák alakításában játszik fontos szerepet. A programok értékelésére azonban nincsenek kidolgozott standardok, mérőeljárások (Aknai & Fehér, 2021; Mező & Szabóné, 2021), a lefolytatott vizsgálatok más-más területen és eszközzel történtek, az eredmények összehasonlíthatósága így erősen korlátozott. Petzné (2022) vizsgálatában a szociális kompetencia fejlődését emeli ki, hiszen a hagyományostól eltérő tanulásszervezési munkaformák – kollaboratív csoportmunka, projektmunka, páros munka – túlsúlya a robotikai feladatok megoldása során olyan képességek használatát igényli a gyerekektől, mint együttműködés, kommunikáció, egymás irányítása, társ által adott feladat követése. Majzik & Molnár (2022) a robotok alkalmazásának a kognitív képességekre gyakorolt hatását vizsgálta, és azt találta, hogy a figyelemre, a közvetett (érzékelés, észlelés, figyelem) és a közvetlen (emlékezet, képzelet, gondolkodás) megismerő folyamatokra, a térbeli tájékozódásra és a szerialitásra van hatással. Fejlődik a problémamegoldó és algoritmikus gondolkodás (Nagy, 2020), az egyénre szabott tanulási lehetőség biztosításával és a tevékenységbe ágyazott feladatmegoldással – ami azonnali visszacsatolást jelent a megoldás sikeréről vagy éppen sikertelenségéről – erősíti és fenntartja a motivációt (Benitti, 2012; Aknai, 2020; Mező & Szabóné, 2021).

Az SNI tanulók oktatásában játszott szerepében is a motiváció felkeltését és fenntartását emelik ki (Benitti, 2012), valamint a kognitív képességekben és a szociális területeken történő fejlődést (Syriopoulou-Delli & Gkiointa, 2021; Bourgeois, Birch & Davydovskaia, 2019). Hasonló, az SNI tanulók fejlődését vizsgáló magyarországi kutatást nem találtunk.

Saját tapasztalataink alapján, az oktatási robotok használatát két szempontból is kiemelten fontosnak tartjuk. Egyrészt, a mai világban szinte

minden munkakör megkövetel egy bizonyos fajta digitális jártasságot, ami várhatóan a jövőben tovább emelkedik. A cerebrális parézissel (CP) élő gyermekek különböző képességeikben való akadályozottságuk okán csak bizonyos munkakörökből, foglalkozásokból választhatnak. Mozgásban való akadályozottságuk miatt a fizikai munka nem jön szóba, jellemzően szellemi, irodai munkakörben foglalkoztatottak, amely munkakörök a digitális kompetenciák meglétét kívánják meg. A későbbi munkavállalás és az önálló életvitel szempontjából is kiemelkedő jelentőségű tehát esetükben, hogy a digitális eszközökkel való bánásmód életük természetes részévé váljon, és ezen a területen a lehető legmagasabb jártasságot szerezzék meg. Egyrészt tehát a digitális eszközzel való foglalkozás célként jelenik meg.

Másrészt, a digitális eszközökkel támogatott tanulás motiváló hatása (Bourgeois, Birch & Davydovskaia, 2019; Aknai & Fehér, 2019) jelentősen támogatja a tudásanyagok elsajátítását, gyakorlását, rendszerezését. Mező & Szabóné (2021) tanulmányukban a robottal támogatott tanulási környezetet az élménypedagógiák közé sorolták, ahol a robot, eszköz az élményszerű felfedezésre, tapasztalatszerzésre épülő tanulás elérésében. Ebben a megközelítésben tehát a digitális eszközök – esetünkben a robotok – használata a tanulást támogató eszközként jelenik meg.

Célunk egy olyan oktatási segédlet létrehozása volt, amely közelebb hozza a pedagógusokhoz az oktatási robot használatát – akár eszközként, akár célként tekintünk rá –, illetve amely konkrét segítséget, ötleteket adhat számukra, hogy a robotok használatát hogyan építhetik be a tudás elsajátításához, gyakorlásához, képességfejlesztéshez és hogyan lehetséges a feladatokat differenciálni a gyermekek eltérő képességeihez, így biztosítva számukra a sikerélményt és a szükséges fejlesztést.

Cerebrális parézis

A cerebrális parézis (CP) a korai életkorban bekövetkezett idegrendszer sérülés miatt kialakuló tünetegyüttest jelöl, amely a gyermek/felnőtt életének minden területére hatással lehet (Rosenbaum, Paneth, Leviton, Goldstein & Bax 2007). Nem egységes tünetegyüttest takar, inkább ernyőfogalomként tekinthető (Elmont 2019; Blair & Cans 2018; Rosenbaum et al., 2007), mely a tünetek változatos, együttes fennállását eredményezi, súlyosságát tekintve a legenyhébb nehézségektől, akadályozottságoktól a legsúlyosabb fokig (az élet minden területén segítségre szorul) terjedhetnek.

Hagyományosansokáig mozgásfogyatékoságok közé sorolták, azonban a sérülés léziójától, kiterjedtségétől és súlyosságától, valamint a sérülés keletkezésének idejétől (például magzati kor, születéskor) függően a mozgásban való akadályozottság mellé az érzékelés, figyelem, kognitív funkciók, kommunikáció és a viselkedés különféle zavarai társulhatnak (Blair & Cans, 2018; Micheletti et al., 2023). A mozgásban való akadályozottság mindig jelen lévő tünet, azonban nemritkán az egyéb nehézségek, akadályozottságok a gyermek tanulására, iskolai karrierjére, illetve életminőségére erősebb hatással vannak (Zgur, 2012). A mozgásban való akadályozottság az enyhe, szinte észrevehetetlen formáktól a nagyon súlyos, mindenben ellátásra szoruló, a fej kontrolljára sem képes állapotig terjedhet. Kiterjedtségét tekintve lehet a két alsó végtagot érintő (diplegia), a fél oldali végtagokat érintő (jobb vagy bal oldali hemiplégia) vagy mind a négy végtagot érintő formája (tetraplegia). Az iskolai sikeresség szempontjából a biztonságos ülés, a fej emelésének, megtartásának és mozgatásának kontrollja, valamint a kezek használata meghatározó lehet.

Intellektuális képességzavarok a CP-vel élő gyermekek 40-50%-át (Stadskleiv, 2020), más források szerint 25%-65% (Reid et al., 2018; Sigurdardottir et al. et al., 2008; Geralis & Ritter, 1998) érintik. A látás, vizuális érzékelés a gyermekek akár 90%-ánál is fennáll valamilyen formában (Galli et al., 2022), a hallás és audio

ingerek érzékelése kb. 40%-uknál (Weir et al., 2018). Kb. 60%-uk érintett kommunikációs nehézségekben, amely magában foglalhatja a dysarthria-t, illetve a beszéd és nyelvi zavarok különféle formáit (Sakash, Rathouz & Hustad, 2018). A viselkedési zavarok közül az érzelmi problémák, hiperaktivitás, kapcsolat kialakítási problémák a CP-vel élő gyermekek kb. 30%-át érintik (Brossard-Racine et al., 2012).

A fentebb felsorolt képességek érintettsége a tanulás sikerességét nagymértékben befolyásolhatják, a CP-vel élő gyermekek 30-70%-a küzd olvasási, és/vagy írási és/vagy matematikai nehézségekkel (Micheletti et al., 2023; Wotherspoon, Whittingham, Sheffield & Boyd, 2023; Gillies, 2018; Schenker, 2005).

Fontos hangsúlyozni, hogy a fentnevezett nehézségek közül egyedül a látással és vizuoperceptoros képességekkel kapcsolatban találtak összefüggést a mozgásban való érintettséggel (Micheletti et al., 2023). Más megfigalmazásban, az iskolai sikerességet, a tanulásban való haladást az esetlegesen külön vagy együttesen előforduló intellektuális képességzavarok, a hallás, kommunikáció és viselkedés érintettsége, a tanulási nehézségek jelentősen befolyásolhatják, azonban ez nincs összefüggésben a mozgásban való akadályozottsággal. Egy mozgásában alig észrevehetően akadályozott gyermek küzdhet súlyos tanulási nehézséggel és fordítva is, egy mozgásában súlyosan akadályozott gyermek kiválóan teljesíthet az iskolában. Hasonló eredményre jutott egy magyarországi vizsgálat is, ahol a DIFER mérőeszközzel került felmérésre 87 iskolába kerülő, CP-vel élő gyermek tanulási képessége (Vissi, Feketéné & Papp, 2020).

A fentiek alapján könnyű belátni, hogy a CP-vel élő gyermekek oktatás-nevelése különleges odafigyelést, tervezés-szervezést, az egyéni sajátosságok és igények maximális szem előtt tartását, a feladatok és a segítségadás differenciálását igényli.

A vizsgálat körülményei

A vizsgálat célja egy módszertani segédanyag összeállítása a gyakorló pedagógusok, elsősorban a CP-vel élő, vagy egyéb SNI gyermekeket tanító pedagógusok számára. A célnak megfelelően, a speciális célcsoport sajátosságait szem előtt tartva a következő kutatási kérdéseket foglalmaztuk meg:

- Hogyan alkalmazhatóak az oktatási robotok a különböző tantárgyak esetében?
- Hogyan lehet differenciálni a robotika foglalkozásokon?
- Mely eszközök használata teszi élvezetesebbé a szakköri tevékenységet? (web2, tablettel irányítható robot, kódolható robot)
- A motiváció függ-e a tantárgyi tartalomtól?

A vizsgálat 2023. februárban és márciusban zajlott. Az első két kérdésre a megjelölt időszakban zajlott 8 foglalkozás és a foglalkozások dokumentációjának reflektív elemzésével kerestük a választ: foglalkozás felépítése, feladatok nehézsége, differenciálási lehetőségek, kiválasztott robotikai eszközök indoklása és használatával kapcsolatos tapasztalatok.

A második két kérdés megválaszolásához a gyermekek véleményét térképeztük fel, melyet kiemelten kezeltünk. Célunk volt, hogy a gyakorlatban könnyen használható, bevált feladatokat ajánlhassunk, amelyek a gyerekek érdeklődését felkeltik és a motivált feladatvégzését fenntartják.

A gyermekek véleményének vizsgálatához értékelőtábla (1. ábra) készült. Az értékelőtábla kialakítása során a gyermekek eltérő életkorát, képességeit és egyéni sajátosságait figyelembe véve kerültek kialakításra, ennek megfelelően nem szavak és/vagy számok, hanem ikonok használatával tudtak választ adni. Az értékelőtáblát a gyerekek a vizsgált időszakban minden foglalkozás végén kitöltötték. A gyermekek a tábla kitöltésekor szóban indokolhatták véleményüket, mely a kapott eredményt gyakran árnyalta, és főleg a motiváció alakulásának megválaszolásához

adott számunkra új szempontokat. A szimbólumok az 1-től 5-ig pontozásnak felelnek meg.

A vizsgálat megkezdése előtt a gyermekek számára is ismertetésre került a vizsgálat célja és menete, az értékelőtábla ikonjainak jelentése és használata.

A foglalkozások felépítésekor elsődleges szempont a folyamatos tanulói aktivitás elérése volt. Ehhez minden feladatot a résztvevő gyerekek sajátosságaihoz, képességeihez kellett igazítani, a feladatokat differenciálni. A frontális és egyéni munkaforma helyett csoportos és páros munkaformában oldották meg a feladatokat. A hagyományos tanári szerepet felváltotta egy segítő/mentoráló szerep, amikor a gyermek saját, egyéni tanulási útja mentén halad, és a pedagógus szerepe az irányító-ellenőrző szerepről a tanulási út kialakítására, a haladás támogatására helyeződik át. A 8 alkalomból az első 3 a képességfejlesztés köré épült, az utána következő 5 foglalkozás során pedig a különböző tantárgyi tartalmak megjelenítése került fókuszba.

A foglalkozások minden esetben a következő séma szerint zajlottak:

- Érkezés: kötetlen beszélgetés az elmúlt hétről.
- Ismerkedés a feladattal: A tanulók megkapták a feladatlapot és önállóan/kérdések segítségével értelmezték. A problémát, feladatot nekik kellett felfedezni, majd megfogalmazni. Munkaforma: csoportos.
- Tervkészítés: Iránykártyák segítségével kódsor megalkotása. Munkaforma: egyéni, kiscsoportos, páros.
- Robotok kódolása. Munkaforma: kiscsoportos, páros.
- Felülvizsgálat, hibajavítás. A kódsor kipróbálása, hibák felismerése és javítása. Munkaforma: kiscsoportos, páros.
- Záró beszélgetés: adott foglalkozáson történtek összefoglalása, értékelése, a tanulói értékelőtábla (1. ábra) kitöltése.

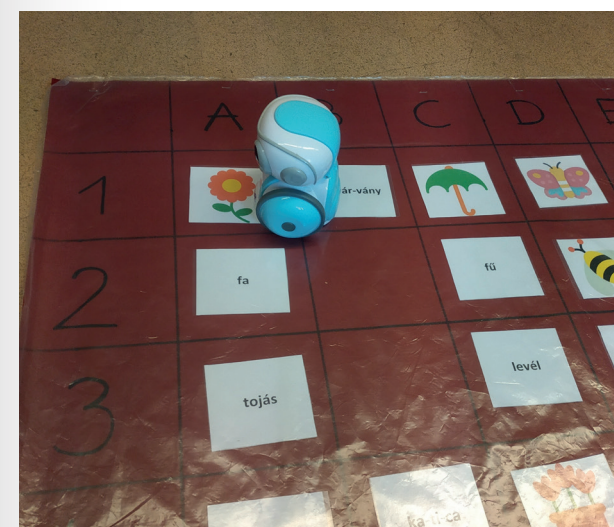
A vizsgálat alatt háromféle robotikai eszközt használtunk a foglalkozások során. A gyerekek

	ÉRTÉKELŐTÁBLA				
Mekkora kedvvel jöttél ma szakkörre?					
Hogy ment a csoportmunka?					
Volt-e szükséged segítségre?					
Mennyire tetszettek a feladatok?					
Hogy éreztet magad a szakkörön?					

Abban lettem jobb, hogy...

1. ábra. Értékelőtábla

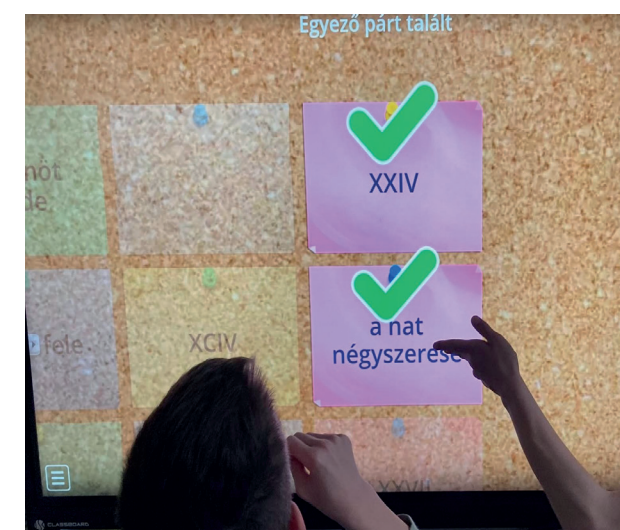
a foglalkozás idején három helyszínen, a három különböző eszközzel eltérő feladatokat oldottak meg, majd cserélték egymást a helyszíneken. A gyermekek képességeihez igazodva a legegyszerűbben kezelhető IKT- eszköznek az Artie3000, a Doc Educational Talking Robot és az okostábla/számítógép használata bizonyult. Ennek megfelelően, az egyik helyszínen Artie 3000, tableten irányítható robottal (2. ábra) lehetett a feladatokat megoldani, míg a másik helyen a Doc Educational Talking Robot (3. sz. ábra) segítette a tanulók tevékenységét. A harmadik helyen, teljesen elkülönülve, web2-es oldalt (Wordwall) (4. ábra) és oktatási szoftvert (GCompris) használva dolgoztak a tanulók.



2. ábra. Artie3000



3. ábra. Doc Educational Talking Robot



4. ábra. Web2 oldal használata

Résztevők bemutatása

A vizsgálatra a Semmelweis Egyetem Pető András Karának Gyakorló Általános Iskolájában került sor, az IKT szakkörre járó gyermekek (N=14) körében (etikai engedély: KEB/2023/010). Az iskola sajátossága, hogy kizárólag SNI gyermekek tanulnak falai között, és a Pető András Kar konduktorképzésének megfelelően a célcsoport elsősorban CP-vel élő, vagy ahhoz hasonló tünetegyüttest mutató tanulók.

A vizsgálatban való részvételt megelőzte a szülők és gyermekek tájékoztatása, valamint a szülői tájékoztató és beleegyező nyilatkozat – mely kiterjedt a foglalkozások alatti megfigyelésre, kép- és videófelvétel rögzítésére, valamint a gyermekek válaszainak rögzítésére és ezek felhasználására publikációhoz – aláírása.

A beválogatás kritériuma kizárólag az IKT szakkörön való részvételre terjedt ki, sem a gyermekek diagnózisa, életkora, mozgásállapota vagy egyéb képességei nem kerültek megnevezésre sem beválogatási, sem kizárási kritériumként. 14 gyermek került a vizsgálatba (7-14 év). A gyermekek mindegyike legalább 5 hónapja részt vett az IKT szakkörön, így a robotok és a hozzájuk tartozó eszközök használatában a tanulók mindegyike rendelkezett már tapasztalattal. A gyermekek egyéni sajátosságainak felméréséhez a SE PAK adatbázisát és a gyermekek egyéni dokumentációjában található adatokat használtuk fel. A tanulási nehézségeket a CP-vel élő gyermekek esetében általában nem nevesítik külön SNI kategóriaként – tehát pl. egy olvasási nehézséggel küzdő gyermek nem kap diszlexia kategóriát is, mert a CP okozhat olvasási nehézséget –, így a résztvevők sajátosságait bemutató táblázatban (1. sz. táblázat) ezeket az adatokat nem tudtuk feltüntetni.

N = 14	
Cerebrális parézis	12 fő (85,71%)
Akadályozottság a finommotorikában, manipulációban	13 fő (92,86%)
Vizuo-, audio érzékeléssel összefüggő problémák	13 fő (92,86%)
Kommunikációs nehézségek	3 fő (21,43%)
Viselkedéssel kapcsolatos nehézségek	12 fő (85,71%)

1. táblázat. A résztvevők sajátosságai

Eredmények

A tantárgyi tartalmak adaptálhatósága

A foglalkozásokon 1-4. osztályos magyar nyelv és irodalom, matematika és környezetismeret tantárgyi tartalmak kerültek feldolgozásra. A feladatok gyakorlás-rendszerezéshez, az elsajátított ismeretek mélyebb rögzítéséhez szolgáltak eszközként, új ismeretanyag feldolgozását – a szakköri keretek és eltérő osztályfokok miatt – nem próbáltuk ki. Összeségében elmondható, hogy a tantárgyi tartalmak, ismeretek adaptálhatósága nem okozott nehézséget, bármelyik ismeretanyag beépíthető volt.

Differenciálás, egyéni utak

A sikeres feladatvégzéshez minden feladatot a gyerekek osztályfokához és egyéni sajátosságaihoz kellett igazítani. Ez a gyermekek megismerését és a foglalkozások szokásosnál részletesebb tervezését igényli, illetve a foglalkozások során is egy rugalmas hozzáállást, szükség szerint azonnali változtatásokat. Bár ez elsőre elriaszthatja a pedagógusokat, hogy további munkát követel tőlük, azonban úgy látjuk, hogy ez a fajta odafigyelés is nagyon gyorsan rutinná válhat, időben nem feltétlen jelent többletterhelést, mint a szokásos felkészülés, és mind a gyermek, mind pedig a pedagógus számára biztosítja a siker élményét, ami a pedagógiai motiváció fenntartásában is fontos tényező.

A következő differenciálási módokat alkalmaztuk a foglalkozások során:

- Segítségadás módja: önálló munka, szóbeli segítségadás, folyamatos nevelői irányítás, fizikai segítségadás (manipulációs nehézség miatt).
- Kártyák: két méretben (látási nehézség,

IV. Korszerű oktatástechnikai eszközök, digitális tanulási terek

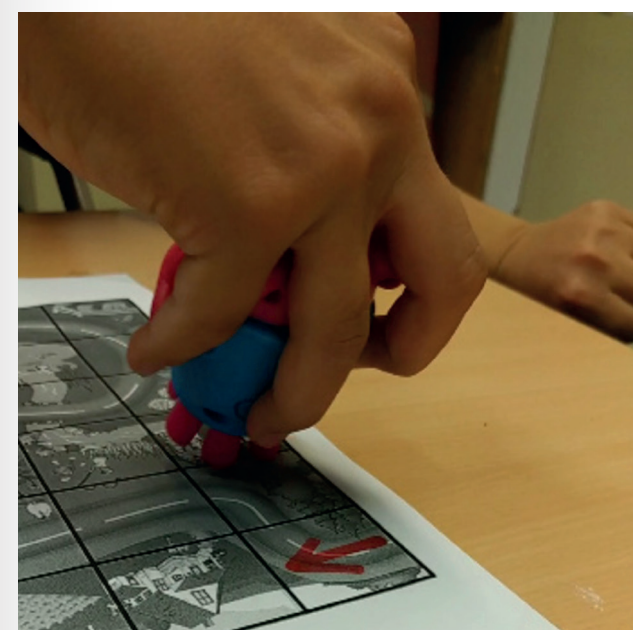
finommanipulációs nehézség miatt), iránykártya mutató (kommunikációs nehézség miatt) (5. ábra)

- Táblán lépő figura, eszköz: gyermek manipulációs szintjéhez igazítva, jobb és bal oldal jelölve a figurán (tájékozódás megkönnyítéséhez, vizuopercepció, tájékozódási nehézség esetén) (6. ábra)
- Képek kontúrozása: vizuális észlelés és fixálás segítéséhez.
- Pálya nagysága (6x4, 6x5, 7x5; labirintus, épített): kódolási szinthez igazítva.
- Akadályok a pályán: kódolási szinthez, feladathoz igazítva.
- Feladatlap: osztályfokhoz, kognitív képességekhez igazítva.
- Munkaforma: kezdetben egyéni, majd csoportmunka (ahol már egymásra kellett figyelni, egymást irányítani, a tapasztalatok alapján ez nagyobb nehézséget okozott).

A gyermekek véleményének feltérképezése: a kérdőív válaszai

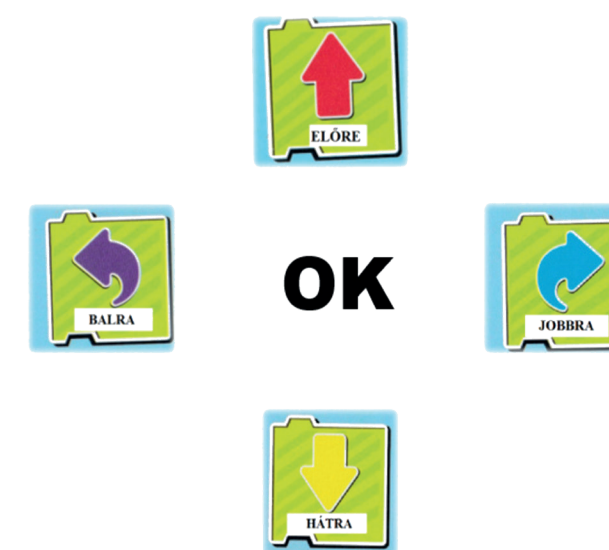
A szakkör és a tanulásszervezési forma

Az értékelőtábla (1. ábra) 1. kérdésére kapott válaszok alapján elmondható, hogy a gyerekek nagyon szerették a foglalkozásokat, várták az alkalmakat és nagy kedvvel, motiváltan érkeztek a foglalkozásokra (átlag: 4,14, szórás: 0,37, medián: 4,00).

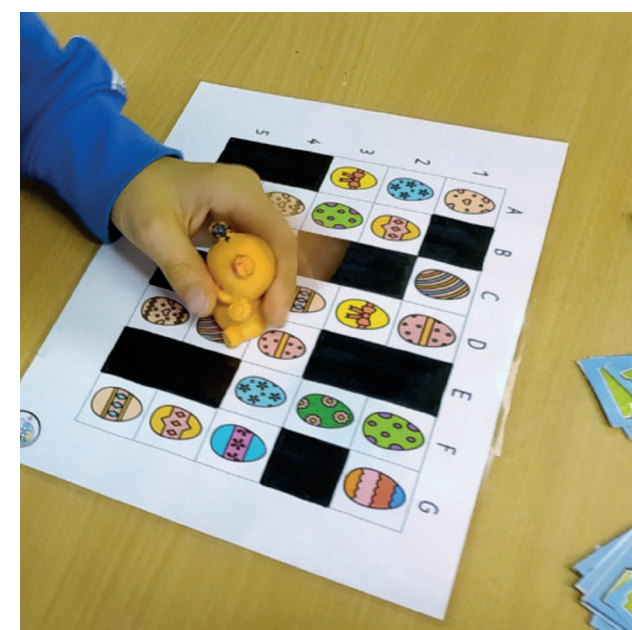


6. ábra. Táblán lépő figurák

A csoportmunka – 2. kérdés – mint jellemző tanulásszervezési forma sikerességére vonatkozó kérdésre is általánosságban magas pontszámot adtak a gyermekek (átlag: 4,23, szórás: 0,46, medián: 4,18). A csoportmunka kialakítását nemcsak az eltérő életkor, a különböző sajátosságok és képességek nehezítették, hanem a gyermekek eltérő mennyiségű és minőségű tapasztalatai is a csoportmunkában való részvételben. A gyerekek különböző osztályokból érkeztek, és volt közöttük, aki a csoportban való dolgozást a szakkör keretei között kezdte még csak tanulni és tapasztalni.



5. ábra. Iránykártya mutató



Segítségadás szükségessége

A harmadik kérdésnél az első ikon jelentette azt, hogy önállóan, minden segítség nélkül oldották meg a feladatokat, és az ötödik ikon jelentette a „sok segítségre volt szükségem”-et. A válaszok alapján a differenciált feladat- és segítségadás sikeres volt (átlag: 4,04, szórása: 0,25, mediánja: 4,15), és a gyerekek a mozgásukban és egyéb képességeikben való akadályozottságuk ellenére is jellemzően önállóan, szükség esetén szóbeli – de nem állandó – segítségadás mellett dolgoztak.

Kedvenc eszközök

Harmadik kutatási kérdésünk az eszközök kedvelésére vonatkozott, megválaszolásához a gyermekek szubjektív véleményét térképeztük fel. A kérdés megválaszolásához a foglalkozásokat csoportosítottuk aszerint, hogy mely eszközök voltak éppen használatban, és az így kapott csoportokban a 4. (Mennyire tetszettek a feladatok?) és 5. (Hogy éreztetted magad a szakkörön?) kérdésre kapott válaszok átlagait hasonlítottuk össze (7. ábra).

A 7. ábráról leolvasható, hogy a Mackó (3. ábra) robot használata esetén volt a feladatok tetszési indexe a legmagasabb (átlag 4,71, szórás 0,42, medián 4,67), és a Mackó használata esetén érezték magukat legjobban a szakkörön (átlaga: 4,51, szórás 0,40, medián 4,67).

A motiváció alakulása

Ennek a kérdésnek a megválaszolásához a 4. kérdésre adott válaszokat (8. ábra) néztük meg aszerint, hogy a foglalkozásokon képességfejlesztés történt-e (első három alkalom), vagy tantárgyi tartalmak jelentek meg (4-8. alkalom), illetve a gyermekek indoklásaként adott szóbeli válaszaiból tudtunk következtetni.

A 8. ábrán a trendvonalat tekintve látszik, hogy a 4. foglalkozástól – vagyis a tantárgyi tartalmak megjelenésétől – kezdve a tetszési index kissé visszaesik ($R^2=0,0862$), azonban továbbra is magas. A szöveges válaszokból kiderült, hogy azoknak a gyerekeknek tetszettek továbbra is

egyértelműen a feladatok, akik – szubjektív megítélésük alapján – már biztosan mozogtak a tantárgyi tartalmakban.

Módszertani segédlet

A vizsgálat eredményei alapján a módszertani segédlet elkészült. Különböző tantárgyak ismeretanyagához két korcsoport számára (1–2. osztály és 3–4. osztály), illetve korosztálytól függetlenül is készültek javasolt feladatok.

Életkortól függetlenül adható feladatok:

- Farsang
- Húsvét
- Útéptetés

1–2. osztály:

- Magyar nyelv és irodalom: értő olvasás gyakorlása szavak szintjén (9. ábra)
- Matematika: összeadások képpel való egyeztetése tízes számkörben (9. ábra)
- Matematika: egész órák leolvasásának gyakorlása

3–4. osztály

- Magyar nyelv és irodalom: szófajok gyakorlása
- Matematika: római számok gyakorlása

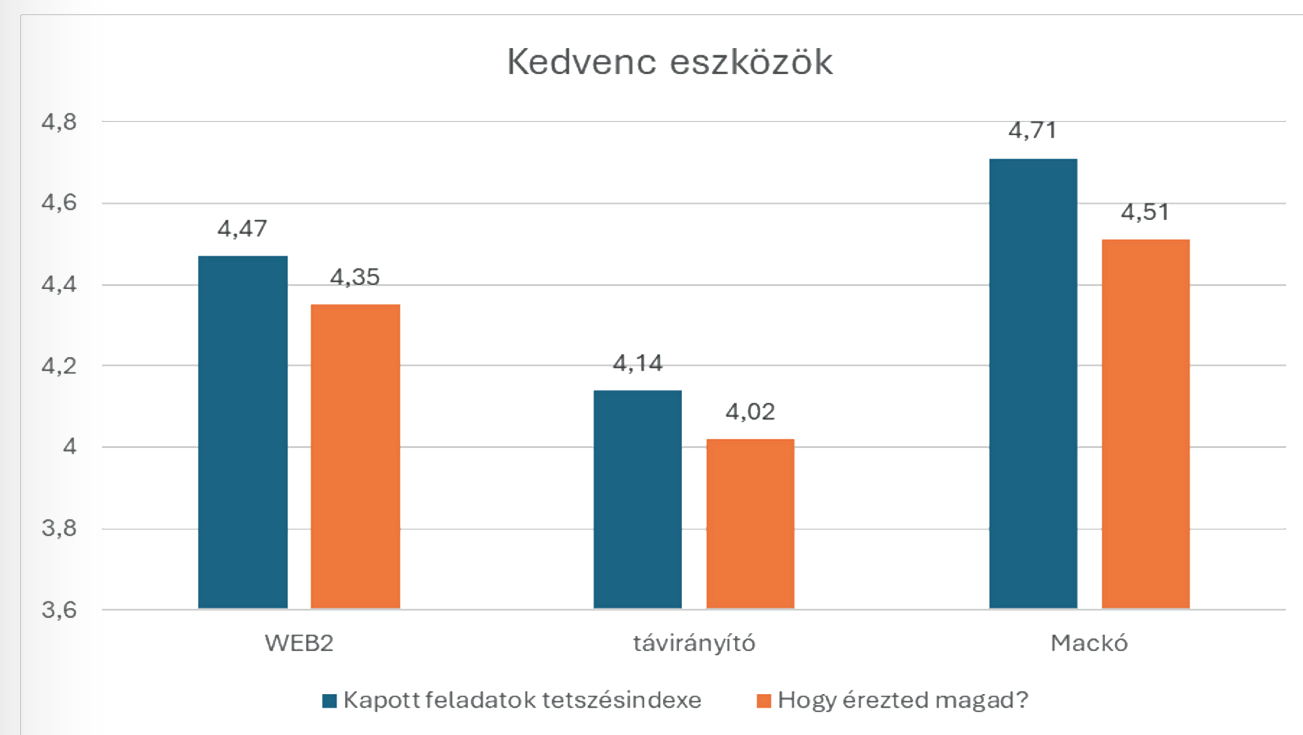
Ez alapján a pedagógusok válogathatnak a tanított korosztálynak, ismeretanyagnak, céljaiknak, a gyerekek képességeinek megfelelően. Egy feladatnál jelölve van a tantárgy(ak) neve(i), a tantárgyi koncentráció, a javasolt osztályfok, a pálya képe, javasolt feladatok a pályához.

Következtetések – összefoglalás

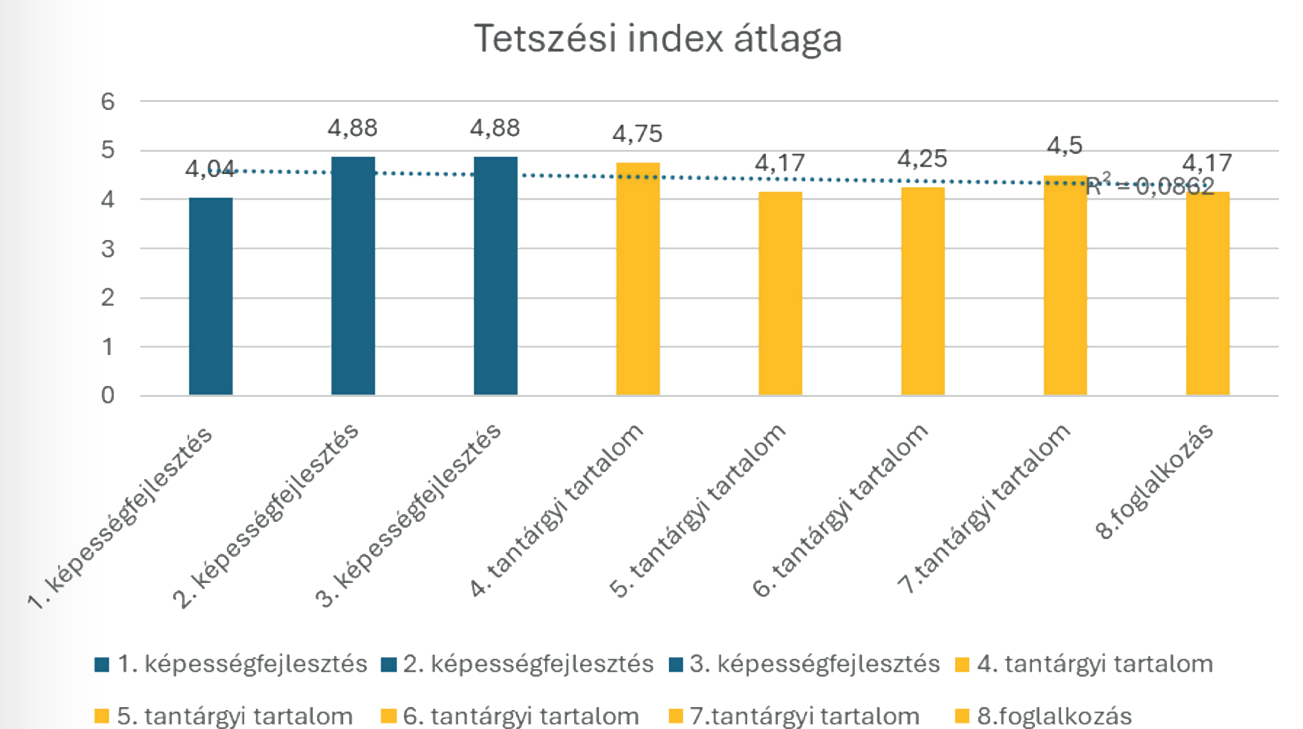
A foglalkozások reflektív elemzése alapján a különböző tantárgyi tartalmak gyakorlásához, rendszerezéséhez a robotikai eszközök könnyen és sikeresen alkalmazhatók. A gyerekek szerették a foglalkozásokat, várták az alkalmakat, szívesen és motiváltan érkeztek.

A vizsgálatban résztvevő gyermekek számára a csoportban munkálkodás, az egymásra figyelés

IV. Korszerű oktatástechnikai eszközök, digitális tanulási terek



7. ábra. A 4. és 5. kérdésre adott válaszok átlaga



8. ábra. A tetszési index átlaga

A foglalkozás anyaga: értő olvasás gyakorlása szavak szintjén
Tantárgyi koncentráció: matematika, környezetismeret, ének- zene
Jellemzők:

Pálya	Munkaforma	Akadályok	Feladatlap
7 x 5 nagy	páros	nem	nem

Pálya

	A	B	C	D	E	F	G
1.		szí-vár-vány			méh		tu-li-pán
2.	tojás		ka-ti-ca		rü	virág	
3.				fa		levél	
4.	nap					pillan-gó	
5.	répa		felhő			e-ser-nyő	kanna

forrás: saját szerkesztés

Feladatok a pályához:

- A tanulók megkapják a nyomtatott, laminált kártyákat.
- Válogassák ki a szavakat és a képeket! Ezt lehet a szőnyegen ülve, hason fekvé végezni. Jelöljünk ki két csapatkapitányt, akikhez el kell juttatni a képeket.
- Nézzék meg jól a képeket és a szavakat! Mely évszak jut eszükbe? Kételemű mozgássor kíséretével enekeljük a Tavasz szél vizet áraszt dalt.
- Rendezzék el a kártyákat a kép alapján! Ezt is a diákok oldják meg, párokban. A pár egyik tagja nézi a nyomtatott képet és az alapján instrualja a pár másik tagját.
- Olvaszák el a kiválasztott szót és keressék meg, hogy mit olvasnak! A robotot letezzük valamelyik betűkkel leírt szóra, a diákok feladata az, hogy megérintsenek egy olyan kódsort, aminek a célja a leírt szó képe.

9. ábra. Értő olvasás gyakorlása szavak szintjén és Összeadások képpel való egyeztetése tízes számkörben

és egymáshoz igazodás, a csoportban betöltött szerepüknek megfelelő viselkedés még szintén a tanulás fázisában van, és különodafigyelést igényel részükről. Amikor olyan tantárgyi tartalmak jelentek meg, amelyek még szintén gyakorlásra, elmélyítésre vártak, akkor a csoportban való munkálkodást kevésbé sikeresnek érezték. A vizsgálat keretei nem adnak arra választ, hogy a csoportos munkaforma kezdetben nehezíti vagy könnyíti a munkavégzést, de véleményünk szerint a szociális képességek fejlődése, és a későbbi életkorban, a munkában is szükséges együttműködés kialakításához fontos, hogy ebben a tanulásszervezési formában minél több lehetőséget kapjanak a közös tevékenykedésre.

A sikeres feladatmegoldáshoz az egyéni sajátosságok figyelembevétele, az ennek megfelelő differenciált feladatadás, az egyéni tanulási utak kialakítása kiemelten fontos az SNI gyermekek oktatása során. Az eredmények azt mutatják, hogy az általunk használt differenciálások elérték céljukat, és a gyermekek jellemzően önállóan, segítség nélkül vettek részt a feladatok megoldásában, azonban két gyermek a mozgásában való súlyos akadályozottsága miatt az eszközök használatához fizikai

A foglalkozás anyaga: összeadások képpel való egyeztetése tízes számkörben
Tantárgyi koncentráció: magyar nyelv és irodalom, környezetismeret
Jellemzők:

Pálya	Munkaforma	Akadályok	Feladatlap
7 x 5 nagy	páros	nem	nem

Pálya

		1 + 9 = 10			
3 + 7 = 10		4 + 4 = 8		4 + 3 = 7	1 + 3 = 4
			8 + 1 = 9		2 + 8 = 10
5 + 2 = 7		2 + 4 = 6			
	3 + 2 = 5				

forrás: saját szerkesztés

Feladatok a pályához:

- Beszélgessék a képekről! A tanulók húznak egy képet és kerek mondatokban megfogalmazzák, amit látnak vagy felolvassák a műveletet. Csoportosítják a látottakat.
- Rendezzék el a képeket! A kép alapján elrendezik a pályát. Kisebbségnél érdemes a tanítónak kérnie az adott kártyát. Például: Keresem azt a képet, ahol lufik/katicák/virágok vannak! Gyakorolhatják a sor és az oszlop fogalmát.
- Használgatnak iránykártyákat! Építsék meg a kódsort, kössék össze a képet az összetartozó művelettel! A tanulók párokban dolgoznak.

segítséget igényelt. Különösen fontosnak érezzük hangsúlyozni azt az eredményt, hogy mind a foglalkozások reflektív elemzése, mind pedig a gyermekek kérdőívre adott válaszai alapján a fizikai segítséget igénylő gyermekek is a feladatok megoldásának keresésében, a hibák javításában ugyanolyan aktívan vettek részt, mint fizikai segítséget nem igénylő társaik, és a fizikai segítség az eszközök használatában (tehát a kitalált megoldások kipróbálásában, megvalósításában) volt szükséges.

Eredményünk azt az általunk képviselt véleményt támasztja alá, hogy a jól átgondolt, a gyermek megfigyelésén és ismeretén alapuló differenciált feladatadás esetén az SNI gyermekek számára is olyan tanulási út alakítható ki, ahol a gyermek aktívan és önállóan képes haladni. A fogyatékossgal élő gyermekek azonban állapotuktól, képességeiktől függően igényelhetnek nevelői jelenlétet és segítségadást, hogy a tevékenységekben részt vehessenek. A hagyományos egytanítós modellben ez a fajta segítségadás nem biztosított, így a sikeres feladatvégzés nem minden esetben és feladatnál, nehézségi foknál biztosítható. A pedagógiai asszisztensek jelenléte szükséges lenne a tanítási

IV. Korszerű oktatástechnikai eszközök, digitális tanulási terek

órákon legalább azokban az osztályokban, ahol SNI gyermekek, és még inkább, ahol CP-vel/egyéb fogyatékossgal élő gyermekek együttnevelésben vesznek részt.

A motiváció alakulásának vizsgálatánál kapott eredmények alapján a gyerekek motivációja nem a tantárgyi tartalomtól, hanem az ismeretek elsajátításának mértékétől függött inkább. Összefüggések vizsgálatát a résztvevő gyermekek alacsony száma miatt statisztikai próbával nem tudtunk igazolni, éppen ezért ez az eredmény következtetések levonására nem alkalmas. A kapott eredményekre támaszkodva az oktatási segédletet elkészítettük, 1-4 osztályig, különböző differenciálási lehetőségeket, osztályfokot, lehetséges tantárgyi tartalmakat stb. jelölve benne.

A vizsgálat korlátjának tekinthető az alacsony résztvevői létszám, ami miatt következtetéseink nem általánosíthatók, kizárólag a vizsgált gyermekcsoportra érvényesek, azonban további vizsgálatok kiindulópontjává válhatnak.

Irodalom

- Aknai D., Fehér P. (2021). Robotok alkalmazásának legújabb eredményei az általános iskolában – nemzetközi kitekintés. In: Molnár, Gy., Tóth, E. (szerk.). *Új kutatások a neveléstudományban. A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira*. XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Szeged.
- Aknai D. (2020). A robotika szerepe az SNI tanulók fejlesztésében, *Gyermeknevelés*, 8(2), 146–163.
- Aknai, D., Fehér, P. (2019). *Kalandozások robotméhcecskével – Problémamegoldás, gondolkodásfejlesztés padlórobotokkal*. Debreceni Egyetem Kiadó.
- Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978–988. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.006>
- Blair, E., Cans, C. (2018). *The definition of Cerebral Palsy*. In Panteliadis (szerk.). *Cerebral Palsy* (pp. 13–17). Springer Link.

- Bourgeois, A. B., P. & Davydovskaia, O. (2019). *Digital Education at School in Europe*. Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/1307>
- Brossard-Racine M, H. N., Majnemer A, Shevell MI, Law M, Poulin C et al. (2012). Behavioural problems in school age children with cerebral palsy. *European Journal of Paediatric Neurology*, 16(1), 35–41. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2011.10.001>
- Elmont, B. (2019). Cerebral paresis és egyéb, nem progresszív mozgászavarok. In Z. Vekerdy-Nagy, *A gyermekrehabilitáció sajátosságai* (pp. 600–602). Medicina Könyvkiadó.
- Frigy, E. (2023). Robotika, a kódolás alapjainak megjelenése a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésében. In: Lénárd A. (szerk.). *Robotika, kódolás, digitalizáció kisgyermekkorban*. ELTE TÓK.
- Galli, J., Loi, E., Molinaro, A., Calza, S., Franzotti, A., Micheletti, S., et al. (2022). Age-related effects on the spectrum of cerebral visual impairment in children with cerebral palsy. *Frontiers in Human Neuroscience* (16:750464). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.750464>
- Geralis, E., Ritter, T. (1998). Children with cerebral palsy. *A Parent's Guide*. (pp. 54–59). Woodbine House, UK.
- Gillies, M., Bowen, J. R., Patterson, J. A., Roberts, C. I., Torvaldsen, S. (2018). Educational outcomes for children with cerebral palsy: a linked data cohort study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 60(4), 397–401. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13651>
- Lénárd, A. (2023). Valami régi-valami új: a nemrégiben bevezetett digitális kultúra tantárgy jelentősége az alsó tagozaton és a tanítóképzésben. In: Márkus, É., Gombos, N., Szabó, L., Svraka, B. (szerk.). *A tanító-, óvó és a csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés aktuális kérdései Magyarországon és a Kárpát-medencében*. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Budapest. 84–85.
- Majzik, T., Molnár, Gy. (2022). Induktív gondolkodás fejlesztése oktatási robotokkal

- támogatott fejlesztő környezetben. *Iskolakultúra*, 32(7), 69–83.
- Mező, K., Szabóné Burik, E. (2021). A robotokkal történő oktatás az élménypedagógia aspektusából. *Mesterséges Intelligencia*, 1(2), 19–32.
- Micheletti, S., Galli, J., Vezzoli, M., Scaglioni, V., Agostini, S., Calza, S., Merabet, L. B., Fazzi, E. (2023). Academic skills in children with cerebral palsy and specific learning disorders. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 1–15. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15808>
- Nagy, E. (2020). Robotok az oktatási-nevelési folyamatokban. *Képzés és Gyakorlat*, 18(3–4), 176–186.
- Petzné Tóth, S. (2022). Digitális kompetencia fejlesztése Bee-bot robotokkal. *A múltból táplálkozó jövő -hagyomány és fejlődés. XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia*, Győr.
- Reid, S., Meehan, E., Arnup, S., Reddihough, D. (2018). Intellectual disability in cerebral palsy: a population-based retrospective study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 60(7), 687–694. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13773>
- Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A., Goldstein, M., & Bax, M. (2007). A report: the definition and classification of cerebral palsy April 2006. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 8–14.
- Sakash A, B. A., Rathouz PJ, Hustad KC. (2018). Executive function in school -aged children with cerebral palsy: Relationship with soech and language. *Research in Developmental Disabilities*, (78), 136–144. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.05.015>
- Schenker, R., Coster, W. J., Parush, S. (2005). Neuroimpairments, activity performance, and participation in children with cerebral palsy mainstreamed in elementary school. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47(12), 808–814. <https://doi.org/10.1017/S0012162205001714>
- Sigurdardottir, S., Eiriksdottir, A., Gunnarsdottir, M., Meintema, M., Arnadottir, U. Vik, T. (2008). Cognitive profile in young Icelandic children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology* 50(5), 357–362. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2008.02046.x>
- Stadskleiv, K. (2020). Cognitiv functioning in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 62(3), 283–289. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14463>
- Syriopoulou-Delli, C. G., E. (2021). Robotics and inclusion of students with disabilities in special education. *Research Society & Development*, 10(9). <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.18238>
- Vissi, T., Feketéné Szabó, É., Papp, G. (2020). Tanuláshoz szükséges készségek mérése DIFER programcsomaggal cerebrális parézissel élő gyermekek körében iskolába lépéskor. *Gyógypedagógiai Szemle*, 48(1–2), 113–130.
- Weir, F. W., Hatch I. L., Macrackan T. R., Wallace S. A., Meyer T. A. (2018). Hearing loss in pediatric patients with cerebral palsy. *Otology & Neurotology*, 39(1), 59–64. <https://doi.org/10.1097/MAO.0000000000001610>
- Wotherspoon, J., Whittingham, K., Sheffield, J., Boyd, RN., . (2023). Cognition and learning difficulties inb a representative sample of school-aged children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities* (138:104504). <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104504>
- Zgur, E (2012): Scholl process role for children with cerebral palsy. *Eastern Journal of Medicine* 17, 213–216.

Learning environment supported by educational robots for primary school students with cerebral palsy

Abstract

The use of educational robots appears in the Digital Culture subject, but the lack of knowledge and methodology of teachers hinders its use in the classroom. Our study aims to compile a methodological toolkit on the use of pedagogical robots in a curricular context for teachers of children with special educational needs (SEN). The study included a reflective analysis of the sessions February-March 2023 and the opinions of the participating children with SEN (N=14.) The findings suggest that successful completion of the task proved to be independent of the educational content, determined by adaptation to individual characteristics. Motivation did not depend on subject, but on the degree of knowledge learnt. A methodological toolkit based on the results has been prepared.

robotics, education methodology,
SEN, innovation

V. Felsőoktatás: új terepek és interkulturális kompetenciák

**GYARMATI ZEA
JUSZTINA**

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és
Pszichológiai Kar

Magyar tanárok közvetlen és közvetett diverzitástapasztalatainak összefüggése a multikulturális attitűdökkel – Vegyes módszertanú szociálpszichológiai kutatás

Absztrakt

Jelen tanulmány célja, hogy a multikulturális pedagógia területét a más kultúrákkal kapcsolatos tapasztalatok pszichológiai elemzésével gazdagítsa. A vegyes módszertanú kutatás kvantitatív részében 972 tanár töltött ki kérdőívet, a kvalitatív kutatás pedig hét interjúval történt. Az elemzés kimutatta, hogy a nagyobb diverzitástapasztalattal rendelkező résztvevőkből képzett csoportokra jellemzőbb a multikulturális attitűd. Az interjú elemzés eredményei is arra utalnak, hogy a más kultúrákkal kapcsolatos tapasztalatok értékelése meghatározza az egyén multikulturális attitűdjét. Ugyanakkor a közvetlen és közvetett akkulturáció hatásai nehezen vagy egyáltalán nem különíthetők el, egyaránt az egyéni kiértékelésnek megfelelően alakulnak, az egyéni identitás jellemzőitől függően.

**diverzitástapasztalat, multikulturális
pedagógia, multikulturális attitűd,
közvetett akkulturáció**

Elméleti bevezető

Az ELTE Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézetében demonstrátorként kerültem közelebb a más kultúrákkal kapcsolatos tapasztalatok attitűdformáló szerepének pszichológiai szempontú elemzéséhez, amely a kis módosításokkal harmadszor ismétlődő tanár- és tanárjelöltkutatás (Nguyen, 2014; Nguyen & Boreczky, 2020) egy eddig nem vizsgált területe volt. Jelen tanulmány célja, hogy a multikulturális pedagógia területét egy új szemponttal, a közvetett diverzitás élmény hatásaival gazdagítsa.

A multikulturális szemléletmód szerepét Banks (2014) – a multikulturális pedagógia egyik legjelentősebb szerzője – munkáiban többek között a megértés, el- és befogadás viszonyában hangsúlyozza. A multikulturális attitűd kialakulását elősegítő tényezők feltérképezéséhez a kapcsolódó definíciók megértésén keresztül vezet az út.

A multikulturalizmus és interkulturalizmus nem véletlenül összemosódó fogalmi között Kymlicka (2016) jól érthetően tesz különbséget. Szerinte a két fogalom intellektuális és akadémiai értelmezésben nem különbözik, inkább politikai–retorikai eltéréseket mutat. A kettő közül az interkulturalizmus az újabb fogalom, bevezetését az motiválta, hogy a korábban *megbukott*, elégedetlenségek övezte multikulturalizmus helyett egy újabb lehetőséget adjon a sokszínűség iránti elköteleződésre. A multikulturalizmus *bukása* ugyanakkor nem valós, csak egy konstruált, bizonyítékokkal nem alátámasztható jelenség, így elvetni is szükségtelen.

Jelen kutatásban, a megelőző kutatások (Nguyen, 2014; Nguyen & Boreczky, 2020) nyelvezetének megfelelően a multikulturális fogalmat használok. Nguyen (2014) és munkatársai azért döntöttek a multikulturalizmus mellett, mert az első kutatásban résztvevő tanárok könnyebben kapcsolódtak hozzá, könnyebben osztottak releváns információkat a multikulturális, mint az interkulturális szó hallatán.

Az iskola mint a társadalmi rendszerek

kicsinyített képe, meghatározó helyszín a gyermekek *másokkal*, akár különböző kultúrájú *másokkal*, való együttműködési képességeinek fejlesztésében (Pagani & Martinelli, 2011; Banks, 2014).

Egy multikulturális szemléletű tanár egyenlő oktatási lehetőségeket igyekszik biztosítani különböző háttérű diákjai számára (Banks, 2014). A multikulturális oktatás arra a nézetre épül, hogy a diverzitás a társadalom hasznára van, és gazdagítja azon lehetőségek számát, amelyek révén annak tagjai megoldást tudnak találni olyan helyzetekre, konfliktusokra és problémákra, melyek a csoportos és egyéni *másságból* adódnak, és interszónális és egyéni szinten is jelen vannak. A diákok megfelelő multikulturális támogatottsága fontos a fejlődés szempontjából, hiányában nagyobb az esély a pszichológiai stressz és identitáskonfliktus átélésére az iskolában és azon kívül.

A gyermekek interkulturális kompetenciájának fejlesztése, mássággal kapcsolatos érzékenyítése nemcsak a multikulturális attitűd elősegítésének szempontjából fontos, hanem ahogy Pagani és Martinelli (2011) kutatásában is megjelent, a csoporton belüli kapcsolatok dinamikáját is segíti. Azok a diákok, akik számára a *mátság* elfogadása problémát jelent, nemcsak a más kultúrájú iskolatársakkal ellenségesek, de általánosságban sem jönnek ki jól a többi diákkal, beilleszkedési problémákkal küzdenek.

A nyitottság más kultúrákra, az elfogadás és a befogadás nem veleszületett tulajdonság. Az ezekre való nevelés *dinamikus* része az identitás formálódásának. A sokféleséghez való viszony az emberi tapasztalás eredménye, és szoros összefüggésben áll az identitással (Pagani & Martinelli, 2011).

A más vallású, etnikumú vagy nemzetiségű emberekkel való kontaktusok ideje, hossza, keretei, és a külső tényezők is mind meghatározóak abban, hogyan értékeljük és dolgozzuk fel a diverzitástapasztalatokat. Tartakovsky és Walsh (2016) előny–fenyegetettség modellje alapján a diverzitás egyaránt jelenthet fenyegetettséget, ugyanakkor előnyt is, ami által fejlődhet az egyén.

A multikulturális identitás kialakulásának egyik magyarázó elmélete Gallagher (2012) nevéhez kötődik, a dialógusos–szelf elmélet szerint az én a másokkal történő interakciókon keresztül alakul. A dialógusos–szelf koncepció alapja Allport (1954) kontaktushipotézise, mely szerint a különböző csoportok tagjai közötti interakciók befolyásolják a más csoport egészéről való vélekedést, és elsősorban akkor pozitívak, ha a csoportközi szituációban egyenlőek a hatalmi viszonyok, közös célok és kooperáció, vagy társas támogatás jelenik meg.

Minden szocializációs szakasz sajátos hatást gyakorol (Boreczky & Bogáromi, 2014), egy élethosszon át tartó fejlődésről beszélhetünk, melynek során a lakóhelyhez kötődő kontaktusokon keresztül szerzett tapasztalatok mellett (Boreczky & Bogáromi, 2014; Nguyen, 2014; Nguyen és Boreczky, 2020) meghatározóak a külföldi tapasztalatok is (Youngs & Youngs, 2001; Ferguson & Bornsteinc, 2015; Ferguson et al., 2016; Eales et al., 2020; Adams et al., 2021).

Az akkulturáció két kulturális csoport találkozása során bekövetkező kulturális és pszichológiai változások összessége, a fogalom Berry (1997) nevéhez kötődik, és magába foglalja a különböző szokások, értékek és hiedelmek átvételét. Az új kultúra átvételének és a régi kultúra megtartásának mértékétől függően beszélhetünk integrációról, asszimilációról, szeparációról és marginalizációról. Az elmúlt évek akkulturációs kutatásaiban új fogalom jelent meg, a közvetett tapasztalatokon keresztül bekövetkező *közvetett akkulturáció* (*remote acculturation*). A közvetett akkulturáció által mások más kultúrákról szerzett tapasztalatai is hatást gyakorolhatnak az egyén attitűdjére, akár identitására is.

Mások tapasztalatainak kiértékelése és identitásformáló ereje jelentősen függ a mások fontosságától, a kapcsolat erősségétől, hiszen a fontos személyek mint minták formálják az identitást és orientációt (Boreczky, 2014). Valaki több módon is jelentős mássá válhat, lehet távoli példakép, vagy egy kulturális közvetítő (Jokikokko, 2009), de inkább a közelség adja jelentőségét, akár földrajzilag, akár érzelmileg,

például egy barát, vagy még inkább egy családtag személyében.

A közvetetten szerzett családi tapasztalatok reprezentálódását a családi szimbolikus rendszerekben Boreczky (2022) munkája mutatja be. Kutatásai szerint a családi minták az egyéni diverzitástapasztalatokból rakódnak össze, de az egész család identitását, attitűdjét meghatározzák. Ezek az átvett mintázatok gyakran nagy jelentőséggel bírnak a viselkedésben. Nem a külföldön élő hozzátartozó objektív tapasztalatai, hanem azok értelmezése, családi rendszerekbe illesztett reprezentálódása lesz az, ami befolyással bír, és az információk módosult kiértékeléséhez vezet, sokszor nehezen elkülöníthetően a saját tapasztalatok attitűdformáló hatásától (Boreczky, 2022).

A közvetlen és közvetett akkulturáció elkülönítésével járó módszertani nehézségeket könnyíti, a közvetett akkulturáció 4T modellje, melyben megjelenik a transznacionalizmus fogalma, mint a távoli akkulturáció egyik fő facilitátora (Ferguson & Bornsteinc, 2015; Eales et al., 2020). Ehhez kapcsolódik a nem személyes interakción alapuló információszerzés (pl. médián keresztül) és az időszakos kapcsolatok is (pl. turistákkal való kapcsolat), illetve ezen kutatás szempontjából kiemelten releváns kombinációja az előző kettőnek, pl. a külföldön élő rokonokkal való (telefonos) kapcsolattartás is (Ferguson et al., 2016).

Az előzőekben felsorolt kutatásokból kiderül, hogy a közvetlen és közvetett diverzitástapasztalatok befolyással vannak az egyén attitűdjeire, sőt identitására is. Kérdés, hogy a diverzitástapasztalatok hogyan hatnak az akkulturációra, melyek azok az alapvető vonások, amelyek meghatározzák, hogy egy tapasztalat valakit nyitottá, míg mást zártabbá tesz más kultúrákkal kapcsolatban? Chao, Kung és Yao (2015) szerint egy-egy hasonló multikulturális kitettség másként értékelődik ki az egyénben, másképp formálja a viselkedést, sokszor ellentétes irányba, mindezt pedig peremfeltételekkel (*boundary conditions*) magyarázzák a szerzők.

A kogníció egyéni jellegzetességei egy interkulturális helyzetben különböző módon befolyásolják az attitűdöt. Youngs és Youngs (2001) eredményei szerint a kiszámíthatóság és rend magas szükséglete, ami fokozza a lezárás iránti vágyat, a saját kultúra bejáratott normáihoz való ragaszkodáshoz vezet. Ugyanakkor, ha a saját kultúrából eredő kulturális standardok nem képesek kielégítő válaszokat nyújtani, mondjuk mikor egy más kultúrában, ismeretlen helyzetben találja magát az egyén, a lezárás iránti magas vágy arra késztetheti, hogy azonnal nyisson az idegen, új kultúrára, hogy magyarázatra leljen, és érezhesse episztemikus biztonságának helyreállítását. Mint látjuk, maga a lezárás iránti magas vágy is ellentmondásos attitűdöket hívhat elő (Chao, Kung & Yao, 2015).

A multikulturális hatásoknak való kitettség következményei nem egyértelműek, rengeteg külső és belső tényezőtől függenek. Az elemzés és kutatás célja, hogy pontosabb képet kapjunk a különböző tapasztalatok attitűdformáló és identitást befolyásoló szerepéről, valamint az akkulturáció folyamatának működéséről.

A kutatásról

A jelen írás alapját képező kutatás alapkérdése az volt, hogy *miként hat a multikulturális attitűdre a más kultúrákról szerzett közvetlen vagy közvetett tapasztalat?*

A kérdésre interjúk segítségével kerestem a választ, amit megelőzőt, az interjúalanyok által is kitöltött kérdőívekkel együtt egy 979 fős mintán végzett statisztikai elemzés, melynek során teszteltem a kutatási kérdéshez kapcsolódó hipotéziseket. Ezek a következők voltak:

- Azokra a tanárookra, akik éltek külföldön, jellemzőbb a multikulturális attitűd, mint azokra, akik nem.
- Azokra a tanárookra, akiknek van külföldön élő rokona jellemzőbb a multikulturális attitűd, mint azokra, akiknek nincs.
- Azok a tanárok, akik nagyobb közvetlen, szocializációs diverzitástapasztalattal rendelkeznek jellemzőbb a multikulturális

attitűd, mint azokra, akik kisebb közvetlen, szocializációs diverzitáspaszttal rendelkeznek.

Kutatásomhoz *kevert módszertant (mixed method)* választottam, a szekvenciális alap design révén a nagy mintás kvantitatív eredményekre komplex magyarázatot kerestem a kvalitatív elemzés során (Creswell, 2015). A kutatás két jól elkülöníthető részből állt, az első, Nguyen Luu Lan Anh és Boreczky Ágnes korábban említett, 2020–2021-es kutatási projektjéhez gyűjtött adatokon alapul. Az adatgyűjtés online kérdőívekkel zajlott, amit közel 1400 tanár töltött ki az országszerte.

Azokat a kitöltéseket vettem figyelembe, akik a témám szempontjából releváns skálák egyikét sem hagyták ki, így az eredeti mintából végül 979 fő válaszait elemeztem. A második részben hét félig strukturált interjút készítettem.

A multikulturalizmus komplexitására való tekintettel, a korábbi kutatásokhoz hasonlóan (Nguyen, 2014; Nguyen & Boreczky, 2020) több skálát is figyelembe vettem a multikulturális attitűd méréséhez. A kérdőíves adatgyűjtésben a következő mérőeszközök szerepeltek:

- Az észlelt migrációs fenyegetettség–hozzájárulás/haszon 21 tétele Tartakovsky és Walsh (2016), valamint Sik, Simonovits és Szeitl (2016) skáláinak összevont változata, a Nguyen és Boreczky (2020) által hozzáadott terrorizmus tétellel.
- Verkuyten (2005) *multikulturális ideológiai támogatottságának* 5 tétele.
- Bourhis et al. (1997) *a befogadók akkulturációs attitűdjei* 5 tétele.
- A sztereotípiák tartalom modell skála Fiske et al. (2002) alapján, López-Rodríguez és Zagefka (2015) 15 tételével került be.
- A BTMAS (budapesti tanári attitűd kérdőív) az IPII kutatócsoport 2014-ben (Nguyen, 2014) kialakított 13 tételes skálája,
- valamint Ponterotto et al. (1998) *Teacher Multicultural Attitude Survey* skála 14 tétele.

A kitöltők diverzitáspaszttalait 15 kérdéssel mértem, melyek a gyerek- és felnőttkori

szociokulturális környezetben tapasztalt etnikai és vallási sokszínűségekre kérdeztek rá. Elemeztem a válaszokat a külföldön élő/élt rokon meglétére és a saját külföldi tartózkodásra vonatkozóan is, melyből kiderült, hogy a mintát képező tanárok közel felének (N=375) van külföldön élő rokona, és jelentős számban (N=157) éltek ők maguk is külföldön. A kérdőívben szerepelt több nyitott végű kérdés is, melyek közül végül csak egyet (*Milyen előnyt és hátrányt jelent(ett) az, hogy rokona külföldön van/volt?*) elemeztem kutatásomban.

A félig-strukturált interjúk négy nagyobb kérdés-csoport köré rendeződtek. Az első kérdésblokk a külföldön élő rokonok saját tapasztalatai, a második a külföldön élő rokonok külföldi oktatással kapcsolatban szerzett tapasztalatai, a harmadik az ezen tapasztalatok interjúalanyokra gyakorolt hatása, a negyedik pedig az iskolai, oktatási gyakorlatok és a közvetlen vagy közvetett külföldi tapasztalatok közti kapcsolat feltárására irányult.

Az összes változó megbízhatónak bizonyult, a *Teacher Multicultural Attitude Survey* (Ponterotto et al., 1998) elfogadható, a többi skála jó megbízhatóságot mutatott (Nunnally, 1978). Ezt követően az egyes skálákhoz és alszálákhoz a megelőző kutatásokban (Nguyen, 2014; Nguyen & Boreczky, 2020) használt faktorstruktúra szerint összevont változókat hoztam létre. A 15 diverzitással kapcsolatos kérdésből nyolcból etnikai diverzitás változót vontam össze, majd egy újabb változót hoztam létre, amelyen három értéket vehetnek fel a megadott válaszok: 0 a kevés (N=310), 1 a közepes, 2 a nagy (N=162) szocializációs diverzitáspaszttal értéket jelöli. A multikulturális attitűd összehasonlítására a csoportok között (akik éltek külföldön és akik nem, akiknek van/volt külföldön élő rokona és akiknek nincs, illetve akik nagy és akik kevés szocializációs diverzitáspaszttal rendelkeznek) a Kolmogorov–Smirnov teszttel vizsgált normális eloszlás hiányában Mann–Whitney U tesztet használtam.

A nyitott végű kérdésre (*Milyen előnyt és hátrányt jelentett az, hogy a rokona külföldön van/volt?*)

beérkezett válaszokat SPSS24-ben kódoltam (Hsieh & Shannon, 2005). A külföld előny és hátrány kódokat több körben összevettem konzulensem kódjaival, majd nagyobb kódcsaládok alá vontam.

A hét félig strukturált interjú reflexív tematikus analízist végeztem, Braun és Clarke (2022) hat lépését követve. Az elemzés során kevertem az induktív és deduktív szemléletet, utóbbihoz a kérdőív nyitott végű kérdéseire adott válaszokból kirajzolódott kódcsaládok adták az elméletet. A nyitott végű kérdéseknél megjelenő kódokra egyrészt magyarázatot kerestem az interjúkban, másrészt igyekeztem további olyan jelenségeket feltárni, amelyek kapcsolatban állhatnak az akkulturáció folyamatával és hatással lehetnek a multikulturális attitűd alakulására. Ezekhez újabb kódokat vezettem be, induktív módon. Az elemzés keretét a kutatási kérdés adta, így elméletvezérelt *top down* módszerről beszélhetünk. A feltárt témák között egyaránt voltak szemantikus és látens szinten megjelenők. A nyitott kódolási módszert alkalmazva, a kódokat az egész folyamat alatt kiegészítettem és átalakítottam.

Eredmények

Mann–Whitney tesztel mértem a korrelációt az egykor külföldön élők, a külföldön élő rokonok meglétére és a szocializációs diverzitáspaszttalok mértéke, valamint a multikulturális attitűdöt mérő változók között.

Azok, akik éltek külföldön (N=157) szignifikánsan magasabb értéket mutattak a migrációs hozzájárulás/haszon (U=54616; p<0,05), a multikulturális ideológia támogatottság (U=51371,5; p<0,001), a bevándorlókkal kapcsolatos sztereotípiák tartalom modell skálán, moralitás (U=57422,5; p<0,05), szociabilitás (U=57392,5; p<0,05) és kompetencia (U=55643; p<0,05), valamint a kétféleképpen mért tanári attitűd, a BTMAS (U=57885,5; p<0,05) és a *Teacher Multicultural Attitude* (U=49882; p<0,001) skálákon is. Azoknál, akik éltek külföldön szignifikánsan alacsonyabb volt a szeparáció/szegregáció (U=56075 p<0,05) és

a kirekesztő (U=50928,5 p<0,001) befogadói akkulturációs tételre, valamint az észlelt migrációs fenyegetettség (U=51371,5 p<0,001) skálán elért érték, mint azok csoportjánál, akik nem éltek külföldön (N=821). A többi változóval nem volt szignifikáns kapcsolat. A csoportok közötti medián rang értékek eltérését az 1. táblázat mutatja. A lineáris regresszió a legtöbb esetben szignifikáns, nem mutatott 1–2%-nál magasabb magyarázó erőt.

Azok akiknek van külföldön élő rokona (N=375) csoportszinten szignifikánsan magasabb értéket mutattak a migrációs hozzájárulás/haszon (U=98867; p<0,001), a multikulturális ideológia támogatottság (U=99567,5; p<0,001), az integráció (U=102426,5; p<0,05) és individualizmus (U=103753; p<0,05) befogadói akkulturációs tételre, a sztereotípiák tartalom modell kompetencia skáláján (U=104353; p<0,05) és mindkétféleképpen mért tanári attitűd, a BTMAS (U=103750,5; p<0,05) és a *Teacher Multicultural Attitude* (U=89002 p<0,001) skálákon is. Másik oldalon, az, akinek van külföldön élő rokona szignifikánsan alacsonyabb értéket ért el a kirekesztő (U=98200 p<0,001) befogadói akkulturációs tételre, valamint az észlelt migrációs fenyegetettség (U=94102,5 p<0,001) skálán, mint azok, akiknek nincs (N=604). A többi változóval nem volt szignifikáns kapcsolat.

A csoportok közötti medián rang értékek eltérését az 1. táblázat mutatja. A lineáris regresszió tesztek a külföldön élő rokon, mint prediktor esetében sem mutattak jelentős (1–2%-nál magasabb) magyarázó erőt egyik függő változóval kapcsolatban sem. A külföldi rokonok meglétére szignifikáns (F=32,453; p<0,001) bejósoló erővel (R²=0,031; β =0,179; t=5,697) a Ponterotto és munkatársai (1998) féle tanári multikulturális attitűddel kapcsolatban bír, de ez a magyarázó erő is elenyésző.

A diverzitáspaszttalok alapján képzett csoportok összehasonlítása is több szignifikáns eredményt hozott. Az a csoport, amely a nagy diverzitáspaszttalal bíróból áll (N=162) szignifikánsan magasabb értéket

mutatott a migrációs hozzájárulás/haszon (U=18681; p<0,001), a multikulturális ideológia támogatottság (U=9354,5; p<0,001), a sztereotípi tartalom modell mindhárom skáláján, moralitás (U=19666; p<0,001), szociabilitás (U=19301,5; p<0,001) és kompetencia (U=19397; p<0,001) terén, és mindkétféleképpen mért tanári attitűd, a BTMAS (U=20721,5; p<0,05) és a *Teacher Multicultural Attitude* (U=19885,5 p<0,001) skálakon is. Ők szignifikánsan alacsonyabb értéket ért el az asszimiláció (U=22312; p<0,05) és a kirekesztő (U=18959 p<0,001) befogadói

akkulturációs tételeken, valamint az észlelt migrációs fenyegetettség (U=18967,5 p<0,001) skálán, azoknál, akik kevés diverzitáspasztalattal rendelkeznek (N=310) A csoportok közötti medián rang értékek eltérését a 1. táblázat mutatja. A többi változóval nem volt szignifikáns kapcsolat. A lineáris regresszió a legtöbb esetben itt is szignifikáns értéket mutatott, de ennél a független változónál sem jelent meg 1–2%–nál magasabb bejósoló erő. A külföldi tartózkodást, külföldi rokonn és diverzitáspasztalatot közös lineáris regressziós modellbe rakva sem fedezhető

	Rang értékek mediánja					
	Élt külföldön	Nem élt külföldön	Van külföldön élő rokona	Nincs külföldön élő rokona	Nagy szocializációs diverzitás tapasztalata van	Kevés szocializációs diverzitás tapasztalata van
Az észlelt migrációs fenyegetettség	406,21	505,43**	438,94	521,70**	198,58	256,31**
Az észlelt migrációs hozzájárulás/haszon	552,13*	477,52	528,35**	466,19	276,19**	215,76
A multikulturális ideológiai támogatottsága	566,81**	474,72	526,49**	467,35	272,03**	217,93
Integráció – befogadók akkulturációs attitűdje	nincs szignifikáns eredmény		518,86*	472,08	nincs szignifikáns eredmény	
Individualizmus – befogadók akkulturációs attitűdje	nincs szignifikáns eredmény		515,33*	474,28	nincs szignifikáns eredmény	
Asszimiláció – befogadók akkulturációs attitűdje	nincs szignifikáns eredmény		nincs szignifikáns eredmény		219,23	245,53*
Szegregáció – befogadók akkulturációs attitűdje	436,17	499,70*	nincs szignifikáns eredmény		nincs szignifikáns eredmény	
Kirekesztés – befogadók akkulturációs attitűdje	403,39	505,97**	449,87	514,92**	198,53	256,34**
Moralitás – sztereotípi tartalom modell	531,41*	480,94	nincs szignifikáns eredmény		269,10**	218,64
Szociabilitás – sztereotípi tartalom modell	529,60*	480,08	nincs szignifikáns eredmény		271,35**	217,46
Kompetencia – sztereotípi tartalom modell	542,81*	478,77	512,48*	475,27	270,77**	217,77
Tanári multikulturális attitűd (Gordon Györi, 2014)	531,30*	481,51	515,33*	474,27	263,59*	222,34
Tanári multikulturális attitűd (Ponteretto és munkatársai, 1998)	581,28**	471,33	553,53**	449,85	268,75**	219,65

*p < 0,05, **p < 0,01

1. táblázat. A multikulturális attitűd eltérései a csoportok között

fel 5%–nál magasabb bejósoló erő egyik vizsgált függő változóval kapcsolatban sem (2.táblázat).

A bevezetőben ismertetett hipotézisek beigazolódtak, ugyanakkor nem sikerült többet megtudni a változók kapcsolatáról, a regresszió irányáról.

Azokból, akiknek van külföldön élő rokona (N=375) összesen 330 fő nevezett meg legalább egy előnyt (ebből 82 fő kettő, 56 három, 33 négy és 11 fő öt db előnyt sorolt fel) és 296 válaszadó legalább egy hátrányt (ebből 63 fő kettő, 16 három, 9 négy és 6 fő öt db hátrányt sorolt fel) rokonuk külföldön élésével kapcsolatban. A külföldi tartózkodás előnyeit először 27 db kóddal jelöltem, melyekből végül 5 kód kategória született:

- *Jobb életlehetőségek/feltételek* (208 említés).
- *Amilyenre a külföldi rokon vált az új "világ" hatására* (135 említés).
- *Szakmai fejlődési lehetőségek* (132 említés).
- *Az új világ a külföldön élő szemével, de a megkérdezett megfogalmazásában* (54 említés).
- *A megkérdezett számára előny* (25 említés).

A hátrányokat először 26 kód mentén csoportosítottam, melyekből szintén öt nagy kód kategóriát alakítottam ki:

- *A távolságból adódó kapcsolattartási nehézségek, hiány, elszakadás* (250 említés).
- *Idegenség, kirekesztődés, magány* (56 említés).
- *Magyarságtudat gyengülése, identitásvesztés* (17 említés).
- *Hibáztatás / neheztelés* (12 említés).
- *Nehezebb életkörülmények* (12 említés).

A tág kutatási kérdés (*Más kultúráról szerzett közvetett vagy közvetlen tapasztalat hogyan hat a multikulturális attitűdre?*) egy összetett téma struktúrához (3.táblázat) vezetett. Az elemzéshez megtartott interjúrészeket végül tíz, esetenként további altémákra bontott témát adtak ki, melyekből öt rendező témát képeztem.

A multikulturális attitűdökre az interjúalanyok

mással kapcsolatos gondolataiból (1. rendező téma) következtettem. Ezen vélekedések iskolai szinten az egyéni jellemzők figyelembevétele (1.1 téma) kapcsán, társadalmi szinten a kulturális különbségek kapcsán (1.2 téma) nyilvánultak meg. Megjelent, hogy azok a diákok, akiknek a legnagyobb problémája van a *mással* elfogadásával, általánosságban is beilleszkedési nehézségekkel küzdenek.

Adifferenciálistpedagógia főnevezítő tényezőjének a hazai oktatási rendszer struktúrája bizonyult, beleértve annak merevségét, a kerettanterv elvárásait, a magas osztálylétszámokat és a tanulási nehézséggel küzdő vagy bevándorló gyermekek integrálását segítő látzattervekenységeket.

„(...) őszintén, nekem sem szólt senki egy szót arról, hogy ő mondjuk ki. (...) Az elején tök ügyes volt, tök jól számolt, (...) kérdeztem, hogy honnan tudja ilyen jól, (...) és akkor mondta, hogy ő Belgiumból jött. Senki oda nem jött volna, hogy van ez a srác, aki megy a faktodra, és úgy készül, hogy máshonnan jött.”

A hazai oktatási rendszer leírásával párhuzamosan fogalmazódtak meg a külföldi példák a *mással* rendszerszintű kezelésére, így megjelent a külföldi tapasztalat jelentette összehasonlítási alap, és a magyar tapasztalatok átkeretezése. A saját gyakorlatban a *mással* kezelésére szemléletes példák főleg roma gyerekek oktatása kapcsán fordultak elő, mindenekfelett a tanár saját szemléletmódjának átadását, a diverzitásról való gondolkodásának megosztását jelentette interjúalanyaimnál.

Interjúalanyaim között három nyelvtanár is volt, akik megerősítették, hogy a nyelvtanítás alapot teremt a multikulturális gondolkodás tantárgyba ágyazott tanítására. A személyes kapcsolat a gyerekekkel sokszor a családdal való aktív kapcsolattartást is hozza magával.

„Szeretek egy olyan szereplő lenni, aki mindig ott van, számíthatnak rá, érdeklődik is felőlük.”

A *mással* kapcsolatos vélemények három altéma mentén fogalmazódtak meg. A legpozitívabb vélemények a más és a magyar

	r ²	korrigált r ²	F teszt
Az észlelt migrációs fenyegetettség	0,044	0,041	0,000
Az észlelt migrációs hozzájárulás/haszon	0,039	0,036	0,000
A multikulturális ideológiai támogatottsága	0,038	0,035	0,000
Integráció – a befogadók akkulturációs attitűdje	0,007	0,007	0,082
Individualizmus – befogadók akkulturációs attitűdje	0,006	0,003	0,138
Asszimiláció – befogadók akkulturációs attitűdje	0,016	0,013	0,002
Szegregáció – befogadók akkulturációs attitűdje	0,009	0,005	0,049
Kirekesztés – befogadók akkulturációs attitűdje	0,042	0,039	0,000
Moralitás – sztereotípiák tartalom modell	0,028	0,024	0,000
Szociabilitás – sztereotípiák tartalom modell	0,032	0,028	0,000
Kompetencia – sztereotípiák tartalom modell	0,027	0,024	0,000
Tanári multikulturális attitűd (Gordon Györi, 2014)	0,009	0,005	0,046
Tanári multikulturális attitűd (Ponterotto és munkatársai, 1998)	0,051	0,048	0,000

2. táblázat. A külföldön élés, a külföldi rokon megléte és a diverzitástapasztalat együttes előrejelzése egyes multikulturális attitűd skálákon

kultúra összehasonlításában jelentek meg (1.2.1. altéma), valamint a külföldön élő rokonon észlelhető, más kulturális környezetből adódó pozitív hatások (1.2.2. altéma) kapcsán. A kiforrott vélemények a más kultúráról (1.2.3. altéma) leginkább negatív sztereotípiákat tartalmaztak.

A befogadás és elfogadás magasabb észlelt foka külföldön majdnem minden beszélgetésben előjött. A más kultúra a kiköltözőre gyakorolt pozitív hatásai is nagyrészt a kinti elfogadóbb kultúrával függnek össze, valamint a gazdasági stabilitásból, és autonómiát támogató oktatási környezetből egyaránt adódó biztonságérzettel, melynek hatására a kiköltözők magabiztosabbak,

önállóbbak és nyitottabbak lettek, valamint inkább vállalják a kockázatokat.

„Az biztos, hogy egész másképp néznek arra, hogy hogy is mondjam, az életre önmagára. Sokkal kevésbé törekednek úgymond a biztonságra. “

A legkülönbözőbb álláspontok az akkulturáció (2. rendező téma) kapcsán fordultak elő. Interjúalanyaim különböző értékek megőrzését, átvételét vagy elengedését tartják fontosnak. Az akkulturáció a közvetett és közvetlen diverzitástapasztalatokkal is kapcsolatot mutat, de a kétféle tapasztalat hatása sokszor szétválaszthatatlanul összemosódik.

Az akkulturációt elősegítő hatások között feltűntek olyan motivációk is, mint a magyar politikától vagy a magyar valóságtól való elszakadási vágy. Volt, aki szerint a nyelv elvesztése egy-két generáción belül nem bír jelentőséggel, más szerint igaz barátokra csak azonos kultúrkörnyezetből érkezők körében találhat az ember. A külföldön élő rokonok akkulturációja példaként szolgál a Magyarországra érkező bevándorlók és menekültek felé tanúsított elvárások terén, ahogy az a következő idézetben is látható.

„Nem minden fekete és fehér számomra sem, a menekültekkel kapcsolatban sem. Engedném is, de azért olyan szinten, mint a bajor bőrnadrág. Persze, nem kötelező, de tiszteletben kell tartani az ottani hagyományokat is. Persze meg kell hagyni a saját kultúrájukat, de egymás felé meg kell tanulni tisztelettel lenni. “

Az akkulturációra ható diverzitástapasztalatok (3. rendező téma), a saját kultúrán belüli (3.1. téma) és a kultúraközi tapasztalatok (3.2. téma) mentén, mint például a szakmai kapcsolat külföldiekkel (3.2.1. altéma) vagy a szemléletformáló látogatások külföldön (3.2.2. altéma), kerültek elbeszélésre az interjúkban. A kultúrán belüli, itthoni szocializációhoz köthető, főleg gyermekkori diverzitástapasztalatok identitásformáló szerepe sokszor expliciten megjelent. Egy gyermekkori emlék (70-es évek) a nagymama régi barátnőjéről, akinek nyolc testvére, nyolc országba költözött, mégis mindegyik szoros kapcsolatot ápolt, szintén meghatározónak tűnik, ez az interjúalany nyilatkozott leginkább aggodalmaktól mentesen az akkulturációval, nemzeti identitással kapcsolatban.

„Nagymamában talán jobban van magyar vér, de nagyapám az szerb meg horvát származású, apám meg franc se tudja, ezzel a névvel nem vagyunk magyarok. Valaki szerint ukrán, családi legenda szerint török, nem tudom, de bennem max. 10% magyar ha kering. Kicsoda itt magyar? Mert ugye a férjem meg tót (...). Jobban szeretek európai lenni, meg cosmopolita. Gyerekkoromban is imádtam utazni. “

Interjúalanyaimnál a gyermekkori élmények

után a leghangsúlyosabb diverzitástapasztalatot a kultúraközi tapasztalatok jelentették. Ezen tapasztalatok hatása és jelentősége, sokszor csak látens módon jelent meg a szövegben, a külföldiekkel kialakított szakmai kapcsolatok és külföldi látogatások kapcsán.

Interjúalanyaim zöme élt az Erasmus kínálta szakmai utak lehetőségével, és volt, aki élt is külföldön. Jellemző volt a beszélgetések során, hogy a saját tapasztalatok befolyásolták a külföldön élő rokon tapasztalatainak magyarázatát is, és a saját országba érkező külföldiekkel való empátiát is.

“Ez egy hülye dolog, de a másik oldalon lenni. Tehát külföldinek lenni valahol, az azért nagyon sok mindent befolyásol ilyen szempontból. Vannak nehézségek mindenhol. “

Azok az identitás formálódására ható tényezők, melyek mentén pozitívan értelmeződik a külföldi lét (4. rendező téma) jellemzően a családi kötelékekhez, a családtagok egymásra gyakorolt befolyásához (4.1. téma), a családtagok meghaladására (4.1.1. altéma) vagy a családi minták követésére (4.1.2) való törekvéshez, szakmai (4.2. téma) vagy jobb életlehetőségekhez (4.3. téma) kötődnek. Meglepő eredmény volt, hogy a családi mintákon való továbblépés vágya is motivációt jelenthet az akkulturációhoz. A más kultúrájú partnertől szorongó szülők gyermeke külföldi párt választ, a rossz családi kapcsolatok elől menekülő testvér távolra költözik, vagy a falusi, „földhöz ragadt” anyuka nevelte lány Svájcban telepedik le.

„Évente egyszer-kétszer megy, de nem hajlandó angolul egy szót sem beszélni. Hiába tudna, de nem szólal meg. Nem is tudom, ő olyan falusi, az elején ódzkodott a repüléstől is. “

A szülői nevelés és példa, az előző generációk vagy testvérek által kijárt utak, vagy bizonyos személyiségjegyek öröklése azért többször segítették a külföldi lét pozitív értékelést, mint a családtagok meghaladásának vágya.

A szakmai lehetőségek terén egyaránt megjelent a színvonalasabb, modernebb eszközöket használó,

Rendező téma	Téma	Altéma
Gondolatok a másságról (1.)	Az egyéni jellemzők figyelembevétele iskolai környezetben (1.1.)	Az osztályban periférikus helyzetben lévő gyerekek kapcsán érzékelt nehézségek (1.1.1.)
		A másság kezelése rendszerszinten, külföldi mintákon keresztül (1.1.2.)
		Multikulturális nevelés a saját módszerekben (1.1.3.)
		Személyes kapcsolat a gyerekekkel (1.1.4.)
	Kulturális különbségek társadalmi szinten (1.2.)	Más kultúra (befogadó ország) előnyei a magyarhoz képest (1.2.1.)
		Más kultúra (befogadó ország) pozitív hatásai a kiköltözőre (1.2.2.)
		Kiforrott vélemény más kultúráról (1.2.3.)
Akkulturáció (2.)		
Diverzitás tapasztalatok (3.)	Kultúrán belüli (ittthoni szocializációhoz köthető) diverzitás tapasztalat (3.1.)	
	Kultúraközi diverzitás tapasztalatok (3.2.)	Szakmai kapcsolat külföldiekkel (3.2.1.)
		Szemléletformáló látogatás külföldön (3.2.2.)
Identitás (formáló) tényezők, melyek hatására pozitívan értelmezik a külföldi létet (4.)	Családtagok befolyása egymásra (4.1.)	Családtagok meghaladása (4.1.1.) Családi minták követése (4.1.2.)
	Szakmai lehetőségek (egzisztenciális előny) (4.2.)	
	Jobb életlehetőségek (megélhetési előny) (4.3.)	
Identitás (formáló) tényezők, melyek hatására negatívan értelmezik a külföldi létet (5.)	Kivülállónak, idegennek lenni (5.1.)	
	Nehezebb életkörülmények (5.2.)	
	Elszakadás (5.3.)	Magyar identitásvesztés (5.3.1.)
		Kapcsolattartási nehézségek, hiány (5.3.2.)
		Hibáztatás / neheztelés (5.3.3.)

3. táblázat. Az interjúk elemzéséből létrehozott téma struktúra

de sokszor az itthoninál nem drágább felsőoktatás, valamint a stabil, kiszámítható, biztonságot és megbecsülést nyújtó elhelyezkedési lehetőség, összehasonlítva az itthoni hierarchikus és kapcsolatokra építő, és ezek miatt korlátozott munkahelyekkel.

A külföldi létet negatívan értelmező megnyilvánulások (5. rendező téma) elkerülő motivációkból adódnak. Ilyen a kívülállás, idegenség (5.1. téma), a nehezebb életkörülmények (5.2. téma) vagy az elszakadástól (5.3. téma) való félelemből. Az elszakadás alatt a magyar identitásvesztést (5.3.1 altéma), a kapcsolattartási nehézségeket (5.3.2. altéma) és a családon belüli hibáztatást, konfliktusokat értem (5.3.3. altéma). A kiszolgáltatottság, mely a kívülállóság érzéséből adódik több beszélgetésben is megjelenik, mint nehezítő tényező.

A kapcsolati nehézségek mellett a negatív oldalon is feltűnnek megélhetési szempontok, az új kultúra jelentette nehezebb életkörülmények. Végül pedig, a külföldi léthez kötődő negatív attitűdöknél leginkább hangsúlyozott indok az elszakadás. Elszakadni a hazától, egyfajta magyar identitásvesztés, ami nehezíti a kapcsolattartást is az itthon maradottakkal.

„(...) amit mi érzünk, hogy a hétköznapiakban milyen nehézségekbe ütközünk, kintről oké, jó minden, nem tudják már úgy átérezni, mint amikor itthon laktak. Nem annyira empátikusak ebben a történetben. (...) Meg amikor beszélgetünk akkor már a magyar megfelelő nincs meg. Egy szónak. Meg lehet, hogy nincs is annyira magyar megfelelője annak és németül jön és fél óráig gondolkodni kell, hogy akkor az mi. “

A kapcsolattartásban azért nem az identitásvesztés az elsődleges gond, hanem a hiányérzet, a ritka találkozások vagy a családtagoktól kapott segítség hiánya. Szintén többször felbukkant a kiköltözött rokon hibáztatása, vagy minimális neheztelés az itthon maradó nyakába szakadó feladatok kapcsán. Idősödő, ápolásra szoruló szülők, vagy egy haláleset körüli teendők, vagy az itthon hagyott ingatlanok rendben tartása is plusz terhet ró az interjúalanyok vállára.

Diszkusszió, következtetések

A kvantitatív kutatásból kiderült, hogy a különböző diverzitástapasztalatokkal rendelkező résztvevőkből képzett csoportok magasabb értékeket mutattak a különböző multikulturális attitűdöt mérő skálákon, mint a kisebb, vagy tapasztalattal nem rendelkezők. Ahogy az országos mintán (772 főnek nincs), úgy az interjúalanyoknál is alacsony volt a tapasztalat más kultúrájú diákokkal (1 fő), így a multikulturális attitűd megnyilvánulásairól nehéz volt információt szerezni, de a kvalitatív eredmények megerősítették Pagani és Martinelli (2011) elméletét, miszerint a másságot rosszul kezelő gyerekek a saját kulturális csoportjukon belül is beilleszkedési nehézségekkel küzdenek.

A kérdőív nyitott kérdésére – *Milyen előnyt és hátrányt jelentett az, hogy a rokona külföldön van/volt?* – kapott válaszok kódolásával körvonalazódtak azon szempontok, amelyek magyarázatot jelentenek a diverzitástapasztalatok és a multikulturális attitűd kapcsolatára, de az oda-vissza ható folyamatokba a kutatás kvalitatív része adott betekintést. Ahogy Palloni és munkatársai (2001), úgy az interjúk is alátámasztották a családtagok egymást követő külföldre vándorlását.

Az eredmények egyik kiemelkedő újdonsága a korábbi kutatásokhoz képest, hogy az interjúk alapján úgy tűnik, hogy a saját és bizonyos fontos mások tapasztalatai összemosódhatnak, hasonló dinamikák mentén hatnak az attitűdre. Ennek megértésében segít Boreczky (2022) családi szimbolikus rendszer elmélete, valamint a *kiterjesztett szelf* (Aron et al., 2004) elmélet is.

A kvalitatív elemzés alátámasztotta, hogy 1) a többségi társadalomhoz képest más gyermekkel való empátiában sokat segít a saját szocializáció során szerzett tapasztalat, hogy 2) a merev, magyar oktatási rendszerre adaptálható multikulturális szemlélethez jól jönnek a külföldön látott példák, és hogy 3) a multikulturális pedagógiai módszerek elsajátításában fontosak a saját tapasztalatok. Tehát a diverzitástapasztalatok, legyen az saját vagy másé, alakítják a multikulturális

attitűdöt. Ugyanakkor a multikulturális attitűd ellentmondásos lehet az egyén további attitűdjeivel. Akár bőséges diverzitáspaszta-
latok mellett is lehetnek sztereotípiák vagy személyiségvonások, melyek kedvezőtlenül befolyásolják a viselkedést multikulturális helyzetben. A sztereotip vélekedések befolyását a kiértékelésre Fiske és munkatársai (2002) sztereotípiatartalom modellje magyarázhatja. A párhuzamosan aktiválódó, ellentmondásos attitűdök szolgálhatnak magyarázatul arra, hogy a diverzitáspaszta-
latok magyarázó erejét a multikulturális attitűdön jelen kutatás kvantitatív részében nem sikerült kimutatni.

Tudomásom szerint jelen kutatás az első, amely a távoli akkulturáció és az attitűd kapcsolatát vizsgálta Magyarországon. A kvalitatív kutatásból úgy tűnik, hogy az interkulturális helyzetek kiértékelése számos attitűd-változó függvénye. A preventív vagy promotív hatások vizsgálata összecseng Chen és munkatársai (2016) globális orientáció elméletével. Az akkulturációhoz való preventív vagy promotív viszonyulás kétféleképpen hat, vagy a multikulturalizmus átvétele vagy az etnikai hovatartozás védelme mentén. Egy-egy interjúalany esetében nagy eltérés mutatkozott abban, hogy milyen szempontok szerint értékeli egy helyzetet. Volt, akinél a szakmai fejlődés és jobb életlehetőségek (promotív), másoknál a kapcsolattartási nehézségek (preventív) volt hangsúlyosabb. Aki az elfogadó, nyitott közösségek fontosságát hangsúlyozta (promotív) az interjúk során, annál nem jelent meg a külföldön nehezen kialakítható mélyebb kapcsolatok hiánya (preventív), aki viszont a régi barátok hiányát fejtegette a legnagyobb hátránnyként (preventív), annál nem kaptak nagy jelentőséget a szakmai szempontok (promotív). A magyar identitásvesztés (preventív) nem szerepelt egy interjúban az új kultúra egyénre kifejtett pozitív hatásaival (promotív). Ez utóbbiról, az akkulturáció következtében végbemenő identitásváltozásról gondolkodtak leginkább ellentmondásosan interjúalanyaim.

A közvetett és közvetlen akkulturáció tettenérhető volt az interjúk több pontján is, és ahogy Eales

és munkatársai (2020) tanulmánya is leírta, nem zárta ki a saját kultúra elemeinek megőrzését. Az akkulturáció pártolójánál is megjelent, hogy külföldön élő hozzátartozóiknak is gyakran vannak kelet-európai barátaik vagy partnerük. Mintha az egyéni döntések (külföldre költözés) következtében zajló akkulturáció mellett zajlana egy sokkal kevésbé tudatos folyamat az egyéni kulturális hagyományok ápolására.

A más kultúráról szerzett közvetlen és közvetett tapasztalatok multikulturális attitűdre kifejtett hatását vizsgáló kutatásom végső konklúziójaként kijelenthető, hogy a közvetlen és közvetett tapasztalatok hatása nem különül el, ezen tapasztalatok értékelése, valószínűleg az identitásnak megfelelően, egyénenként eltérően történik, és hogy a más kultúrákkal kapcsolatos, közvetett behatások értékelése is szignifikáns szereppel bír a multikulturális attitűd alakulásában.

A kutatás korlátai és kitekintés

Szakdolgozati kutatásommal egy elég széles spektrumú kutatási kérdést igyekeztem körüljárni. *Hogyan hatnak a közvetlen és közvetett diverzitáspaszta-
latok a multikulturális attitűdre?* Ahogy a kérdés, úgy a válasz is komplex. Először is, nem bizonyosodhattunk meg a diverzitáspaszta-
latok és a multikulturális attitűd közötti korreláció irányáról, tehát a más kultúrájú egyénnel szerzett tapasztalatok nem (vagy csak nagyon kis mértékben) adnak magyarázatot arra, hogy az egyén mennyire viselkedik nyitottan és elfogadóan más kultúrájú emberekkel.

Másodszor, az interjúkból levont következtetések nehezen általánosíthatók, a kvalitatív kutatásba bevont interjúalanyok multikulturális gondolkodásban homogén mintát képeznek. Érdemes lenne egy jövőbeli kutatást olyan résztvevőkkel végezni, akik ugyanabban az országban, ugyanolyan minőségben (pl. tanuló) és időn keresztül tartózkodtak, vagy ugyanott tartózkodnak rokonuk, illetve akik homogén csoportot képeznek, abból a szempontból, hogy mennyire diverz, kulturálisan sokszínű az a város, iskola és osztály, ahol tanítanak. Harmadszor,

a kutatás nem mért személyiségjegyeket vagy kognitív stílusokat, ami a diverzitáspaszta-
latok és a multikulturális attitűd kapcsolatát vizsgáló jövőbeli kutatásokban fontos szempont lehet. Az identitás vizsgálata, különösképp a kulturális identitás vizsgálata is egy fontos része kell, hogy legyen a távoli akkulturáció megértésének.

A külföldre költözött családtaghoz fűző kapcsolat, leszármazott vagy testvér, is lehet egy szempont a minta kiválasztásakor.

Az eredmények kiemelik a diverzitáspaszta-
latok és az identitás dinamikus kapcsolatát az akkulturációról való gondolkodásban. A multikulturális attitűdök kialakulásának támogatása és a befogadóbb társadalom megteremtése érdekében a tanárok és az intézmények számára létfontosságú, hogy elősegítsék és megkönnyítsék a sokszínűséggel kapcsolatos pozitív tapasztalatok megszerzését.

Köszönetnyilvánítás

Szeretnék köszönetet nyilvánítni Boreczky Ágnes és Nguyen Luu Lan Anh egyetemi tanároknak, akik teljes támogatással kezelték a távoli akkulturáció kutatásával foglalkozó témaötletet, módszertani és szakirodalmi ajánlásokkal, gyors visszajelzésekkel, korrekciós javaslatokkal hozzájárultak a tanulmány létrejöttéhez.

Irodalom

- Adams, B. G., Giray, C. és Ferguson, G. M. (2021). Identity in Remote Acculturation: Developments in Research and Methodology. In Bender, M. és Adams, B. (Szerk.), *Methods and Assessment in Culture and Psychology* (pp. 62–77). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108675475.005>
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison–Wesley.
- Aron, A., McLaughlin-Volpe, T., Mashek, D., Lewandowski, G., Wright, S. C. és Aron, E. N. (2004). Including others in the self. *European Review of Social*

Psychology, 15(1), 101–132. <https://doi.org/10.1080/10463280440000008>

- Banks, J. A. (2014). *An Introduction to Multicultural Education*. Pearson.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Boreczky, Á. (2014). A családtörténet és a családi narratívák helye a multikulturális pedagógiában. *Neveléstudomány. Oktatás Kutatás Innováció*, (2), 24–38.
- Boreczky, Á. (2022). *Families in the swirl of the time*. L'Harmattan.
- Boreczky, Á. és Bogáromi E. (2014). Tanárok demográfiai és szocializációs jellemzői és multikulturális nézetei. In Gordon Györi, J. (Szerk.), *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények* (pp. 23–40). ELTE Eötvös Kiadó.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., Senecal, S. (2010). Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology*, 1(6), 369–386. <https://doi.org/10.1080/002075997400629>
- Braun V. és Clarke V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE.
- Chao, M. M., Kung, F. Y. H. és Yao, D. (2015). Understanding the divergent effects of multicultural exposure. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 78–88. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.032>
- Chen, S. X., Lam, B. C. P., Hui, B. P. H., Ng, J. C. K., Mak, W. W. S., Guan, Y., Buchtel, E. E., Tang, W. C. S. és Lau, V. C. Y. (2016). Conceptualizing psychological processes in response to globalization: Components, antecedents, and consequences of global orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110(2), 302–331. <https://doi.org/10.1037/a0039647>
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.

- Eales, L., Gillespie, L., Eckerstorfer, S., Eltag, E. M. és Global Educators Group (2020). Remote Acculturation 101: A Primer on Research, Implications, and Illustrations from Classrooms Around the World. *Online Readings in Psychology and Culture*, 8(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1168>
- Ferguson, G. M. és Bornsteinc, M. (2015). Remote Acculturation of Early Adolescents in Jamaica towards European American Culture: A Replication and Extension. *International Journal of Intercultural Relations*, 45(8), 24–35. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.12.007>
- Ferguson, G., Tran, S., Mendez, S. és Van de Vijver, F. (2016). Remote Acculturation: Conceptualization, Measurement, and Implications for Health Outcomes. In Schwart, S. J. és Unger, J. (Szerk.), *The Oxford Handbook of Acculturation and Health* (pp. 157–173). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190215217.013.12>
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., és Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902.
- Gallagher, S. (2012). A philosophical epilogue on the question of autonomy. In Hermans, H. és Gieser, T. (szerk.), *Handbook of the Dialogical Self Theory* (pp. 488–496). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139030434.033>
- Hsieh, H. F. és Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>. PMID: 16204405.
- Jokikokko, K. (2009). The role of significant others in the intercultural learning of teachers. *Journal of Research in International Education*, 8(2), 142–163. <https://doi.org/10.1177/14752409091052>
- Kymlicka, W. (2016). Defending Diversity in an Era of Populism: Multiculturalism and Interculturalism Compared. In Meer, N., Modood, T. és Zapata-Barrero, R. (Szerk.), *Multiculturalism and Interculturalism. Debating the Dividing Lines* (pp. 158–177). Edinburgh: University Press. <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9781474407083.003.0007>
- López-Rodríguez, L., és Zagefka, H. (2015). The effects of stereotype content on acculturation preferences and prosocial tendencies: The prominent role of morality. *International Journal of Intercultural Relations*, 45(3), 36–46. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.12.006>
- Nguyen Luu, L. A. (2014). Tanárok multikulturális attitűdje a kérdőíves vizsgálat tükrében. In Gordon Györi, J. (Szerk.), *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények* (pp. 41–55). ELTE Eötvös Kiadó.
- Nguyen Luu, L. A. és Boreczky, Á. (2022). Diversity and Hungarian teachers' views on nationalism, migration and multiculturalism. *Intercultural Education*, 33(3), 264–281. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2070376>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill.
- Pagani, C., Robustelli, F. és Martinelli, C. (2011). School, cultural diversity, multiculturalism, and contact. *Intercultural Education*, 22(4), 337–349 <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.617427>
- Palloni, A., Massey, D. S., Ceballos, M., Espinosa, K. és Spittel, M. (2001). Social Capital and International Migration: A Test Using Information on Family Networks. *American Journal of Sociology*, 106(5), 1262–1298. <https://doi.org/10.1086/320817>
- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig, T. és Rivera, L. (1998). Development and Initial Score Validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002–1016. <https://doi.org/10.1177/0013164498058006009>

- Sik, E., Simonovits, B. és Szeitl, B. (2016). Az idegenellenesség alakulása és a bevándorlással kapcsolatos félelmek Magyarországon és a visegrádi országokban. *REGIO*, 24(2), 81–108. <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v24i2.114>
- Tartakovsky, E., és Walsh, S. D. (2016). Testing a New Theoretical Model for Attitudes Toward Immigrants: The Case of Social Workers. Attitudes Toward Asylum Seekers in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(1), 72–96. <https://doi.org/10.1177/0022022115613860>
- Verkuyten, M. (2005). Ethnic Group Identification and Group Evaluation Among Minority and Majority Groups: Testing the Multiculturalism Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 121–138. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.1.121>
- Youngs, C. S. és Youngs, G. A. (2001). Predictors of Mainstream Teachers' Attitudes toward ESL Students. *TESOL Quarterly*, 35(1), 97–120. <https://doi.org/10.2307/3587861>

Relationship between the Direct and Indirect Experiences of Diversity Among Hungarian Teachers and Multicultural Attitudes – A Mixed-Method Social Psychological Study

Abstract

This study aims to enrich the field of multicultural pedagogy through the psychological analysis of experiences related to other cultures. In the quantitative part of the mixed-method research, 972 teachers completed a questionnaire, while the qualitative research involved seven interviews. The analysis revealed that participants with greater experience of diversity exhibited more multicultural attitudes. Results from the interview analysis also suggest that the evaluation of experiences related to other cultures determines an individual's multicultural attitudes. However, the effects of direct and indirect acculturation are difficult or impossible to distinguish, as they both develop according to individual evaluations and depend on individual identity characteristics.

diversity experience, multicultural pedagogy, multicultural attitudes, remote acculturation

HEGEDŰS ANITA

Szegedi Tudományegyetem

Egy másik kultúra megismerése? Külföldi hallgatók múzeumfogyasztási szokásai

Absztrakt

A külföldi hallgatók egyre növekvő számban vannak jelen a magyar felsőoktatásban és többféle elvárással, motivációval érkeznek hazánkba, melyek között megjelenik egy új ország kultúrájának megismerése is. Ezen elvárás megvalósítására kiváló lehetőséget biztosítanak a múzeumok különböző állandó és időszakos kiállításai és programjai segítségével. Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a Szegedi Tudományegyetemen tanuló külföldi hallgatók milyen mértékben használják a múzeumokat ezen kulturális jellegű igényeik kielégítésére. Kérdőíves vizsgálatunk eredményeként arra a megállapításra jutottunk, hogy a külföldi hallgatók a korábbi, magyar hallgatókat vizsgáló kutatásokhoz képest nagyobb gyakorisággal látogatnak el múzeumba, miközben az egyetemi jellegű kulturális kínálat kevésbé éri el őket.

**kultúra, felsőoktatás,
múzeumandragógia, nemzetközi
hallgatók, külföldi hallgatók**

Bevezetés

A hallgatói mobilitás egyre nagyobb arányokat ölt világszerte (Hegedűs et al., 2017): a tanulmányi célú migrációban részt vevő hallgatók száma 2000-ben még 2,1 millió volt, mely 2014-re 5 millióra nőtt (Czimre et al., 2016) és továbbra is folyamatos növekedést mutat. A külföldi hallgatók aránya a magyar felsőoktatásban is növekvő tendenciát jelez (M. Császár et al., 2021), így tanulási motivációik vizsgálata, magyarországi tanulmányukkal kapcsolatos elvárásainak kutatása mindenképpen fontos területnek tekinthető a felsőoktatás-kutatás számára.

A nemzetközi hallgatók mobilitási motivációját több kutatás is vizsgálta, melyeket a későbbiekben részletesebben ismertetünk. A motivációs tényezők között találjuk egy új ország kultúrájának megismerését, mely elvárás teljesítésére kiváló lehetőséget biztosítanak a közgyűjtemények, múzeumok különböző kiállításainak és programjaiknak köszönhetően.

Kérdőíves kutatásunkban azt tűztük ki célul, hogy megvizsgáljuk a külföldi hallgatók egy szeletének múzeumokkal kapcsolatos attitűdjét, múzeumlátogatási szokásait. A vizsgálat háttérében a fent említett motivációs tényező állt: vajon használják-e a múzeumokat külföldi tanulmányaik országának, városának megismerésére? A Szegedi Tudományegyetem külföldi hallgatóinak körében végeztünk kvantitatív vizsgálatot 2020-2021-ben, mely során vizsgáltuk egyetemi jellegű kultúrafogyasztásukat, múzeumlátogatási gyakoriságukat, múzeumokkal kapcsolatos gyermekkori élményeiket, jelenlegi attitűdjüket. A mintában a szegedi egyetem összes olyan kara szerepelt, ahol külföldi hallgatók tanulnak.

A nemzetközi hallgatók múzeumképének vizsgálata mindenképpen újszerűnek tekinthető: korábbi kvalitatív kutatásainkon (Hegedűs, 2023) kívül sem hazai, sem nemzetközi viszonylatban ilyen jellegű vizsgálatokat nem találtunk. Noha a hallgatók kulturális és múzeumfogyasztási jellegzetességeinek ismerete lehetőséget teremthet arra, hogy olyan kínálattal jelentkezzenek az említett intézmények, melyek erősíthetik egy-egy

egyetemi város vonzerejét a külföldi hallgatók számára.

Külföldi hallgatók a magyar felsőoktatásban: elvárások, motivációk

A külföldi hallgatók aránya évről évre növekvő tendenciát mutat a hazai felsőoktatásban. A FIR 2019/2020 adatbázisa szerint 2001-ben 11 783 külföldi folytatott felsőfokú tanulmányokat Magyarországon, mely 2019-re 38 422 főre nőtt. Az arányokat tekintve pedig 2001-ben 3,4%, míg 2019-ben 13,5% volt a külföldi hallgatók aránya a magyar felsőoktatásban (M. Császár et al., 2021). A legtöbb külföldi hallgató orvos-egészségügyi és gazdasági-marketing jellegű képzést végzett hazánkban, a legtöbb külföldi hallgató pedig a Debreceni Egyetemre (6297 fő), a Pécsi Tudományegyetemre (4198 fő) és a Szegedi Tudományegyetemre (4087 fő) járt (M. Császár et al., 2021).

Több korábbi kutatási is vizsgálta a külföldi hallgatók gazdasági és kulturális háttérét, melyből kiderült, hogy a külföldi hallgatók magas gazdasági és kulturális tőkével rendelkeznek (Hatos, 2012). Utóbbi tekintetében érdemesnek tartjuk megvizsgálni, hogy a hallgatók külföldi tanulási motivációi között megjelennek-e kulturális, esetleg magaskulturális elemek.

McMahon (1992) elmélete alapján Mucsi és munkatársai (2020) pull és push tényezőkre bontották a motivációs tényezőket: véleményük szerint a külföldi hallgatók különféle motivációs tényezőkkel bírnak. Minél erősebbek a push tényezők, például a kulturális érdeklődés, annál könnyebben zajlik majd a kulturális integráció. Böcskei és munkatársainak kutatási eredményei szerint a hallgatókat egy új ország kultúrájának, oktatásának megismerése, az új kihívások, az ösztöndíj, az alacsony megélhetési költségek, a nyelvtanulás lehetősége, valamint Magyarország geopolitikai helyzete is motiválta külföldi tanulmányaik kapcsán (Böcskei et al., 2019).

Kéri és Hetesi (2016) a Szegedi Tudományegyetem külföldi hallgatóit vizsgálta mélyinterjú módszer segítségével. A kutatásuk során a különböző

szintű képzésben tanulók motivációs hálóját különböztették meg, eredményeik alapján csak a mesterképzéses hallgatók esetében szerepelt kiemelt motivációként a kulturális és történelmi tudás megszerzése. A szerzőpáros egy későbbi tanulmányában (Hetesi & Kéri, 2019) egy kérdőíves kutatás eredményeit közölte, melyet szintén a Szegedi Tudományegyetem külföldi hallgatóinak körében végeztek el. Hasonló eredményekre jutottak a motiváció és elvárások kapcsán, mint a kvalitatív kutatás esetében: a legnagyobb mértékben az oktatási, kulturális és társas elvárások szerepeltek a hallgatókban. Egyúttal arra is felhívták a figyelmet, hogy a kulturális elvárásokra hatással van a más kultúrák iránti érdeklődés, valamint a letelepedésben is komoly szerepet játszanak a külföldi hallgatók kulturális, társas és munkaerőpiaci elvárásai. Tóth és Kiss (2017) a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán végeztek kutatást a külföldi hallgatók körében, és ők is arra a megállapításra jutottak, hogy a tanulás mellett kulturális jellegű érdeklődési körrel is rendelkeznek a megkérdezettek.

A Miskolci Egyetem hallgatóit bevonó motivációs vizsgálatok alapján elmondható, hogy a kulturális ismeretek bővítése is fontos a diákok számára, csakúgy, mint az alacsony tandíj és megélhetési költségek, a nyelvi készségek fejlesztése, új barátságok, ismeretségek megkötése, a magyarországi utazás (Bajzát, 2015a; Bajzát, 2015b). Ugyanakkor érdemes megemlíteni, hogy a kutatásban résztvevőknek nem volt kiemelt fontosságú az alacsony oktatási költség, az ősek kultúrájának megismerése vagy a bevándorlás, ahogyan ezt a korábban említett kutatások szerint fontosnak tartják a külföldi hallgatók. Ez az eredmény jól mutatja, hogy országonként, régióként, egyetemenként is változhatnak a különböző preferenciák.

Egy 2010-es magyarországi országos kutatás eredményeiből kiderül, hogy a külföldi hallgatók fontosnak tartják a magyar történelem és kultúra megismerését, a gasztronómiát és a természeti értékeket (Dobos, 2011).

Ha a magyarországi kulturális intézményrendszert

vizsgáljuk, akkor egyértelmű kulturális programlehetőségnek tűnnek a múzeumok, melyek nemcsak a magyar történelmet tudják bemutatni, hanem különböző kiállításaik, rendezvényeiken keresztül a magyar kultúrát is közelebb tudják vinni a külföldi hallgatókhoz. A külföldi hallgatókat középpontba állító kutatásokban megfelelő mélységű információ nem áll rendelkezésre azzal kapcsolatban, hogy a külföldi hallgatók mennyire használják ezeket az intézményeket, illetve ott milyen nyelvi környezettel találkoznak, noha bizonyos szerzők szerint kiváló lehetőséget jelentenek a múzeumok a külföldi hallgatók érzékenyítésére (Koltai, 2021).

Összességében tehát elmondhatjuk, hogy a külföldi hallgatók motivációs tényezői között hangsúlyosan szerepelnek kulturális jellegű elemek. A múzeumok, mint a kulturális emlékek átadásának színterei így megfelelő teret jelenthetnek a külföldi hallgatók számára, hogy megismerjék Magyarország kultúrájának különböző aspektusait.

Kulturális kínálat a Szegedi Tudományegyetemen

A Szegedi Tudományegyetemen több egység, szervezet is rendez kulturális jellegű programokat az egyetemisták számára, mely kutatásunk témája szempontjából mindenképpen relevánsnak tekinthető és felveti a kérdést: vajon a külföldi hallgatók élnek-e ezen lehetőségekkel? A Szegedi Tudományegyetemen működő Kulturális Iroda által megvalósuló Egyetemi Tavasz és Őszi Kulturális Fesztivál a legnagyobb horderejű rendezvények, melyek keretében a város számos pontján, számos intézményben tartanak kulturális programokat a hallgatók számára. Ugyanakkor korábbi kutatásainkból kitűnik (Hegedűs, 2016), hogy ezek a fesztiválok már javarészt a szélesebb szegedi kultúrákedvelő közönségnek szólnak, mint a hallgatóknak, így alacsonyabb is a hallgatók részvétele. Erről tanúskodott a Kulturális Iroda vezetőjével készített korábbi interjúnk is (Hegedűs, 2016). Emellett a Hallgatói Önkormányzatok is szerveznek különböző

kulturális programokat, látogatásokat a hallgatóknak (Hegedűs, 2016), melyeknek vegyes a fogadtatása. Bizonyos programok iránt nagyobb az érdeklődés, míg a múzeumi jellegű, Hallgatói Önkormányzatok által szervezett aktivitások iránt kisebb az érdeklődés.

A kutatás célja, kérdései

Kutatásunk fő célja az volt, hogy megvizsgáljuk, használják-e, s ha igen, milyen módon a múzeumok kínálta kulturális megismerés lehetőségeit a külföldi hallgatók. Milyen múzeumi tapasztalatokkal rendelkeznek, élnek-e az egyetem által kínált kulturális programlehetőségekkel, illetve milyen múzeumkép él bennük?

A szakirodalom alapján feltételeztük, hogy a megkérdezett külföldi hallgatók nyitottak a múzeumok által kínált kulturális kínálatra és használják is ezeket a lehetőségeket, ugyanakkor az egyetem által kínált kulturális programok iránt kevésbé érdeklődők.

A kutatás bemutatása

Vizsgálatunk során kérdőíves kutatást végeztünk a Szegedi Tudományegyetem külföldi állampolgárságú hallgatóinak körében. Az adatbázist az egyetemi hallgatói nyilvántartás jelentette. A nyilvántartás személyiségi jogi okok miatt egyéni azonosításra alkalmas adatokat (például: név, Neptun-kód) nem tartalmazott, így random listát nem tudtunk létrehozni a rendelkezésre álló táblázatból. Ugyanakkor az adatbázisban a sokaság minden eleme egyformán volt képviselve: a nyilvántartásban minden hallgató csak egyszer szerepelt. A teljes minta 450 fős volt, magyar, külföldi és kettős magyar állampolgárságú hallgatók szerepeltek benne 150-150-150 fős mintával, melyből jelen tanulmányban a 150 fős külföldi minta eredményeit ismertetjük.

A külföldi mintában mindegyik kar képviseltette magát, melyen külföldi hallgatók tanultak, a minta kari arányai követték az összegyetemi külföldi hallgatói kari eloszlást. Jelen vizsgálat populációjának tagjai a következő jellemzőkkel

rendelkeztek: külföldi állampolgárságúak, aktív státuszúak, nappali munkarendűek, alap-, mester- vagy osztatlan képzési szintben tanulnak, valamint idegennyelvű képzéseken vesznek részt, nem vendéghallgatóként (tehát kizártuk a vizsgálatból például az Erasmus+ mobilitásban résztvevőket, mivel ők csak egy vagy két félévet töltenek a szegedi egyetemen).

A mintában a következő állampolgárságú hallgatók szerepeltek: amerikai, azerbajdzsáni, belga, brazil, brit, dél-afrikai, dél-koreai, francia, Fülöp-szigeteki, holland, indiai, indonéz, iráni, izraeli, japán, jordániai, kanadai, kazah, kenyai, kínai, kirgiz, laoszi, libanoni, marokkói, mongol, német, nigériai, norvég, olasz, osztrák, pakisztáni, palesztin, spanyol, sri lankai, svéd, szír, tajvani, thaiföldi, török, ukrán, vietnámi. Legnagyobb arányban a német, iráni és japán hallgatók kerültek be a mintába.

A kérdőíves kutatás elvégzésére 2020-2021-ben került sor papíralapú és online kérdőívek segítségével. Akérdőívben adomográfiai, gazdasági és kulturális háttérre, szabadidőeltöltési és kulturális fogyasztási szokásokra is rákérdeztünk. Emellett különböző kérdések segítségével vizsgáltuk a múzeumokkal kapcsolatos emlékeket, attitűdöt, múzeumlátogatási szokásokat és elvárásokat, kedvelt múzeumi tartalmakat, valamint a múzeumi kötődésű kurzusokkal kapcsolatos tapasztalatokat. Jelen írásunkban csak a tanulmány témájának szempontjából releváns eredményeket ismertetjük. Az elemzést SPSS program segítségével végeztük el, keresztábrás vizsgálatokat és varianciaanalízist készítettünk.

Az eredmények bemutatása

Egyetemi jellegű kulturális kínálat

Kutatásunk során vizsgáltuk, hogy a külföldi hallgatók milyen egyetemi forrásokból értesülnek kulturális jellegű eseményekről, programokról. A kitöltőket így megkérdeztük, hogy milyen gyakran szervez tudomásuk szerint a kar, illetve a kari Hallgatói Önkormányzat kulturális programokat, illetve oktatóiktól milyen gyakran hallanak kulturális programjavaslatokat. A

válaszlehetőségek a következők voltak: 1: soha nem rendez/ soha nem ajánl; 2: félévente 1-2 alkalommal; 3: havonta; 4: hetente; 5: naponta. A gyakoriságra beérkezett válaszokat átlagoltuk, melynek eredményeit az 1. táblázat mutatja. Az eredmények azt mutatják, hogy a kari Hallgatói Önkormányzatok és a karok átlagosan félévente 1-2 alkalommal szerveznek kulturális programot a külföldi hallgatók szerint, az oktatók által ajánlott kulturális programok gyakorisága pedig szintén ilyen gyakori a megkérdezettek válaszainak fényében. Ezek az eredmények azt jelzik, hogy kevés egyetemi jellegű kulturális kínálat éri el a kitöltőket, noha korábbi kutatásunk alapján (Hegedűs, 2016) ennél gyakoribbak ezek a programlehetőségek.

Múzeumlátogatás gyakorisága, múzeumi emlékek, tapasztalatok

A múzeumlátogatás rendszeressége kutatásunk szempontjából kiemelt jelentőséggel bír, így megkérdeztük a hallgatókat, hogy milyen gyakran járnak múzeumba. A kitöltők a következő válaszlehetőségek közül választhattak: soha; évente minimum egyszer vagy ritkábban; félévente minimum egyszer; havonta vagy gyakrabban. Az alacsony elemszámok miatt ezen válaszlehetőségeket újrarendszereztük és három kategóriát hoztunk létre: a „félévente minimum egy alkalommal” és a „havonta vagy gyakrabban” kategóriákat összevontuk, így létrehoztuk a rendszeres múzeumlátogatók csoportját. A félévnel ritkábban járók lettek az alkalmi múzeumlátogatók, a soha nem járók kategóriájának nevének pedig nem változtattunk. Az eredményeink azt mutatják, hogy a legtöbb megkérdezett külföldi hallgató (64%) az alkalmi múzeumlátogató kategóriájába tartozik, 21,3% a rendszeres múzeumlátogató, míg 14,7% a soha nem jár múzeumba. Ezek az eredmények pozitívabb képet mutatnak, mint korábbi, magyar hallgatók múzeumlátogatási gyakoriságával kapcsolatos kutatások. Pavluska és munkatársai (2018) a 16-29 éves korosztály körében vizsgálta a múzeumlátogatási gyakoriságot: a megkérdezettek 37,1%-a soha nem járt múzeumba. Bocsi (2022) a 2012-es HERD kutatás, valamint a PERSIST 2019

adatbázis alapján vizsgálta a hallgatók művelődési szokásait, s így a múzeumlátogatásukat is. A 2012-es kutatás alapján a megkérdezettek 20,3%-a soha nem jár múzeumba vagy galériába, ez az arány a 2019-es kutatás esetében több mint 40% volt. Ezekhez a korábbi kutatási eredményekhez képest tehát pozitívabb eredményeket mutatnak a kutatásunkban szereplő külföldi hallgatók múzeumlátogatási gyakoriságai.

Múzeumlátogatás gyakorisága	N	%
soha nem jár	22	14,7%
alkalmi múzeumlátogatók	96	64%
rendszeres múzeumlátogatók	32	21,3%
Összesen	150	100%

2. táblázat. A múzeumlátogatás gyakorisága.
Forrás: saját adatbázis.

A lakhely alapján is vizsgáltuk a múzeumlátogatás rendszerességét keresztábra segítségével: korábbi vizsgálatok alapján elmondható ugyanis, hogy a nagyobb településeken élők aktívabb múzeumfogyasztók (Bauer et al., 2016; Fekete & Prazsák, 2014; Reisz, 2019). Noha nem kaptunk szignifikáns eredményt, de alkalmasnak tartjuk jelenségek jelzésére a bemutatást. Az adatok azt jelzik, hogy a fővárosban és a megyeszékhelyen élő megkérdezettek között

Állampolgárság		HÖK által szervezett kulturális programok gyakorisága	Kar által szervezett kulturális programok gyakorisága	Oktató által ajánlott kulturális programok gyakorisága
Külföldi állampolgár	Átlag	2,14	2,10	1,74
	N	150	150	150

1. táblázat. Egyetemi kulturális kínálat gyakorisága az állampolgárság függvényében.
Forrás: saját adatbázis.

találhatóak legnagyobb arányban a rendszeres múzeumlátogatók, míg a falvakból származók esetében a legmagasabb a múzeumba soha nem járók aránya. Ezen eredményeket indokolhatjuk a hozzáférhetőséggel: a nagyobb méretű települések esetében több múzeumból, múzeumi programból választhatnak a hallgatók.

Több korábbi kutatás vizsgálta a nemek szempontjából is a múzeumlátogatás gyakoriságát (Fekete & Prazsák, 2014; Gofman et al., 2011): ezek alapján elmondhatjuk, hogy a nők gyakoribb múzeumlátogatók, mint a férfiak. A nemzetközi hallgatók esetében is kíváncsiak voltunk arra, megerősíthetjük-e ezeket az állításokat. A kutatásunkban részt vevő külföldi nők körében találjuk a legtöbb rendszeresen múzeumba járó (25%), míg ez az arány a férfiak esetében 17% (ez a vizsgálat sem mutatott szignifikáns összefüggést, de relevánsnak tartottuk az eredmény jelzését).

Gyermekkori múzeumi tapasztalatok

Korábbi kutatásaink azt mutatták, hogy a felnőttkori múzeumlátogatásra nagy hatással lehetnek a gyermekkori emlékek: a családi és az iskolai múzeumlátogatások és múzeumpedagógiai benyomások (Hegedűs, 2017). Feltételezzük, hogy ez a jelenség érvényes a külföldi hallgatókra is, ezért őket is megkérdeztük arról, hogy milyen gyermekkori múzeumi emlékekkel bírnak.

Eredményeink azt mutatták, hogy a megkérdezett külföldi hallgatók körülbelül háromnegyedét (75,32%-át) rendszeresen vitték a szüleik múzeumba gyermekkorukban, ugyanakkor ennél nagyobb arányban jártak múzeumban iskolai

szervezéssel: a kitöltők 91,4%-a fordult meg iskolai keretek között közgyűjteményben. Ebből arra következtethetünk, hogy a külföldi hallgatók körében gyakoribb volt az iskolai szervezésű múzeumlátogatás a sokszínű állampolgársági jellegzetességek ellenére is, tehát az iskolai szervezésű múzeumlátogatás nem csak a magyar hallgatókra jellemző.

Az iskolai múzeumba járás kapcsán vizsgáltuk, hogy milyen élményekkel távoztak a megkérdezettek a múzeumokból, milyen hatással voltak rájuk a múzeumi kiállítások. Ezért arra kértük őket, hogy egy négyfokú Likert-skálán értékeljék a kiállításokkal kapcsolatos állításokat (a 4 fokú Likert-skála használatával célunk volt a közép-re-húzás elkerülése). Az eredmények azt mutatják (lásd: 5. táblázat), hogy alapvetően pozitív emlékeik vannak a múzeumlátogatásról a megkérdezetteknek. Mindegyik állítással egyetértettek, közülük is leginkább a „jól éreztem magam” kijelentés volt leginkább érvényes rájuk, legkevésbé pedig a „sok információ megmaradt bennem” – mely azt mutatja, hogy a múzeumlátogatás élménye maradandónak mutatkozott, de újabb tudást kevésbé „vittek magukkal” a hallgatók.

A múzeumpedagógiai foglalkozások komoly változáson mentek át az elmúlt közel húsz évben (Hegedűs, 2017), ezért fontosnak tartottuk, hogy múzeumpedagógiai tapasztalataikról is megkérdezzük a kutatás résztvevőit. Az eredmények azt mutatják, hogy alapvetően pozitívan nyilatkoztak a kitöltők a múzeumpedagógiai emlékeikről (6. táblázat). Ismét egy négyfokú Likert-skálán kellett értékelniük a következő kijelentéseket: a múzeumpedagógiai foglalkozás izgalmas volt; jól éreztem magam; jobb lett a véleményem a múzeumokról a foglalkozás miatt; sok információ megmaradt bennem a foglalkozásról. A legmagasabbra a „jól éreztem magam” állítást értékelték (3,18), melyet az „izgalmas volt” és a „jobb lett a véleményem a múzeumokról” kijelentések követtek. Legkevésbé a „sok információ megmaradt bennem” állítással értettek egyet (2,74). Megállapíthatjuk, hogy a megkérdezettek múzeumokról alkotott képét

pozitívan befolyásolták a múzeumpedagógiai foglalkozások.

Az eredményeket vizsgáltuk keresztábra segítségével is a múzeumlátogatás gyakorisága kapcsán (7. táblázat). Azt tapasztaltuk, hogy a „jobb lett a véleményem a múzeumokról” kijelentés kivételével a rendszeres múzeumlátogatók értettek egyet leginkább a kijelentésekkel. A soha nem járó megkérdezettek esetében találtak a legalacsonyabb eredményeket: ők értettek egyet legkevésbé az állításokkal a három csoport közül. Így megállapíthatjuk, hogy a pozitívabb múzeumpedagógiai tapasztalatok gyakoribb múzeumlátogatással függenek össze. Ugyanakkor érdemesnek tartjuk bővebben is bemutatni a „jobb lett a véleményem a múzeumokról” állítás adatait. Ezzel a kijelentéssel átlagosan nézve egyetértettek a megkérdezettek: a soha nem járók esetében az átlag 2,42; az alkalmi múzeumlátogatóknál 2,92; a rendszeresen múzeumlátogatóknál pedig 2,86 volt. Tehát a rendszeres múzeumlátogatókat nem befolyásolta jobban a múzeumpedagógia a múzeumok megítélésében, mint az alkalmi múzeumlátogatókat – mivel ők eleve nyitottabbak, érdeklődőbbek voltak a múzeumok iránt, így nem hatottak rájuk kiemelkedően a múzeumpedagógiai foglalkozások.

A múzeumok feladata, kedvelt múzeumi kínálat

A külföldi hallgatók múzeumképének megismerése kapcsán érdemes vizsgálni, hogy alapvetően milyen feladatokat kapcsolnak a múzeumokhoz, ismernek-e szegedi múzeumokat, valamint milyen múzeumi kínálat érdekli őket.

Ezért megkérdeztük a kitöltőket, hogy véleményük szerint mi a múzeumok feladata (8. táblázat). A törvényileg meghatározott feladatok mellett (1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről, 37/A. §.) érdeklődtünk az újfajta múzeumi tevékenységeknek megítéléséről is. Ismét egy 4-fokú Likert-skálán értékeltették a megkérdezettek a válaszlehetőségeket. Azt tapasztaltuk, hogy a megkérdezett külföldi diákok

			Múzeumlátogatás gyakorisága			Összesen	
			soha nem jár	alkalmi múzeumlátogató	rendszeres múzeumlátogató		
Lakhely	főváros	N	4	29	12	45	
		%	9%	64%	27%	100%	
	megyeszékhely- megyei jogú város	N	6	23	11	40	
		%	15%	58%	28%	100%	
	kisebb város	N	8	32	7	47	
		%	17%	68%	15%	100%	
	falu	N	4	12	2	18	
		%	22%	67%	11%	100%	
Összesen			N	22	96	32	150
			%	15%	64%	21%	100%

3. táblázat. A múzeumlátogatás gyakorisága a lakhely függvényében ($p=0,9$). Forrás: saját adatbázis.

			Múzeumlátogatás gyakorisága			Összesen
			soha nem jár	alkalmi múzeumlátogató	rendszeres múzeumlátogató	
Nem	nő	N	12	49	20	81
		%	15%	60%	25%	100%
	férfi	N	10	47	12	69
		%	14%	68%	17%	100%
Összesen		N	22	96	32	150
		%	15%	64%	21%	100%

4. táblázat. A múzeumlátogatás gyakorisága a lakhely függvényében ($p=0,5$). Forrás: saját adatbázis.

leginkább a klasszikus, törvényileg rögzített szakmai feladatokkal értettek egyet. Véleményük szerint leginkább a kiállítások létrehozása (3,26), a tárgyak gyűjtése (3,2), valamint az oktatási munka (3,17) a múzeumok feladata. Azonban nem találtunk komolyabb különbséget a további lehetőségek értékelése kapcsán sem: a kipróbálható (interaktív) elemek fontossága 2,93; a szakmai beszélgetések 2,89; a szórakoztató programok pedig 2,87-es átlagot kaptak.

Varianciaanalízis segítségével vizsgáltuk, milyen összefüggések találhatóak a múzeumlátogatási gyakoriság és a feladatok értékelése között (9. táblázat). Szignifikáns eredményt csak az oktatási munka és a szakmai beszélgetések kapcsán kaptunk, így csak ezen eredményeket ismertetjük. Mindkét tevékenység esetén azt tapasztaltuk, hogy a soha nem járó hallgatók számára volt legkevésbé fontos az oktatási munka és a szakmai beszélgetések szervezése. Ez az eredmény nem meglepő, hiszen ők alapvetően nem vagy kevésbé érdeklődnek a múzeumok iránt. A

szakmai beszélgetések megítélése kapcsán nem találunk különbséget az alkalmi és rendszeres múzeumlátogatók szempontjából, az oktatási munka tekintetében viszont igen. Utóbbi esetben azt tapasztaltuk, hogy az alkalmi múzeumlátogatók fontosabbnak tartják az oktatási munkát, mint a rendszeresen múzeumba járók. Ennek hátterében az állhat, hogy az alkalmi látogatóknak több oktatási jellegű múzeumi tapasztalatuk lehet, azaz bizonyos esetekben oktatási keretek között járnak csak múzeumba.

Szegeden több muzeális intézmény, kiállítóhely, galéria is működik, melyek különböző programlehetőségeket, tárlatokat kínálnak a Szegedi Tudományegyetem hallgatóinak. A Móra Ferenc Múzeumpéldául angol nyelvű programokat is szervez a hallgatóknak. Ezen épületek többsége ráadásul a belvárosban és az egyetemi épületek környékén található, így könnyen találkozhatnak velük a külföldi diákok abban az esetben is, ha nem térnek be ezekbe az intézményekbe. Kutatásunk során kíváncsiak voltunk arra, hogy

	Izgalmas volt	Érdekelt a kiállítás	Sok információ megmaradt	Jól éreztem magam
Átlag	3,04	3,08	2,49	3,18
N	140	140	140	140

5. táblázat. A hallgatókban élő múzeumlátogatási emlékek. Forrás: saját adatbázis.

	Izgalmas volt	Jól éreztem magam	Jobb lett a véleményem a múzeumokról	Sok információ megmaradt
N	112	112	112	112
Átlag	3,07	3,18	2,85	2,74

6. táblázat. A hallgatókban élő múzeumpedagógiai foglalkozások emlékei Forrás: saját adatbázis.

ismernek-e szegedi múzeumokat, tehát adott-e az esély egyáltalán arra, hogy múzeumokba látogassanak tanulmányaik városában. Azért is fontosnak tartottuk ezt a kérdést, mert korábbi, fókuszcsoportos vizsgálataink során (Hegedűs, 2023) azt tapasztaltuk, hogy a külföldi hallgatók nincsenek tisztában a szegedi múzeumi kínálattal.

Jelen kutatásunk eredményei nem erősítették meg egyértelműen a kvalitatív vizsgálatban tapasztaltakat. A válaszadók 53,3%-a jelezte, hogy ismer szegedi múzeumot. Ezt az eredményt azonban árnyalják a következő kérdésre adott válaszok: arra kértük a kitöltőket, hogy konkrétan jelöljenek meg szegedi múzeumokat. A válaszadók többsége meg tudta nevezni Szeged legnagyobb és legismertebb múzeumát, a Móra Ferenc Múzeumot (34 említés), emellett voltak, akik ismerték a Fekete ház kiállítóhelyet (3 említés) és a kutatás időszakában megszűnt Paprika Múzeumot (2 említés), egy hallgató említette az egyetemi anatómiai múzeumot, egy pedig a Regionális Összművészeti Központot (REÖK). Tizenhét esetben csak körülírták a Móra-múzeumot, például: a múzeum a folyó mellett, a nagy fehér

épület, a híd melletti múzeum, stb. Emellett voltak, akik egyszerűen „Szeged Museum” -ként aposztrofálták a közgyűjteményt, illetve akadtak olyan kitöltők, akik leírták: nem tudják a nevét, de tudják, hogy néz ki vagy hol található. Ezek az eredmények tehát árnyaltabb képet mutatnak: a megkérdezettek 45%-a tudott valamilyen módon szegedi múzeumot említeni; konkrét, pontos (és létező) nevet pedig csak 25%-uk.

A külföldi hallgatókban élő múzeumkép megismerésének fontos eleme az általuk kedvelt múzeumi tartalmak megismerése is. A kiállítási témákat a Móra Ferenc Múzeum kínálata alapján alakítottuk ki, mely a leginkább elérhető a szegedi diákok számára tanulmányaik városában (moramuzeum.hu, 2023). A négyfokú Likert-skála eredményei alapján elmondható (10. táblázat), hogy a legnépszerűbb témák (azaz: érdekelné a kitöltőket) a következők: fotókiállítás (2,99); természettudományi kiállítás (2,97); képzőművészeti kiállítás (2,95); történelmi kiállítás (2,85); kortárs kiállítás (2,63), valamint a régészeti kiállítás (2,54). Anéprajzi (2,39), valamint az irodalmi (2,34) tárlatok iránt nem érdeklődnek.

Múzeumlátogatás gyakorisága		Izgalmas volt	Jól éreztem magam	Jobb lett a véleményem a múzeumokról	Sok információ megmaradt bennem
soha nem jár	Átlag	2,83	2,67	2,42	2,25
	N	12	12	12	12
alkalmi múzeumlátogatók	Átlag	3,10	3,21	2,92	2,72
	N	72	72	72	72
rendszeres múzeumlátogatók	Átlag	3,11	3,32	2,86	3,00
	N	28	28	28	28
Összesen	Átlag	3,07	3,18	2,85	2,74
	N	112	112	112	112

7. táblázat. A hallgatókban élő múzeumlátogatási emlékek a múzeumlátogatás függvényében ($p=0,01$).
Forrás: saját adatbázis.

	Tárgyak gyűjtése	Kiállítások létrehozása	Oktatási munka	Szakmai beszélgetések, előadások	Laza, szórakoztató programok	Látogató kipróbálhasson dolgokat
N	149	150	150	150	150	150
Átlag	3,2	3,26	3,17	2,89	2,87	2,93

8. táblázat. A múzeumok feladata a hallgatók szerint. Forrás: saját adatbázis.

A két utóbbi kiállítási típus eredményét azért érdemes tovább is elemezni, hiszen – amint korábban jeleztük – a célszág kultúrájának megismerése is a hallgatók motivációs tényezői között szerepel, melyre a néprajzi és az irodalmi tárlatok is kiváló lehetőséget teremthetnének. Ugyanakkor – főként az irodalmi tárlatok kapcsán – felmerül a nyelvi hozzáférés lehetősége, hiszen egy magyar irodalmi kiállítás angol nyelvű bemutatása rendkívül ritka hazánkban.

A kiállítási témakörök mellett azt is megkérdeztük a hallgatóktól, hogy mit gondolnak a különböző módszerekről, eszközökről, melyek kipróbálhatóak, használhatóak a modern múzeumokban (ismét 4 fokú Likert-skálán mértük a válaszokat). Mindegyik állítással egyetértettek, azaz az összes lehetőséget kipróbálnák. A legnépszerűbb lehetőségek között klasszikusabb és modern tartalmakat is találunk, úgymint a VR, AR eszközök kipróbálása (3,15); a tárlatvezetések (2,88); a múzeumi étterem és kávézó használata (2,85), a műtárgymásolatok használata (2,78). A legkevésbé érdekes tartalomnak a számítógépes játékok (2,34), valamint a múzeumi boltban történő vásárlás (2,45) bizonyult. Mindezek fényében kijelenthetjük, hogy a megkérdezett külföldi hallgatók nyitottak a klasszikusabb és az újfajta múzeumi lehetőségekre is, ugyanakkor fontos kiemelni a múzeumi kávézók és éttermek erejét, melyek hazánkban még kevésbé elterjedtek (11. táblázat).

Összegzés

Kutatásunkban azt a célt tűztük ki, hogy megismerjük a hazánkban tanuló nemzetközi hallgatók egy szeletének múzeumképét, egyetemi jellegű kulturális és múzeumlátogatási szokásait.

Arra a megállapításra jutottunk, hogy a Szegedi Tudományegyetemre járó, kutatásban résztvevő külföldi diákok gyakoribb múzeumlátogatók, mint a korábbi kutatásokban szereplő magyar hallgatók. A gyermekkori tapasztalataik pozitívak, tehát mind a családi, mind a múzeumpedagógiai látogatásokat pozitívan értékelik. Az egyetem által nyújtott kulturális kínálatról keveset tudnak, így ezen lehetőségeket jellemzően nem is veszik igénybe. A múzeumok feladata kapcsán leginkább a klasszikus, törvényileg rögzített szakmai feladatokat tartják meghatározónak, de alapvetően nem zárkoznak el a modern múzeum által nyújtott újszerű tevékenységektől sem. Jóval nagyobb arányban jelezték, hogy ismernek szegedi múzeumokat, mint korábbi kutatásaink külföldi résztvevői, ugyanakkor szegedi muzeális intézményt pontosan megnevezni csak a válaszadók negyede volt képes. A kiállítási témák kapcsán a néprajzi és irodalmi jellegű tárlatok kivételével mindegyik lehetőség iránt érdeklődést mutattak, a múzeumokban megtalálható eszközökről, módszerekről szintén pozitívan nyilatkoztak: a virtuális eszközök használata, a tárlatvezetések, valamint a múzeumi kávézók és éttermek látogatása iránt érdeklődtek a leginkább.

Kutatásunk segítségével bepillantást nyertünk a nemzetközi hallgatók egy csoportjának múzeumképébe, mely kutatási téma unikálisnak tekinthető – ilyen vizsgálatok korábban nem születtek a külföldi diákok tekintetében. Munkánk során igyekeztünk rávilágítani a legfontosabb jelenségekre, eredményekre, melyek alkalmasak lehetnek a hazai múzeumi kínálat (át)alakítására. A külföldi hallgatók számára ugyanis vonzerőt jelenthetnek ezek a múzeumi programok, attrakciók a vidéki egyetemi városok tekintetében. A kérdőíves

		A múzeumok feladatai	
Múzeumlátogatás gyakorisága		oktatási munka	szakmai beszélgetések, előadások
soha nem jár	Átlag	2,45	2,32
	N	22	22
alkalmi múzeumlátogatók	Átlag	3,36	2,98
	N	96	96
rendszeres múzeumlátogatók	Átlag	3,06	3,00
	N	32	32
Összesen	Átlag	3,17	2,89
	N	150	150
		sign.	0,000
			0,005

9. táblázat. A múzeumok feladata a múzeumlátogatás gyakoriságának függvényében.
Forrás: saját adatbázis.

	régészeti kiállítás	természet-tudományi kiállítás	néprajzi kiállítás	történelmi kiállítás	irodalmi kiállítás	képző-művészeti kiállítás	kortárs kiállítás	fényképzés
N	150	150	150	150	150	150	150	150
Átlag	2,54	2,97	2,39	2,85	2,34	2,95	2,63	2,99

10. táblázat. A kiállítási témák kedveltsége (N=150). Forrás: saját adatbázis.

	műtárgy-másolatot tapogatni	ruhamásolatot próbálni	számítógépes játékkal játszani	élő történelmi alakokkal találkozni	tárlatvezetéseken részt venni	okostelefonos alkalmazást használni	videókat nézni	érintőképernyős monitoron játszani	VR, AR használni	múzeumi étterembe, kávézóba ülni	múzeumi shopban vásárolni
N	150	150	149	150	150	149	150	149	150	150	150
Átlag	2,78	2,70	2,34	2,60	2,88	2,74	2,60	2,69	3,15	2,85	2,45

11. táblázat. A múzeumi eszközök, tartalmak kedveltsége. Forrás: saját adatbázis.

kutatást érdemes további egyetemeken, nagyobb mintán is elvégezni, illetve további kvalitatív vizsgálatokat is lefolytatni.

Irodalom

1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről, 37/A. §. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700140.tv>

Bajzát T. (2015a). Külföldi hallgatók interkulturális tapasztalatai Magyarországon és a Miskolci Egyetemen. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 10(1), 9–18.

Bajzát T. (2015b). Az interkulturális kommunikáció verbális és nem verbális akadályai külföldi hallgatók magyarországi tapasztalatai alapján. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 10(1), 258–269.

Bauer B., Pillók P., Ruff T., Szabó A., Szanyi F. E., & Székely L. (2016). *Ezek a mai magyar fiatalok! A Magyar Ifjúságkutatás 2016 első eredményei*. Új Nemzedék Központ.

Bocsi V. (2022). *Értelmiségképzés és felsőoktatás*. Belvedere Meridionale.

Böcskei E., Bács Z., Kovács B., Tarnóczy T., & Fenyves, V. (2019). A nemzetközi diplomamobilitás stratégiai irányvonalai – a Magyarországon tanulmányokat folytató külföldi hallgatók motiváció, valamint a külföldi tanulmányokat befolyásoló tényezők vizsgálata. *Competitio*, 18(1–2), 3–38.

Czimre K., Toca, C-V., Hegedűs R., & Teperics K. (2016). Impacts of Study-driven International Migration on Cross-border Co-operations: Case Study: Debrecen-Oradea. *EUROLIMES*, 21(1), 157–69.

Dobos G. (szerk.) (2011). *A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata 2*. Tempus Közalapítvány.

Fekete M. & Prazsák G., (2014). Kulturális kasztrendszer: Autonómia és közösség szerepe a fiatalok kulturális aktivitásában. In *Másodkézből – Magyar Ifjúság 2012* (pp. 195–218). Kutatópont. http://real.mtak.hu/16235/7/jav_fekete_prazsak_kasztrendszer.pdf

Gofman, A., Moskowitz, H., & Mets, T. (2011). Marketing Museums and Exhibitions: What Drives the Interest of Young People. *Journal of Hospitality Marketing and Management*, 20(6), 601–608.

Hatos P. (2012). Nemzetközi mobilitási stratégiák és megközelítések, a magyar Campus Hungary program alapjai. In: “Magyar felsőoktatás 2011.” *Hazai vitakérdések - nemzetközi trendek*. http://nffk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/NFKK_sorozat/NFKK_fuzetek_9a.pdf

Hegedűs A. (2016). Egyetemisták és kultúrafogyasztás. Intézményi szintű kultúrakínálat a vidéki egyetemeken tekintetében. *Tudásmenedzsment*, 17(1), 99–108.

Hegedűs A. (2017). 21. századi múzeumpedagógia az egyetemisták szemével. *Veritatis Imago*, 1(2), 25–34.

Hegedűs A. (2023). Multilingualism, culture, museum learning. *Hungarian Educational Research Journal*, 13(3), 443–456.

Hegedűs R., Jász E., Teperics K., Czimre K., & Toca, C-V. (2017). Role of medical and health science training in international student mobility to Debrecen in Hungary. In Toca, C-V., Horga, I. & Soproni, L. (Eds.), *Achievements, contemporary approaches and perspectives in the evaluation of cross-border cooperation* (pp. 117–130). Debreceni Egyetemi Kiadó.

Hetesi E. & Kéri A. (2019). Miért jönnek Magyarországra és mit várnak tőlünk a külföldi hallgatók? Magyarországon tanuló külföldi hallgatók motivációi és elvárásai. *Marketing és Menedzsment*, 52(1), 47–65.

Kéri A. & Hetesi E. (2016). Külföldi hallgatói motivációk, elvárások és jövőbeli tervek. Miért fontos ezek ismerete a magyar felsőoktatás számára? In: Fehér, A., Kiss, V. Á., Soós, M., & Szakály Zoltán (Eds.), *Hitelesség és értékorientáció a marketingben* (pp. 245–255). Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar.

Koltai Zs. (2021). Együttműködés a múzeumok

és a felsőoktatás között – Fejlesztési lehetőségek a felsőoktatás szempontjából. *Tudásmenedzsment*, 22(2. Különszám), 47–64.

M. Császár Zs., Teperics K., & Köves K. (2021). Nemzetközi hallgatói mobilitás a magyar felsőoktatásban. *Modern Geográfia*, 2021(2), 67–86.

McMahon M. (1992). Higher education in a world market: A historical look at the global context of international study. *Higher Education*, 24(4), 465–482.

Mucsi A., Malota E., & Török A. (2020). Kulturális sokk és pozitív szájkéklám – a felsőoktatásban tanuló külföldi hallgatók körében. *Vezetéstudomány*, 51(2), 23–31.

Pavluska V., Jakopánecz E. & Töröcsik M. (2018). *Kultúra. A magyar lakosság kultúrával kapcsolatos beállítódása és követett magatartása generációs szemléletű vizsgálattal. EFOP-3.6.1-16-2016-00004.* PTE KTK. https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/tudomany/rendezvenyek/fogyasztas/efop_generacio_k_alaptanulmany_kultura_2018_0.pdf

Reisz T. (2019). A pedagógusjelöltek múzeumpedagógiai tapasztalatai. *Tudásmenedzsment*, 20(1), 31–41. https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/files/tudasmenedzsment_xxl.szam.pdf

Tóth, E. & Kiss, M. (2017). A külföldi hallgatók elégedettségi felmérése a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán. *Debreceni Szemle*, 25(4), 499–511.

Learning about another culture? Foreign students' museum consumption habits

Abstract

The number of foreign students in Hungarian higher education is increasing and they arrive to Hungary with various expectations and motivations, one of which is to get to know the culture of a new country. Museums can provide an excellent opportunity to meet these expectations through their various permanent and temporary exhibitions and programmes. In our research, we therefore sought to find out to what extent foreign students studying at the University of Szeged use museums to meet these cultural needs. As a result of our questionnaire survey, we found that foreign students visit museums more frequently than Hungarian students in previous studies and are less exposed to university-related cultural offerings.

culture, higher education, museum andragogy, international students, foreign students

ALBRECHT ZSÓFIA

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Változó múzeum, változó múzeumpedagógia? A (post-COVID) digitális múzeumról és múzeumpedagógiáról

Absztrakt

A múzeum mint intézmény definíciója és ezzel összefüggésben a múzeumpedagógia területe is jelentős változásokon ment keresztül az elmúlt évtizedekben, ehhez további új elvárások jelentkeztek a COVID-19 pandémia kitörésével. A járványügyi helyzet jobbra fordulásával vissza lehetett térni a korábbi gyakorlatokhoz, azonban az online tér, az interaktív eszközök tartósan szerves részeit képezik a kultúra és az oktatás világának. Hogyan érintette mindez a múzeumi befogadás (tér)élményét? Milyen kihívások jelentkeztek és milyen eszközkészlettel dolgozhatnak a post-COVID időszak múzeumpedagógusai? A tanulmány röviden kitér a jelenlegi múzeum értelmezések problémakörére, a fenti kérdések vonatkozásában áttekintést ad a magyar és nemzetközi szakirodalomról és múzeumpedagógiai programokról.

digitális, múzeum, múzeumpedagógia, térelmény, adat

Változó múzeum és definíció(k)

Különböző korok (és kulturális gyakorlatok) eltérően értelmezték a múzeum, a gyűjtés, a gyűjtemény fogalmát. A múzeumtudományban hagyományosan a Múzeumok Nemzetközi Tanácsa (ICOM) által meghatározott definícióra hivatkoznak. Az ICOM 1946-os alapítása óta többször is átfogalmazta a múzeum definícióját, progresszíven törekedve az újonnan felmerülő szakmai és társadalmi kihívások és igények figyelembevételére. Ennek is köszönhető, hogy az aktuális verzió több lépcsőben, viszonylag hosszabb idő után, 2022 augusztusában került elfogadásra a Prágában megtartott ICOM konferencián és közgyűlésen¹. A legújabb meghatározás szerint tehát „a múzeum profitra nem törekvő, a társadalom fejlődése szolgálatában álló, a köz számára nyitott, állandó intézmény, amely az emberiség és környezete tárgyi és szellemi örökségét gyűjti, megőrzi, kutatja, közvetíti és kiállítja közművelődési, tudományos és szórakoztató céllal”². A definíció több mint félszázados első változata a múzeumot különböző gyűjteményeket bemutató, permanensen létező intézményként határozza meg³, ebből jutunk el egy erősen ember- és társadalomközpontú felfogáshoz⁴, erre az irányra korábban már Ébli (2005, p. 16) is rámutatott: „[...] A múzeum fő témája az ember és a környezetének tárgyai

¹ 2019-ben, a Kiotóban tartott éves konferencián sikertelen volt a definíció újra alkotása. Azonban az új definíciót és a megalkotási folyamatát számos kritika kísérte (Erről bővebben lásd Soares, 2021)

² <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>

³ „The museum is a permanent establishment, administered in the general interest, for the purpose of preserving, studying, enhancing by various means and, in particular, of exhibiting to the public for its delectation and instruction groups of objects and specimens of cultural value: artistic, historical, scientific and technological collections, botanical and zoological gardens and aquariums, etc.” (Rivière, 1960, p. 12). Krysztóf Pomian (2013, p. 67) is alapvető karakternek tekinti az állandóságot a múzeumok jellemzésénél.

⁴ Az együttműködésen, közösségen alapuló múzeumi munka témaköréhez megkerülhetetlen a ...Nyitott múzeum... címmel 2018-ban megjelent tanulmánykötet (Frazon, 2018), amely a <https://nyitottmuzeum.neprajz.hu/> interaktív honlapon is elérhető.

között meghúzódó, igen összetett viszony. [...] A tárgy csak ürügy, alkalom lesz az emberi lét rétegzettségének megidézésére. [...] Ennek lett helyszíne az «antropologizált» múzeum, gyökeresen megváltoztatva a közgyűjteményi tevékenységet”. Az öndefiníálás és önreflexió eredményeképpen a múzeumi világban globális trendként figyelhető meg az interdiszciplinaritás és a fókusz áthelyeződése olyan társadalmi témákra és problémákra, mint például a dekolonizáció, a migráció, vagy az emberi maradványok múzeumi környezetben való bemutatásának kritikája.

Ugyanakkor ezzel párhuzamosan a gyors ütemben haladó digitális forradalom szintén megkívánta a muzeális intézményektől friss szemléletmódok és gyakorlatok bevezetését, amelyek új terminusok születését és alkalmazását is eredményezték, így többek között az interaktív kiállítás, a virtuális múzeum, a digitális múzeum, a kiterjesztett valóság, a virtuális valóság, hibrid etc. A szakkifejezések részletes magyarázatát adja Ruttkay és Bényei (2021) tanulmányukban, témánkhöz kapcsolódóan a digitális kifejezés eredetére tekintünk vissza: „a digit szó eredetileg számot jelent. A digitális vagy digitalizált információ pedig, számokká alakított információt jelent, amely alkalmas arra, hogy a számítógép feldolgozza, bármilyen típusú (hang, kép, mozgókép) információról is legyen szó. Digitalizálási folyamat lényeges jellemzője, hogy a folyamat során mindig mintákat veszünk az eredeti analóg információból. A mintákból természetesen visszaállítható az eredetinek egy változata, melyet az érzékszerveink sokszor jobb minőségűnek érzékelnek, mint az eredetit. Ezzel természetesen becsapjuk az érzékszerveinket. Ahhoz, hogy ez bekövetkezzék, mindig az adott emberi érzékszerv fiziológiai tulajdonságaihoz kell a digitalizálás paramétereit beállítanunk” (Forgó & Antal, 2013, p. 138).

Ehhez kapcsolódóan a technológiák fejlődésével, a felhasználói igények, valamint a globális körülmények változásával úgy tűnik a humán központú múzeum-értelmezés (és mint fizikai entitás használata) mellett egyidejűleg a múzeummal, mint információval (adattal,

adathordozóval) foglalkozó intézménnyel is számolnunk kell (Schweibenz, 2019). Erre a hibrid, kettős valóságra mutatott rá az amszterdami Rijksmuseum példáján keresztül Saskia Scheltjens *The Art of Information and Data in Museums* címmel, a bécsi Belvedere múzeumban 2023 szeptemberében tartott előadásában is: egyrészt a múzeum, mint fizikai terekkel és különböző gyűjteményekkel rendelkező intézmény létezik, de egyúttal a gyors iramban megvalósuló digitalizálásnak köszönhetően ezzel párhuzamosan ott van (és használatban van) a digitalizált gyűjtemény is (Scheltjens, 2023).

Magyarországon a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény 42.§ (4) bekezdés b) pontja előírja, hogy a muzeális intézményeknek digitalizálási stratégiával kell rendelkezniük, mely a múzeumi tartalmak digitalizálását és e digitalizált tartalmak hozzáférhetővé tételét jelenti. A 2017–2025 közötti időszakra tervezett Közgyűjteményi Digitalizálási Stratégia „célja, hogy biztosított legyen a nemzeti kulturális kincseink, a közgyűjteményi tartalmak minél szélesebb körű, akadálytalan hozzáférése a kultúrafogyasztók számára. [...] az eddigi állományvédelmi digitalizálást ki kell egészíteni a felhasználói szempontokat figyelembe vevő, közzétételi célú digitalizálással, aminek révén a közgyűjtemények minőségi és mennyiségi szempontból is fejleszthetik a gyűjteményükhöz való hozzáférést”⁵. A nemzeti digitalizálási programokra ösztönöz és ajánlásokat fogalmaz meg az Európai Bizottság is⁶. Az Europeana európai digitális könyvtár létrehozását 2005-ben, többek között Magyarország is kezdeményezte. Az Europeana küldetése, hogy képessé tegye a kulturális szektor digitális átalakulását. Fejleszti a szakértelmet, az eszközöket és irányelveket a digitális változás befogadására és az innovációt elősegítő partnerségek ösztönzésére.

⁵ <https://digitalisjoletprogram.hu/hu/tartalom/kds-kozgyujtemenyi-digitalizalasi-strategia>

⁶ <https://culture.ec.europa.eu/hu/cultural-heritage/cultural-heritage-in-eu-policies/european-digital-heritage>

Megkönnyíti a kulturális örökség felhasználását az oktatás, kutatás, alkotás és rekreáció területén, ezáltal egy nyitott, tájékozott és kreatív társadalomhoz járul hozzá⁷.

A technikai eszközökkel való szocializálódás a közösség részéről (látogatók/múzeumi szakemberek) mára már magától értetődő jelenség, ugyanígy a múzeumok online térben, virtuális formában való jelenléte (Castells, 2012).

A (muzeológiai) rekonstrukció szolgálatában, a valódi és virtuális izgalmas kettősségére említhetjük példaként Aby M. Warburg (1866–1929) német művészettörténész *Bilderatlas Mnemosyne* [„Mnémoszüné Képatlasz”] elnevezésű képgyűjteményét⁸. Warburg 1927-től a két évvel később bekövetkezett haláláig dolgozott egy vegyes összetételű (fotográfia, grafika, kisnyomtatvány, újságkivágások etc.) képgyűjteményen, amelynek darabjait különböző csoportokba rendezve, fekete vászonnal borított fapanelekre tűzte ki. Az egyes paneleket, csoportokat többször is átrendezte, az aktuális állapotról és az átrendezésről 1928 folyamán kétszer készült egy-egy fotósorozat. A harmadik elkészültére már halála után, 1929-ben került sor, a befejezetlen projekt legutolsó fázisáról a fotók 63 panelt és 971 tételt rögzítettek. 2020. szeptember 4. és november 30. között a berlini Haus der Kulturen der Welt-ben először állították ki a fotósorozatok alapján rekonstruált *Bilderatlas*-t Warburg eredeti képgyűjteményéből, amelyekről új, digitális fotómásolat is készült, illetve egy virtuális kiállítási modul (1. kép). Ez utóbbi segítségével beléphetünk a múzeumi kiállítóter virtuális valóságba kiterjesztett terébe, bejárhatunk egy olyan tárlatot, amely önmagában is megelőzte korát egy, a vizuális referenciák elképzelt univerzumával.

⁷ <https://pro.europeana.eu/about-us/mission>

⁸ <https://warburg.sas.ac.uk/archive/bilderatlas-mnemosyne>

A 21. század (post-COVID) múzeumpedagógiája – kihívások és válaszok

„A 21. századi múzeumpedagógiának folyamatosanszámolniakellazIKTmegnövekedett szerepével, a mesterséges intelligenciával, a digitális aktivitások szakszerű elsajátításával és alkalmazásával. Valamint azzal, hogy a globalizált világban, a digitális forradalomnak köszönhetően, egyre több információ jut el az emberekhez, a kultúrát fogyasztók (a múzeumlátogatók) igényei is átalakulnak, sőt differenciálódnak. Új elvárásokat fogalmaznak meg az intézményekkel szemben. A múzeumok új szolgáltatásokat, új marketingkommunikációs eszközöket alkalmaznak. A múzeumoknak egyszerre kell megfelelniük a látogatói és szakmai elvárásoknak. Közben szerepük megváltozott, hangsúlyosabbá vált a szórakoztatás, az információk korszerű továbbítása. Ez nehéz kihívás elé állítja a múzeumokat, mert a most felnövekvő fiatal generációra leginkább az jellemző, hogy a hagyományos kulturális fogyasztásuk egyre csökken, viszont az idősebbeknek a kultúra iránti igénye változatlanul jelen van” (Vincze & Kempf, 2024, p. 120).

A kiállítóterben és azon kívül megjelenő digitális, virtuális és interaktív tartalmak csak akkor érnek el célt, ha a látogató/befogadó kellően motivált a részvételre. A célközönség elérésének egyik legelterjedtebb módja a közösségi média platformokon való folyamatos tartalomközvetítés, de minél bátrabb és kreatívabb az ötlet – itt érdemes visszautalni a Rijksmuseumra és annak Rijksstudio⁹ elnevezésű oldalára, amely különböző interakciókra ad lehetőséget – annál nagyobb részvételre számíthatunk (2. kép). Az állandó jelenlét nélkül fennáll a veszély, hogy a közönség, a követők „elfelejtik” az adott kulturális intézményt, eltűnik a végtelen információáradatban. A legnépszerűbb kezdeményezések között olyanokat találunk, amelyek személyes történeteket és azok vizuális megjelenítését gyűjti. A közelmúltból ilyenek

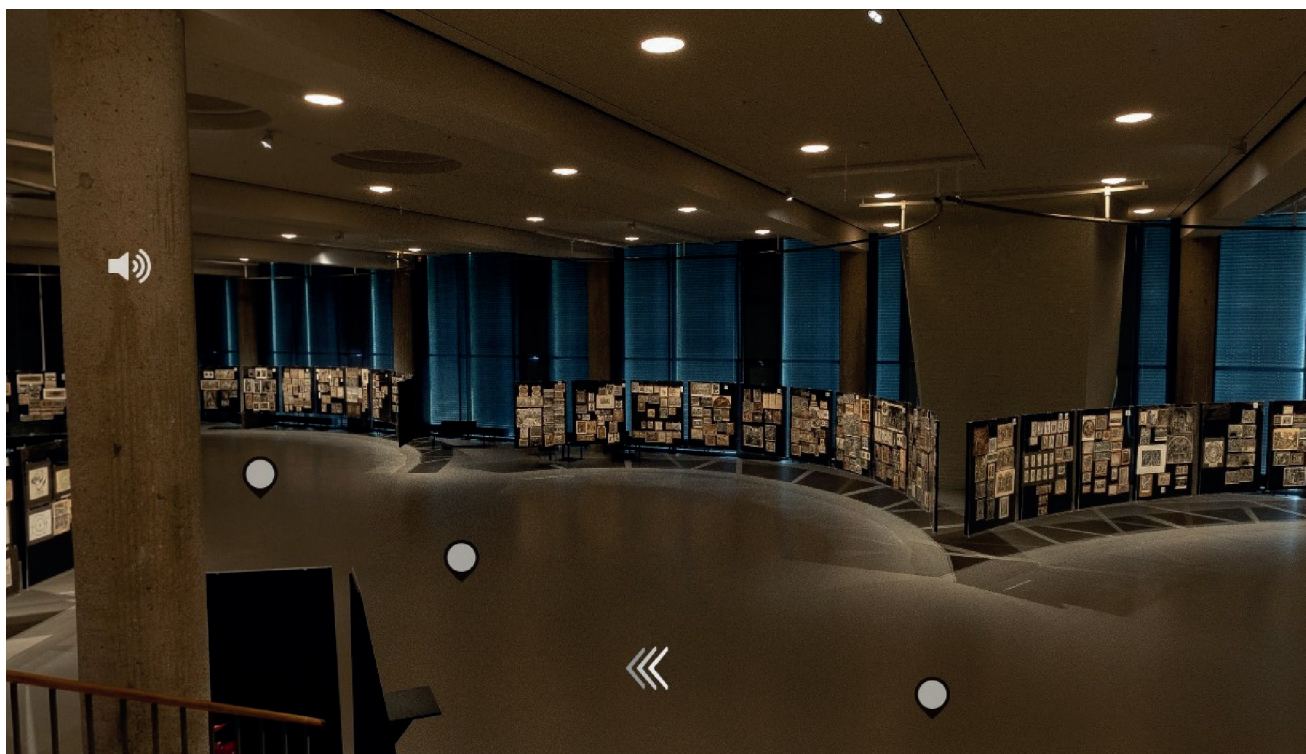
⁹ <https://www.rijksmuseum.nl/en/rijksstudio>

voltak a Kiscelli Múzeum (Vaú! A fővárosi kutatartás kultúrtörténete; A jólfésültség története – Fodrászipari forradalom Budapesten), a Néprajzi Múzeum (Nem a tigris! – múzeumi gyűjtőkampány) vagy a Nemzeti Múzeum (Magyar Menyasszony) időszakai tárlataihoz meghirdetett közösségi kampányok az intézmények Facebook és Instagram oldalain. Az állandó gyűjtemények megismertetésére a hazai és a nemzetközi múzeumoknál egyaránt bevált jó gyakorlatként találjuk meg „a hónap műtárgya”, a „műalkotás nagyító alatt”, a „művészetről egy percben”, vagy a „zoom-in/részletek nagyítása” című szöveges és/vagy audiovizuális tartalmakat (poszt, videó, podcast etc. műfajokban). Hazai példát még keveset találunk a fiatalabb generáció bevonására, akár külön felületet is szentelve az iskolás korosztálynak. A New York-i The Metropolitan Museum of Art MetKids programja volt az egyik első, amely külön weblapon és

közösségi médiafelületen¹⁰ szólítja meg a fiatalabb korosztályt és velük együtt alakítja tartalmát.

A látogatók bevonásának sikere tovább növelhető nagyobb projektekhez való kapcsolódással (például Google Arts & Culture projekt), de öröndetes és igencsak hasznos lenne, ha itthon is elterjedhetne az a nézőpont és gyakorlat is, amely akár egy teljes kiállítás szervezési folyamatában is figyelemmel lenne és bevonná a látogatókat (German, 2017).

A COVID-19 pandémia előtt is bőven találunk már a magyar és külföldi muzeális intézmények online felületein különböző digitális tartalmakat (online gyűjteményi adatbázis, múzeumpedagógiai feladatok etc.), de jelentősen megnőtt ezek száma a karantén időszakában, hiszen az élet minden területén átrendeződésre kényszerültünk, a hétköznapi online térbe való helyezése az oktatási-kulturális szféra számára is



1. kép. Aby M. Warburg: Bilderatlas Mnemosyne. The Original virtuális kiállítás

<https://warburg.sas.ac.uk/virtual-tour-aby-warburg-bilderatlas-mnemosyne-exhibition-haus-der-kulturen-der-welt>

¹⁰ <https://www.metmuseum.org/art/online-features/metkids/> ; <https://www.instagram.com/metkids/>

a működés jelentős átstrukturálását jelentette.

A karantén első időszakában 2020 tavaszán nehéz volt előre látni és megjósolni, milyen hosszan kényszerülnek majd zárva tartani a különböző intézmények, így a muzeális és oktatási intézmények is. Azonban az kiderült, hogy azok a múzeumok voltak képesek gyorsan és hatékonyan reagálni a helyzetre, amelyek egyrészt eddig is megtalálhatóak voltak online, valamilyen formában működött az intézmény digitális stratégiája és nem utolsósorban elegendő humán erőforrással is rendelkeztek. A bezárások időszakában készült és az online térbe kikerült tartalmaknak egy jelentős hányada a közoktatásban dolgozók és tanulók munkáját támogatta. A tartalomgyártók sem maradtak egyedül, számos nemzetközi szervezet igyekezett útmutatást és jó példákat megosztani, ezek között volt az Európai Múzeumi Szervezetek Hálózata (NE-MO; az európai múzeumi szövetségek független ernyőszervezete), az Egyesült Nemzetek Szervezetének Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete (UNESCO), valamint az ICOM is. A hazai kezdeményezések között megjelentek felmérések, amelyek arra keresték a választ, hogyan és milyen módon segíthetik a pedagógusok munkáját a muzeális intézmények (például a Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ online kérdőíves igényfelmérése „Online múzeumi tartalmak a digitális oktatás támogatására”¹¹ címmel), vagy elsőként a múzeumpedagógusokat is megkérdező kutatás (Albrecht, Kempf & Somogyi-Rohonczy, 2023). Utóbbi kutatás rámutatott arra, hogy a múzeumi dolgozók egymás közötti támogatása, összefogása is alapvető volt az online tartalmak sikerességének; a „Kapocs”¹² projekt nagyon jó példa erre (résztevők: Petőfi Irodalmi Múzeum, Szépművészeti Múzeum – Magyar Nemzeti Galéria, Országos Széchényi Könyvtár, Magyar Nemzeti Múzeum, Magyar Nemzeti Levéltár).

¹¹ <https://mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20200424/fin-online-muzeumi-tartalmak-a-digitalis-oktata.pdf>

¹² <https://magyarmuzeumok.hu/cikk/kapocs-az-osszkozyujtemenyi-lego>

A járvány első időszakában megvalósuló további múzeumpedagógiai projektek és felmérések legújabb összefoglalását Berényi (2024) tanulmányából ismerhetjük meg, míg Vincze és Kempf (2024) részletesen kitér a 21. századi tanulás és tanítás új értelmezésére a múzeum és a múzeumpedagógia felől közelítve.

(Izgalmas lehetne egy olyan további összevetés, amely a múzeumok kommunikációjában nézne meg a virtuális, digitális, online kifejezések használata közötti különbségeket.)

Tér-élmény

A múzeumi tér átértékelésére és más nézőpontból való megközelítésére (mint az oktatás elsődleges helyszíne), a 19. század végétől kerülsor, elsősorban az amerikai reformpedagógus John Dewey-nek (1859–1952) és a német Alfred Lichtwark (1853–1914) pedagógusnak, művészettörténésznek köszönhetően. Munkásságuk egybeesik az első reformpedagógiai irányzatok megszületésével, amelyekben szintén nagy hangsúly kerül a különböző művészeti ágakra, a közvetlen élmény- és tapasztalatszerzésen alapuló oktatásra. Munkásságuknak köszönhető az a múzeumpedagógiai szemléletmód, amely a látogatót helyezi fókuszba és törekszik az interaktív környezetre, az élményközpontú módszerek használatára, a szórakozva tanulás (*edutainment*) elvére. Birch (2018) kutatásában a gyermeki testet és a múzeumi teret mint az élményszerzés folyamatát állította középpontba; amely sokkal több rétegű, mint ahogyan azt korábban értelmeztük (Birch, 2018; Hackett et al., 2020).

Az élményalapú, aktív részvételt megkövetelő cselekvés a leginkább hatékony „rögzítő” módszer, így az ezen az elven alapuló módszerek támogathatják leginkább a múzeumpedagógusok munkáját: „Megállapíthatjuk, hogy a nemzetközi szakirodalomban egyre inkább hangsúlyozzák a „*learning by doing*” szerepét, ahol a gyakorlati megközelítés roppant hangsúlyos és a konstruktivista elméletek által inspirálva a tanulót bátorítják az aktív szerepre” (Joó, 2024, p. 168).

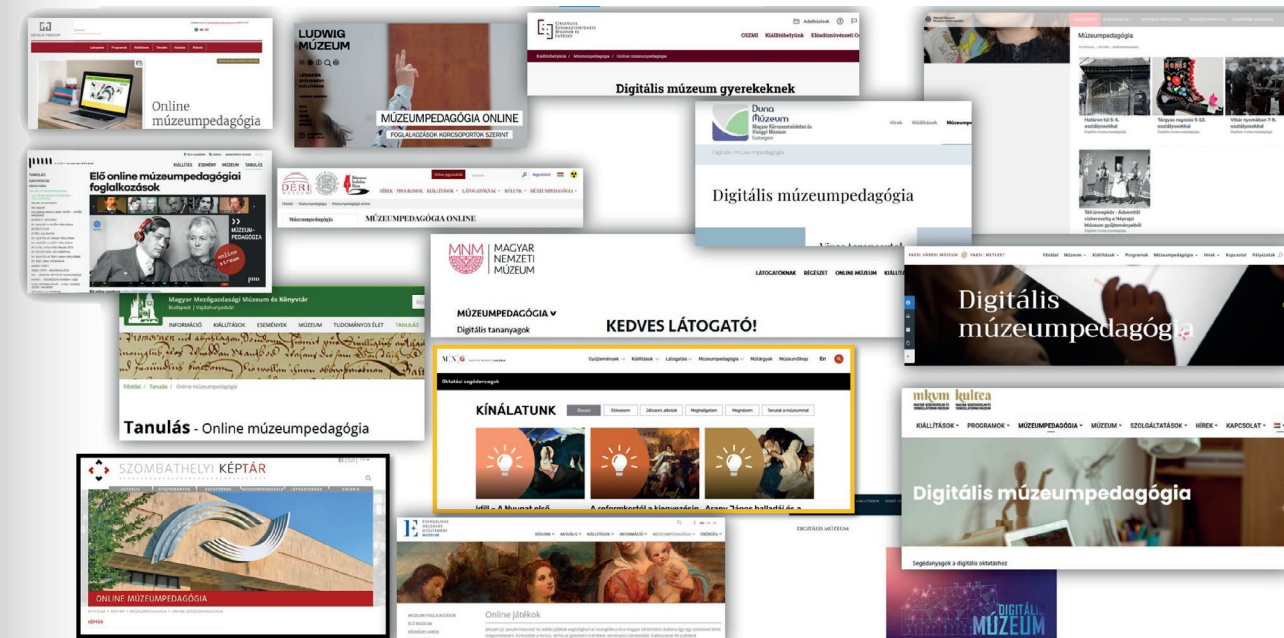


2. kép. A Wien Museum az online gyűjteményének megtekintésére biztat az egyik bécsi aluljáróban (a szerző felvétele)

Veres (2019) a taktilitás fogalmát járja körül részletesen, többirányú megközelítésből egy kortárs kiállítási példát felhasználva, és rámutat arra, hogy a múzeumi taktilitás kérdésének kontextusba helyezéséhez mindenekelőtt a 20. század végén kibontakozó „testi fordulat” (*corporeal turn*) jelenségét kell vizsgálni, amely a testet újra a tudományos érdeklődés középpontjába helyezte (metaforaként és fizikai anyagiságában értelmezve). A taktilitás fontosságát emeli ki Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) is: „Észlelésünk a tárgyakhoz vezet és a tárgy, mihelyst konstituáltuk, úgy jelenik meg, mint minden korábbi és minden jövőbeli tapasztalat alapja. [...] Az, ami kezem <taktilis érzeteit> egyesíti és hozzákapcsolja ugyanezen kéz vizuális észleléseihez, valamint a test más részeinek észleléseihez, nem más, mint a kezem gesztusainak bizonyos stílusa, ami ujjaim mozgásának bizonyos stílusát implikálja, másfelől pedig hozzájárul a testem bizonyos megjelenéséhez. Nem a fizikai tárgy az, amihez testemet hasonlítani lehet, hanem inkább a műalkotás. Egy festménynél vagy egy zeneműnél az idea nem kommunikálódhat másként, csakis a színek vagy a hangok kibomlása révén. Cézanne

művészetének elemzése, ha nem láttam a képeit, meghagyja a lehetőséget számomra, hogy különböző Cézanne-ok közül válasszak és a képek észlelése az, ami az egyetlen létező Cézanne-t adja: ez az, amiben az elemzés megtalálja a maga teljes értelmét” (Merleau-Ponty, 2012, pp. 89., 174).

A múzeumok első újrainyitását követően azonban a „kezet rá”, azaz haptikus, a tapintáson alapuló feladatok, a csoportos tevékenységek újragondolása vált szükségessé, számolni kellett a post-COVID élmények előhívta traumákkal, félelmekkel és közhiedelmekkel. De nemcsak a tapintás, hanem magának a látogatónak a testi jelenléte is kérdésessé és bizonytalanná vált, a társadalmi közmegegyezésen alapuló múzeumlátogatási szokások és rítusok is átalakultak (Kempf, Vincze & Németh, 2022). Valószínűleg ennek a bizonytalan állapotnak köszönhető, hogy sok „karantén-tartalmat” hiába is keresnénk a múzeumi online felületeken, azok lekerültek onnan. Bár vannak olyan múzeumok, amelyek továbbra is kínálnak például online tárlatvezetéseket (lásd például a Magyar Nemzeti Galéria időszaki kiállításait kísérő eseményeket), programjaik nagy részét személyes látogatásra



3. kép. *Online múzeumpedagógiai kínálat (2023)*

építik, tartanak a látogatók elvesztésétől. (Érdemes átgondolni az online felületeken kínált programokat és tartalmakat, valamint a digitális szegénység problémáját a hozzáférés és az esélyegyenlőség szempontjából. Míg egy-egy online megtartott esemény lehetőséget ad arra, hogy a fizikai korlátokat megkerülve, szinte bárki csatlakozhat hozzájuk, addig azt is tekintetbe kell venni, hogy a népesség hány százalékának van ehhez megfelelő technikai felszereltsége, digitális kompetenciája, anyagi lehetősége¹³.)

A korporealitás egy másik aspektusa a múzeumi térben való tájékozódás, az ott használt jelölések, szövegek és ábrák dekódolása. A digitális világ, a körülöttünk lévő világ virtuális kiterjesztéséhez használt eszközök hatása megjelenik ezen a téren is; az új megoldások új nyelv és új jelek születését eredményezték. Ilyenek például a falra kihelyezett QR kódok, az audioguide instrukciók, vagy az AR (*augmented reality*, azaz kiterjesztett valóság) látvány eléréséhez szükséges lépések leírása.

Fontos kezdeményezés a Kassák Múzeum helyiségeiben elhelyezett piktogramok¹⁴, amelyek az inklúzió jegyében segítik a megértési vagy tanulási nehézségekkel élő csoportok befogadását, önállóságát. Elsősorban külföldi példákra támaszkodtak a könnyen érthető illusztrációk tervezésekor.

Legutóbb a Ludwig Múzeum *Vigyázat, törékeny. Handle with Care* című kiállításán alkalmaztak úgynevezett Könnyen Érthető Kommunikációt (KÉK): a szövegek a kiállítótérben könnyen érthetővé formált változatban is olvashatóak voltak¹⁵.

Összegzés helyett

MacDonald és Alsford (1997) nagyon jól rámutat arra, melyek azok a területek, amelyekre nagyobb hangsúly került a közelmúltban – a látogató(kutatások)¹⁶ésatechnikai fejlődésszerepe:

¹⁴ <https://designisso.com/2023/10/10/inkluzio-keprol-kepre-akadalymentesített-piktogramok-a-kassak-muzeumban/>

¹⁵ <https://www.ludwigmuseum.hu/konnyen-erthetokommunikacio-kek-vigvazat-torekeny-cimu-kiallitason>

¹⁶ <https://mokk.skanzen.hu/20240510kit-erdekel-a-latogato-latogatokutatasok-muzeumokban-es-kiallitoterekben>

¹³<https://ng.24.hu/magazin/2021/08/01/online-hatranyban/>



4. kép. Könnyen érthető piktogram a Kassák Múzeumban (a szerző felvétele)

„a digitális technológiák által kínált lehetőségek a tudás soha nem látott mértékű terjesztésére, valamint a közönség elvárásainak való megfelelés kényszere kulcsfontosságú tényezők lesznek a múzeumok átalakulásában. Ez az átalakulás nem jelenti azt, hogy elveszítjük azt, amit a múzeumok mint fizikai helyszínek nyújtanak, amelyek az örökségről szóló ismereteket az anyagi tárgyak közvetítésével közvetítik. Ez azt jelenti, hogy a múzeumi világnak egy másik dimenzióját is ki fogjuk építeni: a digitális dimenziót”. Ez korántsem szünteti meg az egyes gyűjtemények, műtárgyak fontosságát, azonban a múzeum korábbi, tárgyközpontú felfogásától elmozdulunk egy, a közösségre (és korunkból fakadóan) a technikára építő nézőpont felé. Ez pedig számos kutatási irányra ad még lehetőséget a 21. századi múzeumot vizsgálók számára.

Irodalom

- Albrecht, Zs., Kempf, K., & Somogyi-Rohonczy, Zs. (2023). Digitalizáció, digitális múzeum és múzeumpedagógia kutatás. In Kempf, K., Polyák, Zs., Vincze, B., Pálkúti, A., & Patonai, G. (Szerk.), *A művészetpedagógia múltja és jelene – reformpedagógia, életreform, gyermekkultúra: 5. ELTE Művészetpedagógia Konferencia* (pp. 40–47). Magyarországi Reformpedagógiai Egyesület.
- Birch, J. (2018). Museum spaces and experiences for children – ambiguity and uncertainty in defining the space, the child and the experience. *Children's Geographies*, 16(5), 516–528.
- Berényi, M. (2024). A múzeumpedagógia online terei a COVID19-világjárvány idején. In Vincze, B., & Kempf, K. (Szerk.), *Változó világ – változó múzeumok* (pp. 83–105). ELTE Eötvös Kiadó.

- Castells, M. (2012). Múzeumok az információs korszakban. In Palkó, G. (Szerk.), *Múzeumelmélet. A képzeletbeli múzeumtól a hálózati múzeumig* (pp. 30–43.). Petőfi Irodalmi Múzeum – Ráció Kiadó.
- Ébli, G. (2005). *Az antropologizált múzeum*. Typotex.
- Frazon, Zs. (Szerk.). (2018). *...Nyitott múzeum... Részvétel, együttműködés, társadalmi múzeum*. Néprajzi Múzeum.
- Forgó, S., & Antal, P. (2015). *A pedagógus mesterség IKT alapjai*. EKF Líceum Kiadó.
- German, K. (2017). Részt venni és részt kérni a kortárs múzeum(ok)ban. In Ruttkay, Zs., & German, K. (Szerk.), *Digitális Múzeum. Múzeumi iránytű 12.* (pp. 24–39.). Moholy-Nagy Művészeti Egyetem – Szabadtéri Néprajzi Múzeum.
- Hackett, A., Holmes, R. & MacRae, C. (2020). *Working with Young Children in Museums: Weaving Theory and Practice*. Routledge.
- Joó, J. (2024). Módszertani változások a múzeumpedagógiában. Érzékelésfejlesztő múzeumi foglalkozások, avagy az affektív módszerhasználat a múzeumpedagógiában. In Vincze, B., & Kempf, K. (Szerk.), *Változó világ - változó múzeumok* (pp. 161–179). ELTE Eötvös Kiadó.
- Kempf, K., Vincze, B., & Németh, A. (2022). Museumspädagogik im digitalen Raum und die Pandemiezeiten – ihre transitiven Prozesse und Rituale. *Historia Scholastica*, (2), 145–170.
- Kempf, K., & Vincze, B. (2023). A múzeum és a múzeumpedagógia megváltozott szerepe. In Vincze, B., & Kempf, K. (Szerk.), *Változó világ - változó múzeumok* (pp. 107–129). ELTE Eötvös Kiadó.
- MacDonald, G., & Alsford, S. (1997). Conclusion: Toward the Meta-Museum. In Jones-Garmil, K. (Ed.), *The Wired Museum - Emerging Technology and Changing Paradigms* (pp. 267–278). American Association of Museums.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Az észlelés fenomenológiája*. L'Harmattan.
- Pomian, K. (2013). *Der Ursprung des Museums*. Verlag Klaus Wagenbach.
- Riviére, G. H. (1960). *UNESCO Regional Seminar on the Educational Role of Museums (Rio de Janeiro, 7–30, September 1958)*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000064490.locale=en>
- Ruttkay, Zs., & Bényei, J. (2021). *A Digitális Múzeum 10 éve. Tudásmenedzsment*, 22(2), 84–105. <https://journals.lib.pte.hu/index.php/tm/article/view/5002/4848>
- Soares, B.B. (2020). Defining the museum: challenges and compromises of the 21st century. *ICOFOM Study Series* 48(2), 16–32. <http://journals.openedition.org/iss/2325>
- Scheltjens, S. (2023). *The Art of Information and Data in Museums* [online előadás, 2023. szeptember 14.] <https://www.belvedere.at/en/discover/projects/getty-summer-institute-2023>
- Schweibenz, W. (2019). The virtual museum: an overview of its origins, concepts, and terminology. *The Museum Review*, 4(1). https://themuseumreviewjournal.wordpress.com/2019/08/02/tmr_vol4no1_schweibenz/
- Veres, B. (2019). Taktilis taktikák a kortárs kiállítási gyakorlatban. *Disegno: A designkultúra folyóirata*, 4(1–2), 22–37.

Changing museum, changing museum education? On the (post-COVID) digital museum and museum education

Abstract

The definition of the museum as an institution and, in relation to the field of museum education, has undergone significant changes in the last decades, with the outbreak of the COVID-19 pandemic bringing new expectations. With the improvement of the epidemiological situation, it has been possible to return to previous practices, but online space and interactive tools have remained an integral part of culture and education. How has this affected the (spatial) experience of a museum visit? What challenges have arisen, and what tools are available to museum educators in the post-COVID era? The paper briefly discusses the problems of current interpretations of the museum and provides an overview of selected literature and museum education programmes regarding the above raised questions.

digital, museum, museum education,
spatial experience, data

HABÓK ANITA^{1,2}, MAGYAR ANDREA², MOLNÁR GYÖNGYVÉR^{1,2}

¹ Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

² MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport

A tanulási stratégiák és az online olvasási stratégiák hatása a felsőoktatási tanulmányokat kezdő diákok szövegértés-fejlettségére

Absztrakt

A digitalizáció térhódításának köszönhetően a tudományosszövegekfeldolgozásáhozkapcsolódó hatékony stratégiák jelentős változáson mentek keresztül. Ennek következtében a felsőoktatási tanulmányi sikerességet ma már nagymértékben meghatározza, hogyan tudnak a tanulók online elérhető információkat feldolgozni. A kutatás célja kettős, egyrészt a felsőoktatásba belépő elsőéves egyetemi hallgatók tanulási, valamint digitális olvasás során alkalmazott stratégiái feltérképezése, másrészt ezen stratégiák szövegértési teljesítményükre gyakorolt hatásának elemzése. A vizsgálatban 1626 elsőéves egyetemi hallgató vett részt. Az „Online survey of reading strategies”, és a „Students characteristics as learner” kérdőív két tanulási stratégiatípusa került felvételre, továbbá a résztvevők megoldottak egy szövegértési tesztet is. Kutatásunk eredményei arra irányítják rá a figyelmet, hogy a tanulási stratégiák meghatározzák a digitális szövegek feldolgozásának sikerét, ezért a hatékony tanulási és online olvasási stratégiák használatának tanítása és gyakorlása elősegítheti a magas szintű szövegértést és hozzájárul az eredményes egyetemi tanulmányokhoz.

online olvasás, olvasási stratégiák,
tanulási stratégiák

Bevezetés

A digitalizáció új korszaka megváltoztatta a tudományos olvasás élményét (Furenes et al., 2021). A hagyományos nyomtatott szövegekhez képest az online szövegek gyakran rövidebbek, tömörebbek, több vizuális elemet tartalmaznak és struktúrájuk jellemzően változóbb. Emellett az online szövegek könnyebben hozzáférhetők, és nagyobb mennyiségben állnak rendelkezésre. Ezek a különbségek újabb olvasási készségeket és kompetenciákat igényelnek az olvasóktól. A hagyományos nyomtatott szövegek olvasásához elegendő lehet a szöveg értő olvasása, de az online szövegek olvasásához gyakran szükséges az információk gyors áttekintése, a szöveg és a képek közötti összefüggések megértése, valamint a különböző információforrások összehasonlítása (Delgado et al., 2018; Clinton, 2019; Freihat, 2022; Furenes et al., 2021).

A diákok tanulmányi sikerét nagymértékben befolyásolja az a képességük, hogyan tudnak információkat szerezni és feldolgozni online környezetben. Számos kutatás világított rá az olvasási stratégiák használatának fontosságára, amelyek nagyban meghatározzák az online szövegek megértését. Az olvasási stratégiák „az olvasók által a szövegértés javítása érdekében alkalmazott szándékos, tudatos eljárások” (Sheorey & Mokhtari, 2001, p. 433). Ezen jellemzők alapján a vonatkozó szakirodalom három fő típusba sorolja a stratégiákat. Az online globális olvasási stratégiák alkalmazása segíti az olvasás céljának megfogalmazását, használata támogatja az előzetes tudás hozzákapcsolását az olvasás során szerzett ismeretekhez, valamint segítségükkel lehetővé válik a szöveg tartalmának előrejelzése (Ahmadian & Pasand, 2017). Az online problémamegoldó olvasási stratégiák szerepe megjelenik az olvasási tempó megválasztásánál, a koncentráció intenzitásában, a grafikus szervezők használatának gyakoriságában, az olvasottak tartalmán való gondolkodásban, vagy az olvasottak kritikus értékelésében (Freihat, 2022; Jusoh & Abdullah, 2016; Manh Do & Le Thu Phan, 2021). Az online olvasást támogató stratégiák alkalmazása felfedezhető a szótárzás gyakoriságában, avagy a különböző

szövegfeldolgozó technikák alkalmazásában, mint a jegyzetelés, vagy az aláhúzás (Al-Seghayer, 2014, Liaw, 2017).

Az OECD PISA (2011) szerint a különböző tanulási stratégiák használata is determináns tényező az online térben való szövegértés terén. Az eredmények szerint elsősorban a kidolgozó és kontroll tanulási stratégiák használata függ össze az olvasási eredményekkel. A kidolgozó tanulási stratégiák olyan stratégiák, amelyeket az olvasó a szöveg megértése érdekében alkalmaz. Ezek közé tartozik például a szöveg fő gondolatának megértése, az összefüggések felismerése, a szöveg kritikus értékelése, valamint az új információk a már meglévő tudáshoz kapcsolása. A kontroll tanulási stratégiák olyan stratégiák, amelyeket az olvasó az olvasási folyamat irányítására alkalmaz. Ezek közé tartozik például a célok kitűzése, az olvasási időterv felállítása, a szöveg szerkezetének felmérése, valamint a szöveg nehézségének felmérése.

A kutatásunk célja ezen faktorok vizsgálata, specifikusan a felsőoktatásba belépő elsőéves egyetemi hallgatók tanulási stratégiáinak és online olvasási stratégiáinak feltérképezése, valamint ezek olvasás-szövegértési eredményükre gyakorolt hatásának elemzése. Hipotézisünkben abból indultunk ki, hogy a vizsgált változók jelentős hatást gyakorolnak a kezdő egyetemisták olvasás-szövegértési eredményre.

Elméleti háttér

Az online olvasás jellemzői

A tanulás egyre inkább kapcsolódik az online térhez a papíralapú tananyagok mellett. Az, hogy egy tanuló online környezetben hogyan boldogul, hogyan képes információt szerezni a különböző internetes információs forrásokból, valamint hogyan tudja ezeket feldolgozni, meghatározza tanulmányi sikerét. A digitalizáció új korszaka forradalmasította a tudományos olvasás élményét (Liu & Ko, 2019). Az online térben megjelenő szövegek azonban nagyban különböznek a hagyományos nyomtatott szövegektől, és ez jelentősen befolyásolja ezeknek a szövegeknek

a feldolgozási módját és az alkalmazott olvasási technikáját (Coiro, 2015). Míg a nyomtatott szövegek bizonyos állandóságra mutatnak, a digitális szövegek dinamikus, folyamatosan változó és nyitott rendszert alkotnak, amely napi rendszerességgel megváltozhat a design, a forma és a tartalom szempontjából (Coiro, 2009). A digitális szövegek nemcsak megjelenésükben, hanem használatukban is különböznek a nyomtatott szövegektől. Az eszközök kisebb mérete miatt az olvasó csak részleteket lát, ami folyamatos igazítást igényel az olvashatóság érdekében. A technikai fejlesztések ellenére a digitális szövegek képminősége már túlszárnyalja a nyomtatott változatokét (OECD, 2011). Másik jelentős különbség a digitális és a nyomtatott szöveg elrendezése. A digitális szövegek elrendezése rugalmasabb, nem követ lineáris struktúrát, és különböző méretekben jelenhetnek meg különböző médiumokban. Az oldalméret és lapszámozás előre nem tervezhető, de a digitális média segítségével könnyű navigálni az oldalak között (Dobler, 2015; OECD, 2021; Rouet & Potelle, 2005). A hiperlink a digitális szövegek egyik legjellemzőbb különbsége, amely új oldalakra navigálja az olvasót. A digitális felületek más dinamikus elemeket is lehetővé tesznek, mint például képek, grafikonok, animációk és videók (Dobler, 2015; OECD, 2011). Ezek a különbségek kihívásokat teremtenek az olvasás és navigáció terén, ugyanakkor új lehetőségeket nyitnak meg a tartalom integrálására és megértésére a digitális környezetben.

Online olvasási stratégiák

Az online tér specifikus jellemzői miatt az olvasóknak újabb, specifikusan az online térben alkalmazandó olvasási készségekre és kompetenciákra van szüksége (Chang et al., 2023). Online szövegek olvasásakor az olvasók gyakran a papíralapú szövegolvasási stratégiáikat adaptálják az online környezetbe, de új olvasási stratégiákat is kialakítanak magukban (Park & Kim, 2017). A hatékony olvasók többféle stratégiát alkalmaznak az online környezetben való olvasás során. A kompetens olvasók tudatában vannak az ablakok elrendezésének és mozgásának, kezelni tudják

a navigációs eszközöket, és probléma nélkül tudnak kezelni hiperszövegeket (Pazzaglia, Toso, & Cacciamani, 2008). Képesek nagy mennyiségű információval foglalkozni és kritikusan kezelik a különböző forrásokat (Coiro, 2015). Az online olvasási stratégiák mérésére egyik legszélesebb körben használt eszközt Anderson (2003) fejlesztette ki, aki az ESL (English as a Second Language, angol mint második nyelv) és EFL (English as a Foreign Language, angol mint idegen nyelv) kontextusokban alkalmazott stratégiák használatát vizsgálta. Az Online Survey of Reading Strategies (OSORS) a Mokhtari és Sheorey (2002) által kifejlesztett Survey of Reading Strategies (SORS) adaptált változata. Az olvasók stratégiahasználatát három típus szerint méri: globális, problémamegoldó és támogató stratégiák (Anderson, 2003; Mokhtari, Dimitrov, & Reichard, 2018). A mérőeszközt széles körben használták korábbi kutatásokban (pl. Al-Seghayer, 2014; Cheng, 2016; Freihart, 2022; Habók & Magyar, 2021; Habók, Oo, & Magyar, 2024; Jusoh & Abdullah, 2016; Manh Do & Le Thu Phan, Liaw, 2017, 2021; Yaghi, 2021). A legtöbben a problémamegoldó stratégiák leggyakoribb használatát tárták fel (pl. Freihart, 2022; Habók & Magyar, 2021; Habók, Oo, & Magyar, 2024; Jusoh & Abdullah, 2016; Manh Do & Le Thu Phan, 2021). A támogató stratégiák túlzott használatát ennél jóval kevesebb kutatás találta (Al-Seghayer, 2014), míg más kutatás nem fedezett fel szignifikáns különbséget a háromféle olvasási stratégia között (pl. Liaw, 2017).

Tanulási stratégiák

Az OECD PISA felmérés az olvasás-szövegértés mérésén túl arra is törekszik, hogy a résztvevő országok diákjainak iskolai és tanulási hozzáállásáról minél részletesebb képet kapjon a tanulás kognitív környezetén túlmenően (OECD, 2011, 2019, 2021). Az önszabályozott tanulás elméletét alapul véve a vizsgálat arra keres választ, hogy a diákok milyen mértékben képesek saját tanulási folyamataikat szabályozni, ami kulcsfontosságú a hatékony tanulás szempontjából, és az egész életen át tartó tanulás fontos feltétele (B. Németh & Habók, 2006;

Habók, 2017; Habók, Magyar & Molnár, 2022). Az OECD PISA-vizsgálatok először a 2000-ben megvalósuló mérés során vezették be a tanulási szokások vizsgálatát középpontba állító kérdőívet, amely a tanulási stratégiákra, a motivációra, az énképre és a tanulási helyzet preferenciájára vonatkozó kérdéseket tartalmazott, ezzel magába foglalta az önszabályozott tanulás azon területeit, amelyek közvetlen vagy közvetett módon a leggyakrabban képezik a vizsgálatok alapjait (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001; OECD, 2011). Ennek az eljárásnak az alapja az, hogy azok a diákok, akik pozitív énképpel rendelkeznek, kellően motiváltak, és a tanulási stratégiák széles skáláját alkalmazzák, nagyobb valószínűséggel válnak sikeres tanulókká, mivel elkötelezettek saját tanulmányaik iránt (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001). A nemzetközi nagymintás kutatásban alkalmazott kérdőív a tanulási stratégiák terén kognitív és metakognitív stratégiahasználatra vonatkozó kijelentésekre épült. A kognitív területen a memóriával kapcsolatos és a kidolgozó (elaborációs) stratégiák használatát mérte, míg a metakognitív területen a kontroll stratégiák alkalmazását vizsgálta. Az eredmények megerősítették, hogy a kognitív stratégiák közül a kidolgozó és a memorizáló tanulási stratégiák használata szoros kapcsolatot mutat az olvasási eredményekkel. A metakognitív stratégiákat esetében is bebizonyosodott, hogy a kontroll stratégiák alkalmazása is szorosan összefügg az olvasási sikerességgel (Habók, Magyar & Molnár, 2019; OECD, 2011; OECD, 2021).

Kutatás célja

A kutatásunk célja a felsőoktatásba belépő elsőéves egyetemi hallgatók online olvasási stratégiáinak, illetve tanulási stratégiatípusának (különös tekintettel a kidolgozó és kontroll stratégiákra) feltérképezése, valamint ezek olvasás-szövegértési eredményükre gyakorolt hatásának vizsgálata. Kiinduló hipotézisünk az volt, hogy a vizsgált változók hatást gyakorolnak a kezdő egyetemisták olvasás-szövegértési tesztteredményre.

Módszerek

Minta

A kutatásban 1626 elsőéves egyetemi hallgató (59% nő) vett részt. A mérőeszközöket online töltötték ki az eDia rendszerben (Csapó & Molnár, 2019) egy általuk választott időszámban az egyetemi számítógépes kabinetben.

Mérőeszközök

A kutatásban háromféle mérőeszközt alkalmaztunk. (1) Az online olvasási stratégiák használatát az Online Survey of Reading Strategies (OSORS; Anderson, 2003) kérdőívvel mértük. A 38 itemből álló kérdőív három területet tartalmazott, az online globális, problémamegoldó és támogató olvasási stratégiákat. A hallgatók ötfokú skálán adták meg válaszaikat. Példa: „Ha az online szöveg kezd nehezebbé válni, akkor újra elolvasom, hogy jobban megértsem.” A kérdőív megbízhatósága megfelelően alakult (Cronbach's $\alpha = 0,92$). (2) A PISA 2000 Student Characteristics as Learners (Artelt et al., 2003) kérdőívből a tanulási stratégiák két típusa, a kidolgozó és kontroll stratégiák (9 item) területe került a vizsgálatba. A hallgatók ez esetben is ötfokú skálán jelölték meg válaszaikat. Példa: „Amikor tanulok, végiggondolom, hogy a tananyag összhangban van-e azzal, amit már tudok.” A kérdőív reliabilitása közepesen alakult (Cronbach's $\alpha = 0,70$). (3) Az olvasás-szövegértés teszt folyamatos és nem folyamatos szövegekkel mérte a hallgatók olvasási eredményességét. A szövegek között tudományos, ismeretterjesztő és szépirodalmi szövegek voltak. A nem folyamatos szövegekhez ábrák, táblázatok értelmezése kapcsolódott. A feladatok minden esetben zártvégűek voltak, a résztvevőknek rádiógombra, szövegre kellett kattintani, vagy drag-and drop formában kellett válaszaikat megfelelő helyre illeszteni. A teszt 80 itemből állt, megbízhatósága elfogadható volt (Cronbach's $\alpha = 0,81$).

Eljárások

Klasszikus tesztelemzési módszerekkel az IBM SPSS Statistics 22.0 szoftver használatával

vizsgáltuk a használt mérőeszközökön elért átlagot és szórást. Korrelációs és útvonalelemzést futtattunk az IBMAMOS 24.00 szoftvercsomaggal a tanulási stratégiák, az online olvasási stratégiák és szövegértés közötti kapcsolatok kiderítésére. Az útvonalelemzés tekintetében a következő illeszkedésmutatókat használtuk: Chi-négyzet, komparatív illeszkedésmutató (CFI), Tucker-Lewis mutató (TLI) és normalizált illeszkedési mutató (NFI), közelítési négyzetes középérték hiba (RMSEA). A CFI, TLI és NFI illeszkedésmutatóknál a 0,90-es küszöbértéket használtuk, míg az RMSEA értéke esetében a 0,06-nál kisebb értékeket tekintettük elfogadhatónak. A fit index tekintetében elfogadtunk egy 0,08-nál kisebb értéket is (Kline, 2015).

Eredmények

Stratégiahasználat

A tanulási stratégiahasználatot tekintve a kontrollstratégiákat gyakrabban használják a hallgatók tanuláskor, mint a kidolgozó stratégiákat. A kontrollstratégiák esetében legmagasabb átlagot arra az állításra kaptuk, mely szerint a tanulók megpróbálnak rájönni arra, hogy mit nem értenek tanuláskor (M = 4,24; SD = 0,83). Ez a tevékenység a tanulók valamivel több mint 80%-ára jellemző vagy nagyon jellemző. Legalacsonyabb átlagot az önellenőrzésre vonatkozó állításra kaptuk (M = 3,82; SD = 1,07), azonban a tanulók majdnem 70%-a mindig vagy majdnem mindig végez önellenőrzést tanuláshoz kapcsolódóan. A kidolgozó stratégiákat tekintve, a tanulók válaszaik alapján a legmagasabb átlagot az információk egymáshoz kapcsolására vonatkozó állítás adta (M = 4,24; SD = 0,81). A tanulók több mint 80%-a alkalmazza ezt a tanulási tevékenységet. Alig található olyan tanuló, akire ez ne lenne jellemző. Az új tananyag és a korábban tanultak közötti összefüggés keresése valamivel ritkábban jellemző (M = 3,41; SD = 1,01), körülbelül a tanulók felére, azonban ez esetben is alig található olyan résztvevő, aki legalább néha ne végezne ilyen tevékenységet tanuláskor (1. táblázat).

Stratégiák	Átlag	Szórás
Kidolgozó stratégiák	3,86	0,64
Kontroll stratégiák	4,12	0,60
Online globális olvasási stratégiák	3,54	0,51
Online problémamegoldó olvasási stratégiák	3,84	0,50
Online támogató olvasási stratégiák	3,28	0,65
Olvasás-szövegértés teszt (%p)	73,72	9,97

1. táblázat. A mérőeszközök átlagai és szórásai

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. kidolgozó stratégia	1					
2. kontroll stratégia	0,38	1				
3. globális olvasási stratégia	0,41	0,40	1			
4. problémamegoldó olvasási stratégia	0,37	0,39	0,64	1		
5. támogató olvasási stratégia	0,25	0,29	0,52	0,49	1	
6. olvasás-szövegértési teszt	0,10	0,09	0,07	0,15	-0,12	1

2. táblázat. A stratégiák és az olvasás-szövegértési teszt korrelációs együtthatói

A korrelációs együtthatók szignifikancia-szintje minden esetben $p < 0,01$.

Az olvasási stratégiák közül leggyakrabban a problémamegoldó stratégiákat választják a résztvevő tanulók. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanulók leginkább a figyeléshez, koncentrációhoz kötik a stratégiatípus használatát (M = 4,41; SD = 0,73), vagyis ha nem tudják követni a gondolatmenetet, visszatérnek a szövegre, újraolvassák azt. A tanulók 90%-a válaszolta ezt. Legkevésbé a vizualizálás jellemző a tanulóira (M = 3,04; SD = 1,39), 40%-a a tanulónak jelölte meg válaszában, hogy mindig vagy majdnem mindig használ vizualizáló technikákat tanulása alatt.

A globális olvasási stratégiákra vonatkozóan megállapítható, hogy leginkább a tanulmányaikhoz kapcsolódóan olvasnak a tanulók (M = 4,04; SD = 0,96), valamivel kevesebb mint 80%-a a tanulónak adta meg ezt válaszként. Az írásos beszélgetésekhez kapcsolódó szövegek olvasása

legkevésbé jellemző rájuk (M = 2,53; SD = 1,41), ezt a tevékenységet a tanulók 40%-a teszi mindig vagy majdnem mindig a válaszok alapján. A támogató olvasási stratégiákat tekintve a tanulóira a leginkább az jellemző, hogy elgondolkodnak az olvasottakon (M = 4,31; SD = 0,74). Valamivel több mint 80%-a résztvevőknek számolt be erről. Az olvasás-szövegértést támogató stratégia, mely szerint a tanulók kinyomtatják a szöveget és nyomtatott formában dolgoznak a szöveggel, például aláhúzzák a fontos részeket, a legritkábban fordul elő ebben a stratégiatípusban. Valamivel több mint 30%-a tanulónak jelölte meg válaszként, hogy mindig vagy majdnem mindig alkalmazza ezt (M = 2,74; SD = 1,49).

Úteltetés

A minta online olvasási stratégiáinak és a két tanulási stratégia-típusának (a kidolgozó és

kontroll), valamint az olvasás-szövegértési eredményei közötti összefüggését korrelációs-vizsgálattal tártuk fel, majd a stratégiák olvasás-szövegértési eredményre gyakorolt hatását útelemzéssel vizsgáltuk.

A korrelációs elemzés minden esetben mutatott szignifikáns összefüggést a változóink között (2. táblázat). Legmagasabb korrelációs együttható az online olvasási stratégiák között mutatkozott ($r = 0,64 - 0,49$). A kidolgozó és kontroll stratégia a globális olvasási stratégiákkal jelezte a legerősebb szignifikáns kapcsolatot ($r_{\text{kidolgozó}} = 0,41$; $r_{\text{kontroll}} = 0,40$). Az olvasás szövegértés teszt eredményei viszonylag alacsony, de szignifikáns korrelációs kapcsolatot jeleztek a stratégiákkal. E változó legmagasabb összefüggése a problémamegoldó stratégiákkal volt megfigyelhető ($r = 0,15$).

Az útvonalelemzés során feltárt eredmények az 1. ábrán szereplő mérési modell illeszkedését igazolták (Chi-square=9,066; df=3; $p=0,028$; CFI=0,998; TLI=0,985; NFI=0,997; RMSEA=0,035). Ez alapján a tanulási stratégiák két típusa, a kidolgozó és a kontroll stratégiák egyaránt szignifikáns hatással vannak az online olvasási stratégiákra, és így közvetett módon a szövegértési teszten elért eredményekre. Az online problémamegoldó olvasási stratégiának szignifikáns hatása van az olvasás teszten elért eredményre ($\beta = 0,32$), míg a támogató olvasási stratégia negatív hatását figyelhetjük meg ($\beta = -0,30$). Ennek az lehet a magyarázata, hogy a tesztmegoldás során nem volt lehetőség olvasást támogató olvasási stratégiák használatára. Így azoknak a résztvevőknek, akiknek erre szükségük lett volna a magasabb szövegértési teljesítmény eléréséhez, nem használhattak online plusz segítséget és ez befolyásolhatta eredményességüket. Azok a tanulók, akik a problémamegoldó stratégiákra jobban támaszkodnak, jobb eredményt tudtak elérni az online szövegek értelmezése terén.

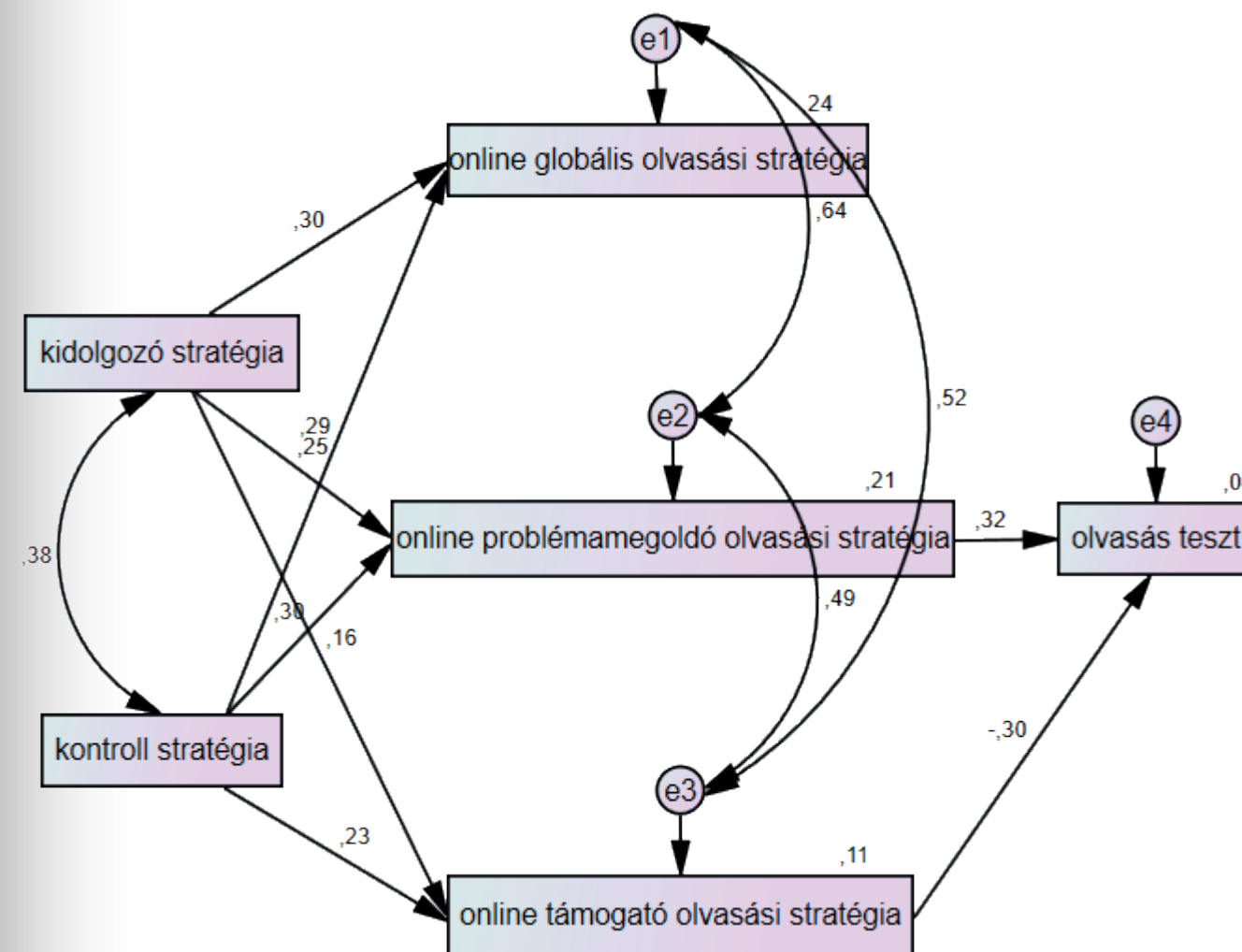
Összegzés

Kutatásunk célja a felsőoktatásba lépő elsőéves egyetemi hallgatók tanulási és online olvasási

stratégiáinak feltérképezése volt, továbbá ezen változók hatását elemeztük a szövegértési eredményekre. A vizsgálatunkban résztvevő elsőéves egyetemi hallgatók eredményei szerint a tanulók tanulási stratégiái meghatározzák az online olvasási stratégiák választását. A tanulási stratégiák közül a kontrollstratégiák használata magasabb arányú, mint a kidolgozó stratégiáké, mely tendencia megegyezik korábbi kutatási eredményeinkkel (B. Németh & Habók, 2006; Habók, Magyar & Molnár, 2019). Az olvasási stratégiák közül a leggyakrabban a problémamegoldó stratégiákat használják a résztvevő tanulók. Így eredményeink összhangban vannak más kutatások eredményeivel, melyek szintén a problémamegoldó stratégiák gyakori használatát találták (Freihat, 2022; Habók & Magyar, 2021; Habók, Oo, & Magyar, 2024; Jusoh & Abdullah, 2016; Manh Do & Le Thu Phan, 2021).

Eredményeink általánosíthatóságának azonban vannak korlátai. Egyrészt a hallgatók a kérdőívek állításaira önbevallás alapján válaszoltak. Az, hogy valóban használnak-e egy-egy stratégiát, vagy csak úgy érzik, hogy használják, nem feltétlenül jelenik meg az eredményekben. Másrészt a hallgatók közül nem mindenki vett részt a mérésben, így tudományterületenkénti jellemzőket nem állt módunkban vizsgálni. Harmadrészt azt is érdemes lenne monitorozni, hogy a hallgatók a kapott hallgatói visszajelzés alapján hangsúlyt helyeznek-e saját fejlesztésre, keresik-e azokat a szabadon választható kurzusokat, amelyek a tanulásukban segítséget nyújtanak és kapcsolódnak az olvasás-szövegértés fejlesztéséhez, tudatosan ráirányítva a figyelmet az egyes stratégiák szerepére.

A vizsgált online olvasási stratégiák közül a problémamegoldó olvasási stratégia hatott legnagyobb mértékben az olvasás teszt eredményére. Ezek az eredmények alátámasztják annak a jelentőségét, hogy a hatékony tanulási és online olvasási stratégiák használatának tanítása, tudatosítása és gyakorlása elősegítheti a magas szintű szövegértést online környezetben, valamint hozzájárul az eredményes egyetemi



1. ábra. A tanulási és online olvasási stratégiák olvasás-szövegértés teszteredményre gyakorolt hatásának mérési modellje

tanulmányokhoz (Coiro, 2015; Pazzaglia, Toso, & Cacciamani, 2008).

Támogatás

A kutatást az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázata (KOZOKT2021-16) és az OTKA K135727 projekt támogatta.

Irodalom

Ahmadian, M., & Pasand, P. G. (2017). EFL learners' use of online metacognitive reading strategies and its relation to their self-efficacy in reading. *The Reading Matrix: An International Online Journal*,

17(2), 117–132.

Al-Seghayer, K. (2014). The impact of gender and reading proficiency level on online reading strategies employed by EFL learners. *Journal of Educational Sciences*, 26(2), 493–509.

Anderson, N. J. (2003). Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1–33.

Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. és Peschar, J. (2003). *Learners for life, student approaches to learning, Results from PISA 2000*. OECD.

B. Németh, M., & Habók, A. (2006). A 13 és 17

- éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, 106(2), 83–105.
- Chang, L., Wang, Y., Liu, J., Feng, Y. & Zhang, X. (2023). Study on factors influencing college students' digital academic reading behavior. *Frontiers in Psychology*, 13:1007247. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1007247>
- Cheng, R. T. J. (2016). Reading online in foreign languages: A study of strategy use. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(6), 164–182. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i6.2567>
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288–325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Coiro, J. (2009). Rethinking Reading Assessment in a digital age: How is reading comprehension different and where do we turn now? *Educational Leadership*, 66(6), 59–63.
- Coiro, J. 2015. Purposeful, critical, and flexible: Vital dimensions of online reading and learning. In R. J. Spiro, M. DeSchryver, M. S. Hagerman, P. M. Morsink, and P. Thompson (Eds.) *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices*, (pp. 53–64). New York: Routledge.
- Csapó, B., & Molnár, G. (2019). Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia system. *Frontiers in Psychology*, 10(1522), <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01522>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Dobler, E. (2015). E-textbooks: A personalized learning experience or a digital distraction? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(6), 482–49. <https://doi.org/10.1002/jaal.391>
- Freihat, N. M. (2022). University EFL students, metacognitive online reading strategies and their reading performance on screen and on paper. *International Journal of Learning and Development*, 12(4), 44–63. <https://doi.org/10.5296/ijld.v12i4.20451>
- Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. G. (2021). A Comparison of Children's Reading on Paper Versus Screen: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483–517. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>
- Habók, A. (2017). *A tanulás tanulása*. Budapest. Gondolat Kiadó.
- Habók, A., & Magyar, A. (2021). Tanárszakos hallgatók angolnyelv-tanulási és online olvasásstratégia-használata közötti összefüggések. *Neveléstudomány, Oktatás Kutatás Innováció*, 9(1). 48–59. <https://doi.org/10.21549/NTNY.32.2021.1.5>
- Habók, A., Magyar, A., & Molnár, G. (2019). A magyar diákok tanulási stratégiáinak változása az iskolába lépéstől az egyetemi tanulmányokig. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 53–73. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.1.53>
- Habók, A., Magyar, A., & Molnár, G. (2022). English as a foreign language learners' strategy awareness across proficiency levels from the perspective of self-regulated learning meta-factors. *Frontiers in Psychology*, (13: 1019561), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1019561>
- Habók, A., Oo, T. Z. & Magyar, A. (2024). The effect of reading strategy use on online reading comprehension. *Heliyon*, 10(2), e24281, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24281>
- Jusoh, Z., & Abdullah, L. (2016). Online survey of reading strategies (OSORS): Students' online reading in academic context. *Malaysian Journal of Distance Education*, 17(2), 67–81. <https://doi.org/10.21315/mjde2015.17.2.5>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*, 4th Ed. Guilford.
- Liaw, M. L. (2017). Reading strategy awareness training to empower online reading. *The English Teacher Journal*, 18, 133–150.
- Liu, I. F. & Ko, H. W. (2019). Roles of paper-based reading ability and ICT-related skills in online reading performance. *Reading and Writing*, 32(4), 1037–1059, <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9892-z>
- Manh Do, H., & Le Thu Phan, H. (2021). Metacognitive awareness of reading strategies on second language Vietnamese undergraduates. *Arab World English Journal*, 12(1), 90–112. <https://doi.org/10.24093/awej/vol12no1.7>
- Mokhtari, K., Dimitrov, D. M., & Reichard, C. A. (2018). Revising the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS) and testing for factorial invariance. *Studies in Second Language Learning and Teaching Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts*, 8(2), 219–246. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.3>
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2–11.
- OECD (2011). *PISA 2009 Results: Students on line: Digital technologies and performance (Volume VI)*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do, PISA*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing literacy skills in a digital world, PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Park, H. R. & Kim, D. (2017). English language learners' strategies for reading online texts: Influential factors and patterns of use at home and in school. *International Journal of Educational Research*, 82(1), 63–74. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.01.002>
- Pazzaglia, F., Toso, C., & Cacciamani, S. (2008). The specific involvement of verbal and visuospatial working memory in hypermedia learning. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 110–124. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00741.x>
- Rouet, J.-F. & H. Potelle (2005). Navigation principles in multimedia learning. In R.K. Mayer (ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 297–312), Cambridge University Press.
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431–449. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00039-2)
- Yaghi, E. T. (2021). The impact of metacognitive online reading strategies on online reading disposition of Saudi EFL learners. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Covid 19 Challenges*, (1), 364–380. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid.27>

The impact of learning strategies and online reading strategies on the text comprehension achievement of students starting higher education

Abstract

Due to the explosion of digitisation, effective strategies for processing scientific texts have undergone a major change. As a result, academic success in higher education is now largely determined by how students can process information available online. The aim of our research is to investigate two types of learning strategies of first-year university students entering higher education: elaboration and control strategies, online reading strategies, and their impact on reading comprehension performance. The study involved 1626 first-year university students. From the Online Survey of Reading Strategies and the Students characteristics as learner questionnaire, statements on two types of learning strategies, elaboration and control strategies, were collected, and participants also completed a reading comprehension test. The results of our study highlight that learning strategies determine the success of online text processing, therefore, teaching and practicing effective learning and online reading strategies can promote high levels of text comprehension and contribute to successful academic studies.

online reading, reading strategies,
learning strategies

CSEREKLYE ERZSÉBET

ELTE PPK, Interkulturális Pszichológiai és
Pedagógiai Intézet

„Sikerült őket meggyőzőn arról, hogy én egy nagyon érdekes kutató lehetek”: A doktori hallgatók szakmai szocializációjáról

Absztrakt

A doktori fokozat felé haladó hallgatók szakmai szocializációja fluid jelenség (Weidmann, 2020), kezdete jóval megelőzi a doktori képzés kezdetét, és nem feltétlenül zárul le közvetlenül a fokozat megszerzésével. A kutatásban 18 magyar doktori hallgatóval és frissen fokozatot szerzett kutatóval készült félig strukturált interjú, amelyben a doktori folyamatuk során megélt tapasztalataikról beszéltek. A tanulmány ezen interjúk alapján mutatja be a doktori fokozatszerzéshez kapcsolódó szocializációs folyamat több dimenzió is átívelő motívumait, mint a család szerepe, a témaválasztás és a folyamat sikerének összefüggései, a témavezető és a mentor szerepkörei, valamint a fiatal kutatók jövőképe.

doktori folyamat, doktori hallgatók
szakmai szocializációja, karrierutak,
család, témaválasztás

Szakmai szocializáció a doktori folyamat során

A doktori fokozat felé haladó hallgatók szakmai szocializációja több térben, hosszú időn át megjelenő folyamatszerű jelenség (Weidmann, 2020), amely a személyes közösségek, a felsőoktatási tér és az egyetemen kívüli szakmai közösségek, mint szocializációs dimenziók folyamatos interakciójában zajlik. Kezdeté jóval megelőzi a doktori képzés kezdetét, és nem feltétlenül zárul le közvetlenül a fokozat megszerzésével. Mindhárom dimenzióban számos szocializációs tér jelenik meg, a doktori hallgatók a szocializációjuk folyamata során ezeket a tereket ismerik meg és lakják be, ott személyes és szakmai kapcsolatokat alakítanak ki és ezeket beépítik a saját szakmai működésükbe. A doktori fokozat megszerzése önfejlesztési folyamat is, amely során a hallgatók a doktori fokozattal asszociált kompetenciákra tesznek szert (Platow, 2012).

Jelen kutatás célja annak feltárása, hogy a Magyarországon doktori képzésben részt vevő hallgatók és frissen fokozatot szerzett kutatók narratívájában hogyan jelennek meg a doktori folyamat sikerességét befolyásoló tényezők.

A személyes közösségek

A személyes közösségek dimenzióján belüli terek vizsgálatának leginkább feldolgozott témaköre a család és az etnikai csoporthoz tartozás hatásainak vizsgálata.

Szülői család

A 2000-es évektől kiemelt hangsúlyt kapott a szülők a felsőoktatásban zajló folyamatokba való bevonódásának vizsgálata (Howe 2016). Kiyama (2018) szerint a kutatások elsősorban a felső középosztály viselkedési mintázatait vizsgálják, kevés figyelem jut az első generációs, az alacsony jövedelmű, és a nem domináns csoportokhoz tartozó családok vizsgálatára. Weintraub (2020) a család szerepét vizsgálva azt találta, hogy az egyetemi tanulmányok során a családdal való

kapcsolattartás segíti a sikeres integrációt és szakmai fejlődést.

Társadalmi sokféleség

Az etnikai és kulturális háttér szerepét vizsgáló kutatások elsősorban a felsőoktatásba való bejutást és az ott tapasztalt diszkriminációt vizsgálják (Villalpando 2002, Ramirez 2014). Hurtado és mtsi. (1996) kutatásukban úgy találták, hogy a kisebbségekhez tartozó diákok beilleszkedésének sikerét a felsőoktatásban kevésbé a családi háttér, sokkal inkább az egyetemen belül kapott támogatás (pl. adminisztratív és egyéb szolgáltatások) határozza meg, ezt később Villalpando (2002) és Weintraub (2020) eredményei is megerősítették. Gay (2004) szerint a kisebbségekhez tartozó doktoranduszok személyes indíttatású kutatási érdeklődését sokkal inkább megkérdőjelezi az intézmények különböző fórumain, gyakran olyan tanácsokat kapnak, amik a saját érdeklődésüktől eltéríti őket, és ezek a hallgatók sokszor magukra maradnak.

Saját család

A doktori hallgatók jelentős részének a hallgatói szerep mellett a családban is be kell tölteniük a szerepüket, ami belső feszültségekhez és szerepkonfliktusokhoz vezet (Rockinson-Szapkiw 2019). Reilly és Fitzpatrick (2009) eredményei szerint a doktori hallgatók 37.2%-a számára a legtöbb stressz a családdal és barátokkal való kapcsolatokhoz köthető. Breitenbach és munkatársai (2019) kutatási szerint azok a doktori hallgatók, akik úgy érezték, hogy a családjuk támogatja őket, a család támogatását elsősorban a társas támogatásként (pl. feltétlen szeretet, motiváció) határozták meg. Ezzel szemben azok a hallgatók, akik nem, vagy csak kis mértékben tapasztaltak támogatást a családjuk részéről, azt fogalmazták meg, hogy a családjuk nem értette a doktori fokozat értékét, nem tartották jó befektetésnek, úgy érezték elveszi a családtól az időt, így a doktori képzés növelte a családon belüli stresszt.

A felsőoktatás mint a szakmai szocializáció egy dimenziója

Témavezető

A doktori hallgatók szakmai szocializációjának folyamata során a témavezető szerepe elsődleges a lemorzsolódás megelőzésében, és a doktori folyamat sikeres befejezésében (Kiley 2011). A témavezető szerepe túlnyúlik a doktori folyamat hosszán, a doktori iskolába lépés előtt megkezdődik és a fokozatszerzés utánra is kihat, hiszen sokszor a témavezetők azok, akik munkához segítik a hallgatóikat (German et al., 2018). Platow (2012) eredményei alapján a jó kapcsolat a témavezetővel megrövidíti a fokozatszerzés és a munkába állás idejét is. A témavezető és a doktori hallgató elégtelen vagy rossz kapcsolata megnyújthatja a doktori fokozatszerzés idejét és vezet a doktori hallgatók lemorzsolódásához (Sinady et al., 2009), veszélybe sodorhatja a kutatás megvalósulását és a publikációk megjelenését, illetve a hallgatók ilyenkor magas stresszt és sokszor egészségi problémákat is tapasztalnak (Helfer, 2019).

Mentorálás

A mentori és témavezetői szerepet a doktori hallgatók szakmai fejlődésével foglalkozó szakirodalom gyakran összemosza (Barnes & Austin, 2009). A mentorálást ebben a kutatásban a témavezetői tevékenységet kiegészítő, más oktató, kutató által önkéntesen adott szakmai támogatás és segítség jelentésben értelmezem. A mentor nem tud hivatalos ügyekben eljárni a doktori folyamat kapcsán, ugyanakkor sokszor mély, bizalomteli, támogató kapcsolat alakul ki a mentor és a hallgató között, amely végigkíséri a doktori folyamatot (Nettles & Millet, 2006). A mentori kapcsolat segíti a doktori folyamat befejezését, csökkenti a hallgatók magányérzetet és segíti a karrierépítést (Carpenter et al., 2015).

Az egyetemi és a tudományos közösség

Ahhoz, hogy a doktori folyamatot sikerrel bejárassák, a doktori hallgatóknak meg kell ismernie az egyetem és a tudományos közösség

működési módját és étoszát. Ezek nagy része íratlan szabály, amelyet a tudományos közösség és az egyetem tagjai formálnak és tartanak fenn (Austin, 2002). Pyhäntö és munkatársai (2009) eredményei szerint a doktori hallgatók mintegy harmada nem érzi úgy, hogy része lenne a tudományos közösségnek, bár ezt befolyásolja a tudományterület működési módja, például, hogy a kutatásokat kutatócsoportok végzik-e vagy jellemzően egyedül dolgoznak a tudósok.

A doktori hallgatók szakmai szocializációjának fontos része az egyetemi munka összetett mivoltának megismerése: az oktatói, kutatói, adminisztratív és egyéb feladatok, mint pl. az egyetemen kívüli szereplőkkel való kapcsolat fenntartása, és a vezetői szerep (Sutherland, 2018). A doktori iskolák egyik fontos funkciója a jövő oktatóinak képzése, a kutatói, oktatói és kutató-oktató munkakörök betöltéséhez szükséges készségek kialakítása. Az ezekre való felkészítés és a tudatos választás segítése komplex rendszert feltételez, amely hozzájárulhat a tudományterületek közti együttműködésre való készség kialakításához, a saját tudományterület felsőoktatás-pedagógiai hagyományainak kritikai szemléletéhez, valamint fejleszti az együttműködés készségét és a kollegialitás érzését (Dorner & Kumar, 2022).

Nyitás a tudományos közösségen kívüli szakmai közösségek felé

A doktori fokozat megszerzése után a fiatal kutatók nagy része nem, vagy csak részben marad tudományos pályán: sokan a közigazgatásban, a civil vagy a for-profit szektorban folytatják pályájukat (Neumann, 2009). Kim és munkatársai (2019) szerint a doktori programok strukturális jellemzői nagyban meghatározzák, hogy a fokozatot szerzett kutatók melyik szektorban folytatják pályájukat. Komoly probléma, hogy azok a doktori képzések, amelyek intenzíven együttműködnek az ipar vagy az üzleti szféra szereplőivel, könnyen elveszítik kutatásaik függetlenségét (Altbach, 2006).

O'Meara és munkatársai (2014)

természettudományi területeken működő doktori iskolákat vizsgáló kutatásukban öt módot találtak, amivel a doktori képzés támogatni tudja a hallgatók elhelyezkedését: „(1) a többféle karrierút ösztönzése és legitimálása, (2) strukturált lehetőségek biztosítása a tanulók számára a készségek gyakorlására és a különböző munkakörnyezetek megtapasztalására, (3) erőforrások (pénzügyi támogatás és információ) biztosítása, (4) a hálózatépítés elősegítése, és (5) mentorálás és útmutatás nyújtása” (p. 164.).

A doktori hallgatók már a tanulmányaik kezdetétől változatos karrierutakban gondolkodnak, terveikben a tudományos munka, az egyéb szektorok és a kettő kombinációja is megjelenik (McAlpine, 2012).

A kutatás módszertana

A kutatási kérdések

A kutatás a szakirodalom alapján megfogalmazott kutatási kérdései az alábbiak:

- Mikor kezdődik és meddig tart a Magyarországon tanuló doktori hallgatók szakmai szocializációjának folyamata?
- Milyen jelentős színterek és szakaszok írhatók le a fenti folyamatban?
- Milyen fordulópontok, változást előidéző, jelentős mérföldkövek azonosíthatók a fenti folyamat során?
- Milyen karrierutakat terveznek a doktori hallgatók és a frissen fokozatot szerzett kollégák?

A kutatás szerkezete

A kutatás három részből áll: 2023-ban 30 interjú készült magyar és nemzetközi doktori hallgatókkal¹, akik magyar doktori iskolákban tanulnak. A tanulmány a 18 interjút tartalmazó

¹ A kutatás kvalitatív részében egy nigériai hallgatókból álló almintával is készült interjúk, angol nyelven. Ezeket az interjúkat Hanis Kakaba Habila kutatási asszisztens vette fel, és szakdolgozatában külön elemzi. A magyar és a nemzetközi minta eredményeit összehasonlító szempontú elemzés pedig a következő fázisban készül el.

magyar minta adatainak elemzésére épül.

Az interjú adatfelvétel után a kutatás 2023 tavaszán zajló fázisában a kvantitatív kutatási rész előkészítése folyik, skálaválást végzünk munkatársaimmal, ez után kerül majd sor a kérdőíves adatfelvételre, várhatóan 2025 elején.

A kutatást az ELTE PPK Kutatásetikai bizottsága hagyta jóvá, 2023. március 29-én, az engedély száma: 2023/233.

Toborzás

A magyar nyelven tanuló doktori hallgatók toborzása doktori.hu nyílt adatbázisa alapján került megvalósításra. A doktori folyamat különböző szakaszaiban levő és 2023-ban végzett kollégákat kerestem meg, szakterületüket és nevüket a doktori.hu adatbázisa alapján azonosítottam, majd internetes kereséssel kutattam fel e-mailes elérhetőségüket. 257 személyes emailt küldtem ki, kb. 10% válaszolt. A felkérő levélben röviden vázoltam a tervezett interjú célját és a főbb témaköröket.

Azokat a potenciális válaszadókat, akik az előzetesen kiküldött témakörök közül nem mindegyikre vállalták a válaszadást, nem vontam be a kutatásba. 6 olyan válaszlevél is érkezett, amelyben a megszólítottak elzárkóztak a válaszadástól. Az elzárkózás okai között szerepelt, hogy a doktori folyamat „túl traumatikus élményt jelentett”, „nem szeretné rossz színben feltüntetni a képzést”, vagy „már továbblépett, nem szeretne életének erről a szakaszáról beszélni”.

Végül összesen 18 magyar nyelvű interjú készült, változatos tudományterületeken (agrár-, bölcsész-, hit-, jog-, műszaki-, orvos-, sport-, társadalom- és természettudományi területekről, valamint művészeti képzésben tanuló vagy ott 2023-ban fokozatot szerzett kutatókkal).

Adatgyűjtés és feldolgozás

Az interjúk online, a TEAMS alkalmazás használatával kerültek felvételre, időtartamuk mediánja 1,5 óra, de voltak rövid, 40 perces,

és hosszú, 3 órás interjúk is. Az átírás az AIrite program segítségével készült, amit kézi javítás és anonimizálás követett. Az anonimizálás folyamata rendkívül szigorú volt. Mivel az egyes tudományterületek alapján könnyen beazonosíthatóvá váltak volna a hallgatók, minden olyan szövegrészletet, amely a válaszadót a tudományterülete alapján beazonosíthatóvá tette volna, anonimizálni kellett. Az anonimizált szövegrészleteket az alábbi módon jelöltem:

„Tehát, hogy ott találkoztam mondjuk így [#tudományterület]-en kívül [#másik egyetem neve]-s emberekkel.” (005, doktori hallgató, nő²)

Az interjúk átírtait deduktív tematikus elemzéssel vizsgáltam, amely lehetővé teszi az adathalmaz kutatói döntésnek megfelelően fókuszált elemzését és az ismétlődő mintázatok felismerését. Mivel a kutatás koncepciója Weidmann (2000) modelljére és a szakirodalomban megjelenő témakörökre épült, az első elemzés során ebben az elméleti keretben értelmeztem a kapott adatokat.

Az adatok feldolgozását MaxQDA szoftverrel végeztem, az 1. képen egy interjú kódvonalát mutatom be, az alkalmazott főbb kategóriákkal.

Eredmények

A felvett interjúk témagazdagsága jóval meghaladta az előzetes várakozásokat. Az eredmények közt azokat a motívumokat mutatom be, amelyek a Weidmann (2020) által leírt szakmai szocializációs dimenziók közt átívelnek, azokat összekapcsolják.

Személyes közösségek és motiváció

A származási család esetében nagy különbség mutatkozott az első generációs doktori hallgatók, akik néhány esetben első generációs diplomások is voltak, és a már nagyobb akadémiai rutinnal rendelkező családokból származó hallgatók

² Az interjúrészletek végén a szám az interjú kódját jelzi, a hallgató/PhD megjelölés azt, hogy a válaszadó még fokozatszerzése előtt állt-e, vagy már megszerezte a doktori fokozatot, valamint jelölöm a válaszadó nemét is (férfi/nő).

útvonalai és szocializációs térhasználatuk között.

A tudományos területen tevékeny szülők motivációt jelentenek a doktori folyamatba való belépésre, a tudományos fejlődés a személyes kiteljesedés tereként jelenik meg a narratívákban.

„Én alapvetően 25 éve egy [#cég típusa]-t vezetek, és azt gondoltam, ilyen [#interjúalany kora] évesen, hogy mi lenne, ha elindulnék a tudományos pálya felé. Nyilván ennek a családban van hagyománya, édesapám professzor, igaz, ő [#másik tudományterület]-en.” (003, hallgató, nő)

Kevésbé gyakori, de kifejezetten az első generációs doktori hallgatók esetében jellemző motívum, hogy a tanulást, a tudományos tevékenységet transzformatív társadalmi cselekvéshez vezető útként értelmezik, amelynek témája sokszor gyerekkori tapasztalatokban, családi traumákban gyökerezik:

„van egy gyerekkori élményem is, ez itt később realizálódott, hogy azért valószínűleg ez is befolyásolt [...] van egy ilyen élményem, egy ilyen ösémény, hogy mindig van valami, ahonnan kilógok. A gimnáziumban pedig ez annyi volt, hogy az osztályfőnököm eléggé rasszista beállítottságú volt, és a [#csoport] diákokat egy év alatt eltávolította az osztályunkból. És akkor én igazából ezzel kapcsolatban kezdtem el jobban, így csatlakoztam rá erre az útra” (007, hallgató, nő)

„engem is, meg a testvéreimet is elég sok bántás érte azért, mert tök kevés a pénze a családnak, és ráadásul apukám elvégezett egy képzést, aminek nem emlékszem pontosan a végére, de otthon sokat beszélgettek a szüleim, és akkor ez így olyannak tűnt, hogy egy jó eszköz arra, hogy akkor lehet valamit csinálni.” (015, PhD, férfi)

A fenti szövegrészletekben megjelenő, a család, gyerekkor, kisebbségi csoporthoz (etnikai csoport, vallás, SES, szexuális orientáció jelentek meg az interjúkban) tartozás szerepét a doktori fokozatszerzéshez vezető folyamat szerves részeként tekintő narratívák megerősítik, hogy a folyamat jóval korábban kezdődik, mint maga a

képzés.

A származási család általában kifejezetten támogatja a doktori folyamat során a hallgatókat, lehetőségeikhez mérten. Ez a támogatás széles skálán mozog, az elfogadástól, a megértésen és megbeszélésen át az anyagi támogatásig.

„A család még mindig támogatott, a családnál néha olyan volt, hogy én mondtam már nekik, hogy elegendem van az egészből, és hogy néha elgondolkodok, főleg, amikor komplex vizsga volt, meg a műhelyvitára kellett összerakni az anyagot, hogy ér-e ez ennyit.” (013, PhD, férfi)

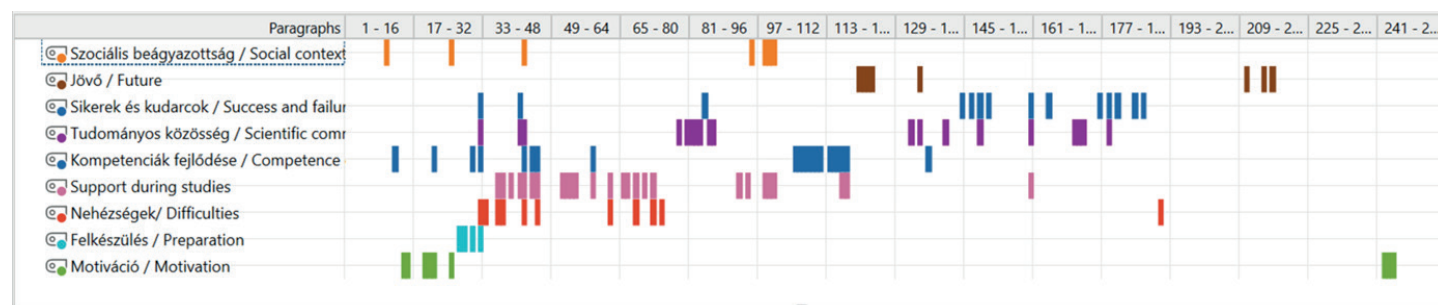
A saját család működtetése, az anyagiak és az idő megteremtése nagyobb erőfeszítést, tudatos odafordulást kíván a doktori folyamatban részt vevőktől. A folyamat a család jellegétől függően változatos lehet, megjelenik a család aktív bevonása a doktori projektbe, de egyfajta bikulturális identitás is, ahol a doktori hallgató folyamatosan kódváltásra kényszerül, ami zavarja és késlelteti a doktori folyamatot.

„És akkor, mondjuk, egy ilyen otthoniakkal folytatott beszélgetés után ülj le a gép elé, és akkor dolgozzál a kéziratodon. Miközben, hogyha mondjuk a doktori iskolából kimozdulva a könyvtárba mennél, vagy az íróasztalodhoz ülnél közvetlenül, akkor lehet, hogy sokkal termékenyebb, vagy értékesebb gondolatokat tudnál megalkotni. Tehát nekem mindig ez volt a dilemmám.” (001, PhD, férfi)

A felsőoktatási dimenzió nagy dilemmája: a témaválasztás és a szakmai támogatás

Az elemzés során nagyon erős mintázat rajzolódott ki a témaválasztás ideje, módja és a doktori folyamat sikeressége és a kutatói pályán maradás közötti kapcsolatokra vonatkozóan.

A témaválasztás folyamatában fontos tényező a hallgató személyes érdeklődése, és korábbi tevékenységei. Ha a hallgató tanulmányaitól független helyzetben (munkahely, civil szerepvállalás, hobbi) már aktívan foglalkozott a témával, nem került elő a kutatási témától



1. kép. A kódolás főkategóriái és azok elhelyezkedése egy interjúban

való elidegenedés jelensége az interjúban. Amennyiben a témát ilyen előzmények nélkül, mások ajánlására választotta, esetleg a konzulens kutatásába kapcsolódott be, megjelent annak a motívuma, hogy akár képzés során, akár a fokozat megszerzése után a válaszadók szeretnék maguk mögött hagyni a doktori dolgozat kutatási témáját.

„Én egy másfajta témával szerettem volna foglalkozni alapvetően. Ugye a [#témakör1] a kedvenc témaköröm. De a témavezető mondta, hogy ő szerint sokkal jobb lenne [#témakör2]-vel foglalkozni, mert akkor volt egy ilyen nagy botrány, és akkor ezen a vonalon indult el a kutatás. És amúgy igaza lett, mert akkor ez a [#témakör 2], ez nagyon-nagyon népszerű volt, és így ajánlották a dolgot, így is meg átvitt értelemben is. [...] kicsit az az igazság, most ezt így a jegyzőkönyvnek mondom, mostanában kezdem elengedni ezt a területet. [...] én igazából másfél éve folyamatosan fel akarok mondani” (006, PhD, férfi)

Ahol a témaválasztás korábbi trauma feldolgozásához vagy korábbi szakmai tapasztalat továbbviteléhez kapcsolható, a doktori hallgatók sokszor határozottan küzdenek a számukra személyesen is fontos témáért, amely gyakorta interdiszciplináris, és jellemzően kihívást jelent, tudományterületükön belül elfogadtassák.

„nem annyira tudományos, de ami a legnagyobb sikerem, az, hogy nagyon sokan kételkedtek abban, hogy ez az [#tudományterület] doktori iskolában való-e, hogy én [#kutatási módszertan]-nal foglalkozom, és az egyik legnagyobb ellenzője, vagy aki kételkedő, inkább így mondom, a doktori iskola elnöke volt, és aztán, de aztán

adott lehetőséget arra, hogy amit kifejlesztettem, azt a doktori iskolán belül teszteljem, és hogy ő végigcsinálta. És én úgy éreztem, és azóta szerintem sokkal nagyobb támogatóm lett, és nekem ez volt a legnagyobb dolog, hogy igazából ez ilyen elfogadás, vagy nem tudom, hogy az ő gondolkodásán is tudtam egy kicsit változtatni, hogy ez egy fontos dolog.” (005, hallgató, nő)

Az el nem fogadásra a másik tipikus reakció a téma relatív elrejtése, a társterületeken és külföldi fórumokon elhelyezett publikációk.

„És egyébként szerintem nem is véletlen, hogy én sem erőltettem annyira a konferencia részvételeket, merthogy az írásaimat pontosan tudom, hogy a vezetés nem fogja elolvasni. Viszont egy konferencia részvételnek nagyobb visszhangja lehet, úgyhogy valószínűleg ezért is akartam szakmailag annyira megerősödni, hogy ez ne okozzon gondot.” (007, hallgató, nő)

A két stratégia közötti választást befolyásolja a témavezetővel való kapcsolat. Ha a témavezető támogató, megjelennek a téma a doktori iskolán belüli elfogadtatásáról szóló történetek, ha a témavezető kevésbé van jelen, nem annyira támogató, a hallgató inkább a doktori iskolán kívüli terekben dolgozik a téma és a saját kutatási munkája elismeréséért.

A küzdelmes helyzetek mellett megjelent a beágyazottság motívuma is, olyan hallgatóknál, akik már a doktori iskola megkezdése előtt is aktívan foglalkoztak a kutatási területükkel. A beágyazottság egyben kitekintést is jelent a felsőoktatás dimenziójából, és átvezet a tudományos eredményeket alkalmazó területekre.

„De hát akkor én az [#folyóirat]-nál dolgoztam szerkesztőként, ami hát ilyen határterület, nyilván ahhoz nem kellene feltétlenül szakmában lenni, és az egy év volt, és aztán rögtön fölkertek egy ilyen kutatócsoportba, ami [#kutatási terület] feladat volt és kutatói munka, és közben nekem folyamatosan voltak ilyen megbízásaim, tehát szintén ilyen állami [#kutatási terület]-et érintő projektekből, és akkor gyakorlatilag folyamatosan, én ezzel párhuzamosan a szakmában is dolgoztam, igen.” (017, PhD, férfi)

A témavezetői szerep és hatás nagyon komplexen jelenik meg az interjúban, a témavezető támogatást nyújt a kutatási téma kialakításában, a doktori folyamat megértésében, adminisztratív lépésekben, a munkához jutásban (projektek, saját üzleti vállalkozásba is bevonják a hallgatókat munkaerőként), segítséget nyújtja ösztöndíjak elnyeréséhez, publikációk megjelentetéséhez, és fontos szerepe a kutatási téma és hallgató melletti kiállítás is. Előfordul azonban, hogy nem, vagy alig érzékelhető a témavezető jelenléte, sokszor csak adminisztratíván jelenik meg, és kifejezetten akadályt jelentő, a doktorandusszal rossz viszonyban levő témavezetőről is volt beszámoló. Ilyenkor megjelent a kihasználás, megszégyenítés motívuma is, de beszámoltak nagyon barátságos, személyesen megközelíthető, de tudományos kérdésekben elérhetetlen témavezetői magatartásról is.

A hallgatók számára különösen nagy dilemma a témavezető váltás, illetve a társ-témavezető felkérése és az ezzel járó kockázatok mérlegelése. A hivatalos témavezetőváltásánál gyakrabban jelent meg a mentor motívuma, aki nem hivatalos szakmai támogatóként áll a doktori hallgatók mellett.

„nagyon nehéz vele időpontot egyeztetni, és amikor végre találkozunk, akkor is inkább a suliról beszél, meg a magánéletéről, és nagyon nehéz tanácsot kapni tőle. És nekem emiatt volt is pont tavaly egy ilyen mélypontom, hogy felkérek egy társkonzulens mellé, vagy lehet, hogy megkérem, vagy kérem, hogy hagyjuk egymást, és akkor valaki mást kérek meg, csak hát ugye ez is egy kérdés, hogy akkor kit kérek fel helyette erre a

témára” (012, hallgató, nő)

A mentor lehet olyan személy, aki ugyanabban az intézményben dolgozik, ahol a hallgató tanul, de gyakori, hogy konferenciákon, cikkek kapcsán a hallgatók felkeresik a témájuk intézményen kívüli szakértőjét is és igyekeznek vele kapcsolatot teremteni.

„szerintem én nagyon szerencsés vagyok, mert más egyetemről is kaptam segítséget. Tehát nekem ez nagyon sokat jelentett. Van még itt az országon belül olyan, aki ennek a témának a kutatója igen, igen, és vele tudunk egyeztetni.” (008, hallgató, nő)

Az intézményen kívüli mentor motívuma gyakrabban jelenik meg, ha a témavezetővel nem gördülékeny az együttműködés.

„Tehát én ilyen téren mindenbe beavattam [a mentort], mindenről tudott, és a védés folyamata is ilyen volt. Tehát amikor volt valami, én nagyon sokszor, most idézőjeles értelemben én ilyen politikai tanácsokért is fordultam hozzá. Most politikailag azt értem, hogy hogyan kommunikáljak.” (013, PhD, férfi)

A mentori kapcsolatok sokszor vezetnek a későbbi munkavállalás felé, a mentorok, a jó témavezetőkhez hasonlóan segítik a doktori hallgatókat a munkához jutásban, többször megjelent a korábbi mentor későbbi főnök vagy kolléga szerepében.

A tudományos közösségen kívüli szakmai közösségek

Az interjúk alapján a témavezető és a mentor tudományos világon kívüli kapcsolatai mutatkoztak a leginkább meghatározónak abból a szempontból, hogy a hallgatók építettek-e ki ilyen kapcsolatokat.

„a saját témavezetőmmel is egyébként voltak közös munkáink, tehát ugye létezik ez a [#tématerület] szakértői jogosultság. És az én témavezetőmnek van ilyen jogosultsága, és akkor ő bevont engem ilyen jellegű munkákba [...] Volt, ahol ő mondjuk csak konzultatív szerepet játszott, de volt, ahol

ténylegesen együtt dolgoztunk, tehát az anyag összeállításában ő ugyanolyan részt vett, mint én.” (017, PhD, férfi)

Azonban sok fokozatszerzés-történetben egyáltalán nem jelenik meg az egyetem/tudomány világán kívüli tapasztalatszerzés motívuma, ehelyett a karriertervezésben a külföld motívuma jelenik meg, amit a nem tudományos szférán kívüli világ ismeretének hiánya mellett a kutatói, oktatói munkakörrel járó rossz anyagi helyzet, nehéz megélhetés tovább erősít.

„Az évfolyam, az öt ember. Ebből kettő ember már; úgy tudom, hogy abbahagyta, mert kapott állásajánlatot külföldön, és vissza se jött, és ugye nyilván. A többiek meg olyanok, hogy nem szeretnék, én sem szeretnék oktató lenni teljes állásban. Egyrészt nem éri meg, másrészt annyit kellene oktatni arányosan egyébként más egyetemen is, így Magyarországon, tehát nemcsak közszférában, hanem magánszférában is, ami azt feltételeznék, hogy mondjuk, hát mondjuk négy napot oktatok reggeltől estig, tehát mondjuk nyolctól este nyolcig, amit mondjuk nem szeretnék megcsinálni.” (009, hallgató, férfi)

Általában jellemző, hogy nem egyértelmű a hallgatók jövőképe, kevés információval rendelkeznek arról, hogy milyen feladatokat végezhetnének a doktori fokozattal. A fokozatszerzési eljárás során a doktori iskolák programjába csak ritkán épül be a tudományos világon kívüli munkakörökre való felkészítés. Egy jó gyakorlat ezzel kapcsolatban az egyetemi kiválóság központok működése:

„Tehát az, hogy van egy ilyen kiválósági központ, ahol csakis kizárólag ilyen kutatók dolgoznak, szerintem ez egy hatalmas előny, és nagyon nyitottak a Ph.D. hallgatókra, tehát azonnal beszippananak minket, és látjuk élesben, hogy hogyan működnek ezek a dolgok. Ők vállalati kapcsolatokkal is rendelkeznek, tehát hogyha akár egy konferencia van, akkor minket is szívesen szoktak látni, ami azért szuper, mert akkor nemcsak az akadémiai, elméleti oldalról, hanem már a gyakorlati oldalt is rögtön látjuk, hogy mindaz, amit mi kutatunk, hogy valósul meg.” (002, hallgató, nő)

Általában azonban az jellemző, hogy a doktori folyamat során nem, vagy csak egy-egy szakmai szervezet munkájában vesznek részt a hallgatók, és kevésbé ismerik meg a tudományos világon kívüli szektorok működését.

Diszkusszió

Cikkemben a doktori fokozatszerzéshez kapcsolódó szocializációs folyamat dimenziókon átívelő motívumait mutattam be. A kutatás fontos eredménye, hogy erőteljesen kirajzolódott néhány, korábban nem ismert motívum. Ilyen, hogy a családi háttér és tapasztalatok meghatározhatják a doktori témaválasztást és a folyamathoz kapcsolt célokat, értékeket. A család bevonódási módja a doktori folyamat során eltér, ha a szülői vagy ha a saját családról van szó. Míg a szülői család részéről elsősorban támogatás jelenik meg (főként lelki, de szakmai és anyagi támogatás is), addig a saját család esetében az egyéb szerepekhez kapcsolódó elvárások (szülő, társ, pénzkereset) is megjelennek, amik befolyásolhatják a doktori folyamat hosszát és sikerességét is, ami egybevág Weintraub (2020) és Breitenbach és munkatársai (2019) eredményeivel. A korábbi kutatások által kevésbé vizsgált jelenség, hogy a családi háttér és a személyes élmények hatását a válaszadók gyakran beleszövik a témaválasztás történetébe is. A témához való személyes kötődés összekapcsolódik a motiváció és a kitartás motívumával, valamint gyakran megjelenik ezeken a történetekben a saját témáért való küzdelem elmesélése is, ez különösen gyakori a társadalmi sokféleség megéléséhez kapcsolódó tapasztalatok esetén. A szakirodalommal összhangban ezek általában olyan témák, amelyek tudományterületi befogadásáért a hallgatóknak saját megélésük szerint küzdeniük kell, és ezt transzformatív szándékkal teszik, mint azt Gay (2004) is megfigyelte.

A témavezetővel való kapcsolat kiemelt szerepet kap a szakmaisocializációról szóló narratívákban, ami egybevág Killey (2011) és (McCulloch) 2010 eredményeivel. A kapcsolat sokféle lehet, a nem működő kapcsolat esetén a hallgatók elsősorban más forrásból keresnek támogatást, ilyenkor gyakran jelenik meg a kutatás témájában jártas

mentor, aki a hallgató fontos támasza lesz a doktori folyamat során, de a munkavállalásban is. A mentori szerepek, csakúgy, mint a témavezetői szerepek, megfelelnek a szakirodalomban tárgyalt szerepmoделleknek (Nettles & Millet 2006, Carpenter et al., 2015), ugyanakkor a kutatási adatok jobb megértést adnak arról, hogy milyen esetekben fordul a témavezető mellett mentorhoz is a hallgató, illetve, hogy a témavezető és a hallgató diszfunkcionális kapcsolata esetén milyen dilemmák és megoldási stratégiák jelennek meg a hallgatói narratívákban.

A doktori hallgatók és frissen fokozatot szerzett kollégák jövőképében az oktatói vagy kutatói munkakör ritkán jelenik meg önmagában, ami egybevág McAlpine (2012) eredményeivel. Bár a vizsgálat fókuszába kerülő doktori iskolák elsősorban a kutatói és oktatói pályára készítik fel a hallgatókat, ők a kutatói és oktatói munkát többnyire kiegészítő tevékenységként képzelik el, ugyanakkor kevés tapasztalatuk és kapcsolatuk van a tudományos világon kívüli szervezetekkel. Neumann és Than (2011) eredményeivel összhangban a magyar doktori hallgatók is több szektorban (kormányzati, for-profit, non-profit, és a tudományos) gondolkodnak a jövőjüket illetően, azonban csak kevesen bírnak valós tudással a tudományon kívüli szektorok működéséről. A kutatás adatai alapján a külföldi karrier a magyar tudományos rendszer alternatívájaként merül fel a hallgatók terveiben, a külföldi tervek esetében nem határozzák meg pontosan, hogy milyen szektorban szeretnének ott dolgozni. Azok a hallgatók, akik számára a doktori folyamat során a saját kutatási témájukhoz kapcsolódóan megnyílt a hazai munkaerőpiac akár a tudományos szegmensben, akár azon kívül, általában jó kapcsolatrendszereket építenek ki, és Magyarországon képzelik el a jövőjüket.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a fent bemutatott motívumok átnyúlnak az egyes szocializációs tereken, ezeket összekötik, térben és időben hálózatot alkotva. Az eredmények megerősítik azt a feltételezést, hogy a doktori hallgatók szakmai szocializációja jóval a doktori iskolába lépés előtt kezdődik, és nem feltétlenül zárul le a fokozatszerzéssel. A lezárást késleltető

tényező, hogy a doktori folyamat során a hallgatók csak ritkán kapnak teljes képet a munkaerőpiaci lehetőségeikről és az egyes munkakörökhöz kapcsolódó teljes tevékenységi köréről.

A kutatás korlátai, további kutatás

A kutatás során olyan válaszadókat értem el, akik e-mail címe nyilvánosan hozzáférhető volt. Ezért a már végzett kollégák között a túlnyomó többség egyetemeken, kutatóintézetekben dolgozott. Az interjúk kutatás során nagyon kevés olyan kollégával sikerült beszélnem, aki más szektorokban dolgozott, így az oda vezető utak motívumairól kevés információt kaptam.

A doktori programból lemorzsolódók csoportja szintén nehezen elérhető, nem volt interjúm olyan személlyel, aki bármilyen okból elhagyta volna a doktori folyamatot.

Ez a tanulmány egy kvantitatív kutatást előkészítő interjúsorozat eredményeire épül, annak egy motívumát mutatja be. Az interjúsorozatban nemzetközi hallgatókkal is készültek interjúk, angol nyelven, ezek feldolgozása és publikálása a kutatás következő lépése.

A kutatás jelenlegi szakaszában a kvalitatív adatok további feldolgozása zajlik. Az elsőként használt deduktív elemzési mód mellett, amely azt vizsgálta, hogy a Weidmann (2020) modell mennyire kompatibilis a magyar adatokkal, egy újabb, induktív elemzést is tervezek, melynek célja az interjúk elemzése során megismert motívumok kapcsolatainak, hatásainak jobb megértése lesz.

Emellett 2024 márciusában magyar nyelven még nem validált, a kutatás szempontjából fontos jelenségeket vizsgáló skálákhoz végzünk adatfelvételt, majd a validálás folyamata után várhatóan 2025 elején kerül sor a kvantitatív kutatási rész adatfelvételére.

Irodalom

Altbach, P. G. (2007). Doctoral Education: Present Realities and Future Trends. In: , J. J. F. Forest & P. G. Altbach (szerk.), *International Handbook of Higher Education*. Springer

- International Handbooks of Education*, vol 18. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_5
- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94–122. <https://doi.org/10.1353/jhe.2002.0001>
- Barnes, B. J., & Austin, A. E. (2009). The role of doctoral advisors: A look at advising from the advisor's perspective. *Innovative Higher Education*, 33(5), 297. <https://doi.org/10.1007/s10755-008-9084-x>
- Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breitenbach, E. K., Bernstein, J., Ayars, C., & Konecny, L. (2019). The influence of family on doctoral student success. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 761–782. <https://doi.org/10.28945/4450>
- Carpenter, S., Makhadmeh, N. & Thornton L. (2015). Mentorship on the Doctoral Level: An Examination of Communication Faculty Mentors' Traits and Functions, *Communication Education*, 64(3), 366–384, <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1041997>
- Dorner, H. & Kumar, S. (2022). Academic development for doctoral students: exploring the relevance of teaching-research integration, disciplinesensitivity and collaboration, *International Journal for Academic Development*, 28(4), 425–438. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2059486>
- Gay, G. (2004). Navigating marginality en route to the professoriate: Graduate students of color learning and living in academia. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(2), 265–288. <http://dx.doi.org/10.1080/09518390310001653907>
- German, K. T., Sweeny, K. & Robbins, M. L. (2018). Investigating the role of the faculty advisor in doctoral students' career trajectories, *Professional Development in Education*, 45(5), 762–772. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1511454>
- Helfer, F., & Drew, S. (2019). Students' perceptions of doctoral supervision: A study in an engineering program in Australia. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 499–524. <https://doi.org/10.28945/4368>
- Howe, N. (2016). *Meet Mr. and Mrs. Gen X: A New Parent Generation*. AASA – The School Superintendents Association. <https://www.aasa.org/resources/resource/meet-mr-and-mrs-gen-x-a-new-parent-generation> Letöltve: 2024. 03. 02.
- Hurtado, S., Carter, D. F., & Spuler, A. (1996). Latino student transition to college: Assessing difficulties and factors in successful college adjustment. *Research in Higher Education*, 37(2), 135–157. <https://doi.org/10.1007/BF01730113>
- Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: Causes and responses. *Studies in Higher Education*, 36(5), 585–599. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594595>
- Kim, J., Ott, M., Dippold, L. (2020). University and Department Influences on Scientists' Occupational Outcomes. *Research in Higher Education*, 61, 197–228. <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09584-6>
- Kiyama, J. M. & Harper, C. E. (2018). Beyond hovering: A conceptual argument for an inclusive model of family engagement in higher education. *The Review of Higher Education*, 41(3), 365–385. <https://doi.org/10.1353/rhe.2018.0012>
- McAlpine, L. & Turner, G. (2012). Imagined and emerging career patterns: perceptions of doctoral students and research staff. *Journal of Further and Higher Education*, 36(4), 535–548. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.643777>
- Nettles, M. T., & Millett, C. M. (2006). *Three magic letters: Getting to Ph.D.* The Johns Hopkins University Press.
- Neumann, A. (2009). *Professing to learn: Creating tenured lives and careers in the American research university* (No. 475). Johns Hopkins University Press
- O'Meara, K., Jaeger, A., Eliason, J., Grantham, A., Cowdery, K., Mitchall, A., & Zhang, K. (2014). By design: How departments influence graduate student agency in career advancement. *International Journal of Doctoral Studies*, 9(1), 155–179. <https://doi.org/10.28945/2048>
- Platow, M. J. (2012). PhD experience and subsequent outcomes: A look at self-perceptions of acquired graduate attributes and supervisor support. *Studies in Higher Education*, 37(1), 103–118. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.501104>
- Pyhältö, K., Stubb, J., & Lonka, K. (2009). Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development*, 14(3), 221–232. <https://doi.org/10.1080/13601440903106551>
- Ramirez, E. (2014). “¿Qué estoy haciendo aquí? (what am I doing here?)”: Chicanos/Latinos(as) navigating challenges and inequalities during their first year of graduate school. *Equity&Excellence in Education*, 47(2), 167–186. <https://doi.org/10.1080/10665684.2014.900394>
- Reilly, J. E., & Fitzpatrick, J. J. (2009). Perceived stress and sense of belonging in Doctor of Nursing practice students. *Journal of Professional Nursing*, 25(2), 81–86. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2008.10.002>
- Rockinson-Szapkiw, A. J. (2019). Toward understanding factors salient to doctoral students' persistence: The development and preliminary validation of the Academic-Family Integration Inventory. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 237–258. <https://doi.org/10.28945/4248>
- Sinady, C., Floyd, D. L., & Mulder, A. E. (2009). The AACCC competencies and the PhD completion project: Practical implications. *Community College Journal of Research and Practice*, 34(1–2), 218–226. <https://doi.org/10.1080/10668920903451442>
- Sutherland, K. A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, 23(4), 261–273. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1524571>
- Villalpando, O. (2002). Self-segregation or self-preservation? A critical race theory and Latina/o critical theory analysis of a study of Chicana/o college students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(5), 619–646. <https://doi.org/10.1080/0951839032000142922>
- Weidman, J. C. (2020). Conceptualizing Student Socialization in Higher Education: An Intellectual Journey. In: J. Weidman & L. De Angelo (Eds.). *Socialization in Higher Education and the Early Career. Theory, Research and Application* (pp 11–28). Springer.
- Weintraub, D. S. (2020). Tied Together Wirelessly: How Maintaining Communication with Parents Affects College Adjustment and Integration. In: J. Weidman & L. De Angelo (Eds.). *Socialization in Higher Education and the Early Career. Theory, Research and Application* (pp 31–54). Springer.

**”I managed to convince them that I
might be a very interesting researcher”:
On the professional socialization of
doctoral students**

Abstract

The professional socialization of students progressing towards a doctoral degree occurs over a long period of time and in several dimensions (Weidmann, 2020). It starts well before the beginning of doctoral training and does not necessarily end immediately after obtaining the degree. 18 Hungarian doctoral students and recent doctoral graduates spoke in semi-structured interviews about their experiences during the doctoral process. This paper presents the multidimensional motives of the socialization process related to the doctoral degree, such as the role of the family, the relationship between the choice of the research topic and the success of the process, the roles of the supervisor and the mentor, and the career perspectives of junior researchers.

**doctoral process, professional
socialization of doctoral students,
career paths, family, choice of
research subject**

ONK2023

