



J. Selye University

11th International Conference of J. Selye University

Pedagogical Sections

Conference Proceedings

September 10-11, 2019 Komárno, Slovak Republic

11th International Conference of J. Selye University
Pedagogical Sections

Title: 11th International Conference of J. Selye University.
Pedagogical Sections. Conference Proceedings

Editors: doc. RNDr. József Bukor, PhD., prof. Dr. Péter Tóth,
dr. habil. PaedDr. Melinda Nagy, PhD.,
prof. Dr. Béla István Pukánszki, DSc.,
doc. dr. univ. Agáta Csehiová, PhD., Mgr. Anita Tóth-Bakos, PhD.,
prof. Dr. Krisztián Józsa, PhD., dr. habil. Ing. István Szőköl, PhD.

Reviewers:

doc. dr. univ. Agáta Csehiová, PhD., PaedDr. Beáta Dobay, PhD.
Dr. habil. PaedDr. Kinga Horváth, PhD., Katalin Kanczné Nagy, PhD.
Mgr. Yvette Orsovics, PhD., prof. Dr. Béla István Pukánszki, DSc.
PaedDr. Andrea Puskás, PhD., PaedDr. Terézia Strédl, PhD.
Péter Szabó, Dr. habil. Ing. István Szőköl, PhD.
Mgr. Anita Tóth-Bakos, PhD., Dr. Lajos Varga, CSc.
PaedDr. Péter Zolczer

Published by J. Selye University, 2019

ISBN 978-80-8122-333-4

TARTALOMJEGYZÉK – OBSAH

Előszó – Predslov	5
Programbizottság – Programový výbor	6
Szervezőbizottság – Organizačný výbor	7
”Lemorzolódás az egyetemek és főiskolák évfolyamaiban” szekció	8
Sekcia ”Predčasné zanechanie štúdia na vysokých školách”	
Agáta CSEHIOVÁ – KANCZNÉ NAGY Katalin	9
ÉLMÉNY-FOGLALKOZÁSOK A SELYE JÁNOS EGYETEMEN ”Művészet-Pedagógia-PSZichológia”	
Ľudovít GAŠPAR – Juraj ŠTOFKO	19
FAKTORY ŠTUDIJNEJ NEÚSPEŠNOSTI NA VEREJNÝCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH A LEKÁRSKEJ FAKULTE UNIVERZITY KOMENSKÉHO V BRATISLAVE	
HERCZ Mária - KANCZNÉ NAGY Katalin - ISÉPY Mária	23
A TANÓRÁN KÍVÜLI NEVELŐMUNKÁRA VALÓ FELKÉSZÍTÉS EREDMÉNYESSÉGÉNEK VIZSGÁLATA AZ EGYETEMI LEMORZSOLÓDÁS TÜKRÉBEN	
NAGY Melinda – SZABÓOVÁ Edita – KANCZNÉ NAGY Katalin – STRÉDL Terézia – HUTTERER Éva – SZEKEDI Levente – NÁMESZTOVSZKI Zsolt	35
TERMÉSZETTUDOMÁNYOKHOZ KÖTHETŐ TANÁRI KOMPETENCIÁK A BIOLÓGIA SZAKOS ÉS MÁS TANULMÁNYI PROGRAMOKBA BEIRATKOZOTT HALLGATÓKNÁL	
STRÉDL Terézia	45
A PÁLYAALKALMASSÁG OPTIMALIZÁLÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI	
Edita SZABÓOVÁ	53
GYAKORLATORIENTÁLT KÉPZÉssel A LEMORZSOLÓDÁS ELLEN	
Péter TÓTH – Kinga HORVÁTH	67
EGYETEMI HALLGATÓK ABSZTRAKT GONDOLKODÁSI KÉPESSÉGÉNEK VIZSGÁLATA EGY MŰSZAKI FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYBEN	
”Reformpedagógiai és alternatív irányzatok a közoktatásban” szekció	90
Sekcia ”Alternatívne a reformné pedagogické smery vo verejnom školstve”	
Anita LADNAI	91
”POZITÍV TELJESÍTMÉNY” AZ ALTERNATÍV KERETTANTERVEK VONATKOZÁSÁBAN	
Adél MAGYAR	107
A PSZICHIÁTRIAI BETEGEK RŐL ÉS AZ ÉRTELMI FOGYATÉKOS SZEMÉLYEK RŐL ALKOTOTT KÉP VÁLTOZÁSAI A 19. SZÁZADI MAGYARORSZÁGON	
Ádám NAGY	117
A TÁBOROZÁS ÉS A HIDDEN EXTRACURRICULUM	
Ádám NAGY	125
EGY PÉLDA A POPULÁRIS KULTÚRA PEDAGÓGIAI RELEVANCIÁJÁRA	

Jaromír NOVÁK	133
PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA AKO NÁSTROJ HODNOTENIA STREDOŠKOLÁKOV V EKONOMICKÝCH PREDMETOCH	
Andrea PUSKÁS	139
CREATIVITY IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: ESTABLISHING A THEORETICAL FRAMEWORK	
Zoltán Dávid TÓTH – Henriett DANCS SZEGNERNÉ – Zsuzsanna GŐSI	151
A TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁSBÓL SZÁRMAZÓ ÉRTÉKEK ÁTADÁSA AZ UTÁNPÓTLÁS EDZŐI FELADATOK KÖZÖTT	
Ágnes VÁRADI	165
PUBLIC EDUCATION IN THE CASE LAW OF THE HUNGARIAN CONSTITUTIONAL COURT WITH SPECIAL REGARD TO THE QUESTION OF ACCESS TO JUSTICE	
”Pedagógiai diagnosztika és mérések” szekció	178
Sekcia ”Pedagogická diagnostika a merania”	
BÁNNÉ MÉSZÁROS Anikó – GÖRÖG Tímea	179
MÉRTÉKELÜNK - A REFORMÁTUS PEDAGÓGIAI INTÉZETBEN PEDAGÓGIAI MÉRÉS-ÉRTÉKELÉS TERÜLETEN VÉGZETT MUNKA BEMUTATÁSA	
Rózsa BERTÓK	199
AZ ERKÖLCSI SZINTVIZSGÁLAT TESZTJEINEK TAPASZTALATAI	
Diana BORBÉLYOVÁ	211
A PEDAGÓGIAI DIAGNOSZTIKA JELENTŐSÉGE AZ ÓVODA-ISKOLA ÁTMENET KONTEXTUSÁBAN	
Renáta MACHOVÁ – Enikő KORCSMÁROS – Lilla FEHÉR – Zsuzsanna GÓDÁNY – Erika SERES HUSZÁRIK – Silvia TÓBIÁS KOSÁR	225
AZ OKTATÁS SORÁN ALKALMAZOTT JÁTÉKOSÍTÁS ELMÉLETI VIZSGÁLATA	
Adriana MEZEIOVÁ – Andrea BENCSIK	233
A JÁTÉKOSÍTOTT TUDÁSÁTADÁS IGÉNYE A FELSŐOKTATÁSBAN	
Ádám NAGY	245
A MAGYAR IFJÚSÁG KUTATÁS KÉT MÉLYFÚRÁSA: OKTATÁS ÉS PROBLÉMAÉSZLELÉS	
Darina ORBÁNOVÁ	253
HODNOTENIE AKO SÚČASŤ PEDAGOGICKÉHO PROCESU	
Éva SÜTŐ	261
LEARNING MOTIVATION AND SELF-REGULATED LEARNING AT VOCATIONAL TRAINING SCHOOLS	
A szekciók programjai – Programy sekcií.....	271

Előszó

A komáromi Selye János Egyetem Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD. rektor úr védnöksége alatt rendezi meg a XI. Nemzetközi Tudományos Konferenciáját. A konferencia 2019. szeptember 10–11-én kerül megrendezésre, helyszíne a SJE Konferencia-központja – Hradná 2, Komárno, Szlovákia.

A rendezvény elsődleges célja az előző évfolyamokhoz hasonlóan hazai és a külföldi egyetemi oktatók és kutatók tudományos eredményeinek prezentálása. Elsősorban a humán tudományok, a társadalomtudományok, a neveléstudományok, a közgazdaságtan és a vállalatirányítás és a teológia területein tevékenykedő szakemberek számára nyit teret, továbbá az informatikai és az IKT tudományterület művelői számára, azonban részt vehetnek a rokon szakterületeken dolgozó kutatók is. A konferencia keretén belül lehetőség nyílik tapasztalat- és eszmecserére, új kapcsolatok kiépítésére és a kutatási programok és célok összehangolására.

Az előadások anyagait ebben az évben is a résztvevők és a leadott tanulmányok nagy számának köszönhetően külön konferenciakötetben adjuk ki a szekciók tudományágakba való besorolása szerint.

A megjelent tanulmányok két független szakmai lektorálás után kerültek a kötetekbe.

Az elfogadott publikációkat tartalmazó köteteket szabadon elérhetővé tesszük az interneten, a közlemények DOI azonosítóval lesznek ellátva.

Komárom, 2019. 9. 5.

Bukor József

Predslov

V dňoch 10–11. septembra 2019 sa koná pod záštitou Dr. habil. PaedDr. Györgya Juhásza, PhD., rektora Univerzity J. Selyeho X. Medzinárodná vedecká konferencia UJS – 2018. Miestom konania konferencie je Konferenčné Centrum UJS – Hradná 2, Komárno, Slovensko.

Cieľom konferencie je v súlade s cieľmi predchádzajúcich ročníkov prezentácia výsledkov vedecko-výskumnej práce vedeckých a vedecko-pedagogických pracovníkov univerzít z domova a zo zahraničia. Konferencia dá priestor predovšetkým pre odborníkov zaoberajúcich sa vednými oblasťami: humanitné vedy, spoločenské vedy, pedagogické vedy, ekonomické vedy a riadenie podniku, ďalej informatické vedy a IKT, ale vítaní sú aj účastníci z príbuzných vedných odborov.

V rámci konferencie je priestor aj na aktívnu výmenu názorov a skúseností, na nadviazanie kontaktov a na zosúladenie spoločných vedecko-výskumných programov a cieľov.

Jednotlivé príspevky aj tohto roku z dôvodu vysokého počtu prihlásených a veľkého množstva odovzdaných príspevkov sme zaradili do zborníkov podľa vedných odborov jednotlivých sekcií.

Do jednotlivých zborníkov boli zaradené iba príspevky, ktoré prešli dvoma nezávislými odbornými recenznými konaniami.

Zborníky budú voľne dostupné na internete, prijatým publikáciám bude pridelený identifikátor DOI.

V Komárne, 5. 9. 2019

József Bukor

PROGRAMBIZOTTSÁG

Elnök:

Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD.
Selye János Egyetem, Szlovákia

Tagok:

Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

RNDr. Csiba Peter, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Mgr. Lévai Attila, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. Cservák Csaba
Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest,
Magyarország

Prof. Dr. Józsa Krisztián, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. Kókai Nagy Viktor
Debreceni Református Hittudományi Egyetem,
Debrecen, Magyarország

Prof. Dr. Kolumbán Vilmos József
Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet,
Kolozsvár, Románia

Prof. Ormos Mihály, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Prof. Dr. Pukánszki Béla István, DSc.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Prof. Dr. Poór József, DSc.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Prof. Dr. Tóth Péter, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Prof. RNDr. Tóth János, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Prof. RNDr. Kmet' Tibor, CSc.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. PhDr. Liszka József, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Doc. RNDr. Bukor József, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

PROGRAMOVÝ VÝBOR

Predseda:

Dr. habil. PaedDr. György Juhász, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Slovenská republika

Členovia:

Dr. habil. PaedDr. Kinga Horváth, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

RNDr. Peter Csiba, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Mgr. Attila Lévai, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Dr. habil. Csaba Cservák
Károli Gáspár University, the Reformed
Church in Hungary, Budapest, Maďarsko

Prof. Dr. Krisztián Józsa, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Dr. habil. Viktor Kókai Nagy
Debrecen Reformed Theological University,
Debrecen, Maďarsko

Prof. Dr. Vilmos József Kolumbán
Protestant Theological Institute of Cluj Napoca,
Cluj Napoca, Rumunsko

Prof. Mihály Ormos, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Prof. Dr. Béla István Pukánszki, DSc.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Prof. Dr. József Poór, DSc.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Prof. Dr. Péter Tóth, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Dr. habil. Barnabás Vajda, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Prof. RNDr. János Tóth, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Prof. RNDr. Kmet' Tibor, CSc.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. PhDr. József Liszka, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Doc. RNDr. József Bukor, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

SZERVEZŐBIZOTTSÁG

Doc. RNDr. Bukor József, PhD.

Doc. Dr. univ. Csehi Ágota, PhD.

Dr.habil. PedDr. Nagy Melinda, PhD.

Dr. habil. Ing. Szököl István, PhD.

PhDr. Antalík Imrich, PhD.

Mgr. Görözdi Zsolt, PhD.

RNDr. Gubo Štefan, PhD.

Ing. Gyurián Norbert, PhD.

PhDr. Korcsmáros Enikő, PhD.

Ing. Šeben Zoltán, PhD.

Simon Szabolcs, PhD.

Bc. Hernády Adrienn

ORGANIZAČNÝ VÝBOR

Doc RNDr. József Bukor, PhD.

Doc. Dr. univ. Ágota Csehi, PhD.

Dr.habil. PedDr. Melinda Nagy, PhD.

Dr. habil. Ing. István Szököl, PhD.

PhDr. Imrich Antalík, PhD.

Mgr. Zsolt Görözdi, PhD.

RNDr. Štefan Gubo, PhD.

Ing. Norbert Gyurián, PhD.

PhDr. Enikő Korcsmáros, PhD.

Ing. Zoltán Šeben, PhD.

Szabolcs Simon, PhD.

Bc. Adrienn Hernády

***LEMORZSOLÓDÁS AZ EGYETEMEK ÉS FŐISKOLÁK
ÉVFOLYAMAIBAN*** SZEKCIÓ

SEKCIA: PREDČASNÉ ZANECHANIE ŠTÚDIA NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

Szekcióvezető - Vedúci sekcie:

**prof. Dr. Péter Tóth
dr. habil. PaedDr. Melinda Nagy, PhD.**

ÉLMÉNY-FOGLALKOZÁSOK A SELYE JÁNOS EGYETEMEN „MŰvészet-PEdagógia-PSZIchológia”

Agáta CSEHIOVÁ¹ – KANCZNÉ NAGY Katalin²

ABSTRACT

This study is based on two years of research by the Ratio Research Group at the Faculty of Education of J. Selye University. The circumstances and the possible causes of dropping out of university students is analyzed by research team. Examining the results and comparing them with international trends are showed that university students struggle with fears, anxieties, troubles, lack of self-confidence and mental instability. As a result of the research outcomes a development course is planned in next academic year. This study is presented the course's plans. Three disciplines: artpedagogy, pedagogy and psychology are invited for the course and the tools of experiential pedagogy and positive psychology are used in it. It is aim to offer students a possible alternative to solve problems. In the MŰ-PE-PSZI (Art-Pedagogy-Psychology) personality development is achieved through active experience. The course's teachers use a variety of collaborative methods, co-teaching and peer-learning techniques. The progress of the course's students will be evaluated and measured.

KEYWORDS

development process, psychology, art, experience pedagogy, motivation, creativity, creative teaching, collaboration, co-teaching, peer-learning

BEVEZETŐ

A lemorzsolódás napjaink oktatásának egyik kivételesen aktuális kérdése, problémája, amely főleg a felsőoktatásban érzékelhető [15]. A fogalom értelmezése egyrészt egyszerűen iskola-elhagyást jelent, másrészt egy rendkívül sokszínű, több komponensből álló folyamat, jelenség. A fogalom többértelmű értelmezése magában hordozza azt a tényt is, hogy a jelenség megoldásának is egy komplex, több részletre, szempontra kiterjedő folyamatnak kell lennie [15].

A Selye János Egyetem Tanárképző Karán működő Ratio Kutatócsoport 2017-től folytat kutatómunkát az egyetemi hallgatók „lemorzsolódási” körülményeinek és lehetséges okainak feltárásával kapcsolatban. Vizsgálatunkban Magyarország határain kívüli négy magyar tannyelvű, óvodapedagógus, tanító és tanárképzéssel foglalkozó egyetem hallgatói vettek részt (Selye János Egyetem, Szlovákia, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Ukrajna, Partiumi Keresztény Egyetem, Románia, és Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szerbia).³ A felmérések feldolgozott eredményeit továbbá összevetettük a legújabb nemzetközi vizsgálatok néhány mutatójával. [10] [14] A kutatásunk során szerzett információ-

¹ doc. Dr. univ. Agáta Csehiová, PhD., egyetemi docens, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, csehiovaa@ujss.sk;

² Kanczné Nagy Katalin, PhD., egyetemi adjunktus, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, kancznena-gyk@ujss.sk

³ Eredményeinket folyamatosan publikáljuk. Többek között: Horváth-Tóth, 2019, Kanczné, 2019, Nagy-Horváth-Szabóová-Kanczné-Orsovics-Strédl, 2019, Horváthová, 2018, Horváthová-Tóth, 2018, Kanczné-Tóth, 2018, Nagy-Szabóová-Horváth-Kanczné-Tóth-Bakos-Orsovics-Strédl, 2018, Tóth-Bakos-Tóth, 2018, Kanczné-Csehi, 2018, Nagy-Horváth-Szabóová-Kanczné, 2018) [7] [8] [9] [11] [12] [13] [16] [17] [18] [20]

ók eddigi kvalitatív és kvantitatív elemzése és az eredmények nemzetközi viszonylatban való összehasonlítása jelentős mértékben tükrözi a hallgatók által megfogalmazott félelmeket, aggodalmakat, szorongást, önbizalomhiányt, lelki labilitást. Mindezek arra engednek következtetni, hogy a hallgatóknak nem csak a szakmai tudás elsajátítására van szükségük, hanem egyes tulajdonságaik erősítésére és személyiségük fejlesztésére is.

Ezen megállapításunk eredményeként a 2019/2020-as akadémiai évben egy fejlesztő kurzus létrehozását tervezzük, mely három tudományterület (a művészetpedagógia, a pedagógia és a pszichológia) segítségével az élménypedagógia és a pozitív pszichológia eszközeit felhasználva kíván egy lehetséges alternatívát kínálni a hallgatók számára a fentiekben vázolt problémák megoldása érdekében.

1. A MŰ-PE-PSZI, AZAZ A MŰVÉSZET-PEDAGÓGIA-PSZICHOLOGIA SZEMÉLYISÉGFEJLESZTŐ KURZUS

A kurzus fejlesztő eljárásokat kíván alkalmazni, melyek a hallgatók személyiségében olyan pozitív jellegű változásokat idéznek elő, mint az önbizalom erősödése, a társas együttműködés hatékonyságának növelése, a pozitív életszemlélet erősítése, a konfliktusmegoldó készség növelése, a kommunikációs készségek erősítése, az én-hatékonyság növelése és az időkezelés hatékonyságának növelése. Mindez a hallgatók egyetemhez való kötődését erősítheti, továbbá megerősítést kapnak a különböző kapcsolatok (kortárs és hallgató-oktató) kiépítéséhez, hatékony támogatást a tanulás és a tananyag területein és nem utolsósorban hozzájárulnak a személyiségük pozitív fejlődéséhez.

A kurzus szabadon választható tantárgyként kerül besorolásra az egyetemi képzésbe. A foglalkozások vezetése co-teaching modellel történik. Ezáltal az oktatóknak módjukban áll hatékonyabban tapasztalatot cserélni, az oktatási stratégiát egyeztetni, a hallgatók igényeire fokozottabban reagálni. Mindeközben a pedagógus-jelöltek egymástól is tanulnak (peer learning), de alkalmazhatók a megbeszélés, a szemléltetés, az együttműködés, a kollaboráció különböző módszerei is.

A foglalkozások tevékenység- és élményközpontúak, a széles körben alkalmazható és sokféleképpen adaptálható élménypedagógia lehetőségeinek felhasználására fókuszálnak. Az eddigi kutatások szerint az élménypedagógiának kiemelten jótékony hatása van az énképre (self-concept), a társas kapcsolati készségek fejlődésére, a baráti kapcsolatok kezelésére, a társas viselkedési formák előtérbe kerülésére, a hátrányos csoportok befogadására, a tanár-diák kapcsolatok minőségének változására, valamint az iskola látogatásával kapcsolatos attitűdök pozitív irányba fordulására.

1.1 A KURZUS CÉLJAI

Az elsődleges cél: a hallgatók ne hagyják el a pedagógusi pályát, főként ne a képzés időszakában. Sikeresen és eredményesen felkészüljenek a gyorsan változó világra. Alakuljon ki bennük a tanulás szeretete. Váljanak képessé arra, hogy szembe tudjanak nézni és megoldást tudjanak találni a 21. század pedagógushivatást érintő kihívásaival szemben. Jelen esetben a fejlesztő kurzus minderre alternatívát kínál.

Másodlagos cél: a hallgatók motivált és motiváló tanárokká váljanak.

A kurzusban a már említett élménypedagógiának és pozitív pszichológiának tehát *kettős cél, szerep* jut. Egyrészt erősíti a hallgatók személyiségjegyeit és egészében fejleszti a személyiségüket, másrészt az alkalmazott élményközpontú pedagógiai elvek elsajátításával maguk is elsajátítják, majd alkalmazzák a korszerű és progresszív módszereket.

1.2 A MŰ-PE-PSZI TEVÉKENYSÉGEK ÉS FEJLESZTŐ HATÁSAIK

1.) *MŰ-vészet* komponens, azaz a művészeti nevelés realizálása, a hallgatók tervezett tevékenységei a művészeti nevelés területén

A művészetek keretein belül leginkább a művészetterápia és az élményterápia eszközeivel dolgozunk. Az aktív és a passzív művészetterápia, a saját élmények átélésén alapuló élményterápia mind a személyiség komplex fejlesztését, valamint az önkép és az önértékelés pozitív irányú változását célozzák. A *művészetterápia* lényege, hogy a művészet egyes elemein keresztül segít, gyógyít, megelőz és fejleszt. A művészetek minden irányából (zene, képzőművészet, irodalom, dráma, tánc) merít és azokat aktív és passzív formában alkalmazza, egyéni, vagy csoportos formában, az igényeknek leginkább megfelelő módon. [25] [22] Nincs szükség művészeti tehetségre, vagy képzettségre, hogy jótékony hatását élvezhessük, hanem csak is jól irányított tevékenységekre, igényekre szabott egyéni, vagy csoportos foglalkozásokra. A művészetterápia egyes esetekben kimozdítja az embert megszokott mindennapjaiból, komfortzónájából is, így új élmények, kihívások elé állítja. Az új tapasztalatok, élmények, a kihívások, és komfortzónán kívül eső tevékenységek mindenképp sikerélményhez vezetnek. Ez a sikerélmény az élményterápia kulcsa. A siker, sikerélmény minden esetben erősíti az önbizalmat, ezáltal az önképet és az önértékelést, az ember nyitottabbá, bátrabbá válik sikerei által. A művészetterápia a passzív élményszerzés, illetve az aktív alkotás segítségével fejleszti az önismeretet, önkifejezést, a kommunikációt, oldja a feszültséget, a szorongást és gátlásokat, ezáltal segít a személyiség harmonikus, komplex fejlődésében. Közvetett módon tehát erősíti az önképet és az önértékelést, mely az életben való hatékony boldogulásunk egyik kulcsfontosságú tényezője.

A művészetek nem elhanyagolható pozitív oldala továbbá a *pozitív transzferhatás*. Ennek lényege, hogy a pozitív hatások megjelennek más képességekben is mint a kognitív képességek, logikus gondolkodás, problémamegoldó képesség, a jobb és bal agyfélteke hatékony összekapcsolása.

A kurzus *passzív művészetterápiás elemeiként* kínálja a művészeti, kulturális eseményeken való részvétel lehetőségét, mint színház, koncert, múzeum, kiállítás, könyvtár, stb. A hallgatók így a saját tapasztalásuk, élményeik által ismerhetik meg az egyes művészeti irányzatokat, azok alkotóelemeit, részleteit, folyamatát, és hogy miként hatnak rájuk. Az *aktív művészetterápiás elemek*, feladatok segítségével testközelből is megismerkednek a hangszerekkel, megszólaltatásuk örömeivel, az alkotás, a rajzolás, a mozgás, a tánc erejével. Mint minden kreatív feladat, a játék, a művészetterápiás gyakorlatok is mellőzik a teljesítményorientáltságot, a teljesítmény érdemjegyekkel való értékelését, minősítését, az élményszerzésre, a tapasztalásra helyezve a hangsúlyt. Az értékelés és az élmények feldolgozása pedig segít, hogy a hallgatók saját és társaik tapasztalatai, élményei értékelései által több nézőpontból is feldolgozhassák a kurzuson kínáltakat. Az élmények mellett a legfontosabb az alkotás örömeinek átélése. Az egyetemi oktatás keretein belül a következő tevékenységi területek köré csoportosulnak a kurzus *MŰvészet* irányú tevékenységei.

A művészeti nevelés foglalkozásainak menete, realizálása, csoportmunka

- passzív művészetterápiás elemek: színház, koncert, múzeum, kiállítás, könyvtár látogatások;
- aktív művészetterápiás elemek: művészetterápiás (zeneterápia, art-terápia, drámaterápia, mozgásterápia) feladatok, a hallgatók által választott és összeállított közös vizuális vagy auditív produkciók;
- az élmények irányított feldolgozása: élménybeszámolók, a megtapasztalt élmények és információk feldolgozása, elemzése, illusztrálása – (szabadon választva pl. prezentációban, falijújság, élménynapló, élmény-térkép formájában);

- az élmények és örömök megbeszélése, értékelése.

A tevékenységek fejlesztő hatásai összefoglalva

- Oldott, kreatív légkör, kezdeményezőkészség
- Érzelmi hatást keltő helyzetek átélése
- Új élmények, érzések átélése, befogadása és azok feldolgozása
- Esztétikai érzék és ízlésformálás
- Az érzelmi hatást keltő helyzetek megbeszélése, élménybeszámolók szemléltetése, elemzése, percepciója, értelmi és érzelmi megélés, átélés, befogadás
- Véleményformálás, értékelés, önkifejezés, megbeszélés, kölcsönös elfogadás, tisztelet, empátia
- Az alkotás öröme
- A csoportos produkciók hozzájárulása által a kommunikációs készségek, a társas kapcsolati készségek fejlesztése és pozitív fejlődése
- A csoportos produkciók (zene, ábrázolás, mozgás) nyújtotta öröm, élmény, vidám légkör, együttműködő környezet megélése
- A művészeti elemek pozitív transzferhatása [24], egyéb megismerő és kognitív képességekre gyakorolt fejlesztő hatása
- Az alkotások bemutatása egymásnak vagy a választott célközönségnek segíthet leküzdeni a tréma, lámpaláz, szorongás jeleit.

2.) *PE-dagógia* komponens, azaz a pedagógia realizálása és a hallgatók tervezett tevékenységei a pedagógia területén

Az élménypedagógia [1] [2] és a pozitív pszichológia szoros kapcsolatát és egyik legújabb formáját a Boldogságóra c. program képviseli, amely egy szigorú módszertani és kutatási eredmények alapján összeállított egymásra épülő témákból álló program. ⁴ A program célja, hogy játékosan, kreatív feladatokkal, gyakorlatokon keresztül fejlessze a következő generáció boldogságra való képességét, melyben központi szerep jut a zenének, a rajznak, az improvizációs játékoknak és az alkotói tevékenységeknek. Az órák és a foglalkozások témáinak anyagát személyiségfejlesztő kártyák, positivity társasjáték, valamint hangszerkíséretes dalok színesítik, melyek konkrétan az egyes anyagokhoz kapcsolódnak. A kiegészítő anyagok a képességek fejlesztését és a komplex személyiségfejlődést egyaránt élményszerűen segítik. A program célja mindenekelőtt: Az egyén harmonikus fejlődésének elősegítése pozitív érzelmek előhívásával, a zene segítségével, a pozitív attitűd iránti fogékonyság megalapozása, a pozitív énképet és önbizalmat fejlesztő interaktív dalok segítségével a személyiség egészére irányuló pozitív fejlődés elősegítése. ⁵

A kreatív foglalkozások összességükben az egyén gondolkodásmódjának fejlesztésére, végső soron egész személyiségére is hatással vannak. A kidolgozott színes feladatrendszerek a csoportokat összetartó csapattá kovácsolják, erősítik a baráti és társas köteleket, pozitív hatással vannak a kapcsolatokra, sőt az egész kollektívára is.

A *Pedagógia* témakörön belül az egyik kulcsfontosságú eleme a kurzusnak az aktív tapasztalatszerzés, ami a pedagóguspályát és a pedagógusi munkát abszolút gyakorlati szempontból

⁴ A programot 2012-ben dolgozta ki Bagdi Bella, melynek fővédnöke 2016-tól prof. Dr. Bagdy Emőke és a tudományos szaktanácsadója prof. Oláh Attila, az ELTE Pozitív Pszichológia Kutatócsoport vezetője. A programban résztvevők száma rohamosan nő, jelenleg több mint 60 000 gyermek és 3 700 csoport működik együtt. A program az óvodáskorú (3-6 év), az alsós (6-10 év), felsős (10-14 év) és középiskolás (14-20 év) korosztály számára készült.

⁵ BAGDI, B. (2017); Bagdi Bella az első arany- és platinalemez személyiségfejlesztő dal-szerző. CD lemezei, a *Világban minden rendben van* (2013) és a *Repülj velem* (2017), zenés pozitív megerősítő és önbecsülést fejlesztő dalokat tartalmaznak.

közelíti meg, bemutatja azokat a helyzeteket, amikkel a leendő pedagógusok munkájuk során találkozhatnak, legyen ez egy kihívás, feladat, probléma. Az esetmegbeszélések, esettanulmányok elemzése, helyzetek felvázolása mind hozzájárulnak a hallgatók magabiztosabb fellépéséhez, a váratlan helyzetek kezeléséhez és megoldásához. A hallgatók saját élményei, megélt helyzetei mellett meghívott pedagógusvendég, kolléga, vagy más szakember is beszámolhat tapasztalatairól, válaszolhat a felmerülő kérdésekre. A helyzetek megbeszélésén túl a drámapedagógia eszközeivel a helyzetek az órákon is kialakíthatók, eljátszhatók, így a pedagógus hallgató saját élményei alapján szerez praktikus tapasztalatokat, tanácsokat, melyeket későbbi gyakorlatában tud majd kamatoztatni.

A pedagógiai foglalkozások menete, realizálása, páros- és csoportmunka

- Motivációs feladatok, motivációs naptár készítése
- Esetmegbeszélések, fejlesztő értékelés
- Tanítási, nevelési stílusok, tanári személyiség
- Boldogságóra Program foglalkozások:
 - optimizmus gyakorlása,
 - hála és a jó cselekedetek gyakorlása,
 - célok kitűzése és elérése,
 - megküzdés gyakorlása,
 - társas kapcsolatok gyakorlása.

A tevékenységek fejlesztő hatásai

- Motivációs feladatok és a motivációs naptár készítésével az önkép fejlesztése, erősítése
- Az esetmegbeszélések segítségével a pedagógus pálya iránti elkötelezettség erősítése
- A pedagóguspálya nehézségeivel való szembenézés a szituációs gyakorlatok segítségével (pályakezdők nehézségei, generációs különbségek a nevelőtestületben, az élet-pálya ciklusai, nemi szerepek a pedagóguspályán)
- A drámajáték eszközeinek felhasználásával stratégiák kialakítása a belső és külső konfliktusok kezelésére
- A reflektív gondolkodás kialakítása az irányított beszélgetések által
- Csoportos tevékenységek – hozzájárulnak a kommunikációs készségek, a társas kapcsolati készségek fejlesztéséhez és pozitív fejlődéséhez
- Együttműködés és tolerancia képességének erősítése a csoportban végzett feladatokkal és a co-teaching mintája által.

3.) *PSZI-chológia* komponens, azaz a pszichológia és a pedagógiai pszichológia realizálása és a hallgatók tervezett tevékenységei a pszichológia területén

A kurzus jelentős mértékben fókuszál a 21. század egyik új szemléletére, a pozitív pszichológiára és annak alkalmazási lehetőségeire a pedagógia keretein belül. A pozitív pszichológia az élményt, az örömet keresi a tanulásban és az egyén fejlődésében, az önbecsülés, az önbizalom, a siker jutalomként megélését, a fejlődés érdekében tett aktív erőfeszítést hangsúlyozza [19]. A vizsgálatok alapján az élet, az élmények, érzelmek pozitív oldalát kell hangsúlyozni, mert pozitív élmények segítségével az ember képes a boldogságra, a sikeres önmegvalósításra [4] [5], nagyobb a megküzdő képessége és az oktatás területén hatványozottabbak a transzfer hatások. [3]

A pedagógusi pálya mai értelmezésében, a pedagógus személyiségében elengedhetetlen szerep jut a motivációnak. Ez jelenti egyrészt a pedagógus saját motiváltságát, valamint azt, hogyan tudja hatékonyan motiválni a pedagógus a diákokat. Mindkét esetben fontos nem csak a motiváció felkeltése, a kezdeti motiváció, hanem annak folyamatos megtartása, táplálása, erő-

sítése, mely kulcsfontosságú szerepet tölt be a sikerek, eredmények és kudarcok megélésében és feldolgozásában egyaránt. A motiváció kérdéskörön belül hasznos lehet a pozitív értékelés, a pozitív fegyvelmezés [23], a fejlesztő értékelés technikáinak [21] és elemeinek elsajátítása, a kíváncsiságmotívumok és a másodlagos motiváció fogalmainak elméleti és gyakorlati ismerete, a változatos pedagógiai módszertár jelenléte, a rutinszerű eljárások új világlátásban történő kezelése, megvilágítása. Mások hatékony motiválása maga is intrinsic (belső önjutalmazó) motivációvá válik és a motiválás sikere tovább mélyíti saját motivációnkat. Ezáltal egy pozitív irányú körforgást működtetve teszi hatékonyabbá a pedagógusi munkát.

A pedagógiai pszichológia foglalkozások menete, realizálása, páros- és csoportmunka

- Személyiség-, önkép-, önbizalom-fejlesztő foglalkozások
- Csapatépítés, közösségformálás
- IQ, EQ, Kreativitás és gondolkodás
- Motiváció és tanulási motiváció a gyakorlatban, a belső, intrinsic motiváció fejlesztése
- Szorongást oldó technikák elsajátítása
- Aktív és passzív relaxációs gyakorlatok
- Kommunikációs csatornák és eszközök: verbális, nem verbális kommunikáció és metakommunikáció fejlesztése

A tevékenységek fejlesztő hatásai

- A pozitív pszichológia, pozitív élmény, mint érzelmi jutalom és motiváció
- Harmonikus személyiségfejlődés, önkép és önértékelés fejlesztése
- Hiteles, magabiztos pedagógusi személyiség
- Változatos, gazdag pedagógiai módszertár, innovatív, progresszív módszerek ismerete a flow és a pozitív pszichológia szellemében
- A pedagógiai oktató-nevelő folyamat hatékonyságának növekedése
- A stressz oldása és kezelése

2. A KURZUS EREDMÉNYESSÉGÉNEK VIZSGÁLATA

A mérésekhez és vizsgálatokhoz egyrészt standardizált tesztekkel használunk, másrészt adaptáljuk azokat az adott feltételekhez és körülményekhez.

A mérésekhez a következő tesztekkel fogjuk felhasználni:

- 1) Oxfordi boldogságmérő kérdőív (9. o.)
- 2) Hunopti Optimizmus Teszt (36. o.)
- 3) Segítő attitűd mérés (75. o.)
- 4) Megküzdési Mód Preferencia Kérdőív fiatalok számára (116. o.) [2]

A tesztek egy részét a kurzus elején és végén alkalmazzuk felmérésre, majd következőképpen kerül sor az eredmények összehasonlítására, komparatív vizsgálatára. A személyiségfejlesztő tesztekkel a foglalkozások során fogjuk alkalmazni, értékelni, elemezni, megbeszélni és levonni a részletekre vonatkozó következtetéseket, valamint a záró a konklúziót.

BEFEJEZÉS

A pedagógus pálya egyik fő alappillére a pedagógus személyisége. Az érett, harmonikus személyiség, a hiteles önkép és megfelelő önértékelés kialakítása tehát része kell, hogy legyen a pedagógusképzésnek, ezzel kiegészítve a szakmai felkészülést. Ennek további szerves része a szorongások, gátlások, félelmek oldása, mely technikák elsajátítása azon túl, hogy hozzájárulnak saját személyiségük fejlődéséhez, részét képezik majd saját módszertani repertoárjuknak, így ők is képesek lesznek munkájuk során segíteni diákjaikat. A motiváció, a pozitív hozzáállás, a pozitív fegyvelmezés alapjai továbbá hozzájárulnak a mai, leginkább teljesítményorien-

tált, gyors világban való boldoguláshoz, a kudarcok, sikerek, nehézségek és feladatok hatékony kezeléséhez.

A kurzus hatékonyságának, hasznosságának mérése a kutatás további lépését képezi. Ennek keretein belül célunk a tantárgyat sikeresen elvégző hallgatók körében ismételt méréseket végezni, melyek eredményeit kvantitatív és kvalitatív módszerek segítségével kívánunk elemezni, összehasonlítani és értékelni. Feltételezzük, hogy a kurzust elvégző hallgatók eredményei során tapasztaljuk a félelmek, szorongások és gátlások csökkenését, a pedagógusi pályához való viszonyulásuk pozitív irányú alakulását és az önértékelésük és önképük stabilitásának növekedését. Ezen eredmények és változások reményeink szerint hozzájárulnak a pályaelhagyás, az iskolaelhagyás csökkenéséhez, ezáltal egy működő opciót kínálva a lemorzsolódás jelenségének kezelésére és leküzdésére.

A MŰ-PE-PSZI, azaz Művészet-Pedagógia-Pszichológia személyiségfejlesztő kurzus egyes foglalkozásain a személyiség fejlesztése az aktív tapasztalatszerzés folyamatán keresztül valósul meg, téve mindezt az élményszerű oktatási formák, az élményszerű tapasztalatszerzés, a változatosság és az élményközpontúságon át.

„Az ember akkor fedezi föl magát, amikor megmérkőzik az akadállyal.” (A. de Saint-Exupéry)

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] BAGDI, B. – DEZSŐ, A. (2018): *Boldogságóra. A pozitív pszichológia lehetőségei a fiatalok személyiségfejlesztésében 14-20 éveseknek.* Mental Focus Kiadó, Budapest, ISBN 978-963-12-3870-9
- [2] BAGDY, E. (2017): *PSZICHOfitness gyermekeknek, szülőknek és nevelőknek.* Kulcslyuk Kiadó, Budapest, ISBN 978-615-5281-50-1
- [3] BREDÁCS, A. (2018): *A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalommá válása az oktatásban.* Iskolakultúra, 27. évf., 2018/1-2. sz.
- [4] CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (2008): *Kreativitás a flow és a felfedezés avagy a találmányosság pszichológiája.* Akadémiai Kiadó, Budapest, ISBN 978-963-05-8746-4
- [5] CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (2010): *FLOW. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája.* Akadémiai Kiadó, Budapest, ISBN 978-963-05-8833-1
- [6] HEGYI-HALMOS, N. (2016): *Az iskolai pályaeorientáció szerepe és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben. A pedagógusok vélekedései a pályaeorientáció iskolai szerepéről a gimnáziumokban.* Letölthető: http://ppkteszt.elte.hu/file/Hegy_i_Halmos_Nora_dissz.pdf
- [7] HORVÁTH, K. – TÓTH, P. (2018): *Interakciós stílusról alkotott nézetek vizsgálata pedagógushallgatók körében.* Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban, A VIII. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia tanulmánykötete, ISBN 978-963-449-148-4
- [8] HORVÁTH, K. – TÓTH, P. (2019): *Milyen az ideális tanári interakció a pedagógushallgatók szerint?* Oktatás – Gazdaság – Társadalom, Hera Évkönyvek VI., ISBN 978-615-5657-03-0, 389-409. o.
- [9] HORVÁTH, K. (2018): *A hallgatói elégedettség mérésének pilot kutatása a Selye János Egyetem Tanárképző Karán.* Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben: 3. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia - Tanulmánykötet: 3. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Nagyvárad: Partiumi Keresztény Egyetem, 2018. - ISBN 978-963-449-115-6 [CD-ROM].

- [10] TWENGE, J. M. (2018): *iGeneráció, akik a közösségi médián és okostelefonon nevelkedtek*. Édesvíz Kiadó, Budapest, ISBN 9789635298723
- [11] KANCZNÉ NAGY, K. – CSEHIOVÁ, A. (2018): *Elsőéves tanár szakos hallgatók egyetemi képzéssel kapcsolatos előzetes elvárásainak és félelmeinek vizsgálata, körében*. Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban, A VIII. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia tanulmánykötete, ISBN 978-963-449-148-4
- [12] KANCZNÉ NAGY, K. – TÓTH, P. (2018): „Azért vannak a jóbarátok...” avagy, a *lemorzsolódás-kutatás pilot vizsgálatának eredményei a Selye János Egyetemen*. Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben: 3. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia - Tanulmánykötet: 3. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Nagyvárad: Partiumi Keresztény Egyetem, 2018. - ISBN 978-963-449-115-6 [CD-ROM].
- [13] KANCZNÉ NAGY, K. (2019): „Minden új ember egy rejtély, amelyen dolgoznunk kell.” Oktatás – Gazdaság – Társadalom, Hera Évkönyvek VI.
- [14] ROBINSON, K. – ARONICA, L. (2018): *Kreatív iskolák*. HVG Kiadó Zrt. Budapest, ISBN 978-963-304-551-0
- [15] KENDERFI, M. (2011): *Pályaorientáció*. Szent István Egyetem. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_palyaorientacio/ch01.html
- [16] NAGY M. – HORVÁTH K. – SZABÓOVÁ E. – KANCZNÉ NAGY K. (2018): *Elsőéves hallgatók véleménye a tanári kompetenciákról körében*, Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban, A VIII. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia tanulmánykötete, ISBN 978-963-449-148-4
- [17] NAGY M. – HORVÁTH K. – SZABÓOVÁ E. – KANCZNÉ NAGY K. – ORSOVICS Y. – STRÉDL T. (2019): *A lemorzsolódás vizsgálata a Selye János Egyetem tanárképző karán a nappali és levelezős óvopedagógus képzésben utánkövetéssel*, Oktatás – Gazdaság – Társadalom, Hera Évkönyvek VI., ISBN 978-615-5657-03-0
- [18] NAGY, M. – SZABÓOVÁ, E. – HORVÁTH, K. – KANCZNÉ NAGY, K. – TÓTH-BAKOS, A. – ORSOVICS, Y. – STRÉDL, T. (2018): *A lemorzsolódás okainak vizsgálata a harmadéves óvopedagógus hallgatók körében*. Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben: 3. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia - Tanulmánykötet: 3. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Nagyvárad: Partiumi Keresztény Egyetem, 2018. - ISBN 978-963-449-115-6 [CD-ROM].
- [19] SELIGMAN, M. (2012): *Az optimista gyermek*. Akadémiai Kiadó, Budapest. ISBN 978-963-059-269-7
- [20] TÓTH-BAKOS, A. (2018): *A lemorzsolódás-kutatás pilot vizsgálatának eredményei a Selye János Egyetemen*. Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben: 3. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia - Tanulmánykötet: 3. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Nagyvárad: Partiumi Keresztény Egyetem, 2018. - ISBN 978-963-449-115-6 [CD-ROM].
- [21] TÓTH-BAKOS, A. (2018): *Výsledky analýzy hodnotenia vybraných webových aplikácií. Inovácie v pregraduálnej príprave učiteľov s využitím webových aplikácií*. - Komárom: KOMPRESS Nyomdaipari Kft., 2018. - ISBN 978-615-00-2597-1
- [22] TÓTH-BAKOS, A. – CSEHIOVÁ, A. (2016): *Music and Brain - Music Training Transfer*. INTED 2016 Proceedings: 10th International Technology, Education and Development Conference. Valencia: IATED, ISBN 978-84-608-5617-7. - ISSN 2340-1079, USB. WoS.
- [23] TÓTH-BAKOS, A. – DANISOVÁ, V. (2014): *Pozitív fegyelmelés*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho - 2014: "Vzdelávanie a veda

- na začiatku XXI. storočia" - Sekcie pedagogických vied. - Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2014. - ISBN 978-80-8122-103-3, CD-ROM
- [24] TÓTH-BAKOS, A. (2015): *Mozartov efekt - môže hudba zlepšiť inteligenciu a kognitívne schopnosti?*. Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho 2015: "Inovácia a kreativita vo vzdelávaní a vede" - Sekcie pedagogických vied. Komárno : Univerzita J. Selyeho, 2015. ISBN 978-80-8122-144-6, CD-ROM
- [25] TÓTH-BAKOS, A. (2016): *Music Education and Music Therapy*. INTED 2016 Proceedings: 10th International Technology, Education and Development Conference. Valencia: IATED, 2016. ISBN 978-84-608-5617-7. ISSN 2340-1079, USB. WoS.

FAKTORY ŠTUDIJNEJ NEÚSPEŠNOSTI NA VEREJNÝCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH A LEKÁRSKEJ FAKULTE UNIVER- ZITY KOMENSKÉHO V BRATISLAVE

Factors of Study Failure at Public Universities and Faculty of Medicine of Comenius
University in Bratislava

Ludovít GAŠPAR¹, Juraj ŠTOFKO²

ABSTRACT

The aim of our work was to clarify the factors leading to early termination of study at public universities in general and at the Faculty of Medicine of Comenius University in Bratislava. We evaluated students of nine grades who started to study in the academic years 2004/2005 to 2012/2013. The study at medical faculties in Slovakia lasts 6 years (12 semesters), so we obtained data on graduates from 2009/2010 to 2017/2018. These statistics show that 12 % of the students who started their studies in that period did not finish their studies. The problem of unsuccessful study at public universities is complex. It is influenced by several factors, both subjective and objective. Without dispute, personality, intellectual and character traits, strong motivation, systematic, diligent and purposeful study to acquire enough knowledge and professional skills are a prerequisite for successful completion of university studies,

KEY WORDS

Premature termination of studies – subjective and objective factors – motivation - education

ÚVOD

Študijná neúspešnosť vysokoškolského štúdia je nepriaznivým javom z viacerých dôvodov. Z aspektu spoločenského sú to v podstate neúčelne vynaložené finančné prostriedky z verejných zdrojov. Taktiež pre neúspešného študenta, ktorý nesplnil požiadavky dané študijným programom, na ktorý sa zapísal, sú popri obvyklej psychosomatickej záťažovej spojenej so stratou motivácie a rezignáciou na vysokoškolské štúdium, stratené i vynaložené finančné prostriedky spojené s priebehom vysokoškolského štúdia.

Pohnútky a dôvody, pre ktoré sa rozhodne absolvent strednej školy uchádzať o vysokoškolské štúdium sú veľmi dôležitým faktorom jeho budúceho vzťahu ku štúdiu, môžu ho ďalej motivovať prekonávať ťažkosti a prekážky. Tieto aspekty istej vyhranenosti pri voľbe vysokej školy, resp. konkrétneho odboru či študijného smeru, sú dôležitým motivačným faktorom študijnej úspešnosti. Absolventi strednej školy spravidla posielajú prihlášky na vysokoškolské štúdium na viacero vysokých škôl, pričom majú prednostný záujem študovať na jednej z nich a v prípade neúspechu – neprijatia k štúdiu - je štúdium na inej vysokej škole náhradným rie-

¹ Prof. MUDr. Ludovít GAŠPAR, CSc.^{1,2}

I. Interná klinika LF UK a UN Bratislava¹, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Inštitút fyzioterapie, balneológie a liečebnej rehabilitácie v Piešťanoch²
e-mail: ludovitgaspar@gmail.com

² MUDr. Juraj ŠTOFKO, PhD., MBA, MPH

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Inštitút fyzioterapie, balneológie a liečebnej rehabilitácie v Piešťanoch²
e-mail: juraj.stofko@ucm.sk

šením. Príprava na úspešné vykonanie prijímacej skúšky má byť dlhodobá a cieľavedomá. Pri takejto príprave je i čas na upevnenie a systematizáciu potrebných vedomostí.

FAKTORY OVPLYVŇUJÚCE ŠTUDIJNÚ NEÚSPEŠNOSŤ

Pod neúspešné ukončenie vysokoškolského štúdia sa podpisuje spravidla kombinácia viacerých príčin – subjektívnych i objektívnych.

Rozsah a úroveň (kvantita a kvalita) vstupných vedomostí a zručností študentov (intelektuálnych i manuálnych), významne určujú úspešnosť vysokoškolského štúdia. Vedomostná pripravenosť absolventov stredných škôl na vysokoškolské štúdium sa žiaľ, ako to potvrdzujú i výsledky ich medzinárodného testovania, zhoršuje.

Pokles vedomostnej pripravenosti absolventov stredných škôl (ako celku) na vysokoškolské štúdium má dve základné príčiny:

- a) nedoceňovanie vzdelania pre súčasnosť i budúcnosť našej spoločnosti ako v politických kruhoch, tak i v značnej časti verejnosti,
- b) devastácia stredoškolského vzdelávania – systému, obsahu, organizácie a financovania, ako príklad možno uviesť stredné zdravotnícke školstvo.

Tieto dve príčiny umocňuje fenomén tzv. masového vysokoškolského vzdelávania a s tým súvisiaci spôsob financovania vysokých škôl, keď základom ich finančných príjmov je počet študujúcich.

Určitý podiel na poklese priemernej vedomostnej úrovne uchádzačov o vysokoškolské štúdium má i skutočnosť, že časť absolventov stredných škôl odchádza študovať do zahraničia, pričom sa dá predpokladať, že sú to študenti s lepším prospechom [1].

Pre vysokoškolské štúdium, jeho úspech, sú veľmi dôležitými osobnostné vlastnosti študentov. Do štruktúry osobnosti zaraďujeme schopnosti, temperament, motívy a postoje, pričom každá z týchto zložiek je pre úspešnosť vysokoškolského štúdia významná [2].

Významným faktorom, určujúcim úspešnosť či neúspešnosť vysokoškolského štúdia v jeho začiatkoch, je prechod zo stredoškolského spôsobu štúdia na vysokoškolský. Dochádza ku zásadnej zmene nielen štýlu a náročnosti prezentácie študijného obsahu ale i hodnotenia a kontroly študijných výsledkov.

Začínajúci vysokoškolskí študenti pričasto nie sú pripravení študovať samostatne a plniť si študijné povinnosti sústavne. Títo študenti si musia uvedomiť, že ku úspešnému štúdiu je potrebné čo najskôr pochopiť a stotožniť sa s faktom, že za časové rozloženie štúdia, prípravu na skúšku a samotný jej výsledok sú primárne zodpovední oni. A to sa nezaobíde bez systematického štúdia. Pre poslucháčov lekárske fakúlt na Slovensku to platí obzvlášť, keďže v prvých rokoch ich štúdia sú vysoké nároky na memorovanie (anatómia, mikrobiológia, imunológia, patologická anatómia, patologická fyziológia). Obrazne povedané, ich štúdium nemôže byť úspešné bez „sedacieho mozľa.“

Vysokoškolské štúdium je spojené aj so zvýšenými nárokmi na financie, čo je obzvlášť významné u tých študentov, ktorí študujú mimo svojho trvalého bydliska. Treba sem zaradiť nevyhnutné výdavky na študijnú literatúru a študijné pomôcky, stravovanie, ubytovanie ako i cestovné za rodičmi. Preto neprekvapuje, že časť študentov si popri štúdiu privyrába brigádnickou činnosťou, pričom ich práca nie vždy súvisí so študovaným odborom. Tieto aktivity nie sú preto spravidla prínosom pre samotný odborný profil študujúceho, respektíve absolventa vysokoškolského štúdia.

Jedným z dôvodov predčasného ukončenia vysokoškolského štúdia je i založenie rodiny a s tým spojené povinnosti a zmena priorit [3].

Študijná úspešnosť študentov a rozvoj ich osobnosti sú v značnej miere závislé i od osobnosti učiteľa, od jeho pedagogických spôsobilostí a erudície [4]. Vysokoškolský učiteľ by mal rozvíjať svoje pedagogické kompetencie, mal by mať dobré teoretické poznatky z pedagogiky, psychológie, didaktiky svojich predmetov, komunikácie a rétoriky, Dobrý pedagóg vie pozi-

tívnymi príkladmi a vzormi zaujať, nadchnúť a motivovať poslucháčov, napríklad i ku Študentskej vedeckej a odbornej činnosti (ŠVOČ). Táto môže v prípade lekárskejších fakúlt byť zameraná na teoretické alebo klinické predmety.

Kreditový systém štúdia prináša študentom viacero výhod. Z aspektu štúdia na lekárskejších fakultách je nesmierne dôležitá nadväznosť jednotlivých predmetov. To znamená, že pokiaľ chce študent poznať patológiu (chorobnú zmenu), musí najprv poznať normu (fyziologický stav). V ťažiskových klinických odborných predmetoch preto ich výuke predchádza propedeutika daných predmetov (interná, chirurgická, neurologická).

Študijná neúspešnosť môže súvisieť i s vplyvom stresu a jeho zvládaním. Nie každý zo študentov dokáže psychickú záťaž pred skúškou a počas skúšky účinne regulovať a adaptovať sa na podmienky a nároky vysokoškolského štúdia [5]. Dobrá odolnosť voči stresu je u študentov lekárskejších fakúlt nevyhnutná i pre neskoršiu klinickú prax, keďže viaceré klinické odbory sú bezpodmienečne spojené i s výkonom nočných pohotovostných služieb a konfrontáciou s hraničnými situáciami medzi životom a smrťou pacienta. Najhorší rok svojho profesionálneho života často zažijú čerství absolventi lekárskejších fakúlt po nástupe do zamestnania. Nedostatok praxe a často i nedostatok skúsených kolegov, ktorí by im vedeli poradiť, predstavujú ťažký stres a často aj frustrácie, vedúce k tomu, že to niektorí napriek absolvovaniu náročného štúdia vzdajú a venujú sa menej stresujúcemu zamestnaniu. Ridout a spol. [6] dokonca meraním zmien v dĺžke telomér na chromozómoch mladých lekárov zistili, že počas prvého roka praxe dochádza u nich ku šesťnásobne rýchlejšiemu celulárnemu starnutiu v porovnaní s kontrolnou skupinou.

Prehľad o počte uchádzačov o štúdium všeobecného lekárstva na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (prihlásených, zúčastnených na prijímacích pohovoroch, prijatých na štúdium v školských rokoch 2004/2005 až 2012/2013 a počte absolventov v školských rokoch 2009/2010 až 2017/2018) je v **tabuľke 1**.

Z tejto tabuľky vyplýva, že v sledovanom období deviatich rokov neukončilo 12 % prijatých poslucháčov vysokoškolské štúdium.

ZÁVERY

Problematika študijnej neúspešnosti na verejných vysokých školách je komplexná. Vplýva na ňu viacero faktorov subjektívneho i objektívneho charakteru. Nepochybne ale osobnostné, intelektuálne a charakterové vlastnosti, silná motivácia, systematické, usilovné a cieľavedomé štúdium ku získaniu dostatku vedomostí a odborných zručností, sú nevyhnutným predpokladom úspešného priebehu a dovŕšenia vysokoškolského štúdia.

LITERATÚRA

- [1] SMIDA, J. *Príčiny študijnej neúspešnosti v 1. ročníku vysokoškolského štúdia*. Ústav informácií a prognóz školstva. Odbor vysokých škôl. Bratislava, november 2005: 1-28.
- [2] DECI, Edward L., RYAN, Richard M. *Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory*. In Richard M. Ryan (Ed.), *The oxford handbook of human motivation*, New York: Oxford University Press, 2012: 85-107. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>
- [3] FILADELFIOVÁ, J., KICZKOVÁ, Z., MOSNÁ, M. et al. *Postavenie žien a mužov vo sfére vysokých škôl: Pohľad na štatistiky*. In M. Szapuová, Z. Kiszková a J. Zezulová (Eds), *Na ceste k rodovej rovnosti: ženy a muži v akademickom prostredí*. Bratislava, IRIS, 2009: 89-119.
- [4] BARTA, J., DEVÍNSKY, F., HRIC, M. et al. *Hodnotenie fakúlt vysokých škôl 2015. Ranking fakúlt vysokých škôl v SR na základe porovnania ukazovateľov kvantity a kvality*

vzdelávania a výskumu. Bratislava, Akademická rankingová a ratingová agentúra (ARRA), 2015: 1-39. ISBN 978-80-89472-20-8.

- [5] TAYLOR, Shelley E, LERNER, Jennifer S., SAGE, Rebecca M. et al. *Early environment, emotions responses to stress, and health*. J. Pers. 2004; 72: 1365-1394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00300.x>
- [6] RIDOUT, Kathryn K., RIDOUT, Samuel J., GUILLE, C. et al. *Physician training stress and accelerated cellular aging*. Biological Psychiatry, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2019.04.030>

Tabuľka 1

Prehľad o počte uchádzačov o štúdium všeobecného lekárstva na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, prijatých, nastúpených do I. ročníka a počte absolventov v jednotlivých školských rokoch (šesťročné štúdium)

Školský rok	Zúčastnení	Prijatí	Nastúpení	Absolventi	Študijná neúspešnosť	
	n	n	n	n	n	%
2004/2005	1321	406	328	-	-	-
2005/2006	1298	456	303	-	-	-
2006/2007	1481	463	291	-	-	-
2007/2008	1512	484	307	-	-	-
2008/2009	1295	462	310	-	-	-
2009/2010	1316	482	339	298	30	9,2
2010/2011	1367	489	339	252	51	16,8
2011/2012	1654	479	337	250	41	14,1
2012/2013	1736	429	310	287	20	6,5
2013/2014	1913	365	299	254	56	18,1
2014/2015	1887	458	347	306	33	9,7
2015/2016	1647	446	343	304	35	10,3
2016/2017	1428	440	343	287	50	14,8
2017/2018	1295	415	315	285	25	8,1
Priemerná študijná neúspešnosť v sledovanom období:					12,0%	

A TANÓRÁN KÍVÜLI NEVELŐMUNKÁRA VALÓ FELKÉSZÍTÉS EREDMÉNYESSÉGÉNEK VIZSGÁLATA AZ EGYETEMI LEMORZSOLÓDÁS TÜKRÉBEN

Hercz Mária - Kanczné Nagy Katalin - Isépy Mária¹

ABSTRACT

In this study is introduced oneself the All-Day Education Research Team of the Faculty Primary and Pre-School Education of the Eötvös Loránd University. The research team is focused on all-day education and it examined the processes and methodologies in afternoon-school day-care and learning. This work is presented the results of a two years long qualitative research using 318 students' narratives. Our empirical study is searched the effectiveness of changes in practical training based on students' thoughts. We analysed 234 reflective diaries, 36 focus-group interview and 48 written questioning were made about the practical training of teacher candidate in the ELTE Gyertyánffy István Practicing Primary School. The aim is to find the optimum way to support student teachers for their professional career and save them against drop-out. The study is showed that paying attention to students' voice is very useful if we want to make teacher training more effective.

KEYWORDS

daycare, school-teacher training, drop-out, professional vocation, professional efficiency, assessment of learning, assessment for learning, assessment as learning

BEVEZETŐ

Az oktatáspolitikai leg súlyosabb kérdései közé tartozik nemzetközi szinten is a pedagógusok létszámának és minőségének kérdése, hisz egyértelművé vált, hogy a reformok sikere és kudarca, sőt a gazdasági fejlődés is ezen múlik. Az oktatás és a gazdaság fejlettségi szintje kölcsönösen és szignifikánsan összefügg. Az oktatás eredményességéről gondolkodva napjainkban nem lehet figyelmen kívül hagyni az iskolával szemben támasztott társadalmi igények változását, amely szorosan összefügg az egész napos nevelés igényével. Mivel járulhat hozzá a tanítóképzés ahhoz, hogy ennek az igénynek megfeleljen? Miként lehet a képzés szakmai tartalmának és szemléletének változásával elérni, hogy a pedagógus-hallgatók magas elhivatottsággal és szaktudással álljanak munkába? Mit lehet tenni a jelenlegi kereteken belül, különösen a szakmai gyakorlatokon azért, hogy a képzés során csökkenjen a lemorzsolódás, növekedjen a hallgatók szakmai motiváltsága?

Kutatásunkban két egymást követő évben végzős tanítójelöltek narratíváit elemezve mutatjuk be, hogyan vélekednek a napközi otthoni nevelésre való felkészültségükről és felkészítésükről, illetve ezzel párhuzamosan bemutatjuk a módosított tartalmú napközi otthoni gyakorlaton

¹ Dr. habil Hercz Mária, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, herz.maria@tok.elte.hu
Dr. Kanczné dr. Nagy Katalin, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, kanczne.nagy.katalin@tok.elte.hu
Isépy Mária, ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Iskola, isepymm@caesar.elte.hu

részt vett hallgatók hospitálási naplóinak pályaszocializációs vonatkozású önreflexióit. Kutatásunkat egy nagyobb volumenű vizsgálat pilotjának tekintjük, amely a tendenciákat jól láthatóvá teszi. Célunk volt feltárni a hallgatók gondolkodását saját képzésükről, illetve a gyakorlat tapasztalatai alapján innovációs javaslatokat megfogalmazni a tények ismeretében.

Kutatásunk az ELTE TÓK (Tanító- és Óvóképző Kara) Tanórán Kívüli Nevelés Kutatóműhely longitudinális kutatásának részét képezi, a munkában az ELTE Gyertyánffy István Általános Iskola tanítói és az egyetem oktatói közösen vettek részt.

A KUTATÁS ELMÉLETI ALAPJAI

Globalizálódó világunkban az elmúlt évtizedekben ismét a kutatások fókuszába került a pedagógus. Az OECD 1998-as kiadványának egyik fejezete „A holnap tanárai” címet viselte, s a szakma újfajta professzionalizmusának szükségességét, a jellemzőit taglalta. [1] A pedagógus a gyermek fejlődésének irányítója [2], áttételesen pedig a gazdasági fejlődés egyik indikátora, amennyiben elfogadjuk az oktatás és a gazdaság kölcsönhatását bizonyító nézeteket, s azt a közismert tényt, hogy egy oktatási rendszer csak annyira lehet jó, amennyire a benne dolgozó pedagógusok azok. [3]

Egyre súlyosbodó problémát jelent a legtöbb európai országban, így hazánkban is a pedagógus korfa aránytalansága, a fiatalok alulreprezentáltsága. Az ezredforduló környékén kezdődtek azok a kutatások, amelyek célul tűzték ki annak feltárását, hogy miként lehet a pályára vonzani, és a pályán tartani a pedagógusokat. „*A tanárképzés tendenciái nagyon különbözően alakultak az egyes európai országokban, de főbb jellemzőikben azonosságok mutatkoztak: (a) a szakmára felkészítő kurzusok aránya alacsony volt, (b) az iskolai gyakorlat rövid szakaszokra épült (a "kis-tanár szerep" gondjai mindenütt jelentkeztek), (c) a nevelés elmélete és gyakorlata, illetve az iskolakutatás alacsony prioritást kapott, vagy egészében kimaradt a képzésből, (d) az egyes tantárgyak tudományos szintű oktatása dominált. A tanárképzés tehát az elméleti tudást építette tovább, s nem a való életre készített fel.*” [4] A tanárképzés, a képzéshez kapcsolódó gyakorlat és a pályakezdők beillesztésének minősége a nemzetközi kutatások alapján egyik meghatározó tényezője az oktatás eredményességének. [5]

Számos országban súlyosbítja e problémakört, hogy a pedagóguspálya nem tartozik a legvonzóbbak közé, így a képzésbe kerülő fiatalok között számos tényező összeadódása miatt nagyobb arányú a lemorzsolódás. A nemzetközi képzési gyakorlat megváltozott szemléletének bemutatására most nem vállalkozhatunk, egy jelentős hatású résztényezőt azonban nem hagyhatunk szó nélkül, ez pedig a hallgatói értékelés rendszerének megváltoztatása. A pedagógiai értékelés egyik neves kutatójától származik az az állítás, hogy ha a tanulók tanulását akarjuk megváltoztatni, leggyorsabb és legnagyobb hatást az értékelés megváltoztatásával érhetjük el. A hallgató-központú pedagógiai értékelés lényege, hogy a különféle funkciójú értékeléstípusokat a hallgató önfejlődésének és fejlesztésének érdekében alkalmazza. Tehát a megtanult tudás értékelése (assessment of learning), a tudásszerzést támogató értékelés (assessment for learning) és az értékelés megtanulását, az önfejlesztést támogató értékelés (assessment as learning) megfelelő arányban szerepel. Az összegző, szakasz-záró értékelés jelentősége tehát nem csökken, csak kiegészül a tanulási folyamat során folyamatosan alkalmazott fejlesztő értékeléssel. [6]

Magyarországon hatványozottan jelentkezik a felsőoktatás hallgatói összetétele, ezen belül a tanító szakra jelentkezők tudás- és képességszintje (ld. bekerülési pontszám) és a szak elvégzéséhez társított képzési követelmények szintje között feszülő hiátus. A hallgatók között jelentős arányban vannak alacsony szocio-ökonómiai státusszal rendelkező, illetve elsőgenerációs értelmiségi hallgatók, különösen a vidéki képzési helyeken. E probléma megoldására számos próbálkozás született hazánkban is, különösen a hátrányos helyzetű régiókban, ahol ez

a kérdés hatványozottan okoz gondot. Hazánkban először próbálta ki a kompetenciamérést és –fejlesztést intézményi szinten a Kecskeméti Főiskola (később Pallasz Athéné Egyetem). Ennek lényege az összes beérkező hallgató kompetenciamérése, a tanulási eredményeket bejósoló kompetenciák egyéni hallgatói visszajelzése, majd a hallgatók számára szabadon választható tanulásmódszertan, illetve más fejlesztő programokban való részvétel lehetősége volt. A különböző karokon ehhez más-más lehetőségek társultak. A pedagógusképző csoportok, csoportvezető mentortanárok, mentorhallgatók segítették a beérkezőket, illetve a pedagógia-pszichológia képzési blokkban a szakmai szocializáció a képzés egészen átívelő tudatos, hallgató-orientált fejlesztő programként működött. [7] A kifejlesztett mérőeszköz jól jósolta be a lemorzsolódó hallgatókat, így kísérletként egy „Talentum-program”-nak nevezett rendkívül eredményes kísérletbe fogtak, amely azonban forráshiány (anyagi-és személyi) miatt nem válhatott általánossá. A Dunaújvárosi Egyetem fejlesztő programja hasonló céllal, de más rendszerben működött eredményesen. [8] A felsőoktatási lemorzsolódás kutatásában Magyarországon a Debreceni Egyetem kutatócsoportja tekintette át a nemzetközi eredményeket. [9] Témánk szempontjából érdekes, hogy a hazai kutatások összecsengnek azzal a nemzetközi eredménnyel, mely szerint azok a hallgatók, akik jobban bevonódnak, részesei az egyetem társadalmi-kutatói életének, kisebb arányban morzsolódnak le, és jobb eredményeket érnek el. A pedagógusképzés gyakorlatával, annak problémakörével és eredményességének vizsgálatával számos hazai kutatás foglalkozott, többek közt az ELTE BTK kutatócsoportja. Egyik alprojektje keretében a szaktárgyi- és az egyéni összefüggő gyakorlatot vizsgálta. [10]

A KUTATÁS ELŐZMÉNYEI

A 2018/2019-es tanévben egyrészt a gyakorlati képzés folyamatos, pozitív irányú megújítására való törekvéseink, másrészt a pedagógiai tantárgyak tartalmában bekövetkezett strukturális alakítás, illetve a legújabb nemzetközi és hazai kutatási eredmények hatására változtatásokat hoztunk létre a tanítójelöltek gyakorlati képzésének egyik nagyon fontos területén, a napközi otthonos nevelőmunka szakmai gyakorlatának követelményeiben és értékelésében.

A többi tanítási gyakorlathoz hasonlóan, a napközi otthonban töltött gyakorlat alatt a hallgatók feladata megadott szempontok szerinti megfigyelések rögzítése, jegyzőkönyvek, hospitálási napló vezetése volt. A megfigyelési szempontok olyan jelenségek körére vonatkoztak, melyek a már elsajátított vagy aktuálisan tanult pedagógiai-pszichológiai ismeretekhez kapcsolódtak.

A kiemelt elméleti alapok, melyekre a változtatás során a gyakorlat követelményeiben és az értékelésben létrehozott módosításainkat építettük, a következők.

- 1) A pedagógusok gondolkodása döntő hatású a hétköznapi tevékenységükben. A képzésbe kerülő hallgatók gondolkodása annak feltárásával és saját élményekre épülő tapasztalattal alakítható legeredményesebben. [11]
- 2) A pedagógiai értékelés megváltoztatása a leghatékonyabb módja a tanulók tanulási céljainak és a tanulás módszereinek megváltoztatására. [12]
- 3) A nemzetközi és hazai kutatások egyöntetű megállapítása, hogy a felsőoktatásból való lemorzsolódást jelentősen csökkenti, az eredményességet pedig növeli a tanításba való bevonódás. A hallgatók részéről a tanítás céljainak ismerete, megértése, és egyéni célja alakítása segíti a felsőoktatásba való bevonódást, és javítja az eredményeket. [13]

A fentiekre való tekintettel a napközi otthoni gyakorlatot úgy konstruáltuk, hogy a hallgatók a munka megkezdése előtt megismerkedhettek a célokkal, kiemelten a célok megvalósulása és a saját életpálya összefüggésével.

A HALLGATÓK GYAKORLATI KÉPZÉSE AZ ELTE GYERTYÁNFFY ISTVÁN GYAKORLÓ ÁLTALÁNOS ISKOLA NAPKÖZI OTTHONÁBAN

A napközi otthonban töltött szakmai gyakorlat fő céljai a következők: a délutáni nevelés folyamán megvalósuló nevelő- és oktatómunka céljainak, feladatainak és szerteágazó tevékenységrendszerének megismerése, ill. annak megmutatása, hogy az egész napjukat az iskolában töltő gyermekek harmonikus személyiségfejlődésében milyen jelentős szerepet tölt be ez a tanórán kívüli nevelési forma. Emellett fontosnak tartjuk, hogy a hallgatók a napköziben eltöltött idő után világosan lássák azt a tényt, hogy a tanulók délutáni színvonalas foglalkoztatásának megvalósítása semmivel sem könnyebb, mint a délelőtti tanítás. Mindkettőnek ugyanolyan meghatározó szerepe van a gyermekek egészséges testi, lelki és szellemi fejlődésében.

Az ELTE TÓK tanító szakos hallgatói, gyakorlati képzésük jelentős részét töltik az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskolában. Gyakorlóiskolánkban minden alsós osztályhoz önálló napközis csoport tartozik, így bőséges lehetőséget adunk hallgatóinknak, hogy ezen a területen is megkapják a megfelelő felkészítést.

Az „Egyéni komplex pedagógiai gyakorlat II.” nevet viselő képzési forma a 3. félévben kezdődik. Ennek keretében, más feladatok mellett, egy délután kell hospitálniuk a napköziben. Ez alatt megfigyeléseket végeznek adott pedagógiai és pszichológiai szempontoknak megfelelően. A gyerekekkel eltöltött délután sokkal több lehetőséget ad a hallgatóknak, hogy kapcsolatot teremtsenek velük. Tulajdonképpen ez egy újabb alkalmassági vizsga arra vonatkozóan, hogy rendelkezik-e a tanítójelölt a pedagógushivatás legalapvetőbb képességével, a gyermekek iránti elkötelezett szeretettel. Itt egy szabadabb légkörben találkozhatnak a diákokkal, s ezért több lehetőség nyílik a velük való kommunikáció gyakorlására. A tanítói hivatásnak ez a része nem feltétlenül tanítható. Minden módszer elsajátítható szorgalmas munkával, de a gyermekek iránt érzett szeretet egy alapvető adottság ahhoz, hogy valaki ezt a pályát válassza. Ez a fajta rátermettség itt mutatkozik meg jobban, mert a gyermekekkel való egyéni bánásmód megtapasztalásában rengeteg lehetőséget nyújt a tanórán kívüli nevelőmunka. Olyan tudást sajátíthat el a leendő pedagógus, amelyek a délelőtti tanítói munkáját is pozitív módon segíthetik a későbbiek folyamán: a délutáni tevékenységek megszervezésétől, a fáradt gyermekekkel való türelmes és szeretetteljes törődés elsajátításáig.

A hallgatókat is arra biztatjuk, hogy minél többet játsszanak, beszélgessenek a gyerekekkel. Szerezzenek személyes tapasztalatokat az adott csoport jellemzőiről: összetételéről, a tanulók egymáshoz való viszonyáról, közösségi életük és szociális készségük szintjéről.

Az első gyakorlatuk során megismerkednek a napközi otthonok működésével, az ott megvalósítandó célokkal és feladatokkal. Betekintést nyernek abba, hogy milyen szerteágazó tevékenységrendszerben válik valóra a gyermekek délutáni foglalkoztatása. Rámutatunk az egészséges testi, lelki, szellemi fejlődést biztosító napi és heti rend fontosságára. Részletesen feltárjuk a napközis pedagógus feladatait, amelyeken keresztül teljesül a gyermekek sokoldalú személyiségfejlődése. Külön kitérünk arra, hogyan valósul meg a napköziben a tanulók értékelése. Megfigyeléseikről adott szempontok alapján jegyzőkönyvet, hospitálási naplót kell készíteniük. Az egész hospitálás alatt világossá tesszük a hallgatók számára az elvégzendő feladatokat. Pozitív példákkal, a hivatásunkkal kapcsolatos személyes élményeinkkel és tapasztalatainkkal motiváljuk a tanítójelöltek munkáját. A célunk az, hogy megerősítsük őket abban, hogy megmaradjanak a pályán. Támogató értékeléssel segítjük őket a személyes fejlődésükben.

Az „Egyéni komplex pedagógiai gyakorlat III.” elnevezésű képzési forma keretében, a tanulmányaik 4. félévében, két délutánt töltenek el a napköziben. Az egyiket hospitálnak, a másikon pedig egy szabadidős, vagy tanulást előkészítő 20 perces foglalkozást kell vezetniük. Ez sokkal nagyobb felkészítést igényel. Segítenünk kell őket abban, hogy képesek legyenek megírni a szakmailag átgondolt tervezetet a választott tevékenységükhöz. Ezért a hospitálásuk

során az eddigi szempontok mellett meg kell figyelniük a különböző foglalkozások felépítését, az ott alkalmazott munkaformákat, módszereket és a differenciálási módokat. Szabadidős foglalkozás vezetése esetén meg kell ismerniük a gyermekek kedvelt tevékenységeit, tudniuk kell az adott korosztály életkori sajátosságait, s a motiválási lehetőségeket. Ezek megtalálásában megfelelő szakmai segítséggel támogatjuk őket. Fontos, hogy olyan tevékenységet válasszanak, amelyhez ők is kedvet éreznek. Ha a tanulásirányítást választják, akkor ott is tisztában kell lenniük a folyamat felépítésével. Nekik egy bevezető, a tanulást előkészítő, motiválást segítő, vagy a tanulási képességeket fejlesztő, vagy a napi lecke megoldásához segítséget nyújtó játékok összeállítása és levezetése a feladatuk. Ehhez is kapnak megfelelő szakmai segítséget. Természetesen a hospitálás ideje és a foglalkozást megtartó nap között kapnak annyi időt, hogy lelkiismeretesen fel tudjanak készülni. Személyes találkozókat biztosítunk a hallgatók számára, hogy segítsük őket a tervezet elkészítésében, vagy bármilyen más felmerülő kérdéseik megvitatásában. Az elkészült írásban leadott munkákat még a foglalkozást megelőző napon átnézzük, s ha kell rajta változtatni, azt jelezzük. Így lehetőségük van a lelkiismeretes felkészülésre.

A foglalkozást követően szóban reflektálnak az elvégzett munkájukra. Ezek szempontjait is előre megbeszéljük. Értékelniük kell, hogyan tudták megvalósítani a tervezett tevékenységeket; utólag változtatnának-e rajta valamit; a gyerekek érdeklődését, figyelmét végig fenn tudták-e tartani; volt-e fegyvelmezési nehézségük, s ha igen, hogyan oldották meg; s ők hogyan érezték magukat a foglalkozás alatt. Nagyon fontos, hogy a mi értékelésünkben olyan támogatást adjunk a hallgatóknak, hogy az valóban elősegítse az optimális fejlődésüket. Hitelesnek kell lennünk, tehát a pozitív megerősítés mellett az esetleges hibák mellett sem szabad elmenünk. Csak így segítjük őket abban, hogy alkalmassá váljanak a pedagógushivatás betöltésére. A személyes megbeszélést követően írásban is értékeljük a munkájukat különböző szempontok alapján. A tervezés minősége; a szervezés, megvalósítás módja: előkészítés, a csoport jellemzőinek figyelembe vétele, a kapcsolatteremtés a gyermekekkel, a tervezett tevékenység megvalósítása; végül a hallgatók szóbeli reflexiójának értékelése: az önértékelés reális volt-e, nyitott volt-e a fejlesztő értékelés befogadására?

A hallgatóknak a hospitálásukról az adott megfigyelési szempontoknak megfelelően naplót kell készíteniük. Ezen kívül feladatul kapták, hogy írjanak a pedagógussá válásukat segítő reflexiót, illetve önreflexiót a két nap tapasztalataira és tevékenységeire. Ezeknek a feladatoknak köszönhetően reálisan át tudják gondolni egyéni haladásukat, és annak megítélését, hogy jó irányban haladnak-e céljuk megvalósításában.

A „Tanító az iskolában” elnevezésű képzési forma az 5. félévben jelenik meg. Ekkor a hallgatók 4 napos összefüggő gyakorlaton vesznek részt, ahol betekintést nyerhetnek a tanító tanórán kívüli tevékenységébe is. Ennek keretében egy délutánt a napköziben is eltöltenek. Különböző tevékenységek közül választhatnak, amelyet a gyakorlatvezető tanítóval egyeztetnek, és a megbeszélte nap délutánján megvalósíthatnak. Ezek a választható feladatok a napközi összes területét felölelik. Itt is nagyon sok lehetőség adódik a hallgatókkal való személyes beszélgetéseken, közös munkán keresztül arra, hogy megérezzük velük a tanítói hivatás szépségét, és megerősödjének abban, hogy jó irányban választottak pályát. Ez egyben motiváló erővé is válhat a tanulmányaik kitartó végzésében.

A napközi otthonban végzett gyakorlati képzési formák összessége kiváló lehetőség arra, hogy a hallgatók hiteles és meggyőző képet kapjanak ennek a tanórán kívüli nevelési formának a nélkülözhetetlen szerepéről. Az egész napjukat iskolában töltő gyermekek számára lét-szükséglet, hogy a délutánjukat is érzelmi biztonságot adó, harmonikus légkörben töltsék el, ahol a színvonalasan megvalósuló foglalkozásokon keresztül személyiségük sokoldalúan fejlődhet.

A KUTATÁS STRATÉGIÁJA ÉS JELLEMZŐI

A követelményeiben és az értékelés területén módosított napközi otthoni gyakorlat eredményességének vizsgálata *grounded theory* eljárással történt. A *grounded theory* a magatartással és az interakciókkal foglalkozó módszer, és jó betekintést ad a tapasztalatokba, lehetőséget nyújt az adatok folyamatos elemzésére, a további adatfelvétel irányának meghatározására, valamint az elméleti keretek fejlesztésére és finomítására. [14] Jelen *kutatásunk célja* szubsztantív elméletalkotás, mely további kutatási irányokat nyit meg általános jelenségek vonatkozásában.

Kutatásunk akciókutatás, melyben egyrészt azt kívántuk feltárni, hogy miként gondolkodnak a képzésük napközi otthoni szakmai gyakorlatáról azok a végzős hallgatók, akik a módosítás előtt végezték a gyakorlatukat, illetve megvizsgálni, hogy a gyakorlat tartalmának módosítása, és értékelési rendszerének teljes átalakítása milyen hatással van a hallgatók szakmai szocializációjára, illetve hogyan vélekednek e kérdéssről.

A napközi otthoni gyakorlat aktív tanulásra épült, kiemelt célja a saját élményen keresztüli készségfejlesztés és az önreflexió volt. A hospitálási naplóban a gyakorlathoz kapcsolódó feladatok ötöde a tanult pedagógiai és pszichológiai elmélet gyakorlatban való felismeréséről szólt, a többi feladat a pályaszocializációt szolgálta.

Kutatásunk mintája két almintából állt, melyeket egymástól függetlenül vizsgáltunk, s jelen tanulmányunkban az eredményeket párhuzamba állítjuk. Az *első almintá* (84 fő) azon negyedéves, végzős hallgatók csoportja, akiket a 2018/2019-es, illetve a 2019/2020-as tanévben vizsgáltunk, ők a napközi otthoni gyakorlatukat még a változtatás előtti módon végezték. A *második almintá* nappali tagozatos másodéves hallgatókból tevődik össze, akik már a megváltoztatott szisztémában végezték a gyakorlatukat, összesen 234 fő.

Az adatgyűjtés módszerei: narratíva-elemzés és írásbeli, illetve fókuszcsoportos interjú.

A két almintá eredményének elemzése és összehasonlítása lehetővé teszi a gyakorlati képzésben megvalósított változtatások hatékonyságára vonatkozó megállapítások létrehozását.

EREDMÉNYEK

Az *első almintá* a két egymás utáni tanévben 48+36 utolsó féléves tanító szakos hallgatóval végzett írásbeli, illetve fókuszcsoportos interjú, melynek fő szempontja a gyakorlati képzésre vonatkozó vélemények megismerése, melyeket az alábbi tartalmi szempontok alapján elemeztünk:

1) *Elmélet és a tanítási gyakorlat kapcsolata*

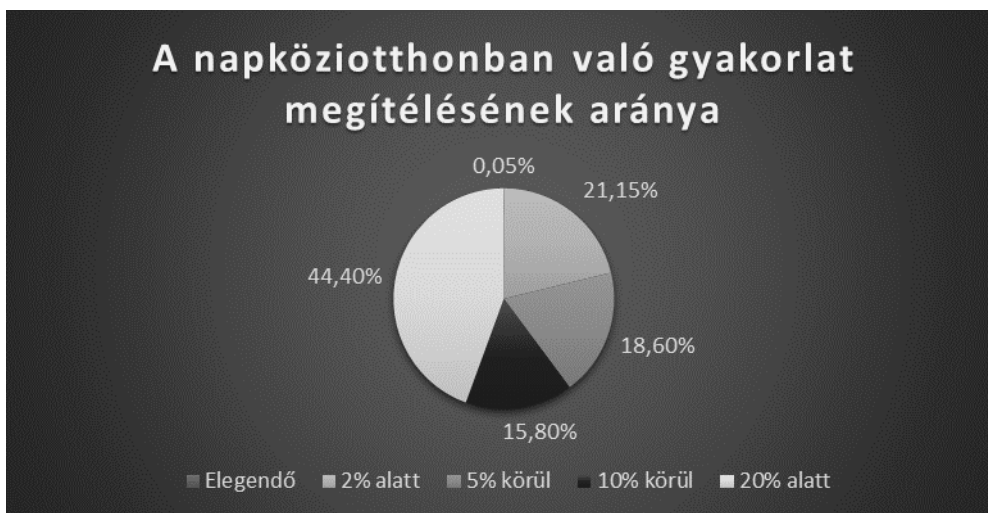
A hallgatók a gyakorlatok összesített értékelésekor több problémát fogalmaztak meg. Az elmélet és a gyakorlat kapcsolatát, ezek egymástól független tanulását a megkérdezettek fele említette. A pedagógiai és pszichológiai kurzusokon tanultak nem jelennek a gyakorlatokon, ezáltal nem tudatosulnak. „*A fejlődéslelektanból, vagy pepsziből (értsd: pedagógia-pszichológia szigorlat) tanultak soha nem kerülnek elő, nem építettünk rájuk. Kár, hogy a csoportos megfigyelésen nem beszélünk a miértokről.*”, „*Egy-egy vizsgára megtanulunk elméletet vagy módszereket, de hogy a gyakorlat során erre utalnánk, hogy miért ezt vagy azt alkalmazta a tanító, vagy mi miért nem használhatjuk, amit szeretnénk, arra nem volt példa.*”, „*Így visszatekintve úgy tűnik, mintha véletlenszerűen, a tanítók szokásai szerint alkalmaznának nevelési módszereket, alakítanának szokásokat.*”

2) *A tanítási gyakorlatok tartalma*

A vizsgált hallgatók 32%-a beszélt arról, hogy a hospitálásokon kapott feladatok nem megfelelőek. A gyakorlatokon elvártak között a tervezetírás nehézségeit és a megfigyelések unalmas voltát nehezményezték leginkább. „Sokszor heteket készültünk a tanításra, sok és hosszú tervezetet kellett írni.”, „Kár, hogy annyi óravázlatot kellett írni. Sokat és nagy terjedelemben.”, „A tervezetek megírására fókuszál leginkább a gyakorlat.”, „Sok volt az a hospitálás, amin csak megfigyeléseket kellett végezni és jegyzőkönyvezni kellett.”, „A megfigyelések unalmasak és feleslegesek.”

3) *Tanítási gyakorlaton belül a napköziben végzett gyakorlat mennyisége*

A fókuszcsoporthoz interjú első témája a napköziben töltött gyakorlat mennyiségének és az összes gyakorlathoz viszonyított arányának megítélésére vonatkozott. A megkérdezett hallgatók szinte egyöntetűen kevésnek tartották a napközi otthoni gyakorlatot ahhoz, hogy fel tudjanak készülni erre a tevékenységre. (1. ábra)



1. ábra: Mennyire tartja elegendőnek a napközi otthoni gyakorlat mennyiségét?
(A kategóriák a hallgatók százalékban adott válaszaik csoportosítását jelölik.)

A kevésnek tartott gyakorlat miatt 22,23%-ban úgy érzik, hogy az nem szolgálta megfelelően szakmai felkészülésüket. „Nem adott megfelelő képet arról, mi történik délután.”, „Több tapasztalat kellett volna arról, hogyan lehet jobba tenni a délutáni foglalkozásokat.”, „Csak egy részt tartottam, nem állt össze, hogyan zajlik az egész délután.”, „Nagyon kevés alkalom a lényeg megtapasztalására.”, „Nagyon kevés, nem segít hozzá, hogy megfelelően tudjam ellátni a napközis nevelőmunkát.”, „Kevés, pedig a legtöbben napközis tanítóként kezdjük pályafutásunkat.”, „Kevés ahhoz, hogy beleláthassunk, hogy néz ki egy délután.”

4) *A napközis gyakorlat tartalma*

A megfigyelések az egyéni gyakorlatok egy részén is a hospitálási napló számára készülnek, annak adott szempontjait töltik fel, nincs mód arra, hogy az általános szakmai tapasztalataikat (a gyerek viselkedéséről, a tanító reagálásáról, a konfliktushelyzetek kezeléséről, stb.) megoszthassák valakivel. „A hospitálási naplót be kell mutatnunk a tanítónak a „tényszerűség” ellenőrzése miatt, így semmiféle kritikai megjegyzést nem írhatunk le, kérdéseket sem fogalmazhatunk meg.” A hallgatók 28%-a tett konkrétan említést arról, hogy jobb lett volna, ha a gyakorlatokon a kezdetektől fogva többet lehettek volna a gyermekek között. „Osztályokban több időt kellett volna eltölteni a gyerekek között.”, „A megfigyelések unalmasak és feleslegesek, inkább lettem volna gyerekek között.”, „Gyerekekkel lettem volna szívesebben.”, „A kez-

detektől lehetnénk minél többet gyerek közelben, belelátva a tanító munkájába is.” „Több tanítás, több gyerekekkel töltött idő kellett volna.”

5) Megfigyelés és az aktív tanulás aránya

A gyakorlat tartalmával kapcsolatban kiemelt problémaként a passzív és aktív részvétel arányát tartották. A különféle gyakorlatokon megfigyelőként vettek részt, ezek az alkalmak gyakran formálisak voltak. A követelményként előírt teljes jegyzőkönyvezés a megosztott figyelem és a teljesítménykényszer miatt akadályozza a szakmai tartalmakra való fókuszálást. *„Sok volt az a hospitálás, amin csak megfigyeléseket kellett végezni és jegyzőkönyvezni kellett.” „Az kellett írni, hogy ki mit csinál, eszembe sem jutott azon gondolkodni, hogy miért.” „Ijesztő látni, hogy milyen bonyolult a lecke ellenőrzése, de ha már csináljuk, sokkal kevésbé az.”*

A második alminta a másodéves hallgatók hospitálási naplójának hat feladata közül az a két feladat volt, melyben a hallgatóknak át kellett tekinteniük a két hospitálási nap során tapasztaltakat abból a szempontból, hogy az miként járult hozzá saját szakmai szocializációjukhoz:

a) „A megfigyelés tapasztalatai és későbbi szakmai munkája”

A feladat részletes magyarázata a következő volt: *„A megfigyelés tapasztalatait foglalja össze saját magára, és későbbi szakmai munkájára vonatkozóan! Mit tanult, mit szeretne később alkalmazni, milyen további megoldások merültek fel, mit csinálna másként a végzett tevékenységében, miért, stb.*

b) „Foglalkozástervezés- és vezetés, gyermekekkel való munka”

A feladat részletes magyarázata a következő volt: *„Gondolja át a foglalkozást, amelyet hallgató-társával terveztek és vezettek (tervezés, szervezés, megvalósítás, sikerek és problémák), majd az azt követő értékelési megbeszélést a tanítóval! Mit tapasztalt? Mit érzett? Mit gondolt? Milyen tapasztalatokat fogalmazott meg akkor? Milyen célokat fogalmaz(tak) meg annak érdekében, hogy sikeres tanító legyen? Hogyan befolyásolta a gyakorlat tanítói és személyes jövőképét? Milyen apró lépések segíthetnek ennek elérésében?”*

A naplók e két feladatát jelen tanulmány szempontjából a következők szerint elemeztük:

- a gyakorlat értékelése a szakmai szocializációval kapcsolatban;
- hogyan értékelték a tanítóval való új típusú együttműködést (önreflexióra épülő fejlesztő értékelés célú megbeszélés);
- saját pályával kapcsolatos reflexió.

1) A gyakorlat jelentősége

A hallgatók narratíváinak elemzésekor négy alkategória köré csoportosultak a válaszok, magas gyakoriságtól indulva: (1) aktív részvétel, a gyerekekkel való élő kapcsolat (kb. 90%); (2) saját pedagógiai képességeik kipróbálási lehetősége (kb. 75%); (3) hallgatópárral való együttműködés pozitív szerepe (kb. 75%); (4) tanítóval való közvetlen kapcsolat (65%).

A hallgatók szinte mindegyike a gyakorlat legnagyobb érdemének azt tekintette, hogy mindvégig résztvevői lehettek a folyamatoknak, nem kellett ülni és írni, a napközis tanítók az első perctől elvárták és megengedték a bevonódásukat. Ezt a folyamatot a naplók szerzőinek közel fele rendkívül izgalmasnak, sőt félelmetesnek tartotta előre, a válaszadók közel ötöde a gyakorlat előtt attól tartott, hogy nem lesz képes a gyerekekkel kommunikálni, sok lesz számára ennyi gyerek irányítása, elgondolkodtak azon, hogy – az előző félévben megfigyeltek alapján – nem lesznek képesek a gyakorlaton helyt állni. Az aktív bevonódás, a gyermekek pozitív hozzáállása legtöbbjüknek hamar oldotta a szorongását, de a gyakorlat előtt erősen aggódók zöme csak a második napra oldódott fel, illetve a gyakorlatra reflektálva érezte mégis pozitívnak a munkáját.

2) Saját pedagógiai képességek kipróbálása

Nagy örömmel fogalmazták meg az aktív tanulás és a napi rutinmunkába való bevonódás lehetőségét – annak ellenére, hogy nagyobb kihívásnak élték meg. Többségüknek korábban egyáltalán nem, vagy csak néhány gyermekkel volt személyes kapcsolata. Többen jelezték, hogy a pályaválasztáskor igazából nem tudták, hogy mire vállalkoztak, és a megfigyelések során inkább az tudatosult bennünk, hogy erre ők képtelenek lennének és a sok elméleti tudás is azt erősítette, hogy a feladat és felelősség túl nagy lesz számukra, az alacsony fizetés mellé nem biztos, hogy ezt a pályát kellene választaniuk, de most el tudnák képzelni magukat e szerepkörben.

A naplók alapján állíthatjuk, hogy kiemelten pozitív hatású volt a foglalkozástervezés és tartás utáni önreflexióra épülő megbeszélés. Ez alkalommal a hallgató-párok elemezték saját bevonódási tapasztalataikat (1. nap) és a foglalkozástervezés és foglalkozástartás problémakörét. A tanítók a megbeszélés során a hallgatók pedagógiai képességeire, azok fejlesztési lehetőségeire reflektáltak, illetve segítettek fejlődési célokat megfogalmazni. Ezeket a hallgatók többsége pozitívan értékelte, a későbbiekben tovább gondolta.

3) A hallgatópárral való együttműködés

Ebben a kérdéscsoportban csak 135 hallgatói naplót vehettünk figyelembe (2018/2019-es évfolyam), ugyanis ez évben változtattuk a gyakorlatot e szempontból. Ennek egyrészt praktikus oka volt – a gyermekek idejével való gazdálkodás, másrészt a portugál tanárképzés bevált gyakorlatának kipróbálása. Bár ott egész évre alakulnak a hallgatópárok, ezt mi nem tudtuk biztosítani, de ehhez a gyakorlathoz igen. A hallgatók számos szempontból utaltak ennek pozitív hatására a kölcsönös tudásmegosztástól a lelki biztonságérzeten keresztül a társértékelésig.

4) A tanítóval való kapcsolat

A gyakorlatra reflektálva a hallgatók kiemelték a mentortanítókkal való személyes kapcsolat jelentőségét, akik bevonták őket a munkába, beszélgettek velük, megosztották tapasztalataikat. Az ezt megelőző gyakorlaton ilyen jellegű kapcsolatra nem volt mód, így legtöbben most beszélgettek tanítójelölt hallgatóként pedagógussal munkájukról. A hallgatók fele kiemelte, hogy ez a két nap fordulatot jelentett a pálya-értékelésükben, másként látják a lehetőségeiket, különösen a tanórán kívüli nevelői szerep jelentőségét, illetve saját lehetséges jövőjüket. A résztvevő hallgatók 40% jelezte, hogy olyan tanítói példát látott a nevelésre, a tanár-diák kapcsolatra, ami megerősítette abban a hitében, hogy érdemes ennyit küzdenie a diplomájáért. Bár nem tartozott a kérdéshez, sokan elgondolkodtak a szükséges pedagógiai képességekről, amelyekre nem kerül elég hangsúly és lehetőség a képzésben, pl. konfliktuskezelés, figyelem fenntartása, motiváció a jegyek nélküli szabályozásban, illetve azok a speciális nevelési és tanítási módszerek, amik eredményessé teszik a nevelőmunkát, mint a napi rutinok, kapcsolatkezelés, közösségépítés, kerettörténetek, fejlesztő értékelés.

ÖSSZEGZÉS

A pedagógiai gyakorlattal és a pedagógusok gyakorlati képzésével is foglalkozó pedagógusokként, egyetemi oktatókként évek óta figyelemmel követjük hallgatónk pályaszocializációjának változásait, a tanórán kívüli nevelőmunka kihívásait, [15] a hallgatók ebben való részvételét, valamint a különböző netgenerációk többféle iskolai szerepben való viselkedésének változásait. Jelen tanulmányunk legtágabb értelmezésben a pedagóguskutatások, ezen belül a felsőoktatás-kutatás, a pedagógusképzés, illetve a pályaszocializáció-kutatások körébe tartozik. Szűkebb értelmezésében a tanítóképzés egy részterületére koncentrál, a tanítási gyakorlat eredményességére a hallgatói pályaszocializáció, ezen belül a szocializáció és a lemorzsolódás kapcsolódására egy speciális, a közoktatásban igen jelentős gondot okozó területen, az egész napos foglalkoztatás tanórán kívüli nevelési területén, amelyet Magyarországon tradicionálisan napközi otthoni nevelésként azonosít a szakma. Tanulmányunk elméleti háttérének bemutatásakor felvázoltuk azokat a nemzetközi tendenciákat, amelyek indokoltá teszik a téma kutatását, majd kiemeltünk néhány olyan kutatási eredményt, ami megalapozta gondolkodásunkat.

A két eltérő napközi otthonos gyakorlati képzésben résztvevő hallgatókra vonatkozó kvalitatív kutatásunk eredményei alapján az első almintában vizsgált hallgatók véleménye a hospitálásokon végzett jegyzőkönyvek, megfigyelések és egyéb feladatok készítéséről meglehetősen negatív. A megfigyelést passzivitást igénylő, unalmas és felesleges feladatnak látják. A második almintában vizsgált hallgatók véleménye alapján megállapítható, hogy a gyermekekkel való együttlét erősíti a szakmai elhivatottságot, a "helyemen vagyok" érzését, melyek csökkentik a lemorzsolódás veszélyét. A szabadabb, kötetlenebb együttlét a tanulókkal alkalmasabb helyzetet teremt a korosztály megismerésére, a konfliktushelyzetek kezelésére, a gyermekekkel való pedagógiai kommunikáció megismerésére, kialakítására, gyakorlására. A napközi otthonban eltöltött szakmai gyakorlati idő rövid voltára vonatkozó megállapítások az ELTE BTK 2014/2015-ös hivatkozott kutatásának egyik eredményével teljes mértékben egyezik. „*A tanítás iskolai világával való konkrét ismerkedésre, az önreflexió elsajátítására, a szakmai tudásmozaikok egységes képpé szervezésére, azoknak a pedagógiai képességeknek optimális szintű kifejlesztésére, amelyre a hallgatónak a hétköznapi életben és a pedagógus életpálya modell által meghatározott lépcsőfokokon való előre haladáshoz szüksége lenne, nincs (elég) idő.*” [16]

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] OECD (sz. n., 1998): Education at a Glance. (Teachers for Tomorrow's School). Education Policy Analyses. OECD, Paris.
- [2] Csapó Benő (1992): Kognitív pedagógia. Közoktatási Kutatások. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- [3] McKinsey & Company (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének háttérében? <http://www.scribd.com/doc/48453788/McKinsey-jelentes-2007>
- [4] Hercz Mária 2012. A pedagógusok gondolkodásának átalakulása: mítosz vagy valóság? In: Buda A. - Kiss E. (szerk): Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. Debrecen, 2012., 305-314.o.
- [5] *Az OECD nemzetközi oktatási és tanulási felmérésének eredményei* (Teaching and Learning International Survey, TALIS). <http://observatory.org.hu/az-oecd-nemzetkozi-oktatasi-es-tanulasi-felmeresenek-eredmenyei-teaching-and-learning-international-survey-talis/> 2014-12-01 Letöltés: 2014. július 12.
- [6] Hercz Mária PhD (2017): Hallgató-központú pedagógiai értékelési alternatívák. Habilitációs értekezés (kézirat). ELTE BTK, Budapest

- [7] Hercz Mária-Koltói Lilla-Pap-Szigeti Róbert (2013): Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás, Felsőoktatási Műhely
- [8] Pálincás-Purgel Zsuzsa (2017): Hasít a Dunaújvárosi Egyetem Hasít Programja <http://tantrend.hu/hir/hasit-dunaujvarosi-egyetem-hasit-programja>
- [9] Pusztai Gabriella-Szigeti Fruzsina (szerk.) (2018): Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban, Oktatóskutatás a 21. században 6., ISBN 978-963-318-754-8
- [10] Major Éva-Veszelszki Ágnes (szerk.) (2015): A tanárrá válás és a tanárság kutatása, ELTE, Budapest, ISBN 978-963-284-664-4
- [11] Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. In: Iskolakultúra. XI. 2. sz. 21-28.
- [12] John Biggs (2002): Aligning the curriculum to promote good learning, Constructive Alignment in Action: Imaginative Curriculum Symposium, Monday 4th November 2002 <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1XgR6Vn3gxMJ:https://www.qub.ac.uk/directorates/AcademicStudentAffairs/CentreforEducationalDevelopment/FilestoreDONOTDELETE/Filetoupload,210764,en.doc+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu>
- [13] Hercz Mária (2015): Pedagógus hallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatokon https://www.academia.edu/25554018/Hercz_M%C3%A1ria_2015_Pedag%C3%B3gus_hallgat%C3%B3k_p%C3%A1lyaszocializ%C3%A1ci%C3%B3j%C3%A1nak_alakul%C3%A1sa_a_tan%C3%ADt%C3%A1si_gyakorlatokon
- [14] Goulding, C. – Saren, M. (2010): Immersion, emergence and reflexivity: grounded theory and aesthetic consumption. International Journal of Culture, tourism and hospitality Research <https://doi.org/10.1108/17506181011024779>
- [15] Kanczné Nagy Katalin (2013): Az egész napos iskolai foglalkoztatás pedagógiai hasznosságának vizsgálata a pedagógusok véleményének tükrében Komárom-Esztergom, Fejér, Veszprém, Zala és Tolna megye általános iskoláiban, Gyermeknevelés, Online-folyóirat, 37-63. ISSN 2063-9945
- [16] Hercz Mária (2015): Pedagógus hallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatokon

TERMÉSZETTUDOMÁNYOKHOZ KÖTHETŐ TANÁRI KOMPETENCIÁK A BIOLÓGIA SZAKOS ÉS MÁS TANULMÁNYI PROGRAMOKBA BEIRATKOZOTT HALLGATÓKNÁL

NAGY¹ Melinda, SZABÓOVÁ² Edita, KANCSZÉ NAGY³ Katalin, STRÉDL⁴ Terézia
HUTTERER⁵ Éva, SZEKEDI⁶ Levente, NÁMESZTOVSZKI⁷ Zsolt

ABSTRACT

Key competences are those, which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment. Teacher competences are mainly pedagogical, educational and social skills and abilities, but must be supplemented by other competences, skills and qualities. The research examined opinion of students to key competences and to selected teachers' competences, abilities, skills, knowledge and attitudes. The first and second-year students involved were attending the study programmes Biology and Teaching of biology (in combination), and other study programmes at the Faculty of Education, J. Selye University in Komárno, Slovakia, and three other universities with Hungarian teaching language from Rumania, Ukraine and Serbia. 386 students completed an electronic questionnaire during the autumn semester of the academic year 2018/19. The testing focused on competences in natural sciences in comparison with other teacher competences. The questionnaire contains 40 competences which, in our judgment, could be important for teachers in practicing their profession, therefore, may be related to the drop-out of students.

KEY WORDS:

Teacher competences, competences in natural sciences, students, biology, study programs, Slovakia, Rumania, Ukraine, Serbia.

1. Bevezetés

A kompetenciáinkat az élethosszig tartó tanulás és önképzés során szerezzük és fejlesztjük. Ezek lehetővé teszik túlélésünket a világban, valamint együttélésünket és együttműködésünket másokkal. Ha szakmai szempontból vizsgáljuk a kompetenciákat, akkor azok olyan képességek, készségek, hatáskörök és kötelességek, amelyek egyéb ismeretek és magatartásformákkal egyetemben a szakma gyakorlásához szükségesek. Kompetenciái lehetnek egyéneknek, szakembereknek, szervezeteknek, és irányító testületeknek is [1]. Vannak, akik a kome-

¹ Dr. habil. PaedDr. Nagy Melinda, PhD., Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárno, Szlovákia, nagym@ujs.sk

² PaedDr. Edita Szabóová, PhD., Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó – és Tanítóképző Tanszék, Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno, szaboovae@ujs.sk

³ Kanczné Nagy Katalin, PhD., Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó – és Tanítóképző Tanszék, Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno, kancznenagy@ujs.sk

⁴ PaedDr. Strédl Terézia, PhD., Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, stredlt@ujs.sk

⁵ Dr. Hutterer Éva, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász, Ukrajna, heva@kmf.uz.ua

⁶ Székedi Levente, PhD., Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, Románia, szekedi.levente@partium.ro

⁷ Námesztovszki Zsolt, PhD., Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Újvidék, Szerbia, zsolt.namesztovszki@magister.uns.ac.rs

tenciákat úgy határozzák meg, mint a szakmai ismeretek és diszpozíciók sorozatát, amelyekkel a pedagógusnak rendelkeznie kell ahhoz, hogy effektíven végezhesse hivatását. A kompetenciák egy része genetikai „prediszpozíció”, amelyet tanári „vénának”, tehetségnek is szoktak nevezni [2, 3].

A kompetenciákat felfoghatjuk az egyén általános képességének is, amelyek segítségével speciális feladatok elvégzésére lesz alkalmas speciális helyzetekben, vagy speciális követelmények teljesítéséhez szükségesek a hivatalai, munkaköri, vagy éppen társadalmi szerepek gyakorlása során. Magába foglalja a gyakorlati ismereteket, képességeket, hozzáállásokat és egyéb személyiség-jellemzőket is. [4, 5].

A tanári kompetenciákat olyan képességek, készségek, egyéb ismeretek és magatartásformák összessége alkotja, melyekre a pedagógusoknak szükségük van a megfelelő helytálláshoz. Ezek eredményes átadása tehát a tanár- illetve tanítóképzés kiemelt fontosságú célját képezi. A tanári kompetenciák nem azonosak a kulcskompetenciákkal. A kulcskompetenciák olyan alapképességek és alapkészségek, melyekre az eredményességhez mindenkinek szüksége van (nem csak a pedagógusoknak), hiszen ezek átadása a tanulóknak az oktatás fő feladata. [6, 7, 8]

Mint a legtöbb egyetem esetében, a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karán is problémát okoz a hallgatók lemorzsolódása. Ezért a Ratio Pedagógiai Kutatócsoport célul tűzte ki egy olyan program kidolgozását, amely elősegíti, hogy a tanulmányaikat az óvopedagógus képzésbe beiratkozó fiatalok rögtön a szemeszter elején megismerjék a tanulmányi és adminisztrációs követelményeket, a választott szakjukat, az egyetemi életet, az egyetem által kínált lehetőségeket, valamint az elhelyezkedési perspektívákat, ezzel is elősegítve a tanulmányaik sikeres alakulását és befejezését. [9]

A lemorzsolódás kutatása rendkívül aktuális napjainkban, hiszen a tanulásra és a jövőbeni munkavállalásra irányuló motivációs hatások az utóbbi időben jelentősen megváltoztak a társadalomban [10, 11, 12, 13, 14, 15].

A Selye János Egyetemen zajló felmérések folyamatába kérdőívek, tesztek kitöltését és az interjú módszerét is beiktattuk, amelyek hozzájárulnak a hallgatók önismeretéhez, ami által eredményesebben fognak tudni megbirkózni a tanulmányi kötelezettségeikkel. A program további célja, hogy megismerve a hallgatók igényeit, jobban az elvárásokhoz alakítsuk a tanulmányi programokat, illetve a Tanárképző Kar szolgáltatásait, ezzel is csökkentve a hallgatók lemorzsolódását. [16, 17, 9] Ebbe a programba lett beintegrálva a kompetenciakutatás, amely már évek óta folyik a Selye János Egyetemen [7, 6, 18, 19]. A széleskörű felmérések lehetőséget teremtenek a szemléletformálásra, a tananyagfejlesztésre, és a Tanárképző Kar tanulmányi programjaihoz kötődő tankönyvek [20, 21, 22, 23, 24, 25] létrehozására is.

2. Célok

Célul tűztük ki megvizsgálni, hogy négy egyetem hallgatói hogyan viszonyulnak a negyven kiválasztott kulcskompetenciához, tanári kompetenciához, képességhez, készséghez, egyéb ismeretekhez és magatartásformákhoz, ezen belül pedig a természettudományokhoz köthető kompetenciákhoz. A kérdőív 40 olyan kompetenciát tartalmazott, amelyek fontos szerepet játszhatnak a tanárok esetében a szakma gyakorlásában. A négy kiválasztott természettudományokhoz köthető kompetenciák pedig az alábbiak voltak:

- *Matematikai, természettudományi és technológiai tájékozottság* (Hozzájárul az igazság tiszteletben tartásához, hajlandóság az okok keresésére és az érvényességük megítélésére.)
- *Az IKT aktív használata* (Az információs társadalom technológiájának magabiztos és kritikus használata a munka, a szabadidő és a kommunikáció során.)

- *Egészségtudatosság* (Olyan hozzáállás, amelynek a célja az egészség megóvása.)
- *Környezettudatosság* (Felelősségteljes magatartás az élő és élettelen környezet iránt.)

3. A minta

Az elektronikus kérdőívet a 2018/19-es akadémiai év őszi félévében négy európai ország magyar oktatási nyelvű felsőoktatási intézményének hallgatói töltötték ki (n=396): a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karának (SJE) hallgatói Szlovákiából, a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) hallgatói Romániából, a szabadkai Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara (UE MTTK) hallgatói Szerbiából és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (2RFKMF) hallgatói Ukrajnából (1. ábra).

Egyetem	Válaszadók száma		Valid adatok	
	Létszám	%	Létszám	%
SJE	245	61,9	239	61,9
PKE	39	9,8	39	10,1
UE MTTK	44	11,1	44	11,4
2RFKMF	68	17,2	64	16,6
Összesen	396	100	386	100

1. ábra: A válaszadó hallgatók arányainak megoszlása a négy intézmény között

	Egyetem							
	SJE		PKE		UE MTTK		2RFKMF	
	Létszám	%	Létszám	%	Létszám	%	Létszám	%
Nem Biológia szakos tanárképzés és nem tanári	81	33,1%	22	56,4%	0	0,0%	36	52,9%
Biológia szakos tanárképzés	26	10,6%	0	0,0%	0	0,0%	16	23,5%
Óvó és tanítóképzés	138	56,3%	17	43,6%	44	100,0%	16	23,5%

2. ábra: A válaszadó hallgatók arányainak megoszlása szakok szerint

A válaszadók között (n=386) a nem Biológia szakos tanárképzésben és nem tanári tanulmányi programokon tanulók összesen 34,7 százalékot (n=134) tettek ki, a Biológia szakos tanárképzésben tanulók 10,1 százalékot (n=39), az Óvó és tanítóképzés hallgatói pedig 55,2 százalékot (n=213) (2. ábra). Biológia szakos tanárképzés a négy felsőoktatási intézmény közül kettőn zajlik, a Selye János Egyetemen és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán.

4. A módszerek

A hallgatók a kérdőívet elektronikus felületen töltötték ki az intézmények számítógépes oktatótermeiben – tehát mindenki ellenőrzött, egyforma körülmények között dolgozott, azonos instrukciókat kapva a felügyeletet biztosító oktatóktól.

A kérdőívben feltüntetett tételeket kettő kivételével a szakirodalomból vettük át, ügyelve arra, hogy elvegyüljenek egymás között – pl. hogy az Európa Tanács által meghatározott 8 kulcskompetencia [26] ne feltétlenül egymás mellett, egy csoportban jelenjen meg, hanem felváltva, a többi tétel között. Listánk tartalmazta az Európai Tanács által ajánlott kulcskompetenciákat, Tóthová és Slezaková [27], Helus [28], Veteška [29], és Kraiciné [30] által közölt egyéb kompetenciákat, és hozzátettünk még két kompetenciát, az egészségtudatosságot és a környezettudatosságot. [8]

Véleménynyilvánító kérdőív esetében arra kértük a hallgatókat, hogy legyenek szívesek megítélni, hogy a felsorolt kompetenciák szerintük mennyire fontosak illetve szükségesek egy

pedagógus számára. Ha az adott kompetenciát nélkülözhetetlennek tartják a pedagógus számára, akkor 5 pontot, ha szükségtelennek, akkor 1 pontot adhattak rá. Négy pontot ért, ha nagyon fontosnak, 3 pontot, ha fontosnak, és 2 pontot, ha kevésbé fontosnak tartotta az adott kompetenciát, kulcskompetenciát, tanári kompetenciát, képességet, készséget, egyéb ismereteket és magatartásformákat a hallgató.

Az adattisztítás során kiszűrtük azokat a hallgatókat, akik nem fordítottak legalább 100 másodpercet a kérdőív kitöltésére. Ezeknél a rapid kitöltéseknél a válaszok is láthatóan mechanikusak (pl. csupa 5-ös vagy csupa 3-as voltak). A fölfelé kiugró értékek nem lettek kiszűrve, mert megítélésünk szerint a több ráfordított idő nem hat negatívan a válaszok minőségére. Feltételezzük, hogy lassabban olvas, vagy valami megzavarta a hallgatót kitöltés közben, ami miatt rövid időre felfüggesztette a kitöltést. Az adattisztítás során 10 hallgató adatai lettek kiszűrve (1. ábra).

5. Eredmények és elemzésük

A kérdőívben szereplő kulcskompetenciák, tanári kompetenciák, képességek, készségek, egyéb ismeretek és magatartásformák az alábbiak voltak. 1. Professzionális magatartás, 2. Képesség a magas munkateljesítményre, 3. Felelősségvállalás, 4. Önállóság, 5. Önbizalom, 6. Asszertivitás, 7. Mobilitás és flexibilitás az időt illetően, 8. Adaptabilitás (alkalmazkodóképesség), 9. Megismerő készség, 10. Interpretációs (értelmező) képesség, 11. Interakciós (kapcsolatteremtő) képesség, 12. Kooperációs (együttműködő) készség, 13. Realizációs (megvalósító) képesség, 14. Protektív (védelmező) képesség, 15. Egészségtudatosság, 16. Környezet-tudatosság, 17. Matematikai, természettudományi és technológiai tájékozottság, 18. Az IKT aktív használata, 19. Kritikai képesség, 20. Eredményorientáltság, 21. Anyanyelvű kommunikációs képesség, 22. Idegen nyelvű kommunikációs képesség, 23. Kulturális tudatosság, 24. Információ- és médiahasználati képesség, 25. Állampolgári és szociális kompetenciák, 26. Morális (erkölcsi) kompetencia, 27. Pszichológiai készségek, 28. Pedagógiai, didaktikai és módszertani felkészültség, 29. Facilitátori készség, 30. Szakmai ismeretek birtoklása, 31. Önfelkészítés és önképzés, 32. Motiváltság, 33. Kreativitás, 34. Tanácsadói és konzultációs készség, 35. Döntéshozó képesség, 36. Vezetői készségek, 37. Konceptiókészítés, tervezés és előrelátás képessége, 38. Vállalkozói szellem, 39. Problémamegoldó képesség, 40. Szervezői készség.

A hallgatók válaszait két csoportba oszthatjuk: egyik csoportot alkotják azok a válaszok, amelyek nem tulajdonítanak különösebb jelentőséget a kérdéses kompetenciának – a válaszadó szükségtelennek, vagy kevésbé fontosnak tartotta; és azokra a válaszokra, melyek fontosnak, nagyon fontosnak vagy nélkülözhetetlennek jelölték az adott kompetenciát.

Az egyes kompetenciák preferenciái többnyire a 4–5-ös tartományban mozognak. A 3. ábra mutatja a 40 kompetencia összesített statisztikai jellemzőit – többek között a válaszok maximum és minimum értékeit, és a számtani átlagot. A természettudományi kompetenciák preferenciája mind a három vizsgált csoportnál (szakok szerint kialakítva) átlag alatti értékeket mutat.

A Biológia és más szakokon tanulók összehasonlítása		Nem Biológia szakos tanárképzés és nem tanári (n=134) 34,7%					Biológia szakos tanárképzés (n=39) 10,1%					Óvó és tanítóképzés (n=213) 55,2%				
		Számtani átlag	Szórás	Minimum	Maximum	Variancia	Számtani átlag	Szórás	Minimum	Maximum	Variancia	Számtani átlag	Szórás	Minimum	Maximum	Variancia
Természettudományokhoz köthető kompetenciák	Egészségtudatosság	3,48	0,93	1	5	0,87	3,67	0,9	2	5	0,81	3,82	0,87	1	5	0,76
	Környezettudatosság	3,47	0,9	1	5	0,81	3,79	0,89	2	5	0,8	3,87	0,86	2	5	0,73
	Matematikai, természettudományi és technológiai tájékozottság	2,98	0,98	1	5	0,95	3,18	0,82	2	5	0,68	3,26	0,9	1	5	0,82
	Az IKT aktív használata	3,44	0,9	1	5	0,8	3,38	0,88	2	5	0,77	3,24	0,87	1	5	0,76
Az összes vizsgált kompetencia	A minta elemszáma	40					40					40				
	Maximum	4,46					4,51					4,54				
	Minimum	2,98					2,79					3,24				
	Mintaterjedelem	1,48					1,72					1,3				
	Számtani átlag	3,9					3,87					3,99				
	Variancia	0,14					0,14					0,14				
	Szórás	0,38					0,38					0,38				
	Medián	3,99					3,91					4,06				

3. ábra: A kompetenciák preferencia-adatai szakok szerinti bontásban

Ha megvizsgáljuk, melyek voltak a legfontosabbnak tartott kompetenciák (4. ábra): a nem Biológia szakos tanárképzés és nem tanári tanulmányi programok diákjai szerint a Felelősségvállalás, Anyanyelvű kommunikációs képesség és a Szakmai ismeretek birtoklása; a Biológia szakos tanárképzés tanulmányi programok diákjai szerint a Szakmai ismeretek birtoklása, Kooperációs (együttműködő) készség és az Önbizalom; az Óvó és tanítóképzés tanulmányi programok diákjai szerint pedig a Felelősségvállalás, Kooperációs (együttműködő) készség és az Interakciós (kapcsolatteremtő) képesség.

A legkevésbé fontosnak tartott kompetenciák (5. ábra) a nem Biológia szakos tanárképzés és nem tanári tanulmányi programok diákjai szerint a Matematikai, természettudományi és technológiai tájékozottság, az Állampolgári és szociális kompetenciák és a Vállalkozói szellem; a Biológia szakos tanárképzés diákjai szerint a Vállalkozói szellem, a Matematikai, természettudományi és technológiai tájékozottság és a Kritikai képesség; az Óvó és tanítóképzés diákjai szerint pedig Az IKT aktív használata, Állampolgári és szociális kompetenciák és a Matematikai, természettudományi és technológiai tájékozottság.

A leginkább preferált kompetenciák között egyetlen természettudományokhoz köthető kompetencia sem szerepel, ami nem meglepő, hiszen a pedagógia tudományterülete nem tartozik a természettudományokhoz, így érthető módon nem az ilyen jellegű kompetenciák kerültek az első helyekre. A legkevésbé preferált kompetenciák között azonban mindhárom csoport legalább egy természettudományokhoz köthetőt megjelölt. Minden csoport a legkevésbé fontos tanári kompetenciák között tartja számon a Matematikai, természettudományi és technológiai tájékozottságot, annak ellenére, hogy ez a tanári kompetencia ráadásul kulcskompetencia is.

A legfontosabbnak tartott kompetenciák					
A Biológia és más szakokon tanulók összehasonlítása					
Nem Biológia szakos tanárképzés és nem tanári (n=134) 34,7%	Átlag	Biológia szakos tanárképzés (n=39) 10,1%	Átlag	Óvó és tanítóképzés (n=213) 55,2%	Átlag
3. Felelősségvállalás	4,46	30. Szakmai ismeretek birtoklása	4,51	3. Felelősségvállalás	4,54
21. Anyanyelvű kommunikációs képesség	4,41	12. Kooperációs (együttműködő) készség	4,41	12. Kooperációs (együttműködő) készség	4,51
30. Szakmai ismeretek birtoklása	4,42	5. Önbizalom	4,38	11. Interakciós (kapcsolatteremtő) képesség	4,46

A legkevésbé fontosnak tartott kompetenciák					
A Biológia és más szakokon tanulók összehasonlítása					
Nem Biológia szakos tanárképzés és nem tanári (n=134) 34,7%	Átlag	Biológia szakos tanárképzés (n=39) 10,1%	Átlag	Óvó és tanítóképzés (n=213) 55,2%	Átlag
17. Matematikai, természettudományi és technológiai tájékozottság	2,98	38. Vállalkozói szellem	2,79	18. Az IKT aktív használata	3,24
25. Állampolgári és szociális kompetenciák	3,19	17. Matematikai, természettudományi és technológiai tájékozottság	3,18	25. Állampolgári és szociális kompetenciák	3,24
38. Vállalkozói szellem	3,25	19. Kritikai képesség	3,21	17. Matematikai, természettudományi és technológiai tájékozottság	3,26

4. és 5. ábra: A leginkább preferált és legkevésbé preferált kompetenciák szakok szerinti bontásban

A Matematikai, természettudományi és technológiai tájékozottság és a további három vizsgált természettudományokhoz kapcsolódó tanári kompetencia más csoportok bevonásával végzett kutatások során is a kevésbé preferáltak közé tartozik évek óta [6, 7, 8, 18, 19].

Kíváncsiak voltunk, hogy az egyes kompetenciák preferenciáit tekintve van-e szignifikáns különbség az egyes csoportok (szakok) diákjai között. Ennek megállapításához Kruskal-Wallis-próbát alkalmaztunk. A többmintás Kruskal-Wallis-próba egy nem-paraméteres próba, amit akkor használunk, ha a minták nem normál eloszlásúak és adataink több különböző csoportba tartozó kísérleti személytől származnak. A próba elvégzésének feltétele, hogy a változók eloszlása azonos alakú (azonos szórású, ferdeségű, csúcosságú, stb.) legyen.

A több független mintát alkotó, tanulmányi programok jellege szerinti bontásban kialakított három csoport (a nem Biológia szakos tanárképzés és nem tanári képzések diákjai, a Biológia szakos tanárképzés diákjai, valamint az Óvó és tanítóképzés diákjai) véleménye többnyire (32 kompetencia esetében) szignifikánsan nem különbözik egymástól. Ez alól kivételt képeznek az alábbi kompetenciák: Interakciós (kapcsolatteremtő) képesség, Protektív (védelmező) képesség, Egészségtudatosság, Környezettudatosság, Matematikai, természettudományi és technológiai tájékozottság, Idegen nyelvű kommunikációs képesség, Kreativitás, és Vállalkozói szellem. Ezekben olyannyira megoszlik a három csoport véleménye, hogy az szignifikáns különbséget jelent.

Az Egészségtudatosság, Környezettudatosság és Matematikai, természettudományi és technológiai tájékozottság tanári kompetenciákat azonban nem a Biológia szakos tanárképzés diákjai preferálták leginkább, ahogyan azt vártuk, és nem is a nem Biológia szakos tanárképzés és nem tanári képzések diákjai – akik között ott vannak a matematika, informatika, kémia tanulmányi programokat látogató hallgatók, hanem az Óvó és tanítóképzés diákjai. Ennek oka az lehet, hogy az ő tanulmányi programjukban jelen vannak a természettudományi tantárgyak is, míg a természettudományi tanulmányi programok (kétszakos tanárképzés) hallgatói a természettudományi ismereteket szakmai (tantárgyismereti) kompetenciának tartják, nem tekintenek rájuk tanári kompetenciaként.

6. Köszönetnyilvánítás

Ez a munka a Selye János Egyetem Tanárképző Karán működő Ratio Pedagógiai Kutatócsoport tevékenységének eredményeként jött létre a hallgatói lemorzsolódás csökkentésére irányuló kutatás keretében, valamint a tananyagfejlesztéssel kapcsolatos kutatásokhoz kapcsolódóan. A munkát a Szlovák Köztársaság Oktatási, Tudományos, Kutatási és Sport Minisztériumának 018PU-4/2018-as számú KEGA projektje támogatta.

7. Összefoglalás

A tanári kompetenciák olyan képességek, készségek, egyéb ismeretek és magatartásformák, melyek fontosak lehetnek egy pedagógus számára. A tanulmány a biológia szakos és más szakos hallgatók véleményét vizsgálja a természettudományokhoz köthető tanári kompetenciákról négy ország (Szlovákia, Szerbia, Ukrajna és Románia) magyar nyelvű felsőoktatási intézményeinek bevonásával. Az adatokat kérdőív segítségével nyertük, amely a természettudományokhoz köthető kompetenciákkal együtt 40 kompetencia megítélését kérte 386 diaktól. A négy vizsgált természettudományokhoz kapcsolódó tanári kompetencia, de különösen a Matematikai, természettudományi és technológiai tájékozottság a kevésbé preferáltak tanári kompetenciák közé tartozik. A különböző szakok diákjainak véleményét összehasonlítva megállapítottuk, hogy az Egészségtudatosság, Környezettudatosság és Matematikai, természettudományi és technológiai tájékozottság tanári kompetenciákat nem a Biológia szakos tanárképzés diákjai preferálták leginkább, ahogyan azt vártuk, és nem is a nem biológia szakos tanárképzés és nem tanári képzések diákjai (akik között ott vannak a matematika, informatika, kémia tanulmányi programokat látogató hallgatók), hanem az Óvó és tanítóképzés diákjai.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- [1] OBDRŽALEK, Z., HORVÁTHOVÁ, K. a kol. (2004): *Organizácia a manažment školstva*, (Terminologický a výkladový slovník) Bratislava: SPN, 2004. 419 s. ISBN 80-10-00022-1.
- [2] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, S. (2001): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- [3] PASTERŇÁKOVÁ, L., ZAHATŇANSKÁ, M. (2014): *Stratégie rozvíjania partnerstva pedagogických a odborných zamestnancov*. Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava, 2014, 93 s. ISBN 978-80-565-0195-5
- [4] ŠVEC, V. (2002): Klíčové dovednosti ve vyučování výcviku. In KALHOUS, ZDENĚK. – OBST, OTTO. a kol. 2002. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- [5] KRATOCHVÍLOVÁ, E. a kol. (2007): *Úvod do pedagogiky*. PF TU v Trnave, 2007. 167 s. ISBN 978-80-8082-145-6
- [6] NAGY, M. (2011): Tanári kompetenciák vizsgálata különös tekintettel a természettudományi kompetenciákra : Preferenciavizsgálat arányskála alapján. In: *A tanári kompetenciákról*. - Komárno : Univerzita J. Selyeho, 2011. - ISBN 978-80-8122-015-9, S. 109-134.
- [7] NAGY, M., FABÓ, M. (2010): A természettudományokhoz köthető kompetenciák vizsgálata a leendő tanítóknál és tanároknál. In: *Zborník II. Medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J.Selyeho "Spoločenské javy a zmeny"* : A Selye János Egyetem "Társadalmi jelenségek és változások" II.Nemzetközi tudományos konferenciájának tanulmánykötete. - Komárno : Univerzita J. Selyeho, 2010. - ISBN 978-80-8122-008-1, S. 223-234.

- [8] NAGY, M., HORVÁTH, K., SZABÓOVÁ, E., KANCZNÉ NAGY, K. (2018): Elsőéves hallgatók véleménye a tanári kompetenciákról. In: *Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban : A 8. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia tanulmánykötete : A 8. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia tanulmánykötete.* (Ed.: Tóth P. és mts.) - 1. vyd. - Budapest : Óbudai Egyetem, 2018. - ISBN 978-963-449-148-4, P. 56-65.
- [9] NAGY, M., HORVÁTH, K., SZABÓOVÁ, E., KANCZNÉ NAGY, K., ORSOVICS, Y., STRÉDL, T. (2019): A lemorzsolódás vizsgálata a Selye János Egyetem Tanárképző Karán a nappali és levelezős óvopedagógus képzésben utánkövetéssel. In: *Oktatás - Gazdaság - Társadalom* (Juhász, E., Endrődy, O.) - 1. vyd. - Budapest : Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, 2019. - (ISSN 2064-6755, Hera Évkönyvek 6., ISSN 2064-6755). - ISBN 978-615-5657-03-0. - ISSN 2064-6755, P. 344-354.
- [10] ROHÁČOVÁ, T., ZAHATŇANSKÁ, M. (2011): Profesia učiteľa v podmienkach súčasnej spoločnosti. In: *Sociálna inteligencia v manažmente školy a v pracovnom procese : nekonferenčný vedecký zborník recenzovaných štúdií s medzinárodnou účasťou* - Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta manažmentu, 2011. - ISBN 978-80-555-0436-0. - S. 253-261.
- [11] ZAHATŇANSKÁ, M. (2014): Motivácia k učeniu a budúcemu povolaniu ako fenomén uplatnenia v spoločnosti [Motivation for learning and future employment as a phenomenon in the society] In: *Prínos spoločenských vied k rozvoju znalostnej spoločnosti : medzinárodné kolokvium organizované Katedrou humanitných vied Stavebnej fakulty STU : zborník vedeckých prác.* - Bratislava : Slovenská technická univerzita v Bratislave, ISBN 978-80-227-4277-1.
- [12] TÓTH-BAKOS, A., TÓTH, P. (2018): A lemorzsolódás-kutatás pilot vizsgálatának eredményei a Selye János Egyetemen. In: Tóth, Péter; Maior, Enikő; Horváth, Kinga; Kautnik, András; Duchon, Jenő; Sass, Bálint (szerk.) *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben : III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia: tanulmánykötet.* Budapest, Magyarország : Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, (2018) pp. 717-732. , 16 p.
- [13] TÓTH, P. (2018): A tanulmányi előmenetel háttérváltozói felsőoktatás-pedagógiai nézőpontból. Kanczné Nagy, K. - Tóth-Bakos, A. (szerk.): *A Selye János Egyetem X. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete: Tantárgypedagógia*, Selye János Egyetem, Komárno, p105-125, ISBN 978-80-8122-252-8.
- [14] HORVÁTH, K., TÓTH, P. (2019): Pedagógushallgatók nézete az ideális tanári interakciós stílusról egy empirikus kutatás tükrében. In: Horváth, Kinga; Tóth, Péter - *Pedagógushallgatók nézete az ideális tanári interakciós stílusról egy empirikus kutatás tükrében.* Beregszász, Ukrajna : II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, (2019) pp. 159-170. , 12 p.
- [15] HORVÁTH, K., TÓTH, P. (2019): Milyen az ideális tanári interakció a pedagógushallgatók szerint? *Hera évkönyvek: A Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének évkönyvsorozata.* 6. pp. 389-408. Paper: 25 , 20 p. (2019)
- [16] TÓTH, P. (2011): *A szakmai pedagógusképzés kihívásai napjainkban.* Óbuda University e-Bulletin, 2(1), p 455-467, ISSN 2062-2872
- [17] NAGY, M., SZABÓOVÁ, E., HORVÁTH, K., KANCZNÉ NAGY, K., TÓTH-BAKOS, A., ORSOVICS, Y., STRÉDL, T. (2018): A lemorzsolódás okainak vizsgálata a harmadéves óvopedagógus hallgatók körében. In: Tóth, P., – Maior Enikő – Horváth Kinga – Kautnik András Duchon Jenő – Sass Bálint (szerk.) *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben.* III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Tanulmánykötet ISBN 978-963-449-115-6

- [18] NAGY, M. a kol. (2013): Názory budúcich učiteľov na prírodovedné kompetencie a na kompetenciu učiteľa využívať IKT vo vyučovaní. In: *Súčasné trendy elektronického vzdelávania 2013* : Recenzovaný Zborník príspevkov online konferencie 3.6-7.6.2013. - Prešov : FHPV PU v Prešove, 2013. - ISBN 978-80-555-0745-3, S. 139-146.
- [19] NAGY, M., PORÁČOVÁ, J., MYDLÁROVÁ BLAŠČÁKOVÁ, M., ZAHATŇANSKÁ, M., SZŐKÖL, I. (2016): Teaching competences in relation to internationalization and modernization of teacher training study programmes. In: *29. DIDMATTECH 2016 : New methods and technologies in education and practice* - 2nd part. - Budapest : ELTE, 2016. - ISBN 978-963-284-800-6, P. 116-124.
- [20] PUKÁNSZKY, B. (2015): *A nőnevelés története*. - 1. vyd. - Komárno : Univerzita J. Selyeho, 2015. - 238 s. - ISBN 978-80-8122-132-3.
- [21] BORDÁS, S., NAGY, M., STRÉDL, T. (2015): *A pszichológia és társadalomtudományai*. - 1. vyd. - Komárno : Univerzita J. Selyeho, 2015. - CD-ROM, 288 s. - ISBN 978-80-8122-164-4.
- [22] HORVÁTHOVÁ, K., SZŐKÖL, I. (2016): *A pedagógiai kommunikáció*. - 1. vyd. - Komárno : Univerzita J. Selyeho, 2016. - 137 s. [7,87 AH]. - ISBN 978-80-8122-175-0.
- [23] PUSKÁS, A. (2018): *Teaching Young Learners*. - 1. vyd. - Žihárec : Tomáš Katona - bymoon, 2018. - 178 s. [9,55AH]. - ISBN 978-80-972711-1-4.
- [24] PUSKÁS, A. (2019): *An Introduction to Literature - a textbook for university students of English as a foreign language*. - 1. vyd. - Žihárec : Tomáš Katona - bymoon, 2019. - 152 s. - ISBN 978-80-972711-2-1.
- [25] ORSOVICS, Y. (2019): *Zenei alapismeretek az óvó- és tanítóképzős hallgatók számára* : Művészetpedagógiai füzetek 1. - 1. vyd. - Komárno : Univerzita J. Selyeho, 2019. - 93 s. - ISBN 978-80-8122-289-4.
- [26] EUROPEAN COUNCIL (2003): *Second Report on the activities of the Working Group on basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship*. 2003 <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic-skills_en.pdf> (11. 4. 2013)
- [27] TÓTHOVÁ, M., SLEZÁKOVÁ, T. (2007): Pedagogická prax a profesijné kompetencie študentov bakalárskeho študijného programu predškolská a elementárna pedagogika. s. 109–117. Doušková, A., Ľuptáková, K.: *Učiteľské kompetencie a pedagogická prax*. Banská Bystrica : UMB, 2007, ISBN 978-80-8083-437-1
- [28] HELUS, Z. (1995): Jak dál ve vzdělávání učitelů. Pedagogika, 1995, roč. 45., č. 2, In: Miňová, M.: Pedagogická prax a jej miesto v profesijnej príprave učiteľov materských škôl. s. 99–103. In Doušková, A., Ľuptáková, K.: *Učiteľské kompetencie a pedagogická prax*. Banská Bystrica : UMB, 2007, ISBN 978-80-8083-437-1
- [29] VETEŠKA, J. (2005): Klíčové kompetence v kontextu celoživotního učení. Disertační práce. Praha : FF UK, 2005 In Veteška, J., Tureckiová, M.: *Kompetence ve vzdělávání*. Grada : Praha 2008, ISBN 978-80-247-1770-8
- [30] KRAICINÉ SZOKOLY, M. (2006): *Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*. ELTE : Eötvös Kiadó, Vác 2006, ISBN 978 963 463 887 2

A PÁLYAALKALMASSÁG OPTIMALIZÁLÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

STRÉDL Terézia¹

ABSTRACT

The aim of the study is to analyze the possibilities which help the students in their studies and personal processes such as preparation and personality development. The sociometry monitors the developing relationship networks, especially at group level, which has the shaping power to climate of the class. Transaction theory points out (among others) the communication games taking place between the individuals within their environment. The profession of pedagogy and communication levels are multi-factorial such as teacher-student, student-student, teacher-parent, teacher-teacher, etc., therefore the personality of the teacher is a determining pattern. Feedback on active, passive, or aggressive forms of conflict resolution also helps the students in shaping their personal - social competencies.

KEYWORDS

Career ability, motivation, sociometry, transactional analysis, conflict resolution, personal - social competence

BEVEZETÉS

Az első évfolyamba érkező hallgatók továbbtanulási motivációs szintje különböző. Ez a különбözöség többek között meghatározza az egyetemi oktatáshoz kialakított attitűdjét, a továbbtanulás minőségét, az első adaptációs időszakban a magatartását is, és ez egyértelműen kihat a pálya megtartására. A fogadó intézménynek meghatározó szerep jut segíteni őket és támogatni, fokozottan ebben az időszakban.

A tanulmány célja elemezni azokat a lehetőségeket, amelyek segítik a hallgatót tanulmányai során, mind a felkészülésben, mind a személyiségük formálódásában. A csapatépítésben a szociometria monitorozza azokat a kapcsolati hálókat, amelyek kialakulnak, főleg a csoport szintjén. Ezek a csoportok alakítják majd az évfolyam klímáját. A pozitív klíma kihat a tanulási folyamat minőségére direkt és indirekt formában. A csoport megtartóereje jelentős. A tranzakciós elmélet rámutat (többek között) azokra a kommunikációs játszmákra, amely az egyén és a környezete között zajlik. A pedagógia segítő szakma, és a kommunikációs szintek többszörözősek, így a pedagógus - diák, diák - diák, pedagógus - szülő, pedagógus - pedagógus stb., ezért a pedagógus személyisége meghatározó minta. Továbbá visszajelzés a konfliktus megoldásának aktív, passzív vagy agresszív formájára is segíti a hallgatót a perszonális - szociális kompetenciájának alakításában.

Az említett kompetenciára nemcsak az egyén karrierépítésének szempontjából van szükség, hanem a munkaerőpiac is egyre jobban preferálja a szakma-független kompetenciákat, vagyis az életképességet. Két nagy kategóriát különítenek el, amelynek meghatározó a jelentősége a munka világában, hiszen az ember mint önálló szubjektum vesz részt az interperszonális kapcsolatokban. Ez a személyes kompetencia és a társas kompetencia. [1, 2]

¹ PaedDr. Strédl Terézia, PhD., Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Neveléstudományi Tanszék, Bratislavská 3322, 945 01 Komárno, stredlt@uj.sk

A pályaválasztást megelőzi a szakmák megismerése, az érdeklődés, a lehetőségek felmérése, valamint a család, barátok és az iskola véleménye, irányítása. Manapság a pályaválasztást már nem csak az ismert hármas határozza meg, amelyek az iskolai előmenetel, az érdeklődés és a lehetőség. [3] A 3. évezred emberének szükséges a kellő önismeret, hogy tisztában legyen lehetőségeivel. Azonosulnia kell, hogy mennyire emberszerető, társasági, avagy magányos, visszahúzó típus. Hogyan építi a kapcsolatát a világgal, milyen irányba viszi el energiáit? Másik ismérv, hogy az információkat milyen módon dolgozza fel, milyen fajta ingerek azok, amelyek számára a leggyakoribb információhordozók, hogyan jutnak el hozzá: érzékeivel vagy megérzéssel? Csupán annak hisznek, amit látnak, hallanak, tapasztalnak, vagy inkább a „hatodik érzékükre” bízzák magukat? Mennyire az észlelés vagy a megérzés fontos számukra? A pályaválasztás feltételei a modern pszichológiai irányzatok tükrében [4]:

- hogyan kommunikálunk a külvilággal, milyen irányba visz el az energia (extrovertált - introvertált személyiség),
- milyen az információ felvétel, amire érzékenyen reagálunk (érzéki – intuitív típus),
- hogyan döntünk, mi alapján hozzuk meg a döntéseinket (racionális – érzelmi döntés),
- milyen az életformánk, strukturáltabb vagy spontánabb (megfontolt – észlelő stílus).

Meghatározó készség, hogyan hozzuk meg döntéseinket: érzelmi vagy értelmi, emocionális vagy racionális ismérvek alapján? Mindkét típus számára más fontossági sorrendet kapnak a történések, döntéseinket másképp indokoljuk, és másképp hozzuk meg. Ezen a téren az önismeret fejlesztése és a kommunikációs készségek, a konfliktusmegoldás módozatai sokat segítenek.

SZAKMAFÜGGETLEN KOMPETENCIÁK

A felsőfokú intézmények első sorban a szakmai felkészítésre összpontosítanak, ezért a lemorzsolódás egyik komoly oki tényezőjeként figyelembe kell venni a hallgatók azon személyiségi adottságait, amelyekkel nem képesek felvenni azonnal a középiskolai tanulmányok után a felsőfokú intézmény oktatási követelményeit. Mindezt azért, mert segítségre van szükségük, avagy azért, mert lassúbb az alkalmazkodási időszak a lassúbb pszichomotoros reakciók miatt. Lehet e mögött az is, hogy a középiskolai kötöttség után a „nagy szabadság” veszi át a vezérelvet a hallgatóknál. Másik oksági követés maga a szakválasztás, hiszen a pedagógia a tanáremberre épít, az oktató - nevelő munkára készíti fel végzettjeit és az első számú munkaeszközük a személyiségük. Ezért a perszonális – szociális kompetencia fejlesztésének, és a mai munkaerő piacra való felkészítés fontosságának a preferálása szükséges feladat, mind az egyén, mind az intézmény szempontjából.

Az alkalmazott tudás magával hozza, hogy az alap kutatás ismérveit beépíti a szakmai képzés kivitelezésébe. Ehhez kerestük azokat a megoldásokat, áthidaló lehetőségeket, hogyan lehet megteremteni a kölcsönös hasznot. Abból indultunk ki, hogy a képzés folyamán melyek azok a tárgyak, amelyek tartalmát lehet(ne) megújítani, kiegészíteni, így lehetőséget adni a hallgatóknak a visszajelzésekre az általunk megajánlott tesztlehetőségekből. Másrészt, melyek azok a készségek, amelyeket szükséges kondicionálni a választott szakma hatékonyságának eléréséhez és biztosításához.

A cél érdekében három lehetőséget dolgoztunk ki. . Az egyik a *szociometria*, amely alkalmazása lehetőséget ad a csapatépítésre és a jó csapatmunka egyben biztosítja a kreatív tanulási folyamatot, másrészt átadunk a hallgatóknak egy olyan módszert, amelyet alkalmazhatnak majd a szakmai életükben, pl. mint osztályfőnökök. További választásunk a *tranzakciós analízisre* összpontosult, amely visszajelzést ad a hallgató kommunikációjára. Tudjuk, hogy az optimális pedagógiai kommunikáció fontos minden résztvevője számára. Továbbá javasoljuk a *konfliktusmegoldás* módozatainak mérését és lehetőségét a korrekcióra.

Szociometria

Alapgondolata és módszertani kidolgozása J. L. Moreno pszichiátertől származik. Ez a sokoldalú kutató szociológiai és gyermektanulmányi megfigyelések alapján vezette be a társas helyzet fogalmát és nézőpontját, s ezzel lehetővé tette a viselkedés társas szempontú elemzését. Ezt a módszert az egész világon ismerik és alkalmazzák. [5] Moreno azt kutatta, hogy milyen helyzete van az embernek ott, ahol dolgozik, az iskolában, ahova jár. Ezzel a kérdésfeltevással utat nyitott az egyén és a társadalom közös tartományába vezető vizsgálati módszereknek. A szociálpszichológia hívta fel a figyelmet a csoporthatások jelentőségére. Kísérletekkel bizonyították személyiségformáló hatását. Azt, hogy az ember pusztán jelenléte is, de még inkább kapcsolataink, emberi viszonylataink és a velünk szemben támasztott elvárások mennyire sorsformáló tényezők. Csoportot alkot minden együttlét, ami valamilyen cél érdekében állt össze. A szociálpszichológiai vizsgálódások az állandósult, szabályozott csoportokra irányulnak, mint pl. egy iskolai osztály és a szociometria a csoportok társas szerkezetének mérésére szolgáló technika. Ennek egyik eszköze a több szempontú szociogram, ami a hazai gyakorlatban Mérei Ferenc vizsgálatai nyomán terjedt el. [6]

A több szempontú szociogram

A több szempontú jelző a módszer őseit képező Moreno - féle rokonszenvi szociogramtól különböztet meg. A csoport különböző jellemzőit vizsgálja a több szempontú módszerrel: a spontán rokonszenvi csoportosulást, a közösség normáit, motívumait, hálózaton kívüli szerepeket, a csoport légkörét. Az anyaggyűjtés eszköze a *kérdőív*, amely a csoporttársak közül személyi választást kíván. Tartalmazhat negatív tulajdonságokra vonatkozó kérdéseket is. A feldolgozás eredménye a *kölcsönösségi vázlat*. Ábrázolja a spontán rokonszenvi csoportosulások hálózatát. A *gyakorisági táblázat* az, amely valamennyi választ összesíti. Erről leolvasható, hogy a csoportban kik hordozzák a kérdéses szerepeket. A táblázat függőleges tengelyén a résztvevők neve szerepel, a vízszintes tengelyen pedig a kérdések. Külön oszlopba összesítve lehet felvezetni a rokonszenvi, a funkció, a tulajdonság és a népszerűség kérdéseire adott válaszokat. Ezekből a táblázatokból kiderül, hogy ki hány szavazatot kapott a különböző kérdésekben és az is, hogy kik azok a személyek a csoportban, akik valamilyen szempontból meghatározóak, véleményformálók. A kölcsönösségi és gyakorisági táblázat egy adathalmaz, amely adataiból kiszámítható a csoport közösségi mutatójának színvonala. A két táblázat és a felrajzolt *szociogram* választ ad a feltett kérdésekre. A szociogram a kölcsönösségi vázlat alapján készül, ábrázolja a spontán rokonszenvi csoportosulások hálózatát. Minden személyt egy bekarikázott szám jelöl. A szám a nevet helyettesíti. Minden vonal egy kölcsönös kapcsolatot jelent. A kétszeres kapcsolatot kettő, a háromszorosot három vonallal jelöljük. A két személyt összekötő vonalak számával a kapcsolatok intenzitását ábrázoljuk. Az egyoldalú kapcsolatokat nyilvántartjuk, mérlegeljük, az értelmezésben felhasználjuk, azonban mint kapcsolatot a szociogramon nem tüntetjük fel. Főként azért, mert a kölcsönösségek kiemelt értelmezési támpontot nyújtanak. A szociogramon feltüntetett kapcsolatokat reális viszonylatoknak tekintjük, amelyeknek érzelmi színezete van. Bizonyos együtteséget rögzít. Ennek az egybecsengésnek a révén tételezhetjük fel, hogy a felrajzolt hálózatokban csoportdinamikai hatások játszódnak le. Az egyoldalú kapcsolatok is reális tényezői a társas mező összefüggésének, de tartalmilag más elemeket fejezhetnek ki. Például a valahova tartozás vágyát, e vágy frusztrációját. A patológiás színezetet is az egyoldalú kapcsolatok mutatják a szociogramon. A szociogram két nagy egységből áll: egy kommunikációs csatornából (öttagú lánc) és egy véleményformálásra alkalmas négyszögből. A láncon nagyon gyorsan futnak végig a hírek, de nem véleményformáló, mint a zárt alakzat, ezért a hír eltorzulhat és pletyka lesz belőle. Ez feszültségkeltő helyzetet teremt. Mivel a lánc nincs kapcsolatban a zárt alakzattal, nem központ, hanem klikk. Több tanuló egyszeres és kétszeres kölcsönös választásáról van szó, ezért

információ feldolgozó és véleményformáló. Elszigeteltsége miatt azonban nem lesz közvélemény, hanem megmarad klikk álláspontnak. A négyszög álláspontját ez a lánc nem viszi tovább. A kölcsönösségi vázlaton a kapcsolatrendszerben elfoglalt helyzetnek négy változatát különböztethetjük meg: *tömb, pár, laza kapcsolat* és *magányosság*. Az együttműködő csoport hálózatának monitorozása hasznos kijelzésekkel bír. Az első évfolyamban meghatározó szerepe van az időnek, hiszen alakuló csoportokról, évfolyamról van szó. Döntő fontosságú, hogy az évfolyam melyik időszakára időzítjük a mérést. Ebben segít az évfolyam tútora, aki a hallgatókat kíséri a belépéstől. [7, 8]

Tranzakciós analízis

A társas érintkezés egységét tranzakciónak nevezzük. Ha két vagy több ember valamilyen társas összefüggésben találkozik, egyikük előbb vagy utóbb beszélgetésbe kezd, vagy más módon jelzi, hogy tudomásul vette a többiek jelenlétét. Ezt nevezzük *tranzakciós ingernek*. Erre egy másik személy olyasmint mond vagy tesz, ami valamilyen módon ezzel az ingerrel kapcsolatos; ezt nevezzük *tranzakciós válasznak*. Az egyszerű tranzakciós elemzés annak a megállapításával foglalkozik, hogy milyen én-állapotok mozgósították a tranzakciós ingert, és milyenek váltottak ki tranzakciós választ. A tranzakciókat a következőképpen osztályozhatjuk: kiegészítő vagy keresztezett, egyszerű vagy rejtett tranzakciók. A tranzakciók rendszerint sorozatban zajlanak le. A sorozatokat nem a véletlen állítja elő, hanem programozottak. A programozás a következő három forrás egyikéből származhat: Szülőtől, Felnőtől vagy Gyermektől. [9] Eric Berne a kommunikációban az én-állapotokra figyel és felhívja a figyelmet, hogy nem mindegy, hogy a kölcsönös kommunikációban a két vagy több fél milyen én-állapotban szól a többiekhez. Minden egyénben három én-állapot van jelen különböző tulajdonságok prezentálásában: a szülő (előítéletes, bíráló, gondoskodó), a felnőtt (felelősségteljes) és a gyermek (alkalmazkodó, dacos, zsaroló, spontán). Könyvében leírja az egyes kommunikációs modelleket.

A tranzakció foglalkozik azzal a szükségletkészlettel is, amely kielégítése hozzásegít a hatékonyabb tevékenykedéshez.

- *Az ingerlés szükséglete:* az ingerhiányos környezet visszaveti az emberi alkotást, míg kielégítésük elégedettséghez vezet. Az ismeretszerzésben pl. a kíváncsiság, döntő fontosságú.
- *Az elismerés szükséglete:* érintés, elismerés, megerősítés - történhet szóban, testbeszéddel, lehet pozitív és negatív is, szituációhoz kötődő vagy általános. Fontos, hogy az ember visszajelzéseket kapjon ahhoz, hogy képes legyen eligazodni a külső világban, és így önmagában.
- *A pozíció szükséglete:* A kapcsolatrendszerben való mozgást, a helyzetünk állapotát, lehetőségeit K. Ernst által javasolt OK-keret segít elrendezni [10, 11]:

1. táblázat: OK – keret:

-+ Én nem vagyok jól, de a másik igen. „Lássatok hozzá!”	++ Én is jól vagyok, a másik is. „Fogjunk neki!”
-- Én sem vagyok jól, de a másik sem. „Hagyjuk az egészet!”	+- Én jól vagyok, de a másik nem. „Megcsinálom egyedül!”

A++ helyzetben képesek vagyunk elfogadni magunkat, másokat: szavakkal, érintéssel, gesztusokkal ki is fejezzük ezt, nyilvánossá tesszük.

A+- pozícióban kevésbé fogunk másoknak pozitív jelzést küldeni, s itt fordulhat elő a feltétel nélküli negatív jelzés.

A+ helyzetből elismerjük a másikat, de magunk fölé helyezzük. Ilyenkor nem tudjuk, vagy nem akarjuk visszautasítani a negatív visszajelzést, a számonkérést, szubmisszív pozíciónk van.

A - - helyzetben sem magunknak, sem másnak nem jelzünk vissza pozitív dolgokat.

A struktúra szükséglete azt jelenti, hogy a bennünk rejlő képességeket kibontakoztathassuk, feladatainkat sikeresen megoldhassuk, arra van szükség, hogy felismerjük, elrendezzük magunkat térben és időben. Tudnunk kell, milyen szabályokat kell és érdemes betartanunk. Az egyedüllét vagy együttlét különböző módozataiban eltérő mértékben nyílik lehetőség elismerések begyűjtésére, cseréjére. Minél több visszajelzést kapunk személyiségünkre, fontosságunkra vonatkozóan, annál elégedettebbek lehetünk.

Több éves követéses vizsgálat zajlott az egyik kiválasztott iskola tantestületében és a célcsoportban magasan két tulajdonság mutatkozott, az egyik az előítéletes szülő, a másik pedig az alkalmazkodó kisgyerek. Feltételezésünk, hogy manapság a hallgatók körében végzett monitorozás más tulajdonságokat fog preferálni. Mivel rendelkezünk már adatokkal, lehetőség nyílik az összehasonlításra és a mai generáció személyiség-struktúrájának értékelésére a tranzakciós analízis elmélete alapján.

A tranzakciós analízis (TA) bármely területen használható, ahol emberek közötti megértésre van szükség, ahol fontos szerepet játszanak az emberi kapcsolatok, fontos a tiszta kommunikáció. Ezért tartjuk fontosnak monitorozni a tranzakciós állapotokat különböző helyzetekben és ezek visszatükrözését szimulált pedagógiai helyzetekben.

Konfliktusmegoldás

A konfliktusok az életünk része, nem tagadni kell őket, hanem felvállalni a megoldásukat. A szociális interakció egy folyamat, ahol az egyik ember viselkedését és megélését befolyásolja a másik ember megélése és viselkedése. Kölcsönhatás jön létre, amely erősítő, ellenséges vagy konfliktussal teli.

Konfliktushelyzetben alapvetően kétféle stratégia között választhatunk:

Nyerő – vesztes (versengő stratégia)	Nyerő – nyerő (együttműködő stratégia)
--------------------------------------	--

A konfliktus ott jön létre, ahol a két fél közül az egyik a másik véleményét, szükségleteit, céljait, cselekvését ellentmondónak, összeférhetetlennek tudja be. Régóta ismert probléma, hogy az emberek nagy része nem a konfliktust akarja megoldani, hanem győzni akar.

A kooperáló, együttműködő viselkedés a konstruktív döntéshozatali formákat alkalmazza, mint a konszenzus, kompromisszum, sorsolás, többségi szavazat, vagyis a problémára megoldást talál.

A versengő viselkedés a győztes - vesztes megoldást adja. Az interakciót befolyásolja az interperszonális percepció, ami azt jelenti, hogy minden embernek bizonyos tulajdonságokat előlegezünk meg és elvárásaink vannak vele szemben, értékeljük. A másik ember tulajdonságainak pontos ismerete fontos társadalmi viselkedésünk hatékonysága szempontjából. A leggyakoribb hibák a hallo - efektus, sztereotípiák, projekció, elfogadás, elítélés, általánosítás stb. A kommunikációban rejlő agresszió kifejezését a nevelés formálja, így különböző viselkedési mintákat kapunk. A kommunikációban lévő negatív kód (agresszív kód elindító („elsütő szerkezetei”)) lehetnek a szocializációs folyamatokban eltanult viselkedési formák kiváltásának. [12] Mivel a pedagógiai folyamatban formálunk, és egyben formálódunk, az interakcióban rejlő előnyök/veszélyek felismerésére szükség van, ami egyben gyakorlást igényel.

Konfliktusmegoldási lehetőségek

A konfliktusban három féle megoldási típust különböztetünk meg: *aktív, passzív és agresszív* megoldást.

Az *aktív megoldó* az asszertív problémamegoldást alkalmazza a „*Tiszteletben tartom a jogaid, de elvárom, hogy te is az enyémet!*”- elv alapján. Az asszertivitás hatékony magatartást jelent és a következő viselkedési formákat ismeri: *érdekérvényesítő, jogalkalmazó, szimpátia-keltő és kapcsolatmenedzselő* magatartást.

A *passzív problémamegoldó lemond saját jogairól*: inkább megcsinálja, csak ne legyen vele probléma, nem veszi észre a problémákat, hogy ne kelljen állást foglalnia, másra hagyja a döntést, pedig érdekeivel ez nem összeegyeztethető stb.

Az *agresszív problémamegoldó* csupán a saját érdekeinek érvényesítésére gondol, teszi ezt a másik kárára, jellemző rá az önzés, elfogultság, saját igényeinek preferálása.[13]

2. táblázat: *A konfliktusok megoldási formáinak alkalmazása az egyes típusoknál*

Aktív	Passzív	Agresszív
- kompromisszum	- megfelelés	- dominancia
- konszenzus	- kikerülés	- egyoldalú
- integráció	- ignorálás	- elfogult
- szavazás	- véletlen	

A személyközi helyzetekben egyes emberek állandóan alárendelt helyzetbe kerülnek, alkalmazkodó módon viselkednek. Másokra inkább az jellemző, hogy nem tudnak veszíteni, önérvényesítésre törekednek és nem riadnak vissza az agressziótól sem. A kívánatos viselkedési forma egy konfliktusban az *asszertivitás*. Gyakorlatban minden konfliktuskezelésnél két vagy több ember van jelen. Ha a felek nem tudnak megegyezni abban, hogy a problémát miként oldják, a konfliktus tovább gerjed. Egy semleges közvetítő (mediátor) a probléma objektív mérlegelésére képes, így elősegíti a hatékony megoldást.

3. táblázat: *Konfliktuskezelési technikák*

Információgyűjtés	Kontaktuskezelés
Helyzetelemzés	Problémaelemzés
Érdekérvényesítés	Rangsorképzés
Érdekelemzés	Konfliktuselemzés

Thomas-Killmann teszt

A konfliktusok kezelésének érdekérvényesítés alapú megközelítése abból indul ki, hogy két-személyes konfliktus szituációkban szereplő személyek a konfliktusmegoldás során érdekérvényesítő viselkedést tanúsítanak. **Az érdekérvényesítés lényege, hogy a felek kinek a javát akarják elérni a konfliktusmegoldás során: saját érdekeiket tartják szem előtt, vagy a közös érdekeket?**

Az érdekérvényesítés során **ötféle stratégiát különböztetünk meg**. Az egyéni konfliktusmegoldási stratégiák feltárására Kenneth L. Thomas és Ralph H. Killmann kidolgozott egy eljárást, az ún. TKI-t (Inventory Thomas - Killmann Conflict Mode Instrument). [14] Magyarországon a kérdőív Thomas - Killmann Konfliktuskezelő kérdőívként ismert. A teszt kitöltésével a hallgató visszajelzést kap arra, hogy melyik a preferált módszere. Természetesen, a viselkedés tudatosítása lehetőséget ad a korrekcióra, illetve a tananyagba beépített²

²... ilyen szeminarizált órák lehetnek a pedagógiai kommunikáció, interkulturális nevelés, drámapedagógia és más, a szükség szerint meghirdetett szabadon választott tantárgy.

célirányos helyzetgyakorlatokkal kondicionálható megoldási stratégiákat sajátíthat el a hallgató.

BEFEJEZÉS

A személyes – szociális kompetencia fejlesztésénél az oktató adatokat nyer a hallgató által kitöltött tesztekkel, azonban a teszt értékelésében a hallgató aktívan részt vesz, így visszajelzést kap. Az adott foglalkozásokon dolgozunk azokkal a fejlesztendő személyiségjegyekkel, amelyekkel találkozunk, így a hallgató beépítheti saját személyiségébe, s ugyanúgy érzékeny marad másokkal szemben is, pl. leendő tanulóival szemben, akik személyiségformálásánál már aktív szerepet tud vállalni. Egyben a célcsoport által kapott adatok longitudinális követe- se és értékelése visszajelzést ad a célcsoportokról. Az adatok ismeretében folyamatos köl- csönhatásról beszélhetünk, amely biztosítja az alkalmazott kutatás és a gyakorlat közötti aktív interakciót.

SZAKIRODALOM

- [1] KLEIN, S., KLEIN, B. *A szervezet lelke*. Budapest: EDGE 2000 Kiadó. 2006. ISBN 9638692731
- [2] GOLEMAN, D. *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Budapest: EDGE 2000 Kiadó. 2015. ISBN 9789639760288
- [3] TÓTH, P. *Egyéni különbségek szerepe a tanulásban*. Székesfehérvár: DSGI Kiadó. 2011. ISBN 9789638894656
- [4] SZABÓ, É., SZABÓ, Gy. *Szociálpszichológia közoktatási vezetőknek*. Digitális Tan- könyvtár. 2011.
https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009_0026_kovi.../index.html.
[2019.07.15.]
- [5] MÉREI, F. *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Osiris Kiadó. 2004. ISBN 9633894581
- [6] Lengyel, Zs. *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó. ISBN 9789633791837
- [7] TÓTH, P., MAIOR, E., HORVÁTH, K., KAUTNIK, A., DUCHON, J., SASS, B. (szerk.) *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben III*. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia Tanulmánykötet. 2018. ISBN 9789634491156
- [8] NAGY, M., SZABÓOVÁ, E., HORVÁTH, K., KANCZNÉ N.K., TÓTH-BAKOS, A., ORSOVICS, Y. *A lemorzsolódás okainak vizsgálata a harmadéves óvodapedagógus hallgatók körében*. In Tóth Péter – Maior Enikő – Horváth Kinga – Kautnik András Duchon Jenő – Sass Bálint (szerk.) *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben III*. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia Tanulmánykötet. 2018. ISBN 9789634491156
- [9] BERNE, Eric. *Emberi játszmák*. Budapest: Háttér Kiadó. 2013. ISBN 9786155124457
- [10] STREDL, T. *Kommunikáció és konfliktusmegoldás*. Révkomárom: Szakképző és Felnőttképző Intézet. 2009. ISBN 9788097001124
- [11] HORVÁTH, K., SZŐKÖL, I. *A pedagógiai kommunikáció*. Komárom: UJS. 2016. ISBN 9788081221750
- [12] BORDÁS, S. *Agresszív kód*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola. 2009. ISBN
- [13] STREDL, T. *Tolerancia és kommunikáció*. Komárom: UJS. 2015. ISBN 9788081221590
- [14] FÁBIÁN, G. *Alkalmazott kutatás módszertan*. Debreceni Egyetem. 2014. 13. Standardi- zált tesztek, skálák és jellemzőik - Digitális Tankönyvtár
https://www.tankonyvtar.hu/hu/.../13_standardizlt_tesztek_sklk_s_jellemzik.html
[2019.07.15.]

Internetes források

A konfliktuskezelés technikái | Digitális Tankönyvtár

C:\Users\User\AppData\Local\Temp\A konfliktuskezelés technikái | Digitális Tankönyvtár<https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A\2010-0019...\ch09.html>
[2019.07.15.]

Bábosik István: *A szociometriai módszer* - Digitális Tankönyvtár

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_531.../ch08.html

[2019.07.15.] C:\Users\User\AppData\Local\Temp\Bábosik István: A szociometriai módszer - Digitális Tankönyvtárhttps://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425\2011_0001_531.../ch08.html [2019.07.15.]

GYAKORLATORIENTÁLT KÉPZÉssel A LEMORZSOLÓDÁS ELLEN

Edita SZABÓOVÁ¹

ABSTRACT

The study presents the content of methodological training courses for teachers of the Teacher Training Department, Kindergarten and Teacher Training Department at the J. Selye University in Komárno. For the purpose of this training course, multiple group sessions took place. Previous surveys showed that almost half of all students experienced problems in the professional planning of the kindergarten teacher training process and also had problems with understanding the essentials of organization, implementation and evaluation. The focus of the meetings was on the practice-oriented training modules those are applicable for basic educational form in our area. We explored the structure of the current kindergarten state education program and its detailed analysis. The ways and modes of students' preparation in this area were emphasized too. This procedure was followed by the unification of the structure of educational curriculum and the anticipations. The purpose of this training practice is the rejection of students' dropout during their studies. Effectiveness of this study will be measured in the academic year 2020/2021.

KEYWORDS

Janos Selye University, teachers, students, practice-oriented training, nursery school state curriculum, educational plans, professional competencies, effectiveness, drop-out

BEVEZETÉS

A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Óvó – és Tanítóképző Tanszék oktatói nagyon fontosnak tartják az óvodapedagógus képzésben a gyakorlatorientált tananyagterületek beiktatását. Az előző néhány év felmérései bizonyítják, hogy átlagban a hallgatók 35 % - nál probléma adódik az óvodai nevelő-oktató folyamat szakszerű tervezésénél, a szervezés, a megvalósítás és az értékelés lényegének megértésénél. E tényből kiindulva az oktatók úgy döntöttek, hogy szükséges e területen belül az egyeztetés, mégpedig a nevelő-oktató tervek és ebből kifolyólag az írásos előkészületek szerkezetének egységesítése, hiszen az egyes módszertani tantárgyak keretén belül követelményként jelenik meg. Ennek érdekében a tanszéken belül többszörös csoportos foglalkozásra került sor. A találkozások középpontjában az alapképzésben alkalmazható gyakorlatorientált képzési módok kerültek megvitatásra az említett területet érintve.

Ismertetésre került az aktuális óvodai állami oktatási program szerkezete, majd annak részletes elemzése, és a hallgatók felkészítési módja e területen belül. Ezt követte a nevelő-oktató tervek és az előkészületek szerkezetének egységesítése. Az oktatók leszögezték annak hasznosságát is, hogy a gyakorlatorientált jellegű órákon a hallgatók társaiktól is meríthetnek ötleteket, értékelhetik azokat, ami nagyban hozzájárul szakmai kompetenciáik fejlesztéséhez [1].

¹ PaedDr. Edita Szabóová, PhD., Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno, e-mail: szaboovae@uj.sk

A tanulmány egyes fejezetei és alfejezetei a leírtak tükrében mutatják be az óvodai állami programokat, részletesen az aktuális óvodai állami oktatási program szerkezetét, a nevelő – oktató terv és ehhez kötődően az írásos előkészületek egységesített szerkezetét, ami közös munka eredménye.

AZ ÓVODAI ÁLLAMI OKTATÁSI PROGRAMOK

Szlovákiában már 2008 óta kötelező a közoktatásban az állami oktatási programok alkalmazása, amelyek meghatározzák a különböző szintű oktatási intézményekben a tanulók részére azon követelményeket, amelyeket az adott szint befejezéséig el kell érniük. Mivel az óvodákban iskolaköteles kor előtti oktatás folyik, ezért a 245/2008- as Közoktatási Törvény értelmében [2] ezen a fokozaton is kötelező a tervezés összes szintjén az óvodai állami oktatási program követelményeinek figyelembevétele.

Óvodai állami oktatási programok rövid áttekintése 2008-tól napjainkig

Az első óvodai állami oktatási programot 2008. június 19-én fogadták el, az „Állami oktatási program ISCED 0 – iskolaköteles kor előtti oktatás” megnevezéssel [3]. A program 2008. szeptember 1-jétől lépett érvénybe, de azon óvodapedagógusok számára, akik még nem kívánták alkalmazni csak 2009. szeptember 1-jétől vált kötelezővé. A program meghatározta az óvodáskorú gyermekek kulcskompetenciáit, a témaköröket, művelődési területeket, művelődési standardokat (követelményrendszert és a tartalmi tananyagtartalmakat) és a tevékenységi formákat. Érvényessége 2015. augusztus 30-ig tartott, de csak azon óvodákban, ahol a pedagógiai közösség csatlakozott az ún. pilot csoporthoz, amely tagjai a 2015. március 10-én elfogadott innovált, az „Állami oktatási program iskolaköteles kor előtti oktatási szakasza az óvodákban” megnevezéssel rendelkező dokumentum [4]. Az említett program meghatározta az óvodáskorú gyermekek kompetenciáit (az előző programhoz mérten más megnevezésekkel), a művelődési területeket (változtatott formában és időegységi alkalmazási javaslatokkal), a művelődési standardokat (bővítve az értékelési kérdésekkel), és a tevékenységi formákat (szintén változtatott formában, de csak a megnevezésüket illetően). Kimaradtak az előző programban felvázolt témakörök. A többi óvoda pedagógusa számára továbbra is a 2008-as program alkalmazása volt kötelező egészen 2016. augusztus 31-ig, mivel 2016. szeptember 1-jétől már a 2016-os óvodai állami oktatási program alkalmazása vált kötelezővé, amelyet minden szlovákiai óvodában napjainkig alkalmaznak.

A következő alfejezetben részletesen kerül bemutatásra ezen dokumentum szerkezete, mint a nevelő-oktató tervek és előkészületek kidolgozásának kiindulópontja, amely elemzésével foglalkoztak az oktatók az első találkozó alkalmával, mégpedig az azonos szlovák és magyar nyelvű kifejezések tisztázása érdekében.

A megbeszélés folyamán elemzésre kerültek azon stratégiák, amelyek által a hallgatók megtanulnak tájékozódni az aktuális óvodai állami oktatási programban. Első lépésként ismerkednek azon szakszavakkal (úgy magyar, mint szlovák nyelven), amelyek a programban megjelennek. Lehetőségük van a hallgatóknak a nyomtatott, vagy az elektronikus változat használatára. A programon kívül előkerül azon módszertani anyag is, amelyben megtalálhatók a leggyakrabban előforduló kifejezések úgy szlovák, mint magyar nyelven. A szakszavak ismerkedésénél kikeresik az előfordulókat a programban, amihez magyarázat társul, illetve a hallgatók kérdéseire, meglátásaikra való válaszadás az oktató által. Amikor már képesek tájékozódni a programban, ismerik a szakszavakat mindkét nyelven az oktató meghatároz egy tevékenységet, nevelő-oktató célt, nevelő-oktató stratégiákat, amely alapján a hallgatók keresik azon követelményt a meghatározott művelődési területen/alterületen belül, amelyből az oktató kiindult. Ezt követi az a lépés, amikor az oktató határozza meg a követelményt, amelyhez a hallgatók megnevezik a hozzá tartozó művelődési területet/alterületet, majd tevékenység-

get, nevelő-oktató célt, nevelő-oktató stratégiákat fogalmaznak meg. Természetesen ezt megelőzi az egyes fogalmak értelmezése, mégpedig interaktív módon.

Az aktuális óvodai állami oktatási program szerkezete

Az aktuális óvodai állami oktatási programot 2016. július 6 – án hagyta jóvá a Szlovák Köztársaság Oktatásügyi Minisztériuma a 2016-17780/27322:1-10A0 szám alatt az „Állami oktatási program iskolaköteles kor előtti oktatási szakasza az óvodákban“ megnevezéssel [5]. SVP 2016 Kötelezővé 2016. szeptember 1-jén vált.

Az aktuális óvodai állami oktatási program meghatározza az alábbiakat:

- A nevelés és oktatás fő célját: az optimális kognitív, szenzomotoros és szocio-emocionális szint elérését, ami segíti a gyermeket a kötelező iskolakezdésben és a társadalmi élet tevékenységeiben.
- A művelődési fokozatot, mint az óvodai (iskolaköteles kor előtti) művelődést: amelyet a gyermek az óvodai oktatás befejezésével ér el: általában az adott év aug. 31-ig, a 6. életévét betöltő gyermeket érinti. A művelődési fokozat megszerzését tanúsítvány igazolja – ezt 2017 januárjától 2019. augusztus 31-ig csak a törvényes képviselő kérelmére volt köteles kiadni az óvodavezető.
- Az abszolvens profilját: amely értelmében a gyermek az óvodai oktatás befejezésével felkészült a kötelező iskolai oktatásra és a társadalmi élet egyéb aktivitásaira. Az iskolaköteles kor előtti oktatási szakasz megteremti a következő művelődési szintek alapfeltételeit.
- A gyermek kompetenciáit, amelyek a következők:

kommunikációs kompetenciák – a verbális és a nonverbális kommunikáció;

matematikai, természettudományos és technológiai kompetenciák – az elemi matematikai műveletek, kísérletek, felfedezések a tudomány és technika terén;

digitális kompetenciák - a digitális eszközök használata elemi szinten;

a tanulás tanulása, problémamegoldás, alkotói és a kritikus gondolkodás kompetenciái – az effektív tanuláshoz szükséges kompetenciák, a problémamegoldó készségek, az alkotói és a kritikus gondolkodás alapjai;

szociális és személyes kompetenciák - az egyén beilleszkedése a szociális csoportba, érvényesülése a csoporton belül, a csoporttársak és a felnőttek közti kapcsolatok alakítása;

állampolgári kompetenciák - az identitástudat, a társadalomhoz és a nemzetiséghez való viszony;

munkakompetenciák - a munkához való pozitív viszony, munkajellegű tevékenységek végzése elemi szinten.

- A művelődési területeket, amelyek a következők:

„*Nyelv és kommunikáció*“- amely olyan területekre/tartalmakra fókuszál, amelyek a beszéddel és az írott szöveggel kapcsolatosak. Alterületei: a *beszéd* (ezen belül: tárgyalás; artikuláció és kiejtés; nyelvtani helyesség) és az *írott szöveg* (ezen belül: az írott szöveg tartalmának és jelentőségének megértése; az írott szöveg funkciójának megértése; a szöveg közvetlen jelentésének megértése; a szöveg közvetett jelentések megértése - szókincs; a műfajok és az írott szöveg jellemzőinek nyelvi eszközeinek ismerete; az írott szöveg formális jelentőségének megértése; könyvnyomtatás és könyvszerkezet ismerete; fonológiai folyamatok és tudatosítás; az írás grafomotoros feltételei.

„*Matematika és információkezelés*“- amely olyan területekre/tartalmakra irányul, amelyek a matematikai műveletekkel és a digitális eszközök alkalmazásával kapcsolatosak. Alterületei: számok és kapcsolatok; geometriai és mérés; logika; és az információkezelés (digitális játékok szabályainak értelmezése, digitális játékok alkalmazása stb.).

„*Ember és a természet*“- amely olyan területekre/tartalmakra összpontosít, amelyek az emberrel és környezetével kapcsolatosak. Fontos, hogy a természethez pozitívan viszonyuljanak [6, 7]. Alterületei: a természet észlelése; növények; állatok; ember; élettelen természet; természeti jelenségek.

„*Ember és a társadalom*“- amely olyan területekkel/tartalmakkal foglalkozik, amelyek az embert körülvevő társadalmi tényezőkre épülnek. Alterületei: tájékozódás az időben; tájékozódás a környezetben; közlekedési nevelés; a környék földrajza; a környék történelme; nemzeti öntudat; emberek a közeli és távoli környezetben; az etikett alapjai; emberi tulajdonságok és érzelmek; proszociális nevelés.

„*Ember és a munka világa*“- amely olyan területekre/tartalmakra terjed ki, amelyek az embert körülvevő tárgyak és anyagok megismerésére és felhasználásra szolgálnak. Alterületei: anyagok és azok tulajdonságai; konstruálás; felhasználási készségek; a gyártás technológiája; mesterségek/foglalkozások.

„*Művészet és kultúra*“- olyan területekre/tartalmakra helyezi a hangsúlyt, amelyek a zenei neveléssel és a vizuális/képzőművészeti neveléssel kapcsolatosak. Alterületei közé tartozik a zenei nevelés. A művészeti nevelés, kiváltképp a zenei nevelés rendkívül pozitívan hat a komplex személyiség harmonikus fejlődésére, valamint pozitív transzfethatásának köszönhetően egyéb, nem zenei jellegű képességekre és készségekre, pl. a megismerő képességekre, intellektuális képességekre, a logikus gondolkodásra, problémamegoldásra és kommunikációra [8, 9].

A zenei nevelés al-alterületei: ritmusgyakorlatok; vokális/énekes tevékenységek; instrumentális/hangszeres tevékenységek; észlelési tevékenységek; zenei-mozgásos tevékenységek; zenei – dramatikus tevékenységek.

A művészet és kultúra művelődési terület második alterülete a képzőművészeti nevelés, amely al-alterületei: képzőművészeti tevékenységek síkbeli formákkal; képzőművészeti tevékenységek térbeli formákkal; képzőművészeti tevékenységek színekkel; színesztézia – több érzékszervvel való észlelés.

„*Egészség és mozgás*“- amely olyan területeket/tartalmakat mutat be, amelyek az egészséges életmód kialakításával, illetve a mozgással kapcsolatosak. Az egészséges

életmód kialakulásának egyik fontos színtere az óvoda. Alterületei: egészséges életmód; higiénia és önkiszolgálás; mozgás és testi rátermettség.

A program meghatározza a következőket is:

- A művelődési standardokat (az egyes művelődési területekhez rendelve), amelyek a következők: követelményrendszer/teljesítményi standardok: azon követelményeket határozzák meg, amelyeket minden gyermeknek az óvodáskor végére kell elérnie; tantervi tananyagtartalom/tartalmi standardok: a tartalmat, megvalósítási lehetőségeket határozzák meg az egyes követelményekhez rendelve, amelyek ötletekkel gazdagítják az óvodapedagógusokat az egyes tevékenységek megvalósításához, amelyek folyamán elérhetik a meghatározott követelményt - célt; értékelő kérdések: amelyek segítik az óvodapedagógusokat az elért eredmények kiértékelésénél.
- A tanítási nyelvet, amely Szlovákiában lehet államnyelv, illetve nemzetiségi kisebbségek nyelve. Az óvoda tanítási nyelvét az alapítólevél határozza meg. Abban az esetben, amennyiben más, mint államnyelvű (szlovák) a tanítási nyelv, az óvoda minden dokumentációját két nyelven kötelező vezetni: államnyelven (szlovák nyelven) és az óvoda tanítási nyelvén.
- Az óvodai nevelő-oktató tevékenység szervezési feltételeit, ahol azon tevékenységformák jelennek meg, amelyeken belül folyhatnak a nevelő-oktató tevékenységek. Ezek a következők:

Játékok és a gyermek által szabadon választott tevékenységek - olyan spontán, vagy az óvodapedagógus által kezdeményezett játékok: reggeli szűrés, reggeli kör – a gyülekező és a délutáni eltávozás időszakában – párhuzamosan a művelődési tevékenységek is megvalósíthatók.

Egészségfejlesztő gyakorlatok – a testmozgásra irányuló szervezett gyakorlatok, mozgásos játékok, amelyeket ajánlatos a játékos tevékenységek után beiktatni,

Művelődési tevékenységek – tervezett tevékenységek, a követelményrendszer/teljesítményi standardokat követve (individuális, csoportos, illetve frontális tanulásszervezéssel). Megvalósulhat más tevékenységi formában is. Az idejét tekintve: a gyermekek egyéni fejlődési üteme, életkori sajátosságuk és szükségleteik szerint.

Szabad levegőn való tartózkodás - pedagógiai, rekreációs és egészségvédelmi funkciója van. Ide tartoznak a spontán mozgásos tevékenységek, szabad játékok a gyermekek választása alapján, séta. Művelődési tevékenységek, egészségfejlesztő gyakorlatok is megvalósíthatók e tevékenységi forma keretén belül, de lényeges, hogy ne menjen a szabad mozgás kárára. Csak kedvezőtlen időjárás esetében rövidíthető, ill. kihagyható – ilyenkor mozgástér biztosítása szükséges a csoportszobában, ill. a tornateremben.

Életvitelt megalapozó tevékenységek - amelyek a nap folyamán többször is alkalmazásra kerülnek.

Ide tartozik:

az étkezés – 3 óras időközökben: tízórai, ebéd, uzsonna;
a pihenés – ebéd után (minimum 30 perc a fekhelyen), heterogén életkorú csoportnál differenciálás ajánlott. Ebben az időszakaszban tiltottak a körtevékenységek;
az önellátás - a személyi higiénia, étkezési szokások, öltözködés stb.

Az óvodai állami oktatási programban utalások is megtalálhatók:

- Az óvoda kötelező személyi (perszonális) feltételeire, amely az óvodavezető és a többi pedagógiai alkalmazott jellemzőire utal (végzettség, kompetenciák stb.).
- Az óvoda infrastrukturális feltételeire, amely azon feltételeket tárja fel, amelyek adóttak, illetve kialakítás alatt vannak ahhoz, hogy az óvodai program céljai és tananyag-tartalma megvalósítható lehessen.
- Az egészség és a biztonság feltételeire, amelyet részletesen a 124/2006 törvény tárgyal. Lényeges, hogy biztosítva legyen a gyermek védelme, fiziológiai szükségletei, egészségvédelme;
- A sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésére és oktatására, amely alatt az inkluzív nevelés és oktatás biztosítását érti. Felhívja a figyelmet arra, hogy minden óvoda köteles lenne az elfogadásra, abban az esetben, ha szükséges. Kiemeli, hogy minden gyermeknek joga van a differenciált nevelésre és oktatásra.
- A helyi óvodai program kidolgozásának alapelveire és feltételeire, amely azon alapelveket összegzi, amelyeket a helyi óvodai program kidolgozásánál szükséges figyelembe venni [5].

Az aktuális óvodai állami program a tervezés első szintjeként jelenik meg. Ezt követi az ezen dokumentumból kiindulva megalkotott helyi óvodai program, amely a második szintű tervnek tudható be. A tanulmány e program szerkezetét nem tárgyalja, mivel a hallgatók a képzés folyamán ennek szerkezetével foglalkoznak csak, illetve pedagógiai gyakorlatuk folyamán betekintést nyerhetnek az ilyen jellegű dokumentumokba abban az óvodában, ahol gyakorlatuk folyamán tartózkodnak. A tervezés harmadik szintje a nevelő-oktató tervek, amely szerkezetét a tanulmány következő fejezete mutatja be, illetve e fejezeten belül az előkészület szerkezete is bemutatásra kerül.

AZ ÓVODAI NEVELŐ – OKTATÓ TERV ÉS AZ ELŐKÉSZÜLETEK SZERKEZETE

A tervezés egy bizonyos időegységre szóló tudatos pedagógiai cselekvés, előre átgondolt cél-látás – azon alternatívák végig gondolása és rögzítése, amelyek révén megvalósítható a nevelő-oktató folyamat [10]. Ennek tükrében a megbeszélésen megvitatásra került az a tény, hogy szükséges az óvodai nevelő-oktató tervek és az írásos előkészületek szerkezetének egységesítése. Ebből kiindulva a fejezet első alfejezete azon óvodai nevelő-oktató terv szerkezetét mutatja be, amely elfogadásra került, a második alfejezet pedig azon írásos előkészületek szerkezetét ismerteti, amelyek alkalmazásra kerülnek majd az oktatás folyamán minden módszertani jellegű tantárgyat oktató számára. Közöttük prioritást élveznek azok a tantárgyak, amelyek az államvizsga részeként is megjelennek: a testnevelés, a zenei nevelés és képzőművészeti nevelés.

Az óvodai nevelő – oktató tervek szerkezete

A hallgatók az alapképzés 3. szemeszterében az iskolaköteles kor előtti oktatás didaktikája tantárgy keretén belül csoportokban (maximum 5 fő) készítenek nevelő – oktató terveket, melyeket bemutatnak egymásnak, szakmailag elemeznek. A megbeszélés folyamán a felvezetés után az oktatók különféle tervajánlatok megvitatása után megegyeztek abban, hogy alapul használják az iskolaköteles kor didaktikája tantárgy keretén belül alkalmazott tervvázlatot, amelyet az 1. táblázat szemléltet.

1. táblázat: az elfogadott óvodai nevelő-oktató terv szerkezete

Tematikus egység		Téma		Korcsoport		Dátum	
Művelődési terület/alterület	Követelmény	Tevékenység	Nevelő-oktató cél	Nevelő-oktató stratégiák	Létszám szerinti szervezési formák	Tanulási források	Értékelés módja és eszközei

A nevelő – oktató terv egyes részeinek magyarázata:

Tematikus egység: a hallgatók tájékoztatást kapnak arról, hogy az óvodában a helyi óvodai program tanmenetében általában 10 tematikus egység található (szeptembertől – júniusig), minden hónapra egy átfogó megnevezéssel és jellemzéssel. A tervezés folyamán a tematikus egységeket csoportos megbeszélés folyamán kreatívan alkotják meg a hallgatók.

Téma: a hallgatók tájékoztatást kapnak arról, hogy az óvodában a témák a tematikus egységekhez kötődnek (heti lebontásban). Általában egy tematikus egységnél 4 téma található, kivétel a decemberi és a januári hónap, amikor a gyermekek általában 3 héten keresztül látogatják az óvodát a téli működtetés megszakítása miatt. A tervezés folyamán a csoportokban meghatározott tematikus egységekből kiválasztanak egyet, majd ehhez rendelik a témát.

Korcsoport: a hallgatók tájékoztatást kapnak arról, hogy az óvodai gyakorlatban az óvodapedagógusok azt az életkort jelölik meg, amely meghatározza a csoport összetételét, amely lehet homogén (azonos életkorú: 3-4; 4-5; illetve 5-6 éves gyermekek), illetve heterogén (3-6 éves gyermekek) – legtöbbször az egy csoportos óvodákban jelenik meg, de a több csoportos óvodában is beoszthatók a gyermekek az egyes csoportokba vegyes életkor szerint. A csoportbeosztásokért az óvodavezető a felelős. A tervezés folyamán a hallgatók eldönthetik, hogy milyen korcsoportot választanak (években kifejezve).

Dátum: a hallgatók tájékoztatást kapnak arról, hogy az óvodai gyakorlatban az az időszak jelenik meg, amelyhez kötődik a helyi óvodai program tanmenetében a téma. A tervezés folyamán a hallgatók felméri, hogy időegységben hova sorolható be az a téma, amelyet választottak, s az szerint határozzák meg.

Művelődési területek/alterületek: a hallgatók tájékoztatást kapnak arról, hogy ezen megfogalmazások szintén a helyi óvodai program tanmenetében található, mégpedig a meghatározott tematikus egységekhez rendelve, amelyekből szabadon választhatja ki az

óvodapedagógus azokat, amelyek leginkább követhetők a meghatározott témához tervezett tevékenységek megvalósítása folyamán. A hallgatók a tervezés folyamán szabadon választhatnak az aktuális óvodai állami programból felmérve azt, hogy a témában mely művelődési területek/alterületek tartalmazzák azon követelményeket, amelyek követhetők a témában. Ez az eljárás azért kerül alkalmazásra, mivel nem dolgoznak egy konkrét helyi óvodai programmal.

Követelmények: a hallgatók tájékoztatást kapnak arról, hogy az óvodai gyakorlatban a helyi óvodai program tanmenetében találhatóak, mégpedig a meghatározott tematikus egységekhez művelődési területekhez/alterületekhez rendelve. Az óvodapedagógusok és a hallgatók is az általuk kiválasztott művelődési területekhez/alterületekhez rendelt követelmények írják be terveikbe, amelyek leginkább követhetők a meghatározott témához tervezett tevékenységek megvalósítása folyamán.

Tevékenységek: a hallgatók tájékoztatást kapnak arról, hogy az óvodai gyakorlatban bizonyos gyermekközeli megfogalmazásokban jelennek meg, amelyek tükrözik a lényegét, amelyek keretén belül a gyermekek feladatokat végeznek (minden gyermek saját elképzelése és képessége szerint), a pedagógus pedig folyamatosan értékeli a gyermeki aktivitást, hozzáállást és az általa kitűzött nevelő-oktató cél elérésének szintjét, figyelembe véve az óvodai állami oktatási programból átvett követelményrendszert, amelyet az óvodáskor végéig szükséges teljesíteni a gyermeknek azon művelődési területen/alterületen belül, amelyet az óvodai állami programból kiindulva iktattak be az óvodapedagógusok helyi óvodai programjuk tanmenetébe. A hallgatók még a művelődési terület/alterület és a követelmény kiválasztása előtt beszélik meg, mely tevékenységek valósíthatók meg a témában, s valójában ehhez választják ki az előzőeket.

Nevelő-oktató célok: a hallgatók tájékoztatást kapnak arról, hogy az óvodai gyakorlatban az egyes (előzőleg kiválasztott) követelményekből (teljesítményi standardokból) kiindulva úgy határozza meg az óvodapedagógus, hogy azok konkrétak, reálisak, elérhetők, ellenőrizhetők, értékelhetők legyenek. Fontos figyelembe venni az adott korcsoport egyes tagjainak aktuális fejlettségi szintjét, hiszen ebben az esetben nem az életkorból indul ki az óvodapedagógus, hanem a pedagógiai diagnosztika eredményeiből, amelyek tükrözik minden egyes óvodás aktuális fejlettségi szintjét a meghatározott területeken belül. (megjegyzés: a 3 éves gyermek fejlettségi szintje is megfelelhet a 6 éves gyermek fejlettségi szintjének, ha olyan adottságokkal rendelkezik, vagy ingergazdag családi környezetből származik, viszont előfordulhat az is, hogy a magasabb életkorú gyermek bizonyos okoknál fogva alacsonyabb fejlettségi szintű). Amennyiben a gyermek nem éri el a meghatározott célt, lehetősége van az óvodapedagógusnak más tevékenység keretén belül az elkövetkezendő időszakban újra beiktatni. A nevelő-oktató célok meghatározásáért és eléréséért az óvodapedagógus a felelős. A hallgatók a meghatározott korcsoporthoz mérten fogalmazzák meg a nevelő-oktató célokat, természetese az általuk kiválasztott követelményből kiindulva, figyelembe véve a célmeghatározás szempontjait, hogy azok konkrétak, reálisak, elérhetők, ellenőrizhetők, értékelhetők legyenek.

Nevelő-oktató stratégiák: a hallgatók tájékoztatást kapnak arról, hogy az óvodai gyakorlatban és saját tervalkotásuk folyamán is szükséges figyelembe venni a nevelő-oktató célt és olyan eljárásokat tervezni, amelyek segítik a gyermeket a cél elérésében. A hallgatók magyarázatot kapnak azzal kapcsolatban, hogy előnyös olyan munkafolyamatokat tervezni, amelyek a gyermek közvetlen, tevékenységen belüli aktív részvételére irányulnak, ahol van lehetősége minden gyermeknek saját időütemben és képessége alapján tapasztalatot szerezni, illetve a már meglévő tapasztalatain az újabb megszerzett tapasztalatai alapján változtatni. Fontos a

társaival és az óvodapedagógussal való együttműködési lehetőségének biztosítása. Az óvodapedagógus az egyes tevékenységek folyamán az ösztönző, segítő, koordináló szerepet vállalja, segítve a gyermeket a feladat élményszerű, örömteli megoldásában a gyermek elégedettsége, személyiségfejlesztése érdekében.

Létszám szerinti szervezési módok: az óvodapedagógusok és a hallgatók egyaránt olyan tanulásszervezési módokat terveznek, amely az adott témában, az adott tevékenységhez és a meghatározott nevelő -oktató cél eléréséhez a legelőnyösebb. Természetesen egy tevékenység folyamán többféle létszám szerinti tanulásszervezés is váltakozhat. A hallgatók az elméleti felkészülés folyamán tájékoztatást kapnak arról, hogy az aktuális óvodai állami oktatási program három csoportja található: *frontális* (egész csoportos - a tevékenységben azonos időben – egyszerre jelen van a csoport minden tagja) ; *csopartos* (a tevékenység folyamán több kisebb csoportban dolgoznak a gyermekek, rotációszerű váltakozás is lehetséges az egyes feladatok elvégzésénél); és *egyéni* (a tevékenység alatt az óvodapedagógus csak 1 gyermekkel foglalkozik, természetesen más, önállóan megoldható tevékenységeket biztosítva az óvodai csoport többi tagjának).

Tanulási források: A hallgatók az elméleti felkészülés folyamán tájékoztatást kapnak arról, hogy a tevékenységben folytatott feladatmegoldáshoz szükséges eszközökről van szó, amelyeket az óvodapedagógus a gyermekekkel együtt a nevelő-oktató folyamat szervezési szakaszában készít elő. Ezt követve gondolják végig, milyen eszközök szükségesek az általuk megtervezett tevékenységekhez.

Értékelés módja és eszközei: A hallgatók az elméleti felkészülés folyamán tájékoztatást kapnak arról, hogy ez a rész azon feltételezett módszerek (eljárások) és eszközök összességét jelenti, amelyekre a nevelő-oktató folyamat értékelési szakaszában lesz szükség, ahol értékel az óvodapedagógus és a gyermek is. Természetesen lehetőséget szükséges biztosítani az önértékelésre is [11].

Amint már említésre került, a szaknyelv használata lényeges úgy az óvoda tanítási nyelvén, mint államnyelven, hiszen a nyelvtörvény értelmében a más, mint államnyelvű intézményekben a dokumentumokat két nyelven kell deklarálni (így a nevelő-oktató terveket is), tehát szlovák nyelven és az óvoda tanítási nyelvén. Segítségül szolgálhat tehát az Állami Pedagógiai Intézet által kiadott táblázat, ahol a legfontosabb kifejezések megtalálhatóak mindkét nyelven [12], illetve a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karán oktatók egy csoportja által megalkotott szlovák-magyar pedagógiai terminológiai kézikönyv is [13].

A tervezés kulcsfontosságú szerepet tölt be, lehetőséget, átgondolt felkészülést biztosít bizonyos témákhoz kötődő tevékenységek szervezéséhez, megvalósításához és értékeléséhez. Felhívjuk a hallgatók figyelmét arra, hogy a terv nyitott marad, az óvodapedagógus (illetve a hallgató pedagógia gyakorlata folyamán) a gyermekek igényeiből kiindulva, illetve a kialakult (előre nem várt) helyzetek kialakulása miatt bármikor megváltoztathatja, kiegészítheti, illetve néhány tervezett tevékenység akár ki is hagyhat. Mivel az óvodai tevékenységet vezető pedagógiai gyakorlat folyamán a hallgatók a tervezésen kívül a nevelő-oktató folyamat többi szakaszával is találkozhatnak szakmai elemzés útján vitatjuk meg audiovizuális eszköz használatával (amelyen egy komplex tevékenységet láthatnak) a szervezés, megvalósítás és az értékelés néhány lehetséges módját. Minden hallgató elmondhatja meglátásait, illetve megnyithatják az oktató koordinálásával a problematikus területeket. A megalkotott tervek bemutatásra kerülnek, amelyet szintén szakmai elemzés követ. Ezek után minden hallgató individuálisan kiválaszt egy tevékenységet, amelyhez megalkotja az írásos előkészületét, amely szintén bemuta-

tásra és megvitatásra kerül, az esetleges korrekció lehetőségével. Az előkészület szerkezetét a következő alfejezet részletezi.

Az írásos előkészületek szerkezete

Ahhoz, hogy a hallgató megszerezze és bővítse szakmai kompetenciáit a nevelő – oktató folyamat egyes szakaszainak megértését illetően – a tevékenység tervezését, szervezését, megvalósítását és értékelését, szükséges, hogy azokat átgondolja és segítségként írásban is rögzítse. Erre szolgál az írásos előkészület, amely szerkezetét és az egyes részek értelmezését a 2. táblázat szemlélteti.

2. táblázat: az egységesített írásos előkészület szerkezete

Dátum	A hallgató egy általa kiválasztott, tervezett tevékenység megvalósításához kötődő nap dátumát (a meghatározott héten belül, ami a nevelő-oktató tervben szerepel) írja be.
Korcsoport	A hallgató azon nevelő-oktató tervben megjelölt korosztályt írja be, amely alkotásának részese volt.
Tervezett létszám:	A hallgató a pedagógiai gyakorlat folyamán a csoportba beíratott gyermekek létszámát írja be, mivel előreláthatóan nem tudhatja sem az óvodapedagógus, sem a hallgató hány gyerek lesz jelen. Az oktatás folyamán a hallgató az általa meghatározott létszámot tünteti fel.
Tematikus egység	A hallgató a pedagógiai gyakorlat folyamán azon óvoda helyi programjának tanmenetében megjelölt tematikus egységet köteles beírni (amennyiben nem egyezett meg másként a gyakorlatot vezető óvodapedagógussal), ahol a gyakorlatát végzi. Az oktatás folyamán azon nevelő-oktató tervben megjelölt tematikus egységet írja be, amely alkotásában részt vett.
Téma	A hallgató a pedagógiai gyakorlat folyamán azon óvoda helyi programjának tanmenetében megjelölt témát köteles beírni (amennyiben nem egyezett meg másként a gyakorlatot vezető óvodapedagógussal), ahol a gyakorlatát végzi. Az oktatás folyamán azon nevelő-oktató tervben megjelölt témát írja be, amely alkotásában részt vett.
Tevékenység	A hallgató a pedagógiai gyakorlat folyamán a gyakorlatot vezető óvodapedagógussal beszél meg a tevékenység kiválasztását. Az oktatás folyamán azon nevelő-oktató tervben megjelölt - egy kiválasztott tevékenységet ír be, amely alkotásában részt vett.
Művelődési terület/alterület/alterület	A hallgató a pedagógiai gyakorlat folyamán azt a művelődési területet/alterületet írja be, amelyet a gyakorlatot vezető óvodapedagógus határoz meg (feltételezve, hogy a helyi óvodai program tanmenetéből indul ki). Az oktatás folyamán azon nevelő-oktató tervben megjelölt művelődési területet/alterületet írja be, amely alkotásában részt vett, és amelyet a csoport a kiválasztott tevékenységhez rendelt.
Követelmény	A hallgató a pedagógiai gyakorlat folyamán azt a követelményt írja be, amely a meghatározott művelődési területet/alterületet alatt található, amelyet a gyakorlatot vezető óvodapedagógus határozott meg (feltételezve, hogy a helyi óvodai program tanmenetéből indul ki). Az oktatás folyamán azon nevelő-oktató tervben megjelölt művelődési területet/alterületéhez rendelt követelményt írja be, amely

	alkotásában részt vett, amelyet a csoport a tervezés folyamán a hallgató által kiválasztott tevékenységhez rendelt.
Nevelő-oktató cél	A hallgató az előzőleg meghatározott követelményből kiindulva fogalmazza meg, úgy, hogy az megfeleljen a célalkotás kritériumainak (lásd az előző fejezetben leírtakat).
Nevelő-oktató stratégiák	A hallgató az általa megfogalmazott cél elérését segítő nevelő-oktató stratégiákat jelöli meg, amelyek a heti nevelő-oktató tervben szerepelnek, esetlegesen ezeket bővíti.
Létszám szerinti szervezési mód/ok	A hallgató az általa megfogalmazott cél elérését segítő, a tervezett nevelő-oktató stratégiákat legjobban alkalmazható szervezési módokat jelöli meg, esetlegesen ezeket bővíti.
Tanulási források	A hallgató azon eszközöket jelöli meg, amelyek segítik a tevékenység zökkenőmentes megvalósítását.
Az értékelés módja és eszközei	A hallgató azon értékelési módokat és eszközöket jelöli meg, amelyek segítik őt és a gyermekeket az értékelésben, úgy a folyamatot, mint a produktumokat illetően, beleértve az önértékelést is (kiindulhat a nevelő-oktató tervéből, de azokat bővítheti is).
MEGVALÓSÍTÁS:	
A tevékenység felvezetése	A hallgató részletesen írja le, milyen motivációs módot kíván alkalmazni, illetve milyen választási lehetőségeket biztosít a gyermekek számára.
A tevékenység folyamata	A hallgató részletesen írja le, hogy a megtervezett nevelő-oktató stratégiákat, eszközöket, tanulásszervezési módokat, hogyan szeretné alkalmazni, milyen választási és korrekciós lehetőségeket biztosít a gyermekek számára.
A tevékenység lezárása/értékelése	A hallgató részletesen írja le, hogyan zárja le a tevékenységet, illetve a megtervezett értékelési módokat és eszközöket hogyan szeretné alkalmazni, biztosítva a folyamat, a produktumok értékelését a gyermekek által, illetve az önértékelés lehetőségét. Ezen kívül részletezi azt is, hogy ő (mint jövőbeli pedagógus) milyen módon értékeli és önértékel.

Remélhető, hogy amennyiben az összes módszertani jellegű tantárgy követelményévé válik az előkészület írása az egységesített szerkezet szerint, és természetesen annak szakmai elemzése, ahol a hallgatók felfedezhetik esetleges hibáikat, amelyeket korrigálhatnak, magabiztosabban készülnek majd fel akár a kötelező óvodai tevékenységet vezető gyakorlatra, a tantárgyi vizsgákra és az államvizsgára.

BEFEJEZÉS

A jövőbeli óvodapedagógusokat oktatók felelősségteljes feladatot vállaltak fel.

A találkozásokon résztvevők megbeszélték, hogy a testnevelés, a zenei - és képzőművészeti nevelés módszertanát oktatók módosítják a programban meghatározott követelmények magyar nyelvű fordítását, ami a meglévő, jelenleg alkalmazott dokumentumban nem teljesen szakszerű. E területeken belül főleg a megfelelő szaknyelv beiktatása szükséges. A jelenlévő oktatók megegyeztek, hogy a módosított változatot és az egységesített nevelő – oktató tervek és előkészületek szerkezeteit már a következő akadémiai évben alkalmazni fogják az oktatás folyamán. Az effektivitás mérése a 2020/2021-es akadémiai évben valósul meg.

Feltételezhető, hogy amennyiben a módszertani jellegű tantárgyak keretén belül az oktatók megalapozzák a jövőbeli óvodapedagógusok szakmai kompetenciáit a nevelő – oktató folyamat tervezését, szervezését megvalósítását és értékelését illetően, kellő önbizalommal folytatják tanulmányaikat, megelőzve ezzel a felsőfokú tanulmányaik elhagyását (akár az évközi vizsgák, akár az államvizsga sikertelensége miatt, vagy a kellő gyakorlatiasság megszerzésének hiányérzete miatt), ezzel is követve a Selye János Egyetem Tanárképző Karán belül tevékenykedő Ratio Pedagógiai Kutatócsoport egyik célkitűzését - a lemorzsolódás megelőzését [14, 15]. A lemorzsolódás napjaink felsőoktatásának egyik rendkívül aktuális kérdése, problémája. A fogalom értelmezése egyrészt igen egyszerű, iskolaelhagyást jelent, másrészt egy rendkívül sokszínű, több komponensből álló folyamat, jelenség. A fogalom többértékes értelmezése magában hordozza azt a tényt is, hogy a jelenség megoldása is egy komplex, több részletre, irányra kiterjedő folyamatnak kell, hogy legyen [16]. Az eredmények tükrében a hallgatók lehető leghatékonyabb, gyakorlatorientált képzése az egyik lehetséges terület, mely segítségével a hallgató kompetensé, felkészültté, ezáltal magabiztosabbá válik az óvodai gyakorlatban, ezzel is csökkentve az iskolaelhagyást, vagy a pályaelhagyást.

KÖSZÖNET

Köszönet a megbeszélésen részt vevő kollégáknak, akik szabadidejüket nem sajnálva aktívan vettek részt a találkozón, és felvállalták az egyes követelmények szükség szerinti szakszerű átfogalmazását magyar nyelven.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] ORSOVICS, Y. 2017. *Az alsó tagozatos zenei nevelés tanórákra való felkészülés megalapozása a Selye János Egyetem Óvó – és Tanítóképző Tanszékén.* In: *A Selye János Egyetem 2017-es Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete: "Érték, minőség és versenyképesség - a 21. század kihívásai" – Pedagógiai szekciók.* Komárno: Univerzita J. Selyeho – Selye János Egyetem, 2017, CD-ROM, p. 190-198. ISBN 978-80-8122-222-1.
- [2] *Zákon NR SR 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.* [cit. 25-06-2019] Dostupné: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245#p11>
- [3] *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.* 2008. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2008. 180 s. ISBN 978-80-969407-5-2.
- [4] *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách.* 2015. Bratislava : ŠPÚ, 2015. [cit. 25-06-2019] Dostupné: <https://www.minedu.sk/novy-svp-pre-materske-skoly/>
- [5] *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách.* 2016. Bratislava : Raabe, 2016, 106 p. ISBN 978-80-8140-244-9.
- [6] NAGY, M. 2009. *Egészségfejlesztő iskolai oktatási program kialakításáról.* 2009. In: *Az iskolai és óvodai oktatási programok kialakításáról.* Komárno : Univerzita J.Selyeho, 2009. p. 17-51. ISBN 978-80-89234-79-0.
- [7] NAGY, M. 2011. *Természetszeretetre nevelés és egészségnevelés a szlovákiai közoktatásban, különös tekintettel a magyar tannyelvű képzés lehetőségeire.* In: *Együtt a környezetért.* Győr : Palatia Nyomda és Kiadó Kft., 2011, p. 73-92. ISBN 978-963-7692-35-2.
- [8] CSEHIOVÁ, A., TÓTH_BAKOS, A. 2016. *Music and Brain - Music Training Transfer.* INTED 2016 Proceedings : 10th International Technology, Education and Development Conference. - Valencia : IATED, 2016, p. 1726-1732. - ISBN 978-84-608-5617-7. - ISSN 2340-1079, USB kľúč, WoS.

- [9] TÓTH-BAKOS, A. 2016. *Music Education and Music Therapy*. INTED 2016 Proceedings : 10th International Technology, Education and Development Conference. - Valencia : IATED, 2016, p. 1643-1652. - ISBN 978-84-608-5617-7. - ISSN 2340-1079, USB kľúč, WoS.
- [10] KOVÁCS, GY. – BAKOSI, É. 2004. *Óvodapedagógia I*. Debrecen : 2004, 226 o. ISBN 963 430 924 0.
- [11] SZABÓOVÁ, E. 2018. *Személyiségfejlesztő nevelő-oktató tevékenységek az óvodában*. In: Orsovics, Y., Strédl, T., Szabóová, E., Vass, V. 2018. *A személyiségfejlesztés új kihívásai a nemzetiségi óvodákban és iskolákban*. Komárno : Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, 2018. p. 59-105. ISBN 978-80-8122-282-5.
- [12] *Metodický list na osvojovanie štátneho – slovenského jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín*. [cit. 28-06-2019] Dostupné: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/metodiky/metodicky%20list_odbo_rne%20pojmy.pdf
- [13] HORVÁTH, K., NÉMETH, A., STRÉDL, T., SZABÓOVÁ, E., TÓTH BAKOS, A. 2015. *Szlovák-magyar pedagógiai terminológiaia kézikönyv. Slovensko-maďarská pedagogická terminologická príručka*. 1. vyd. Komárno : Selye János Egyetem - UJS, 2015, 132 p. ISBN 978-80-8122-160-6.
- [14] NAGY, M., SZABÓOVÁ, E., HORVÁTH, K., KANCSNÉ NAGY, K., TÓTH-BAKOS, A., ORSOVICS, Y., STRÉDL, T. 2018. *A lemorzsolódás okainak vizsgálata a harmadéves óvodapedagógus hallgatók körében*. In: Tóth, P., Maior, E., Horváth, K. (szerk.) *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben.*: III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Tanulmánykötet.3. Nagyvárad : Partiumi Keresztény Egyetem, 2018. ISBN 978-963-449-115-6, 903-929. o. [CD-ROM].
- [15] HORVÁTHOVÁ, K. 2019. *A felsőoktatás előtt álló kihívások a pályaorientáció megközelítéséből*. In: Berghauer-Olasz, E., Gávriljuk, I., Hutter,É. (szerk.) *A köz – és felsőoktatás előtt álló kihívások a 21. században Kelet-Közép – Európában az oktatási reformok tükrében*. Ungvár : RIK – U, 2019, p. 135-157. ISBN 978-617-7692-33-0.
- [16] TÓTH-BAKOS, A. 2018. *A lemorzsolódás-kutatás pilot vizsgálatának eredményei a Selye János Egyetemen*. In: Tóth, P., Maior, E., Horváth, K. (szerk.) *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben.*: III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Tanulmánykötet.3. Nagyvárad : Partiumi Keresztény Egyetem, 2018. ISBN 978-963-449-115-6, 903-929. o. [CD-ROM].

EGYETEMI HALLGATÓK ABSZTRAKT GONDOLKODÁSI KÉPESSÉGÉNEK VIZSGÁLATA EGY MŰSZAKI FELSŐOK- TATÁSI INTÉZMÉNYBEN

Péter TÓTH¹ – Kinga HORVÁTH²

ABSTRACT

In Central European technical higher education, the degree of drop-out rates is high, especially for real subjects [32]. The reason behind this is the abstract thinking of students with very different levels of development.

In the first part of our study the abstract thinking ability is interpreted, then the aim of the research is formulated, the applied measuring instrument and the most important attributes of the 93 students participating in the research are presented.

First among the first results of the pilot research the connection was looked for between the raw points achieved on the test and the time spent on the solution, clusters were formed, and it was found that one of the determining factors of group formation is the total time expenditure. Both variables are considered normal. The linear regression method proved to be a link between the two variables. Finally, by item-by-item analysis, it was found that the test has a very varied set of tasks, and therefore the measuring instrument is well differentiated.

KEYWORDS: abstract reasoning, logical thinking, inductive reasoning, technical higher education, STEM, drop-out

BEVEZETŐ

Az absztrakt gondolkodást leginkább két féle nézőpont felől értelmeztetjük. Létezik olyan felfogás, amely az absztrakt gondolkodást és következtetés képességét az intelligencia elemei közé sorolja [1] olyan elemekkel egyetemben, mint (1) a tapasztalatokból való tanulás és azok alkalmazásának képessége, (2) a változó és bizonytalan világ szeszélyeihez való alkalmazkodás képessége, (3) az a képesség, hogy az ember önmagát motiválja, és eredményesen hajtsa végre a rá váró feladatokat.

A másik nézőpont az absztrakt gondolkodást az emberi megismerés egyik fontos módjaként értelmezi. Átala képesek vagyunk bonyolult, elvont dolgokból kiemelni a lényegét, felismerni az összefüggéseket. Ez pedig nélkülözhetetlen a műszaki tartalmú ismeretek megértéséhez is. Az absztrakt gondolkodás fontos szerepet játszik a következtetések levonásában, az ítéletalkotásban, a törvények és törvényszerűségek felismerésében, vagyis a logikus gondolkodásban, továbbá a fogalomalkotásban is. [2] [3] [4]

Az agyi képzővizsgálatok új bizonyítékokat szolgáltatottak arra vonatkozóan, hogy a serdülőkor a folyamatos idegi fejlődés időszakát jelenti [5], amely hosszabb ideig tarthat, mint ami Piaget [6] elméletéből következne. Bizonyították ezt a tanulók egyszerű algebrai egyenletek megoldására való képességének vizsgálata során is. A kapott eredmények azt mutatták, hogy a fiatalabb tanulók kevésbé pontosak és lassabbak az egyenletek megoldásánál a betűkkel, illetve szimbólumokkal való kifejtés kapcsán, mint a számokkal. Küchemann [7] arról számolt be, hogy a 15 év alatti tanulók többsége nem ismeri az algebrai betűket (szimbólumokat)

¹ Prof. Dr. Tóth Péter, egyetemi tanár, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, tothp@ujs.sk

² Dr. habil. Dr. Horváth Kinga, egyetemi docens, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, horvathki@ujs.sk

ismeretlenként vagy általánosított számként, amit a hivatalos operatív gondolkodóktól elvárának. Ez a különbség az idősebb tanulóknál (16–17 év) eltűnt, ami arra utal, hogy elvont (absztrakt) érvelési szintet értek el [8]. Hasonló következtetésre jutottak a stratégiáik elemzése révén is, ami arra utal, hogy a fiatalabb tanulók többnyire konkrét stratégiákat alkalmaztak, mint amilyen például a számok beillesztése, míg az idősebb tanulók általában absztraktabb, szabályalapú stratégiákat követtek. Kusmaryono, Suyitno, Dwijanto és Dwidayati [9] arról számolnak be, hogy a matematikai problémamegoldás kutatásában részt vevő 14-15 éves tanulók egyike sem érte el az absztrakt gondolkodás minőségi stádiumát. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy az algebraiⁱ gondolkodás fejlesztése olyan folyamat, amely hosszú időn keresztül bontakozik ki. [10]

Mindebből látható, hogy az absztrakt gondolkodási képesség fontos szerepet játszik a matematika és a természettudományi – ideértve a műszaki – tárgyak tanulása során. Lawson [11] ugyanakkor azt javasolja, hogy az absztrakt fogalmak tanítását késleltessük addig, amíg az agyi érés lehetővé teszi az átmenetet a formális működés szakaszára, annál is inkább, mivel a tanulók absztrakt gondolkodási képességének kialakulását nehezítik a kognitív, didaktikai, pszichológiai, episztemológiai akadályok. [12] A részletesebb kutatási eredmények ismertetése előtt ezért elsőként néhány ide kapcsolódó fogalmat tekintünk át.

ABSZTRAKT GONDOLKODÁSI KÉPESSÉG

Az absztrakció az elvonatkoztatást jelenti, vagyis a lényeges és lényegtelen jellemzők elkülönítését, a lényegesek kiemelését és a lényegtelenek figyelmen kívül hagyását. Az absztrakciót, vagyis a felismert általános vonások között a lényeges jegyek kiemelését, más szóval a megkülönböztetést, így a gondolkodási műveletek egyikének értelmezhetjük. [13]

Az ember abban is különbözik más élőlényektől, hogy az érzékelést és az észlelést meghaladó módon is képes értelmezni és megismerni a körülötte lévő világot. Példának okáért egy mérnök absztrakciók révén le tudja írni az egyes műszaki jelenségeket meghatározó szabályokat, azok alkalmazása által elvont rendszert képes létrehozni, s e rendszerben gondolkodni is képes. A műszaki modellezés jó példa erre.

A fontosabb absztrakciók közül kiemelendő a dolog, a tulajdonság és a viszony. A legáltalánosabb gondolkodási műveletek ezek egymásba való átalakítására irányulnak. A dolognak tulajdonságai vannak, e tulajdonságok alapján lehet a dolgok között viszonyt felállítani. Ugyanaz a viszony, illetve ugyanaz a tulajdonság különböző dolgokban is előfordulhat, s ez képezi alapját az analogikus következtetésnek, az analógiákat alkalmazó gondolkodásnak [31].

Adey Philip és Csapó Benő [14] szerint a gondolkodás néhány formáját tulajdonságpárokkal lehet jellemezni. Egy tulajdonságpárt kivéve a legmagasabb szintű gondolkodásban a két típus egymást kiegészítve jelenik meg, vagy pedig az adott helyzettől függ, melyik alkalmazható eredményesebben. Ilyen dichotómia figyelhető meg a következő gondolkodásmódokban: kvantitatív – kvalitatív gondolkodás, konvergens – divergens gondolkodás, holisztikus – analitikus gondolkodás, deduktív – induktív gondolkodás. Kivételt a konkrét – absztrakt gondolkodás jelenti, mivel e fogalompár esetében nem érvényes a két tag egyenértékűsége, mivel az absztrakt gondolkodás erőteljesebb, mint a konkrét. Lestyán és Szabóné Balogh [13] szerint a konkrét gondolkodás alapját képezi a logikus következtetések megfogalmazása, mint például az egyedi esetekhez, konkrét szituációkhoz kapcsolódó osztályozás, soralkotás, tagonkénti megfeleltetés, az egyszerű okozati összefüggések keresése. „Az absztrakt gondolkodás a tényezők képzeletbeli manipulációját teszi lehetővé”. [14].

Nemrégiben kimutatták [15], hogy az emberek gondolkodási stílusa befolyásolja a kockázatvállalási magatartásukat. Azok, akik elvontan gondolkodnak, fokozottabb kockázatvállalási hajlamot mutattak, mint a konkrét gondolkodásúak. Később megállapították [16] azt is, hogy

a férfiak általában erősebben kockázatvállalók, mint a nők. Egyéb kutatási eredmények, amelyek az agy működése és a gondolkodási folyamat közti kapcsolatot keresték azt bizonyították, hogy az absztrakció a vizuális észleléshez kapcsolódó hátsó régiókban fellépő aktivitással [17], a konkrét gondolkodás pedig a prefrontális kéregben történő aktiválódással [18] van összefüggésben. Known, Lawson [19] azt is megállapították, hogy a prefrontális lebenyaktivitás egyes tesztjei nagymértékben korrelálnak a tudományos érvelési képességgel, a tudományos tévhitek elutasításának képességével és a helyes ötletek elfogadásával.

„A kvantitatív gondolkodás olyan szituációkra jellemző, amikor az adott probléma megoldásához a mennyiségekkel és a számtani műveletekkel kapcsolatos eszközöket és eljárásokat alkalmazzuk. A kvalitatív gondolkodás inkább a változók természetére, valamint az összehasonlításhoz és a prioritások meghatározásához szükséges döntésekre összpontosít”. [14]

A konvergens gondolkodást olyan típusú feladatoknál alkalmazzuk, amelyek egyetlen jó megoldás felé haladnak. Jellemzői a logikus következtetés képessége, az elvonatkoztatási képesség, a szabályok felismerésének képessége. A divergens gondolkodás során előtérbe kerül a kreativitás, a gondolkodás könnyedsége, folyékonyága, minél több ötlet felvetésének a lehetősége, új szempontok, módszerek figyelembe vétele, eredetiség, problémaérzék. A feladatok megoldásánál jellemző a széttartó gondolkodás, többirányú gondolkodás, amely számos lehetőséget megvizsgál, számba vesz, mérleget [13], ugyanakkor a feladatmegoldásnál jelentős szerepet töltenek be az alkalmazott stratégiák [28].

Adey és Csapó szerint [14] a holisztikus gondolkodás célja „a szituáció áttekintése a maga komplexitásában, a „teljes képre” alapozott konklúzió kialakítása, amikor a részletek kevesebb figyelmet kapnak. Ezzel szemben az analitikus megközelítés a részletekre fókuszál, és apránként vezet el a probléma megoldásához.”

Amíg az induktív gondolkodás az új tudás megszerzésének egyik legfontosabb eszköze, addig a deduktív gondolkodás igaz ismeretekből vezet újabbakhoz, ha a formális logika szabályait betartjuk. Induktív gondolkodásra elsősorban akkor van szükségünk, amikor megfigyeléseinket, tapasztalatainkat új (alkotó jellegű problémamegoldás), illetve hasonló (analógiás tudástranszfer) szituációkban kívánjuk hasznosítani. Az előbbi esetben nyert új tudás mindig magában hordozza a bizonytalanság, illetve a tévedés lehetőségét. Amíg a deduktív gondolkodást a műveletvégzés, a logikai szabályok alkalmazása jellemzi, addig az induktív gondolkodást a próba-szerencse módszer, a szabályok keresése, felismerése jellemzi. A kétértékű logika nem tehető azonosá a deduktív gondolkodással, de abban mindenféleképpen meghatározó jelentőséggel bír.

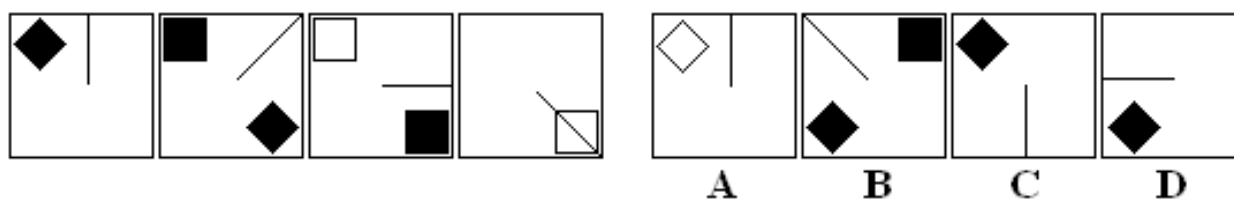
Carroll [20] a gondolkodási képesség „alképességeként” említi az induktív, illetve a deduktív gondolkodást. Nagy Józsefnél [21] viszont a gondolkodási képesség komponensei a következők: konvertálási, rendszerezési, logikai, kombinatív képesség. Sternberg (Id. [3]) párhuzamba állítja egymással a deduktív és az induktív gondolkodást, megállapítja, hogy a különbség elsősorban az információ-feldolgozó eljárások - szelektív átkódolás, szelektív összehasonlítás, szelektív kombinálás - mentén keresendő. Amíg az induktív gondolkodás során az első kettő, addig a deduktív gondolkodás során a harmadik eljárás tekinthető dominánsnak. Vidákovich [22] szerint „a deduktív gondolkodás alapkészségeinek két csoportját különböztetjük meg: a kétváltozós műveleteket, valamint az ezek használatával felépíthető kétpremisszás következtetéseket, illetve az ezeknek megfelelő készségeket.”

Klauer [3] szerint az induktív gondolkodás „... szabályszerűségek és rendellenességek megtalálását jelenti, mégpedig úgy, hogy tulajdonságokat és relációkat (viszonyokat) összehasonlítva hasonlóságokat, különbségeket, valamint együttesen megjelenő hasonlóságokat és különbségeket ismerünk fel. „Két szituáció vagy esemény közötti relációs hasonlóság felismerését és használatát az analógiás gondolkodás képessége teszi lehetővé” [23], amely olyan gondolkodásfajta, amit specifikus példák vagy esetek között alkalmazunk, amikor tudunk valamit az

egyik példáról és azt használjuk az új információ kikövetkeztetésére a másik példáról. Az 1. táblázat az induktív folyamatok két nagy területén, a tulajdonságok és a viszonyok (relációk) vonatkozásában értelmezhető műveletek körét adja meg, s ez képezi azoknak a teszteknek az alapját is, amiket a kutatás során alkalmaztunk. Ilyenre látunk példát az 1. ábrán. [24]

1. táblázat: Az induktív műveletek (Saját táblázat)

	<i>Tulajdonságok</i>	<i>Viszonyok (Relációk)</i>
Hasonlóság	Általánosítás	Kapcsolatok felismerése
Különbség	Megkülönböztetés	Kapcsolatok megkülönböztetése
Hasonlóság és különbség együtt	Osztályozás	Rendszeralkotás



1. ábra: Mintapélda az absztrakt logikus gondolkodásra (Newton – Bristoll, é.n.)

A hallgatók feladata volt felismerni az egyes alakzatokon belüli tulajdonságokat (a kis négyzetek száma, helyzete, színe, stb.) és viszonyokat.

Külön-külön megvizsgálva az induktív gondolkodás komponenseit megállapítható, hogy igen magas korrelációs kapcsolatot mutatnak a tudás legkülönbözőbb komponenseivel (tanulmányi eredmények, tantárgyi tesztek, deduktív és korrelatív gondolkodás), illetve az intelligenciával, vagyis a kapott eredmények a kognitív teljesítmények jellemzésére kiválóan alkalmasnak mutatkoznak³.

A KUTATÁS CÉLJA, ESZKÖZEI

A kutatás legfontosabb célkitűzése volt, *identifikálni azokat a kompetenciákat, amelyek egyrészt összefüggésbe hozhatók a lemorzsolódással, másrészt előrejelzik a lemorzsolódást, harmadrészt pedig a munka világában való helytállás szempontjából is fontos jelentőséggel bírnak.*

Az absztrakt gondolkodás az emberi megismerés egyik fontos formája. Általa képesek vagyunk bonyolult, elvont dolgokból kiemelni a lényegét, felismerni az összefüggéseket. Ez pedig nélkülözhetetlen a megértéshez. Az absztrakt gondolkodás fontos szerepet játszik a következtetések levonásában, az ítéletalkotásban, a törvények és törvényszerűségek felismerésében, vagyis a logikus gondolkodásban, továbbá a fogalomalkotásban is. Mindebből látható, hogy az absztrakt gondolkodási kompetencia fontos szerepet játszik a matematika és a természettudományos tárgyak tanulása során. Mivel sajnos e tantárgyak élen járnak a lemorzsolódásban, ezért kutatásunk fókuszába az absztrakt gondolkodási képességet állítottuk.

A műszaki életben a modellezés meghatározó jelentőséggel bír. A modellalkotás egyik célja a műszaki rendszerek tulajdonságainak, viselkedésének elemzése, megértése (analízis). E mo-

³ Az absztrakt gondolkodás a kognitív képességek magasabb szintjének megnyilvánulása, mely az agy egyes részeinek hatékony együttműködésére, aktivitására utal. Ezen képességek egyik alapfeltétele a transzferhatás, pontosabban a pozitív transzferhatás, mely a képességek egymásra vonatkozó pozitív átvitelét jelentik. A pozitív transzfer egyik legjobb indikátora lehet a zene, zenei tevékenységek, aktív vagy passzív zeneterápia, vagy művészetterápia is, melyek köztudottan komplexitásuk miatt garantálják az agyi területek magas aktivitását, az egyes agyi területek szinapszisokkal való jobb összekötését, ezáltal hatékonyabb működését. [29],[30]

dellezésben az absztrakciónál említett tulajdonságok és relációk meghatározó jelentőségűek. A modellezésnél használt módszerek és eszközök igen változatosak lehetnek, amelyek a valós rendszerből nyert információkon nyugszanak. Ezek az információk lehetnek elméletiek vagy gyakorlatiak. Előbbiek matematikai, fizikai, stb. elméletek, amelyek többnyire differenciál-egyenletek, míg az utóbbiak tapasztalati (megfigyelt, mért) adatok összessége.

A mérnökhallgatóknak fejlett absztrakt gondolkodási kompetenciával kell rendelkezniük már felsőoktatási tanulmányaik megkezdése előtt, s a tanulmányaik folyamán épp a tananyag absztrakt volta révén e képességük fejleszthető. A lemorzsolódás egyik oka lehet, ha az absztrakt gondolkodási képesség nem ér el egy kritikus szintet.

Felmerül a kérdés, miként lehet a specifikus tantárgyi ismeretek (pl. matematika, fizika) nélkül megbízhatóan mérni a hallgatók ebbéli fejlettségét. Számos módszer kínálkozik erre, bizonyos intelligencia teszektől kezdve az induktív gondolkodást mérő teszteken keresztül a speciális, az adott képességkomponensre fókuszáló mérőeszközökig bezárólag.

Kutatásunk során a munkaerő-piaci elvárásokat hangsúlyosan figyelembe vevő Psychometric Success WikiJob Ltd. (Egyesült Királyság, London) által kidolgozott mérőeszközök közül az absztrakt gondolkodási tesztet alkalmaztuk. [24] A teszt összeállításakor az egy- és többfaktoros intelligencia elméletekre alapozták mérőeszközüket.

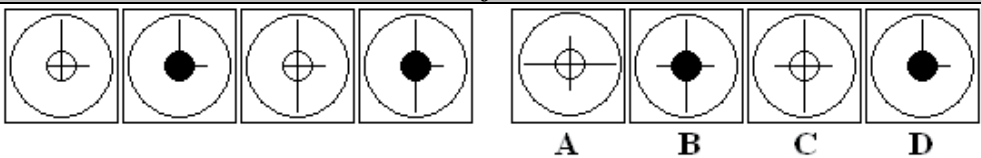
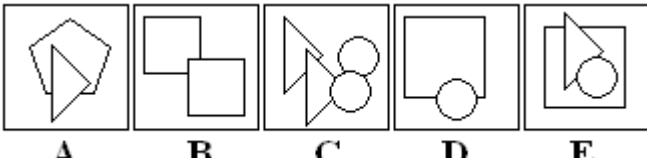
A faktoranalízis módszerének kidolgozása Charles Spearman nevéhez fűződik. Vizsgálatai alapján megalkotta a „g” faktort, amelyet az általános intelligenciának nevezett el. Spearman szerint léteznek ugyan speciális intelligenciafaktorok is, de a vizsgálatok során „...a teszt-pontszámokban jelentkező lényeges különbségek kizárólag egyetlen szellemi képességre, a mentális energiára vezethetők vissza.” [25]

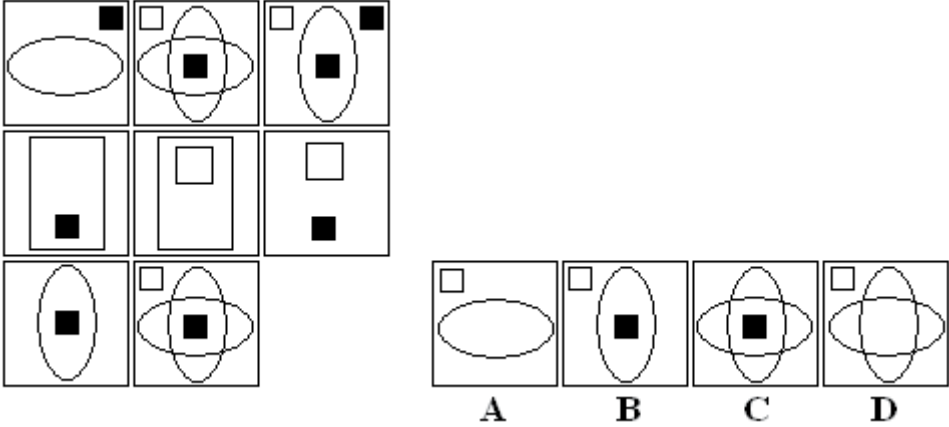
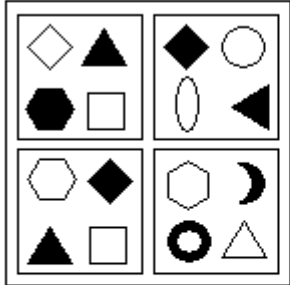
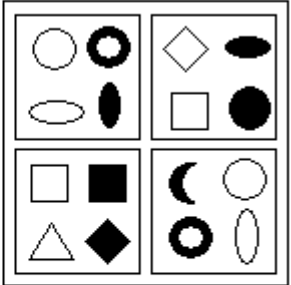
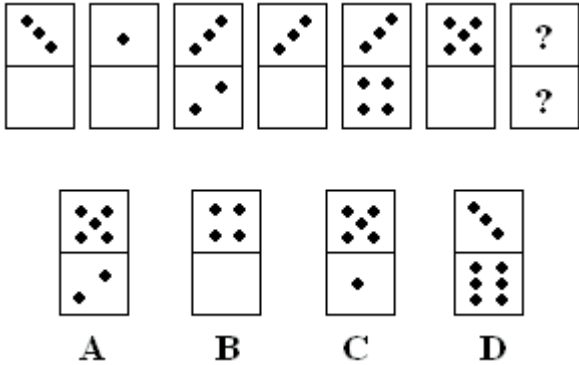
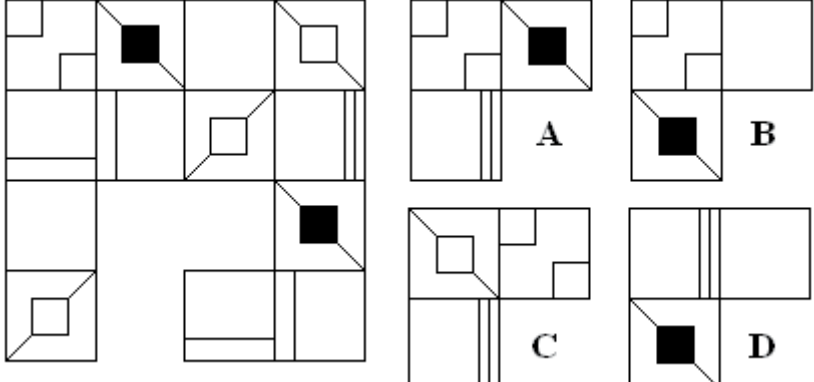
Ezzel szemben Louis L. Thurstone egy hétfaktoros modellt dolgozott ki: verbális értés, verbális kifejezőkészség, számolás (matematikai műveletvégzés), emlékezet, észlelési gyorsaság, következtetési képesség és térbeli viszonyok feldolgozása.

Spearman azt a következtetést vonta le kutatásaiból, hogy azok az egyének, akik jól teljesítenek bizonyos intelligencia teszteken, azok jó eredményeket érnek el más teljesítményteszteken is, mint amilyen például a szókincs-próba, egy matematika teszt, vagy egy téri képességeket mérő feladatlap, illetve rosszul teljesítenek azok, akik gyengébb eredményt produkálnak az intelligencia teszten.

Úgy vélte, hogy valamennyi intellektuális feladat megoldásához létezik egy vagy több olyan közös tényező, ami a sikeresség záloga.

Spearman a g-faktort két részre bontotta, (1) következtetési logikai (eduktív) és (2) az információ tárolásával és előhívásával kapcsolatos reprodukív képességekre. Az előbbihez kapcsolódik például a Raven-teszt, míg utóbbihoz a szókincs teszt. [26]

<i>Feladattípus</i>	<i>Mintafeladat</i>
Egydimenziós sorozat folytatása I. (5 item)	
Egydimenziós sorozatban „kakukktojás” keresés (5 item)	

<p>Kétdimenziós sorozat folytatása I. (2 item)</p>	
<p>Kétdimenziós sorozatban „kakukktójás” keresés II. (2 item)</p>	<p>1. csoport</p>  <p>2. csoport</p>  <p>Options A, B, C, D are shown below, each containing two shapes from the 1st and 2nd groups.</p>
<p>Egydimenziós sorozat folytatása II. (2 item)</p>	
<p>Kétdimenziós sorozat folytatása II. (2 item)</p>	

Kétdimenziós sorozatban „kakukktó-jás” keresés II. (2 item)	A	
	B	
	C	
	D	
	E	

2. ábra: A mérőeszköz feladattípusai (Newton – Bristoll, é.n.)

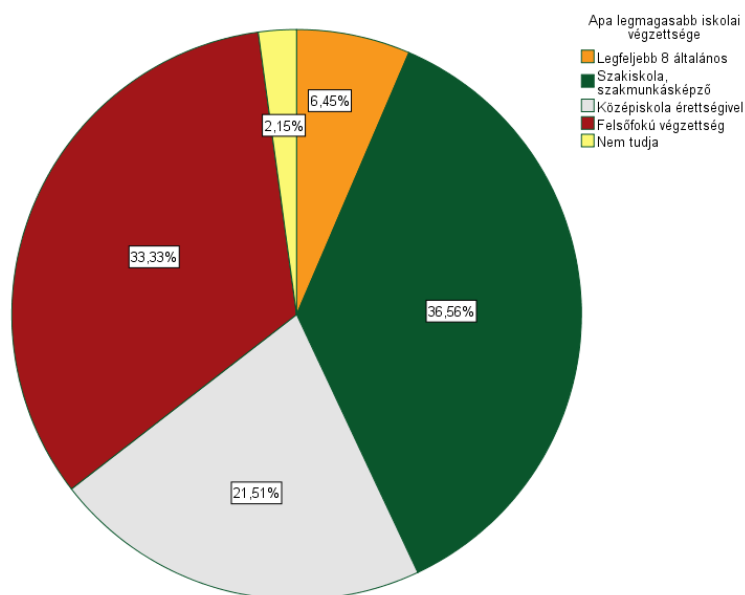
Az eduktív képességek következtetésen alapuló logikai műveletekre utalnak, amelyek révén az észlelt információkból az összefüggések felismerése és megértése által, a kontextuális tartalmakat figyelembe véve új tudás jön létre. A probléma egészének megértéséhez holisztikus, míg megoldásához a részek közötti kapcsolatok, összefüggések felismerésének képessége szükségeltetik. A probléma értelmezése több mint egy átfogó mintázat-felismerés (Gestalt), lényegkiemelésre és a lényegtelen dolgok figyelmen kívül hagyására is szükség van. Ezek többnyire nem verbalizálhatók, ezért leginkább geometriai alakzatok (négyzetek, sokszögek, körök stb.) alkotják a mérőeszközöket. E geometriai alakzatok észlelése, jellemző tulajdonságaik felismerése, a közöttük lévő viszonyok belátása egyrészt a meglévő ismereteken, másrészt pedig bizonyos kulturális hatásokon múlik. [26] Ámbár a teszt egyik fő előnye, hogy bizonyos mértékig kultúrafüggetlennek tekinthető.

A Raven-féle eduktív képességmérő tesztet alapul véve, de a műszaki pályák szempontjait jobban figyelembe vevő absztrakt gondolkodási tesztet dolgozott ki Paul Newton és Helen Bristoll. [24] A feladatokban lévő mintázatok mögött húzódó logikai összefüggések felismerésének nehézsége jelenti a megoldó számára a problémát. A problémák a következő tulajdonságok megváltozásának vagy éppen megisméltésének felismerni tudása nehézségéből adódnak: (1) alak, (2) méret, (3) szín, (4) mintázat.

A feladatok vizuális mintázatokból állnak és felismerve a mögöttük lévő logikai összefüggéseket, kell azokat folytatni (2. ábra).

KÍSÉRLETI SZEMÉLYEK

A pilotkutatásban 93 első évfolyamos hallgató vett részt, 73 férfi és 20 nő, amely arány megfelel a műszaki felsőoktatásban tanulók arányának. A hallgatók 50,54%-a (47 fő) 21 év alatti, míg 25,81%-a (24 fő) 22 és 26 év közötti, vagyis már régebben tett érettségi vizsgát, 22 fő (23,66%) pedig már 27 feletti.



3. ábra: Az apák iskolai végzettség szerinti megoszlása (Saját ábra)

Ami a szülők iskolai végzettség szerinti megoszlását illeti, az apák 33,33%-a, míg az anyák 41,94%-a diplomás, az apák 6,45%-ának, míg az anyák 4,30%-ának csak 8 általános iskolai végzettsége van (3-4. ábra).

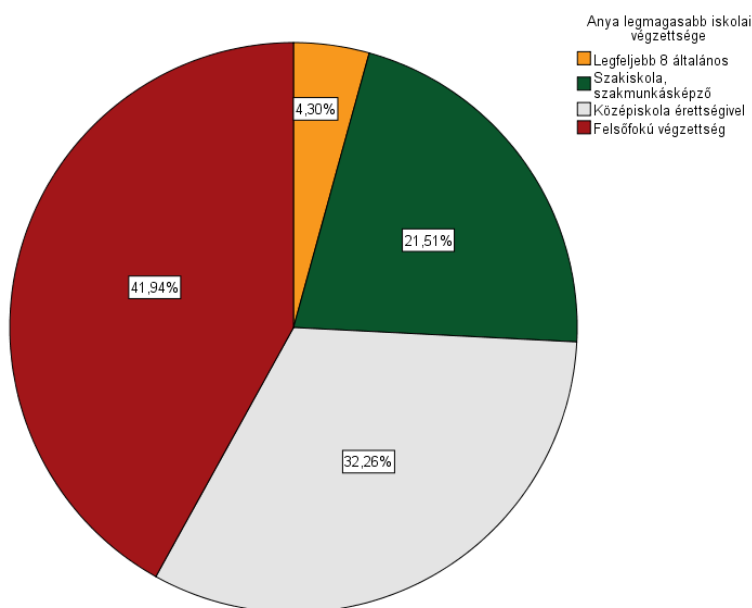
A hallgatók 23,7%-ának (22 fő) mindkét szülője diplomás, 32,26%-ának (30 fő) az édesanyja magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, mint az édesapja.

A lakhely szempontjából 11 fő (11,8%) fővárosi, 21 fő (22,6%) megyeszékhelyen él, 28 fő (30,1%) városban és 33 fő (35,5%) falun, községben.

A felsőfokú tanulmányok alatt 60,2%-uk (56 fő) a szüleiknél, 19,4%-uk (18 fő) kollégiumban, míg 11,8%-uk (11 fő) albérletben lakik.

A hallgatók 25,81%-a (24 fő) az érettségit követően közvetlenül az egyetemen folytatta tanulmányait, 40,86%-a (38 fő) 2-3 évvel később nyert felvételt, míg 33,33%-a (31 fő) 4 évnél régebben érettségizett. 23 olyan hallgató volt a kísérleti csoportban (24,73%), akik évfolyamismétlők.

A hallgatók 45,16%-a (42 fő) gimnáziumban, 29%-a (27 fő) szakközépiskolában érettségizett, míg 24,7%-a (23 fő) az érettségit követően technikus vagy OKJ szakmai végzettséget szerzett.



4. ábra: Az anyák iskolai végzettség szerinti megoszlása (Saját ábra)

A korábbi tanulmányi eredményekre is rákérdeztünk. Angol nyelvből 63 fő tett középszintű és 15 fő emelt szintű, német nyelvből pedig 18 fő középszintű és 1 fő emelt szintű érettségi vizsgát. A kötelező érettségi tárgyak közül matematikából 2 fő, történelemből 3 fő tett emelt szintű érettségi vizsgát. A választható tárgyak megoszlását a 2. táblázat mutatja.

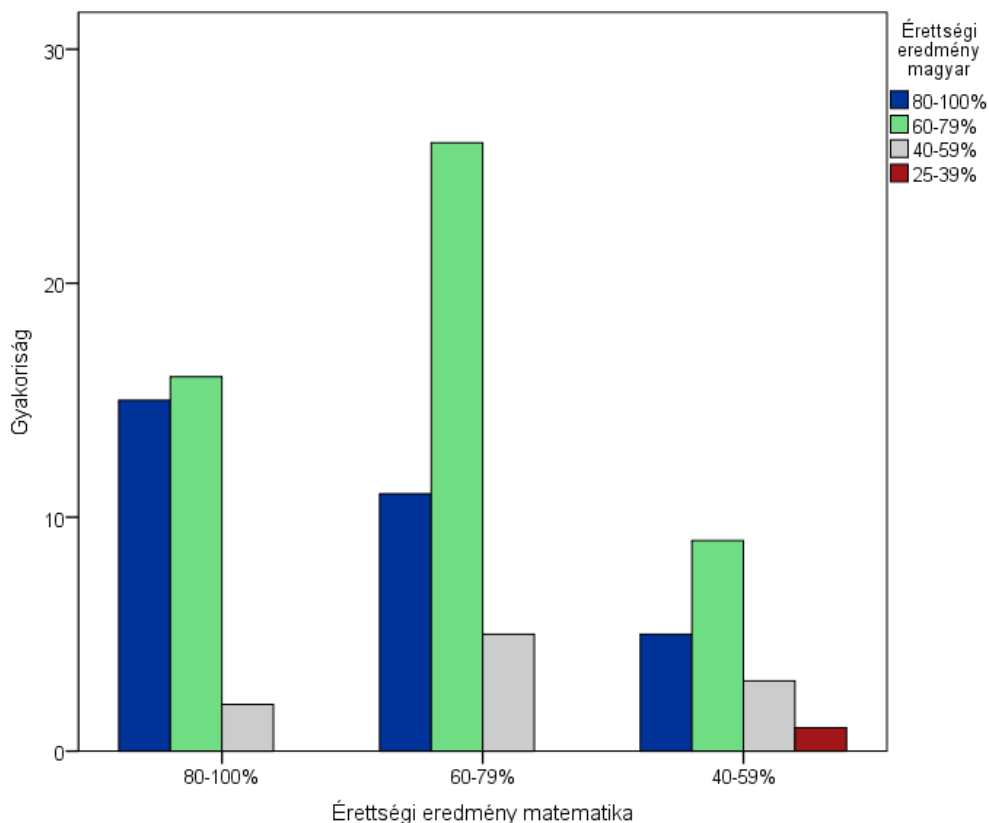
A mérnökképzésben a matematika és a természettudományos tárgyak, illetve a szövegértés miatt a magyar nyelv és irodalom meghatározó jelentőséggel bírnak, ezért rákérdeztünk az érettségi eredményekre is. A hallgatók közel harmada ért el magyarból és/vagy matematikából jeles szintű érettségi eredményt (3. táblázat).

2. táblázat: A választható tárgyakból tett érettségi tárgyak megoszlása (Saját táblázat)

Érettségi tárgy	Középszintű fő	Emelt szintű fő
fizika	12 (12,90%)	4 (4,30%)
kémia	2 (2,15%)	1 (1,08%)
biológia	9 (9,68%)	3 (3,23%)
gazdasági ismeretek	2 (2,15%)	0 (0,00%)
informatika	44 (47,31%)	7 (7,53%)
szakmai előkészítő tárgy	27 (29,03%)	5 (5,38%)

3. táblázat: Érettségi eredmények (Saját táblázat)

Eredmény kategóriák	Matematika fő	Magyar nyelv és irodalom fő
25-39%	0 (0,00%)	1 (1,1%)
40-59%	18 (19,4%)	10 (10,8%)
60-79%	42 (45,2%)	51 (54,8%)
80-100%	33 (35,5%)	31 (33,3%)



5. ábra: A két érettségi tárgy együttes előfordulása (Saját ábra)

A keresztábra elemzés kapcsán azt kaptuk, hogy a hallgatóknak mindössze 16,13%-a (15 fő) ért el jeles eredményt mindkét tárgyból, míg 77,72%-a (72 fő) jó, illetve jeles eredményt (5. ábra).

Mint tudjuk, 2020 után már csak minimum középfokú nyelvvizsgával lehet bekerülni a felsőoktatásba. 4 olyan hallgató volt mindössze, akiknek mind németből, mind pedig angolból van minimum középfokú nyelvvizsgája. Angolból van középfokú nyelvvizsgája 43 főnek, míg németből 8 főnek, vagyis a 2020-as feltételeket a hallgatók 64,52%-a teljesíti.

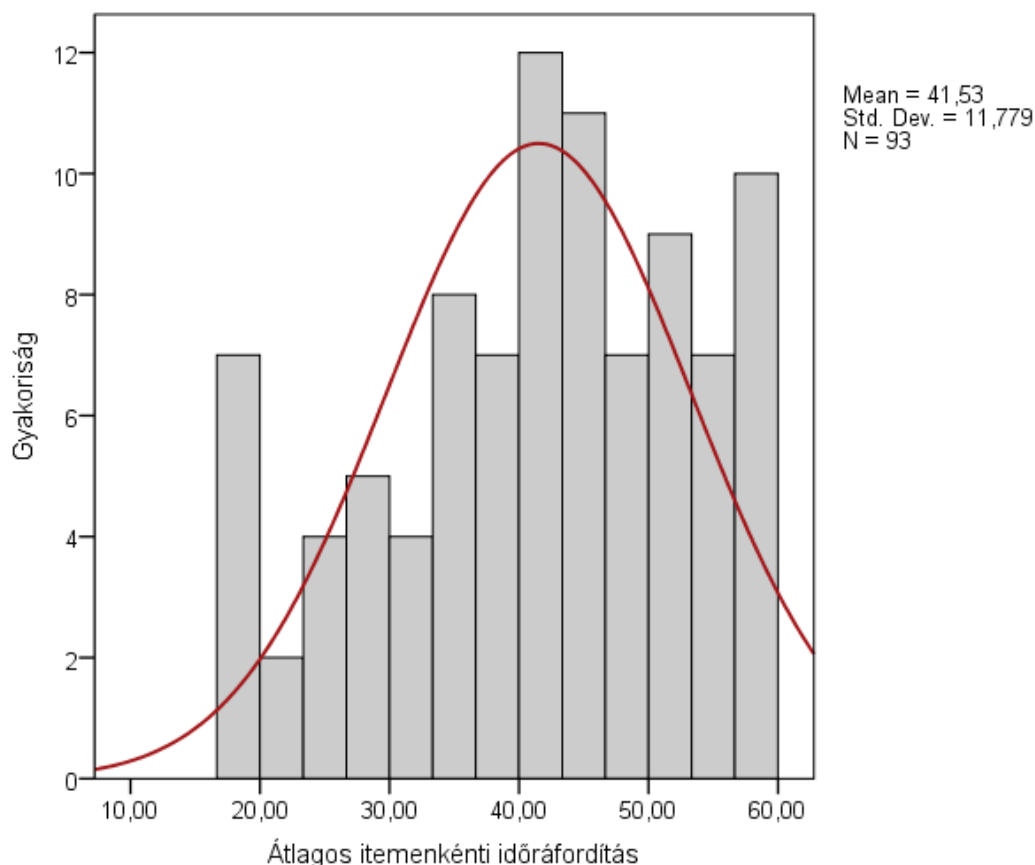
EREDMÉNYEK

Az online mérés lehetővé tette, hogy elemezzük a teszt megoldására itemenként fordított átlagos időt (6. ábra). Az itemenkénti időráfordítás normáloszlást követ (Kolmogorov-Smirnov $Z=0,071$; $df=93$; $p=0,200$).

A kvartilisek alapján négyféle munkatempó kategóriát különítettünk el, ezek határértékeit a 4. táblázat tartalmazza.

Az érettségi éve és az átlagos időráfordítás között szignifikáns különbséget találtunk ($F=3,259$; $p<0,05$), vagyis az érettségi után azonnal felvételt nyertek kevesebb időt fordítottak a feladatok megoldására, mint a régebben érettségizettek (7. ábra).

A kísérleti csoportban 23 olyan hallgató volt, akik tanulmányaikat nem 2018-ban kezdték az Óbudai Egyetemen. Az ő eredményeiket kiemelten kezeltük.



6. ábra: A teszt itemekre fordított átlagidő (Saját ábra)

4. táblázat: Munkatempó kategóriák (Saját táblázat)

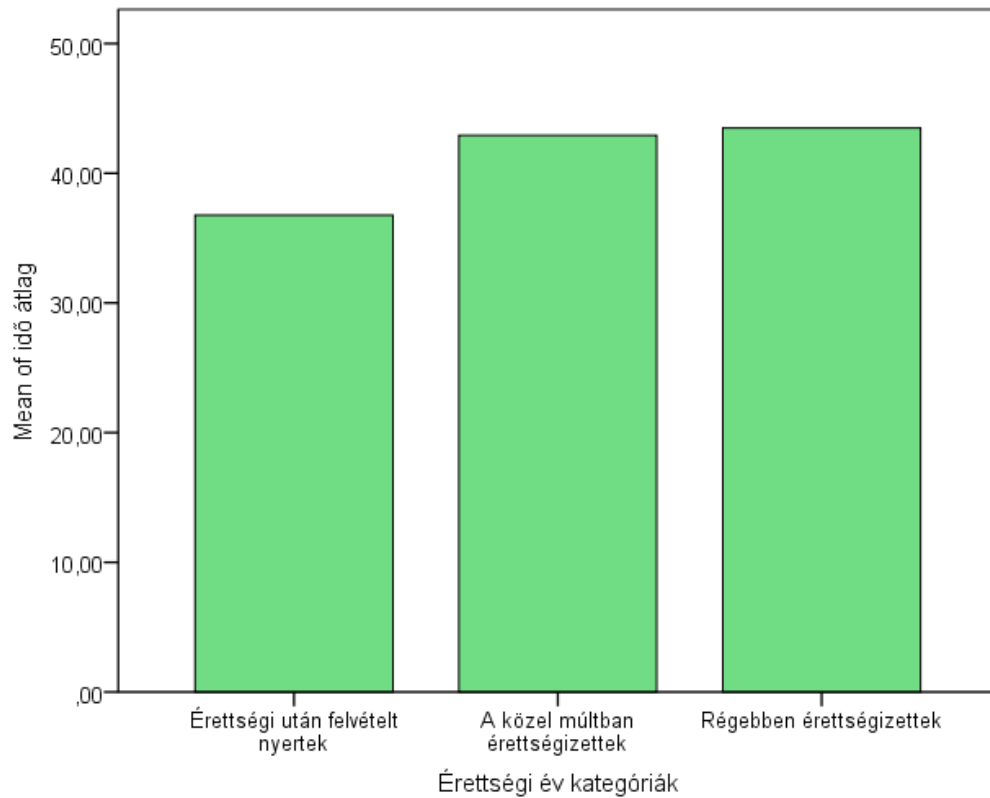
Idő (sec)	Megnevezés
<33,925	Nagyon gyors munkatempó
33,926 – 42,650	Gyors munkatempó
42,651 – 50,725	Lassú munkatempó
>50,725	Nagyon lassú munkatempó

Az évismétlők szignifikánsan több időt fordítottak az egyes itemek megoldására, mint azok, akik tanulmányaikat 2018-ban kezdték ($F=13,501$; $p<0,05$) (8. ábra).

A nyerspontszámok tekintetében is összevetettük az évismétlők és a tanulmányaikat 2018-ban kezdők eredményeit. Az átlageredményeket tekintve nem találtunk szignifikáns különbséget ($F=1,949$; $p>0,05$) a két csoport között ($M_{\text{évism.}}=12,09$; $M_{\text{első évf.}}=11,21$), de érdekes módon az évismétlők átlaga kissé magasabbra adódott (9. ábra). Az első évesek szórása ($SD=2,392$) nagyobb, mint az évismétlőké ($SD=2,664$). Mindegyik itemre 1 pont járt.

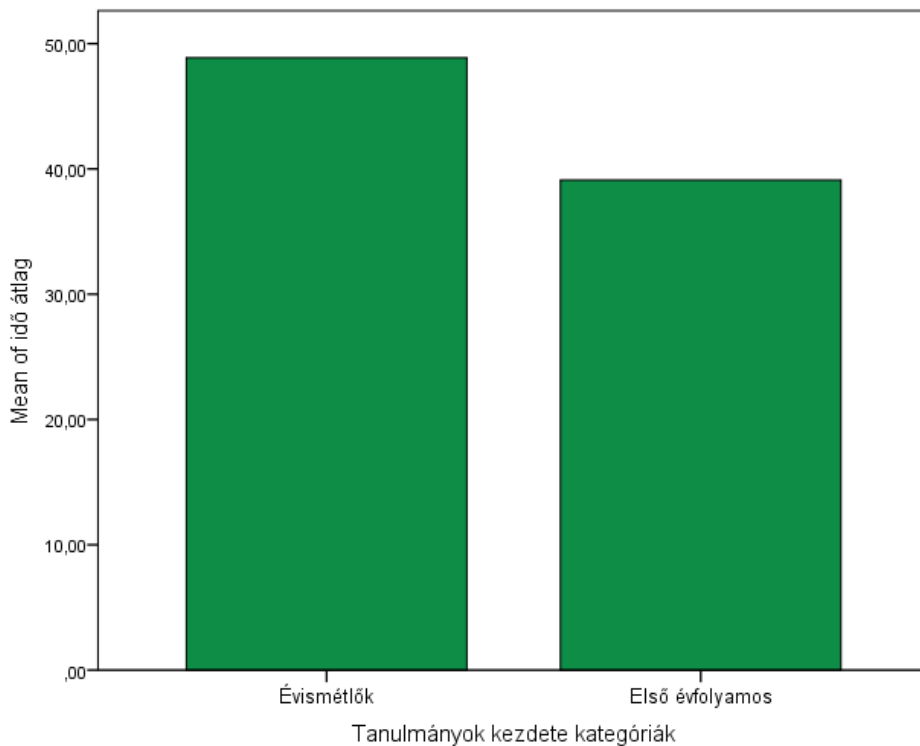
Mindezek után lássuk az absztrakt logikus gondolkodás teszten elért nyerspontszámok alakulását!

A változó Kolmogorov és Szmirnov szerint nem követ normáeloszlást, de a megengedő feltételek (Csúcosság/a hibája=1,31 és Ferdeség/a hibája=0,33, vagyis kisebbek, mint 2,58) miatt ([27], 95. old.) mégis elfogadjuk annak (10. ábra).

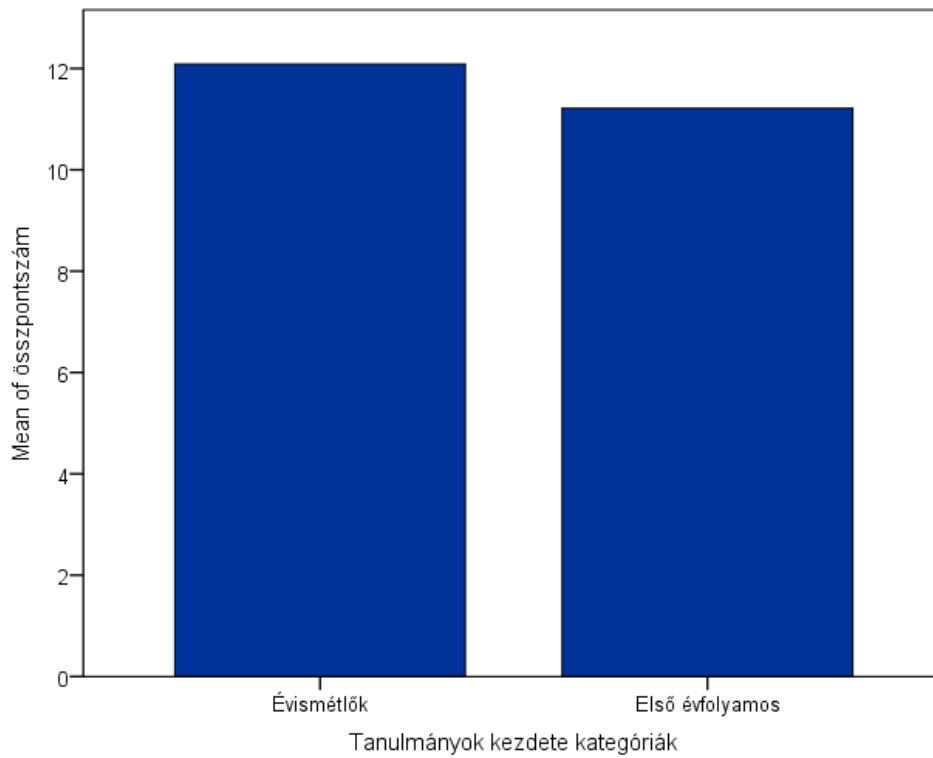


7. ábra: *Itemenkénti időráfordítás az érettségi vizsga éve szerint (Saját ábra)*

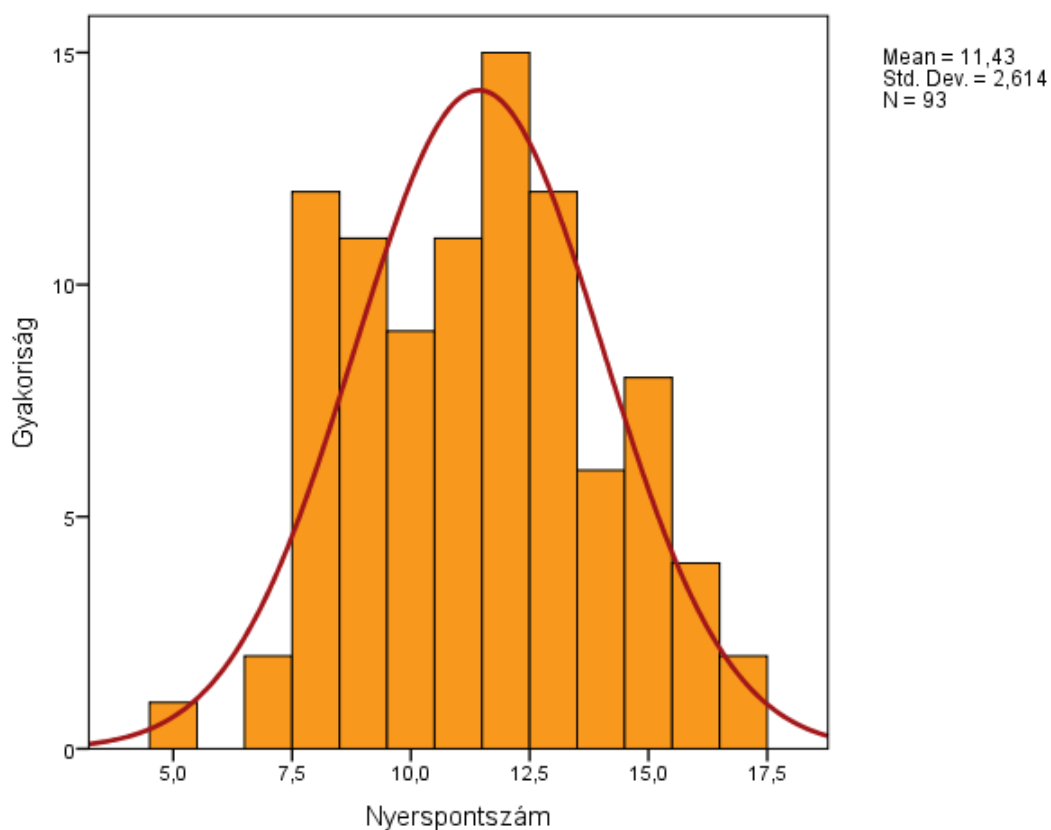
A nyerspontszámokat az 5. táblázat szerint átszámoltuk standard pontszámokká, melyek eloszlását a 11. ábra mutatja.



8. ábra: Itemenkénti időráfordítás az egyetemi tanulmányok megkezdésének éve szerint (Saját ábra)



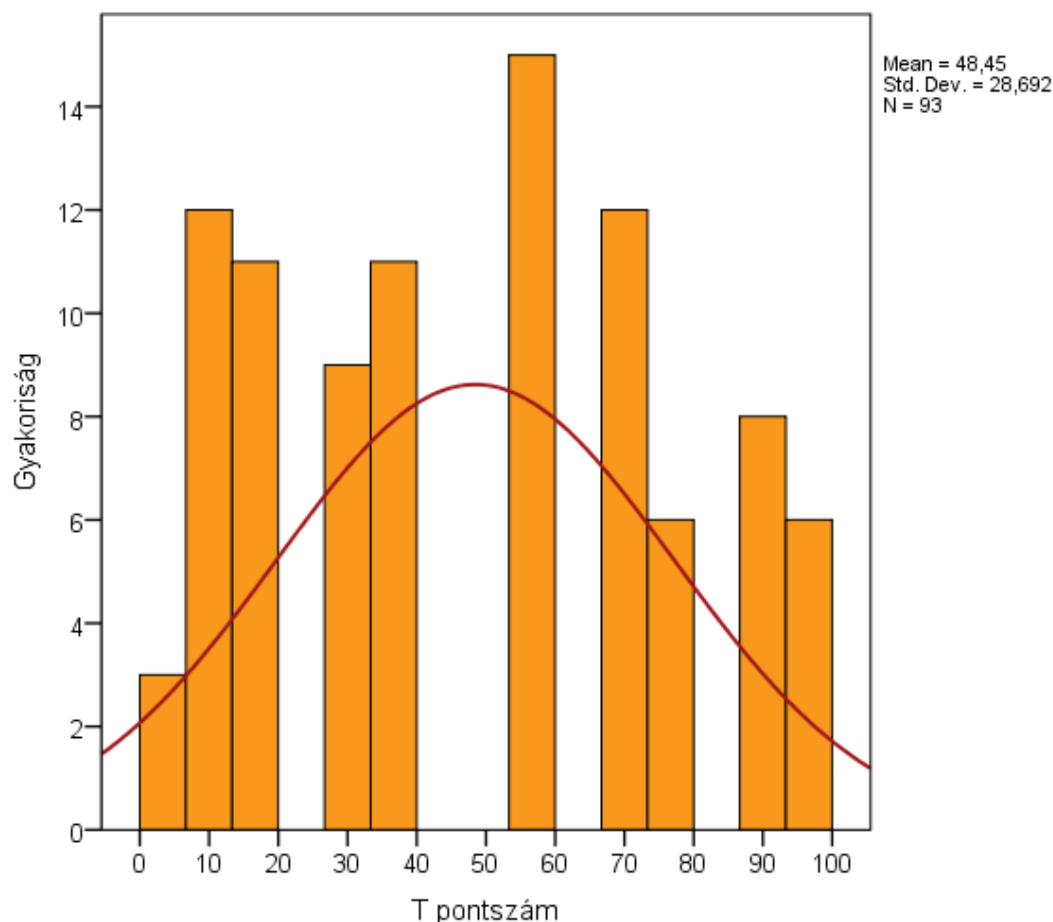
9. ábra: Nyerspontszámok megoszlása az egyetemi tanulmányok megkezdésének éve szerint (Saját ábra)



10. ábra: Nyerspontszámok megoszlása (Saját ábra)

5. táblázat: Nyerspontszámok átalakítása standard pontszámokká (Saját táblázat)

<i>Nyerspontszám</i>	<i>Standard pontszám</i>
≤ 7	5
8	10
9	20
10	30
11	40
12	55
13	70
14	80
15	90
16	95
≥ 17	98



11. ábra: Standard pontszámok megoszlása (Saját ábra)

A standard pontszámok is csak a megengedő feltételek alapján normál eloszlásúak (Csúcsosság/a hibája=2,51 és Ferdeség/a hibája=0,54, vagyis kisebbek, mint 2,58). Az ANOVA vizsgálat eredményeként az adódott, hogy az évismétlők standard átlaga magasabb ($M_{\text{évism.}}=56,96$; $SD_{\text{évism.}}=28,113$), mint az első évfolyamosoké ($M_{\text{első évf.}}=45,66$; $SD_{\text{első évf.}}=28,524$), de szignifikáns eltérés nem figyelhető meg ($F=2,736$; $p>0,05$).

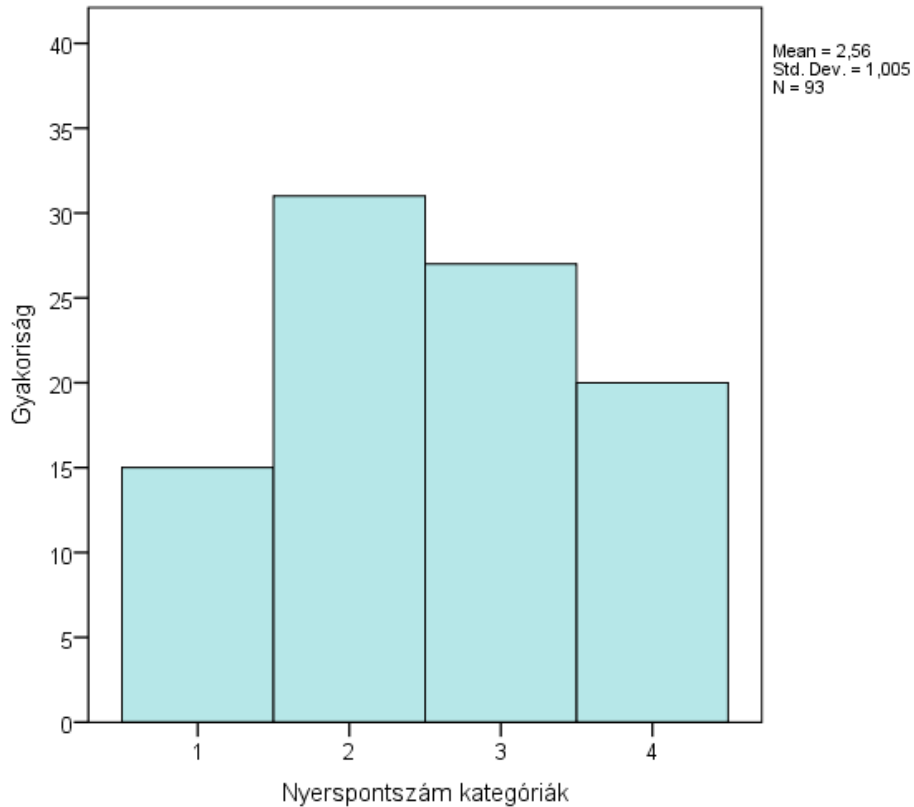
A hallgatói teljesítményeket a 6. táblázatnak megfelelően kategorizáltuk is, aminek megoszlását a 12. ábra mutatja.

6. táblázat: Nyerspontszámok kategorizálása (Saját táblázat)

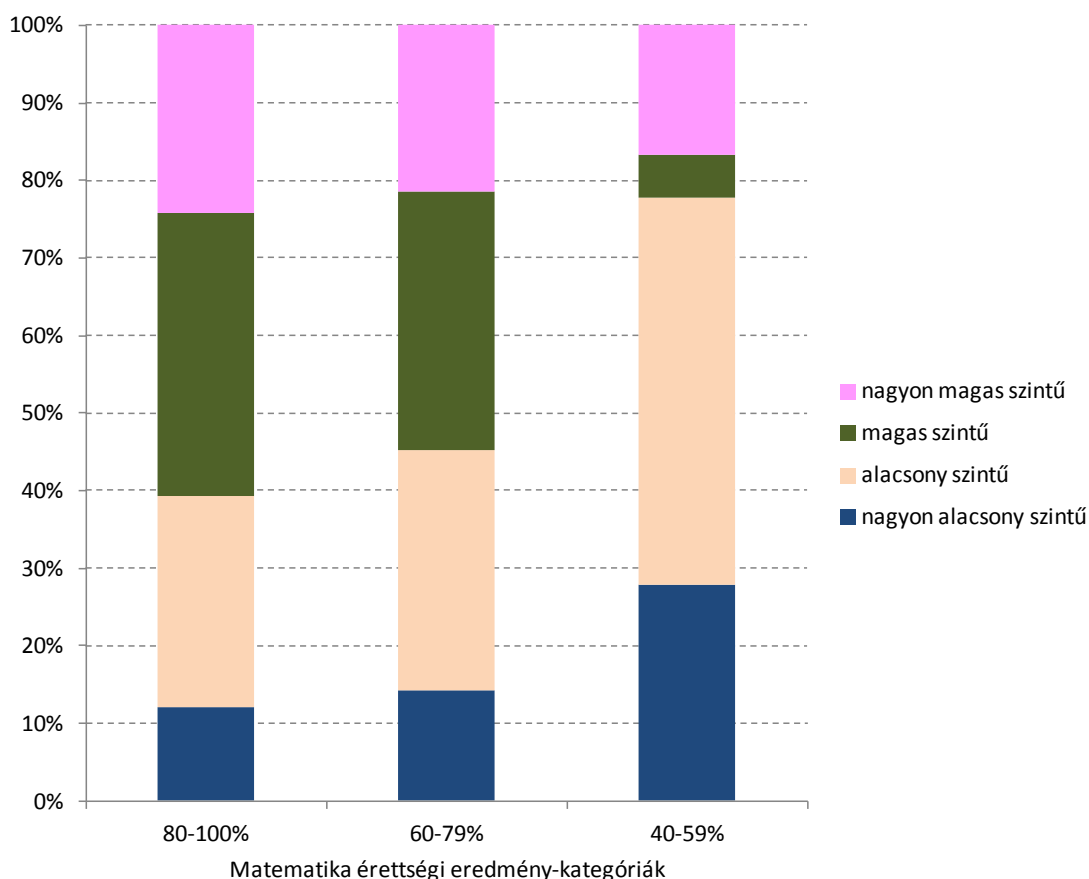
Nyerspontszám	Pontszám kategóriák
≤ 8	Nagyon alacsony szintű absztrakt gondolkodás
9 – 11	Alacsony szintű absztrakt gondolkodás
12 – 13	Magas szintű absztrakt gondolkodás
≥ 14	Nagyon magas szintű absztrakt gondolkodás

Megvizsgáltuk, hogy van-e összefüggés a matematika érettségi eredmények és a nyerspontszám kategóriák között. A chí-négyzet próba tanúsága szerint a két változó nem függ össze egymással ($\text{Kí-négyzet}=8,473$; $p>0,05$). Az egyes kategóriák együttes előfordulását kereszt-tábla-elemzés révén a 13. ábra mutatja. Mindebből következik, hogy sajnos az érettségi eredménynek nincs előrejelző képessége az absztrakt gondolkodást illetően (Goodman and

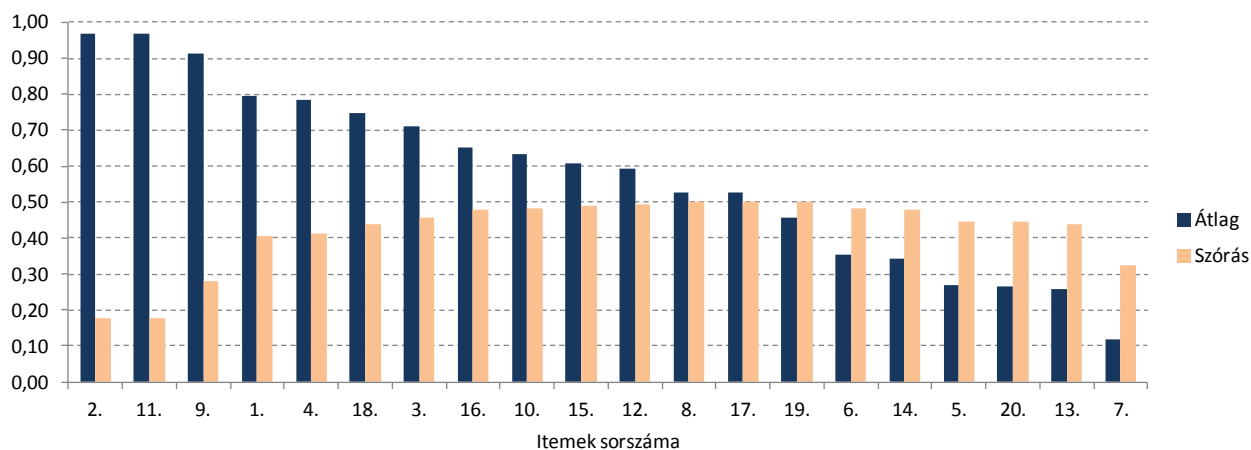
Kruskal tau=6,5%). Mindenesetre az elmondható, hogy minél jobb az érettségi eredmény matematikából, annál nagyobb arányban adódik magas, illetve nagyon magas szintű absztrakt logikus gondolkodás. A gyenge matematika érettségi eredményekhez alacsony, illetve nagyon alacsony szintű absztrakt gondolkodás társul.



12. ábra: Standard pontszámok megoszlása (Saját ábra)



13. ábra: A nyerspontszám és matematika érettségi kategóriák együttes előfordulása (Saját ábra)



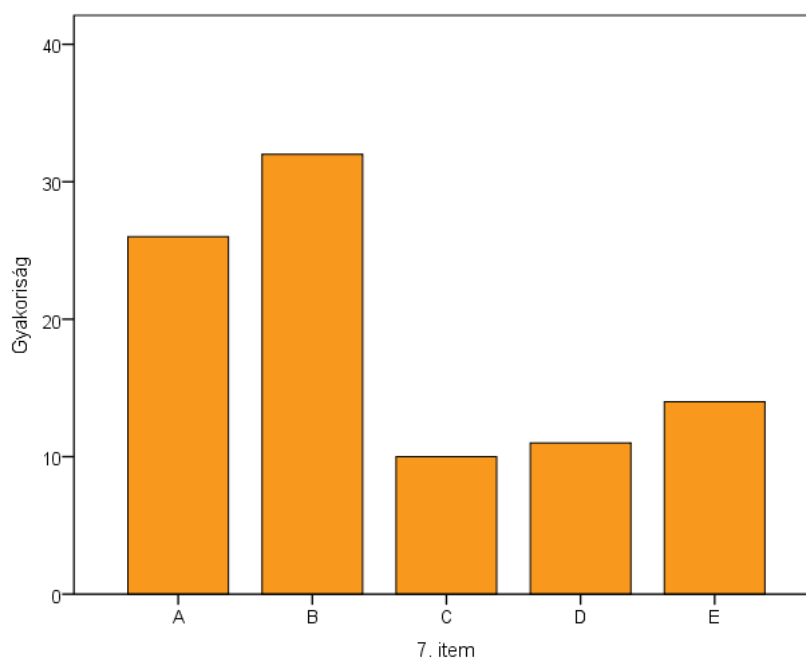
14. ábra: Itemek szerinti elemzés (Saját ábra)

Pilot kutatásként fontosnak tartottuk elvégezni a teszt itemenkénti elemzését is (14. ábra), ami általánosságában nézve jól differenciáló feladatsorról tanúskodik, ugyanakkor több kifejezetten nehéz feladatot mutat, a számos könnyen megoldható itemek mellett. Az ábrán átlag szerint csökkenő sorrendbe raktuk az itemeket, így megkaptuk a nehézségi sorrendet. Minél alacsonyabb az átlag, annál nagyobb a szórás, vagyis az absztrakt gondolkodásbeli eltérés a hallgatók szerint. A 7. táblázatban itemenként megadtuk a helyes megoldások számát, illetve arányát. Ez lehetőséget kínál a nehezebbnek tűnő itemek mélyreható elemzésére.

7. táblázat: Nyerspontszámok kategorizálása (Saját táblázat)

<i>Itemek</i>	2.	11.	9.	1.	4.	18.	3.	16.	10.	15.
Helyes megoldások száma, %	90 (96,77)	90 (96,77)	85 (91,40)	74 (79,57)	73 (78,49)	68 (73,12)	66 (70,97)	60 (64,52)	59 (63,44)	56 (60,22)
<i>Itemek</i>	12.	8.	17.	19.	6.	14.	5.	20.	13.	7.
Helyes megoldások száma, %	55 (59,14)	49 (52,69)	48 (51,61)	41 (44,09)	33 (35,48)	32 (34,41)	25 (26,88)	24 (25,81)	24 (25,81)	11 (11,83)

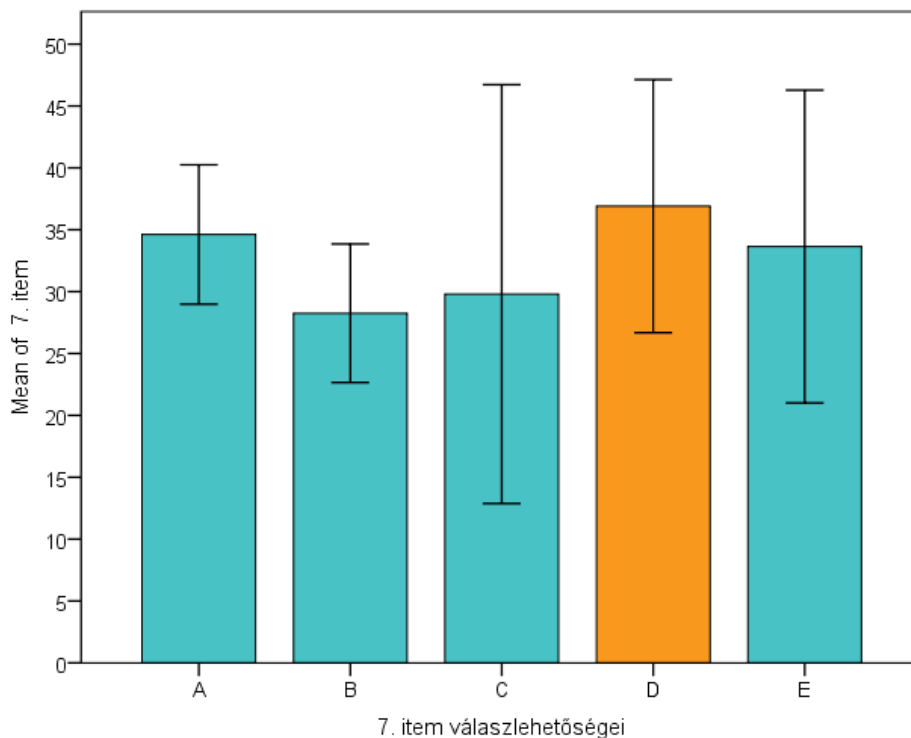
A 7. itemet (4. ábra 2. sor) például csak a hallgatók 11,83%-a tudta megoldani. Mi okozhatott nehézséget a hallgatóknak? A 15. ábra a válaszok megoszlását mutatja. A helyes válasz a „D”. Az indoklás szerint azért, mert a sorozatot alkotó egyes ábrákat alkotó alakzatok oldalainak száma 8, kivéve a „D”-t, ahol 5. A kört egy oldalúnak tekintették, ami nem feltétlenül egyértelmű. A legtöbb válasz a „B”-re érkezett, ami azért tűnik logikusnak, mert annál az egynél van az, hogy egyforma alakzatok metszik egymást.



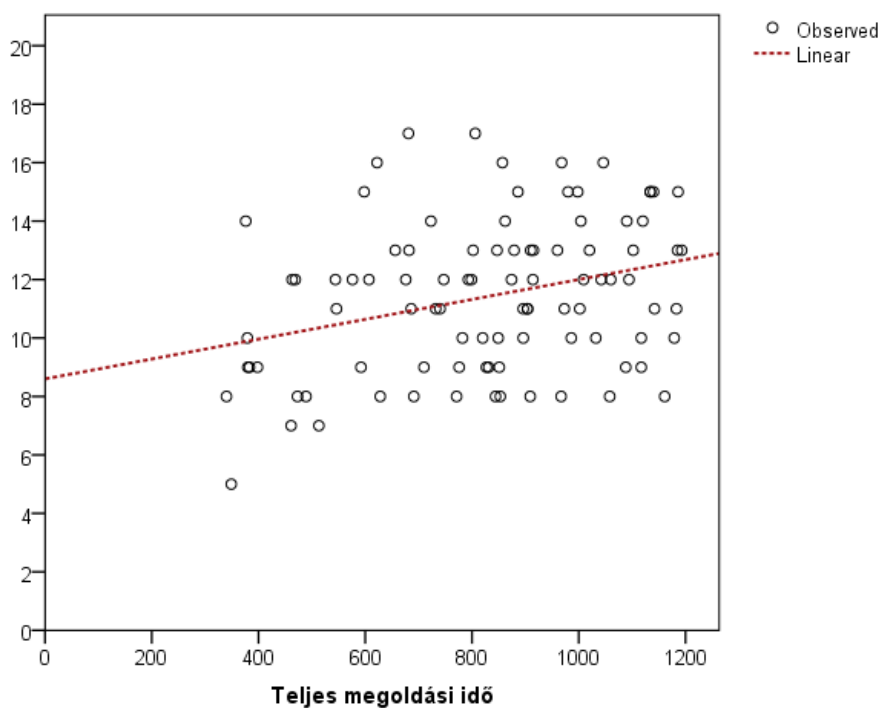
15. ábra: A 7. item válaszainak megoszlása (Saját ábra)

A 7. item megoldására átlagosan 32,03 másodpercet (SD=17,097 sec) használtak fel a hallgatók. Az egyes válaszokra fordított idő megoszlását a 18. ábra mutatja. A legnagyobb átlagos időráfordítás épp a „D” feladatra volt jellemző, a „C” választ adók 95%-os konfidencia-intervalluma a legnagyobb, míg az „A” és „B” választ adóké a legkisebb. A jó összefüggés felismeréséhez sok időre van szükség, vagyis meggondolkodtatta a hallgatókat.

A regresszióelemzés révén lineáris kapcsolatot kerestünk az absztrakt gondolkodás teszten elért nyerspontszámok és az időráfordítás között.



16. ábra: A 7. item válaszainak átlagos időráfordítása (Saját ábra)



17. ábra: A nyerspontszámok és az időráfordítás regressziós modellje (Saját ábra)

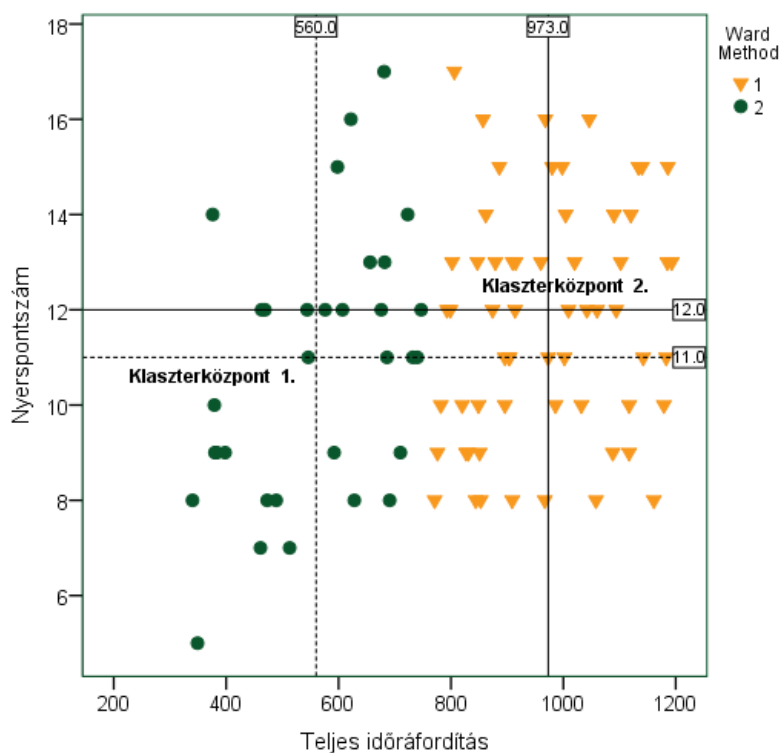
A két változó közötti korrelációs együttható $R=0,307$, a determinációs együtthatóval kifejezett kapcsolat alacsonyra adódott ($R^2=9,4\%$), ami azt jelenti, hogy az időráfordítás csak kismértékben játszik szerepet a nyerspontszámok alakulásában ($SEE=2,502$). Az ANOVA elemzés tanúsága szerint a regresszió egyenes által magyarázott variancia 59,271, míg a nem magya-

rázott variancia 569,525 ($F=9,470$; $p=0,003$), ami összhangban van a determinációs együtthatóval. Mindezek figyelembe vételével a nem standardizált együtthatók felhasználásával a nyerspontoszámok regressziós egyenese az alábbi összefüggéssel írható le:

$$\text{Nyerspontoszám} = 8,601 + 0,0034 * \text{Teljes megoldási idő másodpercben megadva}$$

7. táblázat: Nyerspontoszámok kategorizálása (Saját táblázat)

Klaszter		Nyerspontoszám	Teljes időráfordítás
1.	N	61	61
	M	11,79	972,57
	SD	2,464	128,526
2.	N	32	32
	M	10,75	559,69
	SD	2,794	131,606
Total	N	93	93
	M	11,43	830,51
	SD	2,614	235,589



18. ábra: A nyerspontoszámok és az időráfordítás szerinti csoportképzés (Saját ábra)

Mindkét együttható szignifikanciája kisebb 0,05-nél ($t_B=9,003$; $p_B=0,000$ és $t_m=3,077$; $p_m=0,003$), ezért megállapítható, hogy az időráfordítás mérsékelten ugyan, de befolyásolja az elért nyerspontoszámot.

Végezetül megkíséreltünk klasztereket kialakítani a nyerspontoszámok és a teljes megoldási idő alapján. A hierarchikus klaszteranalízis két csoportra tett javaslatot (Ward módszer), melyek leíró statisztikai mutatóit a 7. táblázat, míg a klaszterek kialakítását a 18. ábra mutatja.

Gyakorlatilag a teljes időráfordítás alapján került kialakításra a két csoport: (1) gyors feladatvégrehajtók, (2) lassú feladatvégrehajtók. A nyerspontszám nem befolyásolja a klasztereket. A háromklaszteres megoldás is hasonlóképpen szerveződik.

A klaszterek megbízhatóságának és érvényességének ellenőrzése céljából K-közép eljárást alkalmaztunk. A két klaszter középpontja a teljes időráfordítás és nyerspontszám koordináta-rendszerben az alábbiak szerint alakul:

Klaszter 1. (560;11)

Klaszter 2. (973;12)

A két klaszter közötti távolság 413. A két klaszterközéppontra elvégezve az ANOVA vizsgálatot az adódott, hogy azok szignifikánsan különböznek egymástól ($F_{nyerspont}=5,387$; $p_{nyerspont}=0,039$; $F_{teljes\ idő}=213,088$; $p_{teljes\ idő}=0,000$). A teljes időráfordítás magasabb F értéke, azt jelzi, hogy e változó gyakorolt nagyobb hatást a klaszterképződésre, összhangban a fent leírtakkal és a 18. ábrával is.

A Ward-módszerrel elvégzett hierarchikus klaszterelemzésünkhöz kapcsolódóan a két klaszter vonatkozásában megállapítottuk, hogy a varianciából a nyerspontszám 3,6%-ot, míg a teljes időráfordítás 70,1%-ot magyaráz meg.

ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk aktualitását az adja, hogy a kelet-közép európai műszaki felsőoktatásban bizonyos szakokon a lemorzsolódás mértéke, főleg a reáltárgyak vonatkozásában igen magas, mely háttérben a hallgatók igen eltérő fejlettségi színvonalú absztrakt gondolkodása áll. Tanulmányunk első részében az absztrakt gondolkodást értelmeztük.

Ezt követően ismertettük a kutatás során alkalmazott mérőeszközt, illetve háttérváltozók alapján a vizsgálatban részt vevő 93 hallgató főbb attribútumait.

A pilotkutatás első eredményei között elsőként kapcsolatot kerestünk a teszten elért nyerspontszámok, illetve a megoldásra fordított idő között, klasztereket képeztünk, s megállapítottuk, hogy a csoportképzés egyik meghatározó tényezője a teljes időráfordítás. Mindkét változó normál eloszlásúnak tekinthető. A két változó között a lineáris regresszió módszerét alkalmazva sikerült kapcsolatot kimutatni. .

Mind az idő, mind pedig az összpontszám vonatkozásában kategóriákat képeztünk és a keresztábra elemzés módszerét felhasználva megállapítottuk, hogy a régebben érettségizettek, és ezen belül az évismétlők több időráfordítással jobb teljesítményt értek el a teszten.

A nyerspontszámok és a matematika érettségi eredmény közötti kapcsolat révén megállapítható, hogy a jobb érettségi eredmények magasabb pontszámokat jeleztek a teszten, ugyanakkor aláhúzandó, hogy a matematikai érettségi eredménynek gyenge az előrejelző képessége.

Végezetül a teszt itemenkénti elemzését is elvégeztük, s megállapítottuk, a teszt igen változatos feladatsorral bír. Vannak olyan itemek, melyeket majd minden hallgató sikeresen megoldott (pl. 2., 9.), s vannak olyanok, amelyeket meg szinte senki sem (pl. 13., 7.). A tehát mérőeszköz jól differenciál.

KÖSZÖNET

A kutatás kapcsolódik VEGA-1/0663/19 „Analysis of science and mathematics education in secondary schools and innovation of teaching methodology” projekthez. A szerzők köszönetüket fejezik ki a szíves támogatásért.

This contribution was supported by the following project: VEGA-1/0663/19 „Analysis of science and mathematics education in secondary schools and innovation of teaching methodology”. The authors are grateful for their kind support.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] JUHÁSZ MÁRTA – TAKÁCS ILDIKÓ (szerk.) (2006): *Pszichológia*. Budapest. Typotex. 2006. ISBN 963-9644-05-7.
- [2] KONTRA, J. (1996): A probléma és a problémamegoldó gondolkodás. *Magyar Pedagógia*, 96(4), 341-366.
- [3] CSAPÓ, B. (1998) (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- [4] NAGY, Lné. (2006): *Az analógiás gondolkodás fejlesztése*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- [5] BLAKEMORE, S. J. (2012): Imaging brain development: the adolescent brain. *Neuroimage* 61 397–406. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.11.080>
- [6] PIAGET, J. (1972): Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*. 15 1–12. . <https://doi.org/10.1159/000271225>
- [7] KUCHEMANN, D. (1981): “Algebra,” in *Children’s Understanding of Mathematics*: 11–16 ed. Hart K. M., editor. (London: John Murray) 102–119
- [8] MARKOVITS, H., THOMPSON, V. A., BRISSON, J. (2015): Metacognition and abstract reasoning. *Memory and Cognition*, 43(4), 681–693. <https://doi.org/10.3758/s13421-014-0488-9>
- [9] KUSMARYONO, I., SUYITNO, H., DWIJANTO, D., DWIDAYATI, N. (2018): Analysis of Abstract Reasoning from Grade 8 Students in Mathematical Problem Solving with SOLO Taxonomy Guide. *Infinity Journal*, 7(2), 69-82. <https://doi.org/10.22460/infinity.v7i2.p69-82>
- [10] SUSAC, A., BUBIC, A., VRBANC, A., PLANINIC, M. (2014): Development of abstract mathematical reasoning: the case of algebra. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(September), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00679>
- [11] LAWSON, A. E. (1985): A review of research on formal reasoning and science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*. 22 569–618. <https://doi.org/10.1002/tea.3660220702>
- [12] KOMALA, E. (2018). Analysis of Students’ Mathematical Abstraction Ability By Using Discursive Approach Integrated Peer Instruction of Structure Algebra Ii. *Infinity Journal*, 7(1), 25–34. <https://doi.org/10.22460/infinity.v7i1.p25-34>
- [13] LESTYÁN, E., SZABÓNÉ BALOGH, Á. (2019): *Képességfejlesztés az alsó tagozaton*. Letölthető: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/kepesssegfejlesztes_az_also_tagozaton/index.html. Letöltés ideje. 2019. július 19.
- [14] ADEY, P., CSAPÓ, B. (2012): A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: *Csapó Benő és Szabó Gábor (szerk.): Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17-58
- [15] LERMER, E., STREICHER, B., SACHS, R., RAUE, M., FREY, D. (2014): The effect of construal level on risk-taking. *European Journal of Social Psychology*, 45, 99-109. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2067>
- [16] LERMER, E., STREICHER, B., SACHS, R., RAUE, M., FREY, D. (2016): The Effect of Abstract and Concrete Thinking on Risk-Taking Behavior in Women and Men. *SAGE Open* 6 (3). <https://doi.org/10.1177/2158244016666127>
- [17] GILEAD, M., LIBERMAN, N., MARIL, A. (2014): From mind to matter: neural correlates of abstract and concrete mindsets. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 9(5):638-645. <https://doi.org/10.1093/scan/nst031>
- [18] GIEDD, J. N., RAPOPORT, J. L. (2010): Structural MRI of pediatric brain development: what have we learned and where are we going? *Neuron*. 2010 Sep 9; 67(5):728–734. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.040>
- [19] KWON, Y. J., LAWSON, A. E. (2000): Linking brain growth with the development of scientific reasoning ability and conceptual change during adolescence. *Journal of Re-*

- search in Science Teaching.* 37 44–62 10.1002/(SICI)1098-2736(200001)37:1<44::AID-TEA4>3.0.CO;2-J
- [20] CARROLL, J. B. (1993): *Human cognitive abilities. A survey of factoranalytic studies.* Cambridge University Press, Cambridge.
- [21] NAGY, J. (2000): *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.
- [22] VIDÁKOVICH, T. (2013): A deduktív gondolkodás diagnosztikus vizsgálata az 5., 7. és 9. évfolyamon. In: *Molnár Gyöngyvér, Korom Erzsébet (szerk.): Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése.* Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. 2013. 237-255
- [23] NAGY, Lné. (2013): Kisiskolások analógiás gondolkodásának fejlesztése a környezetismeret tantárgy keretében. In: *Molnár Gyöngyvér, Korom Erzsébet (szerk.): Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése.* Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. 2013. 203-221
- [24] NEWTON, P., BRISTOLL, H. (é.n.): Numerical reasoning, verbal reasoning, abstract reasoning, personality tests. Psychometric Success. <https://www.psychometric-success.com/> (Letöltés: 2019.03.01.)
- [25] CIANCIOLO, A. T., STERNBERG, R. J. (2007): *Az intelligencia rövid története.* Corvina Kiadó, Budapest
- [26] RÓZSA, S. (2006): *Raven-féle progresszív mátrixok.* OS Hungary Tesztfejlesztő Kft., Budapest.
- [27] SAJTOS, L., MITEV, A. (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv.* Alinea Kiadó, Budapest.
- [28] SZABÓOVÁ, E. 2016. *Oktatási stratégiák az óvodapedagógusok képzésében a komáromi Selye János Egyetemen.* In A Selye János Egyetem 2016-os Nemzetközi Konferenciájának tanulmánykötete: „Korszerű szemlélet a tudományban és az oktatásban“. Pedagógiai szekciók. Komárom: Univerzita J. Selyeho - Selye János Egyetem, 2016. p. 413-422. ISBN 978-80-8122-187-3.
- [29] TÓTH-BAKOS, A., CSEHIOVÁ A. (2016): *Music and Brain - Music Training Transfer.* INTED 2016 Proceedings : 10th International Technology, Education and Development Conference. - Valencia : IATED, 2016. - ISBN 978-84-608-5617-7. - ISSN 2340-1079, p. 1726-1732. <https://doi.org/10.21125/inted.2016.0136>
- [30] TÓTH-BAKOS, A. (2016). *Music Education and Music Therapy.* INTED 2016 Proceedings : 10th International Technology, Education and Development Conference. - Valencia : IATED, 2016. - ISBN 978-84-608-5617-7. - ISSN 2340-1079, p. 1643-1652. <https://doi.org/10.21125/inted.2016.0135>
- [31] KANCZNÉ NAGY, K., CSEHIOVÁ A. (2018) Elsőéves tanár szakos hallgatók egyetemi képzéssel kapcsolatos előzetes elvárásainak és félelmeinek vizsgálata, körében, In: Tóth Péter – Simonics István – Manojlovic Heléna – Duchon Jenő (szerk.): Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban, A VIII. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia tanulmánykötete, ISBN 978-963-449-148-4, 77-88. o.
- [32] NAGY, M., HORVÁTHOVÁ, K., SZABÓOVÁ, E., KANCZNÉ NAGY, K., ORSOVICS, Y., STRÉDL, T. (2019). A lemorzsolódás vizsgálata a Selye János Egyetem Tanárképző Karán a nappali és levelezős óvodapedagógus képzésben utánkövetéssel. In: *Oktatás - Gazdaság - Társadalom.* Juhász, E., Endrődy, O. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, p 344-354. ISBN 978-615-5657-03-0.
-

***REFORMPEDAGÓGIAI ÉS ALTERNATÍV IRÁNYZATOK
A KÖZOKTATÁSBAN SZEKCIÓ***

***SEKCIÁ: ALTERNATÍVNE A REFORMNÉ PEDAGOGICKÉ SMERY
VO VEREJNOM ŠKOLSTVE***

Szekcióvezető - Vedúci sekcie:

**prof. Dr. Béla István Pukánszki, DSc.
doc. dr. univ. Agáta Csehiová, PhD.
Mgr. Anita Tóth-Bakos, PhD.**

„POZITÍV TELJESÍTMÉNY“ AZ ALTERNATÍV KERETTANTERVEK VONATKOZÁSÁBAN

Anita LADNAI¹

ABSTRAKT

Positive accomplishment terms are defined in the Positive Education model by markers such as implicit intelligence theory, hope theory, or goal theory; but the role of motivation, social and emotional skills are also emphasized. How can this be interpreted in a context like the system of alternative curriculum in Hungary. This is the subject of this study. Used method is analysis content which is based of desk research method. This is a part of macro-research which helps to understand the similarities between positive education which based on positive psychology and the reformpedagogy. I examine the similarities of the theories and methods both of these. The aim of this paper is to clarify one solution to the situation of positive education in Hungary.

KEYWORDS

positive education, hungarian alternative curricula, positive psychology, positive accomplishment, reform pedagogy

BEVEZETŐ

Az iskolák elsődleges helyszínei annak, ahol a kultúra értékeit a fiatalok elsajátíthatják. Amennyiben a tanárok pesszimizmust, bizalmatlanságot és az élet tragikus megjelenését közvetítik a diákok felé, azok világnézete óhatatlanul is ehhez fog igazodni. Amennyiben a tanárok optimizmust, bizalmat és reményt kínálnak fel diákjaik számára, ez kihathat a diákok jövőjére úgy, hogy pozitívan befolyásolhatja nézeteiket és vélekedésüket önmagukról, és a világról. A remény, a bizalom és a boldogság növekménye; a jóllét érzés fokozódását eredményezheti, amely segíti a teljesítmény mértékének növekedését is. A positive education/pozitív oktatás („PE”) irányadó hipotézise az, hogy a pozitív iskolák és a pozitív tanárok hozzásegíthetik a jóllét megteremtéséhez tanítványaikat, ezzel pedig segíthetik a tudás asszimilációs folyamatának kialakulását, megszilárdulását. [1]

A positive education modellje

A Positive Education („PE”) egy olyan modell, amelyet a világ számos országában adaptáltak annak érdekében, hogy a hagyományos oktatást kiegészítve (elsőleges célja a tanítás, tudás elsajátítás) az affektív tényezők hangsúlyozásával, a tanulási folyamatot hatékonyabbá tegyék. A „PE” célja rávilágítani az egyéni jóllét fontosságára a tudáselsajátítás folyamata során. A „PE”-nek hat fő alkotóeleme van, melyek további összetevők (melyek fejleszthetők, és növekményük globálisan hat) mentén írhatóak le. Ezek az alábbiak:

Positive health (pozitív egészség), mely fejleszthető az alábbi területek által: koncentrált figyelem, mindfulness, jelentudatosság, optimizmus, rugalmasság (reziliencia), testtudatosság,

¹ Ladnai Attiláné Szerencsés Anita, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi kar „Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorjelölt. Elérhetőség: szerencsesanita5@gmail.com

saját test feletti uralom, önuralom fejlesztése, táplálkozás, alvás, mozgás (elme és a test kapcsolata) fizikai – lelki – szellemi – szociális – érzelmi jóllét.

Positive accomplishment (pozitív teljesítmény) területei részletesen kifejtve alább olvashatóak a tanulmányban.

Positive emotions (pozitív érzelmek): Fejleszthető az alábbi területek által: hála, savoring technikák alkalmazása (boldogságteremtés, megbocsátás, hálaadás, erények által vezérelt viselkedés, proaktív, preventív, promotív alkalmazkodás, flow). Pozitivitási arány, képesség az érzelmek kezelésére és megtapasztalására, azokra megfelelő módon történő reagálás fejlesztése által.

Positive relationships (pozitív kapcsolatok) fejlesztése az alábbi területek által valósulhat meg: sikeres kapcsolatok, érzelmi és szociális készségek, szociális intelligencia, kommunikáció, megbocsátás, csapatmunka.

Positive purpose (pozitív célok) területei az értelem és cél kitűzése és szerepének tudatosítása az életben, szociális/társadalmi tudatosság, célprojektek (az egyéni kompetenciák fényében mindent megtenni a cél megvalósulásáért), kitartással haladni a kivitelezés útján, közösségi szolgálat.

Pozitív elköteleződés (engagement) fejleszthető az alábbi területek által: öröm, és tevékenység „bevételeként” megtapasztalása, elkötelezettség, flow (áramlás), motivációs elméletek (intrinzik motiváció), erősségek felfedezése, szenvedélyes cselekedetek.² [2,3]

Jelen tanulmány témája a positive education (pozitív oktatás/nevelés) positive accomplishment (pozitív teljesítmény) item tartalmának bemutatása, és megjelenésének felvázolása a Magyarországon jelenleg érvényes alternatív kerettantervek egyikében.

Pozitív teljesítmény (accomplishment)

A pozitív oktatás lényeges célja, hogy segítse a tanulókat olyan potenciál (ki)fejlesztésében, mely segítheti és hozzájárulhat törekvéseikhez az érdemi eredmények elérésében. A pozitív oktatás modelljében a jóllét és a virágzás középpontjában a tanulók tanulásának, céljaik elérésének, valamint készségeik és kompetenciák fejlesztésének erőfeszítései összekapcsolódnak. Érdemi (pozitív) eredménynek az tekinthető, ami segít a tanulóknak megragadni a lehetőséget, hogy képesé váljon megtanulni a csalódásokból a megtanulandót, és folytatni az erőfeszítéseket az esetlegesen adódó nehézségek ellenére is. Ezáltal a diákok olyan célokat követnek, amelyek kedvező hatással járnak önmaguk és egy nagyobb közösség számára is, hiszen megszerzésük többnyire túlmutat egyéni boldogulásukon. A pozitív eredmények integrálása és hozadéka hozzájárulhat az egyén céljainak eléréséhez. A célok egyfajta mentális jelzőoszlopokat nyújtanak, amelyek közvetítik és fenntartják a kognitív és viselkedési erőfeszítéseket [4]. A diákok ösztönzése összehangolt céljaik meghatározására, (ki)fejlesztésére erőteljesen növeli a motivációt és a kitartást [5]. Hasonlóképpen, a tanulási célok és a „gyarapodó” gondolkodásmód ápolása segíthetnek abban, hogy a diákok a visszajelzéseket és az ezzel kapcsolatban tapasztalt érzéseket, vélekedéseket tanulási és növekedési lehetőségeknek tekintsék [6]. Ez egyfajta remény ápolása is, mely mellett a diákok egyre izgatottabbá válnak a jövőbeli lehetőségek iránt, megértik, hogy a kihívások és a kudarcok vagy bukhatók elkerülhetetlen részei az életnek [7, 8]. A kutatók azt is hangsúlyozzák, hogy kitartás és erőfeszítés nélkül egyetlen nagyszerű eredmény sem érhető el. Nyilvánvalóan kulcskérdés, hogy mit tekint az egyén „érdemének” önmaga számára. Éppen ezért, ezen konstrukciónak tekintetében a lehetséges alkalmazási területek meglehetősen összetettek. A gondolkodásmód formálásától, a célelméleten keresztül a képességek feletti uralom tudatos gyakorlásán át a reményelméleten, opti-

² Az eredeti munka angolul elérhető, a terminusok a tanulmány szerzőjének interpretációi.

mizmuson, és az egyes karakterjegyek fejlesztésén keresztül vezetnek el az érzelmi és társadalmi/szociális kompetenciák fejlesztéséhez. Ezzel együtt a pozitív teljesítmény kulcstényezője továbbá az intelligencia implicit elmélete, és az érzelmi és társadalmi/szociális kompetenciák fejlesztése is.

A pozitív teljesítményre történő ösztönző fejlesztés tehát az alábbi összevők (fő témák/ lehetséges alkalmazási területek) pallérozása által valósulhat meg Seligman és munkatársainak kutatásai alapján [1,2,]: gondolkodásmód, célelmélet (önazonos célok, elsajátításra és a teljesítmény elérésére vonatkozó célok), uralom a képességek felett, kiválóságra vagy egyre jobbá válásra való törekvés. Intelligencia implicit elmélete, reményelmélet, és GRIT [9] karaktererőségek (kitartási képesség, szenvedély); tolerancia és kölcsönös tisztelet [10]. Az érzelmi és szociális kompetenciák az alábbi markerek mentén (explicit módon) taníthatók: (a) önértet, és saját érzelmek megértése, értékek és erősségek megértése; (b) az önigazgatás, vagy az erőteljes érzelmek és impulzusok irányítására és az érzelmek megfelelő kifejezésére való képesség. Ezen felül a (c) a társadalmi tudatosság, az empátia és a képesség, hogy a dolgokat mások szemszögéből látni tudja az egyén; valamint a (d) hatékony kommunikációs, hallgatási és konfliktus kezelési és megoldási készségek; és (e) a felelősségteljes döntéshozatal a cselekmények következményeire tekintettel alpontok segítségével írható le.

A kutatás során képzett magyar faktorok

A kutatás módszere tartalomelemzés, mely egy makro kutatás közbeni feltáró elemzéseken alapul [11] és részét képezi egy olyan folyamat áttekintésének, mely segítségével világossá válhat a kapcsolat a pozitív pszichológia [12,13,14] mintájára hódító Positive Education (PE) irányzata [1] és a reformpedagógia szemléletmódja, eszköztára és módszerei [15,16] között; (jelen munkában kiemelten) a teljesítmény értelmezésére tekintettel. A makro vizsgálat során (desk research) az elméleti keretből kinyert faktorok előfordulásának feltárására kerül sor a Magyarországon 2017-ig engedéllyel bíró alternatív kerettantervek egyikében. Jelen tanulmányban a Carl Rogers Személyközpontú Iskola Alapítvány által (25860-1/2013/KOIR jóváhagyó határozatszám) engedélyezettett „A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív, alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára” című kerettanterv vizsgálatának egy szegmense kerül bemutatásra [17].

A vizsgálat elkészítéséhez szükséges volt a fent röviden ismertetett itemek (PE modell) alapján létrehozott saját indikátorrendszer megalkotására, tekintetbe véve a magyar oktatási rendszer oktatási/nevelési – szociológiai (nevelésszociológiai) – pedagógiai és pszichológiai, valamint oktatáspolitikai vonatkozásait. Ennek rövid és lényegre törő áttekintését szemlélteti az alábbi táblázat.

1. A PE modell magyar faktorai

PE modellbeli helye, és elnevezése	sorszám	A magyar indikátor elnevezése	Az indikátor jelentése tömören
pozitív teljesítmény	1	szociális készségek /szociális intelligencia	szociális készségek és a szociális intelligencia egyénre szabott fejlesztése

pozitív elköteleződés, pozitív teljesítmény (cél és reményelmélet egyik alkotója)	2	motiváció	a tevékenység teljes értékének megtapasztalása, (intrinzik motiváció felkeltése, fenntartása)
pozitív teljesítmény	3	gondolkodásmód	nyitott gondolkodásmód, törekvés az előzetes tudás mozgósítására, kreativitás, kritikai attitűd
pozitív teljesítmény, pozitív célok (célelmélet)	4	céltudatosság	önazonos, elsajátításra és teljesítmény elérésére vonatkozó célok, „performance” célok
pozitív teljesítmény	5	a képességek irányítása	kiválóságra (vagy egyre jobbra válásra való törekvés)
pozitív teljesítmény (gondolkodásmód, implicit intelligencia elmélet, GRIT)	6	a gondolkodásmód rugalmassága	gyarapodó (growth mindset) és rögzült (fixed mindset) gondolkodásmód
pozitív teljesítmény (reményelmélet)	7	reményteliség	remény a cél-út-stratégia kidolgozásának és megvalósításának képességére
pozitív teljesítmény, pozitív kapcsolatok	8	GRIT (~erősségek) karaktererősségek fejlesztése /	grit= képesség * erőfeszítés, szenvedély
pozitív teljesítmény	9	társas kompetenciák fejlesztése és pallérozása	tolerancia, kölcsönös tisztelet,
pozitív teljesítmény	10	önérzet, önigazgatás, önuralom	képesség az erőteljes érzelmek és impulzusok irányítására, megfelelő kifejezésére, saját test feletti uralom, fejlesztése
pozitív teljesítmény	11	konfliktuskezelési és megoldási készségek pallérozása	képesség a dolgokat mások szemszögéből látni (átkeretelés)
pozitív teljesítmény, pozitív kapcsolatok	12	felelősség felvállalása	felelősségteljes döntéshozatal tekintettel azok következményekre (mások hibáztatásának elkerülése)
pozitív elköteleződés, pozitív teljesítmény, pozitív célok	13	elkötelezettség	belemerülés a cselekedetekbe, egyfajta szenvedélyes cselekedet

A szociális készségek, szociális intelligencia

E kompetenciák fejlesztése és pallérozása szintén több terminus keresztmetszeteként is értelmezhető. „A társadalmi kompetenciák [18] minden olyan képességet magukba foglalnak, amelyekkel az egyén beilleszkedhet a társadalomba, és annak sikeres, építő tagjává válhat. A fogalmat a Nemzeti alaptanterv (2012) készítői a szociális és állampolgári kompetencia, illetve a hozzá kapcsolódó kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia összevonásával alkották meg [19]. Ezzel együtt a hazai kutatók is komoly lépéseket tettek a téma kutatása során pl. Bagdy, aki pszichológusként a személyiségfejlesztés fontosságát sürgeti az iskolákban már az 1980-as évek óta. A pszichológus saját terminust használ a szociális kompetencia fogalmaként, és számos [20] gyakorlati ötletet is felkínál munkáiban a szociális kompetenciák fejlesztésére. A társadalmi kompetenciák fontos része az aktív állampolgárrá nevelés is, melyet Gáti [21] használ és fejt ki részletesen, s mely megint más fókuszba tereli a szociális készségek kapcsán kialakuló diskurzust.

Motiváció

A tevékenység hasznának vagy elvégzésének öröme és megtapasztalása (intrinzik motiváció) nem egyszerűen érzelmi kérdés, mint ahogyan az korábban vélték [22]. Az utóbbi években egyre inkább ennek a folyamatnak a gondolkodási aspektusból történő vizsgálata került előtérbe. Ez nem azt jelenti ugyanakkor, hogy az egyének intrinzik motivációja nem létezik, csak szükséges megkülönböztetni az extrinzik motivációtól. Könnyen belátható, hogy az iskolai tevékenységek túlnyomó része nem szerez önmagában örömet a diákok számára, és az is, „hogy az a tanuló sem ritka, akit semmilyen iskolai tevékenység és cél nem vonz, mert az iskola nem képvisel értéket számára, és családja számára sem” [23:10]. Walls és Little hipotézisként fogalmazták meg, hogy az intrinzik motiváció összefüggésbe hozható az iskolával kapcsolatban érzett pozitív érzelmekkel, melynek egyik feltétele (a tanulás élményé tétele mellett) az önszabályozás. Az önszabályozás mértékében kulcskérdés lehet az önismeret, melynek tanítása további hozamokkal kecsegtet. A kevésbé motivált – vagy talán csak meg nem értett, érzelmi spirálba került - diák ugyanakkor visszahathat a tanárra is, aki elsősorban a diák bevonódása által válhat sikeressé/ hatékonyá [23].³Az érzelmi oldal által kínált megközelítési mód egy olyan tanítási célú, de érzelmi szempontú fókuszot jelent egy-egy tananyag kapcsán, amely közös nevezőt jelenthet a tanár és a diák számára, előkészítve, és később megvalósítva ezzel a legfőbb részcelt, a motiváció fokozódását; így járulva hozzá a sikeres tanulási folyamat megvalósulásához (mely a végcél) [24].

A gondolkodásmód

Az intelligencia implicit elmélete közvetett módon befolyásolja a gondolkodásmódot. Azért került ez a két fogalomkör (gondolkodásmód és intelligencia implicit elmélete) szétválasztásra, mert bár a motiváció kérdéskörével is átfedést mutat, ez a faktor az értékelés pl. dicséret szerepének tudatosítására is hangsúlyt helyez az oktató-nevelő munkában. Kutatások mutatnak rá arra, hogy a dicséret (vagy szélesebb körben maga az értékelés) milyen hatással lehet a növendékekre. Több tanulmány köztük Mueller és Dweck [25] megállapította, hogy az intelligencia vagy a képesség dicsérete csökkentett motivációhoz és erőfeszítéshez vezetett, míg a kemény munka és erőfeszítés dicsérete fokozott motivációt eredményez. Ez pedig jelentős hatást gyakorolt a képességek megítélésére, és a gondolkodásmódra; akár az egyénnek önmagával, akár a tanulmányaival kapcsolatban. Az értékelés többféle módon történhet. Ha egy gyermek jól végzi a dolgát, fontos, hogy az értékelés az erőfeszítéseit dicsérje (például olyan keményen dolgozott), a képességei helyett (például ilyen okos vagy). Ha viszont egy másik,

³ a szerző első közlésű tanulmányából kiemelések, átirat.
http://www.eltereader.hu/media/2017/07/Diszciplinak_4_READER.pdf (p145-155) [19.06.29.]

keményen dolgozó tanuló teljesítményét kell értékelni (aki kevéssé jól értékelhető végteljesítményt hozott létre) ott hangsúlyozni szükséges az értékelés során a cél érdekében megtett erőfeszítést. Ez közvetett módon bár, de mindenképp hozzá tud járulni a gyarapodó mindset kialakulásához.

A célelmélet

A pozitív teljesítmény egyik legfontosabb eleme, jelentése tulajdonképpen az, hogy az egyén képesé váljon céljai elérésére. Lopez és mtsai [26] szerint, a kitűzött cél egy folyamat eredményeként valósul meg, amiben az egyén tapasztal dolgokat, létrehoz, kap, megtesz vagy vállal feladatokat a célért. A célok lehetnek rövid távúak (például napi feladat elvégzése) vagy hosszú távúak (például a kiválasztott karrier megvalósítása). Irányulhatnak tudományos ismeretekre (például új tudás/ismeret megszerzése); vagy atlétikai teljesítményre (pl. egy időtartam mennyit gyakorol az egyén, ami alatt a szükséges képesség birtokába jut). Lehetnek továbbá extra tantervű célok, mely például egy új hobbi, vagy társadalmi célok (például találkozás új emberekkel, vagy egy csoporthoz való csatlakozás). A célok erőteljes hajtóerők, mert ösztönzik az önszabályozást, a hatékony tervezést és az erőforrások mozgósítását [4]. A e [27] a motiváló célok jellemzőit vizsgálva, és azt találták, hogy az elkötelezettség akkor a legmagasabb, ha a célok egyediek, nagyra értékelték, és kihívást jelentenek az egyén számára, de még elérhetőek számára. A leginkább motiváló célok jellemzői a SMART betűszóval írhatók le: konkrét (specific), mérhető (measurable), vonzó (attractive), realisztikus (realistic) és időszerű (timely) (vö.: [28]). Lock és Latham [29] rámutattak, hogy a célok négy mechanizmuson keresztül befolyásolják a teljesítményt: (1) a figyelem a céltevékenységekre irányul, és távol tartja az egyént a nem célhoz kapcsolódó tevékenységektől; (2) a célok energizálják és elősegítik az erőfeszítések megvalósulását; (3) a célok elősegítik a kitartást és az elszántságot; és (4) a célok új ismeretek és készségek elsajátításához vezetnek. Jelentős bizonyíték van arra, hogy a célok kialakítása és a célok elérése fontos a jóllét és a siker szempontjából [30]. Azok a célok segítik elő a motivációt, melyek alapvetően egyeznek az egyénnel, illetve melyek hozzájárulnak az egyén alapvető érdekeinek és értékeinek összehangolásához [31]. Azok a célok, amelyek nem egyeznek meg az egyénnel, extrinzikusan motiválnak, és a befolyás a külső erők nyomására, vagy a mások iránti elköteleződésből következik be. Sheldon és Elliot [31] szerint az önazonos vagy önmegfeleltető célok két alapvető előnnyel bírnak: egyrészt az egyénnek több időt és erőfeszítést biztosítanak a feladatra, ami növeli a cél elérésének valószínűségét. Másrészt a célok elérése kielégíti a pszichológiai szükségleteket, és ezért kedvező hatással vannak a jóllét alakulására. A kutatások alapján szükséges megkülönböztetni elsajátítási és „performance” célokat. Az elsajátítási célok új készségek fejlesztésére, információszerezésre és kompetenciaépítésre irányulnak [4]. Azok az egyének, akik az elsajátítási célokat preferálják, kiemelkedő jelentőséget tulajdonítanak a megszerzett információknak / a tudás elsajátításának. Bizonyíték van arra, hogy ezek a célok igen motiváló hatásúak. Payne és mtsai [32] meta-analitikus vizsgálat alapján megállapították, hogy az elsajátítási célorientáció a hatékony tanulási stratégiák használatával, és a visszacsatolás elfogadására való hajlandósággal, alacsony szorongással (vizsgálati körülmények között) társultak, valamint a tanulási célok megjósolják a belső motiváció alakulását [6]. Például, a házi feladat megítélése kedvezőbbé válik [33]; csökken a halogatási kedv [34]; és az egyén hajlandó és képes lesz segítséget kérni és keresni [35] a feladat megoldásához. A kutatás bizonyítja, hogy az elsajátítási célok az intelligencia és a személyiség által előre jelezhető variancián túl mutatják a teljesítmény alakulását [36]. Különösen erős szerepe van az elsajátítási céloknak, amikor valamilyen „kudarccal” éri a diákot. Ugyanis, ha ezt a kitűzött cél eléréséhez vezető úton tanulási lépésnek tekinti, és ezt megerősítő építő jellegű visszajelzést kap, akkor közelebb kerülhet céljának megvalósításához [6]. A „performance célok” a képesség és tehetség bemutatásá-

ra/előadására/megjelenítésére irányulnak [6]. Bár nem hitték olyan hatékonyak, mint a tanulási célokat, a kutatás rámutatott, hogy a performance célok hasznosak bizonyos kontextusban, és javíthatják a motivációt [6]. Ezek olyan helyzetekben jöhetnek jól, amikor a feladatok nem igazodnak a diákok valódi érdeklődéséhez (amikor a feladat vagy a cél fontos, de a belső motiváció alacsony). Ilyenkor a performance célok ösztönözhetik az erőfeszítéseket és a kitartást; ugyanakkor fokozhatják a halogatását, és idegességet is kiválthatnak. Fontos, hogy helytelen következtetések levonását is támogathatják ezek a célok, ha a diákok magukat társaikkal összehasonlítva a performance teljesítményük alapján ítélik meg [37]. Összességében elmondható, hogy a tanulási célok jelentősebb szereppel bírnak mint a performance célok, de azok is támogatóak lehetnek, ha megfelelő kontextusban használják őket [37]. A célok kitűzését támogatja az előzetes tudásra építés, illetve ennek folyamán az egyéni sajátosságok figyelembe vétele is.

Az uralom a képességek felett

A kiválóságra, vagy egyre jobbra válásra való törekvés azt feltételezi, hogy az egyén teljes mértékben tisztában van a képességeivel és készségeivel, pontosan tudja, hogy mi számára az ideális kihívás. Tisztában van továbbá azzal, hogy számára a flourish élmény minél gyakoribb bekövetkezése minek a hatására következik be. Ennek elősegítése többnyire indirekt módon érhető tetten a tantervi szabályozásban, ám mivel a szociális és érzelmi készségek pallérozása is a hatékonyabb tanulást és tudáselsajátítást hivatott megcélozni; ezért előfordul. Szorosan összefügg és támaszkodik ennek a fogalomkörnek az értelmezése az alábbi intelligencia elmélet, és a köztük lévő szoros és építő jellegű átfedések mind a közös cél megvalósulását szolgálják.

A gondolkodásmód rugalmassága (Az intelligencia implicit elmélete) [38]

Szorosan kapcsolódik a pozitív teljesítményhez és a tanulási, valamint a performance jellegű célokhoz ez a faktor is. Dweck [38] szerint az egyén alapvető hitei intelligenciája és képességei stabilitásáról nagymértékben befolyásolják az erőfeszítéseit, a motivációt és a teljesítményét. Véleménye szerint alapjában az határozza meg az emberek egész életét, hogy „fix” (fixed mindset) gondolkodásmódjuk vagy „gyarapodó” (growth mindset) gondolkodásmódjuk van. Ennek lényege, hogy „valódi célok” (belső motivációból fakadó) kitűzése történik-e, vagy csak azok a feladatok lesznek célokként megjelölve, melyek biztosan jó eredménnyel teljesíthetőek. Ez utóbbi a fix gondolkodásmód jellemzője. Az egyén képességein belül tűz ki célokat annak érdekében, hogy bebizonyítsa értékeit és kompetenciáját [39]. Míg a határok folyamatos feszegetését elváró, így a fejlődést is kilátásba helyező gyarapodó gondolkodásmód szempontjából a tehetség és az erőfeszítés, valamint az elszántság és a siker is alapvető kompetenciaelem. A gyarapodó gondolkodásmódot folytató egyének a kudarcokat, mint tanulási és növekedési lehetőségeket fogják fel, és aktívan keresik azokat a visszajelzéseket, amelyek javíthatják teljesítményüket (vö. még [40] és [38]). Dweck [38] négy lépést javasol a gyarapodó gondolkodásmód kialakításának elősegítésére: (a) a diák tanulja meg azonosítani a rögzített gondolkodásmód hangját; (b) ismerje fel, hogy a kihívások értelmezése között is lehet választani (c) ismerje fel és fogadja el a beazonosított gyarapodó gondolkodásmódú „hangot”; és (d) tegyen lépéseket az új kihívások kitűzése, és elfogadása felé. Kutatók rámutattak, hogy a fiatalok életében szerepet játszó felnőttek, például: szülők, tanárok, mentorok, coachok kiemelkedő szerepet játszanak a gondolkodásmód kialakulásában (sőt, nem meglepő módon a saját korosztályukba tartozó „véleményvezérek⁴” [41] is). Pontosabban, Dweck [39])

⁴ influencer – manapság divatos szó, jelentése meghatározó vagy befolyásoló személy
<http://fuqizimirinor.com/influencers/teachers-as-influencers/> [19.06.30.] itt a tanár, de kortárs vagy az egyén számára jelentőséget bíró egyén, gyakorlatilag bárki lehet pl. egy celeb is.

rámutat, hogy erőfeszítésekre és a kitartásra összpontosító visszajelzések vagy dicséretetek szerepe rendkívüli módon meghatározó az oktatási intézményekben. Ezek pedig nem a képességekre, hanem az erőfeszítésekre kell hogy irányuljanak, amennyiben a cél a diákok növekedési gondolkodásának kialakítása.

Reménytéliség - A reményelmélet

Megelőzi a cél kitűzését, melyet a tervezett úton egy meghatározott stratégia mentén történő haladás követ. A folyamat a megvalósítást és kidolgozást is érinti, amelyet olyan értelemben hat át a „remény”, hogy bármilyen nehézséggel találkozik az egyén, képes azt megoldandó feladatként kezelni, nem pedig problémaként. A problémamegoldásnál az alábbi lépéseket javasolja Seligman [42]: lassítás, nézőpontváltás, célkitűzés, a problémának megfelelő eljárás kiválasztása, reflexió: hogy sikerült? Bár ez némi átfedést mutat a vereségmentes konfliktus kezelési modellel, azonban ha már a probléma felmerülésekor tisztázásra kerülnek fenti pontok mentén a nézeteltérések, (nem megvárva a tényleges konfliktus kialakulását) az előreivívó lehet. A problémafókusz ugyanakkor tulajdonképpen egyfajta gondolkodásmód eredményeként is létrejöhet.

GRIT (jellemzilárdság, határozottság)

A karaktererőségeken túl ennek a kategóriának a fejlesztése magába foglalja a képességek és az erőfeszítés szorzatának értékét. A tartalomelemzés huszonhat értéket talált, amely lefedi ezt a törekvést, mely természetesen a célok, elkötelezettség és reményelmélet szerves részei is. Itt maga az erőfeszítés megjelenése volt a fő szempont az elemzés során. Azok az értékek, melyeknél „csak” a vonás jellegű erősség fejlesztése és felismerése volt tetten érhető a 8-as kategóriába kerültek. A GRIT a karaktererőségekre épülve fejleszti a képességeket. Az, hogy a képességek milyen mértékben növekednek (az erőfeszítés növekményének hatására), nagymértékben függ az önuralomtól, az önkontrollra való képességtől, és hogy mire tartja alkalmasnak magát az egyén.[43]

Társas tudatosság

Egyfajta empátia és a képesség, hogy a dolgokat mások szemszögéből látni tudja az egyén; (átkeretezés) közösségi szolgálat, illetve fentebb részletezve.

Önértzet

A személyiség saját magához való viszonyát jeleníti meg, amikor a tudatos és tudattalan tartalmak akár önbecsülés, akár egy objektív énkép reális jelenlétét feltételezik. A tartalmi elemzés tizennyolc faktort azonosított be. Az önigazgatás, vagy az erőteljes érzelmek és impulzusok irányítására és az érzelmek megfelelő kifejezésére való képesség; saját test feletti uralom, önuralom fejlesztése mind-mind részei. A pozitív érzelmek hozzásegítik az egyént a gyorsabb döntéshez kevesebb mérlegeléssel, valamint az ingerekre való nyitottság miatt a kreativitás nő, és a beszédképesség is javulhat általa.

Konfliktus kezelési-, és megoldási készségek pallérozása

A vereségmentes konfliktuskezelés modellje asszertív szituációk segítségével felvezethető a tanulási folyamat során. Seligman négy lépéses gyakorlata biztosít segítséget benne, melyek fent említésre kerültek. Fontos a szituáció objektív leírása tényekkel, az érzések leírása a másik hibáztatása nélkül, változtatások leírása, amit szeretne az egyén, s végül annak leírása, hogyan változtatná meg az érzéseit az elképzelt változás. [42]

Felelősségteljes döntéshozatal

A cselekmények következményeire tekintettel szükséges döntéshozás hangsúlyának érzékelte-tése, felismertetése. E sor alatt annak a képességnek a fejlesztésére irányuló törekvések állnak, melyek a tudatos döntéseket támogatják, s hozzájárulnak a cselekmények következményeinek várható hozadékainak felvállalására. Az item tizenkilencszer volt beazonosítható a tartalmi elemzés során.

Elköteleződés

A diákok élethez való elköteleződéséhez, érdeklődéséhez és a számukra élvezetes élet megte-remtéséhez szükséges képesség tudatosítását, az aktív tevékenység szerepének jelentőségét foglalja magába. Csíkszentmihályi és mtsai [44] kutatásaik alapján pozitív együttjárást figyel-tek meg az osztályterekben megvalósuló „virágzás”⁵, illetve a tanárok és diákok egyéni el-köteleződése, kíváncsisága és motiváltsága között. Ráműtettek arra is, hogy az elkötelezettség a jóllét valamint a mentális egészség fontos előrejelzője [45], továbbá elősegíti a fejlődést és a növekedést [46, 54, 55].

Az alternatív kerettantervek

„A Magyarországon több évtizede működő alternatív iskolák az átalakított közoktatásnak megfelelően folytatják munkájukat úgy, hogy abban ötvözik jól bevált gyakorlataikat a jelen-kor elvárásaival. Ehhez a 2011. évi CXC. törvény adta lehetőséggel élve alternatív iskolai kerettantervet készítettek (a Humánus, Kincskereső, Meixner, Palánta és Rogers Iskola - az iskolák hivatalos neve és adatai a dokumentum végén részletezve), mely összhangban van az 51/2012. (XII.21.) EMMI rendeletben kiadott kerettantervi elvárásokkal oly módon, hogy közben lehetőséget ad a nem hagyományos pedagógiai módszerekkel végzett nevelő és oktató munkára” (kiemelés a Rogers iskola és társai Kerettantervből, 4. oldal [17]). Jelenleg (2017-ig) tizenegy EMMI által engedélyezett alternatív kerettanterv van hatályban Magyarországon, többségük jelentős reformpedagógiai gyökerekkel rendelkezik. Az alábbiakban a Rogers tan-tervben felhasznált és azonosított (reform) pedagógiai törekvések felsorolás szerűen: Rogers, Gordon, Winkler Márta, Meixner Ildikó, Rosenberg, Eugene T. Gendlin, Wachtel Ted, Eric Berne munkássága. KIP Program, Garner, Kagan, Montessori, Dalton-plan, Jena plan, Orosz-lány Péter-féle tanulásmódszertan, Waldorf-pedagógia.⁶

⁵ flourishing/virágzás fogalma: A flow és az áramlás a pozitív pszichológia egyik központi konstruktuma. A flow egy szubjektív állapot, amiről akkor számolnak be az emberek, amikor teljesen belemerülnek valamibe úgy, hogy elfeledkeznek az időről, a fáradtságról, és minden másról, azt a bizonyos tevékenységet kivéve. A flow a kihívások (challenges) és a képességek (skills) közötti dinamikus egyensúly, aminek következménye az optimális élmény megvalósulása, átélése [47]. Ennek az egyensúlynak a fenntartása belsőleg jutalmazóvá válik a tapasztalás két dimenziója közötti egyensúly pedig fokozatos növekedést tesz lehetővé a képességek terén, ami a kompetencia növekedéséhez vezet [48]. Oláh [49] rámutat, hogy: „az addig terhelem, amíg flowban tudom tartani elv alkalmazásával a tanulás örömszerző tevékenységgé alakítható”, mely állapotban az agy fele annyit fogyaszt, miközben kétszer annyit teljesít. Az egyik fontos fogalom, amit a pozitív pszichológiától a pozitív pedagógiának mindenképp el kell sajátítania, az a flow gyakorlati megtapasztaltatása. A virágzás arra való törekvés, hogy a flowt minél többször megtapasztalja az egyén.

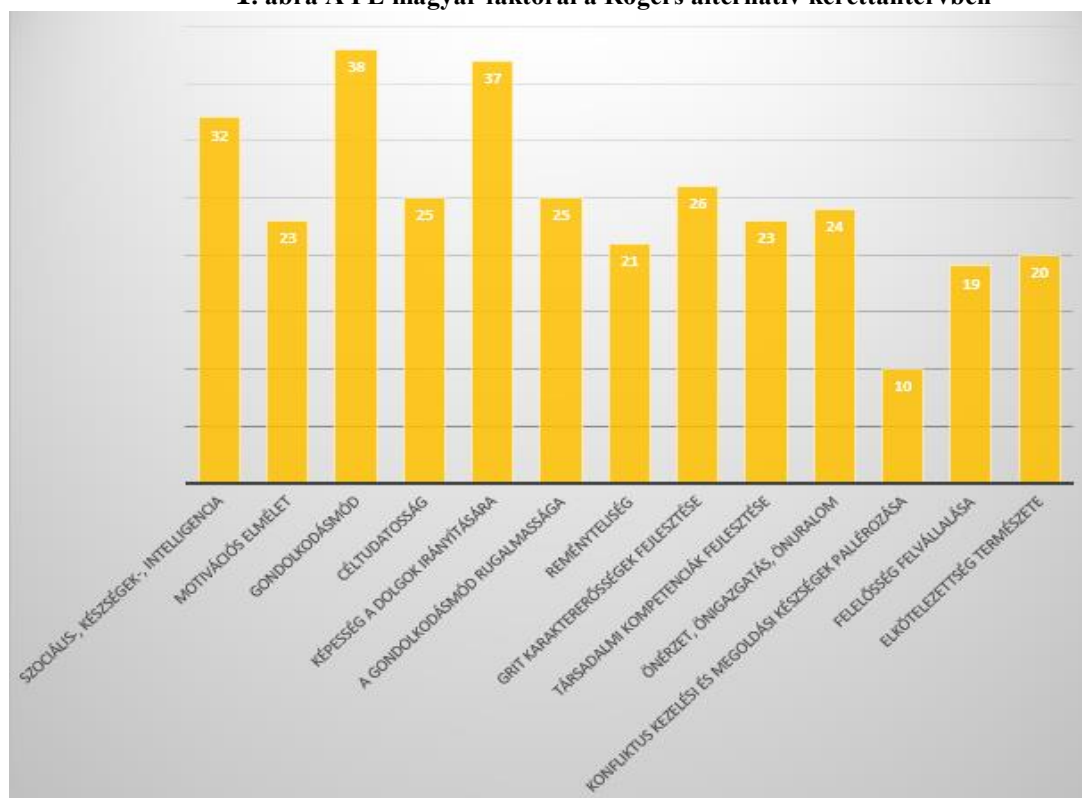
⁶ ezek részletes bemutatására jelen tanulmány nem vállalkozik, csupán annak szemléltetését célozza, hogy méltán lenne helye a pozitív pedagógia terminusának is a felsorolásban.

Rogers-i alternatív kerettanterv, és az elemzés eredményei

A vizsgálatba bevont kerettanterv általános iskolai intézmények számára készült, tanulóközpontú és holisztikus megközelítést felhasználva. Elsődlegesen konstruktivista pedagógiai szemléletet alapul vevő tanulás és tanítás felfogására épül a munka (Kerettanterv, 2. oldal). Felépítését tekintve tizenegy fő fejezetre bontható, melyek részletesen taglalják az oktatási- és oktatásszervezési feladatokat és megvalósulási módokat, de kitérnek az értékelési rendszerre, a pedagógus szakképesítésre, és például az alkalmazott minőségbiztosítás rendszerének bemutatására is. Értékeket és célokat, feladatokat és folyamatokat írnak le, ezzel megkönnyítve egy esetleges adaptációs folyamat megvalósulását. [17]

A vizsgálat eredményeit a teljesítmény faktorainak vonatkozásában az alábbi ábra szemlélteti.

1. ábra A PE magyar faktorai a Rogers alternatív kerettantervben



Fenti áttekintésből jól látható, hogy relevánsnak mondható különbség talán egy esetben jelentkezett, a konfliktus kezelési és megoldási készségek faktor esetében, amelyet a tartalmi elemzés során a legcsekélyebb mértékben előfordulónak mutatkozott. A 10-es elemszám ugyanakkor mindenképpen tartalmi előfordulást jelez, nem számolva az egyes terjedelemmel, esetlegesen annak súlyozásával. Másrészt, ennek az itemnek az alakulását célszerű lenne együttjárásban áttekinteni, tekintettel arra, hogy az eredeti modellben a kommunikáció képességének fejlesztésével együtt kezeli az alkotó. A teljesítményre gyakorolt hatás közvetetten értelmezhető leginkább ebben az esetben, egy hétköznapi példán keresztül szemléltetve: egy megfelelően kezelt konfliktus után nyilvánvalóan jobb az ember közérzete, ezáltal teljesítménye is, mint egy kudarcba vagy agresszióba torkolló eset után. Figyelemre méltó, hogy a 13 item közül a 20-as érték köré rendeződés mondható a leggyakoribbnak (9), míg a 30 feletti előfordulás csak 3 esetben jelenik meg.

Reformpedagógiai kapcsolódási pontok

Jelen kutatás célja – egyrészt - hogy igazolja, a magyar oktatás egyes szegmenseiben jelen vannak a PE elemei, ezáltal hazánk is bekapcsolódott a már megkezdődött „forradalomba” [1]. A pedagógia ilyen irányú forradalmát, nagyon hasonló értelemben már Neill [50] is megfogalmazta, aki munkásságát Gordon [51,52] és egyetemi tanára Rogers [53] is integrálták oktatási nézeteikbe, amit egyes kerettantervek sajátos formába ötvözve alkalmaznak napjainkban is. Ennek ékes példája az elemzés alá vont tanterv.

Jelen tanulmány azon átfedések feltárására vállalkozott, melyek a fenti tanterv és a pozitív pszichológia iskolai modelljéből a pozitív teljesítmény faktorait mutatja be. Fent láthatóvá vált a jelentős számú előfordulási gyakoriság, mely megerősíti a PE modell látens alkalmazását, ezzel segítve ráirányítani és detektálhatóvá tenni a „jó” dolgokat, amelyek az egyes indikátorokból manapság is (deklaráltan, explicit módon) jelen vannak a pedagógiai praxisban. A tantervi szabályozás helyzete napjainkban is változás alatt áll, az új törvényi tervezetet számos vita kíséri, egyeztetések folynak a tervezett szöveges értékelés (mely egy újabb jelentős megkötés, és hátráltató tényező) körülményeinek szigorítása kapcsán; mely érvénybe lépése esetén méginkább utópisztikus elképzelés az oktatás általános értelemben vett változását elhinni, mindezzel a szerző tisztában van.

ÖSSZEGZÉS

A PE nemzetközi tényérésének mintájára kívánatos lenne, hogy az affektív tényezők és érzelmek kezelése nyomatékosabb szerepet kapjon a magyarországi (keret)tantervekben is. Úgy tűnik, a Rogers iskola alternatív kerettantere elől jár ebben. A vizsgált tanterv erősségei mindenképpen a szociális készségek és a szociális jóllétet megalapozó tényezőkre fókuszálás, valamint az erősségek és a gondolkodásmód formálására irányuló törekvések. A tanulmányban a positive education seligmani modelljének teljesítmény eleme került rövid bemutatásra, majd pedig az ebből kinyert magyar indikátorok bemutatása történt, amelyek alkalmasak arra, hogy magyar nyelvű (keret)tantervek szövegeiben kimutassák a PE teljesítmény itemének jelenlétét. További kutatási irányként kínálkozik a számítógéppel támogatott tartalomelemzés, amely rendkívüli módon meggyorsítaná az egyes (keret)tantervi szövegek összehasonlító elemzését. Ennek alapján egy pontosabb helyzetelemzés készülhetne, amelyből egyértelműen kiderülne, hogy is áll a magyarországi köznevelés a pozitív nevelési forradalom tekintetében.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] SELIGMAN, M. E. P., ADLER, A. (2018) Positive Education. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), Global Happiness Policy Report: 2018. (Pp.52 - 73). Global Happiness Council. https://www.researchgate.net/publication/323399593_Positive_Education [18.07.12.] ISBN:9780996851381
- [2] NORRISH, M. J. (2015) Positive Education – The Geelong Gramar School Journey/Series of positive psychology. Oxford University Press. ISBN: 9780198702580
- [3] NORRISH, M. J., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013) An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161.
- [4] COVINGTON, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
- [5] SHELDON, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The selfconcordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.482>
- [6] GRANT, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.541>
- [7] SNYDER, C. R., et al. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399-421. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399>
- [8] DUCKWORTH, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- [9] GRIT/ PETERSON, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York: Oxford University Press & Washington, DC: American Psychological Association. ISBN 0195167015
- [10] OSTERMAN, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323. <https://doi.org/10.2307/1170786>
- [11] LADNAI Attiláné (2019a) A „pozitív pedagógia” lehetséges útjai. In.: http://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/_af_09_beliv_01.pdf [19.06.30] p.25-48 ISSN: 24159484
- LADNAI Attiláné (2019b) A Positive Education (PE) modell néhány tanulsága a szociális munka világában. In.:<http://szockepzes.hu/az-iskolai-szocialis-munka-alapjai/> 47-61.o. (lt.19.04.01.) ISBN 9789634293750
- [12] CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2010) Az áramlat, Flow a tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai kiadó, Budapest. ISBN: 978963059355
- [13] OLÁH A. (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 2004/1 http://epa.oszk.hu/00000/00011/00087/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_11_039-047.pdf [14. 03.02.] ISSN 12155233
- [14] Martin Seligman (2011): Flourish – Éljen boldogan! A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése. Akadémiai Kiadó, Budapest. ISBN: 9789630591508
- [15] Németh András - Skiera, Ehrenhard (1999): Reformpedagógia és az iskola reformja. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. ISBN: 9631940926
- [16] Pukánszky Béla és Zsolnai A. (szerk.) (1998): Pedagógiák az ezredfordulón. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó. ISBN: 9789639024380
- [17] Személyközpontú Iskola Alapítvány által (25860-1/2013/KOIR jóváhagyó határozatszámon) engedélyezett „A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív, alapfo-

- kú kerettanterv általános iskolai intézmények számára” című kerettanterv
https://www.rogersiskola.hu/images/2_kerettanterv.pdf
- [18] VARJAS J. (2018) Huszonegy feladat a 21. században – terv a társadalmi kompetenciák fejlesztésére Geometodika, Módszertani műhely.
<http://foldrajztanitas.elte.hu/index.php/2018/06/10/huszonegy-feladat-a-21-szazadban-terv-a-tarsadalmi-kompetenciak-fejlesztesere/> ISSN: 25600745
- [19] M. MAKÁDI (2009) A kommunikációs kompetenciák fejlesztése – A kompetenciaalapú pedagógiai lehetőségei a tanítási-tanulási folyamatban. Mozaik Kiadó, Szeged. 10-29. ISBN: 9789636976149
- [20] dr. Bagdy Emőke -Telkes József (2002) Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. ISBN: 9631922359.
- [21] Gáti A. idézi (Varjas 2018) Gáti A. (2009) Aktív állampolgárságra nevelés hazánkban nemzetközi összehasonlításban. Aktív állampolgárság Alapítvány, Budapest. ISSN: 25600745 (Varjas 2018)
- [22] WINNE, P. H., MARX, R. W. (1989): A Cognitive Processing Analysis of Motivation within Classroom Tasks. In: Ames, C., Ames, R. (eds.): Research on Motivation in Education. Goals and Cognitions. Vol. 3. Academic Press. 223–257. ISBN 0203839080
- [23] PAJOR Gabriella (2015) „Gyorsabban, magasabba, bátrabban”- De hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben. Iskolapszichológia Füzetek 34. sz. szerk.: N. Kol-lár Katalin. Budapest. ELTE Eötvös Kiadó. 2015. ISBN 9789632846774
- [24] FREDRIKSON B.(2015) A pozitív érzelmek hatalma. Akadémiai kiadó, Budapest. ISBN: 9789630596404
- [25] Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children’s motivation and performance. Journal of Personality and Social Psychology, 75, 33-52. ISBN: 9963852513 <https://doi.org/10.1037//0022-3514.75.1.33>
- [26] LOCKE, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. American Psychologist, 57(9), 705-717. ISSN: 0003066X <https://doi.org/10.1037//0003-066x.57.9.705>
- [27] LOPEZ, J. Shane (2009) The Encyclopedia of Positive Psychology. Blackwell Publishing Ltd. ISBN: 9781405161251
- [28] HASSED, C. (2008). The essence of health. North Sydney:Ebury Press ISBN: 9781741667042
- [29] LOCKE, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. American Psychologist, 57(9), 705-717. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.57.9.705>
- [30] DIENER, E., Suh, E. S., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological Bulletin, 125, 276-302. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.125.2.276>
- [31] SHELDON, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The selfconcordance model. Journal of Personality and Social Psychology, 76, 482-497. ISSN: 00223514 <https://doi.org/10.1037//0022-3514.76.3.482>
- [32] PAYNE, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. Journal of Applied Psychology, 92, 128-150. ISBN: 9781510823679 <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.128>
- [33] Froiland, J. M. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention. Child Youth Care Forum, 40, 135-149. ISBN:<http://www.amazon.com/dp/B00LT4OX5O>

- [34] HOWELL, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>
- [35] ROUSSEL, P., Elliot, A. J., & Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction*, 21, 394-402. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.05.003>
- [36] STEINMAYR, R., Bipp, T., & Spinath, B. (2011). Goal orientations predict performance beyond intelligence and personality. *Learning and Individual Differences*, 21, 196-200. <http://doi.org/10.3390/jintelligence6020027>
- [37] PAYNE, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92, 128-150. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.128>
- [38] DWECK, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books. ISBN-10: 9780345472328
- [39] DWECK, C. S. (2007). The perils and promises of praise. *Educational Leadership*, 65, 34-39 ISSN:00131784
- [40] Good Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C., & Dweck, C. S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1, 75-86. ISBN: 9781457708688 <https://doi.org/10.1093/scan/nsl013>
- [41] <http://fuqizimirinor.com/influencers/teachers-as-influencers/> [19.06.30.]
- [42] Martin Seligman (2012): *Az optimista gyermek (Védd meg a depressziótól – legyen boldog élete)* Akadémiai Kiadó, Budapest 307, 316. ISBN: 9789630592697
- [43] <https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/learn/grit>
- [44] CSÍKSZENTMIHÁLYI, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1997). Schools, teachers and talent development. In M. Csikszentmihalyi, K. Rathunde & S. Whalen (Eds.), *Talented teachers: The roots of success and failure* (pp.177-196). New York: Cambridge University Press. ISBN: 0521415780
- [45] HUNTER, J. P., & Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 27-35. ISBN: 9789400763982
- [46] RYAN, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- [47] CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2010) *Az áramlat, Flow a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai kiadó, Budapest. ISBN: 978963059355
- [48] Hefferon, K.– Boniwell, I.(2011): *Positive Psychology. Theory, Research and Applications*. Open University Press. ISBN: 9781405161251
- [49] Csikszentmihályi Mihály (2012): *A megszólított pszichológia*. In.: *A pozitív pszichológia világa*. (Szerk. Oláh Attila) Akadémiai kiadó, Budapest. 2012. p.47-57. ISBN: 978963059355
- [50] A.S. Neill (1960) *Summerhill - A pedagógia csendes forradalma magyarul* (2009) Kétezeregy Kiadó. Budapest. ISBN: 9789639904064
- [51,52] Gordon (1970,1974) magyarul megjelent *A PET és TET címmel Tanári hatékonyság fejlesztése, A szülői eredményesség tanulása Gondolat Kiadó* (1998) ISBN: 9632826051 (PET), 9789639766037
- [53] ROGERS C.R.(2003) *Valakivé válni. A Személyiség születése*. Fordította: Klein Sándor Edge 2000 Kft. ISBN: 9789632104013

- [54] TÓTH-BAKOS, A. Výsledky analýzy hodnotenia vybraných webových aplikácií. Inovácie v pregraduálnej príprave učiteľov s využitím webových aplikácií. Komárom : KOMPRESS Nyomdaipari Kft., 2018. - ISBN 978-615-00-2597-1
- [55] TÓTH-BAKOS, A., SZARKA, K., BRESTENSKÁ, B. On-line fejlesztő értékelés a tanárképzés gyakorlatában. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye. - Szabadka : Újvidéki Egyetem, 2017. - ISBN 978-86-87095-76-2

A PSZICHIÁTRIAI BETEGEKRŐL ÉS AZ ÉRTELMI FOGYATÉKOS SZEMÉLYEKRŐL ALKOTOTT KÉP VÁLTOZÁSAI A 19. SZÁZADI MAGYARORSZÁGON

Adél MAGYAR¹

ABSTRACT

During the 19th century a particular duality appeared in the professional discourse about mental illness and idiocy: On the one hand people with mental health problems have become more and more "visible" in the 19th century in the developing western societies and cultures. The value of their status - as a result of the positive acceptance of their somatic disease, their "sick role" - increased. Mental illness was believed to be curable with medico-pedagogical methods. On the other hand, the mentally disabled children and adults - in the first half of the 19th century - remained almost completely "invisible". They remained hidden in their families, villages, communities, in the care institutions or healing asylums. In Hungary, European processes have been delayed in the field of psychiatry and the treatment of intellectual disability. In our study, we present the beginnings of this process in the 19th century based on contemporary documents.

KEYWORDS

special education history, disability history, mental illness, mental disability, cretinism

ASYLUMOK ÉS „ELMEBETEGÜGY” – helyzetkép Magyarországon a 19. században
Magyarországon „elmebetegügy” kezelésére tett első rendszerré szervezett erőfeszítések megkésve jelentkeztek. A magyar elmeorvoslás és a gyógypedagógia történetével foglalkozó szakirodalom egységesen a korabeli magyarországi viszonyok nagyfokú elmaradottságának tulajdonítja azt, hogy nálunk az elmebeteg személyek gyógyítása, gondozása csak a 19. század közepe táján kezdett intézményesülni [8], [5], [4]². Az értelmi fogyatékosokkal élő emberek, korabeli nevükön a „hülyék” gyógyító-nevelésére pedig első ízben csak 1875-ben jött létre önálló intézet Rákospalotán.

Meg kell jegyeznünk, hogy a 19. század előtti magyar forrásokban csak elvétve találunk utalást az értelmi fogyatékos vagy elmebeteg személyekre. A kevés kivétel közé tartozik azonban egy fontos forrás, a Werbőczy István által 1514-ben közzétett szokásjogi gyűjtemény, a *Tripartitum*. A *Hármaskönyv* 55. fejezetében esik szó „az örvült és tébolyodott fiakról”. Werbőczy az ő jogi státuszukról ír, amikor kifejti, hogy életük végéig gyámság alatt kell maradniuk: „Azt sem kell mellőzni, hogy az örvült, esztelen és megtébolyodott fiak, mivel úgy

¹ Dr. Magyar Adél főiskolai docens. Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Gyógypedagógus-képző Intézet.

² Gordosné Szabó Anna első ízben 1963-ban megjelent „Magyar gyógypedagógia történet” című jegyzetében utal arra, hogy hazánkban a különféle érzékszervi fogyatékos és az értelmi fogyatékos személyek gyógyítása, gondozása, nevelése terén a fejlődés a Nyugat fejlett országaihoz képest megkésett. Először a siket emberek számára hoznak létre intézetet Cházár András kezdeményezésének köszönhetően, 1802-ben Vácott. Ezt követően a vak személyek számára nyit (József nádor támogatása nyomán) Beitl Rafael intézetet Pozsonyban, 1826-ban, amely már 1827-ben Pestre költözik. Végül az értelmi fogyatékos (korabeli elnevezéssel élve: „hülye”) emberek számára létesít intézetet Frim Jakab Rákospalotán, 1875-ben „Munka” elnevezéssel. Ez két éven belül megszűnik, majd 1877-ben átszervezve „Első magyar hülye-nevelő és ápoló intézet” néven folytatja a munkát.

tekintetnek, mint kik soha sem jutottak el az értelmesség' és tökéletes kor' éveire, azért soha fel nem szabadúlhatnak az atyai hatalom alól." Szüleik az ő javaik felől dönthetnek, „jószágaikat el is idegeníthetik”, de „tiszteséges élelmükről és öltözetükről is tartoznak gondoskodni”. Az atya halála után az „örjültek” gondját a rokonoknak kell „atyaként” tovább viselniük [11]. Jól látható, hogy ebben a késő középkori forrásban az elmebeteg („örjült”, „tébolyodott”) és a születésüktől fogva értelmi fogyatékos („esztelen”) gyermekek jogi tekintetben egy és ugyanazon megítélés alá esnek: életük végéig gyermekek, a szülők vagy később a gyámok fennhatósága alatt élő kiskorúak maradnak. Mindemellett a róluk való gondoskodás a család és a rokonság feladata volt. A tradicionális, kodifikált jogi gondolkodásmódnak ez a példája az értelmi fogyatékos és elmebeteg gyermekekről és felnőttekről alkotott társadalmi képet és a hozzá kapcsolódó felelősségvállalást egyaránt tükrözi. Magyarországon ez a felfogásmód, ez a mentalitás élt tovább még a 19. században is.

Orvostörténeti és gyógypedagógia-történeti források tanúsága szerint hazánkban az elmebetegek gyógyítása-gondozása ügyének megoldására csak a 19. század közepén jöttek létre az első intézetek, az értelmi fogyatékos emberek (idióták, „hülyék”) gyógyító-nevelése pedig – mint arra már utaltunk – csak a század végén intézményesült. Ennek ellenére maga az „elmebetegügy” már az 1790–92-i országgyűlés óta állandó napirendi téma volt. Többen sürgették a tébolydák létesítését, sőt nagyobb adományokat is tettek az intézményes megoldás elősegítése érdekében.

Jó kezdeményezésekben pedig nálunk sem volt hiány. A források szerint Mária Terézia elrendelte, hogy a „veleszületett idióták” számára egyes kórházakban osztályokat állítsanak fel [8]. Ez a kezdeményezés hosszú ideig folytatás nélkül maradt.

Az országos főorvos pedig 1809-ben kidolgoztatta egy 70 ágyas „közörülde” tervét, ám ez a terv forráshiány és a napóleoni háborúk miatt nem valósulhatott meg (Kiss, 2016, 10).

Az értelmi fogyatékos és elmebeteg embereket sokszor egyszerűen börtönbe vetették. Nálunk még újra és újra felbukkant a közgondolkodásban az a középkorban gyökerező felfogás, mely szerint az értelmi fogyatékos és az elmebaj Isten jogos büntetése az illető személy vagy szülei bűneiért. Schwartzer Ferenc (1818–1889), a magyar elmekórtan első kiemelkedő képviselője arról ír, hogy Magyarországon az elmebetegek „nyilvános helyeken, hajléktalanul és orvosi segítség nélkül kóborolnak mások nevetségére” [5]. A helyzet súlyosságát tetézte az is, hogy egy idő után a bécsi intézetekbe (köztük a „Narrenturm” néven közismertté vált híres intézménybe) magyar elmebetegek felvételét kormányrendelet tiltotta meg.

Az értelmi fogyatékos és elmebeteg személyek elzárása céljára – külföldi példát követve – több magyarországi városi kórházban egy-egy cellát építettek, ami országosan körülbelül 80 személy elhelyezését tette lehetővé. A Rókus Kórházban például kezdetben „négy sötét kamrában” helyezték el őket. Pest város alpolgármestere még 1852-ben is arról panaszkodik egy memorandumában, hogy a „mindössze 8 kis szobából álló örültek osztálya” nem felel meg céljának, mert ott sem a felügyelet, sem pedig a gyógyítás feltételei nincsenek biztosítva [5]. Magyarországon tehát még ekkor is tovább él a gyógyítás, gondozás, fejlesztés nélküli elzárás gyakorlata, amelyet már korábban láttunk francia és angol példákon.

A filantróp kezdeményezések újabb példája volt az a memorandum, amelyet Zemplén vármegye nemesi rendjei fogalmaztak meg 1838-ban. A *Jelenkor* című újság december 15-i száma így számolt be erről: „Közohajtása lévén Zemplény Rendeinek, hogy az elméjökben háborodott szerencsétlenek' ápolásában és lehető kiemelésében az emberiség iránti kötelesség mindenek felett teljesíttessék, 's azon szomorú helyzet, hogy ezek, minden segítő kéz nélkül, gyakran nem kevés botránkoztatással, sőt mások életet 's a' közbiztonság veszélyeztetésével is bolyongnak, kikerültségek: erre nézve a' küldöttség teljesen kimerítő jelentése köz megelégtellessel fogadtaték, ennek következtében addig is, míg a' boldogabb jövendő akár jóltevő aján-

lások, akár más adományok útján, ez intézetet örökíthetné, az előterjesztett okoknál fogva határozottassék, hogy e' szerencsétlenek elkülönöztetése másokra nézve is teljes biztonságba helyzetése és rendes gyógyíttatása végett a' megye kórháza udvarában a' javasolt épület évenkénti 150 ft. ezüst pénzben fizetendő bér mellett vétessék ki, 's illy módon azon szerencsétlenek számára, minden személy- vagy vallásbeli különbség nélkül egy állandó intézet alapíttassék 's a' közelítő 1839dik esztendő sz. János napjától kezdve nyitassék meg; a' szobák bútorozása, 's a' dühös örülteknek szükséges kalitkák elkészítése annak idejében a' megye különös költségein megtétetvén" [6].

A (korabeli nevén) „közörülde” létesítésére vonatkozó indítvány tartalmából látható, hogy ennek motívuma – az „elméjökben háborodott szerencsétlenek” sorsa felett érzett filantrop aggodalmon kívül – a többség nyugalmanak és biztonságának megteremtésére irányuló törekvés volt, amelyet a zavaró kisebbség gondoskodó elkülönítése, elzárása révét kívántak megoldani. A beadvány további sorsa ismeretlen, az intézet létesítésére nem került sor.

Az első ténylegesen megvalósuló „örjintézet” létesítésére 1841-ben került sor Magyarországon a pesti Városligetben. Alapítója és fenntartója Pólya József (1802–1873) „szellemtanász” orvos volt, aki ezt megelőzően a Rókus Kórház másodorvosaként tevékenykedett. Még ebben a minőségében dolgozott, amikor 1839-ben „Szellemkórok” címmel tanulmánya jelent meg az Orvosi Társaságban, amelyben kifejti gondolatait az elmebetegségek okairól és a lehetséges terápiaikról.

Pólya Józsefet e dolgozata alapján a „szomatikus irányzat” képviselői közé sorolhatjuk. „A szellemnek, mint olyannak betegséget nem tulajdonítunk, csak annak műszerit valljuk betegedhetőnek” – írja tanulmánya bevezető részében a pszichés problémák szomatikus hátterére utalva [8]. Pólya József már a Rókus Kórházban töltött évei alatt is foglalkozott az elme-háborodottak gyógyításával. A terápiát orvosi-medikális eszközökkel végezte, az általa alkalmazott gyógymódok között sűrűn szerepel az érvágás, a hánytatás és a hashajtás.³

„Örjintézet Pesten” címmel 1841-ben így tudósított Pólya elmeegógyintézetének építkezéséről egy korabeli szakmai folyóirat, az *Orvosi Társaság*: „Az intézet jelenben csak 10 örj igen kényelmes elfogadására van szánva; de ha egyszer a körülmények úgy kívánandják, hogy az intézet 50, 100, vagy több örjekre is tágíttassék, akkor a nyílt tér készen áll, ennyi, sőt még több beteg elfogadására is. [...] A tér igen helyesen van választva, mert minden oldalról szabadon állván, annak homokos földét mindig a legtisztább levegő érdeli, egyszersmind az anyaváros mellett épen, ahhoz sem nagyon közel sem nagyon távol esőleg a szükséges közlekedést a legkényelmesebben megengedi” [2]. Az intézet 1842-ben nyílt meg, és három évig működött.

Fontos adalék az első magyar „örjintézet” belső viszonyainak és az elmebetegekről az orvosi szakmában akkoriban kialakult kép rekonstruálásához Oláh Gusztáv 1903-ban írt és már korábban idézett monográfiája, ahol ezt olvashatjuk Pólya intézetéről: „Az intézet prospektusa tanujelét adja annak, hogy az elmeorvoslás az akkori viszonyokhoz képest a legmodernebb volt és hogy az elmebetegek tisztelete, jogainak védelme már akkor mély gyökeret vert a közfelfogásban” [9].

A humánus bánásmód alkalmazására utalnak a következő sorok is: „Kényszerítő öltönyök⁴ csak akkor helyeztetnek kilátásba, ha az örjőngő magának vagy másnak ártalmára lehetne. Az „áp”-ok⁵ szolgálati utasításán külömben a legszelídebb bánásmód intencziója vonul végig” [9].

³ Érdekes körülmény, hogy a bemutatott konkrét esetismertetések arról számolnak be, hogy a kúra végén szinte minden páciens meggyógyul. Bár ezt az orvosi értelemben vett optimizmust többször ellepontozza az esetleírások végén szereplő következő mondat: „Észre jött ugyan, hanem ezen észrejövés a halál előpóstája volt” [9].

⁴ kényszerzubbonyok

⁵ ápolók

Az első magyar elmeegógyintézet ezek szerint tehát a kor szakmai színvonalán állva teljesítette hivatását, a még abban a korban is gyakori kényszerítő eszközöket, a megkötözést, a magánzárkát nem alkalmazták, és az egyébként széles körben elterjedt kényszerzubbony is csak kivételes esetekben szolgálta a betegek megfékezését.

Ugyanakkor azt is vélelmezhetjük, hogy noha Pólya József magán- „örjintézetében” a humanitás szelleme uralkodott, ez mégsem lehetett jellemző a korabeli magyar társadalom teljes egészének mentalitására úgy, ahogyan arra Oláh Gusztáv ismertetése alapján gondolhatnánk. Az „elmebetegek tisztelete és jogainak védelme” nagy valószínűséggel csak a fizető magánbetegek számára létesített intézetekben volt megkérdőjelezhetetlen alapelv. A szegénysorból származó elmebetegek számára ugyanis még 14 évvel Pólya intézetének megnyitása előtt is magánzárkákat, „kalitkákat” működtettek a városi kórházak udvarán. Ezt igazolja egy német orvos leírása is, aki 1828-ban így tudósított a pesti Rókus Kórházban működtetett magánzárkáról, melyekre már utaltunk: „...az udvaron áll egy örjögök háza, melyben hat sötét ketrec van elrekesztelt és elzárt ajtókkal: egy piszkos és utálatos bödöny szolgál árnyékszék gyanánt. A friss elmebetegeket a kórszobákban helyezik el, ahol egy hónapon át gyógyszereket kapnak; ha addig meg nem gyógyulnak, megint kibocsátják őket...” (Horn útleírását idézi: Kiss, 2016, 10). Az elmebetegekről alkotott szakmai és társadalmi kép tehát korántsem lehetett egyöntetűen elfogadó, humánus, a bánásmód bizonyos esetekben még mindig a korábbi, középkori gyökérezetre visszavezethető felfogásmódot tükrözte, amelynek értelmében az elmebeteg bűnös ember, akire Isten méltán rótt ki „betegsége” büntetését, az elmebajt vagy éppen az értelmi fogyatékossgot.

Az elmebetegügy megoldását célzó filantróp kezdeményezések közt kiemelkedő jelentőségű a már említett Schwartz Ferenc (1818–1889) elmeorvos munkássága.

Schwartz 1844-ben kap orvosi diplomát a bécsi egyetemen, majd hamarosan a korszak kiemelkedő jelentőségű elmeegógyásza, Viszánik Gyula veszi maga mellé a bécsi Általános Kórház (Allgemeines Krankenhaus) elmeosztályára. 1848 márciusában – hosszas kérelmezési folyamat eredményeként – az uralkodó hozzájárul ahhoz, hogy Schwartz Ferenc és orvos kollégája, Pomutz Konstantin a Monarchia intézetein kívül német, francia és angol tébolydákat is meglátogassanak. A három hónapig tartó külföldi tanulmányút eredménye egy terjedelmes jelentés, amelyben Schwartz részletesen beszámol nyugat-európai tapasztalataikról. Egyebek között járnak Prágában, majd a Pirna melletti Sonnensteinben, Thonbergben, amely Lipcse közelében fekszik. Berlinben Idelert keresték fel, „a legelsőbb lélekvizsgálók egyikénél”, Hamburg és Hildesheim után a Rajna vidékére értek, Kölnbe és Bonnba. Siegburban Jacobival találkoznak, akinek álláspontját – mely szerint az elmebetegségek testi okokra vezethetők vissza – méltányolják, és emellett kedvező benyomásokat gyűjtenek az intézet életéről, az ottani terápiákról, bár megütköznek a „kényszereszközök” túlzott használatán. A Rajna után Belgiumba vezet útjuk, onnan pedig Londonba utaznak, ahol a Bethlemet és a St. Luke asylyumot látogatják meg – kedvezőtlen benyomásokkal távozva onnan a sok tekintetben elavult módszerek láttán. Ezt követően Párizsba mennek, ahol igen jó tapasztalatokat gyűjtenek Jean-Pierre Falret-nél, a Salpêtriére főorvosánál, aki a „psychikai-morális gyógy mód” kiváló gyakorlati alkalmazója. Schwartz Ferenc beszámolójában méltánylóan szól a páciensek szellemi foglalkoztatásáról, oktatásáról, ami láthatóan eredményes. Ugyanakkor „megócsárlásra méltó”-nak írja le a Salpêtriére „dühöngő osztályát”. Ezt követően a Bicêtre-be látogatnak, ahol megcsodálják az „együgyűek tanodáját”-t. Járnak a Charentonban, ahol Foville az igazgató, és feltűnik nekik az ott tapasztalt tisztaság és rend. Vanves városának magánintézetében a betegeket családtagként kezelik, kényelmes természeti környezetben ápolják őket, igen jó eredménnyel. Hazafelé utazva még megállnak a badeni Illenau intézetében, majd a württembergi Winnenthal felé vezet az útjuk. Schwartz e két német intézetben is azt tapasztalja, hogy „a kímélő és barátságos bánásmód egybekötve a tekintéllyel és a szí-

gorral, célszerű fogamatot szül”. A tanulmányút végső summájaként megállapítja, hogy a nyugat-európai intézetek épülete, felszerelése általában véve imponáló, a német intézetekben az orvosok személyes ambíciója, igyekezete igyekszik pótolni a berendezések hiányait. Schwartzter Ferenc érdekes és fontos konklúziója a német és a többi nyugat-európai elmeegógyászat közötti fő különbségekre vonatkozik. Az eltérő vonásokat abban látja, hogy amíg a franciák és az angolok nagyobb gondot fordítanak a „psychikai kezelésre”, a morális terápiára, addig a németek „a test állapotának figyelembevételével gyakrabban folyamodnak a gyógyszeres kezeléshez”[5]. Schwartzter Ferenc hazatérése után egyre elszántabban érvel egy országos elmeegógyintézet („tébolyda”) felállításának szükségessége mellett, vitatkozva azokkal az orvosi körökből elhangzó véleményekkel is, amelyek ezt szükségtelennek tartják, és az intézeti elhelyezéssel szemben a házi ápolást részesítik előnyben. Ismét hangoztatja egy korábbi, 1843-ban kelt írásában már rögzített érvelését, amivel az „örült-kór” intézetek létesítését szorgalmazza. Az elmeegógyászat fejlesztése és az intézetek létesítése hozzájárulhat ahhoz, hogy sok „szerencsétlen”, „bűnösnek látszó” örültet megmentünk attól, hogy közönséges gonosztevőként bánjanak velük. Az 1848-as beadvány egy elmeegógyintézet létesítésére vonatkozó, alaposan kidolgozott tervezetet is tartalmazott, amely Lipót mezejét jelölte meg a létesítendő intézet helyszínéül [5]. Ebben a tervezetben Schwartzter ír a gyógyítható elmebeteg és a gyógyíthatatlannak tartott (veleszületetten vagy öregségüknél fogva „bárgyú”) páciensek elkülönítésének szükségességéről azzal a megkötéssel, hogy ha a „gyógyíthatatlannak” tartott, *ápolóintézetben* elhelyezett betegek állapotában javulás következik be, őket vissza kell szállítani a *gyógyintézetbe*.

Az elképzelés kivitelezése a polgári forradalom és szabadságharc eseményei közt háttérbe szorult, de Schwartzter Ferenc 1850. március 8-án – a már megváltozott politikai viszonyok között – újra beadta kérelmét, most már Karl von Geringer teljhatalmú császári biztoshoz egy Vácott felállítandó magán-elmeegógyintézet ügyében. Az indoklásban továbbra is azzal érvel, hogy Magyarországon az elmebeteg embereket még mindig „rossz börtönökben tartják és gonosztevőként kezelik” [5]. A hatóságok hosszas ellenőrző procedúra után 1850. november 13-án végre megadják az engedélyt Schwartzter Ferenc váci magán-elmeegógyintézetének megnyitására. Az intézet végül 1851 áprilisában kezdi meg működését 8 pácienssel, előbb a tulajdonos házában, majd később a váci nagypréposti lakban. 1852 januárjában Schwartzter Ferenc elmeegógyintézetét Budára, a Kékgolyó utcába helyezi át, ahol mintegy száz évig működött. A kezelt páciensek száma 1860-ra eléri a 100 főt.

Schwartzter Ferenc az 1850-es években jelentős szakirodalmi munkásságot fejt ki, tanulmányok egész sorát publikálja, 1858-ban pedig kiadja tankönyvét „A lelkibetegségek általános kór- és gyógytana” címen. Schwartzter Ferenc jelentősége az utánpótlás nevelés tekintetében is kiemelkedő. A szakirodalom megállapítása szerint „az ő intézetében született meg a magyar pszichiatria” [5].

Az értelmi fogyatékos személyek speciális nevelőintézeteinek megjelenése hazánkban

A társadalmi közfigyelem az elmebeteg, az elmebetegség felé fordul a 19. század első felében, és felértékelte azt. De milyenné vált az értelmi fogyatékos emberekről alkotott kép? Látathatóvá lettek-e az értelmi fogyatékos emberek a társadalom szövetében?

Ezekre a kérdésekre egy, a 19. század folyamán egyre erőteljesebben tematizálódó jelenség, a kretenizmus (régiesen: kretinizmus) társadalmi és szakmai megítélésének vizsgálatával adhatjuk meg a választ.

A kretenizmus jelenségével már a régi korok orvosai is foglalkoztak. Daday András a kretenizmus magyarországi történetéről írt tanulmányában [3] Paracelsus (eredeti nevén Philippus Theophrastus Aureolus Bombastus von Hohenheim, 1493–1541) e témakörben közzétett *De generatione Stultorum* (A butaság eredete) című munkájára hívja fel a figyelmet,

amelyben a szerző a Salzburg környékén és Pinzgauban végzett megfigyeléseinek eredményeit közölte. Paracelsus az első, aki a kretenizmust értelmi fogyatékosághoz is vezethető szomatikus betegségként írja le. Úgy mutatja be, mint az endémiás golyva egyik lehetséges következményét, de utal arra is, hogy a golyva nem feltétlenül jár „az értelemtől és tudástól való megfosztottsággal” [3].

Paracelsus után Thomas Platter (1499–1582) svájci születésű német orvos 1656-ban megjelent *De mentis Alienatione* (Az értelem elvesztése) című értekezésében ír a születetten „gyenge elméjű” emberekről, úgy mutatván be őket, mint akik „nem tanulékonyak, szófogadatlanként, nem tanulnak meg beszélni, alkalmatlanok a feladatok elvégzésére”. Külső jegyek is utalnak értelmi állapotukra: fejük túlságosan nagy, nyelvük duzzadt, nem fér a szájukba, nyakukon pedig daganat van [3].

A kretenizmusról folyó diskurzus egyik következő ismert szereplője Wolfgang Höfer (1614–1681) német orvos, aki Magyarországon, Győr közelében is folytatott orvosi gyakorlatot és megfigyeléseket. A kretenizmust *Hercules Medicus* című, 1657-ben megjelent könyvében írja le. A betegség különös módon az Alpesei völgyekben a legelterjedtebb. Okát Höfer az ott élő emberek táplálkozásának egyoldalúságában és a kisgyermeknevelés elégtelenségében véli felfedezni.⁶

A falusi nép a kretenizmust betegségnek tartotta, amely Isten csapása. A beteg ember Isten teremtménye, akit ebből a betegségből – mint ahogyan azt Paracelsus hangoztatta – sem ásvánnyal, sem növényvel meggyógyítani nem lehet. Isten akaratával szembeszállni nemcsak lehetetlen, hanem bűn is, ezért a kretén gyermeket faluhelyen sok helyen inkább elrejtették anélkül, hogy orvost hívtak volna hozzá [3].

A 19. században a kretenizmusról folyó diskurzus felélénkült. Különösen a svájci, a német és a francia orvosokat foglalkoztatta intenzíven a téma, feltehetően azért, mert előfordulása a svájci Alpok völgyeiben és a Pireneusokban volt a leggyakoribb.

A kretenizmussal foglalkozó svájci orvosok közül a legismertebb Johann Jakob Guggenbühl (1816–1863). A fiatal orvos pályafutása elején már szerzett tapasztalatokat a kretének kezelése terén, pedagógiai tapasztalatait pedig a Pestalozzi-kortárs Philipp Emanuel von Fellenberg (1771–1844) hofwyli nevelőintézetében szerezte, ahol intézeti orvosként egy esztendő telt el. Ezt követően találkozott Troxlerrel, és ez döntő fordulatot hozott életében: Guggenbühl a kretén emberek gyógyíthatóságában hívő, nevelhetőségüket valló idősebb pályatársával folytatott beszélgetések során dolgozta ki tervét a 2 és 7 év közötti kretén gyermekek gyógyítása-neveléséről.

Troxler közbenjárása révén Guggenbühl a Svájci Természetvizsgáló Társaság (SNG) és a Svájci Természetudományos Társaság (Schweizerische Gesellschaft für die Gesamten Naturwissenschaften, SGG) eszmei és anyagi támogatását is elnyerte. Mindennek köszönhetően hamarosan birtokot vásárolt az Interlaken melletti Abendberg hegyen, ahol 1841 májusában megnyitotta az értelmi fogyatékos kretén gyermekek gondozása, gyógyítása és nevelése céljából létesített intézetét, azaz ahogyan ő maga írja: „Európa első kolóniáját a kretenizmus gyógyítására” [12].

Magyarországon, ahol a polgári fejlődés megkésztet, és az ezzel párhuzamosan zajló társadalmi szemléletváltozás jóval lassabban zajlott, a kretén gyermekek gondozása, fejleszté-

⁶ „Az alpesi ember rengeteget eszik, s még akkor sem lakik jól, ha majd megreped. A gyermekeket naponta gyakran etetik, de étükben alig van tápanyag. Ezek az apróságok a telet a kályhán heverve töltik el. Nem tanítják őket olvasni, dolgozni, imádkozni sem. Az egyoldalú táplálkozás és téltelenség melankólikussá, sötétlátásúvá teszi őket, ezért tompult, gyenge elméjűekké válnak. Elhanyagoltságukban egymás hegyén-hátán fekszenek, s galuskás étkeiket mint a kutyák, egészben nyelik le. Ezért tágul ki a nyak bőre és mirigye. Fejük az érdes táplálék gőzével megtelik. Ezt a szervezet folyadékká változtatja, amit a mirigyek felszívnak. Ebből a folyadékból képződnek az óriási golyvák és más eltorzulások” [3].

se is később indult útjának. Pedig Kitaibel Pál (1757–1817) botanikus és kémikus, a pesti egyetem vegytan és növénytan professzora már 1796-ban végzett megfigyeléseket Máramaros megyében, és jelentette a hatóságoknak, hogy az ott nagyobb számban előforduló értelmi fogyatékosok a „gugagolyvával” van összefüggésben. Kitaibel munkásságára a magyar Helytartótanács is felfigyelt, és 1814-ben további vizsgálatok elvégzésére kérte fel a golyva okainak feltárása érdekében. A magyar orvos a „kór” okait a rossz minőségű ivóvízben és más környezeti tényezőkben is kereste.

A golyva és ennek következtében a kreténizmus mint „tájbetegség” a történelmi Magyarország területén elsősorban a Csallóközben fordult elő tömegesen, de nagyobb számban megtalálható volt Máramaros, Fogaras és Szeben vármegyében is. A csallóközi tájnyelvben megjelenő színes népi kifejezések a kretén gyermekek és felnőttek mozgását, viselkedését, hangját és egész habitusát jellemezték: „högöli”, „tütyő”, „toholi”, „bambuk”, „cebeda”, „kodli”, „kubuc”, „tafi”, „toplaki”, „höpe”, „önlök”. De idesorolhatók az ilyen páros kifejezések is: „liff-laff”, „sedre-bedre”, „serte-korta”, „titye-totyá” [3].

A kreténizmus ügyével a 19. század elejétől kezdődően a pesti egyetem orvosaiból alakult bizottság is rendszeresen foglalkozott, de érdemi lépésekre a megelőzés vagy a gyógyítva-nevelés terén még sokáig nem került sor. A kreténizmus-narratívum magyarországi szakmai körökben történő felelevenítésére, és a probléma tematizálására a 19. század második felében került újra sor, amikor Gerley János (1816–1867) Pozsony vármegye főorvosa 1865-ben, a magyar orvosok és természetvizsgálók Pozsonyban tartott naggyűlésén újra ráirányította a figyelmet a csallóközi kreténizmusra, korabeli nevén a „gyügeség”-re.

„Elszomorodik az emberbarát szíve, de elszomorodik inkább a hazafi, ha meggondolja, mily nagy szüksége van ezen elszigetelt nemzetnek minden egyes tagjára és azt látja, hogy nem egyes tagjai, de egy egész nemzedék vész el, sőt még rosszabb: a faj jelleme elpusztul.” Ezekkel a keserű szavakkal próbálta ráirányítani orvostársai és a közvélemény figyelmét Gerley az endémiás kreténizmus veszélyeire a pozsonyi gyűlésen [3]. Kutatásai alapján ismét a kútvíz rossz minőségét, a benne oldott „mészsók” hiányát teszi felelőssé a golyva kialakulásáért. (Ma már tudjuk, hogy az alapbetegség egyik legfontosabb előidézője a talajvíz jódhánya.) A golyva szerepét az értelmi fogyatékosok egyik típusának kialakulásában így írja le: „a gyügeség csak ott tájköri tünet, ahol a golyva is tájköri baj” [7].

A pozsonyi orvosi értekezleten Gerley arra tett javaslatot, hogy az orvoskongresszus járjon közben a Magyar Királyi Helytartótanácsnál a „gyügek” országos összeírása érdekében. Konkrét preventív lépéseket is javasolt a kiváltó betegség megelőzése érdekében: a folyók szabályozásának folytatására van szükség az egészségtelen mocsaras területek csökkentésére. A veszélyeztetett területeken gondoskodni kell a szükséges tápanyagokban és sókban gazdag ételekről. Meg kell tiltani a kretén személyek közötti házasságkötést. Rendkívül fontos a kretén gyermekek testi-lelki gondozása, nevelése. Mindezekre az intézkedésekre országos összefogás szükséges, és azt az illetékes hatóságoknak kell koordinálniuk. Ügyszerető orvosok bevonását sürgeti a kreténizmus elleni harcban, olyan szakembereket, akik azután egységes utasítás alapján végzik munkájukat [3]. Ez utóbbi programjában Gerley tulajdonképpen egy jól szervezett, központosított irányítású, egységes közegészségügy kiépítésére is javaslatot tett.

A pozsonyi főorvos javaslatai az orvoskongresszuson jelentős szakmai visszhangot keltettek. Javaslatait általában túl merésznek tartották, de a „gyügek” összeírásának szorgalmazását egyöntetűen támogatták [7].⁷

⁷ Az első hivatalos népszámlálást 1869-ben bonyolították le. Ennek adatai szerint a történelmi Magyarország akkori területén a vakok száma: 18 523, a siketnémáké: 20 699, az elmebetegeké: 13 162, a hülyéké: 18 449 (Országos Magyar Kir. Statisztikai Hivatal, Pest, 1871; közli: [13]).

Gerley János 1865-ben hangoztatott éles kritikája és gyakorlatias programja nem eredményezett közvetlen, azonnali, kézzelfogható intézkedéseket a kretenizmus megelőzése és a kretenizmussal élő személyek gyógyítva nevelése terén. Eötvös József kultuszminister korszakalkotó jelentőségű népoktatási törvénye, az 1868. évi 38. törvény harmadik paragrafusa pedig egyenesen kizárja az „elmebeteg” és „tompá elméjű” gyermekeket⁸ a népiskolából: „Ragályos bajban vagy elmebetegségben szenvedők, avagy taníthatatlan tompa elméjűek kizárandók a nyilvános intézetekből” [1].

A kretenizmusról és általában az értelmi fogyatékosokról folytatott szakmai diskurzusok Magyarországon csak a 19. század végén eredményeztek döntő fordulatot, a számukra létesített speciális nevelőintézetek felállításával. Frim Jakab (1852–1919) tanító – egyéves külföldi tanulmányút után, melynek során külföldi intézeteket látogatott meg –, 1875-től kezdődően lendületesen kapcsolódott be az értelmi fogyatékosokról szóló diskurzusba olyan újságcikkek révén, amelyekben az értelmi fogyatékos személyek számára szervezendő intézet létesítését sürgette. Frim Jakab első cikkét „A hülyeiskola szükségessége” címmel jelentette meg a *Pesti Napló*-ban, 1875 februárjában.

Szabadkőműves kapcsolatai révén még abban az évben Rákospalotán létrehozta a „Munka” nevű intézetet, amely csak 1877 februárjáig működött. Az átszervezett intézetet „Első magyar hülye-nevelő” és ápoló intézet” elnevezéssel 1877-ben nyitja meg újra. Ez a lépés egy új korszak szimbolikus kezdete is a magyarországi gyógypedagógia történetében: az 1841-es abendbergi intézet létesítése után három évtizeddel nálunk is kezdetét veszi az értelmi fogyatékos személyek intézményes gyógyítva-nevelésének korszaka.

A nemzetközi (elsősorban német nyelvterületen zajló) és a magyar kretenizmus-diskurzus hatása igen figyelemreméltó az értelmi fogyatékos emberekről alkotott társadalmi kép alakulása tekintetében.

A kretenizmusnak a szakmai diskurzusok és a laikus közbeszéd síkjain való erőteljes tematizálódása a 19. század elejétől kezdődően – főleg az erőteljesen polgárosodó nyugati társadalmakban – jelentős mértékben átformálta az értelmi fogyatékos emberekről alkotott mentális képet. A kretenizmus „fölfedezése” révén az értelmi fogyatékos személyek is egyre láthatóbbakká válnak a társadalom szövetében. Egyértelmű, hogy a kretenizmus betegségként jelenik meg a szakmai és köztudatban, amelynek megelőzésére, és következményeinek lehetőség szerint való elhárítására, a kreten személyek gyógyítva nevelésére törekedni kell. A kései felvilágosodás elkötelezett „perfektibilizáló” szándéka Johann Jakob Guggenbühl és munkatársai törekvéseiben is testet ölt. A közvélemény egyre érzékenyebb, szenzitívebb lett a kreten emberek és az értelmi fogyatékoság más fajtáival élő személyek sorsa iránt. Olyan elkötelezett filantróp orvosok és más szakemberek jelentek meg (mint például Svájcban Guggenbühl vagy Magyarországon Frim Jakab), akik karizmatikus szervezőként, intézetalapítóként nemcsak az értelmifogyatékos-ügyet szolgálták, hanem hatékony és sikeres publicistaként és közszereplőként a nyilvánosság figyelmét is rá tudták irányítani erre az elhanyagolt területre. Ez a folyamat országoként más és más ütemben zajlott le. Az e téren is jelentős fáziskésést mutató magyar társadalomban csak a 19. század utolsó évtizedeiben vált érzékelhetővé az érdeklődés felélénkülése.

⁸ Bár egységes fogalmi nomenklatúra az értelmi fogyatékoság egyes típusainak elkülönítésére akkor még nem létezett, a „tompá elméjű” kifejezés egyebek között a kreten is gyermekekre utalhat.

⁹ Meg kell jegyeznünk, hogy a „hülye” szó – ami ma már a köznyelvi szókinccs alsóbb rétegeibe süllyedt, és degradáló kifejezéssé vált – akkor még a szakszókinccs pejoratív mellékiz nélkül használható eleme volt. A „hülye” szó a „hül” ige származéka. Jelentése itt nem a hőmérséklet csökkenésére utal, hanem a meghökkenésre, csodálkozásra. „Hülyének” nevezték egykoron azt, aki állandóan és ok nélkül csodálkozott. Ettől tátva maradt és így „kihült” a szája.

Mindezzel párhuzamosan a szakmai diskurzusokban nyomon követhető a folyamat, amelynek során a – tradicionálisan tágabb határú – orvosi kompetenciába tartozó (medikopedagógiai) területek egy része átalakult és átkerült a gyógyító pedagógia, azaz a születőfélben levő gyógypedagógiai elmélet és gyakorlat hatáskörébe. Az új komplex tudomány, a gyógypedagógia a 19. század végén már az orvostudomány, a pszichiátria, a pszichológia és a pedagógia releváns tudásbázisát asszimilálva és továbbépítve alakította ki interdiszciplináris karakterét és gyakorlatorientált arculatát.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] 1868: XXXVIII. törvényczikk a népiskolai közoktatás tárgyában. Ministeri utasítások a megyei tanfelügyelők, a tankerületi iskola-tanácsok, a községek, a községi iskolaszékek és a Budapesti iskolatanács számára. Tantervek a nép- és polgári iskolák számára. A tanítóképezde szervezete. Hivatalos kiadás. Kiadja Ráth Mór, Pest, 1869.
- [2] BUGÁT Pál és FLÓR Ferenc (szerk., 1841): Örijintézet Pesten. *Orvosi Tár*, Új folyamat, 6. félév, 1–25. sz. 399–400. URL: https://library.hungaricana.hu/hu/view/ORSZ_ORVO_OT_1841_06/?pg=409&layout=s&query=p%C3%B3lya [2016.09.22.]
- [3] DADAY András (1959): Adatok a magyarországi kretinizmus történetéhez. In Palla Ákos (szerk., 1959): *Az Országos Orvostörténeti Könyvtár Közleményei*. 12. Budapest. 133-157. URL: https://library.hungaricana.hu/hu/view/ORSZ_ORVO_OK_1959_012/?pg=4&layout=s [2016.09.22.]
- [4] GORDOSNÉ Szabó Anna (1963): *Gyógypedagógia történet II. Magyar gyógypedagógia történet a XX. századig*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- [5] HORÁNSZKY Nándor (1959): Schwartz Ferenc és Schwartz Ottó jelentősége a magyar pszichiatria történetében. In Palla Ákos (szerk., 1959): *Az Országos Orvostörténeti Könyvtár Közleményei, 15-16*. Budapest. <https://books.google.hu/books?id=CuvjtGaG0DcC&hl=hu&pg=PP5#v=onepage&q&f=false> [2016.09.22.]
- [6] *Jelenkor*, 1830. 100. szám, december 15. Pest. URL: https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/Jelenkor_1838/?query=Jelenkor%201838&pg=394&layout=s [2016.09.22.]
- [7] KISS László (1992): Gerley János, a csallóközi kórok kutatója. *A Hét*, 37. évf. 22. szám, 20.
- [8] KISS László (2016): Pineltől Pólyáig – az elmebetegről való gondoskodás kezdetei Magyarországon. *Carissimi*, VII. évf. 5. szám, október. 1–11.
- [9] OLÁH Gusztáv (1903): *Az elmebetegségek orvoslása*. Pfeifer Ferdinánd, Budapest.
- [10] TÓTH-BAKOS, A., CSEHIOVÁ, A. *Music and Brain - Music Training Transfer*. INTED 2016 Proceedings : 10th International Technology, Education and Development Conference. - Valencia : IATED, 2016. - ISBN 978-84-608-5617-7. - ISSN 2340-1079 WoS.
- [11] WERBŐCZY István (1844): *Verbőczy István' Hármaskönyve*. Az MDXVII-i eredti kiadásra ügyelve magyarul kiadta a' Magyar Tudós Társaság. Eggenberger József és Fia acad. könyvtárusoknál, Pesten. URL: http://real-eod.mtak.hu/3005/1/Verb%C5%91czi_Istv%C3%A1n_H%C3%A1rmask%C3%B6nyve.pdf#page=9&zoom=auto,-202,616 [2016.09.22.]
- [12] WOLFISBERG, Carlo (2002): *Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800–1950)*. Chronos Verlag, Zürich.

- [13] ZÁVOTI Józsefné (2009): *A fogyatékosokkal élők társadalmi integrációja a képzés, a foglalkoztatás és a rehabilitáció összehangolásával a hazai viszonyok és az európai uniós elvárások függvényében. Doktori (PhD) értekezés.* Sopron. URL:
http://www.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/ktk/Kepzes_doktori/2010/2010_ZavotiJozsefne_d.pdf [2016.09.22.]

A TÁBOROZÁS ÉS A HIDDEN EXTRACURRICULUM

Ádám NAGY¹

ABSTRACT

The camp pedagogy and the hidden extracurriculum

What can we consider as a camp today? What are the basics of pedagogy of camps, which part of educational science are closely related to it? How can camps be classified?

Summarizing these unique features, to camp is a multi-day, intense (1), off-site, leisure-time program (2) with a covert impact, including a pedagogical goal (3).

All in all, camp pedagogy is a socio-pedagogical and leisure-pedagogical-rooted, open-ended, non-directional, situational, community-based, activity-based, laissez-faire, nature-close, non-performance-oriented, learning-like educational area.

KEYWORDS: camp pedagogy, hidden curriculum, extracurriculum, hidden extracurriculum

BEVEZETÉS

Az iskolán kívüli (nyílt) tanulási terek – mint nevelési terepek – világa méltatlanul kívül esik a neveléskutatás fősodrán, az extracurriculumok vizsgálatára kevés erőforrást összpontosítunk. Holott az itt zajló közösségi és egyéni tanulási folyamatok esetében is érvényes célkitűzés – a sokat kutatott iskolai folyamatokhoz hasonlóan – a „mélyrétegek” elemeinek és tulajdonságainak vizsgálata. Az extrakurrikuláris terepeken hétköznapi gyakorisággal tapasztalunk olyan jelenségeket – egyéni és csoportos fejlődésbeli dinamikai váltásokat, a motiváltság bakugrásait, jelentésteli, sokszor váratlan érzelmeket, a közösségi kommunikáció transzformálódását – amelyek megvalósuló és meg nem valósult pedagógiai funkciókra, illetve bizonyos hatások manifeszt, rejtett és látens jellegére utalnak. Azt állítjuk, hogy a pedagógiai kontextusban szervezett extracurriculumok – főképp és inkább az iskolán kívüliek – esetében is tetten érhetőek olyan *rejtett tanulási célok és eredmények*, amelyek – az iskolai hidden curriculum, azaz „rejtett tanterv” mintájára – a *hidden extracurriculum* fogalmával írhatóak körül. Úgy hisszük, a fogalom és annak alábbi megközelítése hasznos vitákhoz nyit teret az iskolán kívüli tanulási terepek világában történő tanulás, illetve az ott érvényesülő nevelődési hatások megítélése körül.

Az extracurriculumok megvalósításának egyik kiemelt terepe a táborok. Mit is tekinthetünk ma tábornak, táborozásnak? Melyek a táborozás pedagógiájának alapvetései, mely neveléstudományi területek része, s melyekkel áll szoros kapcsolatban? Hogyan klasszifikálhatóak a táborok? Ezeket részletezzük alább.

A táborozás definíciós kérdései

Többnapos és intenzív együttlét

Az alvás olyan, jobbra naponta ismétlődő rutin, amelynek egyéni vagy közösségi mivolta alapvetően átalakítja a társas teret. Egészen más a viszonyrendszer egy olyan térben, ahol akár hosszabb, de napközbeni, vagy akár esti-éjszakai tevékenység folyik ottalvás nélkül, és egy olyanban, ahol az este után az ébredés is a társas térben történik. A hangsúly itt tehát nem az éjszakán, hanem az alváson van, amely esetben az egyén hajlandó tulajdonképpen legvédtele-

¹ Dr. Nagy Ádám habil. PhD. adam@nagydr.hu,

nebb állapotát megosztani másokkal. Az alsó időbeli korlátja a táborozásnak a kétnapos keret. A napközis táborokat pedig a fentiek miatt értelemszerűen inkább a napközbeni szabadidős ellátás részének, mintsem tábornak tekinthetjük. Ezeknél az ottalvás hiánya miatt nem beszélhetünk a védtelenség, kitettség alapvető helyzetéről, hisz a résztvevők minden nap visszalépnek az otthoni komfortzónába. Egyéb táboron kívüli hatások is gyengítik a táborét, a folyamatos intenzívitás lehetősége szétporlad.

A többnaposság felső határát egy hónapos távlatban szabnánk meg, hiszen az ennél hosszabb együtt tartózkodás már közös életvitelt jelent.

Az intenzívitás az ébren töltött időbeli együttlétre vonatkozik, azaz a táborozás nem pusztán egy közös alvás (vö.: gyerekothonok, kollégiumok vagy munkásszállások), ahonnan aztán mindenki megy a „dolgára”, hanem az ébren töltött időben történő közös tevékenység. Ez alatt tulajdonképpen egy sajátos, sokszor legalább részben a résztvevők alkotta szabályokkal működő, időben és térben határolt minitársadalom épül fel, amelyben a korábbi szerepek fontossága lecsökken (ha nem is mindig teljes a tabula rasa). Ez kijelöli a táborozás létszámbeli korlátját is: 150-200 ember feletti létszám már nem képes nagyobb csoportként sem viselkedni, az interakciók során elvész a személyesség, az ismeretségek nem tudnak teljessé válni, emiatt pedig az interakciók lezárása is megszűnhet. (Egy fesztiválon vagy sok száz fős rendezvényen például már nem szükséges kezelni azt a helyzetet, ha valakinek nehézséget okozok, például összekoszolom a törölközőjét, véletlenül berúgom a cipőjét a bokorba stb.). Nem véletlen, hogy az ún. „nagy táborok”, jamboreetől Csillebércen és Tatán át, Fonyódon keresztül, Zánkáig valamilyen rendszerben tagolták az együttléti csoportjait, nemzetek, megyék, szakágak stb. szerinti altáborokra. Az eddig tárgyalt kritériumok szerint táborozásnak számít az erdei iskola is (amely sok más kritérium szerint nem fér bele a kategóriába). Ez nem csoda, hiszen pedagógiai fejlesztő közegként kiemelten kezeli a közösségformálást, az alkotást, a kooperációt és a tevékenység alapúságot.

Jellemző, de nem feltétlen szükséges, hogy az ellátást, azaz minimálisan a szállást és étkezést a tevékenységet szervező nyújtsa. Az intenzívitás erősebb lehet egy önellátásra berendezkedő nomád táborban, ahol például a résztvevők maguk hozzák a sátrat és építik fel a sáttortábort.

Otthontól eltérő és élményszerző jelleg

A táborozáshoz szükséges kilépni a saját komfortzónából mind fizikai (nem saját ágyban alvás, idegen fizikai környezet, önellátás, öfenntartás bizonyos keretek között, sátorverés, krumplipucolás stb.), mind társas értelemben (eltérő szabályok, eltérő intimszféra). Nem feltétlen, de kívánatos, hogy a tábor helye a lakóhelytől (a településtől) eltérő legyen. (A hűvösvölgyi gyerekvasutas táborhely például budapesti gyerekvasutasoknak is nyújt nyári táborozási lehetőséget, de hasonló példa a Hárshegyi úti Cserkészpark is). Az eltérő lakóhely nem feltétlenül jelent természeti környezetet (bár ez kétségkívül gyakori és hasznos táborhelyszín).

A szabadidős programszolgáltatásba oltott pedagógiai cél (azaz a tábor „rejtett tanterve”)

A táborozást egyfelől alapvetően a pedagógiai célzat különbözteti meg más szabadidős tevékenységtől (például a fesztiváloktól), másfelől szabadidős szolgáltatás-jellege azt is jelenti, hogy keretei közt nincs iskolaszerű oktatás, illetve deklarálja a szabad választhatóságot [1], az önkéntes csatlakozás lehetőségét.²

² Persze problémás, ha egy táborozás során valaki minden tevékenységből kimarad, de egyfelől, ha néhány programelemet kihagy, az nem okozhat katasztrófát (hiszen azzal is ez történik, aki esetleg elrontja a gyomrát vagy kificamítja a lábát), másfelől a befolyásolás eszközei meglehetősen korlátozottak. Azok kényszerítő jellegűek nem lehetnek, csakis motiváción alapulhatnak.

Egy táborban mindenképp a szokásostól eltérő és intenzív szocializációs folyamatok zajlanak (élményalapú tevékenységek során zajló közösségképződés, a valóságtól eltérő szereprepertoár kialakítása stb.). A pedagógiai, fejlesztő célzat abban áll, hogy ezt a spontán folyamatot – amely a fejlesztő célzat hiányában is végbemegy – mederbe terelje, mert az mindenképp utat talál magának, csak nem mindegy, hogy építve vagy rombolva. Az utóbbi esetre példa lehet *A legyek ura* vagy James Dashner trilógiája, *Az útvesztő (Maze Runner)*, illetve az ezekben megjelent kortárs csoportbani szerepalkotások, történések. Ebben az értelemben az egyik legfontosabb, nem feltétlenül deklarált, *indirekt* fejlesztési cél a közösség kialakulásának támogatása. Indirekt, mert nem mi, táboroztatók építjük a közösséget, inkább az élményadás kerekeit biztosítjuk, segítve ezzel az az élményfeldolgozást (mert az élmény magában a táborlakóban jön létre), az önállóságot, az újfajta szereptanulást és egyebeket. Ugyanakkor az élmények hatása *rejtettnek* is mondható, hiszen a megcélzott mechanizmusok működését csak a csoport fejlődésével, a dinamika tanulmányozásával észlelhetjük egyáltalán.

Ez utóbbi gondolatra hosszabban kitérnénk. Annak alapján ugyanis nem nehéz észrevenni, hogy minden tábor, még a deklaráltan terápiás célú táborokat is, átszövi a fent leírt nem deklarált, illetve rejtett fejlesztési cél- és hatásrendszer. A tábor deklarált célja *mindig* más, mint nem deklarált célja, sőt, a kettő egymástól független. Egy lovastáborban a gyerekek deklaráltan lovagolni tanulnak, a nyelvi táborban angolul, a saktáborban sakkozni – ez a cél jelenik meg a szórólapon. Azonban nem ezek, hanem *a nem deklarált pedagógiai célok és a mederbe terelt rejtett hatások különböztetik meg* a táboroztatást más szabadidős tevékenységektől (például az üdültetéstől), amelyek ezen fejlesztési célokat nem ambicionálják. E célok és hatások a tábor megkülönböztető jegyei. Ugyanakkor jellege miatt azonnal felmerülhet, hogy ez egyben tulajdonképpen a tábor „rejtett tanterve”, vagyis – az iskolai tantervi tevékenység hidden curriculumának mintájára [2] [3] – *a hidden extracurriculum*.

Mindjárt szögezzük le, hogy a „rejtett tanterv” és a *hidden extracurriculum* nem feleltethető meg tükörképszerűen egymásnak. Bár mindkét pedagógiai közeg esetében a felszínen deklarált célt találunk (hol egyértelműen pedagógiait, mint az iskolában, hol jobbra pedagógiait³, mint a táborban), és bár mindkét folyamat lényegi eleme a felszín alatt zajló szocializációs folyamat, *a táborokban ez jóval több, mint meg nem tervezett, de bekövetkező hatás*. A hidden extracurriculum értelmezésével egy következő tanulmányban külön foglalkozunk.

Nem része a tábor meghatározásának a gyermek- és ifjúsági célzat, előfordul ugyanis – bár nem jellemző – a más korosztályokat mozgósító táborozás is. Gyermek- és ifjúsági táborozásnak az ezen korosztályok és kísérőik számára szolgáló táborokat tekintjük.

„A munka a gyermeki öngazgatás fő tényezője” – mondja Sackij [4 pp. 216], ennek ellenére ugyancsak nem tartozik meghatározásunkhoz a settlement vagy a munkaiskola. A táborozás gyökerei bármennyire is kapcsolódnak hozzájuk, ezek mégsem tekinthetők tábornak, ugyanis állandóságuk miatt megszokott környezetté válnak a résztvevők számára.

Összegezve a fenti egyedi jellegzetességeket, a *táborozás: többnapos, intenzív (1), otthontól eltérő helyszínen zajló és ilyen élményszerzésre alapuló (2), rejtett hatásokkal számoló pedagógiai célt is tartalmazó szabadidős programszolgáltatás (3)*.

Tábortipológia

Miután meghatároztuk a táborozás és a táborpedagógia fogalmát és helyét, a következő lépés előbbi belső szerkezetének feltérképezése. Ez ügyben sokféle besorolás érhető el [5] [6] [7]; [8] [9] [10]. A felosztások valóban sokrétűek, de egyik sem valamifajta logikailag indokolható dimenzionálás szerint osztja fel a táborokat, ezért itt, bár alapul vesszük őket, részletezé-

³ A saktáborok, angol nyelvi táborok, falmászótáborok deklarált pedagógiai célokat tűznek maguk elé, míg egy építőtáborban nem tanulásközpontú a deklarált cél, bár a résztvevő a tábor végén vélhetőleg ázni is megtanul.

süktől eltekintünk. Arra teszünk kísérletet, hogy a *nyílt cél; célcsoport; résztvevők; szerkezet; idő; hely; egyéb releváns dimenziók* hetes felosztása szerint alkossunk egyfajta tábortipológiát.

A tábor nyílt célja szerinti besorolás

Miképp korábban említettük, a táborozás egyik sarkalatos tulajdonsága annak (legalább) látsens pedagógiai, fejlesztő célja. Emellett a táborok a felszínen igen sokrétű célokat tűzhetnek ki maguk elé. Alább e céltípusok mentén próbáljuk csoportosítani a táborokat

- *Konkrét projektcélokat megvalósító táborok.* Ilyenek lehetnek a tábor végére valamifajta kézzelfogható feladatot elvégző táborok (pl. egy színelőadás létrehozásának, egy épület renoválásának, egy régészeti emlék feltárásának célját kitűző, vagy diák-idénymunka környezeteként megvalósuló táborozás).
- *Tematikus táborok.* Ezek a táborok adott témakeretbe helyezik magukat, és azon keresztül folytatnak fejlesztő tevékenységet. Lehetnek tárgyiasultabbak (pl. lovas-, angol-, bridzs-, vöröskeresztes, környezetvédelmi, tanulmányi tevékenységgel összefüggő, művészeti, sport-, KRESZ- vagy valamilyen hobbitevékenységet keretül választó), de lehetnek kevésbé tárgyiasult témához kötődő (pl. önismereti-kommunikációs, vezetőképző, nemzetközi csere- vagy vállalkozói ismeretekeket bemutató) táborok.
- *Szabadidős táborok:* elsősorban üdülés jellegű táborozás, amely a résztvevők pihenését helyezi előtérbe, s ahol a konkrét, deklarált célok kevésbé jelennek meg. Természetesen az ilyen tábortípusban sem csak unatkozás folyik, akár komoly szabadidős programkínálat is megjelenhet, de az kevésbé áll össze egységes tematikává.

Célcsoport szerinti besorolás

Itt alapvetően négy olyan csoport különböztethető meg, amely táborozási értelemben megcéllozható, s a dimenzionálás alapja az első három esetben a kor.

- *Felelős gyermekkorúak.* A biológiai érést tartó időszakban lévők esetében leginkább a játékokkal, szerepjátékokkal elérhető célcsoport.
- *Serdülők.* A biológiaiérés után, az identitáskeresés időszakában lévők főként önreflexiós, önismeret-fejlesztési helyzetekkel megszólítható célcsoport.
- *Fiatal felnőttek.* Aktuális életfeladatuknak megfelelően elsősorban a jövőtervezés témájával bevonható célcsoport.
- *Szűkebb célcsoportok.* Például hátrányos helyzetű fiatalok, beteg gyerekek. Miként a közoktatásban, itt is fontos kérdés az együtt-táboroztatás problematikája.
- Elképzelhetőek más célcsoportok is (felnőttek, apukák, családok, munkanélküliek, óvodás korúak⁴ stb.) azonban a résztvevők profilja alapján azt látjuk, hogy leginkább az ifjúsági korosztályok táboroznak.

Résztvevők kapcsolódása szerinti besorolás

E dimenzió meglehetősen egyszerű.

- *Korábban már létrejött csoportok.* Ez esetben egy régebről, illetve korábbi táborozásról már jórészt egymást ismerő csoportról van szó (pl. osztály, tavalyi hasonló összetételű tábor).

⁴ Bár az ő esetükben erősen vitatható a családról történő ilyen korai leválasztás szándéka.

- *Új közösségek.* Ez esetben a csoport tagjainak nagy része a táborozás során találkozik először vagy ismeri meg a másikat mélyebben.

Az átváltás dimenziója

Ide a táborozás azon dimenzióját soroljuk, amely megmutatja, mennyire szándékoznak a tábor működtetői kiszakítani a résztvevőt a mindennapokból. Mennyire alkot sajátos szabályokat, rituálét, kereteket a táborszervező vagy a tábori résztvevők összessége, illetve mennyiben marad meg a tábor a hétköznapi táborra illesztett szokásainak, viselkedésmódjának, formáinak talaján. „A rituáléknak, a rítusoknak nagyon fontos szerepük van az összetartozás érzésének kialakulásában, a dolgok megkezdésének, lezárásának átérzésében. Igen sokat veszítünk egy tábor hangulatából, ha nem figyelünk oda ezekre a látszólag (a programhoz képest) kevésbé fontos mozzanatokra. [...] A keretmese köré szervezett táborokban [...] egy történetbe, szituációba, korszakba helyezkedünk bele. [...] Ennek talán a legismertebb megnyilvánulásai az indiántáborok, [...] de lehet ez mesetábor, lovagtábor, reneszánsz tábor, lakatlan sziget, olimpiai tábor, az adott év világszinten is fontos eseményéhez kötött tábor stb. Aki már részt vett ilyenben, nyilván egy életre szóló élménynek lehetett a részese. [...] Az itt eljátszott szereplő neve sokakat egy életen át elkísérő becenév marad” [8]. E dimenziót tekintve egy olyan skála vázolható fel, amelynek:

- egyik végén a teljesen hétköznapi előírások,
- a másik végén a lehetőség szerint maximálisan újraalkotott szabályrendszer szerepel.

A tábor ideje szerinti besorolás

E dimenzió is egyszerűnek tűnik:

- nyári táborozások (ezek a leginkább jellemzőek);
- az ettől eltérő időben rendezett táborok (téli táborok, őszi és tavaszi erdei iskolák).

A tábor helye szerinti besorolás

A tábor helye szerint megkülönböztetünk:

- állótáborok;
- mozgó táborok (ez esetben a szálláshely a tábor időtartamán belül változik; itt leginkább a gyalogos, vízi vagy kerékpáros táborok jellemzőek).

Pedagógiailag releváns további dimenziók

Ilyen például a tábor időtartama szerint (pár napostól a több hetesig) vagy a résztvevők száma szerint (pár főtől kétszáz főig) történő besorolás.

Pedagógiailag kevésbé releváns dimenziók

Bár infrastrukturális és szervezetelméleti szempontból fontos, de pedagógiailag talán a fentiéknél kevésbé lényeges szempontokat nem soroltunk be a dimenzióhatesbe. Ilyenek például a szállás minősége (sátor vagy telepített tábor), az étkezés szerinti klasszifikáció (azaz hogy milyen speciális igényeket képes kiszolgálni a tábor), vagy a szervező (iskola, diákönkormányzat, civil szervezet, művelődési intézmény, önkormányzat, egyesület) jellege szerinti besorolás.

Társterületek

A táborpedagógiának mindenképp fontos pedagógiai partnere az élménypedagógia, a környezetpedagógia, az animáció és a szabadidő- és szociálpedagógia.

- A szociálpedagógia és a táborpedagógia közös jellemzője a nyílt tanulási terek alapján történő megközelítés.
- A szabadidőpedagógiával közös a napi, heti és éves szabadidős ciklusokban történő gondolkodás.
- Az élmény- és táborpedagógiában közös a komfortzónától való eltávolodás, az intenzív együttlét mással nem pótolható sajátossága, amikor is nincs „regenerációs időszak” a többi jelenlétől.
- A környezet- és táborpedagógiában elsősorban a természeti, de a társadalmi-gazdasági és technikai környezettel való szimbiotikus viszony a kapocs, hiszen a táborok jórészt az épített fizikai környezeten túl, de legalábbis annak peremén helyezkednek el, s ilyen módon a környezet- és a táborpedagógiának van egyfajta rousseau-i, „vissza a természethez” romantizáló gyökere, elegánsabban fogalmazva ökológiai szemléletű konstruktivista tanulási elképzelése.
- A korszerű, a nagyközösségi totalitásokat hirdető ideológiától mentes táborpedagógia és a non-direktív alapokon álló animáció az egyén mellett a kisközösségeket állítja szemléletének központjába, a társadalom (át)alakulását a közösségek és a társadalmi környezet viszonyában tudja elsődlegesen megragadni. A kisközösségi aktivitás mindkét esetben azt a látens célt hordozza, hogy fellépjen az elidegenedés, a manipuláció, a kirekesztés tendenciáival szemben.

Összességében a táborpedagógia szociálpedagógiai és szabadidő-pedagógiai gyökerű, az animációval és az élmény- és környezetpedagógiával rokon, nyílt végű, non-direktív, szituatív, kisközösségi alapú, tevékenység alapú, laissez-faire, természetközeli, nem teljesítmény-orientált, tanulási jellegű pedagógiai terület.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] Nagy Ádám (2013): Szocializációs közegek, *Replika* 83. szám
- [2] Szabó László Tamás (1999): *A „rejtett tanterv”*, in Meleg Csilla (szerk): Iskola és társadalom II., Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke
- [3] Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*, Budapest: Magvető
- [4] Sackij, Stanyiszlav (1997): *Az első kísérleti állomás* in Trencsényi László (szerk): Korok, gyerekek, nevelők: szöveggyűjtemény, Budapest: Okker Kiadó
- [5] Bodor Tamás (2006): *Táborszervezés, táborvezetés ifjúságsegítőknél és érdeklődőknek*. Szombathely: Megyei Művelődési és Ifjúsági Központ
- [6] Bodor Tamás (2014): A helyi ifjúsági munka és az ifjúsági szolgáltatások tere. In: Nagy Ádám, Bodor Tamás, Domokos Tamás, Schád László: *Ifjúságügy*. Budapest: ISZT Alapítvány
- [7] Dorka Péter (é.n.): *Táborszervezés, vezetés, természetjárás, túrázás*. Letöltés: http://www.jgyph.hu/tamop13e/tananyag_html/tananyag_reki_1/index.html, letöltve: 2019.02.25.
- [8] Mandák Csaba (2010): *Táborok-intézményesült ifjúságsegítői szolgáltatásformák*. In Földi László, Nagy Ádám: *Ifjúságügy, ifjúsági szakma, ifjúsági munka módszertani kézikönyv*. Mobilitás, Új Mandátum, Budapest: Excenter
- [9] Tóth Ákos (2015): *Táborozási ismeretek*, <http://tamop-sport.ttk.pte.hu/tananyagfejlesztes/alternativ-kornyezetben-uzheto->

mozgasformak/taborozasi-ismeretek, letöltve: 2019.02.25.

- [10] Heimann Ilona (2006): A táborozás. In: Heimann Ilona, Lénárd Sándor, Mészáros György, Rapos Nóra, Trencsényi László: *Iskolán kívüli nevelés – A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Bölcsész Konzorcium, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest. Letöltés: <http://mek.nif.hu/05400/05462/05462.pdf>, letöltve: 2019.02.25.

EGY PÉLDA A POPULÁRIS KULTÚRA PEDAGÓGIAI RELEVANCIÁJÁRA

Ádám NAGY¹

ABSTRACT

An example to the educational relevance of popular culture

In this work we try to reflect on the conflict found in today's public education generated by the distance between compulsory readings and the interests of the young. We seek ways of using commonly known popcultural references from books, blockbusters and series as learning materials for the education of the youth. With problems and their analyses we show some examples of using well-known and less popular characters and conflicts by focusing on their core motifs to provoke debates and discussions in the classroom. Some of these are the no-win situations, questions of modern days' democratic systems, the future of nuclear weapons, the overpopulation of the Earth. The reader can get familiar with a certain class using these methods and the evaluation of the class by the students involved.

KEYWORDS: popular culture in schools, blockbusters in education, imaginary worlds in education

BEVEZETÉS

A sci-fi, fantasy gyermekmese, nem való az komoly tudomány közelébe – állíthatja a szkeptikus Olvasó. A képzelt világok – műfajukat tekintve legyenek ezek sci-fik, fantasyk, horrorok vagy akár mesék – nem pusztán fikciók, hanem hasznos segítséget adhatnak mind a közoktatásban, mind a pedagógusképzésben. A közoktatásban tucatnyi történelmi, irodalmi, etikai tantárgyi elem mutatható be, párhuzam demonstrálható egy-egy fantáziavilágbeli példa apropóján, a pedagógusképzésben pedig egyes folyamatok, szerepek, pedagógiai-társadalmi konstrukciók sokkal tisztábban látszanak a fikció letisztult laboratóriumában, mint a hétköznapok sosem modelltisztaságú valóságában. Emellett a fantáziavilágbeli elemzések esetében nem szükséges figyelembe venni a legkülönbözőbb érzékenységeket, tekintettel lenni vélt vagy való érdekekre, partikuláris szempontokra. Más fénytörésben vizsgálhatjuk a szegregáció kérdését egy X-men intézmény fiktív világában, a különböző pedagógusi szerepfelfogások sajátosságait a Roxfort közegében vagy a bullying példáját a Stephen King világban mint a mindnyájunkat közvetlenül érintő, hús-vér valóságban.

Ez a dolgozat a Star Trek fantáziavilágába és ott is egy pár perces jelenethez kalauzol el, amelynek kapcsán igyekszik igazolni, hogy hány helyen használható fel egyetlen fantáziavilág egyetlen kitalált momentuma. Hogy a fanyalgók számára még egy hüledeznivalóra fusson felejtünk el, hogy ezen fantáziavilágokat a gyerekek-fiatalok különösen szívesen fogyasztják, ismertségük jóval magasabb mint egyes magaskulturálisnak tekintett műveknek.

Fantáziavilágok az iskolában

Örömmel nyugtázhathatjuk az olvasási öröm és kanonizált irodalomtanítás konfliktusával kapcsolatos polémiaát ([1] [2] [3] [4]), mert ma már legalább vita tárgya a lektúr-, ponyva-, mai kifejezéssel szórakoztató vagy populáris kultúra, bestsellerek és blockbusterek megjelenése a

¹ Dr. Nagy Ádám habil. PhD. adam@nagydr.hu,

közoktatásban. Bár a vita elsősorban kötelező irodalom köntöst öltött, mi ezt általános kulturális kontextusban értelmezzük.

Egyfelől elhangzanak érvek a klasszikus kultúra védelmében: a popkulturális alkotások beemeléseivel a saját esztétikai teljesítmény lesz áldozat (kevésbé összetett, lektúrszerű, didaktikus felépítés stb.) [4], azaz a populáris kultúra ilyenén iskolába vonása, az azonosulás elvárása miatt leegyszerűsödő alkotások, sokszor már csak pedagógiai és nem irodalmi igényeket elégítenek ki, magyarán egysíkúvá válik az új csendes generáció [5] „domesztikált lázadása” [3 pp. 258]. Így a tradicionális kultúra által produkált alkotások – bár néhol már megkopottak – de még mindig versenytársnélküliek.

A másik érvrendszer szerint megdőlni látszik a tömegkultúra és magaskultúra közötti értékkülönbség-érv, hiszen egyfelől az ismertség mértéke nem az értéktelenség mértéke, másfelől a populáris művek sem egyféle befogadói magatartást tűnnek, többféle értelmezést engednek meg (s vannak klasszikusok is zártabb értelmezési lehetőséggel)². A tantervben bár még nem szerepel a „LLR”, az élethosszig tartó olvasóvá nevelés gondolata, de a young adult, new adult (ya/na) kultúra fogyasztói közösségeket teremt, ami akaratlanul is beszűrődik a tanórára, így helyezve el társadalmi környezetbe az amúgy attól magát függetlennek kikiáltó iskolát. Így a popkultúra alkotásai sem csak passzív befogadót képeznek, lehetőséget teremtenek a nézőpontváltásra, így az empátiára, a gondolkodásra, a vélemények ütköztetésére. A mai blockbusterek hősei sem csak egydimenziósak: Kibe szerelmes az Éhezők Viadala Katniss Everdeenje? Mit is hisz Kirk a Kobayashi-Maru próbáról? Volt-e visszaút és meddig Anakin Skywalkernek? Érthető és elfogadható-e Magneto embergyűlölete?

Magunk neveléskutatóként – bocsássa meg tehát az olvasó, ha akár ismerethiány miatt nem mindenhol használjuk helyesen az irodalomtudományi terminológiát – ahhoz szeretnénk érveket szolgáltatni, hogy valóban vissza kell adni az olvasás, tágabban a befogadás élményét [6] [7], s ennek érdekében nem csak a démonizált populáris kultúrával, de akár magával az Ördöggel: a trashkultúrával is érdemes szövetkezni³. Egyfelől mert a diákok előzetes ismeretei, kapcsolódásai e téren elég erősnek tűnnek, másfelől pedig ez is előkészíthet nehezebben érthető, „magasabb szintű” kulturális befogadást.

Ráadásul a popkult beszivárgása az iskolába nem csak a kötelező irodalom⁴ oldaláról közelíthető meg, hanem olyan helyzetek, problémák, dilemmák kapcsán is, amelyek – egyes tantárgyi vagy azokon túlmutató témák tárgyalásakor – hívhatóak segítségül. Ezek közül mi kifejezetten az – akár olvasott, akár filmen látott – blockbusterek beemeléseinek lehetőségét bemutatva, három az iskolában gyakran előforduló helyzet elemzéséhez, feloldásához hívunk segítségül népszerű irodalmat. Sőt, az alábbiakban kifejezetten ezen blockbusterek egy szegmensére, a sci-fi-k, fantasy-k és horrorok területére, azaz a fantáziavilágokra koncentrálnak: egy meghatározó, egy ismert és egy réteguniverzum lencséjén keresztül.

Rossz alternatívák közötti választás: a Star-Trek Kobayashi Maru próbája

² Egyesek az aluldetermináltság elvét, a többféle értelmezési lehetőséget kötik a magaskultúrához való tartozáshoz [1].

³ Gondoljunk csak Stephen King Az-ára.

⁴ A kötelező olvasmányok célja a szövegek közötti eligazodás támogatása, emellett a társadalom – mint az iskola egyik megrendelője – által bemutatni kívánt társadalomkép és ethosz, de legfőképp mégis csak magának az olvasásnak a megszerettetése és talán némiképp a világról és magunkról szóló kérdések feltevése [2]. A sokszor példaként hozott XIX. században sem az akkor elfogadott klasszikusok generálták az olvasási vágyat – mondják – hanem a korabeli populáris kultúra: a nyomtatott lapokban megjelenő napi sorozat(!), a tárcaregény, amelyről vagy nem vett tudomást az akadémikus irodalomtudomány, vagy ha igen, akkor démonizálta azt [8]. Sőt Voltaire-t az akkori klasszicista kánon nem sorolta valódi irodalomnak, Jókai kalandregényeket írt, sokszor ezek a regények a kor közízlésének feleltek meg és nem az emberi lét alapvető kérdéseit feszegették, s Shakespeare is értelmezhető kora populáris írójának (Arató, 2016).

A Star Trek filmek világa egy, a nem túl távoli jövőben – lényegében a 22-24. században – játszódik, amikor az emberiség már egyetlen hatalmas közösség, amely településeket alapított a világűrben, s kilépett a Föld és a Naprendszer térségéből. A csillaghajók képesek a fénynél gyorsabb sebességre, így az emberiség, majd szövetségesei megkezdték a mélyűr kolonizálását. Erőforrás-típusú problémáik nincsenek, az utópisztikus Star Trek univerzumban gyakorlatilag végtelen mennyiségű élelmiszer, energia és más, ma még szűkös egyéb jószág áll rendelkezésre, olyannyira, hogy a pénz meg is szűnt, s a ma ismert betegségeket is leküzdötték. Az emberiség, de legalábbis a csillagflotta tagjainak célja „különös új világok felfedezése, új életformák, új civilizációk felkutatása, és hogy eljusson oda, ahová még ember nem merészkedett”⁵. A Star Trek Univerzumot 13 film, valamint 6 befejezett és 1 futó sorozat 750 epizódja fémjelzi.

A Kobayashi Maru talán a legismertebb Star Trek motívum⁶. Az ún. semleges zónából – amely a Föderáció és a Klingon Birodalom közötti demilitarizált terület – segélyhívás érkezik a Kobayashi Maru szállítóhajóról. A szállítón 81 fős személyzet és 300 főnyi utas tartózkodik. A hajó szerkezeti integritása vészesen csökken, a létfenntartáshoz és a sebességváltáshoz szükséges energia szökik. Segítség nélkül a helyzetből a hajón lévők számára nincs kiút.

Csillagflotta hajójával belépni a semleges zónába egyértelműen a Birodalom és a Föderáció egyezményének felrúgását jelenti, ráadásul, ahogy ez megtörténik, a láthatatlanná tevő álcázásból kilép három klingon csataűrhajó, amely komoly túlerőt jelent az egy csillagflotta-hajóval szemben. Feláldozza-e magát és legénységét a teszten résztvevő? Sorsára hagyja-e a Kobayashi Marut? Megpróbálja-e megmenteni ezzel mindkettő veszét okozva? A helyzetet nem lehet megnyerni, a problémának nincs jó megoldása, úgynevezett „no win” helyzet.

Egyes elemzők mellett érvelnek, hogy maga a teszt a tulajdonképpeni csalás, hiszen a szándékosan megoldhatatlanná tett feladat nem lehet korrekt. A nem korrekt szabályokat megtörő megoldás pedig nem lehet csalás. A csalás ugyanis nem fair előnyszerzés, ez esetben azonban épp a feladat fairebbé tételére került sor, amely a csalás ellentéte. Persze a legendás Kirk kapitány mégis megoldja a parancsnoki vizsga részekénti tesztet, mégpedig átprogramozza a tesztelő számítógépben a feltételrendszert, hogy minden élet megóvható legyen⁷, ezzel a szimulációt megfejthetővé téve. Ugyanakkor ez így már egy másik tesztté vált: Kirk azt hitte, hogy a teszt azt méri, hogy az adott körülmények között sikerül-e megmenteni mindenkit. Ennek alapján úgy gondolta, hogy a körülmények tisztességtelenek (mivel nem volt mód mindenki evakuálására), ezért megváltoztatta őket. Sajátos, hogy épp ezzel bizonyította, hogy nem érti a Kobayashi Maru lényegét. Valójában a Kobayashi Maru arról szól, hogy kiderüljön, miként reagál a kadét, amikor világossá válik, hogy nem tud mindenkit megoltalmazni. A teszt a veszteségelfogadást vizsgálta, amely nem működhetett volna, ha a kadét tudja előre, hogy épp ez a vizsgálat tárgya, vagy ha mindenki megmenthető lett volna. A Kobayashi Maru⁸ igazi próbája nem arról szól, hogyan reagál valaki a szimulátorban, hanem arról, hogy utána mit tesz a veszteségfeldolgozással.

A no win foratókönyvek vagy vesztes-vesztes helyzetek általában azok, amikor rossz és rosszabb alternatívák közül lehet csak választani. Ezekben a helyzetekben az embernek van ugyan választása, de bármelyik alternatíva melletti döntés nem eredményez a döntést követő-

⁵ A Star Trek: The Next Generation sorozat főcíme mellett elhangzó felvezető szöveg.

⁶ A teszt első előfordulása a második mozifilm (The Wrath of Khan) első jelenete, Saavik kadét vizsgálja, aki megpróbálja megmenteni a Kobayashi Maru nevű teherhajót, de a klingonok megtámadják és a szimulációban „elpusztítják” az Enterprise-t.

⁷ Az új mozifilmben (2009), Kirk harmadszorra nemcsak hogy megoldhatóvá teszi a feladatot, hanem egyenesen triviálissá: nincs megoldandó feladat, mert a klingon pajzsok nem működnek, így a csatahajók védtelenné válnak. Kirk mindenképpen győzelemre ítéltetett, amiért a rajongóktól erős kritikát is kapott az alkotógárda.

⁸ A Kobayashi Maru többször megjelenik a filmes kánonon túl is. Van olyan könyv, aminek Kobayashi Maru a címe, jelen van videójátékokban (Star Trek: Starfleet Academy, Star Trek: Klingon Academy, Star Trek Online).

en jobb helyzetet. Ha valaki sonkás szendvics és hamburger között választhat ebédre, de vegetáriánus, akkor ez számára nem eredményezhet jó kimenetet. Emiatt sokszor olyan helyzetben rekedünk, amelyből nincs kiút, vagy legalábbis így véljük. A no win helyzetek előfordulhatnak bármilyen kontextusban: személyek között, szervezeti szinten vagy akár országok viszonyában. Ugye, hogy érvényes kérdéseket feszeget a szituáció?

Történelem

Az egyik leghíresebb „győztesként is vesztes” helyzet az ún. pirrhuszi győzelem, amely olyan győztes csatát jelent, amely felér egy vereséggel. A kifejezés I. Pürrhosz (ie 318-272) királyra utal, akit Nagy Sándorhoz hasonlítottak hadvezéri tehetségben és aki a rómaiakkal vívott győztesnek tűnő, de a katonái többségének veszét okozó csatát követően így kiáltott fel „Még egy ilyen győzelem, és nem marad több katonám”.

Ilyen helyzetbe kerül Homérosz Odüsszeusza is, akinek Szkülla és Kharübdisz között kell elhajóznia. A ténylegesen Olaszország és Szicília közötti messzinai sziklák az ókori mitológia szerint szörnyek voltak: Kharübdisz Posszeidon és Gaia nimfa leánya, akit Zeusz változtatta szörnyé egy ellopott marha miatt. Kharübdisz azóta örvényként naponta háromszor beszívja, majd kizúdíttja a vizet, ezzel elnyelve akár egész hajókat. Szkülla, Porkhüsz lánya volt, akibe Glaukosz tengeristen viszonzatlanul beleszeretett. A tengeristen Kirkéhez fordult, de az féltékenységéből megmérgezte a vizet, ahol Szkülla fürdött, és amikor a nimfa belemerült, ágyékából kutyafejek nőttek ki.

Ha a hajósok el akarták kerülni az egyik szörnyet, kénytelenek voltak a másikhoz közelebb hajózni. Odüsszeusz végül a két rossz közül a kisebbet választja, Szkülla közelében hajózik, ahol hat társa vész el, de a hajó a legénységgel túléli a veszedelmet.

Ilyen nem nyerhető helyzet volt a középkorban a boszorkányvád is, illetve az ennek eredményeképp az ártatlanságot vizsgáló vízpróba. Ha az elítélt úszik a vízen, azzal az ördöggel való szövetségét bizonyítja – hiszen az emberi test lesüllyed – tehát boszorkány, ha lesüllyed, ugyan bizonyítja ártatlanságát, de megfullad.

A nem nyerhető szituációk speciális fajtája az ún. „Morton dilemma” helyzet, amelyben az ellentmondásos megfigyelések ugyanarra a következtetésre vezetnek. A helyzet eredetileg John Morton XV. század végi Canterbury érsek nevéhez fűződik, akinek adóbevételekre volt szüksége, ezért így gondolkodott: a szerényen élő emberek szerény életmódjukkal pénzt takarítanak meg, így van pénzük, tehát adót kell fizetniük; miközben a fényűzően élő emberek nyilvánvalóan gazdagok, így van pénzük, tehát nyugodtan adózhatnak. Persze míg esetünkben az egyik megfigyelés valós (a gazdagoknak van pénzük) a másik szintisza spekuláció. Más esetekben aztán egyik megfigyelés sem alátámasztható: a bűnelkövetők nyilvánvalóan idegesek, hiszen büntudatuk van, de a bűnelkövetők készülnek a bűnükre, így elrejtik büntudatukat, azaz nyugodtan viselkednek. Gondoljunk csak a Tanúra: az a gyanús, aki nem gyanús.

De tulajdonképpen pirrhuszi győzelem Nagy-Britannia második világháborút követő helyzete is, ahol ugyan az ország a győztesek oldalán állt, de nem volt képes megőrizni gyarmatbirodalmát és ezzel nagyhatalmi státuszát.

Sokszor ilyennek érzik a választók a pártok vagy jelöltek versenyét: ilyen lehetett a 2016-os amerikai elnökválasztás, ahol mindkét jelölt, a demokrata Hillary Clinton és a republikánus Donald Trump is több mint 60%-os elégedetlenségi mutatót tudhatott magáénak. Ezért helyezte kampánya középpontjába a zöldpárti jelölt, Jill Stein kampányszlogenként a „ne szavazz a kisebb rosszra, küzdj a nagyobb jóért” mottót. A kisebb rossz választása szituáció jellemezte a 2002-es francia elnökválasztást is, amelynek második fordulójába a két legesélyesebb jelölt Jacques Chirac a jobboldali Köztársaság Párt és a szélsőjobboldali Nemzeti Frontos Jean-Marie Le Pen került. Jól érzékeltette a választás lehetőségét egy graffiti: válaszd a csalót, ne a fasisztát!⁹ Végül Chirac⁹ nyerte az elnökválasztást a szavazatok 82%-ával.

Irodalom

No win helyzetben van Cid, Corneille főhőse is [9], akinek egy apjának adott pofon miatt kell elégtételt vennie kedvese apján. Cid vagy bosszút áll szerelme, Ciméne apján, így elveszti kedvese kezét, vagy lemond a bosszúról, s elveszíti becsületét. A helyzetet – amelyet később corneilli dilemmának neveztek – a szerző így érzékelteti:

*„Kedvesemhez csakúgy hűség köt, mint apámhoz,
Ha bosszút esküszöm, meggyűlöl és elátkoz;
és megvetése sújt, ha tétlen maradok.
Így hát hűtlen leszek hozzá, szívem reménye,
Vagy méltatlan kezére” [10]*

Megoldhatatlanságában a Kobayashi Maru hasonló a második világháború vége felé játszódó 22-es csapdája (eredetileg Catch-22) regényben felállított alaptétellel. Az egyetlen módja annak, hogy az amerikai légierő tagja, Yossarian elmeneküljön a további repülési küldetésekből (amelyek száma folyamatosan emelkedik), az ún. 22-es protokoll. Ez kimondja, hogy a további harci kötelességből való kilépéshez a kérelmezőnek két kritériumot kell teljesítenie: örülnie kell lennie és kérnie kell a mentesítést. De aki a mentesítést kéri, az a kifordult katonai logika szerint nem örült, hiszen racionális cselekvő, ezért a harctér tulajdonképpen sehogy nem hagyható el. A háborús dráma – amelyben német katona elő sem fordul – fő eleme, hogy a főhős Yossarian túlélésének legnagyobb gátja a háborút saját karrierje építésének apropójaként megélő felettese. S miután a háború a legörültebb, leglogikátlanabb, legabszurdabb dolog, így ebben a világban minden csak abszurd módon működhet: a szabályok önálló életre kelnek és eredeti céljukkal ellenétesen irányítják az egyén által irányíthatatlan életet. Az abszurdon belül mindenki az abszurd előfeltevéseknek megfelelően – azaz belül logikusan, kívülről nézve mégis logikátlanul – cselekszik. A helyzetből csak úgy lehet menekülni, ha valaki beáll ezen csapdát kiötlők közé, illetőleg elfogadja abszurd logikájukat. Csak azok boldogulnak, akik maguk is elfogadják az örületet.

De ha a fegyverkezési versenyre gondolunk, tulajdonképpen ott is egy no win helyzetet találunk. Ha nem tör ki a háború, felesleges erőforrásokat köt le a fejlesztés, ha meg igen, az atomháborúnak – több mint 70 éve tudjuk – nincs nyertese.

Etika

A kisebb rossz választása esetén nem lépünk ki a szituáció szabályaiból. Ez esetben két negatív kimenetelű dolog közül kell döntenünk. A helyzet felrúgása esetén azonban tulajdonképpen nem fogadjuk el a helyzetbeli szabályokat, újraalkotjuk a szituációt. Ez sokszor az épp uralkodó erkölcsi, társadalmi stb. szabályok áthágásával is jár, s a félelem, a kötelességtudat

⁹ Chiracnak azért kell bíróság elé állnia, mert korábban, párizsi polgármesterként, nem létező tanácsadói állásokhoz segítette közeli támogatóit.

vagy más íratlan törvény korlátokat szabnak a cselekvésnek¹⁰. Kit dobnánk ki egy túlsúlyos léghajóból? A coach-ok kedvelt példája épp egy no win helyzetbeli szorongást hivatott kezelni.

Az üzleti elméletek szakértői szerint a Kobayashi Maru a példa arra, hogy a sikeres stratégiában újra kell definiálni az alapvetéseket és szabályokat, nem pedig az adott külső kényszer szerint kell abban részt venni (lásd: az Apple példáját a zenelejátszókkal) [11]. Fontos megkérdőjelezni, hogy egy helyzet valóban rögzített szabályokat tartalmaz-e vagy újragondolható: amikor két rossz választási lehetőséggel szembesülünk, található-e pótlólagos harmadik, negyedik, vagy még további lehetséges megoldás, ami kevésbé nyilvánvaló, de jobb kimeneti esélyeket ad. A köznyelv úgy fogalmazza: *Kérjük, akik szerint lehetetlen, adjanak helyet azoknak, akik már csinálják!*"

Egy tanóra tanulságai

2018. tavaszán lehetőséget kaptunk az egyik vezető budapesti gimnázium kilencedik évfolyamos osztályfőnöki óráján való részvételre, bemutatandó a Kobayashi Maru próbát, illetve az ezzel kapcsolatos tananyagbeli háttérrel, erkölcsi dilemmákat, valamint hogy elbeszélgesünk a diákok véleményéről, kapcsolódásairól, való világbeli példáiról. A fent leírt példákon túl volt szó a Dollárárverés és a Fogolydilemma játszmákról, mint nem nyerhető helyzetekről, illetve a kisebbik rossz választása (pl. Odüsszeusz Szkülla választása) vs. átparaméterezés (vs.: Kirk kapitány döntése a 2009-es mozifilmben) dilemmájáról, lehetőségeiről és a valóshoz való kapcsolódásról. A műhelybeszélgetésen a 27 diákon túl a műhelyvezető az osztályfőnök és egy megfigyelő is részt vett.

A diákok tetszéssel, de csekély interakciós készséggel fogadták az órai műhelyfoglalkozást. A résztvevő 27 tanuló a műhelyvezetőt – annak távollétében – ötfokú lineáris skálán 4,52-re „osztályozta” (15db. 5-ös, 11db. 4-es, 1db. 3-as), a saját teljesítményüket azonban csupán 2,33-ra (12db. 3-as, 13db. 2-es, 1db. 1-es, 1 nem szavazott). A teremben helyet foglaló megfigyelő megerősítette a fent leírtak valóságtartalmát, s hasonló tapasztalatról számolt be a műhelyvezető (alacsony reflektáltság, kevés kommunikáció, lanya interakciók) is. Dilemmaként – amelyet a tanulók osztályfőnöke vetett fel – az is megjelent, hogy az egyébként általa, a megfigyelő és a tanulók által is izgalmasnak ítélt helyzet kapcsán a gyerekek vajon csak rossz napot fogtak ki, nem kerültek éppen közös hullámhosszra a műhelyvezetővel, vagy önmagukban is nagyon szorongtak. Mindazonáltal a tanulók elismerése a tartalom iránt arra enged következtetni, hogy érdemes ezen az úton elindulni.

ÖSSZEGZÉS: nem helyett, mellett

A képzelt világok – műfajukat tekintve legyenek ezek sci-fik, fantasyk, horrorok vagy akár mesék – iskolai értelemben nem pusztán fikciók. Más fénytörésben vizsgálhatjuk a demokrácia alapvetéseit a Star Wars fiktív világában vagy a nem nyerhető helyzeteket a Star Trekben, mint a mindnyájunkat közvetlenül érintő, hús-vér valóságban.

Odüsszeusz valójában Szkülla és Kharübdisz között épp olyan no win helyzetben van, mint a Star Trek Kirk-je a Kobayashi Maru próbán. Indiana Jones tulajdonképpen a világvallásokba vezet be (a frigidálával a zsidó hagyomány, a Temple of Doom-mal a keleti egyházak, a Last Crusade pedig a keresztény tradíció jelenik meg). De említhetnénk itt a kortárs csoport szerepét tekintve a Maze Runner, vagy a Beavatott szériákat (vs. Két évi vakáció vagy A legyek ura), Harry Potter példáján a bullyingot vagy a xenofóbiát-rasszizmust, s a sor hosszan folytatható.

¹⁰ Ilyenkor fontos lehet megérteni, hogy a szorongást vagy a félelem forrását maga a szituáció okozza.

Nem akarjuk sem Odüsszeuszt száműzni, sem a Bibliát lecserélni Indi kalapjára. Pusztán azt állítjuk, hogy a populáris kultúra, szűkebben a fantáziavilágok alkotásaiban, legalább úgy, mint a klasszikusokban, a világgal és magunkkal kapcsolatos dilemmák – ha néha eltérő formában is, de – megtalálhatóak. Sőt ezek a „*legfontosabb emberi dilemmák örökösök és megoldatlanok, és megnyugodhatunk: egy ideig nem is lesznek megoldva. ismerjük fel, hogy a mai kulturális termékek, élükön a filmiparral, és különösen a sorozatokkal, hasonló, sőt sokszor mélyebb és sűrűbb formában tárgyalják a hősiesség, hűség, szeretet, barátság, hatalom és szerénység kérdéseit*” [12].

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] Arató László (2016): Védőbeszéd a ponyvairodalom mellett, *Könyv és nevelés*, 2. szám
- [2] Fenyő D. György (2017): *A kötelező olvasmányok problémaköre*, in Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton, Szekeres Nikoletta (szerk.): *Mesebeszéd, a gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, Budapest: Fialat Írók Szövetsége
- [3] Lovász Andrea (2015): Ember a gépből, avagy galaktikus útikalauz megfáradt gyerekkönyvolvasóknak (Lakatos István: Óraverzsum — Tisztítótűz. Magvető, 2014), *Műút*, 49. szám, <http://www.muut.hu/?p=11753>, letöltve: 2018. 06. 11.
- [4] Mészáros Márton (2017): *Young adultként olvasni, a Holtverseny példája*, in Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton, Szekeres Nikoletta (szerk.): *Mesebeszéd, a gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, Budapest: Fialat Írók Szövetsége
- [5] Székely Levente (2014): Az új csendes generáció, in Nagy Ádám – Székely Levente: *Másodkézből – Magyar Ifjúság 2012*, Budapest: ISZT Alapítvány – Kutatópont
- [6] Gombos Péter – Hevérné Kanyó Andrea – Kiss Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje, *Új Pedagógiai Szemle*, 1-2. szám <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-netgeneracio-olvasasi-attitudje>, letöltve: 2018. 06. 11.
- [7] Gombos Péter (2015): Még egyszer a digitális bennszülöttek olvasási szokásairól, *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8 szám, <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/meg-egyszer-a-digitalis-bennszulottek-olvasasi-szokasairol>, letöltve: 2018. 06. 11.
- [8] Pásztor-Csöregei Andrea – Pompor Zoltán (2015): *Az olvasóvá nevelés hazai és nemzetközi jó gyakorlatai*, in Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton, Szekeres Nikoletta (szerk.): *Mesebeszéd, a gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, Budapest: Fialat Írók Szövetsége
- [9] Haller József (2007): Cid laboratóriumi modellje – abnormális agresszió: a történelemtől a neurobiológiáig. *Magyar Tudomány*, Vol. 167/No. 2, 159–164.
- [10] Corneille, Pierre (1995): *Cid*. Budapest: Interpopulart Könyvkiadó
- [11] Kobayashi Maru. Wikipedia, https://en.wikipedia.org/wiki/Kobayashi_Maru, letöltve: 2017.09.11.
- [12] Eperjesi Gergely (2018): *Popcorn vs. nem popcorn, a Nevelj Jedit! című. könyv bemutatójára*, kézirat

PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA AKO NÁSTROJ HODNOTENIA STREDOŠKOLÁKOV V EKONOMICKÝCH PREDMETOCH

Jaromír NOVÁK¹

ABSTRACT

Case studies are usually used in order to activate pupils in economic education and to help them develop their abilities and skills necessary to analyse practical problems, based on the acquired knowledge in the particular school subject. Didactic theory typically considers this method as a motivational tool showing pupils how they can apply the knowledge learnt in the previous lessons in situations from economic practice. The article analyses to what extent a suitably formulated case study can help teachers to evaluate and assess pupils and their achievements. We point out that a case study can be even more appropriate to assess pupils with respect to most of the assessment criteria set by the relevant ministry regulation for secondary school pupils assessment in economic subjects than common types oral or written examinations.

KEYWORDS: Case study; evaluation; assessment; economic subjects; secondary schools.

ÚVOD

Klasifikácia žiakov v tradičnom školskom prostredí je založená na ústnom a písomnom skúšaní, ktoré sa zameriavajú najmä na preverovanie a hodnotenie osvojených vedomostí a zručností žiakov. Tie sú však len jedným z množstva kritérií, ktoré by učitelia mali pri klasifikácii žiakov brať do úvahy. V článku preto skúmame, či riešenie prípadových štúdií žiakmi na hodinách môže učiteľovi ako pozorovateľovi celého procesu priniesť informácie využiteľné na zhodnotenie niektorých ďalších hodnotiacich kritérií, ktoré by mali ovplyvniť výsledné známky žiakov v odborných ekonomických predmetoch.

HODNOTENIE ŽIAKOV SŠ V EKONOMICKÝCH PREDMETOCH

Hodnotenie žiakov je dôležitou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu na stredných školách, ktorá významne ovplyvňuje jeho celkovú kvalitu. Malo by sa odvíjať predovšetkým od stanovených vyučovacích cieľov tak, aby použité metódy hodnotenia vrátane hodnoteného obsahu vhodne nadväzovali na tieto ciele a boli tiež v súlade s vyučovacími metódami, pomocou ktorých boli dané ciele na hodinách postupne dosahované. [1] Preto je potrebné premyslieť si spôsob hodnotenia dôkladne už pri prvotnom plánovaní výučby jednotlivých tematických celkov a tém.

Hodnotenie žiakov spolu s ich nadväzujúcou klasifikáciou plní na stredných školách viaceré dôležité funkcie: [2]

1. kontrolnú (diagnostickú) funkciu – napr. porovnáva skutočný stav vedomostí, zručností a návykov žiakov s ich plánovanou úrovňou, pričom nielen kontroluje mieru splnenia vyučovacích cieľov, ale aj analyzuje príčiny prípadného neúspechu žiakov,
2. výchovnú a motivačnú funkciu – usmerňuje ďalší rozvoj žiakov na základe príslušných zistení, ovplyvňuje sebavnímanie žiakov a ciele, ktoré si kladú,

¹ Ing. Jaromír Novák, PhD., Katedra pedagogiky, Národohospodárska fakulta, Ekonomická univerzita v Bratislave, e-mail: jaromir.novak@euba.sk

3. prognostickú funkciu – určuje perspektívy žiakov (čo môžu v budúcnosti dosiahnuť a za akých predpokladov),
4. informačnú funkciu – dokumentuje dosiahnuté výsledky žiakov a má veľký význam nielen pre učiteľa a jeho žiakov, ale napríklad aj pre ich rodičov a pod.,
5. didaktickú funkciu – spočíva najmä v spätnoväzbovom význame hodnotenia žiakov pre pokračovanie vyučovacieho procesu v danom predmete atď.

J. Slavík k nim pridáva aj tzv. konatívnu funkciu, keďže výsledky hodnotenia žiakov podnecujú k aktívnemu dosahovaniu alebo udržiavaniu hodnôt a pod. [3]

Hodnotenie žiakov sa na bežných stredných školách premieta do ich klasifikácie, ktorá môže výrazne ovplyvniť celkový postoj žiakov k jednotlivým predmetom. Klasifikačné údaje preto predstavujú pedagogicky aj psychologicky významnú informáciu o žiakovi, čím sa podieľajú na jeho sebahodnotení. Učiteľ by pri tejto činnosti nemal byť príliš mierny, pretože takýto prístup znižuje diferencovanosť hodnotenia a často vedie k lacnému uspokojeniu žiakov aj učiteľa. Zároveň by nemal byť ani prehnane prísny, keďže viaceré výskumy preukázali vzťah medzi úspešnosťou reprezentovanou napríklad školskou známku a motiváciou žiakov, ktorá sa tak pri prehnane prísnom klasifikovaní výrazne znižuje. [4]

V podmienkach Slovenskej republiky v snahe čo najviac zjednotiť prístup učiteľov k hodnoteniu a klasifikácii žiakov na jednotlivých školách v závislosti od charakteru predmetov a v nich preberaného učiva usmerňuje Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR túto oblasť svojimi metodickými pokynmi. Pre hodnotenie a klasifikáciu žiakov stredných škôl je aktuálne v platnosti Metodický pokyn MŠVVaŠ SR č. 21/2011 na hodnotenie a klasifikáciu žiakov stredných škôl. Pre odborné ekonomické predmety sú relevantné najmä ustanovenia článkov 17 a 18 tohto metodického pokynu, ktoré v prvom rade definujú kritériá hodnotenia žiakov v odborných predmetoch osobitne pre predmety teoretického vyučovania a osobitne pre predmety praktického vyučovania a následne definujú tiež spôsob klasifikácie výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov v týchto predmetoch v závislosti od týchto kritérií.

Pri klasifikácii výsledkov v odborných ekonomických predmetoch v rámci teoretického vyučovania treba hodnotiť najmä tieto aspekty: [5]

- a) celistvosť, presnosť a trvácnosť osvojenia požadovaných poznatkov, faktov, pojmov, definícií, zákonitostí a vzťahov a schopnosť vyjadriť ich,
- b) kvalitu a rozsah získaných zručností vykonávať požadované intelektuálne a motorické činnosti,
- c) schopnosť uplatňovať osvojené poznatky a zručnosti pri riešení teoretických a praktických úloh, pri výklade a hodnotení spoločenských a prírodných javov a zákonitostí,
- d) schopnosť využívať a zovšeobecňovať skúsenosti a poznatky získané pri praktických činnostiach,
- e) kvalitu myslenia, predovšetkým jeho logickosť, samostatnosť a tvorivosť,
- f) aktivitu v prístupe k činnostiam, záujem o ne a vzťah k nim,
- g) dodržiavanie stanovených termínov,
- h) presnosť, výstižnosť a odbornú a jazykovú správnosť ústneho, písomného a grafického prejavu,
- i) kvalitu výsledkov činnosti,
- j) osvojenie účinných metód samostatného štúdia.

Predmety praktického vyučovania majú charakter praktickej činnosti, ktorá sa vykonáva napríklad vo forme odborného výcviku, odbornej praxe, praktických cvičení a i. Pri klasifikácii výsledkov v týchto predmetoch sa hodnotí najmä: [5]

- a) vzťah k práci a k praktickým činnostiam,
- b) osvojenie praktických zručností a návykov, zvládnutie účelných spôsobov práce,

- c) schopnosť spolupracovať pri riešení úloh,
- d) využitie získaných teoretických vedomostí v praktických činnostiach,
- e) aktivita, samostatnosť, tvorivosť, iniciatíva v praktických činnostiach, talent,
- f) kvalita výsledkov činností,
- g) organizácia vlastnej práce a pracoviska, udržiavanie poriadku na pracovisku,
- h) dodržiavanie predpisov o bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci, ochrane pred požiarom a starostlivosť o životné prostredie,
- i) dodržiavanie stanovených termínov,
- j) hospodárne využívanie surovín, materiálov, energie, prekonávanie prekážok v práci,
- k) obsluha a údržba výrobných alebo laboratórnych zariadení a pomôcok, nástrojov, náradia a meradiel.

Pri praktickom vyučovaní sú žiaci už z jeho podstaty neustále uvádzaní do problematiky prostredníctvom konkrétnych situácií z bežnej hospodárskej praxe. Situačná metóda tak je často integrálnou súčasťou vyučovacieho procesu v týchto predmetoch. Preto sa v ďalšom texte zameriame na možnosti využitia prípadových štúdií (situačnej metódy) v predmetoch v rámci teoretického vyučovania.

PRÍPADOVÉ ŠTÚDIE V ODBORNÝCH EKONOMICKÝCH PREDMETOCH

Ekonomická realita sa vzhľadom na jej komplexnosť len ťažko uchopuje v rámci učiva vo forme jednoduchých poučiek, definícií či členení. S cieľom prepojiť často príliš abstraktnú a všeobecnú ekonomickú teóriu jednotlivých tematických celkov a tým s jej hmatateľnými prejavmi v hospodárskej praxi by učitelia radi siahli po názorných ukázkach preberaných javov. Na rozdiel od iných skupín predmetov (napr. prírodovedné, technické a i.) je to v ekonomickom vzdelávaní takmer nemožné urobiť využitím priamej názornosti. Preto učitelia prichádzajú aspoň s rôznymi modelmi, schémami či inými pedagogickými kresbami na priblíženie tých javov, ktoré možno v triede znázorniť aspoň touto formou. Lenže v mnohých prípadoch ide o situácie, kde sa dajú len ťažko identifikovať jasné väzby a vzťahy, pretože sú nejednoznačné, závisia od názoru, postoja či motívov správania ekonomických subjektov a pod. Preto sa práve v ekonomickom vzdelávaní javí ako vhodný metodický doplnok vyučovania pri mnohých témach využívanie prípadových štúdií.

Prípadová štúdia vo vyučovacom procese opisuje určitú situáciu alebo prípad, ktoré sa týkajú preberaného učiva. Jej súčasťou je zvyčajne niekoľko úloh, ktoré majú žiakov motivovať k riešeniu nastolených problémov. Tie sú koncipované prevažne tak, aby nemali jednoznačné riešenia a viedli žiakov skôr k rozvoju divergentného myslenia a vzájomnej diskusii. Tento aspekt zvyrazňujú tí autori, ktorí prípadové štúdie radia k tzv. participatívnym vyučovacím metódam. [6] Výstupom riešenia prípadovej štúdie zväčša nie sú jednoznačné odpovede na nastolené otázky, ale len diskusia o možnostiach riešenia a ich spoločné zhodnotenie.

Dobrá prípadová štúdia by mala žiakom predostrieť zaujímavý a relatívne aktuálny príbeh, ktorý je relevantný vo vzťahu k cieľom vyučovacieho procesu. Mala by umožniť empatiu s hlavnými postavami príbehu a provokovať pre žiakov zrozumiteľný a z hľadiska možnosti jeho riešenia primeraný konflikt, ktorý by mal byť zárukou ich motivácie aktívne participovať na priebehu výučby. Dôležité je, aby text prípadovej štúdie nebol príliš dlhý a aby jej zameranie umožňovalo zovšeobecnenie vo vzťahu k cieľom a obsahu výučby. Z hľadiska práce učiteľa je preto dôležitá voľba témy prípadovej štúdie, ktorá je v súlade s vyučovacími cieľmi a je primeraná úrovni cieľovej skupiny žiakov. [7]

Podstata tejto metódy spočíva v tom, že žiaci dostanú opis určitej situácie alebo prípadu z niektorej časti preberaného učiva (napr. výroby, obchodu, financií, medziludských vzťahov a i.). Žiaci by mali byť schopní danú situáciu sami analyzovať, zhodnotiť a vytvoriť si názor na jej možné riešenia, ich výhody a nevýhody. Spoločne ich potom môžu prediskuto-

vať, pričom sa môžu navyše naučiť správne a presvedčivo argumentovať, rozvíjajú si zručnosti asertívnej komunikácie, persúázie a pod. [8]

Po preštudovaní obsahu prípadu by žiaci mali dostať chvíľu času na to, aby mohli klásť otázky, ktorými by potrebovali spresniť situáciu. Učiteľ by však na ne mal odpovedať iba vtedy, keď sú dané informácie naozaj dôležité na riešenie zadaných úloh, aby žiakov nezahltil príliš veľkým množstvom údajov. Následný postup riešenia prípadovej štúdie žiakmi závisí od toho, aké sú ciele jej využitia z didaktického hľadiska.

Keď si žiaci na základe pokynov, resp. usmernení učiteľa preštudujú zadané, príp. samostatne dodatočne získané materiály k prípadovej štúdii, malo by prísť k prezentovaniu ich názorov na nastolené otázky a diskusii o nich. Dôležité je, aby učiteľ diskusiu usmerňoval tak, aby viedla k požadovaným zovšeobecneniam. [9] Žiaci môžu následne pokračovať v riešení prípadu metódou hrania rolí, príp. inými metódami. [10] Prípadovú štúdiu možno veľmi vhodne a jednoducho prepojiť napríklad s projektovým vyučovaním.

Pri hľadaní tém vhodných na kombináciu prípadových štúdií s následným riešením projektov žiakmi možno odporučiť na zváženie najmä tieto aspekty: [11]

- relatívne širší záber, príp. až medzipredmetový charakter učiva danej tematiky,
- možnosť sformulovať k danej téme príbeh so zaujímavou zápletkou a určitým konfliktom,
- možnosť identifikovať pre danú oblasť problémy a úlohy s nie vždy jednoznačným riešením,
- možné prepojenie teoretických poznatkov z ekonomických vied s aktuálnym dianím v hospodárskej praxi,
- primeranosť súvisiacich problémov a možných úloh vedomostiam a schopnostiam žiakov,
- zaujímavá problematika z pohľadu žiakov strednej školy a pod.

OSOBITOSTI VYUŽITIA PRÍPADOVEJ ŠTÚDIE PRI HODNOTENÍ ŽIAKOV

Prípadová štúdia sa najčastejšie využíva na ilustráciu situácií, ktoré sa v hospodárskej praxi vyskytujú a súvisia s preberaným učivom. Ich funkcia v takom prípade je najmä poukázať na prepojenie vysvetlených teoretických poznatkov s praxou, čo prispieva nielen k rozvoju ekonomického myslenia žiakov, ale tiež pôsobí motivačne v smere zvyšovania ďalšieho záujmu žiakov o nadväzujúce učivo v predmete. Využitie prípadových štúdií sa preto z didaktického hľadiska najčastejšie viaže na precvičovanie prebratého učiva s cieľom naučiť žiakov aplikovať nové učivo v praktických situáciách, prepájať ho so skôr osvojenými poznatkami či dokonca s učivom z iných predmetov a pod. Žiaci sa učia nastolenú situáciu nielen analyzovať, ale aj hodnotiť, čo navyše prispieva k syntéze a systematizácii ich doterajších vedomostí. Využitie prípadových štúdií ako expozičnej a fixačnej vyučovacej metódy preto celi najmä na vyššie úrovne kognitívnych cieľov podľa všeobecne uznávanej Bloomovej taxonómie.

Otázkou ostáva, či možno prípadovú štúdiu využiť aj ako vyučovaciu metódu zameranú na hodnotenie a klasifikáciu žiakov. Odpoveď na túto otázku treba hľadať v kritériách, ktoré by učitelia mali brať do úvahy pri svojom rozhodovaní o klasifikácii jednotlivých žiakov. Tie v odborných ekonomických predmetoch na slovenských školách vyplývajú z metodického pokynu, ktorý sme analyzovali v prvej časti príspevku. Pri ich porovnaní s podstatou a cieľmi využitia prípadových štúdií, ktoré sme charakterizovali v druhej časti príspevku, možno skonštatovať, že prípadové štúdie nie sú vhodným nástrojom hodnotenia samotných vedomostí žiakov. Celistvosť, presnosť a trvácnosť osvojenia požadovaných poznatkov, faktov, pojmov, definícií, zákonitostí a vzťahov a schopnosť vyjadriť ich sa najefektívnejšie zhodnotia didaktickými testami, prípadne inými formami písomného, resp. ústneho skúšania žiakov.

Pri ďalších kritériách však môže riešenie prípadových štúdií učiteľovi výrazne pomôcť s hodnotením úrovne ich dosiahnutia žiakmi. Napríklad **schopnosť uplatňovať osvojené poznatky a zručnosti pri riešení teoretických a praktických úloh, pri výklade a hodnotení spoločenských javov a zákonitostí, či schopnosť využívať a zovšeobecňovať skúsenosti a poznatky získané pri praktických činnostiach** sa pri riešení prípadových štúdií prejavujú oveľa zreteľnejšie ako pri bežnom písomnom alebo ústnom skúšaní žiakov. Ak teda učiteľ zostaví prípadovú štúdiu s cieľom hodnotiť uvedené schopnosti žiakov, prispôbi tomu úlohy formulované v závere prípadovej štúdie a dôsledne sa pripraví na rolu hodnotiteľa daných schopností (napr. vhodne predpripravenými hodnotiacimi/záznamovými hárkami, do ktorých si môže robiť ciele poznámky o výkone jednotlivých žiakov počas riešenia prípadovej štúdie), môže mu táto vyučovacia metóda výrazne pomôcť pri zhodnotení úrovne týchto druhov schopností u jednotlivých žiakov.

Keďže riešenie prípadovej štúdie veľmi často na hodine vyústi aj do spoločnej či skupinovej diskusie o navrhovaných riešeniach, žiaci si nielen precvičujú a rozvíjajú svoje **komunikačné zručnosti**, ale učiteľ ich zároveň má možnosť mapovať a hodnotiť podľa vopred premyslených kritérií. Navyše môže skúmať **presnosť, výstižnosť a odbornú a jazykovú správnosť ústneho prejavu** žiakov v autentickerejšej a menej stresujúcej situácii ako pri ústnom skúšaní. Môže sa tiež rozhodnúť, že sa zameria na hodnotenie toho, ako jednotliví žiaci dokážu vyhľadávať doplňujúce informácie potrebné na riešenie nastoleného problému, a tak môže nepriamo hodnotiť tiež mieru **osvojenia účinných metód samostatného štúdia**.

V neposlednom rade prípadové štúdie poskytujú možnosť zvoliť si ako cieľ hodnotenia žiakov pri ich riešení mieru ich **aktivity v prístupe k činnostiam, záujem o ne a vzťah k nim**, čo je ďalším dôležitým hodnotiacim kritériom pri klasifikácii žiakov v odborných predmetoch teoretického vyučovania. V celom procese sa navyiac výrazne prejavuje **kvalita myslenia žiakov, a to tak jeho logickosť, ako aj samostatnosť a tvorivosť**. Hodnotenie tohto aspektu môže byť pre učiteľa relatívne náročné, keďže kvalita myslenia žiakov sa na rozdiel od predošlých hodnotiacich kritérií síce prelína celým procesom riešenia prípadovej štúdie, ale prejavuje sa zväčša len nepriamo. Ak sa však učiteľ cielene zameria práve na tento aspekt, môže sa na hodnotenie žiakov v tomto smere vopred pripraviť, príp. poprosiť aj iných kolegov o súčinnosť v role doplňujúcich pozorovateľov.

V konečnom dôsledku riešenie prípadových štúdií vždy umožňuje aj hodnotenie **kvality výsledkov činnosti** žiakov. Dôležité je, aby pri riešení jednej prípadovej štúdie nebola pozornosť učiteľa roztrieštená na príliš veľa sledovaných aspektov. Vhodnejšie je zamerať sa vždy len na jeden, príp. viaceré vzájomne súvisiace kritériá hodnotenia žiakov a prispôbiť tomu vopred aj zadanie prípadovej štúdie a voľbu úloh pre žiakov.

ZÁVER

V príspevku sme zhodnotili prípadové štúdie z hľadiska ich najčastejších didaktických cieľov vo vyučovaní a zamerali sme sa na možnosti využitia tejto vyučovacej metódy pri hodnotení a klasifikácii žiakov. Spomedzi kritérií hodnotenia, ktoré by učitelia mali pri klasifikácii žiakov zvažovať, prípadová štúdia svojou podstatou umožňuje učiteľovi hodnotiť ich prevažnú časť. Dokonca možno skonštatovať, že bežné metódy ústneho aj písomného skúšania sú v porovnaní s prípadovými štúdiami vhodnejšie iba na hodnotenie vedomostí žiakov. Pri väčšine ostatných kritérií môže riešenie vhodne zostavenej prípadovej štúdie žiakmi dať učiteľovi relevantnejšie odpovede z hľadiska miery ich zvládnutia jednotlivými žiakmi. Dôležité však je, aby učiteľ už pri formulácii zadania a úloh prípadovej štúdie cielene orientoval text na zvolené kritériá hodnotenia, ktoré si následne bude pri jej riešení pozorne všímať. Sme presvedčení, že takéto využitie prípadovej štúdie môže didakticky výrazne obohatiť vyučovací proces a jeho diagnostickú fázu.

POĎAKOVANIE:

Tento príspevok je výstupom projektu KEGA č. 005EU-4/2019.

LITERATÚRA

- [1] BIGGS, J. Enhancing teaching through constructive alignment. In: *Higher Education*. 1996, vol. 32, no. 3, p. 347 – 364. ISSN 1573-174X. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- [2] ŠLOSÁR, R., NOVÁK, J. *Odborová didaktika*. Druhé, prepracované a doplnené vydanie. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM, 2015. 218 p. ISBN 978-80-225-4037-7.
- [3] SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. 190 p. ISBN 80-7178-262-9.
- [4] HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha : Portál, 2010. 239 p. ISBN 978-80-7367-755-8.
- [5] Metodický pokyn MŠVVaŠ SR č. 21/2011 na hodnotenie a klasifikáciu žiakov stredných škôl.
- [6] KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 186 p.
- [7] NOVÁK, J. Prípadová štúdia ako východisko pre projektové vyučovanie v ekonomických predmetoch. In: *Autoevalvační kultura a kvalita vzdělávání : Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference*. Praha : Extrasystem, 2017, p. 96 – 100. ISBN 978-80-87570-36-4.
- [8] TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
- [9] NOVÁK, J. Modernizácia vzdelávania v oblasti účtovníctva na obchodných akadémiách prostredníctvom projektového vyučovania a prípadových štúdií. In: *Schola nova, quo vadis? Sborník recenzovaných příspěvků 3. ročníku mezinárodní vědecké konference*. Praha : Extrasystem, 2018, p. 113 – 119. ISBN 978-80-87570-40-1.
- [10] MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 223 p. ISBN 80-7315-039-5.
- [11] BERKOVÁ, K., NOVÁK, J., PASIAR, L. *Modernizace ekonomického vzdělávání v kontextu taxonomií výukových cílů*. Prostějov : Computer Media, 2018. 245 p. ISBN 978-80-7402-316-3.

CREATIVITY IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: ESTABLISHING A THEORETICAL FRAMEWORK

Andrea PUSKÁS¹

ABSTRACT

In contemporary research, creativity is no more attributed only to the gifted and exceptional individual who is born with special talent, and it is no more understood as a distinct personality trait or mental process possessed only by a few, but is rather defined as an activity generated by even common sense and everyday mental mechanisms that every person is able to carry out.

Carrying this belief in mind, the paper highlights that creativity can be and should be improved in education with great care. It investigates the most common and up-to-date classifications of creativity theories and examines the most recent outcomes of creativity research. It points at the importance of improving creativity, creative thinking and problem solving in education with special attention to the English as a foreign language classroom. It clarifies the characteristics of creative behaviour and tries to establish a theoretical framework that should be taken into consideration in higher education training. The responsibilities and potential of EFL teacher training programmes in providing help not only for teacher trainees but also for primary and secondary school teachers is emphasised and discussed in details.

KEYWORDS: English as a foreign language, English language teaching, creativity, problem solving, critical thinking

INTRODUCTION

Researchers who study creativity often emphasize the importance of individual characteristics such as personality, motivation, orientation and cognitive factors which influence the development of creativity. However, several recent theories of creativity (researchers such as Mihály Csíkszentmihályi and Rustin Wolfe [6]) have expanded previous models of creativity and have examined the influence of societal influences on the development of the individual's creativity. The social context, the educational environment, interaction with parents, teachers, mentors and peers, interpersonal relationships can become vital in the promotion of creativity and the development of creative behaviour.

Educational creativity and the role of schools in the development of the individual's creativity need to be re-examined so that learners can be equipped with up-to-date knowledge base and skills to face contemporary social changes and challenges. Critical thinking, problem-solving skills, good cooperation skills and the ability to innovate are crucial characteristics of creative individuals and primary and secondary schools need to be prepared to improve

¹ PaedDr. Andrea Puskás, PhD., J. Selye University, Komárno, Slovakia, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, puskasa@uj.sk

these qualities. However, teachers' creativity is not a given phenomenon, it needs to be developed and encouraged, since it is only creative and motivated teachers who can initiate and improve their learners' creativity.

A teacher of English as a foreign language must keep in mind that the transmission of language items, grammar structures or new vocabulary cannot be carried out in isolation, since learners will use the language in several different contexts for a variety of purposes. It needs to be accepted that in addition to the knowledge of the language, the social skills and creativity of learners should be improved as well. The concept of the social learner as well as theories of collaborative learning and the importance of creativity are becoming more and more central in foreign language teaching and should become one of the fundamental priorities of higher education training as well, since it is higher education programmes that can help EFL teachers in improving both their own and their learners' creativity and can provide them with sufficient and up-to-date forms of teaching.

1. Creativity Research

Creativity has been examined in connection with intelligence, memory and emotion and it has many times been discussed also in connection with talent, invention or individual genius. Psychologists and sociologists have come up with various definitions and it has even been debated whether creativity should be the object of scientific study. To understand the complexity and diversity of creativity research, it should be recognized that throughout the centuries the conceptions of creativity have changed. Creativity could be connected with the creative work of an artist, who produces some kind of beauty or innovative form, but at the same time it could also refer to the productive and innovative activities of scientists, learners, individuals and even groups. In contemporary research, however, creativity is no more attributed only to the gifted and exceptional individual who is born with special talent, and it is no more understood as a distinct personality trait or mental process possessed only by a few, but is rather defined as an activity generated by even common sense and everyday mental mechanisms that every person is able to carry out.

R. Keith Sawyer (2006) talks about the "science of creativity" [15: 4] and highlights that sociocultural approach to creativity, which was started in the 1980s by a group of psychologists, emphasises that the definition and the development of 'creativity science' requires the interdisciplinary interplay of the 'science of creativity' and other social sciences such as sociology, anthropology and history [15: 36]. Definitely, psychology, sociology, anthropology, history or cultural studies are all interested in the creative potential of the individual, but is it possible to imagine a complete independent field of study – the 'science of creativity' – without the tools of the above mentioned disciplines? It is difficult to imagine a separate scientific field called creativity – who would be its scientist, a 'creativist'? Creativity is rather a phenomenon, which represents an important part of other areas of study, which is examined by several other disciplines as well. On the other hand, linking creativity with sociology and several aspects of culture and history represents a great shift from the emphasis of the individual nature of creativity and personal creativity to the broader understanding of creativity and the emphasis of the social, cultural and historical aspects of creativity.

Initially, creativity was primarily associated with psychology, which was interested in the creative potential of individuals. However, many creative products are created by groups, in these cases group creativity can be examined together with group dynamics and cooperation. It is also highlighted how social factors influence creativity. Cultural historians investigate why certain societies in particular periods of history were more creative than others, for

example why the Renaissance flourished and developed in Florence, Italy, and what were the factors that contributed to a higher level of creativity in these regions that time compared to other parts of Europe. In order to understand this, several social, economic and political factors should be considered and their contribution to the development of creativity has to be treated as vital. Sawyer calls this phenomenon “societal creativity” [15: 32].

Theories of creativity have been centred on the following basic questions: What is creativity? Who can be creative? What are the characteristic features of creative behaviour? How can creativity be developed and increased?

The most common distinction between the two basic types of creativity is the Big C and the little C dichotomy, where Big C refers to eminent examples of creativity such as Shakespeare’s plays, Walt Whitman’s poetry or Beethoven’s symphonies, while small c refers to everyday manifestations of creativity in everyday life. This simple classification seems to be unsatisfactory when examining the forms of creativity and can even make the definition of creativity subjective and ambiguous.

Kozbelt, Beghetto and Runco (2010) classify creativity theories according to a variety of aspects. They claim that traditionally, the most common creativity theories were classified according to which aspect of creativity they referred to. These aspects – usually referred to as the “four P’s of creativity” – are *process*, *product*, *person* and *place*. They claim that more recent versions of this framework (e.g. Simonton 1990 and Runco 2003, 2007) have extended it to six P’s by adding *persuasion* and *potential* [11: 24]. Kozbelt et. al. elaborate ten categories of creativity theories [11: 25-40]:

1. Developmental – it holds that creativity develops over time and is mediated by an interaction of person and environment
2. Psychometric – it claims that creativity can be measured reliably and validly, it differentiates creativity from related constructs (IQ) and highlights its domain-specific nature
3. Economic – it holds that creative behaviour is influenced by “market forces” and cost-benefit analyses
4. Stage and Componential Process – creative expression proceeds through a series of stages or components
5. Cognitive – creativity depends on thought processes
6. Problem Solving and Expertise-Based – creative solutions to ill-defined problems result from a rational process, which relies on general cognitive processes and domain expertise
7. Problem Finding – it holds that creativity lies in finding, exploring and identifying problems to be solved
8. Evolutionary (Darwinian) – “eminent creativity results from the evolutionary-like processes of blind generation and selective retention” [11: 28]
9. Typological – it holds that there are individual differences between creators and these differences are related to both macro- and micro-level factors and can be classified via typologies
10. Systems – creativity results from a complex system of interacting and interrelated factors.

Mihály Csíkszentmihályi is one of the representatives of the tenth category listed by Kozbelt et. al., whose system of creativity and its importance in education will be discussed in more details later in section 2.

1.1. The characteristics of creative behaviour

The typical features of creative behaviour definitely depend on the definition of creativity itself and from which aspects creativity is examined. The ten categories of creativity theories mentioned in the previous section highlight different characteristics of creative behaviour; however, it is possible to conclude on the very peculiar distinguishing features that classify certain activities and behavioural practices as creative. By making judgments on activities and behaviour, we do not focus on the reasons and components of creativity, but rather on the processes and/or products or outcomes of creativity.

Anna Craft (2000) describes creativity as “a state of mind in which all our intelligences are working together, involving seeing, thinking and innovating” [4: 38]. Cremin and Barnes claim that “Creativity is possible wherever human intelligence is actively engaged and is an essential part of an effective education: it includes all areas of understanding and all children, teachers and others working in primary education. Indeed, it can be demonstrated by anyone in any aspect of life, throughout life” [6: 360]. They add that creativity should not be seen as a product or an event, but as a process or a state of mind, which involves the serious play of ideas and possibilities [6]. Teresa Cremin (2015) defines creativity in the following way: “Creativity, in essence [is] the generation of novel ideas” [5: 4], and she also describes creativity as a process that “involves the capacity to generate, reason with and critically evaluate novel suppositions or imaginary scenarios. It is about thinking, problem solving, inventing and reinventing, and flexing one’s imaginative muscles and critical reflexivity” [5: 4-5]. The above definition underlines that critical thinking and the ability to evaluate processes and phenomena is the crucial part of being creative.

Teresa Cremin and Jonathan Barnes summarize the characteristic features of creating behaviour and learning as follows:

- it is often collaborative
- it uses the mind and the body, emotions, eyes, ears and all the senses
- it is an effort to face a challenge or solve a problem
- it may include physical, social, reflective, musical or visual thinking
- it involves learners’ activities that produce new and unusual connections between ideas, domains, processes and materials
- it is a process where learners and teachers step outside the boundaries of predictability
- it is a process where learners may be physically engaged [6].

The link between creative behaviour and motivation has also been examined and discussed since motivation can be the driving engine of a creative individual and plays an important role in developing creativity. Beth A. Hennessey claims that there is a link between task motivation and creative performance, which she believes is supported also by several theoreticians of the earliest psychoanalytical approaches to creativity (represented by Freud, White or Erikson) and the psychological study of creative behaviour [9: 342]. Hennessey points out that this theoretical link between task motivation and creative performance has laid important groundwork for research tradition [9: 342]. The distinction between intrinsic and extrinsic motivation began to be applied in studies and literature in the 1970s and is present in the discussion on the link between motivation and creative behaviour. Hennessey explains that both intrinsic and extrinsic motivation play an important role in determining whether a creative product will be produced or a creative solution to a problem will be generated. She writes: “Motivational orientation marks the dividing line between what a creative individual is capable of doing and what he or she actually will do in a given situation” [9: 343]. People

who approach an activity or problem with intrinsic motivation are usually curious and engaged.

The differences and even the link between individual and group creativity need to be highlighted when discussing creative behaviour. Creativity does not occur in a vacuum, creative behaviour can be the result of cooperation and social interaction. The idea of the 'social learner' is very deeply incorporated in the theoretical background of creative teaching and learning as well as creative behaviour. Creativity is often discussed together with emotional intelligence, self-expression and social skills. For example, von de Water et al. (2015) insist on the importance of presenting opportunities for learners to develop skills in Social and Emotional Learning (SEL). They point out that "SEL is also known as emotional intelligence, self-science, emotional literacy, and affective education, among other terms." [20: 159]. They emphasise a rather cognitive approach to creativity or the mixture of cognitive and systems approach to creativity when claiming the brain processes can be stimulated by social interaction, which can lead to a creative outcome or product.

Learning in a group certainly leads to several benefits, both cognitive and social. Theories of cooperative and collaborative learning have a long history. Abrami et al. (1995) provide several motivational and learning explanations of the valuable effects and advantages of cooperative learning. The interaction among group members raise motivation and has an influence on their understanding and cognitive processes [1]. Katherine McWhaw et al. (2003) highlight the phenomenon of 'positive interdependence' and explain that commitment to the group, the sense of trustworthiness promote learning, develop social skills and support self-regulated learning. They argue: "(...) successful learners are motivationally, cognitively and behaviourally active participant in their own learning" [12: 81-82]. They also add that it even works the other way round, which means that successful learners should take responsibility for their learning "such as those encountered in collaborative learning environments" [12: 83].

Based on the above, taking the theory of the social learner into account, it can be claimed that creative behaviour is closely connected with operating and working/learning in a group. Cooperative learning and social interaction can raise motivation and improve creative behaviour.

2. Educational Creativity

The role of schools and the education system in preparing individuals to face contemporary problems and challenges is the issue of constant debate and discussion (see Bánhidi – Simonek – Dobay 2018 [3], Jeffrey K. Smith and Lisa F. Smith [16], Szököl 2018 [17], Zolczer 2017 [22]). New social, environmental, economic problems need up-to-date and relevant solutions and we need to educate individuals who are ready not only to face but also to handle and solve these problems in a satisfactory way. However, contemporary schools are rarely praised for being able to develop creativity, problem-solving skills or practical skills. Mihály Csíkszentmihályi and Rustin Wolfe point out that a study of 91 exceptionally creative writers, musicians, businessmen, and Nobel-prize winning scientists reveals that these individuals almost never mentioned their elementary or secondary schools as having contributed to their success or having helped them to develop the interest and expertise that led them to their later achievements. Interestingly, Csíkszentmihályi points out that every person participating in the above study could mention one or two influential teacher, however, the classroom activities they generally remembered were boring and repressive [7: 161-162].

Csíkszentmihályi has elaborated the system model of creativity, which he claims is formally analogous to the model of evolution based on natural selection. He replaces the three

components of the model of biological selection – species, environment and organism – by culture, society and family background to proceed to the system of creativity and adds three more terms: domain, field and person to apply the model to educational institutions. He writes: “schools might be seen as consisting of the same three components; a body of knowledge to be transmitted (Domain), teachers who control the knowledge (Field), and finally a number of individuals, the students (Person), whose task is to learn the knowledge and who are evaluated by “teachers” in terms of their learning” [7: 168]. Csíkszentmihályi explains that this perspective makes clear why schools and creativity seem to be so mutually exclusive. He claims that “in a creative process, the point is to innovate on the content of the domain in such a way that the field will deem the innovation better than what existed before. But in schools, the point is for the students to replicate the content of the domain as closely as possible, without deviations. The teachers’ task is to ensure conformity with prior knowledge, without even trying to evaluate whether the students’ deviations might be ‘better’ than what is written in the textbooks. Thus the main task of schools is to transmit knowledge with as little change as possible (...)” [7: 168].

Practice shows that the majority of teachers focus on the transmission of authorized and approved knowledge base and skills and request students to acquire this knowledge and skills and reproduce them in a pre-determined way. Of course, there are teachers who pay much attention to the peculiar or uncommon responses of their students and appreciate their unique problem-solving strategies and practices and initiate critical thinking. These activities, however, are closely connected with several elements such as the personal qualities of the teacher, the level of the teacher’s own creativity as well as the attitude, approval and support of the school management. On the other hand, it needs to be noted that encouraging and developing student creativity cannot be carried out without knowing the basic content and knowledge base of a particular discipline. Knowing about basic facts and practices is inevitable. We cannot expect learners to use for instance a foreign language creatively and spontaneously in a certain communication activity without knowing certain words or structures in the given language. Therefore, the transmission of knowledge and skills is a must and the prerequisite of further application and the road to creative usage. From this perspective, learning can be seen as gathering data and preparation for later creativity when the learner has mastered the knowledge base to the point that s/he can make unique innovation and special contribution to the given discipline. Another important point is the form in which the given knowledge base is transmitted. Even at the stage of transmitting knowledge and skills in a given field, creativity must be incorporated in school practices. This is the point where the teacher’s creativity becomes crucial and to a certain extent the key of breakthrough.

2.1. The responsibilities of teacher training programmes

Teacher training programmes have a major role in offering future teachers a variety of creative teaching approaches and methods. However, providing an overview of such approaches and methods is not enough, trainees need to be given opportunities to try them in practice, to experiment with them in a safe environment, in a non-judgemental atmosphere.

Caroline Baillie (2006) describes a project, which was conducted by a group of university teachers and educational developers within the Learning and Teaching Support Network of the UK (LTSN) in 2003. The aim of the project was to carry out a knowledge transfer experiment and to share what researchers and lecturers knew about creative-thinking techniques with 15 academics in a 3-day training consisting of several workshops. These teachers – the participants of the workshops were then supposed to share this knowledge with their

colleagues in their institutions in order to help both their colleagues and students improve their creative potentials. The participants became facilitators and they organized further workshops to foster creative thinking [2].

The techniques Baillie and her team used in the above mentioned workshop were based on the intention of improving problem-solving and creative thinking. The framework of creative problem-solving Baillie describes in her article is based on four stages:

1. Preparation
2. Question formulation, clarification and reformulation
3. Purge, idea generation and incubation
4. Idea clustering, evaluation and action planning. [2: 143-144]

The greatest benefit of the above project lies in the fact that it understands creativity as a process and understands the crucial need of practicing teachers to be inspired and provided with help. Just like developmental theories, the workshops were based on the claim that creativity can and should be developed and similarly to problem-solving and problem-finding theories, the project offered problems to be pointed out and solved in order to facilitate participants to think outside the box and be ready to take risks.

Just expecting teachers to be creative is not sufficient unless they are provided appropriate opportunities to participate in creative approaches when developing their skills and pedagogical knowledge. Teacher training programmes have a crucial role in this process, since they also have to be the embodiment of creative teaching methods and must help not only teacher trainees but also already practicing teachers expand their vision and improve their beliefs and skills via constant professional trainings and meetings.

3. Creativity in the EFL classroom

Teachers often ask the question of how they can increase the creativity of their students and what kind of concrete steps should be taken in order to improve creativity in the foreign language classroom (see for example Kaufman and Sternberg [10], Xerri and Vassallo [22]). It is generally accepted that primary and secondary education should include the improvement of creativity of learners in their priorities; however, improving creativity within the framework of English as a foreign language involves more challenges and requires special reasoning.

One should not start with answering the question how EFL teachers should enhance the creative potential of their learners, but firstly it should be clarified why learners should learn to think creatively. Firstly, we need to improve learners' skills to make them acquire the foreign language more easily and to increase their effectivity in language learning. However, we need to think in the long term and widen our perspectives so that we understand that language learners in primary and secondary schools will use the foreign language for several different purposes. Perhaps they will become engineers, doctors or will have foreign friends to communicate with. We need to understand that improving creativity is not merely connected with improving language skills – though it can make language acquisition more effective and more stable – but is also closely linked with helping students solve problems more effectively and in innovative ways and helping them respond to the world appropriately.

EFL teachers have to handle a variety of problems and difficulties during their everyday teaching that many times prevent them from trying new methods of teaching or do further research in the field of creativity development. Such difficulties include demanding administration, large number of students in classes, financial difficulties, difficult parents or overwork. However, a teacher needs to overcome these difficulties in order to be inspirational for

his/her learners. Including creative activities and creative moments in everyday practices interspersed among non-creative lesson activities, meeting and cooperating with colleagues, participating in workshops and trainings are vital.

Learners in the EFL classroom must be reminded of the creative usage of language and the creative ways of language production and must be engaged in tasks that require critical thinking, original solutions, social interaction and cooperation. Another important task for an EFL teacher is to use appropriate teaching materials that stimulate learners' creativity and are engaging. Stephanie Xerri Agius describes stimulus-materials that can inspire learners and which can even elicit already existing knowledge from learners and which can provoke reactions and responses from learners. She lists the following features and principles of good stimulus-material:

1. It is worth examining closely.
2. It is likely to be interesting for the target audience.
3. It is challenging, not too hard and not too easy.
4. It offers opportunity for searching questions.
5. It is self-contained. [23: 70]

The usage of such materials provides opportunities for abandoning the traditional textbook and for achieving more enjoyment, improving creativity and being inspirational both for teachers and learners. Xerri Agius lists examples of stimulus-materials for writing purposes: using Twitter, using a voice recorder, a Smartphone, web-applications, using literature, poems, short stories, using real-life situations and photography, storyboard, mood board and animatic materials (cartoons, comics).

Using drama techniques (see Puskás [13]) and blended learning, web-applications (see Fehér – Szarka [8], Tóth-Bakos [18], Tóth-Bakos – Szarka – Brestenská [19], Puskás [14]) or using audio-visual media (see Zolczer [24]) in foreign language learning have a great potential in improving creativity and can be incorporated in everyday teaching practices.

CONCLUDING THOUGHTS

Creativity is one of the most exciting and challenging concepts of contemporary English language teaching. The definition of creativity, the newest results of creativity research and theories of creativity can help educators and EFL teachers teach more effectively, be better at problem solving and inspire learners to become more creative.

The sociocultural approach to creativity points out that creativity is no more the subjective experience of an individual, but depends on the interplay of several social, cultural and historical elements and is rather a process, not a given personality trait. The Systems Model of creativity can help to understand that in education, creativity should be viewed in the context of cultural and social achievements and creativity can be fostered by cooperative learning.

In order to facilitate and improve creativity in the EFL classroom a highly collaborative, dynamic and safe atmosphere is needed where learners are inspired to think critically. Teachers need to believe wholeheartedly that there is place for creativity in the EFL classroom and that creativity should be improved. Teacher training programmes have to offer opportunities both for teacher trainees and practicing teachers to participate in trainings which should be the embodiment of creativity and critical thinking.

BIBLIOGRAPHY

- [1] ABRAMI, P. C. – CHAMBERS, B. – POULSEN, C. – De SIMONE, C. – d'APPOLONIA, S. – HOWDEN, J., *Classroom Connections: Understanding Cooperative Learning*. Toronto: Harcourt Brace, 1995.
- [2] BAILLIE, Caroline: Enhancing students' creativity through creative-thinking techniques. In: NORMAN, Jackson et. al., eds. 2006. *Developing Creativity in Higher Education: An Imaginative Curriculum*. London & New York: Routledge (pp. 142-155).
<https://doi.org/10.4324/9780203016503>
- [3] BÁNHIDI, Miklós – ŠIMONEK, Jaromír – DOBAY, Beáta: Effects of outdoor education on traveling habits of adults in Slovakia and Hungary. In: *Journal of Physical Education and Sport = Citius Altius Fortius*. - ISSN 2247-8051, Roč. 18, No. 2, Supplement Issue (2018), pp. 731-738 [online].
- [4] CRAFT, Anna. 2000. *Creativity across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*, London: Routledge Falmer. ISBN-13: 978-0415200950
- [5] CREMIN, Teresa. 2015. *Teaching English Creatively. Second edition*. London and New York: Routledge.
- [6] CREMIN, Teresa – BARNES, Jonathan. 2010. Creativity in the curriculum. In: Arthur, James and Cremin, Teresa eds. *Learning to Teach in the Primary School* (2nd ed.). Abingdon: Routledge, pp. 357–373.
- [7] CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály – WOLFE, Rustin: New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education. In: CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. 2014. *The Systems Model of Creativity: The Collected Works of Mihály Csikszentmihályi*. London & New York: Springer, pp. 161-184.
- [8] FEHÉR, Zoltán – SZARKA, Katarína. Digitális technológiák használatának felmérése a tanárképzésben 2018.
In: A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye = Book of Selected Papers of the Hungarian Language Teacher Training Faculty's Scientific Conferences = Book of Selected Papers of the Hungarian Language Teacher Training Faculty's Scientific Conferences / Borsos Éva, Horák Rita, Námesztovszki Zsolt. - 1. vyd. - Subotica: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2018. - ISBN 978-86-87095-81-6, pp. 349-357 [print]
- [9] HENNESSEY, Beth A. The Creativity – Motivation Connection. In: KAUFMAN, James C. – STERNBERG, Robert J., eds. 2010. *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, pp. 342-365.
<https://doi.org/10.1017/cbo9780511763205.022>
- [10] KAUFMAN, James C. – STERNBERG, Robert J., eds. 2010. *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/cbo9780511763205>
- [11] KOZBELT, Aaron – BEGHETTO, Ronald A. – RUNCO, Mark A.: Theories of Creativity. In: KAUFMAN, James C. – STERNBERG, Robert J., eds. 2010. *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press (pp. 20-47).
- [12] McWHAW, K. – H. SCHNACKENBERG, H. – SCLATER, J. – P. C. ABRAMI, P. C.: From co-operation to collaboration: helping students become collaborative learners, In: ROBYN, M. G. – ASHAM, A. F. 2003. *Co-operative Learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London: RoutledgeFalmer, pp. 69-86
- [13] PUSKÁS, Andrea: Teaching Creatively and Teaching for Creativity: Drama Techniques in English Teacher Training. In: A Selye János Egyetem 2016-os "Érték, minőség és konkurenciaképesség – a 21. század kihívásai" Nemzetközi Tudományos Konfer-

- enciájának tanulmánykötete - Humántudományi szekciók. - Révkomárom: Selye János Egyetem, 2017. - ISBN 978-80-8122-223-8, CD-ROM, pp. 316-324.
- [14] PUSKÁS, Andrea: Using Information and Communication Technology in the Training of Future English Teachers, In: A Selye János Egyetem 2018-as Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete. Web-alapú alkalmazások az oktatásban szekció. - Révkomárom: Selye János Egyetem, 2018. - ISBN 9978-80-8122-251-1, CD-ROM, pp. 49-55.
- [15] SAWYER, R. Keith. 2006. *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford University Press.
- [16] SMITH, Jeffrey K. – SMITH, Lisa F.: Educational Creativity. In: KAUFMAN, James C. – STERNBERG, Robert J., eds. 2010. *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press (pp. 250-264).
- [17] SZÓKÖL, István: Continuous Improvement of the Teaching Process in Primary Education, 2018. DOI 10.2478/jolace-2018-0004. In: Journal of Language and Cultural Education. - ISSN 1339-4045, Roč. 6, No. 1 (2018), pp. 53-64.
- [18] TÓTH-BAKOS, A. *Výsledky analýzy hodnotenia vybraných webových aplikácií. Inovácie v pregraduálnej príprave učiteľov s využitím webových aplikácií*. Komárom : KOMPRESS Nyomdaipari Kft., 2018. - ISBN 978-615-00-2597-1
- [19] TÓTH-BAKOS, A., SZARKA, K., BRESTENSKÁ, B. *On-line fejlesztő értékelés a tanárképzés gyakorlatában*. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye. - Szabadka : Újvidéki Egyetem, 2017. - ISBN 978-86-87095-76-2
- [20] von de WATER, M. – McAVOY, M. – HUNT, K. 2015. *Drama and Education. Performance Methodologies for Teaching and Learning*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315756028>
- [21] XERRI AGIUS, Stephanie: Recalibrating the teacher's position as writer: using stimulus-materials for a more creative ELT classroom. In: XERRI, Daniel – VASSALLO, Odette, eds. 2016. *Creativity in English Language Teaching*. Malta: ELT Council, pp. 67-76.
- [22] XERRI, Daniel – VASSALLO, Odette, eds. 2016. *Creativity in English Language Teaching*. Malta: ELT Council.
- [23] ZOLCZER, Peter: The Integration of Translation and Audiovisual Media into Language Learning. In: Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho - 2016 = A Selye János Egyetem 2016-os "Korszerű szemlélet a tudományban és az oktatásban" Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete - Pedagógiai szekciók : "Súčasné aspekty vedy a vzdelávania" - Sekcie pedagogických vied. - Komárno : Univerzita J. Selyeho, 2016. - ISBN 973-80-8122-187-3, CD-ROM, pp. 446-455.
- [24] ZOLCZER, Peter: Improving Learner Autonomy with the help of Techniques used by Polyglots. In: Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho - 2017: "Hodnota, kvalita a konkurencieschopnosť - výzvy 21. storočia" - Sekcie humanitných vied. - Komárno : Univerzita J. Selyeho, 2017. - ISBN 978-80-8122-223-8, CD-ROM, pp. 335-345.

The paper was written in the framework of KEGA grant project *Improving creativity and teaching English as a foreign language creatively at primary and secondary schools* (Rozvoj kreativity a kreativna výučba anglického jazyka na základných a stredných školách)
Project no. 006UJS-4/2019 at the J. Selye University, Faculty of Education.

<https://doi.org/10.36007/3334.2019.151-163>

A TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁSBÓL SZÁRMAZÓ ÉRTÉKEK ÁTADÁSA AZ UTÁNPÓTLÁS EDZŐI FELADATOK KÖZÖTT

Zoltán Dávid TÓTH¹
Henriett DANCS SZEGNERNÉ²
Zsuzsanna GÓSI³

ABSTRACT

The successful sportsman relies heavily on the relationship between him and his coach, which plays a crucial role in order to achieve the desired goals and success! Most of the coaching clinics put a really big emphasis on developing this particular field of coaching. What is exactly the real job of a coach, who, is working with youngsters or even children? Besides the physical training these coaches must pay attention to the mental development of their athletes. In our study we are focusing on this relationship, moreover we would like to examine other features, such as coaching from a pedagogical aspect. We want to take into consideration the characteristics of a coach must have. Not just to train and develop the players of his own, but to create a useful member of the society as a byproduct of coaching. We would like to assess the coaches' effects on players in SZOSI u14 and u16 teams, from the perspective of the previously mentioned points.

KEYWORDS: coach – athlete relationship, corporate social responsibility, initialization, social media, commitments of youth coaches, emotional training, successfulness

BEVEZETÉS

Az utánpótlásban dolgozó edzők feladatuk napról – napra bővül, mely minden szakmai továbbképzőn felmerül. Rövid-, vagy hosszútávú eredményt kell elérni? Mi számít sikernek ebben a szakmában? A fizikai felkészítésen túl, milyen feladatai vannak az utánpótlásedzőknek? Véleményem szerint napjainkban ugyanakkora szerepet kell, kapjon a nevelés, mint a szakmai felkészítés. A tendencia azt mutatja, hogy egyre több időt töltenek a fiatalok az interneten és ezzel egyidejűleg a közösségi média platformjait is bátrabban használják. A technikának köszönhetően a példakép szerepe is megváltozott a XXI. században [21]. Egy kattintás alatt azt érezheti az utánpótláskorú sportoló, hogy megismerte az adott sztárt és joggal mondhatja példaképének, emiatt pedig nagy nyomás van a játékosokon. Hogyan tudja befolyásolni az edző a játékosait, hogy a megfelelő embereket kövessék és megértsék nem minden igaz, amit a facebookon, instagramon látható. Ez is feladata lenne egy edzőnek? Kutatásomban ezekre a kérdésekre kerestem a választ. Témaválasztásomat az is indokolja, hogy a fenti témák univerzálisak a sport világában. A cél ugyanaz egy kosárlabda és egy atlétikában dolgozó utánpótlás edzőnek, élsportolókat nevelni. Az előbb említett dilemmán kívül felmerül még

¹ Tóth Dávid Zoltán, PhD hallgató: tothdavidzoltan@gmail.com, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar Sporttudományi Intézet

² Szegnerné Dr. habil. Dancs Henriette, egyetemi docens: dancs.henriette@ppk.elte.hu, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar Sporttudományi Intézet - Szombathely

³ Dr. Gósi Zsuzsanna, egyetemi docens: zsuzsannagosi@gmail.com, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológia Kar Egészségfejlesztési és Sporttudományi Intézet – Budapest

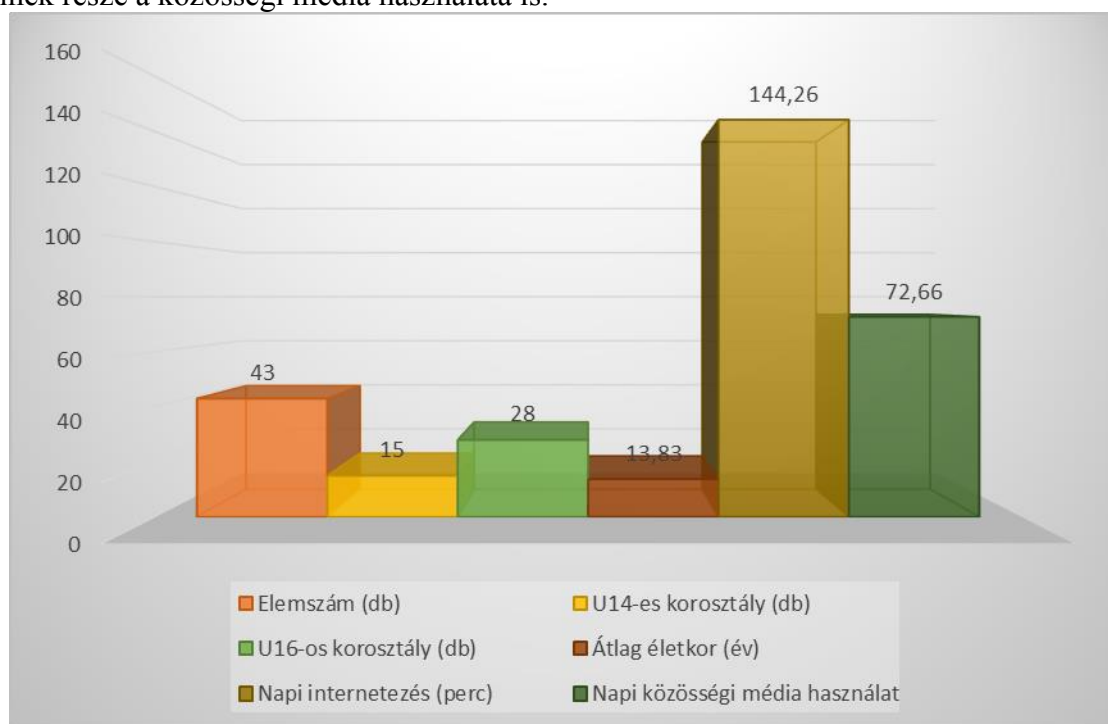
egy kérdéskör ebben a szakmában, mégpedig az élsport és egészség kérdése. Az utánpótlás-edzők ilyen közegben dolgoznak nap, mint nap, ahol nehéz definiálni a siker fogalmát. Tanulmányomban a fent említett ellentmondásokat, pozitív és negatív példákat bemutatva fogok állást foglalni, hogy az értékátadás miért fontos feladata az utánpótlás edzőknek.

Anyag és módszer

A kutatás során utánpótlásedzői feladatkörben, pedagógiai ismeretekben végeztem dokumentumelemzést annak érdekében, hogy egy pontos képet kapjak, milyen egy ideális utánpótlás-edző. A vizsgálat során arra kerestem választ, hogy milyen környezetben, milyen feladatokat kell ellátnia az említett sportszakembereknek. Fontosnak tartottam megvizsgálni a Társasági Adó (későbbiekben: TAO) intézményét is, vajon változtatott-e szakemberek környezetén. Tanulmányom másik felét az U14, U16-os korosztályú csapat nyitott kérdésekből álló kérdőíves felmérése adja, ahol a fiatalok internetezési szokásaira kérdeztem rá.

Internetezési szokások

Az utánpótlás csapatoknál készített vizsgálat során kiderült, hogy a napi rendszerességű edzések mellett is, több mint két órát töltenek interneten, aminek felét a közösségi oldalak használata teszi ki. A felmérésben résztvevők 12 – 15 éves, sportolók átlagos 144,26 percet interneteznek naponta, ami megfelel a korosztályi normáknak, így nem a mennyiség, hanem az eltöltött idő minőségére koncentráltunk. Érdekesség, hogy arányaiban többet használják a közösségi média felületeit, mint néhány évvel idősebb társaik. [28], [29], [30]. Véleményem szerint az edzőknek mindkettő szegmensre lehet hatása. Egy jó edzőnek fel kell készíteni a játékosait a Rájuk váró terhelésre, amibe beletartozik a megfelelő mennyiségű és minőségű pihenés, aminek része a közösségi média használata is.



1. ábra: A populáció bemutatása (saját szerkesztés)

A társasági adó hatásai az edzői munkára

2010-ben 230 ezer, 2014-ben 330 ezer utánpótlás korú sportoló volt hazánkban és [20] 2018-ra országszerte fél milliós tömegbázis kialakítása volt a cél. A hazai utánpótlás sport elérte a kitűzött számot [13], melynek egyik oka a TAO bevezetése, hisz így a sportba áramló támo-

gátás legnagyobb részét az utánpótlás sport kapta meg, ezáltal jobb körülményeket képes nyújtani, mint korábban [39]. Rengeteg lehetőséget, eszközt kapott és kap a mai napig az utánpótlás sport, viszont az eredményességi szétosztás újabb terhet rak a szakmában dolgozók vállára. Szabó Tünde, Emberi Erőforrások Minisztériumának sportért felelős államtitkára, így értékeli a Társasági Adót: „Az államtitkár szerint a jelenlegi Tao-támogatás a magyar sportfejlesztés egyik sikertörténete. Bevezetése óta a látvány-csapatsportágakban 260 ezerről 350 ezerre emelkedett az igazolt versenyzők száma, a növekedés elsősorban az utánpótláskorúaknál jelentős. Továbbá háromszáz új sportingatlan épült, és csaknem ötszáz megújult. Emelkedett a sportszervezeteknél és az ágazatban dolgozó szakemberek száma.” [15] A Társasági Adó támogatás megváltoztatta a magyar sportéletet [9], [39] és, hogy pontos képet adjak, miért hat ki az edzők tevékenységére be kell, mutassam azt: „A TAO támogatással a társasági adót fizető cégek bizonyos szervezeteket, vagy célok megvalósulását támogathatják úgy, hogy közben még anyagi előnyük is keletkezik a támogatás nyújtásából. Leegyszerűsítve: a cégek kevesebb társasági adót fizetnek az államnak, amely összeg így a támogatott szervezethez kerül, amely azt bizonyos célok megvalósulása érdekében felhasználja.” [16] A cégek a fent említett támogatásokat három célcsoportnak oszthatják ki, ami közt a kiemelt sportágakban tevékenykedő sportszervezetek is szerepelnek. Ennél is fontosabb kérdés, hogy mire lehet felhasználni ezeket a milliós felajánlásokat! Az MLSZ tavalyi szezonnra kiadott szabályzata szerint [17]:

- Utánpótlás-nevelési feladatokra;
- a személyi jellegű ráfordításokra (ide nem értve a sportolók támogatását);
- tárgyi eszköz beruházásra, felújításra;
- a sportrendezvények biztonságáról szóló külön jogszabályban meghatározott biztonsági követelmények teljesülését szolgáló infrastruktúra-fejlesztésre;
- képzéssel összefüggő feladatokra.

A tételek megvizsgálása során kiderül, hogy a legtöbb támogatást az utánpótlás játékosok, edzők kapják. A másik – még le nem tisztázott – kérdés, hogy milyen értékelési rendszer alapján osztják szét a támogatásokat a csapatok [7]. Az utánpótlás bajnoki címek, vagy a ki-nevelt élsportolók, esetleg a sportolni vágyó, egészséges életmódra nevelt sportfogyasztók száma után? A legtöbb esetben sajnos a legelső eset áll fent, ami azzal jár, hogy az edzők rövidtávon gondolkodnak, így nagyon keveset foglalkoznak a játékosaik nevelésével, lelki világával.

Előny	Hátrány
Jobb körülmények	„TAO függés”
Tisztább szerződések	Nincs üzleti alapú működésre való törekvés
Fejlődő adminisztráció	Létesítmény bérek növekedése
Fejlődő jogalkalmazás	Szponzoráció csökkenés
UP (tömegesítés)	Még nagyobb nyomás az edzőkön

1. táblázat: TAO előnyei, hátrányai (saját szerkesztés)

UP edzők fejlesztés

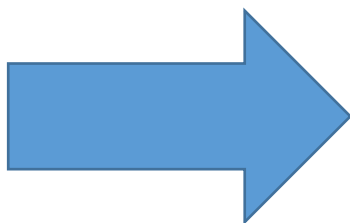
Mi számít sikernek az UP-ban?

Kasuba is pont erre hívta fel a figyelmet, hogy a „*A jó edző–sportoló kapcsolata a legfontosabb része a sikernek*” [7], [24], [25], [26]. A kutatásban részt vevők ezt tartották a legfontosabb elemnek egy sportoló sikerességében. A továbbiakban a jó kapcsolat kialakításnak eszközeit fogom vizsgálni.

A jó edző – sportoló kapcsolat eszközei

A nyolc év alatt (2010-2018) elért növekedés - 230.000-ról az 501.000 igazolt utánpótlás korú sportoló - nagy előrelépés, de ha megvizsgáljuk, hány sportág, hány csapata „versenyez” értük, akkor még mindig lehetne tovább növelni ezt a számot. A kulcsszó a versenyzés a fiatalokért. Minél nagyobb bázissal rendelkezik az adott klub, annál könnyebben tud differenciálni és a kiválasztás útja is könnyebb lesz, hisz a sportban is él a „nagyszámok törvényének” elve. Kinek a feladata „bevonni” a fiatalokat a csapatokhoz? Több stratégiát is lehet látni, toborzás, nyílt napok tartása, szórólapozás, nyílt edzések megtekintésének lehetősége. Jó lehetőség lehet – ismerve az interneten eltöltött percek számát – a közösségi oldalakat bevonva toborozni. Egyetértve több hazai tanulmánnyal [7], [10] az edzők is fontos szerepet kapnak a sportolók megszerzésében és megtartásában. A következő kérdés, hogy a gyermeket, vagy a szülőt kell meggyőzni? Legtöbb esetben egy edzőnek a pedagógiai tudását, ismereteit a szülőknél is alkalmaznia kell, ami szintén a szakma „szépsége” [40]. Utánpótlás sportolók viszont világszerte üzik kedvenc sportágaikat, – közel 35 millióan- így megkerülhetetlen kérdés az edzők feladata és globális szerepük. A fenti számból viszont csak elenyésző százalék lesz hivatásos sportoló.

„*Hivatásos sportoló az a versenyző, aki jövedelemszerzési céllal foglalkozásszerűen folytat sporttevékenységet. Minden más versenyző amatőr sportolónak minősül.*”[14]. A fent olvasható definíció a 2004-es sporttörvényből való és jól mutatja, milyen környezetben kell dolgoznia egy utánpótlás edzőnek.



A hivatásos sportoló munkavállaló!

2. ábra: Edzői környezet (saját szerkesztés)

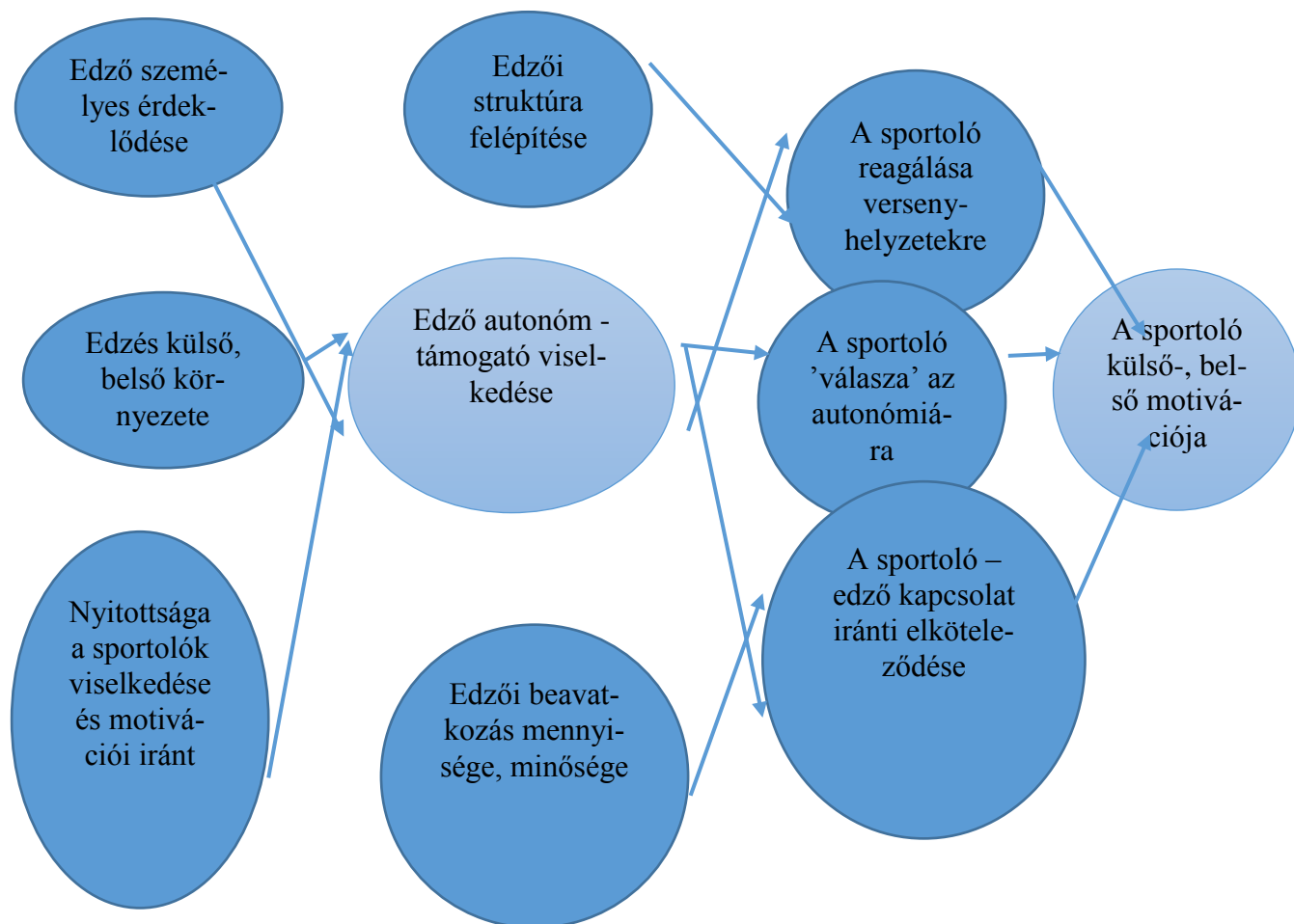
Az Ő feladata, hogy felkészítse sportolóit a hivatásos sportolói életre, motiválja Őket [22], [23], illetve szakmailag is ki kell hoznia játékosaiból a maximumot. Több kutatás [4], [6], [7], [12] foglalkozott, foglalkozik ezzel a paradigmával, illetve az edzői felelősséggel. Egy utánpótlás edzőnek ilyen közegben kell kihoznia a maximumot játékosaiból és egyben nevelnie is kell Őket. Nyilván nem mindegyik sportolóból lesz élsportoló, de az is kiderült, hogy az utánpótlás sportolók nem az egészséges életmód szeretete miatt kezdenek el sportolni, hanem a profivá válás a legfőbb céljuk [8]. A siker elérésének érdekében fontos a jó edző – sportoló kapcsolat, ami egyben az utánpótlás sportoló motivációját is növelni fogja a sportág iránt [7], [23], [24], [25]. A kutatások [23], [24], [25] azt mutatják, hogy minél erősebb a sportoló motivációja, akkor képességeinek megfelelő sikereket érhet el. A napi szinten órákat együtt töltő edző szerepe itt is meglátszik, hisz nagy felelőssége van az extrinzik motiváció kialakításában [24]. Egy hivatásos- és egy utánpótlás sportoló esetében is megkülönböztetünk intrinzik és extrinzik motivációt. Előbbi az igazi belső motiváció, ami leegyszerűsítve a játék öröme je-

lenti, míg utóbbi azt írja körül, hogy a játékos azért sportol, szereti az adott sportágat, mert externáliák kötik hozzá. Utánpótlás sportolók esetében idetartozik a barátok, helyszín, sőt az edző is. Számos lehetőségük van az edzőknek arra, hogy jó kapcsolatot alakítsanak ki játékosokkal. Balogh Judit cikke konkrétan a legfontosabb feladatok között említi meg a nevelést, mint eszközt a jó sportoló – edző kapcsolat kialakításában. Húsz – utánpótlás edzőknek nélkülözhetetlen – „tanácsot” jegyzett fel [19]:

„Alakíts ki jó kapcsolatot a játékosaidal, érdeklődj irántuk, de ne legyél a „haverjuk”. Tartsd meg a kellő távolságot, de ismerd meg őket. Legyél elérhető számukra, ne féljenek megkeresni téged, ha problémájuk van.

- 1. Tanúsíts érdeklődést a tanítványaidat érdeklő dolgok iránt, még ha azok távol is állnak tőled.*
- 2. Időnként kérdezd meg a csapat véleményét, fontos információkhoz juthatsz az igényeikről.*
- 3. Tarts kapcsolatot a szülőkkel és rendszeresen informáld őket a csapat programjáról és céljairól. Ne felejtse el, a szülő a legjobbat akarja a gyermekének, ezért többnyire elfogult, de ha tisztában vannak az elképzeléseiddel, könnyebben tudsz együttműködni velük. Hasznos lehet, ha év elején a szülőkkel együtt kidolgoztok egy rájuk vonatkozó „etikai és viselkedési szabályzatot”, amit vállalnak, hogy betartják.*
- 4. Tiszteld játékosaidat, viselkedj barátian kollégáiddal, ne veszekedj a játékezőkkel. Legyél tisztában azzal, hogy a csapatod és a szurkolók a te viselkedésedet fogják másolni.*
- 5. Mutass példát! A fiatalok számára te egy követendő példakép vagy, felnéznek rád, elhiszik, amit mondasz. A személyiségük még formálható, ezért mindennek, amit teszel, vagy mondasz, súlya van. A felállított szabályokat neked is be kell tartanod!” [19]*

Érdekes, egyben elgondolkoztató, hogy a 20 tanács között nem találunk edzéselméleti, terhelésélettani fogalmakat. Egyetértek Balogh Judittal, a XXI. században sokkal nagyobb szerepet kell kapnia az edző pedagógiai ismereteinek [38]! A játékosok megismerése nemcsak a bizalom, jó edző – játékos kapcsolat kiépítése miatt fontos. Az edzésekre ellátogató gyermekeket ismerve az edző képes lesz differenciálni, legyen szó a feladatközlésről, gyakorlatok nehézségi fokáról, vagy épp a motiválásról [41]. Hasonló célból egy modellt állítottak fel annak érdekében, hogy bemutassák, mik is befolyásolják az edző – sportoló kapcsolatot, hogy lehetne fejleszteni azt [26], [27]. Kijelenthető, hogy a játékosok igénylik az autonómiát, ám szükségük van egy strukturált kapcsolatra is az edző és köztük. Az edzői munka szépsége, hogy ezek az igények szubjektívak, így különösen egy csapat sportnál és életkornak megfelelően is differenciálni kell ezt a fajta magatartást [26], [27]. A következőkben bemutatott modell, abban segít, hogy milyen befolyásoló tényezők hatnak, hathatnak az edző autonóm – támogató viselkedésére.



3.ábra: A sportoló – edző kapcsolat motivációs modellje. (Vallerland és mtsai. alapján, saját szerkesztés)

Hazai tanulmányok eredményeit figyelembe véve vannak ellentmondások az edzők önértékelésében, ha a pedagógiai és nevelési feladatokról van szó [7], [12]. Előbbi tanulmány populációja azt sugallja, hogy az edzők már nem tartják fontosnak, hogy a sportolók kedveljék Őket. Véleményük szerint játékosaik nem ettől válnak jobb sportolóvá. Véleményem szerint az edzőknek nagyon fontos feladatuk van a sportolók „megtartásában” és a sport megszerettetésében [41]. A vizsgálatban [12] részt vevő edzők egy jó példáját mutatják, hogy miért veszélyes a TAO miatti, állandó eredménykényszer. Hamar a kiégés (burn out) jelei figyelhetők meg náluk, ami nagyon veszélyes lehet az utánpótlás sportolók fejlődésére. Elmondásuk szerint az edzők nem foglalkoznak azzal, hogy a sportoló – esetükben gyakran 10 – 12 éves gyerekek – kedvelik-e Őket, akkor pedagógiaileg sem úgy állnak a gyermekhez, ami komoly törést okozhat a sporthoz való hozzáállásában. Az edző feladatát, feladatait a 2004-es sporttörvény nagyon pontosan fogalmazza meg: „A sportszakember - a 77. § p) pontjára figyelemmel - az a természetes személy, aki a sportoló felkészítésével és versenyztetésével, vagy egyébként a sportoló sporttevékenysége gyakorlásának biztosításával kapcsolatban - közvetlenül vagy közvetett módon - munkaviszony vagy munkavégzésre irányuló egyéb jogviszony alapján sportszakmai tevékenységet végez.” [14] Az utánpótlásedző is beletartozik a fent definiált sportszakember „csoportba”, hisz közvetlen úton segíti a sportoló versenyzését. Globálisan nem, viszont hazánkban elég komoly probléma, hogy a versenyre való felkészítésben csak a

sportszakmai elvek kapnak szerepet és nagyon kevés figyelmet kap a mentális felkészítés, aminek egyik szegmense a nevelés lenne.

Az edző – sportoló kapcsolat hatása a teljesítményre

Hatással van-e az edző általi nevelés, értékrend átadása a sportolók teljesítményére? A válaszom több hazai kutatás eredményét alapul véve, egyértelmű igen [5], [7], [24]. Kasuba [7] eredményei – „Eredményesség (játékos vélemény): <átlag 5-ből; szórás>

- „A szüleim/családom támogatásának köszönhetem az eredményeimet 4,17 0,71
- A hozzáállásomnak köszönhetem az eredményimet 4,11 0,58
- A kitartásomnak köszönhetem az eredményeimet 4,11 0,76” –

megmutatják, hogy a játékosok eredményességüket leginkább a fentiekben találják meg, és „csak” negyedik helyen szerepel a tudás, mint eredményességi faktor. Az edző szerepe, nevelői tevékenysége mindhárom tényezőre kihat(hat). A bevezetésben említettem, hogy főleg a kisebb korosztályokban az edzőknek több feladata van a szülőkkel, mint játékosaival [40]. Egy jó edző odafigyel a játékosát körülvevő közegre és próbál pozitívan hatni rá. Úgy gondolom, hogy a hozzáállást és a kitartást is képes „változtatni” az edző személye, hozzáállása. Szintén magyar felmérésekből [7], [19] derül ki, hogy az edző példaképe is a játékosának, tehát értékeket képes közvetíteni a sportoló számára. Jó eszköz lehet erre a Facebook is, ahol már napi szinten történik a kommunikáció az edző és sportoló között.

Saját tapasztalataim szerint, néha egy utánpótlás edzőnek nagyobb „ereje” van, mint a szülőknek. Egyrészt napi 2-3 órát is eltölthet „face – to – face” a gyermekkel, aki – mivel szereti a sportágat (jó esetben az edzőt is) – sokkal jobban figyel rá, mint szüleine. Több kutatás [2], [10], [11], [18], [19] is kimutatta, hogy számos olyan értéket képes átadni a sport, ami az utánpótlás sportolót fejleszti és az aktív karrier után segítheti a sportolót, a civil életbe való visszatérésbe.

- Érzelmek felismerése
- Érzelmek kezelése
- Önmotiválás
- Empátia
- Kapcsolatkezelés
- Időbeosztás
- Monotónia túrés
- Sportági jellemzők
 - Csapatsportoknál
 - Csapatban való gondolkozás
 - Alkalmazkodó képesség

Az edző – sportoló kapcsolata ennek fényében ismét kiemelkedik, ezért ki kell térnünk az edzői értékátadásra. A fent felsorolt pozitív erények nem 1-2 edzés után alakulnak ki, tehát több, utánpótlás sportban eltöltött év kell. A fent említett kritériumok csak akkor valósulhatnak meg, ha az edző képes megtartani a játékosokat a sportágnak. Másik szempontból viszont, bármennyi edzésen, mérkőzésen részt vehet a gyermek, ha nem kapja meg az értékeket, nem látja a példát maga előtt [38], akkor az edző ismét vétett.

A fentiekben bemutatott eszközök, modellek [19], [23], [24] alapján látható, nagyon sok lehetősége van az edzőknek, hogy motiváljanak, és neveljenek, úgy, hogy mind ezek ne vegyen el időt az edzésekből.

Közösségi média

A XXI. század adta lehetőségek mellett viszont nem szabad elmenni, ki kell használni Őket. Több kutatás is foglalkozott a közösségi média szerepével hatásaival [28], [29], [30], [31]. Vizsgálatunk során kiderült, hogy a játékosok az interneten eltöltött idejük több mint felét a Facebookon töltik. Leginkább hírek böngészésre, játékra és kapcsolattartásra használják közösségi média profiljukat. Az eredmények alapján arra következtethetünk, hogy szórakozni „járnak” a cyber világba. Az itt eltöltött időben kikapcsolódnak, videókat, képeket néznek, vagy ismerőseikkel játszanak, nagyon ritkán használják tanulásra.

A 43 megkérdezett előszeretettel olvas híreket sportolókról, ez magyarázható az utánpótlás sportolói karrierjükből, de a tendenciák azt mutatják, hogy nem sportoló fiatalok is előszeretettel választanak külföldi sportolókat példaképüknek [21].



4.ábra: A megkérdezettek „követési szokásai” (saját szerkesztés)

Jól látható, hogy a vizsgálatban résztvevő fiatalok felnőtt, híres játékosokat követik nagyobb érdeklődéssel. Véleményem szerint és Vallerland modelljével egyetértve, fontos, hogy az edző is hasonló érdeklődési körrel rendelkezzen, így könnyebben tud jó kapcsolatot létrehozni játékosaival. Szakmai és pedagógia sikerének a kulcsa, hogy megtalálja a közös hangot és a megfelelő platformot erre a tevékenységre. A közösségi média rengeteg veszélyt hordoz és több negatív hatása is van: a személyes adatok ellopása, a személyközi szerepek elmosódása, az emoji nyelv megjelenése [30]. A problémák valódiak, ám a tendencia azt mutatja, hogy az „itt” eltöltött idő még inkább emelkedni fog. Napjaink egyik legégetőbb kérdése, hogy ezt hogyan lehet az előnyünkre fordítani, javítani a helyzetet. A kérdőívünkből kiderült, hogy a játékosok inkább videókat, képeket nézegetnek, és érdeklődnek a világ, sportolók élete iránt.



5.ábra: Az U14 – U16-os UP. kosárlabdázók inger környezete a Facebookon. (saját szerkesztés)

Jól látható, hogy a kutatásban résztvevő fiatalok leginkább reklámokkal, edzésmódszerekkel és a bekövetett személyek hétköznapijaival találkoznak, foglalkoznak a legtöbbit. Fontos, hogy az edzők tisztában legyenek játékosaik érdeklődési körével, hogy szükség esetén – negatív példák, negatív hatások – be tudjon avatkozni, vagy pozitív példát tudjon mutatni. A Facebook erre egy jó lehetőség lehet, ha jól tudjuk használni.

A XXI. században egy új vállalati stratégiai ágazat miatt megjelent a Társadalmi felelősségvállalás, angol terminológiában Corporate Social Responsibility (későbbiekben CSR). A vállalatok, köztük a sportvállalatok és sportolók is használják ezt a stratégiai eszközt. Felületként pedig a közösségi média adta lehetőségeket, de főleg a Facebookot használják [34], [35], [36]. A sportolók, sportvállalatok e tevékenysége, nagy érdeklődést vált ki a fiatalabb korosztályokra, és jó hatással van érzelmi intelligenciájuk fejlődésére [33], [37]. A CSR tevékenységekről – kórházlátogatás, adománygyűjtés, közös programok – könnyen készíthetők egy – két perces videók, amik a mai fiatalok számára elegendő tartalommal bírnak. Itt lehet nagy szerepe a jövő edzői gárdájának, hogy játékosait olyan sportolók felé irányítsák, akik megfelelő értékeket közvetítenek. Véleményem szerint ez egy win – win szituáció lehet, hisz az edző meg tudja tartani az edzésidőn kívül is a nevelés, példamutatás e kis szegmensét. Az utánajárással, érdeklődéssel, pedig a játékosait tudja biztosítani elköteleződéséről így tudja erősíteni a extrinzik motivációjukat.

Következtetés

Tanulmányomat egy összehasonlítással zárom, ahol az edző és testnevelő tanár szakmát vizsgálom az alábbi szempontok alapján.

2. táblázat: Edzői és testnevelői munka összehasonlítása (saját szerkesztés)

	Edző	Testnevelő tanár
Célok	<ul style="list-style-type: none"> teljesítmény fokozás, lehető legjobb eredmény elérése, „sikeres” sportoló nevelése Szociális kapcsolatok kialakítása 	<ul style="list-style-type: none"> motoros képességek fejlesztése fiziológiailag helyes testtartás kialakítása élethosszig tartó sportolási igény kialakítása egészséges életmódra nevelés stressz tűrés szociális kapcsolatok kialakítása
Belső értékrendszer	<ul style="list-style-type: none"> következetesség, példamutatás (sportági múlt), kreativitás, életmód (negatív minta) 	<ul style="list-style-type: none"> pozitív példamutatás (életmód), testi-lelki egészség közvetítése pedagógiai értékek
Kommunikáció	<p>„Szakemberek nem tartják igazán fontosnak, hogy kedveljék őket tanítványaik”</p>	<ul style="list-style-type: none"> szaknyelv, elfogadó, pozitív kommunikáció dicséret
Idő	<ul style="list-style-type: none"> napi rendszeresség 2 óra napi minimum évtizedek 	<ul style="list-style-type: none"> heti 5x45 perc → „ez nem igaz” általában max. 4 év
Közvetítendő értékek	<ul style="list-style-type: none"> önfegyelem küzdeni tudás személyi higiénia táplálkozás káros szenvedélyek kialakulásának megelőzése 	<ul style="list-style-type: none"> műveltségformálás fiziológiai értékek egészségügyi értékek szocializáció Jellemformáló értékek

A táblázat alátámasztja, hogy a két szakma nagyban hasonlít. A célok, a belső értékrendszer, a egymástól. A nagy különbség, kommunikáció és a közvetítendő értékek maximum kis mértékben, vagy el sem térnek - ami egyben a dolgozatom címét is ihlette - hogy a magyarországi helyzet azt mutatja, gépeket gyártunk nem pedig egészséges, munkaképes felnőtteket nevelünk. Nagyon kevesen vannak az edzői pályán, akik jó sportoló – edző kapcsolat tudnak kialakítani játékosokkal és az eredménykényszer mellett odafigyelnek a fiatalok lelki világára. Jó lehetőség lenne a Facebook csoportok kihasználása, hogy ott olyan tartalmakat osszának meg játékosokkal, amik segítik az Ő fejlődésüket. Az edzői példák azt mutatják, hogy a közvetítendő értékeket a célok alá rendelik, és azért követelik meg az egészséges életmódot, küzdeni tudást, hogy jobb eredményt érjenek el, nem pedig azért, hogy egy egészséges, jó értékrenddel rendelkező „felnőttet” adjanak ki a kezük közül. Világszerte ennek egyik oka a nagy eredménykényszer. Hazánkban ezt a kényszert erősíti a TAO intézménye, ami nagyon megnehezíti az edzők munkáját. Véleményem szerint ez az állami kezdeményezés nagyon sokat lendített a magyar sport helyzetén és ennek a legnagyobb kedvezményezettje az utánpótlás sport lett. Átgondolt, egységesített értékelési rendszerrel még hatékonyabbá lehetne tenni, ami hatalmas terheket venne le az edzőkről és újra hosszútávú célokat lehetne felállítani. Magyar, világszinten is eredményes sportolók példája mutatja, ha nem gépeket akarunk gyártani, hanem foglalkozunk és nevelünk az utánpótlás sportban, akkor a sikerek is megérkeznek, mert a szakmai tudása meg van a magyar sportszakembereknek is. A tárgyi, anyagi feltételek adottak, úgyhogy neveljünk, ne gyártsunk!

IRODALOMJEGYZÉK:

- [1] Bartha É. J. (2018): *A kommunikációs stílus szerepe az edzői munka hatékonyságában.* Debrecen - file:///C:/Users/D%C3%A1vid/Downloads/13006-Article%20Text-13429-1-10-20180629.pdf - Letöltve: 2019. május 1.
- [2] Bíróné Nagy E. (2004): *A sportoló felkészítése pedagógiai folyamat; célja a teljesítményfokozás.* In: Bíróné N. E. (szerk.): Sportpedagógia (pp. 95-124). Dialóg Campus.
- [3] Bognár J. (2010): *Pedagógiai és sportpedagógiai ismeretek.* Jegyzet. OKJ sportszakember képzés számára. Budapest.
- [4] Gombocz J. (2008): *Sportolók nevelése.* Budapest, Nemzeti Utánpótlás-nevelési Intézet.
- [5] Gombocz J. (2004) *A testnevelő tanár és az edző pedagógiai szerepe.* In: Bíróné Nagy E. (szerk.) Sportpedagógia. Budapest–Pécs, Dialóg-Campus Kiadó. pp. 147–172.
- [6] Jowett S. (2007): *Interdependence Analysis and the 3+1 C's in the Coach-Athlete Relationship.* In: Jowett, S. & Lavallee, D. (eds) Social Psychology in Sport. Human Kinetics, Champaign. pp. 15–28.
- [7] Kasuba M. (2018): *Az edző – sportoló kapcsolat egy labdarúgó akadémián.* *Educatio* 27 (1), pp. 121–128 (2018)
- [8] Kovács K. (2014): *A sportolás, mint a tanulás és nevelés színtere* In: Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei szerk. Juhász Erika
- [9] Ráthonyi-Odor K., Borbély A. (2017): *Sport - Finanszírozás- Eredményesség?* Testnevelés Sport, Tudomány 2. évfolyam, 1-2. szám, 2017
- [10] G.C. Roberts, D.C Treasure (1992): *Children in Sport. Parental Goals and Motivation.*
- [11] Szabó A. (2016): *Egészségfejlesztés és versenyzők felkészítése pozitív pszichológia alkalmazásával.*
- [12] Varga D. (2018): *Az edzők pedagógiai nézetei a magyarországi labdarúgó akadémiákon*
- [13] http://www.nemzetisport.hu/egyeb_egyeni/versenysport-felmillio-felett-az-igazolt-sportolok-szama-2595517 (Letöltve: 2019. április 26.)
- [14] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A0400001.TV> – Letöltve: 2019. április.29
- [15] http://www.nemzetisport.hu/egyeb_egyeni/sportpolitika-a-tao-tamogatas-sikertortenet-nem-szunik-meg-2483513 - Letöltve: 2019. április 30.
- [16] https://piacesprofit.hu/kkv_cegblog/a-tao-tamogatasrol-kozerthetoen/ - Letöltve: 2019. április 30.
- [17] <https://www.mlsz.hu/hir/a-tao--palyaztatasrol> - Letöltve: 2019. április 30.
- [18] http://kosaredzo.hu/kreativitas_a_kosarlabdasportban - Letöltve: 2019. május 1.
- [19] <http://kosaredzo.hu/20-javaslat-utanpotlasedzoknek/> - Letöltve: 2019. május 1.
- [20] Dr. Simicskó I. (2014): *Társadalompolitikai és stratégiai célok.* Letöltve: 2019. április 26.
- [21] Giannoulakis C., Drayer J. (2009): *'Thugs' versus 'Good Guys': The impact of NBA Cares on Player Image.* *European Sport Management Quarterly*, Vol. 9, No. 4, 453-468, December 2009 <https://doi.org/10.1080/16184740903331796>
- [22] Jones T. (1996): *Silver Silken ends international rowing career.* *Edmonton Sun*, 27 July 1996. Retrieved 5 September 2002 (http://www.canoe.ca/OlympicsCanadaLaumann/jul27_silken.html).
- [23]: Vallerland R.J., Rousseau F.L. (2001): *Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: a review using the Hierarchical Model of Intrinsic Motivation.* In *Handbook of Sport Psychology*, 2nd edn. (edited by R.N. Singer, H.A. Hausenblas and C.M. Janelle) pp. 389 – 416. New Yoirk: Wiley
- [24]: Mageau G.A., Vallerland R.J. (2003): *The coach – athlete relationship: a motivational model.* *Journal of Sports Sciences*, 2003, 21, 883 – 904. <https://doi.org/10.1080/0264041031000140374>

- [25] Deci E.L., Ryan R.M. (2000): The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227 – 268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- [26]: Vallerland R.J, Pelletier L.G. (1985): *Coaches' interpersonal styles, athletes' perceptions of their coaches' styles, and athletes' intrinsic motivation and perceived competence: generalization to the world of swimming*. Paper presented at the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology Conference, Montreal, Canada
- [27]: Vallerland R.J., Deci E.L., and Ryan R.M. (1987): *12 Intrinsic motivation in sport*. In *Exercise and Sport Science Reviews*, Vol. 15 (edited by Pandolf K.), pp. 389 – 425, New York: Macmillan <https://doi.org/10.1249/00003677-198700150-00015>
- [28]: Simay A. E., Gáti M. (2015): *Nyilvánosság és magánélet a mobiltelefon és a közösségi média használat tükrében*. A cikk prezentálásra került az Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért XXI. országos konferenciáján, Budapest, 2015. augusztus 27-28.
- [29]: Kárpáti A., Széles T., Kuttner Á. (2012): *Közösségi média az oktatásban – Facebook-esttanulmányok*. Iskolakultúra 2012/10
- [30]: Prievara D. K. (2016): *Iskoláskorúak problémás mértékű internethasználatának következményei és megelőzési lehetőségei*. *Magyar Pedagógia* 116. évf. 2. szám 151–169.
- [31]: Li Z., Huang K.W. (2014): The monetary Value of Twitter Followers: Evidnces from NBA Players. 35th International Conference on Information Systems, Auckland 2014
- [32]: Tóth D., Dancs H., Gósi Zs. (2019): *A sportvállalatok társadalmi felelősségvállalásának hatása a szombathelyi utánpótlás kosárlabdázók érzelmi fejlődésére*. *Magyar Sporttudományi Szemle* 2019/2 pp.90-90. Paper: 79. szám, 1 p. (2019)
- [33]: Deák K., Győri G., Báron P., Ágoston L. (2006): *Több mint üzlet: Vállalati társadalmi felelősség vállalás. Társadalmi és környezeti szempontok integrációja az üzleti működésbe*. DEMOS Magyarország Alapítvány
- [34]: Babiak, K., Wolfe, R. (2006). *More than just a game? Corporate social responsibility and Super Bowl XL*. *Sport Marketing Quarterly*, 15, 214-224.
- [35]: Bryan H. Chen , Mei-Hua Chen , Pei-Ni Tai, Wan-Chun Hsiung (2015): *Constructing the Corporate Social Responsibility Indicators of Professional Sport Organization*, *International Journal of Business Administration*, from: file:///C:/Users/D%C3%A1vid/Downloads/Constructing_the_Corporate_Social_Responsibility_I.pdf Letöltve: 2018.10.23.
- [36]: Babiak K, Trendafilova S: (2010): *CSR and Environmental Responsibility: Motives and Pressures to Adopt Green Managment Practices*. Wiley Online Library <https://doi.org/10.1002/csr.229>
- [37]: Gósi Zs., Tóth D.Z., Bukta Zs. (2018): *Sportrendezvények a társadalmi felelősségvállalás jegyében*. In: András Krisztina, Havran Zsolt, Kojas Attila, Kozma Miklós, Máté Tünde – III. SKEOF Konferencia – Sportgazdaságtani Kutatók és Egyetemi Oktatók Fóruma: A település és a sport XXI. század kapcsolata – Absztraktkötet, Budapest, Magyarország, Budapesti Corvinus Egyetem, Sportgazdaságtani Kutatóközpont (2019) pp. 20-22., 3 p.
- [38]: Horváth K., Tóth P. (2019): *Milyen az ideális tanári interakció a pedagógushallgatók szerint?* Héra évkönyvek: A magyar nevelés- és oktatáskutatók egyesületének évkönyvsorozata 6. pp. 398-408. Paper: 25, 20 p. (2019)
- [39]: Gósi Zs. (2017): *A sportszövetségek bevételi szerkezetének és vagyonának változása 2011 és 2015 között*. In: Szmodis M., Szóts G. (szerk.) *A sportirányítás gazdasági kérdései 2017*, Budapest, Magyarország: Magyar Sporttudományi Társaság (2017) pp. 91-108., 18 p.

- [40]: <https://mindsetpszichologia.hu/2017/05/14/a-nyer-harmas-sportolo-edzo-szulo-egyuttmukodese/> Letöltve: 2019.06.25
- [41]: Tóth Péter (2015): *A tanulókhöz adaptált szakoktatás ismeretelméleti alapjai*. In: Holik, I. (szerk.): Egyéni különbségek szerepe a tanulásban és a pályaválasztásban. Kutatási füzetek XIII. Szakképzés- és Mérnökpedagógiai Tudományos Műhely, Székesfehérvár, DSGI Kiadó, 21-61. p

PUBLIC EDUCATION IN THE CASE LAW OF THE HUNGARIAN CONSTITUTIONAL COURT WITH SPECIAL REGARD TO THE QUESTION OF ACCESS TO JUSTICE

Ágnes VÁRADI¹

ABSTRACT

The 65th anniversary of the entry into force of the Protocol No. 1 of the European Convention on Human Rights stipulating the right to education, gives an opportunity to analyse the constitutional, human rights based interrelations of public education from several points of view. The current paper focuses on the case law of the Hungarian Constitutional Court in order to discover, how the questions related to public education appear in the constitutional law of a specific country. The paper introduces the constitutional framework of public education, the interpretation principles affecting the case-law of the constitutional court and the core statements relating to the content of public education as well as its institutional, organizational framework. As public education plays a significant role in the society, as it is interrelated to several other human rights and as the decisions can have a considerable impact on the future of the individual, it is highly important to enforce these principles efficiently. Therefore the paper also examines the question of access to justice in constitutional court procedures in the context of public education. The case law based analysis is completed by the reference to the findings of the relevant secondary literature. This way, with reference to a certain national example, the analysis can contribute to the better understanding and more efficient implementation of the most basic elements of the right to education.

KEYWORDS: right to education, Hungarian Constitutional Court, access to justice, educational activity

INTRODUCTION

“No person shall be denied the right to education.” Article 2 of Protocol No. 1 of the European Convention on Human Rights (hereinafter: ECHR) defines through this formulation the right to education establishing this way a general but common European standard for this right. According to the related case-law of the European Court of Human Rights (hereinafter: ECtHR) *“[t]he right to education covers a right of access to educational institutions existing at a given time (...), transmission of knowledge and intellectual development (...) but also the possibility of drawing profit from the education received, that is to say, the right to obtain, in conformity with the rules in force in each State, and in one form or another, official recognition of the studies which have been completed (...), for example by means of a qualification”*.

[i]

It is derivable even from this short summary (and from the quoted case law analysis of the ECtHR) that a.) the right to education is strongly related to other human rights, like the prohi-

¹ PhD., research fellow, Hungarian Academy of Sciences Centre for Social Sciences Institute for Legal Studies, varadi.agnes@tk.mta.hu

bition of discrimination, academic freedom, to the right of parents to choose their children's education and to the protection of children as foreseen in other international conventions and national constitutions; [ii] b.) it requires by its very nature a regulation by the State; and c.) the level of education ensured may vary according to the needs and resources of the given State. The 65th anniversary of the entry into force of the Protocol No. 1 of the ECHR gives an opportunity to analyse the constitutional, human rights based interrelations of public education from several points of view.

Background and methodology

The current paper focuses on the case law of the Hungarian Constitutional Court (hereinafter: HCC) in order to discover, how the questions related to public education appear in the constitutional law of a specific country. The relevant legal literature on the right to education [iii] focuses mainly on questions connected to higher education, especially to its relation to academic freedom [iv] or on the introduction and evaluation of the regulations related to public education [v] combining the legal aspects with the social and financial reality. [vi]

Therefore, a comprehensive and systematic analysis of the constitutional court case law can give useful insights into the implementation and enforcement of rights related to public education and can contribute to the elaboration of the constitutional framework of public education; in this specific case in the context of the Hungarian legal system. A special focus is laid on the question, how the stakeholders in the field of public education can enforce their rights effectively. The case-based method is, *“suitable for a comprehensive, holistic, and in-depth investigation of a complex issue (phenomena, event, situation, organization, program individual or group) in context, where the boundary between the context and issue is unclear and contains many variables”*. [vii] The combination of cross-case and within-case analysis [viii] makes it possible to get an overall picture on the approach of the HCC regarding public education. The case law based analysis is completed by the reference to the findings of the relevant secondary literature. This way the findings of the current research can contribute to the better understanding and more efficient implementation of the most basic elements of the right to education.

Constitutional framework

The starting point of the analysis shall be constitutional framework. The right to state financed education is one of the most „popular” human rights declared in the majority of national constitutions around the world [ix]; it is declared in the Hungarian Fundamental Law [x] as well. According to Article XI Paragraph (1), every Hungarian citizen shall have the right to (formal and non-formal) education. Paragraph (2) of the same article stipulates that Hungary shall ensure this right by extending and generalising community culture, by providing free and compulsory primary education, free and generally accessible secondary education, and higher education accessible to everyone according to his or her abilities, and by providing financial support as provided for by an Act to those receiving education.

These provisions do not contain substantial change in comparison to the wording of the former Constitution. *“Article XI of the Basic Law practically implements the provisions of former Article 70/F of the Constitution. A novelty regarding the right to education is providing that secondary education shall be free of charge. This was only mentioned earlier in the Act on Public Education, although it was obvious and self-evident as a condition of the fulfilment of compulsory education.”* [xi] Therefore, the case-law elaborated by the HCC under the former Constitution can be relied on even after the entry into force of the Fundamental Law. [xii] The interpretation of the provisions on the right to education is, however, completed by certain other principles. Firstly, the provisions of the Fundamental Law shall be interpreted in

accordance with their purposes, the National Avowal contained therein and the achievements of the historic constitution. [Article R) Paragraph (3) of the Fundamental Law]. An example of considering the achievements of the historic constitution is offered by Decision 3024/2015. (II. 9.) AB, Point [20]. In this decision the HCC recalled – after the analysis of the educational systems from the Ratio Educationis (1777) through the reforms of Eötvös József, Trefort Ágoston and Klebelsberg Kunó till the period of socialism and change of regime – that in Hungary the State has always played a significant and active role in the school system. This conclusion has been a point of reference in deciding on the intensified involvement of the State in the publishing of school books.

Secondly, certain international obligations shall be taken into consideration as well. Article Q) Paragraph (2) of the Fundamental Law stipulates namely that “[i]n order to comply with its obligations under international law, Hungary shall ensure that Hungarian law is in conformity with international law.” Besides the general international human rights conventions, like the ECHR [xiii] the main point of reference is the Convention on the Rights of the Child (hereinafter: Convention). [xiv] The HCC interprets this convention with special regard to its international law nature and its explanation by the UN {Decision 3046/2013. (II. 28.) AB, Point [44]}. It concluded that the majority of the provisions of the Convention are rather soft-law nature; therefore no specific requirements can be derived from them in connection to certain branches of law. Nevertheless, certain principles of the Convention shall be observed in all policies that have effect on the rights of the child. According to Article 3 of the Convention “[i]n all actions concerning children, whether undertaken by public or private social welfare institutions, courts of law, administrative authorities or legislative bodies, the best interests of the child shall be a primary consideration.” This requirement “should be built into national plans and policies for children and into the workings of parliaments and government, nationally and locally, including, in particular, in relation to budgeting and allocation of resources at all levels”. [xv] Therefore, the best interest of the child is a principle examined by the HCC as well when deciding on the constitutionality of norms or individual judgements {Decision 3142/2013. (VII. 16.) AB, Point [31]}.

Thirdly, the internal correlations between the single provisions of the Fundamental Law shall be analysed. It is primarily Article XVI Paragraph (1) of the Fundamental Law, which has direct connection to the right to education. According to this provision “every child shall have the right to the protection and care necessary for his or her proper physical, mental and moral development”. According to the case-law of the HCC the protection and care is the obligation of the family, the State and the society – in this sequence {Decision 3047/2013. (II. 28.) AB, Point [55]}. The obligation of the State is to ensure the interests of the child in the legal norms, to support their development through state actions, to keep negative effects from them away and to provide the basic conditions to achieve these aims {Decision 3142/2013. (VII. 16.) AB, Points [26]-[27]; Decision 32/2010. (III. 25.) AB}.

In the following the decisions of the HCC on public education will be analysed in three categories: decisions as regards the content of public education, rights and obligations of the people concerned, especially pupils and their parents (substantial questions), decisions concerning the institutional-organizational framework of public education and questions related to the efficient enforcement of these principles through the procedures of the HCC (access to justice).

Substantial questions

The right to (formal and non-formal) education is composed of several elements: a.) the extension and generalisation of community culture; b.) the right to participation in education (right to learning); c.) the right to teaching. The first element of this list can be seen as a state

goal, from which long-term tasks of the State stem, but which cannot be a point of reference when deciding on the constitutionality of a given norm or decision, [xvi] while the third one is rather interrelated to academic freedom. That is why in the following the focus is on the right to education in narrow sense, the right to participate in education. According to the above mentioned wording of Article XI of the Fundamental Law, public education encompasses the free and compulsory primary education as well as the right to free and generally accessible secondary education (hereinafter jointly referred to as public education).

In this context the “free” nature of public education means the free access to public education, more precisely the exemption from tuition fees [Decision 1251/E/2010. AB]. The HCC stated that the constitutional obligation of the State to provide financial support as provided for by an Act to those receiving education does not entitle the participants of the education system to a concrete form of support [Decision 79/1995. (XII. 21.) AB; Decision 1251/E/2010. AB]. Therefore, in a given case, the HCC concluded that there is no obligation on the part of the State to ensure free access to school books for all social groups. It is the duty of the State to create a balance between the claims of the individuals based on human rights and the available financial resources. If it would fail to do so, it would adversely affect the enforcement of other rights creating thereby an unconstitutional situation.[xvii]

The participation in the compulsory primary education is the point where the connection between the right to education and the obligation of the parents to ensure proper care for their children becomes evident. The violation of the right to education can be confirmed in this context, if a certain regulation of the State hinders the pupil from the participation in this form of education [Decision 214/B/2003. AB]. It is also apparent that the HCC considers that the decisions concerning the exact content of the educational activity fall into the competence of the legislator with the proper involvement of qualified specialists.

In its Decision 3046/2013. (II. 28.) AB the HCC came to the conclusion that the school readiness assessment is primarily a specialized, professional question, which, therefore, shall be examined by experts. The State shall, however, regulate this procedure in a manner that it establishes a balance between the right of the parent to decide on the basic questions of education and the need for generalized standards concerning the capabilities, abilities and aptitude of the child to start school. The same approach can be perceived in a decision, where the HCC had to rule on the disciplinary proceedings in public education [Decision 444/B/2002. AB]. According to its reasoning, the fact that the teaching staff decides on the disciplinary sanctions of the pupil does not result in a violation of the rights of the child or to a failure to comply with the obligations of the State as regards public education.

The margin of appreciation of the legislator as regards the methods of public education and content of the curriculum is, however, not unlimited. In this regard an interesting evolution can be perceived in the case law of the HCC. In a decision from 2001 (so delivered before the entry into force of the Fundamental Law) the HCC argued that it belongs to the margin of appreciation of the State to determine how many compulsory lessons shall be prescribed at the single grades in order that the schools fulfilled their educative tasks [Decision 526/B/1999. AB]. In another decision it concluded that the State may legitimately give financial support to children with specific needs, who cannot pursue their studies by everyday school attendance due to their mental or physical status (while withholding such support from children who are private pupils because of other reasons). Nevertheless, in the given case the HCC did not further elaborate on the obligation of the State in supporting children with learning, behavioural and adaptive difficulties [Decision 214/B/2003. AB].

In a recent decision, however, the HCC came to the conclusion that when defining the framework of public education, the State shall give due consideration to the specificities of vulnerable groups and elaborate specific measures that serve their development and social inclusion.

This was a case where the above mentioned interpretative role of the National Avowal played a considerable role. In its reasoning, namely, the HCC recalled that according to the preamble of the Fundamental Law “*We trust in a jointly-shaped future and the commitment of younger generations. We believe that our children and grandchildren will make Hungary great again with their talent, persistence and moral strength*”, “*We bear responsibility for our descendants*” and “*We hold that we have a general duty to help the vulnerable and the poor*” {Decision 9/2019. (III. 22.) AB, Point [80]}. On the basis of these statements the HCC came to the conclusion that the system of public education shall actively contribute to the elimination of learning difficulties so that the affected pupils, children can become active members of future generations. Therefore, the public education system shall contain rules that pay due attention to the special needs of pupils with learning, behavioural and adaptive difficulties and ensure personalised support for their development and catching up. The HCC, however, in line with its former case-law also concluded that the determination of the concrete measures of achieving these aims (e.g. forms of benefits) falls into the legislator’s margin of appreciation {Decision 9/2019. (III. 22.) AB, Point [82]}.

Institutional approach

The other main group of decisions in the case law of the HCC is mainly connected to the institutional-organizational framework of public education. In this regard the decisions show in a direction that the HCC considers the educational activity as a homogeneous activity. The HCC set down as a theoretical foundation that public institutions – irrespective of their operator – realise their activities along identical principles, within the framework of identical educational tasks, training and education of the same quality and identical employment conditions [Decision 242/B/1999. AB].

This approach also means that it would be contrary to the principle of equal treatment, if the employees of certain educational institutions would be placed into more detrimental situation based on the way of maintenance of the given institution. Therefore, the same legal status, employment rules shall apply for pedagogues in all branches of public education {e.g. Decision 10/2015. (V. 4.) AB, Point [41] on extra holidays, Decision 242/B/1999. AB as well as Decision 44/1996. (X. 22.) AB on work time and payment for extra work}.

The uniform standards of educational activities appear in the Decision 1333/B/1996. AB as it states that it is not contrary to the principle of equal treatment that the pedagogues shall take part in regular advanced trainings being a precondition of the exercise of educational activity. Nevertheless, also in this case applies that the professional standards and the rules of procedure in classification systems – like the possibility of achieving higher evaluation, promotion – cannot be defined in a discriminatory manner [Decision 35/2017. (XII. 20.) AB].

The legislator’s margin of appreciation as far as the standards, preconditions of educational activity are concerned, appeared in the Decision 34/2010. (III. 31.) AB, as the HCC concluded that the procedural requirements, professional qualifications and requirements necessary for the appointment of heads of institutions can be defined by the legislator in acts requiring simple majority. [xviii]

This conclusion leads to the other major question concerning the organization of public education: the position of non-state-operated institutions. From the above-mentioned general principle of unified standards in public education and the responsibility of the State in providing compulsory and accessible education follows that it shall contribute to the maintenance of the institutions. If the task is carried out by non-state actors, the contribution shall be equal to the financing of state-operated institutions [Decision 1208/B/2006].

In a recent decision concerning the state take-over of public education institutions operated by local self-governments, the HCC confirmed that the planning of the institutional framework

of public education is to a significant extent a professional, public-policy decision; therefore, the legislator may legitimately come to the decision that state-operated institutions carry out the task of public education in a more efficient and professional manner. The HCC declared *expressis verbis* that the evaluation of the legislator's assessment in this regard does not fall into the competence of HCC. The estimation of the pros and cons when deciding on structural changes in public education falls into the legislator's competence. The HCC carries out only the constitutional review of a particular regulatory model {3180/2018. (VI. 8.) AB, Points [24]-[25]}.

As far as the institutional framework of public education is concerned, the attention shall be drawn shortly also to the system of denominational schools as their operation is connected to the right of the parent to choose the upbringing to be given to their children. In this field the attitude of the HCC is a logical consequence of the conclusions on the substantial questions of education as well as organization and financing: the State shall ensure the legal possibility of establishing denominational schools; however, it is not obliged to establish them. Furthermore, it shall make the attendance of state schools for everyone possible without unnecessary burdens [Decision 4/1993. (II.12.) AB]. As the right to education can be exercised both in state schools and accredited denominational schools, the State shall contribute to the financing of these institutions equally. According to the settled case law of the HCC the State shall provide such an amount of funding which is proportionate to the state tasks carried out by the non-state actors [Decision 15/2004. (V. 14.) AB; similarly: Decision 99/2008. (VII. 3.) AB]. This way the HCC confirmed that the primary obligation of providing education falls into the duty of the State, which can carry out this duty either on its own (by establishing and maintaining state schools) or by providing equal financial support to non-state operated institutions.[xix]

Access to justice

The last question to be examined is that of access to constitutional court proceedings in matters related to public education. This is a field, where it is highly important to provide diverse ways of enforcement of rights: firstly, because of the social significance and interest in the public education system as general; secondly, because it is – as explained above – interrelated to several other human rights; thirdly: because the decisions can have a considerable impact on the future of the individual. [xx] Several procedures of the HCC offer a complex protection for the rights and principles explained above: the ex-post norm control procedure {e.g. Decision 9/2019. (III. 22.) AB}, [xxi] the preliminary norm control procedure {e.g. Decision 34/2010. (III. 31.) AB}, the judicial initiative for norm control in concrete cases {e.g. Decision 3191/2014. (VII. 15.) AB} can be useful tools for initiating the constitutional review of legal acts. According to Section 37 Paragraph (1) of the Act CLI of 2011 of the Constitutional Court (hereinafter: CC Act), [xxii] the HCC shall examine the conformity of local government decrees with the Fundamental Law as well (the determination of conformity with other legal provisions falls into the competence of the Supreme Court/Kúria). As far as the protection of individual rights in concrete cases is concerned, the constitutional complaint is the most relevant tool and this is the point where the question of access to justice arises.

In the well-known *Airey vs. Ireland* case [xxiii] the ECtHR stated that the obligation to secure an effective right of access to the courts falls into the category of duty on the part of the State. Generally, this obligation is understood on the light of effective judicial remedy, meaning the right to institute proceedings before ordinary courts, to obtain a determination of the dispute by a court and the requirement of the decision being able to remedy wrongs or asserting claims. At the same time a broad margin of appreciation is offered for the State regarding the determination of the most appropriate means of regulating access to justice. A special field of

access to justice might be the question of access to constitutional court procedures, particularly by means of constitutional complaints. It might seem that, due to their special character aiming at the protection of subjective individual rights while ensuring and developing the objective constitutional order, [xxiv] they fall outside the scope of court procedures in strict sense. However, the ECtHR stated in several judgements that the basic safeguards of fair trial [xxv] – as foreseen in Article 6 of the ECHR – and certain requirements derived thereof [xxvi] might be equally applicable to procedures in front of constitutional courts.

The CC Act describes three possible types of constitutional complaints, which are designed to give an overall protection for the legal entities affected. One, the so-called direct constitutional complaint makes it possible to initiate proceedings for the determination of the constitutionality of a given norm directly by the person or organisation affected if „a) *due to the application of a legal provision contrary to the Fundamental Law, or when such legal provision becomes effective, rights were violated directly, without a judicial decision, and b) there is no procedure for legal remedy designed to repair the violation of rights, or the petitioner has already exhausted the possibilities for remedy*”. The „real”, that is, the German type of constitutional complaint makes it possible to initiate the procedures at HCC if a judicial decision made regarding the merits of the case or other decision terminating the judicial proceedings – so not the legal regulation applied – violates the complainant’s rights laid down in the Fundamental Law. The so-called “old- type” constitutional complaint makes possible to turn to the HCC if the violation of fundamental rights can be led back to the application of a legal provision contrary to the Fundamental Law.

The fact that these procedures can only be initiated by the persons affected is a clear evidence of the change of approach in comparison to the former *actio popularis* at ex-post norm control procedures. Furthermore, it demonstrates the direct linkage to the individual’s legal situation and therefore the need for legal aid.

The access to justice in case of constitutional complaints is on the one hand not hindered by the costs of the procedure: According to Section 54 Paragraph (1) of the CC Act the proceedings of the HCC are free of charge. Legal representation is not obligatory either. However, the legal provision referred above also declares that the petitioner shall bear his or her own costs incurred in the course of the constitutional court proceedings. This means – *a contrario* – that any other forms of legal aid, like an assigned attorney are not available in these procedures. One could argue that there is no urgent need for granting legal aid in the proceeding before HCC due to the free of charge nature of the procedure. Nevertheless, taking the complexity of constitutional court proceedings into account, the lack of legal knowledge can cause a substantial disadvantage: the requirements, the HCC makes in case of constitutional complaints are very complex, and are partially not directly derivable from the wording of the CC Act. [xxvii]

So there is a realistic chance that a party not supported by a lawyer cannot present his case in a comprehensive, clearly understandable manner including proper legal arguments as well {e.g. Order 3163/2016. (VII. 22.) AB; Order 3162/2016. (VII. 22.) AB}. A special problem stemming from the interpretation of the conditions of accepting a case is related to the role of unions. “[I]n the case of certain sector specific, code type laws (for example, laws and regulations concerning public education) it has been an ordinary occurrence that advocacy groups and trade unions submitted constitutional complaints with regard to such laws or regulations which did not affect their rights personally, only the rights of certain employees or the rights of practitioners of a given profession. In this case, however, the Constitutional Court held that only individual, specifically involved persons can submit the complaint, the union for example is not entitled to do so, as it is not directly involved.” [xxviii] The recent case law of the HCC has confirmed several times in cases related to public education that the

unions of pedagogues are not entitled to initiate constitutional complaint procedures on behalf of their members {e.g. Order 3123/2015. (VII. 9.) AB; Order 3033/2014. (III. 3.) AB}, which has as a consequence that they cannot offer assistance in the constitutional complaint procedures.

Therefore, the possibility of providing legal aid for the laymen in constitutional court proceedings should be considered in the procedures of the HCC as well – similarly to the case law elaborated by the German Bundesverfassungsgericht. The legal aid would support the preparation of an admissible claim and that is why the complainant would have a more realistic chance of obtaining a decision on the merits of the case related to the protection of his fundamental rights.

CONCLUSIONS

The analysis of the case law of the HCC regarding public education shows that the legislator's margin of appreciation is interpreted basically broadly by the HCC.

The examined decisions show that the HCC takes international obligations, the achievements of the historic constitution and the internal linkages in the Fundamental Law into account.

Its approach demonstrates that in public education a pluralistic point of view is needed from the part of the State: it shall ensure an equal access to public education while taking into account the specific needs of the individual including the right of the parent to decide on the education of the child. These conclusions are, at the same time, in line with the general interpretation of the rights of the child as well. According to the relevant literature, namely, the three basic principles in this regard are: participation, protection and provision. [xxix]

As far as the enforcement of the requirements stemming from the constitutional background of public education is concerned, the question of accessible legal aid in constitutional court procedures should be analysed. By means of professional support in the preparation of complaints, submissions as well as legal consultation the complainants could estimate the chance whether their case will be decided on the merits and it would support the elaboration of well-founded and admissible complaints. This support would be especially important in matters related to public education, as these affect large social groups with significantly different financial background and legal knowledge.

This summary on the case law of the HCC can be a first step in understanding the role of the constitutional legal approach in public education. A comprehensive study of the national examples can contribute in the future to the better understanding and more efficient implementation of the most basic elements of the right to education.

REFERENCES

- [i] COUNCIL OF EUROPE/European Court of Human Rights : *Guide on Article 2 of Protocol No. 1 to the European Convention on Human Rights*, 2018, p. 7
Available at: https://www.echr.coe.int/Documents/Guide_Art_2_Protocol_1_ENG.pdf
- [ii] PETERS, Anne – ALTWICKLER, Tilmann: *Europäische Menschenrechtskonvention*. München: C.H. Beck, 2012. pp. 212-215. https://doi.org/10.30965/9783506786371_0705

- POWER, Colin: *The Power of Education: Education for All, Development, Globalisation and UNESCO*. Singapore – Heidelberg – New York – Dordrecht – London: Springer, 2015. pp. 15-27.
- [ⁱⁱⁱ] For a comprehensive study on the right to education in international context: THOUVENIN, Jean-Marc – TREBILCOCK, Anne (eds.): *Le droit international social: Droits économiques, sociaux et culturels*. Bruxelles: Bruylant, 2013.
- [iv] VARGA, András Zs. – PATYI, András – SCHANDA, Balázs (eds.): *The Basic (Fundamental) Law of Hungary. A Commentary of the New Hungarian Constitution*. Dublin: Clarus Press, 2015. pp. 104-106.
- GÁVA, Krisztián – SMUK, Péter – TÉGLÁSI, András: *Az Alaptörvény értékei [The Values of the Fundamental Law]*. Budapest: Dialóg Campus, 2017.
- VINCZE, Attila: Az Alkotmánybíróság határozata a hallgatói szerződések alkotmányosságáról [The Decision of the Constitutional Court on the Constitutionality of Student Contracts]. *JeMa*, 2012/3. pp. 20-28.
- [v] BÁRÁNY V., Fanny: Az oktatás jogi környezete – Az oktatáshoz való jog érvényesülése. [The Legal Environment of Education – the Enforcement of the Right to Education.] *Neveléstudomány*, 2018/4. pp. 7-18.
- SÁRI, János – SOMODY, Bernadette: *Alapjogok. Alkotmánytan II. [Fundamental Rights. Constitutional Law II.]* Budapest: Osiris, 2008, pp. 292-298.
- [vi] MCCOWAN, Tristan: *Education as a Human Right: Principles for a Universal Entitlement to Learning*. London – New York: Bloomsbury, 2013.
<https://doi.org/10.5040/9781472552938>
- KUNZE, Axel Bernd: *Das Recht auf Bildung: Anforderungen an die rechtliche und politische Implementierung*. Münster: Waxmann, 2013.
- MÜLLER, Henrike (ed.): *Ein Recht auf Rechte in Europa?: zur Bedeutung europäischer Grundrechte im Kontext nationaler Praktiken*. Berlin: Lit Verlag, 2013. pp. 53-69.
- OECD: *Education Policy Outlook, 2015*. Available at: <http://www.oecd.org/education/Hungary-Profile.pdf>
- [vii] HARRISON, Helena – BIRKS, Melanie – FRANKLIN, Richard – MILLS, Jane: Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2017/1.; DUL, Jan – HAK, Tony: *Case Study Methodology in Business Research*. Oxford: Elsevier, 2008, p. 4.
- [viii] GEORGE, Alexander L. – BENNETT, Andrew: *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge: Belfer Center for Science and International Affairs, 2004. p.18.
- [ix] CHRONOWSKI, Nóra: Az alapjogvédelem globális, európai és hazai trendjei. [Global, European and national trends of human rights protection.] *Pázmány Law Working Papers*, 2011/26 p. 6.
- [x] The text of the Fundamental Law in English available at: http://www.njt.hu/translated/doc/TheFundamentalLawofHungary_20190101_FIN.pdf
- [xi] VARGA, András Zs. – PATYI, András – SCHANDA, Balázs: *op. cit.*, p. 104.
- [xii] According to Point 5 of the Closing and Miscellaneous Provisions of the Fundamental Law “[t]he decisions of the Constitutional Court made prior to the entry into force of the Fundamental Law are repealed. This provision shall be without prejudice to the legal effects produced by those decisions.” However, – as the Constitutional Court ruled in its Decision 13/2013. (VI. 17.) AB, Point [32] – “the Constitutional Court may use the arguments, legal principles and constitutional correlations developed and formulated in its former decisions in the context of any constitutional issues to be as-

essed in future cases if, based on the content agreement of the given provision of the Fundamental Law with that of the Constitution and contextual agreement regarding the whole of the Fundamental Law – with regard to the interpretative rules of the Fundamental Law and in the light of the specific case –, there is no obstacle to the applicability of the findings and there is a need for the integration thereof into the reasoning of its decision to be adopted.”

- [xiii] Further international human rights instruments on the right to education: Article 14 of the Charter of Fundamental Rights of the European Union; Articles 13-14 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights; Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights.
- [xiv] *Convention on the Rights of the Child. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989 entry into force 2 September 1990, in accordance with article 49.* Available at: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- [xv] UNICEF: *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child.* Geneva, 2007. pp. 36-37. Available at: http://www.unicef.org/publications/files/Implementation_Handbook_for_the_Convention_on_the_Rights_of_the_Child_Part_1_of_3.pdf
- [xvi] BALOGH, Zsolt – HAJAS, Barnabás – SCHANDA, Balázs: *Alapjogok és alapvető kötelezettségek Fogalma, értelmezése [Fundamental rights and basic obligations. Concept and interpretation].* Budapest: Nemzeti Közszerzői Egyetem, 2014. p. 23.
- HALÁSZ, Iván (ed.): *Alkotmányjog. [Constitutional Law].* Dialóg Campus, Budapest, 2018. pp. 265-266.
- [xvii] FÁBIÁN, Ferenc: A vállalkozáshoz és a foglalkozás szabad megválasztásához való jogról [On the freedom of enterprise and the right to free choice of employment]. In: KESERŰ, Barna Arnold – KÖHIDI, Ákos (eds.): *Tanulmányok a 65 éves Lenkovics Barnabás tiszteletére [Studies ad honorem Barnabás Lenkovics's 65th birthday].* Budapest – Győr: Eötvös József Könyv-és Lapkiadó Bt. – Széchenyi István Egyetem Deák Ferenc Állam- és Jogtudományi Kara, 2015. p. 89
- [xviii] The HCC, however, also mentioned that the decision-making power of the local self-governments – as far as the institutions maintained by them are concerned – shall be respected and can be changed only if the respective rules of two-thirds majority are amended [34/2010. (III. 31.) AB; similarly: Decision 792/B/1998. AB].
- [xix] The current paper does not aim to examine the system of denominational schools in details as it is corollary to several other questions of constitutional law nature, primarily the freedom of religion and equal treatment. It is only examined to the extent as it is needed to introduce the focal points of constitutional case law as regards the right of education. For further literature concerning the legal aspects of denominational schools in Hungary see e.g. SCHANDA, Balázs: A gondolat, a lelkiismeret és a vallás szabadsága [The freedom of thought, conscience and religion]. In: JAKAB, András – FEKETE, Balázs (eds.): *Internetes Jogtudományi Enciklopédia [Online Encyclopaedia of Legal Science].* 2018. Available at: <http://ijoten.hu/szocikk/a-gondolat-a-lelkiismeret-es-a-vallas-szabadsaga>. RIXER, Ádám: Az állam és a vallási közösségek kapcsolata a mai Magyarországon. [The relationship of the State and religious communities in today's Hungary]. *Államtudományi műhelytanulmányok.* 2017/1.; ANTALÓCZY, Péter: A vallási közösségek jogállására vonatkozó európai és magyar szabályozás összehasonlító elemzése [A comparative analysis of the European and Hungarian regulation concerning religious communities]. *Jog-állam-politika.* 2013/3.

pp. 19-44 ; NAGY, Péter Tibor: Egyházi iskolaindítás és az állam az első parlamenti ciklus idején. [The re-establishment of the denominational school system and the State in the first parliamentary period 1990–94.] *Magyar Pedagógia*. 1995/3–4. pp. 293–313.

[xx] On the complex protection of the right to education at international level:

BEITER, Klaus Dieter: *The Protection of the Right to Education by International Law*. Leiden – Boston: Martinus Nijhoff Publishers, 2006.

[^{xxi}] Before the entry into force of the Fundamental Law and the CC Act, this procedure was available to everyone without the need to show legal interests (so-called *actio popularis*). As, however, according to the new rules, such proceedings can only be initiated by the Government, one-fourth of all Members of Parliament, the President of the Supreme Court (Kúria), the Prosecutor General and the Commissioner for Fundamental Rights, the role of the latter has become far more important in evaluating legal norms on the basis of his *ex-officio* proceedings or individual complaints. [The Act CXI of 2011 on the Commissioner for Fundamental Rights (hereinafter: CFR Act) prescribes in Section 1 Paragraph (2) that the Commissioner shall pay special attention, especially by conducting proceedings *ex officio*, to the protection of the rights of children, the interests of future generations, the rights of nationalities living in Hungary and the rights of the most vulnerable social groups.]

If as a result of his inquiries the Commissioner comes to the conclusion that the infringement of fundamental rights is in connection with the unconstitutionality of a legal norm, he or she shall require the *ex-post* review from the Constitutional Court. This solution is aimed to reduce the number of unfounded norm-control procedures; the preliminary procedure of the Commissioner for Fundamental Rights is a guarantee for the fact that in the given case there is a serious constitutional problem to be answered by the HCC.

In this case the indirect access to justice cannot be hindered by the costs or other non-legal pressures as the proceedings of the Commissioner are free of charge and the identity of the person who has filed the petition may only be revealed by if the inquiry could not be conducted otherwise.

The text of the CFR Act in English available at: <https://www.ajbh.hu/en/web/ajbh-en/act-cxi-of-2011>

[^{xxii}] The text of the CC Act in English available at: <https://hunconcourt.hu/act-on-the-cc/>

[xxiii] ECtHR, *Airey vs. Ireland*, Judgement of 9 October 1979. (Application no. 6289/73), Series A, no. 32.

[xxiv] KLEINE-COSACK, Michael: *Verfassungsbeschwerden und Menschenrechtsbeschwerde: Tipps und Taktik*. Heidelberg: C.F. Müller, 2007. p. 29.

[xxv] ECtHR, *Ruiz-Mateos vs. Spain*, judgement of 23 June 1993 (Application no. 12952/87). Series A no. 262. §§ 59-60.; *Kübler vs. Germany*, judgement of 13 January 2011 (Application no. 32715/06). §§ 47-48.

[xxvi] ECtHR, *Milatová and Others vs. the Czech Republic*, judgement of 21 June 2005 (Application no. 61811/00). §§ 58-61; *Gaspari vs. Slovenia*, judgement of 21 July 2009 (Application no. 21055/03). §§ 50-53.

[xxvii] According to Section 29 of the CC Act, the Constitutional Court shall admit constitutional complaints if a conflict with the Fundamental Law significantly affects the judicial decision, or the case raises constitutional law issues of fundamental importance. The lack of sufficiently coherent constitutional law reasoning leads to the inadmissibility of the complaint {Decision 3080/2019. (IV. 17.) AB, Point [27]}. The HCC does

not carry out a substantial examination if the complaint only aims at the supervision of the evidentiary procedure {Decision 3080/2019. (IV. 17.) AB, Point [30]; Order 3061/2016. (III. 22.) AB, Points [31]-[33]}, of the interpretation of questions affecting a special field of expertise or of the mere application of the law to the concrete case {Order 3038/2019. (II. 20.) AB, Point [17]}. The condition that the complainant shall be affected by the norm or legal decision is only fulfilled, if a direct, actual and personal involvement can be confirmed {Decision 3/2019. (III. 7.), Point [32]}. The complainant is personally affected, if the violation concerns his own fundamental rights. The direct connection between the investigated norm or decision and the violation of fundamental rights is also a basic precondition. The complainant is actually affected, if the violation of fundamental rights exists at the time of submission of the complaint {Order 3134/2017. (VI. 8.) AB, Point [17]}. These criteria are evaluated by the HCC on a case-by-case basis.

- [xxviii] GÁRDOS-OROSZ, Fruzsina: The Hungarian Constitutional Court in Transition – from Actio Popularis to Constitutional Complaint. *Acta Juridica Hungarica*. 2012/4, p. 313.
- [xxix] HAMMARBERG, Thomas: The UN Convention on the Rights of the Child – and How to Make It Work. *Human Rights Quarterly*, 1990/12, p. 97. cited by: LUX, Ágnes: A gyermekek jogai [The rights of the child]. In: JAKAB, András – FEKETE, Balázs (eds.): *Internetes Jogtudományi Enciklopédia [Online Encyclopaedia of Legal Science]*. 2018. Available at: <http://ijoten.hu/szocikk/a-gyermekek-jogai>.

PEDAGÓGIAI DIAGNOSZTIKA ÉS MÉRÉSEK SZEKCIÓ

SEKCIÁ: PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA A MERANIA

Szekcióvezető - Vedúci sekcie:

**prof. Dr. Krisztián Józsa, PhD.
dr. habil. Ing. István Szőköl, PhD.**

MÉRTÉKELÜNK - A REFORMÁTUS PEDAGÓGIAI INTÉZETBEN PEDAGÓGIAI MÉRÉS-ÉRTÉKELÉS TERÜLETEN VÉGZETT MUNKA BEMUTATÁSA

BÁNNÉ MÉSZÁROS Anikó¹- GÖRÖG Tímea²

ABSTRACT

The Reformed Pedagogical Institute (RPI) as a pedagogical professional service provides professional help for the all Reformed maintained kindergarden and school of Hungary. One of the most important fields of activity is the pedagogical measurement and evaluation. Besides the measuring and evaluating tasks among the Reformed institutes the RPI also supports the schools to interpretate and evaluate the results of national measurements. The RPI annually prepares a summary of the Reformed institutes' data and results of the National Competence Measurement(NCM) and helps the schools compare their own results to the national and the other Reformed schools' results. Draws attention to the importance of the students' Family Background Index (FBI), because just the view of FBI can the added pedagogical value be measured, which is an important indicator of schools.

KEYWORDS: pedagogical measurement, Competence Measurement, results of Reformed schools

BEVEZETŐ

A magyar oktatási rendszerben van néhány kötelező, minden iskolára és az adott évfolyam minden tanulója kiterjedő pedagógiai mérés. Ezek közül az egyik az Országos Kompetenciamérés (OKM). Az alábbiakban azt mutatjuk be, hogy a Református Pedagógiai Intézet munkatársai hogyan használják fel ezen mérések során keletkezett adatokat, illetve az évente elkészülő grafikus összefoglalókban milyen módszerekkel milyen tartalmú elemzéseket végeznek a református iskolák vonatkozásában.

A református oktatási rendszer

Magyarországon 1990 óta egyre nő a református fenntartású oktatási intézmények száma és aránya, ezzel együtt az ezekben tanuló diákok létszáma. Az országos létszámhoz viszonyított arányuk eltérő a különböző képzési típusokban. Legnagyobb arányban az általános iskolai (4,25%) és a gimnáziumi (5,27%) képzésben vesznek részt.

¹ Bánné Mészáros Anikó matematika – kémia - informatika szakos tanár, pedagógiai mérés-értékelés MA, mes-terpedagógus, szaktanácsadó pedagógiai értékelés területen, Református Pedagógiai Intézet pedagógiai szakértője, banne.aniko@reformatus.hu

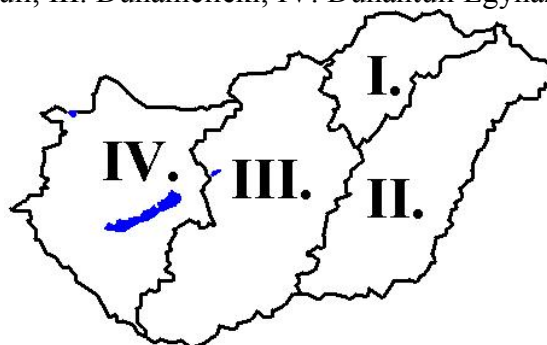
² Görög Tímea, matematika-biológia szakos MA, szakvizsga pedagógiai mérés-értékelés területen Református Pedagógiai Intézet pedagógiai szakértője, gorog.timea@reformatus.hu

1. táblázat: A református fenntartású intézményekben oktatásban-nevelésben részesülő gyermekek, tanulók száma, aránya

		Létszám (fő) 2018.10.01	Református tanulók aránya	Református Intézmények száma 2018.10.01.
Óvodai nevelés	Országos	326 588		
	Református	6 903	2,11%	80
Általános iskolai nevelés-oktatás 1-8. évfolyam	Országos	728 690		
	Református	30 993	4,25%	107
Gimnáziumi nevelés-oktatás	Országos	215 611		
	Református	11 381	5,27%	34
Szakgimnáziumi oktatás	Országos	184 154		
	Református	3 314	1,79%	15
Szakközépiskolai oktatás	Országos	93 831		
	Református	1 108	1,18%	6
Alapfokú művészetoktatás	Országos	256 078		
	Református	4 929	1,92%	23
Kollégiumi nevelés, ellátás	Országos	45 740		
	Református	1 590	3,47%	23
Fejlesztő nevelést, oktatást végző gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai intézményi ellátás	Országos	2478		
	Református	321	1,29%	3
ÖSSZES	Országos	1 850 692		
	Református	60 218	3,25%	173

A református intézményekben tanulók az országos létszám 3,25%-át teszik ki. A református fenntartású intézmények közül - a képzés jellegénél fogva is - az általános iskolai képzésben vesznek részt a legtöbben (30 993 fő).

A Magyarországi Református Egyház szervezetileg négy egyházkerületből áll. Ezek: I. Tiszáninneri, II. Tiszántúli, III. Dunamelléki, IV. Dunántúli Egyházkerületek.



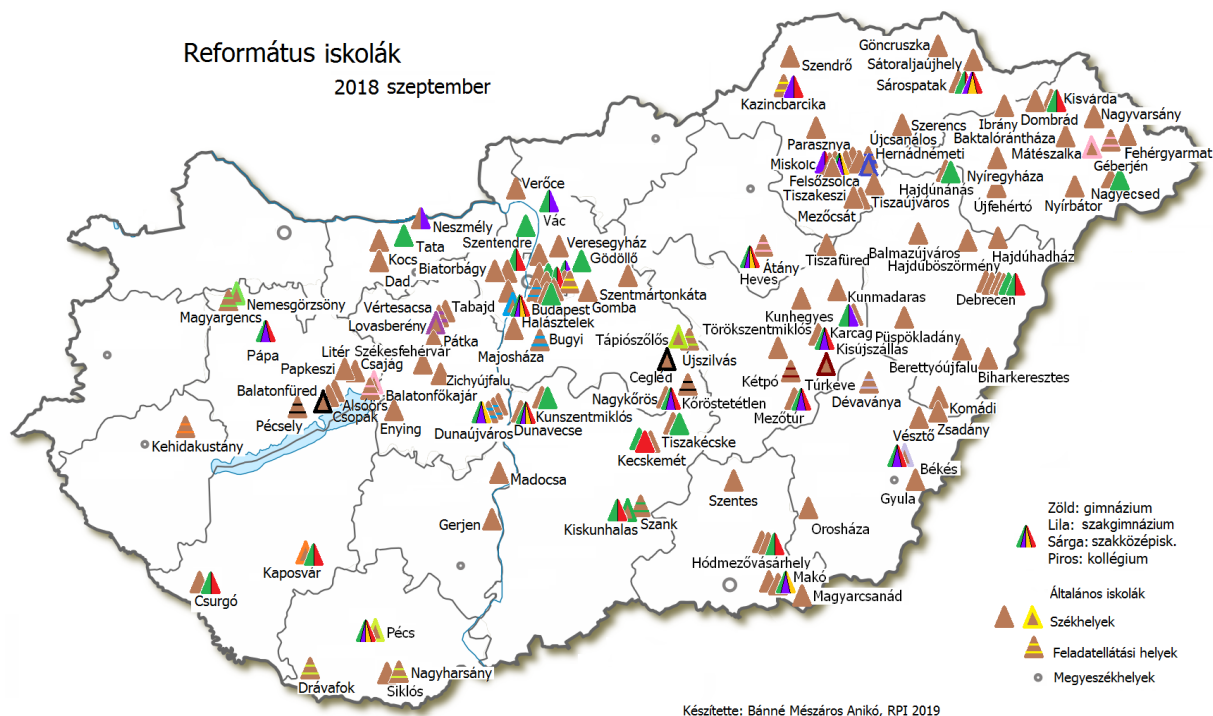
3

1. ábra Református egyházkerületek

Minden egyházkerületnek van oktatásüggyel foglalkozó munkatársa.

A református iskolák területi elhelyezkedése az alábbi térképen látható.

³ <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=47307823&uselang=hu-formal>
Letöltve: 2019.06.20.



2. ábra A magyarországi református általános iskolák elhelyezkedése, térképe – 2018

Az iskolák nem egyenletesen oszlanak meg a négy egyházkerületben. Az iskolák számát egyebek mellett az is befolyásolja, hogy milyen a református népesség aránya az adott területen.

Az oktató-nevelő intézmények szakmai munkáját segítő pedagógiai intézetek hazánkban 2013-ban átszervezésre kerültek. Az állami fenntartású iskolák számára a Pedagógiai Oktatási Központok (POK) nyújtanak támogatást. A megmaradt néhány pedagógiai intézet közül az egyik a Református Pedagógiai Intézet (RPI).

A Református Pedagógiai Intézet (RPI)

A Református Pedagógiai Intézetet (RPI) 1994-ben - holland támogatással - a Magyarországi Református Egyház Zsinata alapította. Az intézet országos feladatot ellátó, pedagógiai-szakmai szolgáltatást nyújtó köznevelési intézmény. Az RPI az állami (48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet) és az egyházi jogszabályoknak (1995. évi I. Törvény, a Magyarországi Református Egyház Köznevelési Törvénye) megfelelően az alábbi feladatokat látja el:

- pedagógiai értékelési,
- szaktanácsadási és tantárgygondozási,
- pedagógiai tájékoztatási,
- tanügy-igazgatási szolgáltatási,
- versenyszervezési,
- a pedagógusok képzését, továbbképzését és önképzését segítő feladatok,
- a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulókkal kapcsolatos pedagógiai támogatása, azaz, az RPI fő feladata – leegyszerűsítve és összefoglalva - az óvodákban, az általános, a közép-, valamint a művészeti iskolákban folyó pedagógiai munka segítése. A sokrétű tevékenységek ellátása érdekében az utóbbi hat évben fokozatosan bővült a munkatársak száma, jelenleg a köznevelési csoportban 18 fő, a katechetikai csoportban 5 fő dolgozik.

Az RPI székhelye Budapesten, a Károli Gáspár Református Egyetemen épületében van. Debrecenben, Miskolcon és Nagykőrösön működnek telephelyei.

Mérés-értékelési feladatok az RPI-ben

A pedagógiai értékelési feladataink nagyon sokszínűek. A fentiekben felsorolt pedagógiai szolgáltatások szinte mindegyikéhez kapcsolódik mérés-értékelési feladat is. Az elmúlt évek projektjei között szerepelt az Iskolai Közösségi Szolgálathoz kapcsolódó koordinátori és tanuló online kérdőív református adatainak kiértékelése[1], a református fenntartású iskolákban a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók adatainak elemzése. 2017-ben a katechetikai csoport által létrehozott digitális feladatbank ismertségét, használatát mértük, illetve 2018-ban feltérképeztük az okostelefonok iskolai használatát, amely során az iskolák médiajelenlétét is vizsgáltuk. Munkánk legjelentősebb részét az országos mérési-értékelési feladatok (OKM, NETFIT, Idegennyelvi mérés) adatainak intézményi feldolgozásának segítése teszi ki. A mérés-értékelés témában elkészített tanulmányok és dokumentumok mellett személyes jelenlét során is támogatjuk az intézmények és a pedagógusok munkáját. Mérés-értékelési szaktanácsadás szolgáltatásunk is van, melynek keretében igény szerint segítséget nyújtunk az iskolák saját belső mérési rendszerének kidolgozásához, versenyfeladatok összeállításához, vagy mérés-módszertanból szempontból véleményezünk egy feladatsort, kérdőívet, felmérést. Minden évben meghirdetjük a saját fejlesztésű „Külső és belső mérési eredmények feldolgozása és hasznosítása az iskolákban” című 30 órás akkreditált pedagógus továbbképzésünket.

Az Országos Kompetenciamérésről

A hazánkban jelenleg legnagyobb hatású közoktatási mérési rendszer. Kiepitése 2001-ben kezdődött, s mára Európa és a világ szakmailag és szolgáltatásaiban legkorszerűbb mérési rendszerei között tartják számon. Eredeti magyar termék, melyet 2012-ben Magyar Termék Nagydíjjal is kitüntettek.

A mérés előkészítéséhez az iskolák a tanév rendjéről szóló rendeletben meghatározottak szerint adatot szolgáltatnak az Oktatási Hivatalnak, melyek feldolgozását annak Köznevelési Mérési Értékelési Osztálya végzi. A mérés során a 6., a 8. és a 10. évfolyamos tanulók teljes körű mérésére kerül sor minden év májusának utolsó szerdáján. A felmérés 4*45 percből áll, 2*45 percben kerül sor a szövegértési, majd 2*45 percben a matematikai feladatsor megoldására. A mérés előtti napokban a tanulók Tanulói kérdőívet visznek haza, melyet szüleikkel, önkéntes alapon töltenek ki. A kérdőívvel a szakemberek a tanulók szociokulturális háttérét térképezik fel, ez szolgál a CSH (családiháttér-) index kiszámításának alapjául.

Az egyes tanulók azonosítására 8 karakterből álló Mérési azonosító szolgál, melynek segítségével a mérések során (6. 8. 10. évfolyam) nyomon követhető az egyes tanulók egyéni fejlődése.

A kompetenciamérés eredményeiről nyilvános jelentés készül fenntartói, iskolai és telephelyi összesítésben a mérést követő év februárjának végéig. Ezek a jelentések nyilvánosak, a 2007. évi kompetenciaméréssel kezdődően megtekinthetők a <https://www.kir.hu/okmfit/> oldalon. Az eredményeket közös, évfolyam-független skálán jelenítik meg. Így az egyes évfolyamokon elért eredmények összevethetők.

A tesztek célja annak felmérése, hogy a tanulók milyen mértékben képesek matematikai eszköz tudásukat és szövegértési képességeiket a tanulmányaik során és a hétköznapjaikban alkalmazni.

A tanulói kérdőívek adataiból képzett, a tanulóközösség szociokulturális háttérét megjelenítő családiháttér-index segítségével összehasonlíthatóvá válnak azok az iskolák, amelyekbe azonos vagy hasonló körülmények között élő diákok járnak. Így az azokban az iskolákban dolgozó pedagógusok értékes munkája is megmutatkozik, akik nem a legjobb körülmények között élők és legtehetségesebb tanulókkal foglalkoznak.

A mérési rendszert azzal a céllal hozták létre, hogy fejlessze az iskolák és a pedagógusok mérési és értékelési kultúráját.

Az RPI és az OKM

A református fenntartású intézmények száma és aránya 2010-re már olyan szintet ért el, hogy érdemes volt ezekről rendszerként gondolkodni. Felvetődött az ötlet, hogy hasznos lenne az országos OKM mérési eredmények mellett egy református átlag generálása is. Ezt csak az adatgazda Oktatási Hivatal közreműködésével tudtuk megtenni. A Hivatal Köznevelési Mérés Értékelési Osztályának akkori vezetője partner volt ebben. Először 2014-ben készült összefoglaló a visszamenőlegesen megkapott 2010-2013 közötti mérések adataiból és eredményeiből, majd ezt követően minden évben elkészítjük az összefoglaló tanulmányt az aktuális adatokból és eredményekből. Fontos azonban, hogy mindig csak azoknak a református fenntartású iskoláknak az eredményeit vesszük számításba, amelyek a mérést megelőzően már legalább 3 éve református fenntartásúak voltak. Ezt azért tartjuk szükségesnek, mert az „átvett” iskoláknál legalább ennyi időnek kell eltelnie ahhoz, hogy hangsúlyosan megjelenjenek a református iskolák működésére jellemző sajátosságok.

Az összefoglaló grafikus tanulmány szemléletesen mutatja be a református fenntartású iskolák Országos Kompetenciamérésen elért eredményeit, s teremti meg annak lehetőségét, hogy azokat sokféle szempontból össze lehessen hasonlítani az országos, az egyes egyházkerületek, illetve az adott intézmények akár korábbi, több évre visszamenő eredményeivel, adataival is. Ez fontos kiindulópontja az intézmények önértékelési és önfejlesztési folyamatát megalapozó intézményi intézkedési terv elkészítésének. Ilyen intézkedési tervet először 2015-ben kellett készíteniük az iskoláknak, majd az intézményi önértékelési és tanfelügyeleti előírások ezek frissítését évente visszatérő feladatává tették. Az iskolák intézkedési tervének elkészítéséhez összeállítottunk egy Intézkedési terv mintát is, amely 2015 óta segíti az intézményeink munkáját, fejlődését [2].

Az összefoglaló felhasználásának lehetőségei

Az országos adatokról és eredményekről és az azokhoz viszonyított iskolai adatokról és eredményekről minden fenntartó, intézmény és telephely számára elérhetőek és letölthetőek a saját intézményeikre vonatkozó elemzések[3].

A 2014 óta évente elkészített összefoglaló segít összehasonlítani a református eredményeket az országos eredményekkel, segít annak megállapításában, hogy mely mutatók egyeznek meg az országos átlaggal és melyekben van eltérés, illetve az milyen irányú és arányú. Támponthoz nyújt abban is, hogy az iskolák a saját eredményeik elemzésén túl el tudják magukat helyezni mind az országos, mind a református intézményrendszerben. Az intézmények előző évi eredményeivel való összehasonlításán túl lehetőséget teremt az egyházkerületek eredményeinek összevetésére, a CSH-index alakulásának vizsgálatára, vagy akár a CSH-indexhez mérten kiemelten vagy kevésbé fejlesztő iskolák beazonosítására.

Az összefoglaló tanulmány készítésének menete

Az Országos Kompetenciamérést az Oktatási Hivatal (OH) bonyolítja le. A keletkezett adatokból a Köznevelési Mérés Értékelési Osztály (OHKMÉO) készíti el a tanulói, telephelyi, intézményi és országos jelentéseket. Az országos adatok és eredmények február végi megjelenése után megküldjük részükre a mérésben érintett református iskolák listáját, melynek alapján a csoport munkatársai kérésünkre generálják az országos református átlagot, és ezen belül az egyházkerületi átlagokat. Rendszerint a március-áprilisi időszakban a rendelkezésünkre bocsátják a kért elemzések eredményeit, s azok adatbázisait. Ezt követően az RPI munkatársaiként az OHKMÉO által átadott, elemzett adatokkal dolgozunk, illetve a Központi Statisztikai Hivataltól is megkérjük a statisztikákhoz szükséges adatokat, és azokból táblázatokat, diagramokat, grafikonokat készítünk, s azok segítségével is értékelünk.

Első lépésben elkészítjük azokat a táblázatokat, amelyek adatai mindenképpen szükségesek az intézmények intézkedési tervének elkészítéséhez. Ezek tartalmazzák az átlageredményeket a konfidencia-intervallummal együtt, a tanulók képességszint szerinti megoszlását és a CSH-index átlagokat a református átlag és az egyházkerületek vonatkozásában is. Ezt követően a májusi-júniusi időszakban készítjük el a trendeket, összefüggéseket és levonható következtetéseket, lehetséges magyarázatokat is tartalmazó teljes tanulmányt, amely az alábbi témaköröket tartalmazza:

- Statisztikai adatok (a mérésben résztvevők és arra jogosultak száma, SNI, BTMN, HHH tanulók száma)
- A tanulók képességeloszlása az előző év végi matematikajegy függvényében
- A tanulói képességszintek alakulása
- Az utóbbi kilenc év mérési eredményeinek áttekintése (2010-2018)
- A különböző évfolyamok mérési eredményei egyházkerületenként
- Átlageredmények a Családi Háttér-index tükrében
- A motivációindex megoszlása a református fenntartású iskolákban
- A fegyelemindex megoszlása a református fenntartású iskolákban
- A tanulási környezet a református fenntartású iskolákban

A református adatokat és eredményeket minden esetben összehasonlítjuk az országos adatokkal és eredményekkel. Az adatok és az eredmények értékelését minden mérési évfolyamon és minden mindkét mérési területen megtesszük. Sok esetben nemcsak az aktuális mérési adatokat és eredményeket publikáljuk, hanem össze is vetjük azokat a korábbi évek eredményeivel, figyeljük a változásokat, megpróbálunk tendenciákat, trendeket felfedezni, s feltárni azok lehetséges okait.

A továbbiakban az évenkénti összefoglalónk fő táblázataiból és ábráiból mutatunk be néhányat.

A református intézményrendszerre vonatkozó statisztikai adatokat mérési évfolyamok és képzéstípusok szerint csoportosítva foglaljuk össze egy táblázatban (2.táblázat). Az összefoglaló tanulmányban a 2014-es mérési évig visszamenően minden év adatait megjelentetjük, hogy a létszámokban bekövetkezett változások is megfigyelhetőek legyenek.

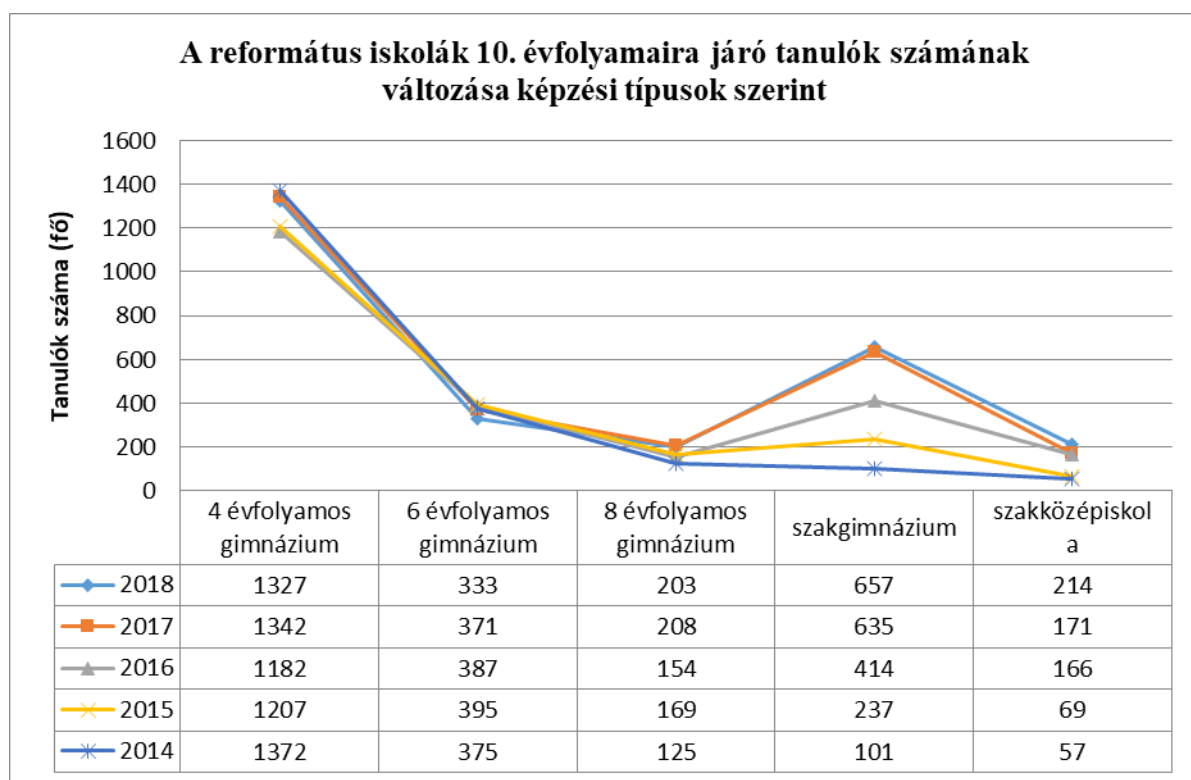
2. táblázat: Az OKM-ben résztvevő református fenntartású intézményekben tanulók adatai, 2018

A 2018-as mérés adatai								
Évfolyam	Képzési forma	Összesen (fő)	SNI tanulók (fő)	Mentesült tanulók (fő)	BTMN tanulók (fő)	HHH tanulók (fő)	Jelentésre jogosult tanulók (fő)	A jelentésben szereplő (fő)
6.	8 évf. gimn.	260	2	0	6	1	258	249
	általános iskola	3606	168	20	327	152	3451	3328
	összesen	3866	170	20	333	153	3709	3577
8.	6 évf. gimn.	377	7	0	12	1	372	349
	8 évf. gimn.	219	1	0	6	0	218	210
	általános iskola	3138	198	19	248	162	2947	2797
	összesen	3734	206	19	266	163	3537	3356
10.	4 évf. gimn.	1327	23	4	45	13	1306	1246
	6 évf. gimn.	333	1	1	6	0	332	309
	8 évf. gimn.	203	1	0	5	4	202	194

	szakgimnázium	657	27	2	44	25	632	589
	szakközépiskola	214	20	5	14	27	194	155
	összesen	2734	72	12	114	69	2666	2493
Összesen a református fenntartású iskolákban tanulók		10334	448	51	713	385	9912	9426

„A legutóbbi négy mérés adatai alapján nyomon követhető, hogy a mérésben részt vevő alacsonyabb évfolyamok felé haladva egyre nő a református közoktatásban résztvevő tanulók száma. A 2018-as méréskor a 6. évfolyamon tanuló református diákok túlnyomó része (min. 93%-a), a 8. évfolyamot végzők 84%-a az általános iskolai képzésben vett részt. Ezek az arányok a 2014-es mérési év adataihoz képest fokozatosan emelkedtek.”[4] Az ilyen jellegű adatok alapján arra vonatkozó következtetések is levonhatók, hogy melyek a preferált képzési típusok a református intézményrendszerben, milyen változtatások, átalakítások válhatnak szükségessé.

A létszámadatokat grafikusán ábrázolva jól láthatók az évek során történt létszámváltozások, esetleges átrendeződések. Ennek szemléletes példája a 10. évfolyamon a különböző képzési típusokban tanulók számában és arányában mutatkozó változás (3. ábra).



3. ábra: A református iskolák 10. évfolyamaira járó tanulók számának változása képzési típusok szerint

A 2014-es mérési évhez viszonyítva csökkent a 4 évfolyamos gimnáziumi és jelentősen nőtt a szakgimnáziumi- vagy szakközépiskolai képzésben tanuló diákok száma és aránya. Ennek egyik magyarázata az lehet, hogy ebben az időszakban újabb, ilyen képzéssel is foglalkozó iskolák váltak református fenntartásúvá, illetve nőtt a kedv az ilyen képzési típusban való részvételre.

Újabb magyarázattal szolgálhat a fenti változásra, hogy amíg a 10. évfolyamos sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók legnagyobb hányada a korábbi években (2014-ben 78%-uk) a 4 évfo-

lyamos gimnáziumi keretek között tanult, a 2018-as adatok arról tanúskodnak, hogy nagyobb hányaduk, 65%-uk a szakgimnáziumi vagy a szakközépiskolai képzésben vesz részt a református intézményrendszerben.

A halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók aránya a református intézményrendszerben 2018-ban a 6. évfolyamon 3,96%, a 8. évfolyamon 4,36%, a 10. évfolyamon pedig 2,5% volt. Az előző évi adatokkal összehasonlítva ez mindhárom évfolyamon növekvő-stagnáló tendenciát mutat. Ez éppen ellentétes azzal a trenddel, ami országosan látható, ahol mind a 6., mind a 8. évfolyamon 2014 óta folyamatosan csökkent a HHH tanulók aránya, ugyanakkor - mérsékelten ugyan, de - nőtt a 10. évfolyamosok esetében.

A 2018-as adatok szerint a reformátusok körében a 10. évfolyamon a HHH tanulók legnagyobb arányban a szakközépiskolai képzésben vettek részt (39%), a szakgimnáziumi képzésben a HHH tanulók 36%-a és csupán 25%-uk vett részt a 4 vagy a 8 évfolyamos gimnáziumi képzésben (a 6 évfolyamos képzésben részt vevők között nem is volt HHH tanuló). A 10. évfolyamos szakgimnáziumi tanulók közel 4%-a, a szakközépiskolai 12,6%-a halmozottan hátrányos helyzetű a református intézményrendszerben.

Ezekre az adatokra fókuszálva minden évben kigyűjtjük és táblázatba foglaljuk azoknak a református intézményeknek az adatait, amelyekben az átlagnál lényegesen magasabb (20% feletti) a HHH tanulók aránya. (3. táblázat) (Az alábbiakban csak egy évfolyamra vonatkozóan adtunk meg információkat, de ezek az adatok minden mért évfolyamra vonatkozóan elérhetőek.)

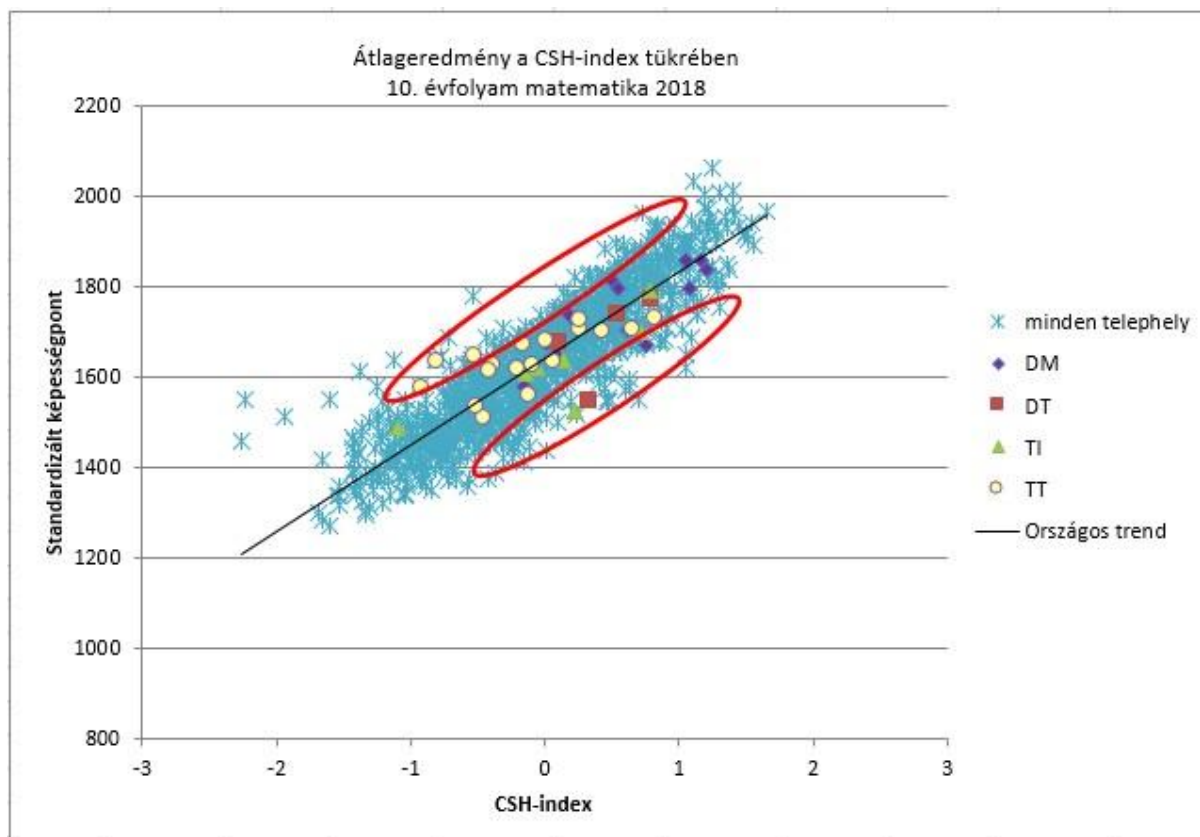
3. táblázat: A HHH tanulókat legmagasabb arányban foglalkoztató református intézmények

OM szám	Az intézmény neve	Az intézmény címe	Képzési típus	A HHH tanuló aránya (%)
10. évfolyam				
0336családi-háttér-index68	Ecsedi Báthori István Református Általános Iskola és Gimnázium	4355 Nagyecsed, Rákóczi Ferenc u. 12.	4 évfolyamos gimnázium	23
201348	Karcagi Nagykun Református Gimnázium és Egészségügyi Szakgimnázium	5300 Karcag, Madarasi út 1-3.	szakgimnázium	20
201724	Eötvös József Református Oktatási Központ - Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium	3360 Heves, Dobó u. 29.	szakgimnázium	20
201724	Eötvös József Református Oktatási Központ - Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium	3360 Heves, Dobó u. 29.	szakközép-iskola	30

Ezeknek az iskoláknak a tanulói által elért képességpont átlagai akkor mutatnak reális képet, ha azokat a tanulói összetételt figyelembe vevő CSH-index ismeretében nézzük.⁴

A református iskolák átlageredményeit a családháttér-index tükrében az alábbi módon ábrázolva kapjuk meg feldolgozásra (5. ábra).

⁴ CSH-index akkor számítható, ha legalább a tanulók kétharmada és legalább 10 tanuló rendelkezik családháttér-indexszel (kitöltötte az ún. Tanulói kérdőívet), valamint ha a CSH-indexszel rendelkező tanulók adott évi átlageredménye nem tér el jelentősen az összes tanuló átlageredményétől.



4. ábra: Átlageredmény a CSH-index tükrében 10. évfolyam Matematika 2018

Az intézményeknek a CSH-indexükhöz viszonyítva elért képességpontjai alapján kialakult országos trendvonal lehetőséget ad az átlagtól való eltérés szemléletes megjelenítésére. A református intézményekhez képest kiemelkedő (4. táblázat), illetve azoktól lemaradó teljesítményt nyújtó iskolák azonosításához piros ellipszissel körülhatároljuk a trendvonalától felfelé-, illetve lefelé elhelyezkedő 5-6 intézmény jelét, és azok adatait kikeressük az adatbázisból, majd táblázatba foglaljuk. Az iskolák vizsgált képességpont átlaga mellett megjelenítjük a másik mért terület képességpont átlagát is. Ezt úgy tudjuk megtenni, hogy a diagramról leolvasott CSH-index és a képességpont átlag alapján beazonosítjuk az iskolákat, és OM azonosítjuk ismeretében letöltjük a telephelyi jelentésüket, ahol megtaláljuk a szükséges adatokat. Az így elkészített táblázatban a képességpont érték színével azt is jelöljük, hogy a képességpont átlag az országos átlag körüli (fekete), annál szignifikánsan gyengébb (piros), vagy jobbe (zöld).

(Az intézmények minden táblázat esetében az OM azonosítójuk alapján vannak növekvő sorrendbe rendezve.)

4. táblázat Az országos trendtől lényegesen jobb eredmény elért intézmények

MATEMATIKA - 10. ÉVFOLYAM						
Az országos trendtől lényegesen jobb eredményt elérők						
OM	E. K.	Intézmény neve	Telephely címe	CSH index	Képességpont Matematika	Képességpont Szövegértés
029324	TT	Vay Miklós Református Szakgimnázium, Szakközépiskola és Diákotthon (szakgimm.)	3950 Sárospatak, Arany János utca 5.	-0,815	1637	1470

029741	TT	Juhász Gyula Református Gimnázium és Szakképző Iskola (4 évf. gimn.)	6900 Makó, Kálvin utca 2-6	-0,538	1649	1627
033668	TT	Ecsedi Báthori István Református Általános Iskola és Gimnázium (4 évf. gimn.)	4355 Nagyecsed, Rákóczi Ferenc utca 12	-0,927	1578	1590

„A saját képzési típusának megfelelő országos eredményeknél mindkét mérési területen szignifikánsan jobb volt a makói Juhász Gyula Református Gimnázium és Szakképző Iskola, valamint a nagyecsedei Ecsedi Báthori István Református Általános Iskola és Gimnázium 4 évfolyamos gimnáziumi képzésében részt vevő tanulók eredménye.” [5] Utóbbi intézmény eredménye azért is nagyon jelentős, mert a HHH tanulók aránya a 2018-as méréskor 20%-nál is magasabb volt. Nagyon jó példája ez annak a ténynek, hogy nem igaz, hogy azokban az iskolákban a legalacsonyabb a tanulók képességpont átlaga (a CSH-index függvényében), ahol a legmagasabb a HHH tanulók aránya. Ennek kulcsa a pedagógusok odaadó munkájában, az általuk hozzáadott pedagógiai érték mértékében rejlik, ahogy az Nahalka István is megfogalmazta.[6]

Jó megerősítés ez a tény a szakgimnáziumok számára abban, hogy a református intézményrendszerben a hozzáadott pedagógiai érték szempontjából a leghatékonyabb iskolák és képzések közé nem csak gimnáziumok és gimnáziumi képzések tartoznak, hanem szakgimnáziumi keretek között is van követendő példa arra, hogy a tanulói összetételtől függetlenül minden képzési típusban lehet kiemelkedő munkát végezni (sárospataki Vay Miklós Református Szakgimnázium, Szakközépiskola és Diákotthon Szakközépiskola és Diákotthon (szakgimnázium)).

Ha önmagában a CSH-indexek értékeit vesszük górcső alá, elmondhatjuk, hogy bár vannak iskolák, amelyekben a tanulók családháttér-indexe negatív előjelű – és ott nagyon jelentős szociokulturális háttér kompenzáló munkát is kell a tanítási folyamat során végezni – az összesítés után minden egyházkerület CSH-index átlaga pozitív előjelű (5. táblázat).

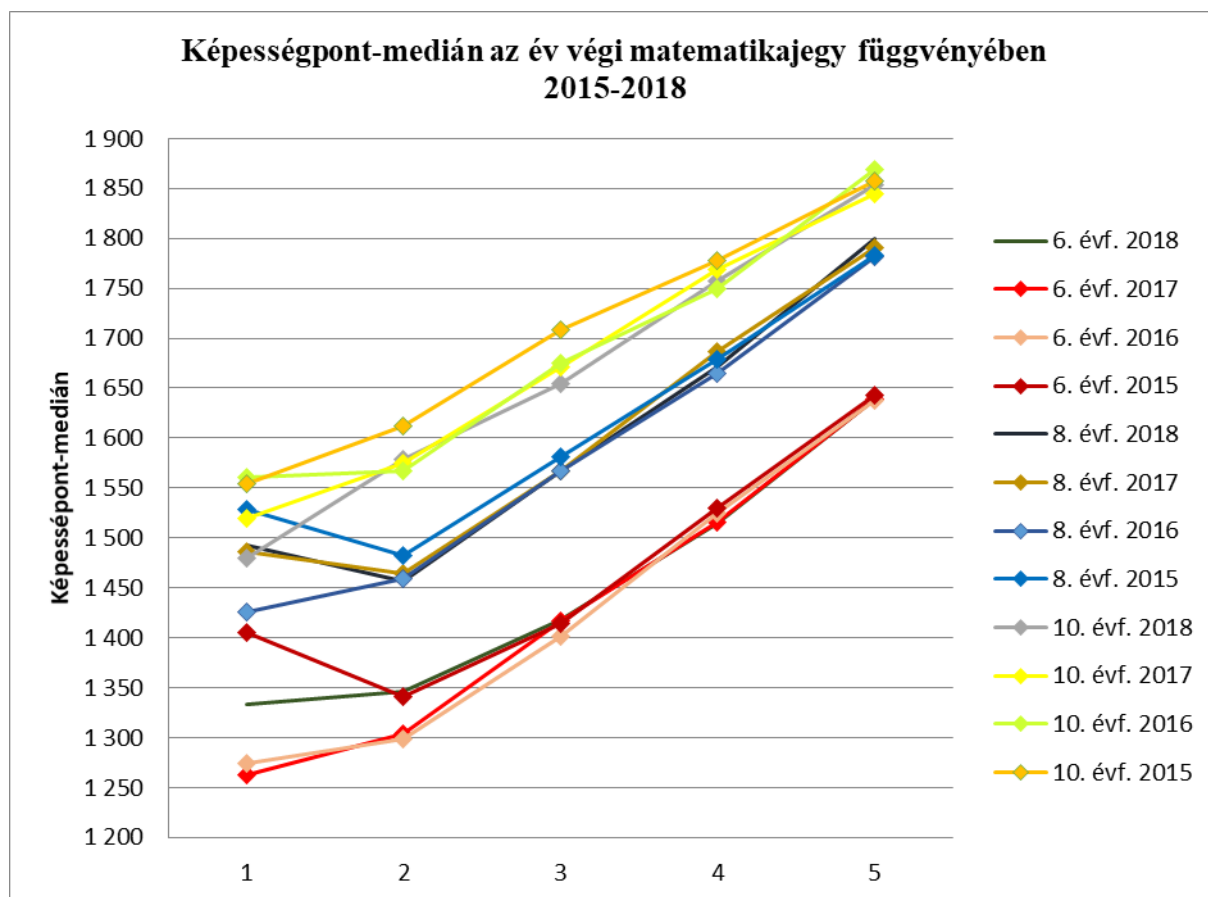
3. táblázat: A Családiháttér-indexek értékei a református egyházkerületekben 2014-2018

	CSH-index átlag 10. évfolyam 2018	CSH-index átlag 10. évfolyam 2017	CSH-index átlag 10. évfolyam 2016	CSH-index átlag 10. évfolyam 2015	CSH-index átlag 10. évfolyam 2014
Református egyházkerületek átlaga	0,234	0,274	0,338	0,394	0,386
Dunamelléki Ek.	0,481	0,557	0,535	0,665	0,627
Dunántúli Ek.	0,483	0,489	0,622	0,530	0,531
Tiszáninneni Ek.	0,003	0,035	0,142	0,187	0,649
Tiszántúli Ek.	0,017	0,060	0,172	0,233	0,123

A református fenntartású iskolák 10. évfolyamos tanulóinak CSH-indexe az országos átlag (0,026) feletti, és az előző évekhez képest szignifikánsan ugyan nem változott, de folyamatosan csökkenő trendet mutat. Az egyházkerületek szintjén kismértékű változások tapasztalhatók, melyek iránya egyik egyházkerület esetében sem kedvező.

A legmagasabb CSH index átlagok a Dunamelléki és – a 10. évfolyam esetében - a Dunántúli Egyházkerület esetében tapasztalhatóak, a legalacsonyabbak szinte minden esetben a Tiszántúli Egyházkerület (a 10. évfolyam esetében a Tiszáninneni Egyházkerület) esetében jellemzőek. Mindezek az adott országrész gazdasági fejlettségén túl, valószínűleg az ott működő iskolák képzési típusaival is összefüggésben állnak.

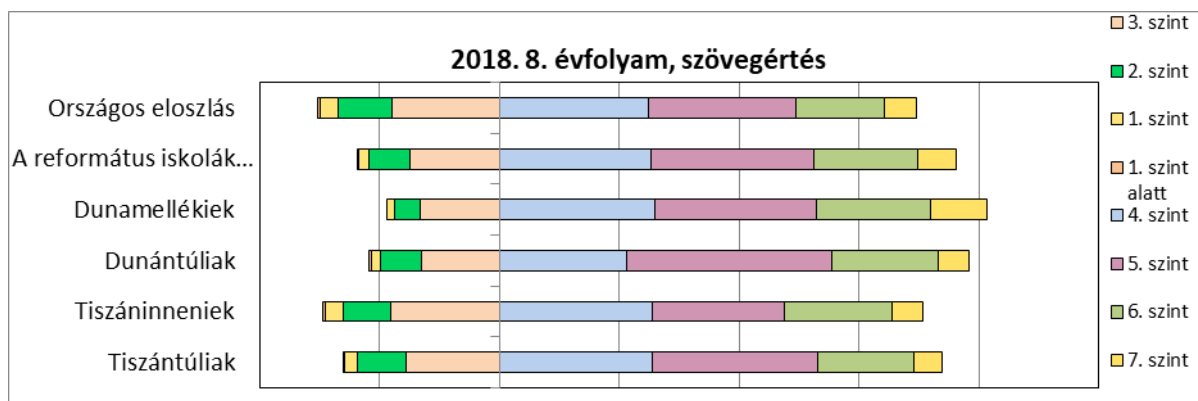
Nagyon fontos, hogy az OKM-nek van olyan összetevője is, amely a kalkulált képességpont átlagot egy már meglévő iskolai teljesítményhez viszonyítja. A matematika képességterület esetén elért eredményt az előző év végi matematika osztályzat függvényében ábrázolt adatsort is készít az OH. Ezek több évre visszamenő grafikus ábrázolásával (6. ábra) arra is rávilágítunk, hogy csak a képességeiktől függ-e a tanulók érdemjegye.



5. ábra: Képességpont-medián* az év végi matematikajegy függvényében
2015-2018

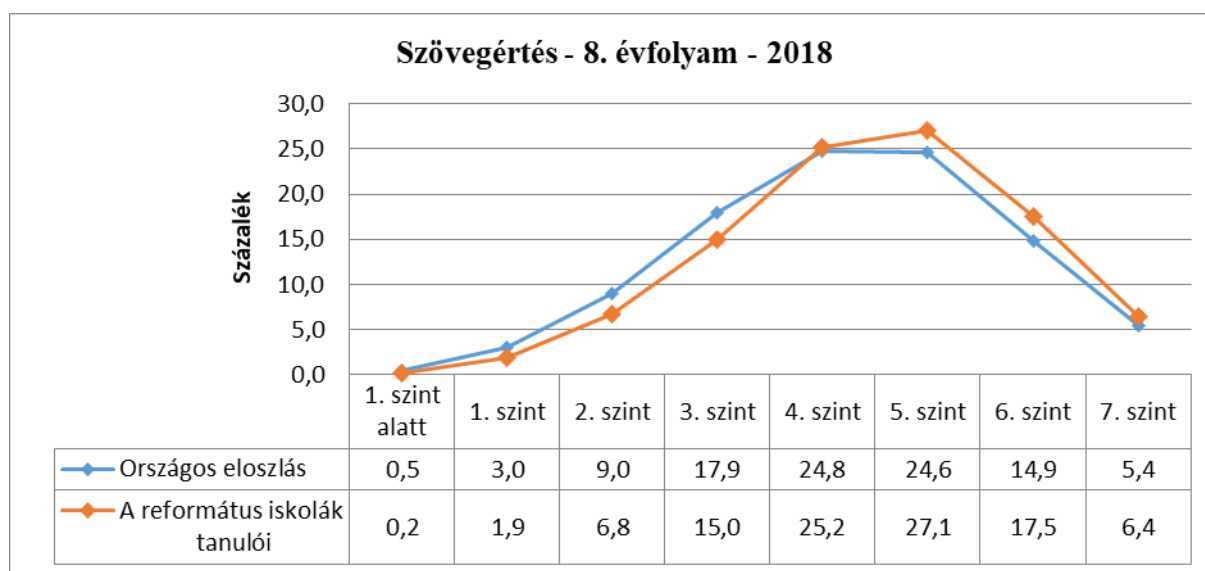
*Medián: középérték. Egy adatsorban a középső helyen szereplő tagot nevezzük mediánnak (két középső tag esetén azok átlaga a medián).

Jól látható, hogy az alacsonyabb évfolyamú (6. és 8.) tanulók képességpont-mediánjai alacsonyabbak, illetve a 6. és a 8. évfolyam görbéje között nagyobb a távolság, nagyobb a fejlődés a két mérés közti időszakban, mint a 8. és a 10. évfolyam között. Az is jellemző, hogy a magasabb képességpontot elérő tanulók jobb jegyeket szereznek. Ám az elégtelen osztályzatot szerzett tanulók képességpont-mediánja a 6. és a 8. évfolyamon nagyon közel áll az elégséges jegyet szerzettekéhez, ami megtöri az említett trendet. Ez azt is sugallja, hogy ezeken az évfolyamokon a tanulók egy része jobb képességekkel rendelkezik, mint amiről az év végi jegy tanúskodik. Az iskolák értékelési-mérési gyakorlatával kapcsolatban Ranschburg Ágnes már évekkor ezelőtt felvetette, hogy az az osztályozás a hibás-e abban, hogy az osztályzatok nem a készségek, képességek fejlettségét értékelik? Erre azóta sem született egyértelmű válasz.[7] Nagyon tanulságos a tanulók képességszintek szerinti megoszlása is, amelyről országos, református és egyházkerületi adatok és diagramok is készülnek (7. ábra).[8]



6. ábra: Tanulói képességszintek alakulása 8. évfolyam szövegértés 2018

Az adatokból országos és református iskolák adott szintet elérő tanulóinak százalékos eloszlását is megjelenítjük.



7. ábra: Az országos és a református iskolák adott szintet elérő tanulóinak százalékos eloszlása

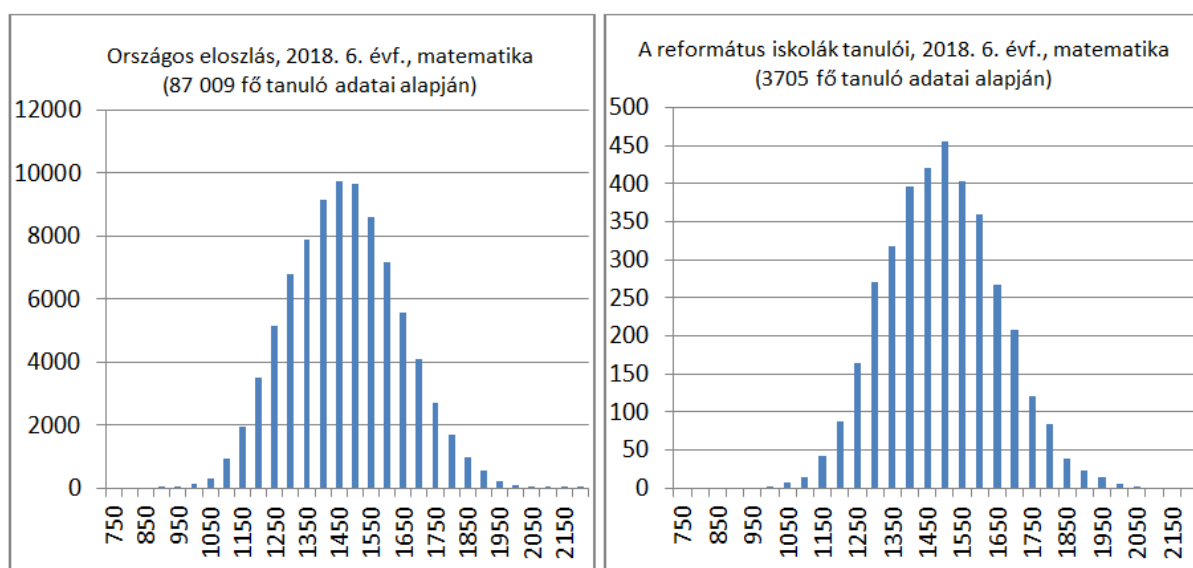
„A 8. évfolyamos mérés eredményei alapján a szövegértési képességterületen a református iskolák tanulóinak képességeloszlása kedvezőbb az országos eloszlásnál. Míg az országos eloszlás esetén az alapszintet jelentő 4. szintet elérő tanulók esetében látható a trendforduló, addig a református eloszlásban ez egy szinttel feljebb, az 5. szinten tapasztalható. Az ennél alacsonyabb képességszinten teljesítők aránya alacsonyabb, az ennél magasabb képességszintek esetében magasabb az adott szinten teljesítő református tanulók aránya az országosnál. A református tanulók esetében az 5. képességszinten (27,1%) teljesítők arányát az országos viszonyításban egyik képességszinten teljesítők aránya sem éri el, leginkább a 4. képességszinten teljesítőké közelíti (24,8%) azt. Ha ehhez a szinthez képest tekintjük a szimmetria egyensúlyt, azaz a 4. és az 5., a 3. és a 6., illetve a 2. és a 7. szinten teljesítők arányait vetjük össze, a református eloszlás esetén sokkal inkább felismerhető egy egyensúly közeli állapot, mint az országos viszonyításban, ami egyértelműen a református eredmények jóval pozitívabb voltát mutatja.”[9]

A különböző évfolyamok mérési eredményei egyházkerületenként is elérhetőek.

Ezekben az esetekben a tanulók számának nagyságrendje (és így a függőleges tengely léptéke) különbözik ugyan az egyes grafikonokon, ám így is jól értelmezhető képet - és összeha-

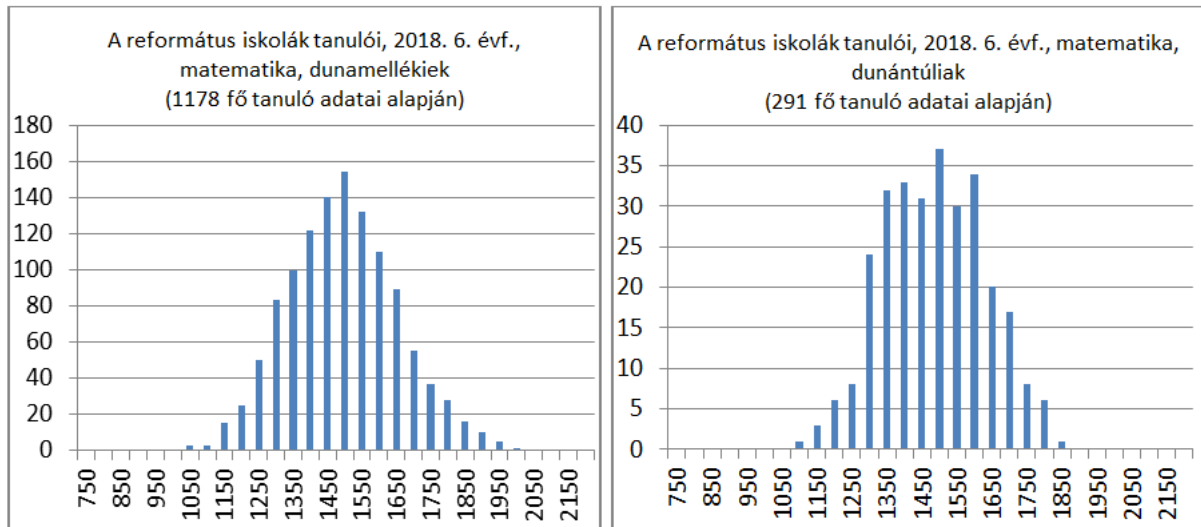
sonlítási alapot - adnak arra vonatkozóan, hogy melyek azok a képességpont intervallumok, amelyekben a legmagasabb, illetve a legalacsonyabb a tanulók száma (vagy nincs az adott intervallumban tanuló). A képességpont tengelyét (vízszintes tengely) minden esetben azonos hosszúságú intervallumokra osztottuk, ahol egy-egy intervallum 50 képességpontot jelent. (A 750 és 2150 képességpont között így 30 intervallum keletkezett).

A diagramok gyakorlati jelentősége abban áll, hogy az egyházkerületek, illetve a református fenntartású iskolák összességére vonatkozóan összehasonlítási támpontot ad, illetve megteremt annak a lehetőségét, hogy diagnosztizáljuk azoknak az erősségeknek, vagy gyengeségeknek a meglétét, amelyek a tanulók teljesítményei mögött állhatnak. A diagramsor arra is lehetőséget ad, hogy az országos eloszlásra jellemző normál-eloszlási haranggörbéhez képest a református adatok esetében is megállapítsuk a normáleloszlás meglétét, vagy az attól jobbra, vagy balra tolódott haranggörbét.

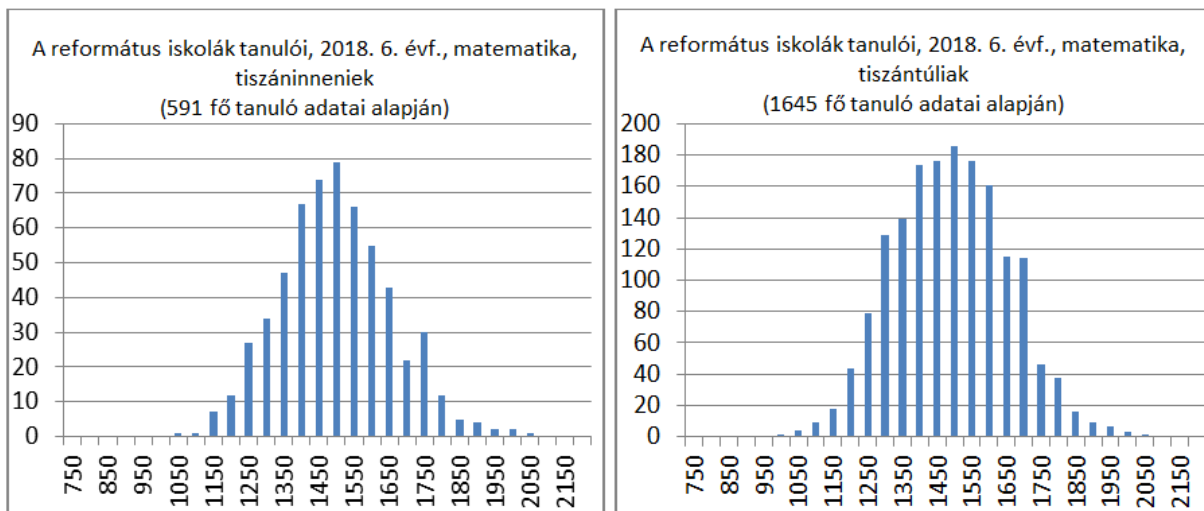


8. ábra: Országos eloszlás, és református tanulók eredménye 2018. 6. évf., matematika

A 2018-as mérési eredmények alapján a 6.évfolyamon a matematika képességterületen a református tanulók képességpontjainak eloszlása megfelel az országos eloszlásra jellemző normáleloszlásnak. A diagramok csúcsa az országos eloszlás esetén 1450 és 1500, míg a reformátusok esetében 1500 és 1550 közötti képességpont-intervallumban található. A haranggörbék szélessége, szimmetriája és meredeksége hasonló, csupán a református eloszlásban van az 1500-as képességpont tartományban az országoshoz képest kiugróan magas létszamarány.



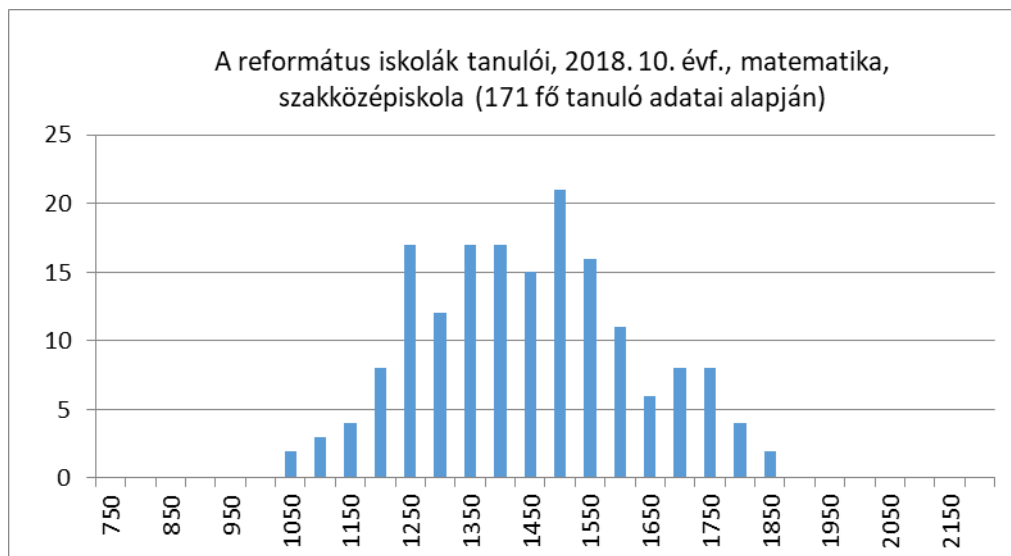
9. ábra: 2018. 6. évf., matematika, dunamellékiek és dunántúliak



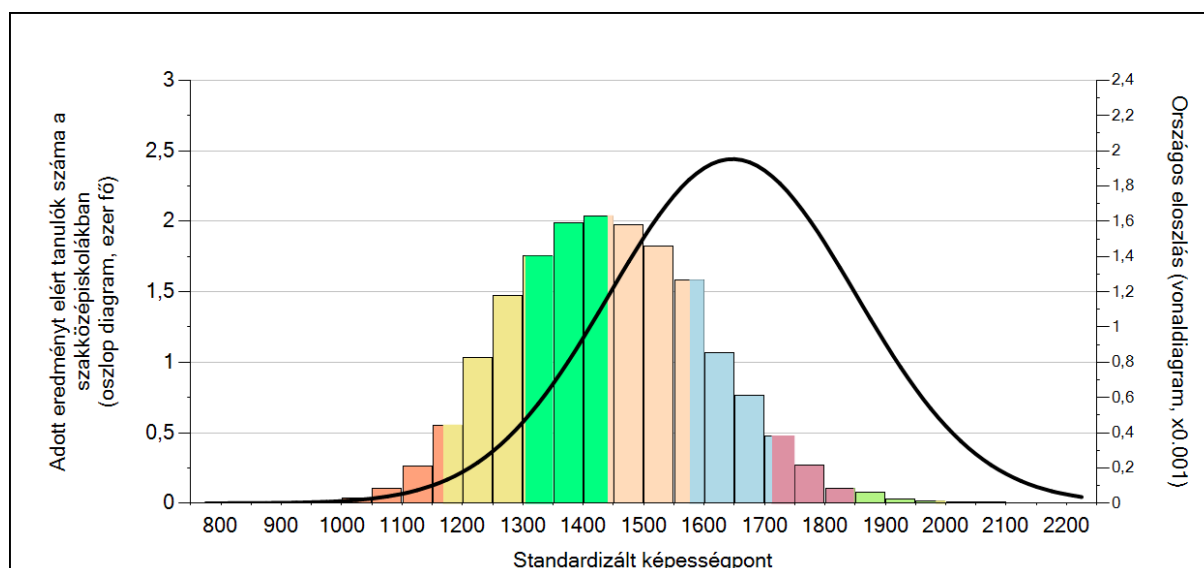
10. ábra: 2018. 6. évf., matematika, tiszáninneniek és tiszántúliak

Az egyes egyházkerületekben mért eredmények változatos képet mutatnak, a normáeloszlás nem minden esetben jellemző. A Tiszántúli és a Dunamelléki Egyházkerületben mért eredmények közelítenek a normáeloszláshoz, ám a kisebb tanulólétszámú Dunántúli és Tiszáninneri Egyházkerület esetében ez kevésbé jellemző. A kiemelkedő képességű tanulók a Tiszántúli és a Tiszáninneri Egyházkerületekben vannak jelen nagyobb számban és arányban. Néhány kiemelkedő képességű tanuló a Dunamelléki Egyházkerületben is előfordult (2000 képességpont körüli értéken). A Tiszántúli Egyházkerületben elszórta találhatók nagyon alacsony szinten, 1000 képességpont körüli tartományban teljesítő tanulók is, a Dunántúli Egyházkerület esetében azonban 1100 képességpont körüli tartományban teljesített a legalacsonyabb képességpontot elért tanuló is.

A10. évfolyam esetében – ahol egymástól nagyban különböző képzési típusok vannak - az OHKMÉO által megküldött hisztogramok és diagramok alapján a református fenntartású intézmények tanulóinak eredményeit képzési típusonként (gimnázium, szakközépiskola) is vizsgáljuk és összevetjük az országos eredményekkel.



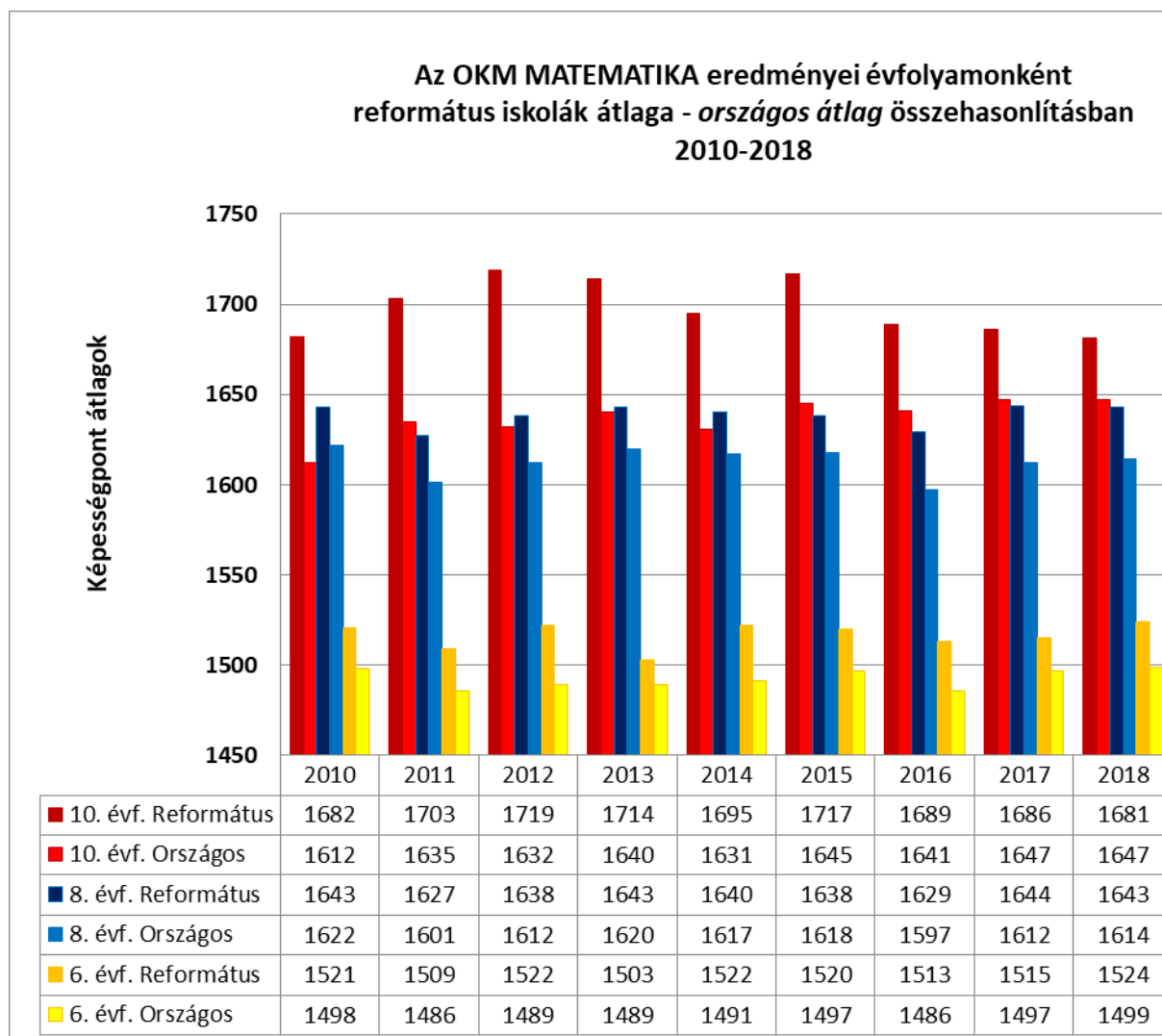
11. ábra: A református iskolák tanulói, 2018. 10. évf., matematika, szakközépiskola



12. ábra Szakközépiskolások által elért eredmények (20006 fő tanuló adatai alapján)

A 10. évfolyamos szakközépiskolai tanulók eredményeit összevetve lényeges eltérés mutatkozik a református és az országos eredmények között. A református tanulók esetében nem rajzolódik ki az országos eloszlásra jellemző haranggörbe – ami magyarázható a két különböző intézményrendszerbe járó tanulók számának jelentős nagyságrendbeli eltéréseivel is. A református eredmények diagramja lényegesen alacsonyabb értéken tetőzik, mint az országos eloszlás. Míg az országos 1650-1700 pontos tartományban, addig a református 1500-1550 ponton. A tanulók jelentős hányada 1250-1550 pont közötti tartományban teljesített, ami az 1. 2. és 3. képességszintet jelenti.

Nemcsak az adott képességszinten teljesítők aránya beszédes a két intézményrendszer eredményeinek vizsgálata során, hanem a tanulóik által elért képességi pont-átlagok is. Ezek évenkénti alakulását egy grafikonon ábrázolva trendek is kirajzolódnak (9. ábra).

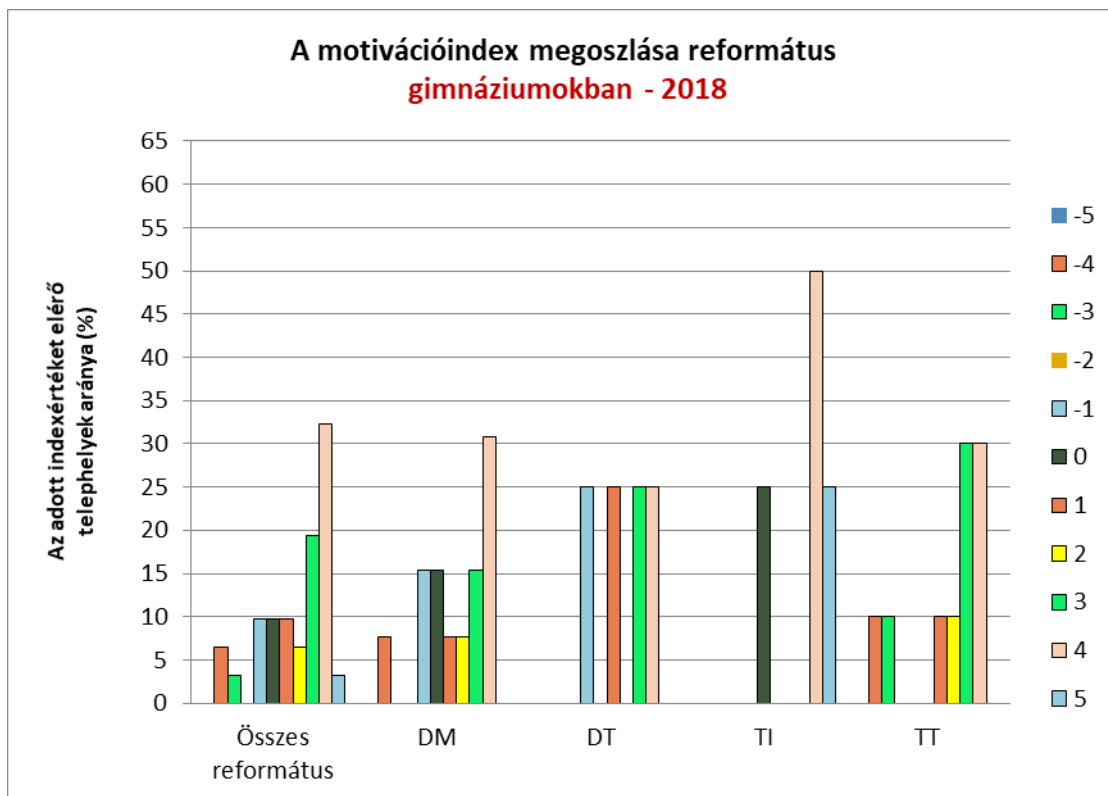


13. ábra: Az OKM matematika eredményei évfolyamonként református iskolák átlaga-összes átlag összehasonlításban 2010-2018

„Az elmúlt éveket áttekintve matematika képességterületen a református eredmények nagyobb ingadozást mutatnak, mint az országos képességpont átlagok, de azok minden évben az országos átlag felett voltak. A legjelentősebb az eltérés a 10. évfolyamnál, bár ez a pozitív irányú különbség a 2015-ös évhez képest folyamatosan csökken.”[10]

A 8. évfolyamon az országos átlagtól való pozitív irányú eltérés a 2016-os méréskor jelentős mértékben nőtt, és ez az eltérés az azt követő 2017-es és 2018-as mérésekkor is megmaradt. 6. évfolyamon minimális ingadozás figyelhető meg az elmúlt 9 év során. A 2017-es méréskor némileg csökkent a református iskolákban tanulók eredményének az országos átlagtól való pozitív irányú eltérése, de 2018-ban ez már újra 25 pont eltérés volt a református iskolák javára.

Az OKM mérésmegírását követően az intézmények vezetői. egy -5 és 5 közötti skálán értékelik az iskolájuk diákjainak motivációját és fegyelmét is, illetve adatokat szolgáltatnak arról, hogy az intézmény milyen infrastruktúrával rendelkezik, milyen felújítási munkák zajlottak az utóbbi tanévekben. Előbbiek összesítésével az OH olyan diagramokat is készít, amelyben mérési évfolyamonként és képzési típusonként is elérhető a református intézmények diákjainak - szubjektív adatokra épülő – motiváció- és fegyelmességindexe



14. ábra: A tanulók motivációja a református gimnáziumokban

A 2018-as méréskor 31 gimnáziumi képzést folytató református középfokú oktatási intézmény által megadott adatok álltak rendelkezésre.

„A református gimnáziumok esetében a negatív értékű motivációs indexek csupán az intézmények 20%-ára jellemzőek, míg a kifejezetten pozitív mértékű motiváció azok 71,2%-ára. Az intézmények harmada majdnem a legmagasabb, +4-es szintre értékelte tanulói motivációját. Mind a négy egyházkerületre jellemző a 4-es érték magas aránya.”[11]

Miben segítünk még az iskoláknak?

2016 júniusában az Oktatási Hivatal is 5 évre visszamenőleg összeállította az Országos kompetenciamérés adatai alapján a legtöbb hozzáadott pedagógiai értéket nyújtó magyar iskolák listáit. A listák két terület eredményei alapján készültek: az első lista évfolyamonként és kompetencia területenként tartalmazza azokat az iskolákat, amelyek jobb eredményt értek el, mint ami esetükben a tanulók családi háttere (CSH-index) alapján várható lett volna; a másik listára pedig azok az iskolák kerültek fel, amelyek tanulói a 8., vagy a 10. évfolyam esetében jobb eredményt értek el, mint ami az előző mérési eredményük (6. vagy 8. évfolyamos) alapján várható lett volna. Ebben a listában szép számmal szerepeltek református iskolák is.[12]

Ez adta az ötletet, hogy tekintsük át az országos kompetenciamérés eredményei alapján az elmúlt években beazonosított, magas hozzáadott pedagógiai értéket mutató református iskoláink listáját, vessük ezt össze az országos listával és tudjuk meg minél többet az egyik/másik vagy mindkét listán jól szereplő iskolák sikerességének okairól [13]. A kutatás hipotézise az volt, hogy a hozzáadott pedagógiai érték mértékét nagyon sok tényező befolyásolja, és ezek nagy része olyan, amely át kell, hogy hassa a teljes oktatási-nevelési folyamatot. A cél az volt, hogy meghatározzuk azokat a tényezőket, amelyek a hozzáadott pedagógiai érték növelésében a leginkább szerepet játszanak; beazonosítsuk azokat a tényezőket, lehetőségeket, módszereket, szokásokat, amelyek hatékonyan működnek, és ezeket,

mint jó gyakorlatokat más református intézményeinknek is a figyelmébe ajánljuk. A tanulmány által feltárt jó gyakorlatokra az RPI által minden év tavaszán és őszen tartott 5 órás „OKM” ötletbörzén is felhívjuk a figyelmet. A képzés során az aktuálisan felmerülő problémákra műhelymunkák keretében keressük a megoldásokat. A korábban már említett „Külső és belső mérési eredmények feldolgozása és hasznosítása az iskolákban” elnevezésű 30 órás akkreditált képzésünk során pedig abban is segítünk, hogy a pedagógusok megértsék az OKM elérhető eredményeit, a táblázatok, diagramok és grafikonok által megjelenített adatok mögöttes tartalmát, illetve készség szintjén tudják használni a statisztika és a mérés-értékelés alapfogalmait.

BEFEJEZÉS

Az országos kompetenciamérés ismertsége és fontosságának elismerése jó úton halad, de úgy érezzük, hogy még mindig nem kapta meg méltó helyét a magyar köznevelésben.

Halász Gábor már évekkkel ezelőtt hangoztatta, hogy a jó gyakorlatokat (amikor a kompetenciamérés eredményeinek intézményi hasznosítása komoly minőségjavulást eredményez) tévé- és rádióműsorokon keresztül is meg kellene mutatni, valamint olyan, a mérésekhez kapcsolódó modulokat is ki kellene fejleszteni, amelyeket az egyetemek és a főiskolák is beépíthetnének a képzési programjukba.[14]

Az RPI elkötelezett híve az OKM-nek. Reméljük, hogy a munkánk is segít abban, hogy ez a mérés még inkább hozzájárulhasson a magyarországi köznevelés eredményességének növeléséhez.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] IKSZ koordinátori és végzős diák online kérdőív, EKE OFI, 2018
<http://felmeres.ofi.hu/v2/index.php/753481?lang=hu>
- [2]http://rpi.reformatus.hu/sites/default/files/csatolt_fajlok/OKM_intterv_minta_20150227_GT_BMA_kik%C3%BCldend%C5%91.doc
- [3] <https://www.kir.hu/okmfit/>
- [4] Bánné Mészáros Anikó - Görög Tímea: Grafikus összefoglaló a református fenntartású intézmények 2018-as OKM eredményeiről 6. p Utolsó letöltés: 2019.06.30.
http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/RefOKM2018_3.pdf
- [5] Bánné Mészáros Anikó - Görög Tímea: Grafikus összefoglaló a református fenntartású intézmények 2018-as OKM eredményeiről 68. p Utolsó letöltés: 2019.06.30.
http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/RefOKM2018_3.pdf
- [6] Nahalka Istvánnal készült interjú: http://www.tani-tani.info/meg_egy_rangsor
Utolsó letöltés: 2019.06.10.
- [7] Ranschburg Ágnes: Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák Új Pedagógiai Szemle 2004 március <http://ofi.hu/tudastar/iskolak-ertekelesi>
Utolsó letöltés: 2019.05.12.
- [8] <https://www.kir.hu/okmfit/>
- [9] Bánné Mészáros Anikó - Görög Tímea: Grafikus összefoglaló a református fenntartású intézmények 2018-as OKM eredményeiről 9. p
http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/RefOKM2018_3.pdf
- [10] Bánné Mészáros Anikó - Görög Tímea: Grafikus összefoglaló a református fenntartású intézmények 2018-as OKM eredményeiről 38. p
http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/RefOKM2018_3.pdf
- [11] Bánné Mészáros Anikó - Görög Tímea: Grafikus összefoglaló a református fenntartású intézmények 2018-as OKM eredményeiről 77. p

- http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/RefOKM2018_3.pdf
- [12] http://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/kiemelkedo_teljesitmenyu_iskolak Utolsó letöltés: 2019.05.10.
- [13] Bánné Mészáros Anikó: Kiemelkedő OKM teljesítményű református iskolák jellemzői http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/Kiemelked%C5%91%20OKM_teljes%C3%ADtm%C3%A9ny%C5%B1%20ref%20iskol%C3%A1k_RPI_2017%20febr_BMA_V%C3%89GLEGES.pdf Utolsó letöltés: 2019.05.03.
- [14] http://www.budapestedu.hu/meres-ertekeles/hirek/mit_mernek_miota.html Utolsó letöltés: 2019.05.10.

Felhasznált irodalom:

1. Országos kompetenciamérés 2017 Országos jelentés. Szerzők Szabó Livia Dóra, Szepesi Ildikó, Takácsné Kárász Judit, Vadász Csaba, 2017 Oktatási Hivatal https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2017_Orszagos_jelentes.pdf
2. OKM telephelyi jelentések: <https://www.kir.hu/okmfit/kereso.aspx?t=t>
3. OKM intézményi jelentések: <https://www.kir.hu/okmfit/kereso.aspx?t=i>
4. FALUS Iván – OLLÉ János Statisztikai módszerek pedagógusok számára, 2008, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
5. SZŐKÖL István: *Educational evaluation in contemporary schools*. Szeged: Belvedere Meridionale, 2016, 159. p., ISBN 978-615-5372-60-5.
6. Útmutatók a FIT jelentések ábráinak értelmezéséhez, 2014, Oktatási Hivatal Közoktatási Információs iroda honlapja <https://www.kir.hu/okmfit/Segitseg.aspx>
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=47307823&uselang=hu-formal>

AZ ERKÖLCSI SZINTVIZSGÁLAT TESZTJEINEK TAPASZTALATAI

Rózsa BERTÓK¹

ABSTRACT

Outcomes of Testing the Level of Morality

There are several obstacles to testing the levels of morality. One is connected with the complexity of the scientific area itself, while the other stands for the impossibility of acknowledged and common ways of testing, which means that there are no right or wrong answers, only tendencies can be shown. Originally, the test was created for highly positioned leaders, but later it was modified for teachers. The survey was carried out in three locations: the first one was among teachers of a small-town high school; the second involved Hungarian teachers across the border (in Vojvodina, Serbia); while the third survey included a numerous group of long-distance adult students of the University of Medicine. After presenting the nature of the study, this paper presents a comparative analysis of the attitudes in the answers collected in the three different locations.

KEYWORDS

Testing, morality, teacher's attitude, high school, teachers in Vojvodina, adult Medicine students, comparative analysis

BEVEZETŐ

Az erkölcsi szintvizsgálat kérdése több szempontból is magyarázatra szorul: az egyik szempont a mérés problémája, mivel olyan területre tévedtünk, mely ellenáll a szokásos mérési lehetőségeknek. A törekvésünk a mérésre elsősorban attitűdök vizsgálatát jelenti, mely attitűdök összeadódásaként alakítható ki az összkép egy konkrét megkérdezettől. A másik probléma a mérés tesztelése, mely teszt nem követheti az ismert formákat, már csak azért sem, mert benne nincsenek jó vagy rossz válaszok, egyszerűen tendenciák vannak és a tendenciák a többféle témát felölelő kérdések mentén összeadódnak. A tesztben sem adatok, sem konkrét értékek, sem meghatározott számú válaszok nincsenek. A teszt természete egy szituációs gyakorlatossorra vagy vélemények halmazára emlékeztet. A teszt szerkesztésének történetét illetően első formájában felsőbb vezetők szintvizsgálatára irányult, majd később lett pedagógusokra módosítva. A kutatást erőteljesen motiválta az a tény, hogy nagy számú kutatás az iskolai problémákat a pedagógus személyére hegyezte ki. Egyre inkább látványosan megmutatkozik, hogy a tanári hozzáállást, felkészülést a 21. század kihívásaihoz kell igazítani. Az oktatás megújítására és megváltoztatására irányuló törekvéseket a tanárok személyére vonatkozó változással kell kezdeni. A változáshoz és a változtatáshoz elengedhetetlen először a problémák diagnózisait fölállítani, majd ezt követően lehet eszközöket hozzárendelni a sikeres változáshoz. Ez a problémakör kihívást is jelent az etikai tudományok számára, hiszen ezeknek az alapján és alkalmazásával tudjuk vizsgálni az erkölcsi érzékenységet, az emberek közötti viszonyt, a cselekedetek helyes vezetését a megelőző döntésekben és választásokban.

Az osztatlan etika-tanár képzés elindításával egyébként is fókuszba kerültek a tárgy oktatásával és a képzés különösségével kapcsolatos dilemmák. A kérdések alapvetően az emberek és

¹ Dr. Bertók Ilona Rózsa habil. egyetemi docens, PTE BTK Filozófia Tanszék, rozsa.bertok@gmail.com

erkölcsük relációjában fölmerülő motivációkat vizsgálják, illetve a 21. századi kutatásokat is kalkuláló erkölccstorzító jelenségeket. A drogfogyasztás, a géppel kapcsolatos függőségek, a mentális betegségek, a tömeges beilleszkedési problémák, az agresszió kezelése újabb és újabb kihívások elé állítják a pedagógusokat. Az erkölcsi szintvizsgálat kapcsán bizonyításra vár ennek jogosultsága, ezért az utóbbi időszakban megjelent könyvek fogalmai némileg alátámasztják a vizsgálat jogosságát, mi szerint szólnak az erkölcsi fogyatékosokról, az erkölcsi visszamaradottságról, az egészségtelen erkölcsű emberekről, akik megvetik a nőket, támogatják a faji diszkriminációt, az erkölccstelenségeiket igazságtalanságba megmutató beteg elmékről. Tehát, ha van „betegség” akkor van diagnózis, s jogosult a terápia. Az erkölcsi problémára erkölcsi természetű megoldás vár. Ennek nyomán készült el a teszt, mely érzékenységet, hozzáállást, aktivitást mér a cselekedetek kapcsán.

„Erköcsi fogyatékos az, akinek erkölcsi szintje messze alatta marad a kora és élettapasztalata alapján elvárhatónak. Tegyük fel, hogy ez a szint ugyanúgy mérhető, mint az emberi intelligencia. Az emberbarátok nyilván legmagasabb erkölcsi pontszámokat érdemelnék. Az alantas, embertársai gyöttrésében kéjelgő, utálatos gonoszok és azok, akik akaratlanul is felesleges fájdalmat okoznak másoknak, alacsony erkölcsi pontszámot kapnának. Az erkölcsileg visszamaradott ember nem feltétlenül küzd érzelmi zavarokkal és nem feltétlenül visszamaradott szellemileg is. Gyakran intelligens, tanult és más tekintetben teljesen normális...Csak erkölcsi fejlődésük maradt rendkívül alacsony szinten más, érző emberekéhez képest.” [7] (113-114.)

A tesztéről általában

A teszt kérdései tematikusan alapvetően kétfélek: egyrészt a mindennapokra vonatkozó szituációs gyakorlattal ér föl, melyben a válaszadó elképzelheti saját magát és eldöntheti, mit tesz a szituáció pozitív kimenete érdekében. A másik fajta szituáció erkölcsi dilemmát tartalmaz, mely már klasszikusnak számít, hiszen neves filozófusok, írók, kutatók tollából származik. A felvetett dilemma módja is különböző: vagy nagyon sok, előre meghatározott lehetőségből választ a megkérdezett egyet, azt az egyet, ami leginkább jellemző rá vagy azt, ami legelőször az eszébe jut. A szituációba helyezés esetén gyakran magának kell szöveget alkotni és megindokolni saját szavaival a választást. A megkérdezettek hozzáállását mutatja, hogy hajlandók-e egyáltalán szöveget írni, illetve, hogy milyen terjedelemben írnak. A tesztben kb. egy A4-es oldal egyharmada áll rendelkezésre a szöveg megírására. Az erkölcsi dilemmákról szóló kérdések látványosan mutatják a válaszadó alapvető attitűdjét és értékrendjét. A klasszikus, Immanuel Kanttól származó dilemma, hogy vajon a nálunk elbűjtött barátunk kérése a mérvadó, vagy a hatóságok kérdésére, hogy nálunk van-e a barátunk, az őszinteség szabálya győz és a hatóságoktól való félelem miatt igennel válaszolunk és ezzel az őszinteséggel áruljuk el a barátunkat. Az erkölcsi dilemmák lényege jól körvonalazódik, jelesül a saját alapvető értékrendünk határozza meg a választunkat. Ha ez az értékrend a barátság minden áron való szentesítését jelenti, akkor ebbe az értékrendbe a barátunkért való hazugságnak is bele kell férnie. Ha semmilyen kompromisszumot nem vagyunk hajlandók kötni, azaz semmi nem inthet meg bennünket abban a meggyőződésünkben, hogy senkiért és semmiért nem hazudunk, akkor a hatóságoknak sem fogunk. A kevésbé kidolgozott személyiségetika ezt próbálja körül járni, jelesül azt, hogy a választásunk nem annyira a szituációs viselkedés választása, hanem önmagunké, és amennyiben az igazmondó önmagunkat választjuk, akkor nem kell állandóan hezitálnunk a jó és a rossz között, mert önmagunk ilyennek vagy olyanak való választása egyszeri aktus. S mi, ha ilyenek vagyunk, valószínűleg arról a legjobb barátunknak is tudnia kell. Ezért fontos a válaszadó számára is ez a dilemma, hogy ő maga is lássa, mennyire tőle függ az attitűdje és mennyire tartja következetesen ennek a konkrét gyakorlati próbáit. A klasszikus példák mindig mélyebb tartalmakat céloznak meg, mint amit maga az egyszerűnek látszó szituáció mutat. A tesztet kitöltők önismeretre is szert tesznek, néha csak

másnap vagy bizonyos idő elteltével kezdenek mélyebben gondolkodni a feltett kérdéseken. A teszt többi kérdését olyan élethelyzetekből vettük, melyek sokféle megoldást kínálnak és ezekből meg is nevezünk helyenként egy tucatnyit vagy annál is többet.

A teszt kérdései a kitöltő számára nem követnek semmiféle logikai sorrendet és összefüggést, az összefüggéseket a teszt szerkesztői a kitöltés után a saját célkitűzéseiknek megfelelően állapítják meg. A három nyitott kérdés megválaszolásának a lényege az, hogy hajlandó-e a válaszadó kézbe venni a problémákat és saját hatáskörében keres megoldást a konfliktusos helyzetre.

A tíz kérdésről

Az első kérdés egy vonat-szituációt mutat, melyben a szereplők magukat jelölhetik ki a konfliktusos helyzet megoldójának és el is kell fogadtatniuk a megoldásokat a többi érintettel. Csupán arra vagyunk kíváncsiak, vajon akad-e a vonat kupéjában egy aktív, kreatív, szervezni tudó személy, aki akár a saját ülőhelyét is kockáztatja a megoldási javaslatával. Aki kalauzért kiált, aki a közlekedési társaságra igyekszik áthárítani az ad hoc problémát, az valószínűleg inkább hisz a legalitás erejében, mint a saját megoldóképességében. A megoldás miéértjére is kíváncsiak vagyunk, jelesül arra, hogy milyen motivációk alapján jut az illető valamiféle megoldásra. Azok a kreatív megoldók, akik már tapasztaltak hasonló helyzetet, vagyis az érvényes jegyük ellenére nem volt helyük, felidéztek azt a korábbi helyzetet és néhányan a miértek indoklásában hivatkoztak is rá. (1. kérdés)

A középiskolai tanárok közül mindössze harmincketten feleltek a kérdésre, ebből huszonheten nem vállalkoztak saját kútfőjükből megoldásra: bűnbakot kerestek, kétségbe estek, felelősséget háritottak. Mindössze öten vették kézbe a problémát és vették komolyan a hic et nunc megoldást. 73 százalékuk tulajdonképpen nem foglalkozott érdemben a kérdéssel, ez teljesen ellentétes azzal a pedagógusi magatartással, mely naponta több alkalommal keríti a tanárt hasonló döntési helyzetbe. Mivel nagyon nagy a százalékos arányú tehetetlen hozzáállás a problémához, ezért azt gyanítjuk, hogy a jelenlévő igazgatónő személye ellen irányult ez a magatartás és a hozzá fűződő ellenérzés szülte az eredményt. Százalékos arányban mindössze 15 százalékuk irányította a helyzetet és volt aktív a megoldásban. A felnőttképzésben résztvevők az Egészségtudományi Kar több diplomás, levelezős hallgatóiként pont az ellenkező eredményt produkáltak, azaz épp a 15 százalékuk nem vállalta fel a megoldást, de valamilyen megoldást mindenki keresett és kivétel nélkül 100 százalékuk megválaszolta a kérdést és indokolt is. Az ő motivációjuk maximálisan az érdeklődés volt és a problémás helyzetbe való beleélés adta a megoldást. A vajdasági magyartanárok alkalmazták a rotáció, az időelosztás, a fizikai állapot, az életkor és az anyagi helyzet elveit is. Ezek szerint az állók és ülők cserélik a helyeket, 30 percenként mindenki leülhet, a váltás csak az egészséges fiatalokat érinti nemi megkülönböztetés nélkül, nincs udvariasság, s aki teheti, mert képes anyagi áldozatot hozni, az a büfékocsiban le tud ülni hosszabban.

Az 5. kérdés szintén nyitott válaszra vár, egy konkrét döntési szituáció elé állítja a válaszadót, melyben isteni igazságszolgáltatást kell produkálnia. Kevesen figyeltek oda az instrukciókra, miszerint a három kókusztermelő, akik együtt gyűjtötték össze a kókuszdiókat, nem találnak szempontot a szüret utáni elosztásra. Ezért küldenek el valakit a szent emberért, akinek meghagyják, hogy isteni legyen az elosztás. A válaszadónak a szent ember szerepében kell megadnia a megoldást. Az elosztásos problémák megoldásai mindig kihívás elé állítják az embereket, mert általában csak triviális, arányos, mennyiségi alapú megoldásokat adnak. Egy nyolc fős társaság egyszerűen nyolc részre vág egy tortát, mert elfelezni, negyedelni, a negyedeket felezni sokkal egyszerűbb, mint megérdeklődni, vajon mindenki szereti-e a tortát, vajon a szereplők milyen mennyiségeket szoktak fogyasztani, stb. A feladatban az isteni jelző feltételezi, hogy semmiféle józanésszel kiszámítható, logikusan indokolható megoldás nem jöhet

szóba. A példa klasszikus módon mutatja a váratlan fordulatot, miszerint a hegyben álló kókuszdíót három felé úgy is el lehet osztani, hogy az első termelő kap egyet, a második termelő kap hármat és a harmadik kapja az összes többit. Ez megfelel az isteni elosztás követelményeinek, mert az indokok titokban maradnak, lehet, hogy ez a legtökéletesebb igazságosság a három termelő relációjában. A tanári karban senkinek nem sikerült a követelményeknek megfelelő választ adni, míg összesen 70 százalékuk válaszolt egyáltalán. A másik felmérések szereplői viszont nem nagy számban, de produkáltak a kritériumoknak megfelelő megoldásokat, bár közben érdeklődtek afelől, vajon lehetnek-e elég bátrak. A bátorság ebben az esetben a mechanikus és a személyeket figyelembe vevő arányos elosztástól való eltérést jelentette. A beidegződésekkel sokszor nehéz szembe szállni, de át kell törni azt a szemléletet, ami a javakat a személyek számának arányában osztja el. Ebben a helyzetben a szent ember szerepével egy nem szokványos megoldást kellett volna produkálni, és ehhez valóban bátorság kell. Elég sajnálatos, hogy egy teljes tanári karból senki nem mert nem szokványos lenni és a megadott szerepnek megfelelni. (5. kérdés)

A 6. kérdés kapcsán a válaszadóknak szabályokat kellett felállítani, a szabályok számának nem adtunk felső határt, csupán a minimumot állapítottuk meg négy szabályban. A szabály alkotás egy szituációhoz kötődik, mely egy harminc kilométeres út megtételének ideje alatt korlátozza az autóban utazókat. Talán az összes válaszadót valamelyest befolyásolták a saját életének utazási tapasztalatai és könnyen a túl-szabályozás hibájába estek. Szigorúságuk az utazás alatti étkezésre, ivásra, beszélgetési témákra, de legfőképp a dohányzás tilalmára vonatkozott. A példa klasszikus variánsát Fukuyama írja le a Bizalom című könyvének elején, ahol is „meztelen csigáknak” nevezi azokat, akik azon a munkanapon hátra hagyva kocsijukat sorba állnak, hogy egy másik kocsiba beszállva utasként érhék el a washingtoni munkahelyüket.[6] Az utasok, mivel egy kormányrendelet következtében nem hajthatnak föl a gyorsforgalmi útra 3 főnél kevesebb utasszámmal, ezért aluról szerveződve, mintegy válaszként a rendeletre, beindították a meztelen csigák mozgalmát. A példa nagyon tanulságos, mert a bizalom elengedhetetlen a közös cselekvésekhez, a bizalomhoz pedig elengedhetetlen az ismertség. A társadalom állapotát jól tükrözi az utazásba vetett bizalom, ami magyarországi közegben szinte a nullával egyenlő, míg a vajdasági tanárok napi gyakorlatát jelentette a stoppolás, ami a buszközlekedés hiányosságát próbálta kompenzálni. A szükség-helyzet sokkal nagyobb bizalmi rádiuszokat mutatott, mintha szervezett biztonság lett volna. Az egészség-tanárok foglalkozásából adódott a mozgalom hasznosságának megértése, s természetesnek tűnt az alulról szerveződés formája. Az amerikai történet elején kizárólag a kocsikban tartózkodásra vonatkozó szabályok voltak érvényben, de később a tapasztalatok alapján a sorban állást is szabályozták: a sorban sem reggel, sem délután nem lehetett egyedül nőt hagyni. A válaszadók közül kevesen bízták magukat a szituációs etikára, miszerint majd a helyzet megoldja a benne felmerülő konfliktusokat. Az eredeti szituációban kifejezetten tilos volt bármilyen öszszegű viteldíjat adni vagy elfogadni. A meztelen csigák mozgalmá igényességét követel. Aki viteldíjat határozott meg a szabályai között, az mind a meta-etika követelményeit alkalmazta, jelesül előre meghatározott összeget szabott ki. A helyzet megfelelő megoldásához az utasok hasonlóságát vagy eltérő mivoltát is kalkulálni kellett, ami a fukuyamai relációban nem okozott problémát, hiszen az utasok látásból legalább ismerték egymást, hiszen többnyire belvárosi alkalmazottak voltak. A szabályok megalkotásánál sejteni lehetett, hogy ki az, aki inkább sofőrnek képzei el benne magát és ki az, aki inkább az utas szerepét vállalja. A sofőr szerepűek megfogalmaztak szabályokat a sofőr nyugalmanak biztosítására, míg az utasok inkább a saját biztonságuk és kényelmük szempontjait vették alapul. A magukat utasnak képzelők ragaszkodtak az autó műszaki állapotának kötelező érvényéhez, a sofőr a megfelelő sebesség választásának maximalizálásához. A szerepjáték elképzelése s szerepek váltakozása miatt igazságosan osztotta el a szabályok mennyiségét és mélységét, hiszen a sofőrök/utasok köre

naponta változhatott. A kérdést megválaszolók inkább több szabályt fogalmaztak meg, a kevés szabályt alkotók a szituáció erejében bíztak, akik egyáltalán nem válaszoltak, azok hülyeségnek tartották az egészet vagy egyszerűen fárasztotta őket, hogy írniuk kell. Az igazgató által szervezett tanári karnak az volt a legfőbb problémája, hogy széken ülve kellett a kérdőívet kitölteni. Részben ennek tudható be, hogy nem vállalták a szöveges kérdésekkel való bajlódást, így tudtak mire hivatkozva passzívok maradni. (6. kérdés)

A felelet-választó kérdések közül az Immanuel Kanttól ismert dilemma elé állítja a válaszadót: a hatóságok keresik a barátját, ha önnél talál búvóhelyet, elárulja-e vagy sem. A dilemmához a kritériumok adottak: 1) A barátját gyermekkor óta ismeri, egyenesnek, becsületesnek tartja és ígéretet tett neki, hogy kiáll mindig mellette. 2) Olyan családban nőtt fel, ahol az igazmondást legmesszebb menőkig megkövetelték és ellenőrizték is. Ezek után tíz megadott lehetőségből választhat mindenki attól kezdve, hogy bevallja, ott van a barátja, egészen odáig, hogy kitérő választ ad, hogy hazudik, vagy eltereli a rendőrök figyelmét, vagy hallgat. Ez a válaszadás szépen mutatja a szituáció erkölcsi lényegét: csak a személyiségetika szabályainak alkalmazásával lehet elfogadható megoldásra jutni, jelesül csak a saját alapvető meggyőződésünkre szabad hagyatkozni azért, hogy semmilyen későbbi szemrehányást ne tegyünk magunknak. Ha a barátunk tud az igazmondó beállítódásunkról és neveltetésünkről, nem fogja kérni tőlünk az elbújtatását. A barátunk tetteinek fedezése teljes mértékben megindokolhatatlan és érthetetlen is, hiszen nem tudunk utánajárni az ő bűneinek vagy épp ártatlanságának és nem tudjuk kívülről megítélni az ő cselekedeteinek háttérét. Jan Yager barátokról szóló könyvében figyelmezteti az olvasót arra, hogy lehet, a barátban vagy a barátságban van a hiba. 21 féle okot sorol fel arra vonatkozóan, hogy milyen háttére lehet a negatív barátságnak. A 21 hatás egyesével is kerülendő, míg sokszor ezek együttesen is fennállnak. A számunkra káros emberek néha azért sem ismerhetők föl, mert a barátságnak, mint olyannak a szentsége elta- karja őket. Sokszor nem is veszünk tudomást róla, ha az úgynevezett barátunk sorozatosan megszegi az ígéreteit, nem adja vissza a kölcsönt, elárulja a barátját, nem ér rá meghallgatni a másikat, elszerezi a másik partnerét, kifecsegi a titkokat, rivalizál, diadalmaskodik, állandóan kritizál, állandó negatív hangulatával nyomasztja a környezetét, rátelepszik a másik emberre, beleszól a barátja életébe, utánozza azt, uralkodni is akar rajta és kényszeresen felügyel, gondoskodik, ápol. [12] (59.)

A személyiségetika indokoltsága és jogosultsága megköveteli az önismeretnek a szempontjait is, vagyis azt, hogy a saját becsületes önmagunk választása egyszeri választás és a hangsúly magán a választáson van. Ezzel az egzisztenciális tétellel lehet csupán ellenpontját megfogalmazni a kategorikus imperativus univerzális voltának. Makai Péter a Proximitív felelősség és morálpedagógiai gyakorlat című írásában végletesnek tartja az először meghatározott gyermeki autonómia és heteronómia határait.[11] (45-53) Szerinte az empatikus készség már jóval az iskoláskor előtt megmutatkozik. A tendencia a kutatás tekintetében is az, hogy egyre inkább visszafelé halad, tehát egyre kisebb korban vizsgálják és mutatják ki a reflektivitás jeleit. Ezért Makai nem fogadja el Kohlbergi koncepció prekonvencionálisnak értékelt két szakaszát, amelyben az eseményeket a gyermek referencia nélkül éli meg. A szülői tekintély hat-hét éves korig tartó hatása is jóval előbbre tolódott és az autonómia jellemzői már kisgyerekkorban kimutathatók. A Piaget-féle heteronómia-autonómia szakaszainak merev elválasztása egy nem kívánatos kettős erkölcsi értékrendhez vezet, mely nagy mértékben hátráltatja a független morális pozíciók elérését. A kettős erkölcs egyensúlytalansága sokszor nagyobb problémát okoz az erkölcsi fejlődésben, mint a későn-érés. Az univerzális etikáknak az idejélmúlt volta lassan, de biztosan érezteti hatását a pszichológiában, a szociálpszichológiában és ennek következtében a pedagógiában is. Mind a kutatásban, mind az etikatanár képzésben és ennek következtében elengedhetetlen a személyiségetika alkalmazása a közoktatásban is. Az etikában a cselekedetek kötelezősége vonatkozó feltételek itt válnak személyessé. A cselekvőnek

az általános kérdéseket önmagára kell vonatkoztatnia és ezzel mintegy hitelesíti is a cselekvése emberi nagyságát az adott helyzetre vonatkozóan. Míg az emberi nembeli nagy kérdések követelően állnak a cselekvő ember előtt, addig a pillanatnyi helyzetben csak a konkrét, személyre utaló cselekvés lesznek fogható, s ez által magában a cselekvőben válik lehetőséggé az összemberi megmutatkozás. A személyiségetika bizonyos szempontból az önmagunkon való felülemelkedést és túllépést is jelenti. Az egyetemeshez való orientálódás mintegy tájékozódási pont áll a cselekvő személy előtt. A tisztességes életvezetés, becsület és a fedhetlenség csak üres frázisok aktív cselekedet és bizonyíték nélkül. A cselekvő pedig mindig egyszerű és megismételhetetlen. Az igaz cselekvés távol áll mindenféle hazugságtól, képmutatástól és korrupciótól. A személyiségetika használja a történeti és szellemi muníciókat, de mégis a biztos támpontot önmagában kell, hogy megtalálja. A barátságról két klasszikus erőteljesen befolyásolta a barátságfogalmunk kialakulását. Az egyik Arisztotelész, aki a Nikomakhoszi etikában egy könyvet szentel a barátságnak, ahol kifejti, az igaz barátság magáért a jóért kötetik és semmi más nem motiválhatja, sem anyagi előny, sem érdek, sem hatalom. A másik Shakespeare, aki a regényes színművek késői alkotói korszakában vetette papírra az Athéni Timont. Timon nagyon rosszul értelmezte a barátságot: egyoldalúan csak adott az úgynevezett barátainak, akik értékek és érdemek nélkül mindent elfogadtak, ingyenélők módjára kihasználták az ételt-italt, kölcsönt és eszükbe se jutott viszonzni azt a sok jót, aminek következtében Timonnak kiürült a kincstára. Az álbarátok viselkedését látva vált Timon embergyűlölővé.

A 3. kérdés egy egyszerű választásos feladat, mégis bonyolultabb magának a választás aktusának a különböző motivációi miatt. Aki nem tud vélt vagy valós különbséget látni a két teljesen egyformának tűnő kézi festésű váza között, az kényelmi szempontból dönt és például a hozzá közelebb esőt választja. Akinak magával a választással van gondja, az nehézkes, gyanakvó és túl sok időt is szentel neki. Aki bele képes gondolni valamilyen történeti szempontot, jelesül, hogy melyik készülhetett előbb, vagy milyen mestert takar maga a váza készítője, az komolyan veszi a feladatot és segítséget keres hozzá, annak választási motivációja erős és belülről fakad.

A 7. kérdés egy mindennapi szituációt taglal, arról szól, hogy a vásárlás után csak otthon veszi észre, hogy többet kapott vissza az egyik boltban, mint amennyi járt volna. A szituációban a megkérdezettek reakcióját firtatjuk. Alapvetően az különbözteti meg őket, hogy tesznek-e valamit, vagy hagyják annyiban a dolgokat. A reakció lehet alaposságra utaló, becsületes és egyenes, a többi kényelmes, cinikus, rosszindulatú, fatalista, konformista és/vagy bosszúálló, leckéztető, paternalista. A középiskolai tanárok nagyjából 70 %-a választotta a becsületes megoldást, azaz próbálta visszaidézni a helyet, ahol többet kapott vissza. A többiek a kényelmes megoldást választották, a válaszok alapján csupán egy-egy válaszadó bizonyult cinikusnak, de senki nem volt fatalista vagy bosszúálló.

A 8. kérdés azt firtatja, vajon képes-e egy királyi parancs hamis tanút csinálni a válaszadóból. Egy becsületes ember elleni hamis tanúzás Immanuel Kantnak a gyakorlati észről szóló könyvéből való. Aki gondolkodás nélkül engedelmeskedik a parancsoknak, az a kanti fogalmak szerint kimeríti a legalitás kategóriáját. Szerinte a morális lény sokkal magasabb szinten áll, és ha fölismeri magában a szabadságot, akkor rájön, a halált is lehet választani. A tanárok válaszai általában a tanulmányaikból ismert követelményeknek feleltek meg. 23 % áldozatkészségről, 36 % pedig a kategorikus imperatívusz ismeretéről tanúskodott. Mindössze 4 % bújta ki a felelősség alól és kitérő választ adott. A vajdasági válaszadók állásfoglalásait nagy mértékben befolyásolta a délszláv háború tapasztalata, míg az egészségtanárok a munkájukban is gyakran megmutatkozó önfeláldozásukat fejezték ki a kérdés kapcsán.

9. kérdés talán a legaktuálisabb 21. századi magatartást kíván a válaszadóktól. Arról kell dönteni, hogy a pillanatnyi kényelmetlenség, a kezünkben lévő fölösleges szeméttől való meg-

szabadulás fölülírja-e a hosszútávú, a jövőért viselt felelőségüket. Szépen látszik a felelőség áthárítása, a rossz példák gondolkodás nélküli követése és a kellemetlen helyzetben a megúszásra való törekvés. A tanárok 27 %-a kreatív megoldást választott, míg néhányan aggódó, előrelátó és főleg a tanárokhoz méltó példamutató megoldást választottak, egy-egy válaszoló bosszúállónak bizonyult, míg hárman kioktató, atyáskodó magatartást mutattak.

A 10. kérdés szintén gyakran előkerül a 21. században, ugyanis a versenyhelyzetbe került válaszadótól vár megoldást. A feladat kihívás, mert méri az abszurd helyzetben való helytállást is. A kérdés a versenyről való gondolkodást firtatja egyáltalán, az önbizalmat a helytállásról, a kudarc megélésének lehetőségeihez való viszonyt, a játék kedvet és a kreativitást. A tanárok naponta kerülnek hasonló kihívások keresztútjába. A válaszok alapján lehet valaki gátlástalan, bizonytalan, nagyképű, sikerorientált, bátortalan, törtető és elbizakodott. A tanárok 55 %-a az igazságos és jóindulatú jellemről árulkodott, 21 %-a sikerorientált, míg 14 % az egyik vagy a másik végletet valósította meg válaszával, vagy bizonytalan, önállótlán vagy gátlástalan.

ÖSSZEGZÉS

A megoldási kulcs a szöveges feladatoknál a szöveg megalkotása mellett, annak részletességét is pontozza. Az 1. vonatos kérdésnél az önálló helyzetfelismerés és öntevékeny megoldás 5 pontot ér, míg a bűnbakot kereső, áthárító, legális utat követő nem kap pontot.

Az 5. kérdésnél a kókusztermelők kókuszainak arányos elosztása esetén 0 pont, akik különbséget tettek valamilyen módon a termelők között 2 pontot kaptak, míg összes, aki a szent ember szerepében isteni igazságszolgáltatást alkalmazott, tehát nem a megszokott, evilági, haszon alapú szempontokat vette figyelembe, az 5 pontot ért.

A 6. feladatban szabályokat kellett alkotni, ahol szabályonként 1 pont volt adható, a 4 vagy annál több tiltó szabály esetén 5 pont szerezhető.

A 2. kérdésnél c-től j-ig kitérő válaszok születtek, ezek 0 pontot kaptak, míg az a) és a b) válaszok 5 pontot érnek. Az a) válaszoló egyenes, igazságérzete fejlett, a b) átérzi a barátja helyzetét, ezért „tűzbe” megy érte és komoly áldozatot hoz.

A 3. kérdésnél bármilyen szempontnak a figyelembevétel (a, b, e, f) 2 pontot ér, míg a c) és a d) 0 pont. A Buridán számára példájával fémjelzett eset a választási motívum hiányára utal, mi szerint két szénakazal mellett is éhen lehet halni, ha nincs erős motívum a választásra.

A 4. kérdés a főnök-beosztott viszonyról szól. Arra keresi a választ, vajon szét lehet-e választani a munkahelyet a magánélettől, a munkaidőt a szabadidőtől. A válaszok döntően a hierarchiára épülve 0 pontot érnek (d), a 2 pontot érő válaszok (a, b, c.) képesek elkülöníteni a főnök-beosztott viszonyt. Az őszinteség, kiszámíthatóság és egyenesség mutatkozik meg ezekben a válaszokban. Azok a válaszadók, akik a tekintélyt a tudással tartják összefüggőnek és az érvelés szempontjából nem tesznek különbséget főnökök és beosztottak között, akik értéken gondolkodnak, érdeklődők és erkölcsösek (e, f) 5 pontot kapnak a válaszaikra.

A 7. kérdés összes válasz lehetősége bír valamiféle igazságtartalommal, a mások tévedését lehet cinizmussal kezelni (b), lehet egoista módon (c), mivel nem a mi tévedésünk volt a szituáció kiváltója, ezért nem is ránk tartozik a megoldás. Aki téved vagy téveszt, annak meglesznek a következményei, ez egy fatalista álláspont (d, e). A konformista (f), az igazságosztó (h) vagy újra elosztóként igazságtevő (i), a bosszúálló, leckéztető (j). Mindegyik válasz 1 pontot ér kivéve a g-t, ami 5 pont. A g-t válaszoló visszapörgeti az eseményeket, visszamegy és visszaadja a pénzt. Ez a megoldás alapos, becsületes, egyenes embert takar.

A 8. kérdés a, b, c válaszai 0 pontot érnek. A d, e, f, g, h 2 pontot, míg az i, j, k, l, m, 5 pontot, az, aki másoknak ártani nem akar, inkább saját áldozatot vállal. Alapvetően az különbözteti meg a pontokat, hogy valaki legális lényként definiálja magát, él a szabadságával és inkább

magát áldozza föl, mint másokat. A legális lény nem tekint a jövőbe és nem számol cselekedeteinek későbbi következményeivel.

A 9. kérdés egy egyszerű praktikus jelenet, mennyire tudatosan és felelősen cselekszünk akkor, ha eldobáljuk a kezünkben lévő, minket pillanatnyilag zavaró szemetet. A felelőtlen, másokat követő, kényelmes megoldások 0 pontot érnek (a, b, c, d, e, i, m). Az atyáskodó (g) 1 pont, mert legalább jóindulatú, míg az f, h, j, k, l, n 5 pontot ér, mert ezekben kreativitás, példamutatás, következetesség, jövőorientált aggodás látható.

A 10. kérdés a versenyről, a versenyhez való egyéni viszonyulásról szól, ez bizonyos mértékben lehet eltérő, ott nem adtunk pontot, ahol a nagyképűség, a kompenzálás és az elhárítás volt az egyértelmű motiváció. Egyedül a g válasz kap 5 pontot, a többi 1-1 pontot ér.

Maximális teljesítés esetén 47 pontot lehetett kapni. Ennek tükrében a középiskolai tanárok 30 pont körül teljesítettek. A vajdasági magyar tanárok többsége megközelítette a 40 pontot, míg az egészség-tanárok meglepően sok pontot értek el, nem volt ritka a 45 pontos teszt sem. Mindhárom csoportban néhány kivételtől eltekintve nőket mértünk, hiszen 10% alatt maradt a férfi válaszadók száma.

IRODALOMJEGYZÉK

1. ARISZTOTELÉSZ: *Nikomakhoszi etika*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1987.
2. BARTA Tamás-BUDA Béla-KONCZ István: *Értékvizsgáló és értékvizsgáló. SZÓKRATÉSZ KFT.*, Budapest, 1996.
3. BERTÓK Rózsa (szerk.): *Etikatörténeti tanulmányok*. ETHOSZ Egyesület, Pécs, 2010. ISBN 978-963-88149-2-0
4. FÉBERT Zsófia: *Egy kisvárosi iskola tanárainak erkölcsi szintvizsgálata*. In.: *Pedagógus etika*; Ethosz Egyesület, Pécs, 2009. 79-83. ISBN978-963-88149-1-3
5. FORD Arielle: *A lélektársad titka*. Édesvíz Kiadó, Budapest, 2010. ISBN 978 963 529 065 9
6. FUKUYAMA, Francis: *A bizalom*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1997.
7. HAUCK, Paul: *Így szeress, hogy szeressenek!* Park Könyvkiadó, 2011. ISBN 978-963-530-934-4
8. KAPITÁNY Ágnes-KAPITÁNY Gábor: *Értékrendszereink*. Kossuth Könyvkiadó, 1983. ISBN 963 09 2142 1
9. KOHLBERG, Lawrence: *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and The Idea of Justice*. Harter & Row San Francisco (W1) 1981.
10. MAGYARI BECK István: *A homo oeconomicustól a homo humanusig*. Aula Kiadó, 2000. ISBN 963 9215 83 x
11. MAKAI Péter: *Proximitív felelősség és morálpedagógiai gyakorlat*. Eger. Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae TOM XLII. 2019.
12. SZŐKÖL István: *Educational evaluation in contemporary schools*. Szeged: Belvedere Meridionale, 2016, 159. p., ISBN 978-615-5372-60-5.
13. YAGER, Jan: *Azt hittem, barátok vagyunk!* Atheneum Kiadó, Budapest, 2012. ISBN 978-963-293-221-7

MELLÉKLET
Kérdőív

1. Képzelve el, hogy Ön most felszáll Budapesten a Déli pályaudvaron a Pécsre induló IC vonatra.

Mivel későn ért ki az állomásra jegyet venni, nem kapott az első osztályon helyet és a másodosztály is megtelt, egy pótszerelvénybe foglalja el a helyét. A hat helyen a következő személyek ülnek: Ön, belül az ablaknál; Ön mellett egy 16 év körüli beteg fiú, mellette az idős, fáradt édesanyja; Önnel szemben egy szintén idősebb, megtört arcú nő, aki mellé hatalmas IKEÁs csomagokkal lihegve érkezik egy fiatal hölgy, végül az ajtónál egy kövér, a levegő után kapkodó öregedő úr. Mindannyian fáradtnak, türelmetlennek tűnnek, ami nem is csoda, tekintettel a 35 C-os hőségre.

Épp elindul a vonat, mikor kivágódik a kupé ajtaja és két, húsz év körüli lány (egyetemisták lehetnek) követelőző hangon felszólítanak mindenkit, hogy nézze meg a jegyét, mert az övék ide szól és senkinek a kedvéért sem fognak Pécsig állni. Kiderül, hogy mindenkinek érvényes jegye van és a megfelelő helyen ül, de a lányoknak is oda szól a jegyük. Önre hárul a feladat, hogy megoldja a problémát! **Mit tesz és miért?**

- 2.) A következő dilemma elé állítja Önt az élet: a barátja, akit a hatóságok keresnek, Önnél talál búvóhelyet, Ön miután elbújtatta, mert egyet is értett a szándékaival, a hatóságnak ajtót kénytelen nyitni és válaszolnia kell arra a kérdésre, hogy ott tartózkodik-e a barátja.
Mit válaszol nekik?

A válaszok között válogatva, vegye figyelembe a következő szempontokat!

- a.) A barátját gyermekkor óta ismeri, megbízik az ítélőerejében, egyenesnek, becsületesnek ismeri és ígéretet tett arra, hogy minden körülmények között kiáll mellette.
b.) Olyan családban nőtt fel, ahol az igazmondást a legmesszebb menőig megkövetelték és ellenőrizték is.

Válasszon az alábbiak közül egyet!

- a.) Igen, nálam van a barátom
b.) Nem, nincs nálam a barátom
c.) Nem tudok róla, hogy nálam lenne a barátom
d.) Nekem nincs ilyen barátom
e.) Ne a barátomat keressék, itt vagyok én
f.) Miért keresik?
g.) Megadok egy másik címet, ott megtalálják (nincs ilyen cím)
h.) Megadok egy másik címet (létezik ilyen cím)
i.) Tudom az igazat, de nem mondhatom meg
j.) (Hallgatok)

- 3.) Az asztalon, egymás mellett áll két teljesen egyforma, kézi festésű, színes váza. Valamilyen szempont szerint válassza ki az egyiket! **Milyen alapon választ?**

- a.) a hozzám közelebb esőt választom és már megyek is a dolgomra
b.) hosszasan nézegeti a vázákat, majd kiválasztja a szebbiket
c.) nem tud választani
d.) nem tud választani, elveszi mindkettőt
e.) ahogy a vázákra néz, úgy tűnik, hogy az egyik sokkal világosabb a másikinál, ezt választja
f.) azt próbálja kitalálni, vajon mi lehet ezzel a feladattal a kérdezők célja és így választ.

- 4.) Az Ön irányítása alatt álló vállalati részlegen is úrrá lett a játékszenvedély. Ez a felsőbb vezetés tudomására jutott és egy körlevélben arra kéri Önt, hogy vessen véget ennek. A játékok munkaidőn kívül és ártalmatlanul folynak, mégis úgy gondolják, hogy ezek nem öregbítik a vállalat hírnevét. **Hogyan tesz eleget a körlevélben foglaltaknak?**
- a.) sehogy, mert meggyőződése, hogy a magánéleti szórakozás és a munkahelyi teljesítmény nem összefüggő dolgok
 - b.) sehogy, mert magát nem tartja kompetensnek arra, hogy bárkinek is szóvá tegye a dolgot és erkölcsi alapja sincs rá, hiszen Ön is játszik
 - c.) sehogy, megírja a főnökeinek, hogy nem tudja ezt a kérésüket teljesíteni
 - d.) tájékoztatja a beosztottjait a körlevélben foglaltakról és megfenyegeti őket az állásuk elvesztésével, ha továbbra is játszanak
 - e.) tájékoztatja a beosztottjait a körlevélről és megvitatja velük, hogy mit mondjon a felsőbb vezetésnek
 - f.) elmegy a főnökeihez és meggyőzi őket arról, hogy az ember tulajdonképpen egy homo ludens, tehát játzó lény is, ezért, ha a beosztottak is embernek számítanak, akkor játszhatnak
- 5.) Három kókusztermelő közösen dolgozik egy kókuszültetvényen, szüret idején a kókuszdiókat összegyűjtik és amikor leszüretelték az utolsó kókuszt is tanácstalanul állnak a halom mellett, mert nem tudják, hogyan is osszák el hármójuk közt. Később elküldenek valakit a „szent” emberért és mikor ő megérkezik, felszólítják a termelőket, hogy isteni igazságszolgáltatást várnak tőle. Ha Ön a „szent” ember, **hogyan osztja el a kókuszdiókat? Indokolja is a választát!**
- 6.) Ön minden reggel munkába menet vagy arra kényszerül, hogy a saját autójába egy meghatározott helyen utasokat vegyen föl és elvigye őket a 30 km-re fekvő munkahelyükre; vagy Önnek kell más autójára várva sorban állnia azon a megbeszélthelyen, hogy utasként így jusson el a célállomásra. Mindkét helyzetet figyelembe véve alkossa meg azokat a szabályokat, melyek lehetővé teszik a konfliktusmentes utazást mind a sofőr, mind az utasok részére. **A szabályok számának nincs felső határa, de négy legalább legyen!**
- 7.) Ön vásárolni megy, pontosan tudja, hogy mennyi pénz van a pénztárcájában. Az egyik üzletben élelmiszert vesz, majd bemegy a gyógyszertárba, aztán a lottózóba. Mivel sietnie kell, nem számolja meg a visszajáró pénzt, gyorsan berakja a helyére és hazamegy. Nem sokkal később csönget az újságos a negyedéves számláért, mikor elővesz a tárcáját, és elkezd kiszámolni a kért összeget, csodálkozva veszi észre, hogy több pénze van, mint mikor elindult otthonról, mert talál egy húszezres bankjegyet, ez biztos, hogy nem volt az indulásnál Önnél. **Mit tesz ekkor?**
Azt az egy pontot válassza ki, ami legjobban megfelel a történetről való gondolkodásának!
- a.) semmit, mert úgy sem tudja megállapítani, hogy hol történt a tévedés
 - b.) semmit, mert aki tévesen húszezrest adott vissza kétezer helyett, az legalább megtanulja, hogy odafigyeljen a dolgára
 - c.) semmit, mert most nem áll jól anyagilag, pillanatnyilag szüksége van erre a pénzre
 - d.) semmit, hiszen a sors Önhöz kegyes volt, mást meg megbüntetett és ez így helyes
 - e.) semmit, mert Isten akarata szerint alakult a történet
 - f.) semmit, mert most nincs kedve nyomozásba kezdeni más hibája miatt
 - g.) megpróbálja visszapörgetni az eseményeket és visszaidézni, hogy hol kaphatott rosszul

- vissza és oda visszamegy és visszaadja a kérdéses összeget
- h.) elégedett a törtétekkel, hiszen az élelmiszerüzletben már nem egyszer becsapták; a gyógyszerárban úgyszólván ezeket hagyott ott havonta; a Szerencsejáték Rt. pedig alkalmazzon olyan eladókat, akik tudnak számolni
 - i.) Ön jól áll anyagilag, nincs szüksége erre a pénzre, így megajándékozza vele az első hajléktalant, aki pénzért szokott könyörögni Önnek
 - j.) megkeresi azt, aki tévedett és elmondja neki a munkavégzéssel kapcsolatos általános szabályokat

8.) Ön a király egyik alattvalója az udvarban. Most hívja a király és megparancsolja Önnek, hogy hamisan tanúskodjék egy olyan ember ellen, akit Ön becsületesnek ismert meg, de a király koholt vádakkal el akarja tenni láb alól. Ha Ön megtagadja a parancsot, az Ön feje hullik a porba. Mit tesz ekkor? **Engedelmeskedik a parancsoknak?**

Válassza azt a pontot, mely a legjobban megközelíti a helyzetről alkotott nézetét!

- a.) Igen, hiszen a király parancsa törvény, a törvénynek engedelmeskedni kell
- b.) Igen, mert minden érték előtt van az embernek a saját élete védelme
- c.) Igen, mert hiába tagadnám meg, a király keresne más eszközt ennek az embernek az elpusztítására
- d.) Nem, mert nem fogadok el olyat királynak, aki ilyet kér
- e.) Nem, mert soha nem lennék képes más ember életét kockáztatni
- f.) Nem, mert ilyen igazságtalanság és méltánytalanság mellett nem lehet szó nélkül elmenni
- g.) Nem, mert áldozatokkal jár a királyi zsarnokság megtörése és valakinek el kell kezdeni
- h.) Nem, mert mindegy, hogy a királyi igazságtalanság áldozata leszek, vagy a saját lelkiismeretfurdalásom okozza a vesztemet
- i.) Nem, mert a halál vállalása egy olyan alternatíva, melyet nemcsak lehet, hanem választani kell
- j.) Nem, mert a saját szabadságomat csak a parancs megtagadásával tudom kifejezni
- k.) Nem, mert a királynak, vagy bárkinek nem akarok a hatalmával való visszaélésének eszköze lenni
- l.) Nem, mert a király kiszemelt áldozata is emberi lény és mint ilyet tisztelnem kell
- m.) Nem, mert nem ismerem és nem ismerhetem el olyan szabályt, mely nem veszi figyelembe az én emberi méltóságomat

9.) Ön a tengerparton sétálgat egy strandolással töltött, kellemes nap után. Tulajdonképpen semmi nem zavarja leszámítva azt, hogy tele van a táskája és a keze is a strandolás alatt összegyűlt szeméttel. Több száz métert megtett már a parton, de még mindig nem talált sem kukasedényt, sem kisebb szemetest. Közben a szemben sétálókat figyelve észreveszi, hogy sorban mindegyik hasonló gondokkal küzd, de ők sem találnak szemetest, ezért a part mentén megszabadulnak a „terhüktől”. **Ön is követi a példájukat?**

Válassza ki azt az egy pontot, amit legközelebb érez a saját megítéléséhez!

- a.) Természetesen, eddig nem tudtam, hogy mi a gondomra a megoldás, de most látom mások hasonló problémáit és megoldásait is, én sem tudok jobbat
- b.) Igen, mert az embernek az aktuálisan őt zavaró körülményeit ki kell küszöbölnie ahhoz, hogy zavartalanul élvezhesse a pihenés óráit
- c.) Igen, mert nem én tehetek róla, hogy ezt a tengerparti szakaszt elfelejtették szemetésekkel felszerelni
- d.) Igen, mert fölháborít, hogy ilyen luxus-helyre jöttem, ennyi pénzt kifizettem és a legalapvetőbb infrastrukturális problémáikat átruházzák rám

- e.) Igen, mert romlandó, bomló szemet van nálam és a szállásomon tönkretenné a levegőt
- f.) Nem, inkább a szállásomon megkeresem a gyűjtőhelyet és ott szabadulok meg a szemetől
- g.) Nem, sőt figyelmeztetek mindenkit, hogy hol lehet legközelebb szemetest találni
- h.) Nem, mert elképzelem, hogy a tengerpart hogyan alakul át szemétparttá, ha mindenki ezt teszi
- i.) Nem, mert félek attól, hogy megláthatnak és megbüntetnek
- j.) Nem, mert félek attól, hogy meglátnak a gyerekeim és nem akarok rossz példát mutatni nekik
- k.) Nem, mert úgy gondolom, hogy minden ember minden nap minden cselekedetével hozzájárulhat a környezete megóvásához
- l.) Nem, mert a szemetelés következményeiként betegségek terjedhetnek el és ezt nem akarom
- m.) Igen, mert ezzel a kis szeméttel nem ártok, a nagy környezetszennyező károkat nem individuálisan, hanem globálisan követik el
- n.) Nem, mert a spontán rendetlenségek összeadódnak és visszafordíthatatlan folyamatokat gerjesztenek

10.) Önt versenyhelyzetbe kényszerítik a munkahelyén. Mivel a felettese nem tudja eldönteni, hogy öt beosztottja közül ki alkalmas az adott munkára, versenyt hirdet köztük. Mind az öten azt a feladatot kapják, hogy kíséreljék meg a lehetetlent. A feladat valóban annyira abszurd, mintha például Indiában kellene tehénhúst kimérni, vagy iszlám területen alkoholt kínálni, vagy Afrikában irhakesztyűt eladni. **Beáll-e Ön versenyezni? Válassza az Ön helyzetének, gondolkodásának legmegfelelőbb megoldást!**

- a.) Igen, természetesen. A kihívások mindig a legjobb megoldásokat juttatják az eszembe
- b.) Igen, nincs más választásom, más munkát nem tudok elképzelni magamnak
- c.) Igen, meggyőződésem, hogy én vagyok a legalkalmasabb és be is bizonyítom
- d.) Igen, mert az üzleti életben nincs lehetetlen, csak ügyetlen üzletkötő
- e.) Nem, mert nem tudom pontosan a feladatot és így nem tudom prognosztizálni az eredményt sem
- f.) Nem, mert nem versenyzek akkor, ha tisztában vagyok azzal, hogy jobb vagyok a többiekénél
- g.) Nem, mert vesztesen kerülnék ki a versenyből, mert ebben a helyzetben csak trükkökkel és/vagy tisztességtelenségekkel lehetne eredményt elérni
- h.) Nem, mert nem értek egyet a játékszabállyal
- i.) Nem, mert megaláznának tartom, hogy így szórakoznak velünk
- j.) Nem, mert úgy is szándékomban áll más munkahelyet keresni, ezért nem rontom a többiek esélyeit

<https://doi.org/10.36007/3334.2019.211-224>

A PEDAGÓGIAI DIAGNOSZTIKA JELENTŐSÉGE AZ ÓVODA-ISKOLA ÁTMENET KONTEXTUSÁBAN

Diana BORBÉLYOVÁ¹

ABSTRACT

The first important step during the entrance of the child to kindergarten or primary school is learning about the child's abilities, skills, competency, character traits, temper and other features and determining the level of development of his or her personality. The pedagogical diagnostic knowledge contributes to more efficient and personalised development in the institutions. The competency based preschool and primary school development requires the search for innovative ways of solution, in which one element is the cultivation of pedagogical diagnostic processes and the planning and development based on it. The study deals with the actual opportunities of pedagogical diagnostics, applied methods, focusing mainly on the transition from kindergarten to primary school. It shows the current domestic situation, points to its tendencies, defects and gives advice for better practice.

KEYWORDS: pedagogical diagnostics, school maturity, transfer from kindergarten to primary school, diagnostical methods, tests.

BEVEZETÉS

Az emberi viselkedés megismerése igényes folyamat, mely sokrétű, rendszeres és szervezett ismereteket és tapasztalatokat igénylő feladatok ellátását foglalja magába. Komplexitása, multidiszciplinaritása kiváltképp hangsúlyossá válik az eltérően fejlődő/sajátos nevelési igényű gyermekek esetében, illetve bizonyos életkori szakaszokban, élethelyzetekben, mint például az óvodába és iskolába való belépés, beilleszkedés. Óriási szerepe van a tanulási zavarok, különféle viselkedési és egyéb problémák felismerésénél, az okok feltárásánál, illetve a problémák korrekciójánál.

Az óvodába és iskolába lépéskor az egyik első és legfontosabb teendő a gyermek képességeinek, készségeinek, kompetenciáinak, jellembeli vonásainak, temperamentumának és egyéb személyiségjegyeinek a megismerése, a gyermeki személyiség fejlettségi szintjének pontos megállapítása a teljesítmény háttérét biztosító pszichikus funkciók működésének aktuális szintjével együtt. Ezek megállapításában az óvodapedagógusnak kulcsszerepe van. S mivel rendszerint a pedagógus az, aki szembesíti a szülőt, hogy gyermeke nem átlagosan fejlődik, vagy problémája van, bizonyos speciális etikai normákat, diplomatikus és érzékeny hozzáállást kíván meg, illetve előzetes felkészülési kötelezettséget és diszkréciót is.

A pedagógiai diagnosztikus ismeretek hozzájárulnak ahhoz, hogy hatékonyabb és személyre szabott fejlesztés valósulhasson meg az intézményekben. A kompetencia alapú óvodai és iskolai fejlesztés ugyanis megkívánja az innovatív, az eddigi gyakorlattól eltérő megoldásmódok keresését, amelynek egyik eleme a pedagógiai jellegű diagnosztikus eljárások, valamint a nyomon követéses megfigyelés és mérés, illetve az erre épülő tervezés és fejlesztés kérdéskörének finomítása. Az óvodai és iskolai oktatást és nevelést az inklúzió és integráció, a diverzitás és differenciálás gyakorlatára épülő országos tendenciák szem előtt tartásával, az esélyegyenlőség és az esélyteremtés jegyében kell megvalósítani. A tanulmány ezért a peda-

¹ PaedDr. Borbélyová Diana, PhD., Komárom, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, borbelyovad@uj.s.sk

gógiai diagnosztikában bekövetkező szemléletváltozásokkal, illetve a diagnosztika konkrét lehetőségeivel és a gyakorlatban alkalmazott módszereivel foglalkozik, kiemelten fókuszálva az óvoda-iskola átmenetre. Ismerteti a hazai aktuális helyzetképet, rámutat annak tendenciáira, hiányosságaira és ajánlásokat fogalmaz meg a jó gyakorlat érdekében.

Pedagógiai diagnosztika, mint a gyermek megismerésének eszköze

Az inkluzív pedagógia elveinek érvényesítésével, az osztálytermi diverzitás tudatosításával, a differenciálást preferáló tendenciák térhódításának kontextusában egyre jelentősebbé válik a pedagógia világában is a diagnosztika, a diagnosztizáló mérés. Gyakorló pedagógusként tapasztaljuk, hogy minden közösségben vannak eltérő képességű, illetve eltérő teljesítményt mutató gyermekek (pozitív és negatív irányban egyaránt). A modernkori pedagógiai tendenciák egyértelműen fontosnak tartják, hogy a pedagógusok szélesebb rálátással rendelkezzenek az eltérő fejlődésű/sajátos nevelési igényű gyermekek szükségleteinek megállapításával kapcsolatosan. Azonban mára már nyilvánvalóvá vált, hogy az intakt populáció számára is elengedhetetlen az egyéni szükségletekhez igazodó megfelelő ellátás, a fejlődés megsegítése.

A diagnosztika, diagnózisalkotás az orvostudományból a pszichológia közvetítésével került a gyógypedagógia gyakorlatába, majd onnét a pedagógiába, s vált önálló tudományágá. Értelmezése két dimenzióban történik: mint folyamat, és mint tudományág. Mi most elsőként magára a folyamatra szeretnénk reflektálni.

A pedagógiában a pedagógiai ismeretátadási folyamat során az értékeléssel együtt diagnosztizálás is történik, vagyis a pedagógus megismeri a tanuló fejlődésmenetét, tudásszintjét, képességeit, a követelményekhez való "illeszkedés", s az attól való eltérés mértékét [1]. Tágabb értelmezésben a pedagógiai diagnosztika a tanítási-tanulási folyamat optimalizálása érdekében szinte minden, az oktatással kapcsolatos döntés-előkészítő jellegű tevékenységet felölel, úgymint információgyűjtés és elemzés, hatékony pedagógiai eljárások, megfelelő tanulásszervezési módok kiválasztása és curriculum-értékelés támogatása [2]. Szűkebb értelmezésben a gyermekek/tanulók egyéni diagnosztikájára koncentrálnak, hogy kiderítse, mi az oka az egyes egyéneknél felmerülő problémáknak, tanulási kudarcoknak. Ebben a megközelítésben a teljesítményekből a képességekre történő visszakövetkeztetés kiemelt szerepet hordoz a pedagógiai diagnosztika számára [1].

A pedagógiai diagnosztika a gyógypedagógiai tevékenység, valamint az óvodai és iskolai nevelő-oktató tevékenység megvalósításának egyik alapja. Célja kiváltképp a sajátos nevelési igényű, különleges gondozást igénylő, vagy problémákkal küzdő gyermekek/tanulók átfogó, alapos és komplex megismerése, a problémák okainak feltárása, hogy minél hatékonyabban megtaláljuk azokat a segítő módszereket/stratégiákat és technikákat, amelyek birtokában segíteni, támogatni tudjuk őket a fejlődésben. Ehhez a folyamathoz használjuk fel a (gyógy) pedagógiai diagnosztika rendelkezésre álló eszközeit és lehetőségeit a pedagógiai gyakorlat során. Az utóbbi években azonban a nevelés és oktatás során az individualizált személyiségfejlesztést preferáló tendenciák kapcsán az intakt populáció komplex megismerése is kiemelt szerepet kap, hiszen a hatékony fejlesztést és tanulásszervezést megvalósítani, valamint a gyermekek/tanulók fejlődését segíteni csak alapos ismeretek birtokában tudjuk. Ezért a gyakorlatban az alapos pedagógiai diagnosztikán alapuló differenciálásra kell helyezni a hangsúlyt az osztálytermi diverzitás jegyében.

A differenciálás fogalmának behatárolásakor azt a szemléletet preferáljuk, mely a fogalmat az oktató-nevelő folyamat szervezésének és kivitelezésének során megvalósuló specifikus folyamatként értelmezi, s amely tiszteletben tartja az egyén, vagy csoport/osztály edukációs igényeit a neveltek biológiai, pszichikus és szociális diszpozícióira alapozva. Konkrétan kurrikuláris szintű igazodást értve alatta (a lehető legtágabban értelmezve a gyermekek/tanulók szükségleteihez, képességeihez és érdeklődéséhez igazodva) [3].

A gyermekek/tanulók komplex megismerése csak akkor lehet sikeres, ha azt fejlődésében, a folyamatok kialakulásának dinamikáját figyelembe véve vizsgáljuk, szem előtt tartva a pedagógiai segítségnyújtás irányait és feladatait. Míg a komplex gyógypedagógiai pszichodiagnosztikai modell a teljes "klinikai kép", az egyén pszichológiai profiljának megismerését célozza meg az egyén képességelőnyei és képességhátrányainak egységben történő szemléletével, addig a képességek és funkciók, valamint ezek működését meghatározó belső és külső feltételek feltárásának a pedagógiai aspektusai leginkább az óvodai, iskolai teljesítmények, tudásszintek, tantárgyi teljesítmények, a taníthatóság, a motiváció, s mindezek intézményes feltételeinek, körülményeinek feltárását célozzák meg [1]. Fontosnak tartjuk kiemelni azt is, hogy érvényes a megismerés hatékonysága érdekében a racionalitásra és objektivitásra törekvés, tervszerűség, rendszeresség, módszeresség, pontosságra, koherenciára való törekvés, kollektivitás és kritikai alapállás [4].

A pedagógiai gyakorlatban a státuszdiagnosztika és folyamatdiagnosztika kapcsán is nagy szereppel bírnak a pedagógiai diagnosztika egyes gyakorlatban alkalmazott fajtái a rendelkezésre álló időkeret függvényében. Az edukációs fázisokhoz kötődően a belépő (év eleji, helyzetfeltáró), folyamatos (formatív, év közbeni) és záró (kilépő, szummatív, év végi) diagnosztizálás kerül előtérbe [5]. Az óvoda-iskola átmenet kontextusában legnagyobb jelentőséggel leginkább kettő bír. A szummatív diagnosztika az iskolaérettség, iskolára való alkalmasság elbírálásban segíti a pedagógust és a szülőt. A belépő diagnosztika megvalósítása során pedig a pedagógus az iskolába lépés utáni első hetekben kialakít egy képet a gyermekről (állapotfelmérést végez), mely segíti őt a pedagógiai munka tervezésében, megvalósításában, a személyiségfejlesztés céljainak kitűzésében, a tanulás tartalmának, tempójának behatárolásában. A folyamatos diagnosztika támogatja az év közbeni fejlesztést.

A pedagógiai diagnosztikai ismeretek tehát hozzájárulnak ahhoz, hogy a pedagógus az óvodában, a tanítási órán, a fejlesztő foglalkozáson, a tanulási folyamatban reálisan tudja megállapítani, értékelni a gyermek fejlettségi állapotát, teljesítményeinek változását, viselkedését, reakcióját, és képes legyen mérlegelni saját bánásmódjának és elvárásainak várható hatását [6].

A pedagógiai diagnosztika szemléletváltozásai és formálódása

A pedagógiai diagnosztikai tevékenység fogalma és tartalma számos változáson ment át az utóbbi években. Az egyre nagyobb társadalmi elvárások, a képességfejlesztő szemlélet, valamint az eltérő fejlődésű tanulók miatti differenciálási igény egyre egzaktabb, mélyrehatóbb és gazdagabb diagnosztikai tevékenységet kívánt meg. Sokáig vita tárgya volt a pedagógiai, gyógypedagógiai és a pszichológiai diagnosztika kompetenciaterülete, de már erre vonatkozóan is kialakult az egyértelmű álláspont. A pedagógiai diagnosztika fokozatosan önálló tudományággá nőtte ki magát. A továbbiakban formálódásának lépéseire, az alakulása során bekövetkezett szemléletváltozásokra szeretnénk fókuszálni.

A XIX. század 2. felében kialakult kísérleti pedagógia első igénymegfogalmazása és a XX. század elején megszületett tesztpszichológia első pedagógiai célú alkalmazása óta jelentős szemléletbeli változások történtek. A pedagógia kezdetben a tanulók életkori sajátosságainak megismerésében, feltárásában igényelte a pszichológia, elsősorban a gyermeklélektan segítségét. A XX. század elején a gyermeklélektan úgy írta le a gyermek életkori sajátosságait, hogy csak az átlagosat vette figyelembe. A gyermekek bizonyos vizsgált csoportjainak jellemző tulajdonságait általánosították, s nem figyelték, hogy milyen nagy egyéni eltérések vannak az azonos korú gyerekek között, ezért sematikus gyermekkép alakult ki. Majd tudatosítani kezdték, hogy a gyermekek között sokan vannak, akik eltérnek életkori sajátosságaikat és fejlettségüket tekintve az átlagostól, s ez befolyásolja a pedagógiai munkát. Ezáltal új igény jelent meg a pszichológiával szemben: megtalálni azokat, akik eltérnek az átlagostól,

objektív eszközökkel mérve megállapítani az eltérés mértékét, s az alkalmasságát/alkalmatlanságát az oktatásra. Fokozatosan kialakult a gyógypedagógiai diagnosztika, mely az orvosi klinikai modell analógiájára keresni kezdte az iskolai tanulási sikertelenségek, nevelési problémák okait. Azonban ekkor még az iskolai kudarc és egyéb problémák okait elsősorban a gyermekben keresték [7].

Eleinte inkább a komplex gyógypedagógiai- pszichológiai- orvosi diagnosztikus modell volt jelen, majd fokozatosan megjelent a pedagógiai diagnosztika, mely a pedagógus kompetenciájába tartozik. Ezáltal olyan eszközöket adva a pedagógusok kezébe, melyek segítségével hatékonyabbá tudták tenni a nevelő –oktató munka tervezését, szervezését és megvalósítását. Határai azonban kezdetben elmosódtak, nem voltak világosan megfogalmazva.

A gyógypedagógia területén kiemelt jelentősége volt mindig is az érintett személyek esetében az állapot megismerésének, amihez diagnosztikus eljárásokra volt szükség. Jelentős különbség, sőt mondhatjuk, hogy szélsőséges ellentmondás feszült azonban a tudomány képviselőinek kutatásokra alapozott álláspontja, a törvényeknek és a rendeleteknek az adott kor oktatáspolitikájához alkalmazkodó hivatalos világa és a gyakorlati megvalósulás között. Ez a diszkrépancia, ha nem is olyan súlyos mértékben, mint a 20. század folyamán, ma is létezik [8]. Fokozatosan az iskolapolitika, a törvények és rendeletek is módosultak és egyre inkább kezdtek előtérbe vonni az intézményes integráció szükségességét, s taglalni annak megvalósítási kereteit, szabályait/normáit, elveit és lehetőségeit. Azonban a realitás azt mutatja, hogy a tendencia megrekedt a gyakorlati megvalósítás útvesztőjében. Iskolapéldája ennek az a törvény által biztosított jog/lehetőség a pedagógiai asszisztens alkalmazására az óvodákban és iskolákban, ami a gyakorlatban sajnos az anyagiak hiányában gyakran nem valósul meg. Hiába igényli a pedagógiai diagnosztikus megállapítások, illetve akár szakvélemény alapján a pedagógus az asszisztens bevonását, sok esetben a fenntartó nem biztosítja be. Ez kiváltóképp az óvodákra érvényes, de gyakran az iskolákban is találkozunk ezzel a problémával. Ezáltal a személyre szabott fejlesztés az osztálytermi keretek közt a pedagógusra hárulva valósul meg, ami gyakran meghaladja annak erejét, illetve korlátozza a többi gyermekkel való foglalkozást. Sokszor nem is realizálható, hiszen a felállított diagnózis alapján további szakemberek segítségét kérve, illetve azokat bevonva tudna csak hatékony lenni a fejlesztés. Némely sajátos nevelési igény kapcsán mindenképp plusz szakemberek bevonása szükséges és további individuális fejlesztési kereteket, formákat kíván meg az előrehaladás érdekében a fejlesztés, melyek túlmutatnak a hagyományos osztálytermi integráción. Ezért a jó pedagógiai diagnosztikának az együttműködés szükségességét sem szabad elvetnie más szakemberekkel.

A szakemberekkel való együttműködés keretén belül ki kell emelni a szakvélemény jelentőségét, mely megállapítja a pedagógusok által gyanított testi, érzékszervi, értelmi, vagy egyéb más akadályozottságot és javaslatot tesz az intézményben a pedagógus által alkalmazott, vagy a gyógypedagógiai központból érkező gyógypedagógus, illetve a pedagógiai asszisztens rehabilitációs, rehabilitációs fejlesztő tevékenységére [1]. A szakvéleménynek a pedagógus számára érthetőnek, könnyen értelmezhetőnek kell lennie, hogy ezáltal hozzásegítse a gyermeket/tanulót az őt megillető bánásmódhoz, illetve konkrét javaslatokat adjon az egyéni fejlesztési terv elkészítéséhez, mely sajátos nevelési igény esetén a pedagógus hatásköre és kötelessége.

A képességek és tulajdonságok diagnosztizálása tehát fokozatosan a pedagógiai diagnosztika részévé vált. Lassan kezdett körvonalazódni a diagnosztizálásban az egyes szakemberek kompetenciaterülete (pszichológusok, gyógypedagógusok, pedagógusok). Míg az intelligencia, a kognitív stílus, a pszicho-motoros tempó, az érdeklődés, a személyiségtulajdonságok mérésére kialakították a pszichológiai tesztmódszereket, addig párhuzamosan a pedagógia is keresni kezdte azokat a módszereket, melyek kompetenciakörébe tartoznak. Ezáltal egyre nagyobb hangsúlyt kapott a folyamatdiagnosztika (a tanulási folyamatok és a

fejlődés nyomon követése, mely összehasonlító jellegű), és a státuszdiagnosztika is leíró jelleggel [7]. A szükséges szemléletváltás fokozatos elindult, a szakemberek tudatosítani kezdték, hogy nem elégséges a nevelés és oktatás során csupán csak alkalmanként más szakemberekre támaszkodva diagnosztizálni (gyógypedagógus, pszichológus), hanem szükség van a képességek és tulajdonságok folyamatos feltérképezésére, megismerésére az edukációs folyamatokban, illetve a folyamatok pedagógiai szempontú értékelésére is a sikeresség és hatékonyság érdekében.

Az elmúlt évtizedekben az atipikus fejlődési mintázatok mélyebb megértésének törekvése a pszichológia és határterületeihez kapcsolódóan számos új interdiszciplináris tudományterületek kialakulásához és intenzív továbbfejlődéséhez vezetett, úgymint kognitív fejlődésneuropszichológia, kognitív idegtudomány, kognitív fejlődés-idegtudomány, neurolingvisztika s legújabban a pedagógiai idegtudomány, mely tudományterületek a tipikus fejlődés jellemzőivel kapcsolatban is képesek új ismereteket hozni [9,10,11]. Ezen tudományterületek némely ismeretei szükségesek a pedagógusok számára (úgy, mint a fejlődépszichológiai ismeretek) ahhoz, hogy megértsék az egyes folyamatok, problémák hátterét. Ezáltal a 21. században a társadalom egyre nagyobb elvárásokat kezdett támasztani a pedagógusok diagnosztikai kompetenciáival szemben. Ez természetesen egyre nagyobb terheket rótt a pedagógusokra (akár továbbképzések szintjén, akár a dokumentációt tekintve), akik eleinte szinte tiltakoztak a pedagógiai diagnosztika megvalósítása ellen. Azonban a gyakorlat fokozatosan meggyőzte őket annak szükségességéről. A szakmaközi együttműködések eredményeképpen a fentebb ismertetett új tudományterületek kutatási eredményei új távlatokat hoztak a gyógypedagógiai pszichodiagnosztika, s a pedagógiai diagnosztika számára is. Szorosabbra fűzve kapcsolatukat kölcsönösen megtermékenyíthetik és gazdagíthatják egymás módszertani repertoárját. A pedagógiai gyakorlatban ehhez hozzáértő, motivált és elhivatott pedagógusokra van szükség, akik folyamatosan képezik magukat.

A szemléletváltás további lehetőségét hordozza a pedagógiai megismerés számára a főleg angolszász nyelvterületeken megjelenő tendencia, mely elfordulva az orvosi modelltől elhatárolódik a diagnosztika fogalomhasználatától, s helyette inkább állapot-megismerés, értékelés kifejezéseket (assessment) használ, mellyel azonosulni tudunk [12]. Ezért a pedagógiai folyamatokban ajánljuk e fogalom beágyazását, használatát.

A pedagógiai diagnosztika új távlati szorosán összefüggenek a sajátos bánásmódot igénylő emberek/gyermek életminőségének javításával, s ily módon az utóbbi időben egyre inkább előtérbe kerül az akadályozottságot megélő ember mentális egészségvédelme. Ennek egyik fontos pontja az egyén önészlelése, önattribúciója. Így szükségszerűvé vált, s a következőkben is fontos olyan vizsgáló eljárások, metodikák kidolgozása, adaptálása, melyek a sajátos nevelési igényű gyermek/felnőtt önmagához, saját fogyatékoságához való viszonyát, önerejét, megküzdési potenciálját mérik fel és támogatják [13]. Ezzel a tendenciával párhuzamosan fontossá vált az intakt populáció egészségvédelme, s ennek kapcsán nemcsak a korcsoporti átlaghoz, hanem a gyermeknek saját magához mért fejlődésének megismerése, támogatása is. Ezért lett szükséges a pedagógiai diagnosztika keretein belül az állapot-megismerés minden gyermek esetében, s annak kapcsán megfelelő, adekvát módszerek, stratégiák keresése, alkalmazása a pedagógiai folyamatokban.

Az utóbbi évtizedekben a szakemberek kiemelt figyelmet kezdtek tanúsítani a gyermek életében változást hozó időszakoknak is és tudatosítani kezdték, hogy a pedagógiai diagnosztika ezekben az időszakokban kiemelt jelentőséggel bír [14,15]. Az egyik ilyen élethelyzet az óvoda-iskola átmenet, amikor a gyermek egy új, számára ismeretlen szocializációs közegbe lép be, ahol a kortárs csoportba kell beilleszkednie és új elvárásokkal és követelményekkel találkozik.

Ezért az óvoda és iskola közötti átmenet problematikájával egyre többet kezdtek foglalkozni szakmai berkekben, s egyre inkább szakmai diszkurzusok fókuszába került. Ezt bizonyítja, hogy a megoldások kereséséért egyre több érintett óvodapedagógus és tanító érez felelősséget. Ezáltal az iskolák és az óvodák is igyekeznek érdemben foglalkozni a kérdéssel nemcsak intézményi szinten, hanem szakmai munkaközösségi együttműködésben is. A környező országokban (pl. Magyarország, Oroszország, de távolabb is, pl. Ausztrália) egyre több olyan kezdeményezés indult el, mely új nézőpontok beemelésével, korszerűbb pedagógiai látásmódok népszerűsítésével, hatékonyabb módszertani eljárások bemutatásával szeretné segíteni a változásokat, az átmenetet.

Az óvoda és az iskola közötti átmenet tapasztalatainak gyűjtése, összegzése során Magyarországon megállapították, hogy az elmúlt években pozitív elmozdulás volt tapasztalható az óvoda és a bevezető iskolaszakasz pedagógiai munkájának közelítésében. Ez részint azzal magyarázható, hogy a központi, illetve a helyi dokumentumok felhívják erre az intézményvezetők és a pedagógusok figyelmét, másrészt annak köszönhető, hogy nagyobb rendszerességgel szerveznek továbbképzéseket, bemutatóórákat, egyéb szakmai fórumokat az alsó tagozatos szaktanácsadók, munkaközösség-vezetők számára ebben a témában. Ezekben a rendezvényeken az óvodapedagógusok és a tanítók megismerhetik egymás dokumentumait, intézményük főbb céljait, feladatait, kölcsönösen sor kerül foglalkozások látogatására, szakmai kérdések megbeszélésére. Ahol ennek eredményeképpen kialakul egy tartalmas, jó szakmai kapcsolat az óvoda és az iskola között, ott az óvónők és a tanítók jobban megismerik és megbecsülik egymás munkáját, s el tudják különíteni a kudarcok okozói között a különféle tényezőket. [16]. Közösén keresik a megoldás lehetőségeit, ami rendkívül fontos stratégiai váltás. Ez az iskolapélda ösztönző jellegű lehet oktatáspolitikánkra nézve, illetve ajánljuk a hazai módszertani intézetek, intézményeink figyelmébe.

A pedagógiai diagnosztika jelentősége és lehetőségei az óvoda-iskola átmenet kapcsán

A megfelelő iskolai beilleszkedés annak a záloga, hogy a gyermek majd képes lesz az iskolában a képességeihez mérten a lehető legjobban teljesíteni. A sikeres iskolakezdés egyik elengedhetetlen feltétele ugyanis, hogy a gyermek iskolaéretten lépjen be az intézménybe. Ezt több kutatás is alátámasztotta. Szakemberek rámutattak arra, hogy a sikeres iskolakezdés és beilleszkedés egyik legmeghatározóbb tényezője az iskolaérettség [14,17,18,19]. Az iskolába lépéskor ugyanis elkezdődik egy folyamat, amely során a gyermek kompetens óvodásból kompetens kisiskolássá válik. Ez hosszú és nem problémamentes időszak a számára [28].

A gyermek személyiségének formálásában nagy szerepe van az óvodának, amely játékos formában fejleszti a gyermek képességeit, készségeit, kompetenciáit, gyarapítja tudását az aktuális Állami Oktatási Program követelményrendszer függvényében, hogy a gyermek az óvoda végére alkalmassá váljon az iskolai elvárásoknak való megfelelésre. Hiszen az indulási készségek, a gyermek startkészültsége nagyban befolyásolja a gyermek iskolai sikerességét, karrierjét, beilleszkedését a közegbe. Az óvodában ezért a nevelő-oktató tevékenység nem működhet sikeresen pedagógiai értékelés és diagnosztika nélkül. A pedagógus azonban csak akkor tudja objektívan megítélni a gyermek iskolaérettségét, ha kellő ismeretekkel rendelkezik. Ezért a pedagógiai diagnosztika és értékelés az oktató-nevelő munka szerves részét kell, hogy képezze [21]. A pedagógus feladata a nevelési-oktató tevékenység folyamatának megítélése és értékelése során a gyermekek fejlődésének és jellemzőinek alapos megismerése, feltárása [20]. Elengedhetetlen, hogy a pedagógus a hatékonyság érdekében ne csak a kapott eredményt értékelje, hanem magát a folyamatot is, azaz a célhoz vezető utat is folyamatosan nyomon kövesse [20]. Az adott állapot megismerése az óvoda vége felé kiváltképp fontos szereppel bír, hiszen segít a gyermek iskolaérettségének megállapításában, vagy akár további szakemberek bevonásának szükségességét támaszthatja alá.

Az óvodában pedagógiai diagnosztikát az óvodapedagógusok kompetensek végezni, az iskolában pedig a tanítók. A diagnosztika módszereinek segítségével feltérképezhetik, mérhetik, megismerhetik a gyermekek képességeit, készségeit, kompetenciáit, jellemvonásait és tudását. A leggyakrabban alkalmazott módszerek a megfigyelés, párbeszéd, beszélgetés, kérdőív, ismeretek felmérése, anamnézis, gyermekmunkák és tevékenységek analízise, kazuisztika, portfólió és a tesztek [22,23]. Ezek alkalmazásához azonban elengedhetetlenek az alapos módszertani ismeretek, szakmai tapasztalat és bizonyos jártasságok.

Az óvodáskorban történő diagnózis felállításához minden olyan eljárás alkalmas, amely a gyerekek részképességeit vizsgálja elsősorban az olvasáshoz, íráshoz, számoláshoz szükséges területeken, hiszen az iskolában ezek lesznek majd az elsődleges tevékenységek. Ilyen például a Sindelar-féle vizsgáló eljárás [24], az MSSST tanulási zavart előrejelző szűrőteszt óvodáskorban [25], a mozgásérettség vizsgálata. Az MSSST amerikai szűrőteszt (magyar adaptációját lsd. Zsoldos–Sarkady, 2001) az észlelés, a motórium és a nyelvi készségek szintjén óvodáskorban méri a várható tanulási akadályozottságot. Tudományosan alátámasztott tény ugyanis, hogy a nagy- és a finommozgások, valamint a testséma/téri orientáció, az észlelési funkciók, a figyelem, a beszédképesség és az emlékezet fejlettségi szintjének megismerése szükséges ahhoz, hogy ne maradjanak rejtve olyan részképesség-kiesések, problémák, amelyek az iskoláskorban majd tanulási zavarokat kialakulásához vezethetnek. Ez utóbbi vizsgálatnak nagy előnye, hogy mindössze 30 percet vesz igénybe és óvodapedagógus is elvégezheti. A Sindelar–Zsoldos program 1. az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar akkreditált pedagógus-továbbképzési tanfolyamán elvégezhető. A továbbképzés az 5–7 éves óvodás és iskolát kezdő gyermekek számára kidolgozott Sindelar-féle komplex képességfejlesztő program alkalmazására készít fel. Tehát óvodapedagógusok is megszerezhetik a vizsgálat végzésére szóló jogosultságot [26]. Minden tesztnél, mérésnél ügyelni kell arra, hogy a vizsgálatokat kompetens személy végezze.

Ki kell emelnünk azt is, hogy míg hazánkban a pedagógiai diagnosztikának bő szakirodalma van más környező országokhoz viszonyítva, addig nagyon kevés a rendelkezésre álló eszköz, a pedagógiai munka során alkalmazható teszt. Az utóbbi években ezért született néhány hiánypótló szakirodalom, mint például az Írás-és olvasás előkészítés felmérésének orientációs tesztje [28], illetve Borbélyová és Špernáková tesztrendszer [22], melyek a pedagógusok diagnosztikai jellegű szaktevékenységét szeretnék segíteni. A pedagógiai munka során a Magyarországon megalkotott Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer 4-8 évesek számára [15] (röviden a DIFER) programcsomag tesztjeivel is dolgozhatunk, amelyek szabadon hozzáférhetőek. A programcsomag célja az eredményes iskolakezdés segítése. A csomag tartalmazza a nyolc tesztből álló tesztrendszert, a magyarországi helyzetkép ismertetését, a tennivalókat leíró könyvet és a gyerekek fejlődésének nyomon követését szolgáló Fejlődési mutató című füzet kitöltött mintaváltozatát és az írólapot. Az utóbbi években a teszt egyik hátrányát, a szubjektivitást próbálták kiküszöbölni a szerzők egy újabb fejlesztéssel, melynek során a gyermekek a feladatokat számítógép segítségével, online oldják meg. Ez a gyakorlatban azonban kissé nehézkes. A teszt papír alapú változata viszont jelenleg a rendelkezésre álló legmegbízhatóbb és aránylag legkomplexebb iskolakezdési szűrést lehetővé tevő eszköz. Azonban meg kell állapítanunk, hogy hazánkban nem áll rendelkezésre adaptált verzió, illetve a tesztek elvégzése igényes, komoly szakmai kompetenciákat igényel, ezért ritkán alkalmazzák a gyakorlatban a pedagógusok. A teszt a kritikus elemi készségeket méri, amelyektől nagymértékben függ az első évfolyamokon elsajátítandó alapkészségek eredményessége (az írásmozgás-koordináció, a beszédhallás, a relációszókincs, az elemi számolási készség, a tapasztalati következtetés, a tapasztalati összefüggés-kezelés képességek fejlettsége és a szocialitás fejlettsége). Nagy előnye, hogy alkalmas a 4-8 éves korú populáció készségeinek mérésére, illetve, hogy a különböző életkorokban megvalósított tesztek, ismételt mérések

alapján a gyermek ún. fejlődési térképét is mutatja a vizsgált területeken. Ezáltal kiváltképp alkalmas az iskolára való alkalmasság pedagógiai szempontú megállapítására, illetve a fejlődés nyomon követésére. Ezt a tesztet némely esetben a magyar iskolák is alkalmazzák hazánkban (míg Magyarországon bevett gyakorlat), hiszen az iskolába való belépéskor nagy szereppel bír a diagnosztika. A pedagógus elsődleges feladatai közé tartozik ugyanis az első évfolyamban a pedagógiailag fejlesztő környezet kialakítása a gyermek életkori sajátosságainak figyelembe vételével, különös tekintettel az egyéni képességeire, azaz az egyéni sajátosságokhoz igazodó tanulásirányítás. Ennek érdekében azonban szükséges megismernie a diákokat. Ezért az elhivatott pedagógusok keresik annak leghatékonyabb módjait. Tudatosítják, hogy ahhoz, hogy megfelelően tudják fejleszteni a rá bízott tanulókat és hatékonyan meg tudják tervezni és valósítani a pedagógiai munkát, az osztályban alkalmazniuk kell a pedagógiai diagnosztikát, kiváltképp a nyomon követéses megfigyelést és mérést, amire alkalmasnak tartjuk a DIFER-t. Azonban a gyakorlatban az tapasztalható, hogy igényessége miatt a tesztet rendszerint gyógypedagógusok végzik. Ezáltal nem túl elterjedt, illetve hazánkban csak a magyar tanítási nyelvű intézményekben használják.

Az iskolában a tanulási zavarok felismerésének kiemelten fontos szerep jut a diagnosztika során. A tanulási zavarok vizsgálatára pszichológiai és pedagógiai módszerek egyaránt rendelkezése állnak. Vargáné Mező [29] szerint a tanulási zavarok azonosításában jelentős a Wechsler-féle intelligenciateszt gyermekváltozata, rész-képességek kiesésének mérésében pedig jól alkalmazható a Snijders–Omen-féle intelligenciateszt. További számos, egy-egy készséget mérő vizsgálati eljárás alkalmazható a tanulási zavarok diagnosztikájában. A Bender-teszt a vizuo- motoros koordinációt és az alakszerveződési folyamat fejlettségét, a Frostig-teszt a vizuális-percepció faktorait (vizuo- motoros koordináció, alak-háttér diszkrimináció, alak-konstancia, a térbeli helyzet felismerése, a térbeli összefüggések felismerése) méri. Ezek a készségek az írás-olvasás tanulásánál játszanak alapvető szerepet és szignifikáns összefüggést mutatnak az iskolai teljesítmények minőségével. A nyelvi képességeket vizsgálja Gósy Mária GMP-tesztje. Ide sorolhatóak azok az eljárások is, amelyek a tünetet mérik, mint például a Meixner-féle olvasásteszt. A multikauzális szemléletű vizsgálati eljárások több képességet mérnek. Porkolábné Balogh a tanulási zavarok csoportos szűrésére alkalmas feladatsort dolgozott ki [29].

A pedagógiai munka során a felsorolt tesztvizsgálatok mellett fontos információkat nyújt a gyermekek tevékenységekben, természetes élethelyzetekben, teljesítmény helyzetekben való megfigyelése, tényleges beilleszkedésük és iskolai teljesítményük elemzése, ami elsősorban a pedagógus kompetenciaterülete. Az igazi segítséget a gyermekek, tanulók képességeinek differenciált feltérképezése, képességprofiljuk felállítása jelenti, mert így célzott fejlesztéssel jobb eredmények érhetők el, mint ha csak például a diszlexiát okozó egyes rész-képességgel foglalkoznánk [29]. Tehát a pedagógiai diagnosztika alkalmazása hozzájárul ahhoz, hogy a tantestület tagjai helyesen meg tudják állapítani, értékelni a tanulók fejlettségi állapotát, a tanulók előmenetelének, viselkedésének, közösségi magatartásának a változását, és képesek legyenek mérlegelni munkájuk várható hatását.

Az iskolában is ügyelni kell arra, hogy a tesztet mindig kompetens személy végezze, hiszen csak akkor tud objektív adatokkal szolgálni. Megengedhetetlen, hogy a pedagógus olyan pszichodiagnosztikai tesztet végezzen a gyermekkel, melyben nincs jártassága, s melyre nincs felhatalmazása. Ezáltal kiemelten fontossá válik a gyógypedagógussal, pszichológussal való együttműködés, annak kezdeményezése a pedagógus részéről. Azonban ahhoz, hogy ezekkel a szakemberekkel létrejöjjön az együttműködés, szükség van a pedagógiai diagnosztika szakszerű elvégzésére, hiszen annak alkalmazása során kapott megállapítások, gyanúk indítják el a folyamatot. Tehát amennyiben a probléma, akadályozottság, zavar mértéke megkívánja, további szakembereket kell bevonni, illetve individuális fejlesztő tervet kidolgozni. Ha vi-

szont ha úgy ítéljük meg, hogy a probléma jellegénél fogva pedagógiai hatáskörben és osztálytermi keretek közt kezelhető, akkor elegendő a pedagógus által választott és vélhetőleg hatékonynak megítélt módszerek alkalmazása az egyéni bánásmód alapelveinek függvényében.

A gyakorlat alapján tudjuk, hogy a pedagógiai munka csak akkor hozza meg gyümölcsét, és tud hatékony lenni, ha a diagnosztizálással párhuzamosan a fejlesztés is megjelenik. Érvényes ez mind az óvodai, mind az iskolai közegre. Ennek egyik iskolapéldája a már említett DIFER, amely során a mérések után fejlesztő munka is megvalósul az egyes területekhez kidolgozott konkrét metodikák alapján. A gyakorlatban a pedagógusok részére ezen kívül több lehetőség is rendelkezésre áll, akár komplex diagnosztizáló és fejlesztő programok formájában, akár a pedagógusok által választott kombinációkban. Azonban a gyakorlat azt mutatja, hogy hazánkban a pedagógusok ritkán élnek e lehetőségekkel. Valószínűsítjük, hogy ennek okai az információhiány, a nehezebb hozzáférhetőség, de akár az időhiány, túlterheltség is lehetnek. Néhány ilyen további lehetőséget szeretnénk ismertetni inspirációul a gyakorlathoz (a teljesség igénye nélkül). Ezek vizsgáló és fejlesztő eljárások a tanulási nehézségek szűrése és fejlesztése köréből:

- Pinczésné Palásthy Ildikó: Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok. A tanulási zavarokról elméleti áttekintést nyújtó kiadvány gyakorlatai egyénileg és csoportosan is alkalmazhatóak a következő területek fejlesztését célozva meg: érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás, mozgás, beszéd, éntudat [30]. Alkalmazása előzetes felkészítést nem igényel. Könyv formában megjelent és forgathatják óvónők, tanítók, de akár szülők is.
- Porkolábné Balogh Katalin: Komplex Prevenációs óvodai Program. 15 éves kutatói és óvodai gyakorlati munka eredményeként jött létre. Abból a meggyőződésből indultak ki a szerzők, hogy a prevencióra, a korai fejlődés tudatos támogatására van szükség. A program fő feladatának tekinti az egészséges harmonikus személyiségfejlesztés támogatását, a sikeres iskolai beilleszkedéshez szükséges testi, szociális és értelmi érettség kialakítását, az iskolai potenciális tanulási zavarok megelőzését az óvodai nevelési feltételek sajátos megszervezésével. Biztosítja a gyermek érési folyamatához igazított, életkori sajátosságainak megfelelő, ahhoz illeszkedő eszközökkel történő támasznyújtást [31].
- Ligeti Csákné: Fejlesztő foglalkozások kisiskolások számára. A pedagógus sok év gyakorlati munka tapasztalatát gyűjtötte össze a közreadott fejlesztő programokban. [32].
- Torda Ágnes: Figyelemfejlesztő program. Ezt a diagnosztikus fejlesztőprogramot az információ felvétel szervezettségének és hatékonyságának mérésére és a tanulási teljesítmény növelésére fejlesztették ki annak az elméletnek az alapján, hogy tanítás/tanulás eredményességét alapvetően meghatározza a figyelmi működés színvonala. A hátránykompenzáló, felzárkóztató képességfejlesztő program figyelmi problémákkal küzdő 1-4. osztályos gyermekek figyelmi működésének mérésére, illetve kiscsoportos fejlesztésére készült. A program magában foglalja nemcsak a diagnosztikus mérést, hanem a tényleges teljesítményre épülő fejlesztés egyes mozzanatait is. A pedagógus az egyes feladatok során megállapíthatja a tanuló figyelmi működésének gyengébb és erősebb pontjait. A figyelmi problémák behatárolása után a képességfejlesztő program alkalmazásával célzottan kompenzálhatjuk a zavart működést [33]. De ez a program arra is alkalmas, hogy megállapításokat tegyünk a gyermek tanulási típusára, kognitív stílusára vonatkozóan.
- Dagmar Bahurinská- Rastislava Brťková: „Stimulačný program (prevencie porúch učenia detí predškolského veku)“ - Sztimulációs program (tanulási nehézségek meg-

előzésére óvodáskorban). A fejlesztő program elsősorban óvodában ajánlott (mivel célja a megelőzés), azonban sikeresen alkalmazható az iskola nulladik osztályában is. Gyakorlati jellegű kiadvány, mely a finommotorika, hallás, beszéd, térbeli tájékozódás és egyéb más képességek, készségek fejlesztésére irányuló célirányos aktivitásokat ismertet. 23 önálló egységet tartalmaz, mint például hallásfejlesztés, szerialitás, vizuomotoros koordináció fejlesztése, grafomotorika stb. [34].

- Gyenei Melinda – Szautner Jánosné Szigeti Gizella: A tanulási zavarok korrekciója kisiskolás korban (fejlesztő program). A feladatgyűjtemény egy konkrét iskolai fejlesztő programot ismertet, bemutatva a hozzá kapcsolódó vizsgálati módszereket. Bemutatja továbbá az eddigi alkalmazás során nyert tapasztalatokat [35]. A kiadványhoz kapcsolódik a *Nebuló* című képességfejlesztő feladatgyűjtemény. A két kiadvány együtt a pedagógus számára a tanulási zavarokkal küzdő gyermekek oktatásában nyújthat hatékony segítséget.
- Helmut Weyhreter: Figyelj oda jobban! A koncentrációképesség zavarait mutatja be és a fejlesztés lehetőségeit ismerteti. A szerző német pszichológus, aki a tanulási és az iskolai teljesítményekkel kapcsolatos problémák terén szerzett gyakorlati tanácsadói tapasztalatokat ad és rávilágít a koncentrációs zavarok okaira, illetve tanácsokkal szolgál, segítséget nyújt a probléma leküzdéséhez [36].
- Marton-Dévényi Éva – Szerdahelyi Márton – Tóth Gábor: Alapozó terápia. A mozgásterápia eredetileg Delacato nevéhez fűződik. Az eredeti verziót átalakítva Marton-Dévényi egy hatékonyabb terápiát dolgozott ki. Szerinte „*minden olyan mozgásminta fontos és fejlesztendő, amelyen a normálisan fejlődő gyermek átmegy: a fejmelések és fejfördítések, hason fekvő homorítás, úszásmozdulat, kúszás, mászás, felülés, járás és annak változatai, gurulás, ugrás, szökdelések és végül a dominancia megválasztásának és begyakorlásának ügyességi játékaik*”. Ezek a fejlődési sort (is) képező mozgásminták adják az alapozó terápia gerincét, ezt a szerző „nagymozgásoknak” nevezi. A terápia alapfeltevése az, hogy a gyermek azért nem képes az olvasásra, írásra, mert idegrendszere, illetve annak nyelvi készségéért felelős területei nem érettek rá, ezért az idegrendszeri struktúrák nem készek a funkció befogadására, vagy kibontására [37]. Tehát ha egy gyermek nem tud olvasni, akkor érdemes megvizsgálni, hogy a mozgásfejlődésében és humán mozgásfejlődési mintáiban nincs-e elmaradottsága. A mozgásterápia Magyarországon és hazánkban is elvégezhető akkreditált továbbképzés formájában pedagógusok részére.

BEFEJEZÉS

A pedagógiai diagnosztika egyik kritikus pontja az iskolai alkalmasság eldöntése. Egyértelműen differenciálni kell, hogy az az iskolaéretlenségnek látszó tünetek mögött valóban csak egy fáziskésés van, vagy részképesség zavar, vagy akár már tanulási nehézségek előjelei mutatkoznak, esetlegesen tanulási zavarról, tanulásban akadályozottságról lehet szó. A felelősségteljes döntés esélyt ad a gyermek további harmonikus fejlődéséhez, nem okoz másodlagos szorongásos tüneteket pl. egy korai beiskolázás esetén, segíti elkerülni a felesleges visszatarást, vagy felismerni a sajátos nevelési igényt [38].

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy az iskolaérettség mérésére hazánkban több lehetőség is a rendelkezésünkre áll, azonban ezek nagy többsége vagy pszichodiagnosztikai jellegű, vagy speciális képesítés alapján alkalmazható, esetlegesen hazánkban nem adaptált. Az iskolára való alkalmasság mérése, tesztelése, illetve a rá épülő fejlesztés hazánkban, a gyakorlatban még „gyerekcipőben” jár. S mivel nem minden gyermek vesz részt az iskolába való belépés előtt pszichológiai kivizsgáláson (hiszen az nem kötelező), ezért gyakran előfor-

dul, hogy a szülő gyermeke képességeinek, készségeinek releváns és objektív ismerete nélkül iratja be őt az iskolába, s kezdi meg a gyermek a tanulmányait az intézményben. Ezért a pedagógiai szempontú diagnosztizálást kiemelten fontosnak, sőt elengedhetetlennek tartjuk, és szeretnénk felhívni a figyelmet a gyakorlatban való alkalmazás fontosságára. Meggyőződésünk, hogy az iskolában elkezdődő oktatási folyamat csak akkor tud hatékony és sikeres lenni, ha a gyermek felkészültsége megfelelő, hiszen az óvoda „kimenete” egyben az iskola „bemenete” is. Meggyőződésünk továbbá, hogy komolyan kell vennünk a legkisebb jeleket már óvodáskorban is, amelyek problémára utalhatnak. A gyermekek fejlettségi szintjét felmérni, az elvárt követelményrendszernek való megfelelést megállapítani pedig csak megfelelően végzett pedagógiai diagnosztika segítségével lehet, mely során éppoly hangsúlyos szerepet kell, hogy kapjanak a tesztek, mint a megfigyelés és a gyermekmunkák és alkotások analízise és egyéb általunk már ismertetett módszerek. Jó példával járnak elől számunkra azok a környező országok, melyek kiemelt figyelmet szentelnek az iskolára való alkalmasság diagnosztizálásának, illetve párhuzamosan kiemelik a fejlesztés fontosságát is. Sőt, olyan módszertani anyagokat dolgoztak ki, melyek a mérést és fejlesztést csak kölcsönös együttműködésben, egymásra építve ítélik meg hatékonynak. Ilyen például a magyarországi DIFER, vagy akár az oroszországi „Domcsék” metodika.

A pedagógiai realitás függvényében ajánljuk a DIFER teszteket adaptálni hazánkban magyar és szlovák nyelven is, valamint ezt a pedagógusok rendelkezésére bocsátani akár nyomtatott, akár online formában. Valamint olyan szakképzéseket valósítani meg, ahol az óvodában, illetve az alapiskola alsó tagozatán dolgozó pedagógusok tudják szakmai-diagnosztikai kompetenciáikat bővíteni. Hasznosnak tartanánk továbbá a magyarországi példa alapján a konkrét diagnosztikus mérőeszközökkel történő munkát tartalmazó képzések beépítését a pedagógusképzésbe óvodai és elemi pedagógiai szakon (ami terveink közt szerepel az elkövetkezendő időszakokra nézve), hiszen ezáltal a hallgatók kompetensekké válnának konkrét mérőeszközök használatára a gyakorlatban, illetve némi jártasságot is szereznének e téren, ami nagyon fontos.

Egyetértünk Mohaival [1], aki szerint a közoktatás átalakulása, a tudásalapú társadalom megteremtésének a vágya, az esélyegyenlőség biztosításának előtérbe kerülése a diagnosztikus szükségletek növekedése felé mutatnak a pedagógia világában is. Ez magával hozza a pedagógus életpálya modell változását, illetve a neveléssel és oktatással szemben támasztott követelmények változását. Ezért szükségét látjuk a diagnosztikus tevékenység egységesítésének, illetve a tevékenységek végzésének, szabályozási kereteink behatárolását állami szinten. Egy centralizált törekvéseken alapuló országos pedagógiai diagnosztikai protokoll kizárhatná a kategóriák összezsúszását, valamint az ellátási formák átfedésének elkerülését is lehetővé tenné, illetve megszabná a konkrét kompetenciahatárokat. A minisztériumi utasítások, rendletek szintjén történő keretnormák ugyanis nagyvonalaiiban egységesíthetnék a pedagógiai diagnosztika irányvonalát, illetve kötelezővé tehetnék annak alkalmazását a gyakorlatban az óvoda-iskola átmenet kapcsán. Az eddigi pedagógiai törekvések ugyanis nem szabályozáson alapulnak, csupán szakmai ajánlások, melyek betartása az intézmények számára nem kötelező (kivételet képez a tantárgyak értékelése során a tanuló tudásának felmérése és értékelése az iskolában).

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] MOHAI, K. A diagnosztika szerepe a sikeres fejlesztésben. Budapest : ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. In *Gyógypedagógiai Szemle*, 37.évf. 5.sz., 2009. p. 331-342. HU ISSN 0133-1108.
- [2] OROSZ, S. *Mérések a pedagógiában*. Veszprém : Veszprémi Egyetem, 1995. 224 p.

- [3] DUCHOVIČOVÁ, J. Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy. In: *Diverzita v edukácii*. Duchovičová, J. a kol. 1.vyd. Nitra: UKF PF, 2012. p. 10-46. ISBN 978-80-558-0223-7.
- [4] SZOKOLSZKY, Á. *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest :Osiris Kiadó. 2004. 660 p. ISBN 963 389 682 7.
- [5] GAVORA, J. Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní. In KOLLÁRIKOVA, Z., PUPALA, B. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Potrál, 2001. 456 p. ISBN 80-7178-585-7.
- [6] MESTERHÁZI, ZS. *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Budapest : BGGYTF, 1998. 336 p. ISBN 963-7155-23-6.
- [7] LÁNYINÉ, E.Á. A pszichológiai és pedagógiai diagnosztika néhány elméleti kérdése. In: TORDA, Á. (szerk.) *Pszichodiagnosztika I*. Budapest :Nemzeti Tankönyvkiadó, 1992. p. 5-11.
- [8] LÁNYINÉ, E. Á. Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika. In: *Neveléstudomány*, 3. Budapest : ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, 2014. p. 33-52. ISSN 2063-9546.
- [9] CSÉPE, V. *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Budapest : Gondolat Kiadó, 2005. 288 p. ISBN 9789639567788.
- [10] CSÉPE V. A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők In.: FAZEKAS, K., KÖLLŐ, J., VARGA, J. (szerk.) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest : Ministerelnöki Hivatal- Ecostat, 2008. p. 139-167. ISBN 978-963-235-186-5
- [11] RACSMÁNY, M. *A fejlődés zavarai és vizsgáló módszerei*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2007. p. 260. ISBN 9789630583985.
- [12] LÁNYINÉ ENGELMAYER Á. A (gyógy)pedagógiai vizsgálat fő elvei, gyakorlati kérdései és illeszkedése a komplex diagnosztikus folyamatba In.: Zsoldos M. (szerk.) *(Gyógy)Pedagógiai diagnosztika és tanácsadás*. Kézikönyv a nevelési tanácsadóknak, szakértői és rehabilitációs bizottságokban végzett komplex vizsgálatokhoz. Budapest : Oktatási Minisztérium, Fogyatékos Gyermekekért Országos Közalapítvány, Budapest., 2006. p.263. ISBN 978-963-9795-68.
- [13] MAGYAR, A. – TÓTH ASZALAI, A. - MÁTÉNÉ HOMOKI, T. *Bevezetés a gyógypedagógiába*. Főiskolai jegyzet. Szeged : Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula pedagógus-képző Kar, 2011.
- [14] BEZRUKICH, M. M., JEFIMOVOVA, S.P. *Rebjonok idjet v školu*. Moskva : Akademia, 2000. 146 p. ISBN 5-7695-0684-9.
- [15] NAGY, J. et al. *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. Szeged : Mozaik Kiadó, 2011. 156 p. ISBN 963-697-438-1
- [16] SZABÓ, M. Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. In *Új Pedagógiai Szemle*. Budapest, 2005, 3.sz. 15-22 p. ISSN 1215-1807.
- [17] SLEZÁKOVÁ, T., TIRPÁKOVÁ, A. *Adaptácia dieťaťa na školu*. Nitra : Vydavateľstvo Michala Vaška, 2006. 191 p. ISBN 80-8050-968-9.
- [18] SERGEJEVNA, A. N. *Adaptacija pervoklassnikov k školnym uslovijam. Priloženie: Komplexnaja programma psihologičeskovo soprovoždenija detej dlja profilaktiki i korekcii školnoj dezadaptacii*. [online]. 2008. [cit. 2019-04-15]. Internetes hozzáférés: <https://festival.1september.ru/articles/314289/>.
- [19] JÁNOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Praha : Grada, 2008. 288 p. ISBN 978-80-247-2284-9.
- [20] ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 187 p. ISBN 80-7178-544-X.

- [21] HORVÁTHOVÁ, K. - SZÓKÖL, I. *Kontrola a hodnotenie žiackych výkonov v národnostných školách na Slovensku*. Komárno : Univerzita J.Selyeho, 2013. 119 p. ISBN 978-80-8122-083-8
- [22] BORBÉLYOVÁ, D. - ŠPERNÁKOVÁ, B. *Testovanie školskej pripravenosti v pedagogickom kontexte*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2014. 112 p. ISBN 978-80-8052-602-3.
- [23] VALACHOVÁ, D. *Ako spoznať dieťa v materskej škole: Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2009. 125 p. ISBN 978-80-8052-342-8.
- [24] SINDELAR, B. *Vizsgáló eljárás az iskolás gyermekek rész képesség-gyengeségeinek felismerésére* (szerk. Zsoldos, M.). Budapest : Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 1988.
- [25] SZÓKÖL, I.: *Educational evaluation in contemporary schools*. Szeged: Belvedere Meridionale, 2016, 159. p., ISBN 978-615-5372-60-5.
- [26] ZSOLDOS, M. – SARKADY, K. *Szűrőeljárás óvodáskorban a tanulási zavar lehetőségének vizsgálatára: MSSST* (Meeting Street School Screening Test – MSSST). Budapest : Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolai Kar, 2011. 82 p. ISBN 1001319000008
- [27] SINDELAR, B. – ZSOLDOS, Márta (szerk.): *Tréning program. A rész képesség-gyengeségek terápiája*. Budapest : Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 1988.
- [28] LIPNICKÁ, M. *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov : Rokus s.r.o., 2009. 74 p. ISBN: 978-80-89055-81-4.
- [29] FÁYNE DOMBI, A.- SZTANÁNÉ BABICS, E. *Pedagógus mesterség*. Mentorháló. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, 2013. [online]. [cit. 2019-06-15]. Internetes hozzáférés:
http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogus_mestersgV2/74_kompetens_vods_kompetens_kisiskols.html
- [30] VARGÁNÉ MEZŐ, L. *A pedagógiai diagnosztika és az együttnevelést segítő szakmaközi együttműködés lehetőségei*. 2009. [online]. [cit. 2019-06-12]. Internetes hozzáférés:
<http://ofi.hu/vargane-mezo-lilla-pedagogiai-diagnosztika-es-az-egyuttnevelest-segito-szakmakoz-egyuttmukodes>
- [31] PINCÉSNÉ PALÁSTHY, I. *Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok*. Budapest : Pedellus Tankönyvkiadó, 2005. 104 p. ISBN 9639396591.
- [32] BALÁZSNÉ, SZÜCS, J. - PORKOLÁBNÉ BALOGH, K. –SZAITZNÉ GREGORITS, A. *Komplex prevenció óvodai program*. Budapest : Trefort Kiadó, 2009. 432 p. ISBN 9789634462989.
- [33] LIGETI, Cs. *Fejlesztő foglalkozások kisiskolások számára*. In *Fejlesztő Pedagógia*, 7.évf. 4. sz., 1996. 38-45 p. ISSN 0866-2495.
- [34] TORDA, Á. *Figyelemfejlesztő program*. Budapest : Országos Közoktatási Intézet, 2000. [online]. [cit. 2019-05-12]. Internetes hozzáférés:
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=oktatas-torda>
- [35] BAHURINSKÁ, D. - BRŤKOVÁ, R. *Stimulačný program (prevencie porúch učenia detí predškolského veku)*. Bratislava :Pro Solutions, 2012. 138 s. ISBN 9788081390180.
- [36] GYENEI, M. – SZAUTNER J. SZIGETI, G. *Képességfejlesztő program a kisiskoláskori tanulási zavarok korrekciójához I. Tanítói segédlet a nebuló című képességfejlesztő feladatgyűjteményhez*. Szolnok : Városi Nevelési Tanácsadó, 1995. 96 p. ISBN 9630450410

- [37] WEYHREWTER, H. *Figyelj oda jobban! A koncentrációképesség zavarai és a fejlesztés lehetőségei*. Pápa : Deák és Társa Kiadó, 2000.
- [38] MARTON-DÉVÉNYI, É.– SZERDAHELYI, M. – TÓTH, G. *Alapozó terápia*. Budapest : Alapozó Terápiák Alapítvány, 1999. 68 p. ISBN 9630373831.
- [39] FAZEKASNÉ FENYVESI, M. *A pedagógiai diagnosztika elméleti és gyakorlati tartalmi megújítása*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, 2013. [online]. [cit. 2019-05-08].
Internetes hozzáférés:
http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_pedagogiai_diagnosztika_elmleti_s_gyakorlati_tartalmi_megjitsaV2/111_az_iskolai_alkalmassg_meghatrozsa.html
- [40] TÓTH-BAKOS, A. *Výsledky analýzy hodnotenia vybraných webových aplikácií. Inovácie v pregraduálnej príprave učiteľov s využitím webových aplikácií*. Komárom : KOMPRESS Nyomdaipari Kft., 2018. - ISBN 978-615-00-2597-1
- [41] TÓTH-BAKOS, A., SZARKA, K., BRESTENSKÁ, B. *On-line fejlesztő értékelés a tanárképzés gyakorlatában*. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye. - Szabadka : Újvidéki Egyetem, 2017. - ISBN 978-86-87095-76-2

AZ OKTATÁS SORÁN ALKALMAZOTT JÁTÉKOSÍTÁS ELMÉLETI VIZSGÁLATA

Renáta MACHOVÁ¹, Enikő KORCSMÁROS², Lilla FEHÉR³, Zsuzsanna
GÓDÁNY⁴, Erika SERES HUSZÁRIK⁵, Silvia TÓBIÁS KOSÁR⁶

„A gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság”⁷

ABSTRACT

The spread of new technologies has become a lifeblood of so called „net-generation”. Gamification, or gaming, is an increasingly used method in business and education as well. The essence of gamification is the use of gaming elements in areas outside life's play. The article deals with the role of gamification in education beyond the introduction of gaming. Gaming helps you learn the lesson more effectively and with less effort for the student. This new approach to learning, and even the lack of motivation, can also be overcome by applying it at an increasingly popular international and domestic level.

KEYWORDS: gamification, games, education, net-generacion

BEVEZETÉS

A gamification (játékosítás) 2010 környékén vált igazán ismertté, noha magát a kifejezést már 2002 óta használják. Gamifikáció (gamification), komoly játék (serious game), edutainment (education és az entertainment) szavak összevonásából származó, szórakoztatva tanítás – egymáshoz közel álló fogalmak, melyek aktualitását jelzi, hogy angol megnevezésük ugyanúgy használatos a magyar szakmai párbeszédben is, mint fordításaik.

(Rab, 2013)

A gamifikáció a játékok és játékelemek alkalmazását jelenti, hagyományosan nem játékos környezetben, célja pedig az, hogy az ott zajló folyamatokat érdekessé, eredményesebbé

¹ Dr.habil Ing. Renáta Machová, PhD., Selye János Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Menedzsment Tanszék, machovar@ujs.sk

² PhDr. Enikő Korcsmáros, PhD., Selye János Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Közgazdaságtan Tanszék, korcsmarose@ujs.sk

³ Mgr. Lilla Fehér, Selye János Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Idegen Nyelv és Kommunikáció Tanszék, feherl@ujs.sk

⁴ PhDr. Zsuzsanna Gódney, Selye János Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Menedzsment Tanszék, godanyz@ujs.sk

⁵ PhDr. Erika Seres Huszárik, PhD., Selye János Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Közgazdaságtan Tanszék, huszarike@ujs.sk

⁶ PhDr. Silvia Tóbiás Kosár, PhD., Selye János Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Menedzsment Tanszék, kosars@ujs.sk

⁷ „Nihil autem vetat quo minus voluptati comes sit utilitas et iucunditati iuncta sit honestas. (Semmi sem tiltja meg, hogy a gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság, és a jókedvhez hozzákapcsolódjék a tisztesség.)” A citátum Rotterdami Erasmustól való, aki a játékosagra épülő szisztematikus pedagógiai szemlélet egyik előfutárának tekinthető. Erasmus azt hirdeti, hogy „[...] a humánus nevelésnek eszköze a könnyen célravezető, a növendéket minden erőfeszítéstől megkímélő, inkább játékos módszer. [...] A növendék sohase érezze az erőfeszítést, játszi enyvelgő módon jusson az ismeretek birtokába.” (Orosz, 2004, 193. o.)

tegye, az eredeti folyamatok sikerének növelése érdekében. Kiválóan alkalmazható számos területen, így az oktatásban is – az eredmény mindenütt pozitív javulás lehet. (Fromann – Damsa, 2016, online)

A játékos elemek bevezetése az üzleti célú felhasználások területén nem új keletű. Rengeteg területen alkalmazzák, csak hogy néhány példát említsünk: nagyon sok repülőgép társaság kínál törzs utasainak a repült kilométerek után kedvezménypontokat- az utasok különböző fokozatot szereznek, tehát úgynevezett szinteket lépnek, mellyel kedvezményekre tesznek szert. Az autógyártók is rátaláltak a játékosításra. (Duřová Spiřáková – Mura – Gontkovičová – Hajduová, 2017) Több autótípusnál vezetés közben például az energiatakarékos vezetésért pontszámokat kaphatnak az autóvezetők, a műszerfalon folyamatosan követhető, hogy energiatakarékosan vezetünk-e. De számos példa van arra is, hogy a gamifikáció a kormányzati szférában is megjelenik. Ma már ritkaság az olyan politikus a nyugati demokráciákban, aki a hagyományos eszköztár mellett új, innovatív megoldásokat is ne vetne be, például kampány során. Az egyik ilyen innovatív kampány a gamifikációs kampány.

Az üzleti célú gamifikációkat jól jellemzi, hogy leginkább a marketing területén érvényesülnek, elsődleges céljuk a fogyasztók termékhez, szolgáltatáshoz kötése, új fogyasztók megnyerése, vagy a már meglévő fogyasztók aktivitásának növelése. Ez a marketingközpontúság azonban szinte összemosza a gamifikációs projekteket a hűségprogramokkal. Az információs technológiai forradalom a generációk közti szakadék elmélyüléséhez vezetett. Mindez elsősorban a pedagógusokat és az oktatási intézményeket állította nagy kihívás elé. A növekvő versenyhelyzet, a bővülő ismeretanyag és a nevelési igények megváltoztak, mindezek új módszerek bevezetését tették szükségessé az oktatás területén. A netgeneráció már nem igazán tud elszakadni a játékok világától- akár dolgoznak, akár tanulnak, akár épp szórakoznak. Azt várják, hogy átalakuljanak, létrejőjenek az új, játékos alapú intézményrendszerek, elsősorban a játékos alapú oktatási intézmények. Nagyon fontos, hogy tudomásul vegyünk, a gamifikáció eszköztára a digitális kultúrában szocializálódott generáció számára természetes, magától érthetődő, logikus, és mindez az alapvető viselkedési normáikat is meghatározhatja.

A játék fontossága az ember életében

A játék fontos szerepet töltött be az emberiség fejlődése során. Régészeti leletek bizonyítják, hogy már az ősember is készített állati csontból játékokat. A játék ősi, mint az emberi civilizáció maga, hiszen az állatvilágban is jelen van. A játék nagymértékben befolyásolta a kultúránk kialakulását. Elsőként ezt a felismerést Johan Huizinga (1990) tanulmányozta és észrevételeit a „Homo Ludens” című művében fejtette ki. A játék fogalmának értelmezéséhez talán leginkább az ő alapműve nyújthat segítséget. A szerző szavai szerint: „A játék szabad cselekvés vagy foglalkozás, amely bizonyos önkéntesen, előre meghatározott időben és térben, szabadon választott, de föltétlen kötelező szabályok szerint folyik le: célja önmagában van, bizonyos feszültség és öröm érzése, továbbá a »közönséges élet«-től való »különbözőség« tudata kíséri.” (Huizinga, 1990, 14. o.) Meglátása szerint maga a játék egy kultúrajelenség, és a játék jellemzői (együttműködés, küzdelem, szabályok) nemcsak az embereknél, de az állatoknál is jelen vannak. A játék kultúrateremtő és mivel megőrzi és továbbadja azt, társadalomteremtő erő is egyaránt. (Rigóczki, 2016; Mezeiová, 2018). Platón is fontos szerepet tulajdonított a játéknak: „Többet megtudhatsz másokról egy óra játék, mint egy év beszélgetés alatt” – a tőle származó idézet mind a mai napig megállja a helyét.

Játékosított oktatás

A játékos formában történő tanítás már nagyon régóta a pedagógia része, elég korán megjelentek az oktatási célú játékok. A játékosítás során a játékok elemeit, technikáit alkalmazzák, de a cél nem a játék, hanem az érdeklődés és az eredményesség növelése. (Rigóczki, 2016; Zichermann – Cunningham, 2011).

Az oktatásban a gamifikációs eszközöket a figyelemfelkeltésre és a motiváció növelésére használhatjuk. Kenéz (2016) szerint a gamifikáció minden tantárgy, minden kurzus esetén használható, bármilyen téma, bármilyen technológiai feltétel, bármilyen hallgatói létszám mellett.

A játékosítás a játék rendszerszintű alkalmazása, ami tervezést igényel. Akkor is, ha csak egy órát játékosítunk. Werbach és Hunter (2012) szerint a legfontosabb, hogy a célokból induljunk ki. Minden cél és eszköz csak akkor működik jól, ha a játékosok élményt kapnak, ha számukra a játék motiválóan hat.

A célok fókuszálhatnak az órára (magasabb hallgatói részvétel, figyelem, bekapcsolódás), az otthoni munkára, a tanulás folyamatosságára – ami a leginkább problémának tűnik. Érdemes először csak egy célt kiválasztani, és azt mérhető indikátorrá tenni. (Kenéz, 2016)

Játékmechanizmusok és játékelemek

A tanórai vagy egyéb pedagógiai folyamatok játékosítása nem jelenti azt, hogy az adott aktivitás teljes játék volna. Arról van szó, hogy a pedagógus egyes játékelemek és játékmechanizmusok alkalmazásával a diákot bevonja a pedagógiai folyamatba. A gamifikáció eszközei közé soroljuk a játékmechanizmusokat és a játékelemeket.

A játék folyamatát az alábbi játékelemek segítik:

- A történet (esemény sor és cél)
- A megjelenítés (látvány)
- Elemekre bontás (szakaszok, feladatok és a hozzá kapcsolt jutalmak pl. pontozás)
- Azonnali és állandó visszacsatolás
- Küldetések (jutalmat érő elágazások)
- Pontok, jelvények, kitűzők, ranglisták (eredményesség jelző elemek)
- Szintek (fejlődés, határok). Rigóczki (2016)

Az eszközök természetesen csak akkor működnek effektíven, ha a játék mechanizmusai adottak: a játék jól megtervezett, önkéntes, sikert ígérő, átlátható, jól értelmezhető, kellően motiváló és időben is lehatárolt.

Az oktatás játékosításánál az egyik legfontosabb az elemekre bontás. A játékot tervezzük úgy, hogy több lépcsős legyen, adott legyen a lehetősége annak, hogy akár később is be lehessen kapcsolódni vagy fel lehessen zárkózni. Akár témánként újra lehet indítani a pontozást, fejzetenként külön jutalmakat lehet megítélni. Ez mind-mind motivációs tényező lehet. A játékosítással növeljük az esélyegyenlőséget is, hiszen a speciális szükségletű hallgatók számára is választási lehetőséget biztosítunk a különböző feldolgozási módok között.

A jutalmak és visszajelzések alapvető kérdése pedig, hogy mennyire kapcsoljuk össze a számonkéréssel a játékot és mennyire lehet a tantárgyon kívüli jutalmat adni, illetve mennyire fontosak a nem materiális jutalmak, mint például az eredmény, a siker, a szóbeli dicséret stb. (Kenéz, 2016)

A játék fázisai

Bekapcsolódási szakasz- kezdetekben a diákoknak meg kell ismerkedniük az új módszerrel, ehhez viszont az kell, hogy elhagyják komfortzónájukat és elinduljanak az ismeretlen felé. Ez a legnehezebb szakasz, mert az ember nem szereti a változást, tart az ismeretlentől.

megszokás fázisa - ebben a szakaszban a diákok részletesen megismerkednek az új módszerrel, elfogadják és visszatérnek hozzá. Nagyon fontos, hogy a játék elfogadása önkéntes legyen, nem szabad köztelezővé tenni, mert ha azzá válik, abban a pillanatban elveszik a motiváció.

mesterszint - az utolsó szintnél már a diákok sikeresen használják az új módszert. Az egyes szintek lezárása nehezebb feladatokat tartalmaz (a videojátékban is le kell győznünk a

boss-t), de a sikeres teljesítés után egy magasabb szintre léphet (a következő évfolyamba). Mivel a diákok eltérő készségekkel és képességekkel rendelkeznek, sokszor kialakul az élénjárók és a lemaradók csoportja. Ilyenkor az oktatóknak minden játékos útját végig kell terveznie, fokozataival változásaival együtt. (Kenéz, 2016)

Mit lehet játékosítani?

1. Az órák menetét

Egy óra sokkal érdekesebb lehet, ha a tananyag hagyományos módon történő leadása helyett engedjük a hallgatókat versenyezni, vagy ha az órán valamilyen szerepjátékot alkalmazunk. Ezen módszerek alkalmazásának célja az, hogy a hallgatók ne csak hallgassanak, hanem aktívan vegyenek részt a munkában. Rengeteg módszer adódik az órák feldobására a hallgatók versenyeztetésétől kezdve a szerepjátékok alkalmazásáig. (Kenéz, 2016)

2. A számonkérést

A számonkérés is játékosítható. A közoktatásra jellemző mind a mai napig, hogy a tanulók egy félévben írnak néhány dolgozatot, amelyekre jegyet kapnak és a néhány jegy átlagából alakul ki a félévi értékelés. Az egyetemen még kevésbé rugalmas mindez, általában két zárthelyi képezi a féléves gyakorlati jegy alapját. A vizsgajegy pedig mindössze egyszeri teljesítmény eredménye. A zárthelyi dolgozatoknak és a vizsgáknak túl nagy lesz a súlyuk, amit a mai diákok meglehetősen stresszesen élnek meg.

A pontrendszerek előnyei közé sorolható:

- a fejlődés folyamatára fókuszálnak
- a pontok lehetőséget adnak a gyarapodás és a haladás érzetének átélésére
- a diákoknak döntési lehetőségeket ad- szorgalmi feladattal, beadandóval pontot tud szerezni, így javíthatja egy elrontott dolgozatát.

Elmondható, hogy míg a vizsga egyszeri visszajelzést ad és egyszeri aktivitást igényel, addig a játékosítása folyamatossá teszi a számonkérést, ezzel javítva az aktivitást, a részvételt és folyamatossá teszi a tanulást. (Kovácsné Pusztai, online; Kenéz, 2016)

3. Az otthoni tanulást

Például a hallgatók az otthon elvégzett munkájukra kapnak pontokat. (Kenéz, 2016)

Mire figyeljünk a játékosítás során?

Fromann (2012) három tényezőt emel ki, amelyeket alapvetőnek tart, ezekre ajánlása szerint mindenképpen figyelni kell:

1. Az optimális terhelés

Fontos, hogy a szint megfelelő nehézségű legyen. A túl könnyű feladatok unalmassá, a túl nehezek frusztrálóvá válnak. Természetesen, nem az egyes feladatokról van szó, hanem a játék egészéről. Egy-egy könnyű feladattal például sikerélményt adhatunk és a bekapcsolódást segíthetjük a lemaradt diákoknál, míg a nehéz feladatok inspirálják a legjobb diákokat.

2. Az ideális beszíntezés

Fontos, hogy minden komoly játéknak van egy elérendő nagy célja, de a végső cél mellett szükséges kisebb célokat is felállítani, a motiváció fenntartása érdekében.

3. Az ideális jutalmazási rendszer

Minden kisebb, értékelhető teljesítés után azonnali pozitív visszajelzés, jutalmazás történik, ami a tanulót motiválja, megerősíti és nem engedi elbizonytalanodni. Természetesen ezeknek a jutalmaknak arányosnak kell lenniük a teljesítménnyel.

Mit használhatunk fel a tanításban?

A játékosítás alkalmazása során a játékok rendszeréből az oktató átemel olyan elemeket, amelyek segítségével motiváltabbá teheti diákjait, csökkentve ezáltal a rájuk nehezedő stresszt,

valamint segítheti őket abban, hogy önállóbbá váljanak. Nádori (2012) a következő elemeket nevezi meg:

Önállóság

A játék során a tanulók kaphatnak ugyan segítséget, de a megoldásokat mégis nekik kell önállóan megkeresni, kikísérletezni.

Unalom ellenszere

Amennyiben a szárazabb feladatokhoz játékoságot tudunk kapcsolni, akkor a diákok sokkal szívesebben vesznek részt az órákon, sokkal aktívabbá válnak.

Célok

Fontos, hogy legyenek rövid-, közép-, és hosszú távú célok is lefektetve, majd folyamatosan közelebbi, kisebb célokat is meg kell határoznunk, továbbá még azt is világossá kell tennünk, hogy ezek rendre hogyan viszonyulnak a végső célhoz.

Siker és kudarc

A játékok alapvetően másként viszonyulnak a siker és kudarc kérdéséhez, mint a hagyományos iskolai értékelés. A játékok vesztes esetén is arra ösztönzik az embert, hogy újra és újra próbálkozzon.

Azonnali visszajelzés

Meghatározó eleme a jól megalkotott játékoknak az is, hogy folyamatosan, a kisebb célok elérésénél is jutalmat, azaz sikerélményt kapunk. Fontos tudatosítani ugyanis, hogy nem a hibát büntetjük, hanem az erőfeszítést értékeljük.

Fontos még kiemelni, hogy a játékosoknak értelmes választási- és döntési lehetőségeket kell biztosítani, vagyis nem elég, ha csak sodródik az eseményekkel, hanem alakítania is kell azokat. (Kenéz, 2014). Itt is kiemelkedően fontos szerep jut a pedagógiai kommunikációnak. Nagyon fontos, hogy a pedagógus kommunikációja érhető legyen a diákok számára. Tudatosítani kell, hogy a tanítás módszeres és rendszeres ismeretközvetítés. A pedagógusnak ezen kívül minden esetben törekednie kell a megfelelő légkör megteremtésére és a tanulási célok megvalósulására. (Horváthová- Szókö, 2015)

Bartle (1996) négy csoportra bontja a játékosokat felhívva a figyelmet az eltérő célokra, viselkedésre és motivációra:

- A teljesítők az eredményességet hajszolják,
- a felfedezők a lehetőségeket, a nem mutatkozó titkokat keresik,
- a társaságiak számára a játék élménye a másokkal való együttléthez köthető,
- míg a gyilkosok a többiek ellen játszanak.

A gamifikáció hatása. Előnyök, kételyek

A gamifikáció oktatási területen történő alkalmazása, kipróbálása csupán néhány éve zajlik, így nyilván kevés hatásvizsgálat született napjainkig. Azok, akik éltek a gamifikáció lehetőségével, arról számolnak be, hogy a tanulás külső és belső motivációinak vonatkozásában megállapítható: a játékkal segített motivációnövelés gyarapította az egyéni és a közös tanulás sikerességét, eredményességét is (Rab, 2015). Fromann Richárd (2012) szerint a játékosítás előnye három teljesítménynövelő tényező mentén fogható össze: az egyéni és a csoportos motiváció növekedése, a közösségi kohézió erősítése, valamint a játékos folyamatok célrendszeréből adódó eredménycentrikusság.

Mint bármely más módszertani újdonság esetén, az egyik nehézség az alkalmazás során a pedagógusok körében tapasztalható ellenállás. Feltételezhető, hogy különösen azok a tanárok, akik nem ismernek számítógépes játékokat, nehezebben is értik azok struktúráját, mechaniz-

musait, dinamikáját. Ugyanakkor felmerülhet a negatív tapasztalat is, ami a játékokhoz köthető. Esetlegesen felmérheti a pedagógus a többletmunkát, amit az új módszer bevezetése jelenthet számára, legalábbis az alkalmazás kezdetén. A tanárok ellenállása azonban nem az egyetlen nehezítő tényező a gamifi káció bevezetése során. Szabó Éva (2015) az újabb technológiai eszközök hatékony alkalmazásával kapcsolatos kutatások alapján már kiemelte, hogy a diákok számára sem feltétlenül könnyű elfogadni, hogy a technikát a tanteremben és azon kívül ne csak szabadidős tevékenységekre, hanem a tanulás esetében is használják. Az ellenzők körében egy másik felmerülő érv, hogy a tanulási vágyat valójában a játék iránti vágy váltja fel a gamifikációnak köszönhetően. Ennek következménye lehet, hogy más módon nem, vagy csak nehezen lehet majd tevékenységbe bevonni az amúgy is a számítógép világa által szocializálódott netgenerációt. Rab Árpád (2015) még azt is kiemeli, hogy a szkeptikusok szerint a megszerzhető jelvények, rangok, szintek dinamikus rendszere valójában nagyon sok hasonlóságot mutat a jegyrendszerrel. Az egyik legsúlyosabb vád ugyanakkor, hogy hosszabb távon a gamifikáció általi játékkörnyezet folyamatos jelenléte felelőtlenül teheti a tanulókat, vagy akár úgy is megfogalmazhatnánk, hogy késlelteti az érett felnőtt magatartást. Fontos azokat a területeket megtalálni, ahol a gamifikáció értéket jelenthet, sikeresebbé, eredményesebbé teheti a tanulást anélkül, hogy az oktatási rendszer egészében értékvesztést okozna (Rab, 2015). Éppen a félreértések és negatív hatások megelőzése kapcsán emeli ki Huang és Soman (2013), hogy nem az eredményt kell gamifikálni, hanem azt a folyamatot, amely az eredményhez vezet. A legjobb eredmények a gamifikáció során azokban az esetekben mutatkoznak, amikor a tudásszerzés folyamatában a megtanulandók hasznossága nem azonnal érzékelhető a diák számára, de a végeredmény érdekében állandó, folyamatos motivációra és tanulási erőfeszítésre, tevékenykedésre van szükség. A gamifikáció éppen a folyamatosságot tudja elősegíteni a tanulási folyamat során. Nem lesznek egyrészt nagyon intenzív, másrészt a tanulást mellőző időszakok, hanem a tanulás folyamatossá válik. (Barabási, 2018, online)

ÖSSZEGZÉS

A játékosított rendszerek általában nagyobb kontrollt jelentenek a diákoknak az eredményükben, mindez jó a nekik is, az intézménynek is. A tanulási folyamat célja valamilyen kompetenciák elsajátítása és a tanár feladata, hogy minden módon támogassa a hallgatókat a jobb eredmény elérésében. A tanulási motiváció adott egyéni szintje meghatározza, hogy mi okoz a diák számára megerősítést, ösztönzést. Ha növelni akarjuk a tanulás hatékonyságát, akkor olyan eljárást, eszközt kell találnunk, mely pozitív értékkel bír a diák számára. (Szarka a kol., 2018)

A játékosítás nem csupán egy módszer, hanem inkább gondolkodásmód, ahol a hallgatói élmény áll a középpontban. (Kenéz, 2016)

Rohamosan változó világunkban a tanárok sem tudnak megmaradni a hagyományos módszerek használatánál, ha sikeresen szeretnének tanítani. Új irányokkal kell bővíteniük metodikai eszköztárukat. Mivel a ma felnövekvő generáció tagjai már egy online világba születtek, az oktatásnak is nyitnia kell az okos eszközök felé. Erre a szakmódszertan támogatása mellett, egy lehetséges új szemléletet nyújt a gamification, a játékosítás bevezetése és alkalmazása az oktatásban.

Ha összefoglalóan kell fogalmazni, akkor azt is mondhatnánk, hogy a mai modern korban az egész társadalomnak, minden tekintetben „netgeneráció-kompatibilisnek” kell lennie. A játékosítás jelenségének az oktatásban, munkahelyeken és az üzleti életben történő megjelenésével ez a folyamat már elindult.

Köszönet

A tudományos cikk a komáromi Selye János Egyetem Gazdaságtudományi Karán futó KEGA 005UJS-4/2019 -es "Y és Z generáció menedzseri szakértelem hatékonyságának növelése a gamifikáció révén a tudomány és gyakorlat kontextusában" elnevezésű projekt részeredménye.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] BARABÁSI, T: Új módszertani ígélet? Gamifikáció a XXI. Századi oktatásban. In. Magiszter, Csíkszereda, XVI. Évf., 1.sz., 2018, ISSN 1583-6436 [cit.2019.06.03] <http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter-2018-1.pdf>
- [2] BARTLE, R.: Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. 1996, [cit.2019.06.05] https://www.researchgate.net/publication/247190693_Hearts_clubs_diamonds_spades_Players_who_suit_MUDs
- [3] DUĽOVÁ SPIŠÁKOVÁ, E. – MURA, L. – GONTKOVIČOVÁ, B. – HAJDUOVÁ, Z.: R&D int the context of Europe 2020 in selected countries. In. *Economic Computation and Economic Cybernetics Studies and Research*, Vol. 51, No. 4., pp. 243 – 261. ISSN 0424–267 X
- [4] FROMANN, R.: *Gamification – épülőben a Homo Ludens társadalma?* In: Nagy Edit (szerk.): *Fiatal kutatók Magyarország megújulásáért – A Professzorok az Európai Magyarországi Egyesület III. PhD konferenciája. Professzorok az Európai Magyarországi Egyesület, Budapest. 11-24., 2012* [cit.2019.06.03] <http://jatekoslet.hu/letoltes/publikaciok-gamification.pdf>
- [5] FROMANN, R. – DAMSA, A.: A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. In. *Új Pedagógiai Szemle*, 2016/3-4, 76-81.o., ISSN 1788-2400, [cit.2019.06.03] http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/upsz_2016_3-4_nyomdai.pdf
- [6] HORVÁTHOVÁ, K. – SZŐKÖL, I.: A pedagógiai kommunikáció és a pedagógus kommunikációs kompetenciája. In: *Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho - 2015 : "Inovácia a kreativita vo vzdelávaní a vede" - Sekcie pedagogických vied. - ISBN 978-80-8122-144-6, CD-ROM, p. 268-280.*
- [7] HUANG, W. H. – SOMAN, D.: *A Practitioner's Guide To Gamification Of Education.* Rotman School of Management University of Toronto, 2013. [cit.2019.06.05] <http://inside.rotman.utoronto.ca/behaviouraleconomicsinaction/files/2013/09/GuideGamificationEducationDec2013.pdf>
- [8] HUIZINGA, J.: *Homo ludens* Szeged Univerzum 1990. 224 o. ISBN: 963-38-5033-2
- [9] KENÉZ, A. : *Játékosítási problémák a gyakorlatban – egy főiskolai kurzus kapcsán,* Games for Business. Blogpost, 2014 [cit.2019.06.03] <http://gamesforbusiness.hu/blog/jatekositasi-problemak-a-gyakorlatbanegy-foiskolai-kurzus-kapcsan>
- [10] KENÉZ, A. A játékosítás (gamification) a felsőoktatásban Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar. Debrecen 2016 pp.276-288. ISBN: 978 963 472 8
- [11] KOVÁCSNÉ PUSZTAI, K.: Játékosítás (gamification) az oktatásban. [cit.2019.06.05] <https://people.inf.elte.hu/szlavi/InfoDidact18/Manuscripts/KPK.pdf>
- [12] MEZEIOVÁ, A.: A játékosítás oktatásbeli felhasználásának elméleti vizsgálata. In. *A Selye János Egyetem 2018-as X. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete.* 194-204 o., ISBN 978-80-8122-256-6, [cit.2019.06.03] http://selyetudkonf.ujs.sk/files/zbornik2018/Zbornik_UJS_2018_SJE_tanulmanykotet_ekonomia.pdf

- [13] NÁDORI, G.: Gamification. In PIL Akadémia7, 2012 [cit.2019.06.05] http://tanarblog.hu/attachments/3010_7_gamification.pdf
- [14] OROSZ, G. szerk.: *Az európai középkor, reneszánsz és a 16. század neveléstörténete. Prohászka Lajos egyetemi előadásaiából II.* Kossuth Egyetemi Kiadó, 2004, Debrecen.
- [15] RAB, Á., Sz.: A digitális kultúra hatása az emberi viselkedésre a gamifikáció példáján keresztül. Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológiai Doktori Iskola, doktori értekezés, 2015 [cit.2019.06.05] http://phd.lib.uni-corvinus.hu/916/1/Rab_Arpad.pdf
- [16] RAB, Á.: A gamifikáció lehetőségei a nem üzleti célú felhasználások területén, különös tekintettel a közép- és felsőoktatásra. In. Oktatás-Informatika, 2013/1-2, ISSN 2061-1870, [cit.2019.06.05] <http://www.oktatas-informatika.hu/2013/03/rab-arpad-a-gamifikacio-lehetosegei-a-nem-uzleti-celu-felhasznalasok-teruleten-kulonos-tekintettel-a-kozep-es-felsooktatásra/>
- [17] RIGÓCZKI, Cs. „Gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság” – Gamifikáció és Pedagógia, *Új Pedagógiai Szemle.* 66 , 2016/3-4, 69-75. ISSN 1788-2400
- [18] SZABÓ, É.: A digitális szakadékon innen és túl. Oktatás – Informatika. Digitális nemzedék konferencia. 2015, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, ISSN 2061 – 179X, [cit.2019.06.05] http://www.eltereader.hu/media/2015/07/Okt_inf_DNK_0714_READER.pdf
- [19] SZARKA, K. a kol.: *Inovacie v predgraduálnej príprave učiteľov s využitím webových aplikácií.* KOMPRESS, Komárom, ISBN978-615-00-2597-1
- [20] SZÓKÖL, I.: *Educational evaluation in contemporary schools.* Szeged: Belvedere Meridionale, 2016, 159. p., ISBN 978-615-5372-60-5.
- [21] WERBACH, K. – HUNTER, D.: *For the win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business.* Wharton, 2012, Philadelphia. ISBN 978-161-3630-235
- [22] ZICHERMANN, G. – CUNNINGHAM, C.: *Gamification by Design – Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps,* O'Reilly Media, 2011, Sebastopol, ISBN 978-1-449-39767-8 [cit.2019.06.03] http://storage.libre.life/Gamification_by_Design.pdf

A JÁTÉKOSÍTOTT TUDÁSÁTADÁS IGÉNYE A FELSŐOKTATÁSBAN

Adriana MEZEIOVÁ¹ - Andrea BENCSIK²

ABSTRACT

Today's students - members of the Z generation - have been born into the digital world. They expect continuous ways of expressions and visual stimuli. In frontal education it is becoming increasingly difficult to maintain their attention and motivate them. The teaching methods should also respond flexibly and follow the changed needs of the generation. One of the possible ways to maintain motivation is to use gaming in education, using game elements in a non-game environment. The study presents the partial results of an exploratory research conducted by students of the Faculty of Economics of SJE. The main aim of our research is to reveal the students' opinion on the introduction of a possible new methodology. Our questions are about their motivation and what kind of tasks they want during their studies. The results show that students need and love non-traditional exercises and are mostly motivated by internal motivations.

KEYWORDS: higher education, gamification, motivation, knowledge transfer, teaching method

BEVEZETŐ

Tanárok és oktatók körében az egyik legnagyobb gondot a hallgatók motivációja és figyelmének fenntartása jelenti. A napjaink diákjai, hallgatói már a digitális világba születtek – digitális bennszülöttek – ezért a hagyományos, frontális oktatás módszerét gyakran unalmasnak tartják. Az egyik lehetséges megoldás a motiváció növelésére és a figyelem fenntartására a játékosítás (gamification) alkalmazása. A játék kulcsszerepet tölt be az életünk során. Segítségével sajátítja el a gyermek a legfontosabb viselkedési szabályokat. Számos kutatás alátámasztja, hogy a játék során szerzett tudás sokkal könnyebben és nagyobb alaposággal mélyül el. A tanulmány egy kérdőíves, feltáró kutatás eredményeit ismerteti, melyet a 2018/2019-es iskolaév nyári szemeszterében végeztük a SJE Gazdaságtudományi Karának hallgatói között azzal a céllal, hogy felmérjük a motivációjukat, és az oktatással szemben támasztott igényeiket. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a hallgatókat legfőképp a belső motivációs tényezők motiválják és igénylik a hagyományostól eltérő feladatokat.

ELMÉLETI ÁTTEKINTÉS

Változó világunk

A technológia fejlődése által egyre gyorsabban változik a világ körülöttünk. Okos autók járnak az utakat, okos telefonokat használunk, okos házakat gyártunk. Az ember által készített műholdak már elhagyták naprendszerünket. Egy japán szonda nemrég sikeresen landolt a Ryugu aszteroidán és kolóniát tervezünk a Marsra. Olyan mesterséges intelligenciát hoztunk létre,

¹ Mgr. Adriana Mezeiová, Selye János Egyetem – Gazdaságtudományi Kar PhD. Hallgató 118155@uj.s.sk

² Prof. Dr. habil Bencsik Andrea professzor, Selye János Egyetem Komárno, Bratislavská cesta 3322 bencsika@uj.s.sk

mely képes fejlődni, tanulni. Humanoid robotokat gyártunk. Félemlerőltőnyi idő alatt eljutunk az első számítógéptől az olyan humanoid robotig, aki állampolgársággal rendelkezik. Napjaink egyetemistái már a Z generáció tagjai (1995 és 2010 között születtek). Beleszülettek a digitális világba, igazi „digitális bennszülöttek”. Számukra az élet természetes része a társadalom minden szegmensét betöltő infokommunikációs technológia (IKT). Élvezik és maximálisan ki is akarják használni a lehetőségeket, a mának élnek, kevesebbet beszélnek és rövidebben fogalmaznak. Mivel nagymértékben különböznek az előző generációktól, az oktatási módszereknek, a tudásátadás módjának is meg kell változnia. Ők már interaktívabb órákat, állandó ingereket, saját megnyilvánulási lehetőségeket és azonnali visszajelzést várnak el [30].

Az előző nemzedékkel összevetve kisebb családba születnek, hosszabb időt töltenek el az oktatási rendszerben és mivel egyre később vállalnak a nők gyermeket, idősebb szülők nevelik fel. Sok időt töltenek el a szociális hálón és a virtuális közösségekben [32].

A felsőoktatási intézmények között verseny folyik az egyre kevesebb hallgatóért, akik egyre tudatosabban próbálnak olyan intézményt választani, ahol versenyképes tudásra tehetnek szert. Az intézményeknek hatékonyan kell alkalmazniuk a marketing-menedzsment eszközöket és a piaci elvárások szerint kell kialakítaniuk a képzési kínálatot.

A játékosítás fontos szerepet tölthet be az újításokra nyitott oktatóknál, mint egy olyan oktatási módszer, amely a játékelemek és játékdinamikák felhasználásával a belső motivációra helyezi a hangsúlyt.

A motiváció

A XX. század második felében néhány tudományos kísérlet arra az eredményre jutott, hogy a jutalmazó-büntető motivációs rendszer hosszútávon nem eredményes [7][17].

Befolyásolni ugyan lehet vele másokat, de tartósan irányítani nem, mert az ember többnyire akkor motivált, amikor azt teszi, ami erősíti az énképét [29][12].

Fowler [12] szerint a motiváció „energia a cselekvéshez”. Azon a véleményen van, hogy a külső jutalmazás (csipegető - galamb paradigma) hosszú távon elveszti hatását, és nem szabad „jutalmazással büntetnünk”. A szerző szerint az emberi motivációt három pszichológiai szükséglet motiválja: *az autonómia, a valahová tartozás és a kompetencia*. Ezek a szükségletek nem hajtóerők, viszont kielégítésük olyan pozitív energiával és jóérzéssel tölt el minket, hogy ebből még többet akarunk. A motiválatlanság legfőbb okának azt a naiv feltételezést tartja, hogy úgy véljük, a motiváció olyasmí, ami vagy van az emberben, vagy nincs. Úgy gondolja, hogy mindenki motivált, de a motiváció szubjektív, és ezért ki kell tapasztalni, hogy az adott egyént mi motiválja.

Pink [26] ellentétben Fowler-rel úgy véli, hogy a jutalmazó-büntető rendszert hiba lenne elhagyni, mert hasznos lehet a rutinfeladatoknál és azoknál, akik a külső (extrinzik) jutalmakat kedvelik. Azon a véleményen van, hogy a belső motiváció legfőképp az innovatív és kreatív feladatoknál hatásosabb. Felhívja a figyelmet arra, hogy az oktatási és a munkahelyi környezet is a külső, jutalmazó-büntető felfogásra épül.

Az belső (intrinzik) motiváció nagyon jó megfigyelhető a kisgyerekeknél, akik következetesen megpróbálják megragadni, dobni, harapni vagy rákiabálni az új tárgyakra, melyekkel találkozhatnak. A felnőttek is gyakran belsőleg motiváltak például mikor keresztretjvényt töltenek ki, festenek, kertészkednek vagy egy érdekes könyvet olvasnak [25].

Nem lehet egyértelműen kijelenteni azt, hogy a külső, vagy a belső motiváció jobb. Mindkét motivációt az érzelmek vezérlik. Arra törekszünk, hogy pozitív érzelmeket érzünk el, és a negatívakat elkerüljük. A külső motivációnál a pozitív állapot elérése abban nyilvánul meg, hogy a többiek elfogadják, és elismernek minket. A negatív állapotot, mely a kirekesztés és a társadalmi elutasítás, kerülni akarjuk. A belső motiváció lényege, hogy maga a cselekvés fo-

lyamata válik számunkra élménnyé. Ezt az élményt tanulmányozta Csíkszentmihályi [6] is, aki azt az állapotot flow - nak nevezte el. Akkor kerülünk ebbe az állapotba, amikor olyan mértékben elmélyülünk egy tevékenységben, hogy a külvilág megszűnik számunkra. Ebben az állapotban a koncentrációnk és a teljesítményünk a maximumom van. A játék során gyakran kerülünk a flow állapotba. A játékosítás is erre az elvre épül és a motiváció növelését valamint a kívánt viselkedést is úgy szeretné elérni, hogy közben a munkát, a tanulást szórakozásnak érezzük és egy pozitív élménnyé alakuljon át.

A játékosítás (gamification)

A gamification kifejezés a digitális média iparágában született, elsőként Shell használta 2002-ben, de csak később, 2010 - ben terjedt el a köztudatban. Magyarul a játékosítás, az eljáékosítás kifejezésre fordíthatnánk. A játékosítás olyan játékelemű elemek használatára utal, mint például a mechanika, az esztétika, viszont a játékos gondolkodás nem a játékban, hanem az emberek bevonását célzó kontextusokban, a cselekvés ösztönzésére, javítására a tanulás és a problémák megoldására használják. A játékosítás egy hatékony eszköz a vállalati tréning kivitelezésében valamint az oktatás módszertanában is. Az interakció a rendszer és a játékos, valamint a játékosok között jön létre. A visszajelzés, legyen az pozitív vagy negatív befolyásolja a játékos játékmódját. A játékosok érzelmileg reagálnak a játék egyes részeire, így játékelményben lesz részük [9] [20].

A játékosítás elveit több vállalat sikeresen beépítette marketingjébe. A NIKE + elnevezésű alkalmazása a legjobb példa arra, miképp lehet kommunikálni a nagyszámú lehetséges ügyféllel úgy, hogy közben kihívások és élmények ériék őket. Olyan applikációról van szó, mely a futáson keresztül kapcsolja össze a fogyasztót a vállalattal. Az eszköz személyes adatokat gyűjt a felhasználókról, és naponta figyeli az egyéni teljesítményeket, fejlődési eredményekről, melyekről statisztikát képez. A sportcipőkbe behelyezett mikrocsip összegyűjti az edzés adatait, melyeket aztán az ügyfelek megoszthatták barátaikkal, ismerőseikkel. Sőt, a Nike+ lehetővé tette azt is, hogy a felhasználók a világ bármely tájáról származó futóval virtuálisan versenyezzenek. Egy-egy verseny győztesei jelvényeket, díjakat kaptak elismerésül. Arra is volt már példa, hogy híres sportolók gratuláltak videó üzenetben a játékosnak. Az alkalmazás által a vállalat nyeresége egy év alatt 10 százalékkal nőtt. A 2012-es év közepéig a NIKE több mint 5 millió felhasználót gyűjtött, akik 450 millió mérföldet futottak. Nem utolsó sorban a vállalat így nagy mennyiségű adatot gyűjtött össze az ügyfeleikről, melyeket aztán felhasználhatják a jövőbeli marketingjük kidolgozásában [33] [28] [19] [18] [2].

Játékalapú megközelítés az oktatásban

A XX. század 80-as éveiben számos kutató vizsgálta a játék előnyeit és a játékalapú megközelítést az oktatásban. Malone és Lepper [23] úttörőmunkájukban platformként számítógépes játékokat használtak a belső motiváció növelésére. A számítógépes játékok által létrehozott pozitív hatással járó motivációkat négy osztályba sorolták:

- kihívás,
- fantázia,
- kíváncsiság,
- és ellenőrzés.

Munkájukban rámutatnak arra, hogy a diákoknál kognitív kíváncsiság jön létre akkor, amikor felfedezik, hogy ismereteik hiányosak. Az ellenőrzés motivációs hatása által erősödik az önrendelkezés, ami azt sugallja, hogy a játék által kínált választási lehetőségek befolyásolják, hogy milyen mértékben függenek az eredmények a játékosok reakciójától és a saját válaszuk erejétől [23].

Kapp [20] azon a véleményen van, hogy a játék egy absztrakt valóság, amely csak a valós élet bizonyos jellemzőit mutatja.

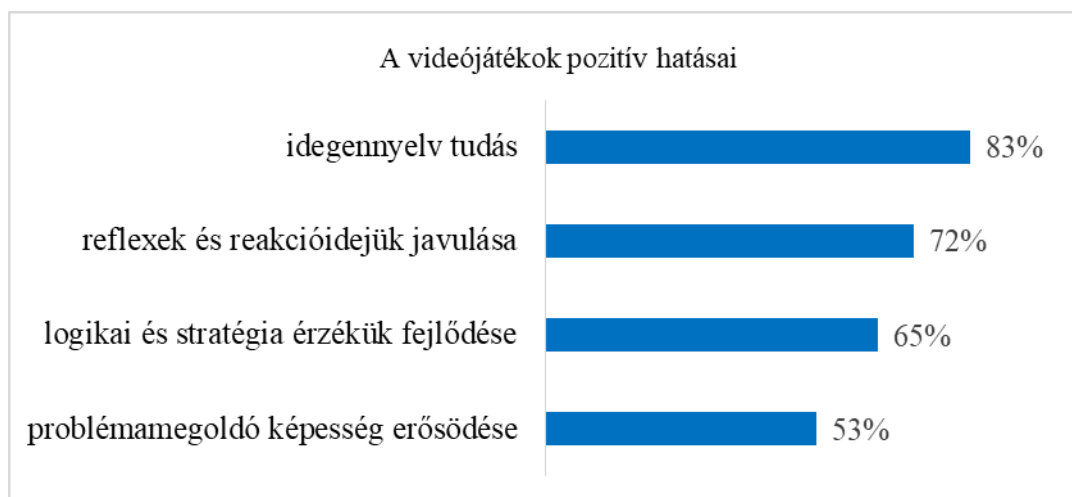
Számos korábbi munka rámutatott arra a tényre, hogy a játékosítás valóban fokozza a tanítási-tanulási folyamatot [27] valamint arra is, hogy ez a módszer támogat bizonyos rejtett mechanizmusokat is, melyek befolyásolják a szociális kapcsolatokat az osztályteremben. [22]. Néhány tanulmány pozitív kapcsolatot mutatott a játék intenzitása és a tudás átadása között [24]. Más tanulmányok viszont azt mutatják, hogy még a kevésbé intenzív játékelmények is támogathatják a tudás átadását az osztályteremben belül [22][8] [14].

A videojátékok pozitív hatásai

Pár évvel ezelőtt a játékkutatók kizárólag a játékok negatív hatásait vizsgálták. Nagy figyelmet fordítottak a függőséget okozó tulajdonságaira [15] [16], a játék által kiváltott agressziós viselkedésre [3] [34] [1] [21] és az agresszióval szembeni deszenzitíváló hatásra [4]. Vizsgálták továbbá a játékok azon negatív hatásait, melyek elősegítik a figyelemzavar kialakulását [31], valamint a verbális agresszióra gyakorolt hatásait.[5]

Egyre több kutató hívja fel a figyelmet arra, hogy az online játékok fejlesztik a kognitív és szociális kompetenciákat. A kinetikus videojátékokat egyre gyakrabban használják egészségügyi és rehabilitációs célokra.[13]. Dye és munkatársai [11] kutatásaikban igazolták, hogy a lövöldözős videojátékok javítják a látást. Ezen felül a videojátékok kedvező hatást fejtenek ki az amblyopia (tompalátás) kezelésében is.

A nemzetközi kutatás eredményeit alátámasztja és kiegészíti egy nagyszabású magyarországi kutatás is. A Mozdulj Gamer Mozgalom és a Játékoslét Kutatóközpont 8000 fiatal (14 -17 év közötti) videojáték kedvelőt kértek fel, hogy jelöljék meg azokat a területeket, amelyekben úgy érzik fejlődtek, jobbak lettek a játéktapasztalatok által. A kutatás eredményeit a 1. ábra szemlélteti.



1. Ábra A Mozdulj Gamer Mozgalom és a Játékoslét Kutatóközpont felmérése

A legtöbbször említett készségek közt kimagasló az idegennyelv fejlődése. A válaszadók 83 százaléka szerint a legnagyobb mértékben ebben segítettek nekik a videojátékok. A reflexeik és a reakció idejük javulásáról 72 százalékuk számolt be, a logikájuk és stratégiai érzékük fejlődéséről (65%), valamint a problémamegoldó képességük erősödéséről is (53%) [35].

A játék, játékosítás (gamification) és a komoly játékok (serious game)

A leglényegesebb különbség a *játék* és a *játékosítás* között az, hogy míg a játékok mindig öncélúak és a középpontban a szórakozás és a játékelmény van, addig a játékosítás mindig valamilyen játékon kívüli, hasznos céllal rendelkezik. A másik eltérés a két fogalom között az, hogy a játékosítás mindig a játékon kívüli kontextusban zajlik és mindig a már működő rendszereket és folyamatokat támogatja és optimalizálja. A játékosítás számára a szórakoztatás nem cél, hanem egy motivációs eszköz. Egy jól kidolgozott, játékosított folyamatnál a munkavállaló nem érzi unalmasnak, stresszesnek a munkáját, inkább szórakoztató örömförásként tapasztalja meg azt. Megmarad a rendszer működésének eredeti célja, a munkahelyen ugyanúgy el kell végezni a feladatokat, az oktatásban ugyan úgy el kell sajátítani a megkövetelt tananyagot. Szóval a játékosítás nem azt jelenti, hogy a játék felváltja a munkát és a tanulást. A gamification nem változtatja meg az adott tevékenységet, csak játékelemek segítségével játékos élményt kapcsol hozzá, így élménydúsabbá teszi azokat. Gyakorlatban a két fogalom közötti határ sosem ilyen éles és egyértelmű. A játékosított rendszerek is hathatnak játékként, és a játékokban is előfordulhatnak gamifikációs elemek [13] [36].

Deterding és munkatársai [9] *a komoly játékok* olyan komplex játékoknak írták le, melyek nem szórakoztatási céllal készültek. A vállalati környezetben a komoly játékok célja a dolgozók releváns kompetenciájának a fejlesztése. A dolgozó a játék során nem a munkáját jelentő konkrét feladatot végzi, hanem a feladatköréhez szükséges készségeit fejleszti. A komoly játékok célja az oktatás és a képzés, ezzel szemben a játékosítás fő funkciója az elkötelezettség és a motiválás [13] [36] [37].

A komoly játékok céljaik szerint 6 fő csoportba sorolhatóak:

- oktatási játékok (edugames),
- promóciós játékok (advergames),
- hírijátékok (newsgames),
- társadalmi célú játékok (activism games),
- képzési és szimulációs játékok (training-simulatiopn games),
- oktatási marketingjátékok (edumarket games) [10].

Ezen kívül többféle osztályozás létezik, melyben megtalálhatóak például az egészségügyi játékok (health games) és a művészeti játékok (art games) is.

A játékosítás pozitív hatásaira építve, célunk egy új oktatási módszertan kidolgozása, a menedzsment tárgyak keretében történő alkalmazhatóságukat szem előtt tartva. Ennek első fázisában a rákészülés érdekében és gondolkodásunk támogatása céljából, kutatást végeztünk a hallgatók között. Szerettük volna megtudni, mennyire lesznek partnerek az új módszer alkalmazásában, mire számíthatunk részükről „befogadás” tekintetében. A további fejezetek ezt a kutatást mutatják be.

FELTÁRÓ KUTATÁS

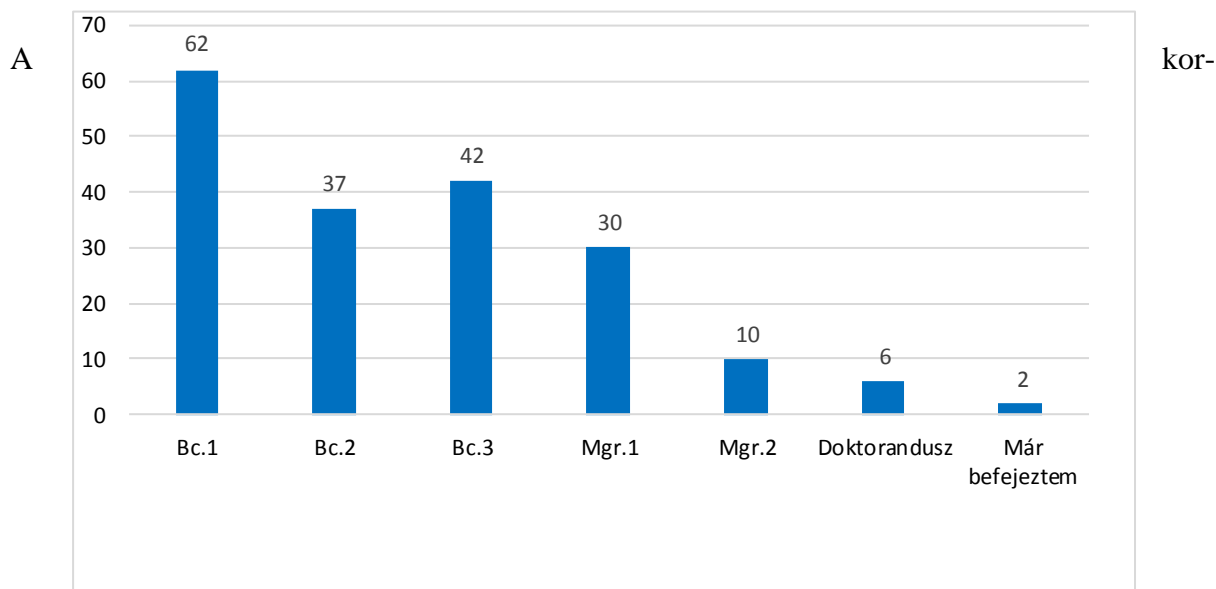
A kutatás módszertana

A 2018/2019 nyári szemeszterében kérdőívek segítségével feltáró kutatást végeztünk a SJE Gazdaságtudományi Karának hallgatói között. A kérdőívek elektronikus formában az AIS rendszeren keresztül küldtük ki. Többek között kíváncsiak voltunk arra, hogy hogyan értékelik az oktatást, mi jelenti számukra a legnagyobb gondot, mi motiválja őket, mit szeretnek legjobban az órákon és mit legkevésbé. A kérdések kitértek arra is, szeretik-e a videojátékokat, ha igen, hány órát játszanak naponta, miért játszanak, és milyen fajta videojátékokat preferálnak. A kérdőívet a válaszadók anonim módon töltötték ki. Az eredményeket SPSS-25 programmal és az Excel segítségével elemeztük. A kiértékelést során gyakoriság-, szórás-, és átlaganalíziseket végeztünk.

A kutatás eredményei

A kutatásunk során összesen 189 kérdőívet értékeltünk ki. A nemek szerinti felosztásban 103 női (54,5%) és 86 férfi (45,5%) töltötte ki kérdőívünket. A válaszadók évfolyam szerinti csoportosítását a 2. ábra szemlélteti.

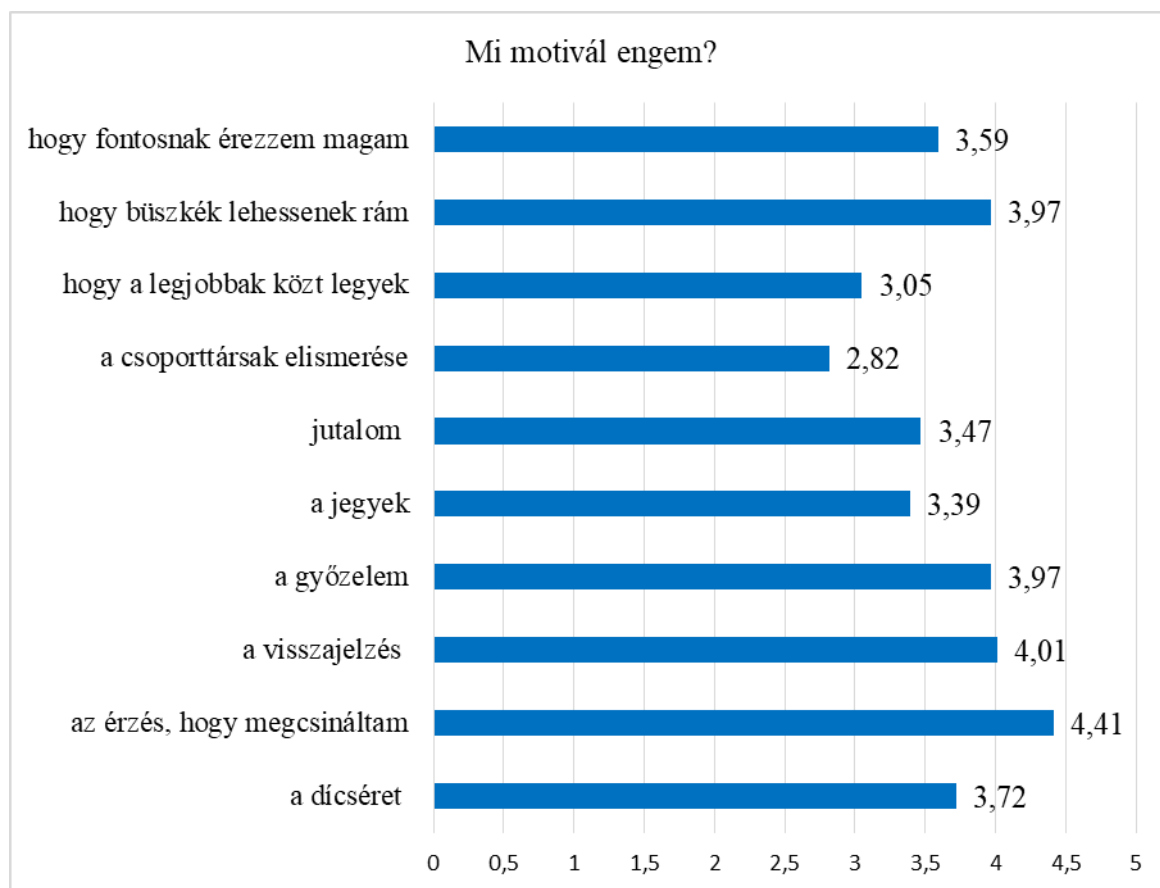
2. Ábra A kitöltők évfolyam szerinti felosztása



csoportot figyelembe véve a kitöltők 81 százaléka Z generációhoz sorolható, ők a napjaink 18-24 éves korosztálya.

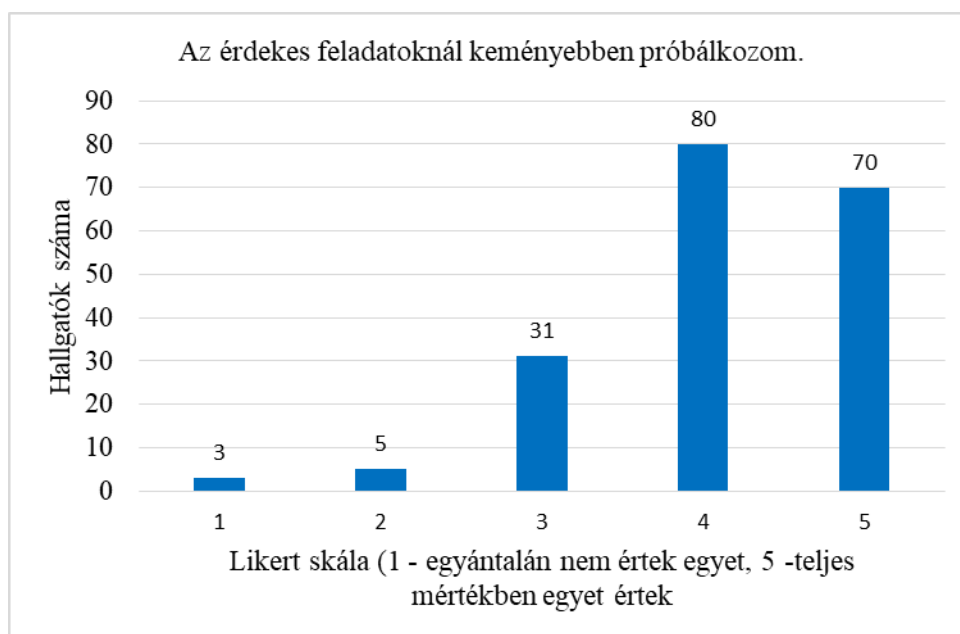
A következő állításokra a hallgatók az 5 fokozatú Likert skálán válaszolhattak: (1 - egyáltalán nem értek egyet, 5- teljes mértékben egyetérték).

- „Az egyetemen alkalmazott módszertan megfelelően motivál engem” kijelentéssel a válaszadók 5,8 százaléka egyáltalán nem ért egyet, 16,4 százalékuk inkább nem ért egyet, 40,7 százalékuk igen is még nem is, 28,6 százalékuk inkább egyetért és 8,5 százalékuk teljesen egyetért. Összegezve a hallgatók több mint 37 százaléka úgy véli, hogy az egyetemen alkalmazott módszertan megfelelően motiválja őket, viszont 77 fő nem tudja eldönteni igaz e rájuk nézve ez az állítás vagy sem. A t- próba elemzés szerint a válaszok nem függenek a válaszadók nemétől. Mindkét csoportnál a válaszok átlaga nagyon hasonló, a nőknél 3,21 míg a férfiaknál 3,13.
- Mi motivál engem? Ennél a kérdésnél 10 motivációs tényezőről kellett a hallgatóknak dönteniük, hogy milyen mértékben motiválja őket. Külső és belső motivációs tényezőket egyaránt felsorakoztattunk. A válaszadóknak volt lehetőségük arra is, hogy más motivációs tényezőket is megnevezzenek. A következő válaszok érkeztek: „gyerekeim”, „hogy alkossak valami maradandót”, „a jövőm”, „a kritika”, „az elismerés”, „az ösztöndíj”, „a kitűzött cél elérése”, „hogy az átadott tudás alkalmazható a gyakorlati életben is”. Az átlagot figyelembe véve, legtöbb hallgatót „az érzés hogy megcsináltam” (4,41) motivál, a második helyen a „visszajelzés” (4,01) és egyforma átlaggal (3,97) a harmadik helyen „hogy (családom, környezetem) büszkéek lehessenek rám” és a „győzelem” (3. ábra)



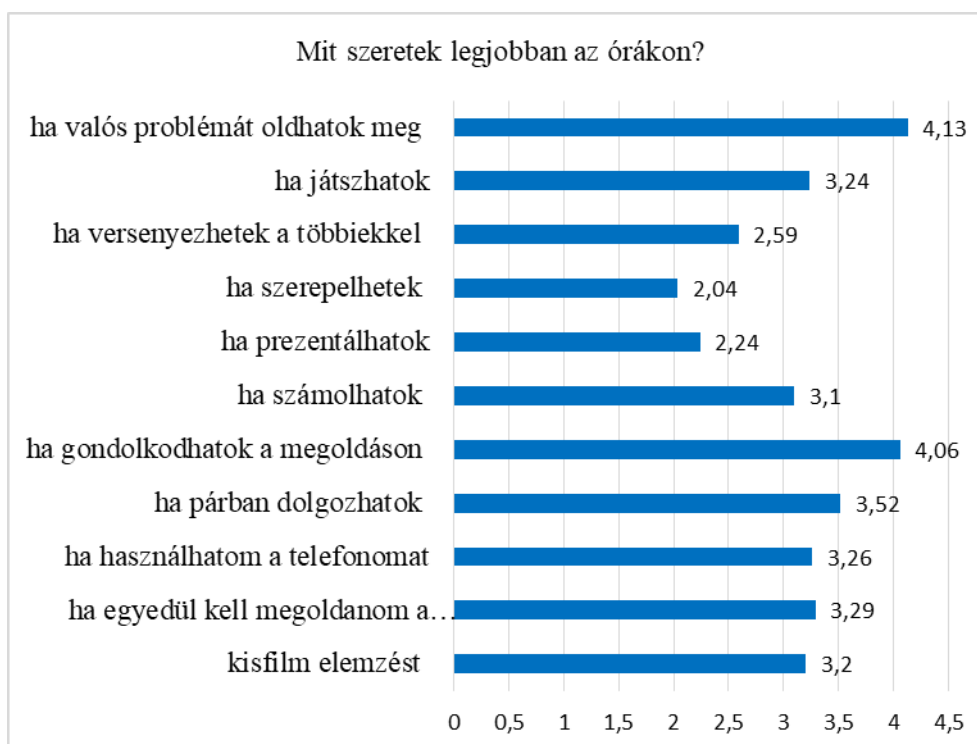
3. Ábra Az egyes motivációs tényezők átlagai alapján

- „Az érdekes feladatoknál keményebben próbálkozok” kijelentéssel való egyetértést a 4. ábrán követhetjük nyomon. A hallgatók többsége, 150 fő inkább egyetért, vagy teljes mértékben egyetért vele, ami a válaszadók közel 80 százalékát teszi ki. A válaszokból az látható, hogy a hallgatók szeretik a hagyományostól eltérő feladatokat, és nem bányák azt, ha a megoldásuk több időt vesz igénybe.



4. *Ábra A válaszok gyakorisága*

- Mit szeretek legjobban az órákon?” kérdésre tizenhárom válaszlehetőséget értékelhettek a hallgatók az ötfokozatú Likert skálán. Az 5. ábrán láthatjuk az egyes válaszlehetőségek átlagát. A válaszok alapján a hallgatók legjobban azt szeretik, ha valós problémákat oldhatnak meg és az olyan feladatokat, ahol gondolkodhatnak a megoldáson.



5. *Ábra Mit szeretek legjobban az órákon? (átlagok szerint)*

A feltáró kutatásunk során arra a következtetésre jutottunk, hogy a kérdőívet kitöltő hallgatók nyitottak a hagyományostól eltérő feladatokkal szemben, és ha érdekesnek találják, több energiát hajlandóak a megoldásba fektetni. Bebizonyosodott az a feltételezésünk, hogy a hallgatók befogadják az új módszert, partnereink lesznek és pozitívan fognak viszonyulni az új módszertanhoz. A kapott információk a segítségünkre lesznek az új módszer kialakítása során beépítésre kerülő játékok kidolgozásában, egy menedzsment témakörhöz tartozó tantárgy keretein belül.

BEFEJEZÉS

A tanulmány a feltáró kutatás egyes eredményeit ismerteti, melyet a SJE Gazdaságtudományi Karának hallgatói között végeztünk a 2018/2019 év nyári szemeszterében. A kutatás célja megvizsgálni, mennyire adottak a feltételek a játékosítás alkalmazásához, és milyen a fogadókészség az érintettek részéről. A kutatásunk két részből tevődik össze. Az első lépés a jelen tanulmányban összefoglalt kutatás, melyben vizsgáltuk a hallgatók nyitottságát az új megoldások elfogadására. Az eredmények alapján elmondhatjuk, hogy a hallgatók igénylik a hagyományostól eltérő feladatokat, szeretik, ha valós problémákat oldhatnak meg és kedvelik az olyan feladatokat, ahol gondolkodniuk kell. Legfőképp az „érzés, hogy megcsináltam” moti-

válja őket a második leggyakoribb motiváció a „visszajelzés”. A kapott információk segítenek az új módszer kialakítása során beépítésre kerülő játékok kidolgozásában.

A tudományos cikk a komáromi Selye János Egyetem Gazdaságtudományi Karán futó KEGA 005UJS-4/2019 -es "Y és Z generáció menedzseri szakértelem hatékonyságának növelése a gamifikáció révén a tudomány és gyakorlat kontextusában" elnevezésű projekt részeredménye.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] BIJVANK, Marije Nije; KONIJN, Elly A.; BUSHMAN, Brad J. “We don’t need no education”: Video game preferences, video game motivations, and aggressiveness among adolescent boys of different educational ability levels. *Journal of adolescence*, 2012, vol. 35, no.1, pp. 153-162. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.04.001>
- [2] BURGELMAN, Robert A. 9. Complex strategic integration at Nike: Strategy process and strategy-as-practice. *Handbook of Middle Management Strategy Process Research*, 2017, 197-242. <https://doi.org/10.4337/9781783473250.00018>
- [3] BUSHMAN, Brad J.; ROTHSTEIN, Hannah R.; ANDERSON, Craig A. Much ado about something: Violent video game effects and a school of red herring: Reply to Ferguson and Kilburn (2010). <https://doi.org/10.1037/a0018718>
- [4] CARNAGEY, Nicholas L.; ANDERSON, Craig A.; BUSHMAN, Brad J. The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. *Journal of experimental social psychology*, 2007, vol. 43, no. 7, pp.489-496. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.05.003>
- [5] CHORY, Rebecca M.; CICCHIRILLO, Vincent. The relationship between video game play and trait verbal aggressiveness: An application of the general aggression model. *Communication Research Reports*, 2007, 24.2: 113-119. <https://doi.org/10.1080/08824090701304766>
- [6] CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books, 1997.
- [7] DECI, E. Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation in: *Journal Personality and Social Psychology*, 1971 vol. 18, no.1, pp 105-115. <https://doi.org/10.1037/h0030644>
- [8] DE-MARCOS, Luis, et al. An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. *Computers & Education*, 2014, vol. 75 pp. 82-91 <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.012>
- [9] DETERDING, Sebastian, et al. Gamification: Toward a definition. In: *CHI 2011 gamification workshop proceedings*. Vancouver BC, Canada, 2011.
- [10] DJAOUTI, Damien, et al. Origins of serious games. In: *Serious games and edutainment applications*. Springer, London, 2011, pp. 25-43. https://doi.org/10.1007/978-1-4471-2161-9_3
- [11] DYE, Matthew WG; GREEN, C. Shawn; BAVELIER, Daphne. Increasing speed of processing with action video games. *Current directions in psychological science*, 2009, vol. 18, no.6, pp.321-326. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01660.x>
- [12] FOWLER, Susan Motiváció magasabb szinten HVG Kiadó Zrt., Budapest 2015 ISBN978 963 304 297 7
- [13] FROMANN, Richard Játékoslét – a gamifikáció világa Typotex Elektronikus Kiadó Kft. Budapest 2017 ISBN 978 96 3279 954 4

- [14] GEE, James Paul. *Good video games+ good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy*. Peter Lang, 2007.
- [15] GENTILE, Douglas A., et al. Pathological video game use among youths: a two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 2011, vol.127, no. 2, pp. 319-329.
<https://doi.org/10.1542/peds.2010-1353>
- [16] GENTILE, Douglas. Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: a national study. *Psychological science*, 2009, 20.5: 594-602.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x>
- [17] HARLOW, Harry F. Mice, monkeys, men, and motives. *Psychological review*, 1953, 60.1: 23.
- [18] HUANG, Yangjian, et al. Validity of FitBit, Jawbone UP, Nike+ and other wearable devices for level and stair walking. *Gait & posture*, 2016, vol. 48, pp.36-41.
<https://doi.org/10.1016/j.gaitpost.2016.04.025>
- [19] KANE, N. A., et al. Validity of the Nike+ device during walking and running. *International journal of sports medicine*, 2010, vol. 31, no. 02, pp.101-105.
<https://doi.org/10.1055/s-0029-1242810>
- [20] KAPP, Karl M. *The gamification of learning and instruction*. San Francisco: Wiley, 2012.
- [21] LEMMENS, Jeroen S. VALKENBURG, Patti M.; PETER, Jochen. The effects of pathological gaming on aggressive behavior. *Journal of youth and adolescence*, 2011, vol. 40, no. 1, pp. 38-47. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9558-x>
- [22] LI, Ming-Chaun; TSAI, Chin-Chung. Game-based learning in science education: A review of relevant research. *Journal of Science Education and Technology*, 2013, vol., 22, no.6, pp.877-898. <https://doi.org/10.1007/s10956-013-9436-x>
- [23] Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). *Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning*. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction: III. Conative and affective process analyses* (pp. 223– 253). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- [24] OUDEYER, Pierre-Yves; KAPLAN, Frederic. What is intrinsic motivation? A typology of computational approaches. *Frontiers in neurorobotics*, 2009, vol. 1. no. 6,
- [25] PINK, Daniel H. *Drive: The surprising truth about what motivates us*. Penguin, 2011
- [26] PRICE, C. Aaron, et al. Casual Games and Casual Learning About Human Biological Systems. *Journal of Science Education and Technology*, 2016, 25.1: 111-126.
<https://doi.org/10.1007/s10956-015-9580-6>
- [27] RODRIGUES, Flávio; SOUZA, Victória; LEITAO, Joao. Strategic cooperation of global brands: a game theory approach to ‘Nike+ iPod Sport Kit’ co-branding. 2009
<https://doi.org/10.1504/ijev.2011.043387>
- [28] SPRENGER, R. K. *Das Prinzip Selbstverantwortung: Wegezur Motivation*. Campus Verlag. 2015
- [29] SZŐKÖL, I.: *Educational evaluation in contemporary schools*. Szeged: Belvedere Meridionale, 2016, 159. p., ISBN 978-615-5372-60-5.
- [30] STEIGERWALD, Joan. Treviranus’ Biology: Generation, Degeneration, and the Boundaries of Life. *Reproduction, Race, and Gender in Philosophy and the Early Life Sciences*, 2014, pp. 105-27.
- [31] TARI, A. Z generáció Budapest: Tericum Kiadó Kft.(2011)
- [32] TUCKER, Wesley J., et al. Validity and reliability of Nike+ Fuelband for estimating physical activity energy expenditure. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 2015, vol. 7, no. 1, p. 14. <https://doi.org/10.1186/s13102-015-0008-7>

- [33] UHLMANN, Eric; SWANSON, Jane. Exposure to violent video games increases automatic aggressiveness. *Journal of adolescence*, 2004, vol. 27, no. 1, pp.41-52.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.004>
- [34] Új nemzedék-Újratöltve : A videójátékokból tanulnak angolul a mai fiatalok elérhető
<http://www.ujnemzedek.hu/suli/a-videojatekokbol-tanulnak-angolul-a-fiatalok>
- [35] WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press, 2012.
- [36] YOUNG, Michael F., et al. Our princess is in another castle: A review of trends in serious gaming for education. *Review of educational research*, 2012, vol. 82, no. 1, pp. 61-89.
<https://doi.org/10.3102/0034654312436980>

A MAGYAR IFJÚSÁG KUTATÁS KÉT MÉLYFÚRÁSA: OKTATÁS ÉS PROBLÉMAÉSZLELÉS

Ádám NAGY¹

ABSTRACT

Two focuses of youth research: education and problem-perception

The large-scale (8,000) youth research program has been implemented since the turn of the millennium. It strives to record the life situation of the 15-29 year-olds every four years, and it can be a suitable tool to paint a comprehensive picture of the Hungarian youth. This is the case even if this picture is somewhat obscure: youth is a larger age group, and even the age group itself. Analyzing life situations, lifestyle processes, pivotal life events, and typical problems that appear in this independent phase of life can provide the basis for future conclusions. The Hungarian Youth Research - whose data we have relied on - examines many areas of young people's lives and draws important conclusions for Hungarian teenagers and twenty-year-olds. However, the picture is much more nuanced than the official reports show. We examine two topic thoroughly: the educational life and the problem-perception.

KEYWORDS: youth research, education, most important problems of youth

BEVEZETŐ

Az ezredforduló óta megvalósuló nagymintás (8000 fős) ifjúságkutatási program – amely a 15-29 éves korosztály élethelyzetét igyekszik négyévenként rögzíteni – alkalmas eszköz lehet arra, hogy átfogó képet festhessen a magyar fiatalokról. Akkor is így van ez, ha ez a kép néhol homályos: az ifjúság ennél bővebb korosztályt jelent, sőt maga is változó korcsoport. Ebben az önálló életszakaszban megjelenő élethelyzetbeli állapotok, életmódbeli folyamatok, sarkalatos életesemények, jellegzetes problémák elemzése a jövőre vonatkozó következtetéseket alapozhatja meg. A Magyar Ifjúság Kutatás – amelynek adataira támaszkodtunk – a fiatalok életének számos területét vizsgálja, és fontos következtetéseket fogalmaz meg a magyar tizen- és huszonevesekre vonatkozóan. *A kép azonban jóval árnyaltabb, mint a hivatalos jelentések azt bemutatják.*

Átfogó kép

Demográfiai helyzetkép tekintetében elmondható, hogy a 15-29 évesek létszáma a 2011-es népszámláláshoz képest 6 százalékkal, kb. 100 ezer fővel csökkent, ami főként a belépő, 15-19 éves korcsoport létszámcsökkenéséből fakad. A fiatalok státusza (pl. iskolai végzettségük, szüleik iskolai végzettsége, lakóhelyük régiója) mentén egyre nagyobb különbségek rajzolódnak ki a fiatalok együttélési, gyerekvállalási mintázatában. A legfiatalabbak, azaz a 15-19 éves lányok körében nőtt 2011 óta a leginkább a korcsoport tagjaira jutó születések száma, ami jelentős mértékben korlátozza az érintett fiatal nők életesélyeit.

Családalapítás és gyerekvállalás ügyben jellemző, hogy a magyar fiatalok domináns többsége nem él tartós párkapcsolatban és nem is tartják könnyűnek a pártalálást. Akik mégis kapcsolatban élnek, azok is inkább az együttélést választották, mint a házasságot. A 30 év alatti ifjak döntően egy gyereket nevelnek. Kevesen gondolják, hogy belátható távlatokban

¹ Dr. Nagy Ádám habil. PhD. adam@nagydr.hu

további gyereket vállalhatnának. A gyerekvállalási terveknek elsősorban anyagi, jövedelmi akadályait és a lakáskörülmények elégtelenségét látják. Ezek az akadályok olyan tényezők, amelyek a gyerekvállalás életre szóló döntését jobban befolyásolják, mint a kormányzati ciklusokra érvényes népesedéspolitikai elhatározások. Az ilyen programoknak átmeneti, néhány éves hatásait visszaesés követte, vagy hatástalanok maradtak. Döntően azért, mert a gyakran változó népesedéspolitikai eszközök bizalmatlanságot szülnek.

Az oktatási helyzet aggasztó. A 2000-es évek elején tapasztalt oktatási expanzió dinamikája 2012-re megtört, 2016-ra pedig a bővülési folyamat meg is állt, sőt e téren szűkülés volt tapasztalható. Ezzel párhuzamosan a továbbtanulási optimizmus is megtört, a 2000-es évek elején ilyen szándéka még a fiatalok felének volt, mára ez a vizsgált korosztály kevesebb, mint harmadára redukálódott. Az adatok azt mutatják, hogy a társadalmi háttér egyre inkább meghatározó az iskolai életutak tekintetében, vagyis a képzetlenebb szülők gyermekei egyre kevésbé tudják átlépni a közép- és felsőfok szelekciós pontjait, amely szelekciós mechanizmusok az erőteljes diverzifikáció és differenciálódás következtében egyre magasabb képzési szinteken és az oktatási rendszer egyre több pontján jelentkeznek. A társadalmi meghatározottság mind a tanulásra, mind a továbbtanulásra rányomja bélyegét, s vannak olyan esetek és társadalmi csoportok (például roma/cigány és/vagy alacsony végzettségű, a munkaerőpiacról és a tanulásból egyaránt kiszoruló fiatalok), amelyek az egész életút során viselik ezt a béklyót.

A korosztály foglalkoztatása és munkaerőpiaci perspektívái kapcsán a fiatalok igen bizonytalanok a munkaerőpiaci kilátásaikat illetően és a lehetőségeket sokkal rosszabbnak ítélik meg annál, mint amennyire az más (pl. KSH) adatokból látszik. A munkaerőpiaci lehetőségek megítélésében eléggé markánsak az eltérések a fiatalok státusza szerint. A tanulók bizonytalanok, de optimisták; a dolgozók (bár általában bizonytalanok látják a munkaerőpiaci helyzetet, de) nem érzik különösebben veszélyeztetettnek saját munkahelyeiket, viszont, nem is látják maguk előtt túl reményteli perspektívákat; a legnehezebb a helyzetük azoknak, akik különféle jogállásban, de sem nem tanulnak, sem nem dolgoznak: ők bizonytalanok is a helyzetükben, és pesszimisták is saját kilátásaikat illetően. A jó munkával szembeni elvárások inkább vágyak, mint céltudatos tervek: az előéletekben kevés, a jövőbeni jó munkát megalapozó "befektetés" (diákként végzett ingyenes vagy fizetett munka, nyelvtanulás, külföldi tapasztalatszerzés, munka melletti tanulás, stb.) jelenik meg. Míg korábban a fiatalok elégedetlenebbek voltak saját kilátásaikkal, ám az általános helyzetet kedvezőbbnek ítélték meg – most ez megfordult (aminek vannak politikai konzekvenciái, a dolgok alakulásának irányát illetően). Az adatok szerint a fiatalok elégedettsége és optimizmusa lényegesen alacsonyabb, mint amilyenről más (KSH, adminisztratív adatgyűjtések) beszámolnak.

Az anyagi helyzet, gazdasági erőforrások tekintetében fontos, hogy a szülői háztól való lakhatási, anyagi-pénzügyi és döntéshozatali leválási mechanizmus egyre inkább kitolódik, az önálló életvitelt folytató fiatalok aránya a 2004-es 36 százalékról 2016-ra lecsökkent 23 százalékra. Az anyagi helyzet objektív és szubjektív mérőszámainak alakulásában egyenlőtlenségek jelei mutatkoznak a fiatal korosztályon belül is. Az igazán markáns törésvonalak viszont nem a leválási-önállósodási fázisoknál mutatkoznak meg, hanem a saját-, illetve a szülői háztartás származtatott humán-kulturális erőforrásai (iskolai végzettség, képezítés, foglalkozás jellege), továbbá az immáron két évtizede egyre mélyülő regionális, területi-tőke alapú, illetve településjellegi (város-vidék) különbségek mentén.

Kockázati magatartások és szexualitás tárgykörében a fiúk, fiatal férfiak jelentősen nagyobb a kockázati magatartások iránt a másik nemhez képest. A káros szenvedélyek a huszoneves korosztályokat inkább érintik. Bizonyos gyermekkori negatív életesemények is valószínűbbé teszik, hogy az érintettek rágyújtanak vagy alkoholt fogyasztanak a későbbiekben, tehát már csak ebből a szempontból is fontos, hogy például a szülők válásának

vagy elvesztésének és a családot érő egzisztenciális megrázkódtatásoknak az átvészelésében a gyermekek megkapják a szükséges támogatást.

Az identitáskérdések kapcsán elmondható, hogy a látványosan eredményes büszkeségi újnacionalizmus, patriotizmus a fiataloknál felváltotta a múltba forduló, „önsajnálató” nacionalizmust. Emellett az EU népszerűsége magas és nőtt a fiataloknál, illetve a vallásosság állandó szintje mellett tovább csökken az egyházakhoz kötődés mértéke. Állampolgári szocializáció tekintetében a lojalitás, a tiltakozás és a kivonulás háromsztatú modelljében az egyensúly megbomlott, a tiltakozás érdemi kritika helyett a változás reménye nélküli elégedetlenség formájává lett. A kivonulás túlterhelődött: mindazok, akiknek lehetőségük lenne érdemi kritikára és tiltakozásra, a rendszerrel való szakítást preferálják.

A szabadidő ügyében markánsan megjelenik a „szabadidő szentháromsága”: az internet, a tv és a barátokkal töltött idő dominanciája, tehát a digitális kultúra az individuális kultúrája. A „fesztiválok ifjúsága” már a múlté: a jelen az IKT fixált ifjúság. A szabadidő/szórakoztatóipar a minimumra szorítja a befektetendő egyéni aktivitást, miközben maximalizálja annak eszközigényességét. A kulturális intézmények látogatása tovább csökkent, a klasszikus intézmények közül csak a színházak, a könyvtárak és a múzeumok őrzik a népszerűségüket, viszont pozitív változás tapasztalható a fiatalok rendszeres testmozgását, sportolását illetően. A szabadságok felhasználása végleg átalakult: tömbökben, gyakrabban, de kevesebb időt töltenek a fiatalok nyaralással, teleléssel, illetve a fesztiválokra való részvétellel.

A fogyasztási szokások is megváltoztak: a valós közösségi terekből, a virtuális közösségi terekbe történő átszivárgás és növekvő passzivitás jellemző. Az elsődleges digitális szakadék klasszikus jellemzői (hozzáférés) még napjainkban is éreztetik hatásukat, azonban a hozzáférés majdnem teljesnek mondható, inkább a másodlagos digitális szakadék (használat, digitális írástudás) különbségei válnak meghatározóvá. A sokáig negatív színben feltüntetett, számítógépes játékokkal foglalkozó fiatalok sokkal nyitottabbak, befogadóbbak, illetve a közélet iránt is jobban érdeklődő csoportját alkotják a mai fiatalságnak.

Az életesemények, problémák, mobilitás és migráció problémavilágára jellemző, hogy az egzisztenciális problémák szerepe továbbra is erősen meghatározó az ifjúsági problématerkép felrajzolásakor. A fiatalok válaszaik erősen koncentráltak: a kilátástalanság és anyagi gondok egyértelműen elől szerepelnek, kiemelkedő arányokkal, míg a többi problémátípus jóval kisebb szeletet tesz ki a problématerképen. A korosztályi problématerképen elhelyezett kilátástalanság észlelése és az egyéni szinten megélt beszűkült, romló kilátások egyaránt összefüggnek a migráció tervezésével.

Az ifjúságügy és civil világ területén lényeges, hogy csökkent a települési művelődési házak, kultúrházak, ifjúsági házak elérhetősége a korábbi évekhez képest, pedig az ifjúsági szolgáltatások és intézmények rendszerének helyi szintű kiépítése (ifjúsági közösségi tér kialakítása, ifjúsági információs pontok létrehozása, tanácsadó irodák, ifjúsági táborok működtetése) nélkül nem működhet hatékonyan az ifjúságpolitika. Az ország regionális kettészakadását, egyes térségek leszakadását jól jelzi, hogy Észak-Magyarországon több, mint kétszer annyian (55 százalék) mondták azt, hogy nem tudnak elérhető ifjúsági programokról, mint a Dél-Dunántúlon (22 százalék) vagy a Nyugat-Dunántúlon (21 százalék). Rendkívül alacsony a helyi ügyekről családtagjaival beszélő, azokról online illetve offline hírforrásokból tájékozódó magyar fiatalok aránya. Duplájára nőtt azon fiatalok aránya (21-ről 41 százalékra) akik kifejezetten azt mondták, hogy semmilyen lehetőséget nem látnak érdekeik érvényesítésére.

Oktatási helyzetkép

A fiatal generációk oktatási helyzete kapcsán az iskola és a társadalom viszonyának két fontos strukturális kontextusát érdemes kiemelni: (1) a magyar oktatási rendszer szelekciós mechanizmusait, és (2) ezzel szoros összefüggésben az oktatás minőségi (hatékonysági, eredm-

nyességi és méltányossági) problémáit. Egy meritokratikus elveken felépülő társadalomban az előrehaladást, a társadalmi pozíciót kizárólag az érdem: a tudás (ismeret) és a teljesítmény (erőfeszítés) határozza meg, hozzáteve, hogy e tekintetben tiszta típus a gyakorlatban nem valósul meg, a kérdés inkább az, hogy a származás mellett a képességekben és teljesítményekben megtestesülő érdemek milyen mértékben válnak a társadalmi siker és előrelépés fő tényezőjévé.

A meritokratikus társadalmi vízió elképzelhetetlen a tudás elismerése nélkül, annak megszerzését pedig – jól, rosszul – de még mindig az iskolai teljesítmény teszi mérhetővé. A mai társadalmakban tehát lehetséges érvényesülési pontként jelenhet meg az iskoláztatás, amely által kulturális tőkére – és ennek eredményeként egyéb tőkefajtákra (például anyagi vagy társadalmi tőkére) – tehetünk szert [1]. Ugyanakkor a szakirodalomban annak megítélése már nem teljesen egyértelmű, hogy mely társadalmi csoportok milyen eséllyel részesülhetnek a kulturális tőke elsajátítását lehetővé tévő minőségi oktatásban. Az elméleti megközelítésekben alapvetően két fő irány bontakozik ki. Az egyik a kulturális reprodukció elmélete, mely szerint a szülői háttér elsősorban a család kulturális erőforrásain, tőkéjén keresztül gyakorol hatást a társadalomban betöltött pozíciókra, ami elsősorban a magasabb státuszú csoportok számára biztosítja a kedvezőbb helyzet továbbörökítését [1]. A másik fontos elméleti irány a kulturális mobilitás, mely ezzel vitatkozva azt feltételezi, hogy a kulturális tőke, mint kitörési lehetőség épp az alsóbb társadalmi rétegek számára ad esélyt a hátrányaik kompenzálására [2]. Az oktatási helyzet, az utóbbi évtizedekben zajlott oktatási expanzió megítélésének egyik lehetséges megközelítését adhatja e két fő elmélet vizsgálata. Hozzáteve, hogy az oktatási részvétel alakulása és az oktatási esélyegyenlőség – amely számos egyéb egyéni és társadalmi lehetőséget is meghatároz – közötti kapcsolat feltárása rendkívül nehéz feladat, hiszen ezen két pólus mentén is számos, egymásnak sok esetben ellentmondó elméleti feltevés állítható fel.

Az viszont biztosan állítható, hogy a megszerzett képzettség a felfelé irányuló társadalmi mobilitás meghatározó tényezője, vagyis az iskolázatlan és képzetlen emberek alapvető hátrányból indulnak, az alacsonyabb iskolai végzettség növeli a létbizonytalanságot, csökkenti a munkaerőpiacon történő elhelyezkedés esélyét, valamint számottevő elmaradást eredményez a keresetekben, amely kiemelten igaz Magyarországon esetében [3]. Mindez azt is jelenti, hogy az oktatási egyenlőtlenségek az élet számos területére kihatnak.

Az ifjúságkutatói adatok alapján kijelenthető, hogy a 2000-es évek elején tapasztalt oktatási expanzió dinamikája korábban csupán megtört, azonban 2016-ra a bővülési folyamat meg is állt, sőt e téren szűkülés volt tapasztalható. A fiatalok felsőbb korosztályait vizsgálva az érettségizettek aránya különösen jelentősen csökkent, ugyanakkor a szakmunkásvégzettséget szerzők aránya gyakorlatilag ugyanilyen mértékben nőtt. Ezzel párhuzamosan erősödik a kereslet a szakképzések iránt.

A továbbtanulási szándékot tekintve mára már ugyancsak egyértelműnek látszik, hogy a 2000-es évek elejének továbbtanulási optimizmusa megtört, ilyen szándéka akkor a fiatalok felének volt, mára ez a vizsgált korosztály kevesebb, mint harmadára redukálódott.

A társadalmi háttérrel tekintve 2012-es évi felmérés adataiból levont következtetés [4] a 2016-os eredmények esetén is érvényes, sőt bizonyos értelemben még érvényesebb: a társadalmi háttér egyre inkább meghatározó az iskolai életutat tekintve. A képzetlenebb apák gyermekei egyre kevésbé tudják átlépni a közép- és felsőfok szelekciós pontjait, amely szelekciós mechanizmusok az erőteljes diverzifikáció és differenciálódás következtében egyre magasabb szinteken és az oktatási rendszer egyre több pontján jelentkeznek. Vagyis a származás hatásának növekedése tapasztalható az oktatási rendszer magasabb szintjein.

Az alacsony végzettségű, a munkaerőpiacról és a tanulásból egyaránt kiszoruló, valamint a roma/cigány nemzetiségű fiatalok közötti nagy átfedés a 2016-os adatok alapján is megállá-

pítható. Az előbbi, leginkább nőkből álló csoportba tartozó fiatalok legfeljebb tizede gondolkodik a továbbtanuláson, míg a roma/cigány fiatalok esetében a tanulók aránya fele a nem roma/cigány népességben tapasztalhatónak, s túlnyomó többségük, 95%-uk legfeljebb szakmunkás-bizonyítványt szerzett.

Elemzéseink eredményei összességében azt mutatják, hogy a magyar fiatalok körében – noha bizonyos korlátokkal – lehetséges a kulturális mobilitás [2], azonban hazánkban a több évtizede meginduló expanzió ellenére még mindig sokkal inkább érvényesül a kulturális reprodukció hatása [1]. Bár a két irányultság egyszerre van jelen a magyar társadalomban – és az életutak diverzifikálódása és individualizálódása következtében jelentősen eltérhetnek az azonos háttérből induló egyéni életutak – a társadalmi meghatározottság mind a tanulásra, mind a továbbtanulásra rányomja bélyegét, s vannak olyan esetek (és csoportok) amelyek az egész életút során viselik ezt a béklyót.

Probléma-észlelés

A posztmodernitásban az elhúzódó ifjúkor újfajta értelmezésért kiállt. Az ifjúkor többé nem az iskola és a munka világa közötti státuszátmenet [5], hanem önálló életszakasz, amelyben a felnőtté válás szándéka már nem a kizárólagos, de sokszor nem is a meghatározó minta. A fiatalok tevékenysége már nem értelmezhető pusztán a felnőttkorra történő felkészüléssel, azaz a posztmodern társadalomban az átmeneti ifjúkort felváltja az iskolai ifjúsági életszakasz (vagy „választásos” életút; [6] [7]). A posztmodern társadalomban az ifjúkor egyre inkább kitolódik, megjelenik a posztadoleszcencia jelensége [8], ami összefügg az iskolai idő megnövekedésével: a mai ifjúsági élményvilág egyaránt különbözik a kisgyermeki élményvilág családközpontúságától és a felnőtt élményvilág társadalomközpontúságától [5]. Ebben az önálló életszakaszban megjelenő jellegzetes problémák elemzése a sarkalatos életeseményekkel és különösen a mobilitási-migrációs szándékkal összefüggésben segíthet megérteni a fiatalok sajátos státuszát.

2016-ban – a 2012-es arányt is jócskán meghaladva – a fiatalok legégetőbb problémaként a kilátástalanságot nevezték meg: a megkérdezettek 57%-a jelölte meg problémaként ezt a tételet. Ugyanakkor az is látható, hogy az egzisztenciális boldogulás szubjektív dimenziója mellett (kilátástalanság) az objektív jellegű problémák (anyagi nehézségek, szegénység) is egyre nagyobb arányban fogalmazódnak meg ifjúsági problématípusként, amikor kortársaik nehézségeiről faggatjuk a fiatalokat. A felrajzolható ifjúsági problématerkép koncentrált vélekedést összegez: a problémaészlelést tekintve az egzisztenciális stabilitást és kilátásokat lefedő típusok kifejezetten kiugrók a többi problémakörhöz képest. A szocio-demográfiai jellemzőkkel való összevetések arról árulkodnak, hogy az ifjúsági problémaészlelést nagyban befolyásolják a fiatalok egyéni jellemzői. Különösen a kilátástalanságot és az anyagi nehézségeket jelző problématípusok esetében egyértelműen meghatározhatók az ifjúságnak azon csoportjai, akik ezzel kapcsolatban leginkább aggódásukat fejezik ki.

Többek között szignifikáns az összefüggés az iskolai végzettség és a kilátástalanságot meghatározó problémaként történő észlelés között (míg fordított az összefüggés az anyagi boldogulás problémájával). Minél iskolázottabb egy fiatal, annál nagyobb eséllyel említi korosztályának legégetőbb problémájaként a kilátások hiányát.

2016-ban a fiatalok mintegy harmada rendelkezett valamilyen migrációs tervvel, azaz munkavállalás vagy tanulás miatt fontolgatta az ország elhagyását. Figyelmeztető jel, hogy a 20-24 éves korosztály 39 százalékának, míg a középiskolai végzettséget szerzett fiatalok 37 százalékának, míg a vidéki nagyvárosokban élők 40 százalékának vannak migrációs terveik. A fiatalok külföldi mobilitási terveit alapvetően a munkavállalás motiválja. Többségük még ugyan nem hozott e téren végleges döntést, többnyire fontolgatják a hosszabb-rövidebb ideig tartó külföldi tartózkodást (jól láthattuk, hogy a bizonytalanság oka sokféle lehet, ami visszatartó

erővel bír), ám ezen felül is vannak olyan fiatalok, akik bizonytalanok ebben a kérdésben (aktuálisan nem tudtak választ adni a migrációs tervekkel kapcsolatos kérdésekre). Sőt, a teljes korosztály 71 százaléka jobb megélhetés reményében vállalná az ország elhagyását, függetlenül attól, hogy jelenleg rendelkezik-e ilyen tervekkel vagy sem.

Sajnos a kilátástalanság és a migrációs szándék közötti szignifikáns – összefüggés 2012-höz hasonlóan – továbbra is fennáll. Azok a fiatalok, akik tervezik az ország elhagyását ezen a téren borúsabb képet látnak saját kortársaik helyzetét illetően. Figyelemfelkeltő jel, hogy a kilátástalanság nem csupán korosztályi szinten, hanem egyéni megélés tekintetében is összefüggést mutat a migrációs potenciállal. A saját családjuk anyagi helyzetét érintő kilátások tekintetében pesszimista fiatalok körében a legmagasabb (az országos átlaghoz képest 20 százalékponttal magasabb) a hosszabb-rövidebb ideig tartó országhagyást tervező fiatalok aránya. A romló perspektívák tehát nagyobb eséllyel feltételezik a fiatalok elvándorlással kapcsolatos terveinek előfordulását.

Levegőt!

A 2000 óta négyévente felvett nagymintás ifjúságkutatási adatokhoz korábban minden esetben hozzájutott és azzal dolgozhatott a kutatói közösség, abból saját értelmezési kereteket, narratívákat alkothatott [9]. *A 2016-os adatfelvétel volt az első, amikor az uniós forrásokból finanszírozott kutatás adatbázisa évekig nem volt elérhető.* Egész pontosan 2018-ig hírehamvát sem lehetett hallani maguknak az adatoknak, csak arról értesülhettünk, hogy azok felvételre kerültek, jó helyen vannak, s munkálatok zajlanak a háttérben. Emellett az Uniós forrásokból lebonyolított kutatás eredményeinek illetően eltitkolása explicit módon ütközik az Uniós támogatásokra vonatkozó szabályokkal, amelyek a támogatások révén keletkező valamennyi ismeret és információ szabad hozzáférését követelik meg. Hogy egy kutatási anyagot, adatbázist csak belső körök ismerhettek meg, az eredményeket a kutatók nem hozhatták még szakmai fórumokon sem nyilvánosságra: ez régmúlt reflexeket idéz. Ezért adtuk az adatokat feldolgozó munkánknak a „*Margón kívül*” címet.²

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*, Budapest: Gondolat Kiadó
- [2] DiMaggio, Paul (1998): Kulturális tőke és iskolai siker, In: Róbert Péter (szerk.): *Társadalmi mobilitás*, Budapest: Új Mandátum
- [3] OECD (2017): *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>, letöltve: 2018. május. 09.
- [4] Nyüsti Szilvia (2013): *Oktatási helyzetkép*, In: Székely Levente. (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012. Tanulmánykötet*. Budapest: Kutatópont, pp. 90–126.
- [5] Böhnisch, Lothar (2000): *A gyermek- és ifjúkor szociálpedagógiája*, in Kozma Tamás, Tomasz Gábor szerk. *Szociálpedagógia*, Budapest: Osiris, Educatio
- [6] Zinnecker, Jürgen (1993): *A fiatalok a társadalmi osztályok terében Új gondolatok egy régi témához*, In Gábor Kálmán szerk. *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*, Szeged: Belvedere
- [7] Gábor Kálmán (2006): *Az ifjúsági korszakváltás kezdete a kilencvenes évek Magyarországon*, in Gábor Kálmán szerk. *Ifjúságszociológia*, Szeged: Belvedere
- [8] Vaskovics László (2000): *A posztadoleszcencia szociológiai elmélete*, Szociológiai Szemle 4. szám 3-20.o, http://www.szociologia.hu/dynamic/VaskovicsL_tanulmany.pdf, letölt-

² Eredménye elérhető a www.ifjusagugy.hu, <http://mek.oszk.hu/18600/18654> honlapokon.

ve 2018.05.02.

- [9] SZŐKÖL, István (2016): *Educational evaluation in contemporary schools*. Szeged: Belvedere Meridionale, 2016, 159. p., ISBN 978-615-5372-60-5.
- [10] Nagy Ádám – Tibori Tímea (2016): *Narratívák hálójában: az ifjúság megismerési és értelmezési kísérletei a rendszerváltástól napjainkig*, in Nagy Ádám – Székely Levente (szerk.): *Negyedszázad – Magyar Ifjúság 2012*, Budapest: ISZT – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely

HODNOTENIE AKO SÚČASŤ PEDAGOGICKÉHO PROCESU

Darina ORBÁNOVÁ¹

ABSTRACT

The modern pedagogical diagnostics pays the great attention to the assessment. The school assessment signifies an important motivating element. It allows the pupils and the teachers to assess the level of their achieved knowledge and skills. It also helps to detect the deficiencies, thereby it influences the pupils' self-regulation. The quality of the educational process and its overall climate depend on the assessment. The properly implemented assessment supports the processes of the pupils' learning and participates in the development of their personality. The important part of the assessment is the pupils' self-assessment.

KEYWORDS

Assessment, self-assessment, educational process, feed-back.

ÚVOD

V spoločnosti má hodnotenie človeka veľký význam. Túžba byť hodnotený, a to objektívne a spravodlivo, vychádza zo základnej ľudskej potreby, potreby uplatnenia sa, ktorá je jednou z naprogresívnejších duševných potrieb človeka. V súvislosti s hodnotením u neho vzniká pocit spoločenskej zodpovednosti a pokiaľ ide o jeho vlastnú osobu, aj pocit sebavedomia a spoločenskej dôležitosti. Každé hodnotenie i jeho dôsledky, či už vo sfére morálnej (pochvala, vyznamenanie, napomenutie a i.), alebo materiálnej (peňažné a vecné odmeny alebo naopak, peňažné tresty), sa uskutočňuje predovšetkým preto, aby stimulovalo k práci, k jej zlepšeniu, a to z kvalitatívnej i kvantitatívnej stránky. To je základný význam a zmysel každého spoločenského a pracovného hodnotenia človeka [1]. Hodnotenie ovplyvňuje naše rozhodovania a následne konanie. Stáva sa tak strategickým faktorom vnútornej stability každého jednotlivca. V tej najjednoduchšej podobe ho možno chápať ako pripisovanie alebo upieranie hodnoty, významu nejakému javu, resp. javom. Tieto uvádza do vzťahu k ľudským potrebám a záujmom, odpovedá na otázku, aký význam má daný jav pre človeka [2].

Osobitný význam má hodnotenie v pedagogickom procese. Skúšanie a hodnotenie žiakov je aktuálnou, závažnou, ale tiež citlivou a zložitou súčasťou výchovno-vzdelávacej práce v škole. Dotýka sa bezprostredne žiakov a učiteľov, nepriamo rodičov a ich prostredníctvom sa o túto problematiku zaujíma i širšia verejnosť. Výsledky procesu učenia, reflektované formou hodnotenia a následnej klasifikácie žiakov, sú prvkom pedagogickej komunikácie a predurčujú ďalšiu profesijnú a životnú cestu vzdelávaných. Nie je možné predstaviť si transparentnú výchovno-vzdelávaciu prácu, ktorá by nevenovala patričnú pozornosť tejto oblasti pedagogických vied. Ide o jedno z kľúčových kritérií systému riadenia kvality vzdelávania [3]. Otázkou, prečo zo všetkých činností, ktoré sa odohrávajú v škole, verejnosť najviac zaujíma práve kontrola vyučovacieho procesu, t. j. hodnotenie, skúšanie a klasifikácia žiakov, sa zaoberá aj I. Turek, pričom prichádza k záveru, že hlavným dôvodom je fakt, že na základe kontroly a z nej vyplývajúceho hodnotenia a klasifikácie sa rozhoduje o ďalšom osude žiakov (voľbe povolania, životného zamerania, prijatia na vyšší typ školy

¹ Ing. Darina Orbánová, PhD. Ekonomická univerzita v Bratislave, Národohospodárska fakulta, Katedra pedagogiky, Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava, e-mail: darina.orbanova@euba.sk

a i.), pretože hodnotenie zasahuje najcitlivejšiu sféru človeka – jeho sebavedomie. Spôsob skúšania žiakov, klasifikácia a ich hodnotenie sú tiež súčasťou posudzovania efektívnosti práce škôl i jednotlivých učiteľov [4].

HODNOTENIE VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESSE

Hodnotenie je predmetom skúmania vednej disciplíny pedagogická diagnostika. Pojem diagnostika sa používa v dvoch významoch. Ako proces (diagnostikovanie) zisťovania a hodnotenia stavu rozvoja žiaka vzhľadom na stanovené normy (požiadavky a ciele školy, resp. učiteľa, učebné osnovy a i.), teda praktická úroveň javu, a tiež ako špeciálna vedná disciplína, ktorej predmetom sú metodologické otázky a tvorba teórií a postupov zisťovania a hodnotenia podmienok a výsledkov vyučovania a učenia, osobnosti žiaka alebo skupiny žiakov, resp. príčin nedosiahnutia určených cieľov [5]. Pri vymedzení tohto pojmu sa môžeme stretnúť s viacerými prístupmi. J. Skalková chápe hodnotenie ako zaujímanie sa o vyjadrenie kladného alebo záporného stanoviska k rôznym činnostiam a výkonom žiaka vo vyučovaní [6]. O. Obst uvádza, že podstatou školského hodnotenia je zistenie kompetencií – vedomostí, zručností a postojov žiaka a formulácia hodnotiacich úsudkov na základe porovnania skutočného stavu so stavom predpokladaným, formulovaným ako cieľ vyučovania [7]. Podľa metodického pokynu na hodnotenie a klasifikáciu žiakov je predmetom hodnotenia úroveň dosiahnutých vedomostí a zručností podľa platných učebných osnov a vzdelávacích štandardov. Hodnotenie žiakov je motivačným a výchovným prostriedkom, ako aj prostriedkom pozitívneho podporovania zdravého sebavedomia žiaka [8]. Úzku súvislosť medzi hodnotením a vyučovacími cieľmi zdôrazňuje L. Zormanová, ktorá uvádza, že hodnotenie je vždy spojené s cieľmi vyučovania, ktoré sú vo všeobecnej rovine formulované vo vzdelávacom programe danej školy. Je zjavná previazanosť medzi cieľmi vyučovania a hodnotením dosiahnutých výsledkov. Konkrétne formulované ciele umožňujú učiteľovi dobre naplánovať vyučovanie, efektívne ho zrealizovať a ohodnotiť. Cieľová kategória je v podstate základným kritériom každého hodnotenia. Hodnotenie úrovne vedomostí a zručností žiakov by malo byť jednoznačné, porovnateľné s vopred stanovenými a žiakom známymi kritériami, vecné a všestranné, pedagogicky zdôvodniteľné. Malo by vychádzať z očakávaných výstupov formulovaných v učebných osnovách jednotlivých predmetov školského vzdelávacieho programu [9]. Školské hodnotenie môžeme charakterizovať nielen ako súbor javov, súbor hodnotiacich aktivít učiteľa a školy, ale aj ako samostatnú pedagogickú diagnostiku. Súčasný zámer vo výchove a vzdelávaní, orientujúce sa zvlášť na rozvoj osobnosti žiaka, si vyžadujú aj zmeny v hodnotení žiakov. Dôležitou súčasťou učiteľových aktivít sa preto stávajú poznanie žiaka a individuálny prístup k nemu, čo nevyhnutne predpokladá získanie informácií o ňom, jeho výkonoch a správaní. Zároveň termín hodnotenie zahŕňa aj všetky aktivity učiteľa, školy, výsledkom ktorých je zhodnotenie žiaka, prípadne triedy v rôznych podobách [10]. Z uvedených prístupov k hodnoteniu môžeme vyvodiť záver, že hodnotenie má dva hlavné ciele. Prvým je poskytnutie spätnej väzby, ktorá prispieva k rozvoju, samotnému učeniu žiaka, pričom základnými princípmi jej poskytnutia sú:

- mala by byť poskytnutá včas, aby bol žiak schopný hodnotenie spojiť so svojim správaním, výkonom,
- mala by byť vyvážená, obsahovať postrehy k tomu, čo bolo dobré, a tiež k tomu, čo je možné zlepšiť,
- mala by povzbudiť a motivovať,
- mala by zrozumiteľne vystihnúť očakávania učiteľa,
- mala by obsahovať návrhy na zlepšenia,
- mala by vytvoriť priestor na otázky žiaka,

– mala by jednoznačne komunikovať ochotu učiteľa pomôcť žiakovi.

Druhým cieľom je posúdenie a potvrdenie vedomostí žiaka [11].

V súčasnosti sa na Slovensku i v mnohých krajinách uplatňuje tzv. tradičné hodnotenie (klasifikácia známami) a hodnotenie slovné. V ostatných rokoch sa však stále naliehavejšie zdôrazňuje požiadavka humanizácie vyučovacieho procesu a všetkých jeho komponentov, vrátane skúšania a hodnotenia. B. Kosová považuje za základné východisko humanisticky orientovaného hodnotenia orientáciu na pokrok v rozvoji dieťaťa v jeho postojoch, schopnostiach alebo vedomostiach oproti predchádzajúcemu stavu. Humanisticky orientované hodnotenie sa podľa nej riadi týmito zásadami:

– individuálny prístup v hodnotení spočíva v hodnotení žiaka podľa jeho vlastných možností a schopností, v porovnávaní so sebou samým;

– otvorenosť hodnotenia znamená možnosť zmeny hodnotenia po zmene podmienok procesu učenia. Učiteľ by pri klasifikácii známami nemal žiaka natrvalo zatriediť do niektorej kategórie (napr. veľmi slabý), ale brať do úvahy, že žiak sa môže meniť, z priemerného žiaka sa môže stať výborný a naopak;

– pozitívna orientácia hodnotenia vychádza z presvedčenia, že každý žiak môže byť v niečom úspešný. Učiteľ má hodnotiť to, čo žiak vie, najprv pochváliť úspech a až potom poukázať na nedostatky, ale s povzbudivým postojom a prejavom dôvery v možnosti a schopnosti žiaka. Očakávanie úspechu alebo aspoň nádej na pozitívne hodnotenie je jednou z podmienok vzniku záujmu a motivácie k učeniu;

– komplexnosť hodnotenia spočíva v hodnotení nielen kognitívnej, emocionálnej, sociálnej či mravnej stránky, ale v hodnotení všetkých stránok rozvoja osobnosti žiaka vrátane jeho vedomostí a zručností, ale aj postojov a schopností;

– tendencia sebahodnotenia a aktívny podiel žiaka na hodnotení už od začiatku školskej dochádzky. Učiteľ má dať čo najväčší priestor žiakom na hodnotenie spolužiakov a seba samého a naučiť ich vyvodiť z hodnotenia i sebahodnotenia kritické závery a urobiť potrebné úpravy;

– sústavnosť a variabilnosť foriem hodnotenia znamená sústavné používanie najrôznejších foriem skúšania a hodnotenia žiakov v zmysle „koľkými rôznymi spôsobmi vieš žiaka hodnotiť, toľkokrát si učiteľom“ [12].

FUNKCIE HODNOTENIA

Hodnotenie žiakov môže plniť rôzne funkcie. Záleží na tom, ktoré stránky hodnotenia sú preferované. Pri **selektívnej a segregáčnej funkcii** sa hodnotenie zameriava len na identifikovateľné a merateľné schopnosti žiakov, na ich prejavy a výkony, pričom neberie do úvahy podmienky edukácie, napríklad sociálne podmienky, vybavenie domácností a i. **Motivačná funkcia** hodnotenia vníma známku, t. j. výsledok hodnotenia, ako motivačný prostriedok na podporovanie učebnej aktivity žiakov, samostatnej práce a úsilia. Na základe učiteľovho hodnotenia prežívajú žiaci úspech i neúspech, a ten je faktorom, ktorý vedie k ďalšiemu učebnému výkonu. Prostredníctvom hodnotenia sú uspokojené záujmy a potreby žiaka, napríklad byť úspešným, pochválený učiteľom, splniť očakávania učiteľa, rodičov a i. Hodnotenie by malo byť výchovným faktorom, aby sa žiaci učili preto, že sú si vedomí, že získané poznatky budú potrebovať v ďalšom živote. Motivačná funkcia hodnotenia je jednou z najsilnejších funkcií tohto procesu vo vyučovaní. Jej intenzita významne súvisí s tým, že hodnotenie sa dotýka emocionálnej, citovej stránky osobnosti a zasahuje do jej intímnych sfér. Ďalšou významnou funkciou je **kontrolná, informačná a regulačná funkcia**. Prostredníctvom hodnotenia podáva učiteľ žiakom informácie o tom, ako sa priblížili k cieľovej norme, na akej kvalitnej úrovni je ich výkon, aká je kvalita osvojených noriem, ich vedomosti, správanie, konanie. Prostredníctvom hodnotenia podáva učiteľ informácie nielen

žiakom, ale aj rodičom, prípadne ďalším záujemcom. Hodnotením učiteľa žiak získava informácie o svojom správnom alebo chybnom výkone a zároveň pomáha hodnotenie žiakovi zvládnuť proces kritickej analýzy svojej vlastnej činnosti i činnosti svojich spolužiakov. Informácie o úrovni osvojených poznatkov predstavujú dôležitú spätnú väzbu aj pre učiteľa. Nevypovedajú len o kvalite práce žiakov, ale nepriamo signalizujú aj efektívnosť aplikácie didaktických prostriedkov učiteľom a v tomto zmysle sú významným prostriedkom, regulátorom ďalšieho didaktického pôsobenia učiteľa na žiakov. V rámci regulačnej funkcie učiteľ reguluje každú učebnú činnosť žiaka. Ovplyvňuje kvalitu jeho práce, a to nielen v konečnom výsledku, ale najmä pri samotnej činnosti. Zameriava svoju pozornosť na intenzitu činnosti, používanie metód a učebných postupov, reguluje tempo a smer vyučovania žiaka. **Diagnostická a prognostická funkcia** zdôrazňuje, že ak hodnotenie žiakov chápeme ako proces permanentného poznávania ich úrovne, kvality ich pracovných a učebných činností, vrátane ich správania, v podmienkach priamej výučby i mimo nej, potom musí vystupovať diagnostická funkcia ako rozhodujúca. Tento pedagogický aspekt hodnotenia čerpá z celého širokého spektra identifikovaných prejavov a činností žiakov, monitorovaných rôznymi diagnostickými metódami a postupmi, pričom platí, že jedine takto môže učiteľ spravodlivo a objektívne posúdiť individualitu, aký žiak momentálne skutočne je a akým sa môže potenciálne stať. Na základe dôkladného poznania žiaka, jeho možností a dlhodobého hodnotenia výkonu môže učiteľ s pravdepodobnosťou predpovedať ďalšiu študijnú perspektívu žiaka, možnosti jeho ďalšieho vývoja. Keďže vyučovací proces je jednotou výchovy a vzdelávania, významná je aj **výchovná funkcia hodnotenia**. Jej podstatou je, aby učiteľ dokázal odhaľovať prednosti žiakov, ale súčasne aby dokázal vhodne poukazovať na chyby, nedostatky, omyly, a to v zmysle pozitívnom, ako ich napraviť. Zmyslom nie je hľadať nedostatky, ale kultivovať osobnosť žiakov. Každé hodnotenie, každá známka by mala mať výchovný účinok. Lepšia známka by mala povzbudiť k ďalšiemu učeniu, horšia klasifikácia by mala aktivizovať žiaka k zlepšeniu prospechu. Výchovná funkcia vedie k formovaniu pozitívnych vlastností a postojov (napríklad k vytrvalosti, zodpovednosti) k sebe samému i k svojmu okoliu, k predstavám o hodnotách vlastnej osobnosti. Dobrým hodnotením môže učiteľ pozitívne ovplyvniť tieto stránky osobnosti, nevhodne zvoleným hodnotením môže niektoré oblasti narušiť [13, 14].

NEDOSTATKY HODNOTENIA

Kontrola vyučovacieho procesu by mala byť postavená na zodpovedaní si dvoch hlavných otázok. Prvou z nich je otázka, čo merať. Miera správnosti odpovede na túto otázku sa posudzuje tzv. validitou merania. Druhá otázka sa zaoberá tým, ako merať. Miera správnosti odpovede na túto otázku sa posudzuje reliabilitou merania. V praxi sa často stáva, že skúšanie, hodnotenie i klasifikácia nie sú validné a reliabilné, čo zapríčiňujú napríklad tieto skutočnosti:

- subjektivita hodnotenia žiakov – viacerí učitelia klasifikujú odpoveď žiaka rozdielne a dokonca ten istý učiteľ klasifikuje rovnakú odpoveď odlišne v časovom odstupe,
- problematiku plnenie prognostickej funkcie kontroly – žiaci, ktorí dosahovali v škole výborné študijné výsledky sa niekedy v živote uplatnili horšie ako ich prospechovo slabší spolužiaci, pričom jednou z hlavných príčin je rozdielnosť hodnotiacich kritérií v škole a v praxi,
- orientácia skúšania na nižšie úrovne učenia sa, najmä na zapamätanie informácií, preferuje sa pamäťové učenie,
- prevaha rozlišujúceho – NR (norm-referenced) hodnotenia – žiaci sú navzájom porovnávaní, čo môže viesť až k frustrácii, negatívne postoju ku vzdelávaniu, strate sebadôvery, v mnohých prípadoch aj k psychickým poruchám,

- klasifikácia žiakov vyvoláva u mnohých strach a stres, čo môže viesť k tomu, že sa efektívnosť výkonu žiakov v oblasti učenia znižuje a proces učenia sa môže zablokovať,
- žiak nemá dostatočnú informáciu – spätnú väzbu, učiteľ sa sústreďuje len na klasifikáciu žiaka, bez spätého slovného hodnotenia, v dôsledku čoho žiak nevie prečo, ako, v čom sa má zlepšiť, nechápe príčiny svojich nedostatkov a nevie nájsť cestu k ich odstráneniu,
- predmetom hodnotenia býva iba výsledok procesu učenia sa a na vlastný proces učenia sa zabúda, t. j. pri hodnotení by mal učiteľ zohľadniť aj schopnosť samostatne myslieť, rozhodovať sa, konať, schopnosť učiť sa a i.,
- žiaci sú často iba pasívnymi objektmi skúšania a hodnotenia – učitelia im nedávajú priestor, aby sa sami podieľali na procese hodnotenia, teda hodnotenie neplní rozvíjajúcu funkciu, nerozvíja schopnosť sebahodnotenia a sebahodnotenia žiakov [15].

SEBAHODNOTENIE ŽIAKOV AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA OSOBNOSTI

Jedným zo základných cieľov dnešných škôl je nielen rozvoj vedomostí a zručností, ale aj rozvoj osobnosti žiakov, k čomu využívajú školy rôzne didaktické stratégie. Jednou z možností, ako rozvíjať žiakovu osobnosť, jeho silné stránky a reálnu sebareflexiu, je sebahodnotenie. Sebahodnotenie žiakov je nevyhnutnou súčasťou formatívneho hodnotenia. Pojem „sebahodnotenie“ možno chápať ako výchovný prostriedok neformálneho charakteru, ktorý sa zameriava ako na priebeh, tak na výsledok školskej práce. Malo by sledovať zvýšenie účinnosti procesu dosahovaných kognitívnych, afektívnych, sociálnych i psychomotorických cieľov žiaka, a to nie prioritne v porovnaní s normou, t. j. vo vzťahu k výkonom spolužiakov v triede, ale s ohľadom na žiaka ako jednotlivca, teda s ohľadom na vopred stanovené kritériá, zostavené na mieru žiaka, bez ohľadu na výkony spolužiakov [16].

Tradičné diagnostické a klasifikačné vyučovacie metódy sú založené na tom, že učiteľ hodnotí výstupy žiakov. Cieľom modernej školy by však nemalo byť diferencovanie žiakov podľa výkonu na dobrých a zlých, ale zabezpečiť pokrok všetkých žiakov a podporovať ich v ňom. Splnenie tohto cieľa podporuje sebareflexia a vzájomné hodnotenie žiakov. Len zapojením žiakov do procesu hodnotenia môžeme očakávať ich zodpovedný prístup v procese učenia sa a ich napredovania. Sebareflexiou a sebahodnotením učiteľ vytvára väčšiu zodpovednosť u žiakov za vlastný proces vzdelávania. Vďaka sebareflexii dokážu zlepšovať svoje výsledky a viac sa naučiť. Nestačí len spätná väzba od učiteľa, je potrebné, aby si aj samotný žiak vytvoril konkrétnu predstavu o svojom napredovaní v učení. Medzi hlavné prínosy, vyplývajúce zo sebareflexie a sebahodnotenia pre žiaka, môžeme zaradiť skutočnosť, že sa naučí cieľavedome plánovať a usmerňovať svoj proces učenia sa, hodnotiť vlastnú činnosť a výstup vlastnej práce, hodnotiť spolužiakov, analyzovať a premietnuť proces učenia sa, a tiež vnútorne motivovať sám seba. Prináša to výhody aj pre učiteľa, ktoré spočívajú najmä v tom, že sa naučí plánovaním učebných cieľov zámerne usmerňovať proces učenia, spolupracovať so žiakmi v procese učenia, diagnostikovať žiakovu úroveň učenia, posúdiť adekvátnosť vyučovacej stratégie, a tiež lepšie spoznávať vlastných žiakov [17]. Kolář a Šikulová ďalej rozvíjajú výhody, ktoré prináša sebahodnotenie, zdôrazňujú najmä skutočnosť, že žiak vďaka sebahodnoteniu:

- pochopí aktuálny stav úrovne vedomostí, zručností,
- hľadá príčiny a vyvodzuje dôsledky konania,
- je vnútorne motivovaný k vlastnému konaniu, k výkonu,
- analyzuje vlastné konanie, navrhuje opatrenia,
- pracuje s chybou, pričom sa učí chápať chybu ako výzvu, stimul k zdokonaleniu,
- poznáva svoje osobné hodnoty,
- odhaľuje svoje potenciálne možnosti,
- uvedomuje si svoje silné stránky, ale i slabšie stránky, na ktorých intenzívne pracuje,

- prijíma zodpovednosť za svoje učenie (oblasť kognitívnu i emotívnu),
- získava spätnú väzbu, rovnako ako učiteľ a rodičia,
- rozvíjajú sa jeho komunikatívne zručnosti,
- prichádza k navodeniu pozitívnej sociálnej atmosféry v triede [18].

Pri sebahodnotení sa vyskytujú aj určité problémy, súvisiace najmä s nereálnym hodnotením. Niektorí žiaci sú príliš sebakritickí a naopak, u niektorých sebakritika absentuje. Sebahodnotenie je ovplyvňované rôznymi činiteľmi. Medzi základné vonkajšie činitele patrí výchova v rodine, vzťah učiteľa k žiakovi, objektivita a spravodlivosť hodnotenia žiaka zo strany učiteľa, stereotypy v hodnotení žiaka učiteľom, komunikačné schopnosti učiteľa a i. Medzi vnútorné činitele patria napríklad doterajšie osobné skúsenosti žiaka s vlastným úspechom alebo neúspechom od začiatku školskej dochádzky („dobrý štart“), skúsenosti s výkonom spolužiakov, vzťah žiaka k učiteľovi, identifikácia žiaka s vrstovníckou skupinou triedy a i. [19].

ZÁVER

Hodnotenie je neoddeliteľnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Bez jeho realizácie by celý proces stratil vnútornú stabilitu a funkčnosť. Školské hodnotenie predstavuje významný aktivizujúci a motivačný prvok v učebnej činnosti, umožňuje hodnotenému uvedomovať si svoje kvality, posudzovať úroveň dosiahnutých vedomostí a zručností, pomáha odhaľovať konkrétne nedostatky, čím výrazne ovplyvňuje jeho autoreguláciu. Je súčasťou tzv. rozhodovacej spätnej väzby, ktorej úlohou je napraviť chybné výkony a zabráňovať nahromadeniu omylov. Predpokladom úspešného priebehu a uspokojivých výsledkov činností je práve kvalitné hodnotenie [20]. Od hodnotenia vo veľkej miere závisí kvalita vyučovania a jeho celková klíma. Správne realizované hodnotenie podporuje procesy žiakovho učenia a podieľa sa tak na rozvoji všetkých stránok jeho osobnosti. Základnými podmienkami hodnotenia výsledkov vyučovacieho procesu u žiakov je spravodlivosť a správnosť. Základným cieľom diagnostiky vyučovania je odhaľovať efektivitu výučby, príčiny dosiahnutých vzdelávacích výsledkov, porovnávať dosiahnutú úroveň kompetencií žiaka so stanovenými výchovno-vzdelávacími cieľmi, skúmať príčiny a úroveň školskej úspešnosti či neúspešnosti. Diagnostika výsledkov vyučovania tiež slúži učiteľovi ako spätná väzba efektivity jeho vyučovania. Spolu so sebareflexiou vyučovania vedie diagnostika výsledkov vyučovania k návrhu ďalšieho postupu vo vyučovaní.

Učiteľ vykonáva počas vyučovania celý rad činností. Bez nadsázky môžeme povedať, že hodnotenie patrí k najnáročnejším činnostiam učiteľa, a to nielen začínajúceho, ktorý nemá pedagogické skúsenosti, ale aj skúseného, ktorý sa s hodnotením žiakov stretáva veľa rokov.

Pod'akovanie

Príspevok je výstupom projektu „Riešenie problémových výchovných situácií na stredných školách prostredníctvom prípadových štúdií“, reg. č. 005EU-4/2019, financovaného Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR.

LITERATÚRA

- [1] VELIKANIČ, J. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973, s. 181.
- [2] KOMORA, J. *Skúšanie a hodnotenie žiakov vo vyučovacom procese*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, 2008, s. 5. ISBN 978-80-8094-380-6.
- [3] KRPÁLEK, P. – KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, K. *Didaktika ekonomických predmětů*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, Nakladatelství Oeconomica, 2012, s. 94. ISBN 978-80-245-1909-8.
- [4] TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Edícia Škola, 2014, s. 343. ISBN 978-80-8168-004-5.
- [5] KOMPOLTOVÁ, S. *Pedagogika pre učiteľov*. Bratislava: Vyd. EKONÓM, 2013, s. 157 – 158. ISBN 978-80-225-3647-9.
- [6] SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishig, 2007, s. 161. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [7] KALHOUST, Z. – OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 404. ISBN 978-80-7178-253-X.
- [8] Metodický pokyn č. 21/2011 na hodnotenie a klasifikáciu žiakov stredných škôl. Dostupné na: www.minedu.sk. Citované dňa 28. 06. 2019.
- [9] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 207. ISBN 978-80-247-4590-9.
- [10] KOMPOLT, P. – TIMKOVÁ, B. *Pedagogická diagnostika a akčný výskum*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2010, s. 150. ISBN 80-223-2787-9.
- [11] KOŠŤÁLOVÁ, H. – KRÁLOVÁ, T. – LORENC, M. *Vybrané kapitoly pro rozvoj pedagogických dovedností*. Praha: Nakladatelství Oeconomica, 2012, s. 92. ISBN 978-80-245-1653-0.
- [12] KOSOVÁ, B. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica: PFUMB, 1997, s. 49. ISBN 80-8055-067-0.
- [13] KRPÁLEK, P. – KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, K. *Didaktika ekonomických predmětů*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, Nakladatelství Oeconomica, 2012, s. 104 – 105. ISBN 978-80-245-1909-8.
- [14] KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009, s. 45 – 54. ISBN 978-802-4728-346.
- [15] SZÖKÖL, I.: *Educational evaluation in contemporary schools*. Szeged: Belvedere Meridionale, 2016, 159. p., ISBN 978-615-5372-60-5.
- [16] TUREK, I. *Didaktika..* Bratislava: Edícia Škola, 2014, s. 343 - 344. ISBN 978-80-8168-004-5.
- [17] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 217. ISBN 978-80-247-4590-9.
- [18] Dostupné na: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/4005/ako-rozvijat-sebareflexiu-a-sebahodnotenie-ziakov>. Citované dňa 29. 06. 2019.
- [19] KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009, s. 218. ISBN 978-802-4728-346.
- [20] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 219. ISBN 978-80-247-4590-9.
- [21] SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999, s. 22 – 24, ISBN 80-7178-262-9.

LEARNING MOTIVATION AND SELF-REGULATED LEARNING AT VOCATIONAL TRAINING SCHOOLS

Éva SÜTŐ*

ABSTRACT

At vocational training schools, a low level of students' learning motivation can be observed. There are some important questions to be considered from the point of view of the school's effectiveness: what kinds of factors affect learning motivation, and how the efficacy of education can be enhanced. Self-regulated learning is an active, constructive process that includes students' goal setting, monitoring, controlling and reflections [13]. There has been no research on self-regulated learning among students (from the 9th to 11th grade) in vocational training school/vocational grammar school. The research is based on Pintrich's and De Groot's Motivation Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) concerning students' motivational beliefs and self-regulated learning strategies [14]. The goal of the study is to point out why these students are unmotivated and in which domain it is worth planning an intervention.

KEYWORDS

learning motivation, self-regulated learning, vocational training school, self-efficacy, test anxiety.

INTRODUCTION

The role of learning and information processing ability has become more appreciated as a result of social and economic changes that can be experienced in these days. Students cannot be taught everything that they need for their whole life, which is why students need well-applicable and transferable knowledge, way of thinking and problem solving skills that they can activate during lifelong learning. Lifelong learning requires well-founded learning ability possessed by both young people and adults. Motivation is placed in the centre because there is no learning without motivation. It requires fundamental changes in curriculum and pedagogy, emphasizing the individual learning willingness as well as content mastery [8].

The connection between learning and motivation is the key question of efficiency. Educators often ask how students' motivation can be enhanced, respectively how it is possible to learn efficiently [7]. Learning motivation is constantly decreasing from the fourth class of elementary school and an especially significant reduction can be experienced during the transitional period from the elementary school to secondary school [5]. So it is not surprising that teachers teaching at secondary vocational training school tend to face a low level of students' learning motivation. Thus, teachers have the task to attract the students' interest in the given subject and enhance their learning motivation.

Learning motivation

Learning motivation is to be handled as a multidisciplinary problem by reason of its complexity [12].

* Éva Sütő, PhD student, University of Pécs „Education and Society” Doctoral School of Education, evasuto3@gmail.com

Motivation is an internal power, which drives the student to find the learning source even if they have not had success yet. Personality develops itself. Everybody strives for a higher level of self. This intrinsic motivation is called forethought or sapiency. Success does not depend on innate abilities, but it depends on efforts, namely hard work [17]. Learning motivational factors can be various sort: intrinsic, extrinsic, direct, indirect, primer, secondary, general, special, internalized, as well as prestige motives [16].

Self-regulation

The concept of self-regulation has received an emphasized attention as a key factor that predicts students' school readiness.

During the last decade, varieties of concepts were created to conceptualize learners as active seekers of knowledge and skills. These formulations have been labelled as "self-controlled," "self-instructed," or "self-reinforced" learning to draw attention to the importance of self-regulation processes. Explanations have been seeking to explain not only students' abilities to learn on their own but also their motivation to do so. Recently, several theoretical studies have striven to relate various views of self-regulated learning to academic motivation and achievement [21]. In the present study, the term self-regulation will be used to describe this general theoretical approach.

According to a generally accepted interpretation self-regulation is a multi-component, hierarchically organized process of long- and short-term goal pursuit. It does not work isolated, but it is realized by a number of core psychological components including attention, action, and emotionality, thought, and imagery, physiological responses, and animate and inanimate aspects of the environment [6], [3].

Stable components of the personality (as temperament, traits) determine the direction of the development of self-regulation, but cognitive abilities, emotions and environmental effects have an impact on the functioning of this ability. Parental behaviour plays a determinate role in forming self-regulation properly. Children learn in family environment to control feelings and behaviours, and endorse their will in an effective way. The stable and dynamic factors' joint manifestation can also mean, for example, that if conscientiousness or will as a stable personality feature works at a lower level, parents and later teachers can compensate the shortcomings with correct, consistent behaviour. They can teach children how to handle their negative emotions, develop their thinking, and organise their learning effectively [3].

Self-regulation is the explicability of personal goals, which hangs together with individual needs, and it is also a flexible learning strategy selection ability that serves the solutions of conflicts, which occur along the way. Self-regulation activates the self-reward system, and enhances success by arousing positive emotions [17].

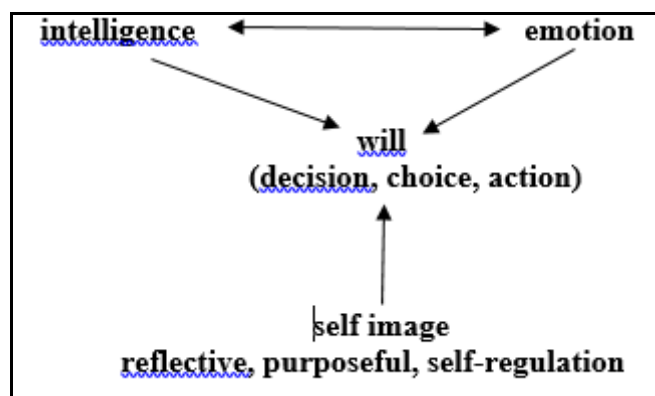


Figure 1: Process of reflective self-regulation [18]

During reflective self-regulation the student depends on momentaneous, external circumstances decreasingly. External effects and the earlier experiences are compared, and the received outcomes can be overridden. Thus reflective self-regulation is based on cognitive, motivational, emotional and volition factors, and at the same time it affects forming of the self, which reacts on cognitive, motivational, emotional and volition components, as illustrated in Figure 1 [17].

According to Karoly [6] two types of self-regulation can be distinguished. Type 1 refers to the temporally extended process of moving toward or away from relevant goals in a relatively flexible and situationally coordinated manner under conditions of conflict, error, or threat. This type deals with self-reflective attempts. Self-regulation type 1 can be defined regulation by the self. Self-regulation type 2 refers to the short-term action of moving toward or away from self-relevant goals in a relatively inflexible and situationally primed manner under predictable, controllable routine or stable conditions. Type 2 has been variedly called associative, implicit, automatic processing, and is also known as physiological self-regulation. Type 2 self-regulation is the regulation of the self.

Self-regulated learning

Recent research on self-regulated learning has emphasized the importance of both motivational and cognitive components [2], [1]). Self-regulated learning, which is an active, constructive process, plays an important role in the learning process at school, and includes students' goal setting, monitoring, controlling and reflections [13]. Réthy [18] has formulated another definition for self-regulated learning, which says: „a person motivates himself, and plans, structures, manages and controls his activity independently, in a responsible way. Self-regulation is a self-integrative form of control activities, but self-control is the aspect of self-discipline”.

Extraversion and introversion relate to a complex package of neurological function, information processing and self-referent knowledge-level cognitions. The more malleable aspects of personality are shown in Figure 2. The Cognitive-Adaptive Model of Extraversion model represents the fact that there are typical outcomes of typical behaviours. Self-regulative factors such as self-efficacy may also motivate the individual to choose activities in which skill is required (e.g., extraverts seek out companions fostering a greater expertise, practice and self-confidence for them) [9], [10].

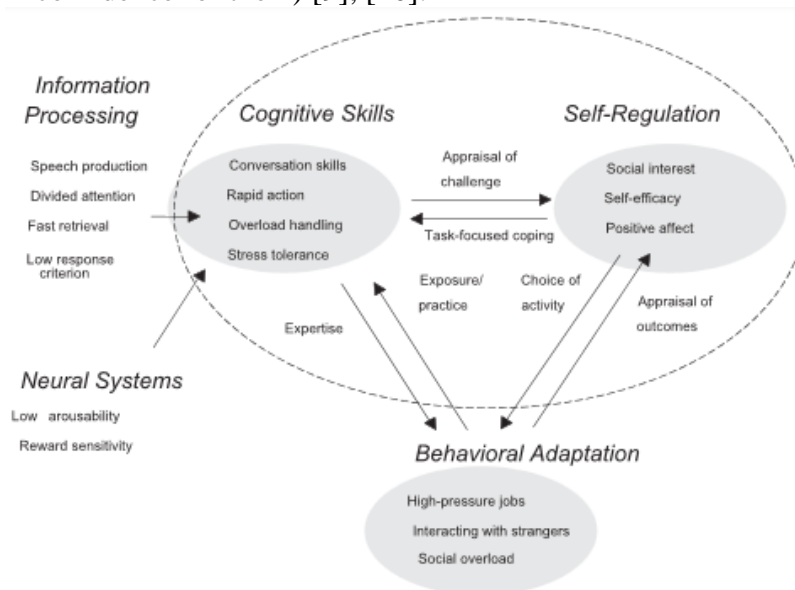


Figure 2: Cognitive-adaptive model of extraversion [10]

Going clockwise around the triangle, we can see that actual social skills build positive self-beliefs and social self-efficacy, which encourages more engagement with socially demanding situations, which leads to greater opportunities to refine objective skill. Counter clockwise, social expertise generates more actual social success, which in turn leads to more positive outcome expectancies, increasing the likelihood of effectiveness of employing skills as strategies for coping with social pressures. Cognitive skills, self-knowledge and behaviours interact continuously. Success requires a skill set, which includes conversation skills, to impress and influence others; speech of response to dominate a conversation and speak before others, and stress management skills to handle any competition that social visibility may attract. In contrast, introverts' abilities sustain attention in monotonous environments. Typical adaptations are for introverts in working in the absence of immediate reward or help from others, supported by skills for sustaining attention, reflective problem solving, and boredom tolerance [9], [10].

Although there is a wide range of definitions of self-regulated learning, three components seem especially important for classroom performance. "First, self-regulated learning includes students' metacognitive strategies for planning, monitoring and modifying their cognition". The second component is students' management and control of their effort on classroom academic tasks. Its third important aspect is the actual cognitive strategies that students use to learn, remember and understand the material [21], [14].

Self-regulated learning strategy

Self-regulated learning strategy means actions directed at obtaining information or skill that involve students' activity, goals and instrumentality-based self-perceptions. Based on existing literature, a number of categories of self-regulated learning strategies were identified. Most categories were drawn from social learning theory and research. They involved goal-setting, environmental structuring, self-consequences (self-rewarding and self-punishment), and self-evaluating [21].

Students and classroom effects

The most important task is to form a students' community, which can promote knowledge acquisition. It also has to be taken into consideration that learning is an individual process simultaneously. Thus, it is about a double process: individual and communal, but the dynamic interactive learning communities whose purpose is to acquire the highest level of knowledge do not always count with individual differences. Their main assumption is namely to make the learning process as interesting as possible in order to enhance the level of intrinsic motivation. It is a problem, on the one hand, that the learning process of new things demands a priori motivation from the student. On the other hand, working with new tasks evokes a sense of success. Making learning tasks exciting cannot only change the learning process but possibilities as well. Although researches come from different theoretical traditions, they agree that self-regulated learning is basically managed by an effective learning oriented activity [17].

These attempts to control or regulate are self-regulated in the respect that the individuals try to focus on controlling or regulating their own cognition, motivation, and behaviour. Of course, other persons in the environment such as teachers, peers, or parents can try to regulate an individual's cognition, motivation, or behaviour as well, by directing or pressuring the individual in terms of what, how, and when to do a task [13].

In expectancy-value models [4] task value beliefs involve perceptions of the relevance, usefulness, and importance of the task. If a student believes that the task is relevant or important for his or her future goals, or generally useful for him or her (e.g., biology is very important for me if I want to be a doctor; or math is useful because it is necessary for becoming

an engineer), then she or he is more likely to be engaged in the task and will probably choose to engage in the task in the future [13].

The relations between goals and self-regulation may change with age and the growth of expertise. Younger children are less likely to be metacognitive and self-regulating than older children or adults. Most of the models of self-regulation and goals are not explicitly developmental in nature [13].

Another behavioural strategy, which can be very helpful for learning is help seeking. It seems clear that good students and good self-regulators know when, why, and from whom to seek help [19]. Help seeking can be a strategy for students who wish to solve the school job without much work or who want to complete the task quickly without understanding or learning. This goal of learning and understanding dependent help seeking would be a generally maladaptive strategy, in contrast to adaptive help seeking where the student is focused on learning and is only seeking help to overcome a particularly difficult task [13].

Students who anticipate being anxious on tests and worry about doing poorly even before they begin the test can set in motion a downward spiral of maladaptive cognitions, emotions, and behaviours that lead them to do poorly on the exam. In this way, the anticipatory affects such as anxiety or fear can influence the learning process later and set up conditions that require active and adaptive self-regulation of cognition, motivation, and behaviour [13].

Research questions and hypotheses

The present study was set out to answer the following questions:

- Q1. What kind of factors effect learning motivation?
- Q2. How can the efficacy of education be enhanced?
- Q3. At what levels do students of the vocational grammar school use self-regulated learning strategies?
- Q4. Whether results can justify the downside of self-regulated learning between the 9th and the 11th graders

Hypotheses are as follows:

- H1: Students who have a higher level of the self-efficacy and intrinsic motivation, are less stressful when writing tests or in exam situations.
- H2: Older students use self-regulated learning strategies to a larger extent than their younger schoolmates do.
- H3: Students with intrinsic motivation use more self-regulated learning strategies than their less motivated classmates.

Methodology

The instrument for the purpose of this study was a questionnaire containing a variety of statements to assess motivational orientation, key source of motivational beliefs and self-regulated learning strategy use. It was adopted from Pintrich and De Groot [14], who developed the Motivation Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). There are 44 items in the questionnaire, which include five scales: (1) self-efficacy (9 items), (2) intrinsic value (9 items), (3) test anxiety (4 items), (4) cognitive strategy use (13 items) and (5) self-regulation (9 items). Examples from the statements of the questionnaire are found in Table 1.

Table 1: Examples from the statements of the questionnaire

Scales	Items of the questionnaire
--------	----------------------------

Motivational Beliefs	
Self-Efficacy	“I think I will receive a good grade in this class.”
Intrinsic Value	“I prefer class work that is challenging so I can learn new things.”
Text Anxiety	“I am so nervous during a test that I cannot remember facts I have learned.”
Self-Regulated Learning Strategies	
Cognitive Strategy Use	“When I do my homework, I try to remember what the teacher said in class so I can answer the questions correctly.”
Self-Regulation	“I ask myself questions to make sure I know the material I have been studying.”

I used a one-step procedure. The questionnaire was filled in by students being at school on the day of the record, the students of six classes. The students could respond to the items on a 7-point Likert scale (1 = very untrue of me to 7 = very true of me), how much they feel the given statement true of them. The questionnaire was filled in by 87 students (23 boys and 64 girls) learning from the 9th to the 11th grades at vocational training school, and vocational grammar school of shop assistants in Kaposvár, Hungary.

Results

Using SPSS software version 25, the results of Cronbach’s Alpha (0.795) showed that the questionnaire had acceptable reliability. Data analysis was made by one-way ANOVA and T-Test.

In the samples taking part in the research, there is a significant difference ($p = 0.058$) in respect of cognitive strategy use between the 9th and the 11th graders, but a kind of trend can be observed, although the reduction is not significant (see Table 2).

Table 2: Results of cognitive strategy use

Grade	N	Mean	Std. Deviation
9	22	63.72	10.806
10	31	56.58	12.038
11	27	56.44	12.370
Total	80	58.50	12.121

Table 3 shows the outcomes of self-regulation between graders. It reveals a downside from the 9th to the 11th too. The significant difference is not justifiable ($p = 0.201$).

Table 3: Results of self-regulation

Grade	N	Mean	Std. Deviation
-------	---	------	----------------

9	26	37.77	7.533
10	31	36.45	7.899
11	28	34.10	7.223
Total	85	36.08	7.627

The first hypothesis is based on the assumption that students who have a higher level of the self-efficacy and intrinsic motivation are less stressful when writing tests or in exam situations. According to findings there is a negative direction and a weak tightness ($r = -.154$) in the connection between self-efficacy and test anxiety, which are not significant ($p = 0.16$). The results between intrinsic value and test anxiety are the same as before but with positive direction ($r = .126$). So, there is no correlation between intrinsic value and test anxiety. It means that students who have a higher level of the self-efficacy and intrinsic motivation are as stressful at tests or in exam situations as students who have a low level of these factors. Therefore, this hypothesis has been unjustified.

According to the second assumption, the older students use self-regulated learning strategies to a larger extent than their younger schoolmates do. Results reveal that the older the students taking part in research are, the less they use self-regulation. The connection is negative directional, older students use self-regulation less than younger schoolmates do.

My third hypothesis was that students with intrinsic motivation use more self-regulated learning strategies than their less motivated classmates do. The connection between intrinsic value and self-regulation is significant at value 0.01 and medium tautness. So this hypothesis has been justified.

The T-Test to examine the connection between self-regulation and genders reveals that there is a great difference in the self-regulation of boys and girls (Sig. (2-tailed) = 0.019). Girls' self-regulation is at a higher level than that of boys (boys: $M = 32.81$; girls: $M = 37.22$). Between point of intrinsic value there is no significant difference (Sig. (2-tailed) = 0.154) between boys and girls. Although girls are more motivated than boys, the difference is not too remarkable (see Table 4).

Table 4: Self-regulation by gender

	Gender	N	Mean	Std. Deviation
Self-regulation	Boy	22	32.81	8.121
	Girl	63	37.22	7.167
Intrinsic value	Boy	22	37.22	10.469
	Girl	61	40.96	9.867

Students with good self-regulation usually have their self-efficacy at a high level, too. They draw valuable targets, and their own knowledge and skills development are kept in mind.

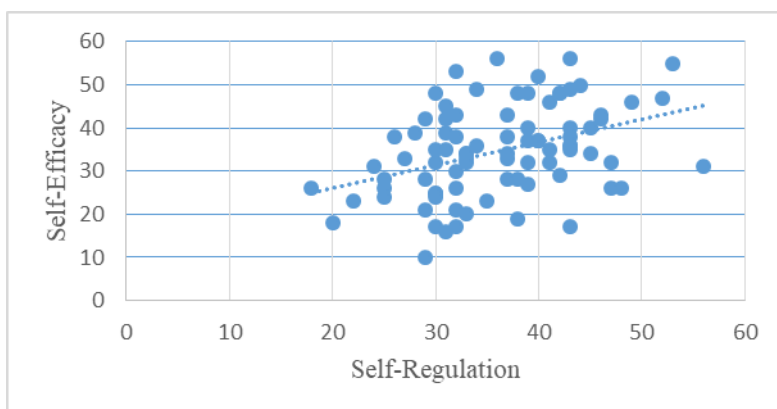


Figure 3: Connection between self-regulation and self-efficacy

Figure 3 shows the results of the connection between self-regulation and self-efficacy among students taking part in the research. The outcomes reveal a middle level of self-regulation and self-efficacy.

CONCLUSION

This study focused on examining what factors affect learning motivation and how the efficacy of education can be enhanced, since students' motivation is the most important factor for learning success.

There are several factors that affect and influence the individuals' learning attitudes; the degree of efforts they can and are willing to make, in order to learn the given subject. Furthermore, it is affected by cognitive abilities as much as by parental expectations. Thus, teachers do not have an easy job if they want to motivate all the students present in the classroom.

Research results reveal that self-regulation of students' learning in vocational training school is at a medium level (average $M = 36.08$). It entails their self-efficacy, which is at a middle level too. Self-regulation works better at girls than boys. This is due to the fact that girls are usually more hard working and more conscientious.

The success depends on effort, namely hard work. Effort and persistence are two of the most common indicators of motivation.

What can the teachers do when the students are not motivated enough? They can compensate the shortcomings of conscientiousness, effort, persistence with correct, consistent behaviour. Making learning tasks exciting can change the learning process. Frontal teaching methods need to be transformed, so new methods could spread in the classroom practice. Children have to learn how they can study more effectively. Parents have the task that they develop a positive self in their children who will be able to reach high goals in their life later.

In this study it was not examined how self-regulated learning strategies change in the case of extraversion at vocational training school. Another research can answer the question if extrovert persons have less test anxiety and better self-efficacy than introvert individuals do.

REFERENCES

- [1] CAZAN, Ana-Maria. Enhancing self-regulated learning by learning journals. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33. 2012. pp. 413–417.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.154>
- [2] BOEKAERTS, M. Motivation and self-regulation: two close friends. In T. Urdan, & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement. The next decade of research in motivation and achievement*. London: Emerald. 2010. Vol. 16B 73-112.
- [3] D. MOLNÁR, Éva (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In. Buda András, Golnhofér Erzsébet (szerk.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete*. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 2014. pp. 29-54.
- [4] ECCLES, J. Expectancies, values and academic behaviors. In Spence, J. T. (Eds.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*. 1983. pp. 75-146.
- [5] JÓZSA, Krisztián. Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. *Iskolakultúra*. 2000. 8. sz. pp. 69-82.
- [6] KAROLY, Paul. Goal systems and self-regulation: An individual differences perspective. In Hoyle, Rick H. (Eds.) *Handbook of personality and self-regulation*. Blackwell Publishing Ltd. 2010. pp. 218-242. ISBN 978-1-4051-7712-2
- [7] KOZÉKI, Béla, Entwistle, N. J.: Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia* 1986. 6. sz. pp. 271-292.
- [8] Lifelong learning for all policy direction. [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD\(2000\)12/PART1/REV2&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En) [31.03.2018]
- [9] MATTHEWS, Gerald: Personality and information processing: A cognitive-adaptive theory. In Boyle, Gregory J., Matthews, Gerald, Saklofske (Eds.) *The Sage handbook of personality theory and assessment: Volume 1. Personality theories and models*. Sage Publications Ltd, London, 2008. pp. 56–79. <https://doi.org/10.4135/9781849200462.n3>
- [10] MATTHEWS, Gerald. Cognitive-adaptive trait theory: A shift in perspective on personality. *Journal of Personality*, 2018, 86:I. pp. 69-82. <https://doi.org/10.1111/jopy.12319>
- [11] MOLNÁR, Éva. Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*. 2002. 9. sz. pp. 3-16.
- [12] NAGY, József. A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése 1-2. rész. *Iskolakultúra*, 1998. 8.11. sz. 73-86., 12. sz. pp. 59-76.
- [13] PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (Ed.): *Handbook of self-regulation*. San Diego: CA: Academic Press, 2000. pp. 452–503. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50043-3>
- [14] PINTRICH, P. R., DE GROOT, Elisabeth V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 1990. Vol. 82. No. 1. pp. 33-40.; <https://doi.org/10.1037//0022-0663.82.1.33> .
- [15] PINTRICH, P., SCHUNK, D. *The role of expectancy and self-efficacy beliefs. Motivation in Education: Theory, Research & Applications*, Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1996.
- [16] RÉTHY, Endréné. A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 2001. pp. 153-161.
- [17] RÉTHY, Endréné: A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*. 2002. 2. sz. pp. 3-12.
- [18] RÉTHY, Endréné: *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 2003. 47. p., 56. p.

- [19] RYAN, Allison M., PINTRICH, Paul R. Should I ask for help?: The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*. 1997. Vol. 89, No. 2, pp. 329–341. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.89.2.329>
- [20] SZŐKÖL, I.: *Educational evaluation in contemporary schools*. Szeged: Belvedere Meridionale, 2016, 159. p., ISBN 978-615-5372-60-5.
- [21] SCHUNK, D. H. 1995. *Self-Regulation through Goal Setting*. ERIC Digest.
- [22] ZIMMERMAN, Barry J., MARTINEZ-PONS, Manuel. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 1988. Vol. 80, No. 3, pp. 284-290. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.80.3.284>

A KONFERENCIA KERETPROGRAMJA - RÁMCOVY PROGRAM KONFERENCIE		
2019. szeptember 10. 10. september 2019	08.30 – 09.30	A résztvevők regisztrálása - Registrácia účastníkov
	09.30 – 09.45	A SJE rektorának üdvözlő beszéde - Príhovor rektora UJS
	09.45 – 11.15	Plenáris szekció - Plenárna sekcia
		Ormos Mihály - Kockázat és kockázati mértékek a tőkepiacon
		Orosz Ildikó – Esettanulmány a nemzeti kisebbségi lét és oktatás kihívásairól Kárpátalján
	11.30 – 13.00	Ebéd - Obed
	13.00 – 17.40	Szekcióülések- Rokovanie v sekciah
	18:00 – 20:00	Vacsora - Večera
2019. szeptember 11. 11. september 2019	08:20 – 08:40	A résztvevők regisztrálása - Registrácia účastníkov
	08:20 – 17:40	Szekcióülések- Rokovanie v sekciah
	12:00 – 13:00	Ebéd - Obed
	13:00 – 17:40	Szekcióülések- Rokovanie v sekciah
	14:00 – 15:00	Erődlátogatás - Návšteva pevnosti

Lemorcsolódás az egyetemek és főiskolák évfolyamain Predčasné zanechanie štúdia na vysokých školách		
Szekció program- Program sekcie		
2019. szeptember 10. - 10. september 2019		
13:00 - 13:20	Tóth Péter – Horváth Kinga	Egyetemi hallgatók absztrakt gondolkodási képességének vizsgálata egy műszaki felsőoktatási intézményben
13:20 - 13:40	Gašpar Ľudovít	Faktory študijnej neúspešnosti na verejných vysokých školách a Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave
13:40 - 14:00	Nagy Melinda	Természettudományokhoz köthető tanári kompetenciák a biológia szakos és más tanulmányi programokba beiratkozott hallgatóknál
14:00 - 14:20	Hercz Mária – Kanczné Nagy Katalin – Isépy Mária	A tanórán kívüli nevelőmunkára való felkészítés eredményességének vizsgálata az egyetemi lemorcsolódás tükrében
14:20 - 14:40	Strédl Terézia	A pályaaalkalmasság optimalizálásának lehetőségei
14:40 - 15:00	Szabóová Edita	Gyakorlatorientált képzéssel a lemorcsolódás ellen
15:00 - 15:20	Kávészünet - Prestávka	
15:20 - 15:40	Csehiová Agáta – Kanczné Nagy Katalin	Élmény-foglalkozások a Selye János Egyetemen – „Művészet-Pedagógia-PSZichológia”



**SELYE JÁNOS EGYETEM
UNIVERZITA J. SELYEHO
Komárom – Komárno**

PROGRAM

**A Selye János Egyetem
XI. Nemzetközi Tudományos Konferenciája
Komárom, 2019. szeptember 10–11.**

**XI. Medzinárodná vedecká konferencia
Univerzity J. Selyeho
Komárno, 10.– 11. september 2019**

Szekció – Sekcia

Lemorzsolódás az egyetemek és főiskolák évfolyamain

Predčasné zanechanie štúdia na vysokých školách

A KONFERENCIA KERETPROGRAMJA - RÁMCOVÝ PROGRAM KONFERENCIE			
2019. szeptember 10. 10. september 2019	08.30 – 09.30	A résztvevők regisztrálása - Registrácia účastníkov	
	09.30 – 09.45	A SJE rektorának üdvözlő beszéde - Príhovor rektora UJS	
	09.45 – 11.15	Plenáris szekció - Plenárna sekcia	
		Prof. Dr. Ormos Mihály, PhD. - Kockázat és kockázati mértékek a tőkepiacon	
	Dr. Orosz Ildikó – Esettanulmány a nemzeti kisebbségi lét és oktatás kihívásairól Kárpátalján		
	11.30 – 13.00	Ebéd - Obed	
13.00 – 17.40	Szekcióülések- Rokovanie v sekciách		
18:00 – 20:00	Vacsora - Večera		
2019. szeptember 11. 11. september 2019	08:20 – 08:40	A résztvevők regisztrálása - Registrácia účastníkov	
	08:20 – 17:40	Szekcióülések- Rokovanie v sekciách	
	12:00 – 13:00	Ebéd - Obed	
	13:00 – 17:40	Szekcióülések- Rokovanie v sekciách	
	14:00 – 15:00	Erődlátogatás - Návšteva pevnosti	

Reformpedagógia és alternatív irányzatok a közoktatásban Alternatívne a reformné pedagogické smery vo verejnom školstve		
Szekció program- Program sekcie		
2019. szeptember 11. - 11. september 2019		
10:20 - 10:40	Kávészünet - Prestávka	
10:40 - 11:00	Ladnai Attiláné Szerencsés Anita	A pozitív teljesítmény az alternatív kerettantervek vonatkozásában
11:00 - 11:20	Váradi Ágnes	Public education in the case law of the Hungarian Constitutional Court with special regard to the question of access to justice
11:20 - 11:40	Dr. Magyar Adél, PhD.	A pszichiátriai betegekről és az értelmi fogyatékos személyekről alkotott kép változásai a 19. századi Magyarországon
11:40 - 12:00	Tóth Dávid Zoltán	A társadalmi felelősségvállalásból származó értékek átadása az utánpótlás edzői feladatok között
12:00 - 13:00	Ebéd - Obed	
13:00 - 13:20	Nagy Ádám, Dr. habil., PhD.	A táborozás és a hidden extracurriculum
13:20 - 13:40	Nagy Ádám, Dr. habil., PhD.	Egy példa a populáris kultúra pedagógiai relevanciájára
13:40 - 14:00	Diskusszió, vita	



**SELYE JÁNOS EGYETEM
UNIVERZITA J. SELYEHO
Komárom – Komárno**

PROGRAM

**A Selye János Egyetem
XI. Nemzetközi Tudományos Konferenciája
Komárom, 2019. szeptember 10–11.**

**XI. Medzinárodná vedecká konferencia
Univerzity J. Selyeho
Komárno, 10.– 11. september 2019**

Szekció - Sekcia

Reformpedagógia és alternatív irányzatok a közoktatásban

**Alternatívne a reformné pedagogické smery
vo verejnom školstve**

A KONFERENCIA KERETPROGRAMJA - RÁMCOVÝ PROGRAM KONFERENCIE			
2019. szeptember 10. 10. september 2019	08.30 – 09.30	A résztvevők regisztrálása - Registrácia účastníkov	
	09.30 – 09.45	A SJE rektorának üdvözlő beszéde - Príhovor rektora UJS	
	09.45 – 11.15	Plenáris szekció - Plenárna sekcia	
		Ormos Mihály - Kockázat és kockázati mértékek a tőkepiacon	Orosz Ildikó – Esettanulmány a nemzeti kisebbségi lét és oktatás kihívásairól Kárpátalján
	11.30 – 13.00	Ebéd - Obed	
	13.00 – 17.40	Szekcióülések- Rokovanie v sekciách	
	18:00 – 20:00	Vacsora - Večera	
2019. szeptember 11. 11. september 2019	08:20 – 08:40	A résztvevők regisztrálása - Registrácia účastníkov	
	08:20 – 17:40	Szekcióülések- Rokovanie v sekciách	
	12:00 – 13:00	Ebéd - Obed	
	13:00 – 17:40	Szekcióülések- Rokovanie v sekciách	
	14:00 – 15:00	Erődlátogatás - Návšteva pevnosti	

Pedagógiai diagnosztika és mérések Pedagógická diagnostika a merania		
Szekció program- Program sekcie		
2019. szeptember 10. - 10. september 2019		
13:00 - 13:20	Bánné Mészáros Anikó- Görög Tímea	Mértékelünk - A Református Pedagógiai Intézetben pedagógiai mérés-értékelés területen végzett munka bemutatása
13:20 - 13:40	Bertók Rózsa	Az erkölcsei szintvizsgálat tesztszeinek tapasztalatai
13:40 - 14:00	Sütő Éva	Learning motivation and self-regulated learning at vocational training schools
14:00 - 14:20	Machová Renáta, Korcsmáros Enikő, Fehér Lilla, Gódnány Zsuzsanna, Seres Huszárik Erika, Tóbiás Kosár Silvia	Az oktatás során alkalmazott játékosítás elméleti vizsgálata
14:20 - 14:40	Mezei Ivá Adriana - Bencsik Andrea	A játékosított tudásátadás igénye a felsőoktatásban
14:40 - 15:00	Orbánová Darina	Hodnotenie ako súčasť pedagogického procesu
15:00 - 15:20	Kávészünet - Prestávka	
15:20 - 15:40	Nagy Ádám	A Magyar Ifjúság Kutatás két mélyfűrésze: oktatás és problémaészlelés
15:40 - 16:00	Borbélyová Diana	A pedagógiai diagnosztika jelentősége az óvoda – iskola átmenet kontextusában



**SELYE JÁNOS EGYETEM
UNIVERZITA J. SELYEHO
Komárom – Komárno**

PROGRAM

**A Selye János Egyetem
XI. Nemzetközi Tudományos Konferenciája
Komárom, 2019. szeptember 10–11.**

**XI. Medzinárodná vedecká konferencia
Univerzity J. Selyeho
Komárno, 10.– 11. september 2019**

Szekció – Sekcia

Pedagógiai diagnosztika és mérések

Pedagogická diagnostika a merania