



J. Selye University

12th International Conference of J. Selye University

Pedagogical Sections

Conference Proceedings

September 10-11, 2020 Komárno, Slovak Republic

**12th International Conference of J. Selye University
Pedagogical Sections**

Title: 12th International Conference of J. Selye University.
Pedagogical Sections. Conference Proceedings

Editors: prof. Dr. András Németh, DSc. Mgr. Yvette Orsovics, PhD.,
doc. dr. univ. Agáta Csehiová, PhD., Mgr. Anita Tóth-Bakos, PhD.

Reviewers: prof. Dr. Béla István Pukánszki, DSc., prof. Dr. Péter Tóth, PhD.,
prof. Erzsébet Drahotová-Szabó, PhD., doc. dr. univ. Agáta Csehiová, PhD.,
Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD., Dr. habil. Ing. István Szókö, PhD.,
Dr. phil. Mgr. Attila Mészáros, Dr. Katalin Kanczné Nagy, PhD.,
PaedDr. Diana Borbélyová, PhD., Mgr. Anita Braxatorisová, PhD.,
Mgr. Gábor Lőrincz, PhD., Péter H. Nagy, PhD.,
Mgr. Yvette Orsovics, PhD., PaedDr. Andrea Puskás, PhD.,
PaedDr. Terézia Strédl, PhD., Mgr. Anita Tóth-Bakos, PhD.,
PaedDr. Edita Szabóová, PhD., PaedDr. Péter Zolczer

Published by J. Selye University, 2020

ISBN 978-80-8122-373-0

TARTALOMJEGYZÉK – OBSAH

Előszó – Predslov	6
Programbizottság – Programový výbor	7
Szervezőbizottság – Organizačný výbor	8
”Identitás és oktatás” szekció	8
Sekcia ”Identita a vzdelávanie”	
HORNYÁK Enikő	11
A SERDÜLŐK IDENTITÁSÁNAK ALAKULÁSA A KONFIRMÁCIÓS OKTATÁS IDEJE ALATT	
HUSZÁR Zsuzsanna	17
NEMZETSTRATÉGIÁK ÉS IDENTITÁS-STRATÉGIÁK KISEBBSÉGI MAGYAR PEDAGÓGUSOK IDENTITÁSÁNAK KUTATÁSI KONTEXTUSÁBAN	
KURUCZ Anikó	27
”TÁNCOLÓ NÁDSZÁL” – RITMUS, MOZDULAT ÉS JELENTÉS DIENES VALÉRIA ORKESZTIKÁJÁBAN	
MAJOR Lenke – KOVÁCS Elvira – PINTÉR KREKITY Valéria – HORÁK Rita – KALMÁR Laura	37
TANÍTÓKÉPZŐS HALLGATÓK EGÉSZSÉGMAGATARTÁSÁNAK VIZSGÁLATA	
VERESNÉ VALENTINYI Klára – SUHAJDA Csilla Judit – Saadia MORSE – CSIZMADIA Kristóf	53
MIGRATION AND IDENTITY ARE FOREIGN STUDENTS MIGRANTS?	
VERESNÉ VALENTINYI Klára – SZALAY Zsigmond Gábor	65
STUDENTS’ PREFERENCES FOR ONLINE OR PRINTED TEACHING-LEARNING MATERIALS IN THE E-LEARNING	
”Innovatív tanítási módszerek alkalmazása az oktatási folyamatban” szekció	80
Sekcia ”Aplikácia inovatívnych vyučovacích metód vo vyučovacom procese”	
GÁL Gyöngyi – KANCSNÉ NAGY Katalin	81
EGYETEMISTÁK PANDÉMIA ALATTI KONFLIKTUSMEGOLDÁSÁNAK VIZSGÁLATA	
KÓNYI Judit	89
TÁVOKTATÁS KORONA IDEJÉN	
KÖVECSESNÉ GŐSI Viktória –LAMPERT Bálint – PONGRÁCZ Attila – LŐRINCZ Ildikó	95
MAXWHERE 3D VR RENDSZER TÁMOGATÁSÁVAL MEGVALÓSULÓ TÁVOKTATÁSI RENDSZER A DIASZPÓRÁBAN MAGYAR NYELVET ÉS KULTÚRÁT TANÍTÓK SZÁMÁRA	
KÖVECSESNÉ GŐSI Viktória –LAMPERT Bálint – PONGRÁCZ Attila – LŐRINCZ Ildikó	103
EGYETEMI OKTATÓK TAPASZTALATAI A COVID 19 OKOZTA VESZÉLYHELYZET TÁVOKTATÁSI FÉLÉVÉBEN	

MAROSI Renáta	111
FAIRY TALES IN THE EFL CLASSROOM	
SZONTAGH Pál	127
MEGÚJULÓ PEDAGÓGIAI-SZAKMAI SZOLGÁLTATÁS A DIGITÁLIS, TANÓRÁN KÍVÜLI MUNKARENDEK TÁMOGATÁSÁBAN	
Tóth J. Zoltán	137
IRODALMI MŰVEK A JOGI FELSŐOKTATÁSBAN: A "JOG ÉS IRODALOM" PARADIGMA HASZNOSÍTHATÓSÁGA A JOGÁSZKÉPZÉS SORÁN	
ZSUBRINSZKY Zsuzsanna	147
DIGITAL COMMUNICATION IN DIPLOMACY	
"Tantárgypedagógia és módszertan a 21. század kihívásainak kontextusában" szekció .156 Sekcia "Predmetová didaktika v kontexte výziev 21. storočia"	
BAKA VIDA Barbara – BAKA L. Patrik	157
MEGSEMISÍTÉS, ELNYOMÁS, ELFOGADÁS – JEFF VANDERMEER: DÉLI VÉGEK-TRILÓGIA (DOBOZTANKÖNYV-FEJEZET)	
DARVAY Sarolta – NAGY Melinda – TÓTHOVÁ TAROVÁ Eva – SZENCZIOVÁ Iveta – BALÁZS Pál	173
AZ EGÉSZSÉGMŰVELTSÉG TÁMOGATÁSA TANULÁSI EREDMÉNYEKRE KONCENTRÁLÓ SZEMLELETTTEL	
DRAHOTA-SZABÓ Erzsébet	183
GLÜCKSPILZ, PECHVOGEL & CO. ZU DEN EXOZENTRISCHEN KOMPOSITA IM DEUTSCHEN IM KONTRAST ZUM UNGARISCHEN	
KALAFATICS Zsuzsanna – MÁGOCSI Nyina	197
IMPROVING INTERCULTURAL COMMUNICATION AND SELF-IDENTIFICATION AT RUSSIAN CLASSES IN HUNGARY'S INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION SPECIALISED IN ECONOMICS	
MAGYAR Adél	207
AZ ÉRTELMI FOGYATÉKOS SZEMÉLYEK ELSŐ SPECIÁLIS NEVELŐINTÉZETÉNEK MEGJELENÉSE – ÚT AZ ASYLUMOKTÓL A GYÓGYÍTVA NEVELÉSIG	
MAJOROSI Anna – PERES Anna	217
FÖRDERUNG DES REFLEXIVEN DENKENS IM NEUEN BERUFSBILDUNGSGESETZ IN UNGARN	
ORSOVICS Yvette – SZABÓOVÁ Edita	223
AZ ONLINE OKTATÁS ELŐNYEI ÉS HÁTRÁNYAI A SELYE JÁNOS EGYETEM ÓVODAPEDAGÓGIA SZAKÁN	
SZENCZIOVÁ Iveta – DARVAY Sarolta – HILL Katalin – TÓTHOVÁ TAROVÁ Eva – NAGY Melinda – BALÁZS Pál	239
SZLOVÁKIAI ÉS MAGYAR PEDAGÓGUS HALLGATÓK KÖRNYEZETI ATTITŰD VIZSGÁLATA	
TREMBULYÁK Márta	251
GYÓGYPEDAGÓGIA KOMPETENCIÁK A TANÍTÓKÉPZÉSBEN	

”Pozitív pszichológia és élménypedagógia az oktatásban” szekció.....	264
Sekcia ”Pozitívna psychológia a zážitková pedagogika vo vzdelávaní”	
FEHÉR Ágota – FODOR Szilvia	265
POZITÍV ÉRZELMEK A TANULÁS SZOLGÁLATÁBAN	
KÖVECSESNÉ G. Viktória – MAKKOS Anikó – BENYÁK Anikó –	
MÉSZÁROS Attila	283
OPPORTUNITIES FOR DEVELOPING THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF TRAINEE	
TEACHERS – EXPERIENCES OF CURRICULUM DEVELOPMENT	
PAP Ferenc – LEHOCZKY Mária Magdolna – FEHÉR Ágota	293
KÜLSŐ-BELSŐ TÁMASZOK A KÉPESSÉGEK KIBONTAKOZTATÁSÁBAN	
A HITTANOKTATÓVÁ VÁLÁS ÚTJÁN	
 A szekciók programjai – Programy sekcií.....	 307

Előszó

A komáromi Selye János Egyetem Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD. rektor úr védnöksége alatt rendezi meg a XII. Nemzetközi Tudományos Konferenciáját. A konferencia 2020. szeptember 10–11-én kerül megrendezésre.

A COVID-19 világvilágjárvány miatt a konferencia virtuálisan (online) formában lesz megtartva.

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.

Az előadások anyagait ebben az évben is a résztvevők és a leadott tanulmányok nagy számának köszönhetően külön konferenciakötetekben 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, 2020. 9. 4.

Bukor József

Predslov

V dňoch 10–11. septembra 2020 sa koná pod záštitou Dr. habil. PaedDr. Györgya Juhásza, PhD., rektora Univerzity J. Selyeho XII. Medzinárodná vedecká konferencia UJS – 2020.

Vzhľadom na situáciu, týkajúcu sa pandémie COVID-19 sa konferencia uskutoční online.

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.

Jednotlivé príspevky 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, 4. 9. 2020

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

Prof. Dr. Németh András, DSc.
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

Prof. Dr. András Németh, DSc.
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. Ing. Szőköl István, PhD.

PaedDr. Szabó Edit, PhD.

PhDr. Korcsmáros Enikő, PhD.

RNDr. Gubo Štefan, PhD.

ThDr. Somogyi Alfréd, PhD.

Mgr. Orsovics Yvette, PhD.

Mgr. Tóth-Bakos Anita, PhD.

Simon Szabolcs, PhD.

Bc. Hernády Adrienn

ORGANIZAČNÝ VÝBOR

Doc RNDr. József Bukor, PhD.

Doc. Dr. univ. Agáta Csehiová, PhD.

Dr. habil. Ing. István Szőköl, PhD.

PaedDr. Edit Szabó, PhD.

PhDr. Enikő Korcsmáros, PhD.

RNDr. Štefan Gubo, PhD.

ThDr. Alfréd Somogyi, PhD.

Mgr. Yvette Orsovics, PhD.

Mgr. Anita Tóth-Bakos, PhD

Szabolcs Simon, PhD.

Bc. Adrienn Hernády

***IDENTITÁS ÉS OKTATÁS* SZEKCIÓ**

SEKCIA: *IDENTITA A VZDELÁVANIE*

Szekcióvezető - Vedúci sekcie:

prof. Dr. András Németh, DSc.

A SERDÜLŐK IDENTITÁSÁNAK ALAKULÁSA A KONFIRMÁCIÓS OKTATÁS IDEJE ALATT

Enikő HORNYÁK¹

Abstract

In this study I would like to introduce young people to the psychology of religion and to explore how their own identity can change over two years by studying the catechism. This essay contains a brief summary about teenagers' concept of God. At the end I would like to show how adolescence can apply these ideas in their own life.

Kulcsszavak: identity, God imaginations, confirmation, adolescence, education

BEVEZETŐ

A gyermek életének különböző szakaszai kihatással vannak a hátralévő életére is. Az egyik ilyen meghatározó időszak a serdülőkori. Ebben az időszakban a fiatal számára egyre fontosabbá válik az, hogy felfedezze önmagát, rájöjjön mindarra, hogy ki is ő igazán, azaz „*Honnan jött?*”, és „*Hová tart?*” kérdéseket megválaszolja önmagának. Amennyiben ezekre a kérdésekre nem kap számára kielégítő választ, élete későbbi szakaszaiban megkérdőjelezheti önmagát, és válságba kerülhet az élete. Ezért az identitás kérdésének megválaszolása, az egyház egy bizonyos szintű kihívása, és így feladata, hogy a kereső embernek választ adjon.[1] Erre különösképp a kátéoktatás keretein belül nyílik lehetőség a serdülőkori kezdetén, amikor még sok későbbi zsákutcát meg lehet előzni, az idejében nyújtott irányadással.

Tanulmányomban az identitás definiálása, valamint annak tipizálása után a serdülőkort, különösképp azt a két éves szakaszt szeretném vizsgálni, amely alatt a konfirmációra készülve valláslélektani szempontból fejlődés megy végbe a fiatalok személyiségében. Szeretnék rámutatni az identitásuk kialakulásának folyamatára, annak a gyülekezeti lehetőségeire és fontosságára. Egy rövid áttekintést szeretnék adni az istenképükről, annak folyamatos változásáról. Végezetül szeretném vázolni a megfigyelt eredményeket. [2]

Identitás

Az identitás - latin eredetű szó, amely azonosságot jelent. Eredete az egyes szám harmadik személyt jelölő névmások, az *is*, *ea*, *id* ragozott alakjaira, vagyis az *idem*, *eadem*, *idem* alakokra vezethető vissza, amelyek jelentése: ugyanaz, ugyanő, éppen az. [3] Az identitás tehát valaki én-jének a jelentését jelöli önmaga számára, tehát az én fogalmával áll szoros összefüggésben. Az identitás fogalma Erik Erikson pszicho-szociális fejlődésméleteének köszönhetően került a köztudatba. Fejlődésméleteiben életciklusokról, identitástípusokról beszél. Úgy tapasztalta, hogy az ember életét születésétől haláláig folyamatos fejlődés jellemzi. Ebben az egész életen át tartó fejlődésben 8, életkorokhoz kapcsolt fázist, illetve életciklust különböztetett meg. Elmélete szerint minden fejlődési folyamat meghatározott szerepet kap az életpályán, és ez a szerep, amennyiben a fejlődés zavartalan, az élet adott pontján szükségszerűen meg is jelenik. Az egyes növekedési folyamatok egyfajta „*terv*” szerint zajlanak le, így minden életciklusban

¹ Hornyák Enikő, Selye János Egyetem Református Teológiai Kar, 1997eni@gmail.com

egy bizonyos folyamat, egy úgynevezett „*krízis*” határoz meg. E meglátás szerint a növekedés attól függ, hogy „a kívánt fejlődés a megfelelő időpontjában történik.”[4] Minden életciklusban megjelenik tehát egy központi krízis, amellyel az embernek meg kell küzdenie. A megküzdés által az ember pszicho-szociális erőre tesz szert, amely elősegíti a fejlődését. [5] Erikson beszél arról, hogy egy adott életciklusban több krízis jelenik meg, viszont ezek közül mindig csak a meghatározó emelkedik ki. Éppen ezért ezt az elméletet „*epigenetikus növekedés*”-nek nevezi. [6]

Az emberi életet tehát 8 fő krízishelyzet határozza meg, amelyeket mindig két pólussal, egy pozitívval és egy negatívval jelöl. Ez a 8 életszakasz egymásra épül, egymáshoz illeszkedik. Az identitás kialakulása a fejlődéssel szoros kapcsolatban áll, amely a vallásossággal is összekapcsolódik. Az identitás definícióját a következőképpen lehetne megfogalmazni: „*az identitás fogalma kölcsönös viszonyt annyiban fejez ki, amennyiben állandó belső önazonosulást jelent és ugyanakkor meghatározott csoportspecifikus jellegzetességek állandó hordozását is magában foglalja.*” [7] Vagyis az identitás belső (pszichikai) és külső (szociális) viszonyulást is magába foglal. Az identitáskeresés kiindulópontja az arra való rádőbbenés, hogy az egyén már nem azonos önmagával. Keresése egyidejűleg különböző szerepkörökben (családi, baráti, iskolai, gyülekezeti, stb.) történik. Az önazonosság megtalálása érdekében ezért kipróbál különböző szerepeket, amelyeket megpróbál beleilleszteni a saját személyiségébe. Ezek által formálódik és fölé emelkedik minden korábbi azonosulásának (szülői és más példaképek). Így jut el saját identitásának megtalálásához. Amennyiben nem éli meg ezt az önazonosságot, úgy szerepbizonytalanságba kerül. Ezzel kapcsolatban Erikson beszél úgynevezett „*negatív identitás*”-ról is, amikor az egyén képtelen leküzdeni ezt a szerepbizonytalanságot. [8]

Az identitásképződés ezt a szempontját Erikson „*ideológiának*” nevezi. Ez alatt értékformálást értett, amelytől az egyén „*ideológiai*” világlátása függ. Vagyis a tényeknek és az eszméknek olyan összekapcsolásáról van szó, hogy azokból az egyén számára olyan világkép alakuljon ki, amely megadja számára úgy egyénileg, mint társadalmilag az élet értelmét. [9]

Erikson összekapcsolta az identitás kérdését a vallásosság kérdésével, s úgy találta, hogy a vallásos embereknél az identitás korán megjelenik. [10]

Erikson krízismodelljét **Marcia** fejlesztette tovább, aki az identitásválság, identitásdiffúzió négy formáját különböztette meg, amelyek ún. identitás-állapotokat jelölnek. Ezen koncepció értelmében az érett identitás kivívását két változó befolyásolja: **a krízis és az elköteleződés**.

A *krízis* azt az időszakot jelöli, amely alatt az egyén mérlegeli, milyen foglalkozást és világnézetet válasszon magának, az elköteleződés pedig arra utal, hogy az egyén milyen mértékben azonosul egy foglalkozással vagy egy nézettel.

Az identitásnak két aspektusa különíthető el: **a személyes és a szociális (társas) identitás**. Az első az életútban követhető és ragadható meg. Az azonosságtudat révén az egyén megteremti a maga változatlanóságának fikcióját - *ez azt jelenti, hogy maga szabja meg, mit ismer el megváltozottnak* (Mások megváltozását szívesebben tartjuk nyilván, mint a magunkét). A személyes lét folytonosságélményének fenntartása érdekében elengedhetetlen, hogy valamiféle meghatározott, állandó viszonyban álljunk a bennünket övező társadalmi világgal. A társas identitás alatt azt értjük, amikor a nagycsoportok között önmagunkat az ismerősség-idegenség dimenziójában határozzuk meg. Tehát az emberi közösségek rendszerében való komplex beágyazódását tükrözi (haza, anyaföld, nemzet, anyanyelv, lakóhely, társadalmi réteg, kultúra, közösség, **vallás** stb.). *Vagyis a ki vagyok én? Hová, kikhez tartozom?* kérdések közül arra adja meg a választ, milyen földrajzi környezetben, milyen kultúrával bíró, milyen szociális csoporthoz, vallási felekezethez tartozik az egyén. [11]

Serdülők a gyülekezetben

A serdülőkort, az 12-16 közti korosztály magába foglaló időszakot magunk elé képzelve egy színes kép jelenhet meg előttünk. Ezt a viszonylag hosszú életszakaszt, 8-10 évre becsülik. Ez az életszakasz egy fontos része az életüknek, ugyanis az identitásformálás különleges pontjai ekkor történnek, köztük a konfirmáció is. Gyülekezeti szinten ez az a korosztály, ahol igazán megnyerhetjük vagy épp elveszíthetjük fiataljainkat a közösségeinkből, melynek alakulása nagyban függ a kötelező hittanórákon túl a családi neveléstől is. [12]

Mai modern társadalmunkban a gyermekkorból a felnőttkorba való átmenet határa elmosódott. A gyermekek egyre korábban kezdik utánozni szüleiket, vagy épp az előttük álló mintákat, az aktuális trendeknek megfelelő viselkedésmódokat, amelynek drasztikus hatása van a gyermek lelki fejlődésére. Megállapíthatjuk, hogy a serdülők az aktuális kultúra mércéjén keresztül vizsgálják önmagukat.

Itt fontos megemlítenünk, hogy 1990-től, az internet egyre nagyobb népszerűsége miatt, amely meghatározza mindennapjainkat, így ezen időintervallum után születő, ún. „Y” és „Z” generációjú gyermekek, egy újonnan kialakult identitás részesei. Ezen identitás gyűjtőfogalma az *online identitás* és annak formái a *digitális*, - és a *virtuális* identitás. A kamaszok identitásuk fejlődésének közepette a közösségi média fórumain, mint a Facebook, Instagram, Tik-Tok, Youtube, stb. vagy visszatükrözik a serdülő identitását, vagy amennyiben identitásfejlődése még nagyon korai fázisában történik a kapcsolódás ezekhez a közösségekhez, akkor egy számára kívánt, azaz egy fiktív identitást eredményez. [13]

Már említve volt, hogy Erikson összekapcsolta az identitás és a vallásosság kérdését, ezáltal a vallásértelmezés szempontjából központi jelentőséggel bír az ideológia fogalma. Ez alatt azt az értékformálást érti, amely által a tényeknek és eszméknek olyan összekapcsolása történik, hogy azokból számára egyfajta ideológiai világlátás alakuljon ki. [14]

Eriksonnál a hűség fontos része az ideológiához való viszonyulásnak, amely az egymásnak ellentmondó értékrendek dacára fenntartja a lojalitásokat. [15] A hűség tehát magához az értékrendhez való belső elköteleződés, ahhoz való ragaszkodás.

Már akkor, amikor még az identitásuk keresésével küzdenek, fontos számukra, hogy mindeközben részesei legyenek olyan fizikai közösségnek, csoportnak, ahol teljes elfogadásra találnak. Ebből fakad az identitásválság során felfedezett eriksoni gondolat, az odaadás és tagadás szükséglete. Ez a felfedezés is sok lehetőséget tartogat a keresztyén egyházak számára. Kell egy hely, egy csoport számukra, amelyhez tartozhatnak. Ahol valóban tagnak érezhetik magukat, ahol azonosulni tudnak az adott csoport (pl. gyülekezet) értékrendjével. Ugyanakkor az identitás keresés fontos mozzanata a lázadás és tagadás, amely által a saját határaikat tapasztalhatják meg. Az azonosulás és tagadás révén körvonalazódik számukra az adott értékrend, amely beépül a gondolkodásukba, amely a továbbiakban meghatározza a cselekedeteiket is. [16]

Erikson identitás-kríziseken keresztül beszél a szemléletváltás fontosságáról, melynek köszönhetően a fiatalok tapasztalatai már túlnyúlnak a „*családi batyun*”, és saját véleményyt kezdenek kialakítani. A fiatalok különböző helyzetekben más,- és más megtapasztalásokat vesznek észre. Kipróbálják magukat, szerepeket játszanak, akár ellentmondásos szituációkba kerülnek, így némely helyzetben gátlásosan, míg máshol felszabadultan tudnak viselkedni. [17]

A konfirmáció gyakorlati jelentősége

Fowler, aki a hitfejlődés fokozatait vizsgálva megállapította, hogy a serdülőkorban az addigi mitikus hitet - amelyben még szó szerint értelmezték a történeteket és nem értették a szimbólumokat – felváltja a szintetikus-konvencionáló hit. Itt már látható a rendszerezés, de az alkalmazkodás is, hiszen a mások által megfogalmazott hitbeli tartalmat veszi át. Fowler ezt hallható hitnek nevezi. [18] Ekkor már felismerhetővé válik a szimbólumok ráutaló tulajdonsága. Felismerik a szimbolikus kijelentések átvitt értelmét. Ugyanakkor a szimbólumoknak még ugyanolyan jelentőséget tulajdonítanak, mint annak, amire utalnak.

Ezért csak az a szimbólum kaphat elismerést, amelyet a hagyomány megőrzött. Azonban amíg a szimbólumot is éppoly szentnek tekintik, mint amit kiábrázolnak, addig nem beszélhetünk szimbólumkritikáról. [19]

Mindezt szem előtt tartva megállapíthatjuk, hogy az egyház fontos szerepet kap ebben az időszakban a konfirmandusok életében, mert egy olyan közeget biztosít, ahol teljes elfogadást, önzetlen szeretetet kaphatnak. Itt átéli a csoportba való tartozás élményét, amely alapján a serdülők definiálhatják önmagukat. *„Az vagyok, akikkel tartozom, és azokhoz akarok tartozni, akik között példaképre találok, akik befogadnak, akiktől szeretetet kaphatok, akiknek a közösségében biztonságban érzem önmagam.”* [20] Ehhez azonban fontos, hogy hitelesnek lássák azt a közösséget, amelyet az egyház nyújt számukra. Amennyiben ez megvalósul, bizalommal fognak ehhez a közösséghez fordulni, és vonzóvá válik számunkra ez az ideológia, ez az értékrend. Ha azonban mindez hiteltelen a számukra, akkor nem csupán a lelkészekről, munkatársaktól fordulnak el, hanem az általuk képviselt keresztyén értékrendtől is. [21] A csoport vezetőjét tehát nagy felelősség terheli, mindamellett, hogy segítséget nyújtson abban, hogy a konfirmációs csoportban valóban tagnak érezhesse magát. A munkatársaknak különösen oda kell figyelni arra, hogy ne a levegőbe beszéljenek, hanem hitük szerint a gyakorlatban ültessék a keresztyén életet. Az elköteleződés mélységét ez a tartalmi többlet határozza meg. Luther szerint, ha valaki Krisztust akarja megtalálni, akkor a hívők közösségében kell keresnie, és megnéznie azt, hogyan hisznek, élnek és tanítanak a keresztyének. [22]

Tehát mindamellett, hogy a gyülekezet értékrendet, biztonságot, lelki támogatást nyújt a fiataloknak, fontos, hogy megértsék, mindez a szellemiség milyen forrásokból táplálkozik. Elengedhetetlen ugyanis, hogy figyelmen kívül hagyják azt az alapot, amelyen a keresztyén egyház áll. Olyan légkört kell biztosítani számukra, amelyben létrejöhet a Krisztussal való találkozás, és a fiatalok elkötelezhetik magukat a Krisztuskövetésben. [23]

Ezt semmiképpen sem pótolja a hagyományos rítusok ismerete, azok alkalmazása, bármilyen nagy jelentőséget is tulajdonítsanak neki. A Jézussal való találkozás csodáján, életmentő, formáló erején kell, hogy a fő hangsúly legyen. Ez alapján az identitáskérdéssel szorosan összekapcsolódik a teremtettségi rend, s így mindannyiunk helye és feladata a világban, a családban, a gyülekezetben, amely kérdések megválaszolásához, mint útjelzőként szolgálhat a gyülekezet a Teremtő felé.

Személyes istenkapcsolat formálódása a káté ideje alatt

A keresztyén ember mai fő kérdése az, hogy hogyan adhatja át az evangéliumot annak hagyományos örökségével együtt egy olyan társadalomban, amely mindent megkérdőjelez, és mindent relatívan értékeli? A keresztyénség üzenetének továbbadása nehezebbé vált, és habár a felekezetoktatás lehetőségei és professzionalitása nőtt, a hit „oktatása” már amennyire lehet ennek tanításáról beszélni, egyre inkább zsákutcába jut, mint a tanterv része.

A konfirmációra készülés így az iskolai oktatáson túl, egy olyan közeget biztosít, amely helyt adhat a kiscsoportos, vagy akár személyes beszélgetésekre. Itt az ismereteken túl még inkább hangsúlyos a konfirmandusok Istenhez való vezetése. Fel kell ismernünk tehát, hogy a fiatalok között végzett szolgálat lelki mélységeiben éppen a konfirmációs oktatással kezdődik. [24]

Ebben a rövid időszakban elengedhetetlen, hogy kihasználjuk a kínáló alkalmakat, és a kátéórákon túl összetételgessük a konfirmációra készülő csapatot. Mindennek egyedüli gátja a távolságtartás lehet, ezért elengedhetetlen, hogy egyre jobban megismerjük a gyerekeket, és így baráti hangulatot teremtsünk, amely által a későbbi beszélgetések során bizalmi légkör alakulhat ki a csapatban. Ennek jó megalapozói lehetnek a következő alkalmak: kisifí, zenekar, táborok, tematikus foglalkozások, diakónia gyakorlása. [25] Ezekon sor kerülhet a gyülekezeti tagok bizonyoságtételére, és ezeken az életpéldák keresztül a hit hétköznapi megélését mutatják a fiataloknak. [26]

Végső soron a konfirmáció a gyülekezetbe integrálás egyik legígéretesebb alkalmaként szolgál, de amennyiben ezt a lehetőséget a két év felkészülés alatt elhalasztjuk, nagy valószínűséggel a legszomorúbb alkalom válhat belőle. Vagy belépést, vagy kilépést jelenthet mindez a gyülekezet közösségébe. A vetésnek és az áldozatkész szolgálatnak az eredménye a konfirmáció után mutatkozik meg.

Vannak a „*kikonfirmált*” fiatalok, akik 13 vagy 14 évesen hagyják el az egyházat. Ebben az életkorban mennek végbe a legmélyebb változások, melynek hatásait így az egyház segítsége, támogatása nélkül szenvedik el. Iskolát váltanak, szerelmesek lesznek, rossz társaságba keverednek, akár kipróbálnak veszélyes dolgokat és hanykolódnak értékrend nélkül. Ki lesz ekkor velük, hogy beszéljen nekik tetteik következményéről? Az ideális világot, az ideális életet és az ideális Istent keresik. Ebben meghatározó szerepe van a családnak is, hiszen az ő mintájuk és értékrendjük nagyban meghatározza a fiatal életszemléletét és az egyházhoz való viszonyát is. Ha a gyerek azt látja otthon, hogy a család vasárnaponként templomlátogató, akkor az ő hozzáállása sem változik a konfirmáció után. Amennyiben viszont a szülő csupán hozza-viszi a gyermeket az alkalmakra, ez esetben a gyermek példaadás nélkül marad. Természetesen mindig vannak kivételek, és nem ritka, hogy sokszor a gyermek által érik a szülőt is, de az esetek nagytöbbségében a család hozzáállása a legmeghatározóbb. [27]

Zárásként a 12 éves Jézus jól ismert történetét idézzük fel (Lk.2, 42-52), amikor Jeruzsálemben maradt a templomban szülei tudta nélkül. Szülei csak három nappal később, a hazavezető úton döbbsentek rá, hogy Jézus nincs köztük, és a fiúk keresésére indultak. Később a templomban találtak rá az írás szerint: „*A tanítómesterek körében ült, hallgatta és kérdezte őket.*” (Lk.2,46b) Ebben a történetben nyilvánul meg számunkra először Jézus egyéni gondolkodásának csírája, az ő identitása. Jézus természetesen gondolta, hogy ezt teszi, mintha még szülei tudatlanágán is értetlenkedne, így szól Máriához: „*Nem tudátok, hogy az én Atyám házában kell lennem?*” (Lk.2,2,49b) [28] Ezt az érzést minden szülő megtapasztalja, amikor gyermeke személyisége el kezd kibontakozni, és sokszor a szülők számára értetlennel nyelvet beszélnek. Ma, ha elveszítjük a tizenéveseket, három nap múlva hol találjuk őket? Amilyen értékrendet adunk nekik nevelésünk által, olyat fognak követni felügyeletünk nélkül is. Ki az a fiatal, aki ma önszántából a tanítómesterek lábánál ül a templomban? Minden fiatalnak joga lenne ehhez, hogy az életre készülve Isten tükrébe tekintve megismerje önmagát, életének valódi célját. Ezért van nagyon fontos szerepe ebben az időszakban a serdülőkkel végzett munkának, ezért kap kiemelkedő szerepet a kateoktatása, és amennyiben szívvel-lélekkel végezzük feladatunkat, akkor a megfelelő útmutatást és támogatást kaphatják meg tőlünk, mint mintáinktól.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Dr. Szatmáry Sándor: *Theológiai Antropológia* Dióhéjban. Református Zsinati Iroda, Budapest.
- [2] ThDr. Szénási Lilla, PhD., „Mert kell egy hely, egy vonzás, melyhez tartozunk” A serdülők egyházi életbe való bevonásának lehetőségeiről, Selye János Egyetem Református Teológiai Kar, 2018
- [3] GYÖRKÖSY Alajos: *Latin-Magyar kézisótár*, 11. kiadás, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1994, ISBN 9 63 05 6793, 261. p.
- [4] SCHWEITZER, F: *Vallás és életút*, Budapest, Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, 1999, ISBN: 963 300 773 9, 64. p.
- [5] vö: ERIKSON, E. H: *Identity and Life Cycle*, New York, W. W. Norton and Company, 1980, 54-57. p.
- [6] vö: Uo., 57. p.

- [7] SCHWEITZER, F: Vallás és életút, Budapest, Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, 1999,69-70. p., ISBN: 963 300 773 9
- [8] vö: ERIKSON, E. H: Identity, Youth and Crisis, New York, London, Norton and Company, 1968, 90-130. p.
- [9] SCHWEITZER, Fridrich: Vallás és életút, Vallási fejlődés és keresztyén nevelés gyermek- és ifjúkorban, Budapest, Kálvin Kiadó, 1999, 69-71. p., ISBN: 963 300 773 9
- [10] SIBA B., SZABÓNÉ LÁSZLÓ LILLA, PÁNGYÁNSZKY ÁGNES, Együtt a hit útján, Gyülekezetpedagógiai kézikönyv, 166. p.
- [11] vö: SCHWEITZER, F: Vallás és életút, Budapest, Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, 1999, ISBN: 963 300 773 9, 70-71.p.
- [12] SIBA B., SZABÓNÉ LÁSZLÓ LILLA, PÁNGYÁNSZKY ÁGNES, Együtt a hit útján, Gyülekezetpedagógiai kézikönyv, ISBN:978 963 558 421 5, 166.p.
- [13] TREPTE, Sabine – REINECKE, Leonard. 2010. Avatar creation and video game enjoyment: Effects of life-satisfaction, game competitiveness, and identification with the avatar, Journal of Media Psychology 22/4, 171–184. <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000022> (http://real.mtak.hu/81226/1/J_identitás_FöldesGy_szerkKBTAFGY_FINAL.pdf)
- [14] Vö: Uő., 74. p.
- [15] SCHWEITZER, Fridrich: Vallás és életút, Vallási fejlődés és keresztyén nevelés gyermek- és ifjúkorban, Budapest, Kálvin Kiadó, 1999, ISBN: 963 300 773 9, 77.p.
- [16] SZÁSZI, Andrea: A magyar református hittankönyvek történeti és elvi tanulságai, Hittankönyv-elméleti alapvetés, Debrecen, kézirat, 2011, 111. p.
- [17] SIBA B., SZABÓNÉ LÁSZLÓ LILLA, PÁNGYÁNSZKY ÁGNES, Együtt a hit útján, Gyülekezetpedagógiai kézikönyv, ISBN:978 963 558 421 5, 183.p.
- [18] FOWLER, James: Stages of Faith, The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning, New York, Harper One, 1981, ISBN 978 006 062 840 6, 150-154.p.
- [19] ThDr. Szénási Lilla, PhD. „Mert kell egy hely, egy vonzás, melyhez tartozunk” A serdülők egyházi életbe való bevonásának lehetőségeiről, Selye János Egyetem Református Teológiai Kar, 2018
- [20] NÉMETH, Dávid: Hit és nevelés, Valláslélektani szemléletmód a mai valláspedagógiában, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kara, 2002, ISBN: 963 8392 53 3, 192.p.
- [21] ThDr. Szénási Lilla, PhD., „Mert kell egy hely, egy vonzás, melyhez tartozunk” A serdülők egyházi életbe való bevonásának lehetőségeiről, Selye János Egyetem Református Teológiai Kar, 2018
- [22] Luther: Kirchenpostille (WA 10,I/1)
- [23] SZABÓ LAJOS, A lelkigondozás órája, Teológiai Irodalmi Egyesület, Budapest, 2000, ISBN 963 00 5610 0, 95-98. p.
- [24] SZABÓ LAJOS, A lelkigondozás órája, Teológiai Irodalmi Egyesület, Budapest, 2000, ISBN 963 00 5610 0, 99. p.
- [25] BÖLCSFÖLDI ANDRÁS: Tizen öt let, Tizenöt ötlet az ifjúsági munkához, Parakletos Könyvesház, 2005, ISBN: 963 86814 0 3, 14-15.p.
- [26] SZABÓ LAJOS, A lelkigondozás órája, Teológiai Irodalmi Egyesület, Budapest, 2000, ISBN 963 00 5610 0, 100-103. p.
- [27] SZABÓ LAJOS, A lelkigondozás órája, Teológiai Irodalmi Egyesület, Budapest, 2000, ISBN 963 00 5610 0, 105-106. p
- [28] SZABÓ LAJOS, A lelkigondozás órája, Teológiai Irodalmi Egyesület, Budapest, 2000, ISBN 963 00 5610 0, 109-110. p.

NEMZETSTRATÉGIÁK ÉS IDENTITÁS-STRATÉGIÁK KISEBBSÉGI MAGYAR PEDAGÓGUSOK IDENTITÁSÁNAK KUTATÁSI KONTEXTUSÁBAN

Zsuzsanna HUSZÁR¹

Abstract

The different social developments of the minority and majority Hungarian communities in the last century have followed paths, creating an independent institutional system and specific cultural practices that fit into the social processes of the given country. The aim of the present study is to shed light on the role of national strategies and identity strategies in shaping the interpretive context, based on a review of the literature, in the research project entitled “Minority Situation, Identity, Education - School Self-Assertion Strategies of the Hungarian Minority Identity in Slovakia”.

Keywords: *national strategy, identity strategy, minority identity, minority language use, minority education*

BEVEZETÉS

A szlovákiai magyar pedagógusok identitásának vizsgálata a kisebbségkutatás, a pedagóguskutatás és az identitáskutatás közös metszetében helyezhető el. Az adatfelvételt megelőző szakirodalmi feltárás során a mennyiségi tájékozódás egyik lehetőségét kiaknázva, a Magyar Tudományos Művek Tára adatbázisában kulcsszavas keresést végeztem, rálátást szerezve ezáltal arra, hogy a magyar nyelvű publikációkban az 1990-es évektől kezdődően, melyek a leggyakrabban tárgyalt fogalmak a témakör kutatása kapcsán. Az alábbi adatok tájékoztató jellegűek, a vizsgált napra érvényesek, ugyanakkor egy korábbi tanulmányom (Huszár 2000) hasonló táblázatában közölt adatok változásait is jelzik.

1. táblázat: Az identitáskutatással összefüggésben kiemelt keresőszavak és előfordulási számuk az MTMT adatbázisa alapján 2020.10.25-én

KERESŐSZAVAK	TALÁLATOK SZÁMA	KERESŐSZAVAK	TALÁLATOK SZÁMA
identitás	5118	kisebbségkutatás	882
nemzeti identitás	686	oktatáspolitiká	505
nyelvi identitás	148	diaszpóra	223
kisebbségi identitás	115	kisebbségi oktatás	204
kettős identitás	40	etnicitás	199
identitáskonstrukció	36	nemzetiségi oktatás	150
identitáspolitiká	32	oktatáskutatás	149
identitásvesztés	7	kisebbségpolitika	103

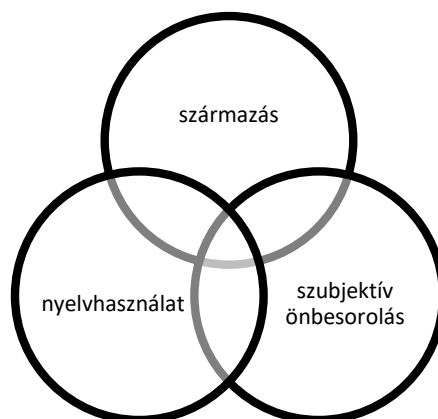
¹ Huszár Zsuzsanna, Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, huszar.zsuzsanna@pte.hu

Jelen tanulmány a fentiek közül legszorosabban a nemzeti identitás, a kisebbségi identitás, a nyelvi identitás és az identitáspolitikai kérdéseikhez kapcsolódik.

Demográfiai tendenciák

A nemzetiségi és etnikai besorolás nehézségei részben abból fakadnak, hogy a kategorizáció alapjául egyszerre több érvényes szempont is kínálkozik. A származási alapon való besorolás mellett megjelenik a nyelvhasználat, valamint a szubjektív önmeghatározás is, és e kategorizációs szempontok, illetve gyakorlatok bizonyos mértékig fedik egymást (vö: Gyurgyík, Horváth, Kiss 2010. 70).

1. ábra: A nemzeti hovatartozás meghatározásának alapvető szempontjai



A hivatalos állami etnikai kategorizáció legismertebb eszköze a népszámlálási adatfelvétel. A legutóbbi, 2011. évi népszámlálás adatai szerint a szlovákiai magyarság mintegy 460 ezerre tehető összlétszáma a lakosság mintegy 8,5 százalékát tette ki. A magukat magyar nemzetiségűnek vallók száma és aránya az elmúlt évszázad folyamán csökkent.

2. táblázat: A teljes népesség és a magyarok száma Szlovákiában a vizsgált időszakban

Év	1910	1930	1946/50	1966/70	1991/92	200/01
Összesen	2.919.794	3.329.793	3.442.317	4.537.290	5.274.335	5.379.455
Magyar	884.309	592.337	354.532	552.006	567.296	520.528

A kiemelt adatok forrása: Gyurgyík, Horváth Kiss (2010): Demográfiai folyamatok, etnokulturális és társadalmi reprodukció. In: Ablonczy Balázs, Bárdi Nándor, Bitskey Botond (szerk.) *Határon túli magyarság a 21. században: konferencia-sorozat a Sándor Palotában 2006–2008*. Budapest: Köztársasági Elnöki Hivatal, 72. oldal

A kisebbségi magyar közösségek létszámbeli fogyatkozásának a Kárpát-medence országaiban részben eltérő okai vannak. Például, míg a romániai magyarság csökkenése alapvetően a természetes fogyásból és az elvándorlásból ered, addig a szlovákiai magyarok esetében a tapasztalt változások háttérében az asszimiláció a leginkább meghatározó tényező. Az etnokulturális reprodukció különösen nehezített szórványhelyzetben, valamint a vegyes házasságokban jellemző asszimilációs tendenciák okán. A szórványhelyzet és a vegyes házasságok szórványhelyzetben számot tevőbb gyakorisága egymással összefügg, és felerősíti egymás asszimilációs hatását. (vö: Bárdi, 2017.133-137. és Gyurgyík, Horváth, Kiss, 2010 86-87.). 2001-ben a szlovákiai magyarok körében a vegyes házasságok aránya 20 százalék körül volt (Gyurgyík, Horváth, Kiss, 2010. 92) „A kisebbségek demográfiai elemzésekor felmerül a kérdés, hogy a demográfiai értelemben vett reprodukción túl, milyen mértékben termelődnek újra az adott csoportot jellemző kulturális készségek, illetve a hozzá kapcsolódó etnikai/nemzeti kötődések,, (Gyurgyík, Horváth, Kiss 2010. 86).

Szociális identitásformák és identitás-stratégiák

A tudomány hosszú ideig az „etnikai csoportokat” mint magától értetődő csoportokat vizsgálta, amelyekre mint bizonyos kulturális örökségben és kulturális mintákban osztozó emberek összességére tekintettek. Az etnikai csoportok azonban nem eleve adóttak. Az etnikai csoportképzés folyamata egyrészt „belülről” zajlik, azáltal, hogy a csoport tagjai reprodukálják a csoport képzetét és a hozzá való tartozásukat, másrészt kívülről, a környezet kategorizációs tevékenysége révén megy végbe (Feischmidt 2010). Az identitáselméletek különbséget tesznek személyes és csoportidentitás között. Míg a személyes identításban az egyéni vonások hangsúlyozódnak, a szociális identításban a sztereotipikus hasonlóságok játszanak kiemelt szerepet, az önképet és a csoportos viselkedést egyaránt alakítva (Neményi 2010). Az etnikai hovatartozás komplex, nem statikus jelenség; más-más aspektusai tesznek szert jelentőségre az egyén saját önmeghatározásában és a mások által kialakított besorolásokban. Ahhoz, hogy pszichológiai értelemben csoportról beszéljünk, szükséges, hogy az individuumok önmagukat valamiféle csoportként definiálják. A csoportjelenségek egyik kognitív alapfolyamata a deperszonalizáció. (Agóra 2019). Lévén, hogy az egyének egyidejűleg több társadalmi csoportnak is tagjai, nem csupán egyfajta lehorgonyzott identitással rendelkeznek. Az identitáskutatásban a kutatók érdeklődése korunkban mindinkább a dinamikus identitásszerkesztési és identitásfenntartási folyamatokra, az identitáskonstruálás aspektusainak és összefüggéseinek tanulmányozására irányul (Pataki 2004.11). Az önazonosság alapvetően relacionális természetű, vagyis nem önmagában álló, hanem csak a másokhoz való viszonyban ragadható meg (Egry 2017).

A szociálpszichológiai és empirikus szociológiai kutatások a társadalmi identitások szerveződését, az etnikai és nemzeti attitűdöket, az interetnikus viszonyok alakulását és a sztereotípiák működését állítják vizsgálódásuk középpontjába, a magyar nemzettudatot és az európai identitást közös relációs rendszerben vizsgáló új megközelítésmódot is kialakítva. Ez utóbbiak közül Feischmidt Margit (Feischmidt 2014) például az „International Social Survey Program” keretében huszonhárom ország részvételével lezajlott adatfelvétel mellett Papp Z Attila kutatásait (pl Papp Z. 2012) is kiemeli, mint olyanokat, amelyekben úttörő módon jelenik meg a kisebbségben élő magyarok regionális, etnikai és nemzeti identitásának egyetlen relációs rendszerben való vizsgálata.

A nemzeti identitás mint a szociális identitás egyik típusa és a nemzeti önazonosság-tudat nyitott kategória; megélése nem egységes, nem homogén, és kifejezési formái is változnak. Ugyanakkor – minden változékonysága ellenére – az identitástudat meghatározó építőeleme a fennmaradásra való törekvés is. Lampl Zsuzsanna vonatkozó kutatási eredményei (Lampl 2019) szerint a megkérdezettek 95 százaléka egyetértett azzal az állítással, hogy a nemzeti kisebbségek képviselőinek a nemzeti identitás megőrzésére kell törekedniük.

Az etnikai identitás Phinney-féle négykomponensű modellje (Phinney 2003) a nemzetiségi önbesorolást, a csoporthoz való tartozás érzését, tehát egyfajta érzelmi állásfoglalást, a saját csoporthoz való kognitív, értékelő viszonyt foglalja magába, továbbá a nemzetiségi kulturális életbe való bevonódás gyakorlatát emeli ki. Az etnikai identitás mérése során a self-orientált, a család-orientált és a közösség-orientált identitáselemek megjelenésére kérdez rá, és azt vizsgálja, hogy az egyén mennyire szeretné és mennyire képes fenntartani saját etnokulturális identitását; mennyire érzi fontosnak, hogy etnokulturális identitását a gyermekeinek is átadja; továbbá, mennyire foglalkoztatja a közösség jövőbeni identitásának alakulása, az etnokulturális identitás közösségi folytonossága, és mennyire képes hozzájárulni az ehhez kapcsolódó hagyományok közösségi továbbéléséhez.

Neményi Mária kvalitatív kutatása (Neményi 2010) négyféle identitás-stratégiát tett azonosíthatóvá, önmagukat romának valló 8. osztályos diákokkal (N:60) felvett interjúk elemzése alapján. A négy stratégia az előfordulási gyakoriságok csökkenő sorrendjében:

- a romaként egyenrangúságot igényelve integrálódni törekvő stratégia,
- a cigány hagyományokat öntudatosan felvállaló stratégia,
- a beolvadásra, asszimilációra törekvő stratégia,
- a születéssel kapott etnika hovatartozását megtagadni kívánó hozzáállás.

Számosság-érzékenység a kisebbségi attitűdök szerveződésében

Pécsi tanszéki kutatásunkban (Géczi és mtsai 2002, Huszár és mtsai 2003) a kétezres évek elején pedagógusjelöltek és gyakorló pedagógusok kisebbségi attitűdjeit két fázisban (N: 316 és N: 559), saját fejlesztésű kérdőíves adatgyűjtéssel tártuk fel a magyarországi nemzeti, ill etnikai kisebbségekkel kapcsolatban. A kutatás a romákkal kapcsolatos beállítódásokat a többi a magyarországi kisebbséggel kapcsolatos attitűdök kontextusában elemezte. A szocio-demográfiai háttérváltozókkal való összefüggések kapcsán a legfontosabb eredményünk az volt, hogy, bár a vélemények differenciálódásában kimutathatók a településtípussal, a szülők iskolázottsági szintjével, a válaszadók nemével, és érettségi eredményeivel való összefüggések mégis, ami a kontingencia-táblázatok elemzése alapján a leginkább meghatározónak bizonyult a romákról való gondolkodás szerveződésében, az nem más, mint a romák számosságára, létszámbeli arányaira vonatkozó ismeret, ill feltevés. Eredményeink alapján vezettük be a számosság-érzékenység fogalmát, amely szociálpszichológiai értelemben bizonyos kisebbségekre irányuló attitűdök szerveződésében meghatározó, az adott kisebbség létszámbeli jelenlétére és arányaira vonatkozó információkkal, feltevésekkel és hiedelmekkel, a kisebbség számosságáról alkotott képpel szorosan összefüggő beállítódás, amely működésmódját, funkcióját tekintve egységesítő, az ún. többség gondolkodás-módjának rétegzettségét felülírva, mintegy, a többségiséget mint homogenitást tükrözni képes „mi-tudat” erőteljes formálója (vö: Huszár, 2003).

Nemzettudat és nemzetstratégiák

A magyar nemzettudat és nacionalizmus kutatása hagyományosan a történettudomány, azon belül a politikai eszmetörténet tárgya. A kérdést politikai eszmetörténeti perspektívából tárgyalja Gyurgyák János (Gyurgyák 2007) munkája, a nemzet különböző történeti korokban megjelenő értelmezéseit is bemutatva (hivatkozva Feischmidt 2014. 22). Azoknak a társadalmi gyakorlatoknak a vizsgáltára is irányul kutatói figyelem (pl. Feischmidt 2014), amelyek a nacionalizmusnak a globalizáció és a transznacionális folyamatok hatására megjelenő, és ezekre a folyamatokra reagáló ún. újnacionalista válfajai megnyilvánulásaiként jelennek meg a mai magyar valóságban. Az újnacionalizmus nem egyszerűen a politika által is motivált identitásipar terméke, hanem kifejezetten jelentős társadalmi igényen, jelesül a nemzettel való azonosulás igényén is alapszik, és a nemzetet az érzékelt értékrendi dezorientáció és a szociális bizonytalanságok közepette is legitim közösségi erővé és vonatkoztatási ponttá képes tenni. A nacionalizmus olyan mindennapi diskurzus, amely az azonosságról szól és közösséget teremt (vö Feischmidt 2014, 7-9).

Csergő Zsuzsa és James Goldgeier (Csergő és Goldgeier 2004) a szuverenitás hagyományos koncepcióját is átfőmáló mai európai közegben a nemzetstratégiák négy alaptípusát különböztette meg (hivatkozva Egedy 2013): A tradicionális nacionalizmus stratégiája a politikai és az etnikai-kulturális határok összekapcsolására törekszik a tradicionális nemzetállam keretében, és az Európai Uniót szükségképpen államok szövetségeként képzei el. Az állam alatti (substate) nacionalizmus a saját államisággal nem rendelkező nemzetek (például baszkok, katalánok, skótok) jellemző stratégiája, amely arra irányul, hogy saját régiójuk érdekeinek a képviselőtét a központi állammal szemben megerősítse. Ez a gondolkodásmód az

Európai Unióban nem az államok, hanem a nemzetek szövetségét kívánná látni. A transzszuverén (transsovereign) nacionalizmus irányvonala az államhatárokon átnyúlva, ám azokat érintetlenül hagyva igyekszik a több állam területén szétszórt nemzet szimbolikus egységét megteremteni. Céljának a nemzet egyesítésére, illetve a nemzeti egység megjelentésére alkalmas intézmények létrehozását tekinti, s az Európai Unióban ugyancsak a nemzetek szövetségét látja. A protekcionista nacionalizmus. Ez a stratégia elsődlegesen a bevándorlással és a globalizáció hatásaival szembeni védekezésre helyezi a hangsúlyt. Tipikusan a fejlett nyugat-európai országokban jelentkezik, és az Európai Uniót az államok szövetségévé szeretné fejleszteni. A Magyarországon aktuálisan leginkább érvényesülőnek talált transzszuverén stratégia elvi háttérében a nemzet kulturális megközelítése bontakozik ki, mi szerint a nemzet nem annyira a közös államhoz tartozás, sokkal inkább a közös kultúrában való osztozás talaján jön létre.

Bárdi Nándor magyarországi kormányzatok magyar kisebbségi közösségekre irányuló politikáját elemezi (Bárdi 2013; 2017) azzal a céllal, hogy feltárja, milyen jellemző érvelési módok jelennek meg a „nemzeti támogatáspolitiká” különböző értelmezéseiben. Feischmidt Margit összefoglalása (Feischmidt 2014) alapján Bárdi ötféle érvelési típust – a történeti felelősség elvén alapuló, a nemzeti szolidaritás elvén alapuló, a regionális stabilitást hangsúlyozó, a munkaerő-piaci tartalék szempontját előtérbe helyező, valamint a személyes kapcsolatokat kiemelő – érvelésmódokat különböztette meg.

Értéktételezések

A magyar nemzeti értékekről és a hungarikumokról szóló, 2012. évi XXX. Törvény megfogalmazása szerint a nemzeti értékeink védelme hozzájárul a nemzeti azonosság-tudat kialakulásához és megszilárdításához. A törvény a nemzeti értékeket az egyetemes értékek részének tekinti, kiemelve, hogy az értékalapú nemzeti összefogás alapja a magyarság múltjának, jelenének és jövőjének dinamikusan fejlődő tárháza, amelyet gazdagítanak a magyarországi együtt élő népek, az államalkotó tényezőként elismert nemzetiségek és az országhatáron túli, valamint szerte a világban élő, magukat magyarnak valló egyének és közösségek értékei. A törvényben értelmezett számos kulcsfogalom közül e helyütt csupán a **nemzeti érték** 1.§(1) m) pontban meghatározott definícióját idézzük. E szerint „*nemzeti érték a magyarság és a magyarországi államalkotó nemzetiségek tevékenységéhez, termelési kultúrájához, tudásához, hagyományaihoz, a magyar tájhoz és élővilághoz kapcsolódó, nemzetünk történelme, valamint a közelmúlt során felhalmozott és megőrzött minden szellemi és anyagi, természeti, közösségi érték vagy termék, illetve a tájhoz és élővilághoz kapcsolódó materiális vagy immateriális javakat magába foglaló tájérték, amely tanúskodik egy emberi közösség és az adott terület történelmi kapcsolatáról*”

A nemzeti értékrend alakulását befolyásoló legfontosabb tényezők feltárására tett kísérletet a Fórum Kisebbségkutató Intézet Szociológiai és Demográfiai Kutatások Részlege és a Budapesti Nemzetpolitikai Kutatóintézet 2018-ban egy rétegzett mintavétellel megvalósított kérdőíves felmérés (N:800) során. A kvótás mintavétel korcsoport, nem, iskolai végzettség, a lakhely településtípusa, valamint a dél-szlovákiai vegyes lakosságú járások magyar nemzetiségű lakosságának járásonkénti részaránya szempontjából volt reprezentatív. Az adatgyűjtésre Dél-Szlovákia 16 járásában, összesen 120 településen, valamint Pozsonyban és Kassán került sor. A válaszadók mintegy 96%-a magyar nemzetiségűnek vallotta magát. Nemzeti identitáukat alapvetően az anyanyelv és a kultúra határozza meg. A magyarság megmaradása a válaszadók túlnyomó többsége szerint leginkább magukon a magyarokon múlik. Azonban a megkérdezettek alig fele vélekedett úgy, hogy a szlovákiai kisebbségi magyarság megmaradásához saját maga személy szerint is hozzá tudna járulni (vö: Lampl 2019).

Kisebbségi nyelvhasználat

A nyelvhasználat témakörében Kontra Miklós szerkesztésében jelent meg a 2000-es évek elején a „*A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén*” című többkötetes sorozat, a kárpátaljai, majd a vajdasági, szlovákiai, ausztriai és szlovéniai nyelvállapotokról, végül 2016-ban a horvátországi eredményekről. Az erdélyi adatok két tanulmányban, a kolozsvári Nyelv- és Irodalomtudományi Közleményekben láttak napvilágot 2010-ben és 2011-ben (vö: Tátrai, 2017).

Amint azt néhány példával már jeleztük, a szlovákiai magyar közösségek mindegyikére érvényes, hogy identitásuk egyik legfontosabb összetevője az anyanyelv. Már a kilencvenes évekre világossá vált, hogy a kisebbségi magyarság hosszútávú fennmaradása szempontjából a kisebbségi nyelvhasználatnak kiemelt jelentősége van. Egy erdélyi fiatalok körében végzett fókuszcsoporthoz tartozó kutatás (Székely 2014) eredményei szerint a magyar nemzethez tartozás mindennapi gyakorlatának legegységesebb megjelenése a fiatalok életében a magyar nyelv használata. Ez jelenti a legfontosabb kötést a magyar nemzethez. A mindennapi kommunikációban a nyelvhasználatot a nyelvtudáson kívül az is meghatározza, hogy a kommunikáció milyen közegben, milyen társadalmi szerepből vagy miféle alkalmi szituációban jön létre. Formális szerepekben, nyilvános terekben mások a nyelvi megnyilvánulások, mint informális vagy familiáris szerepekben és terekben. A nyilvános terekben az államnyelv használata tekinthető jellemzőnek, kivéve a tömbben élők esetében, akik számára a nyilvános terekben is elsődleges lehet a magyar nyelv használata (vö: Székely 2014. 12-13). A Kárpát-medence összes régiójára jellemző, hogy a nemzetiségi nyelvhasználat egyre inkább a privát szférába szorul vissza, ezzel párhuzamosan a formális, ill. hivatalos nyelvhasználatban az államnyelv alkalmazása terjed el mind inkább, bár a jogi szabályozástól, a lakosság létszámától és az elérhető médiumoktól függően, a települések egy részében ezzel ellentétes tendenciák is mutatkoznak (vö: Cernicskó és Szabómihály 2010. 185; 178-179). A nyelvhasználatot a nyelvpolitika is nyilvánvalóan befolyásolja, amikor egy állam netán szeretné kiszorítani valamely kisebbség nyelvét az oktatásból, rendszerint azzal érvel, hogy a kisebbség integrációját és esélyegyenlőségét igyekszik biztosítani azzal, hogy a többségi nyelvet mint a társadalmi érvényesülés legalkalmasabb nyelvét kínálja fel (vö. Cernicskó és Szabómihály 2010. 192).

Magyarországon tapasztalni lehet ugyanakkor, hogy a magyarországi kisebbségi nyelvek használatának jelentős visszaszorulásával a kisebbségi nyelvek hovatovább teljesen elvesztik funkciójukat a kisebbségi identitás alkotóelemeként. Fórika László tanulmányának (Fórika, 2010) központi kérdése, hogy magyarországi kisebbségi közösségeknek milyen lehetőségei és milyen eszköztára van az erőteljesen zajló asszimiláció lelassítására, a kisebbségi kultúrák revitalizációjára, és ebben milyen szerepe van, illetve lehet a kisebbségi nyelveknek, a vallásnak és kisebbségi kulturális intézményrendszernek.

A szlovákiai magyarok nyelvhasználatának általános jellemzője az is, hogy a magyar nyelv kontaktusváltozatait beszélik. A szlovákiai magyarok a két- vagy többnyelvű környezet hatásait mutató, az egynyelvű magyarországi magyarok nyelvétől bizonyos mértékig különböző nyelvi változatokat hoztak létre (Vančo 2019). A nyelvtan oktatása azonban még a 21. században is abból a hamis feltevésből indul ki, hogy egy adott normát kellene elsajátítani az iskolában – véli Vančo Ildikó. Úgy látja, hogy a magyar nyelvtan oktatásának nem a grammatizálás útját, hanem a nyelv funkcionális megközelítési módját kellene követnie. Azt is szövegi teszi, hogy a szlovákiai magyar nyelvtankönyvekben szerepel ugyan a nyelvváltozatok témája, azonban nem hívják fel kellően a figyelmet arra, hogy minden nyelv csakis a változataiban létezik. Szorgalmazza, hogy készüljön olyan módszertani kézikönyv is, amely a magyar nyelv szlovákiai változatairól, általában a nyelvváltozatokról, a kétnyelvűségről, valamint a kétnyelvű oktatásról szólna (Vančo 2019). A tankönyvekkel kapcsolatos kritikai meglátása, hogy az egyes tananyagrészek háttérben nincsen egységes nyelvszemlélet (Vančo 2019).

Tolcsvai Nagy Gábor megítélése szerint a határon túli magyar régiók diákjai mintegy száz éve olyan nyelvpedagógiai közegben léteznek, amely nem támogatja kellőképpen az államnyelv (többségi nyelv) megtanulását. A tantervek és tankönyvek – amennyiben tudomást vesznek a nyelvi kisebbségekről, vagy úgy tekintik a kisebbségi diákokat is, mintha anyanyelvi szinten ismernék az államnyelvet, vagy egyszerűen kvázi-idegen nyelvként kezelik az államnyelvet, ami azért is problematikus, mert ebből adódóan nem építenek a szociokulturális környezetből eredő, meglévő államnyelvi ismeretekre, s a megtanulandó államnyelvet így akár el is idegeníthetik a tanulóktól (vö Tolcsvai 198).

A magyarországi kisebbségi nyelvek használatának jelentős visszaszorulásával a kisebbségi nyelvek hovatovább elvesztik funkciójukat a kisebbségi identitás alkotóelemeként (Fórik 2010). Amikor azonban a szlovákiai magyar nyelvű pedagógusképzés motivációs tényezői között vizsgáljuk a kisebbségi nyelv szerepét, Morvai Tünde kutatása (Morvai 2015) alapján meggyőzően kitűnik, hogy a megkérdezett pedagógusjelöltek körében a képző intézmények választásának elsődleges vonzereje éppen a magyar nyelven tanulás lehetőségében rejlik. Ugyanebből a kutatásból az is kiderül, hogy a magyar kisebbséghez tartozó pedagógus pályára készülők az alapfoktól a felsőfokig jellemzően a kisebbségi magyar tanulási útvonalat követik, ami egyúttal magyarázza is magyar tannyelv ilyen fokú felsőoktatási preferálását. A kisebbségi nyelveket beszélők gyakran vélik mégis úgy, hogy a gyerekeik sikeresebbé válhatnak, ha az államalkotó többség nyelvén szocializálják őket (Heltai-Jani-Demeriouo, 2019). A többségi nyelvű szocializáció leginkább az egynyelvű oktatásra berendezkedett iskolarendszerekben a jellemző (Heltai-Jani-Demeriouo, 2019). Nem tekinthetünk el attól a tényről sem, hogy a határon túli magyar fiatalok szocializációja nagyjából a kilencvenes évektől kezdve, alapvetően a magyar médiatérben zajlik, és vélhetően ennek is köze van ahhoz, hogy a többségi nyelv elsajátítása egyre nagyobb nehézséget jelent a kisebbségi magyaroknak (vö. Bárdi 2017.138).

Oktatási rendszerek néhány közös jellemzője a Kárpát-medencében

Csete Örs, Papp Z Attila és Setényi János tanulmánya alapján (Csete, Papp Z., Setényi, 2010 151) érdemes felvázolni, hogy a Kárpát-medencei magyar nyelvű oktatás intézményrendszerét milyen uralkodó folyamatok és szemléletmódok hatják át: A Kárpát-medence országaiban a szocializmus bukásával megörökölt oktatási rendszerek átalakítása és az európai csatlakozáshoz kötődő integráció általában etnicizált környezetben történik, nem egyszer a hagyományörzők (bezárkózók) és a modernisták (befogadók) küzdelmének színterévé válnak. További jellemző, hogy a Kárpát-medencei oktatási intézményrendszer szereplőinek mobilitása jellemzően nyugatra irányul. Az intézményrendszer szereplői általában maguk is nyitottak a nyugatról keletre importált irányelvek, eszmék, know-how-ok előtt, akár háttérbe is szorítva a helyi sajátosságok, a régió történeti/kulturális/stb. adottságainak tudatosítását és érvényesülését. Az oktatásigazgatás sok esetben nem szentel időben kellő figyelmet sem a demográfiai előrejelzéseknek, sem a munkaerőpiac átalakuló igényeinek.

Rendszerelméleti szempontból az oktatáspolitikában használatos elemi szintezések három alapvető elhatárolást érvényesítenek, megkülönböztetve egymástól az oktatási rendszer egészének makroszintjét, az intézmények mezoszintjét és az osztálytermi jelenségek mikroszintjét. A rendszerelméleti modellek egységes elméleti keretben tudják értelmezni az oktatás mikro- és makrovilágát.

Az oktatásszociológiában létrejött ún. konszenzuselméletek és a konfliktuselméletek az oktatás társadalmi szerepét lényegileg eltérő módon fogják fel. Míg a konszenzuselméletek a tudásgazdaság motorját és a társadalmi mobilitási lehetőségek biztosítékát látják az oktatásban, addig a konfliktustheóriák a gazdaság és az oktatás viszonyát a társadalmi egyenlőtlenségek kontextusában értelmezve, az oktatás világát a különféle társadalmi csoportok közötti érdekharctól átítatott terepnek látják, ahol a gazdasági versenyképesség célkitűzései mögött a szociális igazságosság érvényre juttatása gyakran háttérbe szorul (vö: Török 2015. 8-12).

A szociológiai dimenziók közül az iskolázottság az, amelyben a szlovákiai kisebbségi magyarok hátrányosabb helyzete a legszembeötlőbben megmutatkozik (Gyurgy.k, Horváth, Kiss, 2010.102). A szlovákiai magyar oktatás huszadik század végi alakulását tekintve, László Béla két rendszerszintű problémát emel ki; egyrészt azt, hogy a szlovákiai magyar iskolai művelődés fejlődése nem követi az országos fejlődési tendenciákat; másrészt, hogy felgyorsult a magyar nemzetiségűek képzettségi szintbeli lemaradása a többség iskolázottsági jellemzőihez képest (László 2000).

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány kutatásunkat a kisebbségkutatás, az identitáskutatás és a pedagóguskutatás metszetében értelmezve, azt hangsúlyozza, hogy a kisebbségi identitások vizsgálata – az alapvető fogalmi tisztázáson túl – a demográfiai folyamatokra, a nemzetstratégiákra és identitás-stratégiákra is reflektáló, az oktatási rendszer jellemzőit is figyelembe vevő, komplex megközelítést kíván.

Felhasznált irodalom és források

- [1] Agóra Zsuzsanna (2020): A szociális identitás jelentősége a szociálpszichológiában. *Kultúratudományi Szemle/ Cultural Science Review* 2. 1. sz. 81-90.
- [2] Bárdi Nándor (2013): Válogatás a budapesti Tömegkommunikációs Kutatóközpont nemzettudat-vizsgálatainak kutatási jelentéseiből. *Magyar Kisebbség*, 18. 3-4.sz. 273-274.https://epa.oszk.hu/02100/02169/00046/pdf/EPA02169_magyar_kisebbsseg_2013_3-4_273-274.pdf
- [3] Bárdi Nándor (2017): Álságos állítások a magyar etnopolitikában. A külhoni magyarok és a budapesti kormányzatok etnopolitikája. In: Jakab András, Urbán László (szerk.): *Hegymenet. Társadalmi és politikai kihívások Magyarországon*. Osiris Kiadó, Budapest. 130-155.
- [4] Csete Örs – Papp Z. Attila – Setényi János (2010): Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In: Ablonczy Balázs, Bárdi Nándor, Bitskey Botond (szerk.) *Határon túli magyarság a 21. században: konferencia-sorozat a Sándor Palotában 2006–2008*, Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest, pp. 125–165.
- [5] Csergő Zsuzsa; Goldgeier, James (2004): Nationalist Strategies and European Integration. The Hungarian Status Law. Nation Building and/or Minority Protection. *Slavic Eurasian Studies* No. 4, szerk. Kántor Zsolt – Majtényi Balázs – Ieda, Osamu – Vizi Balázs – Halász Iván. Hokkaido University, Saporro, 273-290.
- [6] Csernicskó István, Szabó Mihály Gizella (2010): Hátrányból előnyt: a magyar nyelvpolitika és nyelvtervezés kihívásairól. In: Ablonczy Balázs, Bárdi Nándor, Bitskey Botond (szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században: konferencia-sorozat a Sándor Palotában 2006–2008*. Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest, 167-198.
- [7] Egedy Gergely (2013): Transzszuverén nemzetstratégia: a plebejus konzervativizmus és a határon túli magyar kisebbségek. *Kommentár*, 8. 5. sz. 3-13.
http://kommentar.info.hu/iras/2013_5/_transzszuveren_nemzetstrategia_a_plebejus_konzervativizmus_es_a_hataron_tuli_magyar_kisebbssegek Letöltés 2019.12.03.
- [8] Egrý Gábor (2017): A kisebbségi magyar identitás változásai a 20. században. *Múltunk – Politikatörténeti Folyóirat* LXII. 4. sz. 78-108.
- [9] http://www.multunk.hu/wp-content/uploads/2018/10/egryg_17_4.pdf Letöltés. 2019.10.26.

- [10] Eöry Vilma (2019): A tankönyvek nyelviségének identitásalakító, a tanulásban és az anyanyelvi nevelésben betöltött szerepe. *Új Pedagógiai Szemle* 69.5-6. sz. 66-77.
- [11] Feischmidt Margit (2010): Megismerés és elismerés: elméletek, módszerek, politikák az etnicitás kutatásában. In. uő. szerk. *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom*. Gondolat — MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- [12] https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/etnicitas_kul_onbsegtteremto_tarsadalom/ Letöltés: 2020.03.10.
- [13] Feischmidt Margit (2014): Nemzetdiskurzusok a mindennapokban és a nacionalizmus populáris kultúrája. Előszó. In: *Nemzet a mindennapokban. Az újnacionalizmus populáris kultúrája*. L'Harmattan – MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Budapest. pp 7-48.
- [14] [file:///C:/Users/hzsuz/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Nemzet_a_mindennapokban_Az_ujnacionalizm%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hzsuz/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Nemzet_a_mindennapokban_Az_ujnacionalizm%20(1).pdf) Letöltés:2020.10.03.
- [15] Fórika László (2010): A kisebbségi nevelés-oktatás néhány alapkérdése. In: Gyulavári Tamás, Kállai Ernő (szerk.): *A jövővénytől az államalkotó tényezőkhig. A nemzetiségi közösségek múltja és jelene Magyarországon*. Országgyűlési Biztos Hivatala, Budapest, 348-384. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/194325650.pdf> Letöltés: 2019.10.26.
- [16] Géczy János – Huszár Zsuzsanna – Sramó András – Mrázik Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. *Magyar Pedagógia* 102. 1. sz. 31-61. http://magyarpedagogia.hu/document/Geczy_MP1021.pdf Letöltés: 2019.05.16
- [17] Gyurgyák János (2007): Ezzé lett magyar hazátok. A magyar nemzeteszme és nacionalizmus története. Osiris Kiadó, Budapest.
- [18] Gyurgyák László, Horváth István, Kiss Tamás (2010): Demográfiai folyamatok, etnokulturális és társadalmi reprodukció. In: Ablonczy Balázs, Bárdi Nándor, Bitskey Botond (szerk.) *Határon túli magyarság a 21. században: konferencia-sorozat a Sándor Palotában 2006–2008*. Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest, 67-123.
- [19] Huszár Zsuzsanna (2002): A számosság-érzékenység fogalma és jelensége tanárjelöltek körében. In: Cserti, Csapó Tibor (szerk.) *Friss kutatások a romológia körében*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 38-50.
- [20] http://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/gipsystudies10_beliv1.pdf Letöltés: 2020.02.15.
- [21] Huszár Zsuzsanna - Géczy János - Sramó, András (2003): Kisebbségi attitűdök szocio-demográfiai háttere. *Iskolakultúra*, 13. 4. sz. 40-50.
- [22] Huszár Zsuzsanna (2020): Kutatási előzmények a kisebbségi identitás vizsgálatában és a projektben tervezett kérdőíves felmérés tartalmi koncepciója. In. Tóth, Horváth, Németh szerk.: *Kisebbségi helyzet, identitás, oktatás: szlovákiai magyar pedagógusok identitásának vizsgálata I. – elméleti háttér*. Selye János Egyetem, Budapest, 48-68.
- [23] Lampl Zsuzsanna (2019): A 2018-as szlovákiai magyar identitáskutatás első eredményei. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 20. 1. sz. 3-26.
- [24] László Béla (2000): A szlovákiai magyar oktatásügy a kilencvenes években *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2.2. sz. 3-29.
- [25] Martonyik, Juraj (2019): Az etnikai identitás összefüggései a szlovákok és a magyarok kölcsönös megítélésében. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 21. 4. sz.
- [26] <http://forumszemle.eu/archiv/?szemle=2019-4> Letöltés: 2020.04.10.
- [27] Morvai Tünde (2015): Az új szlovákiai magyar pedagógus generáció. *Kisebbségkutatás*, 24. 4. sz. 39-65.
- [28] Neményi Mária (2010): A kisebbségi identitás kialakulása. Roma származású gyerekek identitásstratégiái. In: Feischmidt Margit (szerk.) (2010): *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom*. Gondolat — MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest.

- [29] https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/romak/etnicitas_kulonbsegteremto_tarsadalom/ Letöltés: 2020.01.15.
- [30] Papp Z. Attila (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 21.1. sz. 3-23.
- [31] Pataki Ferenc (2004): *Érzelem és identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- [32] Phinney, J. S. (2003). Ethic identity and acculturation. In K. M. Chun, P. Balls Organista, & G. Marín (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* pp. 63–81. American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10472-006>
- [33] Székely Levente (2014): Az erdélyi fiatalok mindennapi nemzettudata. In: Magyar identitás határon innen és túl. szerk. uő. Ifjúsági Szemle Alapítvány, 5-14.
- [34] Tolcsvai Nagy, Gábor (2019): A módszertan, amint elnyom vagy felszabadít: Írás- és olvasástanítás, államnyelv-elsajátítás a határon túli magyarok körében = The methodology as oppressor and emancipator. Teaching to read and write, state language acquisition among minority Hungarians in Central Europe. *Magyar Nyelvőr*, 143. 2. sz. 196-209. http://real.mtak.hu/102350/1/Nyr143206_Tolcsvai_modszertan.pdf Letöltés: 2020.03.03.
- [35] Török Balázs (szerk. 2015): Oktatáspolitikai modellek és elemzések. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, p 64
- [36] A Magyar Tudományos Művek elektronikus adatbázisa. <http://mtmt.hu>
- [37] 2012. évi XXX. Törvény a magyar nemzeti értékekről és a hungarikumokról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200030.tv> Letöltés: 2020.10.21.

„TÁNCOLÓ NÁDSZÁL” RITMUS, MOZDULAT ÉS JELENTÉS DIENES VALÉRIA ORKESZTIKÁJÁBAN¹

Anikó KURUCZ²

ABSTRACT

Dienes Valéria was a Hungarian philosopher, dance coreographer, mathematician. She was the outstanding figure of movement cultura in the first half of the 20th century. Dienes Valéria was inspired by the process philosophy of Bergson. She established a school, and started to elaborate her own movement method, what she called *orchestics* (from the Greek *orcheomai*=to move) This system consists of four disciplines: space (plastics), time (rhythmics), strength (dinamics) and meaning. The central idea of her system is the signifying potential of the body-movement, time-synthesis, meaningful movement. In this paper I would like to present her *evological* model of communication, semiotic conception of movement theory. The paper tries to delineate features of her system used by dance and movement therapy.

KEYWORDS: orchestics, art of movement, Bergson, dance and movement therapy, semiotic conception

BEVEZETÉS

Dienes Valéria munkássága a sokfelől megszólítható és tematizálható életművek közé tartozik: amint vizsgálódásai, kérdésfeltevései a diszciplináris átjárhatóság képét mutatják, úgy a reflektáló-elemző kutató értelmező alakzatai sem maradhatnak meg egy-egy tárgykör szaktudományi zártsága által diktált/implikált horizont határain belül. Táncművészeti, illetve matematikai írásai egyaránt körvonalaz(hat)nak egy lehetséges kommunikációelméletet [1], mint ahogy az orkesztikáját szükségszerűen fenomenológiai és művészetpedagógiai kontextusba helyező írásai szinte mindig tartalmazznak nyelvelméleti, nyelvfilozófiai meglátásokat is.

Pascal mondását („az ember gondolkodó nádszál”) parafrázálva-módosítva Dienes Valéria az embert *táncoló nádszálhoz* hasonlítja. Ez az *emberit* megragadó metaforája a tánra járulékos elemként utal, ugyanakkor írásai még „radikálisabban” fejezik ki azt, hogy a tánc nem egyszerűen egy esetleges, leválasztható elem (akcidencia), hanem az antroposz létmódjának attribútuma. Tanulmányomban – mely remélhetőleg egy hosszabb és részletesebb kutatásnak kiinduló szövege lesz – Dienes Valéria mozdulatművészetének szemiotikai, mediális aspektusait vizsgálom, azokat a komponenseket, amelyek elgondolásait nem pusztán egy zárt jelrendszer axiomatikus keretei között teszik értelmezhetővé, hanem előremutatnak a mozgás- és táncterápiának a személyt és viszonyrendszerét újraalkotó, újraértelmező eljárásai felé.

Mozdulat és jelentés

¹ A publikáció a Magyar Állami Eötvös Ösztöndíj támogatásával készült.

² Anikó Kurucz, PhD, Selye János Egyetem, Komárom, email-cím: kuruczkovacsaniko@gmail.com

Péter Petra tanulmányában [2] a XX. század első felének modern magyar táncművészetét, tánc történeti hagyományát, művészetelméleti téziseit, illetve az egyes formációk-iskolák által közvetített testképeket vizsgálja. Tájékozódásának alapját a századforduló, illetve a két világháború közötti modern tánc elméleti forrásai – elsősorban az iskolalapító Szentpál Olga, Madzsar Alice, Dienes Valéria írásai – képezik, s az ezekben található önmeghatározásokra, öndefiníciók használati értékére (is) építve kontextualizálja azokat. Rámutat arra [3], hogy ezekben a felfogásokban (persze nem mindegyikben markánsan) a *modern* jelző elsősorban a kortárs társadalmi jelenségekre való reakcióképességet jelzi, azt a szándékot, amellyel a modern élet kifejezéséhez-megszólaltatásához csatlakoznak. Szorosabb, tánc történeti értelemben a *modern* az akadémiássá vált, klasszikus balett formakultúrájától való tudatos elhatárolódást jelöli, tehát, hogy a korabeli tánc modernitása elsősorban a balett hagyományával való relációt jelöli, ebben az értelmezési keretben nyer értelmet. Nem meglepő módon a későbbi, hagyománytörténebből is adódóan változó értelmezői horizont, tehát például a posztmodern tánc felől közelítő elgondolások már másképp ítélik meg a vizsgált időszak modernitását. A modern jelzővel illetett táncművészetet egy – intenciója ellenére – a balett technikával sokkal szorosabb kapcsolatot tartó formációnak tételezik. Erre egyébként többek között éppen Dienes Valéria geometriai alapon szerkesztett, mozdulatpózokat, elhajlási fokokat stb. előíró mozdulatkultúrája kiváló példa, legalábbis leíró rendszertana kimerítő módon, precizitással részletezi az általa mozdulatfantomnak nevezett alak „tér foglалásának”, mozdulatritmikájának lehetőségeit. A tanulmány szerző felhívja a figyelmet [4] David Michael Levin tánc történeti koncepciójának és a kilencvenes évek magyar irodalomtörténeti gondolkodása által kialakított új, történeti szakaszolásnak hasonlóságára. Az idézett irodalomelméleti keretben a szubjektum és nyelvhasználat felől meghatározott klasszikus, esztétista modernség és a történeti avantgárd elválasztása megegyezik Levin tradicionális balettet és avantgárdot megkülönböztető elméletével. Amint az irodalomtörténeti horizontú klasszikus modern még *én*ről, *centrum*ról, rögzített középpontokról, a jel által jelölt jeltárgyról beszél, úgy a *valamit (valami lényegit) kifejező* táncmozdulat is ebben az eszencialista-szubsztancialista dimenzióban interpretálható. Valóban: ha a posztmodern szabadabb, jóval kevésbé kötött, a jelentés pluralizmusára, szétszóródására, jelentést fellazító eljárásaira, teorémaira gondolunk, akkor Dienes Valéria táncművészete, az általa orkesztikának nevezett mozdulatművészet minden bizonnyal ebbe a korábbi, századfordulós, klasszikus modern programba illeszkedik. Ugyanakkor a szemantizáció és reprezentáció kérdései akkor sem megkerülhetők az emberi gondolkodás történetében, ha bizonyos szemléletmódok – fellazítva a korábbi elméleti kereteket – szakítani szeretnének az önmagát mindinkább jelentésre alapozó nyugati kultúra paradigmáival. [5] Ráadásul a „kifejezésesztétika”, a megnyilvánulás, illetve megmutatkozás fenomenológiai hagyománya/kontextusa tovább árnyalja a fogalomhoz hozzáillesztett elképzeléseket. A fenomenológiai filozófia szakítva a karteziánus gondolkodás mechanikus, funkcionális test-felfogásával a testet nem a transzcendentális szubjektum által észlelt külső objektumként, hanem „megéltként”, létmódként, az egzisztencia megvalósulásaként, a szubjektivitástól elválaszthatatlan, eleven tapasztalásként érti, azaz testiként elgondolható szubjektivitásról, megtestesülésről beszél. Amikor Merleau-Ponty „eleven jelentések szövedékeként” határozza meg a testet, sőt a testet *kifejezés*ként artikulálja, akkor a testet nem passzív, instrumentalizált értelemben határolja körül, azaz a testi kifejezés nem a kifejezettől, a kinyilvánítottól függetlenül elgondolt, tárgyára jelként utaló reprezentációs, ábrázoló rendszer. „A test minden szimbolikus működést megelőz, annak mintegy forrását képezi. A testi kifejezésben – önmagam számára és a másik számára egyaránt – olyan közvetlenség munkál, amely maga a minden analógiát, prezentációt megelőző bizonyosság.” [6] Érdemes elidőznünk Vermes Katalinnak egy másik tanulmányánál is, amelyben elsősorban Merleau-Ponty, Husserl, Daniel N. Stern, Freud kategóriáit alkalmazva tovább elemzi a testi kifejezés és tapasztalás többé-kevésbé jól elkülöníthető rétegeinek összeszővődését. A tudatos szimbolikus, azaz kulturálisan

(is) kódolt, kulturálisan áthagyományozott testi és a tudattalan szimbolikus testi kifejezés (pszichoanalízis) ismertetése mellett a Merleau-Ponty által tárgyalt primordiális-preszimbolikus kifejezést tovább differenciálta Stern alapján [7] (Erre még később visszatérünk). Különösen ez az utóbbi kategória érzékelteti azt, hogy itt nem reprezentált-közvetített intencióról van szó, hanem az interszubsztivitást eleve interkorporeitásként értő elgondolásról, a kinyilvánított közvetlenségről.

Dienes Valéria mozdulatrendszerének szemiózisa, geometrikus alapokon nyugvó jel-koreográfiája, illetve az eszméletcserét jól formalizálható mozdulatsorként artikuláló kommunikációelmélete tulajdonképpen a modern jelértelmezés koncepciózus megvalósulásai. A szimbolika szót egyértelműen a szemiotika értelmében használja. (Bár itt megjegyezhetnénk, hogy a század egyik nagy kérdése valóban a *jel*. Szabó Lajos filozófus, Dienes Valéria kortársa szintén sokat foglalkozik a jel természetével, s a jellel kapcsolatos, aforisztikus megállapításai szinte szentenciaszerűen idézettek tanítványai körében, így az egyik ilyen mondata is: „Hogy mi válik jellé, az érzékenységünk nívójától függ...”. Külön vizsgálódás tárgya lehetne például Szabó Lajos jelgondolatainak értelmezése, a gondolati tér vizualizációjának is tekinthető kalligráfiai gyakorlata [8]).

Dienes Valéria írja: „A tánc szemiózisa. Ez a legteljesebb szemiózisa, mert az egész emberi valóságot felhasználja. Az egész ember táncol. Minden más művészet csak egy emberrészletet állít munkába, a tánc a teljes embert mindenestül dolgoztatja. Akár kartánc, akár lábtánc, akár hastánc, vagy akár spicctánc legyen is, mindig dolgozik benne a maradék nélkül való, kihagyás nélkül tevékeny totális lény. Az nem tánc, amiben nem az egész ember táncol. Minden táncban az egyéni eszmélet táncol, akármilyen szándéka is van vele. Minden táncban ember szól az emberhez, eszmélet az eszmélethez. Mindenképpen eszméletcserélés van itt, még akkor is, ha nem ugyanazt az anyagot adja át, amit átvesz. Az eszméletcsere lényegében azt jelenti, hogy egy eszméletátvétel van, behatolás a másikba. A közlés maga nem a tartalom kicserélődése, hanem átvétel, összekapcsolódás, közlekedés. Nem lehet másképp érteni ezt a közlekedést, mint úgy, hogy olyan átlépés, mely a két eszméletet lehetőleg azonos tartalmúvá teszi. De ennek az azonosságnak sok híja van. Ez nem leképezés, mint volna valami másolat, ez a közeltelepítési át való közlekedés. A közönség eszmélete a táncos eszméletének nem másolatát, hanem hatását adja. Ennek a hatásnak intenciója az, hogy befogadjon másolás nélkül. A közönség újratereíti a mozdulatművet.”[9]

A *másolás nélküli befogadás* felidézheti számunkra azt a gadameri (nem divinatorikus) hermeneutikából, illetve a jaussi recepcióesztétikából jól ismert koncepciót, amely a befogadás aktusát nem valamiféle célzott-teleologikus tartalom újbóli felmondásának tekinti, s az újratereítő mozdulat vélhetően nem egy üzenet identikus megismétlését jelenti, hanem aktív hozzájárulást, részvételt a jelentés megteremtésében. Ez a részvétel pedig nem független a számos egyéni tényezőtől: az egyes eszméletek változó esztétikai-történeti-kulturális-társadalmi stb. meghatározottságaitól.

A mediális találkozások (például zene és tánc interakcióinak) eseményében a mozdulat alkotókéességét és válaszra készségét hangsúlyozza Dienes Valéria. „De a táncos nem ismétli az elmondottakat. Ha a tánc itt-ott bele is zuhan a mozdulatnyelven való újramondásba, azonnal saját szavaihoz nyúlt és illusztrálja, hogy a zene és a mozdulat között lefolyó párbeszédnek készült. A zene maga formálisan is fokozottan ilyenre hangol. Minden dallamkiszólás után újból és újból kíséretté némul. Mintha újból és újból válasz várna, és azt akarná, hogy a mozdulat egyre sebesebben és hevesebben válaszoljon. [...] Ez nem személyesen a Bartók-zene igénye. Általában van más muzsika, amely a táncos számára nem megjátszandó téma, hanem társalgó fél. A Bartók-zenében nem pusztán ez a követelmény jelenik meg, hogy válaszolni kell a mozdulattal, hanem az, hogy *hogyan* kell neki válaszolni a mozdulatban. Az ilyen tánc már nem tautológiai, hanem párhuzamos alkotás.”[10]

Ez a kinesztetikus kommunikációelmélet röviden úgy foglalható össze, hogy az egyes eszméletek (Dienes Valéria a ma elterjedtebb és gyakrabban alkalmazott *tudat* helyett szándékosan az *eszmélet* szót használja) közötti találkozás, az ún. eszméletcsere jelalapú, de a jelközlés kizárólagos alapja a *kinézis*, a mozdulat. „Minden mozdulatnak visszhangja van a másik agyban, amely lerajzolja azt a mozdulatot, de nemcsak pasztikailag, hanem ritmikailag, dinamikailag és szimbolikusan is. És ezeknek az együttes rajzoknak az átmenetele mind a mozdulat kocsján jár.” [11]

Tehát tulajdonképpen eltáncoljuk egymást magunknak, magunkat a másoknak. Amit még hozzátesz mindehhez, az a mozdulatban megvalósuló időszintézis, a lineáris-szukcesszív időfelfogás helyett a jelenben folyamatosan munkáló múlt és a betörő jövő szövedéke, a soha nem ismétlődő, Dienes Valéria szavaival a *visszázhatatlan*, a folytonos keletkezés. A mozdulatrezonancia, *köztelepátia* kifejezések a másoknak, a világnak kitett, abban formálódó szubjektivitás fenomenológiai konceptusát, vagy akár a dialógus elv ebneri-rosenzweigi-buberi-konceptióját is idézheti.

„Azért a művészi tánc mindig közlés, eszméletcsere még akkor is, ha nem jelent semmi pszichológiai, akkor is, ha pusztán térjáték, mert akkor az a jelentése, hogy nem »jelent« mást, mint térjátékot” [12]. A jelentést vagy a jelentés generálását olykor zárójelező, legalábbis a műalkotás hatásmechanizmusai közül kiiktató gondolat megjelenik Dienes Valéria zeneesztétikai, zenepszichológiai tanulmányában is, amelyben a programzenét vagy melodramát (vagy tágabb értelemben a wagnerizmust) jelentések és affektusok mechanizált, asszociatív-önkéntes úton kidolgozott szisztémájának tartja [13].

Az idézetből kiemelt fogalmak jól példázzák Dienes Valéria gondolkodásának azokat a komponenseit, amelyek maradéktalanul már nem illeszthetők például egy strukturalista, saussure-i jelelméletbe vagy valamiféle formalizált alapképletbe. A *közlés közlekedéssé* válik, a pontosan dekódolható tartalom vagy üzenet inkább összekapcsolódásnak és újratéremtésnek teret adó lehetőségévé. Ez a közlekedés a mozdulatrezonanciában valósul meg. Tillmann József az embert *rezonábilis* létezőnek mondja [14], elsősorban a hangra, az akusztikai-auditív tényezőre utalván. Ehhez tulajdonképpen hasonló Dienes Valéria felfogása is, aki még a hangképzés eseményében, a beszédszervek ritmikus *mozgása* által artikulált hang előállításában, a hanggal rendelkezés tényében is a mozdulatot azonosítja, a mozgást teszi meg konstitutív elemmé. S bár szellemről és anyagról beszél, eszméletről és fizikai-fiziológiai valóról, tehát az emberit egy kétosztatú entitásként felfogó modellről, ugyanakkor a mindezek közös alapjaként elgondolt *mozdulat*, *mozgás* mégiscsak érzéki tényező. A szellemit pedig nem valamilyen *testetlen* valóságként gondolja el, ugyanis a gondolattér szellemi valóságának is időben kibontakozó mozgáskaraktere van.

Dienes Valéria kidolgozta az orkesztika négytartományú, négykomponensű rendszertanát, az idő, a tér, az erő és a szimbolika (azaz jelentés) együttesére épülő mozdulattanát. „A mozdulatot négy dimenzióban rendszereztem. Az első, a *pasztika*, a térre vonatkozik. A másodikban az embert belebocsátottam az időbe, és abból lett a ritmus, a *ritmika*. A harmadik azzal foglalkozik, hogy a mozgáshoz, az időszintézishez honnan vesszük a hozzávalót. Ez az erőforrás a *dinamika*, s aztán jön a negyedik dimenzió, amikor ez a három tagú valami mond, jelent is valamit. Ezt *szimbolikának* neveztük el Babits Mihállyal, egykor régen. Ma ezzel foglalkozik a szemiotika. A mozdulat az egyetlen közvetítő: nem tudom meg, mit gondol a másik, ha nem mozog.” [15]

Ritmus

Az idővel *A mozdulatritmika alapvonalai* c. tanulmányában foglalkozott [16]. Rendkívül kidolgozott, koncepciózus elemzését adja az időarchitektúrának. Az olyan kiasztikus szerkesztései, nyelvi megoldásai, mint az *időtermelő mozdulat*, vagy a *mozdulattermelte idő* a mozdulateredetű idő-empíriára, idő-élményre utal, azaz arra, hogy a mozdulat tagolja, méri, szerkeszti az időt. A görög prozódia alapegységei és elnevezései lapján (idő láb, kolón, hangsúly stb.) osztályozza a mozdulatokat is. A megmintázott időt, illetve az idő megmintázását

(plasztikus metaforájával: az idő tempóvásznára hímzett mintát) ritmusnak nevezi. Az idő tudományának nevezett ritmika elsősorban metrikus értelemben szerepel nála, az időtagolást elemző segédfogalomként használja, azaz nem jelenik meg a ritmus szemantizálására/szemantizálhatóságára vonatkozó kérdésfeltevés.

Az ókori görög előzmények is reflektálnak a tánc, illetve a ritmus jelenségére. Xenophón *Lakoma* c. művében megidéződik a táncoló Szókratész alakja, illetve Platón *Allam* c. művének ritmus-fejezetében [17] Szókratész Glaukóonnal folytatott párbeszédében igyekszik felidézni a ritmusok erkölcsi jelentését, s ebben Damónhoz fordulnak tanácsért. Ezek szerint nemcsak a dalformákhoz, hanem a ritmusokhoz, tehát a különböző ritmikai képletekhez morális és esztétikai minőség rendelhető. A ritmusnak *ethosza* van. Gumbrecht a ritmus poetológiai domesztikálása alatt valószínűleg azt a görögöktől (Platóntól biztosan) datálható hagyományvonalat érti, mely a ritmust szemantikusnak vagy legalábbis a szemantikust hordozónak tekinti. Gumbrecht a témának szentelt tanulmányában [18] Mead evolúciótörténeti-szociális és Maturana kognícióbiológiai elmélete alapján ritmus („elsődleges konszenzuális terület”) és nyelv („másodlagos konszenzuális terület”) feszültségét és interferenciáját tudatosítja azzal a szándékkal, hogy a ritmus hagyományosan szemantikai keretbe illesztett funkciója fölülírható, „kibillenthető” legyen. Simon Attila pedig a platóni ritmus-fogalomnak, mint a kartánc (*choreia*) érzéki összetevőjének tulajdonít központi szerepet [19]. A logosz szolgálatába állított – a legfontosabb erkölcsi értékek megfogalmazásához igazított – ritmus, harmónia mint a reprezentációt/kogníciót kísérő, másodlagos elemként nyilvántartott komponens – jegyzi meg Simon Attila – tulajdonképpen nagyon is lényegi szerepet játszik a kartánc egyes elemeinek összehangolásában. „A *choreiának* mint multiszenzorális vagy multimediális összművészeti performansznak a különböző elemeit a ritmus köti és rendezi össze, úgyszólván ő ritmizálja őket egységes produktummá, *Gesamtkunstwerk*ké.” [20] I. A. Richards a ritmus fogalmát kiterjesztette az emberi tudatműködésre is, ezzel egy antropológiai-imaginatív értelmezés felé elmozdítva a ritmus szigorúan metrikus interpretációját. [21]

Dienes Valéria szerint „A mai emberben csak akkor fog egyesülni a mozdulat és a hang, ha az nem ugyanabból a lényből fakad. Vagyis, ha a mozdulat néma, szótlan, a hang pedig láthatatlan. Tehát a láthatatlan hang (a rejtőző énekar, a rejtőző zenekar vagy az a rejtőző beszéd, szöveg, vers) mind ne mutakozzék. Ellenben, ami látható, az ne szóljon. Csakis a nézőben egyesüljön a kettő-vagyis, hogy a publikum csinálja meg a szintézist.” [22]

A Dienes Valéria által színre vitt mozdulatművészeti előadások közül a misztériumjátékok szcenikája egy vokális kórusból – egy akusztikai összetevőből – és a vizualitást, az optikai összetevőt jelentő táncosokból, tánckarból, mozdulatkórusból állt. A mediális forrásokat szétkapcsolta. Indoklása szerint ez a szétkapcsoló, pontosabban nem összekapcsoló, hangot és látványt nem egy forráshoz rendelő gesztus motivált, hiszen az egybefonódást, a szintézist a közönségben (a közönség eszméleti terében) reméli. Ugyanakkor tanulságos itt idézni a kortárs Schöpflin Aladár 1917-es Nyugatbeli kritikáját [23]. Rövid írása az általa látott orkesztikai előadást versek táncos interpretálásának, táncos mimikának nevezi, olyan műfajnak, amire a pleonazmus jellemző. Értelmezésében (de ezúttal úgyis mondhatnánk, hogy élményében) a két művészet együttese redundáns egymásmellettiesség, azaz semmiképpen sem multimediális vagy intermediális történés volt. „Nem tehetünk róla, a vers mégsem arra való, hogy eltáncolják” [24] „A zene az eszméleti élményen át válik mozdulattá. Ez nem átalakulás, mint a szövegek lefordítása, ami igyekszik ugyanazt mondani, amit az eredeti mondott. Ez nem »fordítás«. Vagyis nem valaminek másik oldaláról való bemutatása. Mintha azt, amit most a hang oldaláról kaptunk, most meg kellene kapnunk a látvány oldaláról is. Itt nem azonosságról van szó. A mozdulat sem válik zenévé [...] Mindkét esetben az agy pantomimikus szerepének közbeiktatásáról van szó. És ez a mindkettőt szuggeráló és közölhetetlen, eredetében utolérhetetlen eszméleti állapotnak gazdagsága révén történik, amely a maga kifejező eszközei között válogat, mikor valamit »alkot«. Az a mozdulatszinfónia, amely sejtjeinkben biológiailag

lejátszódik, több nyelven tud beszélni, de mindegyik nyelven tud a másik nyelvhez képest valami újat mondani. Szóval, színnel, hanggal, formákkal, talán illattal és ízzel is, talán fénykeverékekkel.” [25] Dienes Valéria hangsúlyozza *Hang és mozdulat* c. írásában, hogy a tánc nem illusztrálja a zenét (Révész Ilus Bartók-zenére táncol), ahogy a zene sem „mímeli” a mozdulatművészeti előadást, sőt általánosságban elmondható, hogy a művészetek, illetve médiumok egy ilyen performatív eseményben nem egymás fordításai. (Tegyük ehhez hozzá, hogy a szöveg fordítása alapvetően hermeneutikai szituáltságú, azaz ebben az esetben sem tételeződik egy invariáns-nyelvtelen, szellemi eredet, egy tartalom, amit a szövegek csak közelítenének, hisz a szöveg maga kulturális meghatározottságaival, nyelvi világlátásával, s a nem utolsó sorban materiális-érzéki összetevőivel nem semleges médium, hanem részt vesz a jelentés megteremtésében). Dienes Valéria is tulajdonképpen erre mutat rá, sőt a médium másolat-voltát elutasítva a válaszszerűsége, a kölcsönössége, egymásra hatáson alapuló létmód mellett érvel.

A táncot az embertest beszédeként, s nem nyelveként határozza meg. Hangsúlyossá válik érvelésben a különbség. Olyasfajta relációt állapít meg *nyelv* és *beszéd* között, amelyek a humboldti nyelvfilozófia tételeivel, a nyelvet a beszéd teljességeként, *energei*aként értő elgondolásokkal egyeznek. „A tánc az emberi test beszéde. Tehát nem nyelve. A nyelv valami kész (persze folyton készül is a »beszéd« révén), és folyton meglévő valóság, mégis minden pillanatban valami szótár, valami vonatkozástár, nyelvtaniság és elhangzás-szabályok tára; a beszéd pedig a folytonos alakulás művészete. Lényege nem a szabály, hanem a pillanatba bújtatott szakadatlan növés és megújulás. A nyelv lényege a rögzítés, a megmaradás, a kitarított forma; a beszéd lényege a transzformáció, az újulás, a pillanatszülte valóság, mely el is tűnik, mihelyt megszületett. A nyelv adott forma, a beszéd folyó történet. a nyelv gondolattermék, a beszéd időtermék. A nyelv van, a beszéd alakul. A nyelv rendszertani valóság, a beszéd történeteségi létforma. A nyelv szabályokba foglalható, a beszéd ötletthalmaz.” [26]

Mozgás-és táncterápia

Dienes Valéria mozdulatrezonancián alapuló *közlekedésemélete* – mondjuk így – nem véletlenül kapta az *evolögika* nevet. Meglátása szerint folyamatos eszmélődés zajlik az élővilágban, de a másik és saját világról szerzett tudás is folyamatosan gyarapodik az eszméletcsere aktusaiban. Értelmezésében, evolögikájában is az egyre gazdagabb mintázatot adó önismeret és valóságismeret bontakozik ki a mozdulatkommunikáció segítségével. „Ezáltal gazdagszik meg az emberi eszmélés tartalma, mivel az ember jobban és jobban, egyre közelebből látja nemcsak a saját tudatát, hanem a valóságot is. A külső, a testi, a tapintható és markolható valóságot.” [27] Dienes Valéria nézeteiben, fejlődésalapú elgondolásaiban talán kevésbé érintett a közeledés mellett az elkülönülés mozdulatsora, a kettő egymást feltételező interferenciája, ám feltehetően elmélete implicit módon is tartalmazza ezt az előfeltevést: a mozdulatrezonanciát nem a kontúrokat/határokat eltüntető egybeolvadásként tematizálja, mozdulatszemiózisában a formaalkotó szubjektivitás megmunkálása nyilvánvalóan magában foglalja a másság felszámolhatatlanságának műveletét.

Ehhez kapcsolódóan egy gondolat erejéig térjünk vissza Vermes Katalinnak a testi kifejezés rétegeit vizsgáló írásához. A primordiális, preszimbolikus kifejezésmód, illetve annak közvetlen változata „megnyilvánítja a kifejeződékek között működő spontán koegzisztenciát, interkorporális rezonanciát.” [28] A szelfszerveződés sterner elmélete alapján tovább differenciálja a preszimbolikus testi kifejezést, így a közvetlen, töretlen ráhangolódástól megkülönbözteti a szubjektív távlattal rendelkező, arra reflektáló primordiális kifejezést. Ebben a szubjektív testi primordiális tartományban már reflektált a szubjektivitások (a self és az idegen, a más) redukálhatatlan különbsége, végső azonosíthatatlansága. „A különböző alanyok primordiális, testi viselkedésének illeszkedése, hangolódása szoros lehet ugyan, de soha nem lehet tökéletes: a mindenkor jelenlévő diszharmónia preszimbolikus, testi módon ad hírt a

másik szubjektum működéséről.” [29] Ebből következően a testi tapasztalásnak és kifejezésnek ez a rétege önmagunk integrációjának megteremtésében előfeltételezi a másik szubjektív perspektívájának észlelését, felismerését.

Az Orkesztikai Iskola programja, célkitűzései, a korabeli mozdulatművészeti iskolák társadalmi törekvései – az általuk közreadott elméleti írásokon, a bennük megfogalmazott testképen keresztül – egyértelműen tanúsítják a mozdulattudomány, illetve mozdulatművészet pedagógiai érintettségét, nevelésméleti vonzatát. Dienes Valériának azok a bergsoni ihletettséggű, a bergsoni mozdulatpszichológiából is táplálkozó gondolatai, amelyek – ha nem is ezzel a kifejezéssel –, de az interszubjektív térben, az interkorporeális koegzisztenciában, a másikra hangolódás eszméletcseréjében fogalmazódtak meg, visszaköszönek és megtermékenyülnek a mozgás-és táncterápia által képviselt koncepcióban: saját időről és közös időről, az idővel bánás ritmusairól, én és a másik, a különböző szubjektivitások ritmusainak összehangolásáról, a test szinkronizáló műveleteiről olvashatunk [30]. A mozgás-és táncterápia ugyanakkor kifejezetten *improvizációs* mozdulattérben, az improvizáció előre kiszámíthatatlan műveletei által létrehozott testi közegben valósítja meg mindezt. A koreografált, szerkesztett, megtervezett mozdulat előadáshoz képest az improvizáció elmélyíti az alkotás lehetőségeit, egymás különböző időszerkezetének megtapasztalását, az eltérő ritmusok termékenyítő feszültségének felhasználását. Az idő végességével kreatívan és intenzíven dolgozó, a verbális átfordításnak bizonyos értelemben ellenálló, mert maradéktalanul nem szemantizálható, a test intermodális telítettségéből adódó észlelési többletre építő improvizáció a szubjektivitás megteremtésének, bizonyos szorongások tudatosításának és közlésének lehetőségterepe.

Dienes Valéria is megkülönbözteti az időlábak mechanikus ismétlését végrehajtó társastáncot az időlábakból komponált művészi táncról. Az átmenetet a kettő között – mondja – a szex és a játék „birodalma” mozdíthatja elő. Utal helyüzt még – a vallásos táncokon keresztül – azokra az egyházi liturgikus mozdulatokra, amelyek az átélést megteremtik, fokozzák. „A vallások megtisztelhetik a mozdulatot azzal, hogy imádsággá emelik azokból az elemekből, amelyek megvannak már a templomban (meghajolások, letérdelések, leborulások, egészen az arca borulásig és a karok kitérésáig); a szentmisének mozdulataiból, melyek a békemozdulattól az Úrfelmutatásig érvényesek. Ezeknek a mozdulatoknak mély eszméleti átélése sokat segítene az emberiség eszméleti megvalósításaiban.” [31]

BEFEJEZÉS

Vermes Katalin tanulmányának szinte bármelyik mondatát idézhetnénk poétikus lezárásként: írásmódja, megszólalásának lírai lendülettől áthatott, ugyanakkor tudományos stílusa, kifejezőereje emlékeztet Dienes Valéria nyelvi világára. Dienes Valéria mozdulattudományának elméleti alapvetései, mozdulatkommunikációjának interaktív elemei, megszerkesztett előadásainak kötött(ebb), komponáltabb mozdulatsora egy ilyen „időt adó” improvizációs térben fordulhat még termőbbé. „Ott van az eleven, lelkes emberi test, és valami őt megindítja. A mozgás elemi vágya, a megmutatkozás, vagy a kapcsolódás vágya, vagy ki tudja, milyen vágyak. Az emberi mozdulat teremti a maga idejét. Kimegy improvizálni valaki az üres térbe, üres időbe: minden lehetséges, és semmi sincs még. Egészen addig, míg valami mozdulat, figyelem, impulzus az üres időből meg nem szüli a konkrét kezdetet. [...]. Az idő végességét kreatívan használni tudni: ez már fél katarzis.”[32]

IRODALOMJEGYZÉK

[1] Vö.: KÜTSZEGI Csaba: *A színpadi táncművészet kommunikációelméleti megközelítésének lehetőségei*, Táncstudományi tanulmányok 14. (1986-87), 167-193.pp. ISSN 0564-8335;

- BENEDEK András: *Dienes Valéria és Dienes Zoltán mint a matematika kommunikációelméleti filozófiájának előfutárai*, KELLÉK (60.), 61-110.pp. ISSN 1453-7400
- [2] PÉTER Petra: *Testképek a magyar mozdulatművészeti mozgalomban*, Theatron, 2102/tavaszi-nyári, 13-40.pp. ISSN 1418-9941, illetve a hivatkozás alapja: www.academia.edu/13847794/Testképek_a_magyar_mozdulatművészeti_mozgalomban . 1-34.pp.
- [3] *Uo.* 3.p.
- [4] *Uo.* 5.p.
- [5] Vö.: GUMBRECHT, Hans Ulrich: *A jelentés előállítása. Amit a jelentés nem közvetít*, ford. PALKÓ Gábor, Ráció Kiadó, Budapest, 2011. ISBN 978-615-5047-03-9
- [6] VERMES Katalin: *A test éthosza. A test és a másik tapasztalatainak összefüggése Merleau-Ponty és Lévinas filozófiájában*, L'Harmattan, Budapest, 2006,47.p. ISBN 9639683418
- [7] VERMES Katalin: *A testi kifejezés rétegei: fenomenológiai és pszichoanalitikus reflexiók*, Kellék (55.), Kolozsvár, 2016, 195-216.pp. ISSN 1453-7400
- [8]Vö.: *Tény és titok. Szabó Lajos összegyűjtött írásai és előadásai*, szerk.: KOTÁNYI Attila, KUNSZT György, TÁBOR Béla, TÁBOR Ádám, SURÁNYI László, Pannon Panteon, Veszprém, 1999.
- [9] DIENES Valéria: *Az embertest beszéde*, Vigilia, 1977/5, 343.p.; 339-343.pp. ISSN 0042-6024
- [10] DIENES Valéria: *Hang és mozdulat*, Kultúra és Közösség, 1984/3, 4-5.pp.; 3-6.pp. ISSN 0133-2597
- [11] *Beszélgetés Dienes Valériával. Vitányi Iván TV-interjújának teljes szövege*, Valóság, 1975/8, 99.p.; 83-101.pp. ISSN 0324-7228
- [12] DIENES: *Az embertest beszéde, I.m.*, 341.p.
- [13] Vö.:DIENES Valéria: *A zenei alkotás és hatás lélektanáról*, Huszadik század, 1906/1, 502–523.pp. ISSN 0238-9053
- [14] TILLMANN J.A.: *A táncoló Szókratész és a táncoló cigányok*
=www.zenetextek.wordpress.com/2013/03/02/tillmann-j-a-a-tancolo-szokratesz-es-a-tancolo-ciganyok/
- [15] *Beszélgetés Dienes Valériával, I.m.* 98.p.
- [16] DIENES Valéria: *A mozdulatritmika alapvonalai, Tánctudományi tanulmányok*, 1969/70, 91-114.pp. ISSN 0564-8335
- [17] PLATÓN: *A ritmus*. In: UŐ: *Állam*, Harmadik könyv
=mmi.elte.hu/szabadbolcsesz/mediatar/antik_es_reneszansz_esztetikatortenet/platon_allam_03.html
- [18] GUMBRECHT, Hans Ulrich: *Ritmus és értelem*, Prae, 2013/2, 16-29.pp. ISSN 1585-5112
- [19] SIMON Attila: *Platón a ritmus szerepéről a kartáncban*, Publicationes Universitatis Miskolcensis, 2019/1, 208-215.pp., ISSN 1219-5448
- [20] *Uo.* 210.p.
- [21] Vö.: HORVÁTH Kornélia: *Petri György költészete verselméleti és líratörténeti megközelítésben*, Akadémiai doktori értekezés, Budapest, 2017, 99-100.pp.
- [22]*Beszélgetés Dienes Valériával, I.m.* 98.p.
- [23] SCHÖPFLIN Aladár: *Orchesztika*, Nyugat, 1917/8=www.epa.oszk.hu/00000/00022/00220/06706.htm
- [24]*Uo.*
- [25] DIENES: *Hang és mozdulat, I.m.* 5. p.
- [26] DIENES: *Az embertest beszéde, I.m.* 340.p.
- [27] *Beszélgetés Dienes Valériával, I.m.* 100.
- [28] VERMES: *A testi kifejezés rétegei, I.m.* 214.

[29]Uo.

[30]VERMES Katalin: *Időt adó improvizáció. az időélmény formálódása a mozgásterápiás csoportban*, Café Babel (52.szám), 63-68.pp. ISSN 1215-508X

[31] DIENES: *Az embertest beszéde, I.m.* 342.p.

[32] VERMES: *Időt adó improvizáció, I.m.* 66.p.

TANÍTÓKÉPZŐS HALLGATÓK EGÉSZSÉGMAGATARTÁSÁNAK VIZSGÁLATA

MAJOR Lenke¹, KOVÁCS Elvira², PINTÉR KREKITY Valéria³, HORÁK Rita⁴,
KALMÁR Laura⁵

ABSTRAKT

Analysis of teacher training students' health behavior

The individual's lifestyle manifests in their everyday activities and actions that may be health preserving, preventive or risk increasing. The actuality of the survey originates from the issue that the majority of previous research focus only a narrow segment of teachers' or pre-service teachers' health behavior who teach in primary or secondary schools. In addition, the presence of the COVID-19 worldwide pandemic also motivates us to focus on the frequency of respiratory diseases.

The research provides a comparative analysis of the health behavior, physical health and unhealthy habits of teacher training students at the Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica, J. Selye University in Komarno (Slovakia) as well as teacher training students of various ethnic majors in Hungary. Research results will contribute to optimize health education and take adequate precautions among university students.

Keywords: physical health, respiratory diseases, the risk of COVID-19, health behavior, addictions

BEVEZETŐ

Az egyének életmódja mindennapos tevékenységekben nyilvánul meg, melyek hatása lehet egészségmegőrző, preventív vagy kockáztnövelő az egészségi állapot szempontjából. Egy részük olyan egyszerű hétköznapi tevékenység, mint például az alvás, az étkezés, a testmozgás, a dohányzás és az alkoholfogyasztás, mely az egészséggel szoros kapcsolatba hozható anélkül, hogy célzottan az egészségre irányuló, úgy nevezett egészségügyi viselkedésnek számítana. A rendszeres fizikai aktivitás egészségre gyakorolt pozitív hatásainak széles körben ismertté válása elősegítette, hogy az ifjúság testi nevelésére még nagyobb hangsúly kerüljön. A társadalomban megváltoztak az iskolai testneveléssel szembeni elvárások, ennek köszönhetően az iskolai testnevelésnek és sportnak tulajdonított pedagógiai hatások jelentősen gazdagodtak és komplexebbé váltak, és ezzel párhuzamosan felértékelődött a testnevelésnek az iskoláskorúak testi fejlődésére és egészségére gyakorolt hatásának jelentősége [1].

¹ Doc. Dr. Major Lenke egyetemi docens, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, lenkemajor@gmail.com, major.lenke@magister.uns.ac.rs

² Kovács Elvira tanársegéd, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, elvira.kovacs@magister.uns.ac.rs

³ Prof. Dr. Pintér Krekity Valéria, rendkívüli egyetemi tanár, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, valeria.krekic@magister.uns.ac.rs

⁴ Doc. Dr. Horák Rita, egyetemi docens, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, rita.horak@magister.uns.ac.rs

⁵ Kalmár Laura, tanársegéd, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, laura.kalmar@magister.uns.ac.rs

Ebből adódóan az iskolára nagy feladat és felelősség hárul a felnövekvő nemzedékek egészséges életmódra nevelésében. Minden tevékenységével a holisztikus egészségfejlesztési modell szerint szolgálnia kell a tanulók egészséges testi, lelki és szociális fejlődését. Személyi és tárgyi környezetével segítenie kell azoknak a pozitív beállítódásoknak, magatartásoknak és szokásoknak a kialakulását, amelyek a gyermekeknek, a fiataloknak az egészséges életvitellel kapcsolatos szemléletét és magatartását fejlesztik. Az egészséges életmódra nevelés nem csak a betegségek megelőzésének módjára tanít, hanem az egészséges állapot örömteli megélésére és a harmonikus élet értékévé váló tiszteletére is nevel [2].

A kutatás időszerűsége abból a problémából adódik, hogy a krónikus munkahelyi stresszhatások által okozott károsodásokat és azok megelőzését vizsgáló kutatásoknak csak egy szűk tartománya foglalkozik az általános- vagy középiskolában tanítók vagy tanítóképzős hallgatók egészségmagatartásával. Emellett a 2019 decemberében, a kínai Vuhanban megjelenő, majd világjárvánnyá fajuló koronavírus ugyancsak indokolja, hogy odafigyeljünk a légúti panaszok, megbetegedések gyakoriságára. A kapott adatok segíthetnek eredményesebbé tenni az óvintézkedéseket az egyetemi hallgatók körében.

A felsőoktatás intézményrendszere sokak életében meghatározó, korántsem csak a tanulmányokat tekintve. A fiatalok hosszú időt, fontos éveket töltenek ezekben az intézményekben, megalapozva gondolkodásukat, jóllétüket, önmagukhoz való viszonyukat. Fontos, hogy milyen tárgyi-szakmai tudást sajátítanak el – és fontos az is, hogy megfelelő egészségmagatartás alakuljon ki bennük, a testi egészség megtartását célzó oktatási tartalmak és tevékenységek mentén [3].

A kutatás kiegészítéseként az Újvidéki Egyetem Szabadkán működő Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán mért eredmények összehasonlítására kerül sor a Komáromi Selye János egyetem hallgatói, valamint magyarországi tanítóképző intézmények hallgatóival készült mérések eredményeivel.

Az empirikus vizsgálat eredményei képet adnak a tanítóképzős intézmények tevékenységének hatékonyságáról az egészségtudatos magatartás kialakítása terén, és a továbbiakban hozzájárulhatnak az intézmények hasonló jellegű fejlesztő munkájának célirányos tervezéséhez.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Az egészségmagatartás fogalma

Az egészségmagatartásnak számos definíciója létezik. Gochman [4] idézi [5] szerint az egészségmagatartás nem más, mint azon személyes tulajdonságok, például hiedelmek, elvárások, motivációk, értékek, felfogások és egyéb kognitív elemek, személyiségjellemzők, valamint nyílt viselkedési minták, cselekvések és szokások összessége, amelyek kapcsolódnak az egészség megtartásához, az egészség helyreállításához, valamint az egészség javításához.

Az egészségfejlesztési projektek többsége az ismeretek átadására és az egyes témákhoz kapcsolódó tudás kommunikációjára összpontosít. Ezek az egészségnevelő programok fontos részét képezik az egészségfejlesztésnek, azonban a rendelkezésre álló tapasztalatok szerint az egészségnevelés önmagában alkalmazva nem vezet hosszabb távon is fenntartható változásokhoz az érintett közösség egészségkultúrájában, egészségmagatartásában [3]. Az egészségnevelés nem csupán öncélú ismereteket kíván adni. Azt is el akarja érni, hogy az egyén a megszerzett ismeretekből helyes egészségi magatartást alakítson ki [7]. Az egészségnevelés tehát alapvetően nem ismeretek átadása, hanem beállítódások, attitűdök, érzelmi viszonyulások alakítása [8].

Ahhoz, hogy az egyének és közösségek kellőképpen motiváltak legyenek a megfelelő preventív attitűd és egészségmagatartás elsajátításához, nélkülözhetetlen az egészséges önbizalom és énhatékonyság. Egy egészségügyi program csak akkor lehet sikeres, ha pszichikai síkon is megalapozza az attitűdváltozást [9].

Az egészségfejlesztésre ható tényezők

Az egészség fenntartásában az egyéni erőforrásokon kívül jelentős szerepe van a támogató közösségeknek és társadalmi környezetnek is [1]. Fontos a szűkebb és tágabb környezet megfelelő – az egészségkultúrát támogató, az egészséges választást reálisan lehetővé és elérhetővé tevő – átalakítása, amelyben az egyén az egészségesebb választást a napi életvitelébe ismétlődő módon beépítheti. Döntően tehát motivációkról, egyéni cselekvésekről, egészséget megalapozó szokások kialakításáról és fenntartásáról, valamint reálisan elérhető lehetőségekről, továbbá a szűkebb és tágabb környezet megfelelő megváltoztatásáról is szó van [3].

Látszólag az életmód megváltoztatása a kulcs az egészségfejlesztéshez. Az életmód azonban olyannyira átfogó jelenség, hogy módosítása rendkívül nehéz feladat [10]. Az életmód különböző elemei egymással is szoros kapcsolatban állnak, egy elemet önállóan megváltoztatni szinte lehetetlen a mögötte álló átfogó életszemlélet átformálása nélkül.

Az életmód szorosan összefügg az egyén személyiségjegyeivel, attitűdjeivel, a társadalom értékrendjének a saját jellemén átszűrődő világképével, életről alkotott felfogásával. Az ember komplex, bio-, pszichoszociális lény, ezért egy átfogó szemlélet nélkül esélyünk sincs megérteni az emberi viselkedés mozgatórugóit és összefüggéseit [9].

A prevenciót, egészségfejlesztést célzó programok kiemelten a hagyományos életmódbeli rizikófaktorok csökkentésével kívánják a betegségeket megelőzni. A köztudatban az egészséges életmód domináns szerepe az egészség megőrzésében evidenssé vált. A nem hagyományos, például a pszichoszociális rizikófaktorok azonban nem kapnak elegendő hangsúlyt. A lakosság jelentős hányada nincs tisztában azzal, hogy az ellenségesség vagy a konfliktusmegoldó képesség hiánya is megbetegíthet [9].

Az egészségnevelés tartalmának fő kérdései

Az egészségnevelés több tudományterületet ölel fel: orvostudomány, pedagógia, pszichológia, neveléstudomány és szociológia. Az egészségnevelés tartalma így lényegesen kitér: figyelembe veszi az ember biológiai állapotát (testi, szervezeti egészségét) csakúgy, mint a lelki (szellemi, érzelmi, törekvéses) tulajdonságait és a társadalmi együttélésből adódó szociális státuszát (anyagi-gazdasági helyzetét, családi harmóniáját, társadalmi beilleszkedési zavarait) és ezek együttes hatás-rendszerében ítéli meg tennivalóit [11].

Az egészségnevelés egyik fő célja a hatékony megelőzés. A prevenciónak különböző fokozatai vannak, attól függően, hogy milyen célt kívánunk elérni. A legoptimálisabb megoldást az *elsődleges* (primer) *prevenció* kínálja azzal, hogy a betegségek vagy a negatív következmények kivédésére törekszik. Elsődleges megelőzési stratégiák a helyes életmódra nevelés, az egészségfejlesztés, a káros szenvedélyektől való tartózkodás, az ideális testsúly megtartása, vagy a védőoltások. A *másodlagos* (szekunder) *prevenció*s aktivitást a baj csökkentése, tehát a korai halálozás megakadályozása jellemzi. Ide tartoznak a különböző szűrőprogramok, a korai jeleket felismerő diagnosztikai eljárások vagy a betegségre való genetikai hajlam vizsgálata.

A *harmadlagos* (tercier) *prevenció* alatt a betegség minél tökéletesebb gyógyítását és a visszaesés megakadályozását értjük. Ebbe a csoportba tartoznak az élethosszig tartó kezelések, vagy a betegségből való felépülést elősegítő rehabilitáció [12].

Kormos [7] három fő témakör köré építi fel az egészségnevelés tartalmának fő kérdéseit: (1) rendszeres mozgás, (2) helyes táplálkozás, (3) higiénés magatartás.

A NAT [17] a következő területeket jelöli meg az egészségfejlesztés legfontosabb feladataiként [2]:

- egészségtudatos viselkedés, életvezetés, fogyasztási szokások helyes alakítása;
- egészségkárosító magatartásformák elkerülésére nevelés;
- betegségek megelőzésének elősegítése, korai szűrésekben való részvétel fontossága;
- sajátos étrend, mozgásprogram kialakítása;
- társas-kommunikációs készségek és konfliktuskezelési magatartásformák fejlesztése;
- szexuális nevelés.

A Falus által szerkesztett [13], a Nemzeti Kulturális Alap által is támogatott, *Sokszínű egészségtudatosság* című kötetben a következő témakörök mentén írják le az egészségnevelés legfontosabb tényezőit:

- helyes táplálkozási és folyadékfogyasztási szokások kialakítása;
- a rendszeres testmozgás szükségessége;
- megfelelő alvási szokások kialakítása;
- a szexualitás kérdései;
- agresszió, erőszak, zaklatás, kortárs bántalmazás kérdése;
- a szűrővizsgálatok fontossága;
- a védőoltások fontossága;
- egészséges közösségi kapcsolatok kialakítása;
- szenvedélybetegségek megelőzése;
- evészavarok felismerése és megelőzése;
- munkahelyi stresszhatások: kiégés;
- az élethelyzeti stresszel való megküzdés kérdése;
- az esztétikai nevelés és a lélek egészségének összefüggései;
- kommunikáció az egészségről, az ismeretátadás hatékony megoldásai.

Sajnos a lelki egészség kérdése, a mentálhigiéne fontossága, a gyerekek érzelmeinek felismerése, megértése az egészségnevelés egyik tartalmi meghatározásában sem kap kiemelt, markáns figyelmet. Az iskolák mentálhigiénes szemléletmódjában gyökeres változásra van szükség. A kutatások is azt mutatják, hogy az iskolai egészségnevelési programokban a felkínált holisztikus egészségfelfogás helyett az esetek több mint felében főként az egészség fizikai aspektusában gondolkodnak, elhanyagolva annak szociális és lelki dimenzióit. Az iskolák az egészségfejlesztést akcióprogramok és tanítási órák keretében lebonyolítható feladatnak tekintik. Azokban az iskolákban, ahol az egészségnevelés a lelki egészségre épül, ott koherencia mutatkozik az egészség, az egészségnevelés, a teljesítményértékelés, a szabálytudat és szankcionálás, a kohézió és az iskolai klíma értelmezésében, és hatékony konfliktuskezelési módszerek választásával jár együtt, továbbá áthatja az iskola minden viszonyrendszerét [14].

Egészségtudatos életmódra nevelés az iskolában

Az egészségmagatartásnak számos definíciója létezik. Gochman [4], idézi [5] szerint az egészségmagatartás nem más, mint azon személyes tulajdonságok, például hiedelmek, elvárások, motivációk, értékek, felfogások és egyéb kognitív elemek, személyiségjellemzők, valamint nyílt viselkedési minták, cselekvések és szokások összessége, amelyek kapcsolódnak az egészség megtartásához, az egészség helyreállításához, valamint az egészség javításához. Harris és Guten [6], idézi [5] megfogalmazásában az egészségmagatartás minden olyan cselekvés, amelyet a személy azzal a céllal végez, hogy védje, elősegítse, vagy fenntartsa egészségét függetlenül az általa észlelt egészségi állapottól, és attól, hogy az adott viselkedés objektíven hatékony-e.

Az egészségnevelés olyan komplex tevékenység, amely indirekt és direkt módszereket alkalmaz, jellemzője, hogy kiterjed a szocializáció minden szintjére. Célja, hogy az egészség-

kulturális szint emelésével, az életmód formálásával elősegítse az egészség kialakítását, megtartását, a betegségek megelőzését. Az iskolai egészségnevelés fő feladata, hogy a felnövekvő nemzedéket egészségmagatartásuk formálásával intézményesen készítsük elő arra, hogy felnőttként aktív szerepet tudjanak majd játszani életminőségük alakításában [15].

Az iskolai egészségnevelés mindig is része volt az intézményes nevelésnek. A gyerekek egészségnevelését ugyanis a családi nevelésre építve elsősorban az iskolán belül lehet és kell megalapozni. A szülőkkel közösen az általános iskola alsó tagozatán még nagy eséllyel ki lehet alakítani a megfelelő egészségtudatos magatartás elemeit [16].

Az iskolára nagy feladat és felelősség hárul a felnövekvő nemzedékek egészséges életmódra nevelésében. Minden tevékenységével szolgálnia kell a tanulók egészséges testi, lelki és szociális fejlődését. Személyi és tárgyi környezetével az iskolának segítenie kell azoknak a pozitív beállítódásoknak, magatartásoknak és szokásoknak a kialakulását, amelyek hozzájárulnak a gyerekek egészségi állapotának javításához. Az egészséges életmódra nevelés nemcsak a betegségek megelőzésének módjára tanít, hanem az egészséges állapot örömteli megélésre és a harmonikus élet értékékként való tisztelésére is nevel. Az egészséges, harmonikus életvitelt megalapozó szokások a tanulók cselekvő, tevékeny részvételével alakíthatók ki. Ebben a pedagógusok életvitelének, felkészültségének, pozitív példamutatásának is jelentős szerepe van [17].

Az iskola feladata olyan egészségfejlesztő program kidolgozása, amely megfelel a holisztikus egészségfejlesztés modelljének, és amelynek eredményeként erősödnek a személyiségfejlesztő hatások, csökkennek az ártó tényezők, és az iskola bevezetésekor a diákok saját életükre alkalmazni tudják az elsajátítottakat. Az egészséges, harmonikus életvitelt megalapozó szokások a tanulók cselekvő, tevékeny részvételével alakíthatók ki. Fontos, hogy az iskolai környezet is biztosítsa az egészséges testi, lelki, szociális fejlődést [2].

A közös követelményeken kívül szinte valamennyi műveltségi terület részletes követelményei mellett fellelhető a testi-lelki egészség elemei. Ez azt jelenti, hogy nem egy adott szakos pedagógusnak és csak adott tantárgynak vannak tennivalói az egészségnevelés területén. Az egészséggel kapcsolatos tartalmi összetevők egy része tantárgyként jelenik meg az iskolában (testnevelés, biológia stb.), és ebből adódóan az oktatási folyamat során közvetített és az osztályozás, értékelés segítségével ellenőrzött ismeretekben ölt testet. Az ismeretek tudása szükséges, ám nem elégséges feltétele a jövőbeni egészséges életmódnak. Az iskola informális rendszere az egészséggel kapcsolatos azon tartalmi elemek közvetítője, melyek közvetett, indirekt módon hatnak, és formálják a tanulók egészségmagatartását. E hatások tudatos felhasználása és az ismeretrendszerhez való kapcsolása eredményezhet a tanulóknál olyan megfigyelhető magatartás- és viselkedésváltozást, mely a későbbi életvitel szempontjából alapvető jelentőségű [18].

COVID 19: legfontosabb információk

A kínai hatóságok 2019. december 31-én értesítették a WHO-t, hogy egy új koronavírus-járvány súlyos tüneteket okoz. Röviddel a járvány kitörése után kínai tudósok szekvenálták a vírus génjeit, az adatokat nyilvánosan elérhetővé tették a világ tudományossága számára.

A génszekvenálás adatai azt mutatták, hogy a kínai hatóságok gyorsan észlelték a járványt, és azt, hogy a Covid-19-esetek száma az emberről emberre terjedés miatt nő, miután egyetlen alkalommal bekerült az emberi populációba [19].

A koronavírus viszonylag gyorsan terjedni kezdett – előbb az országban, majd szerte a világban. Regisztráltak eseteket többek között Dél-Koreában, Japánban, az USA-ban és Iránban. Európán belül Olaszországban, Franciaországban, Németországban, Spanyolországban, Nagy-Britanniában, Belgiumban, Svédországban, Finnországban, Ausztriában, Horvátországban, Svájcban és Görögországban is. Ma már pandémiával, azaz több országra és kontinensre kiterjedő járvánnyal állunk szemben. A globális utasforgalom és

kereskedelem gyakorlatilag kivédhetetlenné teszi, hogy a fertőzés ne törjön be újabb és újabb országokba. A koronavírus 2020 márciusáig több mint 80.000 embert fertőzött meg (ezen esetek több mint 80%-a enyhe vagy közepes lefolyású volt), és közel 3000 halálos áldozatot követelt [20].

A koronavírus okozta megbetegedés leggyakrabban enyhe tünetekkel jár, láz, köhögés, légszomj, izomfájdalom és fáradékonyság jelentkezhetnek. Ritkábban súlyos kórforma alakulhat ki, ami tüdőgyulladással, heveny légzési elégtelenséggel, vagy akár szepszissel (vérmérgezés), keringési vagy több szervi elégtelenséggel járhat. Azoknál a betegeknél alakul ki gyakrabban súlyos, akár életveszélyes állapot, akik valamilyen krónikus alapbetegségben (magas vérnyomás, szív- és érrendszeri betegség, cukorbetegség, májbetegség, légzőszervi betegség, daganatos betegség) szenvednek [21].

TANÍTÓKÉPZŐS HALLGATÓK EGÉSZSÉGMAGATARTÁSÁNAK ÖSSZEHAJONLÍTÓ VIZSGÁLATA

A kutatás célja

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar az Újvidéki Egyetem tizennegyedik, legfiatalabb kara, amely 2006-ban kezdte meg működését. A Kar az egyetlen olyan felsőoktatási intézmény Szerbiában, ahol teljes egészében magyar nyelven valósul meg az oktatás. Az MTTK-n okleveles tanító és okleveles óvodapedagógus képzés folyik, BA és MA szinten. Kutatásunkban egy empirikus kutatás keretein belül vizsgáljuk a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak egészségi állapotát és egészségmagatartását, a *Rahe-féle Rövidített Stressz és Megküzdés Kérdőív* segítségével.

A kutatás kiegészítéseként megvizsgáltuk a szlovákiai Selye János Egyetem magyar tannyelvű tanítóképzős hallgatóit, valamint Magyarországon, nemzetiségi nyelven tanuló tanár szakos, illetve tanító-és óvóképzős hallgatók egy csoportját is, és összehasonlítottuk a kapott eredményeket.

Hipotézisek

A hipotézisek megfogalmazása során abból a feltevésből indultunk ki, hogy a hallgatók között ugyan előfordulnak olyanok, akik egészségügyi problémákkal küzdenek, illetve fejlesztésre szorulnak az egészségmagatartás terén. Ugyanakkor az említett problémák a hallgatók csak kis százalékánál fordulnak elő, ellentétben a megfelelő egészségmagatartással rendelkező hallgatókkal.

H1: A vizsgálatban részt vevő hallgatók testi egészségének állapota megfelelő (a vizsgált tünetek kevesebb, mint a hallgatók 50%-nál fordulnak elő).

H2: A koronavírusra jellemző egyes tünetek, mint a légzőszervi panaszok, izomfájdalom és fáradékonyság egyébként is gyakran előfordulnak a hallgatók körében.

H3: A vizsgálatban részt vevő hallgatók egészségmagatartása megfelelőnek mondható (a vizsgált kategóriákon belül a negatív szokások a tanulók 50%-nál kisebb arányban fordulnak elő).

H4: Az alapvizsgálatban és az összehasonlító vizsgálatban részt vevő hallgatók eredményei nem térnek el jelentősen a vizsgált tényezők tekintetében.

Mérőeszköz

Az empirikus kutatás elvégzése során az előzetes vizsgálat és a hatásvizsgálat során egyaránt a rövidített Rahe-féle Rövidített Stressz és Megküzdés Kérdőív bizonyos szakaszait alkalmaztuk. A vizsgálatban részt vevő személyek online töltötték ki a kérdőívet.

Az eredeti kérdőív a Holmes-Rahe-féle Életesemény Lista, a Zung-féle Önjellemző Skála, valamint a Konfliktusmegoldó Kérdőív alapján került összeállításra [23]. A kérdőív rövidített, az eredeti változat tételeinek nagyjából 25%-át tartalmazó eszközt abból a célból fejlesztették ki, hogy az eredeti, átlagosan 40 percnél is több kitöltési idővel rendelkező kérdőív gyakorlati használhatósága növekedjen [24].

A mérőeszköz két fő részből vevődik össze:

1. A mérőeszköz első része a stresszt keltő életesemények feltárását célozza, amely az alábbi öt területre terjed ki: (1) gyermekkori traumák és szülői bánásmód, (2) életesemény lista, (3) testi tünetlista, (4) pszichológiai tünetlista, (5) magatartás és érzelmek.
2. A mérőeszköz második részében a következő megküzdési jellemzők kerülnek felmérésre: (1) egészségmagatartás, (2) társas támogatottság, (3) stressz-válasz, (4) elégedettség az élettel, (5) életcél és kapcsolatok.

A jelenlegi munkában a mérőeszköz első szakaszából 3-as alskála, a kérdőív második szakaszából az 1-es alskála eredményei kerültek feldolgozásra.

A vizsgálatban részt vevők mintája

Az alapvizsgálatban az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának okleveles tanító és okleveles óvodapedagógus szakos hallgatói vettek részt. Összesen 135 hallgató vállalta a Karon jelenleg 154 aktív hallgatói jogviszonyban lévő tanuló közül, hogy kitölti a kérdőívet a 2019. januárjában lezajló előzetes felmérés során.

Az összehasonlító vizsgálat során két ország intézményei közül választottuk ki a résztvevőket. A Szlovákiában, Komáromban működő Selye János Egyetem magyar tannyelvű oktatási intézmény. Hallgatói közül 35-en vállalták, hogy részt vesznek a vizsgálatban.

Magyarországon a felvi.hu adatai szerint 11 felsőoktatási intézményben, összesen 45 szakon folyik nemzetiségi szakirányú (német, cigány-roma, horvát, szerb, román, szlovák) továbbképzés.

A 11 intézmény közül 3 intézmény, összesen 60 hallgatója vállalta, hogy részt vesz a felmérésben:

1. Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar, Szarvas;
2. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar;
3. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Esztergom.

Az alapvizsgálatban részt vevő minta háttéradatai

A mintára jellemző egyes háttérváltozók közül a következő jellemzőket vettem figyelembe a jelenlegi kutatás során: intézmény, szak, évfolyam, életkor, nem.

(1) Intézmény:

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka: 135 résztvevő

(2) Szak:

1. *tanító*: a minta 59%-a (N=80);
2. *óvodapedagógus*: a minta 41%-a (N=55).

(3) Évfolyam:

1. *első*: a minta 28%-a (N=38);
2. *második*: a minta 20%-a (N=27);
3. *harmadik*: a minta 29%-a (N=39);
4. *negyedik*: a minta 19%-a (N=26);
5. *mester*: a minta 4%-a (N=5).

(4) Kor:

1. 18-20 év: a minta 45%-a (N=59);
2. 21-23 év: a minta 54%-a (N=73);
3. 24 éven felül: a minta 1%-a (N=3).

(5) *Nem:*

1. *férfi:* a minta 16%-a (N=22);
2. *nő:* a minta 84%-a (N=113).

Az összehasonlító vizsgálatban részt vevő minta háttéradatai

Az összehasonlító vizsgálatban két ország (Magyarország és Szlovákia) összesen 95, nemzetiségi nyelven tanuló óvó-és tanítóképzős, illetve tanárképzős hallgatója vett részt.

(1) *Intézmény:*

- Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar, Szarvas: 20 résztvevő (21%)
- Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged: 31 résztvevő (33%)
- Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Esztergom: 9 résztvevő (9%)
- Selye János Egyetem Komárom: 35 résztvevő (37%)

(2) *Szak:*

1. *tanító:* a minta 10%-a (N=9);
2. *óvodapedagógus:* a minta 66%-a (N=63);
3. *tanár szak:* a minta 24%-a (N=23).

(3) *Évfolyam:*

1. *első:* a minta 40%-a (N=37);
2. *második:* a minta 27%-a (N=26);
3. *harmadik:* a minta 27%-a (N=26);
4. *negyedik:* a minta 2%-a (N=2);
5. *mester:* a minta 4%-a (N=4).

(4) *Kor:*

1. 18-20 év: a minta 37%-a (N=35);
2. 21-23 év: a minta 41%-a (N=39);
3. 24 éven felül: a minta 22%-a (N=21).

(5) *Nem:*

1. *férfi:* a minta 12%-a (N=11);
2. *nő:* a minta 88%-a (N=84).

A vizsgálat eredményei

Testi tünetek előfordulása a hallgatók körében

A testi tünetek 8 csoportját mértük fel a hallgatók körében. A légúti, gyomor-és bélrendszeri, szív-és érrendszeri problémákat, az általános egészségi tüneteket, mozgásszervi, idegrendszeri, nemi-és kiválasztószervrendszeri, valamint a bőrproblémák meglétét vizsgáltuk (1. táblázat).

1. táblázat: Testi tünetek meglétének vizsgálata a hallgatók körében

testi tünet	alapvizsgálat N=135	%	összehasonlító vizsgálat N=95	%
légúti problémák				
nátha	76	56	38	63
torokfájás, torokgyulladás	43	32	38	63
asztma, szénanátha	8	6	6	10
gyomor- és bélrendszeri problémák				

Pedagogical Sections

gyomorbántalmak	23	17	17	28
székrekedés vagy hasmenés	38	28	2	3
aranyeres panaszok	2	1	2	3
szív- és érrendszeri problémák				
magas vérnyomás	16	12	6	10
szívrítmuszavar	14	10	1	1
szívtáji fájdalom	15	11	5	8
általános egészségi állapot				
túlsúly vagy soványság	22	16	13	22
rossz egészségi állapot	8	6	3	5
kimerültség	61	45	36	60
mozgásszervi tünetek				
izomfájdalom, izomgörcs	19	14	11	18
hát-vagy derékfájdalom	38	28	13	22
gyakori fejfájás	35	26	22	37
idegrendszeri problémák				
migrénes fejfájás	22	16	17	28
zsibbadás, bizsergés	8	6	5	8
gyakori szédülés	14	10	12	20
nemi- és kiválasztó szervrendszeri panaszok				
vese- vagy húgyhólyagbántalom	3	2	3	5
menstruációs panaszok (nők esetében)	40	30	22	37
prostatatabántalmak (férfiak esetében)	1	1	0	0
bőrproblémák				
gyakori bőrviszketés	5	4	5	8
allergiás bőrbetegség	17	13	8	13
csalánkiütés vagy egyéb kiütés	7	5	8	13

A hallgatók közül legtöbben *légúti problémára* panaszkodtak, az alapvizsgálatban és az összehasonlító vizsgálatban részt vevő hallgatók egyaránt. A nátha és a torokfájás magas arányban fordul elő mindkét csoportban (1. ábra).

Egyformán magas eredményt ért el az *általános egészségi állapotra* illetve a *mozgásszervi tünetekre* való panasz mindkét csoportban, hasonló arányban. Ezen belül a kimerültség volt a legfőbb ok, amit problémaként jelöltek, illetve a hát-vagy derékfájdalom.

A *gyomor-és bélrendszeri panaszok* nagyobb arányban fordulnak elő az alapvizsgálatban részt vevő hallgatóknál, ugyanígy a *szív-és érrendszeri problémák* is.

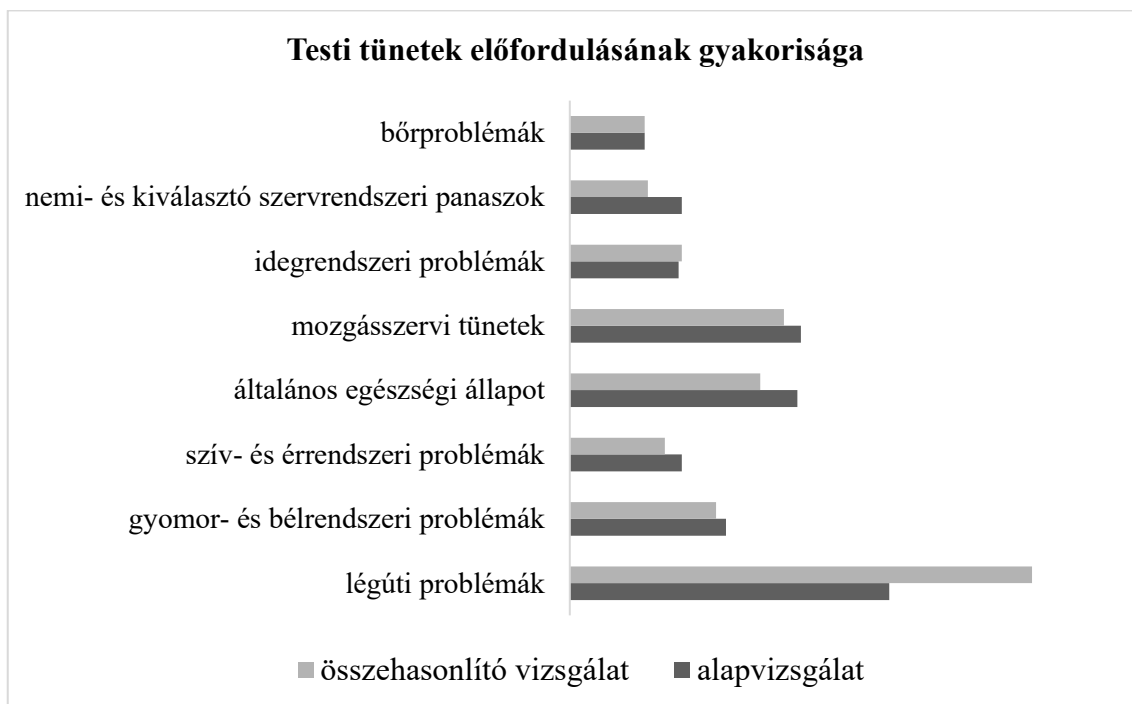
Nemi-és kiválasztó szervrendszeri panaszok esetében a menstruációval kapcsolatos problémák azok, amelyek a legnagyobb arányban előfordulnak mindkét csoportban. Az alapvizsgálatban a nők 30%-a, az összehasonlító vizsgálatban 37%-a jelezte, hogy rendszeresen tapasztalnak menstruációs fájdalmakat, nehézségeket.

Az *idegrendszeri problémák* és a *bőrproblémák* hozzávetőlegesen hasonló arányban jelennek meg mindkét csoportban.

A H1-es hipotézist nem sikerült teljes mértékben bizonyítani. Az alapvizsgálatban szereplő hallgatók közül a nátha a minta 50%-nál magasabb arányban, 56%-ban érinti a megkérdezetteket. Az összehasonlító vizsgálatban a nátha és a torokfájás 63-63%-ban, a kimerültség 60%-ban van jelen a hallgatók körében. Ezekben az esetekben nem jellemző, hogy a vizsgált tünetek kevesebb, mint a hallgatók 50%-nál fordulnak elő. A többi tünet esetében bizonyítást nyert a H1-es hipotézis, vagyis a vizsgálatban részt vevő hallgatók testi egészségének állapota megfelelő a további területeken.

A kapott adatok alapján a H2-es hipotézis igazolást nyert. A koronavírusra többek között jellemző, egyébként is gyakran előforduló problémákra magas százalékban panaszkodtak a hallgatók. A légúti megbetegedések, fáradékonyság, izomgyengeség gyakran előforduló panasz. Ezek a tünetek tehát nem csak a vírus szervezetbe kerülésekor vannak jelen, ami azt

jelenti, hogy nehezebb azonnal észrevenni, diagnosztizálni a fertőzést. Ezért is feltétlenül indokoltak a bevezetett óvintézkedések, különösen az oktatási intézményekben.



1. ábra: Testi tünetek előfordulásának gyakorisága

Az egészségmagatartásra vonatkozó eredmények

Az elmúlt évtizedekben a serdülőkorú egészségmagatartásra jellemző, hogy csökken a sportolásra szánt idő, emellett ugrásszerűen megemelkedett a káros szenvedélyt okozó szerek fogyasztása [22].

Tanulmányunkban megvizsgáltuk, milyen egészségmagatartás jellemző a vizsgálatban részt vevő hallgatókra. Négy kérdéscsoporton belül tértünk ki az egészségmagatartást meghatározó tényezők vizsgálatára. A káros szerek fogyasztására, az étrendre, a testmozgásra és az életritmusra vonatkozóan feltett kérdések alapján igyekeztünk meghatározni az egészségmagatartás milyenségének mértékét.

2. táblázat: Az egészségmagatartás tényezőinek vizsgálata a hallgatók körében

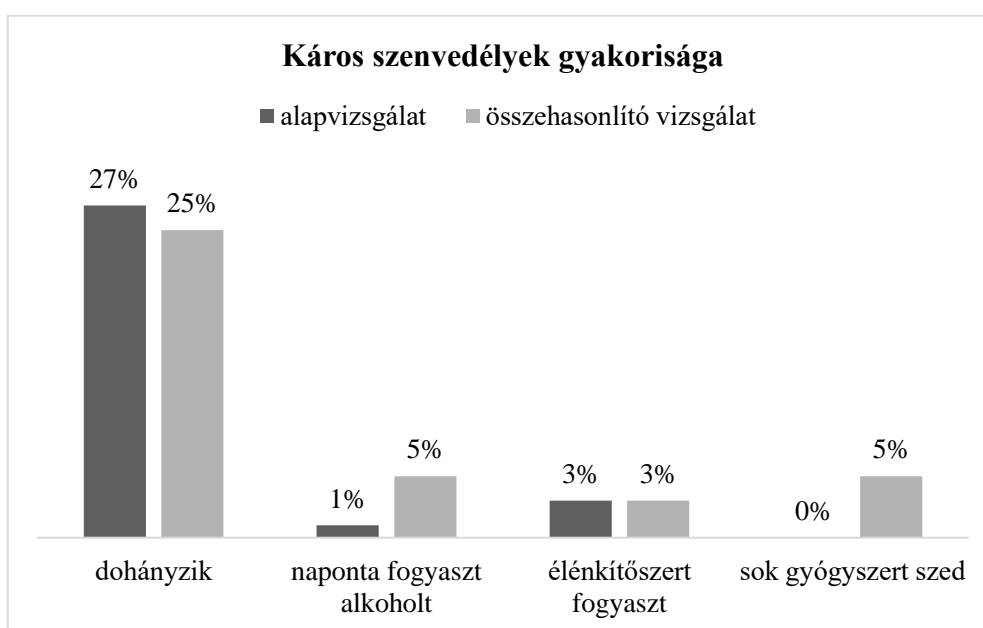
egészségmagatartási szokások	alapvizsgálat N=135	%	összehasonlító vizsgálat N=95	%
káros szenvedélyek				
dohányzik	36	27	15	25
naponta fogyaszt alkoholt	2	1	3	5
élénkítőszert fogyaszt	4	3	2	3
sok gyógyszert szed	0	0	3	5
étrend				
figyel arra, mit eszik	28	21	10	17
kellemes környezetben étkezik	49	36	22	37
lassan, nyugodtan étkezik	52	38	18	30
testmozgás				
élete mozgásigényes	23	17	10	17
rendszeres könnyű testmozgás	58	43	20	33
rendszeres intenzív testmozgás	23	17	14	23

Pedagogical Sections

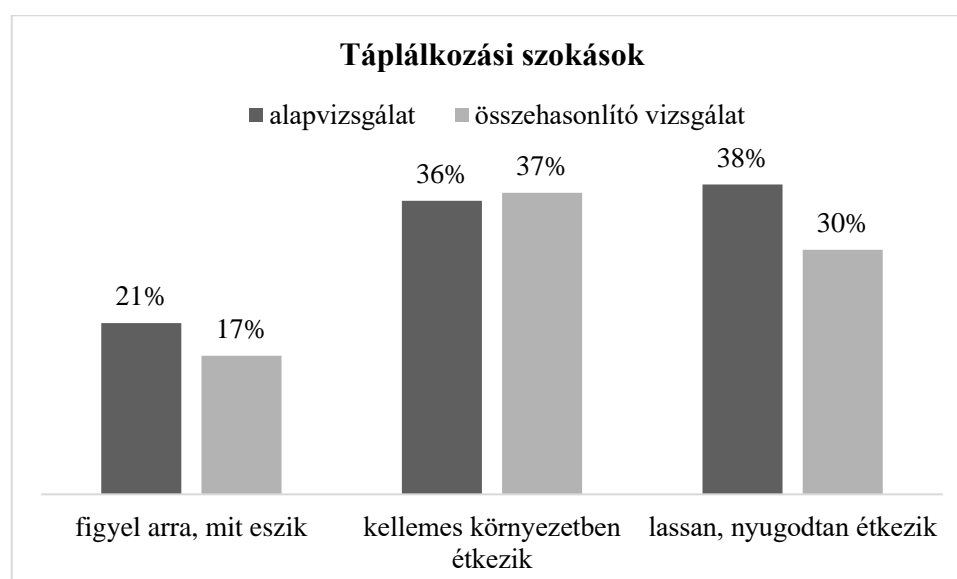
életritmus				
irányítja életritmusát	53	39	22	37
van tartalék energiája	43	32	11	18
eleget alszik	47	35	19	32

Az eredmények alapján (2. táblázat) elmondható, hogy a hallgatók káros szenvedélye túlnyomó részben a dohányzásra korlátozódik mindkét csoportban. Ugyanakkor a dohányosok aránya sem magas, 27% az alapvizsgálatban és 25% az összehasonlító vizsgálatban (2. ábra).

A további, pozitív egészségmagatartási szokásokat illetően azonban nem mutatnak ilyen kedvező képet az eredmények. Az étrendre vonatkozó szokások tekintetében az alapvizsgálatban részt vevők 21%-a, az összehasonlító vizsgálatban mindössze 17%-a jelezte, hogy odafigyel arra, mit eszik. A táplálkozás módját és környezetét illetően is csak az alapvizsgálatban résztvevők fele állította, hogy pozitív szokásokkal rendelkezik, az összehasonlító vizsgálatban azonban sokkal kevesebben megközelítőleg 20%-uk (3. ábra).



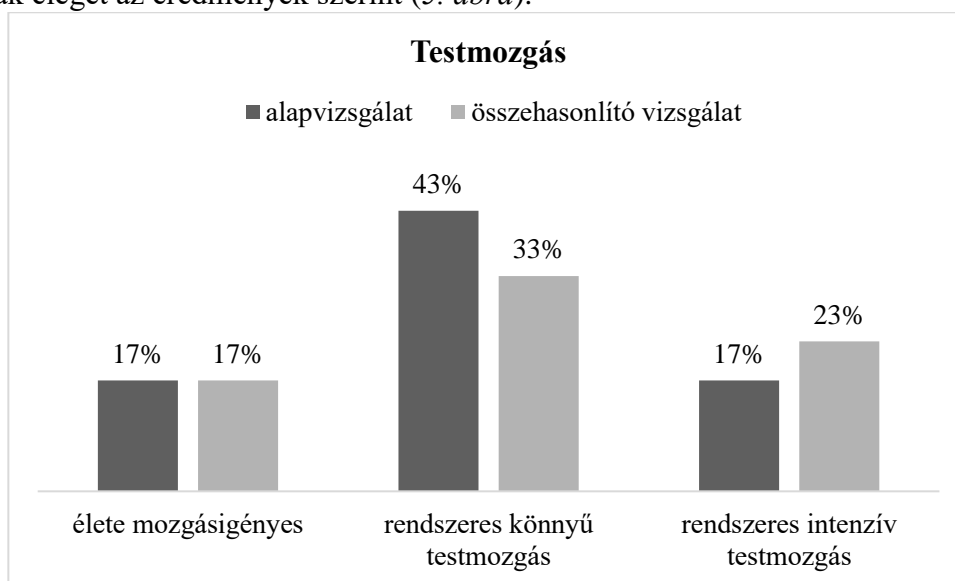
2. ábra: Káros szenvedélyek előfordulásának gyakorisága



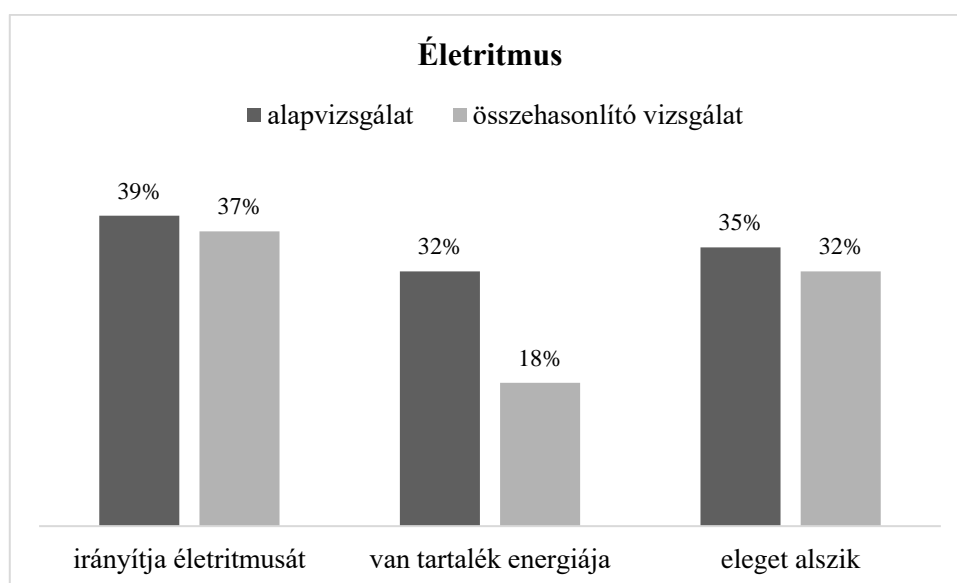
3. ábra: A hallgatók táplálkozási szokásai

A testmozgás tekintetében szintén az alapvizsgálatban részt vevők azok, akik magasabb arányban (43%) végeznek rendszeres, könnyebb testmozgást. Annak ellenére azonban, hogy a tanulók 17%-a él csak mozgásigényes életmód szerint, kevesen, mindössze 17%-uk végez intenzív testmozgást. Az összehasonlító vizsgálatban részt vevő hallgatók eredménye még kedvezőtlenebb. Mindössze 33%-uk végez könnyebb, és csak 23%-uk intenzív, rendszeres testmozgást (4. ábra).

Életritmusukat tekintve egyik csoportban sem mértünk magas értékeket. Életritmusát a hallgatók mindkét csoportja megközelítőleg 40%-ba irányítja megfelelően elmondásuk szerint. Az energiaszintjüket illetően az alapvizsgálatban részt vevők 32%-a, az összehasonlító vizsgálatban részt vevők 18%-a elégedett csak. Egyik csoportban részt vevő hallgatók sem alszanak eleget az eredmények szerint (5. ábra).



4. ábra: A hallgatók testmozgással kapcsolatos szokásai



5. ábra: A hallgatók életritmusára vonatkozó adatok

A kapott adatok alapján a H3-as hipotézisben megfogalmazott állítás, amely szerint a vizsgálatban részt vevő hallgatók egészségmagatartása megfelelőnek mondható (a vizsgált kategóriákon belül a negatív szokások a tanulók 50%-nál kisebb arányban fordulnak elő) bizonyítást nyert. Ugyanakkor a hipotézis csak a káros szenvedélyek meglétére utal. A pozitív egészségmagatartáshoz hozzátartozik a megfelelő szokások kialakítása is, amely azonban egyik vizsgált csoportot tekintve sem kielégítő. Ennek alapján elmondhatjuk, hogy a vizsgálatban részt vevő hallgatók nem követnek káros szokásokat, de mindenképpen képzésre szorulnak az egészségmagatartás fejlesztésének tekintetében.

A vizsgálatban részt vevő két csoport eredményeinek összehasonlítása

A kutatás során összehasonlításra került a Szerbiában, Szabadkán működő Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának hallgatóinak, valamint a komáromi Selye János Egyetem hallgatóinak mintája, és a Magyarországon, nemzetiségi nyelven tanuló óvó-, és tanítóképzős hallgatók meghatározott mintája.

A testi egészségre vonatkozó adatokat illetően nincs jelentős eltérés a csoportok értékei között. Mindkét esetben, az alapvizsgálatban és az összehasonlító vizsgálatban is a légúti problémák azok, amelyekre a legtöbb hallgató panaszkodott.

Az egészségmagatartási szokásokat illetően ugyancsak nem tapasztalható jelentős eltérés a két csoport eredményeiben. Mindkét csoportnál kedvező képet mutatnak a káros szenvedélyekre vonatkozó adatok, elenyésző az ártalmas szerekkel élők száma. Az étrendet, testmozgást és az életritmust illetően azonban mindkét csoport tagjai fejlesztésre szorulnak a pozitívabb, egészségmagatartást meghatározó szokásokat illetően.

A kapott eredmények alapján az alapvizsgálatban és az összehasonlító vizsgálatban részt vevő hallgatók eredményei nem térnek el jelentősen a vizsgált tényezők tekintetében, így a H4-es hipotézis igazolást nyert.

A vizsgálat eredményeinek összefoglalása

A kutatás során arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a szülőföldjükön, kisebbségi nyelven tanuló tanító-és óvóképzős hallgatókat milyen testi egészségi állapot és egészségmagatartási szokások jellemzik.

Az eredményekből az derült ki, hogy a hallgatók többségének testi egészsége általánosságban tekintve kielégítőnek mondható, káros szokásaik elhanyagolható mértékben vannak jelen. Ugyanakkor a légúti panaszok nagyarányú előfordulása indokoltá teszi azokat az óvintézkedéseket, amelyeket a 2020-ban világjárvánnyá növekvő koronavírus ellen minden oktatási intézményben bevezettek. A koronavírusra jellemző tünetek közül ugyanis a légúti panaszok kiemelt helyen szerepelnek, és az esetleg enyhébb betegség helyett akár a vírusra is utalhatnak a panaszok.

A hallgatók egészségmagatartását illetően csak részben kaptunk pozitív eredményeket. Az étrenddel, testmozgással, az életritmus szabályozásával összefüggő, az egészséges életmódot elősegítő attitűdök és viselkedési formák fejlesztésre szorulnak.

DISZKUSSZIÓ, TOVÁBBI KUTATÁSI TERVEK

A dolgozatban bemutatott empirikus vizsgálat eredményei hatékony kiindulópontot jelenthetnek egy egészségfejlesztő pedagógiai program hatékony tervezéséhez és kivitelezéséhez. Az eredmények alapján az óvó-és tanítóképzős hallgatók testi és lelki egészségének, valamint stressztűrő és megküzdési képességeinek összehasonlító vizsgálata során kiderült, hogy alapvetően megfelelő egészségi állapottal rendelkeznek, ugyanakkor egészségtudatos attitűdjük és viselkedésük fejlesztésére mindenképpen szükség van.

A jelenlegi vizsgálat egy kutatássorozat részét képezi. Az eredmények további elemzését követően a kutatássorozat végső célja egy egészségfejlesztő pedagógiai program

létrehozása, illetve a program eredményeinek hatékonyságvizsgálata. Komplex egészségfejlesztő programok megvalósítására a felsőoktatási képzési rendszeren belül leginkább tanórán, tanterven kívüli, intenzív formában van lehetőség.

A felsőoktatási intézmények társas kapcsolatainak fenntartása érdekében mindenképpen szükség van további intézményekkel való összefogásra a hasonló programok tervezése és megvalósítása során. A jelen kutatás hozzájárulhat annak a célnak a megvalósításához is, hogy a vizsgálatba bevont, különböző pedagógusképző intézmények hallgatói és oktatói ne magányos kezdeményezőként, hanem egy célirányos csapat tagjaként működjenek együtt egymással, az egészségtudatos magatartás és cselekvési lehetőségek kialakítása érdekében.

IRODALOM

- [1] Mikulán Rita (2015): Serdülőkorú versenysportolók egészségének és egészségmagatartásának vizsgálata. *PhD értekezés*. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- [2] Simonyi István (2012): Az egészségfejlesztés helyzete a hazai nevelési-oktatási intézményekben. In: Darvai Sarolta (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témaköréből*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- [3] Kraiciné Szokoly Mária (2016): Egészségfejlesztés a felsőoktatásban - Gondolatok egy felsőoktatást érintő projekt zárása kapcsán. *Opus et Educatio*, 3 (5), 511-528.
- [4] Gochman, D. S. (1997): Health Behavior Research. In: Gochman, D. S. (ed.): *Handbook of Health Behavior Research*. Plenum Press, New York, 3-20.
- [5] Kontor Enikő, Szakály Zoltán, Soós Mihály, Kiss Marietta (2016): Egészségtudatos Magatartás a 14–25 Év Közötti Fiatalok Körében (Health Conscious Behaviour of Youth between the Ages of 14–25). *Az Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért XXII. Országos Konferenciája – Értékkorientáció és hitelesség a marketingben, Tanulmánykötet*, Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Debrecen. 640-649.
- [6] Harris, D. M., Guten, S. (1979): Health protecting behaviour: An exploratory study. *Journal of Health and Social Behaviour*, 20 (1) 17-29. <https://doi.org/10.2307/2136475>
- [7] Kormos Sándor (1980): *Egészségnevelés és közművelődés*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- [8] Gokhan, B. (2010): The Effects of Multiple Intelligences Instructional Strategy on the Environmental Awareness Knowledge and Environmental Attitude Levels of Elementary Students in Science Course. *International Electronic Journal of Environmental Education* 1 (1), 53–80.
- [9] Pikó Bettina (2010): Védőfaktorok nyomában: pozitív fordulat a magatartáskutatásokban? In: Pikó Bettina (szerk.) *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. L'Harmattan, Budapest.
- [10] Kiss Anita, Pikó Bettina (2004): Elidegenedett én a modern, fogyasztói társadalomban. *Valóság*, 46 (7), 57–63.
- [11] Gritz Arnoldné (2007): Az egészségfejlesztés kompetenciái a XXI. században. *Egészségfejlesztés*, 48 (3), 3-9.
- [12] Tompa Anna (2014): *Globalizáció és egészség*. SpringMed Kiadó, Budapest.
- [13] Falus András (szerk.) (2015): *Sokszínű egészségtudatosság. Értsd, csináld, szeresd*. SpringMed Kiadó, Budapest.
- [14] Deutsch Krisztina (2011): Iskolai egészségfelfogás és egészségfejlesztés kvalitatív és kvantitatív kutatások tükrében. *Új pedagógiai szemle*, 61 (1-2-3-4-5), 225-234.
- [15] Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 102 (1), 11–28.

- [16] Pál Katalin, Császár Judit, Huszár Anikó, Bognár József (2005): A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. *Új pedagógiai szemle*, 55 (6), 25-32.
- [17] Nemzeti alaptanterv. Magyar Közlöny, 2012/66. Forrás: <http://bit.ly/2lQNWWg> [2020.06.09.]
- [18] Meleg Csilla (1999): Az iskolarendszer és az oktatás szerepe az egészséggel kapcsolatos ismeretek közvetítésében. *Új pedagógiai szemle*, 49 (4), 64-75.
- [19] Váradi András, Ferenci Tamás, Falus András (2020): A koronavírus okozta COVID–19-pandémia Korábbi tapasztalatok és tudományos evidenciák 2020. március végén. *Orvosi Hetilap* 161 (17). Forrás: <https://bit.ly/3gpe0Pl> [2020.06.09.]
- [20] Európai Bizottság: Koronavírus-járvány elleni válaszpintézkedések. Forrás: <https://bit.ly/3eZSVuy> [2020.06.09.]
- [21] Tájékoztató oldal a koronavírusról. Magyar Kormány. Forrás: <https://koronavirus.gov.hu/> [2020.06.09.]
- [22] Pikó B. (2002): *Egészségpszichológia*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- [23] Rahe, R. H., Tolles, R. L. (2002): Brief Stress and Coping Inventory: a useful stress management instrument. *International Journal of Stress Management*, 9 (2), 61-70.
- [24] Purebl György, Rózsa Sándor, Kopp Mária (2006): A rövid stressz kérdőív kifejlesztése és pszichometriai jellemzőinek előzetes adatai. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7 (3), 217-224.

MIGRATION AND IDENTITY ARE FOREIGN STUDENTS MIGRANTS?

Klara VERESNÉ VALENTINYI¹, Csilla JUDIT SUHAJDA², Saadia MORSE³,
Kristóf CSIZMADIA⁴

Abstract

Migration has become an important issue in Europe influencing the attitude and thinking of people towards foreign students in higher education. Foreign students often face prejudice since they are often labelled as „migrants” in a hostile way. This descriptive secondary study, first, gives the definitions of the terms ‚movement‘, ‚migration‘ and ‚mobility of people‘, then, it summarizes the main models, variables and classifications of mobility and migration (internal and external migration, inbound and outbound migration, causes of migration, push and pull factors, individual or group migration, voluntary or forced, involuntary migration, economic migrant, refugee, asylum seeker, temporary or permanent migration). Then, it classifies foreign students in terms of their language proficiency and their willingness to integrate into the host environment. The latter one is a new variable in the classification of foreign students. The purpose of this study is to show that foreign students do not have migrant identity; they fall in a different category as they intend to stay temporarily in the host country, unlike migrants. It is hoped that this classification helps to decrease prejudice against foreign students.

Keywords: mobility, migration, integration, foreign students, prejudice

1. INTRODUCTION

Migration has always been a big issue in Europe and the rest of the world. Back in ancient times, numerous sources and records described the impacts migration made on the social, scientific, legal and daily people lives (Halász, 2011). The change of location of people and its economic and social effects have influenced public opinion and scientific thinking, and has been an important issue not only for heads of states, military leaders but for common people for hundreds and thousands of years.

Over the last few years, the size of migrating groups has increased to such an extent that Europe has experienced a mass migration from different parts of the world. It was not only the size of migrating groups which created unprecedented challenges for European governments, but also the inclination of migrants to cross the national borders illegally. As a result, national and European defence and security policies have been placed high on the agenda of national governments and European institutions (Pósán et al., 2018).

2. DEFINITION OF MOVEMENT, MIGRATION AND MOBILITY OF PEOPLE

¹ associate professor, PhD, Szent István University, Gödöllő, Hungary, veresne.valentinyi.klara@szie.hu

² assistant professor, PhD, Szent István University, Gödöllő, Hungary, suhajda.csilla.judit@szie.hu

³ lecturer, University of Central Lancashire, Preston, UK, s.morse@lancaster.ac.uk

⁴ student, J. Selye University, Komarno, Slovakia, csizmadia.kristof@hotmail.com

Movement, migration and mobility of people are sometimes mixed up, despite the fact that they refer to different concepts.

Movement of people is a general concept and an umbrella term, the more specific terms of migration and mobility are its subconcepts.

Migration is the geographical movement of people from one place to another with the intention of relocation or settling down or resettling in a new location permanently or temporarily. Migration is a continuous and repeated, temporary or permanent movement and relocation of people through geographical and national borders driven by individual or group intention and motivation to attain social, financial and personal wellbeing (Massey et al., 2003, 2004). It is a complex social and economic issue. Migration starts from those countries which have wars and experience economic and social insecurity and imbalance. The people of such countries go to those regions which are worth undertaking the sacrifices and inconvenience of migration (Rozumne, online, year?) for the sake of safe and financially secure life. As a result of migrations, new states and new nations may be founded or born, and visa versa old states and nations may be ? and disappear. The conquest of the Carpathian Basin by Hungarian migrating tribes, the formation of the USA and the Republic of Liberia and Israel belongs to the Asian continent and part of the Middle East region in Africa can be mentioned as examples of the birth of a new state as results of migration and relocation of people (Halász, 2011).

Mobility of people takes place within a country or across international borders (Pusztai, 2014). Mobility is the ability to move or be moved freely and easily, which does not necessarily incorporate the relocation or resettlement of people. According to Rédey (2007), mobility is the ability and opportunity to move between the different levels (classes) of the society or the organisation of businesses, for example due to employment, or between different regions of the same country or different countries, including urbanisation, suburbanisation, seasonal employment and studies. Mobility can be temporary or permanent.

Mobility has two main subbranches: social mobility (except for territorial or in the physical space, mostly within an organisation or between organisations or level (classes) of a society/societies) and relocational mobility (regional, territorial). Relocational mobility is the movement of people in the society and in the physical space or territory. Relocational mobility has five subcategories: migration (temporary or permanent), relocation inside of a settlement (temporary or permanent), commuting (without relocation: daily or less frequently tourism and others (family visits, holidays, studies, etc.) (Illés, 2000).

As seen in the definitions above, mobility does not necessarily mean relocation or resettlement, but it refers rather to a change or transfer in the social hierarchy or position or in the region or territory, i.e. free movement between different levels or regions of a society or societies, within a country or outside a country. Migration is a relocational mobility through regional or national or international administrative borders for resettlement in a new location (Illés, 2000). The next statement gives a schematic summary of the differences between migration and mobility: migration is mobility, but mobility is not migration?

Movement, migration and mobility of people are as old as the history of mankind, so they are not new social phenomena. It is the innate need and desire of mankind to live a better and economically safe life, which motivates and drives the mobility and relocation of people.

3. MODELS, CLASSIFICATIONS AND VARIABLES OF MIGRATION

The migration of people can be modelled and classified in different ways by versatile variables such as crossing national borders, legality of movement and the length of relocation (permanent, relocation, etc.), Identification of the different variables is never easy and straightforward, overlappings and exceptions (atypical variables) occur quite frequently, for example state borders are changed and states are dissolved, whereas states are created without movement of people (Hautzinger et al., 2014).

Inside or outside the state border: internal and external migration

The crossing of a state border is a typical variable in the classification and distinction between internal and external migration. However, the concept of the state border is quite complex, because it is sometimes not just a simple and geometrical line, but it refers to the air space above the state border, the area beneath the surface of the state border, the depth of the oceans etc. State borders may separate ethnic minorities of the same language, culture, political and economic regions (Sallai, 2004).

Internal migration takes place within the state borders, from rural areas to urban areas, from village to town, from one region to another region etc. It is a legal action and deed motivated by economic, financial and personal reasons such as employment, marriage, etc. Whereas external migration takes place over state borders by border crossing, it is a permanent relocation in most of the cases. The country, which migrants leave, is termed as the sending state, whereas the target country is called the receiving state. Although during holidays, diplomatic, family and business visits, studies, people cross national borders, these are temporary (albeit for a longer period of time) movements for the purpose of travel, tourism, pilgrimages, and are not regarded as external migration, in the absence of an intention to live and settle in the visited places (Baranyai, 2007).

Direction of migration: inbound and outbound migration (inflow and outflow of people)

The direction of migration is a crucial variable in modelling and classification of migration: inbound migration is the movement and flow of people into a country from another country, whereas outbound migration is the outflow from or the act of leaving a resident country with the intention of settling somewhere else (Halász, 2009).

Causes of migration

Numerous causes drive people to move to another country. Relocation is getting easier due to the development of transportation, social media, communication, and receiving countries encourage relocation of people because they need labour force. Lower birth rates in European countries increased the demand for workers due to the shortage of qualified and unqualified workforce, therefore people from impoverished developing countries migrate to developed countries to earn a sufficient income for their families (Bodnár – Szabó, 2014). Migrants leave their mother countries in the hope to secure better financial and economic opportunities and more democratic political institutions which may guarantee basic human rights and freedom (Korinek, 2010). At the same time, people want to get access to better social and health care opportunities or to a higher social prestige, thus, they are termed as economic migrants.

People move or are forced to move from their country of residence as a result of natural or industrial disasters or wars, military, political or civil rights conflict or violence to avoid persecution. They are called asylum seekers (Póczik – Dunavölgyi, 2013).

Overpopulation of developing countries drives migration as well. Others move to escape from extreme climate and weather; they move inside their country of residence in most cases. Natural and industrial disasters, climate change, lack of water in the area boost ecological migration (Also see push and pull factors below.) There are other people who are keen to join their ethnic minority in a far away country or even continent and integrate in their religious community (e.g. Russians relocation to Israel) (Migration, online, year?).

Push and Pull factors

Lee (1966) and Ernest Ravenstein (1885) proposed the laws of migration and determined the well known push and pull factors of migration.

The main pull factors of migration are those favourable conditions in the target country (better health care, more jobs, political and religious freedom, better climate, just to name a few) which attract and pull people to seize better opportunities.

Push factors in a country of residence are unfavourable conditions, which push people out of the country such as low wages, poor education, low standard of living, bad health care system, civil war, violation of human rights, famine and drought, desertification, few labour opportunities, political persecution, etc. Lee (1966) set up four categories of the main push and pull factors: 1. conditions in the source country, 2. conditions in the target country, 3. obstacles, 4. personal factors.

Some of Ravenstein's laws (1885) suggested that migrants relocate to the nearest possible (neighbouring) countries to find better living conditions and tend to move within a short distance. Families are less likely to make international moves than young adults, therefore, most migrants are adults. He stated that migrants who move for longer distances tend to choose big city destinations. However, the farther they need to travel, the more reduced the size of migration becomes. According to Lee (1966), migration is a selective process which is, in significant correlation, with age, gender, social class, education, family background and distance.

Individual or group migration

Migration can be individual or group migration (sometimes mass migration) based on the number of migrating people. However, it needs to be noted that migration is always based on the decision and motivation of individual people that serve to meet their individual needs. When the intention, the goal and need of individuals are the same, they may migrate in a group collectively, at the same time, to the same place and for the same purpose. Groups sometimes constitute families or relatives. Migration is always egotistic and individualistic, when the need and interest of migrating people differ, they may leave the group. Mass migration occurs when disaster (economic crisis, natural disaster (earthquake) etc.) happens in the sending country (Gödri, 2010).

A new theory of migration contradicts the above claims. Massey and Taylor (2004) express that migration decisions are made by families and communities and not by individuals. The main goal is to decrease the risks, therefore only some members of the family or community, mainly young adults relocate to another country with the intention of unclear and transferring money back home. But in the beginning – until they manage to find a living in the target country – they are supported financially by the rest of the family, who stay in the source country and make money locally. In this way, all the members of the family make sure they have enough money to live on to minimise risks.

Voluntary or forced, involuntary migration

Free or voluntary migration takes place when the individual decides to relocate, based on his/her own free will and conscious decisions, without the occurrence of an influencing event or seeking financial or economic wellbeing or securing a job (see pull factors). In involuntary or forced migration, which is due to outside circumstances, the individual, the family or the group are forced to relocate from a situation (due to military conflict, civil disturbance, unemployment, religious persecution, financial crisis, etc.) in which their options are limited (see push factors). The balance of push and pull factors determine the voluntary or involuntary nature of migration (Rédei 2009, Pap, 2009).

Economic migrant, refugee, asylum seeker

A person or a family who moves from their home country because of natural disaster, war or civil disturbance, religious persecution are described as refugees. The person who seeks refuge

from political, religious, or other forms of persecution is usually described as an asylum seeker. The distinction between involuntary (fleeing political conflict, civil disturbance, natural or industrial disaster) and voluntary migration (economic migrant for better living (see above)) is difficult to make and partially subjective, as the motivators and drivers for refugee and asylum seekers and migrants are often correlated and overlap .

Temporary or permanent migration

Apart from its spatial and intentional dimension, migration can be classified by the length and frequency of relocation, which is a crucial variable: permanent, temporary, circular (repeated, seasonal). Migration can be permanent, short term, temporary for a set period of time (return to the home country after a period of time) or even repeated (Štefančík – Lenč, 2011).

Booden és Rees (2008) set up three categories by the length and frequency of stay: 1. visitors (spend time shorter than 3 months), 2. short term migrants (spend time longer than 3 months but shorter than a year), 3. long term migrants (have permanent address, spend 12 months or longer).

Legal or illegal migration

National and international laws determine the circumstances under which migrants can legally stay in a country or have jobs. Thus, legislation codifies migration as legal, regular, documented (migrants have all the required permit and document to do this) or illegal, irregular, undocumented (migrants cross the border of the country illegally without the required and valid documents, by the help of human traffickers). Human trafficking has developed into an international and transnational business which extends across national borders of countries.

Native speaking and non-native speaking migrants (foreign people) and their willingness to integrate, assimilate or participate in a foreign country

Horn et al. (year?) claim that the effect of language proficiency is positive, both on participation and employment as language skills positively affect the labor market situation of immigrants. Although there are many other aspects to cultural assimilation, Horn et al. (year?) believe that language skills are one of the fundamental factors. Their analysis supports previous findings in the literature that cultural assimilation can also be the result of a rational decision and goes hand in hand with the degree of language proficiency. They have shown that non-native immigrants who speak the language of the host country at home are 3-4 percent more likely to participate in the labor market or education or find a paid job. Language proficiency seems to be a decisive factor in the successful integration, participation or even assimilation of foreign people in a foreign country.

4.THEORIES AND MODELS OF INTERNATIONAL MIGRATION

World-systems theory is a multidisciplinary and global approach to social changes such as global migration. The theory correlates migration with international, interregional and transnational trade, division of labour, and classifies the world as core countries, semi-peripheral countries and peripheral countries. Core countries have higher skills, capital-intensive production and thus economic dominance, they are potential target countries. The rest of the countries have low-skills and labor-intensive production. Core countries are attractive for migrants from semi-peripheral or peripheral countries since they provide better working conditions and higher wages, thus they are potential target countries for migrants. The system is dynamic, due to the evolving nature of economies both in core and peripheral countries, for example Great Britain is a core country and a potential target for migration, however, after brexit its status may change (Wallerstein, 1983).

Model of migration in the 21st century

Although quite a few dynamic and new theories of migration exist, such as the world-systems theory, there is no comprehensive model of migration which incorporates and explains all the variables, drivers, motives and patterns of migration as well as embraces the global and multidisciplinary nature of both the temporary and permanent relocation of people (Huzdik, 2014). Two basic questions should be answered: What drives migrations? Which factors maintain and support or curb migration? unclear also need to be extended and include new variables such as globalisation, development of communication, political, military and religious conflicts, international migration, natural disasters, new trends such as changes in the direction of migration (sending countries become receiving countries), etc. (Faist, 2000).

Migration models are expected to identify the direct and indirect impacts of migration and forecast and anticipate the effects of internal and external events, through statistical models, calculations and simulations to give a precise picture for researchers and political decision-makers (Štefančík, 2010).

5.METHODS

The Questionnaire survey (primary research) was carried out from the 1st of April to the 30th of June, 2020. The questionnaire had 9 groups of questions, of which one question was analysed for the purpose of this descriptive study (see below).

6.THE SAMPLE OF RESEARCH

The survey was carried out among foreign students studying at four universities: Szent István University, Gödöllő, Hungary (76.6%) and University of Central Lancashire, Preston, UK (21%), University of Limerick and Lancaster University (2.4%). The questionnaire was filled in by 120 students studying or having studied at one of the four universities (Chart 1).

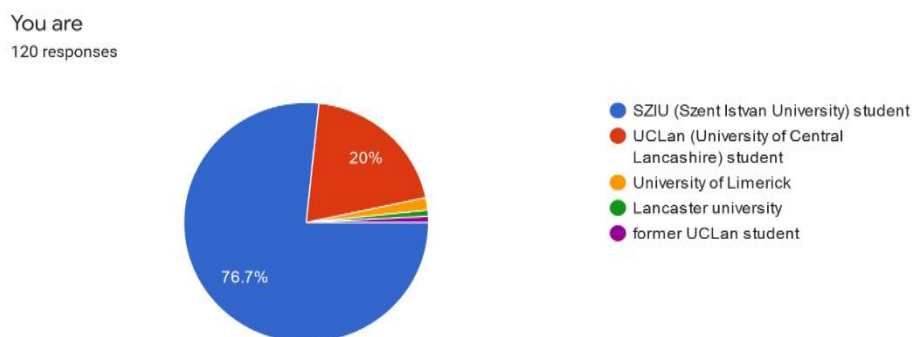


Chart 1. Respondents' composition by university (own data) N=120

In our research we had 120 students of whom 53.3% were male and 45.8% were female respondents, 0.9% preferred not to say their gender (Chart 2).

Gender
120 responses

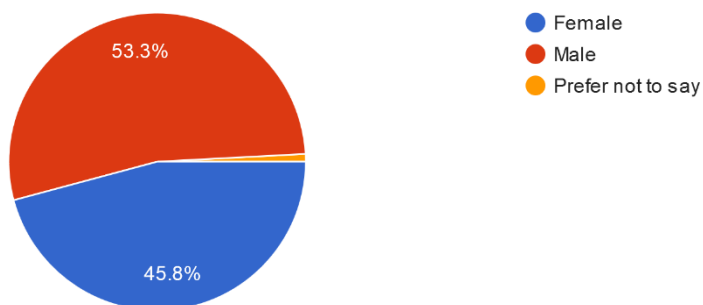


Chart 2. Respondents composition by gender (own data) N=120

The age of the research sample is between 19 and 43 years, truly reflecting the age of the population. Chart 3 below shows respondents by age.

Age
120 responses

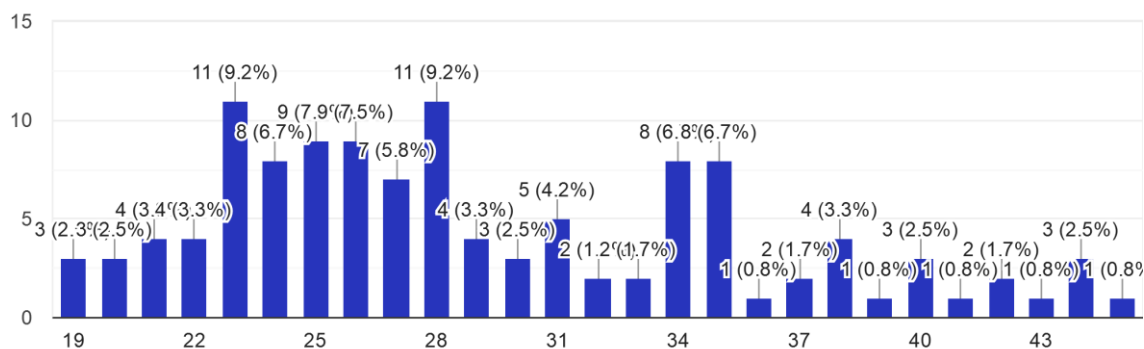


Chart 3. Respondents composition by age (own data) N=120

Chart 4 shows the different types of settlements (village, small town, big city, capital) and the different types of regions of the country in the sample by number and proportion.

Place of residence in your country of origin:
120 responses

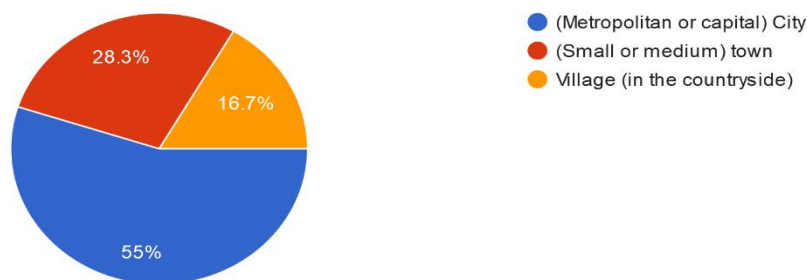


Chart 4. Respondents composition by place of residence in their own countries (own data) N=120

In order for the sample to appropriately reflect the population, students from the different training programmes were selected to participate in the research (Chart 5).

Which academic programme do you study in? Choose from the list below!

120 responses

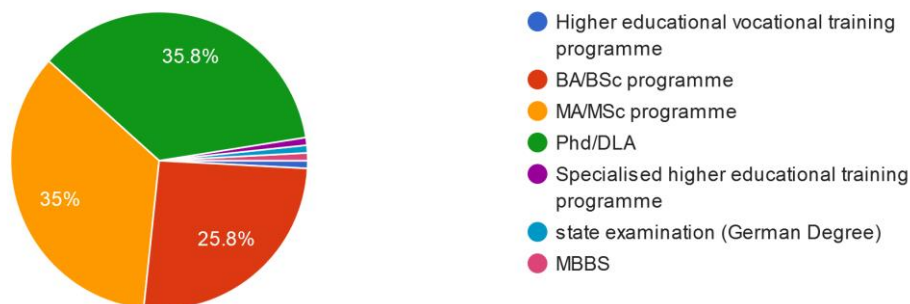


Chart 5. Respondents composition by academic programmes they participate in (own data) N=120

7.RESULTS

As the chart shows only 33.3% of foreign students said they had migration background, and 67.3% said they had no relationship with migration or migrants, or had no intention to move to the host country permanently. This result has been supported by Table 1.

Do you have a migration background?

120 responses

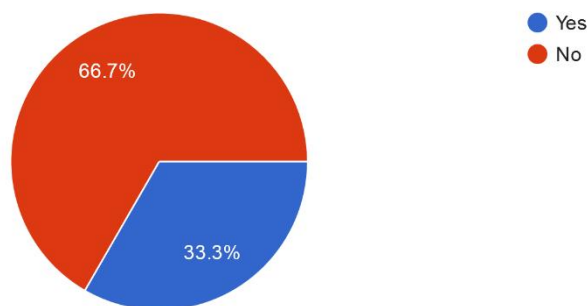


Chart 6. Respondents by migration intention (own data) N=120

Foreign students at Szent István University, Gödöllő, Hungary and at University of Central Lancashire (UCLAN), Preston, UK

The following table characterizes foreign students studying at Szent István University (SZIE) and at University of Central Lancashire (UCLAN), Preston, UK based on the literature, models, classification and constituting variables introduced above.

<i>Variables of migration, relocation and mobility to describe foreign students at Szent István University, Gödöllő, Hungary and at University of Central Lancashire, Preston, UK</i>	
<i>Variables</i>	<i>Characterisation</i>
<i>Migration or relocation or mobility</i>	Students' mobility takes place across international borders, but they move freely and easily, without relocation or resettlement, due to studying at university → mobility
<i>Temporary or permanent</i> <i>Temporary or permanent mobility</i> <i>Apart from its spatial and intentional dimension, migration can be classified by the length and frequency of relocation.</i>	Students are not willing to stay in Hungary or in England permanently, only for the period of their studies. → Their mobility is temporary , only very rarely permanent.
<i>Direction of mobility: Inside or outside the state border: of internal and external migration, inbound or outbound inflow and outflow of people)</i>	Students at SZIU and UCLAN crossed the state border → so their mobility is external and outbound .
<i>Causes of mobility</i>	Students want to study abroad and obtain a degree.
<i>Push and pull factors of mobility</i>	Students' main push factor is that their countries do not have prestigious universities. The pull factor is the prestige of SZIU and UCLAN.
<i>Individual or group mobility</i> <i>Migration can be individual or group migration (sometimes mass migration)</i>	Students generally move to study in Hungary or England without families, on their own → individual mobility
<i>Voluntary or forced, involuntary mobility</i> <i>Free or voluntary mobility takes place when the individual decides to relocate based on his own free will and conscious decisions, without the occurrence of an influencing event seeking financial or economic wellbeing or a job (see pull factors).</i>	Students generally move to study in Hungary or England voluntarily → voluntary mobility
<i>Economic migrant, refugee, asylum seeker</i>	Most of the time they are not refugees, asylum seekers or economic migrants.
<i>Legal or illegal mobility</i>	Foreign students always have a permit of residence so they stay legally in Hungary or England → legal mobility

<i>Language proficiency (Native speaking and non-native speaking migrants)</i>	Most foreign students who go to university abroad speak either English or the language of the country (e.g. in the UK), generally, they are not natives → non native speaking people
<i>Willingness to assimilate, integrate or participate or work or study in a foreign country</i>	Most foreign students who go to university abroad are willing to participate or work or study in the foreign country. → It is their conscious decision to study in a foreign country.

Table 1. Description of foreign students at Szent István University, Gödöllő, Hungary and University of Central Lancashire, Preston, UK.

8.RESULTS AND DISCUSSION

To sum up the results, the classification of foreign students can be summarized as follows: foreign students move from their mother countries (see external and outbound mobility) to Hungary or England or to other foreign countries to study, not to resettle in these countries (see mobility). Their stay is temporary, their mobility is individual, voluntary, legal, and the prestige of the universities is considered the pull factor for them. In most of the cases, no political, economic, religious, etc reasons are behind their intention to leave their native country, they want to return into their home countries after graduation so they are not refugees, asylum seekers or migrants. Most of them have the required language skills and are willing to study and participate in the society of the foreign country of their studies, and they will not stay in their host country permanently (Chart 6). This study showed that foreign students are not migrants, they fall in a different category than migrants, they want to stay in the host country temporarily and they want to get a degree and make use of the knowledge they acquired in the foreign country in their home countries. It is hoped that this study and classification help to decrease prejudice against foreign students.

REFERENCES

- [1] Baranyai, B. *A határmentiség dimenziói Magyarországon*. Budapest: Dialóg Campus, 2007. 318 o. ISBN 9789637296307
- [2] Blackford, Russel (July 20, 2006). "Genetic enhancement and the point of social equality". Institute for Ethics and Emerging Technologies
- [3] Boden, P. – Rees, P. *New Migrant Databank: Concept, development and preliminary analysis*. University of Southampton, 2008. 26 p.
- [4] Bodnár, K. – Szabó, L. T. *A kivándorlás hatásai a hazai munkaerőpiacra*. Budapest: Magyar Nemzeti Bank, 2014. 31 o. ISSN 1787-5293
- [5] Faist, T. *The volume and dynamics of international migration and transnational social spaces*. Oxford: Oxford University Press, 2000. 380 p. ISBN-13: 978019829310
- [6] Gödri, I. *Migráció a kapcsolatok hálójában: a kapcsolati tőke és a kapcsolathálók jelentése és szerepe az ezredvégi magyarországi bevándorlásban*. Budapest: KSH Népeségtudományi Kutató Intézet, 2010. 211 o. ISBN 9789632352763
- [7] Halász, I. *A nemzetközi migráció és a közigazgatás*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Közigazgatástudományi Kar, Nemzetközi Migrációs és Integrációs Karközi Kutatóközpont, 2011. 260 o. ISBN 9789635034796

- [8] Halász, I. Állampolgárság, migráció és integráció – A modern politikai közösségek dilemmái az Európai Unióban. Budapest: MTA Jogtudományi Intézet, 2009. 187 o. ISBN 978 963 7311 68 0
- [9] Hautzinger, Z. – Hegedüs, J. – Klenner, Z. A migráció elmélete. Budapest: Nemzeti Közszerződési és Tankönyv Kiadó, 2014. 103 o. ISBN 978-615-5305-54-2
- [10] Horn D. – Kónya I. Bevándorlók Kulturális integrációját meghatározó tényezők., 149-159 o. Retrieved from: http://econ.core.hu/file/download/mt_2015_hun/kozelkep_33.pdf, Aug 5, 2020. 09. 11.
- [11] Huzdik, K. Migrációs potenciál alakulása, és az azt befolyásoló tényezők a XXI. Század első évtizedeiben Magyarországon: doktori értekezés. Gödöllő: Szent István Egyetem, 2014. 170 o.
- [12] Illés, S. Belföldi vándormozgalom a XX. század utolsó évtizedeiben. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi kutató intézet, 2000. 129 o.
- [13] Korinek, L. Kriminológia I-II. Budapest: Magyar Közlöny Lap – és Könyvkiadó, 2010. 1437 o. ISBN 978-963-9722-82-8
- [14] Lee, E. S. Demography, In A theory of migration [pdf.] 1966, vol. 3, no. 1 [cit.2019.02.18]. elérhető az interneten: <<https://emigratecaportuguesa.files.wordpress.com/2015/04/1966-a-theory-of-migration.pdf>>. ISSN 1533-7790
- [15] Massey, D. S. – Taylor, J. E. International migration: Prospects and policies in a global market. Oxford: Oxford University Press, 2004. 408 p. ISBN 0-19-926900-9
- [16] Massey, D. S. et al., Theory of International Migration: A Review and Appraisal. 1993. [online]. [cit. 2019.02.20] <https://www.jstor.org/stable/2938462?seq=1#page_scan_tab_contents>. Migration and its impact on Cities. 2017 [online] [cit. 2019.02.16] <<https://www.weforum.org/reports/migration-and-its-impact-on-cities>>.
- [17] Pap, A. L. Movementszabadság. Budapest: L'Harmattan Kiadó, 2009. 206 o. ISBN 978-963-236-144-4
- [18] Póczik, S. – Dunavölgyi, S. Nemzetköz migráció – Nemzetközi kockázatok. Budapest: HVG-Orac Lap- és Könyvkiadó, 2013. 303 o. ISBN 978 963 258 041 8
- [19] Pósnán, L. et al. Migráció a kora középkortól napjainkig. Budapest: Zrínyi kiadó, 2018. 497 o. ISBN 978 963 327 776 8
- [20] Pusztai, F. Magyar értelmező kéziszótár. Budapest: Akadémia kiadó, 2014. 1508 o. ISBN 9789630587372
- [21] Ravenstein, E. G. The Laws of Migration. Journal of the Statistical Society of London, 1885. vol. 48, no. 2, p. 167-235.
- [22] Rédei, M. A tanulmányi célú movement. Budapest: REG-INFO, 2009. 161 o. ISBN 978-963-06-6842-2
- [23] Rédei, M. Movementban a világ – A nemzetközi migráció földrajza. Budapest: ELTE Eötvös kiadó, 2007. 568 o. ISBN 9789634639107
- [24] Rozumne o migrácii. 2016. [online] [cit. 2019.02.09] <<http://cvek.sk/rozumne-o-migraciji-manual-pre-organizatorov-verejnych-podujati/>>.
- [25] Sallai, J. Az államhatárok – Változó világ 58. Budapest: Press Publica, 2004. 126 o. ISBN 9639001859
- [26] Štefančík, R. Ekonomické a sociálne príčiny migrácie v teoretickej reflexii. Slovenská politologická revue, 2010. roč. 10, č. 4, s. 51 – 72. ISSN 13359096.
- [27] Štefančík, R. Lenč, J. Migračná politika národných štátov. Trnava: SSRP, 2011. 241 o. ISBN 978-80-969043-3-4
- [28] Wallerstein, I. A modern világgazdasági rendszer kialakulása. Budapest: Gondolat kiadó, 1983. 782 o. ISBN 963-281-265-4

STUDENTS' PREFERENCES FOR ONLINE OR PRINTED TEACHING-LEARNING MATERIALS IN THE E-LEARNING

Klára VERESNÉ VALENTINYI¹ – Zsigmond Gábor SZALAY²

ABSTRACT

This research has been the first stage of a comprehensive research into e-learning habits at Szent István University, Gödöllő, Hungary. In the first part of the research, a case study was used to find out and map the individual needs and difficulties of a foreign student in the e-learning course. In the second part of the research, all graduating correspondence students in the Management and Leadership MSc and Supply Chain Management MA programmes filled in a questionnaire. Eight research questions and two hypotheses were formulated. The answers received to the first two questions indicate that students significantly use computing tools and the Internet to study. They use electronic devices, of which laptops and smart phones are used most of the time to search on the Internet. Consequently, the first hypothesis that foreign students use internet a lot in their academic studies was confirmed. Despite this finding, the answers to questions from 3 to 8 indicate that students use e-learning only to reach the teaching and learning e-content, they continue to prefer traditional ways of learning and resources such as printed materials. Students prefer printed and printer-friendly versions of downloadable electronic materials. The last part of the research found that the slides used by lecturers should be readable, simple, clear, uncluttered and colourful with pictures, and should not contain a lot of information. Our second hypothesis that foreign students learn on the internet interface, was refuted. In the future, the research will be replicated with and extended to other university students at SZIU and younger generations. This article does not discuss the cognitive reasons behind the findings.

KEYWORDS: education management system (EMS), electronic vs. printed e-learning materials, layout of slides, case study, questionnaire

1. INTRODUCTION

1.1. The advantages of e-learning

E-learning has been gaining ground and popularity both among university teachers and students. A lot of organizations and educational institutions use e-learning and e-learning methodology because it can provide effective and cheaper educational tools compared to traditional classroom teaching and traditional printed textbook materials, and also because the coronavirus pandemic has forced schools to shut down temporarily and start online teaching. At the beginning, it may seem that it is more expensive and time-consuming to develop e-learning materials with multimedia applications using interactive, online methods, than traditional printed classroom materials. E-learning also requires some technical support, such as servers, computers and a computer room equipped with an interactive smart board and dedicated to this specific educational purpose. However, later on, the costs are lower especially if other than the costs of classroom facilities are considered. Once e-learning materials are completed, teacher's time is saved, as is the time dedicated to the correction of homework assignments and tests: homework assignments in the e-learning systems can be corrected faster, and tests can be updated and reused as many times as the teacher wishes. The e-learning materials can be updated faster and cheaper, as

¹ associate professor, PhD, Szent István University, Gödöllő, Hungary, veresne.valentinyi.klara@szie.hu

² associate professor, PhD, Szent István University, Gödöllő, Hungary, szalay.zsigmond.gabor@szie.hu

compared to traditional printed coursebooks. E-learning materials must be compiled once, and upon being saved they can be used for a long time, provided modifications and updates are made to them. Whereas if traditional printed coursebooks become out of date, the only thing we can do is to get rid of them. E-learning materials are cheap for the students as well because teachers provide them with the teaching and learning materials for free. Due to e-learning softwares, teachers can give immediate feedback to students. Apart from fast feedback, e-learning offers effective, interactive instructional methods, such as collaboration with peers in breakout rooms, activities for self-paced study, personalized learning and testing based on learners' needs and abilities, the use of simulations, gamification, videos and authentic media materials. Further, all learners receive the same quality of instruction, bias or prejudice are avoided.

E-learning materials are convenient because of their permanent availability and accessibility, retrievability, attractive display, forwarding capabilities and adaptability. E-learning materials can be reached from all places, from home, homework assignments can be made even on the train, bus or underground. Moreover, e-learning and teaching may reach a wide target audience, those who have difficulty attending traditional classes because they are located in geographically far away places, or have limited free time, mainly in the late hours, because of work and family commitments, or are restricted in their mobility because of health, illness, culture, religion, politics, location. These factors do not allow them to attend courses on specific dates with a fixed timetable in a specific location. E-learning has become an indispensable teaching tool in the corona virus pandemic of today. The coronavirus pandemic has accelerated the spreading of e-learning and forced thousands of teachers to start to use e-learning applications, e-methods and e-materials.

2. THEORETICAL BACKGROUND

2.1. Definition of e-learning system

Coursebooks and supplementary tasks, exercises, tests and even videos stored on CDs are considered the first e-materials, however, today CDs have become obsolete. In most advanced e-learning courses, the student (the user) can study with the intelligent education software independently. Recently, students have been able to communicate freely on multiple platforms, which are used for e-services similar to Web 2.0 (e-learning video 2.0: chat, video, etc.). The process is supervised by the computer, the instructor is accessible via the Internet.

It is difficult to produce a single definition of e-learning, which includes all that have been said above and is accepted by most of the scientific community. Sangrà et al. [1] have collected 15 different definitions of e-learning, which were grouped by their focus as follows: 1. Technology-Driven Definitions, 2. Delivery-System-Oriented Definitions, 3. Communication-Oriented Definitions, 4. Educational-Paradigm-Oriented Definitions.

One of the best-known definitions was provided by Horton [2], who says that e-learning is the use of electronic technologies to create learning experiences. Some definitions add a specified focus to the term, like Course Management System (CMS), Learning Management System (LMS), Virtual Learning Environment (VLE), Knowledge Management System (KMS), or Massive Open Online Course (MOOC).

Yousef et al. [3] defined the significance of MOOC and its impact on the learning and education processes as follows: "Massive open online courses (MOOCs) have drastically changed the way we learn as well as how we teach. The main aim of MOOCs is to provide new opportunities to a massive number of learners to attend free online courses from anywhere all over the world." The most significant characteristic of MOOC is that it can be reached from anywhere all over the world, because the aim of MOOC is to overcome real geographic distance, not just the distance between home and classroom but also between countries and any other parts of the world.

However, for our research purposes a more specific and detailed definition is needed, therefore we have created our own definition: e-learning is training, knowledge transfer, a study process supported by digital devices and assets (storage, retrieval, display, forwarding and content feedback, study aids). It is an open format and a training framework accessible from a private or public network that enables effective organization of the user's (young or adult) training process and appropriate communication between students and teacher, as well as teacher's feedback on the students' performance irrespective of their location and time.

2.2. The elements of e-learning systems

Three key elements of e-learning are presented in Figure 1.

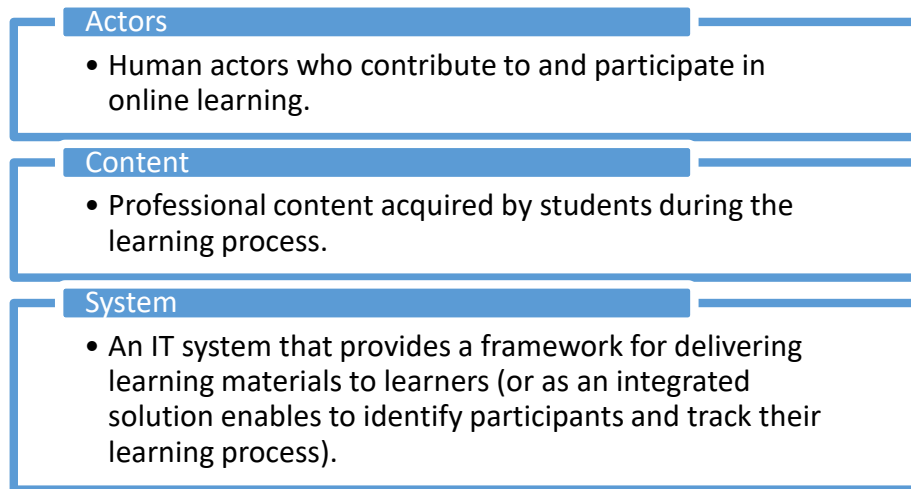


Figure 1. The elements of e-learning

Source: Poór et al., [4]

Human actors can be the following: 1. Administrators: their task is to operate and maintain the e-learning infrastructure. 2. Educational administrators: their task is to continuously monitor the educational activity, student enrolment, compilation of training plans, new training needs. 3. Curriculum developers: their task is to maintain and transform learning materials into electronic education materials. 4. Teachers: their task is to mentor, motivate students, answer their professional questions, evaluate their work, handle student issues, compile and update the teaching material. 5. Students: they obtain knowledge, develop abilities and skills by e-learning.

The different types of e-learning systems and curricula are shown in Figure 2, while the categorization of system solutions is presented in Figure 3.

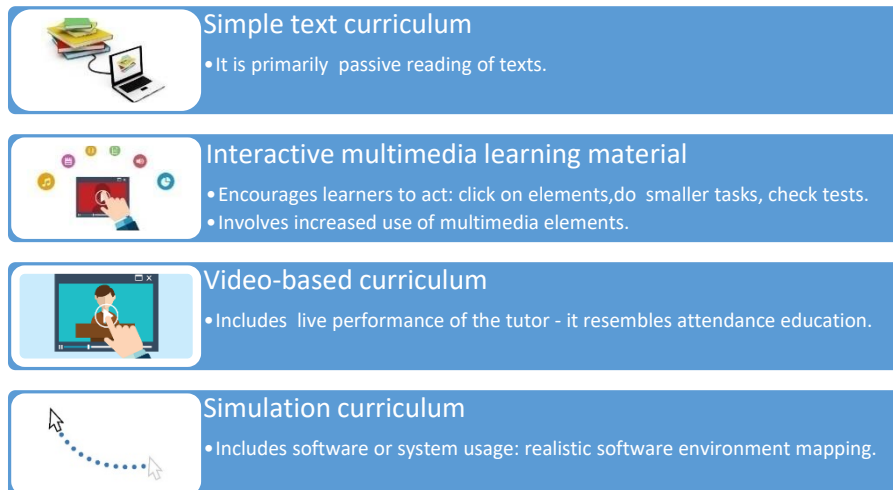


Figure 2. The different types of e-learning systems

Source: Poór et al., [4]

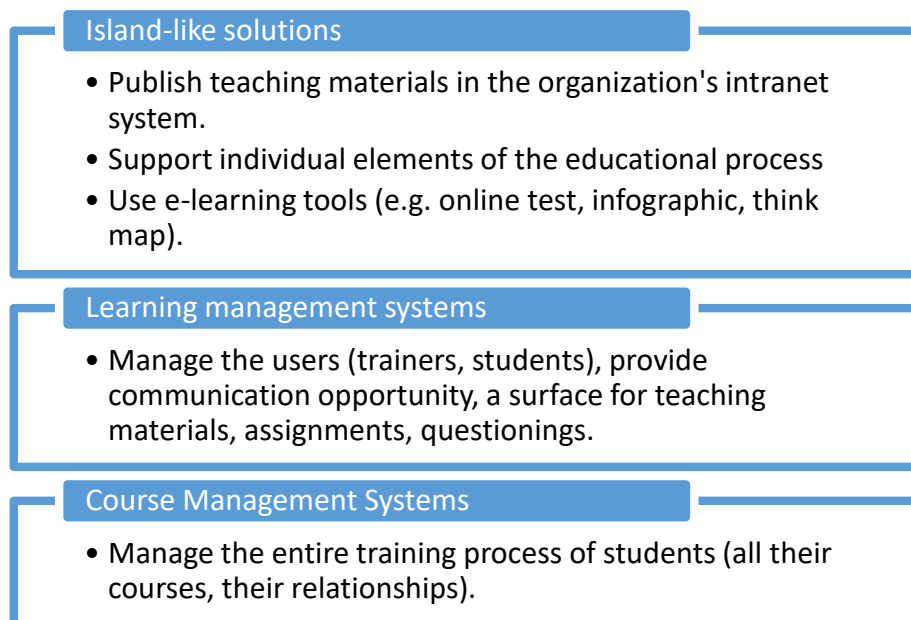


Figure 3. The system solutions

Source: Poór et al., [4]

2.3. Literature

The first question about e-methodology for university students should focus on students' preferences, motivation and willingness to actively use the system and its learning tools for studies. Apart from that, the educational goals and outcome should be considered, for example if the requirement to achieve the course is to give an oral presentation online or to submit an academic paper, the pedagogical and methodological e-tools should be chosen accordingly. All this means that using e-learning methodology is also pedagogical and cognitive challenges, together with an informatical one (Upadhyaya-Mallik [5], Wan et al [6]). E-learning must support a whole series of pedagogical requirements like support of cognitive processes (thinking), systemization of knowledge, creating professional skills, supporting collaborative processes and integrating acquired skills into daily practice (Esterhuyse et al [7]).

Consequently, the compilation of e-teaching material provided for students should consider all these factors, of which students's preferences for the e-learning materials (online or

printable, the layout of slides) are researched by this study. Despite the tsunami of e-books and e-materials, some studies have found that students simply prefer print to digital (Millar et al [8], Mizrachi [9], National Association of College Stores [10]). Other studies have found that students prefer key phrase outlines (line by line), pictures and graphs, color backgrounds on power point slides (Apperson et al [11]), because these features make the cognitive intake more efficient.

3. RESEARCH GOAL AND RESEARCH METHODOLOGY

The goal of the research was to find out what difficulties foreign students face in the e-learning course (case study), what types of electronic devices foreign students use in their academic studies and how frequently they use the internet in their studies. We also asked them whether they prefer using the e-learning materials online or printed, and what features of the slide layout facilitate their learning process (questionnaire).

The research used qualitative and quantitative study: the former was a case study, the latter one a questionnaire.

3.1. Methodology: Case Study Research

The case study research design has become popular over the past few years to analyse specific situations in different scientific disciplines such as social science, psychology, anthropology, political, science and human resources management. Psychologists, anthropologists, social scientists and others have seen case study research design as a valid method of research for many years because it provides realistic and thus sometimes unexpected results and responses to research issues. Case studies are especially useful to test scientific theories and models and to explore trends in real world situations and all sorts of other contexts, because they are in-depth studies and empirical inquiries into particular situations.

Case studies should support, confirm or facilitate the launch of qualitative and quantitative research. The results of a case study tend to be more opinion based as opposed to quantitative statistical methods. Case studies ensure a holistic approach to the research question. In a case study design methodology, it is not an obligation to collect numerical data, instead we can map and judge trends and analyze data which are related to our research questions (Shuttleworth [1]).

Case studies can be conducted in a small study group or with an individual. In the design of a case study, it is important to focus on 'letting things happen as always' and 'letting the participant say whatever comes to their mind': the researcher can be an active participant (like a coach in the case study below) or a passive observer if we want to have a snapshot of real situations. However, we should make sure that the study is focused and concise. We chose the methodology of the case study because we wanted to get a sincere feedback and opinion about the e-learning course and the individual coaching sessions seemed to be a proper tool for that.

3.2. Case study: a coaching conversation with a foreign student participating in an e-learning course

This case study shows an individual coaching session with a foreign student at Szent István University, who does e-learning based courses. These courses were introduced into the curriculum at Szent István University almost ten years ago. Most of the students who participate in such courses are foreign students of different backgrounds, cultures and religions. For most of them, e-learning does not pose any difficulty, however, for some, private tutoring or coaching conversations are needed to help them cope with the challenges of the e-learning system. One of such students, whose name cannot be mentioned in here for confidentiality reasons, is from an Arab country. He is 19 years old, his knowledge of the English language is B1, and he almost

failed in the e-learning course. Therefore, the instructor decided to talk to the student in order to find out his e-learning material preferences and the root cause of the failure and the challenges he faces in the e-learning course daily.

It was also expected to help the instructor to focus more on the individual student's needs and expectations in terms of the e-learning materials and methodology. Because of the pressure of time and because immediate results were expected, individual coaching conversation seemed to be the most efficient methodology to explore.

3.2.1. Results: the description of the case study of an individual foreign student doing an e-learning course at SZIU

Since each coaching session is confidential, the name of the student is not mentioned in this article. The coach was one of the authors of this article. This case study gives an account of the coaching session held with this foreign student. The coach first introduced herself and asked the student to briefly introduce himself as well and speak a little bit about his background. Next, the coach told the student that she knew that the student had difficulties in the e-learning course, therefore, she would like to initiate a conversation with him to find out how the instructor could help him do the e-learning course efficiently and motivate him to get better grades. The coach said that the conclusions of this private conversation would be used by the instructor to help the student, no personal information would be disclosed, it would be treated confidentially. So the coach and the participant „signed a contract” in which they agreed to the confidentiality rules. Contracting is an important part of the individual coaching session partly because the focus of the session is clarified, and partly because the expectations from the participants are made clear in order to avoid disappointment. In this case it was extremely important, because the coaching conversation was initiated by the instructor of the course and the coach, so there was a possibility that the student would not be willing to contribute and tell his problems openly. Therefore, the coach said to the student that the session would be successful only if the student talked openly and told the truth about whatever came to his mind concerning e-learning materials, motivation, difficulties, the personality and teaching methods of the instructors, etc. Each idea was put on a piece of paper by the coach, without adding any personal remarks to them. The purpose of the individual brainstorming was to find out what were the real and true issues that caused difficulties in completing the e-learning course successfully. In a case study coaching session, the coach needs to be flexible and adaptable to the needs of the individual and the flow of the conversation: if a new issue arises and the individual wants to talk about the new issue, the coach should adapt to the new situation, follow the flow without intervention.

The coach continued by asking the student to specify his expectations from the e-learning course: *Please, specify your expectations from the e-learning course. What would make you feel satisfied at the end of the e-learning course?* The student said that he was enthusiastic at the beginning of the e-learning course because his parents lived in Vienna, a city close to Budapest, and he went to visit them each weekend. Thanks to the e-learning system, he thought he would be able to do his homework assignments from Vienna at the weekend. At first, the methodology of e-learning seemed to be convenient because he didn't have to carry heavy coursebooks with him on the train. However, it soon turned out that his IT-skills were not so good, his parents and his younger brothers could not help him with the use of the e-learning software, so finally he gave up experimentation and travelled back to the university without completing his homework assignments. At some point, he wished he had had some printed coursebooks. He had the slides of the classroom presentations with him, but the slides were cluttered with too much information, just a few pictures and illustrations. He felt he would prefer slides with less information and more pictures and illustrations. Also, to use the slides

for learning was difficult for him because his professional language skills were not good enough.

Now it was up to the coach to help and support the student to find the solutions to the raised issue. The coach thus asked *what kind of e-learning materials he would prefer*. He said that the printed version of the e-learning materials would be helpful, in which he could take his notes and write the Arab versions of the English professional terms.

The coach then asked him to tell her his „vision” about an ideal e-learning course, and invited him for a game. The coach asked him to imagine that overnight a fairy creates an ideal e-learning course which suits his requirements and expectations in all respects, and invited him to describe his next class in the e-learning course answering the following questions: *What would be different the next day? What would the e-learning course look like? How would you feel? How would your family feel? How would your instructor feel?* He said that he would like to get the e-learning materials before the class, not just the slides but the background reading materials as well, and at the beginning he would print them out, both the background materials and the slides, and take them with him to Vienna for the weekend. He would prefer slides less cluttered, with less information, but more illustrations, pictures, graphs. He would feel more self-confident if the instructor could be reached by e-mail as well and he could help him when he was stuck in the e-learning system. He would feel more confident and motivated to do his homework assignments, and his parents, especially his father, would be very satisfied with him, since his father pays a lot of money to finance his son's studies. The instructor would also be satisfied with him, which was very important for him.

All his ideas were again collected on a piece of paper, and passed over to the student. Next, the coach asked the student to do some scaling game and asked. *On a scale from one to ten, where would you put your success in the e-learning course? What needs to happen for you to move forward on the scale and reach ten? If you wish, you can use the notes I have just given to you.* The student said that he was at eight on the scale at the moment, and he would move forward to nine on the scale or even ten if he had the opportunity to have some of the e-learning materials printed, however, as soon as he would feel confident with the e-learning system he would not need the printed versions of the coursebook and the slides.

Finally, the coach went on asking: *Under these ideal learning and teaching conditions, how would you be able to do all the homework assignments and prepare for the classes? What would be your strategies?* The student said that he would ask the help of the instructor in email or through the e-learning system when he was stuck, and he would definitely read the slides provided for them before classes.

Since the time went by fast, the coach concluded the conversation asking the student to set up an „action plan”: *When will you try your new strategies? Which strategies will you try tomorrow?* He said that the following weekend he would take some of the printed learning materials with him, and the next day he would talk to the instructor to ask his email address so that he could ask for help.

The success of the coaching session was shown by the student's feedback and answers to the last questions of the coach: *Have the results of the coaching session met your prior expectations? How happy are you with the results of the coaching session? How do you feel now?* All his answers were positive, he enjoyed the session and promised to try his new strategies. He was smiling and seemed satisfied at the end of the session. The next day, the coach called the instructor and gave him feedback.

4. The questionnaire

4.1. Research questions in the survey

The survey as part of the quantitative research attempted to answer the following questions:

1. *Question #1: [14] How important is the Internet for you when you study?*

2. *Question #2: [17] How often do you use the following tools (laptop, smartphone, e-book reader, tablet, personal computer) to study?*
3. *Question #3: [20] How effectively can you learn from the following types and forms of learning materials?*
4. *Question #4: [23] Approximately what percentage of downloadable material do you print out?*
5. *Question #5: [24] How important do you think it is to have printer-friendly versions of downloadable materials?*
6. *Question #6: [25a] If a downloadable course material is available before a lecture, then a.) do you print it out in advance and bring it to the lecture?*
7. *Question #7: [25b] If a downloadable course material is available before a lecture, then b.) do you download it to some mobile device and bring it to the lecture?*
8. *Question #8: [26] How important are the following features of slides for you?*

4.2. Hypotheses

H1: The Internet is used by students to a great extent during their studies, i.e. the Internet is indispensable for students to learn. (Q1, Q2)

H2: Students typically learn on the e-learning interface. (Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8)

4.3. Materials and Methods

The survey was conducted among foreign students of Szent Istvan University (SZIU). All students participated in one of the economic training programmes at SZIU: Management and Leadership (MA) correspondence training programme, Management and Leadership (MA) full time training programme, Supply Chain Management (MA) correspondence training programme. They were graduating students in their last year, who had experience in the e-learning systems at SZIU.

Table 1.

The proportion of respondents and total population.

Source: authors' own research

Training time	All [person]	Respondents [person]	Proportion [%]
Correspondence	165	120	72,7
Full time	32	27	84,4
Total	197	147	74,6

According to Table 1, the questionnaire was filled in by 74.6% of the graduating students, who are considered as the population of the research. It can be stated that the results are considered relevant, realistic and reliable.

Pedagogical Sections

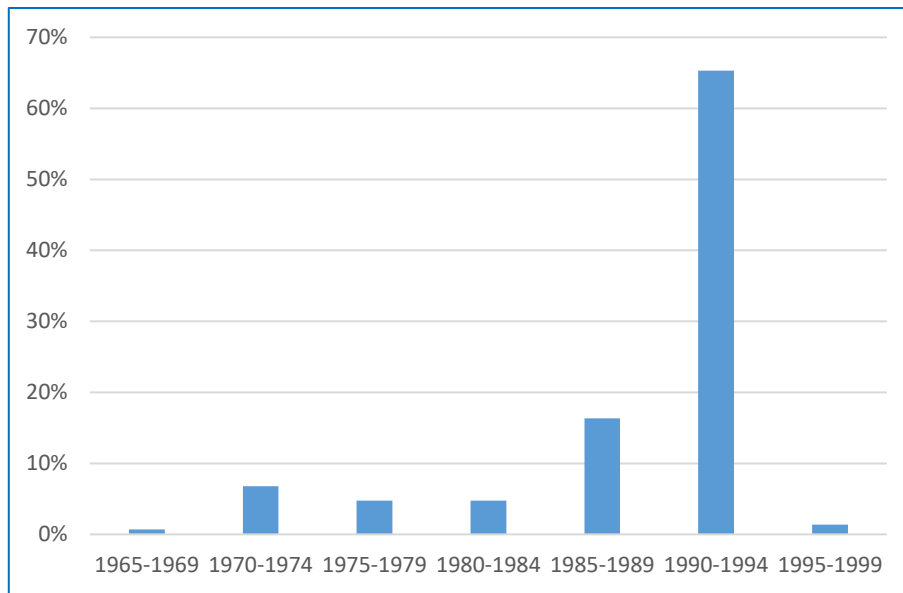


Figure 4. Age distribution function

Source: authors' own research

No sensitive or personal information was collected during data collection, so the identification of students by their Neptun code (student ID number) did not cause any personal data protection problems. Most of the respondents were between the ages of 24 and 28 years, the typical ages of university students (Figure 4).

5.RESULTS

This research was part of a more extensive research in which students answered a total of 39 questions. The full questionnaire is not being cited here, the answers only to the most relevant 8 questions (see above) are analysed and reported. The square brackets indicate the number of the question in the original questionnaire.

5.1.The use of the Internet

Question #1: [14] How important is the Internet for you when you study?

The data in Table 2 show that 91% of students (rows C+D) use the Internet to a large extent for learning. This has a strong correlation with Hypothesis 1. Based on the findings, it can be stated that students rely heavily on the Internet in their studies, so the first hypothesis that “The Internet is used to a decisive extent by students during their studies, i.e. the Internet is indispensable for students to learn” was confirmed.

Table 3.

The frequency of the use of IT tools to study

Source: authors' own research

	person	percentage
A) not at all important	0	0 %
B) rarely, but I use the internet for learning	13	9 %
C) I often use the internet to learn	90	61 %
D) I cannot learn without internet	44	30 %
E) other	0	0 %

Table 2. The importance of the Internet for learning

Source: authors' own research

Pedagogical Sections

Question #2: [17] How often do you use the following tools to study?

	A) never	B) rarely	C) sometime	D) often	E) usually	F) always	E+F columns
personal computer	58%	11%	4%	5%	13%	10%	22%
laptop	3%	2%	1%	9%	33%	52%	85%
tablet	67%	5%	7%	11%	7%	4%	11%
smart phone	10%	13%	7%	31%	27%	13%	39%
e-book reader	86%	3%	3%	6%	1%	0%	1%

Table 3 shows that students use laptops most often (85%). The use of smart phones is also significant (39%), probably because the Internet can immediately be accessed by both devices from all places. Interestingly, they use e-book readers the less.

5.2.Display vs. print out

Questions #3, #4, #5, #6, #7 related to the way how students use the available e-learning materials.

Question #3: [20] How effectively can you learn from the following types and forms of learning materials?

Table 4 shows that printed materials are the most popular among students. They find downloadable materials which are to be read on screen surprisingly appropriate for studies. Hence, the printed version of downloadable digital materials is preferred more. Unfortunately for teaching material developers, the texts that can be viewed on the e-learning interface is not considered to be the most suitable material by students, however, multimedia materials seem to be a bit more popular.

Table 4.

	not at all	a little bit	rather no	rather yes	greatly	fully
printed materials (book, note)	0	7	4	18	36	82
downloadable digital materials (book, note, presentation) on some device	1	10	30	38	46	22
downloadable digital materials (book, note, presentation) printed	0	1	8	15	45	78
texts available on the e-learning interface (typically not intended for download)	8	20	45	44	21	9

Pedagogical Sections

multimedia materials (image, video, animation) on the e- learning interface	5	21	29	54	24	14
---	---	----	----	----	----	----

The efficiency of the different types and forms of learning materials in e-learning courses
Source: authors' own research

Question #4: [23] Approximately what percentage of downloadable material do you print out?
There were 90 students (almost 50%) out of 197 respondents who reported that they printed out at least 75% of the downloadable learning materials, especially when when they were preparing for tests, as shown in Figure 5.

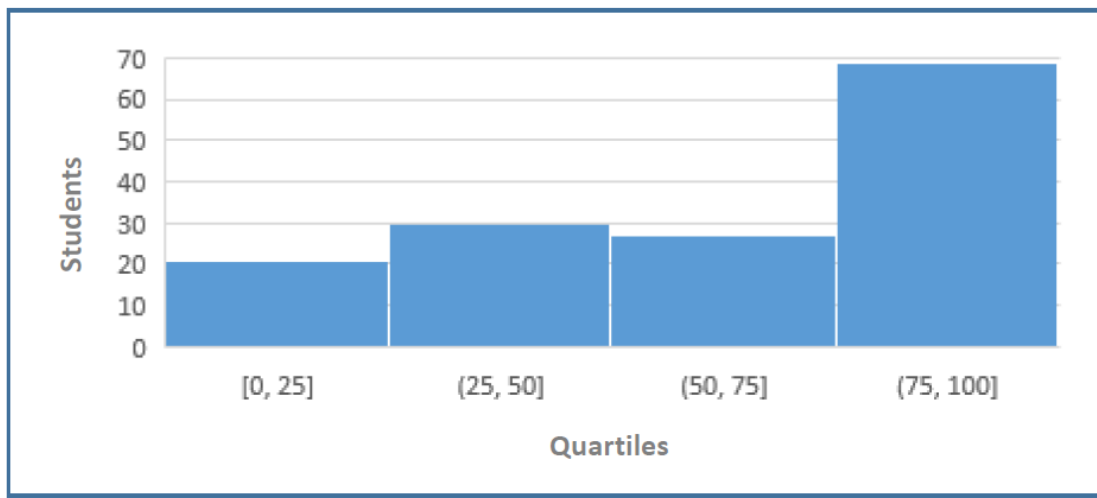


Figure 5. The number of students who printed out the downloadable material
Source: authors' own research

Pedagogical Sections

Question #5: [24] How important do you think it is to have printer-friendly versions of downloadable materials?

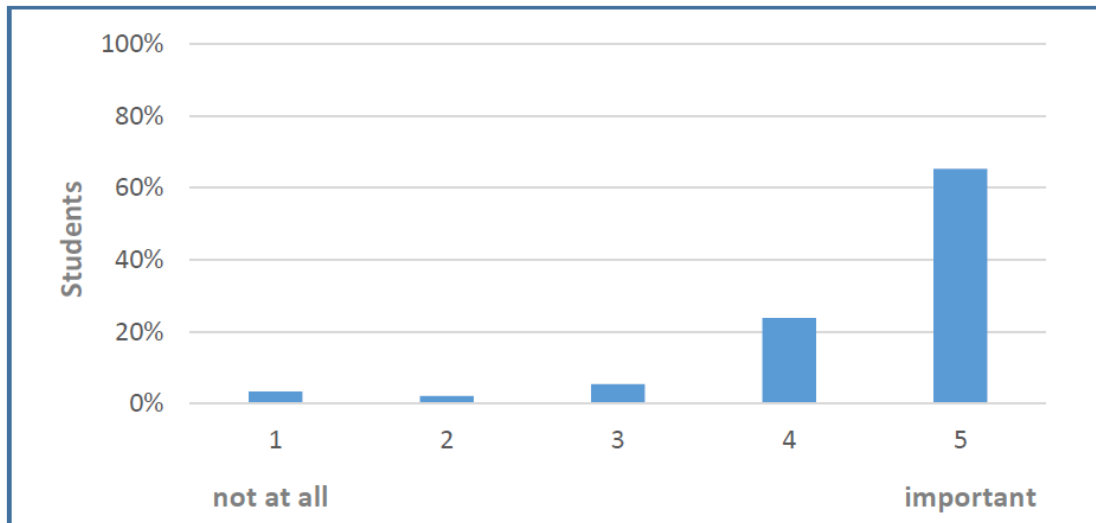


Figure 6.. The percentage of students who think that printer-friendly version of teaching materials is important

Source: authors' own research

Students consider it extremely important that the materials in e-learning should have a printer-friendly version: 65% of students said it was very important, as shown in Figure 6.

Question #6: [25a] If a downloadable course material is available before a lecture, then a.) do you print it out in advance and bring it to the lecture with me?

Question #7: [25b] If a downloadable course material is available before a lecture, then b.) do you download it to some mobile device and bring it to the lecture?

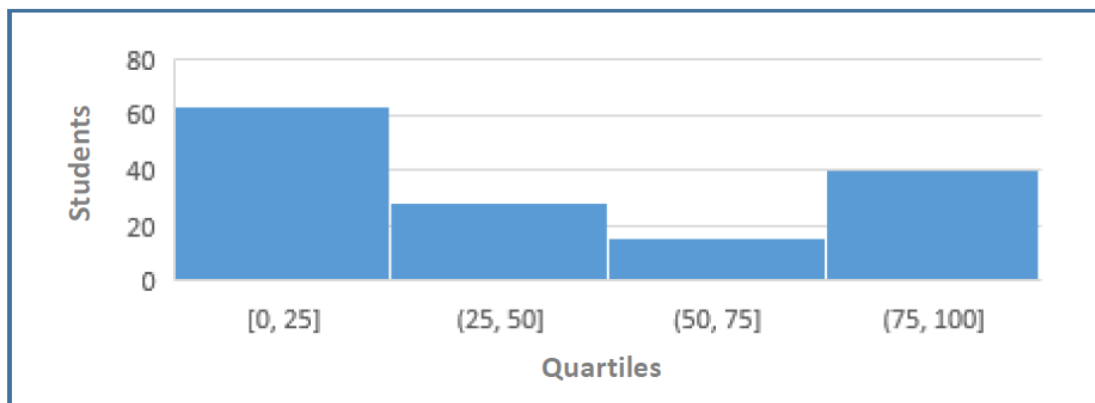


Figure 7. The number of students who print out downloadable course material before the lecture

Source: authors' own research

Pedagogical Sections

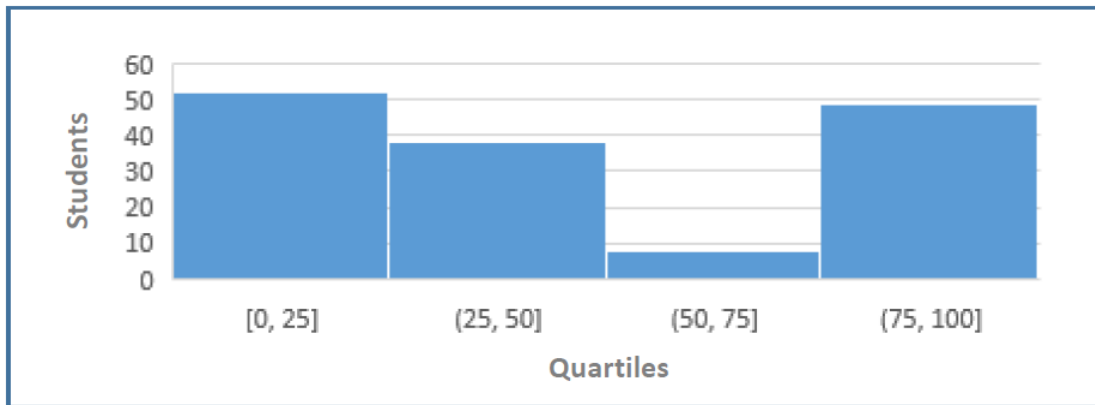


Figure 8. The number of students who download available course material and read it on mobile device during the lecture

Source: authors' own research

An interesting correlation is shown by Figures 7 and 8. In the lectures, students read the downloadable content on a mobile device rather than use printed versions. Only 70 students out of the 197 respondents who completed the questionnaire indicated that they would print out up to 25% of the materials before the lecture. This correlation is found in the 1st Quartile in Figure 8. Overall, it can be stated that printed materials are preferred by students, and thus it can be concluded that Hypothesis 2, that is “Students typically learn on the e-learning interface”, is rejected.

Question #8: [26] How important do you think the following features of slides are for you?

Visual appearance of the slides matters a lot, of which legibility and the suitability of slides for self-study (colourful, with pictures and illustrations, uncluttered, not too much information line by line) were the most important features for foreign students as Table 12 shows.

Table 12.

The importance of the features of slides as indicated by students

Source: authors' own research

	1	2	3	4	5
Slides should be colourful, full of pictures and illustrations	25	31	28	37	26
Slides should be detailed, with a lot of information in a slide	46	31	36	24	10
Slides should be uncluttered (not too much information, legible, line by line)	0	5	16	31	95

6. DISCUSSION

According to the results obtained in the private coaching session, the foreign student liked the e-learning course and the e-material, however, he had poor IT and language skills, therefore the printed versions of the e-learning materials would have been more helpful for him. Also, he would prefer slides with less information and more pictures.

The results of the quantitative survey were in line with the results of the private coaching session. The answers received to the first two questions indicate that students significantly use computing tools, especially smart phones and laptops, and the Internet to study. This is not surprising in itself, since the internet and these tools are present in all areas of life, especially in the time of the corona virus pandemic. Consequently, the first hypothesis was confirmed. The answers to questions from 3 to 8 determine that printed materials are popular among students, they prefer downloadable and printable digital materials. Texts without images and illustrations on the e-learning interface are not considered to be very popular among students, however, multimedia materials seem to be quite popular (Q3). Almost 90 (almost 50%) out of 197 respondents printed out at least 75% of the downloadable learning materials some time during the course, especially in their preparation for tests (Q4), therefore students (65%) consider it extremely important that e-learning materials should have a printer-friendly version (Q5). True, before lectures, students (40%) rarely print out the learning materials; in the lectures, they mostly read the downloadable content on their mobile devices. At the same time, visual appearance and layout of the slides used in the lectures matter a lot, their legibility, colourfulness, clarity, simplicity and the information structured line by line in the slides are the most important features for foreign students, which features make the slides suitable for self-study.

7. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

It has been concluded that the quality and type of e-learning materials are very important factors to motivate and help students to use the e-learning system and they contribute to the efficiency of the e-learning methodology and to achieve the pedagogical goals. Our research population use the electronic devices in their studies a lot, however, they prefer the traditional, downloadable, printed versions of the e-learning materials to online e-materials when they prepare for tests. It is also not surprising that the layout of the slides should be clear, line by, uncluttered, and colourful. At the same time, it should not be overlooked that the younger generations of primary and secondary schools, abroad and domestically, use almost exclusively electronic teaching and learning materials, and their expectations may differ from those of the older generations. Therefore, in the future the research will be replicated not only with and extended to other university students at SZIU, but younger generations as well in order to determine the best methodology to improve the efficiency of e-learning. Also, the cognitive background and explanation of the findings will be analysed in forthcoming research. Finally, the foreign student in the coaching session mentioned that he had poor IT skills, which is also an important finding of the research and needs further examination, because students are thought to have proper IT skills, but in fact, they fail to have the required IT competencies at universities.

REFERENCES

- [1] Albert Sangrà, Dimitrios Vlachopoulos, Nati Cabrera (2012): Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, Vol 13, No 2 (2012) DOI: <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161> (in English).
- [2] William Horton (2011): *e-Learning by Design*, John Wiley & Sons (in English)
- [3] Ahmed Mohamed Fahmy Yousef, Mohamed Amine Chatti, Ulrik Schroeder Marold Wosnitza and Harald Jakobs (2014): MOOCs A Review of the State-of-the-Art, *CSEU 2014 - 6th International Conference on Computer Supported Education*, Barcelona, Spain (in English). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-25768-6>

- [4] Poór József, Szalay Zsigmond Gábor, Pető István, Sasvári Péter, Mester Adrienn, Zsigri Ferenc (2017): E-LEARNING MAGYARORSZÁG – 2017, pp. 1-25., ISBN 978-963-269-645-4 (in English).
- [5] Upadhyaya, K.T. and Mallik, D. (2013): E-Learning as a Socio-Technical System: An Insight into Factors Influencing its Effectiveness. *Business Perspectives and Research*, July-December, pp. 1-12 <https://doi.org/10.1177/2278533720130101>
- [6] Wan, Z., Compeau, D. and Haggerty, N. (2012). The Effects of Self-Regulated Learning Processes on E-Learning Outcomes in Organizational Settings. *Journal of Management Information Systems*, 29, pp. 307–339 <https://doi.org/10.2753/mis0742-1222290109>
- [7] Esterhuyse, M., Scholtz, B. and Venter, D. (2016). Intention to Use and Satisfaction of e-Learning for Training in the Corporate Context. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 11, pp. 347-365 <https://doi.org/10.28945/3610>
- [8] Michelle Millar – Thomas Schrier (2015) Digital or Printed Textbooks: Which do Students Prefer and Why? *Journal of Teaching in Travel & Tourism* 15(2):1-20, April 2015, DOI: 10.1080/15313220.2015.1026474
- [9] Diane Mizrahi (2014) Online or Print: Which Do Students Prefer? *Communications in Computer and Information Science* 492, Volume: 2, DOI: 10.1007/978-3-319-14136-7_76
- [10] National Association of College Stores (2010). Electronic book and e-reader device report. Accessed May 6th, 2020.
Retrieved from:
http://www.nacs.org/LinkClick.aspx?fileticket=blmPMgdQ_LA%3d&tabid=2471&mid=3210
- [11] Jennifer M. Apperson, Eric L. Laws, James Scepansky (2008) An assessment of student preferences for PowerPoint presentation structure in undergraduate courses, January 2008, *Computers & Education* 50(1):148-153, DOI: 10.1016/j.compedu.2006.04.003
- [12] Martyn Shuttleworth (2008) Case Study Research Design,
Retrieved from: <https://explorable.com/case-study-research-design>, as of May 6th, 2020.

***INNOVATÍV TANÍTÁSI MÓDSZEREK ALKALMAZÁSA
AZ OKTATÁSI FOLYAMATBAN
SZEKCIÓ***

***SEKCIÁ: APLIKÁCIA INOVATÍVNYCH VYUČOVACÍCH METÓD
VO VYUČOVACOM PROCESE***

Szekcióvezető - Vedúca sekcie:

doc. dr. univ. Agáta Csehiová, PhD.

EGYETEMISTÁK PANDÉMIA ALATTI KONFLIKTUSMEGOLDÁSÁNAK VIZSGÁLATA

GÁL Gyöngyi¹ – KANCZNÉ NAGY Katalin²

ABSTRACT

The period from March to June 2020 will be memorable for the whole world. The analysis of life situations caused by the COVID-19 virus has since become the subject of more explorations. This study is presented our research with 138 students. Our main investigation question was: What problem-solving strategies appear most often among students? The questionnaire time was: June 5-30, 2020. At that time, the restrictive measures imposed in connection with the dangerous situation had already been relaxed, but the respondents still remembered it well. As a method of the research, we used the full 66-item version of the Ways of Coping Questionnaire developed by Lazarus and Folkman (1986), which was supplemented with questions to obtain information on the family background of the respondents.

KEYWORDS

problem management strategies, conflict resolution questionnaire, coping

BEVEZETŐ

Bizonyított, hogy az emberi társadalomban bekövetkező legalapvetőbb változások is nagyban befolyásolják, alakítják a társadalom tagjainak testi-lelki egészségét [7]).

A 2020 márciusában kezdődő pandémiás időszak az egész világ számára emlékezetes marad. A COVID-19 vírus által generált új élethelyzet radikálisan megváltoztatta az emberek korábbi életvitelét, társadalmi és szociális kapcsolatrendszerét. Nicholas Christakis társadalomtudós, a Yale Egyetem kutató orvosa szerint: „*a kialakult járványhelyzet arra kényszeríti az embereket, hogy elnyomják azokat a kapcsolattartási ösztöneinket, amelyek az evolúció során emberi mivoltunk lényegévé váltak: a barátainkkal való találkozást, a csoportos összejöveleket vagy egymás érintését.*”³

A fentiek alapján elmondható, hogy a pandémia által generált távolságtartás próbára teszi a felsőoktatásban tanulók együttműködési lehetőségeit, ezáltal hatást gyakorol a társas és szociális kapcsolatrendszerük alakulására, társasági viselkedésükre és tanulmányi eredményeikre is.

Ennek a problémának a feltárására egy akciókutatást végeztünk 2020 júniusában, a Selye János Egyetem hallgatóinak részvételével. Fő kutatási kérdésünk, amelyre a választ kerestük: *Milyen problémakezelési stratégiák jelennek meg legnagyobb gyakorisággal az egyetemisták körében?*

A kutatás mérőeszköze: a Folkman és Lazarus-féle Konfliktusmegoldó Kérdőív magyar adaptációja (1986). A mérőeszköz eredeti, 66 tételes változatát egy 138 fős vizsgálati csoporttal vettük fel 2020. június 5. és 30. napja között.

1 Gál Gyöngyi, PhD, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, galg@uj.s.sk

2 Kanczné Nagy Katalin, PhD, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, kancznenagyk@uj.s.sk

3 https://mta.hu/mta_hirei/a-tarsas-tavolsagartas-ved-a-fertozes-ellen-de-fel-kell-keszulnunk-emberi-hatasaira-110477

A konfliktusmegoldó kérdőív bemutatása

A problémamegoldó stratégiák mérésének egyik legismertebb formája az önbeszámolás alapján történő kérdőíves felmérés, mivel lehetőséget ad különböző kitöltési módokra (ismételt, összehasonlító felvételek készítése, meghatározott élethelyzetekkel való megküzdés mérése).

Már az 1970-es évek elejétől számos konfliktusmegoldó kérdőívet készítettek, melyek közül a *Folkman és Lazarus* (1980, 1988) által kifejlesztett Konfliktusmegoldó Kérdőív (Ways of Coping Questionnaire) a legismertebb [12].

A kérdőív kialakításánál a *Lazarus és Launier* [10] korábbi munkáját vették alapul, mely szerint kétféle megküzdési formát különböztettek meg:

1. *Problémaközpontú megküzdés*: amikor a személy az adott helyzetre, a megoldandó problémára összpontosít, ezáltal megpróbálja azt megváltoztatni, hogy a közeljövőben is el tudja kerülni.

2. *Érzelmeközpontú megküzdés*: a személy arra fókuszál, hogy enyhítse a stresszhelyzet okozta érzelmi reakciókat, és megakadályozza a negatív érzelmek eluralkodását. Abban az esetben is ezt a megküzdési formát használja a személy, ha a kialakult helyzetet nem tudja megváltoztatni.

Az említett két fő csoporton belül 8 stratégia különböztethető meg, amelyből a saját kutatásunkban 7-et részleteztünk, így az alábbiakban ezek kerülnek bemutatásra:

- I. Pozitív átértékelés
- II. Menekülés/elkerülés
- III. Szociális támaszkeresés
- IV. Távolítás
- V. Konfrontálódás
- VI. Tervszerű probléma megoldás – Önkontroll
- VII. Visszahúzódás – Kontrollvesztés [12]

Lazarus [8] szerint a fentebb felsorolt stratégiák az egészséges személyiség jellemzői. Ellenkező esetben, az én-védelem mechanizmusa kerül előtérbe és a szorongás csökkentése a cél.

Saját vizsgálatunkban arra kerestünk választ, milyen problémakezelési stratégiák jelentek meg legnagyobb gyakorisággal az egyetemisták körében a pandémia időszakában? Következtetéseink tovább árnyalják a Selye János Egyetem Tanárképző Karán 2017 óta működő Ratio Kutatócsoport egyetemisták körében végzett kutatásainak eredményeit [1] [2] [3] [4] [5] [6] [11] [14] [15] [16].

A vizsgálati minta

A kérdőív eredeti, 66 tételes változatát 1 vizsgálati csoporttal vettük fel. A kérdőívet kitöltők életkora 18 és 40 év közé esett, nemek szerinti megoszlás szerint: 24 férfi, 113 nő. A megkérdezettek nagy többsége a családi állapotot illetően nőtlen, hajadon (61%).

A kitöltő személyeknek az állítások alapján, egy háromfokú skálán kellett jellemeznie viselkedését, az egyáltalán nem jellemző és a teljesen jellemző közötti intervallumban.

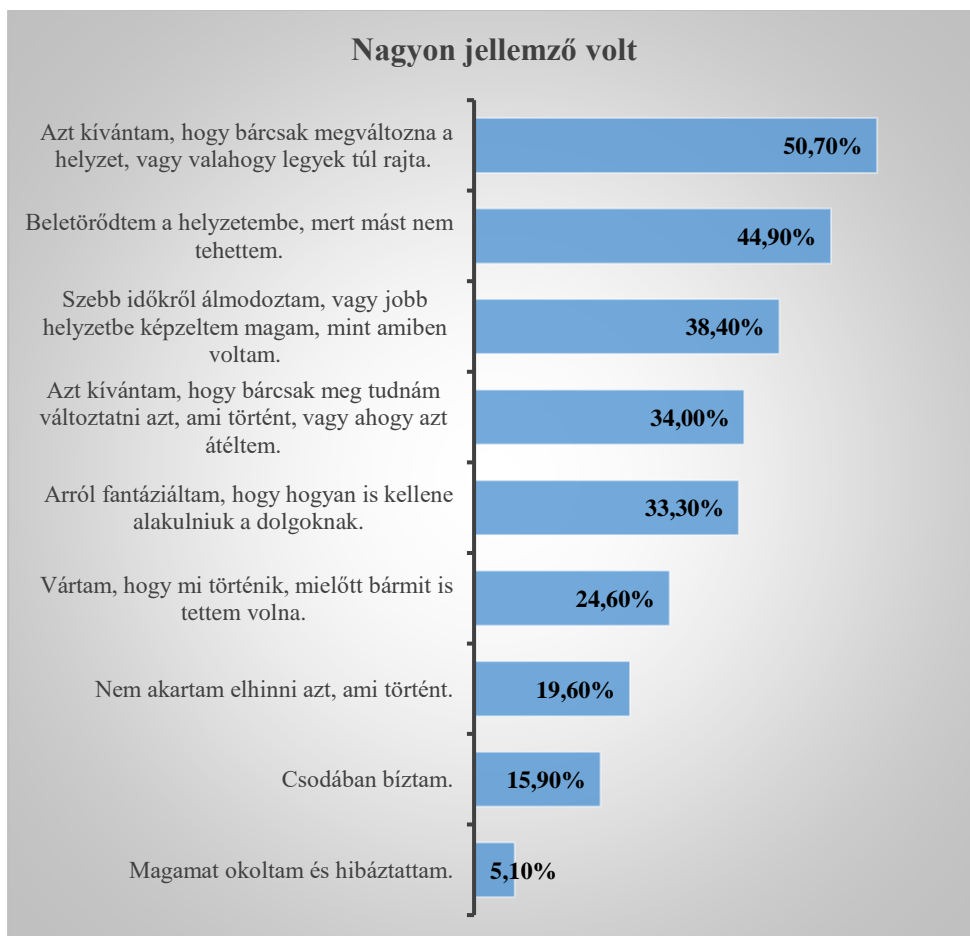
Eredmények

I. Pozitív átértékelés, melynek során az adott személy pozitív jelentőséget tulajdonít a kialakult helyzetnek. A megkérdezettek körében a legmagasabb arányban (49,3%) az „*Újra felfedeztem, hogy mi az, ami fontos az életben*” kijelentés választása jelent meg. 46,4%-uk érezte nagyon jellemzőnek a pandémia időszakában, hogy „*A tapasztalatat gazdagított*”. A hallgatók 44,9%-a fizikai aktivitással is igyekezett a kialakult helyzetben helytállni: „*Kocogtam, vagy valami más testedzést végeztem*”. Nagyon jellemző volt a hallgatók 44,2%-ára, hogy a szituáció jobbá tétele érdekében változásokat hozott létre az életében: „*Valamin változtattam, hogy a dolgok jobbra forduljanak*”. A skála legerősebb fokát jelölte meg a megkérdezettek 40,6%-a az „*Igyekeztem a dolgokat a másik személy szempontjából nézni*” kijelentés tekintetében, ami a konfliktuskezelés hatékony kezelésének egyik jól bevált módszere.

Az adatok elemzése azt mutatja, hogy a karantén időszak a legkevésbé a világnézet változtatására gyakorolt befolyást. Egyáltalán nem volt jellemző válasz érkezett a válaszadók 76,1%-tól arra a kijelentésre, hogy „*Új hitet találtam*”. Magas arányban (69,6%) nem volt jellemző az az

állítás, mely szerint „Elképzelttem, hogy egy általam nagyra tartott személy hogyan viselkedne az adott helyzetben, és ez mintaként szolgált”.

II. Menekülés/elkerülés során az adott személy megpróbál szabadulni a problémától, de nem mindig aktív módon. A legerősebben megjelenő érzés (50,7%) a pandémia miatt kialakult szituáció megváltozására vonatkozott: „Azt kívántam, hogy bárcsak megváltozna a helyzet, vagy valahogy legyek túl rajta”. A legkisebb arányban (5,1%) vélték nagyon jellemzőnek a válaszadók a következő állítást: „Magamat okoltam és hibáztattam”, melyből a vírus okozta szituáció jellegének figyelembevételére következtetünk. A 'nagyon jellemző volt'- skálán a legnagyobb és legkisebb gyakorisággal rendelkező válaszok között az alábbi megoszlásban szerepelnek a menekülés/elkerülés dimenzió állításai. (1. ábra)



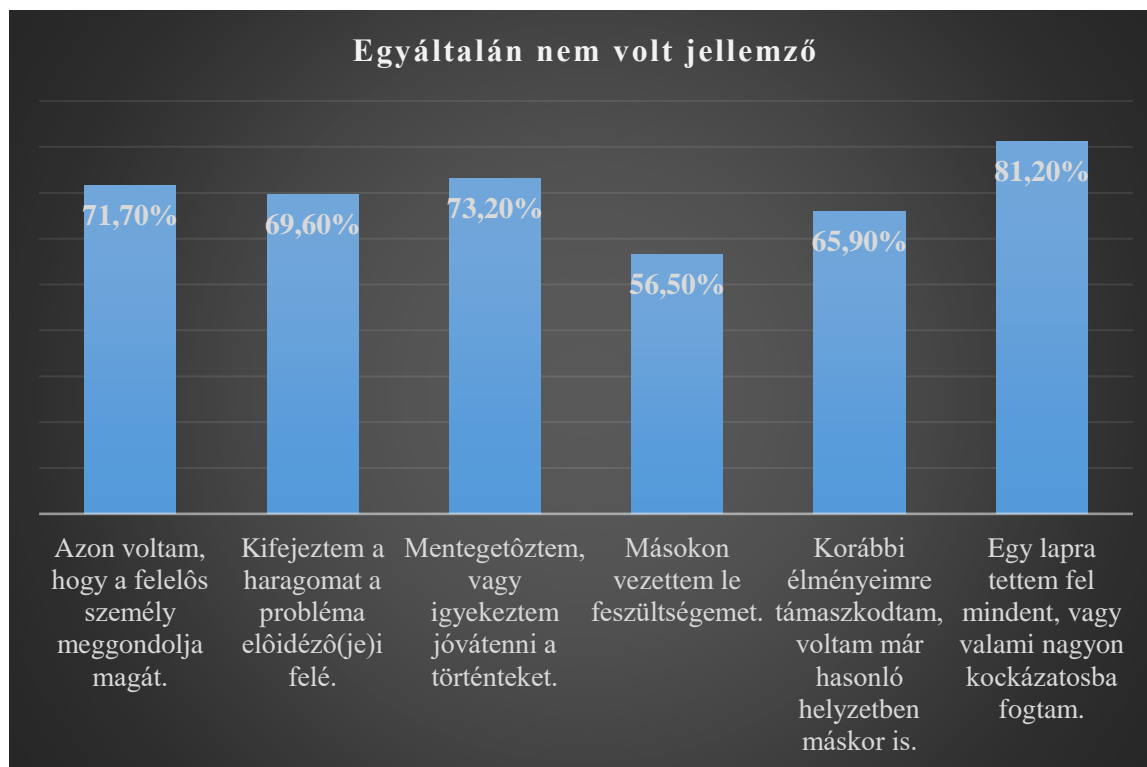
1. ábra: A 'nagyon jellemző volt' - skálaértékek megoszlása a Menekülés/elkerülés stratégia állításainál (forrás: saját szerkesztés)

III. Szociális támaszkeresés olyan erőfeszítés, melynek során a személy problémáinak megoldása végett próbál segítséget kérni barátaitól, ismerőseitől vagy szakembertől. A hallgatók nagy többségére nagyon jellemző volt, hogy az érzéseit megosztotta másokkal: „Beszéltem az érzéseimről valakivel (51,4%)”, illetve „Elfogadtam mások együttérzését és megértését” (42%). A szociális támaszkeresés jelenléte kimutatható abból is, hogy a megkérdezettek 59,4%-ára egyáltalán nem volt jellemző az alábbi kijelentés: „Nem akartam, hogy mások megtudják, milyen nehéz helyzetbe kerültem”, és 54,3%-uk érezte úgy, hogy egyáltalán nem jellemezte viselkedését a következő állítás: „Megpróbáltam érzéseimet magamban tartani”.

IV. Távolítás olyan tudatos erőfeszítés, melynek során a személy eltávolítja magát a stresszt keltő helyzettől, és megpróbálja csökkenteni a helyzet jelentőségét. A hallgatók jelentős többsége (63%) a saját hozzáállását a következő kijelentés tartalmával vélte a legjellemzőbbnek: „Eszembe jutott, hogy a dolgok mennyivel rosszabbak is lehetnének”. 57,2%-ban érezték nagyon jellemzőnek a

gondolatot: „Úgy gondoltam, hogy az idő mindent megoldhat, csak ki kell várni” és 50,70%-ban „Vigasztaló dolgokra gondoltam”.

V. Konfrontálódás során az egyén agresszív, ellenségeskedő és kockázatvállaló. Ezzel az attitűddel többnyire a stresszt kiváltó helyzetet próbálja megszüntetni vagy átalakítani. A konfrontálódás azonban a hallgatók jelentős többségére egyáltalán nem volt jellemző. (2. ábra)



2. ábra: Az 'egyáltalán nem volt jellemző' - skálaértékek megoszlása a Konfrontálódás stratégia állításainál (forrás: saját szerkesztés)

VI. Tervszerű probléma megoldás – önkontroll átgondolt, problémamegoldó erőfeszítéseket, tervezéseket tartalmaz. A stratégiához tartozó állítások közül az alábbiakat érezték magukra nézve nagyon jellemzőnek a megkérdezettek:

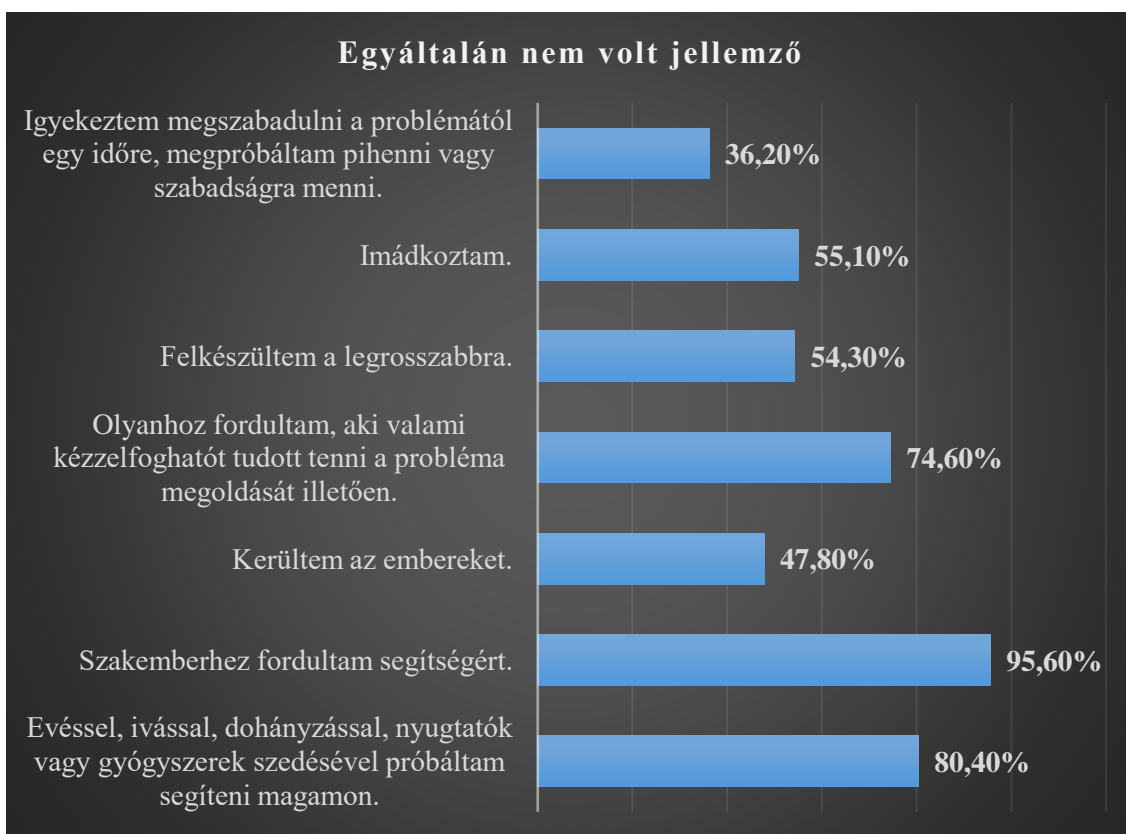
47,8% - „Megpróbáltam elemezni a problémát, hogy jobban megértsem”.

45,7% - „Nem hátráltam meg, küzdöttem azért, amit akartam”.

45,7% - „A helyzet valamilyen kreatív, alkotói tevékenységre ösztönzött”.

39,9% - „Arra koncentráltam, hogy mit kell majd tennem, azaz a következő lépésre ügyeltem”.

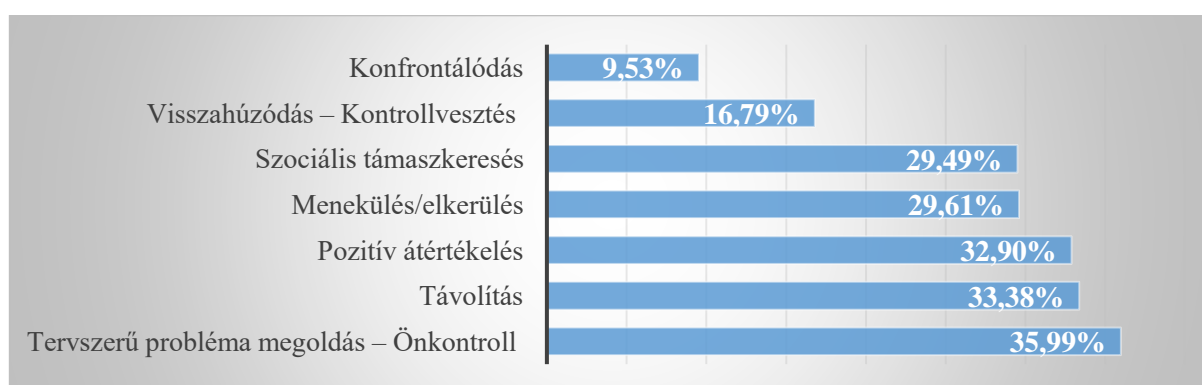
VII. Visszahúzódás – Kontrollvesztés stratégiája segítségkérés egy szakembertől. Ebben az esetben a kontrollvesztés, elidegenedés jellemzi a személyt. Ez a stratégia nagy arányban nem volt jellemző a megkérdezett hallgatókra. (3. ábra)



3. ábra: Az 'egyáltalán nem volt jellemző' - skálaértékek megoszlása a Visszahúzódnás – Kontrollvesztés stratégia állításainál

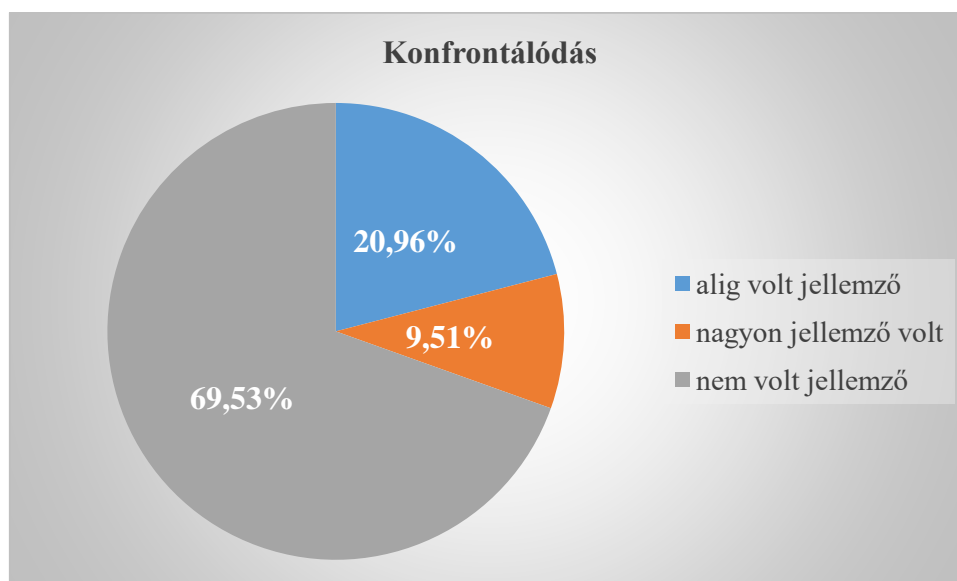
(forrás: saját szerkesztés)

Folkman és Lazarus Konfliktusmegoldó Kérdőívének 7 stratégiája a 'nagyon jellemző' – skálaértékre adott válaszok alapján az alábbi módon oszlanak meg a hallgatók válaszai alapján. (4. ábra)



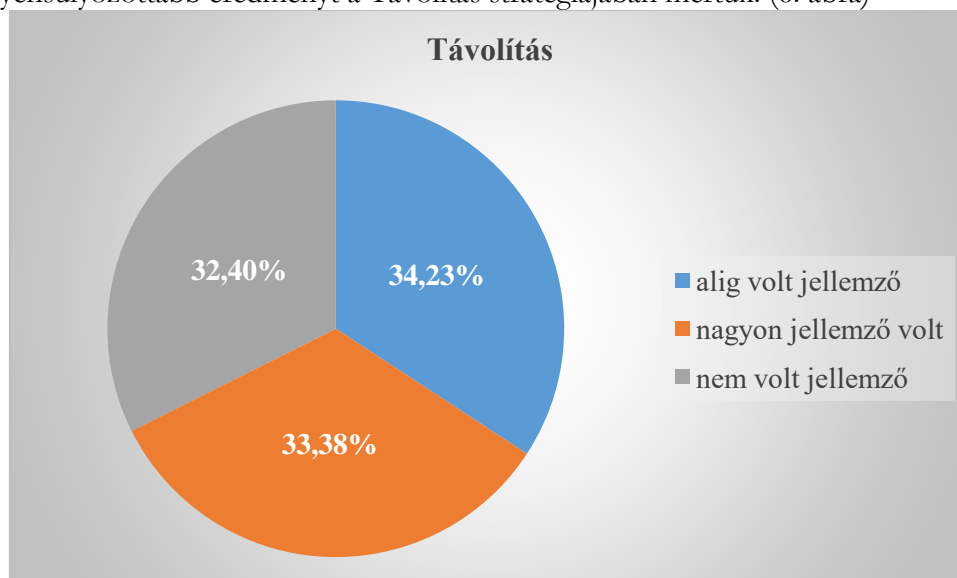
4. ábra: A stratégiák megoszlása a 'nagyon jellemző' – skálaérték szempontjából
(forrás: saját szerkesztés)

A legnagyobb különbséget a Konfrontálódás stratégiáján belül tártuk fel. Az egyes skálaértékek választásainak arányát az 5. ábra szemlélteti.



5. ábra: A Konfrontálódás stratégia skálaértékeinek megoszlása
(forrás: saját szerkesztés)

A legkiegyensúlyozottabb eredményt a Távolítás stratégiájában mértük. (6. ábra)



6. ábra: A Távolítás stratégia skálaértékeinek megoszlása
(forrás: saját szerkesztés)

ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk során arra kerestünk választ, milyen problémakezelési stratégiák jelentek meg legnagyobb gyakorisággal az egyetemisták körében a pandémia időszakában.

Figyelembe véve a stratégiák megoszlását - a 'nagyon jellemző' – skálaérték szempontjából, elmondhatjuk, hogy a *Tervezésű probléma megoldás – önkontroll* kategóriában kaptunk a legmagasabb értékelést (47,8%), mely szerint a hallgatók megpróbálták elemezni a problémát, hogy jobban megértsék a kialakult helyzetet.

Ugyanezen a skálán a *Konfrontálódás* kategóriában a konfrontálódás különböző módozatai a hallgatók jelentős többségére egyáltalán nem volt jellemző (9,53%). Elmondható, hogy a kialakult helyzet által generált feszült időszakban, a hallgatók viselkedésére nem volt jellemző az agresszív, ellenségeskedő és kockázatvállaló magatartás.

A legkiegyensúlyozottabb eredményt a *Távolítás* kategórián belül mértük. A hallgatók jelentős többsége (63%) a saját hozzáállását a következő kijelentés tartalmával vélte a legjellemzőbbnek: „*Eszembe jutott, hogy a dolgok mennyivel rosszabbak is lehetnének*”. A fentiek alapján elmondható, hogy a hallgatók tudatosan próbálták eltávolítani magukat a stresszt keltő helyzettől, és ezáltal csökkenti a kialakult állapot jelentőségét.

A *Menekülés-elkerülés* kategóriában jelent meg leginkább (50,7%) az érzelemközpontú megküzdés formája, mely szerint a hallgatók enyhíteni próbálták a stresszhelyzet okozta negatív érzelmek eluralkodását: „*Azt kívántam, hogy bárcsak megváltozna a helyzet, vagy valahogy legyen túl rajta*”.

A hallgatók szociális támaszkeresését illetően elmondható, hogy nagy többségük (51,4%) próbálta megosztani az érzéseit másokkal, ezáltal külső segítséget kérve: „*Beszélttem az érzéseimről valakivel*”.

A kapott eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók megküzdési stratégiái leginkább a problémaközpontú megküzdés irányába tolódtak el, mivel önmagukon próbálták változtatni, ilyen módon is alkalmazkodva a kialakult helyzethez. Vizsgálatunk eredményeinek összegzéseként azt is megállapíthatjuk, hogy a karantén időszak nem befolyásolta a hallgatók világnézetét.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] CSEHIOVÁ, Agáta – Katalin KANCZNÉ NAGY, 2019, *Az élménypedagógia helye és szerepe a felsőoktatásban*, In: Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben: A 4. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete: A 4. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete, Pedagogical Research in the Carpathian Basin Educational Space. 4th Carpathian Basin Educational Conference. Oradea. P. 362-374. ISBN 978-80-8122-310-5
- [2] CSEHIOVÁ, Agáta – Katalin, KANCZNÉ NAGY (2019) *Élmény-foglalkozások a Selye János Egyetemen: "Művészet-PEdagógia-PSZIchológia"*. DOI 10.36007/3334.2019.09-17 In: 11. International Conference of J. Selye University : Pedagogical Sections: Pedagogical Sections. Bukor József, Nagy Melinda, Pukánszki Béla István, Csehiová Agáta, Józsa Krisztián, Szőkö István. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2019, online, s. 9-17. ISBN 978-80-8122-333-4
- [3] CSEHIOVÁ, Agáta, 2014, *Interdiszciplináris vonatkozások a művészeti és a zenei nevelés területén*, In: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho - 2014: "Vzdelávanie a veda na začiatku XXI. storočia" - Sekcie pedagogických vied, Komárno: Univerzita J. Selyeho, CD-ROM, s. 59-67. ISBN 978-80-8122-103-3
- [4] KANCZNÉ NAGY Katalin - CSEHI Agáta (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
- [5] KANCZNÉ NAGY Katalin - TÓTH Péter (2018): „*Azért vannak a jóbarátok...*” *avagy, 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 Kárpátmedencei oktatási térben*, ISBN 978-963-449-115-6
- [6] KANCZNÉ NAGY Katalin (2019): „*Minden új ember egy rejtély, amelyen dolgoznunk kell.*” HERA ÉVKÖNYVEK VI. OKTATÁS – GAZDASÁG – TÁRSADALOM. Szerk: Juhász Erika – Endrődy Orsolya. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete ISBN 978-615-5657-03-0
- [7] KOPP, M. - SKRABSKI, Á. (2002): *A magyarság társadalmi és erkölcsi tőkége*. Valóság, 45 (9): 11—19.
- [8] LAZARUS, R. S. (1990): *Stress, coping and illness*. In: Friedman H. S. (szerk.): *Personality and disease*. Wiley, New York. 84—86.
- [9] LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. (1984): *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, Springer

- [10] LAZARUS, R. S., LAUNIER, R. (1978): *Stress-related transactions between person and environment*. In Pervin, L. A., Lewis, M. (eds): *Perspectives in Interactional Psychology*. Plenum, New York, 287—327. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3997-7_12
- [11] NAGY Melinda, SZABÓOVÁ Edita, HORVÁTH Kinga, KANCZNÉ Nagy Katalin, TÓTH-BAKOS Anita, ORSOVICS Yvette, STRÉDL Terézia (2018): *A lemorzsolódás okainak vizsgálata a harmadéves óvopedagógus hallgatók körében*, In: Tóth Péter – Maior Enikő – Horváth Kinga – Kautnik András Duchon Jenő – Sass Bálint (szerk.): *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben*, ISBN 978-963-449-115-6
- [12] RÓZSA, S., PUREBL, Gy., SUSÁNSZKY, É., KŐ, N., SZÁDOCZKY, E., RÉTHELYI, J., DANIS, I., SKRABSKI, Á., KOPP, M. (2008): *A megküzdés dimenziói: a konfliktusmegoldó kérdőív hazai adaptációja*. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 9 (2008) 3, 217—241.
- [13] RÓZSA, S., RÉTHELYI, J., STAUDER, A., SUSÁNSZKY, É., MÉSZÁROS, E., SKRABSKI, Á., KOPP M. (2003): *A középkorú magyar népesség egészségi állapota: a Hugarostudy 2002 országos reprezentatív felmérés módszertana és a minta leíró jellemzői*. *Psychiatria Hungarica*, 18 (2): 83—94.
- [14] TÓTH-BAKOS, A. – TÓTH, P. (2018): *A lemorzsolódás-kutatás pilot vizsgálatának eredményei a Selye János Egyetemen*. In: Tóth, P. – Maior, E. – Horváth, K. – Kautnik, A. – Duchon, J. – Sass, B. (szerk.): *Kutatás és innováció a Kárpátmedencei oktatási térben*, ISBN 978-963-449-115-6;
- [15] TÓTH-BAKOS Anita: *Výsledky analýzy hodnotenia vybraných webových aplikácií*, Komárom : KOMPRESS Nyomdaipari Kft., 2018. - ISBN 978-615-00-2597-1
- [16] TÓTH-BAKOS Anita: *On-line nástenky a aplikácia padlet vo vzdelávaní budúcich pedagógov*, *Trendy ve vzdelávaní: Informační technologie a technické vzdělávání*. - ISSN 1805-8949, 11éfv/2

TÁVOKTATÁS KORONA IDEJÉN

Judit KÓNYI¹

ABSTRACT

Bridging the geographical distance during the distance education of the coronavirus lockdown in the spring of 2020 was undoubtedly a challenge for all participants of education. However, the mental distance between teachers and students has always been a similarly vital issue.

The present paper wishes to scrutinize the special features of teacher-student communication during the distance learning period. It also attempts to examine the positive effects of synchronous and asynchronous teaching on the teacher-student interaction as experienced in university courses. Communication, especially written communication became not only more intensive but also more personalized and student-centred, while faculty were more accessible for students due to the application of diverse communication channels and online platforms. As a consequence of the communication-rich, collaborative and personalized character of distance education during the above period, it could contribute to the elimination of the gap between students and teachers.

KEYWORDS

distance education, teacher-student communication, mental distance, online communication, introverted students

BEVEZETÉS

A távoktatással kapcsolatban kétségtelenül a legnagyobb probléma a fizikai távolság áthidalása. Emellett azonban átgondolandó egy másik jelenség is: az oktató és a hallgató egymástól való mentális távolsága, elválasztottsága. Ez a távolság-faktor nem csak az online oktatásra jellemző, nagyon is jelen van a hagyományos, tantermi oktatásban is. A fizikai távolság szempontja azonban elhomályosítja az ennél lényegesebb oktatási távolságot –írja David M. Kennedy [1]. A tanár-diák szeparáció nem feltétlenül függ az oktatás módjától, és a földrajzi távolság ellenére is áthidalható. A megoldás a kommunikáció, nem feltétlenül a kommunikációs csatorna, inkább a kommunikáció minősége és intenzitása.

Jelen tanulmány célja annak vizsgálata, hogy a koronavírus járvány miatt 2020. márciusától a tanév végéig fennálló távoktatás milyen hatással volt az oktató-hallgató közötti kommunikációra a Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Kar angol nyelvű Üzleti készségfejlesztés és Üzleti angol kurzusain, a szerző tapasztalatai alapján.

A kutatás hipotézise szerint a fenti időszakban alkalmazott távoktatás pozitív hatással volt a tanár-diák interakcióra, többek között az egyéni kommunikációra is. Ez egyrészt az alkalmazott kommunikációs csatornák számának növekedése és az írásbeli kommunikáció túlsúlya miatt következhetett be, másrészt azért, hogy az oktatás hallgató-központúbbá vált.

A távoktatás sajátosságai a karantén idején

A karantén idejére bevezetett távoktatás természetesen eltért attól, amit általában távoktatáson értünk. A távoktatásnak több értelmezése létezik. Nemes György és Csilléry Miklós tanulmánya

¹ Dr. Kónyi Judit PhD, senior lecturer, Budapest Business School, College of International Management and Business, Department of International Business Languages, e-mail: konyi.judit@uni-bge.hu

szerint a „távoktatás alapvető jellemzője, hogy a tanárt a speciális módon megírt tankönyv vagy oktató szoftver helyettesíti. A tanuló a nap és a hét bármely szakában tanulhat, és ha problémája van, konzultálhat a tutorral, azaz a segítő tanárral. Ő azonban nem tanít, csak rávezet a megoldásra, ösztönöz, biztat, nagy ritkán helyesbíti a tévedéseket” [2].

Gottschalk definíciója szerint a tanár és a diákok közötti fizikai távolság jellemzi ezt az oktatási formát, melynél a keletkezett oktatási szakadékot a technikai eszközök és a személyes kommunikáció segítenek áthidalni [3]. Egy másik meghatározás szerint a távoktatásban, mely nem azonos az e-learninggel, a tanulókat és a tanárokat elválasztja a földrajzi és/vagy időbeli távolság és a mediált tanulás egy formája valósítható meg a különböző technikai eszközök segítségével [4]. Nixon és Helms definíciója a telekommunikációs eszközök szerepét hangsúlyozza, amelyekkel virtuális osztályteremben egyesíthetők a diákok [5]. Bár az online vagy digitális oktatás és a távoktatás fogalma gyakran keveredik, a meghatározásokban közös elem a technika, a fizikai távolság, az időfaktor, a szinkron illetve aszinkron tanítás [6].

A vizsgált kurzusok esetében a kevert, blended módszer egy sajátos formája, az online szinkron-és aszinkron oktatás kombinációja volt jellemző, hiszen hagyományos oktatásra nem volt lehetőség. Talán hibrid oktatásnak lehetne nevezni, melyet lefed Vandana Singh és Alexander Thurman meghatározása, amely szerint az online/e-oktatás áthidalja a fizikai távolságot tanár és diák között web-alapú technológiák alkalmazása által [7].

Online felületek

A fizikai jelenlétet az online, valós időben tartott videokonferenciák helyettesítették, melyeket egyéb, internetes tartalmak és digitális kommunikációs csatornák egészítettek ki, a szinkron és aszinkron oktatás módszereit alkalmazva.

A hallgatókkal való órai és órán kívüli kapcsolattartásban a következő online felületek játszottak szerepet:

- **Zoom:** élő, online órák megtartása, szóbeli értékelés, vizsgáztatás, chat, breakout rooms, fogadóóra, konzultáció
- **Coospace:** hirdetőtábla, tananyag-feltöltés, feladat-lista minden órára, beadandó feladatok leírása, feltöltése, értékelése, beadandók értékelésével kapcsolatos megjegyzések, üzenetek, fórum, online tesztek
- **Neptun:** üzenetek
- **e-mail**
- **Microsoft Teams:** értekezlet, online vizsgáztatás
- **Moodle:** kiegészítő tananyagok
- **Internetes oldalak:** kiegészítő tananyagok, sajtóforrások, feladatok, videók, önellenőrző kérdések, projektmunka
- **alkalmazások:** például Quizlet, Word-cloud generator, PowerPoint, Prezi
- **Facebook:** diák-diák kommunikáció, projektmunka

A hallgatókkal való kommunikáció sajátosságai a távoktatás alatt

A hagyományos, tantermi oktatásban az oktató és hallgató közötti írásbeli kommunikáció általában sokkal ritkább és kevesebb csatornán történik. A karantén-távoktatást megelőzően a vizsgált csoportokkal a Zoom és a Microsoft Teams alkalmazásokat egyáltalán nem használtuk, a Coospace felületén is jóval kevesebb volt a tanár-diák interakció, akár üzenet, fórum, hirdetés vagy értékelő megjegyzés formájában. Kevesebb volt az e-mailes levelezés és a Neptun-üzenet is.

A hagyományos oktatáshoz képest az órán kívüli tanár-csoport, tanár-diák, illetve a diákok által kezdeményezett csoport-tanár, diák-tanár kommunikáció lehetőségei megsokszorozódtak, ideje megnőtt. Különösképpen jellemző volt ez az egyéni tanár-diák kommunikációra. A kapcsolattartás új elemeként jelent meg az online chat és az online konzultáció, a hallgatóknak minden órára összeállított feladat lista, a beadandókkal kapcsolatos, személyre szabott

megjegyzések és a fórum. Jelentősen megnövekedett az e-mailek, a Coospace- és Neptun-üzentek száma. Mindez jóval nagyobb időráfordítást igényelt az oktató részéről, főleg azokban az esetekben, amikor a szóbeli kommunikációt írásbeli váltotta fel. Ugyanakkor az oktatás hallgatóbarátabb lett, hiszen a hallgató a Coospace-re feltöltve megtalálta a tananyagot, nem kellett sem tankönyv, sem hanganyag beszerzésével foglalkoznia, és minden órára írásban megkapta a feladatok és beadandók pontos leírását. Az oktató ezenkívül mindenkinek részletes és személyes értékelést, illetve útmutatást nyújtott, a hallgatók egyéni kérdéseire írásbeli választ adott. A házi feladatokat és egyéb beadandókat korrektúrázva, nemcsak javításokkal, de megjegyzésekkel és magyarázatokkal is ellátva küldte vissza. A hallgatók többet, bátrabban kérdeztek írásban, inkább Coospace üzenetben, néha chatben, mint e-mailben, a beadandó feladatokat pedig azok is feltöltötték a Coospace-re, akik az online óráról hiányoztak.

Az írásbeli kommunikáció mennyiségi növekedése és dominanciája hátrányokkal, de előnyökkel is járt. Hátránya volt természetesen a személyes jelenléttel járó nonverbális kommunikáció, illetve az azonnali reakció, visszajelzés hiánya.

A nonverbális kommunikáció az élő, online órák esetében sem volt teljes, hiszen egy videókonferencián nem látható a tanár mozgása, nincs szerepe a térköznek, a testtartásnak, kevesebb a látható gesztus, nehezebben értelmezhető az arcsmimika, a nonverbális jelzések szerepe tehát erősen korlátozott.

Ugyanakkor az online órák esetében a megváltozott befogadói közeg kedvező hatással lehetett a hallgatókra, hiszen saját, megszokott, biztonságos környezetükben tanulhattak, sőt, akár a kamera és a mikrofon kikapcsolásával arc nélkül, passzív megfigyelőként vehettek részt az órákon. Különösen az introvertált személyiségű hallgatók élvezhették a megváltozott órai körülmények, illetve az írásbeli kommunikáció dominanciájának pozitív hatásait. Carl Gustav Jung leírása szerint az introvertált személyiség „normális esetekben habozó, elmélkedésre hajlamos, zárkózott embert eredményez, aki nagyon tartózkodó, a tárgytól húzódozik, kissé mindig defenzívába szorul, és szívesen rejtőzik gyanakvó megfigyelés mögé” [8:30]. Számukra előny, ha írásban van lehetőségük átgondolni mondandójukat, hiszen, ahogy Jung írja: „Az introvertált embert reflexív természete arra kényszeríti, hogy mindent alaposan meggondoljon, mielőtt cselekszik” [8:37]. Helyesnek tűnik a megállapítás, miszerint az introvertált típusú diák kevésbé érzi félelmetesnek az aszinkron kommunikációt és szívesebben vesz részt például egy online fórumban, mivel így van ideje reflexióra [9:118]. Downing egyenesen azt állítja, hogy az osztályteremben introvertáltként viselkedő ázsiai diákok valószínűleg extrovertáltként vesznek részt egy online fórum vitában [10:1]. Valóban, magam is tapasztaltam, hogy néhány ázsiai hallgatóm, olyan is, aki nem mutatott szinte semmiféle aktivitást az órákon, írásban személyes problémájával is megkeresett. A japán, vietnami és egyiptomi diákok példája azért is érdekes, mert ezekben a kultúrákban Hofstede dimenziója szerint, mely a társadalmi egyenlőtlenségek folytán létrejött hierarchia egyes szintjein elhelyezkedők közötti távolságot méri, a hatalmi távolság nagy a magyarhoz viszonyítva. A japán hatalmi távolság százaz skálán 54 a magyar 46-hoz képest, ami azt mutatja, hogy a japánok számára fontos a hierarchia, melyen belül mindig tudják a helyüket. Az egyiptomi és vietnami kultúrát, egyaránt 70 ponttal, még nagyobb hatalmi távolság jellemzi [11]. Ennek megfelelően ezen kultúrák képviselői a hierarchia felsőbb szintjén lévőt, jelen esetben az oktatót elérhetetlennek tekintik. Úgy tűnik, az írásbeli kommunikációnak és talán a megváltozott körülményeknek köszönhetően ezek a diákok mégsem érezték így.

Az introvertált hallgatók általában a csoportmunkában is szívesebben vesznek részt online formában, ahol rejtőzködőbb módon lehetnek jelen. Hiszen, ahogyan Marie la Pavalache és Ilie Sorin Cocorada írja, esetükben a hagyományos, tantermi körülmények zavarólag hatnak a többi hallgató jelenléte miatt [9:120]. A Zoom „breakout room” alkalmazásának köszönhetően arra is van lehetőség, hogy az oktató csak az adott pár vagy csoport által hallhatóan segítse a munkát. A csoportos feladatok, akár órán, akár órán kívül, például a projekt munkák esetén, amúgy is pozitívan hatnak a hallgatók közötti fizikai, kulturális vagy szociális távolság áthidalására. Ez különösen fontosnak bizonyult a karantén-távoktatás idején, hiszen a videókonferenciák és a csoportos

feladatok a szociális szükségletek kielégítését is szolgálták. Bizalmat ébreszthetett az a körülmény is, hogy az oktató az online órák alkalmával beengedte hallgatóit saját személyes terébe (hacsak nem állított be egyéb háttérrel), némi betekintést engedve otthonába. Előfordult néhány vicces pillanat is, amikor a hallgató épp a párnája alól kikukucskálva ébredezett vagy egy kutya jelent meg a színen, oldottabb hangulatot teremtve ezzel.

A személyes, egyénre szabott írásbeli kommunikáció rendkívül fontos szerepet kapott a vizsgált időszakban, hiszen a megváltozott körülmények között, amikor az online órákon való részvétel nem volt kötelező, még nagyobb kihívást jelentett a hallgatók motiválása. Az utóbbi évek során amúgy is csökkenő hallgatói motiváció figyelhető meg a felsőoktatási intézményekben, amely a tanár-diák kapcsolatra és a tanári motivációra is negatív hatással van, növelve ezzel a tanár-diák távolságot és rontva a hallgatók tanulmányi teljesítményét. Ennek egyik oka lehet az, hogy az egyetemi órák egyre személytelenebbé válnak, egyre kiüresedtebb nemcsak a tanár-diák, de a diák-diák kapcsolat is az órákon. Lehangoló tapasztalat például, hogy az egy csoportban tanuló hallgatók közül néhányan még egymás nevét sem ismerik.

A motiváció, melyet az intenzívebb és személyre szabottabb írásbeli kommunikáció erősíthet, különösen hangsúlyos szerepet kapott a hibrid távoktatásban, mivel megnőtt a hallgató felelőssége saját tanulási folyamatában. Az aszinkron tanulás során a hallgató nem csupán passzív befogadó, hanem önállóan dolgoz fel anyagrészeket, önellenőrző feladatokat kap, és tanári asszisztencia nélkül, társaival valósít meg projekt feladatokat. A hallgató aktív részt vállal a tanulásban, nem az oktatótól várja a teljes irányítást és információ átadást. Így saját tempójában haladhat, ami előny, azonban számos készséget, például helyes időbeosztást, döntéskészséget, kreatív problémamegoldást, önismeretet, önfegyelmet, önellenőrzést, önértékelést és csapatmunkát feltételez, illetve fejleszt. Az alkalmazkodó készség és a reziliencia pedig a COVID-19 okozta megváltozott oktatási környezetben is a legfontosabb készségek közé tartozott [12]. Harari szerint a rugalmasság egyenesen a jövő oktatásának alapfeltétele: „...mentális rugalmasságra és erős érzelmi egyensúlyra lesz szükség. Képesnek kell lennünk újra és újra elengedni azt, amit ismerünk, és otthon érezni magunkat az ismeretlenben. Sajnos ezt sokkal nehezebb megtanítani a gyerekeknek, mint egy kémiai képletet vagy az első világháború kiváltó okait. A rugalmasságot nem lehet egy könyvből vagy előadásból megtanulni” [13:232]. Valóban, a karantén-távoktatás aszinkron módszereinél el kellett engedni a hagyományos oktatói szerepkört, melyet Harari így jellemez: „Az ipari forradalomtól futószalagszerű oktatási gyakorlatot örököltünk. A város közepén van egy nagy betonépület, amelyet számos, pontosan ugyanolyan teremre osztottak, és minden teremben padok és székek sorakoznak. Amikor megszólal a csengő, bemegyünk az egyik terembe harminc másik gyerekkel együtt, akik velünk azonos évben születtek. Minden órában bejön egy-egy felnőtt is, és beszélni kezd” [13:232]. Az aktív tanulás során az oktató inkább mentorként, konzulensként segíteni a tanulási folyamatot. Ebben a helyzetben hangsúlyos szerepet kapott a személyes, írásbeli visszajelzés, és az oktatói szerepváltás talán a tanár-diák távolságot is csökkentette. Amint Gering Zsuzsa és Király Gábor tanulmányában olvashatjuk, az azonnali és személyre szabott visszajelzés és értékelés pozitív hatással lehet a hallgató fejlődésére, sőt elköteleződésére, mivel pozitív érzelmeket ébreszt a tanulással kapcsolatban [14].

Az aktív tanulás során alkalmazott kooperatív, csoportos tanulási módszerek a diákok közötti kommunikáció javítását és a közöttük lévő távolság áthidalását is szolgálták. Ez különösen fontos volt a karantén idején, amikor a virtuális osztályterem a társadalmi érintkezés fontos terepévé vált. [15] Azáltal, hogy a megváltozott, online körülmények [16] és a nagyobb szerepet nyert aktív tanulás fontos készségek fejlesztésére adott alkalmat, a vizsgált időszak mintegy előre vetítette az oktatás jövőjét, ahogyan Harari felvázolta azt: „Sok pedagógiai szakértő szerint az iskoláknak áll kellene állniuk „a négy K” - kritikus gondolkodás, kommunikáció, kollaboráció és kreativitás - oktatására. Tágabb értelemben véve a technikai készségek helyett a sokoldalúan használható készségekre kellene helyezniük a hangsúlyt. Az lesz a legfontosabb, hogy képesek legyünk alkalmazkodni a változáshoz, új dolgokat tanulni, és ismeretlen körülmények között is megőrizni a mentális egyensúlyunkat” – írja Harari [13:229-230].

KONKLÚZIÓ

A karantén ideje alatt alkalmazott távoktatás rendkívüli kihívást jelentett az oktatás minden szereplője számára. A hibrid oktatás, mely nem tekinthető se hagyományos tantermi, se hagyományos értelemben vett távoktatásnak, elsősorban a földrajzi távolság áthidalására törekedett. Ugyanakkor a tanár-diák elválasztottságból adódó mentális, oktatási távolság a szerző tapasztalata szerint a fizikai távolság ellenére sem nőtt. Éppen ellenkezőleg, inkább csökkent. A karantén-távoktatás pozitív hatással volt a tanár-diák kommunikációra, intenzívebbé és személyesebbé téve azt. Az oktatás során alkalmazott kommunikációs csatornák száma növekedett, az írásbeliség dominált és a tanár-diák interakció intenzívebbé vált. Mindez lehetővé tette a személyes, egyénre szabott kommunikációt, mely által az oktatás hallgató-központúbbá lett, a tanár elérhetőbbé vált. A karantén helyzeten való osztozás, az online órák oldottabb hangulata és a személyes térbe való betekintés lehetősége is csökkentette a tanár-diák szeparációt, melyhez az aktív tanuláshoz közzönhető oktatói szerepváltás is hozzájárult. Lehetőség adódott több aktív-kooperatív feladat végzésére, hiszen az aszinkron, online oktatásban az ilyen feladatok, például projektmunkák formájában, jól alkalmazhatók. Ezek során a hallgató is szerepváltásra kényszerült, passzív befogadóból aktív, saját tanulási folyamatáért felelősséget vállaló, döntésképes cselekvővé vált. Mind az atipikus helyzet, mind az aktív tanulási módszerek számos, a munkaerőpiacon elengedhetetlen készség fejlődését segítették.

A téma természetesen további alapos kutatást igényel, mely kvantitatív szempontokat is figyelembe vesz, hiszen jelen tanulmány csupán kvalitatív szempontokat vizsgál, egyetlen oktató tapasztalatai alapján. Mindazonáltal elmondható, hogy a hibrid, szinkron és aszinkron, hagyományos és online oktatási módszerek együttes alkalmazása a vírushelyzet megszűnésével is javasolható, minél több aktív tanulási módszer bevonásával.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] KENNEDY, DAVID M., Dimensions of distance: a comparison of classroom education and distance education.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691702907410>.
- [2] NEMES GY., CSILLÉRY M., Kutatás az atipikus tanulási formák (távoktatás / e-learning) modelljeinek kifejlesztésére célcsoportonként, a modellek bevezetésére és alkalmazására.
<https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>.
- [3] GÖTTSCHALK, T. (ed), Distance Education: an Overview [online]. Idaho: University of Idaho. <http://www.uidaho.edu/evo/dist1.html#What>.
- [4] WHEELER, S., DISTANCE LEARNING. In: Seel N. M. (eds). Encyclopedia of the Sciences of Learning. Boston, MA: Springer, 2012.
https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-1428-6_432.
- [5] NIXON, J. C., HELMS, M., Developing the 'virtual' classroom: a business school example. Education.Training.<http://giorgio.emeraldinsight.com/vl.34929753/cl.55/nw.1/fm.docpdf/rpsv/cw/mcb/00400912/v39n9/s4/p349>.
- [6] LOWENTHAL, PATRICK, RICE, KERRY, RICH, SARAH, WALTERS, SHELLY, Distance Learning. <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0186.xml>.
- [7] VANDANA SINGH, VANDANA, THURMAN, ALEXANDER, „How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018).” *American Journal of Distance Education*, 33:4, pp.289-306.
<https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>

- [8] JUNG, G., Bevezetés a tudattalan pszichológiájába. Budapest: Európa, 2000.
- [9] PAVALACHE, MARIELA, COCORADA, ILIE, SORIN, „Interactions of Students’ Personality in the Online Learning Environment”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 128: 22, April 2014, pp.117-122. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.128>
- [10] DOWNING, K. Personality and Online Learning. In: Mukerji,S., Tripathi, P. (Eds.). *Cases on Interactive Technology Environments and Transnational Collaboration: Concerns and Perspectives*. 2010, pp.126-139. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-909-5.ch007>
- [11] HOFSTEDE INSIGHTS, <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/>.
- [12] TAM, GLORIA, EL-AZAR, DIANA, 3 ways the coronavirus pandemic could reshape education. <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/3-ways-coronavirus-is-reshaping-education-and-what-changes-might-be-here-to-stay>).
- [13] HARARI, YUVAL, NOAH, 21 lecke a 21. századra. Budapest: Animus, 2018.
- [14] GERING, ZSUZSANNA, KIRÁLY, GÁBOR., Changes in teaching and learning - the challenges of flexible learning. Decline or renewal of higher education? Threats and possibilities amidst a global epidemic situation Horizon Scanning Report Series Volume 2 [https://www.researchgate.net/publication/341179378_CHANGES_IN_TEACHING_AND_LEARNING_-
THE_CHALLENGES_OF_FLEXIBLE_LEARNING_Decline_or_renewal_of_higher_education_Threats_and_possibilities_amidst_a_global_epidemic_situation_Horizon_Scanning_Report_Series](https://www.researchgate.net/publication/341179378_CHANGES_IN_TEACHING_AND_LEARNING_-_THE_CHALLENGES_OF_FLEXIBLE_LEARNING_Decline_or_renewal_of_higher_education_Threats_and_possibilities_amidst_a_global_epidemic_situation_Horizon_Scanning_Report_Series)).
- [15] CSEHIOVÁ, Agáta a Katalin KANCSZÉ NAGY., Az élménypedagógia helye és szerepe a felsőoktatásban. In: *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben: A 4. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete: A 4. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete*. Tóth Péter, Horváth Kinga, Maior Enikő, Bartal Mária, Duchon Jenő. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2019, CD-ROM, p. 362-373. ISBN 978-80-8122-310-5.
- [16] TÓTH-BAKOS Anita: Vysledky analyzy hodnotenia vybraných webových aplikácií. In: *Inovácie v pregraduálnej príprave učiteľov s využitím webových aplikácií / Szarka Katarína*. Komárom : KOMPRESS Nyomdaipari Kft., 2018. - ISBN 978-615-00-2597-1

MAXWHERE 3D VR RENDSZER TÁMOGATÁSÁVAL MEGVALÓSULÓ TÁVOKTATÁSI RENDSZER A DIASZPÓRÁBAN MAGYAR NYELVET ÉS KULTÚRÁT TANÍTÓK SZÁMÁRA

KÖVECSESNÉ GÓSI Viktória – LAMPERT Bálint –
PONGRÁCZ Attila – LÓRINCZ Ildikó¹

ABSTRACT

At the Széchenyi István University Apáczai Csere János Faculty, the methodological training of teachers teaching Hungarian language and culture in the Diaspora will be held for the 20th time in August 2020. As a result of our professional work so far, with the support of the State Secretariat for National Policy, we have had the opportunity to create a distance education system that helps colleagues teaching in the diaspora to teach Hungarian as a foreign language. The free interface will be available to interested educators from May 2020. Distance learning operates within a moodle background within the university's wind learning system, complemented by the capabilities provided by MaxWhere 3D VR learning spaces. In the process of developing the distance education system, we assessed the professional, content and technical needs with the help of focus group interviews. The present study aims to present the process, theoretical and practical background of the establishment of this distance learning system.

KEYWORDS

national consciousness, distance learning system, moodle, MaxWhere 3D VR, teaching Hungarian language and culture, interactivity

BEVEZETŐ

A Széchenyi István Egyetemen, az Apáczai Csere János Karon a diaszpórában a magyar nyelvet és kultúrát tanító tanárok módszertani képzésére 2020 augusztusában kerül sor 20. alkalommal. Az eddigi szakmai munkánk eredményeként, a Nemzetpolitikai Államtitkárság támogatásával lehetőségünk nyílt olyan távoktatási rendszer létrehozására, amely segíti a diaszpórában tanító kollégákat a magyar, mint idegen nyelv oktatásában. Az ingyenes felület az érdekelt oktatók számára 2020. májusától vált elérhetővé kiegészülve a MaxWhere 3D VR tanulási terek által biztosított lehetőségekkel. A távoktatási rendszer fejlesztése során fókuszcsoportos interjúk segítségével felmértük a szakmai, tartalmi és technikai igényeket. A jelen tanulmány célja e távoktatási rendszer létrehozási folyamatának, elméleti és gyakorlati háttérének bemutatása.

¹ Lampert Bálint, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr, Liszt Ferenc u. 42., lampert.balint@sze.hu

Kövecsesné Gósi Viktória PhD, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr, Liszt Ferenc u. 42. gosi.viktoria@sze.hu

Pongrácz Attila PhD, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr, Liszt Ferenc u. 42. pongracz.attila@sze.hu

Lőrincz Ildikó PhD, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr, Liszt Ferenc u. 42. lorincz.ildiko@sze.hu

A távoktatási felület célja

A távoktatási felület létrehozását megelőző szakmai megbeszélések során hamar kiderült, hogy komoly és összetett elvárások teljesülését várja el a Nemzetpolitikai Államtitkárság, ezért első körben ezeket az elvárásokat szükséges volt rangsorolni, majd a távoktatási felület rövid és hosszú távú céljaiként pontosan meghatározni.

Rövid távon a legfontosabb célok a szórványban élő, magyar nyelvet tanító pedagógusokkal és magyar iskolákkal való gyors és hatékony kapcsolattartást, tudásmegosztást, és a hétfélig iskolák oktatási-nevelési tevékenységének hatékonyabbá tételét határoztuk meg.

A fenti célok elérése érdekében a diaszpóra magyar iskoláiban (hétfélig iskolák) elő szeretnénk segíteni a céltudatos, tervszerű nevelő-oktató munka megvalósulását az ad hoc jellegű tevékenységekkel szemben, amelyhez módszertani támogatást kívánunk biztosítani a távoktatási felületen keresztül. A módszertani támogatás különösen azokban a hétfélig iskolában fontos, ahol nem pedagógus végzettségű munkatársak (önkéntesek) is bekapcsolódnak a nevelő-oktató munkába. [14]

A kapcsolattartást, mint célt a távoktatási felület úgy szolgálja, hogy lehetőséget biztosít a diszpórában magyar nyelvet tanítóknak szakmai megbeszélésre, módszertani tanácsadásra, fórumokon, webináriumon való részvételre, ahol a gyors és hatékony kommunikáció is megvalósítható.

A tudásmegosztás vonatkozásában fontos jellemző, hogy a magyar diaszpóra a világ szinte összes országában jelen van, ezért a távoktatási felületen lévő anyagoknak nyelvterülettől függetlennek kell lennie, amellyel biztosítható, hogy minél több hétfélig iskola tudja felhasználni a megjelenő tananyagokat.

További cél a rendszeresen frissülő tananyagok, segédletek megosztásával a diaszpórában élő magyar nyelvet tanítók munkájának a gyors és hatékony segítése 3-14 éves korosztály (óvoda, iskola) esetében.

Szintén rövid távú cél a diszpórában szervezett magyar táborok programjainak tartalmi fejlesztése szakmai anyagok, segédletek elérhetővé tételével.

Végül rövid távú célként tűztük még ki az Őrszavak - Magyarságismereti tanítás-módszertani elektronikus folyóirat tíz év alatt összegyűjtött rendkívül gazdag (elméleti és gyakorlati) szakmai anyagának hatékonyabb elérését, illetve felhasználásának támogatását az interaktív e-learning felületen keresztül.

Hosszú távon két cél elérésére törekszünk. Egyrészt a visszajelzések alapján fontos a különböző online módszertani, távoktatási kurzusok hirdetése a magyar nyelv és a magyar, mint idegen nyelv oktatása területén.

Másrészt akkreditált továbbképzés elindítását tervezzük pedagógus és nem pedagógus végzettségű (hétfélig) magyar iskolákban nevelő-oktató munkát végző szakembereknek, önkénteseknek.

A távoktatási felület kialakításának első szakasza

Az első év feladata (2019-2020) egy pilot program kidolgozása volt, amelyben a résztvevő szakértők közös munkájának, fejlesztési tevékenységének eredményeként készült el az interaktív e-learning felület prototípusa.

Első körben egy konkrét projekt kidolgozása valósult meg, amelyben bemutattuk, milyen formában jelenhetnek meg a különféle érintett célcsoportok igényei (óvoda, iskola, tábor, pedagógusok) a távoktatási felületen, továbbá láthatóvá válnak a gyakorlatban a Széchenyi Egyetem által kínált Moodle és a MaxWhere felületek oktatást segítő funkciói.

A munka eredményeként úgy gondoljuk, hogy elkészült egy olyan komplex oktatócsomag alapja, amely az évek során fokozatosan bővíthető, kiegészíthető, fejleszthető.

A javasolt témakör a pilot programhoz a tavasz lett, mert nagyon gazdag, változatos altémákat foglal magába (jeles napok, ünnepek, történelmi események; néphagyomány-népszokás; zöld napok), amelyek kiváló lehetőséget kínálnak a magyar történelem, hagyományok, kultúra és természeti értékek megismertetésére, a magyar identitás kialakítására, megőrzésére.

A távoktatási felület kidolgozásához számos hazai és külföldi szakembert kértünk fel, akik közül többen a Széchenyi Egyetemen oktatnak-kutatnak, de nagy hangsúlyt fektettünk a diaszpórában évek, évtizedek óta komoly, magas színvonalú, több esetben tudományos igényű munkát végző kollégák szakértőként való bevonására is.

A távoktatási felületet tartalmazó e-learning keretrendszer és 3D virtuális oktatási tér

A távoktatási felület megjelenítésére a Széchenyi István Egyetemen is alkalmazott Moodle 3 e-learning keretrendszert és a MaxWhere 3D VR alkalmazást választottuk, mert úgy gondoljuk a diszpóra és az anyaország közötti térbeli és időbeli távolság könnyű leküzdésére, a tananyagok gyors, látványos megosztására ezek a legjobb lehetőségek.

Az "e-learning", amelynek ugyan nincs egységesen elfogadott fogalmi meghatározása, legegyszerűbben úgy határozható meg, hogy a számítógép, az internet és az infokommunikációs technológiák széles skáláján megjelenő digitális megoldások alkalmazásával megvalósuló oktatás, mely támogatja a tanulást és a tanulási teljesítmény javítását. [3, 8, 17]

Az e-learning programok fejlesztése által többféle előny is nyerhető: [1, 2, 17]

- földrajzi távolságok áthidalása és a lokalitásból adódó akadályok leküzdése;
- az önálló tanulási út lehetőségének felkínálása, például a kimagasló képességű diákok egyéni tanulási ritmusban történő előrehaladásának támogatásaként;
- az oktatók digitális készség- és képességfejlesztésének biztosítása
- a legújabb oktatásmódszertani eszközökkel az oktatás színvonalának és hatékonyságának erősítése.

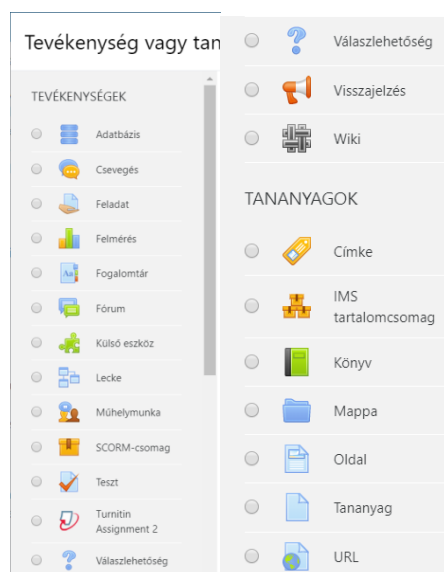
Moodle és az általa kínált lehetőségek

A Moodle egy ingyenes ún. nyílt forráskódú e-learning rendszer, amely rendkívül komplex szolgáltatásokat nyújt, miközben a kezelése egyszerű. Képes tananyagok összeállítására, szerkesztésére, tárolására, emellett pedig az oktatásban résztvevők tevékenységének, haladásának nyomonkövetésére.

Választásunk egyik indoka, hogy a Széchenyi István Egyetemen évek óta megbízhatóan teljesít a rendszer, tapasztalatból ismerjük a hatékonyságát. A másik indok, hogy a Moodle képes biztosítani a tananyagokhoz való megfelelő hozzáférést (akár korlátozást) és a szerzői jogok védelmét is. Általa nem egy újabb honlap készül, hanem egy interaktív e-learning felület, ahol logikusan elrendezett, görgetéssel jól átlátható tananyagstruktúra jeleníthető meg.

Végül, de nem utolsó sorban rengeteg funkciót kínál, amely az alábbi képen (1.ábra) tekinthető meg. [15]

Pedagogical Sections



1. ábra: A moodle funkcióinak egy részlete, amely a tananyagok összeállításában segíthet.

A fejlesztés eredményeként megvalósul egy ún. elektronikus tanulási környezet, amely olyan tanulási keretrendszert jelent, ahol a tanítás-tanulás feltételrendszerének kialakításánál meghatározó szerepe van az elektronikus információ- és kommunikációtechnikai eszközöknek [3, 4, 5], és amelynek lehet virtuális dimenziója is.

Oktatás virtuális terekben

Ollé [13] a virtuális környezetet úgy definiálja, mint egy olyan háromdimenziós (3D), mesterséges, a valóságban nem létező teret, ahol mi magunk és mások is háromdimenziós formában, térben és időben egyszerre lehetünk jelen, és mindezt a saját nézőpontból ugyanannak látjuk.

E terek lényeges jellemzője, hogy számítógép alapú, online, kollaboratív és technikai eszközökkel kapcsolható össze. [13] A virtuális valóság tehát egy olyan szimulált környezet, amely a valós világ folyamatait igyekszik számítógépes modell segítségével leírni, szimulálni. Ez egy részben közös, megosztott tér, ahol több felhasználó is jelen lehet azonos időben. Az esemény, a tevékenység így valós időben történik, az internetes alkalmazásokkal lehetőséget adva a közvetlen kommunikáció, a kooperatív munka számára. A felhasználók tartalmakat fejleszthetnek, alkothatnak, közös dokumentumokat szerkeszthetnek. [9, 11, 12]

A VR-környezet nagy előnye a tértől és időtől független elérhetősége, költséghatékonysága, egyszerű használhatósága. A 3D-s VR-tanulókörnyezet a hagyományos oktatás eszközeinél sokkal hatékonyabban segíti az információszerzést, a szűrés, a befogadás, a feldolgozás és a felhasználás folyamatát az információk rendezett és párhuzamos megjelenítésével. [6, 9, 10]

MaxWhere 3D VR platform

A 3D virtuális terekben való tevékenység (oktatás) során tudatosan berendezett virtuális oktatási terekbe lépve juthat az érdeklődő (oktató, tanuló) a tanuláshoz nélkülözhetetlen információkhoz. A berendezett tér nemcsak látványosabbá teszi a digitális környezetben való tevékenységeket, hanem általa gyorsabbá válik az információszerzés, könnyebb lesz a kollaboratív tevékenységek megvalósítása is. [7, 8, 16]

A napjainkban elérhető virtuális terek között vannak magyar fejlesztések, ilyen például a MaxWhere, amelynek fejlesztése a Széchenyi István Egyetem bevonásával zajlik. A MaxWhere felhasználható az oktatás, a projektmenedzsment, a prezentáció, az interaktív 3D-s bemutatók területén is. A Széchenyi István Egyetem tananyagfejlesztésében a Moodle keretrendszer mellett a MaxWhere platform áll a középpontban. A MaxWhere egy mindenki által könnyen kezelhető és szabadon hozzáférhető szoftver, amely a www.maxwhere.com címen érhető el.

A MaxWhere alkalmazása felgyorsíthatja a munkafolyamatokat, ezért kiemelt jelentőségű az oktatásban történő alkalmazása. A jól berendezett tér eleve felkínál egy hatékonyan gondolt haladási (tanulási) útvonalat, emellett csak olyan tartalmak kerülhetnek be, amelyek átesnek egy készítő általi szűrésen, tehát a felhasználó hiteles forrásból tud dolgozni. Lehetővé teszi még különböző (oktatási) alkalmazások (applikációk) VR térben való használatát is.

MaxWhere-ben található terekben ún. smartboardok (okostáblák) találhatóak, ahová a térben megjeleníteni kívánt digitális anyagok betölthetők. Minden smartboard egy külön „monitornak” tekinthető, ahol több fájl típus (szöveges, kép, videó, hang stb.) mellett honlapok, applikációk is megjeleníthetők, használhatók. A MaxWhere ma már felhőalapú szolgáltatást is biztosít, így nincs szükség fájlok küldésére, mert a szolgáltatásba, illetve az adott VR térbe belépve minden azonnal elérhető. A térben való mozgás egerrel történik, ahol a görgő és billentyűk segítik a pontos mozgást, emellett a tananyagokhoz javasolt bejárású útvonalak is beállíthatók.

A távoktatási anyagok bemutatása

A távoktatási anyagok fizikailag a Széchenyi Egyetem Moodle szerverein találhatóak, megjelenítésük, mint korábban olvasható volt, két formában valósul meg: 2D formátumban a Moodle 3 e-learning keretrendszerben, 3D formátumban pedig a MaxWhere 3D VR terekben.

A megjelenítés választása attól függ, hogy a felhasználó számára melyik mód alkalmazása egyszerűbb. A 3D VR-hoz erősebb számítógépes háttér (hardver) szükséges.

A fejlesztés során arra törekedtünk, hogy a kiindulási alap mindenképp az egyszerűbb, mindenki által biztosan elérhető Moodle-ből induljon ki, és ez legyen megjeleníthető a 3D formátumban.

A két formátumot a Széchenyi Egyetemen megvalósuló digitális tananyagfejlesztéshez leprogramozott és a gyakorlatban már kipróbált betöltő linkes felület köti össze. Ez azt jelenti, hogy elegendő csak a Moodle felületet szerkeszteni, mert ez automatikusan módosul és jelenik meg a MaxWhere-ben. Még egy lehetőségként a 3D VR terekbe betöltött anyagokat kiexportáltuk ún. pack fájlokba is, amelyek akár a saját gépre is letölthetők, így a távoktatási felületre való belépés nélkül is bármikor betölthetők a MaxWhere-be.

A MaxWhere a látványosabb megjelenítés mellett a gyorsabb információszerezést is biztosítja. 394 fős mintával végzett felmérés során 50%-kal lett gyorsabb az információszerezés. [7].

A 3D VR térben tulajdonképpen a moodle-ba feltöltött anyagok jelennek meg a térben lévő virtuális táblákon. Az egész tananyag így látványosabb, könnyebben átlátható, befogadható, emellett lehetővé teszi a térben/időben egymástól távollévők kollaboratív munkáját.

Lehetővé teszi különböző (oktatási) alkalmazások (applikációk) VR térben való használatát.

A távoktatási felület legegyszerűbben a SZE Apáczai Kar honlapján (ak.sze.hu) keresztül érhető el a Diaszpóra távoktatás menü pont alatt, amelybe belépve a Diaszpórában magyar nyelvet oktatók távoktatási rendszere feliratra kattintva egyből a Moodle-ben lévő távoktatási felületre jut az érdeklődő. [15]

SzE-learning - Széchenyi István Egyetem

[Kezdőoldal](#) / [Kurzusok](#) / [Apáczai Csere János Kar](#) / [Diaszpórában magyar nyelvet oktatók távoktatási rendszere](#)

Kurzusok keresése

- ▶ [Projekthetek, témahetek, táborok a magyar nyelv és kultúra oktatásához](#)
- ▶ [Diaszpórában magyar nyelvet tanító pedagógusok képzése](#)
- ▶ [Magyar mint idegen nyelv oktatása kamaszoknak és felnőtteknek](#)

2. ábra: A távoktatási felület kurzusai a SZE Moodle rendszerében











12th International Conference of J. Selye University
Pedagogical Sections

A Belépés vendégként funkciót választva a belépési kulcs segítségével a feltöltött anyagok elérhetőek, amelynek kurzus szerkezetét a fenti kép (2. ábra) is mutatja. [15]

Projekthetek, témahetek, táborok a magyar nyelv és kultúra oktatásához kurzusban jelenleg a pilothoz készített, 2019-ben a Barcelonai Magyar Főkonzulátus megbízásából gyerekekkel megvalósított Magyar tavasz projekt érhető el.

Ennek egyik eleme a II. Rákóczi Ferenc évhez készített program, amelynek leírását és segédanyagait az alábbi módon rendeztük el a Moodle-ben. Mint látható az alján található meg az a pack fájl, ami segít megnyitni 3D VR térben, és a leírásban szerepel, hogy melyik teret javasoljuk a megnyitásához (SZE Ottlik tér).

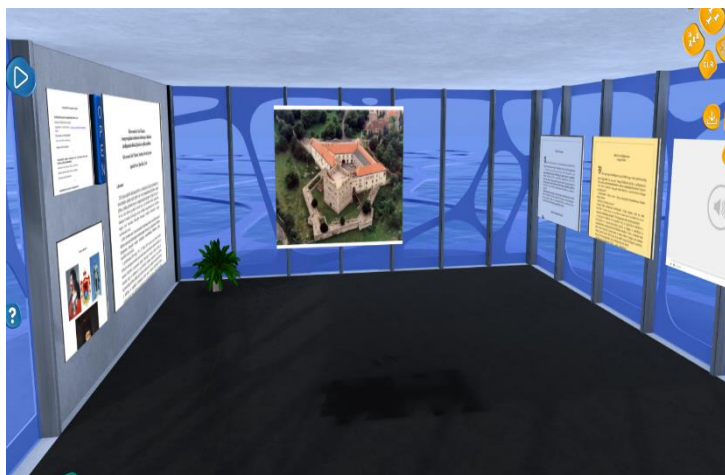
2019. II. Rákóczi Ferenc éve

-  II. Rákóczi Ferenc éve foglalkozástervezet
-  Rákóczi szőlőpásztor
-  Rákóczi mondák
-  Irodalmi körök technika leírása
 -  Experidance
 -  Rákóczi induló
 -  Csínom Palkó
-  Sárospatak
-  Képek a foglalkozáshoz
-  A II. Rákóczi Ferenc éve foglalkozás 3D VR térben

Kérem töltsse le ezt a fájlt, majd nyissa meg a MaxWhere SZE Ottlik térben!

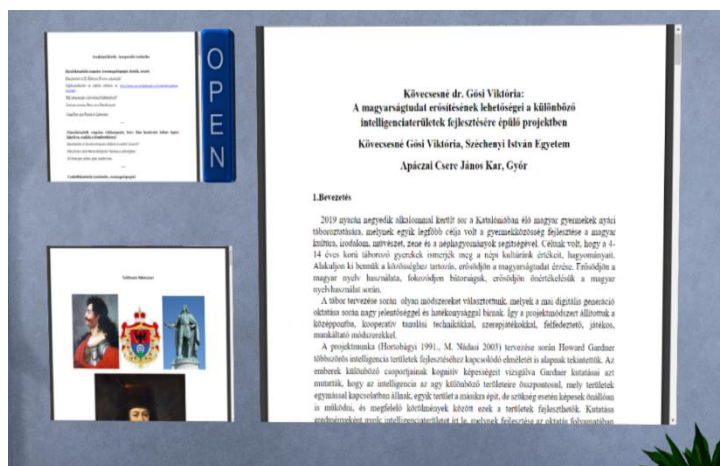
3. ábra: A Magyar tavasz projekt II. Rákóczi Ferenc évhez készített programjának elemei és a MaxWhere 3D VR pack fájl.

A pack fájlt a SZE Ottlik térben megnyitva a 4. számú ábrán látható az elrendezés logikája, mely balról jobbra halad. A leghangsúlyosabb táblán a program komplex leírása olvasható, amely alapján a program könnyedén megvalósítható, mivel a leírásban a tananyag mellett az ajánlott módszerek és a szükséges segédletek, segédanyagok leírása is megtalálható (5. ábra). A térben továbbfordulva nagyméretű képen a sárospataki Rákóczi vár képét helyeztük el, amelynek szerepe lesz az egyik feladatban.



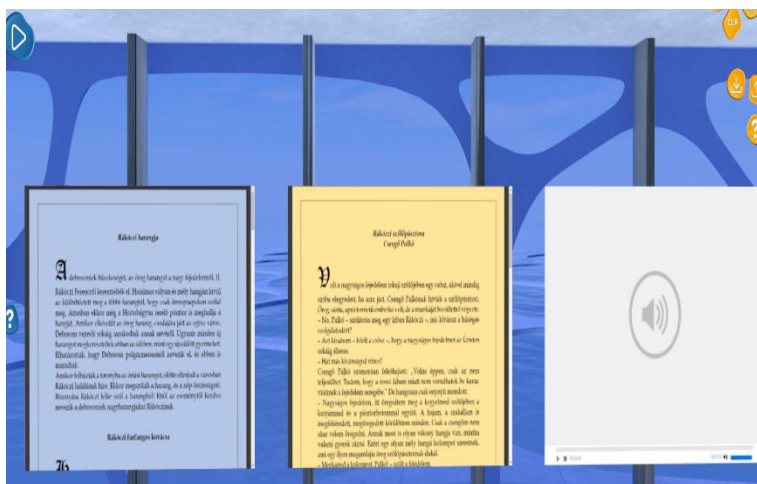
4. ábra: II. Rákóczi Ferenc évhez összeállított program megjelenítése a SZE Ottlik térben.

12th International Conference of J. Selye University Pedagogical Sections



5. ábra: A program részletes leírása
(tananyag, módszerek, szervezési formák, javasolt segédletek)

A következő falon szereplő okostáblákon a további feladatok segédanyagai (mondák leírása, hanganyag) olvashatók és hallgathatók meg (6. ábra)



6. ábra: II. Rákóczi Ferenc évhez összeállított program segédanyagai
(mondák leírása, zenei fájlok, képek)

BEFEJEZÉS

A képek és a leírások által talán jól látható az a logika, amely alapján megpróbáltuk összeállítani a távoktatási felületet (terjedelmi korlátok miatt a teljes anyag bemutatás nem lehetséges). A kiindulás a Moodle, ahová korlátlan mennyiségben feltölthetők a tananyagok, de ezek logikus rendszerben, kisebb egységekbe rendezetten szerepelnek, hogy utána a különböző 3D VR terekben könnyedén és látványosan megjeleníthetők legyenek.

KÖSZÖNET

A távoktatási felület létrehozását a Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkársága és a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. támogatja.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] E. GOGH, A. KOVARI, “Experiences of Self-regulated Learning in a Vocational Secondary School”, *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, vol. 9, no. 2, pp. 72-86, 2019.
- [2] A. KŐVÁRI, “Adult education 4.0 and Industry 4.0 challenges in lifelong learning,” *PEDACTA*, vol. 9, no. 1, pp. 9-16, 2019.
- [3] T. UJBANYI, G. SZILADI, J. KATONA, A. KOVARI, “Ict Based Interactive and Smart Technologies in Education - Teaching Difficulties,” *Proceedings of the 229th International Conference on Education and E-learning (ICEEL)*, 2017, pp. 39–44.
- [4] PRIEVARA T., *The 21 st century teacher*, Neteducatio Kft., 2015. Bp., Innovation in Education, (Polonyi Tünde, Abari Kálmán, Szabó Fruzsina) Oriold és Társa, Budapest, 2019.
- [5] G. BUJDOSÓ, E. JÁSZ, Z.M. CSÁSZÁR, A. FARSANG, J. KAPUSI, E. MOLNÁR, K. TEPERICS, *Virtual Reality in teaching geography* *Proceedings of ICERI2019 Conference 11th-13th November 2019, Seville, Spain 659-665* <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.0215>
- [6] P. BARANYI, A. CSAPO, GY. SALLAI, (EDS.), *Cognitive Infocommunications (CogInfoCom)*. Springer, 2015.
- [7] B. LAMPERT, A. PONGRACZ, J. SIPOS, A. VEHRER, I. HORVATH, “MaxWhere VR-learning improves effectiveness over classical tools of e-learning,” *Acta Polytechnica Hungarica*, vol. 15, no. 3, pp. 125-147, 2018. <https://doi.org/10.12700/aph.15.3.2018.3.8>
- [8] GY. MOLNAR, “Challenges and Opportunities in Virtual and Electronic Learning Environments,” *IEEE 11th International Symposium on Intelligent Systems and Informatics*, 2013. pp. 397-401.
- [9] I. HORVÁTH, *The education of disruptive technologies in the innovative engineering training*, *Australian Journal of Intelligent Information Processing System*, Vol.14, No.4 pp.31-60. (2016).
- [10] I. HORVÁTH, *Digital Life Gap between students and lecturers*, 7th IEEE Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom 2016), 16-18 October, 2016, Wroclaw, Poland, pp. 000353 - 000358, doi: 10.1109/CogInfoCom.2016.7804575
- [11] I. HORVÁTH, *Innovative engineering education in the cooperative VR environment*, 7th IEEE Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom 2016), 16-18 October, Wroclaw, Poland, pp. 000359 - 000364, doi: 10.1109/CogInfoCom.2016.7804576
- [12] I. HORVÁTH, *Experiences and guidelines for developing 3D VR curricula*, *Advanced Methods and Applications in Computational Intelligence*, Springer book chapter 2020, in print
- [13] OLLÉ J. (2012), *Virtual environment, virtual education*. ELTE, Bp. 107. http://www.elte.hu/media/2013/11/Oll%C3%A9_1_kotet_READER.pdf
Downloaded: 15 May 2019
- [14] www.kulhonimagyarok.hu (Downloaded: 30 June 2020)
- [15] www.szelearning.sze.hu (Downloaded: 30 June 2020)
- [16] V. KÖVECSES-GŐSI, “Cooperative Learning in VR Environment” *Acta Polytechnica Hungarica*, vol. 15, no. 3, pp. 205-224, 2018.
- [17] G. BÉNI, *E-learning methods and toolkit - a guide to designing e-learning programs*. Eruditio Oktatási Zrt, Bp. 2017, 94 p.

EGYETEMI OKTATÓK TAPASZTALATAI A COVID 19 OKOZTA VESZÉLYHELYZET TÁVOKTATÁSI FÉLÉVÉBEN

KÖVECSESNÉ GÓSI Viktória – LAMPERT Bálint –
PONGRÁCZ Attila – LÓRINCZ Ildikó¹

ABSTRACT

A 2019/2020. academic year II. semester brought a special situation and a variety of solutions in education in any part of the world. The emerging epidemic situation, learning and teaching from home due to the health emergency, and the process of education also diverted the process. The transition to online, distance learning has also presented new challenges for educators, parents, teachers, university educators and students, but also a new path of development. In the course of our research, we examined the experiences and difficulties gained during the semester among the faculty members of the Széchenyi István University, Apáczai Csere János Faculty, using an online questionnaire and a focus group discussion with students, lecturers and university leaders. According to the preliminary results, the semester in the form of distance learning, despite the difficulties, had many positive results, which resulted in the development of teachers' creativity, pedagogical competencies and methodological culture in the use of various tools and programs.

KEYWORDS

Covid 19, distance learning, online education, mobile applications, Moodle, MaxWhere 3D VR

BEVEZETŐ

Az utóbbi évtizedekben a magyar oktatásba eltérő intenzitással szivárogtak be az Infokommunikációs Technológiák, a különböző mobilapplikációk, tanulást segítő digitális eszközök és programok a mindennapokba. Az elmúlt félév ezt a folyamatot véleményünk szerint rendkívüli mértékben felgyorsította.

A Covid 19 okozta pandémiás helyzet, az otthonról történő oktatás szükségességéből új dimenziókat nyitott a távoktatás és az online oktatás módszertanában. Természetesen ebben a folyamatban nem szabad elfeledkeznünk azokról a 21. századi képességekről (együttműködés, tudásépítés, IKT használat, valós problémák megoldása és innováció, önszabályozó tanulás) sem, melyek fejlesztése az oktatás kiemelt feladata. [1,2,4,5]

Ebben a folyamatban lényeges a legújabb technológiai megoldások alkalmazása, a hozzájuk kapcsolódó módszertani eljárások megismerése, beépítése a pedagógiai gyakorlatba. [3,16,17]

A „Covid 19” szemeszter távoktatása egyetemünkön a Moodle rendszeren keresztül valósult meg, mely rendszer több évtizede a távoktatásban megvalósult képzések platformja és személyes jelenléttel megvalósuló képzésekben is számos kurzusnak felületete blended learning formában.

¹ Kövecsesné Gósi Viktória PhD, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr, Liszt Ferenc u. 42. gosi.viktoria@sze.hu

Lampert Bálint, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr, Liszt Ferenc u. 42., lampert.balint@sze.hu
Pongrácz Attila PhD, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr, Liszt Ferenc u. 42. pongracz.attila@sze.hu

Lőrincz Ildikó PhD, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr, Liszt Ferenc u. 42. lorincz.ildiko@sze.hu

Az online felületek használata tehát komoly előzményekkel rendelkezett az egyetemen, amelyre építve 2020 márciusában kidolgozta azokat az irányelveket, amelyek az oktatók és diákok számára az otthonról történő tanulást, tanítást segítette.

Ebben a keretben változatos taneszközökkel mindenki a saját képzés- és tudományterületéhez kapcsolódó megoldásokat választhatott. Egyetemünkön a SZE VR Központ kutatócsoportjának munkája nyomán egy tananyagfejlesztési projekt is megvalósult az elmúlt félévekben, mely során oktatóink jelentős mennyiségű tananyagot készítettek 3D VR térben. Véleményünk szerint ez a folyamat is nagyban hozzájárult a veszélyhelyzetből adódó távoktatási formában megvalósuló félév hatékony kivitelezéséhez.

A Maxwhere 3D virtuális terek hatékonyságát több kutatás is igazolta az elmúlt időszakban. Ezen eredmények alapján a témát kutató szakemberek arra a következtetésre jutottak, hogy a MaxWhere, oktatási platformként számos lehetőséget kínált a felhasználók számára, olyan feladatok elvégzésére, amelyek egyébként rendkívül bonyolult digitális munkafolyamatokat igényelnek a hagyományosabb 2D-s környezetben. [8,10,11,12,13] Az eredmények között szerepel továbbá az is a tesztek alapján, hogy a felhasználók legalább 50% -kal gyorsabban tudták elvégezni a szükséges munkafolyamatot a MaxWhere 3D környezetben, mint minden más egyéb tartalommegosztás esetében. [8,10,11,12,13]

A kísérletek azt is bizonyították, hogy a 3D-s környezetek a digitális munkafolyamatok megosztását és értelmezését illetően sokkal magasabb szintű megértést képesek nyújtani a felhasználóknak. [6,7,8,9,10,11,12,13,14]

A virtuális terek támogathatják, kiegészítheti a kooperatív, együttműködésen alapuló tanulási folyamatokat, továbbá, pedagógiai, és más területeken megvalósuló projektmunkához adhatnak kiváló háttértámogatást. [15,18,19]

A kutatás módszertani alapjai

A kutatás során a karunkon oktató kollégák számára küldtük ki online kérdőívünket. A nyílt és zárt végű kérdések oktatói kompetenciáik fejlődésének egyéni megítélésére, a távoktatással megvalósuló félév tapasztalataira kérdezték rá: eszközellátottság, összegző, átfogó benyomások, nehézségek, a távoktatás során alkalmazott gyakorlat, eszközrendszer, módszerek.

Feltételezéseink a következők voltak:

H1: A távoktatási időszakot többségében pozitívan, fejlődésként élték meg az egyetemi oktatók.

H2: A Covid 19 időszak kihívásai az oktatók előzetes IKT tudását mozgósította és kreatív megoldásokat, változatos módszereket eredményezett.

H3: Az oktatók saját megítélésük alapján leginkább digitális kompetenciájuk tekintetében fejlődtek a távoktatás félévében.

A kérdőívet 49 fő töltötte ki, a közel 70 főállású és 40 óraadó közül. A válaszadó oktatók 69,4 % vett részt korábban Moodle továbbképzésen.

A kutatás eredményeinek összegzése

A távoktatás eszközháttérével kapcsolatban a kollégák válaszai alapján a kép pozitív: A megkérdezett kollégák 83,7 %-a úgy ítélte meg, hogy rendelkezett a megfelelő eszközökkel a távoktatás zavartalan lebonyolításához. A 16,3%, aki nemleges választ adott kiemelte a jó minőségű laptopok hiányát, továbbá az internet elérhetőség minőségi kérdéseit, is. Az oktató kollégák 75,5%-a úgy vélte, megfelelő segítséget kapott a tanszékeken kijelölt távoktatási felelősöktől. 22,4%-a a válaszadóknak úgy érezte nem volt szüksége a segítségre, mert mindent meg tudott oldani. 2,1 % nem érezte elégségesnek a segítséget.

Kérdőívünk átfogó első részében arra kértük oktató társainkat, hogy *jellemezzék saját távoktatási munkájukat három szóval, illetve jellemezzék a hallgatóik munkáját is három szóval.* Az oktatók saját munkájukra reflektálva a közel 150 fogalomból 23 negatív fogalmat írtak, a többi pozitív vagy semleges kategóriába tartozott. A negatív tartalmú fogalmak között többször szerepelt a megnövekedett munkaidő, a személyes kapcsolatok hiánya, a kimerítő, a fáradtságos, a monoton

jelzők. A többi fogalom pozitív jellegű asszociációkhoz kapcsolódott, melyben a kreativitás, a fejlődés, az izgalmas, az újszerű, a kihívás fogalmak, valamint a tanulás, innovativitás, eredményesség, hasznos, eredményes, inspiráló többször is megismétlődtek, de a szorgalom, türelem, tapasztalatszerzés, rugalmasság, precíz, gördülékeny, sikeres, empátia, hallgatóbarát kifejezések is szerepeltek a válaszok között.

A hallgatók viselkedését az oktatóknak 3 fogalommal kellett jellemezni, az oktatói nézetek szerint a hallgatók tevékenységére is inkább pozitívan hatott az online munka. Az összes fogalom közül 22 volt kimondottan negatív jellegű. Itt a kollégák a bizonytalanságot, az önálló tanulásra való képtelenséget, a megnövekedett terheket, az elveszettséget, a nehézkes, lassabb reagálást emelték ki a válaszokban, továbbá a zavarodottságot, a végleteket a hallgatók motiváltságában, aktivitásában. A pozitív fogalmak között leggyakrabban az együttműködést, aktivitást, kreativitást, felelősséget, az érdeklődést emelték ki, továbbá több említést is kapott a szorgalom, az alkalmazkodás, a kitartás, lelkiismeretesség, rugalmasság, a hallgatók igyekvése.

A válaszok összegzéséből kiderül, hogy alapvetően az oktatók megítélése saját és hallgatóik hozzáállásával, munkájával kapcsolatban jobbra pozitív.

Kérdőívünkben arra is kíváncsiak voltunk, hogy *mi okozta a legnagyobb nehézséget a távoktatásban?* A nyílt kérdésre adott válaszok között problémaként a legnagyobb arányban a személyes kapcsolatok hiánya jelent meg, ami a pedagógia, az oktatás- nevelés alapja, továbbá a megnövekedett munkaterhelés, és a rövid idő alatt szükségszerű gyors és rugalmas átállás egy más rendszerre. Többen kiemelték az internetes adatátvitel minőségének nem megfelelő voltát, a saját technikai háttér és a hallgatói eszközrendszer hiányosságát, problémáit. Több válaszban szerepelt az is, hogy nehézséget jelentett a terhelés optimális megtervezése, a hallgatók számára elkészített feladatok szintjének minőségi és mennyiségi optimalizálása. Azt is nehézségként fogalmazták meg egyesek, hogy a távoktatás során a feladatok leírása, magyarázata sokkal körültekintőbb átgondolást igényel, egyértelműbb útmutatásokat, segítségadást.

Több kolléga pszichés szempontokat is megemlített válaszaiban. A vírushelyzet okozta bizonytalanság, az időbeosztás nehézségei, azaz az otthonról végzett oktatás és a családi élet, saját gyermek tanulásának összehangolása. Továbbá esetenként nehézségként fogalmazódott meg a hallgató és oktató hiányos IKT ismerete, vagy a Moodle platform működésének felületes ismerete. Bár az elmúlt években több Moodle képzésin a válaszadók 2/3-a részt vett, a válaszadók legalább 1/3 csak először találkozott a rendszerrel ebben a félévben.

A kérdőívekben a kollégák távoktatási gyakorlatára, az általuk alkalmazott módszer- és eszközrendszerre is kíváncsiak voltunk.

A Készített-e video felvételeket az előadásairól/gyakorlati "foglalkozásairól", amiket megosztott a hallgatósággal? kérdésre az oktató kollégák 79,6% válaszolt igennel.

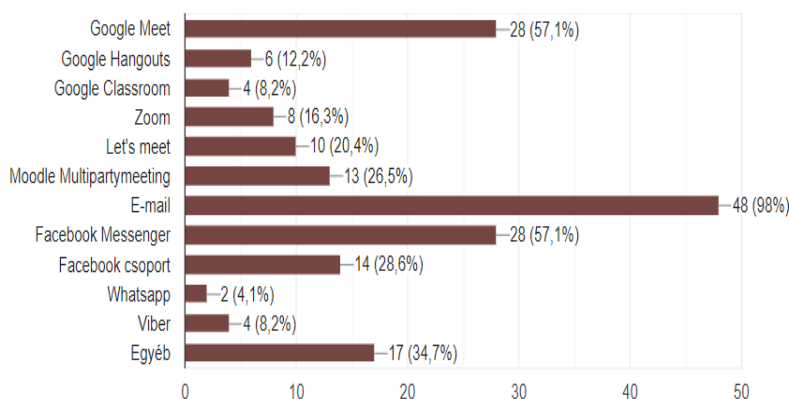
Az előadások ilyen módon történő közlésére a hallgatók részéről is jelentős igény mutatkozott.

Főleg az auditív tanulási stílussal rendelkező hallgatóink számára volt ez a taneszköz hasznos.

Az oktatók 89,8%-a egyéb szakmai anyagokat (hanganyagok, hangfelvételek – népdalok, gyerekdalok gyűjteménye, példamagyarázatok, cikkgyűjtemények) is készített, amit megosztott a hallgatókkal.

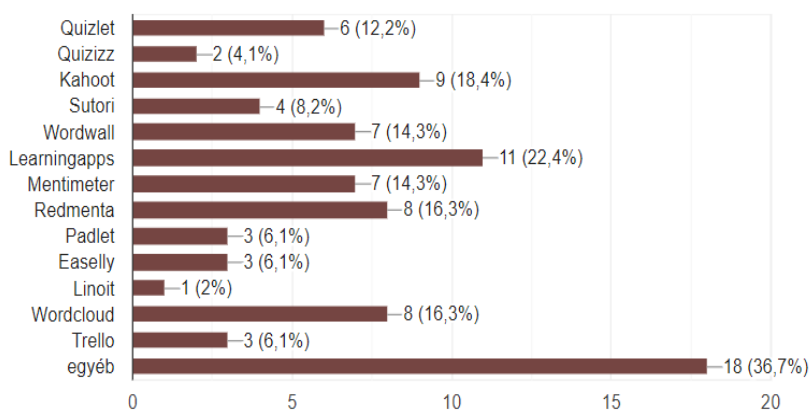
Az 1. számú ábra szemlélteti az oktatók által leggyakrabban használt kapcsolattartási formákat. Az e-mailek mellett leginkább a google meetet és a messengert alkalmazták a kapcsolattartásra, de ezek mellett számos más lehetőség is megjelent a válaszok között.

Pedagogical Sections



1.ábra: Az oktatók által használt kapcsolattartási formák

Az oktatás során, ahogy a 2. számú ábra is mutatja, számos mobilapplikáció is helyet kapott, amit a hallgatók is nagyon pozitívan értékelték. Karunkon a pedagógusképzésekben az is nagyon fontos feladatunk, hogy az általunk alkalmazott módszerekkel és eszközökkel sokszínű példát mutassunk arra, hogy a leendő pedagógusok hogyan tudják kreatívan, sokféle lehetőséget felhasználva támogatni a tanítási – tanulási folyamatot általános iskolás tanulóknál.



2.ábra: Az oktatók által használt applikációk

Kutatásunk során a Maxwhere 3D VR program alkalmazásának gyakorlatát is próbáltuk feltérképezni. A megkérdezett oktatók 59,2%-a vett részt korábban a VR terek használatával kapcsolatos továbbképzésen, 57,1%-uk fejlesztett az elmúlt időszakban tananyagot 3D VR terekben.

A távoktatás félévében a válaszadók 14,3 % alkalmazta ezt a felületet az oktatásban. Többen kiemelték, hogy a hallgatók nem rendelkeztek megfelelő hardver háttérrel a program működtetéséhez, vagy nem ismerték a programot.

Sok esetben a Moodle felületen elhelyezett anyagokat közvetlenül használták, és már nem léptek tovább a Moodle-lal összekötött 3D programra. Bár karunkon szabadon választható tantárgy keretében ismerhetik meg a hallgatók ezt a programot, akkor vállalkoznának a MaxWhere önálló használatára, ha kontaktóra keretében is, a Moodle- felülethez hasonlóan több tevékenységet végeznének 3D-ben is.

A *Mit tanult, mivel gazdagodott a távoktatás során?* kérdésre adott válaszokat több csoportba sorolhatjuk. Egy részük személyes tulajdonságokra irányult, mint pl. empátia, kreativitás, rugalmasság, türelem, bizalom, emberismeret, önreflexivitás. A válaszok másik nagy csoportja a Moodle rendszer alaposabb megismerésére vonatkozott, illetve a különböző applikációk megtanulására, beépítésére

a távoktatás gyakorlatába, továbbá új módszerek, eljárások alkalmazására, változatos kommunikációs felületek megismerésére, kipróbálására. Több válaszban körvonalazódott a személyes jelenlét fontosságának megerősödése: *“Azt tanultam meg, hogy a közvetlen emberi interakció a tanítási-tanulási folyamat olyan szerves része, amelyet mindenki igényel, és amely nélkül sokkal kevésbé eredményes és élvezetes a folyamat.”*

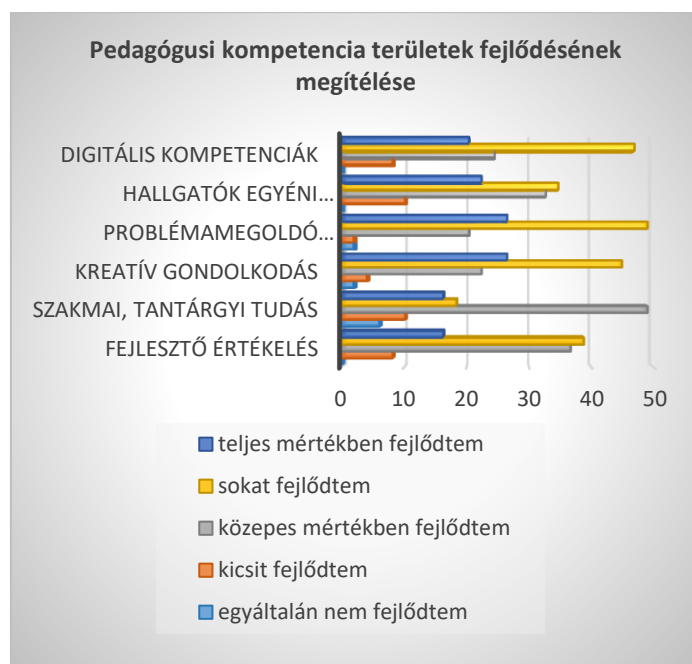
“Egyértelművé vált, hogy a személyes jelenlét motiváló ereje semmivel sem pótolható.”

Több válaszban került elő, az oktatók közötti együttműködés kiemelése is. *“Megtanultam, hogy az oktatásban részt vevőkkel számíthatunk egymásra.”*

A Milyen eljárást, módszert, alkalmazást vinne vissza osztálytermi, hagyományos oktatási formába az online munka során alkalmazott eljárások közül? kérdésre adott válaszokat is több csoportba sorolhatjuk. A válaszok legnagyobb része különböző, a félév során megismert applikációk felsorolásához kapcsolódott. A válaszok egy következő csoportja az online gyakorlatok beemelésével gazdagítaná a levelező tagozaton folyó oktatás eszköztárát (pl. *“A hangmagyarázattal ellátott ppt-k, az előadások élő elérhetősége azoknak a hallgatóknak, akik valamiért nem tudnak személyesen részt venni az órákon.”*)

Akik először találkoztak munkája során a Moodle rendszerrel többen kiemelték, hogy a következő félévek kurzusainak anyagait is feltöltik a rendszerbe.

Végül, kutatásunkban azt is vizsgáltuk, hogy saját fejlődésüket hogyan élték meg a kollégák, véleményük szerint mely kompetencia területek fejlődését támogatta meg leginkább a távoktatás féléve.



3.ábra: Hogyan ítéli meg, milyen mértékben fejlődött az alábbi területeken? kérdésre adott válaszok összegzése

A 3. számú ábra összegzi az egyetemi oktatók válaszait a hat kiemelt terület vonatkozásában. A válaszokból látható, a kollégák úgy ítélték meg, hogy teljes mértékben leginkább a problémamegoldó és a kreatív gondolkodásuk fejlődött a távoktatás félévében. Ezt követte a hallgatók egyéni tanulási folyamatának támogatása, továbbá a digitális kompetenciáik fejlődése. A sokat fejlődtem kategóriát leginkább a problémamegoldó gondolkodásnál, a digitális kompetenciánál és a kreatív gondolkodásnál választották. Közepes mértékben leginkább a szakmai, tantárgyi tudás fejlődését emelték ki, továbbá a hallgatók fejlesztő értékelését.

BEFEJEZÉS

Kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy az egyetemi oktatók hogyan élték meg a távoktatásból adódó kihívásokat, milyen gyakorlatokat alkalmaztak munkájuk során, milyen nehézségekkel küzdöttek, és mit tanultak a félév tapasztalataiból.

A válaszok alapján megállapíthatjuk, hogy a távoktatási időszakot, a feltárt nehézségek ellenére inkább pozitívan, fejlődésként élték meg a tanár kollégák, rugalmasan, kreatívan alkalmazkodva a járvány okozta helyzethez.

Az is látható a válaszok alapján, hogy a Covid 19 időszakban megvalósuló távoktatási gyakorlat változatos módszerekkel, kreatív megoldásokkal realizálódott az oktatók rugalmas alkalmazkodásának köszönhetően.

Az a feltételezésünk, miszerint az oktatók saját megítélésük alapján leginkább digitális kompetenciájuk tekintetében fejlődtek a távoktatás félévében nem igazolódott be, hiszen az általuk megítélt legjelentősebben fejlődő területek a problémamegoldó és kreatív gondolkodás volt, továbbá a hallgatók egyéni tanulási útjának támogatása, és csak ezt követte a digitális kompetencia fejlődése.

Az is biztató, hogy számos jó gyakorlatot kívánnak tovább vinni a következő félévek munkájába kiegészítve a személyes jelenlétre épülő személyiségfejlesztést, oktatást. A visszajelzések útmutatást adnak, hogy a következő félévekben az oktatói képzéseknek, eszközfejlesztéseknek milyen irányt adjunk.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] E. GOGH, A. KOVARI, “Experiences of Self-regulated Learning in a Vocational Secondary School”, *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, vol. 9, no. 2, pp. 72-86, 2019.
- [2] A. KŐVÁRI, “Adult education 4.0 and Industry 4.0 challenges in lifelong learning,” *PEDACTA*, vol. 9, no. 1, pp. 9-16, 2019.
- [3] T. UJBANYI, G. SZILADI, J. KATONA, A. KOVARI, “Ict Based Interactive and Smart Technologies in Education - Teaching Difficulties,” *Proceedings of the 229th International Conference on Education and E-learning (ICEEL)*, 2017, pp. 39–44.
- [4] PRIEVARA T., *The 21 st century teacher*, Neteducatio Kft., 2015. Bp.,
- [5] *Innovation in Education*, (Polonyi Tünde, Abari Kálmán, Szabó Fruzsina) Oriold és Társa, Budapest, 2019.,
- [6] G. BUJDOSÓ, E. JÁSZ, Z.M. CSÁSZÁR, A. FARSANG, J. KAPUSI, E. MOLNÁR, K. TEPERICS, *Virtual Reality in teaching geography* *Proceedings of ICERI2019 Conference* 11th-13th November 2019, Seville, Spain 659-665 <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.0215>
- [7] P. BARANYI, A. CSAPO, GY. SALLAI, (EDS.), *Cognitive Infocommunications (CogInfoCom)*. Springer, 2015. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-19608-4>
- [8] B. LAMPERT, A. PONGRACZ, J. SIPOS, A. VEHRER, I. HORVATH, “MaxWhere VR-learning improves effectiveness over classical tools of e-learning,” *Acta Polytechnica Hungarica*, vol. 15, no. 3, pp. 125-147, 2018. <https://doi.org/10.12700/aph.15.3.2018.3.8>
- [9] GY. MOLNAR, “Challenges and Opportunities in Virtual and Electronic Learning Environments,” *IEEE 11th International Symposium on Intelligent Systems and Informatics*, 2013. pp. 397-401. <https://doi.org/10.1109/sisy.2013.6662610>
- [10] I. HORVÁTH, *The education of disruptive technologies in the innovative engineering training*, *Australian Journal of Intelligent Information Processing System*, Vol.14, No.4 pp.31-60. (2016).
- [11] I. HORVÁTH, *Digital Life Gap between students and lecturers*, 7th IEEE Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom 2016), 16-18 October, 2016, Wroclaw, Poland, pp. 000353 - 000358, doi: 10.1109/CogInfoCom.2016.7804575

- [12] I. HORVÁTH, Innovative engineering education in the cooperative VR environment, 7th IEEE Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom 2016), 16-18 October, Wroclaw, Poland, pp. 000359 - 000364, doi: 10.1109/CogInfoCom.2016.7804576
- [13] I. HORVÁTH, Experiences and guidelines for developing 3D VR curricula, Advanced Methods and Applications in Computational Intelligence, Springer book chapter 2020, in print
- [14] J. OLLÉ (2012), Virtual environment, virtual education. ELTE, Bp. 107.http://www.eltereader.hu/media/2013/11/Oll%C3%A9_1_kotet_READER.pdf
Downloaded: 15 May 2019
- [15] T. BUDAI, AND M. KUCZMANN, “Towards a modern, integrated virtual laboratory system” *Acta Polytechnica Hungarica*, vol. 15, no. 3, pp. 191-204, 2018. <https://doi.org/10.12700/aph.15.3.2018.3.11>
- [16] SZÚCS A., ZARKA D. (2006), A távoktatás módszertanának fejlesztése, Nemzeti Felnőttképzési intézet, Bp.,
- [17] DEMETER R.-KŐVÁRI A. (2020), Digitális szimuláció jelentősége a jövő társadalmát meghatározó mérnökök kompetenciafejlesztésében In.: Civil Szemle, 2020/2. 89-101.
- [18] V. KÖVECSES-GŐSI, The pedagogical Project of Education for Sustainable Development in 3D virtual space, 10th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications – CogInfoCom 2019 • October 23-25, 2019 • Naples, Italy, konferenciakötet, 978-1-7281-4793-2/19/\$31.00 ©2019 IEEE, 539-544. <https://doi.org/10.1109/coginfocom47531.2019.9090000>
- [19] V. KÖVECSES-GŐSI, “Cooperative Learning in VR Environment” *Acta Polytechnica Hungarica*, vol. 15, no. 3, pp. 205-224, 2018. <https://doi.org/10.12700/aph.15.3.2018.3.12>

FAIRY TALES IN THE EFL CLASSROOM

Renáta MAROSI¹

ABSTRACT

Fairy tales have been well-known all over the world since the dawn of mankind. Media, popular culture, fantasy and, last but not least, education, have been equally inspired by this literary genre. The purpose of the study is to introduce and describe activities that are based on working with fairy tales. The first part of the paper purports to enhance the legitimacy of fairy tales in foreign language education (TEFL). The second part of the essay focuses on certain fairy-tale-based activities, which aim at improving students' language (reading, writing, listening and speaking) and social skills (cooperation, empathy, problem-solving, decision-making, confidence). The work might come in handy for those looking for ways of including this popular genre in the curriculum and the EFL classroom.

KEYWORDS

literature, fairy tales, drama techniques, language skills, social skills.

INTRODUCTION

There are many ways of increasing students' interest in EFL teaching. Teachers can use audio-visual aids (a laptop, a projector, speakers, interactive boards) to demonstrate the native speakers' pronunciation, customs, daily lives, etc. – by showing a video, a song, an interview, a short documentary or a film scene to students. Games and other interactive activities might also motivate students: memory cards, flash cards, board games, movement-based tasks; writing, colouring and drawing exercises. The way how students' work and the classroom are organized might also contribute to the success of teaching-learning process: students can work alone, in pairs or in groups; they can sit at their desks, in a circle, in a semi-circle, or they can stand, dance, and move. They can work in their notebooks, on a whiteboard/blackboard, or they can use an interactive board, even a laptop. Whatever aids, methods and types of classroom management is chosen, with a careful and well-organized lesson plan and collection of activities, the teacher helps students improve both their language and their social skills, which leads not only to a successful learning result, but also to their healthy personality development.

The present study focuses the method of using literature in the EFL classroom. However, the essay deals not only with best-seller fantasy novels, detective stories or classic novels, such as J. K. Rowling's *Harry Potter* series, Arthur Conan Doyle's *Sherlock Holmes* sequels and Charlotte Bronte's *Wuthering Heights* – though they each could have been nicely used to teach English as a foreign language. The present paper focuses on an ageless literary genre that is known and popular all around the world, regardless of the nations' culture and history. Fairy tales have been known since the dawn of mankind. Media, popular culture, film industry and other literary genres have been equally inspired by them. The following parts scrutinize the legitimacy of literature in the classroom and more specifically the rightful place of fairy tales in the classrooms and in EFL education – by all means, with a special focus on students' language skill- and personality development.

¹Renáta Marosi, Mgr. J. Selye University, Komárno, Slovakia, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, marosiovar@ujss.sk

Why fairy tales?

Teaching literature in second language can be approached in two ways. The first attitude views literature as an “academic subject” covering “the ways and issues of teaching literature, literary criticism.” The second approach “deals with literature as a source of language and as an instrument of language teaching” [8:97]. According to the second approach, literature is thus capable of mediate knowledge on a certain (target) language, e.g. it shares information on grammar; it also means that using a literary text we can acquire new vocabulary in a specific context. Moreover, literature “encourages students to speak, read or write and motivates them to use the target language as much as possible” [7: 95]. Furthermore, literature can develop skills of interpretation, problem solving, evidence-based argument, and critical thinking [1:11], and literary texts (such as fairy tales and fantasy) improves “an elasticity of mind” [6: vi]. Finally, “The emotional factor that literature can provide is one of the most convincing reasons for using literature in the language classroom” [8: 98].

I assert that fairy tale as a literary genre is probably one of the most emotionally-related literary texts. Fairy tale is close to every human being. There is hardly a person who, as a child, did not read about wonderful stories of beautiful princesses and brave princes, wicked witches and helpful animals. Even if adults read no more fairy tales (but that does not have to be true), they are active participants and consumer of popular culture. Martin Hallett and Barbara Karessek in their book entitled *Fairy Tales in Popular Culture* demonstrate that fairy tale is present(ed) in a number of ways in popular culture. People visit cinemas to see the productions of Disney, Dream Works and other companies. Therefore, various cultures hear and watch about Sleeping Beauty, Snow White, Rapunzel, Hansel and Gretel, Belle, the Beast, Prince Charming, Aladdin Shrek, Kung Fu Panda, Trolls, Toothless, etc. Likewise, everyone might be familiar with films and TV shows that highly draw on fairy tale motifs, such as the vast number of Disney’s Marvel Universe-stories and Warner Bros’s DC Comics comic book adaptations; NBS’s *Grimm* series (2011-2017) and ABC’s *Once upon a Time* series (2011-2018) are likewise popular; further there came out romantic films that were inspired by fairy tales such as the Cinderella-based *Pretty Woman* (1990), the Beauty and the Beast-based *Edward Scissorhands* (1990) and the Red Riding Hood-based *Twilight* series (2008-2011); finally, children and adults alike take pleasure in playing fairy tale-based video games, such as *The Legend of Zelda* (1986), *Kingdom Hearts* (2002) and *The Witcher* (2007).

Even if grown-ups neither read nor see fairy tale, it is present in their everyday lives. Media, by choice, uses various fairy tale motifs to promote products – be it a car, a washing powder or a coffee brand. The reason is that fairy tales “are stimuli of childhood nostalgia [...] The association of such memories with a particular product is therefore profound and persuasive” [4:128]. For example, in several commercials, popularizing a specific washing powder or mattress brand, the actress pretends to be Sleeping Beauty and does not wake up since her bed is so fragrant or her mattress is so comfortable. In another commercial, also drawing on the theme of Sleeping Beauty, an attractive man is able to wake the sleeping girl up by bringing a delicious coffee into her bedroom. Finally, advertising a car brand, Cinderella goes to the ball in a car. Working with fairy tale motifs, advertising also draw people’s attentions to social issues [4:128]. Warning against teenage motherhood, in a Portuguese advertisement entitled ‘An Early Pregnancy is No Fairy Tale’ (2010) Snow White is cooking and making a phone call while her seven children are making a mess in the kitchen (first figure below); in a 2009 ad, we see Red Riding Hood with a claw mark on her cheek (second figure below) calling the viewers’ attention to violence against women; etc.

Finally, fairy tale has had a great impact on visual and performative art as well; e.g. musicals deal(t) with Cinderella-like and other princesses in *My Fair Lady* (1956) and *Into the Woods* (1986, 2014); contemporary singers like Taylor Swift, Alexander Rybak and Justin Bieber also make use of fairy tales in their songs (*Today was a Fairy Tale*, *Fairy Tale*, *Fairy Tale*); the former one is even depicted as a king with a golden crown on his album cover (Figure 3). Likewise, Camille Rose

Garcia, the American surrealist artist's and the Portuguese Paula Rego's works illustrate fairy tale characters in an exciting new way (figure 4 and 5 below).

Taking into account the endless use of fairy tales in popular culture, media and film industry, we can conclude that bringing this literary genre into the EFL classroom, can easily increase students' interest (both the younger and the older, the beginner and the advanced learner) in working with literary texts; and it can also motivate learners in their language learning process hence they already have some experience and emotional connection with fairy tales.

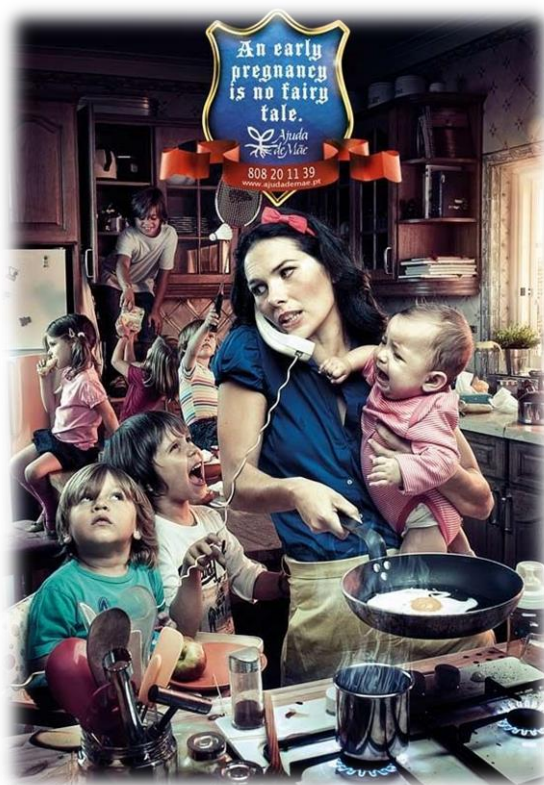


Figure 1: An Early Pregnancy is No Fairy Tale (2010)



Figure 2: Little Red Tender (2009)

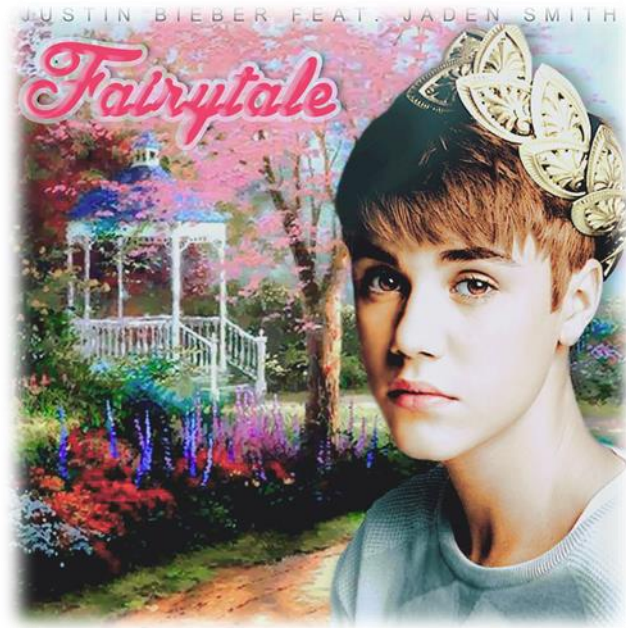


Figure 3: Justin Bieber: Fairytale

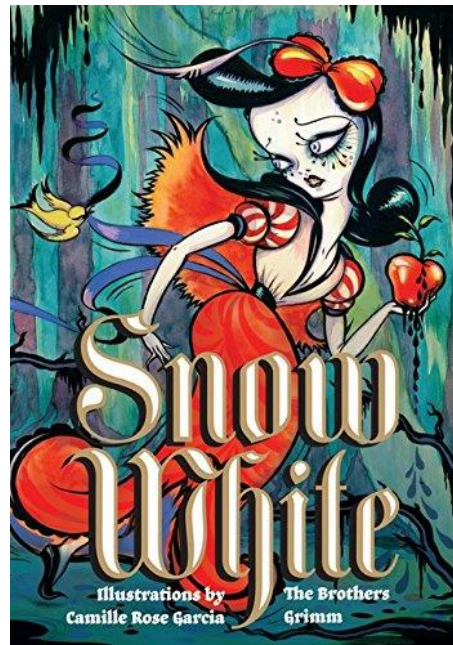


Figure 4: Camille Rose Garcia: Snow White

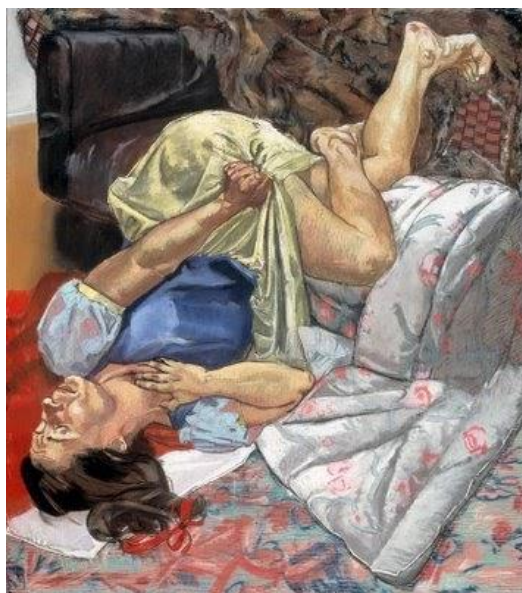


Figure 5: Paula Rego: *Swallows the Poisoned Apple* (1995)

Besides the emotional aspect of fairy tales, this literary genre has always had a strong socializing function, which might help learners (re)consider various gender roles. Widely acknowledged scholars such as the English Marina Warner and the American Maria Tatar and Jack Zipes, who have made great discoveries in the socio-political interpretation of fairy tales in the last few decades, side with the huge impact of literary fairy tales on the socializing process of children and adults alike who are expected to become respectable (wo)men conforming to the dominant social norms and rules in fairy tales. In more details, the “mark of beauty for a female is to be found in her submission, obedience, humility, industry, and patience; the mark of manliness is to be found in a man’s self-control, politeness, reason, and perseverance” [11:56]. Of course, the present Disney, Dreamwork and other productions are constantly trying to alter and improve the stereotypical gender roles, which were dominant from the Middle Ages to the early twentieth century. As a consequence, instead of helpless and naïve princesses, girls now can identify with the brave and strong Fiona (from *Shrek*) and Merida (from *Brave*) whereas, instead of brave and rational rulers, the emotional yet assertive Hiccup (from *How to Train your Dragon*) and the not so physically appealing but good-hearted Shrek could become positive role models for boys. Consequently, dealing with fairy tales gives students an opportunity not only to analyze various grammatical structures, tenses and to acquire new vocabulary, but also to find themselves in the text, to notice their own strengths and weaknesses, thus to improve their self-awareness and confidence, which eventually all lead to their personality development.

As for other reasons to use fairy tales in the EFL classroom, we have to take a look at the grammatical structure and vocabulary of the tale. Firstly, this literary genre includes simple and relatively short sentences (see in the tasks below), which might be helpful when teaching beginners and for long-term it can function “as an ideal bridge to more difficult literature” [9:250]. Secondly, students can acquire or recall a specific vocabulary characteristic in fairy tales: simple nouns like ‘a witch,’ ‘a princess,’ and ‘a kingdom’ can be found in such stories; particular words and phrases can also occur, which learners might not meet in a textbook, such as ‘a spindle’ (from ‘The Sleeping Beauty’), ‘a wand,’ ‘a dwarf’ (from ‘Snow White’), ‘boon’ (e.g. from ‘The Fisherman and his Wife’); ‘Once upon a time,’ ‘And they lived happily ever after.’ Furthermore, students can easily memorize word orders as there are many repeated words, phrases and sentences in a fairy tale especially when a hero/three brothers has/have to undergo the same or almost the same trial in order to become a king/rich or to get the princess’s hand/to marry the prince: the same advice is said to them and

the same (or almost the same) sentences are uttered. For example, in the Grimms' 'The Fisherman and his Wife,' the fisherman visits the magic fish (an enchanted prince) to grant the man's wishes: "O man of the sea!/Come listen to me,/For Alice my wife,/The plague of my life,/Hath [has] sent me to beg a boon of thee [you]!" [2 :29, 30, 32]; Snow White's stepmother directly asks her magic mirror twice: "Tell me, glass, tell me true!/Of all the ladies in the land,/Who is the fairest? tell me who?" [2 :129, 132]; and finally Cinderella asks for nice dresses from the magic tree (the physical embodiment of her dead mother) three times always in the same way: "Shake, shake, hazle-tree,/Gold and silver over me" [3: 39, 41, 42].

Fairy tale-based tasks

To design the activities below certain books have been proved useful, such as Andrea Puskás's *Teaching Young Learners* (2018), Friederike Klippel's *Keep Talking* and Penny Ur's *Grammar Practice Activities*. Each book provides the reader with interesting descriptions of activities, which I have mostly altered and re-imagined, so they can be used for fairy-tale based EFL teaching. The tasks below are various: some can be used as warm-up activities to energize students and increase their interest in a fairy-tale based language lesson; other activities (e.g. gap-filling, hot-seating, physical line-up) aim at learning and practicing certain tenses in speaking, writing, listening and reading, making the correct word order in several types of sentences and asking questions properly in the given tense. Finally, the study introduces particular calm-down activities (e.g. quiz, listening to music, crossword), which help students 'digest' and organize their thoughts, newly-acquired knowledge and reduce the great stimuli that have befallen them during the lesson.

A. Warm-up activities

Taking into account that three is a lucky number in fairy tales, three warm-up activities will be introduced, which develop particular language (reading, writing) and social skills (imagination, creativity, problem-solving, decision-making, cooperation). Besides, the aim of the activities is to check students' general (English) knowledge on fairy tales, i.e. whether they can enumerate tales in English; whether they can comprehend words characteristic in and well-known from specific fairy tales; and finally whether they can recognize fairy tales based on keywords.

1. Brainstorming (5 minutes)

Recommended language level: A2, B1

Aids: 4 or 5 sheets of paper, a marker

Task: to collect as many tales as students can within 3 minutes – to use their English names!

Possible classroom management:

- a) students work alone at their desks; they write in their notebooks. It is recommended in a small group (the individual task can be planned as a competition: the student/the first three students that collect(s) the most tale is/are the winner(s). Possible reward: extra points)
- b) students work in pairs at their desks; they write in their notebooks (the pair work-based task can be planned as a competition: the group that collects the most tale is the winner. Possible reward: extra points).
- c) students work in groups (of four or five); they sit in a circle; they write in their notebooks.
- d) students work as a group (of four or five); they work on sheets; groups complement each other's work: once the group is ready with his list (time limit 1 minute), the group members give it to the other group so more tales can be added to the list. The game is over when the sheets return to the original groups.

Process:

- (1) the teacher shares the instructions and makes sure everyone understands the task
- (2) students work
- (3) each group/student calls out his/her answers, which the teacher writes on the board (if the same tale is repeated, it is suffice to note it down only once).

- (4) the class discusses whether they are familiar with each tale – beginners: in Hungarian, intermediate: in English.

Possible answers: The Sleeping Beauty, Snow White, Rapunzel, Peter Pan, Mowgli, The Beauty and the Beast, Cinderella, The Frog King, Shrek, Pinocchio, Puss in Boots, How to Train Your Dragon, Trolls, Zootropolis, Brother Bear, Brave, Little Red Riding Hood

Note: fantasy tales and stories of Marvel universe can be also accepted for two reasons: they draw on fairy tale motifs, and due to their excessive popularity, students must know them, which makes them feel successful.

2. 60-second Fairy Tale (5-10 minutes)

Recommended language level: A2, B1

Aids: small slips of paper (depending on the number of students), a hat

Possible classroom management:

- a) students work alone at their desks (B1)
- b) students work in pairs at their desks (A2)

Task: to think of two English names of fairy tales and put them on little slips of paper (distributed by the teacher). One at a time, each person will pick a slip of paper out of a hat and must act out the narrative in less than 60 seconds using only body motions without talking.

Process:

- (1) the teacher shares the instructions and makes sure everyone understands the task
- (2) students work – recommended time limit is 1 minute
- (3) the teacher collects the answers and put them into the hat
- (4) students choose a slip of paper; they can mime in pairs if: a. they do not know the tale (the pair has 30 seconds – B1/1 minute – A2 to discuss it); b. if students are shy
- (5) the teacher makes sure everyone mimes at least one tale. The order of acting out is voluntarily. The whole class can guess for the tale; only condition: to raise their hands

Possible answers: in task 1

3. Keywords (5 minutes)

Recommended language level: (A2), B1

Aids: projector, laptop

Possible classroom management:

- a) students work alone at their desks
- b) students work in pairs at their desks

Task: to read the keywords to guess which tale it is. Possible keywords:

- a. glass slipper, ball, midnight, pumpkin coach
- b. wolf, grandmother, forest
- c. ogre, donkey, Far Far Away
- d. Vikings, blacksmith, dragons

Process:

- (1) the teacher shares the instructions and makes sure everyone understands the task
- (2) students work
- (3) the teacher reveals the correct answers by showing the picture of the tale in each case.

Key: Cinderella, Little Red Riding Hood, Shrek, How to Train Your Dragon

Possible pictures (from the internet – Google search):



Figure 6: Cinderella



Figure 7: Little Red Riding Hood



Figure 8: Shrek



Figure 9: How to Train Your Dragon

3.1. Students' Keywords (10 minutes)

Recommended language level: (A2), B1

Possible classroom management:

- a) students work in pairs at their desks (in small classes)
- b) students work in groups of three at their desks/in a circle

Task: Based on the previous activity (task 3), to create their own list of keywords within 5 minutes (A2 – 1 set of keywords – 5 minutes; B1 – 2 sets of keywords – 5 minutes). Three keywords are enough.

Process:

- (1) the teacher shares the instructions and makes sure everyone understands the task
- (2) students work
- (3) each group has a speaker who goes to the board and reads out their sets of keywords.
- (4) the whole class can guess for the tale; only condition: to raise their hands

B. In-class activities

Following the warm-up activities, the lesson can continue with the tasks below. To maintain continuity and consistency, three in-class tasks and (drama) techniques will be described: the gap-filing task below helps students practice the past tenses, and improve reading comprehension and writing skills; the physical line-up activity aids students in practicing the correct word order – be it in a declarative, an interrogative or an imperative sentence – and in improving students' cooperation and decision making skills; the final in-class task below based on hot-seating drama technique helps students practice asking questions in the past tense and past continues; it also improves their creativity, imagination, empathy and self-confidence. The tasks revolve around one single fairy tale that is Grimms' 'Snow White' (the first 1823 translation) in order to demonstrate how many ways a single fairy tale can be used for various objectives, and so the reader can be given a complex lesson plan.

1. Gap-filling (15 minutes)

Recommended language level: B1

Aids: worksheet

Possible classroom management:

- a) students work individually – if they are in the revision-process
- b) students work in pairs – if they are in the learning-process

Task: to put the verbs in brackets into the correct past tense.

It (be) in the middle of winter, when the broad flakes of snow (fall) around, that a certain queen sat working at a window, the frame of which was made of fine black ebony;

and as she (look) out upon the snow, she(prick) her finger, and three drops of blood (fall) upon it. Then she(gaze) thoughtfully upon the red drops which (sprinkle) the white snow, and said, "Would that my little daughter may be as white as that snow, as red as the blood, and as black as the ebony window-frame!" And so the little girl (grow) up: her skin (be) as white as snow, her cheeks as rosy as the blood, and her hair as black as ebony; and she (name) Snow White. But this queen (die); and the king soon (marry) another wife, who (be) very beautiful, but so proud that she (cannot) bear to think that anyone (can) surpass her. She (have) a magical looking-glass, to which she(use to) go and gaze upon herself in it.
Source: M.M. Grimm: 'Snow-Drop.' In *German Popular Stories*, London, 1823, pp. 128–129.

Note: in the first English edition, the heroine is called Snow-Drop, but to make students feel closer to the text, it has been rewritten by using her most popular name.

Process:

- (1) the teacher shares the instructions and makes sure everyone understands the task
- (2) students work on the text – if they have any problem with understanding it (e.g. unknown vocabulary) they are allowed to ask.
- (3) the teacher asks students one by one to read out one sentence; if it is not put in the correct past tense, the teacher explains why it is incorrect and helps students correct it. The teacher writes the proper answers on the board, so students can check the spelling.

Key: was, were falling, was looking, pricked, fell, gazed, sprinkled, said, grew up, was, was named, died, married, was, could not, could, had, used to

1.1. Variations on Gap-filling (15 minutes)

Recommended language level: B1

Aids: worksheet

Possible classroom management:

- a) students work individually
- b) students work in pairs

Task:

- a. to put the proper verbs into the correct past tense without any help – no verbs are given in brackets.
- b. to put the verbs into the correct past tense by choosing from a list of verbs – odd-one-outs can be also added.

Process:

- (1) the teacher shares the instructions and makes sure everyone understands the task
- (2) students work on the text – if they have any problem with understanding it (e.g. unknown vocabulary) they are allowed to ask
- (3) the teacher asks students one by one to read out a sentence; if it is not put into the correct tense, the teacher explains why it is incorrect and helps students correct it. The teacher writes the proper answers on the board, so students can check the spelling.

2. Hot-seating (25 minutes)

It is usually used after reading a whole book/chapter, but in case of this popular tale – since students know the ending – this drama technique can be used in the middle of the lesson as well. The task is recommended to classes that already have an experience with drama techniques.

Recommended language level: B1, B2

Aids: 5 chairs

Possible classroom management:

Pedagogical Sections

- a) Students work in groups of 5 – so each student can ask a question. If there are less than 5 in the group, one student asks more questions.
- b) Each student writes a question to each character – in a small class

Task: to prepare 5 open-ended questions to 5 characters of 'Snow-White' – one question to each character.

Note: as the English names of dwarfs might not be known for students, the teacher can write them on the board, so they can choose from the characters

Process:

- (1) 5 students volunteer to act as characters of 'Snow White' (Snow White, the stepmother, the prince, any dwarf, the huntsman) and sit in the hot seat (5 chairs are placed in front of the board).
- (2) Classmates (alone or in groups) prepare 5 open-ended questions to the characters in the hot seat – one question to each character. If they need, teacher can write sample sentences to inspire and help students. The teacher warns them that their questions have to refer to the events of the tales, and that they can use the past tense.
- (3) Classmates ask their question for which the 'characters' answer (improvise). Meanwhile, the teacher is monitoring the class and eventually gives a feedback on their use of the past tense.

Possible questions:

- to Snow White: How did you feel about your stepmother? What did you do in the dwarfs' cottage while they were working? Why did you take the witch's apple? Why did you marry the prince?
- to the stepmother: How did you feel when you learnt that Snow-White is prettier than you? How did you feel alone in the castle? When did you get your looking glass? How did you feel when you learnt about Snow White's marriage?
- to the prince: Why did you marry Snow-White? Where were you going when you noticed Snow White in the glass coffin? What did you feel when you noticed Snow White lying in the glass coffin? What was your opinion about the dwarfs?
- to any dwarf: What did you feel when you noticed that someone had drunk from your cup? What did you feel when you noticed that someone had lied in your bed? What did you feel when you noticed Snow White sleeping in your bed? What did you feel when you noticed that Snow White had been poisoned? What was your opinion about Snow White's stepmother?
- to the huntsman: What did you think about the Queen's plan to kill Snow White? What did you feel when you should have hurt Snow White? What did you feel when you heard about Snow White's wedding? What happened to you when the Queen found out your betrayal?

3. Physical line-up (5 minutes)

Recommended language level: A2, B1

Aids: word cards in A4 size

Classroom management: students work in groups of four or five

Task: to make a sentence from the words on the word cards.

Process:

- (1) groups are given a set of word cards
- (2) each student from the group takes one card
- (3) the group is asked to stand in a line to make the sentence without speaking to each other.
- (4) once they are ready, they hold up the cards to the classmates

- (5) the classmates check whether the sentence is correct; if it is incorrect, the class helps the group
- (6) finally, the teacher confirms the correctness of their decision.

Answers:

- She was looking out upon the snow.
- We will never bury her in the cold ground.
- Who has been eating off my plate?
- I dare not let anyone in.

C. Calm-down activities

The calm down tasks help students grow quiet and regenerate physically and mentally as they can get really upset (in an ideal case, positively) due to the stimulus richness of activities. It might also help students organize the acquired knowledge. In the following section, three calm-down activities will be introduced, which improve student' concentration, listening skills and also strengthen their reading comprehension and test their general knowledge on tales.

1. Snow White-Quiz

Recommended language level: A2, B1

Aids: quiz-sheet

Classroom management: students work alone

Task: to read the questions of the quiz and circle the correct answer.

1. Why is Snow White called the way she is called?
 - a. because she likes skiing in the snowy mountains.
 - b. because she is as white as snow
 - c. because white is her favourite colour.

2. Why did her stepmother wanted to get rid of her?
 - a. because she wanted to inherit the whole kingdom
 - b. because the castle was too small for both of them
 - c. because of her jealousy of Snow White's beauty

3. On what condition the dwarfs let Snow White stay in their cottage?
 - a. she had to clean the house and cook
 - b. she had to marry one of the dwarfs
 - c. she could stay there on no condition.

4. How did the wicked Queen try to kill Snow White?
 - a. she wanted to shoot her down
 - b. she hired an assassin
 - c. she tried to poison her

5. How did the dwarf notice that somebody had come to their home?
 - a. the cups, the plates and beds had been used
 - b. Snow White had left a note on the table
 - c. they did not notice it

6. Where did the dwarfs put Snow White when they though she was dead?
 - a. they buried her under the ground.
 - b. they put her in a glass coffin
 - c. they put her in a silver coffin

12th International Conference of J. Selye University
Pedagogical Sections

7. How was the wicked Queen punished in the end of the original tale?
 - a. she is not punished
 - b. she had to dance in red iron shoes till she died
 - c. she had to leave the kingdom

8. How are the dwarfs called in the original tale?
 - a. Sleepy, Sneezy, Happy, Doc, Grumpy, Dopy, Bashful
 - b. Sleepy, Caughy, Gloomy, Doc, Angry, Dopy, Bashful
 - c. they are not named

9. What goods the witch was trying to sell to Snow White to poison her in the original tale?
 - a. a necklace, a comb, an apple
 - b. a lace, a comb, an apple
 - c. a lace, earrings, an apple

10. How did Snow White wake up according to the original tale?
 - a. the prince kissed her
 - b. Doc, the dwarf kissed her because he found out that was how she could be rescued
 - c. the carrier of the coffin stumbled and the apple fell from her mouth.

Scores

10- 9: I know everything about Snow White ☺

8-7: I must have misread something.

6-5: I must go home and read Snow White

4-3: I am Sleepy like the dwarf

2-0: I want to go home ☹

Process:

- (1) students are given the quiz
- (2) they read the quiz and circle the correct answers. To make their work more challenging, some questions cover scenes related to the original tale, not adapted by Disney, thus some answers might not be so well-known.
- (3) with the teacher's guidance, the class discusses the answers
- (4) the teacher asks how many scores the students collected.

Answers: 1-b, 2-c, 3-a, 4-c, 5-a, 6-b, 7-b, 8-c, 9-b 10-c

2. Fairy tale- crossword (5-10 minutes)

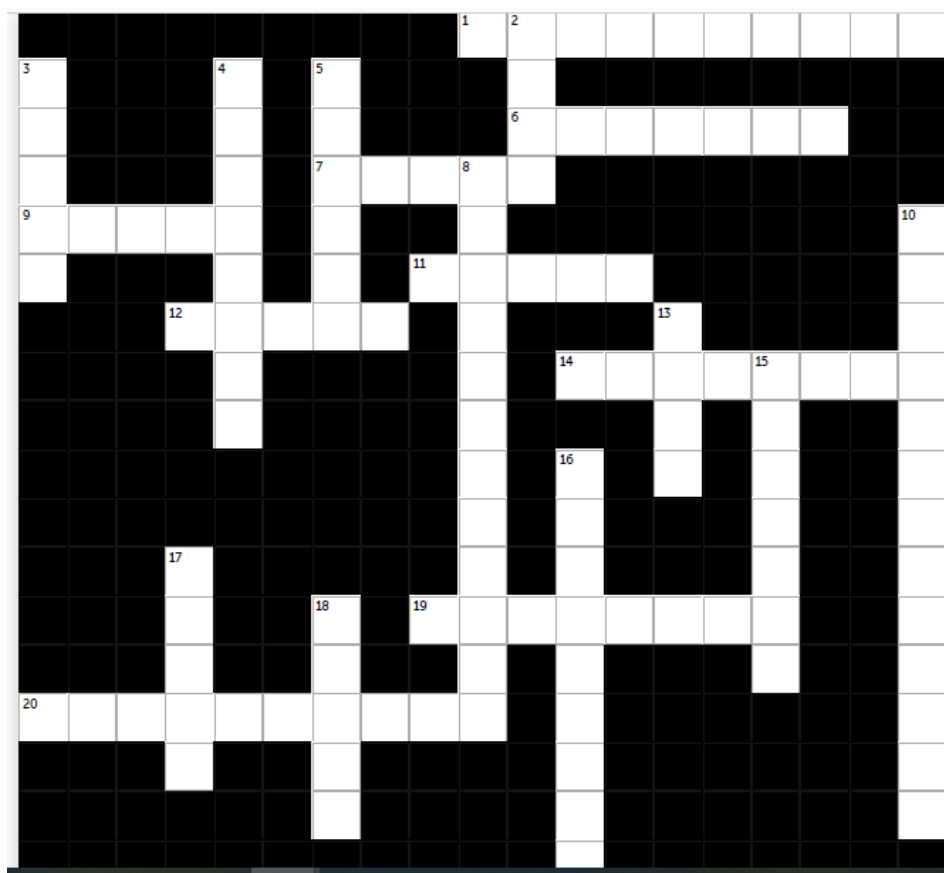
Recommended language level: (A2), B1

Aids: crossword-sheet

Classroom management: students work alone

Task: to do the fairy tale-crossword

Pedagogical Sections



Across

- | | |
|---|------------------------------|
| 1 Snow White's enemy [10] | 12 Beauty and the [5] |
| 6 The Little [7] | 14 The Grimm.... [8] |
| 7 a poisonous fruit from Snow White [5] | 19 She lives in a tower. [8] |
| 9 It is worn by the king [5] | 20 magic stories [10] |
| 11 lesson of a story [5] | |

Down

- | | |
|---|--------------------------------------|
| 2 Once upon a [4] | 10 Cinderella's shoes [13] |
| 3 She lives in a gingerbread house. [5] | 13 Red Riding Hood's enemy [4] |
| 4 Kings' daughter [8] | 15 And they lived ... ever after [7] |
| 5 Snow White and the Seven..... [6] | 16 pretty [9] |
| 8 Snow White's stepmother's magical object [12] | 17 a magical creature [5] |
| | 18 fearless [5] |

Note: the crossword was made by a simple puzzle-maker program: <https://puzzel.org/en/>

Process:

- (1) the teacher distributes the crossword
- (2) students do the crossword – to make it more appropriate for A2 students, the crossword can be complemented with the answers in the form of mixed letters
- (3) the class discusses the answers

Answers:

Across: 1– stepmother, 6 – mermaid, 7 – apple, 9 – crown, 11 – moral, 12 – Beast, 14 – brothers, 19 – Rapunzel, 20 – fairy tales

Down: 2 – time, 3 – witch, 4 – princess, 5 – dwarfs, 8 – looking glass, 10 – glass slippers, 13 – wolf, 15 – happily, 16 – beautiful, 17 – fairy, 18 – brave

3. What do you hear?

Recommended language level: A2, B1

Aids: laptop, speakers

Classroom management: class work

Task: to listen to the theme songs of fairy tale film adaptations; to write the English titles of tales to their notebooks.

Process:

- (1) the teacher shows short parts of theme songs one by one – each two times
- (2) students note down the English titles
- (3) the class discusses the answers, and the teacher writes the titles on the board, so students can check the spelling

CONCLUSION

The fairy tale is one of the most widespread literary genres in the world; it is present in many ways and in a number of fields (e.g. media, film industry and popular culture). Therefore, the use of fairy tales in the EFL classroom might be relevant and understandable: language learners, regardless of their age and language level, are each equally familiar with this genre, and thus the use of particular well-known fairy tales might help students get closer to the target language. The relative simplicity of vocabulary, the use of various tenses in fairy tales and their use of figures of speech (e.g. repetitions) are all appropriate to serve both language teaching and language learning.

Fairy tales can be used in the EFL classroom in different stages of a lesson: in the beginning (warm-up activities), during the lesson (in-class activities) and in the end (calm-dawn), but the best if the teacher base the whole lesson on a specific fairy tale, so students can get a whole picture of the story, and so they can approach it from various viewpoints – e.g. literary and grammatical. The present study demonstrated three activities to each stage of a lesson. The warm-up activities (brainstorming, 60 second-fairy tale and keywords) were sought to test students' general knowledge on fairy tales, to energize their fine motor and cognitive skills and, last but not least, to increase their interest in the topic of the lesson. Following the first tasks, the interactive in-class activities revolved around one single tale ("Snow White") to provide a reader with a complex lesson plan, and to demonstrate the many uses of a single fairy tale. The purposes of these activities were manifold: gap filling, hot-seating, and physical line-up aid students in practicing certain tenses, word order in declarative, interrogative and imperative sentences, in improving their social skills such as cooperation, decision-making, problem-solving, self-confidence, imagination and creativity.

The author hopes that the present study could effectively expand the stock of fairy tale-based lesson plans, and that she could convince the reader of the legitimacy of fairy tales in EFL classroom. By all means, the reader is encouraged to view the activities above critically and shape them according to his/her teaching opportunities and according to his/her students' age, (dis)abilities, language levels and social skills.

LITERATURE

- [1] BRUNS, CHRISTINA, V. *Why literature? The Value of literary reading and what it means for teaching.* New York: The Continuum International Publishing Group, 2011. ISBN 978-1441124654
- [2] GRIMM, M. M. *German Popular Stories.* Vol 1. London: C. Baldwin Newgate Street, 1823.
- [3] GRIMM, M. M. *German Popular Stories.* Vol. 2. London; Dublin: James Robins & Co.; Joseph Robins Jr. & Co.,1826.

- [4] HALLET, MARTIN – KARASEK, BARBARA. *Fairy Tales in Popular Culture*. Canada: broadview press, 2018. ISBN 978-1-55481-144-1
- [5] KLIPPEL, FRIEDERIKE. *Keep Talking. Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge University Press, 1984. ISBN 978-0-521-27871-3
- [6] POLETTE, NANCY. *Teaching Thinking Skills with Fairy Tales and Fantasy*. Westport; London: Teacher Ideas Press, 2005. ISBN 1-59158-320-9
- [7] PUSKÁS, ANDREA. Using Literature for Teaching Language in the EFL Classroom. In: Eds.: Melinda NAGY – Janka PORÁČOVÁ. *Trends and Results in Biological Sciences and Education*, J. Selye University Faculty of Education, Komárno, 2016, pp. 94-101 ISBN 978-80-8122-197-2
- [8] PUSKÁS, ANDREA. *Teaching Young Learners. A Textbook for EFL teacher trainees*. bymoon, 2018. ISBN 978-80-972711-1-4
- [9] ROBERTS-GASSLER, VICKI. Teaching the Fairy Tale. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, Autumn, 1987, Vol. 20, No. 2. Wiley on behalf of the American Association of Teachers of German, 1987, pp. 250-260. <https://doi.org/10.2307/3530086>
- [10] URR, PENNY. *Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers*. Cambridge University Press, 1988. ISBN 0-521-32944-2
- [11] ZIPES, JACK. *Fairy Tales and the Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. 2nd edition. New York; London: Routledge, 2006. ISBN 0-415-97669-3

The paper/article 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 kreatívna výučba anglického jazyka na základných a stredných školách) Project no. 006UJS-4/2019 at the J. Selye University, Faculty of Education.

MEGÚJULÓ PEDAGÓGIAI-SZAKMAI SZOLGÁLTATÁS A DIGITÁLIS, TANÓRÁN KÍVÜLI MUNKARENDE TÁMOGATÁSÁBAN

SZONTAGH Pál¹

ABSTRACT

Everyone involved in education woke up to a new time on 16 March 2020, because the education continued from that day in a digital schedule outside the classroom. In the professional-public discourse on digital education there was little talk of the background support that educational management and pedagogical-professional service could provide to educators to perform their educator-teacher role as effectively as possible in a radically changed situation. In my study, after a brief review of the literature I attempt to review the activities of the Reformed Pedagogical Institute (RPI) in supporting digital extracurricular work, and to summarize the first reflections on this.

KEYWORDS

digital education, pedagogical-professional service, Reformed Pedagogical Institute

BEVEZETÉS

Mindenki, aki a nevelés-oktatásban érintett, 2020. március 16-án új időszámításra ébredt, hiszen az oktatás ettől a naptól kezdve tantermen kívüli, digitális munkarendben folytatódott [1]. „A köznevelési intézmények és az állampolgárok között fennálló ’társadalmi szerződés’ peremfeltételei megváltoztak, a társadalmi nyilvánosságnak új online terei és ezzel problémái nyíltak: jó néhány hétre megnehezült az iskolák számára, hogy szolgáltató (ti. nevelő-oktató) funkciójukat a szokott módon lássák el.”[2]

Ez nem magyar jelenség, hiszen „2020. március közepe óta több mint 850 millió gyermek és fiatal – a világ diákjainak, hallgatóinak körülbelül a fele – maradt távol az iskoláktól és az egyetemektől a COVID-19 járvány miatt. Országos bezárások 102 országban voltak érvényben”[3].

A távolléti oktatással kapcsolatos szakmai-közéleti diskurzusban eddig kevés szó esett arról a háttértámogatásról, amelyet az oktatásirányítás és a pedagógiai-szakmai szolgáltatás tudott biztosítani a pedagógusok számára ahhoz, hogy a gyökeresen megváltozott helyzetben nevelő-oktató feladatukat a lehető legjobb hatékonysággal lássák el. „Alapvető fontosságú a hozzáférhető távoktatási módszerekre, alkalmazásokra, tartalmakra vonatkozó, lassan mindent elárasztó információáradat kezelése, szűrése. A központilag, hosszadalmas bürokratikus eljárásokon keresztül történő minőségbiztosításra a jelenlegi helyzetben nincs idő. Inkább az lehet járható út, ha a gyakorlati felhasználók – jellemzően innovatív pedagógusok és a területen dolgozó szakembercsoportok – validálják a rendszereket, anyagokat és teszik közzé ajánlások formájában” [4] – fogalmazta meg már 2020. március 20-án a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ segédanyaga. A pedagógiai-szakmai szolgáltatás célja a rendkívüli helyzetben sem változtak, nem is változhattak, ezek pedig azok, hogy „a célcsoportoknak nyújtott minőségi, professzionális, célirányos és hatékony pedagógiai-szakmai támogatás révén növelje a köznevelési rendszer és az abban dolgozó pedagógusok, pedagógiai munkát segítő, intézményvezetők, a nevelési-oktatási intézmények eredményességét mind egyéni, mind intézményi szinten; hatékonyan támogassa a

¹ Dr. Szontagh Pál Iván PhD, a Református Pedagógiai Intézet igazgatója, a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának főiskolai docense. E-mail: szontagh.pal@reformatus.hu

köznevelési rendszer stratégiai céljait a célcsoportok számára biztosított külső szakmai támogatások, valamint az intézményen belüli és intézmények közötti tudásmegosztás elősegítésével; biztosítsa a köznevelési rendszer minden szereplője számára munkájuk eredményes ellátásához szükséges releváns és pontos ágazati információk áramlását; az egyenlő hozzáférés elve alapján hatékonyan járuljon hozzá a köznevelési rendszerben dolgozó szakemberek kompetenciáinak fejlesztéséhez; támogassa a köznevelési intézmények innovációinak létrejöttét és terjesztését, valamint az intézmények tanuló szervezetté válását”[5]. Mindezt 2020. március 16. után egy soha nem tapasztalt környezetben, újszerű megoldások alkalmazásával kellett biztosítanunk.

„Ebben az időszakban mindenki átélte, hogy a pedagógusok közti tudásmegosztás, az egymástól tanulás meghatározó szerepet játszik abban, hogy az intézmények és az egyes pedagógusok milyen minőségű oktatással képesek reagálni a váratlan helyzetre.”[6] A vírusveszély okozta rendkívüli körülményektől függetlenül is elmondható, hogy napjainkban a nemzetközi összehasonlítás és a magyar szabályozás is egyértelműen a pedagógusok kiterjesztett szerepelvárása felé mutat. Míg a korábbi korszakokban többé-kevésbé a külső körülmények (tanterv, módszer, taneszköz stb.) által korlátozott szerepfelfogás volt a jellemző, addig napjainkra egyértelművé vált, hogy a társadalmi és szakmai közeggel való együttműködés és a szakmai fejlődésért vállalt egyéni felelősségvállalás és elköteleződés is része a pedagógus szerepelvárásának [7].

Tudjuk jól, hogy „minden iskolai változtatás, legyen az osztálytermi oktatási folyamatok átalakítása vagy az intézmény képzési struktúrájának átalakítása, az intézmény pedagógusainak tanulását és szemléletváltozását teszi szükségessé.”[8] Ugyanígy igaz ez a nevelő-oktató munkát kívülről támogató pedagógiai-szakmai szolgáltatás számára is. Az alábbiakban arra teszek kísérletet, hogy áttekintsem a Református Pedagógiai Intézetnek (RPI) a digitális, tanórán kívüli munkarend támogatásában végzett tevékenységét, illetve összegezzem az ezzel kapcsolatos első reflexiókat.

ALAPHELYZET

A 21. században az infokommunikációs technológia (IKT) használatával kapcsolatban a pedagógusokra vonatkoztatva egyre több és hangsúlyosabb elvárás artikulálódik. „A Tanárok Oktatástechnológiai Standardjai (National Educational Technology Standards for Teachers), mely az Egyesült Államok tanárai számára íródott, a kompetencia kérdésének gyakorlatiasabb megközelítéséhez nyújthat segítséget. Ez a standard a következő területek ismeretét, mint követelményt fogalmazza meg:

- Technológiai eljárások és fogalmak ismerete.
- A technológiával támogatott tanulási környezet és a tanítási folyamat megtervezése, megvalósítása.
- A tantervnek megfelelő technológiával támogatott módszerek és stratégiák alkalmazása a hatékony tanulás érdekében.
- A tanulási folyamat technológiával támogatott követése, értékelése, adminisztrálása.
- Szakszerű technológiával támogatott eredményes pedagógiai gyakorlat.
- A szociális, etnikai, jogi és humán elvek információs technológiai környezetben való alkalmazása.”[9]

Ezek alapján Kárpáti Andrea a tanárok számára releváns ismereteket és tevékenységcsoportokat az alábbiak szerint határozza meg:

- Az IKT alkalmazásával kapcsolatos ismeretek
- Számítógéppel segített tanítási órák tervezése és végrehajtása
- A számítógép használata az osztálytermi munka szervezésére, a tanulók folyamatos értékelésre és vizsgáztatásra
- Az IKT használata információszerzésre és tanulásra
- Az informatikai kultúrával kapcsolatos társadalmi, etikai, jogi és egészségügyi szabályok ismerete és betartása [10].

A digitalizáció kihívása nem új tehát az oktatásban, a karanténhelyzet azonban teljesen átkeretezte és jelentőségében sokszorosára nagyította ezt a kihívást. A pedagógusok szerepéről szólva fontos hangsúlyozni, hogy a digitális pedagógia alkalmazásának központi eleme továbbra is a pedagógus. „A technológia csupán az adott pedagógiai cél megvalósítását segítő eszköz, és nem cél önmagában maga az IKT használata. Mivel az IKT eszközök hatékony alkalmazása nem csupán technikai tudást igényel, a pedagógusok eredményességének kritériuma is sokrétű, például korszerű módszertani, neveléstudományi felkészültségre, tájékozottságra van szükségük.” [11]

Ezt az alapvetést a COVID-19 veszélyhelyzet alaposan árnyalta (ha át nem színezte). Az IKT-eszközök használata nem a tanár választásán vagy mérlegelésén múlt innentől, hanem alapvető kényszerre vált. Nem tagadható, hogy „a hazai pedagógusképzésben szerepet játszik ugyan a digitális kompetenciák fejlesztése, azonban ennek módja és mértéke szuboptimális ahhoz, hogy a tantermen kívüli digitális oktatás kihívásaira egységesen azonnali és hatékony választ adhassanak a tanítók és a tanárok. Az egyéni digitális pedagóguskompetenciák mértéke nagy szórást mutat, ahogyan az egyes intézmények felszereltsége is. Ennélfogva a pedagógusok eltérő kompetenciákkal (ismeretekkel, készségekkel és attitűdökkel) és hasonlóan eltérő eszközpark birtokában kényszerültek a hirtelen digitális átállásra.”[12]

Egy – Bokor Tamás által közölt és elemzett szellemes piramisára alapján – a felhasználó (pedagógus) digitális fejlődése ciklikus, hosszan elnyúló folyamat: „A pedagógus digitális fejlődésének szintjei a tagadással kezdődnek, majd a rácsodálkozás (*Jé, ezt így is lehet?*), később a pesszimizmus következik (*Nekem ez nem menne.*). A felfedezés pillanatát követően az illetőnek esélye nyílik a „*Kaboot színtjére*” lépni, ahol a felfedezett lehetőségek és alkalmazások használata folytán a pedagógus elkezd minden tananyagot kvízként látni, és akár jól szolgálja ez a tanítás szándékát, akár kevésbé, minden erővel azon van, hogy újonnan megszerzett tudását kamatoztathassa. Ez azután szinte törvényszerűen vezet el a cunamihoz, ahol a digitális kvízek, szabadulósobák, videóanyagok és feladatsorok eluralkodnak, és a pedagógus elmerül a lehetőségek végtelen digitális tengerében. A ráébredést azután az az igény hozza el, hogy immár a tanuló is készíthetne valamit, ha a tanítója, tanára ennyit dolgozik – halmozzuk el tehát őket is, oda nekik az oroszlánt is! Bognár meglátása szerint a következő fokozat a kísérletezés: a kollégákkal, diákokkal, szülőkkel közösen alkotó szakember lassan digitális pedagógussá érik. Ezen az utolsó szinten kilép a tantárgyak fogságából, tudatosan köti az eszközt a célokhoz, gondolkodva alkot, tudatosan tervez és értékeli.”[13]

A fent leírt élménypiramis megmászására a legtöbb magyar pedagógusnak (kis túlzással) egy hétvége állt rendelkezésére!

A SZOLGÁLTATÁS MEGSZERVEZÉSE

Hasonló fejlődési piramis a szolgáltatói szerepfelfogásról is felrajzolható lenne. Ahogy a gyakorló pedagógusoknak, úgy nekünk, szakértőknek, szaktanácsadóknak is két nap alatt kellett szorongásainkat, fenntartásainkat legyőznünk, és pár nap alatt egy teljesen új, a megváltozott helyzethez alkalmazkodó szolgáltatási/képzési portfóliót megalkotnunk [14]. A szolgáltatási/képzési háttérnek az alábbi kulcstényezőket kellett figyelembe vennie a segítségadás tartalmi és formai kereteinek meghatározásakor:

- pedagógusok előzetes ismereteinek heterogenitása;
- a kommunikációs lehetőségek beszűkülése (kizárólag online kommunikáció);
- azonnali használhatóság igénye, learning-by-doing típusú képzések²;
- a pedagógusok egymástól tanulásának támogatása;
- az egyes pedagógus-csoportok (oktatási szinttől, szaktól, beosztástól függő) eltérő igényei;
- a képzési folyamat során váratlan és újszerű kihívások;
- pedagógusok mentálhigiénéje.

Nulladik lépésként 2 nap alatt létrehoztunk egy „Digitális munkarend” aloldalt honlapunkon, melyre kezdetnek minden, az elmúlt években készült online oktatással kapcsolatos digitális

² Akár webes alkalmazások használata [22], [23]

segédanyagot összegyűjtöttünk. Ilyenek voltak a *Redmenta, Learning Apps, Quizlet, Kahoot!, Mentimeter, Prezi, Zoom* stb. programok és alkalmazások ismertetései, szakértőink által szerkesztett felhasználási segédletei, a különböző okostelefon applikációk vagy a különféle tárhelyszolgáltatások (*Google Drive, Dropbox Business*) használati útmutatói.

Ezt követően a digitális munkarend első hetében kialakítottuk az **RPI-webináriumok** munkaformáját és rendszerét, melyeket – egy-két kivételtől eltekintve – a Zoom alkalmazáson keresztül bonyolítottunk. 2020. március 16-június 16. között 10 belső munkatársunk és 17 szaktanácsadónk összesen 137 webinárium keretében 1580 pedagógussal találkozott. A webináriumok témái nagyon szertágazóak voltak (az igényeknek megfelelően egy-egy témáról többször is szerveztünk webináriumokat) [15]. Szolgáltatásainkkal elsősorban „halászni tanítani” és nem „halat adni” igyekeztünk. Figyelembe kellett vennünk ugyanakkor, hogy vannak olyan pedagógus kollégák, akik a fent vázolt utat a piramis tetejére (de még a közepére sem) nem képesek végigjárni. Munkatársaink ezért összesen 224 digitális tanórát szerkesztettek meg a hitoktatást támogató, melyek önjáró, animált ppt-sorozatokon vitték végig a tanulókat az adott tananyagon munkáltató feladatokkal, szemléltető videókkal, zenés linkekkel. Ezeket a digitális tanórákat nemcsak Magyarországon, hanem szerte a Kárpát-medence magyarlakta területein szolgáló református hittanoktatók is használták [16].

A közvetlen tanácsadáson kívül, a webináriumokon, e-mailés és telefonos megkereséseken felmerülő, közérdeklődésre számot tartó módszertani vagy tanügyigazgatási problémafelvetésekre összesen 69, elektronikus hírlevélben kiküldött és a honlapunkon is megtalálható segédanyaggal reagáltunk. Ezek egy része a webináriumokat kiegészítő háttéranyag, más része elvi élel készített útmutatás, állásfoglalás volt. Utóbbiak is nagyon széles skálát fedtek le tartalmilag, pl. *Keresztyén szellemiségű tartalmak otthoni tanuláshoz, digitális tanításhoz; Tanárként egy digitális osztályteremben; Online biztonság az otthoni tanulásban; Módszertani levél szülők számára; Mozgásformák kisiskolásoknak az otthoni tanulás szüneteire és ráhangolódásra; Biztató tanácsok szülőknek - pszichológusoktól; Társasjáték ötletek karantén idejére; Segédanyag az iskolák digitális munkarendjének kialakításához; Ének-zene és egyházi ének tanárok számára online elérhető szakmai anyagok gyűjteménye; A digitális munkarend egyes tanügyigazgatási kérdései; Módszertani ajánlás az e-naplóval nem rendelkező intézmények számára; Módszertani javaslat és útmutató a hittanoktatás digitális munkarendjéhez* stb.

A szolgáltatásban mindig nagy kérdés, hogy milyen módon tudjuk elérni, megszólítani potenciális partnereinket. A visszajelzések alapján az intézményvezetőknek kiküldött szakmai anyagok nem mindig jutnak el az illetékesekhez. A karantén-időszakban ez a probléma felerősödött. Hagyományos elektronikus hírleveleinken és honlapunk napi frissítésén túl nagy hangsúlyt fektettünk a közösségi médiában való jelenlétre, híradásokra is. Két hónap alatt facebook-oldalunkon 56 önálló bejegyzést publikáltunk. Bejegyzéseink több mint 150 ezer embert értek el, és összesen 2656 like-ot szereztek (nevesített célcsoportunk, a református pedagógusok létszáma körülbelül 4500 fő).

Képzéseinken, webináriumainkon folyamatosan igazolva láttuk, hogy a pedagógusokban erőteljesen megjelenik az igény a korszerű, gyakorlatközpontú pedagógus továbbképzési programokra. Az Informatikai, Távközlési és Elektronikai Vállalkozások Szövetségének ajánlása szerint a digitális pedagógia területén a pedagógusok továbbképzésének öt módozata különböztethető meg, ezek a *Külső cég/partner által biztosított képzés; Az eszközök beszállítói által biztosított oktatás; a Belső képzés, a Mentorálás és tudásmegosztás* és az *Önképzés*. Jelen helyzetben a pedagógiai-szolgáltatás számára egyértelműen kijelölt út a *Mentorálás és tudásmegosztás* volt, melyet az *Ajánlás szerzői* így definiálnak: „Azok a pedagógusok, akik a digitális pedagógiában már különböző képzéseken vagy önképzéssel kellő jártasságot szereztek, kiválóan segíthetik kollégáikat. Erre a legtöbb intézményben nincs intézményesített megoldás, ezért sokszor a pedagógusok idején, hozzáállásán, az intézményvezetésén múlik a belső tudásmegosztás. (...) Kiemelt szerepük van azoknak a pedagógusoknak, akik rendszeresen vesznek részt innovatív projekteken, így egyfajta hajtóerőt jelentenek a tantestület és az intézmény számára is. (...) Ennek a tudásmegosztásnak az

intézményesítése az DOS³ célkitűzései között is szerepel.” [17] Ezt a célkitűzést tette magáévá a Református Pedagógiai Intézet, amikor belső munkatársait és külsős szaktanácsadóit tapasztalataik, ismereteik átadására, a református intézményrendszer pedagógusait pedig közös, egymástól való tanulásra hívta. Különös jelentősége van a szaktanácsadók hangsúlyos szerepének az online szolgáltatásban. Az RPI mesterpedagógus szaktanácsadói maguk is gyakorló tanítók, tanárok vagy óvodapedagógusok. Szakmai segítségnyújtásuk, jó gyakorlataik megosztása jól illeszkedik az egymástól tanulás paradigmájába. A távolléti oktatás idején szaktanácsadóink saját módszertani akciókutatásaik hipotéziseit és eredményeit tették közzé kollégáik számára a virtuális térben, adott esetben úgy, hogy pár nap múlva egy másik webináriumon a bevérvizsgálat eredményeit is meg tudták osztani egymással.

Különösen izgalmas kihívás volt ez minden résztvevő számára, hiszen kutatási eredmények igazolják, hogy az IKT eszközrendszer oktatási felhasználása olyan terület, „ahol kevésbé áll rendelkezésre az alrendszer⁴ szintjén már meglévő gyakorlat, tudás, (...) eziránt nagy lenne az érdeklődés.” [18] Ugyane kutatás szerint „a pedagógusok a gyakorlatorientált, tapasztalatszerzésre lehetőséget nyújtó képzési formákat ítélik a leginkább hasznosnak és eredményesnek (...) jelentős mértékű az elköteleződés a szakmai fejlődés és a tudásmegosztás iránt, ezért érdemes lenne a szakmai fejlődés sokszínű megoldásait is ösztönözni és támogatni az alrendszer szintjén.” [19]

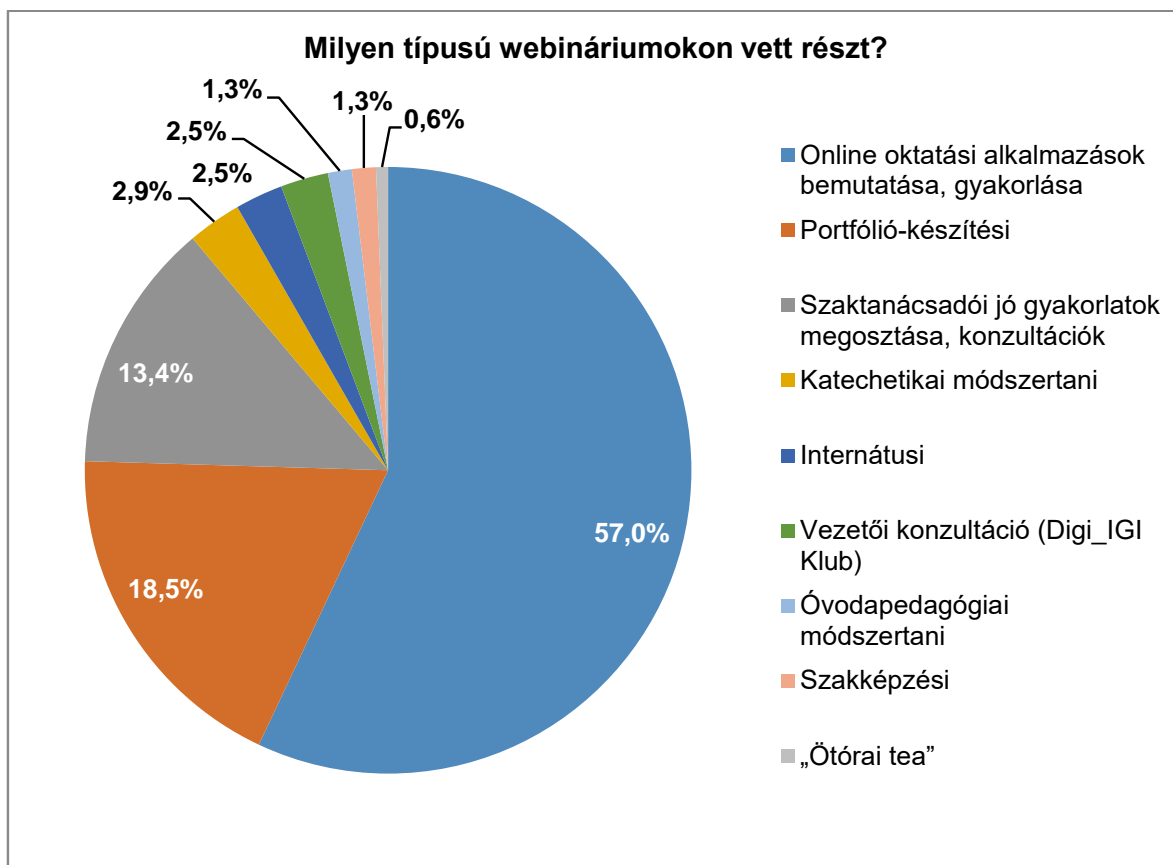
VISSZAJELZÉSEK

Szolgáltatási tevékenységünkben mindig nagy jelentőséget tulajdonítottunk a közvetlen és átfogó visszajelzéseknek. Webináriumainkat követően minden résztvevőnek lehetőség volt online visszajelző lapot kitölteni elégedettségéről, javaslatairól, melyek eredményeit beépítettük további kínálatunkba. A veszélyhelyzet elmúltával partnereinket átfogó értékelésre és elemzésre is felkértük [20].

A kérdőívet kitöltő 227 fő több mint egyharmada (39%) 2-3 alkalommal vett részt webináriumainkon. 28% csak egyszer vett részt. A kitöltők egyötöde 4-6 alkalommal és jelentős azok aránya is (12%, 28 fő), akik 6-nál több webináriumon vettek részt. Volt kolléga, aki nyilvántartásunk alapján összesen 42 óra webináriummi foglalkozáson vett részt két hónap alatt!

³ Digitális Oktatási Stratégia

⁴ értsd: a református köznevelési hálózat – Sz.P.



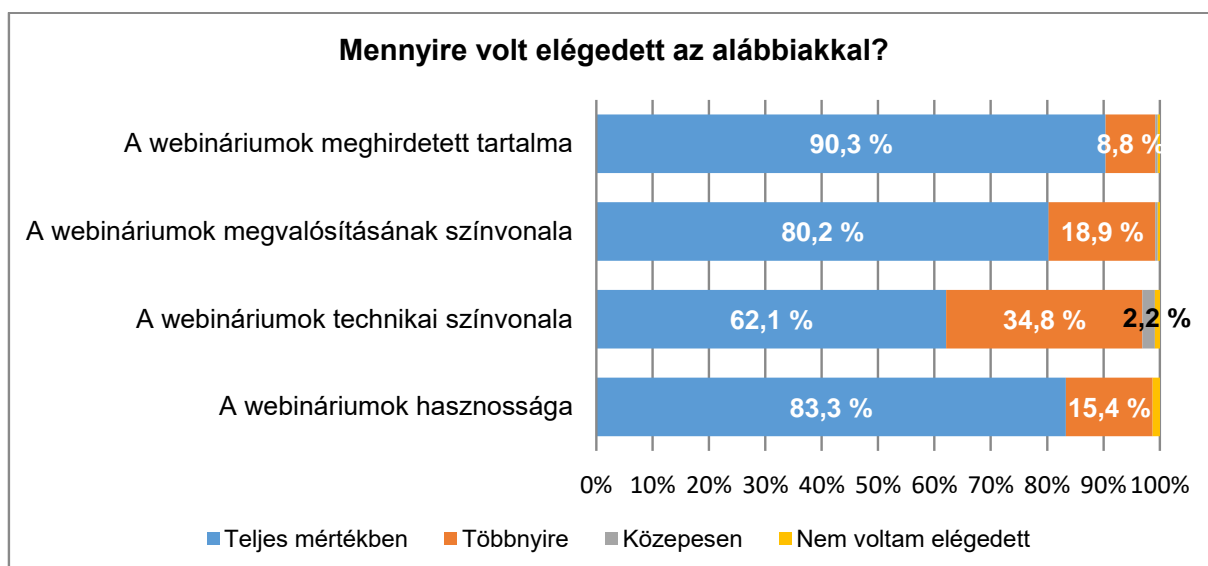
1. ábra Webináriumok részvételi arányai (Szerkesztette: BÁNNÉ)

A kérdőívet kitöltők több mint fele (57%) *Online oktatási alkalmazások bemutatása, gyakorlása* webináriumon vett részt. Ebben a témakörben 6 különböző feladatkészítő és egy videochat oldal használatát ismerhették meg a résztvevők összesen 34 alkalom során. A *Portfólió-készítési* webinárium 18,5%-kal a második leglátogatottabb képzés volt. Ez a felkészítő képzés 2015 óta jelen van az RPI képzési kínálatában. A jelenléti képzést tettük most át webinárium formába.

A *Szaktanácsadói jó gyakorlatok megosztása, konzultációk* a választások 13,4%-át tették ki. Ezek a fentebb ismertetett IKT alkalmazások, feladatkészítő oldalak, Tanulásszervező alkalmazások, Konkrét tantárgyokhoz kapcsolódó és Módszertani alkalmak voltak összesen 61 webinárium keretében.

Kisebbségi arányban részesedtek a választásokban az eleve kisebb alkalomszámmal meghirdetett *Katechetikai módszertani* (2,9%), az *Internátusi módszertani* (2,5%), a *Vezetői konzultáció* (2,5%), *Óvodapedagógiai módszertani* (1,3%), *Szakképzési módszertani* (1,3%) és a „*Ötörai tea*” (0,6%) témájú webináriumok.

Négy területen mértük a résztvevők elégedettségét webináriumainkkal. Ezek a webináriumok meghirdetett *tartalma, megvalósításának színvonala, technikai színvonala és hasznossága* voltak.



2. ábra Webináriumok elégedettségi adatai (Szerkesztette: BÁNNÉ)

A grafikont elemezve szembetűnő, hogy a képzési kínálatot sikerült a partneri igényeknek megfelelően összeállítanunk, hasznos ismereteket átadnunk. A technikai színvonallal kapcsolatos hiányérzet egyrészt a résztvevők rutintalanságának (képzői és hallgatói oldalon egyaránt) és az internetelérés minőségi problémáinak tudható be.

Felmérésünk alapján a webináriumokra történő regisztrálás és/vagy a részvétel mindössze a résztvevők 12%-ának okozott kisebb-nagyobb nehézséget. A problémák az alábbiak voltak:

1. táblázat: Nehézségek a webináriumokon való részvétel kapcsán

Témakör	Válaszok száma (db)
Csatlakozási problémák	16
Zoom időkorlátja	7
Internet problémák	7
Hangproblémák	6
Egyéb (pl. nyelvismeret hiánya az angol nyelvű kezelőfelületek esetén)	5

Összességében a résztvevők 96,5%-a szívesen részt venne a továbbiakban is a most megismert online képzési formákban, közülük 30% még akár önköltségi ár befizetése ellenében is (a karantén idején minden online szolgáltatásunk térítésmentes volt). E nagy szám ismeretében különös jelentősége van, hogy a résztvevők milyen témaköröket javasoltak webinárium formában feldolgozni:

2. táblázat: Javaslatok a webináriumok témájára

Témakör	Javaslatok száma (db)
IKT témakör	101
Módszertan	47
Szaktárgyak	20
Fejlesztés, nevelés	20
Jó gyakorlatok	16
Kiemelt figyelmet igénylő tanulók	14
Katechetika	12
Alsó tagozat	9

Internátus	7
Egyéb	7
Óvodai nevelés	6
Portfólió készítése	4
Mérés-értékelés	4
Tanügyigazgatás	3
Szakképzés	3
Művészetoktatás	2
Érettségi	1
Iskolai könyvtár	1

Az igények egyben visszaigazolások is, hiszen az elmúlt hónapok webináriumai közül – nem meglepő módon – ugyancsak az IKT témájúak voltak a leglátogatottabbak.

A kérdőíven belül és azon túl is számos pozitív üzenetet, köszönetet, megerősítést kaptunk a digitális szolgáltatási innovációink visszajelzéseiként. „Nagyon jó volt a gyors reagálás a hirtelen jött helyzetre, gondolok itt az online oktatásra” – írta egy kolléga. „Hálás köszönetemet szeretném kifejezni a Református Pedagógiai Intézet minden munkatársa részére, hogy a kialakult különleges helyzetben a hittanoktatók mellé álltak. Segítették munkámat a hétről-hétre kiküldött színvonalas digitális oktatási segédanyagokkal és a webináriumokkal. Köszönöm, hogy nem hagytak magamra!” – írja egy másik. Hogy mennyire nagy igény volt a lelki feltöltődésre, mentálhigiénés segítségnyújtásra, azt jól jellemzi egy harmadik észrevétel: „Hálás a szívem, hogy van az RPI! És nagyon sokat jelentett a rengeteg anyag, amit küldtek, az Ötörzi tea hangulata, lelkesége, támogatói megnyilvánulása! "Életmentő" volt, ha szabad így fogalmaznom :)”

BEFEJEZÉS

Megítélésem szerint a digitális munkarend támogatásában az RPI jól vizsgázott. Újra megtapasztalhattuk, hogy „A külső körülmények kihívásaira adott proaktív válaszadás intézetünk egyik erőssége.” [21]

Pedagógiai közhely, hogy a folyamatba ágyazott, egymástól való tanulás hatékonysága nagyságrendekkel felülmúlja a hagyományos tanítási formákét. Igaz ez a képzésekre, továbbképzésekre is. Ez jó reménységet ad az elmúlt időszak ismereteinek beépülésére a hétköznapi gyakorlatba.

A tanév végén intézetünk megkezdte az intézményi jó gyakorlatok kataszterszerű felmérését (elsőként az intézményi mérés-értékelés területén) és tovább folytatja a református Bázisintézményi hálózat kiépítését a jó gyakorlatok megosztásának formális kereteket biztosítva.

Meggyőződésünk, hogy a veszélyhelyzet elmúltával az elmúlt hónapok tapasztalatai, jó gyakorlatai, a kialakult közvetlen munkatársi kapcsolatok, a kollegialitás és bizalom légköre velünk marad a következő tanévekben is.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] Az emberi erőforrások miniszterének 3/2020 (III.14.) EMMI határozata tantermen kívüli, digitális munkarend bevezetéséről a köznevelési intézményekben, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tavoktatas/20200314135227370.pdf (utolsó letöltés 2020.07.17.)
- [2] BOKOR Tamás: Modellek szorításában – a digitális kompetenckiakeretek próbatétele a Covid-19 járvány idején, közlés alatt In: *Globális kihívás – lokális válaszok* (2020, Savaria University Press
- [3] *Távoktatási megoldások az iskolabezárások idején – nemzetközi kitekintés*, Digitális Pedagógiai Módszertani Központ, 2020. https://dpmk.hu/2020/03/20/tavoktatasi-megoldasok-az-iskolabezarasok-idejen-nemzetkozi-kitekintes/#_ftn1 (utolsó letöltés: 2020.07.17.)

- [4] uott.
- [5] MORVAY Zsuzsanna (szerk.): *A pedagógiai-szakmai szolgáltatások intézményrendszerének fejlesztése*, OFI, Budapest, 2015., 11.
- [6] KOPP Erika: Pedagógusok tanulása, tudásmegosztás a református intézményekben, közlés alatt: *Magyar Református Nevelés* 2020/3.
- [7] SZONTAGH Pál: *Érték, rend, értékrend. A keresztyén pedagógusokkal szemben támasztott minőségi és etikai elvárások, valamint azok kodifikációs problémái*, Patrocínium, Budapest, 2018., 55-56.
- [8] KOPP Erika: *Református iskolák pedagógusainak szakmai fejlődése – záró kutatási beszámoló*, (kézirat), 6. A kutatás a Református Tananyagfejlesztő Csoport (RPCS) megbízásából az EGYH-KCP-16-P-0127 projekt keretében készült.
- [9] Prof. Dr. KÁRPÁTI Andrea DSc: *Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig, a nemzetközi kutatások tükrében*, http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi_segedanyag/chap_2.html (utolsó letöltés: 2020.07.17.)
- [10] uott.
- [11] *Ajánlások a digitális pedagógia szakmai- és technológiai feltételrendszeréhez Digitális Mintaiskola Projekt*, Informatikai, Távközlési és Elektronikai Vállalkozások Szövetsége, 2017. <https://dpmk.hu/wp-content/uploads/2018/01/Aj%C3%A1nl%C3%A1sok-a-digit%C3%A1lis-pedag%C3%B3gia-felt%C3%A9telrendszer%C3%A9hez.pdf> (utolsó letöltés 2020.07.17.), 12.
- [12] BOKOR i.m.
- [13] uott.
- [14] Az RPI digitális munkarend alatt végzett tevékenységéről jó áttekintést ad az alábbi infografika-összeállítás: <https://biteable.com/watch/business-explainer-copy-2627868?fbclid=IwAR3kFTKIwAT8y24WwXpwmVvkOi7ydtWFnlBr6ZwlXOLNtCtDU5lvrzd8oc> (utolsó letöltés: 2020.07.17.)
- [15] Erről részletesebben ld. SZONTAGH Pál: Tanítás, tanulás, tanulság – pedagógiai-szakmai szolgáltatás a virtuális térben, közlés alatt: *Magyar Református Nevelés* 2020/3.
- [16] Erről részletesebben ld. https://drive.google.com/file/d/167AuM-f7p11eAwmZyy4DeToUdp1VkjLe/view?fbclid=IwAR3Q_wIXQ_H_mnjHMKK5oqAQCdniPx7Ujd4CWY35xmUNgvJdHPCjevmaA0Co (utolsó letöltés: 2020.07.17.)
- [17] *Ajánlások...* 14.
- [18] KOPP: *Református iskolák...* 1.
- [19] uott.
- [20] A részletes eredményeket ld. BÁNNÉ MÉSZÁROS Anikó: *Webináriumok elégedettségmérése*, 2020. http://www.refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/PUBLIKUS_RPI_webin%C3%A1rium%20el%C3%A9gedetts%C3%A9gm%C3%A9r%C3%A9s_20200710_BMA.pdf (utolsó letöltés: 2020.07.17.)
- [21] Dr. JAKAB-SZÁSZI Andrea, MONCZ Anikó, SZONTAGH Pál: *A reformáció tanítása – a tanítás reformációja. Megújuló szakmai szolgáltatás a református köznevelésben*, Református Pedagógiai Intézet, 2016., 74.
- [22] TÓTH-BAKOS Anita: *Výsledky analýzy hodnotenia vybraných webových aplikácií*, Komárom : KOMPRESS Nyomdaipari Kft., 2018. - ISBN 978-615-00-2597-1
- [23] TÓTH-BAKOS Anita: *On-line nástenky a aplikácia padlet vo vzdelávaní budúcich pedagógov*, Trendy ve vzdelávaní: Informační technologie a technické vzdělávání. - ISSN 1805-8949, 11éfv/2

IRODALMI MŰVEK A JOGI FELSŐOKTATÁSBAN: A „JOG ÉS IRODALOM” PARADIGMA HASZNOSÍTHATÓSÁGA A JOGÁSZKÉPZÉS SORÁN

TÓTH J. Zoltán¹

ABSTRACT

The jurisprudential stream of “law and literature” was established in the 1970s with the goal of “humanizing” the law. In this sense, literary works, as well as literary studies, can be used methodologically well in legal education, since, according to most authors of this school, literary works can sometimes shed more light on the realities of legal problems than a lawyer thinking about statutes and rigorous dogmatic categories could do. Similarly, insights from literary studies, especially methods of philological hermeneutics, can be used to interpret legal texts. Through all of this, the prospective lawyer can become acquainted with the everyday features of legal issues, gain a deeper insight into the complex system of law and justice, and understand problems that they would not be able to understand from a strictly legal point of view. This will ultimately make it possible to train not only better lawyers but also better people by analyzing literary works. The present paper is about the applicability of this method in general, and about the specific methodological experiment, during which we tested (with the participation of several lecturers) how to process and discuss literary works in legal training at the Faculty of Law of Károli Gáspár University of the Hungarian Reformed Church. Based on two years of experience, the experiment is more than encouraging: the students were positive about the new method and we closed successful semesters with the pilot groups.

KEYWORDS

law and literature; narrative jurisprudence; educational methodology; legal education; law and morals; statutory interpretation; instrumentalization of literary works.

BEVEZETŐ

A „jog és irodalom” („law and literature”) jogtudományi irányzata a múlt század '70-es éveiben jött létre, célul tűzve ki a jog „bölcsészettudományosítását”. Ennek értelmében az irodalmi művek, valamint az irodalomtudomány módszertanilag jól hasznosítható a jogászképzés során, mivel – az irányzat legtöbb szerzőjének véleménye szerint – az irodalmi művek olykor plasztikusabban tudnak rávilágítani a jogi problémák való életbeli vonatkozásaira, mint ahogyan arra a törvénykönyvek és rigorózus dogmatikai kategóriák keretei között gondolkodó jogász, jogi oktató képes lenne. Hasonlóan, az irodalomtudomány meglátásai, különösen a filológiai hermeneutika módszerei felhasználhatók a jogi szövegek értelmezése során is. Mindezek révén a leendő jogász megismerkedhet a jogi kérdések hétköznapi vonásaival, mélyebben beleláthat a jog és igazságosság bonyolult viszonyrendszerébe, illetve megérthet olyan problémákat, amelyeket egy szigorúan jogászai nézőpontból keresztül nem érthetne meg. Ezáltal végső soron lehetővé válik, hogy az irodalmi művek elemzésével nemcsak jobb jogászokat, hanem jobb embereket is képezzünk. Jelen tanulmány egyrészt e módszer általában vett hasznosíthatóságáról szól, másrészt arról a konkrét módszertani kísérletről, melynek során Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és

¹ Habilitált egyetemi docens; Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar (Budapest), Jogtörténeti, Jogelméleti és Egyházjogi Tanszék. Email: toth.zoltan@kre.hu.

Jogtudományi Karán egy új tantárgy keretei között kipróbáltuk (több oktató részvételével) azt, hogy az irodalmi művek feldolgozását és megbeszélését hogyan lehet bevonni a jogászképzésbe. Két év tapasztalata alapján a kísérlet több mint biztatónak mondható: a hallgatók pozitívan álltak az új módszerhez, és eredményes féléveket zártunk a pilot csoportokkal.

A „jog és irodalom” irányzata

A „jog és irodalom” („*law and literature*”) mozgalmához különböző típusú elemzések tartoznak. Ezeknek hagyományosan két fő formáját különböztetik meg: [1] a „jog az irodalomban” („*law in literature*”) és [2] a „jog mint irodalom” („*law as literature*”) irányzatait.² Előbbi azt vizsgálja, hogy a jog, a jogászság, a jog és erkölcs, jog és igazságosság viszonya stb. hogyan jelenik meg az egyes irodalmi művekben vagy azok valamely csoportjában; míg utóbbi abból indul ki, hogy a jog- és az irodalomtudomány elemzési tárgya közös: az írott szövegek, illetve az azok által használt nyelv, és ezért az irodalmi szövegek értelmezése során nyert tapasztalatok felhasználhatók a jogi szövegek analízise során is (vagy éppen a filológiai hermeneutika révén bizonyítható be a jogszabályszovegek megszüntethetetlen többértelműsége, immanens nyitottsága). Megkülönböztethetjük továbbá [3] azokat a kutatási irányokat, melyek az irodalom jogára („*law of literature*”) vonatkoznak, például szerzői joggal, irodalmi plágiumvitákkal stb. foglalkoznak, vagy irodalmi művekben (azok által) elkövetett bűncselekmények, szabálysértések vagy kártérítési követelést megalapozó polgári jogi (személyiségi jogi) jogsértések jogi szempontú elemzését tartalmazzák.³ Nagy Tamás alapján önálló ágként detektálhatjuk [4] az ún. „narratív jogtudományt” („*narrative jurisprudence*”) vagy – másképpen – „jogi történetmondást” („*legal storytelling*”), valamint [5] azokat az „intertextuális elemzéseket”, amelyek azt mutatják meg, vajon „miként gyakorol és gyakorolt a múltban hatást egy-egy jogi szöveg valamely irodalmi mű szövegének a formálódására”.⁴ Szintén a kutatási tárgyhoz tartoznak [6] azok az elemzések, melyek azt vizsgálják, hogy egy-egy konkrét irodalmi mű (vagy ezek valamely csoportja) hogyan befolyásolta a hatályos jog megváltoztatását, *de lege ferenda* elképzelések kialakítását és/vagy azok törvénné válását;⁵ melyek [7] a jogtudományt mint irodalmi műfajt fogják fel és művelik,⁶ végül pedig [8] azok az elemzések is, melyek a jogi szövegeket (jogszabályszovegeket, bírói ítéleti indokolásokat, keresetleveleket, fellebbezéseket stb.) mint esztétikai értékkel bíró műveket vizsgálják.

A „jog és irodalom” a jogi felsőoktatásban – *in abstracto*

A fenti alirányzatok közül a jogi felsőoktatás számára elsősorban az (1), (2) és (4) pont szerinti kutatási tárgyak fontosak. A „jog az irodalomban” tanítása hozzájárul ahhoz, hogy – a hagyományos megfogalmazás szerint – azáltal neveljünk jó jogászokat, hogy a joghallgatókat *jó emberré* neveljük. Ehhez a tételes jog írott, szó szerinti szövege és az igazságosság (a pozitív jog és a természetjog) kapcsolatának bemutatása, az eseti igazságosság és az ennél többet jelentő (arisztotelészi értelemben vett) méltányosság⁷ jogi érvényesítési lehetőségeinek irodalmi (és az ilyen irodalmi művekhez

² Vö. pl.: [1] ARISTODEMOU, Maria: A jog és irodalom tanulmányozása: irányok és kapcsolódások, 194. o. In: SZABADFALVI József (szerk.): Mai angol-amerikai jogelméleti törekvések. Bíbor Kiadó, Miskolc, 1996, 167-198. o.; illetve [7] H. SZILÁGYI István: Jog és irodalom, 5. o. In: Iustum Aequum Salutare, 2010/1. szám, 5-27. o.

³ Ezen, ritkán előforduló írások közé tartozik például [21] SÓLYOM Péter: A művészet szabadsága és az esztétikai ítéletek című tanulmánya (Iustum Aequum Salutare, 2007/2. szám, 95-109. o.).

⁴ Vö.: [9] Jog és irodalom: A Gutenberg-galaxis fénye. Kiss Anna interjúja Nagy Tamással. In: Ügyvédvilág, 2010. május, 10-11. o.

⁵ Mint például Charles Dickens írásai az árvaházakra vagy az adósok börtönére vonatkozó szabályokat.

⁶ Pl. Arthur Koestler vagy Albert Camus. (Vö. ehhez például: [25] TÓTH J. Zoltán: Irodalom és büntetőjog: Koestler és Camus a halálbüntetésről. In: Studia in honorem István Balogh. Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Kara, Budapest, 2007, 117-129. o.)

⁷ Arisztotelész az emberek között előfordulható kapcsolatok alapján az igazságosságnak két fajtáját különbözteti meg: az ún. osztó (disztributív), valamint a kiigazító (helyreállító, reparatív, illetve kiegyenlítő, kommutatív) igazságosságot. Az előbbi az állam által szétosztható javak (anyagilag, kitüntetések, címek, hivatalok stb.) és az állam által beszedhető terhek (adók, szolgálati kötelezettségek stb.) emberek közti felosztását határozza meg, amely felosztás nem a viszonyosságon (kölcsonösségen), hanem a geometriai (mértani) arányosságon kell, hogy alapuljon. E vonatkozásban az

kapcsolódó jogtörténeti) példák alapján történő szemléltetése rendkívül fontos lenne a jogászi etikát jelenleg semmilyen formában nem tanuló jövőző jogászgenerációk egyetemi képzése során. Az e tekintetben leggyakrabban felhasznált művek között találjuk Szophoklész Antigonéját, illetve Shakespeare két drámáját, A velencei kalmárt és a Szeget szeggelt. Ahogy József Attila írja: „[a] törvény szövedéke / mindig fölfeslik valahol”.⁸ S ha az igazság (vagy amit annak éreznek), illetve a jog szembekerül egymással, óhatatlanul felvetődik a kérdés, mi a jobb: érvényesíteni az eseti igazságosságot (méltányosságot), és ezzel az adott szituációban helyes döntést meghozni, vagy kintartani a törvény betűjénél, amivel a konkrét esetben igazságtalan eredményre jutunk, viszont hozzájárulunk a jog kiszámíthatóságához, a jogbiztonsághoz, ami végső soron a formális jogegyenlőség megvalósulását jelenti. Ez különösen fontos a jogbölcselet oktatásában, mert végigtekintve az elmúlt két és félezer évre, aligha mondható, hogy e két felfogásban objektíve „igazságot” lehetne szolgáltatni, hogy létezne „a” helyes álláspont – legfeljebb az mondható, hogy némelyek (vagy éppen mi magunk) az egyikben vagy a másikban hisznek (hiszünk). Ha a jövőző jogász idejekorán megismerkedik azzal a ténnyel, hogy *a jog nagy kérdéseire nincs egységes és vitathatatlan válasz*, és ennek következtében a működő jogban fog találkozni olyan jogászi álláspontokkal (pl. bírói ítéletekkel), amelyek a tételes jogi szabályozás előreláthatóságát preferálják azon az alapon, hogy a jogszabályszovegek a jogkereső állampolgárok számára íródnak, és fontos érdek fűződik ahhoz, hogy egy jóhiszemű állampolgár bízhasson abban, hogy ha a jog általa megismerhető előírásait betartja, akkor az általa ugyancsak megismerhető jogkövetkezményekkel (és csak azokkal) kelljen szembenéznie, ugyanakkor fog találkozni olyan álláspontokkal is, melyek a tételes jog szövegét csak akkor veszik figyelembe, ha annak eredeti értelemben vett alkalmazása a helyes (vagy szerintük helyes) döntés, ha pedig az valamiért igazságtalan, akkor eltekintenek tőle, azt felülbírálják, átértelmezik.

az igazságos ugyanis, hogy aki valamilyen szempontból több, mint valaki más, az a javakból is többet kapjon, aki pedig kevesebb, az kevesebbet, mégpedig olyan arányban, amilyen arányban ők maguk is állnak egymáshoz képest. Ezért itt mindig négy dolog közti arányról van szó: két személy és két felosztandó tárgy viszonyáról. Két dolog, „A” és „B” úgy aránylik (úgy kell, hogy arányuljon) egymáshoz, ahogyan két személy („C” és „D”) érdemei alapján egymáshoz aránylik. Vagyis ha „C” kétszer annyi érdemmel bír, mint „D”, akkor a felosztandó javakból is kétszer annyit kell kapnia, „C” személyt megillető „A” dolog tehát kétszer akkora kell, hogy legyen, mint „D” személyt megillető „B” dolog. Ebből pedig az is következik, hogy nemcsak A:B egyenlő C:D-vel, hanem A:C is egyenlő B:D-vel. Az igazságosság másik fajtája a kiigazító igazságosság. Minden olyan esetben ugyanis, amikor az emberek közötti arányosság elve nem alkalmazható (például azért, mert az emberek egyenlők és/vagy mert javak közti felosztásról nem lehet szó), akkor a reparatív igazságosság alapján kell eljárni. Ez a helyzet az emberek közti (jog)ügyletek esetében, amikor pusztán két személy (nem pedig két személy és két tárgy, vagyis összesen négy dolog) között jön létre valamilyen viszony. Ekkor ugyanis a (jog)ügylet révén a két (egyenlő) személy közti viszony megváltozik: az egyik előnyösebb helyzetbe kerül, mint az ügylet előtt volt, a másik pedig hátrányosabbra. Ez azonban eltérést jelent az igazságot megtestesítő közléptől, ezért az állam feladata, hogy ezt az igazságtalanságot megszüntesse, mégpedig úgy, hogy az egyik személynek a jogtalan (igazságtalan) hasznából elvesz annyit, amennyivel az a középértéket túlhaladta, és ezt hozzáteszi annak az embernek a kárához, akinek az ügylet veszteséget jelentett. (Ezt nevezi Arisztotelész aritmetikai /számítási/ igazságosságnak.) Mindez két különböző esetben valósulhat meg: egyrészt akkor, ha önkéntes, mindkét fél szabad beleegyezésén alapuló ügyletekről van szó (mint a polgári jogi jellegű szerződések legnagyobb része), másrészt pedig akkor, ha az „ügylet” legalább az egyik fél részéről nem önkéntes beleegyezéssel valósult meg (ide tartozik Arisztotelész szerint a legtöbb bűncselekmény). Ez utóbbi esetekben a bírónak mint az igazságosság reprezentánsának a feladata, hogy a büntetés révén a bűnt elkövetőt megfossza attól az előnytől, amelyhez a bűn megvalósítása eredményeképpen hozzájutott, és így helyreállítsa a megsértett jogrendet, kiegyenlítse az igazságtalanságot. Ezek mellett Arisztotelész az igazságosság egy speciális megvalósulási formájaként fogja fel a méltányosságot, mely része ugyan az igazságosságnak, mégis több annál. A méltányosság ugyanis arra szolgál, hogy az állami normák által – azok általánossága miatt – szükségképpen nyitva hagyott kérdéseket helyes módon eldöntse, vagyis egyes konkrét esetekben eltérjen a törvény általános rendelkezéseitől, amelyek nem láthatók előre a bekövetkező és eltérő elbírálást érdemlő speciális helyzetet. Ilyenkor a bírónak a méltányosság alapján olyan döntést kell hoznia, amely nem egyezik a törvény szabályozásával, de amelyet egy igazságos törvényhozó hasonlóan rendelt volna alkalmazni, ha már a jog megalkotásakor tudatában lett volna egy ilyen szituáció bekövetkezése lehetőségének. „Tehát a méltányosság lényege: a törvényt helyesbíteni ott, ahol abban az általánosítás miatt hézag mutatkozik.” ([2]ARISZTOTELÉSZ: Nikomakhoszi etika. Magyar Helikon, Budapest, 1971, 146. o.)

⁸ JÓZSEF Attila: Esmélet. In: [10] JÓZSEF Attila minden verse és versfordítása. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1987, 379. o.

Valószínűleg a legszélsőségesebb formájában egyik álláspont sem tartható. Az sem helyes, ha a jogi szövegeket betű szerint értelmezzük (mint az USA-ban kissé gúnyosan *black-letter lawyers*nek nevezett formalista jogászok⁹ teszik, vagy ahogy tették azt az angol bíróságok a XIX. század második feléig, néha még abszurdítások árán is ragaszkodni kívánva a szöveghez, és ami miatt így a parlamentnek kifejezetten elő kellett írnia a bíróságok számára olyan trivialisokat, hogy ha a törvény egyes számot használ, azon a többszöri elkövetést/előfordulást is érteni kell, vagy ha a törvény azt írja, hogy „man”, azon azt is érteni kell, hogy „woman” stb.¹⁰ Híres jogtörténeti példa az az 1930-as francia törvény is, amely – egy szövegezésbeli pontatlanság miatt – azt írta elő, hogy a vonat utasainak tilos fel- és leszállni, amikor a vonat *nem* mozog;¹¹ természetesen a francia bíróságok nem a szöveg, hanem a józan ész alapján alkalmazták a törvényt. Samuel Pufendorf nyomán színtén nevezetes példa az a bolognai statútum is, amely azt írta elő, hogy aki a nyílt utcán vért ont, azt a legszigorúbb büntetéssel sújtsák – amely büntetésre Pufendorf (és William Blackstone, a legnagyobb angol jogász) szerint természetjogi alapon nem kerülhetne sor azon orvossal szemben, aki egy gutaütött emberen az élete megmentése érdekében eret vág, akkor sem, ha a cselekmény szó szerint beleillik a statútum tényállásába.¹² De a magyar bírói gyakorlatot is fel lehet hozni a *contra legem*, vagyis a törvény szövegével kifejezetten ellentétes, de a józan észen alapuló bírói érvelésre; például a semmisségre a Ptk. szerint „bárki határidő nélkül hivatkozhat” [Ptk. 234. § (1) bekezdés], ugyanakkor ezt a rendelkezést a bírói gyakorlat lerontja. A BH 57/2009. már egyenesen mint ítélkezési gyakorlatról ír erről a felfogásról: „A szerződés semmisségére a magyar jog szerint a Ptk. 234. § (1) bekezdése értelmében bárki határidő nélkül hivatkozhat; az egységes magyar bírósági gyakorlat szerint azonban a bárki nem jelent korlátozásmentes igényérvényesítési lehetőséget, hanem a bíróságok minden esetben megkívánják a jogi érdekeltség igazolását (BH 2001/335. jogeset, BH 2004/503. jogeset, EBH 1999. évi 14. sorszám).”¹³

A szöveghűség ellentétpárja, a korlátlan morális (szó szerinti) *igazságszolgáltatás* azonban szintén alkalmazhatatlan, mert bírói önkényhez vezet (akkor is, ha ezt utólag formáljogi érvelésbe bújtatják).¹⁴ A nevezetes „radbruch-i formula” szerint ugyan az alapvető erkölcsi-igazságossági elvekkel szembenálló normaszöveg nem jog, csak pusztán törvény, és a neki való engedelmeskedést meg lehet, sőt meg kell tagadni,¹⁵ azonban – az első állítás („meg lehet tagadni”) kétségtelen

⁹ A különböző gondolkodású jogászok egyetemi képzéséről szerzett személyes élmények és tapasztalatok alapján ezek rövid összevetését lásd: [4] HENSKENS, Alistar A.: Legal Education: Black Letter, White Letter or Practical Law? In: Newcastle Law Review, 2005-2006, pp. 81-86.

¹⁰ Vö.: [16] POKOL Béla: A jog elmélete. Rejtjel Kiadó, Budapest, 2001, 54. o.

¹¹ Cass. Crim. 8 March 1930, D.P. 1930.1.101 Idézi: [27] TROPER, Michel – GRZEGORCZYK, Christophe – GARDIES, Jean-Louis: Statutory Interpretation in France, p. 192. In: MACCORMICK, Neil D. – SUMMERS, Robert S. (eds.): Interpreting statutes: a comparative study. Dartmouth Publishing Company, Aldershot [etc.], 1991, pp. 171-212.

¹² Vö.: [17] POSNER, Richard A.: How Judges Think, p. 199. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts – London, England, 2008. Magyarul idézi: [14] MOLNÁR András: Pragmatizmus és legalizmus – Richard Posner és Antonin Scalia a bírói szerepről, 38. o. De iurisprudentia et iure publico – Jog- és politikatudományi folyóirat, 2009/1. szám, 29-68. o.

¹³ Vö.: [26] TÓTH J. Zoltán: Jogértelmezési módszerek a bírói gyakorlatban. Jogelméleti Szemle, 2009/4. szám, 162. láb.

¹⁴ Ezért véleményünk szerint – *epitbeton ornansa* ellenére – egyáltalán nem volt jó bíró a jogelméleti gondolkodásban híressé-hírhedtté vált Magnaud. („Magnaud, a jó bíró” megítéléséhez lásd: [20] RADIN, Max: Good Judge of Chateau-Thierry and His American Counterpart. California Law Review, Vol. 10, Issue 4, pp. 300-310. Magyarul pedig állításunk inverzének alátámasztási kísérletére lásd: [8] JAKAB András: Ki a jó jogász, avagy tényleg jó bíró volt-e Magnaud? Jogesetek Magyarázata, 2010/1. szám, 83-93. o.)

¹⁵ „A nemzetiszocialista >>jog<< az igazságosság lényegi meghatározó követelménye, az egyenlők egyenlő elbírálása alól igyekszik kivonni magát. Következésképp ennyiben nem is rendelkezik jogi természettel; így pedig nem valamely helytelen jogról van szó, mert egyáltalán nincs benne jog. [...] Hiányzott továbbá a jogi jelleg mindazon törvényekből is, amelyek az embereket alacsonyabb rendűeknek tekintették, és elvitták tőlük az emberi jogokat. Nem jogi jellegűek továbbá mindazok a kilátásba helyezett büntetések sem, amelyek [...] különböző súlyú büntetéseket azonos büntetéssel, gyakran halálbüntetéssel fenyegettek. Mindez csak néhány példa a törvényes jogtalanságra.” ([19] RADBRUCH, Gustav: Törvényes jogtalanság és törvényfeletti jog, 191-192. o. In: VARGA Csaba /szerk./: Jog és filozófia. Antológia a század első felének kontinentális jogi gondolkodása köréből. Osiris Kiadó, Budapest, 1998, 187-194. o.) Továbbá:

helyessége mellett¹⁶ – a második állítás valójában az elvárhatatlant emelné jogi szintre, hiszen aki a jog (törvény) szerint cselekszik, az azt teszi, amit számára előírtak, és amelyről úgy gondolhatja, hogy az a kötelessége, illetve ha nem teszi meg (például a náci diktatúrában), akkor a saját életét teszi kockára, és éppen ezért itt is igaz, hogy a jog (a természetjog) sem kényszeríthet senkit arra, hogy az életét kockáztassa vagy hagyja elvenni.¹⁷ (Ez természetesen a jog alatt állókra, a jog alkalmazóira, a jogi norma címzettjeire igaz, nem pedig a jog alkotásában résztvevőkre.)

Az előbbi polémiák gyakorlati példákkal, konkrét (megtörtént vagy fiktív) jogesetekkel való bemutatása mellett az irodalom közvetlen instrumentalista felfogása is használható a jogi oktatásban¹⁸ (de még a közoktatásban is).¹⁹

Fontos lehet továbbá az is, hogy ha azt akarjuk, hogy a jogász jó ember legyen, akkor empátia szükséges a laikusok irányában. Ez nemcsak az ügyvédekre igaz, hanem (sőt különösen) a hivatalos személyekre, rendőrökre, ügyészekre, bírókra, mert egy laikus számára a jog eleve egy furcsa, rideg, idegen világ, amelyet nem lehet kiismerni, és ha ezt az érzést csak fokozzuk, akkor csak azt érzük el, hogy az egyszerű ember nem tisztelni fogja a jogot, hanem félni fog tőle. Franz Kafka A per c. regényével²⁰ elég jól szemléltethető ez az érzés a joghallgatókban, és ha elérjük azt, hogy a jövőben jogászok ne úgy tekintsenek az ügyfelekre, tanúkra, vádlottakra, sértettekre, stb. mint a jogi eljárások szükségszerű szereplőire, hanem beleérezzék magukat egy kicsit a helyzetükbe, és a jog merevségét valamelyest oldják, akkor egy emberközelibb, barátságosabb, jobb jogi eljárási rendszert tudunk teremteni. (Ha azt is elmagyarázzuk nekik, hogy egy laikus pusztán tárgyként kezelve úgy érezheti magát, mint bárki, akár maga a joghallgató, illetve a jogász egy orvosi vizsgálaton, ha nem mondanak neki semmit, nem magyarázzák el a szituációt, azt, hogy mi fog történni és miért – ekkor a jogász /vagy bárki/ az orvosi eljárásnak ugyanúgy nem alanya, csak pusztán tárgya lesz, mint ahogy hasonló esetben a laikus nem alanya, csak pusztán tárgya lesz egy jogi eljárásnak – hasonló félelemmel vegyes idegenségérzettel.)

És persze – nem melleleg – az irodalmi művek nemcsak az erkölcsös, de a művelt jogásszá váláshoz is képesek hozzájárulni. Erre szintén nagy szükség van, mert egyre inkább afelé tartunk, hogy jogász-értelmiségiek helyett jogász-technikusokat képezzünk. A jogáshallgatók intellektuális színvonala és műveltsége folyamatosan esik. (Ennek okainak mélyebb elemzése önálló tanulmányt igényelne.) Egy jogász viszont nem akkor jó jogász, ha szakbarbár, hanem akkor, ha érti a körülötte fekvő világot. Ehhez egy bizonyos műveltség elengedhetetlen.²¹

„[a] bírói *ethos*nak minden áron – a bíró élete árán is – az igazságosságra kell törekednie.” (I. m. 193. o.) Eredetiben lásd: [18] RADBRUCH, Gustav: Gesetzliches Unrecht und übergesetzliches Recht. Süddeutsche Juristen-Zeitung, Jahrg. 1, Nr. 5 (August 1946), 105-108. o.

¹⁶ Végső soron a jog sem kényszeríthet senkit arra, hogy alapvetően meghasonuljon önmagával, a jog nem hagyhatja figyelmen kívül az emberi természetet, különben senki nem fogja követni, illetve a jogrendszer csak diktatorikusan lesz fenntartható.

¹⁷ Ezen álláspont filozófiai védelmét lásd például: [5] HOBBS, Thomas: Leviatán. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1999, Első kötet, 313. o.

¹⁸ Például a „Büntények a könyvtárszobából” című kötet egy ilyen kezdeményezés volt, amelyben közismert irodalmi történetek, „tényállások” alapján a hallgatók büntető eljárásjogi iratmintákat ismerhettek meg, vagyis szakjogi ismereteik megszerzésének megkönnyítéséhez a kötet szerzői irodalmi „jogeseteket” használtak fel. (Lásd: [11] KISS Anna /szerk./: Büntények a könyvtárszobából. CompLex Kiadó, Budapest, 2010.)

¹⁹ Egy ilyen kezdeményezésre lásd pl.: [12] KISS Anna – KISS Henriett – TÓTH J. Zoltán (szerk.): Csíny vagy bűn? Kalandozások a jog és az erkölcs (b)irodalmában. („A magyar irodalom tetthelyei” sorozat.) CompLex Kiadó, Budapest, 2010

²⁰ Kafka értő kutatója, a „jog és irodalom” irányzatának nemrég elhunyt magyarországi képviselője, Nagy Tamás könyve a fenti témáról (és egyébként a jog és irodalom más fontos témáiról is) szól; lásd: [15] NAGY Tamás: Josef K. nyomában. Attraktor Kiadó, 2010.

²¹ 2003 szeptemberében sor került egy felmérésre, mely arra a kérdésre keresett választ, hogy milyen a jogi egyetemek diákjainak általános műveltsége. A felmérés két egyetemen, a Szegedi Tudományegyetemen és a Károli Gáspár Református Egyetemen 119 (66, illetve 53) joghallgató megkérdezésével történt, akik mindegyikének ugyanazt a hetven kérdésből álló tesztsort kellett kitöltenie. A kérdéssor összeállításában fontos szempont volt, hogy – legfőképpen a humán műveltségre koncentrálva – szerepeljen benne a humán tudományok minden területe, valamint szerepeljenek benne az általános műveltséghez tartozó egyéb, nem humán jellegű kérdések is. Ezenkívül – leendő jogászokról lévén

A „jog mint irodalom” oktatása úgyszintén nélkülözhetetlen; a jogászok számára ugyanis nemcsak a morális szempontok figyelembevétele lehet fontos jogász munkájuk során, hanem a tételes jog *technikai* értelemben történő helyes alkalmazása is. A modern jog írott jog: azt az írott jogszabályok (vagy más írott jogi normák) szövege tartalmazza. Ahhoz, hogy a jog valódi értelmét (vagy lehetséges értelmezési tartományát) megállapíthassuk, a normaszöveg mint nyelvi képződmény immanens többértelműsége és homályossága²² miatt a szöveget különböző módszerekkel értelmeznünk kell. A jogi hermeneutikai eszköztár nem különbözik jelentősen a filológiai hermeneutikai eszköztártól, így a joghallgatók által már a középiskolai tanulmányaik során megismert irodalmiszöveg-elemzés jó alapul szolgálhat arra, hogy annak mintájára, de azt kiegészítve és pontosítva megismertessük a joghallgatókkal a jogalkalmazás immanens részét, egyszersmind előfeltételét jelentő jogi hermeneutikai módszertant. Anélkül, hogy valaki képes lenne az írott jogi szövegek értelmének feltárására, illetve meghatározott álláspontok melletti (szubjektív) érvelésre, nem válhat senkiből (jó) jogász. A mai magyar jogi oktatás hibája, hogy a mi jogászképzésünk „a” jog megtanítására és annak számonkérésére irányul, előfeltételezve azt, hogy a jogi problémáknak létezik helyes („a” helyes) megoldása, azaz a jog minden kérdésére létezik egyetlen megoldás, amit csak – egymást követő logikai lépcsőfokok végigjárása révén – meg kell találni. Ezzel szemben sokkal hasznosabb az egyesült államokbeli jogi oktatás azon jellegzetessége, hogy ott a joghallgatókat értelmezni (gondolkodni) és érvelni tanítják, belátva azt, hogy nincs (mindig) objektív igazság, csak szubjektív „igazságok” vannak, azaz általában mindegyik álláspont mellett fel lehet hozni (erősebb vagy gyengébb) érveket, a világ pedig nem fekete vagy fehér. (Ahogy Prótagorasz mondta: minden éremnek két oldala van.)²³

Ha egy jövődő jogász megismeri mindazokat az értelmezési módszereket és érvelési fogásokat (a jogi hermeneutikát és a retorikát), amelyet a kontinentális jogrendszerekhez tartozó magyar jogrendszerben is alkalmaznia kell ahhoz, hogy jogászként boldoguljon, akkor a jogot jobban fogja érteni és hatékonyabban fogja alkalmazni. (Az ügyvédek nyilván az érvelési fogásokat szubjektív alapon fogják alkalmazni, de tulajdonképpen ez is a dolguk; a bíró feladata (és nem az ügyvédé) az, hogy az elfogult értelmezéseket összemérje, és egy védhető értelmezési alapon álló ítéletet hozzon. (Persze a bíró sem objektív, de legalább a felek partikuláris személyes érdekein kívül áll, és legfeljebb a neveltetése, világlátása, értékei, attitűdjei, preferenciái stb. hatnak ki a döntése meghozatalára. Ugyanakkor ezek kihatnak, és jobb, ha a jövődő jogász eleve tisztában van azzal, hogy teljesen objektív döntés nincs; ezt mint tényt el kell fogadnia, és ha tud erről a tényről (és nincsenek tévképzetei a jogalkalmazás jellegét illetően), akkor az ügyfele (vagy éppen a társadalom)

szó – a politikai-jogi alpműveltség leglényegesebb kérdései sem maradtak ki a felmérés köréből. A kérdőív egészét alapul véve a felmérés megdöbbentő eredményekre vezetett. A hallgatók a feltett kérdéseknek alig a felét (egészen pontosan 51,53 %-át) tudták helyesen megválaszolni. Az egyes kérdőívek eredményei elég nagy szórást mutatnak: a legjobb hallgató 60,5 pontot ért el, míg a két legrosszabb hallgató 10, illetve 11 (!) pontot tudott csak szerezni. Ezen általános műveltségen is lehetne mit javítani a „jog és irodalom” oktatása keretében, bár kétségtelen, hogy e feladatot leginkább a közoktatás keretében kellene elvégezni – ezért lenne ott is szükség a „jog és irodalom” diszciplinára. (A felmérés konkrét eredményeit és a belőle levont következtetéseket lásd: [23] TÓTH J. Zoltán: A magyarországi egyetemi-főiskolai oktatás anomáliái. /Elmélkedések a jogáshallgatók általános műveltségéről végzett felmérés apropóján/. Jogelméleti Szemle, 2003/4. szám.)

²² Herbert Hart ezt az immanens homályosságot, amely a „határesetek” tömegében szükségképpen érvényesül, „a jog nyitott szövedékének” („*open texture of law*”) nevezte. Hart szerint a jogi normaszövegnek mint nyelvi jelenségnek mindig van egy „központi magja”, amely az ún. paradigmikus eseteket öleli fel; ám van egy olyan bizonytalan holdudvara is, amelynek az eseteiben nem lehet egyértelműen előre meghatározni, hogy az általános osztályozó fogalmakkal dolgozó jogszabálysöveg rendelkezése kiterjed-e az adott konkrét esetre, vagy nem. („Az általános kifejezésekben nyújtható útmutatásnak ... határa van, s ez a nyelv természetében rejlik. ... A természetes nyelvek megszüntethetetlenül nyitott szövedékűek. ... A jog nyitott szövedéke azt jelenti, hogy az előforduló magatartásoknak ... vannak olyan területei, ahol sok mindennek a kialakítását a bírókra vagy a hivatalos személyekre kell hagyni, akik a körülmények fényében esetről esetre teremtik meg a változó súlyú, versengő érdekek közötti egyensúlyt.” /[3] HART, Herbert Lionel Adolphus: A jog fogalma. Osiris Kiadó, Budapest, 1995, 149., 151. és 159. o./) Hart maga tehát elismeri a szabályok hézagait mint valódi joghézagok közötti bírói jogalkotást – már csak ezért sem lehet a jog minden körülmények közötti előre kiszámíthatóságáról beszélni.

²³ Továbbá: minden dolognak mértékegysége az ember.

érdekét hatékonyabban tudja képviselni – és éppen ez a feladata.) Vagyis van egy hermeneutikai tér, ami a jogász, így a bíró rendelkezésére áll, ez azonban nem korlátlan – csak az értelmezéssel alátámasztható érvek játszhatnak szerepet a jogalkalmazásban és az érvelésben. És bár elválhat (elválik) egymástól a döntés meghozatala és annak indokolása (utólagos igazolása), vagyis – Rüdiger Lautmann szavaival – a formális és az informális döntési program, az informális program csak olyan döntési alternatívák közül választhat, amelyek választását a formális program megengedi. (A határ persze lehet képlékeny, de azért léteznek érvek, amelyek nyilvánvalóan a határon kívül vannak.)

A magyar jogrendszerben is a bíróságok a legkülönbözőbb módszereket használják egy-egy többféleképpen értelmezhető jogi normaszöveg értelmének feltárásához. Ha valaki ezeket a lehetséges módszereket ismeri, akkor (technikai értelemben véve) sokkal jobb jogásszá tud válni, de a „jó” ügy képviselője is megkívánja egy jó jogásztól, hogy az elvileg lehetséges érvek közül minél többet felhozzon, mert ezáltal annál inkább megerősíti a bírót abban, hogy végül is az a helyes álláspont, amit ő képvisel.²⁴

Végül a jogi oktatás a narratív jogtudomány belátásait sem nélkülözheti, egy valódi eljárás, különösen egy tárgyalás és azon belül a tényállás-megállapítás ugyanis mindig a valóság különböző felfogásainak (az ellenérdekű felek, a szakértő/k/, az egyes tanúk stb. valóságértelmezésének) prezentálására szolgál, ugyanúgy, ahogy egy irodalmi cselekményben is különböző szereplők eltérő nézőpontjain keresztül láthatjuk a valóságot.²⁵ A tárgyalóteremben tárgyalást vezető bíró valójában nem más, mint egy regény olvasója, aki a kapott – töredékes és elfogult – információdarabok alapján kell, hogy összeállítsa a maga igazságát. Ha a joghallgató figyelmét rá akarjuk irányítani arra a tényleges helyzetre (amelynek tudása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy megértse a jog gyakorlati működését), hogy a bíró nem egy montesquieu-i szubszumáló automata, hanem egy ember, a maga szimpátiáival, elfogultságaival, érzelmeivel és képességbeli fogyatékságaival, akkor jó hasznát vesszük, ha a jogi oktatás során a regény történettségét párhuzamba állítjuk a (jogi normák alkalmazását előfeltételező) bírói ténymegállapítás folyamatával. A bíró számára a tényállás kiderítése olyan, mint az olvasó számára a detektívregény megoldása, azzal a nem elhanyagolható különbséggel, hogy a detektívregényben a történeti tényállás felderítésének folyamata már készen áll (csak el kell olvasni), míg a bíró azt tevőlegesen alakíthatja (és el is ronthatja).

Ezenkívül hasznos lehet a joghallgató számára annak belátása is, hogy egy tárgyalás sok szempontból hasonlít egy drámához: a tárgyalóterem egy színpad, ahol a dráma szereplői a maguk érdekében (felperes, alperes), avagy a saját logikájuk (tanú, szakértő – ha nem elfogultak) szerint cselekszenek, amiből a bírónak ki kell hámozni, hogy ki mond igazat, ki hazudik vagy téved, és ez alapján kell felvázolnia (és az ítéleti indokolásban elmagyaráznia), hogy a valóságban mi történt. (Valójában a bírósági tárgyalás során az igazán lényeges kérdés ez, és nem a jogi szempontok vizsgálata, mert sokszor /az ún. „könnyű ügyekben”/ az ügy kimenetele azon dől el, hogy a bíró végül milyen következtetésre jut a történeti tényállás tekintetében.) Ha egy joghallgató ezt megérti, megérti a jog praktikus működését is, jelesül hogy a bírói ítélet nem egy elve eldöntött, a

²⁴ Érdemes e helyütt megemlíteni azt a friss kutatást, melynek lefolytatására 2009-ben és 2011-ben került sor, annak érdekében, hogy kiderüljön, milyen értelmezési módszereket használnak ma (és milyen arányban) a magyar felsőbb bíróságok, különösen maga a Legfelsőbb Bíróság (2012. január 1-jétől hatályos nevén a Kúria). Az e kutatás alapjául szolgáló metodológiai klasszifikációt lásd: [24] TÓTH J. Zoltán: A pozitív jogi normák bírói értelmezésének módszertana. *Jogtudományi Közöny*, 2012/3. szám, 93-109. o.; eredményeit pedig lásd: [22] TÓTH J. Zoltán: A jogértelmezéshez használt módszerek a mai magyar felsőbb bírósági gyakorlatban. *Magyar Jog*, 2012/4. szám, 193-208. o.

²⁵ A jog e jellemzőjének megvilágítására példaértékű H. Szilágyi István kezdeményezése, aki az ez iránt érdeklődő hallgatóknak Gabriel García Márquez kisregényének, az Egy előre bejelentett gyilkosság krónikájának a feldolgozásával mutatja be azt a szituációt, ahogy a bíró a különböző tanúk hézagos és gyakran egymásnak is ellentmondó vallomása, beszámolója alapján kell, hogy kibogozza (ha tudja) azt, hogy mi is történt – a büntetés kiszabása vagy a felmentő ítélet meghozatala ugyanis csak ezt követően történhet meg. (E módszer leírását és gyakorlati tapasztalatainak ismertetését lásd: [6] H. SZILÁGYI István: Egy előre bejelentett gyilkosság krónikája: visszatekintés. In: FEKETE Balázs – H. SZILÁGYI István – KÖNCSÖL Miklós /szerk./: *Iustitia kirándul*. Szent István Társulat, Budapest, 2009, 111-132. o.)

jogszabályokból logikailag következő valami, hanem alakítható, és a jogász feladata a tárgyalások során éppen az, hogy az ítéletet alakítsa.²⁶

A „jog és irodalom” a jogi felsőoktatásban – *in concreto*

A fenti megfontolások gyakorlati megvalósítása érdekében a 2018/2019. tanév őszi félévében – más egyetemeken hasonló kísérleteit követve – elindult a Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Karán a „Jog és irodalom” kurzus, egy szabadon választható tárgy keretében.²⁷ E tárgy annyiban tért és tér el a más egyetemeken oktatott hasonló tárgytól, hogy nem egyetlen személy tartotta, illetve tartja majd a jövőben annak óráit, hanem többek, összesen hat oktató²⁸ működött (működik) közre a kurzus tartásában (és a hallgatói teljesítmények értékelésében). Jelen írás készítésekor (2020 nyarán) két év tapasztalataival bírunk; ez alapján már általánosabb következtetéseket is le lehet vonni a módszertan működőképességéről, illetve a hallgatói visszajelzések alapján következtethetünk a tárgy gyakorlati hasznosságára, hasznosíthatóságára is.

Ami a módszertani kérdéseket illeti, a tárgy meghirdetését eleve kis létszámmal (legfeljebb 15 fő) terveztük, ez ugyanis az a limit, amelyet egy beszélgetős, aktív hallgatói részvételen alapuló óra keretében értelmesen ki lehet tölteni. A kurzus tárgyleírásában is felhívtuk a hallgatók figyelmét, hogy a kurzus kifejezett aktív hallgatói részvételt kíván, a kis létszám pedig lehetővé teszi, hogy a hallgatók tevékeny résztvevői legyenek az óráknak, ne pusztán passzív befogadói az ismereteknek. A megadott irodalmi művek feldolgozása célzottan az oktató és a hallgatók, valamint a hallgatók egymás közötti párbeszédére, vitájára, a hallgatók „hangos gondolkodására” kívánt építeni.

Tervünk az volt, hogy az oktatók az adott téma több szempontú megközelítését alkalmazzák, célként pedig nem a jogszabályi, tételes jogi vagy jogbölcseleti ismeretek mechanikus elsajátítását és visszaadását, hanem a körüljárt témák problémaközpontú feldolgozását, a lehetséges megoldások közös felfedezését, az együtt gondolkodás tapasztalatának megismerését jelöltük meg, továbbá mindezek révén esetlegesen annak belátását, hogy nincs minden problémára egyetlen igaz, „abszolút” megoldás, nincs feltétlenül egyetlen „helyes” tapasztalat: a jogi, jogfilozófiai és politikai filozófiai problémák alapjául szolgáló társadalmi problémák többrétűsége, bonyolultsága eltérő szempontú megközelítéseket és megoldásokat is elfogadhatóvá, illetve védhetővé tesz (miközben vannak, illetve lehetnek olyan megközelítések is, melyek nem igazolhatóak, így nem védhetőek).

A tárgy lényegi célja tehát – a feladott irodalmi művek feldolgozása és megbeszélése, illetve a róluk folytatott vita által – a jövőben jogászok irodalmi (és ezáltal általános értelmiségi) műveltségének elmélyítése mellett a szóban forgó irodalmi mű alapjául szolgáló (tételes jogi, jogfilozófiai vagy politikai filozófiai) probléma megvilágítása és körüljárása volt. Azon amerikai egyetemeken tapasztalata, ahol e paradigmát didaktikai célokra használják fel, az, hogy a joghallgatók e módszer segítségével jobban megértik mind a tételes jogi problémákat, mind a jogi szabályozás és az erkölcs, illetve az igazságosság bonyolult kapcsolatrendszerét.

A tárgy – a kurzusban való közreműködésre vállalkozó oktatók önkéntes vállalásai és speciális szakismeretei alapján – időbeli sorrendben a következő tematikai egységeket és ezekhez kapcsolódó, a hallgatók által elolvasandó és feldolgozandó, az órákon megtárgyalt irodalmi műveket tartalmazta: 1. Jog, állam, szabadság I. Utópiák. (Irodalom: Morus Tamás: Utópia; Campanella: Napváros); 2. Jog, állam, szabadság II. Disztópiák. (Irodalom: George Orwell: 1984; Aldous Huxley: Szép új világ); 3. Családon belüli erőszak. (Irodalom: Németh László: Iszony); 4. Emberölés. (Irodalom: Dosztojevszkij: Bűn és bűnhődés); 5. Emberölés, öngyilkosságban közreműködés. (Irodalom: François Mauriac: A kis idéten); 6. Jogászok az újabb magyar irodalomban – Göncz Árpádtól Vámos Miklósig. (Irodalom: Adam Rixer: A joghallgató); 7. Etikai

²⁶ A misztikumától megfosztott, pragmatikus ügyvédi szerep reális-realista, őszinte és álszentségektől mentes bemutatására lásd: [13] KISS Daisy (szerk.): Az ügyvédek nagy kézikönyve. CompLex Kiadó, Budapest, 339-350. o.

²⁷ E kurzus a karon nem volt előzmények nélküli: évekkorábban Kiss Anna már tartott hasonló tematikájú szabadon választható tárgyat, mely annak idején nagy népszerűségnek örvendett a hallgatók körében.

²⁸ Névsorrendben a kurzusban közreműködő oktatók: Czine Ágnes, Domokos Andrea, Nagy Péter, Prieger Adrienn, Rixer Ádám, Tóth J. Zoltán.

döntések a jogban, a nehéz esetek kezelése „Salamon ítélete” alapján. (Irodalom: 1 Királyok 3,16-28); 8. A gyermekek védelme. (Irodalom: Móricz Zsigmond: Árvácska); 9. Önkényuralmi rendszerek kiépülése. (Irodalom: George Orwell: Állatfarm); 10. A fiatal jogászi élet kérdései és azok ábrázolása a magyar irodalomban. (Irodalom: Krúdy-novellák); 11. Közigazgatás és szépirodalom. (Irodalom: András László: Egy medvekutató feljegyzései; Honoré de Balzac: Hivatalnokok; Jókai Mór: A régi jó táblabírák; Nagy Koppány Zsolt: Nem kell vala megvénülnöd 2.0.; oktató: Rixer Ádám); 12. Emberölés II. (Irodalom: Kosztolányi Dezső: Édes Anna).

Összességében a kis létszámmal indított „Jog és irodalom” kurzus, úgy tűnik, mind az oktatók részéről táplált reményeket beváltotta, mind – a reakciók alapján – a résztvevő hallgatók tetszését elnyerte. A témák egy része – instrumentális jelleggel – bizonyos szakjogi kérdések alaposabb körüljárására, más szempontú (pl. szociológiai vagy pszichológiai aspektusokat is figyelembe vevő) bemutatására vállalkozott, más témák általánosabb kérdéseket, így a jog és erkölcs, jog és igazságosság kapcsolatát, avagy a tételes jogi/dogmatikus jogászi szemléletmód és a hétköznapi megközelítés eltéréseit feszegették. Olyan kurzusalkalmak is voltak, melyek még ennél is tovább mentek, és a jog és állam kapcsolatáról, a jogi szabályozás hatáiról szóltak. Amellett, hogy nyilvánvalóan lehet még jobb témákat találni, és azok elemzését közösen elvégezni, illetve lehet még adekvátabb kapcsolódási pontokat fellelni akár az irodalomnak a tételes jogi ismeretek elsajátításában való instrumentális felhasználása, akár az irodalom erkölcsi kérdések megvilágításában való használata érdekében, kezdetnek biztatónak tűnik a hallgatói érdeklődés és a megtartott órák utáni pozitív visszajelzésük. Ennek okán azt tervezzük, hogy a továbbiakban is évente meghirdetjük e kurzust, remélhetőleg az első két évihez hasonló érdeklődés és hallgatói tetszés mellett.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] ARISTODEMOU, Maria: A jog és irodalom tanulmányozása: irányok és kapcsolódások. In: Szabadfalvi József (szerk.): Mai angol-amerikai jogelméleti törekvések. Bíbor Kiadó, Miskolc, 1996, 167-198. o.
- [2] ARISZTOTELÉSZ: Nikomakhoszi ethika. (ford.: Szabó Miklós) Magyar Helikon, Budapest, 1971
- [3] HART, Herbert Lionel Adolphus: A jog fogalma. Osiris Kiadó, Budapest, 1995
- [4] HENSKENS, Alister A.: Legal Education: Black Letter, White Letter or Practical Law? Newcastle Law Review, 2005-2006, 81-86. o.
- [5] HOBBS, Thomas: Leviatán. (ford.: Vámosi Pál) Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1999, Első kötet
- [6] H. SZILÁGYI István: Egy előre bejelentett gyilkosság krónikája: visszatekintés. In: FEKETE Balázs – H. SZILÁGYI István – KÖNCZÖL Miklós (szerk.): Iustitia kirándul. Szent István Társulat, Budapest, 2009, 111-132. o.
- [7] H. SZILÁGYI István: Jog és irodalom. Iustum Aequum Salutare, 2010/1. szám, 5-27. o.
- [8] JAKAB András: Ki a jó jogász, avagy tényleg jó bíró volt-e Magnaud? Jogesetek Magyarázata, 2010/1. szám, 83-93. o.
- [9] Jog és irodalom: A Gutenberg-galaxis fénye. KISS Anna interjúja NAGY Tamással. Ügyvédvilág, 2010. május, 10-11. o.
- [10] JÓZSEF Attila minden verse és versfordítása. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1987
- [11] KISS Anna (szerk.): Bűntények a könyvtárszobából. CompLex Kiadó, Budapest, 2010
- [12] KISS Anna – KISS Henriett – TÓTH J. Zoltán (szerk.): Csíny vagy bűn? Kalandozások a jog és az erkölcs (b)irodalmában. („A magyar irodalom tethelyei” sorozat.) CompLex Kiadó, Budapest, 2010
- [13] KISS Daisy (szerk.): Az ügyvédek nagy kézikönyve. CompLex Kiadó, Budapest

- [14] MOLNÁR András: Pragmatizmus és legalizmus – Richard Posner és Antonin Scalia a bírói szerepről. *De iurisprudentia et iure publico – Jog- és politikatudományi folyóirat*, 2009/1. szám, 29-68. o.
- [15] NAGY Tamás: Josef K. nyomában. Attraktor Kiadó, 2010
- [16] POKOL Béla: A jog elmélete. Rejtjel Kiadó, Budapest, 2001
- [17] POSNER, Richard A.: *How Judges Think*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts – London, England, 2008 <https://doi.org/10.2307/j.ctvjk2w91>
- [18] RADBRUCH, Gustav: *Gesetzliches Unrecht und übergesetzliches Recht*. *Süddeutsche Juristen-Zeitung*, Jahrg. 1, Nr. 5 (August 1946), 105-108. o.
- [19] RADBRUCH, Gustav: Törvényes jogtalanság és törvényfeletti jog. In: VARGA Csaba (szerk.): *Jog és filozófia. Antológia a század első felének kontinentális jogi gondolkodása köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 1998, 187-194. o.
- [20] RADIN, Max: *Good Judge of Chateau-Thierry and His American Counterpart*. *California Law Review*, Vol. 10, Issue 4, 300-310. o. <https://doi.org/10.2307/3474535>
- [21] SÓLYOM Péter: A művészet szabadsága és az esztétikai ítéletek. *Iustum Aequum Salutare*, 2007/2. szám, 95-109. o.
- [22] TÓTH J. Zoltán: A jogértelmezéshez használt módszerek a mai magyar felsőbbbírósági gyakorlatban. *Magyar Jog*, 2012/4. szám, 193-208. o.
- [23] TÓTH J. Zoltán: A magyarországi egyetemi-főiskolai oktatás anomáliái. (Elmélkedések a jogáshallgatók általános műveltségéről végzett felmérés apropóján). *Jogelméleti Szemle*, 2003/4. szám
- [24] TÓTH J. Zoltán: A pozitív jogi normák bírói értelmezésének módszertana. *Jogtudományi Közlöny*, 2012/3. szám, 93-109. o.
- [25] TÓTH J. Zoltán: Irodalom és büntetőjog: Koestler és Camus a halálbüntetésről. In: *Studia in honorem István Balogh. Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Kara*, Budapest, 2007, 117-129. o.
- [26] TÓTH J. Zoltán: Jogértelmezési módszerek a bírói gyakorlatban. *Jogelméleti Szemle*, 2009/4. szám
- [27] TROPER, Michel – GRZEGORCZYK, Christophe – GARDIES, Jean-Louis: *Statutory Interpretation in France*, p. 192. In: MACCORMICK, Neil D. – SUMMERS, Robert S. (eds.): *Interpreting statutes: a comparative study*. Dartmouth Publishing Company, Aldershot [etc.], 1991, pp. 171-212

DIGITAL COMMUNICATION IN DIPLOMACY

Zsuzsanna ZSUBRINSZKY¹

ABSTRACT

The importance of digital communication to contemporary society is strikingly evident in terms of its scale and visibility. This is especially true in the field of diplomacy, where unforeseen situations nowadays are characterized by frustrations, limitations and altered adaptive abilities, which can also be observed in the communication of diplomats. With the students pursuing international studies, we sought answers to the question that apart from basic diplomatic skills, such as intelligence, tact, discretion, circumspection, patience, self-control, adaptability, creative imagination, the ability to signal and communicate messages precisely to the target audience and linguistic agility to present necessary compromises - how the increased number of actors involved in diplomacy interact and get things done. For the present study online pages and videos have been used, the results of which are presented here.

KEYWORDS

digital communication, diplomacy, diplomatic skills, international studies, language teaching

INTRODUCTION

The communications revolution has forced governments and diplomats to react to world events very quickly, as the 24-hour news coverage expects them to make decisions fast and efficiently [20]. However, diplomats do a lot more than just report on their country of accreditation; they have a profound understanding of the strategies and tactics that can help achieve national goals internationally. A diplomat needs to show genuine interest in the history and culture of the country to which s(he) is accredited and to refrain from making judgement on the behavior and mores of its leaders and people.

Even though the old-fashioned nature of diplomacy has changed in many respects, it still enjoys a special status in preserving the basic rules and rituals that surround its activity. In the past diplomats used to form a brotherhood within their national bureaucracy and met only in extraordinary circumstances, either to discuss important issues, or to resolve conflicts [4]; but nowadays, there is a growing number of personal as well as online summit meetings held on a regular basis, where finding a common ground is paramount. On these occasions, maintaining the balance between the right language to be used while also respecting the needs of the audience, is not an easy task. Consequently, contemporary diplomats must pay as much attention to the public impact of their actions as to their substantive merits. These gatherings build enormous pressures on the leaders to build the kind of rapport that is key to convincing rivals and to deliver results by winning the hearts of their negotiating party in the course of a few days. By communicating the ideas and values or projects that are under way in their home countries to their host societies, diplomats can bridge the gaps between the two countries and lay the foundation for cooperation across a wide array of issues.

¹ Dr. Zsuzsanna Zsubrinszky PhD, senior lecturer; Budapest University of Technology and Economics, Centre for Modern Languages

Language use in diplomacy

In media-driven societies like those of the 21st century, media and online platforms help set up, maintain, refine and expand network for diplomats, who are required to have both sufficient command of the subject matter, and to be able to convey that in an easily understandable language [16]. The language of the national interest is ideally used conscientiously in the firm belief that the course of action decided on is indeed in the best interests of the collective polity [19]. However, there are possibilities for error caused by incomplete or faulty information, or flawed diagnosis and analysis. In order to minimize the possibility of these misunderstandings, diplomats must not only be professionally persuasive and constructive in producing language, but they are also required to understand their international counterparts' true intention. [17] When decoding the surroundings, non-verbal communication most likely strengthens the first impression in common situations like attracting a partner. Impressions are on average formed within the first four seconds of contact. Through a look, the softness in the eye, or the tension in the face, people can interpret what others implied. A number of nonverbal signs reveal how someone feels [21], and a trained observer can spot if something is wrong, or someone lacks confidence in what he is saying. Control over body language and the use of the "right" key phrases shapes the immediate perception. If people listen to speeches with a lot of gestures, they are more likely to remember what you have said [7].

In verbal communication, discretion at all levels is expected from diplomats, which applies to information collection and research of any subject. [22] The internet has vastly expanded the horizon of discretionary work and given play to innovation. In order to preserve discretion, one needs to have a broad spectrum of interests and mastery of detail and flexibility to deal with a range of issues. In addition to this, credibility is the crucial resource and an important source of soft power [24], which governments compete for, not only with other governments but with the news and the media to enhance their own credibility and weaken that of their opponents. As a result, many recognize the necessity of transparency in an age when citizens can see quite graphically the effects of their leaders' foreign policy decision and how diplomats cope with them on the ground. [15] Therefore, the credibility of governments must be fiercely protected since the proliferation of information communication technologies has made it easier to expose discrepancies between word and deed. To maintain or cultivate amicable relationships, trust, openness and peaceful conflict resolution, as well as acceptance of different viewpoints and cultures is essential (Friedrich – Gomes de Matos 2016). Building trust is something that takes time and effort but as trust builds, there will be more sharing of information, feelings, and opinions.

Framework for the analysis of a diplomat's communication style

In the spring semester of 2020, Master students majoring in International studies were given the task to identify and observe an expert diplomat in online contents, who would function as their model or who they would consider interesting for analysis due to any of his/her characteristics.

The selected diplomats for the analyses are: (1) the North Korean leader Kim Jong-un; (2) Princess Diana, the member of the British royal family, (3) Pope Francis, the Head of the Catholic Church, (4) Barack Obama, the former President of the US, and (5) Donald Trump, the current President of the US.

By closely observing the chosen diplomat's behavior, especially the verbal and non-verbal language of his/her talk, students were asked to focus on their communication strategies, how effectively they expressed themselves, what language they used in relation to the context, and what media they selected. The questions that had guided this small-scale research were as follows:

- What verbal and non-verbal language strategies does the diplomat use in different contexts?
- How effective do you think s(he) is in the given context?
- How does the diplomat select appropriate media?

Before the spread of internet use, the confidential nature of diplomacy did not allow public access to authentic language resources and people only had conjectures as to what was going on behind

closed doors. Now, all that has changed and we have the chance to study naturally-occurring language in online contexts, which proves to be more beneficial for language learners than language data available in coursebooks.

Verbal and non-verbal language strategies

The North Korean leader, Kim Jong-Un has been selected for the analysis, not as a role model but as someone who has a unique verbal and non-verbal communication style. Under him, the development of North Korea's nuclear and missile programs has continued, therefore, his actions have been criticized strongly all over the world. The Asia Pacific News released a number of photos of Kim Jong-Un and South Korean President Moon Jae-in in 2018, at a meeting intended to end the war that started 68 years ago. The two leaders shook hands over the military demarcation line in Panmunjom, South Korea [11]. As we can see in the pictures, the initial restrained conversation during the welcoming ceremony turned into a very cheerful discussion where both heads of state seemed to enjoy themselves (*ibid.*). In the third picture, however, there is an unusual scene where Kim's security personnel run alongside the vehicle carrying him in the demilitarized zone separating the two Koreas, which might send the message to the world that he lacks trust in the host country.

A year later, in 2019, the two chairmen, Kim Jong-Un and Donald Trump met at the first-ever U.S.-North Korea summit on Singapore's Sentosa Island [26], which was considered as an epochal event of great significance in overcoming decades of tensions and hostilities between the two countries. As the standard greeting in both countries is a handshake, the meeting started off with a 12-second-long handshake, which aroused a lot of media attention. Seemingly, both leaders were in a good mood, they laughed a lot. Moreover, Trump was patting Kim on the back and placing his hand on the North Korean's shoulder as they walked into their first meeting [39]. Their body language was openly friendly, which triggered fierce criticism in the US. Trump's move indicated as if he approved Kim's regime, and his human rights abuses.

Several people have tried to research Trump's micro-expressions, looking for discrepancies between his words and body language but they haven't been able to find any – meaning Trump really believes what he is saying [13]. He draws in crowds and his distinctive gestures and expressive body language captivate and disturb in nearly equal measure. Trump's body language clearly shows that he likes being on camera and never shies away from the spotlight. Donald Trump's body language shows that he sees himself as the alpha male in almost every situation. Every time you see Trump vigorously shaking hands with someone, walking slightly ahead of a group, or even pushing people out of his way, you're witnessing a physical show of power and dominance [23]. Regardless of what he is saying, the President is constantly showing his peers and the world that he is in charge of whatever is happening around him. His extreme confidence is reflected in "steeple", a gesture where the fingers of one hand rest on the fingers of the other in a triangle-like pose. The best known of his hand gestures is the pinched index finger and thumb, which radiates control and precision, associating this gesture with the sentences he considers important. The gesture of an open palm and open arms symbolizes inclusion, which can also suggest honesty as well as being equal to the audience. Looking back on photos of the Trump couple before Donald got elected, it is worth mentioning that his body language toward his wife has changed over time and now is often protective, possessive, and proud.

Trump shows a paradox in his verbal communication but his deceptive claims are very easy to expose to those who understand and examine it. Some of Trump's texts contain the so-called blue lies, also known as merciful lies. Like any politician, he is on many occasions distorting the truth as the people expect everything to be always good. At the same time, if leaders told the truth, perhaps all leaders, with only a few exceptions, would fail.

The third diplomat selected for analysis was Princess Diana, who became an internationally recognized icon and role model to the people, partly because of her inner and outer beauty and her empathetic personality, and partly because of her controversial private life, which provided the

perfect circumstances for her not to be ever forgotten [9]. Her spotless physical appearance and her unique charisma helped a lot in promoting a very positive image of her. She was very good at putting a brave face on things when she was sad, but she also made people who had problems feel better about themselves. She did that by sharing her own stories, e.g., *“the quest for perfection our society demands can lead the individual gasping for breath. At every turn this pressure inevitably extends into the way we look at eating disorders whether it be anorexia or bulimia”* [37]. When she talked in public about her bulimia, she let a generation of young girls out of the closet on that issue.

In religious diplomacy, when Pope Francis and Patriarch Kirill met for the first time in history, the Pope found himself in a very awkward situation. The Patriarch greeted him and then sat down, whereas the Pope continued to stand up [38]. Another interesting moment was that the Patriarch was fixing his eyes on the camera ignoring the Pope, while the Pope was looking at the Patriarch with interest. Some other differences between Kirill and Francis were also evident from the start as they joined arms, or in their vestments. Francis’s white gown and skullcap provided a stark visual contrast to Kirill’s domed hat over his black robes. We may have the feeling that the difference in their vestments was echoed in the spiritual and political differences between Kirill and Francis.

Starting with Barack Obama’s famous saying that *“No matter who you are, what you look like, where you come from, you can make it”* [8], we can conclude that his success can mainly be attributed to his wonderful choice of words. He won the presidency because of his effectiveness at mobilizing media spectacle, whether on the campaign trail, traditional media publicity or through the internet, as well as the circulation of his speeches. As regards his communication techniques, Barack Obama often used anaphora (the repetition of the same word or words at the start of successive sentences or clauses) in his speeches. For instance, *“If you’re tired of arguing with strangers on the Internet, try talking with one of them in real life. If something needs fixing, then lace up your shoes and do some organizing. If you’re disappointed by your elected officials, grab a clip board, get some signatures, and run for office yourself.”* [30] Another technique that Obama used in his rhetoric was the Rule of Three (thinking in threes, grouping numbers in threes, speaking in threes. *“You believe in a fair, just, and inclusive America.”* (ibid.) When speaking, Obama used strong, open gestures, two hands above the waist, to emphasize his words. He was described by his fans as intelligent, presidential, good speaker, someone, who stood up for ordinary people.

Efficient communication

Communication skills grow with practice. There is seldom one single way of getting one’s point across in a speech or at a meeting, but some methods are more effective than others. A skill that comes with practice and effort is to answer the question one wants to answer, which may not be the one actually asked. It also means avoiding the verbal traps or even the context that a question may impose, and to respond in the context of one’s own standpoint. Words have the power to move us, to inspire us, to unite or divide. And if not used wisely, words can bring chaos.

The positive or negative impact of a meeting can only be felt over time, as it was the case in the US-North Korea summit. Although during a formal ceremony followed by the landmark summit, Trump said, *“We both want to do something. We both are going to do something. And we have developed a very special bond. So, people are going to be very impressed. People are going to be very happy”* [2] – it still remains a question whether the past and old practices will hold them back or they will overcome everything and will open a new chapter in their relationship. Even Kim himself seemed to acknowledge the surreality of the day by saying that *“many people in the world will think of this as a (inaudible) form of fantasy ... from a science fiction movie”*. (ibid.)

The President of the U.S., Donald Trump is considered to be an effective, although slightly unusual communicator. His shockingly rude behavior has upset many people but he manages to achieve some of his aims. He might talk rubbish, but he makes an emotional rather than a purely intellectual connection with the people he needs to persuade. Therefore, his critics take him literally but not seriously, while his supporters take him seriously but not literally. Trump uses simple, punchy language to say what he intends to say. Unlike his colleagues, he always answers the

question and he is also devoid of the meaningless clichés used by other politicians and business leaders. In addition, Trump’s record on honesty and consistency in communications is a reminder to organizations, spokespeople and business leaders to use simple language and to avoid unnecessary jargon.

Taking over the diplomatic duties and responsibilities of the Queen, Princess Diana worked tirelessly on behalf of charities around the world, using her fame to raise awareness of a number of important humanitarian issues, such as her visit to Angola, which increased pressure on governments to sign up to a worldwide treaty banning land mines. [36] When she was interviewed about her campaign in Angola, the interviewer quoted some members of the British government, who referred to her as a “loose cannon”. She replied in a calm way, “*there are many trying to highlight a problem that is going on all around the world, that is all.*” (ibid.) She managed to hide her feelings then and only in the car she asked, “*who said I am a loose cannon?*” Princess Diana was definitely the type of person who would go against the wind for her beliefs, no matter the status and position in the society. This attitude was adopted mostly in the last years of her life when she was distancing herself from the royal family. She started to open up in public, presented some very private information (e.g., eating disorder) to the large audience, she started to live freely and took a bald attitude towards life which led to disapprovals and condemnations coming especially from the royal family. At the same time, she felt responsible for the people who loved her by saying, “*I want to reassure all those people who have loved me and supported me throughout the last 15 years that I would never let them down*” (see in ref. 11). Even after her death, she remained one of the most popular members of the royal family throughout history, and she continued to influence the principles of the royal family and its younger generations. [31] During her life she was awarded with distinguished prizes and recognitions for her work as a charity affairs advocate.

Quite surprisingly, Pope Francis has played a key role in international diplomacy by helping to restore full diplomatic relations between the United States and Cuba. [28] He had written a letter to both Obama and Castro in which he encouraged the two sides to resolve humanitarian questions, resolve the release of political prisoners and initiate a new phase in relations. Of course, Vatican spokesmen declined to provide any details about Francis’s letters, other than that. Due to his activities, Francis has faced increasingly open criticism – particularly from theological conservatives – on many questions, including the admission of civilly divorced and remarried Catholics to Communion, and on the question of the alleged cover-up of clergy sexual abuse. From the beginnings he maintained that the Church should be more open and welcoming. Throughout his public life, Pope Francis has been noted for his humility, international visibility as Pope, concern for the poor and commitment to interfaith dialogue. [35] He is known for having a less formal approach to the papacy than his predecessors. For instance, he chose to reside in the Domus Sanctae Marthae guesthouse rather than in the papal apartments of the Apostolic Palace used by previous Popes. Also, he opposes consumerism and overdevelopment, and supports taking action on climate change.

The efficiency of Obama’s communication lies in his genuine smile and humour that could establish a connection with his audience. By using aspirational language, he often sent personalized messages to the audience. [1] As regards his communication technique, Barack Obama used anaphora, the repetition of the same word or words at the start of successive sentences or clauses, in his speech. Here are a few examples from his farewell speech: “*If you’re tired of arguing with strangers on the Internet, try talking with one of them in real life. If something needs fixing, then lace up your shoes and do some organizing. If you’re disappointed by your elected officials, grab a clip board, get some signatures, and run for office yourself.*”

Media appearance

In a world that is interconnected, all diplomats have to anticipate that, whatever their rank, they may suddenly be thrown into a situation of facing the media, which aim either to “catch” or “expose” them. No doubt that bad news sells itself but good news is seldom of interest to the

media, unless it is packaged in a manner that makes an appealing story. Unfortunately, people have experienced on many occasions that media have their own perspective, and do not always respect their subjects.

The attention of the media and the popularity Princess Diana won with the help of the media, for instance, gave her lots of opportunities and lots of struggles as well. In a BBC interview she characterized herself as “a good product that sits on a shelf and sells well, and people make a lot of money out of you”. [6] While being the Princess of Wales, Diana was the most photographed member of the royal family of all times and she was a fashion icon in the 1980s and 1990s. [33] She used her carefully developed personal brand in a way that she could assist her country with the best of intentions - she transformed her drama into a great opportunity. During her active years she carried out numerous campaigns, visits and official engagements (191 in 1988 and 397 in 1991), and all these intense philanthropic efforts led her to be recognized as one of the most influential personality of the century in regards of charity. [34] During her life she was awarded with distinguished prizes and recognitions for her work as a charity affairs advocate.

Although Pope Francis is a Catholic priest representing the Catholic Church, from the day he became the Pope, he changed the old, rather conservative practices of the Vatican. Consequently, his attitude has been criticized by theologians, bishops and cardinals “who would like him to resign or promptly disappear from the scene while they wait for a new conclave to change the current direction of the church”. [3] He adapted quickly to the new media possibilities having an official twitter and Facebook profile where he is reaching his followers on a daily basis. He is the first Pope using different technologies and opportunities in connecting with the world, so he became reachable. On a daily basis he is sending short texts from the Bible, which are in connection with the events that are happening around the world. If there is a serious crisis, like migration, he reacts immediately, trying to bring peace and asking the stakeholders to solve the problem peacefully. As a Jesuit from Argentina, he has not forgotten all the way he became Pope, therefore, by living a simple life, he is a hard fighter against poverty and inequality. He refused also to wear the ornate papal clothes and jewels, he is always in white, showing the pure simplicity of the life he is living.

Donald Trump is one of the most frequently featured politicians in the media and his communication with the media is very worth studying. The New York Times and some others are quite understandably furious with him and his pronouncements, which have offended millions of people, but still he resonates with his core supporters. He speaks on Twitter from the White House [32], disaster-stricken areas, campaign events. He has more than 42,500 tweets. He shares his thoughts several times a day, adorned with keywords called hashtags, the most common being #MAGA (Make America Great Again), #Americafirst, #trump2016, #celebapprentice #celebrityapprentice. His most famous and most viewed post is a GIF in which Trump's person is hitting a CNN icon. He has more than 77 million followers, mentioning his name more than 10,000 times in an announcement every 20 minutes.

Still, Trump is the least transparent person ever to serve as President of the United States. He is alleged to have had mafia ties, been involved in unscrupulous business dealings, racial discrimination and alleged marital rape. [25] In 2013, in an interview with David Letterman, when Trump had been asked about doing business with organized crime groups, he answered, “*I really tried to stay away from them as much as I could*”. This answer made the interviewer take this issue less seriously by saying: “*that goes without saying*”. [27] Trump has denied all of the allegations, demanded a retraction from the Times, and has threatened to sue several outlets.

In his working relationship the President has shown his strong character and criticized his former US Secretary of State, Rex Tillerson who opened a dialogue with North Korea. Mr. Trump told him in a tweet that he was “*wasting his time trying to negotiate with Little Rocket Man*”. [10] On several occasions there had been public disagreements between the two over national security issues, and finally Mr. Trump fired him in a tweet. Donald Trump frequently uses Twitter and other social media platforms to make comments about other politicians, celebrities, private citizens and

daily news. Since early in his presidency, his tweets have been considered official statements by the president of the United States. At the same time, he often posts controversial or false statements (Leonhardt –Thompson, 2017). During his time in office, Trump retweeted 217 accounts that have not been verified by Twitter.

In the case of the North Korean leader, Kim Jong-Un, it was his disappearance from public that sparked a storm of international media speculation about his health. After 21 days away from the public eye, he reemerged on May 1, 2020. A CNN story on April 20 reported that he was in “grave danger” after supposedly undergoing surgery. [12] This speculation about his well-being had started because Kim recently missed the celebration of his grandfather's birthday on April 15. One rumor that repeatedly came up was that Kim was dead or in a coma from his cardiovascular procedure.

As we could see, global media has increasingly proved its usefulness in recent years. Its success or failure, however, can only be judged by its intended audience. The most critical criterion is the media's credibility, which can be achieved by the freedom of media.

CONCLUSION

Raising awareness of the various communication styles of diplomats as described above enables students to have a wider perspective of how (1) to develop meta-cognitive strategies for analyzing expert diplomats' verbal and non-verbal communication; (2) to define their preferred language use; (3) to promote an understanding of the interconnectedness of language and context; and 4) to master the complex words and phrases that characterize diplomatic discourse.

The Internet has a profound effect on information and communication, on current topics, language use and in the environment, diplomacy is conducted. The demand for transparency makes citizens become aware of the complexity of international issues, encourage informed discussion, and involve a wide community of supporters for the country's foreign policy.

BIBLIOGRAPHY

- [1] 10 Boston. 2017. <https://www.nbc.com/news/politics/excerpts-from-president-obamas-farewell-address-in-chicago/1925528/> (retrieved: 25. 07. 2020)
- [2] Action News abc. 2018. <https://www.actionnews.com/news/trump-s-north-korean-gamble-ends-with-special-bond-with-kim> (retrieved: 19. 07. 2020)
- [3] AMERICA 2019. <https://www.americamagazine.org/faith/2019/09/12/why-do-some-catholics-oppose-pope-francis> (retrieved: 19. 07. 2020)
- [4] ARONSON, J. D. The Causes and Consequences of the Global Communication Revolution. In: BAYLIS, J., SMITH, S., Smith. (eds.) The Globalization of World Politics. 3rd Edition. Oxford: Oxford University Press. 621-643. 2004.
- [5] ARQUILA, John, RONFELDT, David. The Emergence of Noopolitik: Toward an American Information Strategy. Santa Monica: RAND, 1999. <https://doi.org/10.7249/mr1033>
- [6] BBC NEWS. 1995. <http://www.bbc.co.uk/news/special/politics97/diana/panorama.html> (retrieved: 25. 07. 2020)
- [7] BEATTIE, Geoffrey. Rethinking Body Language: How Hand Movements Reveal Hidden Thoughts. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group. 2016. <https://doi.org/10.4324/9781315880181>
- [8] BRAINYQUOTE. https://www.brainyquote.com/quotes/barack_obama_677271 (retrieved: 25. 07. 2020)
- [9] BUSINESS INSIDER. 2017. <https://www.businessinsider.com/an-inside-look-at-the-life-and-career-of-princess-diana-2017-8> (retrieved: 19. 07. 2020)

- [10] CBS NEWS. 2017. <https://www.cbsnews.com/news/trump-tweets-rex-tillerson-is-wasting-his-time-on-negotiating-with-n-korea/>
- [11] CNBC live. 2018. <https://www.cnbc.com/2018/04/27/north-meets-south-in-historic-summit-of-the-koreas.html> (retrieved: 19. 07. 2020)
- [12] CNN <https://edition.cnn.com/2020/04/20/politics/kim-jong-un-north-korea/index.html> (retrieved: 31. 07. 2020)
- [13] EURONEWS. 2016. <https://www.euronews.com/2016/08/25/what-does-donald-trumps-body-language-say-about-him> (retrieved: 29. 07. 2020)
- [14] FRIEDRICH, Patricia., GOMES de MATOS, Francisco. Toward a Nonkilling Linguistics. In: FRIEDRICH, Patricia (ed.) *English for Diplomatic Purposes*. Bristol: Multilingual Matters. 20. 2016. <https://doi.org/10.21832/9781783095483-005>
- [15] HEINE, Jorge. On the Manner of Practising the New Diplomacy. *The Center for International Governance Innovation Working Paper* 11. Waterloo, Ontario: The Center for International Governance Innovation. 2006. <https://doi.org/10.2139/ssrn.941440>
- [16] HOCKING, Brian., MELISSEN, Jan. *Diplomacy in the Digital Age*. Holland: Netherlands Institute of International Relations Clingendael
- [17] ISHIHARA, Noriko. Softening or Intensifying Your Language in Oppositional Talk: Disagreeing Agreeably or Defiantly. In: FRIEDRICH, Patricia (ed.) *English for Diplomatic Purposes*. Bristol: Multilingual Matters. 20. 2016. <https://doi.org/10.21832/9781783095483-006>
- [18] LEONHARDT, David. THOMPSON, Stuart A. "Trump's Lies". *The New York Times*. 2017. (Retrieved June 24, 2017).
- [19] MELISSEN, Jan. *The New Public Diplomacy. Soft Power in International Relations*. New York: Palgrave Macmillan. 2005. <https://doi.org/10.1057/9780230554931>
- [20] MIKAIL, Elnur Hasan., AYTEKIN, Cavit Emre. The Communications and Internet Revolution in International Relations. *Open Journal of Political Science*, 6. 345-350. 2016. <https://doi.org/10.4236/ojps.2016.64031>
- [21] NAVARRO, Joe. *The Dictionary of Body Language: A Field Guide to Human Behavior*. New York: William Morrow. 2018.
- [22] RANA, S. Kishan. *21st Century Diplomacy: A Practitioner's Guide*. New York: The Continuum International Publishing Group. 2011. <https://doi.org/10.5040/9781501300875>
- [23] SHOWBIZ, CHEATSHEET. 2018. <https://www.cheatsheet.com/culture/15-surprising-things-that-trumps-body-language-reveals-about-him.html/> (retrieved: 29. 07. 2020)
- [24] SNOW, Nancy., TAYLOR, M. Philip. *Routledge Handbook of Public Diplomacy*. New York and London: Routledge Taylor and Francis Group. 2009. <https://doi.org/10.4324/9780203891520>
- [25] THE ATLANTIC. 2017. <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2017/01/donald-trump-scandals/474726/> (retrieved: 29. 07. 2020)
- [26] THE DIPLOMAT. 2018. <https://thediplomat.com/2018/06/donald-trump-kim-jong-un-sign-joint-declaration-at-singapore-summit/> (retrieved: 19.07. 2020)
- [27] THE GUARDIAN. 2019. <https://www.theguardian.com/us-news/2019/oct/02/donald-trump-mafia-letterman-video> (retrieved: 29.07. 2020)
- [28] THE NEW YORK TIMES. 2014. <https://www.nytimes.com/2014/12/18/world/americas/breakthrough-on-cuba-highlights-popes-role-as-diplomatic-broker.html> (retrieved: 19.07. 2020)
- [29] The Panorama Interview. BBC. 1995. <http://www.bbc.co.uk/news/special/politics97/diana/panorama.html> (retrieved: 22.07. 2020)
- [30] THE TIME. 2017. <https://time.com/4631121/president-obama-farewell-speech-politics-participation-democracy/> (retrieved: 19.07. 2020)

- [31] THE TELEGRAPH. 2020.
<https://www.telegraph.co.uk/news/newstoppers/diana/8597118/We-will-never-forget-how-Princess-Diana-made-us-feel.html> (retrieved: 22.07. 2020)
- [32] TWITTER President Trump. <https://twitter.com/potus>
- [33] Vanity Fair. 2017. <https://www.vanityfair.com/style/2017/02/princess-diana-fashion-icon> (retrieved: 19.07. 2020)
- [34] WIKIPEDIA. https://en.wikipedia.org/wiki/Diana,_Princess_of_Wales (retrieved: 28. 07. 2020)
- [35] WIKIPEDIA. https://en.wikipedia.org/wiki/Pope_Francis (retrieved: 19.07. 2020)
- [36] You Tube video. 2009. <https://www.youtube.com/watch?v=9xCRDwA-rrQ> Princess Diana Charity. (retrieved: 19.07. 2020)
- [37] You Tube video. 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=QqNI9aRUb3k> Princess Diana's speech on eating disorders. (retrieved: 28. 07. 2020)
- [38] YouTube video. 2017. Body Language: Pope Francis https://www.youtube.com/watch?v=ZWA-j_ZAh0U (retrieved: 28. 07. 2020)
- [39] YouTube video. 2018. Trump enters North Korea for handshake with Kim <https://www.youtube.com/watch?v=Xqwlf-I20Gs> (retrieved: 19.07. 2020)

***TANTÁRGYPEDAGÓGIA ÉS MÓDSZERTAN A 21. SZÁZAD KIHÍVÁSAINAK
KONTEXTUSÁBAN
SZEKCIÓ***

SEKCIÁ: PREDMETOVÁ DIDAKTIKA V KONTEXTE VÝZIEV 21. STOROČIA

Szekcióvezető - Vedúca sekcie:

Mgr. Yvette Orsovics, PhD.

MEGSEMMISÍTÉS, ELNYOMÁS, ELFOGADÁS – JEFF VANDERMEER: *DÉLI VÉGEK*-TRILÓGIA (DOBOZTANKÖNYV-FEJEZET)

Barbara BAKA VIDA¹ – Patrik L. BAKA²

ABSTRACT

The paper consists of two bigger sections. In the first part, the details of the packetbook project are introduced. Within this project, various interactive, hermeneutical, drama pedagogy-based, and writing activity materials are created which are based on highly popular works of speculative fiction. The packetbook chapters on one hand can contribute to the popularization of reading among students, on the other, they can provide a fertile ground for interdisciplinary education which is based on literature.

The second section of the paper is a specific packetbook chapter, which examines Jeff VanderMeer's *Southern Reach Trilogy*, touching on its world construction, genre, motives, and the fear penetrating the whole narrative, which originates from the lack of information and the strangeness feeling of the Area X ecology.

The work can be considered as a classroom excipient and as a new constantly expanding literature book, i.e. packetbook chapter, which discusses the *Southern Reach Trilogy* with the help of hermeneutical, interdisciplinary, group constructive, writing and creativity developing exercises.

KEYWORDS: packetbook chapter, interactive tasks, weird fiction, world construction, strangeness feeling

BEVEZETÉS

Jelen tanulmány két nagyobb szakaszból áll. Az elsőben bemutatásra kerülnek a doboztankönyv-projekt keretei, mely elképzelés alapját olyan interaktív, hermeneutikai, drámapedagógiai és íráskészség-fejlesztő segédanyagok készítése képezi, melyek különböző, nagy népszerűségnek örvendő spekulatív fikciós alkotásokat dolgoznak fel. A doboztankönyv-fejezetek egyfelől az olvasás megszerettetéséhez, másfelől az interdiszciplináris oktatás megalapozásához is hozzájárulhatnak.

A tanulmány második szakaszát egy konkrét doboztankönyv-fejezet képezi, ami Jeff VanderMeer világhírű *Déli Végek*-trilógiájának világépítését vizsgálja, s a mű irodalomoktatásba való integrációjára tesz kísérletet, interdiszciplináris, kreativitást fejlesztő gyakorlatok révén. A második rész ilyenformán tanórai segédanyagként fogható fel.

I. A DOBOZTANKÖNYV-PROJEKT KERETEI

A doboztankönyv-projekt alapjait megfogalmazó előzménydolgozat *A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái* [1] címen jelent meg az *Iskolakultúra* hasábjain. A

¹ Mgr. Baka Vida Barbara, Selye János Egyetem, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, doktorandusz, barbi.vida@gmail.com

² PaedDr. Baka Patrik, PhD. Selye János Egyetem, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, egyetemi adjunktus, baka.l.patrik@gmail.com

tanulmány a Szlovákiában 2015 szeptemberétől hatályos revideált oktatási program apropóján íródott [2–5], s az általa kínált lehetőségek mentén gondolja újra az irodalomoktatás mikéntjét, elsősorban a populáris, spekulatív fikciós irodalom olvasásnépszerűsítő felhasználhatósága felől. Előbb a Kárpát-medence magyar nyelvű, irodalomoktatásra vonatkozó tanterveit ütközteti, a kortárs irodalomtól a régebbi irodalmak felé haladó tanítási alternatívákat vázol, majd a kanonizált és kötelező olvasmányok listáját a diákok olvasói érdeklődésének tükrében teszi újragondolandóvá [6–11]. Zárásképp a legújabb irodalomtudományi eredményekkel megtámogatott, értékes populáris irodalomról értekeznek, aminek révén a literatúra újra a tanulók érdeklődésének fókuszába kerülhet [12–15].

Ahogy azt a kérdéskör kapcsán Manxhuka Afrodita lényegre törően fogalmazza meg: „A populáris művek is képesek aluldeterminálni az értelmezéseket, teret nyitni többféle interpretációnak, aktív részvételt követelni a befogadótól, kitörni a konvencionális keretek közül, poétikai újszerűséget nyújtani és sajátos perspektívát nyitni a világra [...]. Összehasonlítva a magyar tanterveket más európai tantervekkel, ilyen maximalizmussal sehol sem találkozunk [...]. Ezzel az irodalomszemlélettel elsősorban az a probléma, hogy nem veszi figyelembe a tanulók életkori sajátosságait. Ha a valódi cél a diákok olvasóvá nevelése, akkor mindenekelőtt élménnyé kell tenni számukra az irodalmat” [16].

Projektünk legfontosabb elemét s egyszersmind célját mindazonáltal a *doboztankönyv-fejezetek* jelentik. A terminust a dobozregény fogalma ihlette, „ahol az olvasó maga dönti el, hogy milyen sorrendben haladjon végig a fejezeteken” [17]. Vagy még radikálisabban fogalmazva meg a dobozregény-ideát: olyan mű, melynek oldalai nincsenek összefűzve – tehát egy kvázi dobozban helyezendők el – és nincsenek ellátva oldalszámokkal sem – egyes-egyedül az olvasó dönti el, milyen sorrendben olvassa őket, s így minden lehetséges elrendezés egy kvázi teljesen új regényt hoz létre. A variációk száma természetesen véges... de rendkívül nagyszámú.

Az önálló doboztankönyv-fejezetek a következőképp képzelendők el: mivel a kortárs irodalom kánonja – vagy kánonjai – az idő előrehaladtával (jellemzően) a recepció ítélete szerint dinamizálód(hat)nak, a legfrissebb, a diákokhoz is közel álló irodalomra és alkotásokra fókuszáló, egyenrangú tankönyvfejezetek egy fiktív dobozban helyezendők el, s az oktató és a diákok érdeklődése és választása, valamint a kritika megerősítő visszhangja szerint cserélgethetők, előtérbe állíthatók vagy épp elhanyagolhatók. Mindez azt jelenti, hogy például ha a szlovákiai magyar revideált oktatási program révén biztosított lehetőségek szerint az oktató elkülönít tíz-tizenöt órát a spekulatív fikciós irodalomra, s rendelkezésre áll mondjuk hatvan doboztankönyv-fejezet, úgy a diákok bevonásával kiválaszthatja – kiválaszthatják (sic!) –, hogy melyik tizenöt lesz az, amelyet az oktatás során alkalmaz(nak). S ha a projekt nem szakadna meg, és folyamatosan bővülne, úgy feltételezhető, hogy mindig készülnének olyan fejezetek, amelyek a diákok számára aktuálisan leginkább érdekfeszítő művekre koncentrálnának. Mindez biztosíthatná a mindenkori készenlétet és korszerűséget, különösen, ha az egyes fejezetek idővel egy online fórumon válnának szabadon elérhetővé, akár vetíthető anyagokkal megtámogatva.

Az előzménytanulmány egyik legfontosabb mozzanata az a felhívás volt, ami a munka záró szakaszán olvasható: „Az egyetemi katedrák és kutatócsoportok nyílt szellemiségű tagjai tehát úgy tehetnek a legtöbbet a [populáris irodalom] helyzet[ének] megváltoztatásáért, hogy rövid (sic!), lényegre törő és mégis széleskörű információbázist integráló doboztankönyv-fejezeteket készítenek és tesznek közzé az erre alkalmas pedagógiai fórumokon és folyóiratokban, szemelvényekkel, feladatokkal illetve gyakorlatokkal ellátva, melyek modernizálhatják és dinamizálhatják irodalomoktatásunk állóvizét” [18]. Innen nézve a dolgozat egy merőben új kutatási horizontot és projektet körvonalazott, melynek kiaknázásával a mindennapjaink változásaira legdinamikusabban reagálni képes populáris irodalom oktatási integrációja fokozott sikerrel mehetne végbe, talán nem is csak szlovákiai magyar fronton.

Ebben a szellemben kerültek publikálásra a jelen dolgozat szerzőinek önállóan közölt doboztankönyv-fejezetei is, melyek mindezülig több különböző fórumon és formában is napvilágot láttak már [19–28].

A spekulatív fikciós művek rendkívül dinamikus képesek reagálni korunk társadalmi, természettudományi és technológiai változásaira, az ezen alkotásokra fókuszáló doboztankönyv-fejezetek pedig az oktatásdinamizáló, játékos feladatok mellett – noha a „magolós irodalom”-tól való eltávolodásnak kétségkívül ez lehet az egyik legmarkánsabb útja – kiaknázhatnák ezen művek interdiszciplináris jellegét annak érdekében is, hogy így tudományközi és tantárgyközi térben szituálják tárgyukat. Az egyes doboztankönyv-fejezeteknek erre a szerepkörre is oda kéne figyelniük, ami által az irodalom megszűnhetne az iskolai tantárgy-háló valamelyik végpontjának lenni, helyette pedig annak egyik gócpontjává, ha nem rögtön középpontjává válhatna, amit épp az egyes regények zsánerjellege által eleve dinamizált tudományterületek összekapcsolása teremthetne meg. Az irodalom révén így építhetnénk függőhidakat az egyes diszciplínák és az egymástól sokszor sajnos túlonúl függetlenül kezelt tantárgyak közé. Napjaink legfejlettebb oktatási rendszerének, a finn-modellnek tantárgyhatár-lebontó törekvései egyébként is efelé mutatnak, s ezt erősítik a befogadóközpontú, gyakorlatorientált nyugat-európai irodalomoktatási stratégiák is [29]. Hát mi miért ne tehetnénk meg a saját lépéseinket, épp az irodalomoktatás hídfőállása felől?

Ugyanezen képlet részeként a spekulatív fikciós művek jelentősége tovább erősödik, ha az oktatásfolyamatban hajlandóak vagyunk az irodalom médiumának tartományain túlra tekinteni, hiszen a mozivásznon vagy a számítógépes játékok virtuális világaiban mára egyértelműen övük a főszerep. Az olyan univerzumok, mint a *Star Wars*, *A Gyűrűk Ura*, a *Harry Potter*, *A tűz és jég dala*, *Az ember a Fellegvárban*, *Az éhezők viadala*, a *Warcraft*, az *Assassin's Creed* vagy a *Vaják* alapjaiban határozzák meg a tágabban értelmezett jelen populáris kultúráját. Különösen széles körben ismertek, markánsan jelen vannak a mindennapjainkban – feltételezhetően nem létezik olyan üzlet, ahol ne lehetne *Star Wars* logóval ellátott figurát, tolltartót, pólót vagy akár tejet vásárolni –, több médium felől is hozzáférhető, bejárható és megismerhető, s a legtöbb esetben inkább transzmediális világok – könyv, film, számítógépes- és szerepjáték, az univerzumhoz tartozó térképek és más kiegészítők együttesen szélesebb ismereteket, több érzékre kiterjedő átélést biztosítanak egy világra vonatkozóan [30], mint teszik elszeparáltan –, és nem pusztán adaptációk.

Noha mára az említett univerzumok mindegyike több platform felől is elérhető, nem mindegyik irodalmi alkotásként jelent meg először, hiszen a *Star Wars* filmként, a *Warcraft* pedig PC stratégiai játékként kezdte bontogatni a szárnyait; mi magunk nem ismerünk olyan szépirodalmi alkotást, melynek eredője valamely más mediális közeg volna. Már csak ezért is bátran kijelenthető, hogy az egyes médiumok közti markáns kommunikáció mindenekelőtt a spekulatív fikciós és a populáris irodalom sajátja, mondhatni, ezek az alkotások ismerték fel és aknázták ki a transzmedialitásban rejlő lehetőségeket.

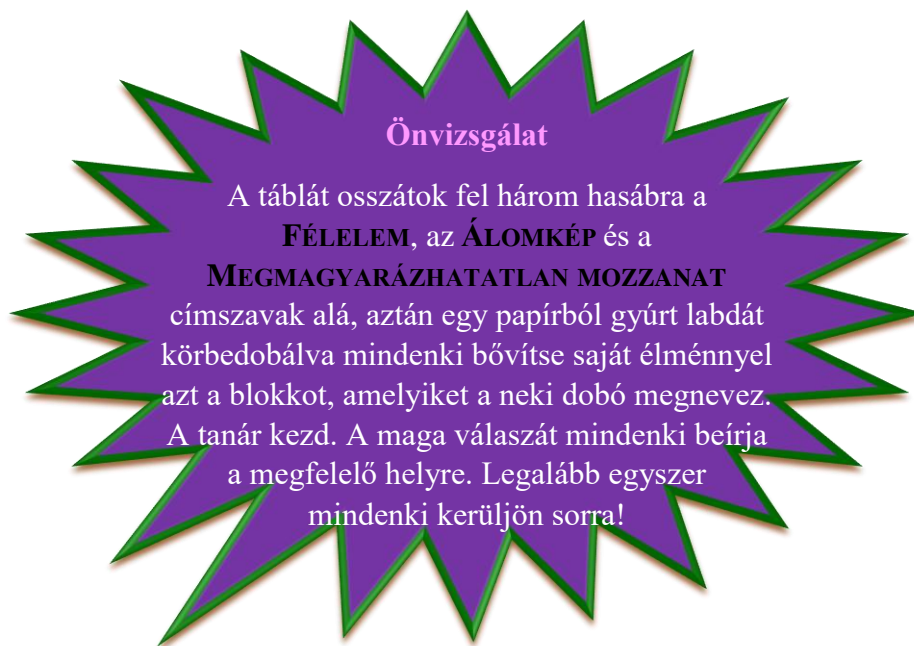
Henry Jenkins meghatározását is integrálva Keserű József ekként definiálja a jelenséget: „»A transzmediális történetmondás egy olyan folyamatot jelenít meg, amelynek során a fikció lényegi elemei többszörös közvetítő csatornákon keresztül szóródnak szét szisztematikus módon, azzal a céllal, hogy egy egységes és összhangba hozott szórakoztató élményt tegyenek lehetővé. Ideális esetben minden médium a maga módján járul hozzá a történet kibontakozásához.« [31] Némileg egyszerűbben fogalmazva: a transzmediális történetmondás ugyanabban a diegetikus világban játszódó történetek elmesélését jelenti különböző médiumok segítségével” [32]. Egy transzmediális univerzum megteremtői tehát, a világ egyes elemeinek különböző médiumokban való megjelenítése, és a más közegben már lefektetett alapok figyelembevétele révén azt a hatást – illúziót – keltik, hogy végig ugyanabban az univerzumban vagyunk, az egyik-másik médiumban megjelenő plusz információk, vagy akár újabb történetszakalok pedig így a teljes világ kiterjesztéséhez járulnak hozzá [33].

Már csak az iméntiekből is látszik, hogy a spekulatív fikció esetében a nyelv, a karakterépítés és a cselekmény mellett mindenekelőtt a világépítés bír centrális pozícióval, ami pedig a recepció kérdésfelvetéseinél is új elemzési horizontokat biztosít a kutató számára, amennyiben más tudományterületek felé is megnyitja az értelmezés lehetőségét. Mindez tovább erősíti az idevágó szövegek interdiszciplináris térben való értelmezhetőségét, oktathatóságát.

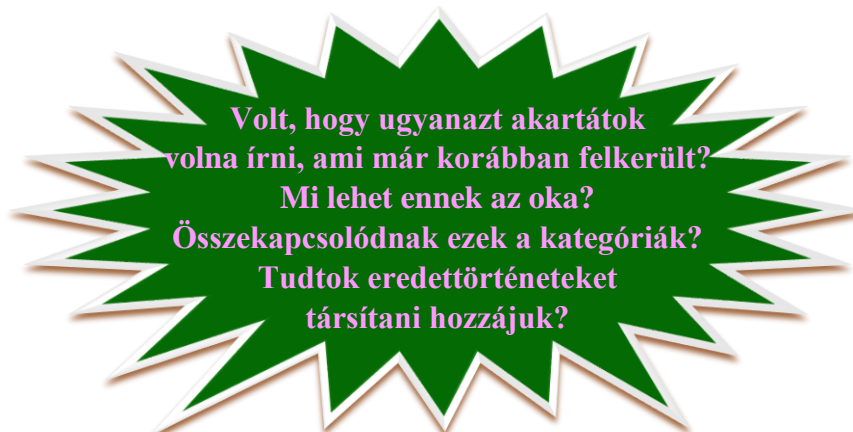
Az így körvonalazott keretbe illeszkedik az alább olvasható doboztankönyv-fejezet is, amely az egyik legismertebb kortárs new weird regénysorozatot, Jeff VanderMeer *Déli Végek*-trilógiáját helyezi boncasztra. Az alábbiakban kitérünk a mű világépítésére, műfajára, motívumaira és az egész narratívát átható bizonytalanságra, ami az információhiányból, valamint az X Téréség ökológiájának sajátos idegenség-tapasztalatából ered. Utóbbi legbensőbb félelmeikkel szembesíti a régióba érkező expedíciók tagjait és a művek olvasóit is. Az opus ezen jellegzetességei révén érdekessé és az irodalomoktatásba való integrációra is érdemessé válik.

Dolgozatunk következő szakasza ebben a formában tanórai segédanyagként, illetve egy új, folyamatosan bővülő irodalomtankönyv, azaz doboztankönyv fejezeteként fogható fel, amely a *Déli Végek*-trilógiát hermeneutikai, az interdiszciplinaritást előtérbe helyező, csoportépítő, íráskészség-, figyelem- és kreativitás-fejlesztő gyakorlatokkal fűszerezve tárgyalja. A doboztankönyv-fejezet alapjául szolgáló tanulmány Baka Vida Barbara *Ingatag határvonalak. Lőrinczy Judit: Elveszett Gondvána vs. Jeff VanderMeer: Expedíció* című munkája, mely az Opus folyóirat 2019/1-es számában jelent meg [34].

II. MEGSEMISÍTÉS, ELNYOMÁS, ELFOGADÁS – JEFF VANDERMEER: *DÉLI VÉGEK*-TRILÓGIA (DOBOZTANKÖNYV-FEJEZET)



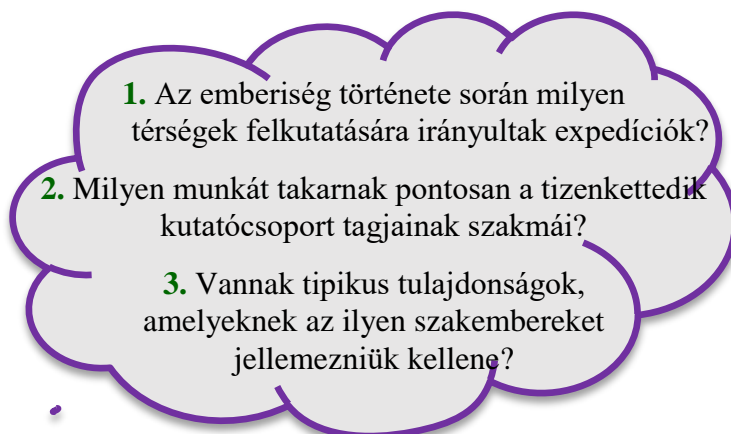
1. ábra: Önvizsgálati feladat a tanulók félelmei, álmokképei és az általuk átélt megmagyarázhatatlan mozzanatok kapcsán



2. ábra: Az önvizsgálati feladathoz tartozó kérdések

Jeff VanderMeer regénytrilógiája az **X Térségben játszódik, ahová az első kötetben egy öt nőből álló kutatócsoporthoz** küld a Déli Végnek nevezett társaság, hogy felderítsék a harminc évvel korábban **természeti katasztrófa sújtotta régiót**. Az első könyv címe, az *Expedíció* [35] erre a vállalkozásra utal, de a többi rész is ebbe az **idegen(né változott) zónába** irányuló kutatásokat örökíti meg. A pszichológus, a geodéta, az antropológus, a nyelvész és a biológus alkotják a tizenkettedik kutatócsoporthoz, de a térségbe érkezve már csak negyedmagukra számíthatnak, a nyelvész ugyanis az indulás előtt meggondolja magát. Maga az *Expedíció szövege a biológus naplója*, aki személyes okok miatt jelentkezett a felderítőútra. Férje tagja volt az előző kutatócsoporthoz, s bár épségben hazajutott, mentálisan már nem volt ugyanaz az ember, ahogy senki sem a visszatérők közül.

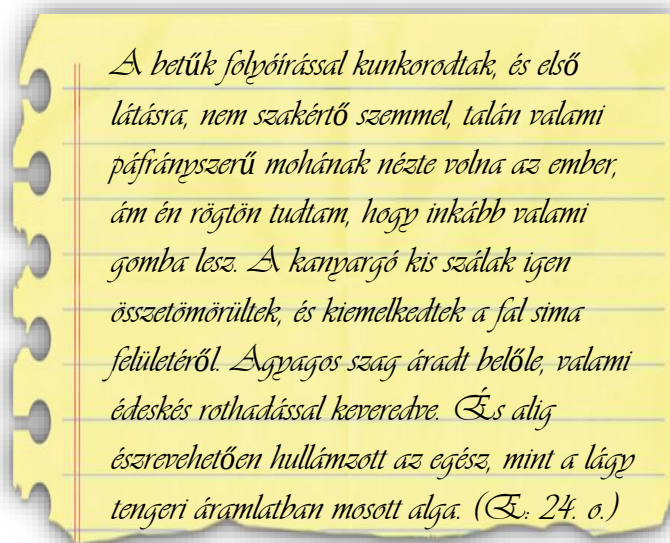
A mű egészét az **információhiány és a bizonytalanság** uralja, melyek a **hangulat szintjén idézik elő a félelmet**. **Megmagyarázhatatlan események sora** vár a csapatra. Az expedíció tagjai mintákat gyűjtenek, feljegyzéseket készítenek, megfigyelik a környezetet és egymást, hiszen közös céljuk – a Téréség működésének megfejtése – ellenére idegenek, semmit nem tudnak egymásról, a kutatás és a nagyobb összpontosítás érdekében csak a tudásukat oszthatják meg, személyes életükről, érzéseikről, **valódi nevükről nem beszélhetnek**.



3. ábra: Kérdések az emberiség múltbeli és potenciális jövőbeli expedíciói, s az azokon résztvevő szakemberek kapcsán

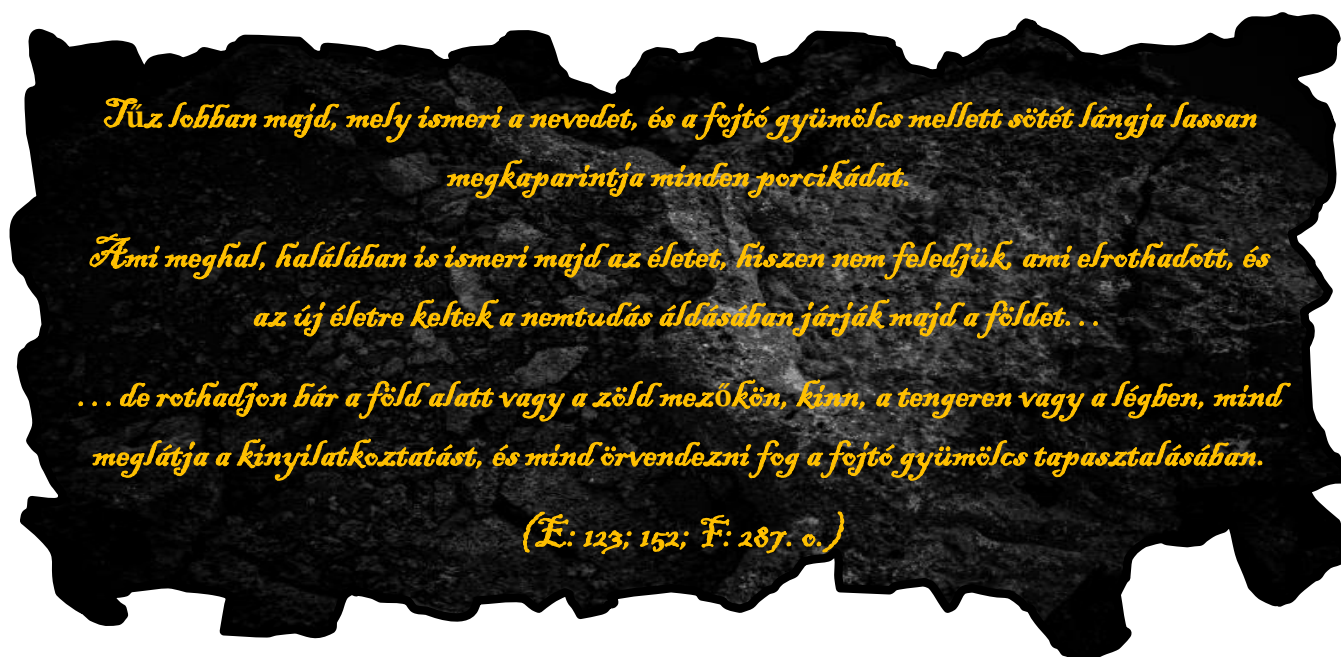
A **burjánzó és színes környezet egyszerre csábít és taszít idegenségével**. A szereplők bizonytalanságát saját kiszolgáltatottságuk okozza, mivel a Téréségbe **újszerű technikai eszközöket tilos behozniuk**. A régió karantén alá került, a ki- és bejárás csak felügyelet mellett

lehetséges, a csoport tagjai pedig nem kapnak információt arról sem, meddig kell „odabent” tartózkodniuk.



4. ábra: Szemelvény az Expedíció című regényből

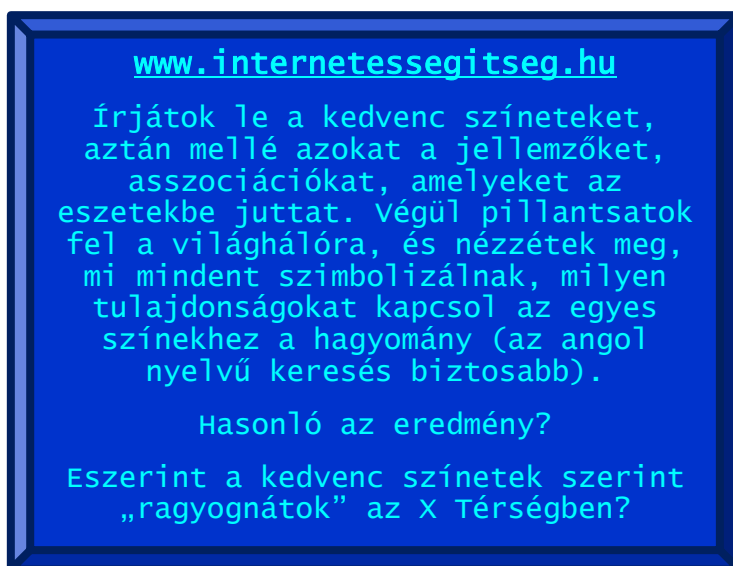
Az *Expedíció* fontos **motívumai a világitótorony, a végtelen mélybe vesző alagút**, amire az elbeszélőnk ugyancsak toronyként hivatkozik, valamint az ennek barlangfalán olvasható **baljós jövendölés**, ami számtalan helyen, töredékekben újra és újra felrémlik a regényben (egy részét lásd alább). Ha figyelmesen olvasunk, feltűnik, hogy a foszforeszkáló gombafonalakból szövődő mondatdarabok nemcsak, hogy összekapcsolhatók, de vissza-visszatérve bizonyos szintű **változékonyságot is mutatnak, amiként a térség is folyamatosan változik.**



5. ábra: Baljós jövendöléstöredékek az Expedíció c. regényből

Ráadásul a könyv visszatérően **élő metaforikával dolgozik a világ élettelen elemeivel kapcsolatban** – például az alagút bejárata „ásít” és mintha forróságot „lehelne” –, ami által elhinti annak lehetőségét, hogy az **X Térség valójában egy egész, összekapcsolódó, természetfeletti lény.**

Ide kapcsolódnak a **tűz és a virág metaforák** is. A tűz/fény párhuzamba állítható a világítótoronnyal, valamint az X Térségbe kerültek fényével, **az önmagukból áramló ragyogással** is. A jövődőlésből kiolvasható **tűz egy felsőbb erőt, hatalmat is jelöl, amely mintegy „megszállja” azt, aki a területére lép, hogy „leellenőrizze”, majd pedig „beépítse”, átváltoztassa őt** (a három közül főleg a középső gombafelirat utal erre), mely folyamatra a regényben ragyogásként hivatkoznak. Ennek kordában tartása csak fizikai fájdalommal és sérülések szerzésével lehetséges, ekkor ugyanis a test a fájdalmakra koncentrálsz, ezáltal az átalakulás nem tud elhatalmasodni rajta. Az X Térség elől viszont nincs menekvés, előbb vagy utóbb a ragyogás belülről fogja felemészteni az embert, ahogy a jövődőlésben is szerepel. A fentebb említett **erő vagy hatalom** innen nézve **azonos magával a térséggel.**



6. ábra: Internetes kitekintés a színszimbolika tanulmányozásához

A trilógia második részében, a **Kontrollban** [36] egy Whitby nevű (mellék)szereplő elméletét ismerhetjük meg a Térség működése kapcsán, melyhez a terroir fogalmat hívja segítségül. **A terroir mint borászati kifejezés olyan környezetet jelöl, melynek hatása befolyásolja az ott termő növény tulajdonságait. A hely szellemeként is hivatkoznak rá, amely így több, mint a részek összege.** Az X Térség magába foglalja sajátos növény- és állatvilágát, valamint azt a radikális hatást, amelyet az emberi fajra gyakorol. **A régió számára az ember tűnik a leginkább idegen elemnek, amit épp ezért megpróbál beépíteni a terroirba, ember-növény-állat hibrideket hozva létre az átváltozás révén.** Innen nézve a térség idegenség-érzetének az ember számára épp az ember megjelenése és fokozatos beépülése az okozója, hiszen az X Térség a korábban érkezettek félelmeit, álmokképeit magába építve s részben átfórmálva már valóságként adja vissza az újabb expedíciók tagjainak, megmagyarázhatatlan mozzanatok sokaságát produkálva [37].



7. ábra: A trológia első kötetborítója által is visszatükrözött környezet

A kortárs fantasztikus irodalom esetében korántsem példa nélküli, hogy a szerző, mintegy görbe tükörként az újszerű geológiai helyzetet tegye meg a regény teréül. Paul Jozef Crutzen neve az utóbbi időben egyre többször kerül említésre, mivel ő tette ismertté az **antropocén** terminust. **Az új földtörténeti korszak a civilizációnk bolygónkra gyakorolt hatását rejti nevében**, ami a történelem során még sosem volt olyan jelentős, mint korunkban [38]. A fantasztikus irodalom, jó hagyományaihoz híven ezt a tapasztalatot még totálisabbá kívánja tenni.



8. ábra: Feladat és gondolatfutamok a terroire fogalom apropóján



9. ábra: Gondolatfutatok az antropocén fogalom kapcsán

A trilógiában többször is utalnak arra, hogy **az X Térésben egy, az emberitől fejlettebb technológia működik**, így a felderítők feladata a beolvadás, és az, hogy ne keltsenek feltűnést. Az intelligens Térés képes ugyanis az álcázásra. A kimentett minták a még meg nem fertőzött világban nem mutatnak rendellenességet, a növény pedig, amit a Térésből visz haza az egyik hős, elpusztíthatatlan. A határ, ami elválasztja az emberek világát az X Térésétől, láthatatlan, s ez szintén az álcázás egy formájának feleltethető meg. Arra nem kapunk választ, hogy természetes vagy mesterséges technológiával állunk-e szemben, az, radikális idegensége által utal az ember jelentéktelenségére egy tőle fejlettebb univerzumban.

A tudósok, akik csalódtak volt kutatásaik eredménytelensége miatt, kétezer fehér nyulat engedtek szabadon egy tisztáson, úgy tizenöt méternyire a határtól, majd egyenesen az X Térés felé terelték őket. [...] A lassított közeli felvételeken meg lehetett figyelni állapotokat, amikor csupán egy fél vagy negyed nyúl látszik már, de úgy igazán megragadni a pillanatot a nyúl és a nem-nyúl között csak kiemelt képkockával lehet. Az egyik ilyen vagy négytucatnyi tülekedő nyúl hátsó fertálya látható, legtöbbje ugrás közben, ám a fejük s a törzsük nagy része már hiányzott. (X:58-59. o.)

10. ábra: Szemelvény a Kontroll című regényből

Az X Térés a kutatások eredményei szerint nem egyetlen teremtménynek, hanem inkább a mikroorganizmusok, a szerves intelligencia és az éghajlati viszonyok kölcsönhatásaitól függő, élő, de feltétlenül emberen túli ökoszisztémának tekinthető [39]. A régióban történő változások földönkívüli invázió bizonyítékai is lehetnek, melyben a támadó maga az X Térés, pontosabban az abban rejlő erő, intelligencia [40].

EXPEDÍCIÓK

☼ **Előkészületek I.:** Mindenki alakítson ki egy karaktert, akit annak a szakmának a megnevezésével lát el, amit az iskola után végezni szeretne. A figura tulajdonságait szedjétek pontokba, a korábban kikutatott kedvenc szín jellemzői és a táblára felírt félelmek, álmokképek, megmagyarázhatatlan tapasztalatok szerint.

☼ **Előkészületek II.:** Alkossatok öt fős csoportokat, ahol már mint a kiépített karakteretek mutatkozzatok be, de ne magatoktól, hanem úgy, hogy a többiek kérdéseire válaszoltok.

☼ **Játékverzió I. = Egyéni gondolatnapló:** A tanár változó (esetleg visszatérő) környezeti hangokat fog lejátszani (kb. 7 percen át), amelyeket bele kell építenetek egy kitalált expedícióba, amin a csoporttársaitokkal vesztek részt. Rájuk is lehet/kell utalni tehát, de ez a ti naplótok. Gondolatfolyamként kell megírni: azonnal és mindent, ami az eszetekbe jut, javítások nélkül. A végén olvassátok fel csoporton belül az egyes kalandokat.

☼ **Játékverzió II. = Csoportos kaland:** A tanár folytatja a hangok lejátszását, de most az osztály előtt, élőszóban kell kitalálnotok a felfedezőutat. A váltás félpercenként vagy a tanár jelzésére történik. A megszólalásoknak egymásra kell épülniük, a szóátadás pedig aszerint történik, hogy a beszélő melyik csoporttagját említi meg – annak szakmája nevének persze – a maga felszólalásában.

Mindkét feladatban fontos, hogy letükröződjenek a korábban összeállított személyiségjegyek, félelmek, álmok stb.

11. ábra: Expedíciók – egyéni és csoportos feladatok a gondolatfolyamra, a rögtönzésre, a figyelem- és kreativitásfejlesztésre fókuszálva

A trilógiát mindezen jellemzői miatt **hibrid műnek** nevezhetjük, mely a sci-fi, a fantasy, a horror és a kémregények elemeiből is építkezik [41], a legfeszesebben mégis a **H. P. Lovecraft által megalkotott weird-hagyományhoz csatlakozik**. Nála az idegen/ellenséges lényeket/hatalmokat jobbra másodkézből, valakinek a homályos beszámolóiból ismerjük meg, melyekbe a víziók, hallucinációk, egyéni hozzáképzések is belejátszhatnak. Közvetlenül megtapasztaljuk azonban a felsőbbrendű hatalmak ténykedésének következményeit, és az ember jelentéktelenségét a játszmaikban [42–44]. Lovecraft a rettenet lebegtetése, s az ezzel jellemezhető weird irányzat által a horror egy sajátos leágazását teremti meg, ahol bár **a vérengzés egyáltalán nem jelenik meg, a szereplők és velük az olvasó tudatára mégis rátelepedik a rettegés** [45–48]. Az „idegen elemek fokozatos adagolása, a kvázitudományos körítés mind megalapozzák a borzalmas valósággal való szembesülést. Másfelől Lovecraft

szereplői passzívak: ha fel is derítik az elmondhatatlan borzalom egy-egy szeletét, ez általában megtöri őket. A biológus ezzel szemben – bár tudatosítja, hogy egyedül nem tehet semmit az X Téréség ellen – megpróbálja megőrizni a személyiségét” [49].

„A valódi hátborzongató történet eszköztára nem merül ki a titokzatos gyilkosságokban, a véres csontokban, vagy a lepellel borított, láncsörgető alakokban. Ezeket a külső, ismeretlen erőktől való lélegzetállító és megmagyarázhatatlan iszony léghőre lebegi be; s emellett kellő komolysággal és vérszjósóan sejtetni kell az emberi elmében megfogható leborzalmasabb gyánút – a természet változhatatlan törvényeinek gonosz és különös áthágásának vagy hatálytalanításának lehetőségét, mely törvények kizárólagos véderőink a hársz és a végtelen úr démonainak támadásai ellen” [50].

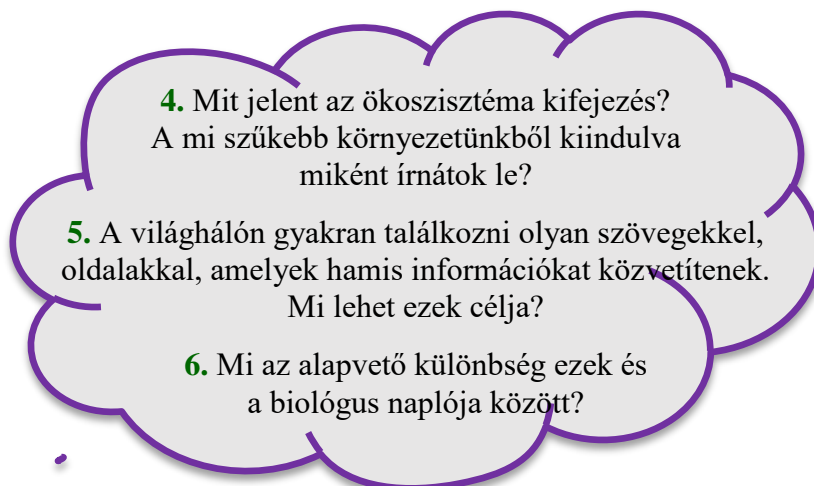
12. ábra: Lovecraft gondolatai a weird irányzat körvonalazódásánál

Az első kötetet, azaz az **Expedíció szövegét a regényvilág anyagi termékeként kezelhetjük**, mivel az olvasó ugyanazt a szöveget olvassa, amit a biológus leírt a naplójába, s ilyen értelemben mi magát a naplót kapjuk kézhez. **De épp ezért fenntartásokkal kell kezelnünk annak igazságértékét is.** Mivel az elbeszélés tanulságai szerint a biológus maga sincs tisztában vele, hogy mi igaz és mi pusztán hallucináció és szemfényvesztés, az olvasó sem rendelheti teljesen alá magát az elbeszélő állításainak.

Akadnak konyhák, hálószobák és nappalik, ahol különös zuzmó vagy mohánövényeket láttam. Százhusz, százötven centi magasakat, alakatlan növényi tömegeket, amelyeknek mintha régtagjait, fejük, törzsük lett volna. És mintha valami sűrű, nehéz anyag folyt volna túl a lábuknál, a törüknél, amely ellen a gravitáció sem küzdhet. De lehet, hogy ezt csak képzeltem.

Volt egy kép, amely szinte megrázott. Egy valaha volt nappaliban a dohányzóasztal maradványai körül mohaalak állt, mellette három másik kuporgott ülőhelyzetben a szoba ugyanazon szegletébe meredve. Abban a sarokban egykor kandalló állt, most már csak a kémény romjai látszottak. Az általános rothadásszagon itt menta és lime illata ütött át. (E: 86 o.)

13. ábra: Újabb szemelvény az Expedíció című regényből



14. ábra: Kérdések az ökoszisztéma, a hoaxok és a legutóbbi szemelvény kapcsán

A nem magyarul írt művek fordításakor gyakran már a címadásnál is jelentős különbségekkel szembesülünk. Ilyenkor **szerencsés megnéznünk a szerző által adott eredeti variánsokat**. A *Déli Végek*-trilógia kötetei magyarul az *Expedíció*, a *Kontroll* és a *Fantomfény* [51] címek alatt jelentek meg, angolul viszont az *Annihilation*, az *Authority* és az *Acceptance* szavak adják a hármast. Ezek magyar fordításai a **megsemmisítés**, a **tekintély** és az **elfogadás kulcsszavakként**, hívószavakként funkcionálnak a sorozat egészében, egymáshoz éppúgy szorosan kapcsolódva, amiként az **X Térség és az odakerült emberek viszonyát is leírják** [52]. Az azonos kezdőbetűk tovább erősítik összetartozásukat, és az „A”, mint az ábécé kezdőbetűje – másként az alfa – valami új kezdetét is joggal jelölheti.



15. ábra: Gondolatfutamok a művek eredeti címadása és fordításaik kapcsán

III. ÚTMUTATÓ A FEJEZETHEZ (MEGOLDÓLAP)

- ❖ **Önvizsgálat:** Az embereket nagyon gyakran jellemzik **ugyanazok a félelmek**, amelyek sokszor egyfajta sajátos társadalmi örökségként is leírhatók. Ilyen a **haláltól vagy a betegségtől** való félelem, ami szorosan összekapcsolódik az **ismeretlentől** való félelemmel. **Az álmaink során nagyon gyakran „beteljesülnek”** azok a történések, amelyekről a mindennapokban félünk. **A megmagyarázhatatlan mozzanatok a babonák rokonai és eredői** is egyben. Az ember hajlamos összekapcsolni nem feltétlenül összetartozó történéseket azok térbeli vagy időbeli kapcsolata, egyszerre való jelenléte miatt.

- ❖ *1. Kérdés:* A nagy népvándorlások kora, a **vikings kalandozásai** Izlandon át Grönlandig és **Kanadáig, Marco Polo utazása Kínába, Amerika felfedezése Kolumbusz által**, Vasco da Gama Afrikát megkerülő útja Indiába stb. De ilyen az űrutazás megkezdése is, a **holdra szállás Neil Armstrong által, vagy épp a Marsra juttatott űrszondák.**
- ❖ *2–3. Kérdés:* A pszichológus az ember lélektanával, a geodéta földméréssel, az antropológus az emberi kultúrával valamint a valaha élt és mai emberek fizikai tulajdonságaival, a nyelvész a népek által használt nyelvekkel és azok kapcsolatával, a biológus pedig az élő szervezetekkel foglalkozik, beleértve a növény-, állat- és embertant is. A pszichológushoz az érzékenység, figyelmesség, a geodétához a pontosság, az antropológushoz a nyitottság és az alkalmazkodóképesség, a nyelvészhez az alaposág, a rendszerezés, a biológushoz pedig a kapcsolatkeresés, az élet tisztelete társítható.
- ❖ *Terroire:* A kávézóhoz a kávé illata, a sokféle szín és vegyesen elhelyezett kulturális termékek tartoznak, jelezve a világ azon tájait, amelyek kávétermesztéssel foglalkoznak. **A könyvtárhoz a csend, a helykihasználás, a papírzizegés, egyfajta régies illat, a templomokhoz az áhítat, a monumentalitás, a szakrális jelképek, a katolikus templomokhoz a tömjénfüst stb.**
- ❖ *Antropocén:* Tipikus példája a **klímaváltozás, az elsivatagosodás, az erdőirtás, a vízszennyezés,** s ezek összekapcsolódása és káros hatása a természetre éppúgy mint az emberi szervezetre. Megosztó kérdésként felvethető azonban a **túlnépesedés** is, vagy épp a **génmódosítás** növények, állatok esetében, esetleg a **permetszerek** káros hatásai.
- ❖ *Expedíciók:* A hangokhoz remek ma működő felületek: **<https://www.zapsplat.com/sound-effect-categories/>; <http://soundbible.com/royalty-free-sounds-1.html#pdsounds>**
- ❖ *4. Kérdés:* Egy **akvárium sajátosságainak** vizsgálata éppúgy feltűnethető itt, amiként a **baktériumok** szaporodása és viszonya egy vizsgálati edényben, de az **erdő/őserdő ökoszisztémája állatok/növények/gombák/időjárás** egymásra gyakorolt hatásaként éppúgy, ahogy még **nagyobb léptékben bolygónk (élet)egésze** a Gaia-elmélet szerint.
- ❖ *5–6. Kérdés:* A téves információkkal (szaknyelven hoax) előszeretettel dolgoznak az **összeesküvés-elméletek kedvelői, de a szélsőséges ideológiák képviselői** is, úgy rendezve a sokszor légből kapott adatokat, hogy azok az ő elméletüket támasszák alá. Az E/1-ben jegyzett irodalmi szövegekben és a mindennapi ember esetében is mindenkor fennáll a sarkítás esélye, hiszen a vélekedésünkbe óhatatlanul beleszövődik a saját világlátásunk, vagy akár érdekünk is. **Az X Térés ráhatása azonban elbizonytalanítja a biológus érzékelését, ebből kifolyólag ha tévesen állít is valamit, azt önhibáján kívül teszi.**
- ❖ *Eredeti vs. fordítás:* *The Catcher in the Rye/Zabhegyező; Alien/Nyolcadik utas: a Halál; The Big Bang Theory/Agymenők; Breaking Bad/Totál szívás* stb.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] BAKA L. Patrik: *A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái*, Iskolakultúra, 2016/6, 103–114 p, ISSN 1215-5233
- [2] *Revideált oktatási program az általános iskolák számára*, minedu.sk (Online: <https://www.minedu.sk/data/att/7508.pdf>)
- [3] *Revideált oktatási program a nyolcosztályos gimnáziumok számára*, minedu.sk (Online: <https://www.minedu.sk/data/att/7975.pdf>)
- [4] *Revideált oktatási program a szakközépiskolák számára*, minedu.sk (Online: <https://www.minedu.sk/data/att/7522.pdf>)
- [5] *Revideált oktatási program a négyéves gimnáziumok számára*, minedu.sk (Online: <https://www.minedu.sk/data/att/7930.pdf>)
- [6] ÁBRAHÁM Mónika: *12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai, Új pedagógiai szemle*, 2006/1, 3–23 p.

- [7] BERECK Zsuzsanna: *Felmérés a 16–19 éves fiatalok szabadidős, olvasási és könyvtárhasználati szokásairól*, Fórum Kisebbségkutató Intézet, 2009. (Online: <http://foruminst.sk/press/felmeres-a-1619-eves-fiatalok-szabadidos-olvasasi-es-konyvtarhasznalati-szokasairol/>)
- [8] BERNÁT Anikó: *Könyvvásárlási és könyvolvasási szokások a mai magyar társadalomban*, MKKE–TÁRKI Rt., 2002. (Online: <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a186.pdf>)
- [9] GOMBOS Péter – HEVÉRNÉ KANYÓ Andrea – KISS Gábor: *A netgeneráció olvasási attitűdje. 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai*, Új Pedagógiai Szemle, 2015/1–2, 52–66 p.
- [10] KISS Kinga: *Kedvelt olvasmányok a kötelező olvasmányok?* In: H. NAGY Péter – KESERŰ József (szerk.): *A párbeszéd eleganciája. Köszöntő kötet Erdélyi Margit tiszteletére*, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, 2015, 267–276 p.
- [11] MADICS Erika: *A 12–18 éves fiatalok olvasási, könyvtárhasználati és szabadidős szokásai a Szabadhegyi Közoktatási Központban*, Szabadhegyi Közoktatási Központ, [2007] (Online: www.gykszekcio.eoldal.hu/file/26/magdics.doc)
- [12] DEISLER Szilvia: *Meteorológia az irodalomórán*, ERDÉLYI Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei*, Gondolat Kiadó, Budapest, 2014, 78–101 p.
- [13] H. NAGY Péter: *Mire jó a popkultúra, avagy hogyan oktatható a tudományos gondolkodás bölcsészeknek?*, ERDÉLYI Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei*, Gondolat Kiadó, Budapest, 2014, 13–54 p.
- [14] HEGEDŰS Norbert: *A populáris irodalom tanításának lehetőségei a közoktatásban*, ERDÉLYI Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei*, Gondolat Kiadó, Budapest, 2014, 55–77 p.
- [15] KESERŰ József: *Hogyan olvassunk rémtörténeteket?*, ERDÉLYI Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei*, Gondolat Kiadó, Budapest, 2014, 102–122 p.
- [16] MANXHUKA Afrodia: *Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek*, Iskolakultúra, 2016/6, 67–75 p, 67–68.
- [17] KISANTAL Tamás: *TörtéNet – elmélet. Gondolatok a történelem nem narrativista elképzeléséről*, Aetas, 2012/1, 198–214 p, 204.
- [18] BAKA L. Patrik: *A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái*, 110.
- [19] VIDA Barbara: *Amikor Sztálingrád suttog hozzád: Lőrinczy Judit: Ingókövek (Doboztankönyv-fejezet)*, Eruditio – Educatio, 2017/4, 85–90 p.
- [20] VIDA Barbara: *Szakítás a horgonyokkal: Moskát Anita: Horgonyhely (Doboztankönyv-fejezet)* In: TÓTH Péter – HANCZVIKKEl Adrienn – DUCHON Jenő (szerk.): *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban*, 7. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia – Tanulmánykötet, Óbudai Egyetem, Budapest, 2017, 628–642.
- [21] VIDA Barbara: *A kozmikus rettenés magyar csápjai. Intertextualitás, műfajköziség és medialitás Veres Attila Odakint sötétebb című regényében (Doboztankönyv-fejezet)* 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, [h.n.], [k.n.], 2018, 603–616 p.
- [22] BAKA L. Patrik: *Teljes gőzzel (Doboztankönyv-fejezet)*, Eruditio – Educatio, 2016/4, 61–71 p.
- [23] BAKA L. Patrik: *A test itt nem több mint szabásminta – Brandon Hackett: Az ember könyve (Doboztankönyv-fejezet)*, Eruditio – Educatio, 2017/1, 91–100 p.
- [24] BAKA L. Patrik: *Mi lett volna, ha...? – Alternatív történelmi kalauz (Doboztankönyv-fejezet)*, Eruditio – Educatio, 2018/1, 89–100 p.

- [25] BAKA L. Patrik: *A vér ítélete. A Harry Potter-univerzum és a náciizmus analógiái (doboztankönyv-fejezet)*, Módszertani Közlöny 2018/1, 11–33 p.
- [26] BAKA L. Patrik: *A barkácmester összefércelt mesevilága. Lakatos István Dobozyváros című regényéről (doboztankönyv-fejezet)* In: LŐRINCZ Gábor – LŐRINCZ Julianna – SIMON Szabolcs (szerk.), *A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv oktatási kérdései és oktatási segédletei*, A Variológiai kutatócsoport 8. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai, Selye János Egyetem, Komárom, 2018, 265–281 p.
- [27] BAKA L. Patrik, *A talio-elv uralta Héterdő (Doboztankönyv-fejezet)* 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, [h.n.], [k.n.], 2018, 144–161 p.
- [28] BAKA L. Patrik: *Kukoricza Jancsi másik élete – Csurgó Csaba: Kukoricza (Doboztankönyv-fejezet)*, Eruditio – Educatio, 2019/1, 109–117 p.
- [29] KERBER Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet – OFI, 2009. (Online: <http://ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/magyar-nyelv-irodalom>)
- [30] MAJ, Krzysztof: *Transmedial World-Building in Fictional Narratives*, Image, Issue 22, Special Issue: Media Convergence and Transmedial Worlds (Part 3), 2015/7, 83–96 p.
- [31] JENKINS, Henry: *Transmedia Storytelling 101*, Confessions of an Aca-Fan, 2007. (Online: http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html)
- [32] KESERŐ József, *A Falon innen, a papíron túl. A tűz és jég dala transzmediális világa*, Prae, 2017/2, 23–30 p, 28.
- [33] *Uo.* 29.
- [34] VIDA Barbara: *Ingatag határvonalak. Lőrinczy Judit: Elveszett Gondvána vs. Jeff VanderMeer: Expedíció*, Opus 2019/1, 61–72.
- [35] VANDERMEER, Jeff: *Expedíció*, TÖRÖK Krisztina ford., Agave Könyvek, Budapest, 2014, 172 p, ISBN: 9786155442230
- [36] VANDERMEER, Jeff: *Kontroll*, FALVAY Dóra ford., Agave Könyvek, Budapest, 2014, 336 p, ISBN: 9786155442797
- [37] SELL, Aran Ward: *The War on Terroir: Biology as (unstable) Space in Jeff VanderMeer's Southern Reach trilogy*, Antae, 2018/1, 86–100 p, 92.
- [38] ZALASIEWICZ, Jan – WILLIAMS, Mark – STEFFEN, Will – CRUTZEN, Paul: *The New World of the Anthropocene. The Anthropocene, following the lost world of the Holocene, holds challenges for both science and society*, Environ. Sci. Technol., 2010/7, 2228–2231 p. <https://doi.org/10.1021/es102062w>
- [39] SELL, Aran Ward: *The War on Terroir: Biology as (unstable) Space in Jeff VanderMeer's Southern Reach trilogy*, 90.
- [40] SZ. MOLNÁR Szilvia, *Az X-Térség látványvilága Jeff VanderMeer Déli Végek-trilógiájában*, Prae, 2014/3, 36–41 p, 37.
- [41] *Uo.* 39.
- [42] Sánta Szilárd: *Csápolás*, Prae, 2011/1, 18–23 p, 18–21.
- [43] Sánta Szilárd: *Mesterséges horizontok. Bevezetés a kortárs sci-fi olvasásába*, Lilium Aurum, Dunaszerdahely, 2012, 144 p, ISBN: 9788080624682, 50.
- [44] SZ. MOLNÁR Szilvia: *Az X-Térség látványvilága Jeff VanderMeer Déli Végek-trilógiájában*, 37.
- [45] KISANTAL Tamás: *Fantasztikum, horror és töredékesség H. P. Lovecraft szövegeiben*, Prae, 2003/1, 14–22 p.
- [46] VANDERMEER, Jeff: *The New Weird* In: VANDERMEER, Ann & Jeff (szerk.), *Tachyon Publications*, San Francisco, 2008, ISBN: 9781892391759

- [47] MIÉVILLE, China: *Weird Fiction* In: BOULD, Mark (szerk.), *The Routledge Companion to Science Fiction*, Routledge, New York, 2009, 510–515 p, ISBN-13: 978-0415453790, ISBN-10: 0415453798
- [48] WEINSTOCK, Jeffrey Andrew: *The New Weird*, GELDER, Ken (szerk.), *New Directions in Popular Fiction. Genre, Reproduction, Distribution*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2016, 177–199 p, ISBN 978-1-137-52346-4
- [49] HEGEDŰS Norbert: *A felfedező magányossága (Jeff VanderMeer Expedíció című könyvéről)*, Opus, 2018/1, 61–65 p, 65.
- [50] LOVECRAFT, H. P. (2019): *Természetfeletti rettenet az irodalomban*, GALAMB Zoltán ford. In: LOVECRAFT, H. P.: *Howard Phillips Lovecraft összes művei. Második kötet*, Szukits, Budapest, 2003, 443–511 p, ISBN: 9634970109, 446.
- [51] VANDERMEER, Jeff, *Fantomfény*, BOTTKA Sándor Mátyás ford., Agave Könyvek, Budapest, 2014, 336 p, ISBN: 9786155468292
- [52] H. NAGY Péter, *A Déli Végek-trilógia (és az X Térség) komplexitása. Jeff VanderMeer: Expedíció, Kontroll, Fantomfény*, Opus, 2019/4, 54–59 p.

AZ EGÉSZSÉGMŰVELTSÉG TÁMOGATÁSA TANULÁSI EREDMÉNYEKRE KONCENTRÁLÓ SZEMLÉLETTEL

Sarolta DARVAY, Melinda NAGY, Eva TÓTHOVÁ TAROVÁ, Iveta SZENCZIOVÁ,
Pál BALÁZS¹

ABSTRACT

Improving health literacy is a long-term program for all ages. It starts in the family, at all levels of educational institutions. The quality of health education should be designed in such a way that a lifelong commitment is made to preserve health and prevent disease.

The practical relevance of our Dietetics course study is that the assumed positive change in students' health education will have an impact on the development of health-related knowledge and commitment of future generations. This is made possible by the paradigm of the learning outcomes-based approach to higher education, which necessitates the application of competencies acquired by students. As a first step, it is essential to identify the elements of health literacy, to study the development of the elements. Biology teacher training has a key role to play in shaping the health literacy of the next generation and in improving the health activity and independence of individuals.

KEYWORDS: Health literacy, learning outcomes-based approach, Dietetics course

BEVEZETŐ

A tanulási eredményekre koncentráló szemlélet alkalmazása egyre erősödő elvárás az oktatás különböző intézményei felé.

A tanulási eredmények (learning outcomes) fogalomrendszere az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR, European Qualification Framework – EQF) meghatározása szerint „Arra vonatkozó állítások, hogy a tanuló személy mit tud, mit ért meg, és minek az elvégzésére képes a tanulási folyamat befejeztével” („statements of what a learner knows, understands and is able to do on completion of a learning process” [1].

Ez az új szemlélet nem a bemeneti követelményekre és a vizsgakövetelményre koncentrál, hanem az EKKR által támogatott egész életen át tartó tanulásra történő felkészítésre helyezi a hangsúlyt. A tanulás eredménye mutatja, hogy a képzés végére milyen az egyén

¹ Sarolta DARVAY, habil. PhD darvays@uj.s.sk, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék, Komárom, Szlovákia, Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító-és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék, Budapest, Magyarország

Melinda NAGY, habil. PhD nagym@uj.s.sk, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék, Komárom, Szlovákia,

Eva TÓTHOVÁ TAROVÁ, RNDR. PhD tothovatarovae@uj.s.sk, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék, Komárom, Szlovákia

Iveta SZENCZIOVÁ, ING., PhD szencziiovai@uj.s.sk, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék, Komárom, Szlovákia

Pál BALÁZS, ING., PhD balazsp@uj.s.sk, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék, Komárom, Szlovákia

felkészültsége, hogyan tudja önállóan megvalósítani az általa tanultakat a gyakorlatban, valós szakmai körülmények között.

A tanulási eredmény-alapú megközelítés a hagyományos folyamatszabályozás alapú gyakorlattal szemben a tanulási folyamat kimenetét helyezi előtérbe, melyben a tanulási eredmények összekapcsolódnak, egymásra épülnek [2, 3]. A tanulási eredmény-alapú megközelítés keretét négy kategória alkotja, a tudás, képesség, attitűd, felelősség és autonómia.

„Tudás: egy adott szakterületre vonatkozó tények, fogalmak, elméletek ismerete.

Képesség: a tudás gyakorlatba ültetését, feladatok megoldását, módszerek alkalmazását írja le.

Attitűd: érzelmi, gondolati, a szakterülettel kapcsolatos felfogásbeli összetevőkből álló viselkedési- és magatartásformák, amelyek a tanulási folyamatra és a munkavégzésre szintúgy vonatkozhatnak.

Autonómia és felelősség: a tanulótól a keretrendszer adott szintjén elvárható önállósági fokát, felelősségvállalásának mértékét írja le.” [2].

A felsőoktatásban az oktatóra vonatkozó tradicionális megközelítéseket felváltotta a tanulóközpontú, eredmény-orientált, kimenet alapú képzési stratégia [2].

Frye és munkatársai a két paradigma, a tanárközpontú és tanulóközpontú modellek összehasonlításában az alábbi lényeges különbségeket emeli ki [4]. A tanulóközpontú, tanuláscentrikus modellben a tudás az egyén által konstruált, szemben az oktató által „továbbított”, tanításcentrikus modellel. Az oktató, vezető – autoriter szerepét felváltja a facilitátor – tanulási partner szerep. Az értékelés szerepe megnő, folyamatos visszajelzést részesít előnyben, a csak minősítés célját szolgáló szerep helyett. A hangsúly a tanulásban a helyes válaszok elsajátítása helyett áttevődik a mélyebb megértés felé. Többdimenziós értékelés kerül előtérbe az egydimenziós helyett. A versengő, individualista tanuló szerepet felváltja az együttműködő és támogató attitűd.

A tanulási eredmény-alapú megközelítés nagyban hozzájárul az egészségműveltségben való jártasság és kompetenciák fejlődésének folyamatához, ami élethosszig tartó tanulásként is értelmezhető.

Az egészségműveltség kiemelkedő fontosságú kompetencia a betegségek megelőzésében és a gyógyításban, ezért fontos népegészségügyi kérdés.

Az angol 'health literacy' kifejezésre a magyar nyelvű szakirodalom az egészségértés, egészségjártasság, egészségműveltség szavakat használja, ami készségeket, képességeket jelent és nem tévesztendő össze az egészségtudatossággal, amely érték- és attitűdközpontú. Tanulmányunkban az egészségműveltség kifejezést használjuk.

Az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organisation,WHO) meghatározása szerint az egészségműveltség „az emberek kognitív és szociális készsége (skills), amely meghatározza az egyének motivációját és az egyének képességét (ability), amely segítségével hozzáférnek, megértik és felhasználják azokat az információkat, amelyek elősegítik és fenntartják jó egészségüket.” [5].

Az USA Orvosi Intézete (Institute of Medicine) 2004-es kiadványa szerint az egészségműveltség azon képességek mértéke, amelyek birtokában az egészséggel és egészségügyi ellátással kapcsolatos alapvető információk megszerezhetők, feldolgozhatók és megérthetők, és amelyek birtokában az egészséggel kapcsolatosan megfelelő döntések hozhatók [6].

Sorensen és munkatársai 2012-ben megalkották az egészségműveltség folyamatának integrált modelljét, amely négy kulcskompetenciát emel ki: hozzáférés, megértés, értékelés, alkalmazás [7].

Az egészségműveltséget vizsgáló első nagyszabású európai, az EU által finanszírozott vizsgálat 2009 és 2012 között zajlott Európai Egészségműveltség Projekt (European Health Literacy Project) néven. Ennek keretein belül az egészségműveltség felmérésére került sor (Health Literacy Survey, HLS-EU). 2011-ben a vizsgált nyolc tagállamban (Ausztria, Bulgária,

Görögország, Hollandia, Írország, Németország, Lengyelország, Spanyolország) összesen, közel 8000 személyt mértek fel egy egységes kérdőívvel. A kérdőív, Sorensen és munkatársai integrált egészségműveltség modelljére építve, három dimenzióba (egészségügyi ellátás, betegségmegelőzés, egészségfejlesztés) csoportosította az egészségműveltség folyamatának lépéseit (információszerzés, feldolgozás, értelmezés, döntés) [8, 9].

Sorensen és munkatársai a felmérésben résztvevő országok eredményei alapján megállapították, hogy a mért egészségműveltségi szintek általában nem kielégítőek, majdnem minden második embernek korlátozott az egészségműveltsége. Az európai adatok szerint nem csak az egészségi állapotban van társadalmi rétegződés, hanem az egészségműveltségben is. Összefüggést találtak a korlátozott egészségműveltség és az alacsony szociális státusz, rossz szubjektív egészségi állapot és a gyakori orvoshoz fordulás között [10].

KUTATÁSI KÉRDÉSEK, ANYAG ÉS MÓDSZER

Kutatás célja a nappali tagozatos, biológia szakos pedagógus jelölt egyetemi hallgatók táplálkozási ismeretekkel összefüggő egészségműveltségének fejlesztése. Ezáltal az egyetemi oktatásban az egészségtudományi tantárgyak tematikájának, módszertanának folyamatos monitorozása, továbbgondolása, tananyagának fejlesztése.

Kutatásunk területe a biológia tanár szakos hallgatók Dietetika tantárgy tanulási eredmény vizsgálata volt.

A Dietetika tantárgy választható tantárgy a 2. évfolyamos hallgatók számára. A 2019/20-as tanév 2. félévében 13 biológia szakos tanárjelölt hallgató vette fel a tantárgyat.

A Dietetika kurzus tantárgyi tematikáját követve az alábbi témák kerültek feldolgozásra: tápanyagok: szervetlen (víz, vitaminok, ásványi anyagok), szerves tápanyagok, (fehérjék, zsírok, szénhidrátok); emésztés - felszívódás folyamata (anatómiai- élettani ismeretek), testösszetétel, kövérség, alultápláltság, testtömeg-index (BMI); anyagcserebetegségek, autoimmun betegségek: cukorbetegség típusai, cöliákia, fenilketonuria (PKU); felszívódási zavarok, allergiák, intoleranciák; mikrobiom, probiotikum, prebiotikum; „okostányér” elve; diéták típusai: vegetariánizmus, makrobiotikus, paleo étrend stb. „divatdiéták”; élelmiszerbiztonság, HACCP (Hazard Analysis and Critical Control Points ,veszélyelemzés és kritikus ellenőrzőpontok); élelmiszerlánc, fenntarthatóság kérdésköre; funkcionális élelmiszerek; öko/biológiai gazdálkodás.

Az első 4 hétben kontakt órák keretében, oktatói előadás és hallgatói csoportos feldolgozás, prezentáció formájában, ezt követően a távolléti oktatás heteiben tematikusan egy-egy témakörhöz tartozó szakirodalom segítségével történt egyénileg a témák feldolgozása.

A tantárgy teljesítésének feltétele a csoportmunkában készült szakmai anyag bemutatása, majd a félév végén sikeres írásbeli vizsga teljesítése. Ebben a félévben, a távolléti oktatás miatt a kurzus végén egy beadott dolgozat elkészítése volt az írásbeli feladat. A dolgozat témáit jól előkészítették a kurzus során használt tematikus szakirodalmak.

A beadott dolgozatban az egészségműveltség összetevői közül a kulturális és fogalmi ismeretekre, az olvasott szövegértési készségre, szám-értési készség fejlesztésére koncentráltunk.

Az online dolgozat 8 kötelező és egy kötelezően választható feladatot tartalmazott. A szöveges feladatok és ábrák tartalmazták a szakirodalom forrását. A szakirodalmi anyagokat saját szavaikkal megfogalmazva kellett értelmezni. Az ehhez szükséges minimálisan elvárt szöveg mennyiségét a karakterek számának megadásával jelöltük. A feladatok megoldásához lehetett további szakirodalmat használni, annak megjelölésével.

Az írásbeli dolgozatot értékelő lap segítségével minden hallgató számára feladatról-feladatra értékeltük.

A félév végén a diákok online reflexiós kérdőívben véleményezték a tantárgyi tematikát, az írásbeli dolgozat feladatait és értékelték saját munkájukat.

Jelen tanulmány a beadott dolgozat feladatait és megoldásait elemzi az egészségműveltségre (health literacy) és a tanulási eredményekre (learning outcomes) koncentrálna, valamint ismerteti és összegzi a hallgatói reflexiókat.

EREDMÉNYEK

Az *első feladatban* a leggyakoribb étrend típusokban megengedett, fogyasztható élelmiszercsoportokat kellett bejelölni.

A táblázatban szereplő az egyes étrend típusok az alábbiak voltak: flexitáriánus, peszkateriánus, pollotariánus, lakto-ovovegetáriánus, ovovegetariánus, laktovegetariánus, vegán; a fogyasztható élelmiszercsoportok: zöldség, gyümölcs, hüvelyes, olajos mag, gabona, tej, tojás, szárnyas, hal, vöröshús, méz.

A feladat sikeres megoldásához értelmezni kellett az étrend típusokat és a fogyasztható élelmiszercsoportokat. A fogalmak pontos ismeretével alkalmazni kellett a meglévő tudást.

A hallgatók 85%-a hibátlanul oldotta meg a feladatot, az előforduló hiba, meglepő módon, a szárnyasok, vörös hús, méz megítélésében volt.

A hallgató reflexiók szerint 4 diák számára ez a feladat volt a legérdekesebb, a táblázat kitöltése 3 hallgató számára közepesen nehéznek bizonyult.

A *2. feladat* egy matematikai feladat szerepelt, amely során egy élelmiszer (kalciummal dúsított keksz) tápanyag táblázatában szereplő adatai segítségével kellett kiszámolni a napi kalcium szükségletnek megfelelő kekszadagot.

Ez az átlagos tápértéket tartalmazó táblázat típus található az EU előírások szerint minden csomagolt élelmiszeren 100 g-ra, egy adagra, egy átlagos felnőtt számára megadva a referencia beviteli értékekkel számítva [11].

Az egészségműveltség része a számtani jártasság és a mennyiségi információk megértése. Az egészségértés egyik alapja, hogy ki tudjuk számítani az adott élelmiszer energia, zsír, szénhidrát, cukor, rost, fehérje, só és egyéb, a táblázatban feltüntetett anyagok tápértékét, mennyiségét.

A feladatot a hallgatók 85%-a helyesen értelmezte. 11 diák kiszámolta a szükséges mennyiséget, de közülük hatan nem a táblázat által megadott referencia értékkel számoltak.

A reflexiók szerint ennek a feladatnak a megoldása két hallgatónak komolyabb nehézséget okozott. Négy hallgató szerint ez volt a legnehezebb feladat a dolgozatban.

A *3. feladat* egy gluténmentes, három fogásos ebéd megtervezése volt az összetevők felsorolásával, kiegészítve az étrend összeállításában és az étel elkészítésében megfontolandó alapelvek ismertetésével.

Az étrend összeállításában és az étel elkészítésében felmerülő szakmai elvek pontos megfogalmazása csak a hallgatók felénél volt teljes mértékben elfogadható. Az internetről másolt ételrecepteket nem fogadtuk el.

A *4. feladat* a mediterrán diéta alapelveinek ismertetése volt a megadott táplálékpiramis ábra alapján. Az ábrához tartozó szakirodalom (nem véletlenül) olasz nyelvű forrást tartalmazott. A feladat célja az volt, hogy a táplálkozási szakmai irányelvek által az egyik legelfogadottabbnak, legegészségesebbnek tartott, a fenntarthatóság szempontjából is ajánlott étrend elvét az ábra segítségével megfogalmazzák. Az ábra nem csak az étkezésre és a folyadékfogyasztás jelentőségére, hanem az életmódra, a mozgás fontosságára is utalt.

Minden hallgató jól értelmezte a feladatot. A reflexióban a diákok közel 40%-a jelezte, hogy nem okozott számukra nehézséget az összefoglaló mondatok megfogalmazása.

Az *5. feladat* egy tradicionális, a hallgató lakóhelye környékére jellemző ebéd (leves, főétel, desszert) receptjének (hozzávalók és elkészítés) leírása volt. A feladat megoldásához segítséget kérhettek szülőktől, nagy- és/vagy dédszülőktől. A feladat ezen kívül kiterjedt a hagyományos étrend fenntarthatósági kérdéseire, a környezeti, társadalmi, gazdasági szempontokra, különös tekintettel az élelmiszerlánc elemeire, a „termőföldtől az asztalig” terjedő folyamatokra.

Az élelmiszerlánc elemeinek alábbi felsorolása - természeti erőforrások felhasználása, logisztika, feldolgozás, csomagolás, szállítás, fogyasztás, hulladék - nem szerepelt a feladatban, a hallgatóknak kellett erre vonatkozóan a szakirodalomban tájékozódni.

A megoldásokban az alábbi tradicionális ételek szerepeltek:

Leves: húsleves; tyúkhúsleves; hagyományos Újházi tyúkhúsleves (2); uhorská polievka/ magyar leves; hagyományos burgonyagombóc leves; krumplileves; magalevi, korhelyleves- virslivel; tojásos leves; rántott leves; Jókai bableves; salátaleves.

Főétel: rántothús, rizzzel; csirkepaprikás galuskával; bryndzové halušky/juhtúrús galuska; ražniči/ rablöhús; hagyományos krumplikása; gyúrt tészta/csík ízesítve; begyerő; kenyérlángos- kemencében sült; krumplis gombóc; sült pizstráng céklával és kukoricával; hamulya; rakott krumpli; krumplikása.

Desszert: palacsinta; hájas sütemény; meggyes-mákos rétes; lekvárové palacinky/ lekváros palacsinta; rizskoch; túrós lepény; szilvás lepény; túrós rétes; almás lepény; császármorzsa (smarni); tejfölös torta; kapros túrós lepény; mákos rétes; barátfüle/derelye.

A feladat célja a generációk közötti párbeszéd erősítése, a hagyományok tisztelete, megőrzése volt. Továbbá a hagyományos élelmiszertermelés, gazdálkodás elvének és a fenntarthatóság pilléreinek kapcsolata közötti összefüggés értelmezése, valamint a környezettudatos és egészségtudatos gondolkodás fejlesztése.

A hallgatók számára nem új a fenntarthatóság kérdésköre, valamennyi biológiai kurzus kapcsán foglalkozunk ezzel a fogalommal. A feladatot valamennyien megértették, de két hallgató válasz nélkül hagyta a fenntarthatósághoz tartozó alkérdést.

Néhány gondolat a hallgatók mondataiból: „...abból főztek, ami volt, válogatni nem igazán lehetett, de azt nagyon megbecsülték és így kárba nem veszett.”

„Abba senki sem szeret belegondolni, hogy az élelmiszer min megy keresztül, amíg eljut az asztalunkig.”

„Mi magunk is, az én családom is rendelkezik kerttel és földművelő felmenőkkel. Nálunk még alapvető, hogy az alap élelmiszert megtermeljük magunknak. Ilyen például a kukorica, krumpli, zöldségek, gyümölcsök és a takarmány.”

„A hagyományos étrend menüje mindig az évszakokhoz alkalmazkodott. Hogy mi került az asztalra, az attól függött, hogy milyen gyümölcs vagy zöldség volt jellemző abban az időszakban.”

„Nagymamáink szülei még saját termesztésű alapanyagokkal dolgoztak, amit a kertjükben saját munkájuk árán szüreteltek le. A tojás, a gyümölcs, a zöldség, sőt még a hús is önálló forrásból származott. Nagyon közkedveltek voltak a disznótoros összejövetelek összel, illetve a tyúkfeldolgozások alkalmak. Szinte minden hazai termék volt.”

„Ha mi termeljük meg az ételek alapanyagait, akkor végig követhetjük azok fejlődését, tudjuk honnan származnak. A hagyományos étrend, melyet nagyszüleink, dédszüleink is követtek, a változatosságon és az egyszerű hozzávalókon alapult. Sok mindent elfelejtettünk, amit ők még tudtak, eljárások, ételpárosítások stb. Ha ezt a hagyományos étrendet és termelési eljárásokat követjük, akkor egyúttal az ökológiai lábnyomunkat is csökkenthetjük. Nem beszélve a pazarlás visszaszorításáról stb.”

Két esetben történt utalás arra, hogy a családtagok segítségét kérték a feladat megoldásához, két esetben megfőzték az ételeket és fotót is készítettek azokról.

A 6. feladat egy dietetikai szócikk értelmezése volt, kulcsszavai az alábbiak voltak: perinatális időszak, anyai – apai prekoncepcionális táplálkozás, epigenetika, várandósság, a szoptatás és a hozzátáplálás időszakának epigenetikai jelentőségei, transzgenerációs hatás.

A hallgatók a szócikkről írtak minimum 2500 karakteres összefoglalót. A dolgozatok tanulsága szerint meg kellett volna adni a kulcsszavakat, segített volna a szöveg lényeges elemeinek kiemelésében. Bár a tanulmány absztraktja tartalmazta ezeket a kifejezéseket, nem

volt egyértelmű a hallgatók számára ennek jelentősége. Két diák számára ez volt a legnehezebb feladat, egy diák jelezte, hogy nem tudta teljesíteni az elvárt karakterek számát.

A 7. feladat egy diagram értelmezése, elemzése volt, amely a kockázatos egészségmagatartás elemei közül a dohányzás, alkoholfogyasztás, túlsúly és elhízottság, testmozgás, gyümölcs- és zöldségfogyasztás magyar adatainak arányát mutatta az EU-s országok adataihoz viszonyítva. A diagram „Magyarország Egészségügyi országprofil 2019” (State of Health in the EU) közléséből származik, miszerint a magyar emberek a legtöbb uniós országhoz képest kockázatosabb egészséggel kapcsolatos magatartást tanúsítanak.

A hallgatók feladata a megadott paraméterek, arányok értelmezése, elemzése volt. A korábban tanult anatómiai és élettani ismeretek birtokában jól értelmezett gondolatokat olvashattunk. Néhány hallgató ezen túlmenően jól megfogalmazott további életmód kérdéseket is felvetett a fiatalok és az felnőtt korosztály vonatkozásában. Felmerült az intézmények szerepe az egyén viselkedésének, magatartásának alakulásában, és az egyén felelősségének kérdése saját egészségének megőrzésében.

Napjainkban elengedhetetlen a legalább alapszintű szövegértés, felsőfokú oktatásban a magasszintű szövegértés megléte, mely nem csak az írás-olvasás képességét jelenti. A szövegértés magában foglalja a különböző nyomtatott és/vagy digitális, táblázatokkal és grafikákkal ellátott szövegek megértését, értelmezését, elemzését. Ezen kívül az információ megfelelő kommunikációját, valamint mindezek alkalmazását.

Az utolsó két feladat magasabb szintű szövegértést feltételezett, a fent említett komplex értelmezésben.

A 8. feladatban a bél-mikrobióta egészséget befolyásoló szerepéről írt tanulmányt kellett feldolgozni, kiemelve azokat az információkat, amelyek érdekesebbek voltak a hallgató számára.

Ez a feladat volt a dolgozat legnehezebb része, ezért nem kellett összefoglalást írni, csak kiemelni azokat a részeket, amelyek különösen érdekesek, újak voltak számukra.

A diákok jó érzékelték a feladat súlyát, a reflexióban 50%-uk jelezte, hogy ez volt számukra a dolgozat legnehezebb feladata. A diákok harmada azt is jelezte, hogy problémát okozott a megadott, 2000 karakteres összefoglaló anyag megírása. A szakdolgozatírásra fokozatos készülve már másodéves hallgatók számára is fontos a szakirodalom nyelvezetének megismerése, értelmezése.

A 9. feladat egy választható téma kidolgozása volt, az öt megadott téma, amelyből választhattak az alábbiak voltak: az új élelmiszertrendek; a beporzók jelentősége az ember ételmezésében; a Föld egészséges és fenntartható táplálkozási rendszere; 2020 a növényi egészség nemzetközi éve, Nutri-Score embléma értelmezése. Ez utóbbi két feladat angol nyelvű szakirodalmat tartalmazott.

A 13 hallgatóból 11-en választották a beporzók jelentősége az ember ételmezésében témát. „Azért választottam ezt a témát, mert a beporzók védelme nagyon közel áll hozzám. Magam is készítettem egy olyan méh hotel, aminél nyomon lehet követni a beporzók életét.” „Otthon is módunkban áll segíteni ezeken az élőlényeken, ugyanis manapság igen elterjedt váltak az ún. darázsgarázsok és méhhotelek. Ezek nem csak kertünket díszíthetik, de otthont nyújthatnak a beporzóknak. Ugyanúgy fontos, hogy kertünkben meghagyjunk legalább egy kis vadvirágos részt nekik.”

Egy hallgató az új élelmiszertrendekről szóló szócikket választotta. „Az öt téma közül az elsőt éreztem magamhoz a legközelebb, mivel már 2 éve vegetáriánus vagyok.”

Egy hallgató a „2020 a növényi egészség nemzetközi éve” angol nyelvű szakirodalmat ismertette. Ő az egyetlen, aki felvállalta a nem magyar nyelvű anyag értelmezését. A hallgatói online reflexiók kérdőív adatainak értékelése.

A kurzusra vonatkozó hallgatói véleményeket összegezve megállapíthatjuk, hogy a távolléti oktatás során megkapták az adott témához kapcsolódó szükséges szakmai anyagokat, többségük rendszeresen elolvasta, áttanulmányozta azokat. A hallgatói vélemények alapján kirajzolódik, hogy a szakmai anyagok megértését nehezítette a távolléti oktatás formája.

A dolgozatra vonatkozó reflexióikat értékelve az alábbi tények fogalmazódnak meg. A hallgatók többségének nem okozott nehézséget sem a szakmai szövegek, sem az ábrák, diagramok értelmezése. A feladatok megoldásához minden hallgató használt a megadott anyagon kívül más szakirodalmat is. A dolgozat megerősítette az érdeklődésüket a dietetika témája iránt. A Dietetika tantárgy támogatja az egészségtudatos és környezettudatos gondolkodásuk fejlesztését, tudásuk alkalmazását. Egy diák sem jelezte, hogy a szóbeli felelet, vagy a tesztírás mindenképpen jobb számonkérései forma lett volna számára. A hallgatók a kurzus témáit érdekesnek találták, megítélésük szerint a megszerzett tudásukat tudják alkalmazni a magánéletükben is. A tanult hatására, egy hallgató kivételével, minden hallgató jelezte, hogy változtatni szeretne az eddigi táplálkozási szokásán. A tantárgy kapcsán az alábbi betegségek – PCOS (Policisztás petefészkek szindróma), cukorbetegség - esetén szükséges táplálkozás témájáról szerettek volna többet megtudni.

A feladatot mindenki határidőre teljesítette. Összességében elégedettek vagyunk a hallgatók munkájával. A dolgozatok értékelésekor 6 diák A, 4 diák B, 3 diák C minősítést kapott.

A kutatási megállapításaink korlátai. A kurzus résztvevőinek száma nem teszi lehetővé az adatok mélyebb elemzését, statisztikai számítások elvégzését. Kizárólag csak a vizsgált hallgatói csoportra vonatkozóan tudunk megállapításokat megfogalmazni, tanulságokat levonni, a még jobb tanulási eredmények elérésének érdekében újabb módszereket kidolgozni és alkalmazni.

ÖSSZEGZÉS

A 21. században felértékelődik az öngondoskodás képessége, amellyel elősegíthetjük egészségünk megőrzését, a betegség megelőzését, a betegségünk menedzselését [12].

A WHO (World Health Organization, Egészségügyi Világszervezet) meghatározása szerint tágabb értelemben az öngondoskodás magában foglalja az általános és személyi higiénia, az egészséges táplálkozás, az ételvitel (sport, fizikai aktivitás), a környezeti (életkörülmények, szociális helyzet) és szocio-ökonómiai tényezők (jövedelmi viszonyok, kulturális közeg) körét is [13].

Az egészséggel kapcsolatos döntéshozatal elsősorban tehát az egyén, a páciens kezében van. Csak az egészségműveltség megfelelő szintjén lévő egyének képesek az egészségtudatos életvitelre, esetleges betegségük megfelelő menedzselésére.

Az egyén korlátozott egészségműveltségének következménye érinti az egészséggel és megelőzéssel kapcsolatos tárgyi tudást, a tudás alkalmazásának képességét és az új információk helyes megítélésének képességét [14].

Az egészségműveltség javítása minden korosztályra kiterjedő hosszútávú program. Kezdődik a családban, a nevelési-oktatási intézmények minden szintjén, beleértve a kisgyermekneveléssel foglalkozó bölcsődéket, a kora gyermekkori nevelési intézményeket és az iskolákat is. Az egészségműveltség edukációjának minőségét úgy kell kialakítani, hogy egy életre szóló elköteleződés alakuljon ki az egészség megőrzéséhez, a betegség megelőzéséhez. Koltai és Kun 2015-ben Magyarországon 1008 fős országos reprezentatív mintán vizsgálta a lakosság egészségműveltségét és az egészséggel kapcsolatos információ megszerzésének, megértésének, feldolgozásának és alkalmazásának készségeit, képességeit. A kutatáshoz a HLS-EU konzorcium által kidolgozott és validált HLS-EU 47 kérdőívet és index-számítási módszertant használták. A nemzetközileg validált küszöbértékeket alkalmazva eredményeik azt mutatják, hogy a magyar felnőttek több mint fele csupán korlátozott egészségműveltségi

képességekkel rendelkezik. A magyar válaszadók mindhárom fő mérőindex (egészségügyi, a prevenciós és az egészségfejlesztési kompetencia) esetében rendkívül alacsony arányban értek el kiváló szintet, míg a nem megfelelő pontszámot elérők aránya nemzetközi összehasonlításban az egyik legmagasabb volt [15].

Az egészségműveltség támogatásában a felsőoktatás szerepe felértékelődik, különösen a pedagógusképző intézményeké. A hallgató, mint leendő pedagógus, multiplikátor hatását figyelembe véve, felelős mind a saját környezete, mind a munkája eredményeként érintett szélesebb társadalmi körben történő egészségfejlesztésnek.

Tanulmányunk gyakorlati relevanciája, hogy a hallgatók egészségműveltségében bekövetkező feltételezhetően pozitív változás hatással lesz a jövő generációk egészséggel kapcsolatos tudásának, elköteleződésének alakulására. Ezt lehetővé teszi a felsőoktatás tanulási eredmény-alapú megközelítésének paradigmája, amely szükségessé teszi a hallgatók által elsajátított kompetenciák alkalmazását. Ennek első lépéseként elengedhetetlen az egészségműveltség elemeinek azonosítása, az elemek fejlődésének és fejleszthetőségének tanulmányozása.

A biológia szakos tanárképzés kiemelten felelős szerepet játszik a jövő generáció egészségműveltségének kialakításában, az egyének egészségaktivitásának és önállóságának javításában.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] DAVIS, Gordon B., OLSON, M. H. *Management information systems: conceptual foundations, structure and development*. 2nd ed. New York; St. Louis; London: McGrawHill, 1984. 693 p. ISBN 0-07-566241-X.
- [1] European Commission. Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning. Brussels: European Commission, 2006. (COM (2006) 459 final)
- [2] Farkas É. *Segédlet a tanulási eredmények írásához a szakképzési és felnőttképzési szektor számára*. 2017 Oktatási Hivatal, Budapest, ISBN 978-615-80376-3-1 https://www.oktatas.hu/kepesiteseknyito/kepesitesek/tanulasi_eredmeny (idézés: 2020.8.9.)
- [3] Lukács I., Derényi A. (szerk.). *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához*. 2017. Oktatási Hivatal, Budapest, ISBN 978-615-80779-7-2, (idézés: 2020.8.9.) https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi_kezikonyv2017ISBN_teljes_webre.pdf
- [4] Frye, R., Mckinney, G. R., & Trimble, J. E. *Tools and Techniques for Course Improvement: Handbook for Course Review and Assessment of Student Learning*. 2006. Western Washington University: Bellingham, WA. (idézés: 2020.8.9.) <https://www.digitalarchives.wa.gov/do/37DA9A98B0981067519382F4224799AB.pdf>
- [5] Csizmadia P. *Az egészségműveltség definíciói*. Egészségfejlesztés, LVII. évfolyam, 2016. 3. szám; p. 41. ISSN 2498-6666, online kiadás) ISSN 1786-2434 (nyomtatott kiadás) doi: 10.24365/ef.v57i3.68
- [6] Nielsen-Bohlman L, Panzer AM, Kindig DA, eds. *Health Literacy. A Prescription to End Confusion*. Institute of Medicine. 2004. National Academies Press, ISBN-10: 0-309-09117-9 ISBN-10: 0-309-52926-3 <https://doi.org/10.17226/10883>
- [7] Sorensen, K., Van den Broucke, S., Fulham, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, S., Brand, H. *Health Literacy and public Health: A systematic review and integration of definitions and models*. In: BMC Public Health, 2012.12 (80). 1471-2458, doi:10.1186/1471-2458-12-80 <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80>

- [8] Koltai J., Kun E. *A magyarországi egészségértés nemzetközi összehasonlításban* [Hungarian health literacy in international comparison]. *Egészségfejlesztés folyóirat*, 2016. [S.l.], v. 57, n. 3, p. 3-20, <http://dx.doi.org/10.24365/ef.v57i3.62>. (idézés: 2020.8.9.)
- [9] Szabó Pálma, Kósa Karolina (2016): *Egészségműveltség a magyar népesség körében*. *Orvostovábbképző Szemle*, 2016. 23:(2) 66-72. ISSN: 1218-2583
- [10] Sørensen, K., Pelikan, J. M., Röthlin, F., Ganahl, K., Slonska, Z., Doyle, G., Fulham, G., Kondilis, B., Agrafiotis, D., Ueters, E., Falcon, M., Mensing, M., Tchamoc, K., van den Broucke, S., Brand, H. *Health literacy in Europe: comparative results of the European health literacy survey (HLS-EU)*. In: *The European Journal of Public Health*, 2015. 25(6): 1053–1058, ISSN 1101-1262 (print); 1464-360X (web) <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv043>
- [11] EU law on food information to consumers. Regulation (EU) No 1169/2011 https://ec.europa.eu/food/safety/labelling_nutrition/labelling_legislation_en, (idézés: 2020.8.9.)
- [12] Kósa I., Kincses Gy., Soós Gy., Grózli Cs., Hohmann J. *Betegszerep felértékelődése a 21. századi egészségügyi ellátásban: öngondoskodás támogatása, egészség-magatartás fejlesztése komplex ellátási rendszerben*. *Magyar Tudomány* 181(2020)7, 968–982 <https://doi.org/10.1556/2065.181> . ISSN: 1588-1245
- [13] WHO. *Consolidated Guideline on Self-Care Interventions for Health*. 2019. ISBN 978-92-4-155055-0
- [14] Döbrössy B. *Az egészségértés fogalma, mérése és hatása az emlőszűrésen való részvételre*. *METSZETEK* Vol. 6. 2017. No. 2. 167-185. ISSN 2063-6415
- [15] Koltai J., Kun E. *Egészségértés Magyarországon a nemzetközi eredmények tükrében*. *Orvostovábbképző Szemle*, 2016;23(9): 77-80. ISSN: 1218-2583

**GLÜCKSPILZ, PECHVOGEL & Co.
ZU DEN EXOZENTRISCHEN KOMPOSITA IM DEUTSCHEN
IM KONTRAST ZUM UNGARISCHEN**

Erzsébet DRAHOTA-SZABÓ¹

ABSTRACT

This paper focuses on one of the most frequent word formation methods of the German language, forming compounds, more precisely exocentric compounds [*exozentrische Komposita* in German]. The author, based on her extensive teaching experience, illustrates the methodology to cover German compound words, such as *Glückspilz* or *Pechvogel*, in university level, German as a foreign language teacher training programs. The methodology of teaching these compounds is built on illustrative linguistic examples. In order to develop a structured, complex linguistic approach to, and linguistic awareness of these compounds, networks should be established between the relevant items of different linguistic disciplines, in other words one should involve semantics, stylistics, phraseology and cultural history in the discussion and teaching of these compound words. Teaching methodology should also involve the contrastive approach, i.e. linguistic comparisons with Hungarian as a mother tongue. The paper also discusses what tasks and exercises are suitable to deepen knowledge related to exocentric compounds and to activate this knowledge in speech production and in teaching German as a foreign language.

KEYWORDS: endocentric and exocentric compounds, semantics, phraseology, cultural history, metaphor and metonymy

1 Einleitung

1.1 Einführungsbeispiel

Um das Thema einzuleiten gehen wir von den im Titel genannten beiden Wörtern *Glückspilz* und *Pechvogel* aus, die bereits für Gymnasialschüler² als bekannt angenommen werden bzw. deren Bedeutungen von ihnen auf Grundlage des Kontextes zumindest erschlossen werden sollten. Dies kann durch den folgenden Text bewiesen werden, der im Jahre 2006 den Abiturienten im Fach Deutsch (Oberstufe) zur Aufgabe vorgelegt wurde.³

Glückspilz

¹ Prof. Dr. Erzsébet Drahotová-Szabó arbeitet als Universitätsprofessorin an der Pädagogischen Fakultät der J.-Selye-Universität (Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur) und an der Pädagogischen Fakultät der Universität Szeged (als Prodekanin, als Leiterin des Instituts für Nationalitätenkulturen und des Lehrstuhls für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur). E-Mail-Adresse: drahotaszaboe@ujk.sk.

² Wegen der besseren Lesbarkeit wird im Beitrag das generische Maskulinum verwendet, wobei die weiblichen Personen immer mit gemeint sind.

³ Quelle: dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok2006tavasz/emelt/e_nemet_06maj_fl.pdf (letzter Zugang: 13.08.2020). Auf dem Arbeitsblatt wurden aus dem Text einige Passagen ausgelassen, und die Aufgabe bestand darin, unter den angegebenen Einsatzmöglichkeiten die treffende Passage auszuwählen und einzusetzen, d. h. somit einen kohärenten Text zu schaffen.

Es soll noch angemerkt werden, dass das Oberstufenabitur die elementare Voraussetzung der Zulassung zum Lehramtsstudiums im Fach Deutsch – bzw. allgemein des Studiums einer Weltsprache – darstellt.

... und **Pechvogel** zugleich ist ein dänisches Ehepaar. Als Addi Sørensen in der Nacht einen lauten Krach hörte, dachte sie an einen Einbruch in die benachbarte Tankstelle. Die Rentnerin drehte sich um und schlief wieder ein. Wenig später aber klingelte die Polizei an ihrer Haustür: Ein Lastwagen war in das Haus gekracht, wobei sich das Wohnzimmer in einen Trümmerhaufen verwandelte. Der Fahrer hatte versucht, einem Fuchs auszuweichen. Auch der 77-jährige Ehemann der Frau hat nichts von dem Lastwagen im Wohnzimmer bemerkt. Er sei zwar von dem Lärm aufgewacht und ins Bad gegangen, doch ist ihm nichts Ungewöhnliches aufgefallen, hieß es. Der Fahrer kam bei dem Unfall, der sich rund 60 Kilometer von Kopenhagen ereignete, mit einer Gehirnerschütterung davon.

Die beiden hervorgehobenen Wörter können durch den Kontext interpretiert werden, schwieriger ist es jedoch, wenn Wörter isoliert stehen. Beim Erschließen solcher Komposita gehen die Lernenden – und sogar die Studierenden – des Deutschen als Fremdsprache (DaF) erfahrungsgemäß folgendermaßen vor: Sie rezipieren die Konstituenten des Kompositums und versuchen danach zwischen ihnen einen Bezug herzustellen, um den Sinn der ganzen Zusammensetzung zu erschließen. Dieses kompositionelle Prinzip ist bei morphologisch komplexen Wörtern meist mit Erfolg einzusetzen, allerdings funktioniert es bei diesen Komposita nicht. Ein *Glückspilz* ist nämlich kein *Pilz*, und auch der *Pechvogel* bezeichnet keinen *Vogel*. *Glückspilz* wird jemand genannt, 'der unvermutet oder oft Glück hat' (s. DUW [9: 664]); der *Pechvogel* ist 'ein Mensch, der (oft) Pech hat' (s. DUW [9: 1192]). Die Schwierigkeit der Rezeption ist ähnlich wie beim Erfassen der idiomatischen Phraseologismen: Bei diesen reicht es auch nicht aus, die Bedeutungen der Komponenten zu kennen, denn die Gesamtbedeutung ergibt sich nicht aus der Summe der Bedeutungen der Einzelkomponenten (z. B. *jmdm. einen Bären aufbinden* = 'jmdm. etw. Unwahres so erzählen, dass er es glaubt'; vgl. Duden [8: 90]⁴).

1.2 Hintergrund und Ziele

Der Beitrag ist auf der Basis meiner langjährigen Unterrichtserfahrungen entstanden, die ich vor allem im Kurs Deutsche Lexikologie und auch im Kurs Semantik gesammelt habe. Somit ist der Aufsatz aus der Praxis für die Praxis entstanden.

Im Kurs Lexikologie wird der Wortschatz des Deutschen aus mehreren Perspektiven behandelt. Es geht vor allem darum, den Wandel des Wortschatzes unter die Lupe zu nehmen, besonders die Möglichkeiten der Bereicherung des Wortschatzes. Dabei werden solche Wortbildungsarten thematisiert wie Derivation, Konversion, Kurzwortbildung, Wortkürzung, Zusammenbildung, Kontamination, Bedeutungsdifferenzierung, Reduplikation und Volksetymologie (vgl. Drahotová-Szabó [5: 109ff.]). Der Komposition wird dabei besondere Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Drahotová-Szabó [5: 102ff.]). Diese Wortbildungsart – wie auch die anderen – ist den Studierenden sowohl auf Grundlage ihrer bereits vorhandenen Deutschkenntnisse als auch durch ihren vorangehenden schulischen muttersprachlichen Unterricht bekannt. Die Unterscheidung zwischen Determinativ- und Kopulativkomposita stellt kein Problem dar, schwieriger ist es jedoch, mit den Termini „endozentrische Komposita“ vs. „exozentrische Komposita“ klarzukommen.

Die Mehrheit der sog. exozentrischen Komposita – wie *Glückspilz* und *Pechvogel* – sind ihnen unbekannt. Die Frage ist, wie bei der Behandlung dieser Wörter vorgegangen werden sollte, um den Studierenden durch entdeckendes Lernen den Unterschied zwischen endozentrischen und exozentrischen Komposita aufzudecken. Darauf wird in diesem Beitrag eingegangen.

Bei der Angehensweise sollten die Schritte verfolgt werden, welche die Studierenden als Lehrer später in ihrer Unterrichtspraxis selbst zu verwenden haben. Der Grund dafür liegt einerseits darin, dass dieser Weg methodisch fundiert und effektiv ist, andererseits geht es darum, dass

⁴ Im Hintergrund der Wendung steht Folgendes: Wenn jemand nicht merkt, dass ihm ein Bär auf den Rücken gebunden wird, dann ist er tatsächlich sehr leicht zu überlisten (vgl. Duden [8 ebenda]).

die Studierenden schon in der universitären Ausbildung für diese Schritte trainiert werden sollten (vgl. Sárvári [23, 24 und 25]). Als oberstes Prinzip gilt: Systematizität, d. h. systematische Behandlung. Dieses Prinzip lässt sich nach den folgenden miteinander wesentlich zusammenhängenden Prinzipien bzw. in diesen ineinander greifenden methodischen Schritten verwirklichen:

- viele Beispiele mit Erläuterungen unter kontrastiver Sicht;
- Klärung und Abgrenzung der Termini auf Grundlage von sprachlichen Belegen;
- Querverbindungen zu anderen linguistischen Disziplinen und
- Aufgaben, Übungen.

Des Weiteren wird exemplarisch aufgezeigt, wie diese Grundprinzipien und Arbeitsschritte in der Unterrichtspraxis auf Universitätsebene zu verwirklichen sind.

2 Viele Beispiele mit Erläuterungen unter kontrastiver Sicht

Texte wie das Einführungsbeispiel (unter 1.1) eignen sich hervorragend zur Sensibilisierung. Noch vor der Klärung und Abgrenzung der Termini sollen viele Beispiele besprochen werden, wobei die kontrastive Sicht zur Geltung kommen soll. Neben den einsprachigen Verfahren ist meines Erachtens auch eine zweisprachige Semantisierung wünschenswert, zumal das Ziel nicht nur in der Wortschatzerweiterung besteht, sondern auch darin, dass die Studierenden sich metasprachliche Kenntnisse aneignen.⁵

Als erstes Beispiel nehmen wir hier das Wort (*das*) *Eselsohr*, da es sowohl endozentrisch als auch exozentrisch sein kann und da es im Ungarischen über eine Eins-zu-Eins-Entsprechung verfügt. Als endozentrisches Kompositum bezieht es sich auf das 'Ohr des Esels' [ung. *szamárfül*] (vgl. auch die Wendung *szamárfület mutat vki vkinek* = 'jmdn. verspotten, wobei man die Hände neben den Ohren bewegt'; s. Pusztai [19: 1220]). Als exozentrisches Kompositum bedeutet es in der Umgangssprache: 'umgeknickte Ecke einer (Buch)seite' (s. DUW [9: 495]) [ung. *szamárfül*].⁶

Es soll allerdings darauf verwiesen werden, dass die exozentrischen Komposita im Deutschen und im Ungarischen nicht immer in all ihren Bedeutungen übereinstimmen. So bedeuten *Krähenfüße* (im Plural verwendet) in der Umgangssprache erstens 'feine Hautfalten, die von den äußeren Augenwinkeln strahlenförmig nach den Seiten verlaufen' (s. DUW [9: 955]). Im Ungarischen sagt man in dieser Bedeutung ebenfalls *szarkaláb* (s. Pusztai [19: 1225]). Zweitens können *Krähenfüße* 'unleserliche, krakelige Schrift' bezeichnen⁷ (s. DUW [9 ebenda]) – im Ungarischen verwendet man in dieser Bedeutung *szarkaláb* eher selten, das Kompositum

⁵ Vgl. dazu Storch [27: 61]: »Wenn Fremdsprachenlerner in der Schule oder als Erwachsene eine fremde Sprache lernen, verfügen sie bereits über ein gefestigtes muttersprachliches System. In der Fachdidaktik wird heute anerkannt, dass die Muttersprache „als ausgebildete Sprach-Denk-Kompetenz das Bezugssystem darstellt, von dem aus ein zweites Sprachsystem mit Erfolg beherrscht werden kann.“ (Digeser 1983: 236)«.

S. noch Scherfer [26: 282] in Bezug auf die „Wortschatzübungen als metasprachliche, metakognitive Aufgaben“: „Wortschatzübungen dieses Typs zielen auf das Bewusstmachen (und damit auf die auf bewusster Reflexion beruhende Bearbeitung) bestimmter lexikalischer Eigenschaften – vor allem auch unter kontrastiven Gesichtspunkten – und bestimmter Aspekte des Lernprozesses sowie auf das Aufzeigen bestimmter Strategien zur lexikalischen Selbsthilfe. [...] Übersetzungen sowie das Formulieren von Erklärungen und die Konstruktion von Lernaufgaben bilden gute Möglichkeiten des Übens metasprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten.“

Zu den einsprachigen und zu den zweisprachigen Verfahren der Bedeutungsvermittlung s. Bohn [1: 63ff.].

⁶ Die dritte Bedeutung ist – wie die zweite – Ergebnis einer metaphorischen Übertragung: 'rötlicher, auch rosa- oder orangefarbener essbarer Schlauchpilz mit kurz gestieftem Fruchtkörper, der einseitig ohrförmig ausgezogen ist' (s. DUW [9 ebenda]).

⁷ Ein Synonym dazu ist das stilistisch familiär gefärbte Wort (*das*) *Krickelkrakel* (s. DUW [9: 963]), das durch Reduplikation entstanden ist und auf die folgenden Verben zurückgeht: *krickeln* (als Nebenform von *kritzeln*; 1. 'unleserlich schreiben, kritzeln'; 2. landsch. 'nörgeln, streiten') und *krakeln* (ugs., abwertend 'schlecht und ungleichmäßig, zittrig schreiben'). Vgl. dazu folgendes Wort im Ungarischen mit deutscher Herkunft: *krikszkraksz* (s. Pusztai [19: 769]).

macskakaparás kommt wesentlich öfter vor (s. Puztai [19: 850]).⁸ Nimmt man das Ungarische als Ausgangssprache, so muss noch angemerkt werden, dass *szarkaláb* auch ein Blumenname ist [dt. *der Rittersporn*⁹], diese Bedeutung wird im Wörterbuch an erster Stelle angegeben (s. Puztai [19 ebenda]).

Betrachten wir noch das Wort *Schlafmütze*, da es ebenfalls sowohl endozentrisch als auch exozentrisch gedeutet werden kann! Schaut man im Wörterbuch nach, so erfährt man, dass dieses Wort mehrere Bedeutungen hat: 1. '(früher) im Bett getragene Mütze' [ung. *hálósapka*]; 2.a) 'jmd., der übertrieben viel, lange schläft'; b) abwertend 'jmd., der unaufmerksam, langsam, träge ist' (s. DUW [9: 1377]). Bei der ersten Bedeutung ist das Referenzobjekt tatsächlich eine Mütze, d. h. es handelt sich um ein endozentrisches Kompositum; bei der zweiten umgangssprachlichen Verwendung bezieht sich das Kompositum auf jemanden, d. h. das Bezeichnete wird im Grundwort nicht genannt, d. h. in diesem Sinne ist die Zusammensetzung exozentrisch. Als exozentrisches Kompositum ist das ungarische Äquivalent *álomszuszék*.¹⁰

Bei der Anführung der Beispiele kann auch ihre Etymologie angesprochen werden. Das Kompositum (*die*) *Eselsbrücke* ist in der Schulsprache im 18. Jahrhundert entstanden, das ist eine Lehnübersetzung aus dem Lateinischen: *pons asinorum* (s. DUW [9: 495]). Die Bedeutungen sind: 1.a) '(Anhaltspunkt als) Gedächtnisstütze' [ung. *mankó*]; b) 'Verstehenshilfe; Hinweis, Wink, der jmdm. etw. erleichtern soll' [ung. *mankó*]; 2. in der Schülersprache 'unerlaubte und doch benutzte Übersetzung, Übersetzungshilfe' [ung. *puska*] (s. DUW [9 ebenda]). Die erste Bedeutung von *Eselsbrücke* lässt sich z. B. mit der Hilfe der auf Ungarisch als *KATI-szórend* [KATI-Wortfolge] genannten Regel verdeutlichen. Es geht hier darum, sich zu merken, wie die Wortfolge nach den Konjunktionen *weil, da* usw. im Deutschen ist. Als Gedächtnisstütze dient das Akronym *KATI*: *K* = *kötőszó* [Konjunktion], *A* = *alany* [Subjekt], *T* = *tárgy* [Objekt] und *I* = *ige* [Verb].¹¹ Insofern geht es also im übertragenen Sinne schon um eine Brücke: Verstehens- oder Gedächtnisbarrieren können durch eine *Eselsbrücke* soz. überbrückt werden.¹²

3 Klärung und Abgrenzung der Termini

Auf Grundlage der angeführten Beispiele soll die Terminologie geklärt werden: Sowohl bei den endozentrischen als auch bei den exozentrischen Komposita handelt es sich um **Determinativkomposita**, d. h. beide sind hypotaktisch organisiert. Die erste Konstituente ist das Bestimmungswort (das Bestimmende/das Determinans), das die zweite Komponente, d. h. das Grundwort (das Bestimmte/das Determinatum), näher bestimmt. Die endozentrischen Komposita referieren auf etwas, was im Grundwort genannt wird, z. B. *Waschmaschine, Schreibmaschine, Kaffeemaschine, Schleudermaschine, Nähmaschine* und *Dreschmaschine* beziehen sich auf eine Maschine, jedoch mit unterschiedlichem Verwendungszweck (vgl.

⁸ In dieser Bedeutung kann man im Ungarischen auch noch *ákombákom* sagen (s. Puztai [19: 18]).

⁹ Im Deutschen basiert die Bezeichnung darauf, dass die Blüte der Pflanze einem Sporn [ung. *sarkantyú*] gleicht (vgl. Duden [6: 677]). *Sporn* hat in der Botanik diese Bedeutung: '(bei verschiedenen Pflanzen) längliche, spitz zulaufende Ausstülpung der Blumen- und Kelchblätter' (s. DUW [9: 1491]). Vgl. auch im Ungarischen das Wort *sarkantyúvirág* (s. Puztai [19: 1169]).

¹⁰ Die volkstümliche Komponente *szuszék* ist slawischen Ursprungs und bezeichnet 'eine große Kiste, in der Weizen oder Mehl gelagert werden kann' (vgl. Puztai [19: 35]).

¹¹ Dieses Akronym haftet auch schon dadurch im Gedächtnis, da *KATI* mit der Koseform des weiblichen Vornamens *Katalin* zusammenfällt.

¹² Zu den Mnemotechniken s. Brzezinska [3: 216]: Die Mnemotechnik „wird meistens mit den Begriffen Mnemonik, Gedächtniskunst bzw. Gedächtnishilfe und Merkhilfe gleichgesetzt. M. ist ein Einprägungsverfahren mit gedächtnisstützender Funktion. Durch ihren Einsatz sollen Speicherung und Abrufbarkeit von Informationen im Gedächtnis und damit die Lernleistung verbessert werden.“ Als eine Art der Mnemotechniken, genauer als *Eselsbrücke* nennt Brzezinska [3 ebenda] den folgenden Merkvvers mit Reim und Rhythmus: *von aus bei mit nach seit von zu, fordern Dativ immerzu*.

Weitere Beispiele für Gedächtnisstützen in deutsch-ungarischer Relation s. bei Sárvári [21 und 22].

Drahota-Szabó [5: 105ff.]). Als Gegenbeispiel eignet sich auch das scherzhaft oder spöttisch gebrauchte ungarische Wort *bőgőmasina*: Damit wird keine 'Maschine' gemeint, sondern 'jmd., der heftig weint und damit nicht aufhören will' (s. Pusztai [19: 149]).¹³ Das deutsche Äquivalent von *bőgőmasina* ist (*der*) *Schreihals* (s. DUW [9: 1406]), d. h. *jemand, der sich den Hals ausschreit* (s. Duden [8: 307]), *der aus vollem Hals(e) schreit* (s. Duden [8: 308])¹⁴ oder mit einem anderen synonymen Phraseologismus *jemand, der aus Leibeskräften schreit* (s. Duden [8: 466]). Es gibt auch geschlechtsspezifische Bezeichnungen mit Vornamen, die in den Komposita als Gattungsnamen verwendet werden: (*die*) *Heulliese* und (*die*) *Heulsuse* beziehen sich abwertend auf weibliche Personen, die männliche Entsprechung ist (*der*) *Heulpeter* (s. DUW [9: 765]).¹⁵

Das Referenzobjekt von *Rotkäppchen* ist auch kein 'Käppchen': Dieses Wort bezieht sich auf die Märchenfigur aus dem bekannten Grimm'schen Märchen [ung. *Piroska*]. Kessel und Reimann [14: 104] bezeichnen das Wort *Rotkäppchen* als **Possessivkompositum**: »'Possessiv' bedeutet, dass ein Besitzverhältnis angezeigt wird. Oft bezeichnen Possessivkomposita Personen, die das in der zweiten Komponente Genannte „besitzen“«. Als weitere Beispiele nennen sie die folgenden Komposita: *Schlaukopf*, *Großmaul* und *Blauhelm*.¹⁶

Um den Unterschied zwischen den Termini endozentrische vs. exozentrische Komposita zu klären eignen sich auch Zusammensetzungen, die eine gemeinsame Komponente haben, wie z. B. Wörter mit dem Erstglied *Glück*. Unter (*der*) *Glücksstern* [ung. *szerecssecsillag*] wird ein 'als Glück bringend geltendes Gestirn' verstanden (s. DUW [9: 664])¹⁷; (*das*) *Glücksschweinchen* [ung. *szerecssemalac*] ist eine 'kleine Nachbildung eines als Glück bringend geltenden Schweines' (s. DUW [9 ebenda]); (*der*) *Glückskee* [ung. *négylevelű lóhere*] ist ein 'Klee mit ausnahmsweise vierteiligem Blatt, der als Glücksbringer gilt' (s. DUW [9 ebenda]). Diese Komposita beziehen sich darauf, was im Grundwort genannt wird, sind daher endozentrisch. Anders ist der Fall bei (*der*) *Glückspilz* [ung. *szerecsés alakfickó, a szerecsse fia*], denn dieses Wort bezeichnet 'jmdn., der unvermutet oder oft Glück hat' (s. DUW [9 ebenda]) – deshalb ist dieses Kompositum als exozentrisch zu bezeichnen (vgl. bereits in der Einleitung). Es soll noch hinzugefügt werden, dass das Wort *Glückspilz* auch einen Pilz bezeichnen kann, nämlich einen Pilz mit weißem Stamm und rotem Hut mit weißen Punkten darauf.¹⁸ Dieser Pilz ist zwar giftig, doch gilt er als Glückssymbol. Synonyme Wörter für

¹³ Vgl. Knipf-Komlósi [16: 101]: „Endozentrische Komposita verfügen über einen Kopf (Head), der als Grundwort die wichtigsten morphosyntaktischen Eigenschaften (Numerus, Wortart, Flexionsklasse, Plural) trägt, aber auch die Semantik des Gesamtwortes weitgehend bestimmt. Exozentrische Komposita haben keinen Kopf, die Bedeutung kann weder durch das Erst-, noch durch das Zweitglied repräsentiert werden, sondern sie bezieht sich auf eine ungenannte Größe.“

¹⁴ Vgl. ung. *teli torokból* = 'so laut (schreien), wie man nur kann' (s. Forgács, T. [11: 738]) und *úgy kiabál/ordít/nevet stb. vki, ahogy a torkán kifér* = 'sehr laut schreien usw.' (s. Forgács, T. [11: 739]). Vgl. noch: *torkaszakadtából (ordít)* = 'übertrieben laut (schreien, brüllen)' (s. Pusztai [19: 1354]).

¹⁵ Im Ungarischen gibt es ebenfalls solche Komposita, die einen Eigennamen als Komponente enthalten, diese haben hier allerdings den Wert von einem Gattungsnamen, z. B.: *macskajancsi* = scherzhaft 'unbedeutender, unscheinbarer Mensch' (s. Pusztai [19: 850]); *hübelebalázs* = 'jmd., der rasch, unüberlegt handelt' (s. Pusztai [19: 549]). Zur Etymologie des Phraseologismus *hübelebalázs módjára* s. Forgács, T. [11: 300].

¹⁶ Zu den Possessivkomposita s. auch Knipf-Komlósi [16: 102], die u. a. diese Beispiele nennt: *Dickkopf*, *Kahlkopf* und *Schafskopf*.

Die Possessivkomposita werden auch „Bahuvrihi“ (oder „Bahuvrihi-Bildungen“) genannt, nach der altindischen Zusammensetzung *bahuvrihi* mit der Bedeutung 'viel Reis habend' (s. Glück [12: 89]; Knipf-Komlósi [16 ebenda]; Ulrich [31: 224]).

¹⁷ Vgl. auch den stilistisch gehobenen Phraseologismus *unter einem glücklichen/guten/günstigen Stern stehen* = '(in Bezug auf Unternehmungen o. Ä.) günstige Voraussetzungen haben, einen guten, glücklichen Verlauf nehmen' (s. Duden [8: 715]).

¹⁸ Vgl. im Englischen das Wort *mushroom*, das nicht nur Pilze bezeichnet, sondern auch Menschen, die so rasch reich und mächtig geworden sind, wie schnell die Pilze wachsen. Vgl. auch bei Kluge [15: 270] den Eintrag bei *Glückspilz*: „Seit dem 18. Jh. belegte Zusammensetzung mit *Glück* [...] und *Pilz* [...], zuerst nur in der Bedeutung

Glückspilz auf einen Menschen bezogen sind (*das*) *Glückskind* und (*das*) *Sonntagskind*. Die Person, die großes Glück hat, kann man noch als *Hans im Glück*¹⁹ bezeichnen, oder mit einem anderen Phraseologismus: das ist jemand, *der Schwein hat*.

4 Querverbindungen zu anderen linguistischen Disziplinen

Stellt man bei der Behandlung der exozentrischen Komposita Querverbindungen zu anderen linguistischen Disziplinen her, so hat dieses Verfahren einen mehrfachen Nutzen. Erstens geht es darum, dass die Studierenden die einzelnen sprachwissenschaftlichen Kurse generell separat betrachten, und die erworbenen Kenntnisse schwer aufeinander beziehen können, obwohl kein Wissen alleine existiert, sondern in Verbindung zu anderen Wissensbeständen. Zweitens haben sie in den eher theoretisch und wissenschaftlich orientierten Kursen oft das Gefühl, dass der Lehrstoff einen Selbstzweck darstellt, d. h. sie meinen, dass sie mit den erworbenen Kenntnissen später – als praktizierende Lehrkräfte – nichts anfangen können. Diesen falschen Annahmen kann man entgegenwirken, wenn man die Kenntnisse aus dem Bereich der Lexikologie mit denen aus der Semantik, der Kulturwissenschaft/Kulturgeschichte, der Phraseologie, der Stilistik usw. netzartig verbindet oder diese Kenntnisse in einem weiteren, diskurslinguistisch orientierten Rahmen praktisch anzuwenden versucht²⁰.

4.1 Exozentrische Komposita, Semantik und Kulturwissenschaft/Kulturgeschichte

Im Kurs Semantik erlernen die Studierenden, was Polysemie ist, dass es viele Wörter gibt, die mehrere, miteinander zusammenhängende Bedeutungen haben. Auf diese Vorkenntnisse soll Bezug genommen werden.

Das Wort *Pechvogel* kann schon deshalb die bereits genannte Bedeutung haben, da das Grundwort *Vogel* polysem ist: 1. 'zweibeiniges Wirbeltier mit einem Schnabel, zwei Flügeln und einem mit Federn bedeckten Körper, das im Allgemeinen fliegen kann' [ung. *madár*]; 2. salopp, oft scherzhaft 'durch seine Art auffallender Mensch' [ung. *madár*]; 3. in der Fliegersprache 'Flugzeug' (s. DUW [9: 1742]).

In der ersten und zweiten Bedeutung verwendet man auch im Ungarischen das polyseme Wort *madár*. Auf Deutsch sagt man z. B., dass jemand ein *seltener* oder *seltener Vogel* ist (vgl. lat. *rara avis*), auf Ungarisch heißt das *fura (egy) madár*. Im Ungarischen hat *madár* die Bedeutung 'Flugzeug' nicht, sondern Folgendes: 'jmd., den man leicht überlisten, belügen, ausnutzen kann', d. h. 'jmd., dem man leicht einen Bären aufbinden kann', vgl. auch in der Wendung *Ne nézz madárnak!* (s. Pusztai [19: 851]).

Die Bezeichnung *Pechvogel* kann man noch besser nachvollziehen, wenn man sich die Entstehungsgeschichte näher anschaut. Um welches *Pech* handelt es sich hier überhaupt? Um dies zu erschließen, sollen zuerst die folgenden Phraseologismen erwähnt werden: *jmdm. auf den Leim gehen/kriechen* = ugs. 'auf jmdn., auf jmds. List hereinfallen' (s. Duden [8: 468]); *jmdn. auf den Leim führen/locken* = ugs. 'jmdn. überlisten' (s. Duden [8: 468f.]). Die ungarischen Äquivalente – mit einer ähnlichen Entstehungsgeschichte – sind: *lépre megy vkinek vki* und *lépre csal vmivel vkit vki* (s. Forgács, T. [11: 450f.]).

Diese Wendungen beziehen sich ursprünglich auf den Vogelfang mit Leimruten (s. Duden [8 ebenda]). Vgl. dazu auch die Bedeutung von (*die*) *Leimrute*: 'für den Vogelfang verwendete, mit Leim bestrichene Rute, an der sich darauf niederlassende Vögel hängen bleiben' (s. DUW

'Emporkömmling', deshalb wohl Lehnbildung zu ne. [neuenglisch] *mushroom*, das neben 'Pilz' auch 'Emporkömmling' bedeutet (wobei ein Vergleich mit den schnell aufschießenden Pilzen zugrunde liegen dürfte); seit der zweiten Hälfte des 19. Jhs. dann fast nur noch als 'Glückschild' bezeugt."

¹⁹ Die Bedeutung von *Hans im Glück* wird im Duden [8: 325] als 'Glückspilz' angegeben. Der Phraseologismus *Hans im Glück* geht auf das gleichnamige Märchen zurück, in dem allerdings das große Glück nicht im materiellen Reichtum besteht, sondern im Gegenteil in der vollständigen Freiheit von allen materiellen Gütern.

²⁰ Vgl. dazu Mészáros [17: 75ff.].

[9: 1009]). Die Leimrute wird vielfach auch als *Pechrute* bezeichnet. Hier geht es um (*das Pech* als 'zähflüssig-klebrige, braune bis schwarze Masse, die als Rückstand bei der Destillation von Erdöl und Teer anfällt' (s. DUW [9: 1191]) [ung. *szurok*]). Heute wird schon beim Kompositum *Pechvogel* die zweite Bedeutung von *Pech* assoziiert, nämlich: 'unglückliche Fügung; Missgeschick, das jmds. Vorhaben, Pläne durchkreuzt' (s. DUW [9 ebenda]) [ung. *pech*, das aus dem Deutschen entlehnt wurde].²¹ Ursprünglich handelte es sich also bei Pechvögeln tatsächlich um Vögel, die am klebrigen Pech gefangen worden sind.²²

Auf der Polysemie von *Vogel* basiert auch das exozentrische Kompositum *Spaßvogel* mit der Bedeutung 'jmd., der oft lustige Einfälle hat und andere (gern) mit seinen Späßen erheitert' (s. DUW [9: 1478]). Das Synonym (*der*) *Spaßmacher* ist endozentrisch [ung. *mókamester*].

Wortschatzerweiterung bedeutet nicht nur, immer neue Wörter zu erlernen, sondern womöglich alle Bedeutungen eines und desselben Wortes zu erlernen, denn die falsche Annahme, dass Wörter eine einzige Bedeutung haben, führt zu Missverständnissen. In den folgenden Kontextbeispielen kommt *Vogel* in der Bedeutung 'Flugzeug' vor: *der Vogel hebt ab/setzt auf/schmiert ab; der Pilot riss den Vogel wieder hoch* (s. DUW [9 ebenda]).

Durch die Etymologie der Komposita lassen sich vielseitige kulturgeschichtliche Kenntnisse vermitteln. Zum Beispiel beim Wort *Zappelphilipp* ('zappeliges Kind'; s. DUW [9: 1841]) [ung. etwa *sajtkukac*] kann die zugrunde liegende Geschichte im berühmten „Struwelpeter“ als Lektüre genommen werden, wodurch zugleich auch die rezeptive Textkompetenz der Studierenden trainiert wird.

4.2 Exozentrische Komposita und Phraseologie

Wie es in den vorangehenden Kapiteln schon zu sehen war, stehen die exozentrischen Komposita vielfach in Verbindung mit Phraseologismen. Da die Studierenden in ihrer Ausbildung auch Phraseologie absolvieren bzw. in der Sprachpraxis-Seminaren ihr Wortschatz nicht nur durch Einzellern, sondern auch durch feste Wortverbindungen erweitert wird, so ist es sinnvoll, auch bei der Behandlung der exozentrischen Komposita auf die verwandten Phraseologismen einzugehen.

Die Bedeutung mancher exozentrischen Komposita lässt sich leichter nachvollziehen, wenn man den dahinter steckenden Phraseologismus kennt. So ist es auch bei (*der*) *Langfinger*. Das oft scherzhaft verwendete Wort bedeutet '(Taschen)dieb' (s. DUW [9: 990]). Die adjektivischen Ableitungen sind *langfingerig/langfingrig* ('zum Diebstahl, zu Diebereien neigend, diebisch'; s. DUW [9 ebenda]). Das Kompositum *Langfinger* und die Derivate gehen auf diesen umgangssprachlichen Phraseologismus zurück: *lange/krumme Finger haben* ('stehlen'; s. Duden [8: 216f.]). Der Bildspenderbereich wird wie folgt erläutert: „Das sprachliche Bild veranschaulicht, wie die Finger nach dem begehrten Gut ausgestreckt werden bzw. wie sie sich um die Beute schließen“ (Duden [8 ebenda]). Um zum ungarischen Äquivalent näher zu kommen, soll noch das Synonym genannt werden: *klebrige Hände haben* ('zum Stehlen neigen'; s. Duden [8: 217]). Die ungarische phraseologische Entsprechung ist: *enyves/ragadós keze van vkinek* bzw. *enyves/ragadós a keze vkinek* (s. Forgács, T. [11: 372]). Auf Grundlage von diesem Phraseologismus ist das Kompositum *enyveskezű* entstanden (s. Pusztai [19: 310]).

4.3 Exozentrische Komposita, Metapher und Metonymie

²¹ Vgl. auch Kluge [15: 533]: „*Pech haben* und *Pechvogel* stammt wohl vom Vogelfang mit Pechruten, doch kann auch das Bild für die Hölle mitgewirkt haben“. Vgl. auch Duden [6: 596].

Die Synonyme von *Pechvogel* sind: *Unglücksmensch, Unglücksrabe, Unglücksvogel, Unglückswurm* (s. Duden 7: 664).

²² Vgl. auch die Stieftochter im bekannten Märchen „Frau Holle“, die neben *Blondmarie* auch *Pechmarie* genannt wird, nachdem vom Tor von Frau Holle als „Belohnung“ Pech auf sie gefallen ist.

Im Kurs Stilistik werden die besonderen Arten der Paraphrasen besprochen, so auch die Stilfiguren Metapher und Metonymie. Auf diese Kenntnisse der Studierenden kann zurückgegriffen werden, zumal den exozentrischen Komposita gewöhnlich eine Metapher oder Metonymie zugrunde liegt oder die Kombination von diesen beiden.

Beim vorhin besprochenen exozentrischen Kompositum *Langfinger* handelt es sich um eine metonymische Bedeutungs- und Bezeichnungsübertragung, wie auch beim Wort (*der*) *Geizhals* mit der abwertenden Bedeutung 'geiziger Mensch' (s. DUW [9: 622]).

Bei der Zusammensetzung (*der*) *Grünschnabel* ist es ebenfalls der Fall. Die Bedeutung des oft abwertend verwendeten Wortes ist: 'junger, unerfahrener, aber oft vorlauter Mensch; Neuling, Anfänger' (s. DUW [9: 687]). Um die Kenntnisse der Studierenden aus Semantik in Erinnerung zu rufen, soll darauf verwiesen werden, dass die Komponente *grün* mehrdeutig ist. Gewöhnlich wird *grün* in diesem Sinne verwendet: 'von der Farbe frischen Grases, Laubes' (s. DUW [9: 683]). Hier ist allerdings *grün* keine Farbbezeichnung, sondern hat diese abwertende Bedeutung: 'noch wenig Erfahrung und geistige Reife besitzend' (s. DUW [9 ebenda]).²³ Im Ungarischen ist bei einem unerfahrenen Menschen nicht der Schnabel grün, sondern das Ohr, so sagt man sowohl als Adjektiv als auch als Substantiv *zöldfülü* (s. Pusztai [19: 1498]). Ein Synonym dazu ist im Ungarischen das Kompositum *tejfölösszájú*, das sich eher auf männliche Personen bezieht (s. Pusztai [19: 1320]).

Um jemanden als einen *Grünschnabel* zu bezeichnen steht noch die Zusammensetzung (*das*) *Milchgesicht* zur Verfügung. (Als endozentrisches metaphorisches Kompositum bezieht sich das Wort tatsächlich auf ein zartes, blasses Gesicht, das wie Milch aussieht.) Statt *Milchgesicht* im Sinne von 'Grünschnabel' ist noch dieses Kompositum gebräuchlich: (*der*) *Milchbart*. Entweder das Gesicht, oder die hellen ersten Barthaare werden mit der Farbe der Milch verglichen – somit sind diese Wörter metaphorisch. Es handelt sich aber gleichzeitig auch um eine metonymische Bedeutungs- und Bezeichnungsübertragung: Auf Grundlage von Besitzer-Besitz-Verhältnis meint man statt Gesicht und Bart Personen.

Wenn jemand als *Grünschnabel* bezeichnet wird, so kann man noch mit einem Phraseologismus sagen: noch *feucht/nass/nicht trocken hinter den Ohren sein* ('noch zu jung und unerfahren sein, um von einer bestimmten Sache etwas zu verstehen und mitreden zu können'; s. Duden [8: 548]).²⁴ Im Ungarischen hat dieser Phraseologismus ein funktionales Äquivalent: *tojáshéj van (még) a fenekén vkinek* (s. Forgács, T. [11: 736]).

Beim Wort (*der*) *Jammerlappen* haben wir es mit einer Metonymie zu tun: *Jammerlappen* bezeichnete früher 'ein Tuch zum Abwischen der Tränen', und auf dieser Grundlage konnte das Kompositum auf die Person übertragen werden, die das Tuch verwendet. Somit ist die heutige abwertende Bedeutung in der Umgangssprache: 'allzu ängstlicher, feiger Mensch, der sich alles gefallen lässt und nicht aufzubegehren wagt' (s. DUW [9: 853]).

Dem Kompositum (*der*) *Angsthase* ('ängstlicher Mensch, Feigling'; s. DUW [9: 136]) [ung. *gyáva nyúl, nyúlszívű*] liegt eine Metapher zugrunde, d. h. die Feigheit eines Menschen wird mit der des Hasen verglichen.

Bei dem scherzhaften, in der Umgangssprache verwendeten Wort (*die*) *Leseratte* ('jmd., der sehr viel liest'; s. DUW [9: 1013]) und bei seinem Synonym (*der*) *Bücherwurm* (s. DUW [9: 321]) [ung. *könyvmoly*] handelt es sich ebenfalls um metaphorische Bedeutungs- und Bezeichnungsübertragungen.

5 Übung macht den Meister

²³ Zur Polysemie von *grün* bzw. zu den Kollokationen mit *grün* im Kontrast zum Ungarischen s. Forgács, E. [10: 173f.].

²⁴ Zum Hintergrund s. Duden [8 ebenda]: „Die Wendung bezieht sich darauf, dass Kinder unmittelbar nach der Geburt noch feucht (hinter den Ohren) sind“.

Die Kenntnisse in Bezug auf die exozentrischen Komposita sollen durch Aufgaben und Übungen gefestigt werden, damit die Terminologie und die erlernten Wörter im Langzeitgedächtnis bleiben. Man kann als Lehrkraft selbst Übungen zusammenstellen bzw. man findet auch bereits vorhandene Quellen (s. z. B. Prange [18: 8ff.]).²⁵ Wegen Platzmangel können hier nur einige Möglichkeiten erwähnt werden.

(1) Spielerische Aufgaben lassen sich auf Grundlage der Quellen, die Spiele mit unterschiedlichen Ebenen der Sprache enthalten, leicht erstellen (s. z. B. Szabó [28: 13]):

- Der **Einfaltspinsel**²⁶ sieht im Nachschlagewerk nach, ob den **Bärendienst**²⁷ wirklich Bären erweisen.
- Dieser **Spaßvogel** bildet sich ein, Sinn für **Geistesblitze**²⁸ zu haben.
- Der **Geizhals** ist ein kecker Kerl, der alles nur für sich behält.

Man kann die obigen „Definitionen“ paraphrasieren lassen oder den Studierenden die Aufgabe geben, diese spielerischen Sätze ins Ungarische zu übertragen.

Bei Bohn und Schreiter [2: 98f.] findet man auch geeignete Aufgaben. Die Bedeutungen von Komposita werden spielerisch angegeben, wobei die Aufgabe darin besteht, die umschriebenen Wörter zu erraten, z. B.:

- lustiges Geflügel (*der Spaßvogel*)
- fallendes Holzgewächs (*der Purzelbaum*)
- einer, der in große Höhen schichtet (*der Hochstapler*)
- eine Kopfbedeckung, die an einem anderen Körperteil getragen wird (*der Fingerhut*)
- angeberischer männlicher Eigenname (*der Prahlhans*).

(2) Vielfach werden die exozentrischen Komposita spielerisch bildhaft dargestellt, wobei auch ihre Bedeutungen angegeben werden. Im Internet findet man unter anderem eine Liste mit deutschen „Speisen“, d. h. mit solchen Komposita, die jeweils einen Speisennamen als zweite Komponente enthalten, welche sich allerdings nicht auf Speisen beziehen.²⁹ Man kann aus diesen Komposita ein Gedächtnisspiel machen, d. h. auf eine Karte kommt die bildhafte Darstellung, auf die andere die Bedeutung, und man soll die Kärtchen in Paaren ordnen. Man kann sogar auf zwei Kärtchen zwei Bedeutungen angeben, eine spielerische, d. h. wörtlich interpretierte und die korrekte, d. h. kodifizierte. Solche Komposita können dabei verwendet werden wie z. B. (*der*) *Satansbraten* (anders: (*der*) *Teufelsbraten*) = ugs. 1. scherzh. 'jmd., der etw. Tollkühnes o. Ä. getan hat'; 2. abwertend 'Tunichtgut; boshafter, durchtriebener Mensch' (s. DUW [9: 1575]); (*die*) *Ulknudel* = ugs. 'ulkige, d. h. spaßige, komische, lustige weibliche Person' (s. DUW [9:1635]); (*der*) *Hanswurst* = scherzh. 'dummer Mensch, den man nicht ernst nimmt, der sich lächerlich macht' (s. DUW [9: 715]).³⁰

²⁵ Zu den Wortschatzübungen (Übungen zum Erkennen und Verstehen, zum Behalten, zum Gebrauch bzw. zu den Wortschatzübungen als metasprachliche, metakognitive Aufgaben) s. Scherfer [25: 280ff.]. Zu konkreten Übungsvorschlägen die Didaktisierungsmöglichkeiten der Einwortidiome betreffend s. Kázmerová [13].

²⁶ Das Kompositum (*der*) *Einfaltspinsel* bedeutet in der Umgangssprache abwertend: 'einfältiger Mensch' (s. DUW [9: 430]). *Pinsel* kann auch schon an sich in der Umgangssprache 'einfältiger Mann, Dummkopf' bedeuten (s. DUW [9: 1212]).

²⁷ Das Kompositum *Bärendienst* kommt in diesem Phraseologismus vor: *jmdm. einen Bärendienst erweisen* = 'in guter Absicht etw. tun, was dem anderen, zu dessen Nutzen es gemacht war, schadet' (s. Duden [8: 90]). Zur Herkunft s. Duden [8 ebenda]: „Die Wendung fußt auf der la-fontaineschen Fabel »Der Bär und der Gartenliebhaber«. In dieser Fabel zerschmettert der dienstefrige Bär eine lästige Fliege auf der Nasenspitze seines Herrn mit einem Stein. Zwar ist nun die Fliege tot, der Gärtner aber auch.“

²⁸ Als (*der*) *Geistesblitz* bezeichnet man in der Umgangssprache einen 'plötzlichen geistreichen Einfall' (s. DUW [9: 622]).

²⁹ Quelle: deuschlernblog.de/deutsche-kueche-24-deutsche-rezepte-fuer-deutsches-essen (letzter Zugriff: 13.08.2020).

³⁰ Die eigentliche, genauer ursprüngliche Bedeutung von *Hanswurst* ist: 'derbkomische Figur des deutschen Theaters des 18. Jh.s' (s. DUW [9 ebenda]). Auf dieser Grundlage konnte die oben angegebene Bedeutung

(3) Man kann auch die Wörterbuchbenutzung üben, d. h. die Studierenden bekommen die Aufgabe, Bedeutung und Herkunftsgeschichte der exozentrischen Komposita nachzuschlagen.³¹ Dadurch können sie zu wertvollen kulturgeschichtlichen Kenntnissen gelangen. Dies ist auch schon deshalb überaus wichtig, da sie als Deutschlehrer nicht nur die Sprache unterrichten, d. h. nicht nur über exzellente Deutschkenntnisse verfügen sollen, sondern durch ihre interkulturelle Kompetenz auch als Kulturvermittler fungieren.

Mit einem Beispiel verdeutlicht: Den 'Gegenstand eines Streites, eines Zankes' kann man als (*der*) *Zankapfel* bezeichnen. Die Frage ist allerdings, wie die Komponente *Apfel* in die Zusammensetzung geraten ist. Mit einem Synonym kann man auch sagen: (*der*) *Erisapfel* (nach lat. *pomum Eridis*, d. h. 'Apfel der Eris'). Im Hintergrund von *Erisapfel* und *Zankapfel* steht eine griechische Sage, nach der Eris, die zu der Hochzeit von Thetis nicht eingeladen wurde, einen Apfel unter die Hochzeitsgäste geworfen hat, und zwar mit dieser Aufschrift: „der Schönsten“. Dadurch ist ein Streit zwischen Hera, Athene und Aphrodite entstanden, d. h. der *Erisapfel* ist zu einem *Zankapfel* geworden (s. DUW [9: 484]).

(4) Wie es in den obigen Ausführungen zu sehen war, kommen zu Gattungsnamen gewordene Eigennamen in den Komposita oft vor. Eine Aufgabe zur Schulung der Wörterbuchbenutzung kann darin bestehen, diese in einem einsprachigen Wörterbuch nachzuschlagen (z. B. mit dem Namen *Hans*: *Prahlhans* = 'jmd., der gern prahlt' – s. DUW [9: 1233]; *Hansdampf* im Phraseologismus (*ein*) *Hansdampf in allen Gassen sein* = 'überall dabei sein und sich auskennen' – s. Duden [8: 325]). Auch etymologische Wörterbücher können herangezogen werden.

(5) Spielerische Aufgaben lassen sich mit Kombi-Wörtern zusammenstellen. Kombi-Wörter sind solche Sprachspiele, die durch die Kombinierung, d. h. Kontraktion von zwei Komposita entstanden sind. Durch die Segmentierung dieser morphologisch komplexen Wörter lassen sich die zugrunde liegenden exozentrischen und endozentrischen Komposita erschließen, z. B.:

- *Katzenjammerlappen* (← *Katzenjammer* + *Jammerlappen*)
- *Stinktierschutzverein* (← *Stinktier* + *Tierschutz* + *Tierschutzverein*)
- *Leckermaulkorb* (← *Leckermaul* + *Maulkorb*)
- *Pechvogelkäfig* (← *Pechvogel* + *Vogelkäfig*)
- *Sexbombenangriff* (← *Sexbombe* + *Bombenangriff*)
- *Brummschädelkunde* (← *Brummschädel* + *Schädelkunde*)
- *Hasenpaniermehl* (← *Hasenpanier* + *Paniermehl*)
- *Schlepptauwetter* (← *Schlepptau* + *Tauwetter*).³²

6 Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des Aufsatzes standen die sog. exozentrischen Komposita, genauer die Frage, wie sie in der Ausbildung der DaF-Lehrer behandelt werden sollten. Als oberstes Prinzip gilt, dass das Thema eine systematische Behandlung braucht. Erstens soll von vielen Beispielen

entstehen. Vgl. auch Röhrich [20: 387f.]: *Hanswurst* ist „zuerst 1519 belegt, eine nnd., danach Obersächs. Schelte des unbeholfenen Dicken, dessen Gestalt einer Wurst gleicht. [...] In der zweiten H. des 16. Jh. wird der Hans Wurst zur Gestalt des Narren im Lustspiel, von da aus zur Bez. jedes närrischen, albernen Menschen. Daher die Rda. *den Hanswurst (für jem.) spielen (machen)*: sich zum Narren halten lassen; *ich bin doch nicht dein Hanswurst*: ich lasse mich von dir nicht zum Narren halten; vgl. auch *mit jem. das Hänschen machen*: ihn veralbern, als dumm behandeln.“

³¹ Zur Wörterbuchbenutzung s. Bohn [1: 56]: „Das Nachschlagen in Wörterbüchern gehört zu den grundlegenden Fertigkeiten beim Erlernen von Fremdsprachen. Zweisprachige, später auch einsprachige Wörterbücher sind nach wie vor die am häufigsten benutzten Hilfsmittel zur Bedeutungserschließung, zur Variierung des sprachlichen Ausdrucks und zur Überprüfung seiner Korrektheit.“ Zu den Regeln der Wörterbuchbenutzung s. Bohn [1: 56ff.].

³² Aus dem Sprachspiel von Kurt Kusenberg wurde hier durch Ulrich [29: 152f.] zitiert. Vgl. auch Ulrich [30: 149].

ausgegangen werden, damit der Unterschied zwischen endozentrischen und exozentrischen Komposita erkannt wird. Auf dieser Grundlage kann die Terminologie geklärt und gefestigt werden. Es soll auf die Vorkenntnisse der Studierenden aus den anderen linguistischen Bereichen Bezug genommen werden, d. h. zwischen Lexikologie, Semantik, Phraseologie und Stilistik sollen Netzverbindungen hergestellt werden, um die Studierenden zu einem „brauchbaren“ Wissen zu verhelfen, d. h. zu einem solchen komplexen Wissen, das sie in ihrer Unterrichtspraxis einsetzen können. Die Wortschatzerweiterung erfolgt durch Textanalysen, durch Aufgaben und Übungen. Es soll konsequent kontrastiv vorgegangen werden, um eine größere Stufe der Sprachsensibilität im Deutschen als Fremdsprache und gleichzeitig auch im Ungarischen als Muttersprache zu erzielen.

LITERATUR

- [1] BOHN, Rainer. *Probleme der Wortschatzarbeit*. München: Goethe-Institut, 2000. (= Fernstudieneinheit 22) ISBN 3-468-49652-4
- [2] BOHN, Rainer, SCHREITER, Ina. *Sprachspielereien für Deutschlernende*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1989. ISBN 3-324-00483-7
- [3] BRZEZINSKA, Agnieszka. *Die Mnemotechnik*. In: BARKOWSKI, Hans, KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 2010. S. 206-217. ISBN 978-3-8252-8422-0
- [4] DIGESER, Andreas. *Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften. Einführung, Darstellung, Kritik, Unterrichtsmodelle*. Stuttgart: Klett, 1983. ISBN-10: 3129257217; ISBN-13: 978-3129257210
- [5] DRAHOTA-SZABÓ, Erzsébet. *Einführung in die Sprachwissenschaft. Ein Studienbuch für Studierende des Faches Germanistik*. Szeged: Grimm, 2015. ISBN 978 963 9954 87 8
- [6] Duden 2001 = Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Band 7. *Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Mannheim, Zürich: Dudenverlag. ISBN 3-411-04073-4
- [7] Duden 2004 = Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Band 8. *Das Synonymwörterbuch. Ein Wörterbuch sinnverwandter Wörter*. 3., völlig neu erarbeitete Auflage. Berlin, Mannheim, Zürich: Dudenverlag. ISBN 3-411-04083-1
- [8] Duden 2013 = Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Band 11. *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. 4., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin, Mannheim, Zürich: Dudenverlag. ISBN 3-411-04114-5
- [9] DUW = *Duden Deutsches Universalwörterbuch*. 5., überarbeitete Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2003. ISBN 3-411-05505-7
- [10] FORGÁCS, Erzsébet. *Kontrastive Sprachbetrachtung*. Szeged: Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó, 2007. ISBN 978 963 86996 4 0
- [11] FORGÁCS, Tamás. *Magyar szólások és közmondások szótára. Mai nyelvünk állandósult szókapcsolatai példákkal szemléltetve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2003. ISBN 963 9372 66 8
- [12] GLÜCK, Helmut (Hrsg.). *Metzler Lexikon Sprache*. Zweite, überarbeitete Auflage. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2000. ISBN 3-476-01519-X
- [13] KÁZMEROVÁ, Anita. *Einwortidiome unter der Lupe. Übungsvorschläge*. In: *Begegnungen*. Zeitschrift des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei. 2010/1-2. S. 20-33. ISSN 1335-2636

- [14] KESSEL, Katja, REIMANN, Sandra. *Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache*. Zweite, überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2008. (= UTB 2704) ISBN 978-3-7720-8249-8
- [15] KLUGE, Friedrich (Hrsg.). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 22. Auflage. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1989. ISBN 3-11-006800-1
- [16] KNIPF-KOMLÓSI, Erzsébet. *Grundlagen der deutschen Wortbildung – Ein Arbeitsbuch*. Budapest: Germanistisches Institut der Eötvös-Loránd-Universität Budapest, 2000. (= ELTE-CHRESTOMATIE 11) ISBN 963 9704 33 4
- [17] MÉSZÁROS, Attila. *Mehr Diskurs! Ein Plädoyer für die Integration der Diskurslinguistik in den DaF-Unterricht*. In: ŠTEFANČIK, Rastislav (Hrsg.). *Cudzie jazyky v premenách času IX. Foreign Languages in Changing Times IX*. Bratislava: Ekonóm, 2019. S. 75-86. ISBN 978-80-225-4614-0
- [18] PRANGE, Lisa. *44 Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache*. 2. Auflage. Ismaning: Hueber, 2001. ISBN-10: 3190015031; ISBN-13: 978-3190015030
- [19] PUSZTAI, Ferenc (Szerk.). *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2003. ISBN 963 05 7874 3
- [20] RÖHRICH, Lutz. *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 1988. ISBN 3-451-17789-7
- [21] SÁRVÁRI, Tünde. *Tanulni tanulni – tanulási stratégiák a korai idegennyelv-oktatásban*. In: GALGÓCZI, Lászlóné (Hrsg.). *Csengőszó. Módszertani folyóirat tanítóknak*. Szeged: Mozaik, 2003/5. S. 19-23. ISSN 1217-5889
- [22] SÁRVÁRI, Tünde. „Az ember feje nem káptalan”. – *Vizuális emlékezetfejlesztő stratégiák az általános iskolai német nyelvkönyvekben*. In: *Nyelv♦Infó. A nyelvtanárok lapja*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola, 2006/3. S. 14-27. ISSN 12169641
- [23] SÁRVÁRI, Tünde. *Learning by doing in der Lehrerausbildung?! Überlegungen zu den handlungs- und teilnehmerorientierten Arbeits- und Lehrmethoden des Studiums*. In: SEEBAUER, Renate (Hrsg.). *Lehrer/-innenbildung in Europa. Konferenzband*. Wien: LIT-Verlag GmbH & Co., 2008. S. 114-119. ISBN 978-3-7000-0826-2 (Österreich), ISBN 987-3-8258-1274-4 (Deutschland)
- [24] SÁRVÁRI, Tünde. *Személyközpontú módszerek alkalmazása a (nyelv)tanárképzésben*. In: KARLOVITZ, János Tibor, TORGYIK, Judit (Hrsg.). *Oktatás, kutatás és módszertan*. Komárom: International Research Institute, 2013. S. 189-195. ISBN 978-80-971251-1-0
- [25] SÁRVÁRI, Tünde. *Idegennyelvtanár-képzés kicsit másképp: Egy pilotprojekt első tapasztalatai*. In: KARLOVITZ, János Tibor (Hrsg.). *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*. Komárom: International Research Institute, 2018. S. 261-268. ISBN 978-80-89691-52-4
- [26] SCHERFER, Peter. *Wortschatzübungen*. In: BAUSCH, Karl-Richard, CHRIST, Herbert, KRUMM, Hans-Jürgen. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 2003. S. 280-283. ISBN 3-8252-8042-X
- [27] STORCH, Günther. *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Stuttgart: Wilhelm Fink, 2009. ISBN 978-3-8252-8184-7
- [28] SZABÓ, Katalin. *Wort – Stamm – Spiel – Schatz. Szóképzés a német nyelvben. Rendhagyó nyelvtani olvasókönyv*. Budapest: Cserépfalvi, 1996. ISBN 963 8364 68 8
- [29] ULRICH, Winfried. *Linguistik für den Deutschunterricht. Beispieltex te und Arbeitsaufgaben zur Einführung in die Sprachwissenschaft und für den Lernbereich Reflexion über Sprache*. 6. Aufl. Aachen: Hahner Verlagsgesellschaft, 1995. ISBN 3-89294-158-0

- [30] ULRICH, Winfried. *Sprachspiele. Texte und Kommentare. Lese- und Arbeitsbuch für den Deutschunterricht*. Aachen: Hahner Verlagsgesellschaft, 1999. ISBN 3-89294-074-6
- [31] ULRICH, Winfried. *Linguistische Grundbegriffe*. 5., völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin, Stuttgart: Gebrüder Borntraeger, 2002. ISBN 3-443-03111-0

IMPROVING INTERCULTURAL COMMUNICATION AND SELF-IDENTIFICATION AT RUSSIAN CLASSES IN HUNGARY'S INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION SPECIALISED IN ECONOMICS

Zsuzsanna KALAFATICS¹ - Nyina MÁGOCSI²

ABSTRACT

Due to a structural change in language teaching after the change of the regime Russian language was pushed into the background. This process concerned universities specialised in economics, as well. In our days, however, a choice of L2 or L3 is heavily influenced by the recognition of the fact that a knowledge of skills related to Russian cultural, economic and political environment is considered to be an advantage on the labour market. Students being attracted to a particular language, culture, and its native speakers, are more motivated and more successful in mastering the language. In our study we rely on Hungarian and international research into motivation in learning foreign languages, on the other hand, we apply a model of learning involving communicative competence and intercultural dimension. A language learner's identity gets shaped while he or she is involved in learning the language, therefore international communication strengthens individual self-cognition by making the learner think of differences in cultures and personalities. In part 3 of this paper three games developing knowledge and skills for intercultural communication are presented, which have been piloted at Russian language classes.

KEYWORDS: the position of Russian language, motivation in learning languages, L2 motivational Self-system, intercultural competence, communicative competence, forming language learners' identity

INTRODUCTION

In Hungary for 30 years since the change of the political-economic system, the situation in teaching and learning Russian has undergone radical changes. As is commonly known, during the preceding forty years learning Russian had been compulsory. It was introduced in 1949, then removed from the curriculum by the Hungarian government in 1989. Social changes involved alterations in both economic and political relations with Russia and the post-Soviet area. Consequently, a re-evaluation of the attitude towards Russian language and culture took place. Notwithstanding, the change of the regime granted Hungarians a freedom of choice in selecting a second language to learn. Certainly, this freedom of choice of the second language still remains theoretical, since quite too often it is the institution of education which renders the selection of languages that are taught. A change in the structure of foreign-language teaching has led to the number of learners of Russian to drop dramatically, and has practically pushed the language to the background.

The state of affairs that had occurred made a significant impact on the structure of teaching foreign languages in institutions of higher education specialised in economics in Hungary, at

¹ Zsuzsanna Kalafatics PhD, Budapest Business School, Kalafatics.Zsuzsanna@uni-bge.hu

² Nyina MágoCSI PhD, Corvinus University of Budapest, nyina.magocsi@uni-corvinus.hu

which once students could choose from a wide range of foreign languages. However, due to recent changes learners reconsidered their attitude to Russian language, having previously realised that Russian continued to play an important part in our geographical region, in the sphere of business, and, therefore, knowledge of Russian would be considered as an advantage on the labour market. As there is an ever-increasing demand for staff speaking Russian besides one or two Western European languages, a great many future professionals choose to learn Russian as their second or third language. The majority of students do not normally study Russian previously during secondary school years. So they are supposed to reach level B2 starting from zero at a college or university. However, this is not an easy job to do for multiple reasons. Teachers face a complicated task due to the lack of suitable textbooks and references on Russian specially developed for Hungarian learners, and also due to the huge numbers of students in groups, whereas the number of classes is strictly limited. Today's most pressing task is to provide teaching materials based on up-to-date research and contemporary communicative approaches to language teaching. In our study we rely on results of research carried out in Hungary and foreign countries into motivations in language learning. On the other hand, we use a model of teaching foreign languages targeting communicative competency and intercultural aspect. In part 3 of this study we present three practical tasks, developed at Russian classes, whose aim is to improve intercultural competence. In the process of piloting the tasks, whose descriptions will follow in a separate section, we found that communication with people speaking another language, will shape and modify the learner's personality, therefore intercultural communication, which makes the learner think of cultural and language differences, strengthens the self-understanding of the personality.

The Role of Motivation in Learning a Foreign Language

Learning a language is not only a cognitive process, but an emotional one, as well. A number of pre-conditions are to be fulfilled in order that a learner can, in fact, succeed in learning a foreign language. Both experience in teaching languages and the outcome of research done into its very process, demonstrate that one of the key pre-requisites is the adequate level of learners' motivation. This is why for the past decades in research into learning and teaching foreign languages, attention basically shifted to analysing motivation in second language acquisition and describing the motivated learner. Research is concentrated on the questions, as follows: How to describe the most heterogenic concept of motivation by means of listing implicit variables? How to define motivated learners? What circumstances can help motivate learners, that is: What sort of factors influence the behaviour of those motivated to learn a language?

One of the utmost remarkable tendencies in studying motivation in second language acquisition originates from a social-psychological approach. According to systematic scrutiny of a variety of models, accomplished by Robert Gardner and associates, motivation in learning a foreign language and a motivated attitude of the learners in the learning process can be explained by an *aptitude* linked to the target language and the speakers of that language [1, 2, 3, 4]. Research has also shown that learners being attracted to this or that foreign language and the culture of its native speakers, are likely to be more motivated and successful in learning the language.

In the early 90's new trends for studying motivation in language learning manifested themselves, among them a theory by the Hungarian philologist and teacher, Zoltán Dörnyei, working in England [5]. Dörnyei proposed a novel theoretical approach to understanding processes of motivation in second language acquisition, which is an attempt to blend the most significant theories and results of research into second language acquisition with psychological study of the personality. The new theory was termed 'the L2 Motivational Self-System'. Taken as a starting point, the three sources of motivation are the learner imagining him- or herself speaking the foreign language competently, impact of the milieu, a positive learning experience,

emotionally loaded experience of second language acquisition. The ideal L2 Self comprises ideals and wishes, which the learners strive to achieve at whatever cost. The learner is sure to succeed if an ideal part of his or her Self offers a drive to master a foreign language, i.e. the language learner imagines him- or herself a person who is capable of freely communicating in a foreign language. Dörnyei assumes that a person possesses not only an ideal L2 image of him- or herself, but also a 'seeing this self', which can be called 'ought to self'. This 'self' summarizes internalised motifs, which should be reached in the learner's opinion, however he or she may not be quite convinced if it is necessary.

Between 1993 and 2004, a research team headed by Zoltán Dörnyei conducted three nationwide surveys in Hungary to specify changes in language attitudes and learning motivation in the behaviour of learners aged 13 to 14. First and foremost, 1993's survey revealed that the change of the regime had impacted the attitude to language learning, in 1999 the survey was repeated so that changes afflicting the learning of foreign languages in Hungary in the 1990's could be understood. In the beginning of 2004, the state of the country's population was documented in respect of the questions being examined before Hungary's accession to the European Union.

The survey can be considered historically unique both in Hungary and worldwide, mainly thanks to some aspects of research into the motivation in learning foreign languages. Data were gleaned by using methods of questionnaires. Some questionnaires were applied three times. They were made up of four broad categories: questions about the foreign language, questions about the language-specified country, questions about attitude to learning the language and information about the learners. Questions related to five target languages (English, German, French, Italian, Russian) helped reveal the learner's orientation in learning the language – why they are learning / would learn a particular language, their attitudes to languages, and the energy they would put into mastering a foreign language. Those questioned were also supposed to tell about their parents' language skills. As a result of processing statistical data, five factors and 2 independent factors emerged [6]. The following important factors were specified: *integrativity* reflecting an interest in a particular language, its speakers and the culture. At the negative end of the scale of factors ranged learners who did not accept the foreign language, its speakers or the culture, whereas at the positive end were listed those, who were so attracted to the language that they wanted to master it on a native speaker's level. *Instrumentality*: this factor specifies the usefulness of each language in terms of competitive advantages, which those mastering the language at quite a high level, may attain in everyday life and in the future (e.g. a better job, higher salary). *Attitude to the native speakers of the language*: the given factor totals the impressions gained from meetings with native speakers and travels to their countries. The *factor of cultural interests* includes a set of variables, which reveal their relationship to works of culture (such as films, TV-programmes, journals, pop music) from various countries. The factor described as *the vitality of the L2 community* shows to what extent the learner considers the country where the language is spoken, important and rich. The two additional factors that remain are *self-confidence* in using the language, which comes under the term of images and opinions of the complexity of the target language from the point of potential mastering, and also the *milieu* which comprises the opinions of friends and parents about learning the language. The study of variables influencing the choice of language and the energy to be put in learning it, showed that the factor called *integrativity*, plays the utmost important role in developing a motivated learning technique. By comparing results gleaned in case of respective languages, it was found that learners thought there existed a very precise rating of languages. During the whole period of the study, English was rated as the most popular, whereas Russian the least popular. The continual popularity of English is confirmed by the fact that the 3 periods of time surveyed, showed no substantial changes. German occupies the 2nd place in spite of the fact that learners want to study this regionally important language less and less. The 3rd place is taken by French with scores quite low, but unchanging. After French comes Italian, whose importance

grew significantly between 1999 and 2004. The list is concluded by Russian, which also demonstrates a tendency for an increasing vitality and cultural interests of the community of the first language between 1999 and 2004.

However, it has to be underlined that figures gleaned about the interest in learning Russian in 2004 are much lower than figures showing the interest in other languages.

Intercultural Competencies

Because of processes of globalisation, IT revolution, a growing population mobility and a wide scope of other factors, modern man is frequently compelled to communicate with people coming from other cultures. At present as a basic requirement, employees are expected to be equipped with intercultural communication skills. This is the only technique available today to understand how people coming from different cultures and having different habits, views and values, approach work, business, co-operation, and communication. Interpersonal communication is a social interaction, in which social identity of those involved play a key role: it determines what we say, how we speak, what we expect of one another, and how we interpret the verbal expressions of our intentions. As it is well-known, difficulties in two persons' communication, who come from different cultures, are linked not only to grammatical incompetency. When people from two different countries communicate, their national and cultural statuses play an important role, for in the given situation those involved in the process will perceive each other as representatives of different cultures. Intercultural encounters challenge the communication partners' cultural identity and communicative skills, and necessarily also teach them how to cope with potential misunderstandings arising in the process of conversation, on the level of the language, and with different thinking, unambiguity, cultural miscoding or cultural clashes.

Since one of the essential tasks of teaching a foreign language is to train the learner to communicate successfully, the learner must acquire skills to tackle new challenges arising in intercultural encounters. Problems of intercultural communication and an overall criterion for mutual understanding as well as tolerance, generated a new approach to teaching foreign languages. This approach combines linguistic and cultural training: those learning the language, are expected to develop a positive attitude to native speakers, and skills inevitable for successful communication in intercultural situations. As stipulated in *Recommendations of the European Council Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*, section teaching and assessing levels of competencies, learning a language is aimed not only to successfully convey information, but also to build contacts with the representatives of other cultures [7]. Thus, it is by no accident that the intercultural dimension, a model of teaching based on communicative competence, and training for intercultural communication as key features are becoming more and more important in language teaching methodologies, and are stressed more markedly in the process of language teaching. A valuable contribution to contrive theories of communicative competence, was made by the American linguist, Hymes, who addressed the importance of sociocultural skills that are vital for the process of learning the language. Hymes is a leading expert in devising theories of communication competence [8]. Relying on his model, Canale and Swain isolated four basic constituents of communicative competence (language competence, discursive competence, sociolinguistic competence as well as strategic competence), one of which – sociocultural competence includes both sociocultural and pragmatic knowledge of the language [9]. This definition was subsequently amplified by Jan van Ek, who made a clear-cut distinction between sociocultural competence and social competence: Whereas sociocultural competence is related to the ability to function in various cultures, social competence is defined as the ability to communicate with other people by means of applying social habits, trust, empathy and motivation [10]. Learners are required to possess both these competences so that they have the possibility to work up their own cultural roots and

overcome difficulties in cultural adaptation while interacting in a different cultural environment.

The learners' identity develops in the process of communication; simultaneously exploring another culture and maintaining an undisrupted 'dialogue' with his or her own, whose aim is to look for similarities and differences in cultures. In this way, intercultural communication strengthens personal self-understanding and identity. This is exactly why language teaching should provide learners with knowledge and skills indispensable to cope with more complex situations and a complex perception by the representatives of the other culture speaking a different language, and, as a result to avoid simplifying communication partners' personalities, and stereotypes. An intercultural speaker (term coined by Kramsch) [11] possesses knowledge and skills to successfully communicate between cultures, by interpreting texts and conversational situations in their cultural context, critically handling them, recognising their social and cultural aspect, and also overcomes communicative differences even in situations that have a complex cultural background. *The Recommendations of the European Council specifies the constituents of knowledge, skills and settings* which alongside values that come from personal social identity of the speaker, constitute intercultural competence. The most important attitudes are curiosity, open-mindedness and an aptness to realise the relativity of one's own values and convictions [12], i.e. to be apt to cognise and discover for oneself other cultures in a detached way. As for knowledge, it is not the factual knowledge of distinct culture that is accentuated, but rather the knowledge of processes, which work under the circumstances of social and individual relations [13]. At the same time, these processes and phenomena have to be illustrated with specific examples and specific cultural phenomena. As it is impossible to predict specific knowledge required for the learner in a particular intercultural situation, not only knowledge, but primarily improving skills will play an important role, allowing the learner to foretell, recognise and eliminate misunderstandings created by cultural differences. According to conclusions made by a team doing research into this issue [14], the most important skills are, as follows:

- *Skills of comparison*, which allows one to place ideas alongside each other, and put together ideas, events, documents from different cultures and to see them in a different light.
- *Skills of interpreting and relating* that serve as the basis for exploring particular cultural phenomena and their links with our own culture.
- *Skills of discovery and interaction*, their aim is to obtain new knowledge about the other culture, to ask questions and to use our intercultural competence in communication in real time.
- *Critical cultural awareness*, which is vital to critically examine phenomena in our own culture and in other cultures on the basis of precise governing principles, i.e. for the sake of understanding things, which form the basis of individual phenomena, and on which our judgements are based.

In addition to developing skills listed above, it is also inevitable to improve attitude expressed in openness, showing interest and detached relationship to an alien culture. We claim that in addition to knowledge of culture, it is utmost important to include in classes of Russian at universities the development of intercultural communication skills and suitable relation to the culture of the foreign language. It is vital to study the teaching of language behaviour, cultured language prescriptions, a presentation of the language projections of linguistic thinking and language multicolourness as fundamental resources. Tasks with the aim to develop intercultural competence generally come to the foreground only at an intermediate or advanced level, when the learner is able to communicate relying on a firmly based language competence. Notwithstanding, the intercultural approach may be infiltrated into the process of teaching at a very early stage. Besides, it is quite appropriate to fill the process of teaching grammar, the

work on vocabulary building, and conversation practice, with the content which fits in. Hereinafter we present a few exercises, which are useful both in studying languages and in respect of developing intercultural communication skills. The idea is given by results of work accomplished by Ildikó Lázár [15].

In the instructions to the exercises intercultural, linguistic and further goals are targeted, materials and preparations needed to do the exercise are specifically given, the whole process is clearly described.

Intercultural Games

‘In the Power of Time’

By working individually and in groups with mutual interdependence given in small groups, cooperative skills can be easily developed.

Intercultural aims: familiarising oneself with the image of time in other cultures, improving observation abilities, striving to get rid of prejudices and stereotypes, comparing customs and values of other cultures with the customs familiar from one’s own culture.

Language focus: vocabulary, practising expressions linked to time: the use of present tense for expressing habits; *reading skills:* reading and summary of short texts; *conversation skills:* forming opinions, comparison, generalization.

Teaching materials: handouts, copies of project questions

Time required: exercises – 8 to 10 minutes, discussion 15 to 20 minutes

Description of the task:

1. After a brief introduction on the topic, participants are divided into groups of 3 to 4 depending on the size of the class.
2. Group 1 is handed a copy of a text (text A), and the other text B. All steps to be accomplished should apply the puzzle method.
3. After reading the texts rapidly, meanings of unknown words are given (if there are any), which are inevitable to understand the text.
4. The next task for each group: to make a short resumé of their text with joint effort, which consequently any member of the group will be able to retell to those who have not read it.
5. New groups are formed through presentations of both texts in each of them.
6. In the new groups students sum up the core of the texts for those who have not read them, in their own words.
7. A series of questions to be asked or projected are read out, answers are to be given, questions are discussed in 5 to 6 minutes.
8. The a student speaking for his/her team presents the most important achievements of the team.
9. A conclusive discussion is done during which it is very important for each student to reflect on Hungarian examples.
10. The end of the discussion, sorting out focus points to study what is unacceptable for standards of conversation and behaviour, and also recognition of the fact that images of certain qualities such as punctuality or accuracy may be completely different in other countries. However, it is also important to underline that generalization are not applicable to everyone. There are clichéd characters, which emerge from national types, as for example ‘the calm Italian’, ‘impatient Englishman’ and ‘accurate German’.

Text A

Like in the US, in other countries with analogous culture, keeping to deadlines punctually in fulfilling business tasks, has spread to other spheres of life. Lectures and festive dinners must start strictly keeping to a fixed time with a standard deviation of 5 to 10 minutes. If you arrange a business appointment in a street, you must be on time. Even the future is planned well ahead. An invitation to lunch at home or at a restaurant is sent three weeks before, this is the commonly accepted practice now. These day Americans never fail to supply all details, i.e. the time and place of lunch: 22nd May, 3 weeks from Tuesday at the French restaurant Chez Jean on the southwest corner of 35th street and Third Avenue at 1:15. In Russia a fixed appointment may be put off or called off, this is why it is still usual to 'phone each other' to confirm the night before. If you invite guests, hazy wording (such as 'at about 6', 'approximately at 7') is quite common.

Text B

For native speakers of German the whole world falls down, if a train or a plane happens to get delayed. In their culture punctuality and the flawless functioning of transportation play an important part. People in England and the Netherlands, however, think about it differently. In these cultures, the attitude of passengers is, perhaps, best described with the word 'resigned', when transport is delayed. In the United States the proverb 'Time is money' perhaps is more real than anywhere else. If doing a change, a air passenger misses his flight due to plane delays or rebooking, American airlines provide ample compensation. Quite often unsuccessful travellers are granted free hotel rooms and gift cards to compensate them for the waste of time.

Questions for Discussion:

What happens in Hungary, if students turn up 20 minutes late for a seminar or lecture? Will any consequences follow?

On the whole, how much flexible is the regime of beginning and finishing work at workplaces?

If your friends or acquaintances invited you to dinner at 7 p.m., what time do you have to arrive?

When do you have to arrive for a meeting arranged for 10 a. m.?

Where would you place your culture on a scale of punctuality? What are the expectations in terms of punctuality in our country? How much you meet general expectations in this respect?

How do Hungarians usually react, if a train or plane is late? Do you get depressed, or nervous, or try to be understanding or are you patient?

How much does community transport keeps to timetables?

What differences have you revealed in people's attitude to time in different cultures?

'Puzzles Given by Culture'

Working in small groups to solve puzzles, relying on their individual experience and observations and observations is a way for students to come together.

Intercultural aims: acquiring cultural knowledge; comparing customs, value systems; increasing interest in other cultures; surpassing stereotypes.

Language focus: extending vocabulary: studying and using the names and customs of countries; *grammar:* present tense, asking questions; *conversation skills:* making questions, expressing opinions, discussion.

Preparation: drawing up 10 questions for a quiz; Xerox copies or projection of questions.

Time required: 30 minutes

Doing the task:

1. Students form mixed groups of 2 to 3. They should preferably join those who they have never worked with before, or have done so quite rarely.
2. Giving handouts or projecting questions on a screen. It is necessary to tell students to discuss each question, and then to explain why they find statements true or false.
3. Correcting solutions together.
4. Discussing new or unexpected moments having occurred in the game, what information they find important, factors that they think are impossible to prepare for. It is worth fixing that it is impossible to become familiar with all customs, images a people of any may have, but one must keep in mind that many a phenomenon may have different meanings in different cultures, representations of which one may encounter. It can be also interesting to discuss what Hungarian customs and traditions might appear strange to a foreigner visiting Hungary.

True or false?

1. In England it is acceptable to walk with your umbrella pulled up.
2. In France if you are invited to friends or a party it is common to bring some wine.
3. You must instantly put away a name card given by a Japanese businessman and give him yours.
4. In Lebanon males frequently walk hand-in-hand.
5. Women rarely shake hands with each other in Ireland.
6. In Italy it is inappropriate to enquire about your new acquaintances' political views.
7. In Finland people often drink milk with their lunch.
8. In Greece it does not do to be more than 10 minutes late for a formal meeting.
9. In Austria a women is always the first to enter a restaurant before a man.
10. In Hungary it is OK to greet a stranger in an elevator.
11. In Russia people make a toast only at official parties.

Keys to the task:

1. False, because it is thought to bring bad luck.
2. False, because it may disgrace the host who will think you do not trust his choice of wine.
3. False, if we put the card away rapidly and do not look at it gratefully, we may offend a Japanese partner.
4. True, this is a sign of a friendship.
5. True, it is the biggest thing they ever do for each other, but not always.
6. True, this is a delicate topic.
7. True.
8. False, the Greek may be even later.
9. False. Like in Hungary, in Austria a man should go first to make sure it is a safe place for his female companion to enter.
10. True.
11. False. Giving toasts in the company of friends start right after partying starts.

'Cavalcade of Tastes'

Talking about favourite food products and interesting eating habits can be delightful especially if it is possible to have a quick snack. The social experience of having a meal or even cooking it creates a fine atmosphere.

Intercultural aim: observing and analysing various everyday eating habits, and getting extra information about historical and cultural values hidden behind them.

Language focus: extending vocabulary in the topic 'Cooking and Eating Habits'; *grammar:* making questions, Past tense, imperative; *conversation skills:* talk, spontaneous discussion.

Preparations: search for recipes, video showing the making of typical Russian dishes, details of a film about a restaurant, lunch at home, tables containing aspects.

Time required: 20 to 30 min. (can be repeated)

Description of the game:

1. Presenting photos and/or videotape showing one or two Russian dishes and eating habits.
2. Watching a part from a film about a restaurant, lunch or dinner at home. Luckily, there are scenes of dinner parties in many Soviet and Russian films.
3. Studying the menu card of a Russian restaurant in small groups.
Stimulated by visual information in the film or text in the menu card, questions from the tables are answered, or new questions are added.
4. Each student chooses a dish whose recipe he or she has to find for the next class, and then to present it by showing photos or video. If the dish is cooked at home, a tasting can be held.

Aspects:

What sort of oddities have you discovered in the menu card? Is it different from a menu card in a Hungarian restaurant? If yes, how is it different?

What kind of typical spices, ingredients, dishes and drinks can be listed from Russian cuisine?

What is the order of dishes during a meal (salad is served before or at the end of a banquet, is eaten with the main dish, drinks served before/after/during the meal, dishes are served one by one or everything served right away)?

What sort of bread is served? (If any)

What register do restaurant staff use to communicate with customers? (informal, friendly, reserved, humble)

How do Russian eating habits differ from ours?

How do family, business and informal lunches differ from the standards accepted in Hungary?

Conclusions

The integration of intercultural aspect into language teaching is frequently hindered by difficulties. As it is not about obtaining factual knowledge, getting familiarised with the so-called 'high culture' of a given country, if separated from language teaching, in itself will not lead to the development of intercultural competence. The aims of exploring another culture are only reached via integrating into the process of learning its language. However, quite frequently it is not an easy job to combine cultural and language goals in the framework given by a language class. Creating tasks similar to those presented in this paper, may help make a step to develop knowledge, skills and attitudes vital for intercultural competence. Experience gained during classes verifies that applying such an approach to teaching help students develop not only in respect of mastering the language, but also shape their images of cultural and personal distinctions, and also their relationship to them. One of the keys to successful communication is to realise those differences, and avoid stereotypes when approaching them. One of the models

of cultural synergy, is based on mutual understanding between different cultures and styles of communication. It includes knowledge and acceptance of cultural models, expectations and interpretation strategies of the other side. Learning about a culture with a different language contributes to the learner's personality shaping, whose thinking will become more flexible and apt to perceive global diversity. In this way intercultural competence will stimulate man's self-cognition and the assertion of his own identity. Nevertheless, it is only possible if the culture of the language learner gets involved in this two-way process as an equal partner, enjoys respect, and we develop a relationship to interaction at classes, which makes it a process governed by mutual understanding.

REFERENCES

- [1] GARDNER, R. C., LAMBERT, W. E. Motivational Variables in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 1959, 13, 266-272.
- [2] GARDNER, R. C., LAMBERT, W. E. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1972. 316 p. ISBN 9120660901
- [3] GARDNER, R. C. *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985. 208 p. ISBN 0713164255
- [4] GARDNER, R. C., DAY, J. B., MACINTYRE, P. D. Integrative Motivation, Induced Anxiety, and Language Learning in a Controlled Environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 1992, 14, 197-214.
- [5] DÖRNYEI Z. *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 270 p. ISBN 0805860185
- [6] CSIZÉR K., DÖRNYEI Z., NÉMETH N. A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 2004, 4, 393-408.
- [7] BYRAM, M., GRIBKOVA, B., STARKEY, H. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- [8] HYMES, D.H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B., HOLMES, J. (eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. 269-293. ISBN 0140806652
- [9] CANALE, M., SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1980, 1, 1-47.
- [10] VAN EK, J. A. *Objectives for Foreign Language Learning. Volume I: Scope*. Strasbourg: Council of Europe, 1986.
- [11] KRAMSCH, C. *Language, Culture, and Voice in the Teaching of English as a Foreign Language. NovELTy*, 2001, 8 (1), 4-21.
- [12] BYRAM, M., GRIBKOVA, B., STARKEY, H. 2002.
- [13] BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters, 1997. 136 p. ISBN 9781853593772
- [14] BYRAM, M., GRIBKOVA, B., STARKEY, H. 2002.
- [15] LÁZÁR Ildikó. *39 interkulturális játék*. Budapest: ELTE, 2015. 91 p. ISBN 9789632846651

AZ ÉRTELMI FOGYATÉKOS SZEMÉLYEK ELSŐ SPECIÁLIS NEVELŐINTÉZETÉNEK MEGJELENÉSE – ÚT AZ ASYLUMOKTÓL A GYÓGYÍTVÁ NEVELÉSIG

Adél MAGYAR¹

ABSTRACT

The "big" segregation-type institution, the "classic" asylum fulfilled a dual form at the end of the 18th century. On the one hand it crowned, but did not close the period of the Enlightenments moral development. The development and normalization of people with mental disabilities, "fools", and psychiatric patients with educational tools continued in institutions of subsequent eras. On the other hand, the major segregation-type institutions at the top of their evolution, at the turn of the 18-19. century opened the way to a new era. By this time, the difference is more and more pronounced in the institutional system between the "healing asylums" and the "hosting institutions". During the 19th century a particular duality appeared in the professional discourse about mental illness and idiocy. Mental illness was believed to be curable with medico-pedagogical methods, but the mentally disabled children and adults remained almost completely "invisible". They remained hidden in their families, villages, communities, in the care institutions or healing asylums. This situation changed slightly only when in the early 19th century a special „endemic disease” attracted the public attention, the cretinism. During the century an intensified medical professional discourse began about cretinism, about children and adults living with cretinism. Efforts were made to explore the cause, prevention, and possible cure of diseases and to help people living with cretinism. An example of this was the pedagogical work of Johann Jacob Guggenbühl (1816-1863).

A FELVILÁGOSODÁS PEDAGÓGIAI OPTIMIZMUSA ÉS A MODERN ELMEGYÓGYINTÉZETEK SZÜLETÉSE

Pedagógiatörténeti tény, hogy a társadalmi normákat célzó korrekció, a nevelői hatás szerepe Európa fejlődő társadalmainak közgondolkodásában a 17–18. század során látványosan felértékelődött. A felvilágosodás eszmeáramlatának uralkodóvá válása szélsőségesen optimista nézeteket eredményezett, amelyek az ép és a fogyatékos emberek, gyermekek és felnőttek korlátlan nevelhetőségét hirdették.

A felvilágosodás évszázadaiban módosult az értelmi fogyatékos emberekről (korabeli kifejezéssel élve a bolondokról) alkotott társadalmi kép is. A „bolond” a tradicionális felfogás szerint nemcsak értelmét tekintve, hanem erkölcsileg is csökkent értékű személy volt, a felvilágosodás eszméinek fényében azonban bolondságának okai felfejthetőek lettek. Az ész hatalmának köszönhetően a közgondolkodás szerint már a „bolond-beteg-fogyatékos” ember is gyógyítható, mentálisan és morálisan tökéletesíthető lett.

Az újabb fogyatékoságtörténeti publikációk már részletesen bemutatták azt a folyamatot, melynek során a 19. század hajnalán Európa differenciálódó társadalmában megjelentek és intézményesültek az új típusú gyógyító-fejlesztő asylumok, az úgynevezett

¹ Dr. Magyar Adél főiskolai docens. Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Gyógypedagógus-képző Intézet. E-mail: magyarad@t-online.hu

„elme-gyógy-intézetek” [1] [2] [4] [7] [8] [9] [10] [16] [20] [22] [23] [26] [27]. Ezek elsődleges feladata már nem az értelmi fogyatékos személyek és a pszichiátriai betegek közös „elzárása” volt a nyilvánossága előtt, hanem új elemként megjelent a kifejezetten medikális-gyógyító és pedagógiai hatásokat elegendítő mediko-pedagógiai eszközök alkalmazása is.

A 17–18. századi nagy elzáró intézményeiben az értelmi fogyatékos emberek – ha egyáltalán az érvényben levő szabályok megengedték, hogy bekerüljenek ide² – alig voltak „láthatóak”. Szinte teljes egészében beleolvadtak a más fogyatékosággal élő vagy egyéb társadalmi stigma alapján perifériára került, majd az intézetekbe elzárt emberek tömegébe. Ahogyan az Dora Weiner [26] vagy Michel Foucault [7] [8] műveiből is kitűnik, történtek kísérletek az értelmi fogyatékos és a pszichésen sérült személyek besorolása, csoportosítása és elkülönítése érdekében az egyes intézményekben. A 18. század közepétől kezdve orvosi szakírói körökben kibontakozó új „idiócia-vita” is a differenciálásra irányuló törekvés tudományos megalapozását szolgálta. Ez a differenciálás – különösen az intézetekbe történő felvétel gyakorlatában – még sokáig az intézeti vezető orvos szubjektív mérlegelésén alapuló döntés maradt, amely nélkülözötte a megbízható diagnosztika tudományos megalapozottságát.

Amíg a „régii” nagy elzáró asyllumokban a többiekkel együtt bent éltek az értelmi fogyatékos személyek, azaz a – korabeli szóhasználattal élve – születésüktől fogva „idióta” személyek³ is, addig a 19. században meghonosodó új típusú gyógyító asyllumok már igyekeztek távol tartani őket a pszichiátriai betegektől. Megbízható diagnosztikai eljárások híján, a századfordulótól kezdődően már egyre határozottabban törekedtek a „gyógyíthatatlan” idióták és a „gyógyíthatónak” minősített elmebetegek elkülönítésére. *Christian Reil* az 1803-ban írt *Rapszodiákban* felrajzolta az általa ideáltipikusnak tartott új típusú „elme-gyógy-intézet” modellképét (Irrenanstalt als Heilanstalt), de azt teljes mértékben elkülönítette a gyógyíthatatlan idióták számára fenntartott „megőrző intézetek”-től (Aufbewahrung-Anstalt) [24]. Sonnensteinben is ez az elkülönítés valósult meg, abban az értelemben, hogy ez a német intézmény a „gyógyító asyllum” prototípusa lett. A másik modellértékű német elme-gyógyintézet, Siegburg alapítóinak szándéka is kizárólag a gyógyítható elmebetegek befogadására és kezelésére irányult. A „gyógyíthatatlannak” minősített értelmi fogyatékos személyek, az „idióták” felvételére ebben az intézetben csak később, különleges esetekben kerülhetett sor.

Az intézmények funkcióváltozása azonban nem lineáris folyamatként ment végbe, az átalakulás természetesen nem egy csapásra zajlott le. Sokáig egymás mellett létezett régi és új. Az új asyllum-típus, az elme-gyógyintézet elterjedésének elősegítője lehetett a mentalitás, a közgondolkodás megváltozása is.

Ez a változás abban érhető tetten, hogy amíg a 18–19. század fordulója előtti (foucault-i értelemben vett) „klasszicista kor” az értelmi fogyatékosokra és az elmebetegségekre „csendet kényszerített” [7], azt a gondoskodó család mélyére rejtette vagy pedig az elzáró intézetek falai közé kényszerítette. A 19. század során a közfigyelem éppen az intézetek zárt világából napfényre kerülő visszasságok miatt érzett felháborodással és az abból következő filantróp együttérzéssel fordult a „szerencsétlenek” felé. Edward Wakefield kvéker filantropista 1814-ben fedezte fel a Bedlam asyllum mélyén akkor már 12 éve rabként kezelt, nyakánál fogva vasoszlophoz láncolt James Norris kapitányt. A közfelháborodást kiváltó eset nyilvánosság elé tárása után parlamenti vizsgálóbizottság alakult az angol asyllumokban folyó visszaélések felderítésére [20].⁴

² A Bedlam asyllumba csak 1733-ban kerülhettek be értelmi fogyatékos személyek.

³ „Born-fool”, ahogyan Defoe nevezi őket korábban már elemzett tervezetében.

⁴ Lehetséges, hogy a 18. század közvéleménye még napirendre tért volna az ügy fölött egy olyan korszakban, amikor a társadalmi mentalitással, a közmorállal összeegyeztethetőek voltak a kíváncsi polgárok vasárnapi látogatásai a Bedlam cellái előtt, ahol a veszélyesnek minősített őrülteket embertelen körülmények között tartották leláncolva. Feltehetően a francia polgári forradalom során megfogalmazott alapvető emberi jogokra

A mentalitás változásának további indikátora az is, hogy a 18. századig egyeduralkodó, régi típusú nagy elzáró asyllumok falai között élő, hasonló bánásmódban részesülő elzártak szinte teljesen tagolatlan, arctalan tömeget képeztek, amelyet – a vezető alienista orvos ambícióinak megfelelően – olykor morális fejlesztésben, olykor valamiféle medikális kezelésben részesítettek. Az egyedi bánásmód csak később, Vincenzo Chiarugi, Daniel Huck Tuke, Philippe Pinel, Étienne Esquirol, Johann Christian Reil és a hasonló mentalitású újító szakemberek munkássága nyomán honosodott meg.

A 19. századi új típusú elmeorvosintézet felértékeli a falai közé belépő páciens azzal, hogy őt a beteg-szereppel ruházza fel. Roy Porter orvostörténész értelmezése szerint az új 19. századi szomatizáló (elme)beteg-szerep visszaállította a páciensek emberi méltóságát, amelyek a középkori eredetű bolond-kép megtépzott [22] [23]. Az elmebaj, a mentális probléma betegséggé vált, s mint ilyen, a vele élő embert figyelemre méltóvá, érdekessé, sőt értékessé tette a többiek számára. A felvilágosodás perfektibilitás-kényszere itt is érvényesülni látszik. Az elme-betegség elhárítható, gyógyítható, az elmebeteg személlyel való foglalkozás, a vele való törődés társadalmi közüggé vált a fejlődő Nyugat országaiban, ahol a 19. század során számos új típusú elmeorvosintézet létesült. Az elmeorvosintézetek (új típusú asyllumok) gyorsan felívelő népszerűsége a század végére a túlterhelés, a kapacitás- és szakemberhiány miatt már nem voltak képesek gyógyítani, legfeljebb csak megőrizni a rájuk bízott betegeket.

A közfigyelem tehát az elmebetegek, az elmebetegség felé fordul a 19. század első felében, és felértékelté azt. De milyenné vált az értelmi fogyatékos emberekről alkotott kép? Láthatóvá lettek-e az értelmi fogyatékos emberek a társadalom szövetében?

Ezekre a kérdésekre egy lehetséges válasz a 19. század folyamán egyre erőteljesebben tematizálódó jelenség, a kretinizmus (régiesen: kretinizmus) társadalmi és szakmai megítélésének vizsgálata.

Tudományos diskurzusok a kretinizmusról

A kretinizmus jelenségével már a régi korok orvosai is foglalkoztak. Daday András a kretinizmus 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 kretinizmust értelmi fogyatékoságot is eredményező 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 értelemről 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, mint akik „nem tanulékonyak, szófogadatlanok, 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 kretinizmusról folyó diskurzus egyik következő ismert szereplője *Wolfgang Höfer (1614–1681)* német orvos, aki Magyarországon, Győr közelében is folytatott orvosi gyakorlatot és megfigyeléseket. A kretinizmust *Hercules Medicus* című, 1657-ben megjelent könyvében írja le. A betegség különös módon az Alpeselek völgyeiben a legelterjedtebb. Okát Höfer az ott

irányuló közfigyelem is hozzájárult ahhoz, hogy megváltozott a mentalitás: a korábbi borzongató látványosságot felhőborító visszaélésnek minősítették.

élő emberek táplálkozásának egyoldalúságában és a kisgyermeknevelés elégtelenségében véli felfedezni.⁵

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 inkább elrejtették anélkül, hogy orvost hívtak volna hozzá [20].

A 19. században a kretenizmusról folyó diskurzus felélénkült. Különösen a svájci, a német és a francia orvosokat foglalkoztatta intenzíven, feltehetően azért, mert előfordulása a svájci Alpok völgyeiben és a Pireneusokban volt a leggyakoribb. A kretenizmus jelenségével *Jean-Étienne Dominique Esquirol* is behatóan foglalkozik a *Des maladies mentales* (Az elme betegségei) című kétkötetes, 1838-ban megjelent alapvető művében [5] [6].⁶

A kretenizmusvita egyik legfontosabb résztvevője, *Ignaz Troxler* (1780–1866) svájci filozófus, politikus és orvos 1817-ben tette közzé első publikációját a kretenizmusról, majd 1830-ban a Svájci Természetvizsgáló Társaság (Schweizerische Naturforschende Gesellschaft, SNG) kutatási témái közé vetette fel azt. Ezzel a lépésével is szorgalmazta az első statisztikai adagyűjtést a kretenizmus svájci előfordulásáról. Troxler a kretenizmusról addig folyó orvosi úgynevezett „alpesi diskurzust” (Alpendiskurs) egyszersmind filantropista pedagógiai mederbe is terelte, mivel egyértelműen hangoztatta a kretének képezhetőségét, nevelhetőségét és gyógyíthatóságát [17]. A svájci orvos-filozófus jól beilleszkedett ezzel a felfogásával, és az arra épülő értelmifogyatékos-képével a kései felvilágosodásban megjelenő „perfektibilizáló”, gyógyítva-nevelve tökéletesítő, mediko-pedagógiai áramlatba.

Guggenbühl törekvései a kretenizmus felszámolásáért

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

Troxler közbenjárása révén Guggenbühl a Svájci Természetvizsgáló Társaság (SNG) és a Svájci Természet tudományos 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 kretinizmus gyógyítására” [28].

Guggenbühl a kretén emberekről szóló első leírásaiban meglehetősen szókimondó, nem törekszik tapintatos fogalmazásra. (A mai olvasó számára tapintatlannak tűnő

⁵ „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 téltlenség melankólikussá, sötétlátásúvá teszi őket, ezért tompult, gyenge elméjüekké válnak. Elhanyagoltságukban egymás hegyén-hátán feküsznek, 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].

⁶ Érdekes tény, hogy a kötet 1845-ben megjelent angol verziójában – feltehetően a fordító – E. K. Hunt kiegészítésének köszönhetően már Guggenbühl 1841-ben alapított abendbergi intézetéről is szó esik.

megfogalmazásmód a régebbi korokból származó szövegekben egyáltalán nem számít szokatlannak.) Feltehetően a korabeli közvélemény irtózzal vegyülő együttérzését célozza, amikor a következőket írja a kreténekről a *Segélykiáltás az Alpokból a szörnyű kretinizmus leküzdésére* című, 1840-ben megjelent röpiratában: „A kretének, ennek a törpeszerűen nyomorék, ronda kinézetű hülye teremtménynek, még arra sincsen esze, hogy egy Miatyánkot vagy egy Üdvözlégymáriát elimádkozzon” [15]. Ünnepeles fogadalmat tesz arra, hogy életét a kretinizmus leküzdésére szenteli, mivel meg van győződve arról, hogy „lehetséges befolyásolni a kretinizmust [...] és ezeknek a szerencsétleneknek emberhez méltó fejlődést és képzést biztosítani abban az esetben, ha állapotuk még nem teljesen reménytelenül »meggyökeresedett«” [12].

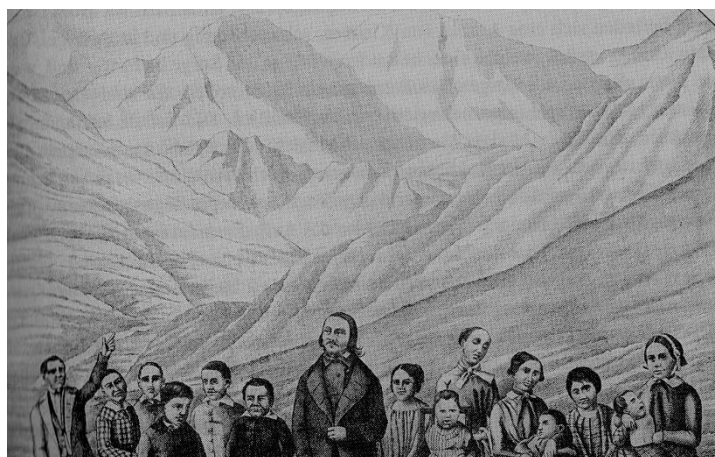
A svájci orvos bízott abban, hogy az alpesi egészséges levegő és speciális előírások alapján összeállított „hegyi táplálék” (Bergnahrung) jótékony hatást gyakorol a gondozásába vett kretén gyermekek egészségére. Erőfeszítései középpontjában a fizikum, a test gondozása, fejlesztése mellett a nevelés állt, ettől remélte a gyermekek „gyógyulását” orvosi és gyógyító-pedagógiai szempontból. Intézetében az iskola, illetve az egészséggondozásra is alkalmas nevelőintézet mellett egy műhely és egy kis gazdaság is helyet kapott (Leimgruber, 2006, 150).

Guggenbühl saját abendbergi intézetének működéséről szóló híradásai legtöbbször patetikus stílusban megszővegezett tudósítások, amelyek sokszor a kettőtől hét éves korú kretén gyermekeknek a szinte a szakralitás határát súrolóan „csodálatos”, „megváltásszerű” gyógyulásáról szólnak. Különösen látványosak a konkrét esetleírások, amelyeket leveleiben és más írásaiban közöl. Az egyik meseszerű történet például egy F. nevű kretén gyermekről szól: „F. hét, már nagymértékben degenerált testvér közül volt a legfiatalabb, akinek születésétől fogva aránytalanul nagy feje és körteformájú alkata volt, vékony végtagokkal és nagy hassal. Fejlődésében annyira retardált volt, hogy csak három éves korában tanult meg járni, állni, és néhány szót kimondani. Testi fejlődése ezt követően is visszamaradott. Apja és anyja golyvás volt, szellemileg fogyatékosok maradtak, és egy olyan árnyékos és nedves lakásban éltek, ahol minden feltétele megvolt a kretinizmus kialakulásának.” F. hatévesen került az Abendbergre, ahol néhány hónapot töltött el „anélkül, hogy egyetlen artikulált hangot kiadott volna magából, félénk, társaságkerülő és elszigetelt maradt kortársai között... Egy napon, amikor a lenyugvó nap az eget csodálatos arany színekkel tette varázslatosná, és ez a pompás színjáték az intézetben lakó valamennyi gyermek figyelmét egy csapásra felkeltette, álméklódó csodálkozás és gyönyörűség töltött el mindenkit, F. hirtelen felkiáltott: »a Nap!«. A »szellemi jégkéreg« egy csapásra széttöredezett [...] a gyermek fejlődése megindult. Később olyan mértékben, hogy sok egészséges kortársát is megelőzte képességeinek fejlődése és tudásának gyarapodása” [12].

Ez az idealisztikus esetleírás és a többi csodálatos gyógyulástörténet is azt illusztrálja, hogy a svájci orvos-pedagógus saját intézetének eredményeiről szóló narratívumai jól illeszkedtek a kései felvilágosodás hatását még a 19. század közepén is tükröző pedagógiának a gyógyítás-tökéletesítés-perfektibilizálás lehetőségét hangsúlyozó kánonjába.

Guggenbühl intézetének híre Európa-szerte terjedt, hatása még a kontinens határain is túllépett, ebben nagy szerepe volt saját propagandisztikus, népszerűsítő írásainak. Ismertsége egyre nőtt, eszmei és anyagi támogatókat talált a svájci, német és angol nemesség köreiben, a hercegi és királyi udvarokban.⁷ Az 1840-es években szinte divattá vált a Svájcot meglátogató külföldiek körében Pestalozzi yverdoni, Fellenberg hofwyli intézete után Guggenbühl abendbergi intézetét is felkeresni.

⁷ Guggenbühl saját beszámolója szerint német grófnők, bárónők és angol orvosok támogatták anyagiakkal is intézetét [12].



1. kép. Guggenbühl neveltjei körében az Abendbergen –
A kretinizmu gyógyítása és megelőzése című művének címlapján szereplő kép

A hirtelen jött népszerűség azonban hamarosan komoly problémákkal párosult. A kételkedés hangjai már az intézet megnyitását követően megszólaltak, és hevesen támadó kritikává váltak az évek során. Egyre többen vonták kétségbe Guggenbühl beszámolóinak szavahihetőségét, a bemutatott pedagógiai-orvosi sikerek ténszerűségét. Az 1850-es évek során a polémia egyre hevesebb méreteket öltött, Guggenbühlt végül már sarlatánsággal vádolták. A Svájci Természetvizsgáló Társaság, amely az intézet alapításának kezdeményezője volt, megszüntette a támogatását. Az orvos-pedagógus úgy látta, hogy azzal mentheti meg Abendberget, ha azt a herrenhuti fivérek rendjének ajándékozza. Ám ez sem jelentett kiutat az elmérgesedő helyzetből: amikor Guggenbühl 1863-ban meghalt, intézetét feloszlatták.

Guggenbühl munkássága úttörő jelentőségű és kiemelkedő fontosságú volt a maga korában. A 19. század folyamán felerősödött és kiterjedtebbé vált egy orvos-szakmai diskurzus, amely a kretinizmusról, illetve a kretinizmussal élő gyermekekről és felnőttekről szólt. Erőfeszítések történtek a betegségeként definiált jelenség okainak feltárására, megelőzésére és esetleges gyógyítására, a kretén személyek fejlesztésére, nevelésére. A kretinizmussal élő gyermekek gyógyítása és nevelése (más szóval gyógyítva-nevelése) terén Guggenbühl volt az első, aki ezt a tevékenységet jól definiált, szervezett keretek között, céltudatos elszántsággal végezte abendbergi intézetében.

Tanulságosak azok az eljárások, módszerek is, amelyeket a kretén gyermekek gyógyítva nevelésére alkalmazott a svájci orvos-pedagógus. *Johannes Gstach* a „kretinizmusról és hülyeségről” (*Kretenismus und Blödsinn*) írt monográfiájában beszámol azokról az orvosi terápiás kezelésekről és gyógyító pedagógiai módszerekről, amelyeket Guggenbühl intézetében alkalmazott. Ezek közé tartoztak az orvosilag ellenőrzött diéták, fürdők, a higiéniai előírások betartása, gyógyszerek, gimnasztikai gyakorlatok, szabadlevegős gyakorlatok, a testmozgás és a csukamájolaj fogyasztása [11]. Általános értelemben megfogalmazható, hogy Guggenbühl a kretinizmusra úgy tekintett, mint egy általános szellemi és testi „elgyengült állapotra” („Schwächezustand”), amely „erősítő, és izgató kezelést” (*stärkende und erregende Behandlung*) igényel [11].

A hagyományos orvoslás ekkor még nemcsak az ember fizikai-testi gyógyítására, hanem lelki-pszichikai állapotának befolyásolására is törekedett. A nagy asyllumok élén ekkor még „alienista” orvosok, „mad doctor”-ok álltak. A pszichiátria (*Psychiaterie*) még csak ekkor kezdett önálló tudománnyá és gyakorlattá válni, és a pedagógia mint tudomány intézményesülésének és professzionalizálódásának folyamata sem zárult le.

A tudományok határai átjárhatóbbak voltak, pontosabban a klasszikus értelemben vett tudományok némelyike – így az orvostudomány is – foglalkozott olyan területekkel, amelyeknek vizsgálatára a század végére új tudományok intézményesültek. (Példa erre Moritz Schreber [1808–1861] német orvos, orthopédus lipcsei egyetemi tanár, a módszeres gyógytestnevelés egyik korai képviselője, aki egészségnevelési és gimnasztikai programjának kifejtése közben alapvető nevelésméleti, nevelésmódszertani kérdéseket is tárgyal műveiben, például a *Kallipaedia avagy a szépre nevelés* című könyvében [25].)

Figyelemre méltó tehát az a folyamat, amelynek során a 19. században az eredetileg orvosi-medikális terápiák körébe sorolható tevékenységek és az ezek során alkalmazott eljárások, más szóval az orvosi kompetenciába tartozó területek egy része lépésről lépésre átvértékelődött és átkerült a gyógyító pedagógia, azaz a születőfélben levő gyógypedagógiai gyakorlat hatáskörébe, kompetenciaterületére.

Mindezekkel együtt kijelenthetjük, hogy Guggenbühl a kretén gyermekek gyógyítva-nevelését végezve Abendberg hegyén gyógypedagógiai, azaz gyógyítva nevelő tevékenységet folytatott még a „gyógypedagógia” (Heilpädagogik) fogalmának megszületése és intézményesülése előtt húsz évvel.⁸ Az értelmi fogyatékos gyermekekre a felvilágosodás pedagógiai optimizmusával tekintett, gyógyíthatónak, fejleszhetőnek, nevelhetőnek tartotta őket. Munkásságának eszmei hatása rendkívül jelentős, túlnő a konkrét tevékenységen, amelynek eredményességét sokan megkérdőjelezzik.

Guggenbühl elkötelezett hite a kretén gyermekek nevelhetőségében – túlzásaival együtt – nemcsak ráirányította a figyelmet az értelmi fogyatékos emberek nyomorúságos helyzetére, hanem a felvilágosodás tökéletesítésre törekvésének egy újabb megnyilvánulásaként a gyakorlatban is bizonyította alakíthatóságukat, fejleszhetőségüket. Ezzel megteremtette számukra egy értékesebb emberi létmód feltételeit a korabeli társadalom viszonyai között.

IRODALOM

- [1] BRADDOCK, David, L. és Parish, Susan, L.: An Institutional History of Disability. In: Albrecht, Gary L., Seelman, Katherine és Bury Michael (2001): *Handbook of Disability Studies*. Sage Publications, Thousand Oaks, California, 2001. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976251.n2>
- [2] BROMBERG, Walter: *From shaman to psychotherapist: A history of the treatment of mental illness*. Henry Regnery, Chicago, 1975. <https://doi.org/10.2307/1421422>
- [3] DADAY András: Adatok a magyarországi kretinizmus történetéhez. In: Palla Ákos (szerk., 1959): *Az Országos Orvostörténeti Könyvtár Közleményei*. 12. Budapest. 1959. 133-157. URL: https://library.hungaricana.hu/hu/view/ORSZ_ORVO_OK_1959_012/?pg=4&layout=s [2020.09.22.]
- [4] ELLGER-RÜTTGARDT, Sieglind Luise: *Geschichte der Sonderpädagogik*. Reinhardt, UTB, München, 2008.
- [5] ESQUIROL, Jean-Étienne Dominique: *Des maladies mentales considérées sous les rapports médical, hygiénique et médico-légal*. I–II. Chez, J.-B. Bailliére, Paris. 1838. URL: <https://books.google.hu/books?id=ejcUAAAAQAAJ&hl=hu&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> [2020.09.22.]

⁸A „gyógypedagógia” (Heilpädagogik) mint tudomány intézményesülésének emblematikus alapműve, Jan-Daniel Georgens (1823–1886) és Heinrich Marianus Deinhardt (1821–1880) kétkötetes könyve, melynek címe *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Zwölf Vorträge zur Einleitung und Begründung einer heilpädagogischen Gesamtwissenschaft*, 1861 és 1863 között látott napvilágot Lipcsében.

- [6] ESQUIROL, Jean-Étienne Dominique: *Mental Maladies. Treatise on Insanity*. Translated from French with Additions by E. K. Hunt, M. D. Lea and Blanchard, Philadelphia, 1845. URL: <https://archive.org/details/mentalmaladiestr00esqu> [2020.09.22.]
- [7] FOUCAULT, Michel: *A bolondság története*. Fordította Sujtó László. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest, 2004.
- [8] FOUCAULT, Michel: *A rendellenesek*. Előadások a Collège de France-ban (1974–1975). L'Harmattan Kiadó, Szegedi Tudományegyetem Filozófia Tanszék, Budapest, 2014.
- [9] FOUCAULT, Michel: *Felügyelet és büntetés*. Gondolat, Budapest, 1990.
- [10] GREVING, Ondracek: *Handbuch Heilpädagogik*. Bildungsverlag EINS, Troisdorf, 2010.
- [11] GSTACH, Johannes (2015): *Kretinismus und Blödsinn. Zur fachlich-wissenschaftlichen Entdeckung und Konstruktion von Phänomenen der geistig-mentalen Auffälligkeit zwischen 1780 und 1900 und deren Bedeutung für Fragen der Erziehung und Behandlung*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2015.
- [12] GUGGENBÜHL, Johann, Jakob: *Briefe über die Abendberg und die Heilanstalt für Cretinismus*. Zürich, 1846.
- [13] GUGGENBÜHL, Johann, Jakob: *Der Alpenstich. Endemisch im Hochgebirge der Schweiz und seine Verbreitung, mit einem Vorwort von Prof. Troxler*. Zürich, 1838.
- [14] GUGGENBÜHL, Johann, Jakob: *Die Heilung und Verhütung des Creitnismus und ihre neuesten Frottschritte. Mittheilungen an die schweizerische naturforschende Gesellschaft*. Bern, 1853.
- [15] GUGGENBÜHL, Johann, Jakob: *Hülfsruf aus den Alpen zur Bekämpfung des Schrecklichen Kretinismus*. Aarau, 1840.
- [16] HÄSSLER, Günter és HÄSSLER, Frank: *Geistig Behinderte im Spiegel der Zeit. Vom Narrenhäusl zur Gemeindepesychiatrie*, Thieme, Stuttgart, New York, 2005. DOI: [10.1055/b-002-40830](https://doi.org/10.1055/b-002-40830)
- [17] LEIMGRUBER, Yvonne (2006): *In pädagogischer Mission. Die Pädagogin Rosette Niederer-Kasthofer (1779–1857) und ihr Wirken für ein „frauenrechtes“ Leben in Familie und Gesellschaft*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2006. URL: <https://books.google.hu/books?id=2B8hwbJblHwC&pg=PA149&lpg=PA149&dq=ignaz+troxler+kretinismus&source=bl&ots=uY-PbHfSgO&sig=rihO6utIpfMaAkaY7K1TzI-dKWc&hl=hu&sa=X&ved=0ahUKEwjwnMSvwsnQAhVHkSwKHa6UBIUQ6AEIITAB#v=onepage&q=ignaz%20troxler%20kretinismus&f=false> [2012.09.22.]
- [18] LENORMAND, Frédéric: *La pension Belhomme: une prison de luxe sous la terreur*. Fayard, Paris, 2002.
- [19] LOMAX, Montagu: *The Experiences of an Aslum Doctor with Suggestions for Asylum and Lunacy Law Reform*. George Allen & Unwin Ltd. London, 1921. URL: <https://archive.org/stream/39002041606220.med.yale.edu#page/n5/mode/2up> [2020.09.22.]
- [20] MAGYAR, Adél: *Fejezetek az értelmifogyatékoság-kép történetéből. Elzárás, gyógyítás, fejlesztés a kezdetektől a 19. század végéig*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2018.
- [21] MÖCKEL, Andreas: *Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung. Konzepte der Humanwissenschaften*. Klett-Cotta, Stuttgart, 2007.
- [22] PORTER, Roy (2002): *Madness – A Brief History*. Oxford University Press, Oxford, New York, 2002.

- [23] PORTER, Roy és WRIGHT, David: *The Confinement of the Insane. International Perspectives, 1800–1965*. Cambridge University Press, Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo, 2003. URL: https://books.google.hu/books?id=i7ktMJZC_HsC&pg=PA86&lpg=PA86&dq=ris+st+anne+asyl&source=bl&ots=_rceltgGHI&sig=Ukp7dqDE3ympo5kOF0lXHXGK9g&hl=hu&sa=X&ved=0ahUKEwi52rSQiJDQAhUKI8AKHZokBhEQ6AEIIDAB#v=onepage&q=ris%20st%20anne%20asyl&f=false [2016.09.22.]
- [24] REIL, Johann Christian (1803): *Rhapsodien über die Anwendung der psychischen Curmethode auf Geisteszerrüttungen*. In der Curtschen Buchhandlung, Halle.
- [25] SCHREBER, Moritz: *Kallipädie oder Erziehung zur Schönheit durch naturgetreue und gleichmässige Förderung normaler Körperbildung, lebensstüchtiger Gesundheit und geistiger Veredelung und insbesondere durch möglichste Benutzung specieller Erziehungsmittel*. Leipzig, 1858.
- [26] WALLACE, Edwin R. és GACH, John (szerk.): *History of Psychiatry ad Medical Psychology*. Springer, New York, 2008. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-34708-0>
- [27] WEINER, Dora: *The Citizen-Patient in Revolutionary and Imperial Paris*. The John Hopkins University Press, Baltimore and London, 1993.
- [27] WINZER, Margret A.: *The History of special education. From isolation to inegration*. Gallaudet University Press, 1993.
- [28] WOLFISBERG, Carlo: *Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800–1950)*. Chronos Verlag, Zürich, 2002.

FÖRDERUNG DES REFLEXIVEN DENKENS IM NEUEN BERUFSBILDUNGSGESETZ IN UNGARN

MAJOROSI Anna – PERES Anna¹

ABSTRACT

In line with the changes in society, vocational training in Hungary is constantly changing. Like changes in general, renewal on the one hand brings a number of uncertainties, and on the other hand, it requires innovations at the level of school, in the interest of stability. Most of them are aimed at developing students' competencies, with emphasis on developing students' reflective thinking. The aim of the study is to examine the function of reflexivity, especially that of reflective journals, in the learning process.

KEYWORDS: reflective learning, reflective journal, vocational training, key competences

I. Das neue Berufsbildungsgesetz in Ungarn - Aspekte

Das neue Berufsbildungsgesetz, das auf der Strategie Industrie/Berufsbildung 4.0 beruht, trat am 1-sten Januar 2020 in Kraft. Das Gesetz wurde von den betroffenen Schulen und Unterrichtenden kontrovers aufgenommen, da dieses tief Veränderungen in die ungarische Berufsbildungslandschaft bringt. Die Berufsbildung und die Allgemeinbildung gehen ab Juli 2020 quasi getrennte Wege.

Der Beamtenstatus der Lehrenden wurde aufgehoben, die Struktur der Ausbildungen verändert, die alte Berufsstruktur modernisiert, die neuen Berufe wurden handlungsorientiert konzipiert. Außerdem wurden unabhängige Prüfungszentren aufgestellt, die die neuen Prüfungen abwickeln sollen.

Die zielorientierte Unterrichtsplanung, der Projektunterricht, die Lernergebnisse des Unterrichts, die erwünschten Verhaltensdispositionen der Lernenden auf der Ebene der Inhalte, Attitüde und Verantwortlichkeiten, die learning outcomes, die in Zusammenarbeit mit verschiedenen Firmen und Berufsbildungsexperten entstanden sind, charakterisieren auch die Durchführungsverordnungen des Gesetzes. Das neue Gesetz ermöglicht den Lernenden, den gewählten Beruf im dualen System zu erlernen. Die neue Regelung bestimmt das Ende der Schulpflicht nicht mit einem gewissen Alter: die Schulpflicht endet an den berufsbildenden Schulen mit dem Erwerb des ersten Berufes oder Teilberufes, was die Chancen der jungen Leute auf einen Job bedeutend erhöht. Der Übergang zum Studium begabter Absolventen -der in Österreich existierenden und in Ungarn wieder nach ca. 55 Jahren gegründeten Höheren Bundeslehranstalten- wird bedeutend erleichtert, denn sie können das berufsspezifische Studium um ein Semester kürzen.

Jeder der neuen 174 Berufe darf ausschließlich an berufsbildenden Schulen unterrichtet werden, Teilberufe können in der Erwachsenenbildung gelernt werden. Auf die Qualität des Unterrichts wirken maßgeblich die Prüfungen, die nach den neuen Verordnungen aus zwei Teilen, aus einer interaktiven schriftlichen Aufgabe und aus einer Projektaufgabe bestehen. Den zukünftigen

¹ Dr. Majorosi Anna, Kodolányi János Egyetem majorosianna@gmail.com ; Dr. Peres Anna, Edutus Egyetem annadrperes@gmail.com

Unterricht und die neuen Prüfungen an berufsbildenden Schulen charakterisiert der aufgabenorientierte Ansatz und der Projektunterricht.

Die Projektaufgabe kann aus mehreren Teilen bestehen, aber in deren Zentrum steht meist eine praxisbezogene Aufgabe (Fehlersuche und Reparatur eines Haushaltsgeräts), ein Meisterstück (eine Hochzeitstorte) und ein Portfolio. Das Herzstück der Vorzeigeportfolios bilden die Reflexionen oder die reflektiven Tagebücher der Lernenden. Die im Gesetz formulierten Ziele zur Modernisierung der ungarischen Berufsbildung können nur in dem Falle erreicht werden, wenn die Unterrichtenden bereit und fähig sind, ihren Unterrichtsalltag zu reflektieren und zu verändern. So gewinnt Reflexion auf mehreren Ebenen an Bedeutung. Reflexion soll aber gelernt und geübt sein, worauf sowohl die Unterrichtenden als auch die Lernenden systematisch vorbereitet werden sollen.

II. Voraussetzungen zur Unterstützung der Reflexivität

In diesem Sinne kommt dem Begriff Reflexivität in der Unterrichtspraxis markant eine bedeutende Rolle zu, wobei Reflexivität, Autonomie,- und Differenzierung Aspekte des Lernprozesses sind, die voneinander nicht abzutrennen sind.

Jeder einzelne Lernende (gegebenfalls auch mit Lernstörung) weist je nach Erfahrungen, Lerngeschwindigkeit, Motivation, Ausdrucksmittel, Strategien, Interessenkreis und Ziele etc. Bedürfnisse anderer Art auf, so ist die Bereitschaft, Bücher, Lernmaterialien zu entwickeln, entsprechende Methoden anzuwenden, um Leistungsvermögen nach einer breiteren Palette zu differenzieren, eine bedeutende gesellschaftlich-bildungspolitische Errungenschaft der letzten Jahrzehnte (vgl. Heimlich 2016: S. 20).

Im Interesse der Förderung reflektiver Methoden wird im Optimalfall als bestimmender Faktor eine motivierte Lehrkraft vorausgesetzt, die bereit ist, konzentriert die Aufmerksamkeit zu teilen, sich effektiv vorzubereiten und auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Der Lehrende sollte darüber hinaus über eine genaue Diagnose über die Stärken und Schwächen jedes einzelnen verfügen, damit die Ziele bestmöglich personifiziert werden können.

Zum Voraussetzungsfeld einer erfolgreichen Unterstützung der Reflektivität gehören im Weiteren noch eine optimale Lernumgebung, die Akzeptanz von Unterschieden, das Streben nach einem lernfördernden Lernklima und ehrliche Kommunikation.

Es ist nicht einfach, Zeit und Energie zu investieren, die Lernenden bezüglich ihrer Ziele, Lernstile, Persönlichkeit, Motivation, Vorwissen usw. möglichst genau kennenzulernen, beziehungsweise individuelle Förderungswege zu finden. Die Formen der kooperativen Differenzierung sind jedoch insbesondere geeignet, die Grenzen des klassischen Klassenraums zu sprengen, die schulische und private Wirklichkeit aufeinander zu beziehen, wo es verwirklicht werden kann, sich selbst zu reflektieren und dadurch zu einem erfolgreichen Lernergebnis zu gelangen.

III. Reflektivität im Unterricht

Die Rolle der Reflektivität ist im Schulalltag der Pädagogen betont präsent, indem die Indikatoren der neun Kompetenzbereiche im Lebensbahnmodell reflektiert werden sollen. D. h. die Erfahrungen, Handlungen und Kenntnisse werden einerseits in-action (spontan, emotionell, auf sofortigen Eindrücken basierend), andererseits on-action (nach einer konkreten Situation strukturiert, nach Erfolgskriterien durchdacht und oft schriftlich festgehalten) bewusst analysiert.

Dieser Prozess ist schwer und führt oft zu Widerständen, da es nicht auf der Hand liegt, zu akzeptieren, dass sowohl die beschreibenden als auch die bewertenden Reflexionen, Reaktionen auf den eigenen Unterricht beruflich von positiver Bedeutung sind und die

pädagogische Arbeit sowohl auf fachlicher als auch auf menschlicher Ebene vertiefen (auch wenn diese in einigen Fällen Irritationen hervorrufen können).

Der Bogen des reflektiven Denkens kann nach Gibbs (1988) in sechs Schritten strukturiert werden:

1. genaue und detaillierte Beschreibung der Situation (nach eigener Beobachtung)
2. Formulierung von Emotionen in Bezug auf die Situation
3. Bewertung der Situation (positiv und negativ)
4. kritische Analyse der Situation
5. Formulierung von Konklusionen: was hätte geändert werden sollen, um ein mehr positives Ergebnis zu erreichen?
6. Verfertigung eines Aktionsplans: welche Schritte sollten in der Zukunft in ähnlicher Situation getan werden?

Die konsequente Bearbeitung der vorgezeigten sechs Punkte kann zu einem genauen und kritischen Selbstbild beitragen und die Formen des reflektiven Lernens (z. B. Lerntagebücher) professionell beim Gebrauch praktizieren lassen.

Nach Siebert (1991) ist es von Bedeutung, drei Ebenen der reflektiven Haltung zu unterscheiden: die der Selbstreflexion, der Gruppenreflexion und nicht zuletzt die der Problemreflexion. Wie es der oben geschilderten Beschreibung entnommen werden kann, setzt Reflektivität kritisches Denken, sowie die Bereitschaft für Selbstkritik, d.h. die Entwicklung des eigenen Dialogpartners voraus. Im Gegensatz dazu hindert der Mangel an Reflexionsfähigkeit sowohl inhaltlich als auch emotionell die genaue situationelle Einschätzung und Bewertung, sowie den adäquaten Weg zur Förderung des eigenen analogen Denkens. Die reflektive Denkweise ist daher keine Folge oder Voraussetzung von Berufen oder Arbeitsfeldern, sie ist vielmehr eine der individuellen Kompetenzen jedes einzelnen.

„Während beim Erwerb inhaltlich-fachlichen Wissens eine vorgegebene Wissensstruktur schematisch gelernt und bestätigt werden muss, braucht man beim Lernen in reflexiver Perspektive eher die Kompetenzen zu stärken. Kompetenzförderung lässt sich in diesem Kontext mit dem Modewort Nachhaltigkeit in Zusammenhang bringen, indem es dabei nicht um Aneignung von einem bestimmten Wissensmaterial, sondern viel mehr um Strukturen geht. Struktursicht, kognitive Flexibilität und Respekt sind die Schlüsselwörter beim nachhaltigen Lernen. Daher bedarf man der Bereitschaft, sich über die eigene Persönlichkeit weitgehend im Klaren zu sein, sowie die eigenen Wertvorstellungen und Einstellungen zu hinterfragen. (...) Reflexives Lernen als Lernhaltung setzt voraus, dass das Lernen selbst zum Lerngegenstand wird: Vorwissen, Soziales, Stil, Motivation, Blockaden, Lernmethoden und –Umstände usw. sollen hinterfragt werden. Lerngegenstand und Lernvermögen (psychisch, kognitiv und theoretisch) sind dabei voneinander nicht abzutrennen.“ (Majorosi / Peres: 2017)

IV. Lernjournale im Unterricht

Lernjournale als Reflexionsmittel stellen im Lernprozess im Einklang mit den oben ausgeführten Gedanken ein hervorragendes Instrument dar, das dabei helfen soll, das im Lehrgang Gehörte, Beobachtete und Gelernte nochmals zu reflektieren und daraus Konsequenzen für den eigenen Unterricht abzuleiten.

Im Lernjournal geht es in erster Linie darum, zu überlegen und nachzudenken, was das Lernen in den diversen Dimensionen beeinflusst, wo es (Handlungs-)Blockaden gibt und wie bzw. wann Lernen (am) erfolgreich(sten) sein kann. Ein Lernjournal/Lerntagebuch bietet Anlässe, über die Inhalte, Methoden und Gruppenprozesse zu reflektieren, die eigenen Ziele und Lernfortschritte bewusst zu machen, Erfahrungen mit der Führung des Lernjournals zu sammeln und dadurch zu erkennen, was Selbstreflexion bedeutet. Es ist dabei von großer Bedeutung, die Reflexion des Beobachteten und die Relevanz für das eigene Tun vor Augen zu haben.

Majorosi hat langjährige Erfahrungen im Bereich des reflexiven Denkens in diversen Bildungskontexten (Berufsausbildung und Erwachsenenbildung) und dessen didaktischen Instrumenten wie Portfolios, Lernjournale/Lerntagebücher oder Feedbacks der reflektiven Lernjournale. Genaue Analysen der Lernjournale von Jugendlichen im Berufspraktikum wurden in den letzten Jahren auf den Tagungen in Komarno dargestellt (Majorosi/Peres: 2017). Am Fachgymnasium für Mechatronik in Budapest führen die Lernenden seit fünf Jahren ein elektronisches Lernjournal über ihr Sommerpraktikum. Am Anfang fiel es den Lernenden schwer, ihre Reflexionen über die eigenen Ziele, Inhalte, Gruppenprozesse, über die Firma und die Betreuung in der Firma aufzuschreiben. Die Schwierigkeit lag darin, dass die (fast ausschließlich) Jungen zwischen 15-19 Jahren nie gelernt haben schriftlich ihre Gefühle bzw. Wahrnehmungen festzuhalten, und über die Gründe und die Konsequenzen für die Zukunft nachzudenken. In den ersten zwei Jahren kamen knappe Antworten (einzelne Wörter oder Wortverbindungen), ab dem dritten Jahr entstanden kürzere oder längere Texte, die immer mehr reflektive Elemente enthielten. Die Lernenden wurden mit guten Noten (im Falle von vollständigen und zusammenhängenden reflexiven Texten) und Gruppengesprächen im September über die Lernergebnisse motiviert. Im vorigen Jahr wurden alle Lerntagebücher der Lernenden benotet; die zwei Noten (tiefe der Reflexion, Textkohärenz) wurden den Lernenden für das kommende Schuljahr zum Fach Berufspraktikum eingetragen. Das neue Berufsbildungsgesetz schreibt ab dem Schuljahr 2020/21 vor, dass in den fachlichen Schulfächern die Inhalte und Methoden des Unterrichtsgegenstandes in den Stunden in der Lerngruppe reflektiert werden sollen. Diese sollen in den sogenannten Arbeitsjournalen festgehalten werden, die in den künftigen Prüfungen als Grundlage eines Gesprächs über die fachliche Entwicklung der Prüflinge vorkommen können.

Aus diesen Analysen geht hervor, dass Lernjournale/Lerntagebücher zur Förderung der Reflexionsfähigkeit erheblich beitragen können. Die Gründe für den Einsatz der Lernjournale als Begleitinstrumente des Lernprozesses liegen u.a. in den gesellschaftlichen Veränderungen (Veränderung der Beziehungen, mangelnde Stabilität, heterogene Umwelt, Individualisierung). Das sogenannte Lebensprojekt erfordert darüber hinaus den bereits erwähnten professionellen inneren Dialogpartner, wobei Selbstreflexion nur inhaltsbezogen entwickelt werden kann. Lernjournale eignen sich dafür, den Perspektivenwechsel zwischen Lernenden und Lehrenden zu ermöglichen und die durch Asymmetrie oder Hierarchie gekennzeichnete Beziehung zwischen Unterrichtenden und Studierenden aufzuheben. Die schriftliche Form ist zudem eine authentische Schreibmöglichkeit für die Lernenden. Auf der persönlichen Ebene können die Selbstwahrnehmung und die sich daraus ableitende Selbstwirksamkeit der Individuen mit diesem Instrument gefördert, die vier Zustandsvariablen der Verhaltenssteuerung (die physische, die emotionale, die kognitive und die soziale) bewusstgemacht sowie das Selbstbewusstsein gestärkt werden.

Sowohl die Reflexion während der Handlung als auch die Reflexion nach der Handlung (vgl. Schön 2001) wird durch das Lernjournal schreiben ermöglicht.

Die Praxis, die große Anzahl der bewerteten Lernjournale machen eindeutig, dass die reflektiven Lernjournale sowohl die kognitiven Leistungen als auch die erworbenen Kompetenzen (learning outcomes) z. B. während des Sommerpraktikums in der Berufsausbildung oder im Rahmen eines Projektseminars in der Erwachsenenbildung transparent machen und zur Selbstbewertungsfähigkeit der Lernenden erheblich beitragen.

V. Abschließende Gedanken

Die Führung von Lernjournalen ist eine handlungsorientierte Aufgabe, in deren Mittelpunkt das Vorhandensein und nicht der Mangel von Kompetenzen steht.

Die Lernjournale helfen nachweisbar dabei, bei den Lernenden die Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit zu fördern, um dadurch bewusster und erfolgreicher das eigene Lebensprojekt meistern zu können.

Obwohl die Analyse der reflektiven Lernjournale ziemlich zeitaufwendig ist, lohnt es sich, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, da sie Informationen verschiedener Art liefern, mit deren Hilfe der Unterricht qualitativ besser gestaltet werden kann. Reflektives Denken fördert die Konzentrationsfähigkeit und die Entwicklung eines genauen Selbstbildes sowohl der Lernenden als auch der Unterrichtenden und letztlich trägt es zur Verbesserung der Unterrichtsqualität auch im Sinne des neuen Berufsbildungsgesetzes.

LITERATUR

- [1] GIBBS, Graham: *Learning by Doing. A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit, Oxford Polytechnik: 1988. <http://www2.glos.ac.uk/GDN/gibbs> (herunterladen am 10. 08. 2020).
- [2] HEIMLICH, Ulrich [Hrsg.]; Kahlert, Joachim [Hrsg.]; Lelgemann, Reinhard [Hrsg.]; Fischer, Erhard [Hrsg.]: *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: 2016.
- [3] MAJOROSI, Anna; PERES, Anna: *Plädoyer für einen erweiterten Reflexionsbegriff*. In: *Acta Periodica* 12. kötet. ISSN 2063-501XII 2017. 79-86.
- [4] MAJOROSI, Anna; PERES, Anna: *A tanulói reflektivitás fejlesztése a nyári összefüggő gyakorlaton (Förderung der reflexiven Kompetenz von Berufsschülern im Sommerpraktikum)*. In: Bukor, József at al. [Hrsg.]: "Érték, minőség és versenyképesség – a 21. század kihívásai" Révkomárom, Selye János Egyetem: 2017.
- [5] SIEBERT, Horst: *Aspekte einer reflexiven Didaktik*. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.): *Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: 1991.
- [6] SCHÖN, Donald A.: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith 2001. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>

AZ ONLINE OKTATÁS ELŐNYEI ÉS HÁTRÁNYAI A SELYE JÁNOS EGYETEM ÓVODAPEDAGÓGIA SZAKÁN

Yvette ORSOVICS¹ – Edita SZABÓOVÁ²

ABSTRACT

The study focuses on the experiences gained by the lecturers of the Faculty of Education, Pre-school and Elementary Education of the J.Selye University in Komárno throughout the online form of education during the epidemic situation in the summer semester of the 2019/2020 academic year. This is discussed in the course of kindergarten pedagogy within the framework of two selected subjects - the methodology of play pedagogy and the methodology of music education. It presents the systems that have been used within the framework of the mentioned subjects, such as Moodle, BigBlueButton, closed groups of social networks and video chat. It also summarizes the advantages and disadvantages expressed by the students concerned, which were also collected online using the interview method. Tentatively, it formulates proposals based on the students' insights that can help the work of the lecturers of the department in the coming period.

KEYWORDS: J. Selye University, pre-school education, methodology of music education, online education, experiences, interview, advantages, disadvantages, suggestions

BEVEZETÉS

A komáromi Selye János Egyetem „Óvodai és elemi pedagógia“ tanulmányi program keretén belül a hallgatók a 2019/2020-as akadémiai év nyári szemeszterében több tantárgyat teljesítettek, amelyek közül a jelen tanulmány két tantárgy oktatására irányul, mégpedig a játékpedagógiára és a zenei nevelés módszertanára. Az említett időszak nagy részében újszerű oktatási formára volt szükség, hiszen 2020. március 10-én a kialakult járványhelyzet miatt szükséges volt az online oktatás bevezetésére, mivel a hatályos rektori rendelet alapján nem volt mód a hagyományos oktatási forma (személyes találkozás) alkalmazására. A tanárok rendelkezésére állt a már évek óta működő Moodle rendszer, elérhetővé vált az alkalmazottak számára a BigBlueButton platform, illetve a Cloudot (felhő). A lehetőségek tárháza széles volt, hiszen az említettek mellett minden oktató önállóan szervezhette meg tantárgyának online oktatását, így többek között alkalmazásra kerültek olyan online rendszerek és formák, mint a Skype és a YouToube, de létrejöttek zárt csoportok is a közösségi hálók égisze alatt, illetve a videochat is alkalmazásra került. A szemeszter ezen meghatározott időszakában a vizsgáztatás is online formában zajlott és a szemeszter végén több tantárgy keretén belül elégedettségmérésre került sor, a játékpedagógiát és a zenei nevelés módszertanát illetően az interjú módszerének alkalmazásával.

A JÁTÉKPEDAGÓGIA TANTÁRGY ONLINE OKTATÁSA

¹ Mgr.Yvette Orsovics, PhD., Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno, e-mail: orsovicsy@uj.sk

² 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 tantárgy tananyagtartalmának meghatározása a 2019/2020-as akadémiai évben is az akkreditációs eljárás folyamán jóváhagyott információs lap alapján készült, mégpedig annak tudatában, hogy a 21. század pedagógiájában másra van szükség, mint a tudástartalmak átadására [1], figyelembe véve a hallgatók egyéni fejlesztési lehetőségeit [2].

A játékpedagógia tantárgy célja az általános elméleti betekintés nyújtásán felül a gyakorlati alkalmazás is. A tantárgy feltárja a játékpedagógia helyét a tudományok rendszerében, a játékról alkotott felfogásokat, a játék kialakulásának és fejlődésének folyamatát az egyes történelmi korszakokban. Értelmezi a játék fogalmát, sajátosságait, a játék kialakulásának szubjektív (az az óvodapedagógus személyisége, a légkör és az élmény) és objektív (a játék helye, a játékeszközök és a játékidő) feltételeit és rendszerezi a játékfajtákat. Feltárja az intézményes nevelés keretei között érvényesülő játéklehetőségeket [3], részletezi a játék tervezésének kiindulópontjait.

A szemeszter kezdetén még senki sem gondolt arra, hogy bizonyos mértékben módosításra lesz szükség. Amikor már kész tények elé állították az oktatókat, megkezdődött az újratervezés folyamata e tantárgy keretén belül is. A nappali tagozatos hallgatókkal a szemeszter elején még néhány személyes találkozásra is sor került, így részesei lehettek az ismerkedő és csapatépítő játékoknak, mivel a tervezet szerint a csoportokban való tevékenykedés prioritásként szerepelt. Ezen tanulásszervezési mód alkalmazásával szociális tanulás folyt, a hallgatók a kooperatív tanulás részesei voltak [4]. Minden csoportmunka folyamán érvényesültek a pedagógiai kommunikáció alapelvei. Fontosnak bizonyult az olyan légkör kialakítása, ahol a hallgatók szívesen tanulhattak, megvitathatták a feladatokat és a felmerülő problémákat, erősítve a hallgatók értékelését és önértékelését [5]. Szükséges folyamatosan szem előtt tartani a jövőbeli óvodapedagógusok és nevelők szakmai kompetenciáinak megalapozását és bővítését, mégpedig a munkaerő-piaci elvárásoknak való megfelelés céljából. Hangsúlyt kell fektetni arra, hogy ténylegesen olyan szakmai kompetenciákkal rendelkezzenek, amelyek majdani hivatásuk sikerességéhez szükségesek [6]. A személyes találkozások során sor került a csoportszoba és az udvar tervezésére is, amelyet csoportosan oldottak, majd bemutatták csoporttársaiknak. Minden egyes tervezet megvitatásra került. A levelező tagozatú hallgatóknál sajnos az említett stratégiák kimaradtak, mivel ennél a célcsoportnál a tantárgy oktatása már kizárólag digitálisan valósult meg. A nappali tagozatos hallgatók már a szemeszter elején megkapták a jegyzetet, amely segítette őket az önálló tanulási folyamatban. A változások idején azonnal megkapták a hallgatók a módosított további tervezetet, amelyek felkerültek a Moodle platformra is, hogy bármikor elérhetőek legyenek. Elektronikus levelezőrendszer útján folyt a kommunikáció, majd kialakították a közösségi oldalon a zárt csoportjaikat, ahova az oktató továbbította azokat az elkészíthető játékeszközöket, és játékötleket, amelyeket majd a hallgatók felhasználhatnak pedagógiai gyakorlatuk folyamán, illetve hasonló helyzet esetén óvodapedagógusként (és nevelőként is) elküldhetnek a szülőknek. Kérdések esetében alkalmazásra került a videochat is. A felsoroltak mellett alkalmazásra került az egyetem által beiktatott BigBlueButton rendszer is, amely segítségével folyt az oktatás, mégpedig a „Játékpedagógia“ elnevezésű szobán keresztül, külön a nappali tagozaton és külön a levelező tagozaton. A hallgatók számára továbbított linkre kattintva vált elérhetővé a videokonferenciás óra, amely kötelező jellegű volt az órarenddel összhangban. Az órák folyamán közös megegyezéssel kerültek meghatározásra azok a gyakorlati jellegű feladatok, amelyek kapcsolódtak az egyes elméleti tananyagtartalmakhoz. A nappali tagozatos hallgatók három egyéni feladatot kaptak. Az első feladat az áttanulmányozott fejezetekhez való kérdések megfogalmazása volt, amelyeket elküldtek az oktatóknak és természetesen videokonferenciás órák keretén belül a tananyaghoz kötött prezentáció segítségével megbeszélésre került sor, ahol az oktató a vitavezető szerepét vállalta fel. Megválaszolásra kerültek a hallgatók által összegzett kérdések is, mégpedig úgy, hogy először lehetőségük volt a hallgatóknak a válaszadásra, magyarázatra, majd az oktató is kifejtette véleményét, mégpedig gyakorlati példák

demonstrálásával. A második feladat egy játékgyűjtemény létrehozása volt. A módszertani útmutatóhoz magyarázatot kaptak a videokonferenciás órák egyikén. Egyéni konzultációkra is volt lehetőségük, az érdeklődők konzultációs órák keretén belül kérhették az oktató segítségét. Ezzel a lehetőséggel a hallgatók 10 %-a élt. A kidolgozott gyűjteményeket elektronikus levelezőrendszeren keresztül juttatták el az oktatónak, a tartalomról és formai kivitelezésről minden hallgató egyénileg kapott visszajelzést, szükség és hajlandóság esetén javíthatta a beadandót. A harmadik feladat egy fejlesztőjáték elkészítése volt, amelyet le kellett fényképezni és egy módszertani leírás kíséretében eljuttatni az oktatóhoz, aki összegezte és prezentáció formájában kivetítette. Minden egyes képnél az alkotó magyarázta el a játék felhasználhatóságát, módszertani javaslatokkal egybekötve. (két hallgató otthoni környezetben megalkotott játékaikat szemlélteti az 1., a 2. és a 3. ábra). Ezen az órán felvétel is készült és a hallgatók visszanézhatték a szlovák televízió magyar adásán, így még egy előre nem tervezett élményben is részük volt.



1. ábra: nappali tagozatos hallgató által készített társasjáték



2. ábra: nappali tagozatos hallgató által készített ügyességi játék

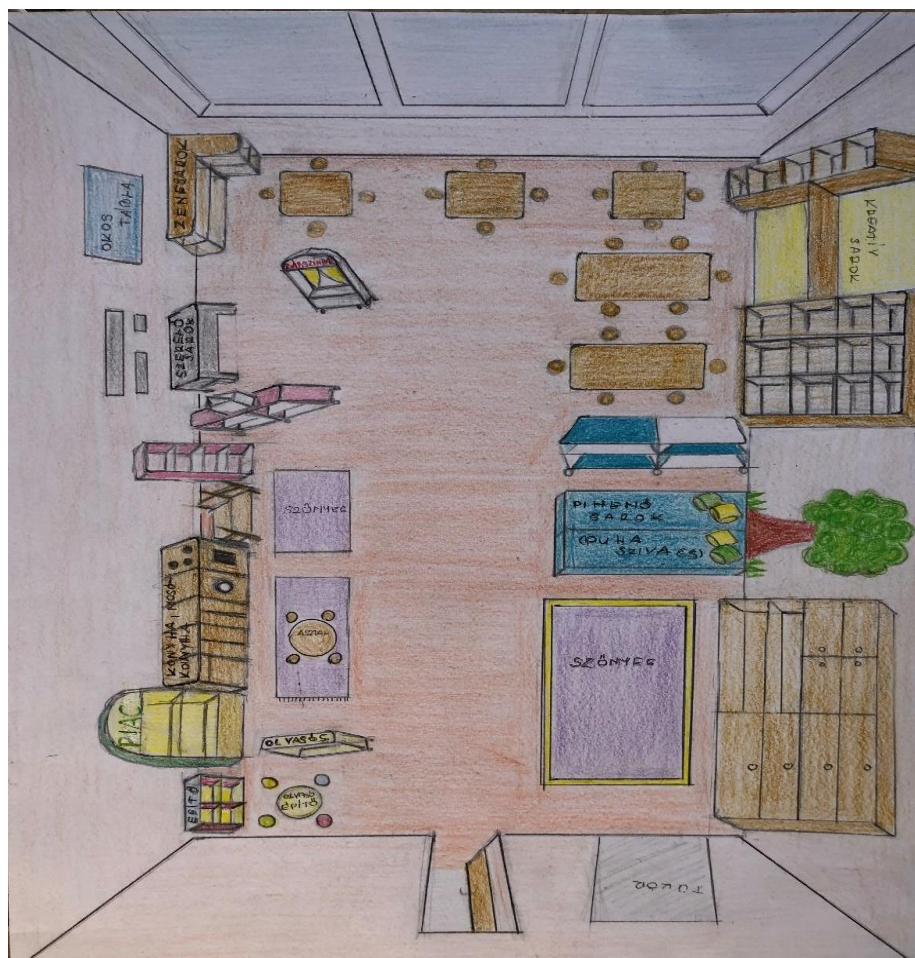


3. ábra: nappali tagozatos hallgató által készített dobófal

A levelező tagozatos hallgatók számára (amint már említésre került) az egész tananyag távoktatás keretén belül került bemutatásra, amely időigényesebb volt. Hasonló lehetőségeik és feladataik voltak, mint a nappali tagozatos hallgatóknak, de a csoportszoba és az udvar tervezete egyénileg készült (két hallgató otthoni környezetben megalkotott csoportszoba tervezetét szemlélteti a 4. és az 5. ábra), mivel a kialakult helyzet miatt nem volt lehetőség a csoportmunkára, de a bemutatás és az értékelés ugyanolyan stratégiával történt, mint a nappali tagozaton. A hallgatók együtt gondolkodás folyamán ismerkedtek meg a napirend egyes kötött és kötetlen tevékenységeinek tervezésének és szervezésének módjával az életkornak megfelelő arányban lévő váltakozások figyelembevételével [7].



4. ábra: levelező tagozatos hallgató által tervezett óvodai csoportszoba egy része



5. ábra: levelező tagozatos hallgató által tervezett óvodai csoportszoba

A bemutatásnál (online) megvitatásra kerültek a problematikus területek, ötleteiket megosztották egymással. A tanultak alapján felhívták a figyelmet arra, hogy az óvodában és a nevelési intézményekben is vonják be a tér kialakításába a gyermekeket/tanulókat is, esetlegesen a szülőket.

Ebben a szemeszterben a tantárgyat szóbeli vizsgával zárták, az AIR-ben az oktató megjelölte a vizsgálhatóságokat úgy, hogy minden időpontra 2-2 hallgató jelentkezhetett fel. A vizsga befejeztével elmondhatták véleményüket az online oktatás előnyeiről és hátrányairól, amelyet a tanulmány utolsó fejezete tárgyal.

A ZENEI NEVELÉS MÓDSZERTANA TANTÁRGY ONLINE OKTATÁSA

A művészeti nevelés hiánya szinte elképzelhetetlen a kisgyermek nevelésében, személyiségformálásában. A művészet, az esztétikum jelen van a mindennapokban, körülvesz bennünket és szinte észrevétlenül formálja mindennapjainkat, értékrendünket. A jelenkort főként a természettudományosság és a technikai újdonságok szövik át, aminek szükségessége az elmúlt időszakot jellemezte, de emellett fontos az is, hogy a gyerekek művészeti és muzikális nevelésben, élményekben és saját tapasztalati úton történő megismerésben részesüljenek. Állandó téma az emberi érzésvilág, a zene fejlesztő hatása, hiszen bizonyított tény, hogy az érzelmek segítik az észlelést, a gondolkodást, vagy a kapcsolatalkítás képességét, növelik a közösségi munka hatékonyságát. [8]

Hallgatóinkat igyekszünk felkészíteni arra, hogy a nevelő-oktató folyamat során képesek legyenek egy tudatos, rendszeres és jól felépített munkafolyamat tervezésére, megvalósítására, megfelelő ismeretek átadására, vagy a gyermeki személyiség, érzélem- és ízlésvilág

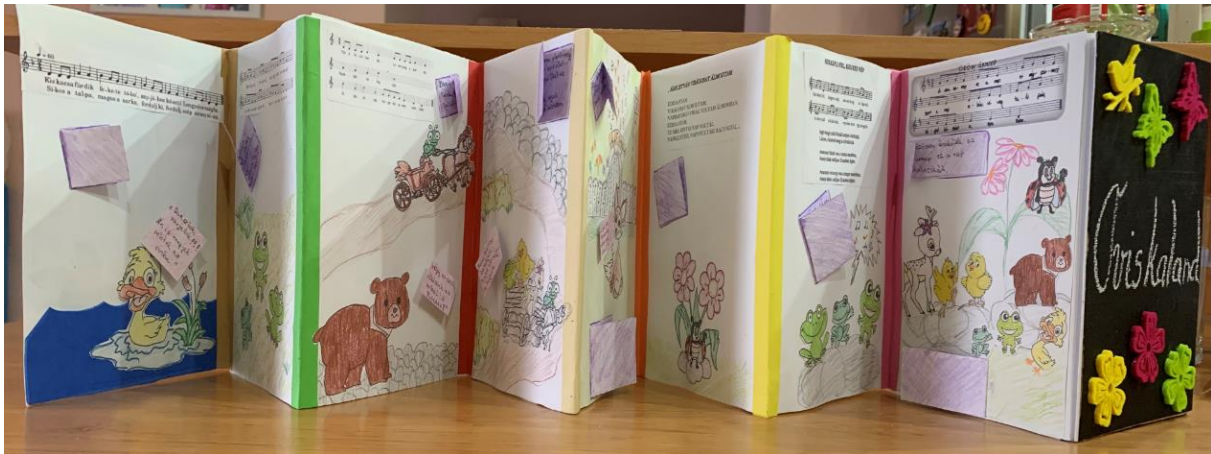
kibontkoztatására az óvodában, vagy akár az iskolákban. [9, 10] A nevelés, oktatás folyamatában döntő szerep jut a pedagógusnak, hiszen a megfelelő képezettség, felkészültség, elhivatottság, elméleti és gyakorlati tapasztalatok és a kreativitás segíti a gyermek megfelelő irányú nevelését. [11, 12]

Az alapképzés során hallgatóink nemcsak a gyermekek számára összegyűjtött anyaggal (mondókák, kiszámolók, gyermekjátékok és dalok) találkoznak, de ismereteket szereznek a gyermekfolkorról, a zenei anyanyelv szerteágazó lehetőségeiről, illetve mindezek módszertani feldolgozásáról, megvalósításáról. A zenei nevelés módszertana tantárgy az alapképzés végzős hallgatói számára nyújt elméleti, gyakorlati és módszertani ismereteket főként az óvodai zenei neveléssel kapcsolatban. A hallgatók megismerkednek az Állami Oktatási Program előírásaival, követelményrendszerével és a gyakorlatban való alkalmazási lehetőségekkel. A tantárgy feladata, hogy felkészítse a hallgatókat a záró vizsgára, de emellett széleskörű gyakorlati képzést is kínáljon. Az eddig felhalmozott elemi ismeretek alkalmazása és kreatív felhasználása az egyik csoportos feladat, amelyet a hallgatók általában párban készítenek el. A feladat lényege, hogy egy kitalált témára szerkesszenek rövid mesét/történetet, melynek menetébe mondókákat, verseket, gyermekdalokat, gyermekjátékokat, vagy népdalokat illesztnek be. Lehetőség szerint legyen munkáltató, gondolkodtató, vagy esetleg kínáljon dramatizálási lehetőséget is. A feladat tehát több fázisú:

- a központi téma kitalálása, ötletelés
- a történet/mese vázlatának, menetének megalkotása
- a témához illő zenei, irodalmi anyag gyűjtése, rendszerezése
- a végső kivitelezés tervezete (leporello)
- megvalósítás, rajzolás, festés, kreatív ötletek.

A szemeszter elején szerencsére sikerült a feladatokat kiosztani, megbeszélni és a hallgatók kisebb-nagyobb lendülettel nekiláttak a közös munkának és jobb esetben eljutottak a harmadik fázisoz. A járványügyi helyzet a további munkát jócskán megnehezítette, hiszen a legigényesebb feladat, a rendszerezés és a kivitelezés maradt a végére, amely nem volt egyszerű. Az állandó ösztönzés és visszacsatolás miatt heti rendszerességgel éreztem szükségét a „helyzetjelentésnek”, vagyis az elvégzett feladatok mailban történő bemutatásának. Így sikerült ösztönözni a hallgatókat arra, hogy folyamatosan kommunikáljanak és a körülményekhez képest igyekezzenek megoldani a feladatot. Az elküldött anyagok ellenőrzése után az értékelést, esetleges javaslatokat szintén levélben kapták vissza a hallgatók. Természetesen egyéni konzultációra is nyílt lehetőség, ha ezt az adott szituáció, vagy körülmény megkívánta.

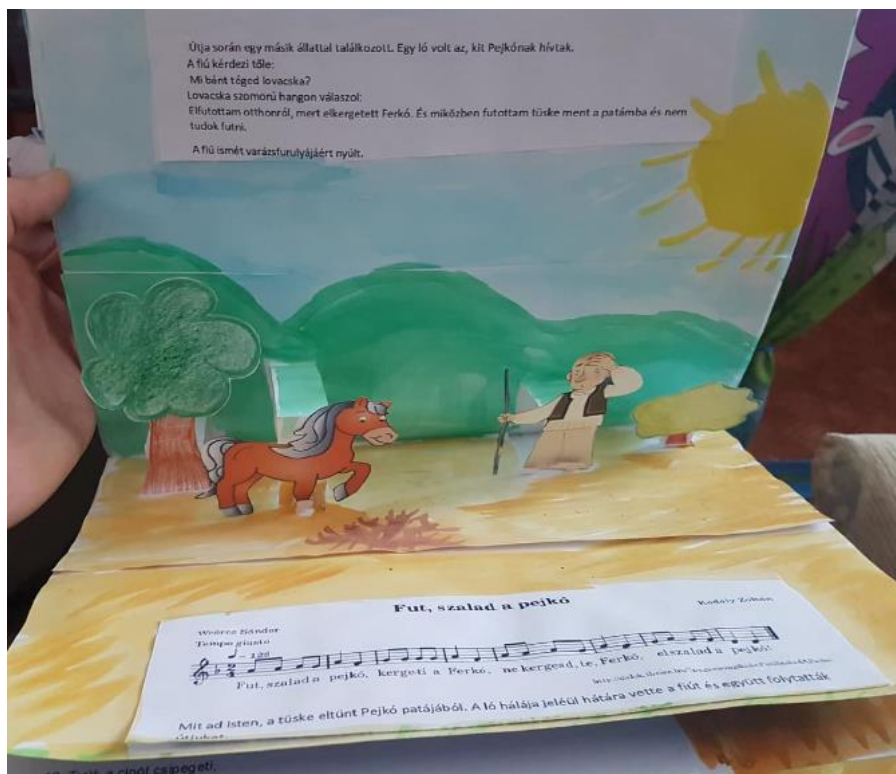
A szemeszter vége felé, megbeszélte időben került sor az elkészített feladatok prezentálására a BBB platformon keresztül. A bejelentkezést követően részletesen kellett bemutatniuk a projekt megvalósításának, elkészítésének menetét, módját, azt, hogy ki, milyen munkát vállalt, hogyan sikerült megegyezni, valamint azt is, hogy miként értékelték a közös munkát, mi okozott nehézséget, vagy épp mi volt benne pozitív. A körülményekhez képest ötletesen kivitelezett feladatok kerültek bemutatásra. A videochates bemutatón kívül a sima fotók mellett készült prezentáció, de még rövidfilm is. Néhány ízelítő az elkészült projektekből:



6. ábra: „Oviskaland” (leporello, nappali tagozat)



7. ábra: „Farsangi finomságok” (leporello, nappali tagozat)



8. ábra: „A C-dúros fiú” (leporello, nappali tagozat)

A tantárgy másik szerves részeként a kis csoportok megadott témaköröket dolgoztak ki részletesen, szakirodalom segítségével. Ennek a feladatnak a kivitelezését is hátráltatta, esetenként ellehetetlenítette a kialakult helyzet, hiszen a könyvtárlátogatás pont az aktív időszakban tilos volt. A kidolgozott anyagok ellenőrzés, esetleges javítás, vagy módosítás után kerülhettek megosztásra egy kialakított közös platformon.

A záróvizsga ismételten az előre meghatározott időbeosztás figyelembevételével zajlott. Két-két hallgató jelentkezett be a megszokott BBB-s platformra. Míg egyikük szóban válaszolt egy kihúzott tételre, addig a másik egy ismeretlen népdalt elemzett megadott szempontok alapján, majd fordítva.

A zenei nevelés módszertana tantárgy tehát sok gyakorlati és kreatív lehetőséget kínál. Elméleti ismereteiket olyan projektek, vagy csoportmunkák során kamatoztathatják hallgatóink, mind egy konkrét projektháló tervezése, vagy a sokrétű zenei és irodalmi anyag felhasználása, újragondolása egy történet, mese, esetleg óvodai műsor megalkotásában. A gyakorlati órák lehetőséget kínálnak arra, hogy bemutatásra kerüljenek saját ötleteik, munkáik, de társaik prezentálásából is meríthessenek ötleteket, vagy akár értékeljék azokat. Ez utóbbira a kialakult helyzetben sajnos nem volt lehetőség, ami a közös gondolkodástól, egymás értékelésétől fosztotta meg a hallgatókat, hiszen szükséges, hogy a jó pedagógus gazdag eszköztárral rendelkezzen, legyen ötletes, kreatív és megfelelő módszereket alkalmazzon. Összegezve tehát fontos, hogy pedagógusjelöltjeink olyan alapos képzésben részesüljenek, amely segíti és ösztönzi őket a gyakorlati munkában, valamint örömmel tesznek meg mindent a kezük alá kerülő gyermekekért.

A JÁTÉKPEDAGÓGIA ÉS A ZENEI NEVELÉS MÓDSZERTANA ONLINE OKTATÁSÁNAK ELŐNYEI ÉS HÁTRÁNYAI A HALLGATÓK SZEMSZÖGÉBŐL

A 21. század pedagógusánál elengedhetetlen az értékelés és az önértékelés. A pedagógiai munka értékelése több személy bevonásával folyhat, pl. a vezető, a kollégák és az oktatott célcsoport is [13]. Az oktatók részéről elengedhetetlen, hogy lehetőséget biztosítsanak a hallgatóknak az egyes tantárgyak oktatásával kapcsolatosan, így a helyzetnek megfelelően interjú módszerét alkalmazva a BigBlueButton alkalmazásával mondhatták el a hallgatók véleményüket az online oktatás előnyeit és hátrányait érintve.

Az online oktatás előnyei a hallgatók szemszögéből

Az online oktatás értékelésénél azon előnyöket elemeztük, amelyek a hallgatók 80% - ánál elhangzottak. A válaszokat az 1. táblázat szemlélteti:

1. táblázat: az interjúban megjelent előnyök

ELŐNYÖK
a) Azonnali tájékoztatás a tantárgyakkal kapcsolatosan, így átláthatóvá váltak a teendők az online oktatás időszakára.
b) A tanuláshoz szükséges források (jegyzetek, segédanyag, az oktató által kidolgozott módszertani útmutató) biztosítása úgy, hogy nem volt szükség könyvtárlátogatásra (az eredeti tervezethez mérten rugalmas változás történt az oktató részéről, a kialakult helyzet figyelembevételével).
c) Anyaggyűjtés több eszköz, tanulási forrás felhasználásával, ami az otthoni környezetben rendelkezésünkre állt.
d) A csoportmunka új formájának megismerése.
e) Az elméleti jellegű tananyag elsajátítása szempontjából tökéletes megoldás az online oktatás - gyakorlati példák az elméleti anyag megértéséhez a videokonferenciás órák folyamán úgy az óvodáskort (az oktató saját tapasztalataira utalva), mint a kisiskoláskort illetően, gyakorlati kivitelezés lehetőségeinek magyarázata, a tanultak felhasználhatósága a gyakorlatban, ugyanúgy, mintha hagyományos oktatás lett volna.
f) Konkrét játékjavaslatok megosztása az oktatók által a közösségi oldal zárt csoportjában, amit otthoni környezetben a családtagokkal meg lehetett valósítani, illetve elektronikus játékgyűjtemény és zenei anyag gyűjteménye jött létre, amit bármikor segédanyagként használható a jelenlegi/majdani hivatás során, illetve hasonló kialakult helyzet alkalmával átláthatóvá vált, hogy segíthet a pedagógus a szülőnek, milyen módon juttathatja el az otthonra tervezett feladatokat.
g) Több idő a tananyag tanulmányozására, mivel nem kellett utazni, otthoni környezetben jobban be lehetett osztani az erre szánt időt.
h) Értékelési és önértékelési lehetőség új formájának megismerése digitális eszközön keresztül.
i) Közszereplés a televízióban, amely felvétele egy online játékpedagógia óra keretén belül készült az oktató otthonában.
j) Az online vizsgáztatás tökéletes tervezése, szervezése és kivitelezése, így lehetőség volt a tantárgyak teljesítésére.

Magyarázat az 1. táblázathoz:

- a) Azonnali tájékoztatás a tantárgyakkal kapcsolatosan, így átláthatóvá váltak a teendők az online oktatás időszakára: a hallgatók előnynek tartották azt, hogy az online oktatás kezdetén megkapták erre az időszakra mindkét tantárgyból a módosított tervezetet pontos leírással, határidőkkel és segédanyagokkal, így lehetőségük volt a tervezet alapján haladni.
- b) A tanuláshoz szükséges források (jegyzetek, segédanyag, az oktatók által kidolgozott módszertani útmutató) biztosítása úgy, hogy nem volt szükség könyvtárlátogatásra (az eredeti tervezethez mérten rugalmas változás történt az oktatók részéről, a kialakult helyzet figyelembevételével): a hallgatók véleménye szerint ez óriási segítség volt számukra, hiszen folyamatosan tudtak készülni, s időben elküldeni a kötelező jellegű kidolgozott dokumentumokat.
- c) Anyaggyűjtés több eszköz, tanulási forrás felhasználásával, ami rendelkezésünkre állt. A hallgatók pozitívan értékelték, hogy az egyes fogalmak értelmezéséhez több eszközt is felhasználhattak (okostelefon, notebook, saját jegyzetek stb.): a hallgatók az otthoni környezetben több tanulási forrást tudtak összegyűjteni, amire spontán, a tanóra folyamán nem biztos, hogy ilyen mértékben lett volna lehetőségük. Állításuk szerint jobban megjegyezték a fogalmak meghatározását, mintha csak magyarázat alapján, illetve a jegyzetekből tanulták volna. Értékelték, hogy az individuális munka után csoportosan is megbeszélhették az egyes meghatározásokat, így megerősítést kaptak, illetve szükség esetén korrigálhatták az egyes jellemzéseket még mielőtt nyilvánosan bemutatták volna.
- d) A csoportmunka új formájának megismerése: a hallgatók elmondása szerint sosem gondolták volna, hogy lehetséges online is ilyen mértékben csapatban dolgozni. Értékelték, hogy az individuális munka után csoportosan is megbeszélhették az egyes meghatározásokat, így megerősítést kaptak, illetve szükség esetén korrigálhatták az egyes jellemzéseket még mielőtt nyilvánosan bemutatták volna.
- e) Az elméleti jellegű tananyag elsajátítása szempontjából tökéletes megoldás az online oktatás - gyakorlati példák az elméleti anyag megértéséhez a videokonferenciás órák folyamán úgy az óvodáskort (az oktatók saját tapasztalataikra utalva), mint a kisiskoláskort illetően, gyakorlati kivitelezés lehetőségeinek magyarázata, a tanultak felhasználhatósága a gyakorlatban, ugyanúgy, mintha hagyományos oktatás lett volna: a hallgatók elégedettségüket fejezték ki az online oktatással kapcsolatosan, főleg az elméleti jellegű tananyag átvételét illetően, ami gyakorlati példákkal párosult. Véleményük szerint a jövőben ez része lehetne a tanulásuknak, hiszen ezekre az órákra nem kellene beutazni, otthoni környezetben lenne lehetőségük abszolválni. A levelező tagozatú hallgatók indoklása szerint több időt tölthetnének így családjuk körében, anyagi költségük is alacsonyabb (útiköltség, étkezés stb.- ezt a nappali tagozatú hallgatók többsége is elmondta). Az előadásokat illetően a hallgatók szorgalmaznák más tantárgyak keretén belül is.
- f) Konkrét játékjavaslatok megosztása az oktatók által a közösségi oldal zárt csoportjában, amit otthoni környezetben a családtagokkal meg lehetett valósítani, illetve elektronikus játékgyűjtemény és zenei anyag gyűjteménye jött létre, amit bármikor segédanyagként használható a jelenlegi/majdani hivatás során, illetve hasonló kialakult helyzet

alkalmával átláthatóvá vált, hogy segíthet a pedagógus a szülőnek, milyen módon juttathatja el az otthonra tervezett feladatokat. Véleményük szerint ilyen jellegű megoldás nem jött volna létre, ha nem online folyt volna az oktatás. A jövőben is kéri az oktatók hasonló stratégiák alkalmazására annak ellenére, hogy az oktatás majd hagyományosan folyik.

- g) Több idő a tananyag tanulmányozására, mivel nem kellett utazni, otthoni környezetben jobban be lehetett osztani az erre szánt időt: a hallgatók ezen állításukat azzal indokolták, hogy mivel otthoni környezetben tartózkodnak, több időt szánhatnak a tanulásra. A kollégiumban elszállásolt hallgatók szerint jó ugyan együtt lenni, de gyakran más aktivitások élveznek prioritást, így gyakran elmarad a tanulás. Megjegyezték, hogy azért már nagyon várják a csoporttársaikkal/szobatársaikkal való személyes találkozást. A levelező tagozatú hallgatók ezt a megoldási lehetőséget választanák több esetben.
- h) Értékelési és önértékelési lehetőség új formájának megismerése digitális eszközön keresztül: a hallgatók elégedettségüket fejezték ki azzal kapcsolatban, hogy részesei lehetnek az értékelésnek és önértékelésnek több alkalommal is. Elmondásuk szerint a kezdetekben többen nehezen élték meg főleg azt, hogy társaik alkotásait, megnyilvánulásait reálsan kellett értékelni, ami nem volt egyszerű feladat. A hallgatók kiemelték az interjú beiktatását is, hiszen elmondhatták saját véleményüket, az oktatókat érdekelte az, hogy élték meg az online oktatást. Reménykednek, hogy a többségnél megjelent válaszok alapján a jövőben kombinált oktatási forma részesei lehetnek, mivel véleményük szerint ez lenne a legjobb megoldás.
- i) Közszereplés a televízióban, amely felvétele egy online játépedagógia óra keretén belül készült az oktató otthonában: ezt kizárólag a nappali tagozatú hallgatók említették, mivel ők voltak részesei. Elmondásuk szerint örültek a lehetőségnek és szívesen vették, hogy a nézők egy kis betekintést nyerhettek abba, hogy is zajlik a játépedagógia oktatásának egy része, amely keretén belül az elkészített játékeszközöket mutatták be módszertani javaslatokkal egybekötve és megválaszolhatták a műsorvezető által beiktatott kérdéseket is.
- j) Az online vizsgáztatás tökéletes tervezése, szervezése és kivitelezése, így lehetőség volt a tantárgy teljesítésére: a hallgatók elmondása szerint megfontolt volt a vizsgáztatás módja, idejében értesültek a vizsgaidőpontokról, amelyekre kettesével jelentkezhetek be, s a meghatározott időpontban hallgathatták, kiegészíthették társuk feleletét.

Az online oktatás hátrányai a hallgatók szemszögéből

Az online oktatás értékelésénél azon hátrányokat elemeztük, amelyek a hallgatók 80% - ánál elhangzottak. A válaszokat a 2. táblázat szemlélteti:

2. táblázat: az interjúban megjelent hátrányok

HÁTRÁNYOK
a) A személyes találkozások, szociális kapcsolatok hiánya úgy az oktatókkal, mint a csoporttársakkal.
b) A szemináriumi/gyakorlati órák hiánya, a közvetlen, helyzetben való reagálás hiánya – az órákon belüli csapatmunka/együttműködés hiánya, mivel az online oktatás folyamán a feladatok megoldását illetően egyedül kellett

boldogulni, ösztönzés, tanács, segítségnyújtás nélkül, csak az elektronikus levelezőrendszeren való oktatói visszajelzés után volt lehetőség korrekcióra.

- c) Az otthoni életvitel megzavarása, gyakran az esti órákban sem volt lehetőség az aktív pihenésre, mivel több feladatot kellett megoldani otthon, mint a hagyományos oktatásnál, ahol az órán oldották volna.
- d) Az informatikai eszközökhöz/rendszerekhez kapcsolódó túlzott kiszolgáltatottság (esetleges technikai problémák esetén – internetszolgáltatás, nem megfelelő minőségű számítógép stb.) – ez érinti úgy az online oktatást, mint a vizsgáztatást is.
- e) Megemelkedett fokozatú helyhez kötöttség, mozgáskorlátozás, mivel sok időt kellett eltölteni a számítógépnél kevesebb idő jutott az aktív fizikai mozgásra, ami több esetben elhízáshoz vezetett.
- f) A csoportmunka megszervezése, kivitelezése

Magyarázat az 2. táblázathoz:

- a) A személyes találkozások, szociális kapcsolatok hiánya úgy az oktatókkal, mint a csoporttársakkal: a hallgatók hátrányként élték meg azt a helyzetet, hogy az oktatóval és a csoporttársaik többségével nem találkozhattak személyesen. Igaz, többször volt lehetőségük digitális rendszerek alkalmazásával beszélgetni, de mégis hiányérzetük volt.
- b) A szemináriumi/gyakorlati órák hiánya, a közvetlen, helyzetben való reagálás hiánya – az órákon belüli csapatmunka/együttműködés hiánya, mivel az online oktatás folyamán a feladatok megoldását illetően egyedül kellett boldogulni, ösztönzés, tanács, segítségnyújtás nélkül, csak az elektronikus levelezőrendszeren való oktatói visszajelzés után volt lehetőség korrekcióra: mivel a hallgatók már az előző szemeszterben a hagyományos oktatás folyamán megtapasztalták a szemináriumi/gyakorlati órákon való csoportmunkát, ennek hiányát negatívan élték meg. Ezt azzal indokolták, hogy csoportmunka folyamán nagyobb biztonságot éreznek és közvetlenül, helyzetben fordulhatnak az oktatókhoz, amennyiben tanácsra, magyarázatra, segítségre van szükségük. Kiemelték ismételten a kombinált oktatás előnyét – az elméleti jellegű órák, illetve előadások online oktatását és a gyakorlati jellegű tananyagok hagyományos oktatását.
- c) Az otthoni életvitel megzavarása, gyakran az esti órákban sem volt lehetőség az aktív pihenésre, mivel több feladatot kellett megoldani otthon, mint a hagyományos oktatásnál, ahol az órán oldottunk volna: a hallgatók elmondása alapján sokkal több feladatot kaptak, mivel a tananyagtartalmakban szerepeltek a gyakorlati feladatok, amit a hagyományos oktatás esetében az órákon oldottak volna, viszont voltak olyan jellegűek, ami sajnos online nem volt kivitelezhető.
- d) Az informatikai eszközökhöz/rendszerekhez kapcsolódó túlzott kiszolgáltatottság (esetleges technikai problémák esetén – internetszolgáltatás, nem megfelelő minőségű számítógép stb.) – ez érinti úgy az online oktatást, mint a vizsgáztatást is: Több hallgató elmondása alapján összegezhető, hogy gyakran adódtak problémáik a csatlakozással, vagy az internet kiesése miatt, illetve több esetben nem megfelelő számítógéppel rendelkeztek, nem tudták bekapcsolni a kamerát, vagy nem volt megfelelő minőségű a hang. A vizsgához gyakran ismerősökhöz kellett fordulniuk,

mivel feltétel volt úgy a kamera, mint a mikrofon működőképessége. Véleményük szerint amennyiben a jövőben ismét online oktatásra kerülne sor biztosítanák a megfelelő technikát.

- e) Megemelkedett fokozatú helyhez kötöttség, mozgáskorlátozás, mivel sok időt kellett eltölteni a számítógépnél kevesebb idő jutott az aktív fizikai mozgásra: A hallgatók elmondása szerint sokkal kevesebb időt tudtak fordítani a mozgásra, mivel a megszokottnál több időt töltöttek számítógépnél, ami több esetben elhízáshoz vezetett.
- f) A szemeszter elején megbeszélte csoportfeladatok kidolgozása elkezdődött, de a teljes befejezés és kivitelezés a távolság és a körülmények miatt sokkal nehezebbnek bizonyult, annál, mintha folyamatos kapcsolatban lettek volna egymással a hallgatók.

Az interjú eredményei alapján összegezhető, hogy az online oktatási forma aránylag elfogadható a hallgatók szemszögéből, de szükséges a megfelelő eszközök biztosítása, és az effektív időbeosztás is. Az oktatók szemszögéből szükséges a tananyagtartalmak megfelelő beosztása a helyzethez mérten.

BEFEJEZÉS

Az interjú eredményeiből következtethető, hogy az elméleti jellegű tananyagtartalmaknál a hallgatók elfogadhatóan (sőt néhány esetben előnyösebben) tartják az online oktatást, főleg a levelező tagozaton. Indoklásuk szerint több időt tölthetnek így családjuk körében, anyagi költségük is alacsonyabb (útiköltség, étkezés stb.). A gyakorlati jellegű tartalmaknál viszont előnyösebben tartják a közösségben, osztályteremben folyó oktatást. Ezt azzal indokolták, hogy csoportmunka folyamán nagyobb biztonságot éreznek és közvetlenül, helyzetben fordulhatnak az oktatókhoz, amennyiben tanácsra, magyarázatra, segítségre van szükségük. Javaslatként megfogalmazható a két oktatási forma kombinációja, amely a jövőben felterjeszhető a kompetens vezetőknek, mégpedig az elméleti jellegű tananyag online oktatása és a gyakorlati jellegű tananyagtartalmak személyes találkozás által.

Az eredmények arra utalnak, hogy amennyiben a jövőben is akár a járványhelyzet, akár más előre nem várt körülmények kialakulása esetén zökkenőmentes lehet az oktatás online formában is, és a hallgatók sikeresen fejezhetik be egyetemi tanulmányaikat. Ehhez viszont szükséges a megfelelő eszközök biztosítása, az effektív időbeosztás és a tananyagtartalmak újragondolása.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönet a hallgatóknak az online oktatáson való aktív együttműködésért, tapasztalataikból kiindulva véleményük megosztásáért.

A tanulmány A kreativitás fejlesztése és az angol nyelv kreatív oktatása az általános és középiskolákban c. KEGA projekt keretén belül készült. A projekt száma: 006UJS-4/2019, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Révkomárom, Szlovákia.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] BAGDY, E. 2017. *Pszichofitness gyermekeknek, szülőknek és nevelőknek*. Budapest : Kulcslyuk Kiadó, 2017, p. 10. ISBN 978-615-5281-50-1.
- [2] STRÉDL, T. 2018. *A személyiség elméleti alapjai*. 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.
- [3] KOVÁCS, GY. – BAKOSI, É. 2004. *Játék az óvodában*. Debrecen : Didakt Kft, 2005. 244 o. ISBN 963 212 778 1.
- [4] VASS, V. 2017. *Kompetenciafejlesztés a 21. században (értékteremtés és megújulás)*. Komárom : Selye János Egyetem Tanárképző Kara, 2017, p. 56. ISBN 978-80-8122-232-0.
- [5] HORVÁTHOVÁ, K – SZÖKÖL, I. 2016. *A pedagógiai kommunikáció.. 1. vyd.* Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2016. 137 s. [7,87 AH]. ISBN 978-80-8122-175-0.
- [6] TÓTH, P. 2017. *Informatikaszakos hallgatók logikus gondolkodásának fejlettsége*. 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. 373-399. ISBN 978-80-8122-222-1.
- [7] NAGY, M. 2015. *Az első osztályos tanulók napirendje a biológus szemszögéből*. In: *A beiskolázás optimális feltételei*. Komárno: Univerzita J. Selyeho – Selye János Egyetem, 2015, CD-ROM, p. 52-57. ISBN 978-80-8122-156-9.
- [8] VITÁNYI, I. 1969. *A zene lélektana*. Budapest : Gondolat Kiadó, 1969. 96 o. ISBN 978 637 168 478.
- [9] T. ASZÓDI, É - Sz. VIDA, M.- FORRAI, K. 1974. *Művészetre nevelés a családban*. Budapest : Kossuth Könyvkiadó, 1974. 216 o. ISBN 963 09 0122 6.
- [10] CZAKÓ D. 2015. „Kreativitásra kreatív tanárok tudnak nevelni“. *Parlando*, 2015/4. Elérhető a: <http://www.parlando.hu/2015/2015-4/CzakoDora-Kreativitas.htm> (letöltés ideje: 2020. július 10.)
- [11] KODÁLY Z. 2007. *Ki a jó zenész? (1953-1954)* In *Visszatekintés I*. Argumentum Kiadó : Budapest. 2007. 271-285. o. ISBN 978-963-446-471-6
- [12] KODÁLY Z. 2007. *Egy kis számadás. (1962)* In *Visszatekintés III*. Argumentum Kiadó : Budapest. 2007. 99-112. o. ISBN 978-963-446-473-0
- [13] HORVÁTHOVÁ, K. 2015. *Oktatásmenedzsment*. Komárno : Selye János Egyetem, TKK, 2015. p. 172. ISBN 978-80-8122-136-1.

SZLOVÁKIAI ÉS MAGYAR PEDAGÓGUS HALLGATÓK KÖRNYEZETI ATTITÚD VIZSGÁLATA

Iveta SZENCZIOVÁ¹ – Sarolta DARVAY² – Katalin HILL³ – Eva TÓTHOVÁ
TAROVÁ⁴ – Melinda NAGY⁵ – Pál BALÁZS⁶

ABSTRACT

Nowadays, environmental problems appear with increasing weight in a public consciousness, but in the behavior of people who influence their immediate environment, this awareness is by no means felt. Mankind continues to destroy the environment. This is attitude needs to change with an environmental education and sustainability pedagogy that includes representatives of the next generation, i.e., students. In this comparative research, we focus on sustainability-promoting thinking and behavior among university students.

The attitude test method is a questionnaire survey based on a 15-item NEP (New Environmental Paradigm) based on a five-point Likert scale [23]. The NEP test uses five groups of statements. The Earth's resilience, its state of environmental equilibrium, the role of man in the biosphere, our transformed relationship with nature, and the role of ecological crisis perception are among the issues. 224 full-time teacher candidates from Selye Janos University in Slovakia (SJU) and 227 from Eötvös Loránd University in Hungary (ELTE) participated in the cross-sectional study in October 2019. In both institutions, a certain proportion of the interviewed students interpret the responsibility of humanity, for the state of the Earth, for the values of nature. In the future, the image will be completed and you can finally watch the transplant in order to articulate the chosen sensory factors as effectively as possible and perform behavior shaping.

KEYWORDS: sustainability, environmental awareness, attitude survey, pedagogical students

BEVEZETŐ

A megfelelő környezeti attitűd kialakítása a környezeti nevelés egyik fő célja [22] [17]. Az egyetemi diákok természetel és a vele kölcsönhatásban álló környezettel kapcsolatos ismereteinek bővítése, ehhez kapcsolódóan a megfelelő érzelmi hozzáállás és magatartás kialakítása nélkülözhetetlen a jövő számára ahhoz, hogy megbecsüljék (és ne pusztítsák) a természet és környezet értékeit. A környezeti attitűd a környezethez való viszonyulást fejezi ki. Az a személy, aki – legyen tanuló vagy felnőtt – megfelelő környezeti attitűddel rendelkezik, viselkedésével a természet megóvására törekszik, felelősséget érez és törődik az élőlényekkel,

¹ Ing. Szenczióvá Iveta, PhD., szencziovai@ujs.sk, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék, Komárom, Szlovákia

² Dr. habil. Darvay Sarolta, PhD., darvays@ujs.sk, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék, Komárom, Szlovákia; Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító-és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék, Budapest, Magyarország

³ Hill Katalin, hill.katalin@tok.elte.hu, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító-és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék, Budapest, Magyarország

⁴ RNDr. Tóthová Tarová Eva, PHD., tothovatarovae@ujs.sk, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék, Komárom, Szlovákia

⁵ Dr. habil. Nagy Melinda, PhD., nagym@ujs.sk, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék, Komárom, Szlovákia

⁶ Ing. Balázs Pál, PhD., balazsp@ujs.sk, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék, Komárom, Szlovákia

szelektíven gyűjti a hulladékot és környezettudatosan vásárol. A nem megfelelő környezeti attitűddel rendelkező emberek ezzel szemben nem érznek felelősséget a környezet iránt, pazarlóan élnek, és teljesen kihasználják a környezet adta javakat. A környezeti nevelésnek ezért az egyik fő célja a megfelelő környezeti attitűd kialakítása [9].

A tanulók környezeti attitűdje több tényező által befolyásolt: a szülők iskolai végzettsége [1] [3], a tanulók társadalmi háttéré [5], a családi háttér [2] vagy a közeg, ahol az oktatás zajlik [21]. A környezeti nevelés fő kérdése, hogy felelősséget tudunk-e vállalni a tetteinkért és kompromisszumot kötni az igényeink és a természet lehetőségei között a következő generációk érdekében [8]. A környezeti attitűd meggyőződések, érzelmek és a viselkedési szándék összessége, amelyet az egyén a környezetbarát cselekvésekkel és kérdésekkel kapcsolatban gondol. Ennek megállapítása céljából számos skálát alkottak már, pl. a New Environmental Paradigm Scale (NEP), Inclusion of Nature in Self Scale (INS), Connectedness to Nature Scale (CNS) vagy az Environmental Motives Scale (EMS) [14], melyek feltérképezése segítségével következtetnek a környezettudatosságra. Ezek közül a NEP valóban az egyik leggyakrabban előforduló és legközvetlenebb mérési eszköz [4].

A „környezeti nevelés” kifejezést 1947-ben említik először a Nemzetközi Természetvédelmi Unió (IUNC) konferenciáján. 1972-ben az ENSZ emberi környezettel kapcsolatos stockholmi konferenciája rámutatott a környezeti nevelés jelentőségére az általános oktatási folyamatban. Az UNESCO és az UNEP (ENSZ Környezetvédelmi programja) által szervezett első környezeti nevelési konferencia 1977-ben került megrendezésre Tbilisziben, ahol a környezeti nevelés céljait is megfogalmazták. Az 1992-es Rio de Janeiro Környezetvédelmi és Fejlesztési Világkonferencia egyik fontos dokumentuma az Agenda 21, mely szerint az oktatás képezi a fenntartható fejlődés (FF) előmozdításának alapját. Az FF, olyan életmód, amely egyensúlyt keres az emberi igények és a természet lehetőségei között a természeti erőforrások megőrzése érdekében a következő generációk számára. Manapság a környezeti nevelés az emberi műveltség részét kell, hogy képezze [13].

2011/2012-ben egy szlovákiai kutatás során, melyet a szlovák alap- és középiskolákban végeztek, rámutattak arra, hogy a gyermekek és fiatalok környezeti nevelése Szlovákiában nem kielégítő [19]. Egy másik 2011/2012-es kutatás a NEP kérdőívet használta alsó tagozatos szlovák diákoknál, mely eredményei szerint a környezettudatos attitűdök alacsonyabb szinten állnak, mint a válaszadók ismeretei, tehát az ismereteiket nem tudják átalakítani megfelelő viselkedési mintákká [8]. Egy 129 szlovákiai egyetemi hallgatóból álló kutatás vizsgálati célja a környezeti attitűd (KA), identitás (KI), motiváció (KM) és környezettudatos viselkedés (KTV) előfordulásának felismerése volt. A kutatás eredményei arra utalnak, hogy szoros összefüggés van a környezeti attitűd (KA), identitás (KI) és a KTV között, és mindezen eredmények kapcsolódnak a társadalmi-gazdasági státusszal és a politikai hovatartozással is [14].

Magyarországon az oktatás alapszabályai, mint például a Nemzeti Alaptanterv (NAT) is megfogalmazza a környezeti neveléssel szembeni elvárásait. A 2012-es és a 2019-es NAT a fenntarthatóság és környezettudatosság kérdését fontos fejlesztési területként, nevelési célként fogalmazza meg [20], [21]. Ennek megvalósítása a legtöbb oktatási intézményben nem külön órán, hanem tantárgyakba integrálva történik [10]. A reáltárgyak (biológia, földrajz, fizika, kémia) szerepe ebben a feladatban kitüntetett. A középiskola utolsó évfolyamára a tanulóknak kellő információt kell szereznük a környezetvédelmi kérdésekkel kapcsolatban, és meg kell felelni az érettségi követelmények vonatkozó elvárásainak is. Ennek ellentmond azonban néhány kutatás eredménye [7]; [24]; [11], amelyek arról számoltak be, hogy a serdülők környezeti attitűdje az idő előrehaladtával negatívan változott. Ez azonban nem feltétlenül jelenti a környezeti nevelés kudarcát. Gulyás [6] szerint ugyanis a magyar gyerekek esetében erős a kapcsolat a környezeti attitűd és a szociális kíváncsiság mértéke között.

Az egészség- és környezettudatos magatartás, valamint a környezeti problémákat felismerő, azokra érzékeny és megoldásukban felelősséggel, aktívan résztvevő magatartás formálása a pedagógusképzés fő feladata [12], [15], [16], [18].

KUTATÁSI KÉRDÉSEK, ANYAG ÉS MÓDSZER

Fő kutatási kérdésünk az volt, hogy tetten érhető-e a Z generáció pedagógusjelöltjei körében a környezeti attitűd pozitív irányultsága?

Ezen túlmenően megfogalmaztuk az alábbi hipotéziseket a környezeti attitűd megismerés (kognitív), érzelmi (affektív) és viselkedés (konatív) komponense vonatkozásában.

Feltételeztük, hogy a fenntarthatóságra nevelés évtizedében (2004-2015) a köznevelésben szocializálódó fiatalság

- tudatában van a Föld globális környezeti problémáinak,
- érzelmileg kötődik a számára meghatározó élettérhez,
- reálisan látja az ember helyét a bioszférában,
- reálisan látja az ember bioszférára gyakorolt hatását, az emberi tevékenység következményeit,
- pozitív cselekvési szándékkal viszonyul a lokális környezeti problémák megoldásához,
- elkötelezettségét a környezettudatos magatartás igazolja,
- a környezeti attitűd formálásában a pedagógusképzés intézményének meghatározó szerepe van.

A vizsgálatunk leíró, primer, keresztmetszeti, kvantitatív elemeket tartalmazó pilot kutatás.

A „Környezeti attitűd” című kérdőíves keresztmetszeti adatfelvételünk 2019 októberében zajlott a SJE Tanárképző Kar Biológia Tanszékén (SJE TKK) és a ELTE Tanító és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszékén (ELTE TÓK). Az SJE TKK-án azok az óvodapedagógus, tanító szakos és biológia tanár szakos hallgatók kerültek a mintába, akik a Biológia Tanszék valamelyik óráján részt vettek ebben az időszakban. Az ELTE TÓK-on tanító szakos hallgatók vettek részt a felmérésben. A kérdőív megválaszolása előzetes felmérésünk alapján 15 percet vett igénybe. Az oktatók szóban ismertették az adatgyűjtés célját a hallgatókkal, valamint biztosították őket az adatok bizalmas kezeléséről. Összesen 451 hallgató vett részt a nem reprezentatív kutatásban ebből 224 SJE és 227 a ELTE TÓK diákjai voltak.

Az önkitöltős, anonim kérdőív 52 kérdést tartalmazott. A szocio-demográfiai változók között szerepelt az életkor, amelyben három korcsoport kategóriát jelöltünk meg (18–25 éves, 26–34 éves, 35 éves életkor felett), a nem (férfi/nő), a jelenlegi tanulmányok megnevezése, tagozat (nappali, levelező), évfolyam, település típus (főváros, város, község), lakóhely (lakás, kertesház). A család anyagi helyzetének megítélése (átlagosnál jobb, átlagos, átlagosnál rosszabb).

A környezettudatos magatartás megítélése az általunk összeállított 20 kérdésre (3 fokú skálán, igen, nem, részben) adott válasz alapján került értékelésre.

Az Új Környezeti Paradigma Kérdőív 15 tételes Likert-skálán alapuló teszt, a New Environmental Paradigm (NEP) fordítása alapján készült. Az első NEP tesztet Dunlap és Van Liere dolgozta ki 1978-ban, amit 2000-re felülvizsgáltak és az eredeti 12 állítást 15-re módosították. Az elnevezését New Ecological Paradigm-ra változtatták [23]. Módszerük segítségével a környezeti attitűdök összetételét tudjuk feltárni. A hallgatóknak egy ötfokú skálán kellett eldönteni, mennyire értenek egyet az állításokban foglalt gondolatokkal. (Az egyes szám a hamis állításra vonatkozik, az ötös szám az igaz, tehát egyetért vele.) A feldolgozásunkban az „egyetértők” kategória a négyes és ötös számot jelenti, a „bizonytalanok” kategória a hármas, az egyet nem értők az egyes és kettes számot jelenti az ötös fokozatú Likert-skálán.

A NEP teszt öt állítás-csoportot tartalmaz. A Föld eltartó-képességével kapcsolatos az 1., 6. és 11. állítás, környezetünk egyensúlyi állapotával a 3., 8. és 13. állítás. Az ember szerepére a bioszférában vonatkozik a 2., 7. és 12. kérdés, a 4., 9. és 14. kérdés a természet átalakítására

irányul, majd az 5., 10., 15. kérdés azt vizsgálja, milyen mértékben érzélik a hallgatók az ökológiai válságot.

Az Új Környezeti Paradigma Kérdőív 15 kérdése mellett szerepelt még két, saját szerkesztésű kérdés az emberi felelősségre vonatkozóan.

Az adatokat IBM SPSS 26.0 statisztikai programmal elemeztük.

Jelen tanulmányban a NEP kérdőív változóit, valamint a felelősség, a cselekvés és a tudatosság kérdését vizsgáltuk a két intézmény mintájának összehasonlításával a következő elemzésekben.

EREDMÉNYEK

A minta leíró jellemzői

SJE TKK

A vizsgált hallgatók 95%-a 18-25 év közötti, többségében óvodapedagógus (58%), a biológia tanár szakos hallgatók aránya 27%, a tanító szakos hallgatók 13%-os arányban vettek részt a kutatásban. Minden hallgató nappali tagozaton végzi tanulmányait, 90%-uk nő. A pedagógus jelöltek nagy része másod- (35%) és harmadéves hallgató (38%). A hallgatók közel kétharmada községben lakik, 40%-a városban, fővárosban lakó nem került a mintánkba. 78%-a a hallgatóknak kertesi házában, 22%-a lakásában lakik. A kérdés az állandó településre vonatkozott. A megkérdezettek háromnegyede átlagosnak tartja, 18%-a jobbnak, 5%-a rosszabbnak ítéli meg családjának anyagi helyzetét.

ELTE TÓK

A vizsgált diákok mindannyian tanító szakos hallgatók, 49% (111 fő) első évfolyamos, 51%-uk (116 fő) negyedik évfolyamos. Minden hallgató nappali tagozaton végzi tanulmányait, 98%-uk nő. A hallgatók 35%-a fővárosban, Budapesten lakik, 45%-a városban, 20%-a községben él. A vizsgált hallgatók 68%-a kertesi házában, 32%-a lakásában lakik. A kérdés az állandó településre vonatkozott. A megkérdezettek 71%-a átlagosnak tartja, 24%-a jobbnak, 5%-a rosszabbnak ítéli meg családjának anyagi helyzetét.

Az Új Környezeti Paradigma Kérdőív (NEP) eredményei

A FÖLD ELTARTÓKÉPESSÉGE

SJE TKK

Azt az állítást, hogy az emberiség létszáma közelíti a Föld eltartó-képességének határához (1. állítás) a hallgatók 75%-a gondolta helyesnek (4-5 fokozat), 20% volt bizonytalan. A Föld erőforrásai bőségesek, csak ki kell tudnunk használni azokat (6. állítás) megállapítást a megkérdezettek fele tekintette igaznak, egyharmada volt bizonytalan, 14%-a nem értett egyet ezzel az állítással (1-2 fokozat).

A 11. állítás, miszerint a Föld olyan, mint egy úrhajó, ahol véges számú hely és erőforrás van, megosztotta a véleményeket. A hallgatók több mint fele egyet értett ezzel, 32% szerint nem igaz, a többiek bizonytalanok voltak az állítást illetően.

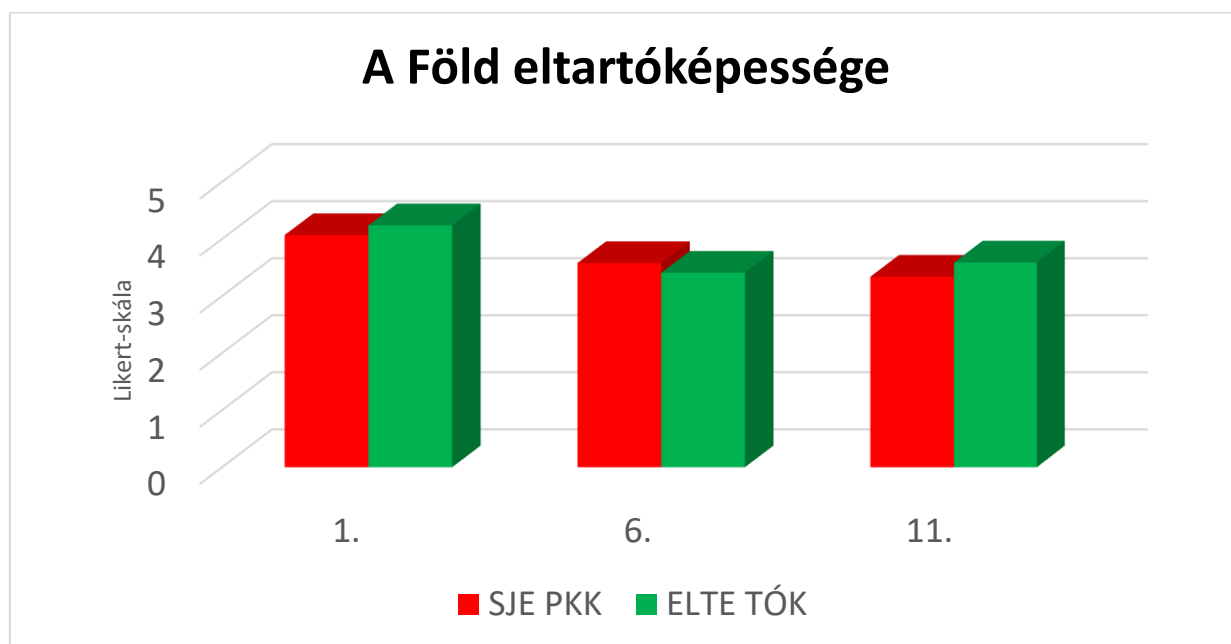
ELTE TÓK

Azt az állítást, hogy az emberiség létszáma közelíti a Föld eltartó-képességének határához (1. állítás) a hallgatók 80%-a gondolta helyesnek (4-5 fokozat), ami 5%-kal volt több, mint a SJE hallgatóké és 16% volt bizonytalan. A Föld erőforrásainak bősége kérdésre (6. állítás) az ELTE

tanulóinak 44% tekintette igaznak, kevesebb, mint egyharmaduk volt bizonytalan, 20 %-a pedig nem értett egyet ezzel az állítással (1-2 fokozat).

A 11. állítás, miszerint a Föld olyan, mint egy űrhajó a hallgatók több mint fele (58%) egyet értett ezzel, 22% szerint nem igaz, a többiek bizonytalanok voltak az állítást illetően.

Az 1. ábra „A Föld eltartó-képessége” kérdéskörre adott válaszok Likert-skála szerinti átlagértékeit mutatja a vizsgált két hallgatói csoportban (SJE TKK, ELTE TÓK).



1. ábra: A Föld eltartó-képessége

1. Az emberiség létszáma közelíti a Föld eltartó-képességének határához.
 6. A Földnek bőségesen vannak erőforrásai, csak meg kell tanulnunk használni őket.
 11. A Föld olyan, mint egy űrhajó, ahol véges számú hely és erőforrás van.

KÖRNYEZETÜNK EGYENSÚLYI ÁLLAPOTA

SJE TKK

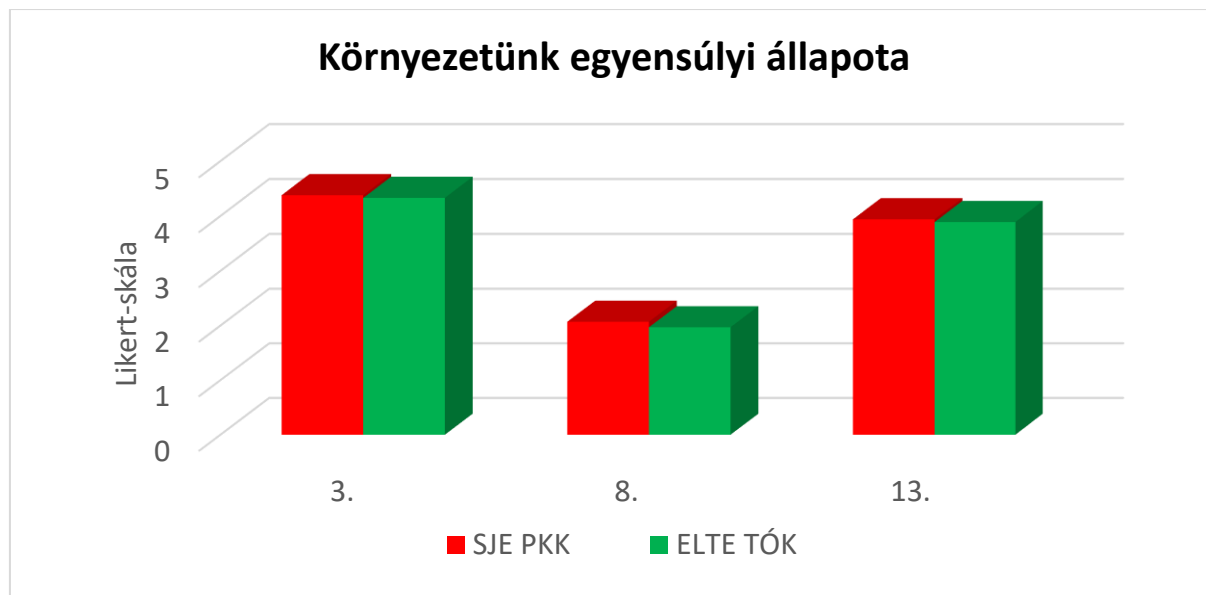
A hallgatók többségében (88%) egyetértést jelöltek meg az alábbi állítás mellett, ha az ember beavatkozik a környezetben lezajló folyamatokba, annak súlyos következményei lehetnek (3. állítás). Csak 10%-uk volt bizonytalan, 2%-uk tartotta hamisnak ezt az állítást. A 8. állítást, miszerint a természet egyensúlya elég erős ahhoz, hogy ellenálljon az iparilag fejlett társadalmak hatásainak, a hallgatók 70%-a helytelennek ítélte meg, 25%-uk volt bizonytalan. A hallgatók többsége (70%) egyetértett abban, hogy a természet egyensúlya nagyon érzékeny és könnyen felborul (13. állítás). Csak 24%-uk volt bizonytalan, 6%-uk hamisnak vélte az állítást.

ELTE TÓK

A hallgatók 84% egyetértett azzal, hogy ha az ember beavatkozik a környezetben lezajló folyamatokba, annak súlyos következményei lehetnek (3. állítás). Mindössze 12%-uk volt bizonytalan, 4%-uk tartotta hamisnak ezt az állítást. A 8. állítást a hallgatók 79%-a helytelennek ítélte meg, 16%-uk volt bizonytalan. A hallgatók 68% egyetértett abban, hogy a természet

egyensúlya nagyon érzékeny és könnyen felborul (13. állítás). Csak 22%-uk volt bizonytalan, 2%-uk hamisnak vélte az állítást.

A 2. ábra a „Környezetünk egyensúlyi állapota” kérdéskörre adott válaszok Likert-skála szerinti átlagértékeit mutatja a vizsgált két hallgatói csoportban (SJE TKK, ELTE TÓK).



2. ábra: A környezeti egyensúly állapota

3. Ha az ember beavatkozik a természetben zajló folyamatokba, akkor annak nagyon súlyos következményei lehetnek.

8. A természet egyensúlya elég erős ahhoz, hogy ellenálljon az iparilag fejlett társadalmak hatásainak.

13. A természet egyensúlya nagyon érzékeny és könnyen felborul.

AZ EMBER SZEREPE A BIOSZFÉRÁBAN

SJE TKK

Az erre vonatkozó állítások közül az első, miszerint az embereknek joguk van megváltoztatni a természetes környezetet úgy, ahogyan szeretnék (2. állítás), a hallgatók körében 57%-ban az egyet nem értés kategóriáját jelentette. 36%-uk bizonytalan volt, 15%-uk helyesnek ítélte meg az állítást.

A legegységesebb pozitív választ az alábbi állításra adták a hallgatók (92%), miszerint a növényeknek és az állatoknak ugyanolyan joguk van az élethez, mint az embereknek (7. állítás). A válaszadók 6%-a bizonytalan volt.

A hallgatók többsége (81%) hamisnak ítélte meg a 12. állítást, miszerint az ember feladata, hogy uralkodjon a természetben. 13%-a a hallgatóknak bizonytalan volt, 6%-a helyesnek ítélte meg a mondat tartalmát.

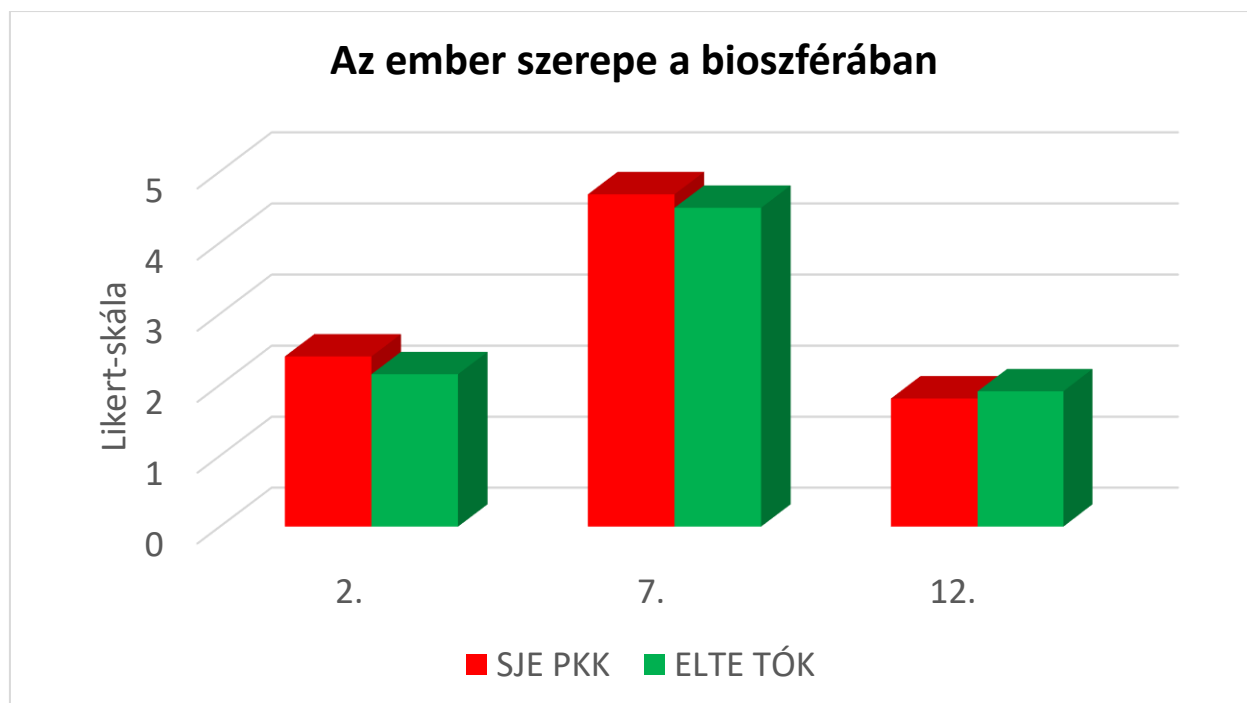
ELTE TÓK

A 2. állításra, miszerint az embereknek joguk van megváltoztatni a természetes környezetet úgy, ahogyan szeretnék, a hallgatók körében 69%-ban nem értett egyet. 19%-uk bizonytalan volt, 12%-uk helyesnek ítélte meg az állítást.

A hallgatók (86%) úgy gondolta, hogy a növényeknek és az állatoknak ugyanolyan joguk van az élethez, mint az embereknek (7. állítás). A válaszadók 12%-a bizonytalan volt. A hallgatók többsége (77%) hamisnak ítélte meg a 12. állítást, miszerint az ember feladata, hogy uralkodjon

a természetén. 15%-a a hallgatóknak bizonytalan volt, 8%-a helyesnek ítélte meg a mondat tartalmát.

A 3. ábra „Az ember szerepe a bioszférában” kérdéskörre adott válaszok Likert-skála szerinti átlagértékeit mutatja a vizsgált két hallgatói csoportban (SJE TKK, ELTE TÓK).



3. ábra: Az ember szerepe a bioszférában

2. Az embereknek joguk van megváltoztatni a természetes környezetet úgy, ahogyan szeretnék.

7. A növényeknek és az állatoknak ugyanolyan joguk van az élethez, mint az embereknek.

12. Az embernek az a feladata, hogy uralkodjon a természetén.

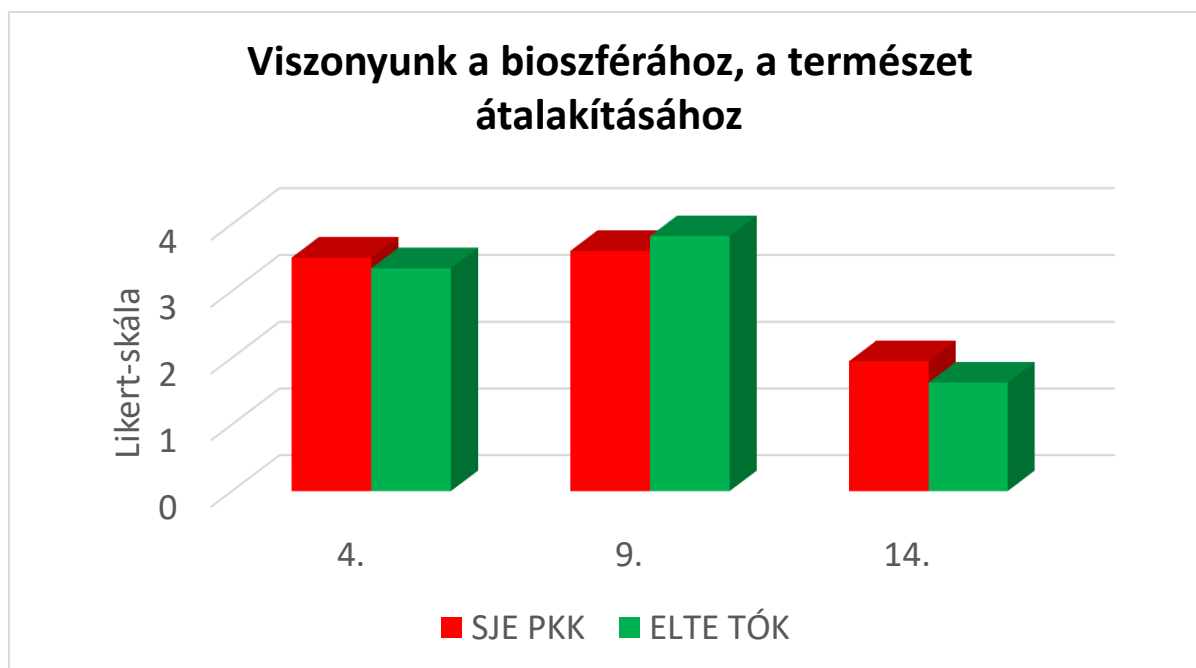
VISZONYUNK A BIOSZFÉRÁHOZ, A TERMÉSZET ÁTALAKÍTÁSÁHOZ

SJE TKK

Az emberi találékonyság nem biztosítja azt, hogy a Föld élhető maradjon (4.) állítást a hallgatók 48%-a vélte helyesnek, 42% volt bizonytalan. A különleges képességeink ellenére a természet törvényeinek engedelmeskedve kell élnünk (9.) megállapítást a hallgatók fele vélte igaznak, 44% volt bizonytalan, 6% hamisnak vélte ezt az állítást. A 14. állítás szerint az emberiségnek meg kell ismerni a természet folyamatainak a működését, hogy irányíthassa azokat. Ezzel a hallgatók 72%-a nem ért egyet, 8%-a egyetért, 20%-a bizonytalan.

ELTE TÓK

A 4. állítást a hallgatók 40%-a vélte helyesnek, 43% volt bizonytalan. A 9. megállapítást a hallgatók 65%-a vélte igaznak, 27% volt bizonytalan, 8% hamisnak vélte ezt az állítást. A 14. állítás szerint az emberiségnek meg kell ismerni a természet folyamatainak a működését, hogy irányíthassa azokat. Ezzel a hallgatók 87%-a nem ért egyet, 5%-a egyetért, 8%-a bizonytalan. A 4. ábra a „Viszonyunk a bioszférához, a természet átalakításához” kérdéskörre adott válaszok Likert-skála szerinti átlagértékeit mutatja a vizsgált két hallgatói csoportban (SJE TKK, ELTE TÓK).



4. ábra: Víznyunk a bioszférához

4. Az emberi találékonyág nem biztosítja azt, hogy a Föld élhető maradjon.

9. A különleges képességeink ellenére a természet törvényeinek engedelmeskedve kell élnünk.

14. Az emberiségnek nem kell ismernie a természet folyamatainak működését, hogy irányíthassa azokat.

AZ ÖKOLÓGIAI VÁLSÁG ÉRZÉKELÉSE

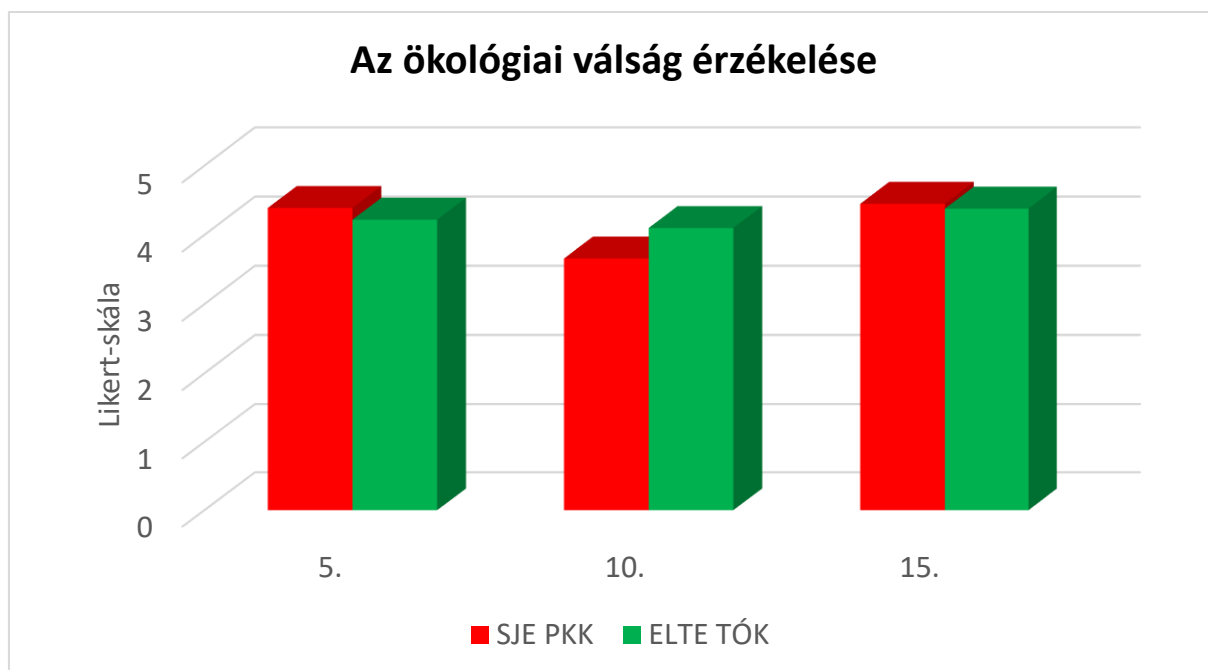
SJE TKK

A megkérdezettek 86%-a egyetért azzal az állítással, hogy az emberek felelőtlenül tönkre teszik a környezetet (5. állítás). A vizsgált hallgatók 10%-a bizonytalan, 4%-a szerint hamis az állítás. A 10. állítás szerint az ún. ökológiai krízis (tehát, hogy az élővilág veszélyben van), amellyel az emberiség szembenéz, nem túlzás. A hallgatók 65%-a helyesnek gondolja, 13%-a bizonytalan, 22%-a hamisnak ítéli meg az állítást. Az utolsó állítással, miszerint, ha minden úgy folytatódik, ahogy eddig, akkor hamarosan nagy ökológiai katasztrófának leszünk részesei, a hallgatók 90%-ban egyetértenek. A vizsgálatba került hallgatók 4%-a nem ért egyet ezzel az állítással, 6%-a bizonytalan.

ELTE TÓK

A megkérdezettek 79%-a egyetért azzal az állítással, hogy az emberek felelőtlenül tönkre teszik a környezetet (5. állítás). A hallgatók csak 19%-a bizonytalan, 5%-a szerint hamis az állítás. A 10. állítást a hallgatók 79%-a helyesnek gondolja, 9%-a bizonytalan, 12%-a hamisnak ítéli meg az állítást. Az utolsó állítással (15. állítás) a hallgatók 85%-ban egyetért. A vizsgálatba került hallgatók 3%-a nem ért egyet ezzel az állítással, 12%-a bizonytalan.

Az 5. ábra „Az ökológiai válság érzékelése” kérdéskörre adott válaszok Likert-skála szerinti átlagértékeit mutatja a vizsgált két hallgatói csoportban (SJE TKK, ELTE TÓK).



5. ábra: Az ökológiai válság érzékelése

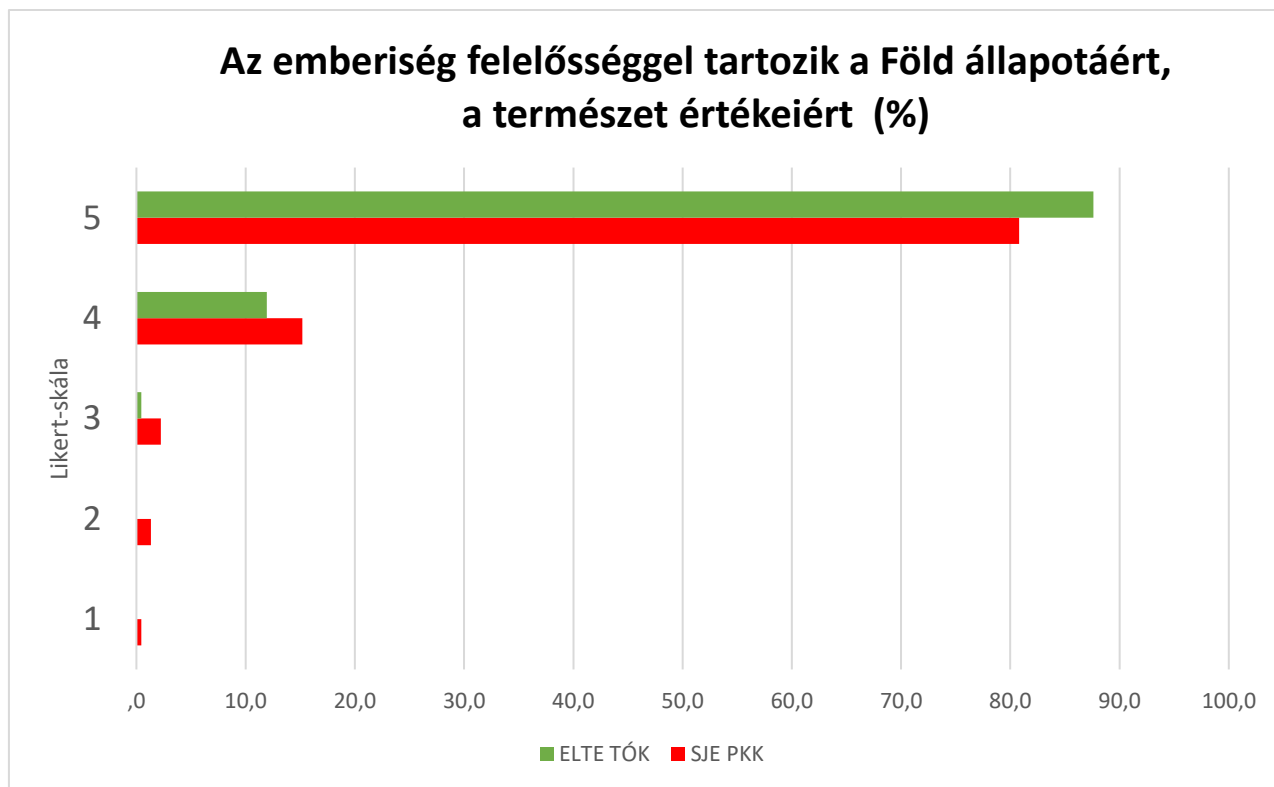
5. Az emberek felelőtlenül tönkre teszik a környezetet.

10. Az ún. ökológiai krízis (tehát, hogy élővilág veszélyben van), amellyel az emberiség szembenéz, nem túlzás.

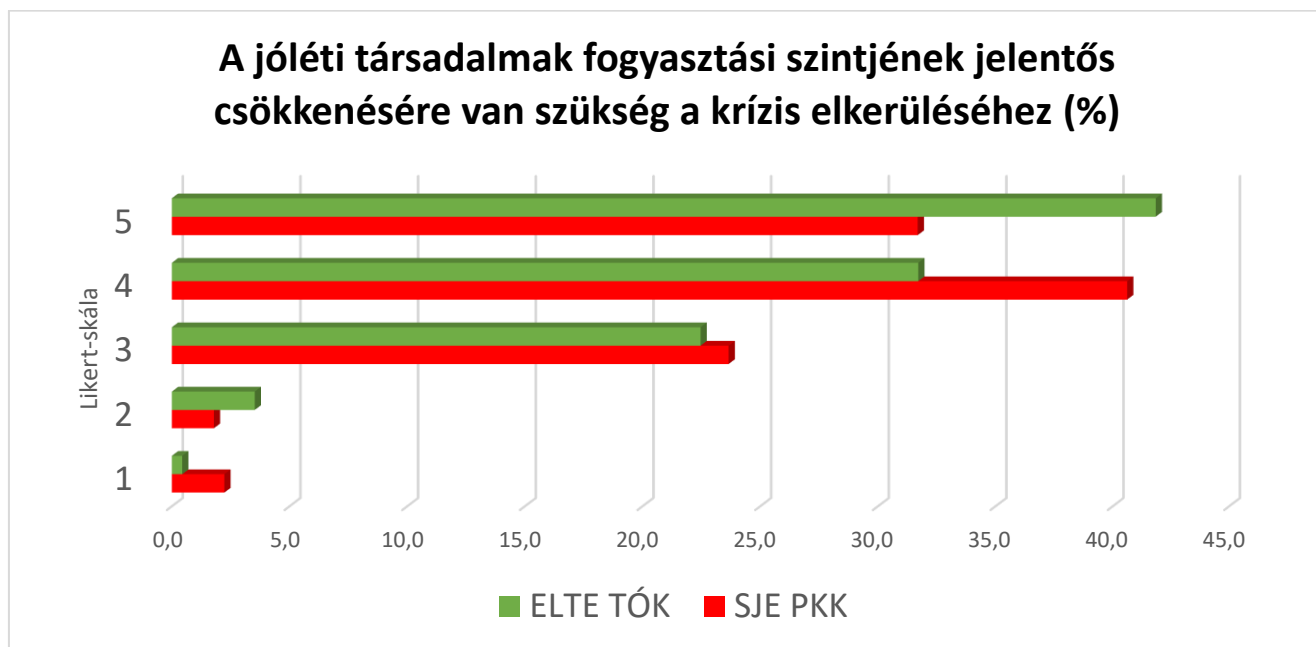
15. Ha minden úgy folytatódik, ahogy eddig, akkor hamarosan nagy Ökológiai katasztrófának leszünk részesei.

A FELELŐSSÉG, CSELEKVÉS, TUDATOSSÁG KÉRDÉSKÖRE

Az emberi felelősség kérdéskörében, az ötfokú Likert-skálán mért értékek vonatkozásában az alábbi megállapításokat tehetjük (6. ábra). „Az emberiség felelősséggel tartozik a Föld állapotáért, a természet értékeiért” állítással a SJE hallgatók 81%-a és a ELTE hallgatók 87,6 %-a teljes mértékben egyetértett. „A jóléti társadalmak fogyasztási szintjének jelentős csökkenésére van szükség a krízis elkerüléséhez” állítás esetében azonban a SJE tanulói csak 32%-a és az ELTE hallgatók 41,9%-a nyilatkozott úgy, hogy teljes mértékben egyet ért ezzel az állítással (7. ábra).



6. ábra: Az emberiség felelőssége a Földért



7. ábra: A társadalom fogyasztás szintje

ÖSSZEGZÉS

A környezeti nevelés az 1980-as évektől terjedt el, mivel a globalizálódó világ emberének egyre jelentősebb és súlyosabb környezeti problémákkal kellett/kell szembenéznie. A szembenézéshez azonban mindenképpen szükség van az ember-környezet/természet viszony átértékelésére, és ehhez a környezeti nevelés mutathatja meg a helyes irányt. Egyre inkább

terjedőben van az a nézet, hogy a környezethez való viszony mellett a környezeti nevelés eredeti kategóriáival nem, vagy csak nehezen leírható témák is e nézetrendszer részét képezik, így a környezeti nevelés expanziójával megteremtődött a fenntarthatóság pedagógiája, amely az előzőnél jóval szélesebb területet ölel fel, főként a társadalmi problémák körében [9].

Jelen tanulmányban a NEP kérdőív változóit, valamint a felelősség, a cselekvés és a tudatosság kérdését vizsgáltuk a két intézmény mintájának összehasonlításával.

Fő célunk az volt, hogy értelmezzük a jövő tanárai, a pedagógushallgatók miként gondolkodnak a környezetet, természetet érintő kérdésekben, s ez milyen összefüggésbe hozható a környezettudatosságot meghatározó néhány egyéb tényezővel. Hiszen ha ők nem vagy csak kismértékben környezettudatosak, akkor a diákoktól – a jövő generációtól – sem várható el a környezettudatos magatartás, ami súlyos következményekkel járhat az emberiség jövőjét tekintve.

Kutatásunkban a vizsgált hallgatók felmérése alapján minden jel arra utal, hogy mindkét intézmény pedagógus jelölt hallgatói megértik a környezet emberi hatásokkal és az éghajlatváltozással kapcsolatos fő problémáit és kérdéseit. A két minta összehasonlításában csak kisebb eltéréseket tapasztaltunk. Így megállapíthatjuk, hogy a környezeti attitűd megismerés (kognitív) komponense vonatkozásában a vizsgált két hallgatói minta hasonló eredményt mutat.

A vizsgált egyetemi hallgatók érdeklődnek a környezeti témák iránt, az ökológiai lábnyomuk csökkentésében és a környezet általános javítása érdekében azonban nem feltétlenül akarnak nagyobb anyagi áldozatot hozni és nem mindegyikük vállal teljes mértékben személyes felelősséget környezete iránt.

A jövőben a képzés elején és végén történő vizsgálat eredményeinek összehasonlítása adhat számunkra adekvát választ arra, hogy milyen hatékonysággal történik a szemléletváltás és magatartásformálás a hallgatók körében az egyetemi évek alatt, és hogy milyen különbséget lehet majd tapasztalni a két intézmény között.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] ANDOR, M. *Társadalmi egyenlőtlenség és az iskola*. Educatio, 10. évf. 1. sz. 2001. pp. 15–30. ISSN 25798383
- [2] ARATÓ, F., VARGA, A. *Együtműködés az együttnevelésért*. Educatio, 13. évf. 3. sz. 2004. pp. 503–508. ISSN 25798383
- [3] BARTA, SZ. *A 2006-os kompetenciamérés tizedik évfolyamosadatainak elemzése*. Educatio, 18. évf. 2. sz. 2009. pp. 250–256. ISSN 25798383
- [4] BERNSTEIN, J. – SZUSTER, BW. *The new environmental paradigm scale: Reassessing the operationalization of contemporary environmentalism*. The Journal of Environmental Education, 50 (2), 2019. 73-83, ISSN 00958964 <https://doi.org/10.1080/00958964.2018.1512946>
- [5] DERDÁK, T., VARGA, A. *A hátrányos helyzet tartósodása*. Educatio, 12. évf. 1. sz. 2003. pp. 131–135. ISSN 25798383
- [6] GULYÁS, M. *A környezeti nevelés és a személyiségtényezők hatása a környezeti attitűdre*. [Szakdolgozat], 2004. ELTE PPK, Pszichológia szak, Budapest
- [7] GULYÁS, M., VARGA, A. *A környezeti attitűdtől a minőségi kritériumokig*. In: Varga, A. (Ed.), *Tanulás a fenntarthatóságért*, 2006. pp. 119–138. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- [8] KANCÍR, J. – SUCHÁ, I. *Škála Novej environmentálnej paradigmy ako výskumný nástroj v oblasti environmentálnej gramotnosti*, 2013. Internetes forrás: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1/subor/Kancir_Sucha.pdf (Utolsó letöltés: 2020.01.25.)

- [9] KÓNYA, GY. *Környezeti attitűdöt befolyásoló hatástényezők*. Képzés és gyakorlat, 16 évfolyam, 2.szám, 2018, internetes forrás: http://real.mtak.hu/90208/1/08-Konya_Gyorgytanulmany-2018-02.pdf, ISSN 2064-4027
- [10] KÓNYA, GY. *Környezeti nevelés a biológiatanításban*. A biológia tanítása–módszertani folyóirat. 17. évf. 3. sz. 2009. pp. 9–18., ISSN 1216-6642.
- [11] KONYHA, R. „Zöldebb” családokat! –Fiatalok környezeti attitűdje. Új Pedagógiai Szemle, 61. évf. 1–5. sz. 2011. pp. 484–498. ISSN 17882400
- [12] KÖNCZEY R., (szerk): *Fenntartható fejlődési célok oktatása*, UNESCO, EKE OFI 2017, Internetes forrás: <http://ofi.hu/node/181079>, (idézés: 2020.8.15.)
- [13] KÖRNYEZETVÉDELMI MINISZTERIUM, SZLOVÁKIA. *Koncepcia environmentálnej výchovy a vzdelávania*, 2015. Pozsony, Internetes forrás: http://www.shmu.sk/File/Rezortna_koncepcia_EVVaO.pdf
- [14] KRÁL M. *Environmentálna identita, environmentálne postoje a environmentálne zodpovedné správanie slovenských vysokoškolákov*, Psychoprof, 2014, 293-302. ISBN 978-80-89322-16-9.
- [15] LÁNYI, A., KAJNER, P. (szerk). *A fenntarthatóság témaköre a felsőoktatásban*, UNESCO Magyar Nemzeti Bizottság, 2019, ISBN 978-963-7364-09-9
- [16] LÜKŐ I. *Oktatás és fenntarthatóság az ENSZ Fenntartható Fejlődési Célok (SDG 2016-2030) rendszere alapján*. Holisztikus, rendszerszemléletű és multidiszciplináris megközelítések, EDU 7. évfolyam 3. szám, 2017. Internetes forrás: http://epa.oszk.hu/02900/02984/00016/pdf/EPA02984_edu_2017_3_007-031.pdf, (idézés: 2020.8.12.)
- [17] LÜKŐ, I. *Környezetpedagógia*. Budapest Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003. 251 o., ISBN: 9631933768
- [18] MIKA, J., TÓTH, B. *Az ENSZ Fenntartható Fejlődési Célok (2016-2030) környezeti vonatkozásai*, Héra Évkönyv, 2016, 549-569 p. Internetes forrás: http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2014/02/HERA_evkonyv_kiegeszites20170615.pdf
- [19] MILOVÁ, S., MEDAL, R., KLOCOVKOVÁ, J. *Environmentálna výchova a vzdelávanie detí a mládeže – aktuálna situácia na Slovensku*. 2012. Internetes forrás: <https://www.iuventa.sk/sk/Vyskum-mladeze/Vyskumy-katalog-dat/2012/Environmentalna-vychova-a-vzdelavanie-deti-a-mladeze-aktualna-situacia-na-Slovensku.alej> (Utolsó letöltés: 2020.01.25.)
- [20] NEMZETI ALAPTANTERV, *A Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet*. Magyar Közlöny, Budapest, 66, 2012. pp. 10635–10848. ISSN 2063-0379.
- [21] SZÉLL, K. *Az iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében*. Educatio, 24. évf. 1. sz. 2015. pp. 140–147. ISSN 25798383
- [22] THIENGMAMOL, N., *Development of Model of Enviromental Education and Inspiration of Public Consciousness Influencing to Global Warming Alleviation*. European Journal of Social Sciences, 25. évf. 4. sz. 2011. pp. 506–514. ISSN 14502267, [10.3923/sscience.2012.65.70](https://doi.org/10.3923/sscience.2012.65.70)
- [23] VAN LIERE, K., DUNLOP, R., MERTING, A., JONES, R., *Measuring endorsement of the new ecological paradigm: a revised NEP scale*. Journal of Social Issues, 56, 2000. p431-438. ISSN 1540-4560 <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00176>
- [24] KÖNCZEY, R. (szerk): *Fenntartható fejlődési célok oktatása*, UNESCO, EKE OFI 2017. Internetes forrás: <http://ofi.hu/node/181079>, (idézés: 2020.8.9.)
- [25] VARGA, A., *Diákok környezeti attitűdjei*. Iskolakultúra. 16. évf. 9. sz. 2006. pp. 58–63. ISSN 1588-0818

GYÓGYPEDAGÓGIA KOMPETENCIÁK A TANÍTÓKÉPZÉSBEN

Márta TREMBULYÁK¹

ABSTRACT

The number of problematic children is increasing in school. According to the law, children with learning disabilities must receive appropriate special education at school. However, this is still not enough for development. At school, students spend most of their time with the teacher and in teaching classes. With this, in addition to the one- or two-hour special pedagogical developments per week, it would be important to build in the methods needed to teach problematic children into daily teaching and learning processes. To this end, teachers need to be prepared for teacher education institutions. Special pedagogical competencies need to be applied in the teaching-learning routines. The pedagogy of the future must be prepared for changed circumstances.

KEYWORDS: learning disability, school, integration, teacher training, inclusion

A társadalomnak egyik alappillére az oktatás, mely a család után meghatározza a következő generációk értékrendjét.[10] Kiemelkedően fontos, hogy milyen szerepet tölt be az oktatás a társadalomban. Az oktatási rendszer minősége jelentősen befolyásolja a társadalmi folyamatokat, ezen belül az esélyegyenlőség lehetőségeit. [3] Az oktatás alap eleme az esélyteremtésnek, alakulását meghatározza, hogy milyen szemlélet irányítja a működését, milyen az iskola nevelési-oktatási rendszere. Vagyis egy adott iskola összességében, hogyan reagál a jelen megváltozott körülményeire. Ma Magyarországon együttnevelés jogi feltételei megteremtődtek és számos iskolában folyik az integrált oktatás. De az integráció végrehajtásának folyamatairól nagyon eltérő tapasztalatok vannak. Az együttnevelést nehezíti, hogy a befogadó intézmények pedagógusai nem kapnak erre irányuló felkészítést. A befogadás, együttnevelés sikere nagyrészt attól függ, hogy mennyire valósul meg a sajátos nevelési igényű (továbbiakban: SNI), és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő (továbbiakban: BTMN) tanulókkal foglalkozó szakemberek attitűdje.[5] Egyik fő gondnak jelölik meg az együttnevelés folyamatában a pedagógusok nem megfelelő képzését a kutatások. Ez adta a motivációt arra, hogy ezt megvizsgáljam. A felsőoktatás nem készíti fel arra a tanítókat, hogy, hogyan kell segítse, oktassa, nevelje a viselkedés zavaros, autista, magatartás zavaros gyerekeket. A tanítók nem ismerik az előforduló gondok jellegzetességeit, illetve az integrált SNI gyerekek oktatásának módszertani részleteit nem tanulják meg. A végzett tanítóknak csak a tapasztalt munkatársak, fejlesztők, gyógypedagógusok tanácsai segítik a munkájukat. [7]

A másik nagy probléma, hogy az oktatási rendszerünkben a tanulókat legtöbbször egymáshoz próbálják viszonyítani és nem egyéni elbírálásban részesíteni. A jelen rendszerben kimeneti teljesítmény-közponúságot részesítik előnyben.[1] Mivel a gyógypedagógiai ellátórendszer, illetve a tanterv is központonlag szabályozott, nehéz a szakértői véleményben feltárt képesség -

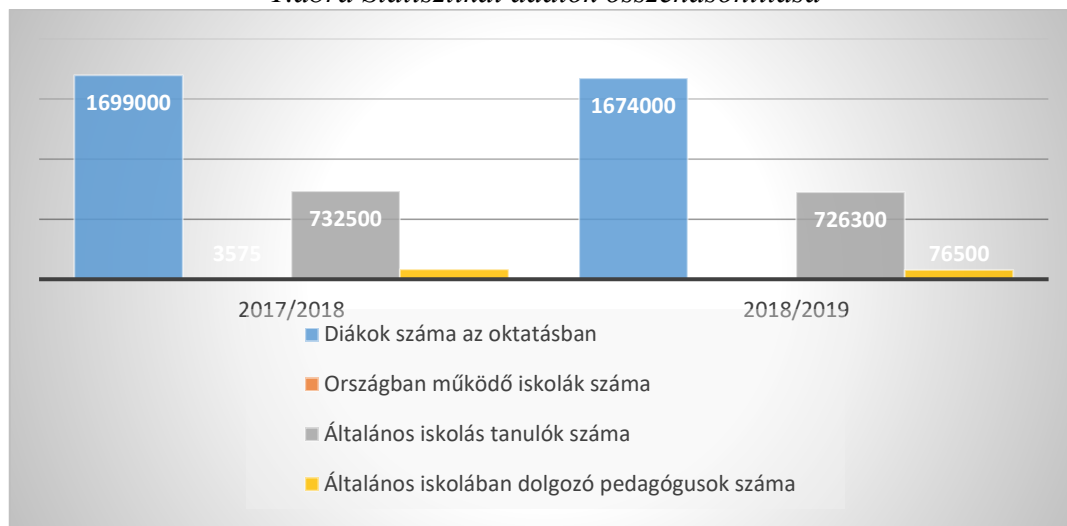
¹ Trembulják Márta, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, e-mail: trembulyakm@gmail.com

struktúrához hangolni mind a tanórát, mind a fejlesztést. Az irányelvekből hiányzik az a harmonizáció, amit a tanulási zavaros gyerekek követelményei és a kerettanterv minimum követelményei meghatároznak. Ahhoz, hogy az órákon a tanítók megfelelően képesek legyenek a tanulási zavaros gyerekeket oktatni, differenciálásra lenne szükség. Lényegében ehhez látványosan hiányoznak a gyógypedagógiai kompetenciák. Vida Gergő 2015 - ben végzett Baranya - megyei felmérésben, ahol a pedagógusok 42%-a nem rendelkezett semmilyen ismerettel a tanulási zavaros gyermekekkel kapcsolatban.

Demográfiai adatok

A 2019-es statisztikai tükör pontos adatai alapján következtetni lehet az elmúlt évek változásaira. 2018/2019-es tanévben 1millió 699 ezer gyermek és fiatal volt a köznevelés és felsőoktatás különböző intézményeiben. Ez az elmúlt évhez képest 16 ezer fővel kevesebb. Az országban 3575 általános iskola működik, 10 - el kevesebb, mint egy évvel korábban. Az általános iskolás tanulók száma 726,3 ezer fő, ami 6,2 ezer gyerekekkel kevesebb az előző évhez képest. Az aktív pedagógusok száma az általános iskolákban egy év alatt azonos mértékben csökkent a tanulók számával, 76,5 ezer fő.

1.ábra Statisztikai adatok összehasonlítása

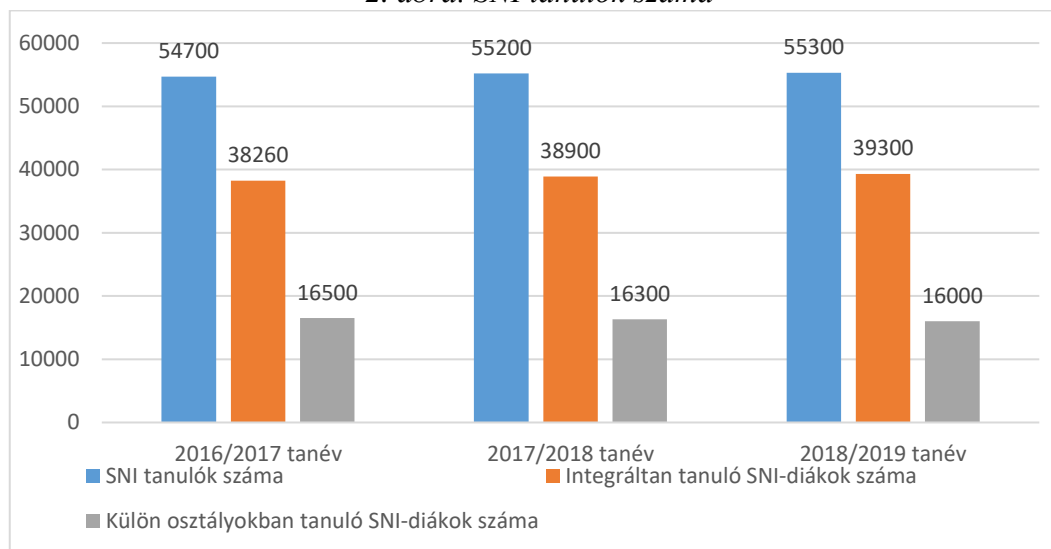


A SNI tanulók száma közel 500 fővel, 0,9%-kal tovább emelkedett az általános iskolákban a 2017/2018-as tanévben az előző évekhez képest, létszámuk 55,2 ezer fő, ami az általános iskolások 7,5%-át jelenti. Az általános iskolai osztályokban integráltan oktatott SNI-tanulók száma 38,9 ezer fő, ami az előző tanévinél 1,7%-kal (640 fővel) magasabb. Az SNI-tanulók közül az integráltan oktatottak aránya 70,4%-ra nőtt. A külön osztályban oktatott SNI-tanulók száma közel 200 fővel 16,3 ezerre csökkent.

Az SNI - tanulók száma 55,3 ezer fő, nagyjából megegyezik az előző tanévi létszámmal. A csökkenő általános iskolai tanulószám mellett arányuk 7,6%. Az általános osztályokban integráltan oktatott SNI tanulók száma 1,2%-kal, 39,3 ezer főre nőtt, ezzel arányuk az SNI tanulókon belül 71,1%-ra emelkedett.

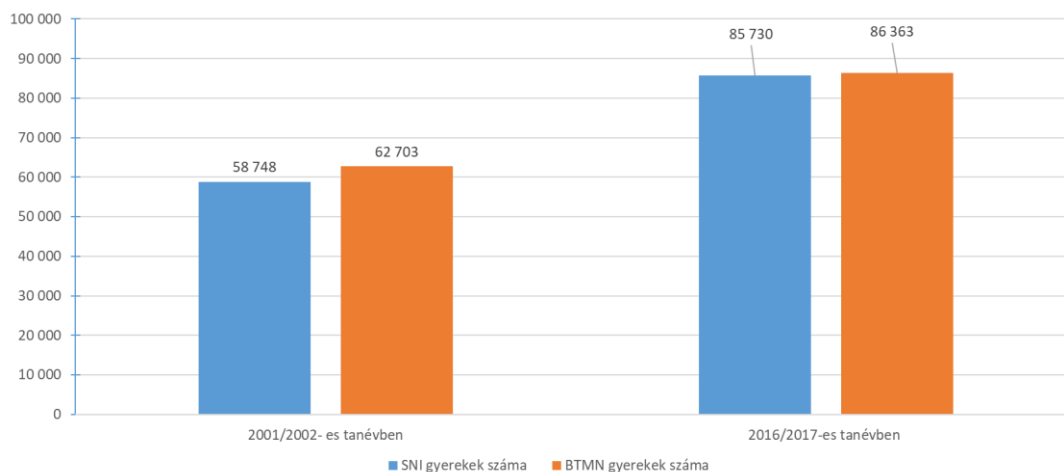
Megyéenként továbbra is jelentősek az eltérések: míg Győr-Moson-Sopronban (82,9%) az országos átlagot jelentősen meghaladja, addig Budapesten ez az arány 56,8%. A külön osztályban oktatott SNI tanulók száma közel 300 fővel, 16,0 ezerre csökkent.[22]

2. ábra. SNI tanulók száma



A Gyógypedagógiai és szakszolgálati kommunikációs napon, 2017. februárban kiadott tájékoztatása alapján a statisztikai adatokból jól érzékelhető, hogy a problémás gyermekek száma növekvő tendenciát mutat. Az SNI gyermekek száma 2001/2002-es tanévben 58 748 fő, 2016/2017-es tanévben 85 730 fő. A BTMN gyermekek száma 2001/2002-es tanévben 62 703 fő, 2016/2017-es tanévben 86 363 fő. A tények mellett a gyakorlat is azt mutatja, hogy egyre több problémás tanulóra kell felkészülni.

3. ábra. SNI tanulók számának változásai



A pedagógiai szakszolgálatok a 2018/2019. év során 501,1 ezer gyermeket, tanulót láttak el, az előző évinél több mint 11,1 ezerrel többet.[24]

4. ábra. Pedagógiai Szakszolgálat által ellátott gyerekek száma



A statisztikai adatok alapján jól láthatóak a változások. Nő az SNI és BTMN gyerekek száma. Növekszik az integrált tanulók száma és csökken a külön osztályokban, vagyis speciális intézményekben oktatott SNI tanulók száma. A problémás gyerekek száma nő, ezt mutatja a Pedagógiai Szakszolgálatok növekvő ellátottjainak a száma. A növekvő tendencia a jövő pedagógiáját erőteljesen befolyásolja, sőt meg is határozza. A változásokra válaszolni kell az iskoláknak.

Tanulási zavar, tanulási nehézség

Mind az SNI és BTMN gyerekek a különleges bánásmódot igénylő gyermekek közé tartoznak. Ezen belül pedig 4 csoportról beszélhetünk:

1. Speciális nevelési szükségletű gyermekek
Ebben a csoportba tartoznak:
 - tanulásban akadályozottak: enyhe fokban értelmi fogyatékosok, nehezen tanulók;
 - értelmileg akadályozottak: mérsékelt, súlyos, legsúlyosabb fokban értelmi fogyatékosok;
 - beszédben akadályozottak: beszédsérültek, beszéd-, hang- és nyelvi zavart mutatók;
 - látássérültek: vakok, gyengénlátók;
 - hallássérültek: nagyothallók és siketek;
 - mozgáskorlátozottak: mozgás- és testi fogyatékosok, sérültek;
 - viselkedés- és teljesítményzavarral küzdők (nehezen nevelhetők, inadaptáltak);
 - autista gyermekek [6]
2. Tanulási problémákkal küzdő tanulók:
 - tanulási nehézséggel küzdők (például: lassú, motiválatlan, hosszabb betegség miatt lemaradó, családi, szociális, kulturális, nyelvi hátrányok);
 - tanulási zavarral küzdők (például: diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, figyelemzavar, súlyosabb beszédhiba);
3. Magatartászavarok miatt problémás tanulók:
 - visszahúzódó (regresszív) és depresszív viselkedésű tanulók (félénk, csendes, visszahúzódó, csavargó stb.);
 - ellenséges (agresszív) és inkonzekvens viselkedésű tanulók (engedetlen, kötekedő, támadó, hiperaktív stb.).
4. Kivételes képességű tanulók, tehetségesek:
 - intellektuális (a különböző tudományterületeken kimagasló: matematikai, fizikai, nyelvi stb.) tehetség;
 - művészi (képzművészeti, zenei, írói, rendezői) tehetség;

- pszichomotoros (sport, tánc, pantomim, kézügyességet igénylő terület) tehetség;
- szociális (vezető, szervező, irányító) tehetség. [2]

A tanulási problémákkal küzdő tanulók között megkülönböztetünk két csoportot a tanulási nehézséggel, a tanulás zavarral küzdő tanulókat. A fogalmakat lényeges megkülönböztetni, mivel eltérnek egymástól. Az irodalmak következőképpen definiálják a fogalmakat.

„A tanulási nehézségekkel rendelkező tanulók – akik valamilyen oknál fogva elmaradtak a tanulásban, de rendelkeznek a fejlődés potenciális lehetőségeivel. Speciális bánásmód esetén lemaradásuk behozható, a tanulmányi teljesítmény emelhető.” [11] A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény alapján ide tartoznak a BTMN gyerekek, akik különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók, akik a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesítenek, társas kapcsolati nehézségekkel, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzdenek, közösségbe való beilleszkedésük, továbbá személyiségfejlődésük nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül SNI - nek.

A tanulási zavar a tanulási nehézség fogalmi meghatározásánál jelentősebb eltérések vannak, más mutatók szolgálják az alapokat:

„Tanulási zavarnak tekintjük az intelligenciaszint alapján elvárhatónál lényegesen alacsonyabb tanulási teljesítményt, amely neurológiai deficit vagy funkciózavar talaján jön létre, sajátos kognitív tünet együttesel. Ezek a részképességzavarok alapvetően nehezítik az iskolai tanulás során az olvasás, írás és/vagy matematika elsajátítását. „[18] Ide tartoznak az SNI tanulók, akik a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók, akik a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrumzavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem-vagy magatartásszabályozási zavarral) küzdenek.” [21]

A törvény és szakemberek fogalma nem mindig összeegyeztethető.

„A tanulási zavarok általános, összefoglaló kifejezés különböző – figyelmi funkciókban, beszéd-készség, olvasási, írási és számolási készségek elsajátításában és használatában akadályozó, de nem a képesség-hiányok hagyományos kategóriáiba (vakság, sükettség és értelmi fogyatékoság) tartozó – képességdeficitekkel küzdő heterogén csoport megjelölésére. Bár a tanulási zavar más deficitekkel (pl. érzékszervi gyengeség, érzelmi zavarok) vagy negatív környezeti hatásokkal (pl. hátrányos szociokulturális háttér, nem megfelelő oktatás) együtt is jelentkezhethet, azoknak nem egyenes következménye.” [12]

A tanulási problémákkal tanulók jelenléte újszerű kihívásokat jelent a többségi iskolában. A speciális pedagógiai módszertani, tanulás-szervezési kérdéseken kívül a tárgyi feltételek megteremtése is gondot okoz. Az integráció szempontjából kulcsfontosságú a megfelelő szakember biztosítása. Az intézmény csak akkor tud megfelelni a vállalt speciális feladatának, ha az ott dolgozó pedagógusok elsajátítják az SNI, BTMN gyermekek nevelésének és oktatásának szakmai ismereteit. Az integráció törvényi előírásainak betartása kötelezettség. A befogadó - iskola alapító okiratában szerepelnie kell a feladatnak. [14]

A differenciált oktatás

Az inkluzív nevelés-oktatás alapvető módszere, kulcsa, alappillére a differenciálás. A differenciálás során a pedagógus a tanulási folyamatot a diákok egyéni szükségleteihez igazítja. [4] A differenciált oktatás a tanulási- tanítási folyamat olyan szervezése és irányítása, ami biztosítja a tanulók egyéni sajátosságaihoz, jellemzőihez való igazodást. Alapelvei: a munkaformák tartalmi ismerete, a szemlélet, a differenciálási szempontok, az átjárhatóság. [10] A differenciálás nemcsak a tanulás tartalmára, hanem módszereire, eszközeire is vonatkozik. Fontos, hogy a kitűzött végeredményhez /célhoz / tudáshoz különböző utakon is el lehet jutni,

és a különböző tanulók igényeinek különböző utak felelnek meg. A pedagógiai differenciálás háttérében az a törekvés húzódik meg, hogy minden tanuló a neki megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön az optimális fejlődése érdekében. Az SNI tanulók hatékony oktatása, nevelés érdekében többszintű és változatos differenciálást célszerű megvalósítani, a csoportba sorolás, a célok, a tartalom, a követelmények, a szervezési módok és eszközök vonatkozásában.

[2] Több kutatás azt feltételezi, hogy a tanulók közötti különbségek kezelésére csakis a kiemelkedő színvonalú tanárok képesek, mivel SNI tanulók integrált nevelésének hirtelen növekedésére az iskolarendszer nem készült fel teljesen. [8] Az általános iskola pedagógiai munkájában jellemzően többnyire nem érvényesül a differenciálás alapelve. Csak idő kérdése, hogy aki „kilóg” a sorból, az mikor válik problémássá, lemorzsolódóvá, lemaradóvá. [14]

A gyógypedagógiai kompetenciák nagyon fontosak lennének a megfelelő értékelés esetében is, mert ezeknél a gyerekeknél az eltérő képesség - profil alapján kellene ezt megtenni. Kutatások bizonyítják azt is, hogy tanulási zavaros gyerekek, ha nem megfelelő támogató, tanulási környezetben tanulnak, akkor még inkább romlanak a teljesítményeik. [12]

Nagyon sok megoldandó feladat áll a háttérben a felsorolt problémáknak: kevés a gyógypedagógus, aki a többségi iskolákban segítséget nyújthatna, a pedagógusoknak hiányzik a szakmai tudásuk ezen a területen. Végül pedig a sok esetben sajnos hiányzik a pedagógusok szándéka, a speciális szakmai ismeretek megszerzésére, ami az átlagtól eltérő gyermekek oktatásához szükség lenne. Mindezt nem általánosan a pedagógus társadalmat bírálva kell értelmezni, hanem sok összefoglaló nehézség együttes eredőjeként: a túlterheltség, a továbbképzések hiánya, a tanítóképzés hiányosságai, az értékelés kérdései. [7]

Kutatás

A tanítóképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények végzős, már a hosszú tanítási terepgyakorlaton átesett hallgatóit kérdeztem meg online kérdőív formájában. Arra voltam kíváncsi, hogy a képző intézmények felkészítették - e őket a problémás gyerekek fogadására, mit tapasztalnak, éreznek e hiányosságokat ezen a területen, mit tanultak erről, a képzés ideje alatt. Az is érdekelt, hogy az integráció milyen helyet foglal el a végzős pedagógusok gondolkodásában, a képző helyek hogyan közelítik meg a problémás tanulók dilemmáit. A kérdőívemben nyitott, zárt, félig zárt kérdéseket és attitűd-skálát egyaránt alkalmaztam. Szinte minden kérdésnél lehetőséget adtam az egyéb kategóriában a saját gondolatok kifejtésére is. Az attitűd-skálák alkalmazásánál pedig kíváncsi voltam az integrációhoz való viszonyukra. A kutatásom során 10 tanítóképző intézmény 54 hallgatójától kaptam visszajelzést, ezek a következők:

5. ábra. A kutatásban megkérdezett tanítóképző főiskolák

Apor Vilmos Katolikus Főiskola
Debreceni Református Hittudományi Egyetem
Eötvös József Főiskola
Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Kar
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Nyíregyházi Egyetem
Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Széchenyi István Egyetem

A kitöltők 64 %- a nappali tagozatra jár és 36 % levelező tagozatra. A kitöltők életkora nagyon változó, leginkább a húsz- harminc éves korosztály jelent meg.

6. ábra. A kitöltők életkor szerinti megoszlása



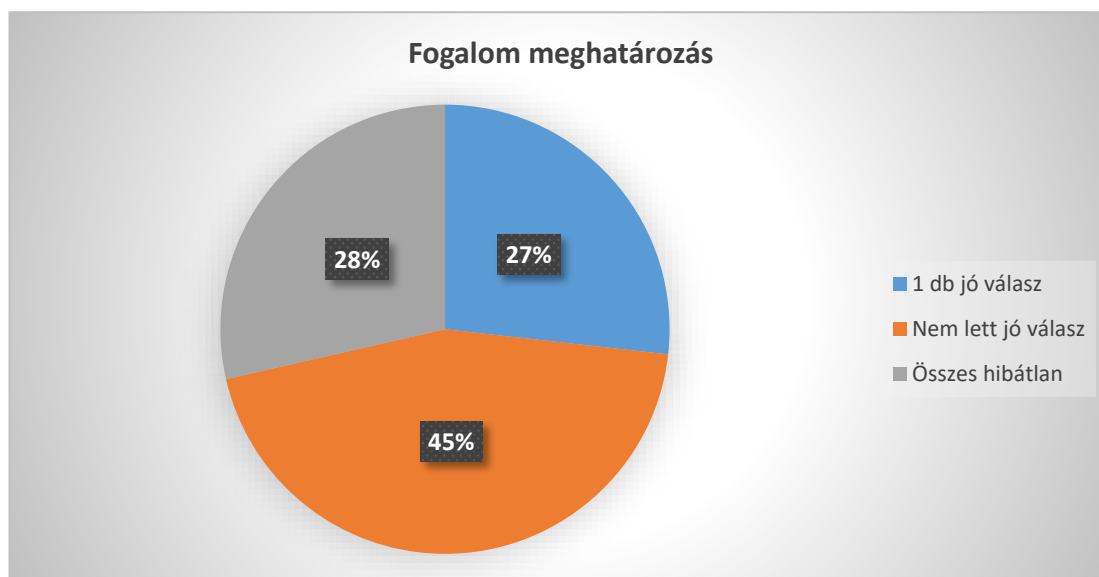
A hallgatók többségének már van munkatapasztalata, a kitöltők 54% - a már dolgozott tanítóként.

7. ábra. Kutatási kérdésekre adott válaszok megoszlása



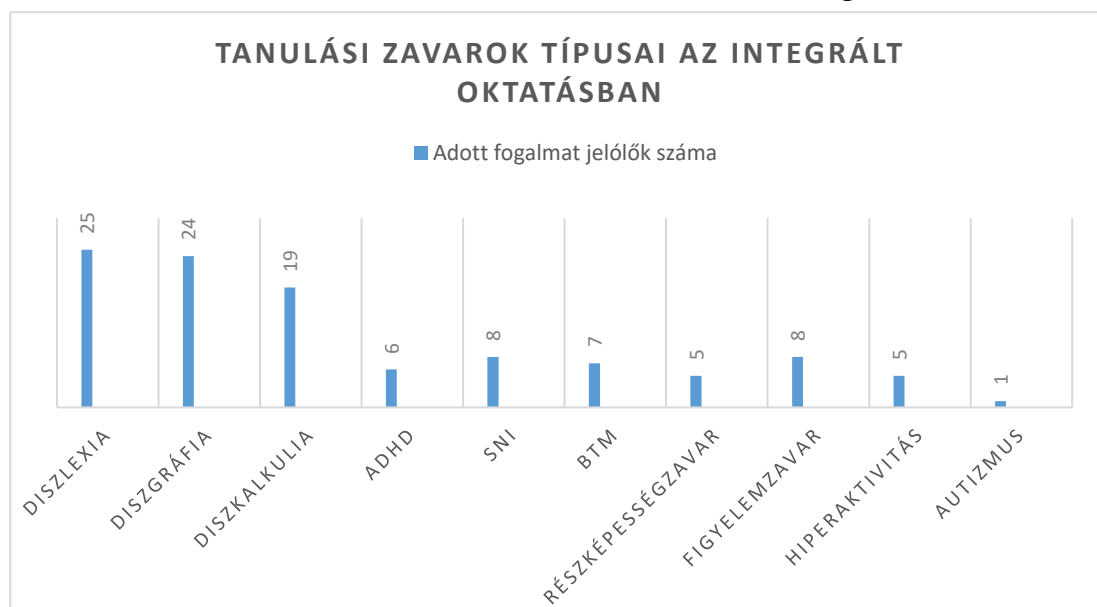
A következő kérdésben három fogalmat kellett három fogalom meghatározáshoz társítani. A tanulási nehézség, tanulási zavar és tanulási akadály kategóriáit kellett megtalálni. A kitöltők 27 %-a egyetlen fogalmat talált meg jól a meghatározásokban, 28% mind három fogalmat pontosan megjelölte, míg a kitöltők 45%-a egyáltalán nem adott jó választ.

8. ábra. Kutatási kérdésekre adott válaszok megoszlása



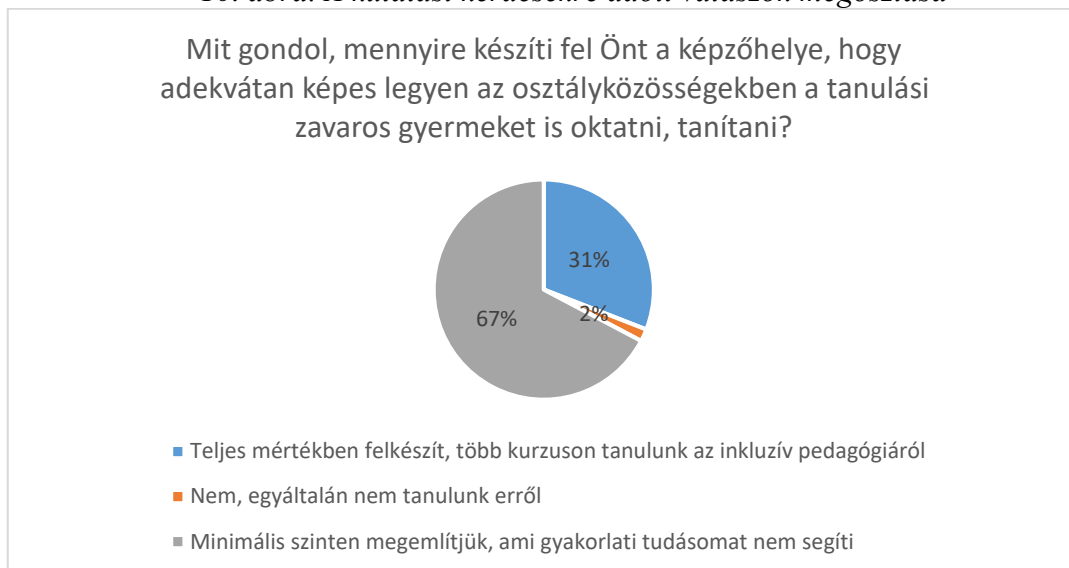
A kitöltők szerint az integrált oktatásban leginkább előforduló tanulási zavarok nagyon változóan jelentek meg. A következő ábra mutatja meg, hogy milyen problémákat jelölnek a tanulási zavarok között:

9. ábra. A kutatási kérdésekre adott válaszok megoszlása



A hallgatók 74 %-a találkozott már tanulási zavaros gyermekkel, 20% csak az utolsó félévben a tanítási gyakorlaton és 3%- a kitöltőknek nem találkozott ilyen problémás gyerekekkel.

10. ábra. A kutatási kérdésekre adott válaszok megoszlása

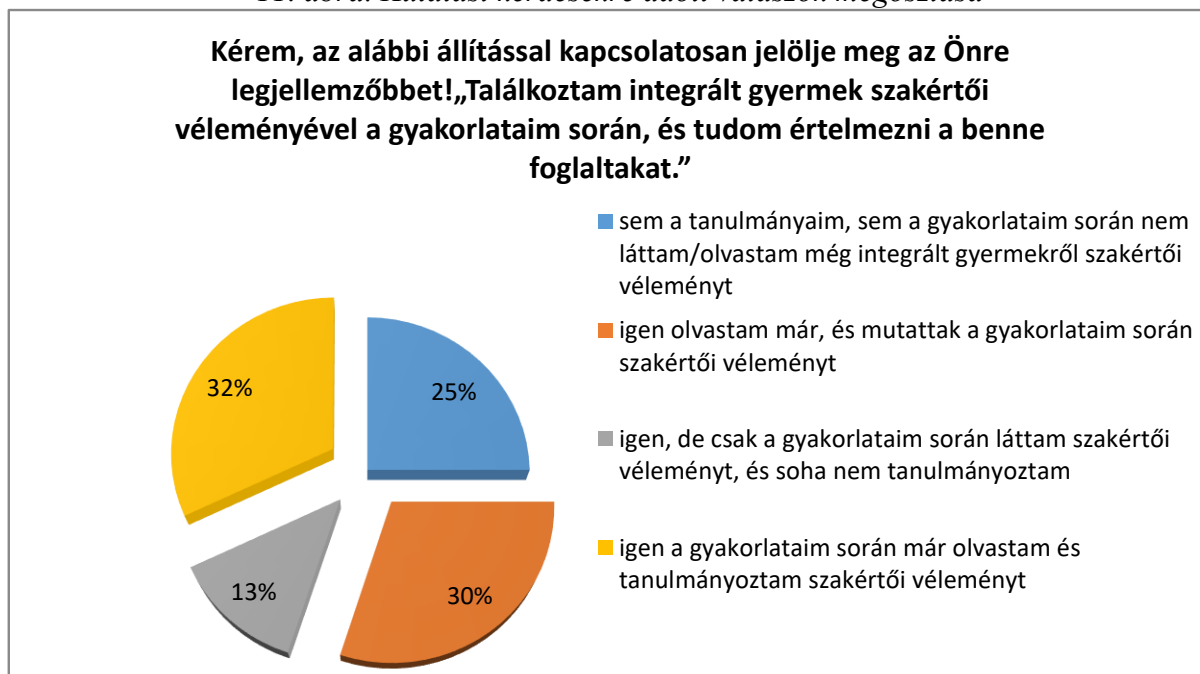


Mindössze a tanulók 31%-a nyilatkozta azt, hogy a képző intézménye felkészíti arra, hogy adekvátan képes legyen tanítani a tanulási zavaros gyermekeket. 67% nyilatkozott úgy, hogy minimális szinten megemlítik a problémakört, de ez gyakorlati tudásukat nem segíti, és 1 ember szerint abszolút nem készíti fel a képzőhely, ezen problémára a hallgatókat.

Arra a kérdésre, hogy milyen kurzuson tanulnak a hallgatók a tanulási zavarok, tanulási problémák megismeréséről, kezeléséről, oktatásáról, a legkülönbözőbb válaszokat adták. 38 különböző kurzust jelöltek meg, ahol hallottak ezekről a dolgokról, de kifejezetten csak erről szóló kurzust nem jelöltek meg. Leginkább jellemző volt a pedagógia, pszichológia jellegű tárgyakban, de megjelent a gyermekvédelemben és az etikai típusú tárgyakban is. A gyógypedagógiához köthetően a differenciált fejlesztés pedagógiája és pszichológiája, a gyógypedagógiai alapismeretek, az SNI tanulók bánásmódja, az integrált nevelésről és az inkluzív nevelésről szóló kurzusokon került elő. A tanulási zavaros gyermek nevelésével, oktatásával foglalkozó óra csak szórványosan jelenik meg a képzésekben.

A kitöltők 65 %-a gondolja úgy, hogy a diákokban a morális értékek fejlődnek az integráció során. Mindössze 20% értett azzal egyet, hogy az integráció folyamata alatt a pedagógus technikái, módszerei is fejlődnek. 3%- a kitöltők szerint, ezen folyamat alatt a gyerekek megtanulják, hogy mindenki más és 3%- a nem tanítana integráló osztályban.

11. ábra. Kutatási kérdésekre adott válaszok megoszlása



A hallgatók 30% olvasott már szakértői véleményt és találkozott vele a gyakorlatai során, 32 % tanulmányozta is a gyakorlatai során mindezt és 13 % csak látott véleményt, de nem értelmezett. 25% viszont nem látott és nem is olvasott ilyen dokumentumot.

A kitöltők 44% - a szerint a pedagógus módszereivel, hozzáállásával nagyban elősegíti az integrált gyerekek fejlődését. A kitöltők 42 %-a szerint az iskolában töltött idő nagy részét a pedagógussal tölti, ezért a pedagógusnak van az egyik legnagyobb szerepe ebben a folyamatban. A hallgatók 10%-a úgy gondolja, hogy az integráció leginkább a gyógypedagógiai szakembereken múlik, a pedagógus csak segít ebben és egy válaszadó szerint lenne a legfontosabb a szakemberek együttes munkája. A pedagógusok 71 %- a szerint szükség lenne sokkal több tudásra az inkluzív pedagógia területén és 23% szerint több gyógypedagógus kellene a tanítók megsegítésére.

A hallgatók 12 %-a teljesen nem értett és 43 %-a nem értett azzal egyet, hogy végzős hallgatóként képes a problémás esetek kezelésére. 67% nyilatkozott úgy, hogy képes a szakértői véleményben olvasottakat alkalmazni. Az attitűd - skálán 12 % teljesen és a 33%-a a kitöltőknek egyetért azzal a gondolattal, hogy az integrálás aránytalan terhet ró a pedagógusokra. 7% teljesen nem, 46 % a hallgatóknak pedig nem ért egyet ezekkel a gondolatokkal. 76 %-a kitöltőknek teljesen egyetért, 19% egyetért azzal a gondolattal, hogy a pedagógusoknak szükségük lenne az integrációval kapcsolatban módszertani továbbképzésre. A jövővel kapcsolatban a hallgatók 54% jelölte meg, hogy szeretné a tanulmányai befejeztével a tanító szakmát folytatni, 25 % fél, attól, hogy a megváltozott körülmények, az alacsony jövedelem, a problémás gyerekek, a rengeteg adminisztrációs feladat miatt nem fognak sokáig a pályán maradni. Több bizonytalanságot felsoroltak a jövővel kapcsolatban, a sokadminisztrációs feladatot, a problémás gyerekek számának növekedését, a tisztelet hiányát, az alacsony fizetést. Mindössze 5% szeretne tovább tanulni és többen gyógypedagógiai ismereteket szerezni.

ÖSSZEGZÉS

A kérdőívek eredményei az előzetes szakirodalmi felvetéseket igazolták. Az életkor és a képzés formája befolyásolja az élettapasztalatokat. A kutatásom a pályakezdő fiatalokra összpontosított leginkább, a gyakorlati tapasztalatok szempontjából kiderült, hogy a tanítók több, mint a fele dolgozott már tanítóként, vagyis van rálátása a szakmára. Mivel a tanítási gyakorlat során a leendő tanítók különféle problémás gyerekekkel találkoznak, elismerik, hogy szükségük van a tanulási zavarok problémáinak ismeretére. A tanulási zavar, akadály, nehézség fogalmainak megkülönböztetése mindössze 28%-nak sikerült a kitöltők közül. A válaszadók 45%-a teljesen rossz választ adott, vagyis egy fogalmat sem ismert fel. Ez azt mutatja, hogy a nem tudják a három fogalom tartalmi jellegzetességeit, különbségeit. Pedig ez képezi alapját a differenciálási folyamatok felépítésének. Ehhez a kérdéskörhöz tartozott még, hogy sorolják fel a tanulási zavar típusait a hallgatók. Nagyon széles skálán neveztek meg problémákat, ami nem mind volt sorolható a tanulási zavar kategóriába. Legnagyobb százalékban a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia fogalmait jelölték meg. Viszont a BTMN és SNI is bekerültek ebbe a kategóriába. A kategóriák diagnosztikai meghatározásai eltérnek több területen a külföldi mintáktól és ez fogalmi zavart kelt Magyarországon. (Erről részletesen olvashatunk Vida Gergő: A tanulási zavarok hazai kategorizálásnak problémái című tanulmányában.) A BTMN megnevezés nem tartozik a tanulási zavarok közé és a SNI gyerekek pedig nem minden formában tartoznak a tanulási zavaros gyermekek körében.” Volt tehát egy értelmezési zavar, melyet az okozott, hogy a tanulási zavart is fogyatékoságnak tekintette a hazai rendszer, majd pedig, hogy rosszul definiálta a zavart.” (16) De ahhoz, hogy valakin segíteni tudjunk, ismernünk kell a probléma jellegzetességeit, illetve magát a problémát is.

A hallgatók érzékelték a gyógypedagógiai kompetenciák hiányát, hisz 67% gondolta úgy, hogy a képző intézmények nem készítik fel őket megfelelően a problémás esetek kezelésére. 76 % szerint mindenképp szükség lenne sokkal több tudásra az inkluzív pedagógia területén, illetve a többség úgy gondolja, hogy a pedagógusnak az egyik legfontosabb szerepe van az integrációs folyamatokban. Ezek az eredmények pedig megerősítik az eddig felvetett problémákat, amiket a leendő pedagógusok is érzékelnek. Mindehhez társul, hogy lényeges lenne, ha a hallgatók találkoznanak a gyakorlatok, oktatás során szakértői vélemények megismerésével. Hisz ez a kiindulópont a problémás gyerekek megsegítésének. Ha tudjuk értelmezni a szakértői véleményben leírtakat, akkor tudjuk beépíteni őket a gyakorlatba és a tanítási folyamatba. A válaszadók 32% találkozott, olvasott, elemzett ilyen véleményt, viszont a 26% még nem is találkozott ilyen dokumentummal. Ebben a kérdéskörben ambivalencia látható, mert attól függetlenül, hogy még a hallgatók fele sem foglalkozott szakértői véleményekkel értelmezésével a válaszadók 67 % képes lenne beépíteni a diagnosztizálás során megállapított feladatokat a tanítás gyakorlatában. A szakértői véleményekben foglaltakat, a vizsgálatok eredményeit értelmezéséhez gyógypedagógiai kompetenciákra van szükség. A fejlesztések nehézségeinek egyik oka, hogy a pedagógusok megfelelő felkészítés hiányában nem tudják katalizálni a feladatokat a tanítási gyakorlatban.(16) Ennek egyik pontja lenne, ha erre külön kurzusokban készítenék fel a hallgatókat és nem csak megemlítés szintjén beszélneek róla.

Az integrációról alkotott véleményben elsőként a legtöbben még mindig a morális értékek fejlődését látják, és jóval kevesebben említik meg a tanítási módszerek fejlődését. Az „integráció aránytalan terhet ró a pedagógusra” - gondolattal fele értett egyet a kitöltőknek. Tehát még mindig sokan gondolják azt, hogy ez plusz feladatként jelenik meg.

A leendő pedagógusok érzékelik a probléma súlyosságát és a kompetenciák hiányát ezen a területen. De míg régen egy-egy problémás úgynevezett ”papiros” gyermekkel talákoztunk egy osztályban, ma már nagymértékben növekszik a számuk. Így nem egyedi esetről beszélhetünk, hanem „tömegesedésről”. Ez pedig megteremtette a jövőt, az SNI, BTMN gyerekek jelen vannak az iskolákban, osztályokban. Vagyis általánossá válik a feladat, meghatározza a pedagógusok mindennapi tevékenységeit. Így tulajdonképpen nem speciális, egyedi, néha előforduló esetekről beszélünk, hanem mindennapi munka részéről. Ha pedig ez a mindennapi munka része, feladata, akkor erre fel kell készíteni a jövő leendő pedagógusait.

Mindezt pedig elméleti és gyakorlati szinten is meg kellene tenni. Érzékeljék a hallgatók, hogy hogyan kell az elméletet integrálni. Mindezekon kívül pedig a szemléletformálásnak is fontos szerepe lenne az integráló folyamatokban. Ez olyan jövő, amit senki nem kerülhet el. A problémás gyerekek bent vannak az iskolákban. A tanítók feladata a másság elfogadásán túl, az eltérések definiálása és az empátiájának fejlesztése.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] CSAPÓ Benő. *Az iskolai műveltség*: Budapest: Osiris,2002
- [2] BALLÉR Endre, GOLNHOFER Erzsébet, FALUS Iván, KOTSCHY Beáta, NÁDASI Mária, NAHALKA István, FEYÉR Judit, RÉTHY Endréné, SZIVÁK Judit, VAMOS Ágnes. *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához*: Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.,2000.
- [3] BOCSI Veronika. *Motivációk, célok és elképzelések. Roma fiatalok oktatással kapcsolatos tervei* In: SEMSEI Imre; KOVÁCS Klára (szerk.) *Inkluzív nevelés – inkluzív társadalom: Debrecen*: Debreceni Egyetemi Kiadó, 9-32., 2016
- [4] CSÁNYI Yvonne. *Integráció/inklúzió és a szakvéleményezés összefüggései*. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41. 3. sz. 165–173.2013
- [5] DR. BENCZÉNÉ CSORBA Margit, CSÍKVÁRNÉ TAKÁCS Anikó, RÁDICSNÉ TÁSKAI Erzsébet, KOVÁCS Attila. *Integrációs Módszertani Kézikönyv*: Kaposvár, 2013

- [6] DR. ILLYÉS Sándor. *Gyógypedagógiai alapismeretek*: Budapest: Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, 2000
- [7] ERDÉSZ Ferenc. *A tanulási zavarok iskolai kérdései*, Pedagógiai Folyóirat 2017/7-8.o.
- [8] KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária. *Közben felnő egy elfogadó nemzedék*: Új Pedagógiai Szemle, 2. 38-48, 2004
- [9] LAPPINTS Árpád. *Tanuláspedagógia*. Budapest: Comenius BT.2002
- [10] PERLUSZ Andrea. *A hallássérült tanulók középfokú oktatása – tendenciák, módszertani ajánlások*. In: PAPP Gabriella. (szerk.): *Középiskolás fokon?! Sajátos nevelési igényű fiatalok együttnevelése a középiskolában*: Budapest: Eötvös Lóránd Tudományegyetem Eötvös Kiadó, 81–99.o. 2011
- [11] PORKOLÁBNÉ Balogh K. – s. GERENCSIK Eszter. *Pedagógia-pszichológia*: Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat. 126. 1989
- [12] SZENCZI-VELKEY Beáta - SZEKERES Ágota. *Országos kompetenciamérés adaptációja sajátos nevelési igényű tanulók*: Budapest: Oktatási Hivatal, 2015
- [13] YEWCHUK, C. – LUPART, J. l. *gifted Handicapped: A Desultory Duality*. in: (eds.) Heller, mönks & Passow: *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*: Oxford: Pergamon, 709-726. 1993
- [14] VARGÁNÉ MEZŐ Lilla. *Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere*: Budapest: SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.,2006
- [15] VIDA Gergő. *A sajátos nevelési igény megjelenése a hazai pedagógiai rendszerekben*. In: MRÁZIK Julianna (szerk.) *A tanulás új útjai*: Budapest: HERA évkönyvek, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, 214–231.2016
- [16] VIDA Gergő. *Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek?* Új Pedagógiai Szemle, 67. 3–4. sz., 16–33.2017
- [17] VIDA Gergő. *SNI integráció az anyagi ráfordítások tükrében*. In: JUHÁSZ Erika; ENDRÓDY Orsolya (szerk.) *Oktatás-gazdaság-társadalom*: Debreceni Egyetem: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete HERA, 452–468. 2019
- [18] ZSOLDOS M. – SARKADI K. *Szűrőeljárás óvodáskorban specifikus tanulási zavar lehetőségeinek vizsgálatára: MSSST Meeting Street School szűrőteszt*: Budapest: 1991
- [19] A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény egységes szerkezetben
- [20] A 2/2005. (III. 1.) OM rendelet a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók óvodai nevelésének, iskolai oktatásának irányelveiről
- [21] A 2011. évi CXCV. Törvény a köznevelésről – hatályos, 2014-es kiegészítésekkel
- [22] https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Budapest/opn2017/17_BTMN_forum_nov_17.pdf
- [23] 2011. évi Népszámlálás – 11. Fogyatékossgal élők.
http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_11_2011.pdf
- [24] *Elmúlt évek statisztikái (2001/Á-2014/P)* 2015
http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/

***POZITÍV PSZICHOLÓGIA ÉS ÉLMÉNYPEDAGÓGIA AZ OKTATÁSBAN
SZEKCIÓ***

***SEKCIÁ: POZITÍVNA PSYCHOLÓGIA A ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA
VO VZDELÁVANÍ***

Szekcióvezető - Vedúca sekcie:

Mgr. Anita Tóth-Bakos, PhD.

POZITÍV ÉRZELMEK A TANULÁS SZOLGÁLATÁBAN

Ágota FEHÉR¹ – Szilvia FODOR²

ABSTRACT

For each educator, a defining element of his or her vocation is to develop the best skills of the students while enriching the resources of their personality. Research on positive psychology helps educators to fulfill their vocation with important messages, especially to support their belief in the development potential of students based on this, the realization of development. In our work, we focus on the role of positive emotions in learning, with particular reference to social relationships, learning motivation, and emotion regulation. We are looking for the answer to how the emotional world of young people with outstanding cognitive abilities is related to the commitment to the task, the motivational background, and how educators can help them to experience positive feelings at school.

KEYWORDS: positive psychology, positive emotions, positive resonance, learning motivation, personality strengths, talent management

BEVEZETÉS

Minden pedagógus hivatásának kiemelt meghatározója a tanítványok képességeinek kibontakoztatása, személyiségük erőforrásainak gazdagítása. A pozitív pszichológia kutatási eredményei fontos üzenetekkel segítik ennek során a pedagógusokat, leginkább a fejlődés- és erősségorientált gondolkodásmód középpontba állításával, valamint a jóllét és a teljesítmény kapcsolódási pontjainak hangsúlyozásával. Tanulmányunkban a pozitív pszichológia fogalomkörén belül a jóllét, ezen belül is a PERMA-modell egyik összetevője, a pozitív érzelmek jelenségére fókuszálunk, kiemelve ennek a tanulásban betöltött szerepét. Arra keressük a választ, hogy a pozitív érzelmek milyen összefüggésben állnak a tanulási és motivációs folyamatokkal, az iskolai kapcsolatokkal, illetve hogy e folyamatok ismerete és iskolai vonatkozásai milyen támpontot nyújthatnak a motívumok tartósabbá válásában és a képességek kibontakoztatásában.

Tanulmányunkban először röviden bemutatjuk, hogy a pozitív pszichológia milyen területeken gazdagítja a tanítás-tanulás folyamatát, és milyen beavatkozási pontokat kínál az iskola világában. Ezután a pozitív érzelmek tanulással kapcsolatos aspektusait ismertetjük, elsősorban Fredrickson 'bővítés-építés' elméletére [14] építve. Ezt követően három területen, a társas kapcsolatok, a motiváció és az érzelemszabályozás területén keresztül részletezzük a pozitív érzelmek teljesítményhez kapcsolódó összetevőit. Példaként ismertetjük a Magyar Templeton Program 10-19 éves jelentkezőjének (2097 fő) a programba történő beválogatás során adott válaszait, melyek jól tükrözik a pozitív érzelmek jelenlétét a különböző tevékenységek motivációs hátterében. Végül néhány praktikus javaslatot fogalmazunk meg

¹ Fehér Ágota: Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar, feher.agota@kre.hu

² Dr. Fodor Szilvia PhD: Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet, fodor.szilvia@arts.unideb.hu

arra nézve, hogy hogyan lehet a tanórákon olyan pozitív érzelmeket generálni, melyek a jóllét és a jó érzések kialakítása mellett a tanulási teljesítményre is pozitív hatást gyakorolnak.

A tanulás és a képességek kibontakoztatása a pozitív pszichológia tükrében

A tanulás egy olyan folyamat, „amelynek során a tapasztalatok, az élmények hosszú távú változásokat produkálnak a viselkedésben, illetve a mentális folyamatokban” [53: 10]. E folyamat lényeges kísérője a változás, amely iskolai kontextusban elsősorban a teljesítményben való változásra vonatkozik, így „tanulásra következtetünk szinte mindig, ha a viselkedésben újfajta teljesítmény jelenik meg: egy újfajta válasz vagy egy korábban jelen lévő válasz elnyomása” [8: 26]. A teljesítmény kifejezést „az élőlény adott időpontban megjelenő viselkedésmutatójának, akciójának megnevezésére használjuk... A teljesítményt a tanuláson kívül meghatározza többek között a lehetőség, a motiváció, illetve szenzoros és motoros képességek” [8: 26]. A képességek kibontakoztatása tehát nem valósítható meg a pozitív erőforrások aktivizálása nélkül, amelyben különösen fontos a motivációs hajtóerő jelenléte. Ez megmutatkozik a világ irányában kifejeződő nyitottságában, az összefüggések keresésben, a felfedezési vágy és a kíváncsiság megjelenésében. A pedagógusok is csak akkor tudják hatékonyan segíteni a kibontakozást, amennyiben lelkesítő erőt, pozitív támaszt és bizalmat adó kötődési pontot jelentenek tanítványaik számára, egyúttal olyan környezetet biztosítanak tanulási folyamatukhoz, amelyből újabb lendületet meríthetnek. E külső és belső erőforrások szoros kísérői az egyéni képességek megmutatkozásának, hiányukban a képességek fejlődésének folyamata, s alapjaiban a tanulás eredményessége is megakadhat.

A *pozitív oktatás-nevelés* lényeges célja, hogy támogassa a tanulókat olyan potenciálok megerősítésében és kifejlesztésében, melyek hozzájárulhatnak a jó és egészséges személyiségműködéshez, a mentális egészséghez és a képességeknek megfelelő teljesítmény eléréséhez. A pozitív iskolai légkör és abban működő, pozitív szemléletű pedagógusok nagyban hozzájárulhatnak tanítványaik lelki jóllétének megteremtéséhez, ezzel pedig segíthetik a tudás asszimilációs folyamatának kialakulását, megszilárdulását is [43]. A pozitív oktatás tehát a jóllét és a teljesítmény kölcsönös egymásra hatását felismerve támogatja az oktatási folyamat résztvevőiben rejlő képességpotenciál kibontakoztatását [11].

Seligman és Adler [43] ezt a tanulást és eredményes fejlődést lehetővé tevő légkört a jóllét ún. PERMA-modelljének következő pontjai mentén látja megvalósíthatónak:

- pozitív érzelmek (**P**ositive emotions), melynek főbb meghatározói: hála, megbocsátás, erények által vezérelt viselkedés, proaktív alkalmazkodás, flow, képesség az érzelmek kezelésére és megtapasztalására, azokra megfelelő módon történő reagálás;
- elköteleződés (**E**ngagement), melynek meghatározói: öröm, a tevékenységbe való bevonódás megtapasztalása, intrinzik motiváció, erősségek felfedezése;
- kapcsolatok (**R**elationships), fejlesztésük az alábbi területek által valósulhat meg: érzelmi és szociális készségek, kommunikáció, megbocsátás, csapatmunka;
- teljesítmény (**M**eaning), melynek közvetlen része többek között a gondolkodásmód, törekvés a meglévő tudás mozgósítására, az egyre jobbá válásra, nyitottság és kreativitás;
- célok (**A**chievement), területei: tudatosság, cél(ok) kitűzése és szerepének tudatosítása az egyén számára, az egyéni kompetenciák mentén kitartás a cél megvalósításában, előrehaladás a kivitelezés útján.

Ezek az elemek külön-külön, illetve az egymással történő folyamatos interakciók révén határozzák meg az egyéni jóllétét. A modell elemein kívül jelentős szerepet játszik még ebben a folyamatban a fizikai jóllét (physical well-being), a jelentudatosság (mindfulness) és a

karaktererősségek (character strengths) jelenléte. A jóllétet segítő folyamatok kiindulópontját a karaktererősségek jelentik, mivel azok felismerésére és használatára épül számos további jóllét-összetevő, így az erősségek tudatosítása és fejlesztése a pozitív oktatás egyik központi eleme kell, hogy legyen [13]. A karaktererősségek Peterson és Seligman VIA (Values in Action) erősségrendszer alapján [2004: In: 13] a következő erényeket tartalmazzák: bölcsesség és tudás, bátorság és merészség, emberiség, igazságosság, mértékletesség, valamint transzcendencia. Közös mindezekben, hogy hozzájárulnak az egyén és mások jobb életminőségéhez, önmagukban való értékességük megragadható, stabilak, és az emberi megnyilvánulások több területén (érzelmeik, gondolkodás, viselkedés) kifejeződnek.

A jóllét fogalomkörének összetettségét, fizikai-lelki-szellemi-szociális-érzelmi vonatkozásait a „Positive Education” modell is megerősíti, szerepét a tudáselsajátítás folyamata során kiemeltnek tekinti [32, 33]. Ez a modell az egyén pozitív egészségét (positive health) is kiemelten kezeli, amelynek támogatásához segítségül szolgál többek között a koncentrált figyelem, a jelentudatosság, a testtudatosság, az önuralom, az optimizmus és a rugalmasság (reziliencia) is.

Összességében láthatjuk tehát, hogy a pozitív oktatás-nevelés alap gondolatai egyaránt érintik a személyiség érzelmi és társas készségeit, ezeken keresztül pedig alapvető hatással vannak a tanulás összetett folyamatára. A pozitív érzelmeiknek a PERMA-modell alapján főként abban van szerepük, hogy a személyiség erősségeire építve a bevonódást, elköteleződést, a társakhoz való kötődést támogassák, mely által a jobb teljesítőképesség, célok kitűzése és az egyéni jóllét is megvalósulhat.

Pozitív érzelmeik a teljesítmény növelésében

A pozitív érzelmeik meghatározó szerepével kapcsolatban egyre több területen jelennek meg kutatási eredmények [28]. A tanulásra és képességfejlődésre vonatkozóan mindezek között alapvető elméleti kiindulópontként tekinthetünk Fredrickson *szemléletstabilizáló és erőforrás-gazdagító hatásmechanizmust* körvonalazó elméletére [17, 20, 21], melyben a pozitív érzelmeik amellet, hogy kitágítják az egyén pillanatnyi gondolat- és cselekvéskészletét, részt vesznek a személyes erőforrások kiépítésében is. „Az átélt pozitív érzelmeik hatása így túlnő a jelen pillanaton: a pszichés-társas-testi-intellektuális tőkefelhalmozás révén megnyitják az utat az egyéni átalakulás, fejlődés felé. Az elmélet egyik legfontosabb implikációja tehát az, hogy a pozitív érzelmeik önmagukban rejlő értéket képviselnek a humán növekedésben és fejlődésben, így kiművelésük, a bennük való járatosság a teljesebb élet megélését segítheti elő” [41: 31].

Ez a teljesség abban is megmutatkozik, ahogyan a pozitív érzelmi állapot hatására a személyiség egyes készségei *összhangba* kerülnek, a pozitív érzelmi élmény egyfajta húzóerőként aktivizál további készségeket. Kitágítja a figyelem fókuszát és a kognitív kapacitást, s ezzel gondolatok és cselekvésimpulzusok szélesebb köréhez járul hozzá. Az emberek pozitív érzelmi állapotban képessé válnak gondolatok, ötletek közötti kapcsolat, kreatív megoldás találatára, bővül a cselekvési repertoár, az egyén szokatlanabb viselkedésmódokat valósít meg. Fredrickson „építs-bővíts” elmélete alapján a pozitív érzelmi állapot képessé tesz bennünket arra, hogy kapcsolódjunk a környezetünkhöz, új információkat integráljunk, tanuljunk, alkotó módon legyünk jelen [12: 3].

A pozitív érzelmeik leginkább által támogatják a kognitív kibontakozást, hogy *nyitottabbá* teszik a személyt, mindez pedig az információfelvétel és -feldolgozás folyamataiban is megmutatkozik. A nyitottabbá válás a befogadóképességet is megsegíti, az egyén számára ezáltal biztosítja az ingerekkel való közvetlen kapcsolatba lépést. A pozitív,

nyitott tudatállapot kiszélesíti a látóteret, kiterjeszti a gondolkodást, további felfedezésre készítet és elősegíti a tapasztalati tanulást, ami sokkal pontosabb mentális képet eredményez a világról. Az információk tudatos feldolgozása segítséget jelent akár további célzottabb, mélyebb információk követésében, akár döntéshelyzetekben való megfelelő válasz megtalálásában, s mindezek által a világ megismerését is hatékonyabbá, az egyéni fejlődés, növekedés élményét átélhetőbbé teszik [14].

A pozitív érzelmek emellett segítik az *intellektuális erőforrások* megtapasztalását, komplexebb helyzetek mélyebb megértését, s már a boldog eseményre való rá gondolás is segítséget jelent a jobb teljesítmény elérésében [41]. A pozitív emóciók evolúciós funkciója az, hogy energizálják az ismeretszerzést, a képességek és kompetenciák kiépítésének folyamatát, meggyorsítják az énhatékonyság kialakulását és annak érzésében való megerősödést [36].

A pozitív emóciók „gazdagítják az egyén által felhasználható fizikai, intellektuális, társas és pszichológiai forrásokat, amelyek segítségével hatékonyabb alkalmazkodás és megküzdés válik lehetővé” [34: 33]. A megküzdés hatékonysága ugyanakkor jelentősen függ attól, hogy *értelmet adva* a helyzetnek, megtaláljuk-e azt a belső motivációt, ami beindítja a személyes értékeknek megfelelő aktivitást. A helyzet értékelése szorosan összefügg a képességek és a feladatok észlelt összhangjával, s amennyiben megvalósul a feladatok, kihívások és a személyes adottságok harmóniája, a személy áramlat- (flow-) élményt élhet át, vagyis további lendülettel, bevonódásának mélyítésével gazdagítja előrehaladását a problémamegoldásban. A kogníció abban is segítséget nyújt a személy számára, hogy szükség esetén módosíthassa a helyzetről való gondolkodását, és ezáltal formálja az érzelmi választ, melyek eredményeként az elégedetlenséget felválthatja az elégedettség érzése [30].

Az értelemadás mint kognitív feldolgozásmód tehát a nehéz helyzetekkel való szembenézéshez kapcsolódóan gazdagítja az egyén eszköztárát: a pozitív jelentés keresése jó prediktornak bizonyul egészségi mutatók javulásában és a pszichés jóllét növekedésében is [17], továbbá akik életüket értelmesnek élik meg, reziliensebbek, jobban teljesítenek tanulmányaikban és munkahelyükön, sőt, tovább is élnek [45]. Magas fokú rezilienciával jellemezhető személyek több tulajdonságuk mentén is hasonlítanak a jól teljesítő tehetségekhez, pl. a feladat iránti elkötelezettség, a reflektivitás, a kockázatvállalás területein egyaránt [5].

Azt már tehát látjuk, hogy a pozitív érzelmek milyen mechanizmusokon keresztül gyakorolnak hatást a teljesítményre. De miért kell ezekre ennyire tudatosan odafigyelni és célzottan beépíteni a tanítás folyamatába? Egyrészt kevesebb pozitív érzést tudunk azonosítani, szavaink is kevésbé vannak azok árnyalataira. Ennek hátterében meghatározó lehet, hogy a negatív helyzeteknek nagyobb károsító hatása is van, illetve, hogy életünkben többféle fenyegetéssel találkozunk, mint lehetőséggel [41: 26–27]. Fontos továbbá, hogy pozitív érzések ingerküszöbe sokkal magasabb, mint a negatívaké [12], ezért erősebbnek, gyakoribbnak és hosszabbnak kell lennie a pozitív élményeknek ahhoz, hogy tudatosan is megtapasztaljuk, észleljük őket. Így a pozitív érzelmek kialakítása tudatos erőfeszítést igényel, a hatása viszont nemcsak a jó érzések kialakulásában érhető tetten, hanem a teljesítményt és az iskolai kötődést is növeli. A továbbiakban három területen, a kapcsolatok/kötődés, a motiváció, valamint az érzelemszabályozás kapcsán tekintjük át a pozitív érzelmek teljesítményre gyakorolt jótékony hatását.

Pozitív érzelmek és társas kapcsolatok

A pozitív érzelmek a társas kapcsolatok megerősítésének a lehetőségét is hordozzák, ami pedig a tanárhoz, a kortársakhoz, ezen keresztül pedig a tanuláshoz és iskolához való kötődést

is eredményezi. A *szeretetkapcsolatokon* alapuló baráti és társas kötelékek olyan tartós erőforrássá válnak, amelyeket a személy későbbi szükséghelyzetben kiaknázhathat, növeli továbbá az altruizmus megmutatkozását és a hála átélését [41]. Pozitív érzelmi állapotban kinyílunk a környezetünk felé, képesekké válunk szociális kapcsolatok építésére, empatikusan tudjuk átélni embertársaink gondjait, érzéseit, hosszú távon gondolkodunk, és nyerő-nyerő interakciókba kezdünk [12].

A társas kapcsolatok személyiségfejlődés folyamán történt változásait követve a pozitív érzelmek növelő, építő és megtartó hatása akkor a leghatékonyabb, ha a gyermek megtapasztalhatja a szülőkhöz való *biztonságos kötődést*, vagyis azt, hogy az ő gondolatai, jelzései, szükségletei a szülők számára fontosak, figyelnek rá, azokat törekszenek beteljesíteni, s nem a saját elvárásaik megvalósítása az elsődleges számukra [42]. Ilyenkor a biztonságérzés talaján kialakuló pozitív érzelmek serkentik az explorációt, általa a gyermek egyfajta uralmat nyer környezetére felett, ez a hatékonyságérzés pedig további pozitív érzelmeket indukál, elindítva ezzel egy emelkedő spirált a képességek kiaknázása felé. Amikor a gyermekek pozitív érzelmeket élnek át, akkor átbillennek egy másik gondolkodás- és cselekvésmódba, gondolkodásuk nyitott lesz és kreatív, a tetteik pedig kalandkeresővé és exploratívává válnak. A kitérített cselekvési repertoár segítségével jobban le tudják győzni a kihívásokat, amelyek további pozitív emóciók átéléséhez segítenek [36: 46]. A tanulás folyamata során tehát a pozitív érzelmek és kötődések támogatása lényeges kísérője az eredményességnek.

A társas készségek sajátosságait az érzelmi készségekkel összefüggésbe állítva kiemelendő, hogy a pozitív emóciók hatására növekszik az énkiterjesztés mértéke, mely által a másik személy reprezentációja bevonódik a saját énképbe [1]. Ezzel a másik személy felé irányuló pozitív érzelmek – pl. szeretet, csodálat, öröm, hála – hatására az énről kialakított mentális-affektív struktúrába bevonódik a másik személyről megformált reprezentáció is. Mindez az ismerőség érzetét erősíti, és a másik személy minél alaposabb megismerésére ösztönöz. A pozitív érzelmek így alapvető szerepet játszanak a társas kapcsolatokban [51], más személyek pozitív érzelmek által megalapozott jobb megértése pedig hozzájárul a kapcsolatok fejlődéséhez és az azzal való nagyobb elégedettséghez. Az „én” és a „te” kategóriája helyett a „mi” gondolkodási sémája valósulhat meg. Ezek az eredmények is azt erősítik, hogy a pozitív érzelmek nem pusztán az aktuális jólléthez kapcsolódnak, hanem a társas közelség erősítésével, a tartós kapcsolatok megszilárdításával és a többi személy alaposabb megismerésére való motivációval a túlélésnek, eredményes helytállásnak is közvetlen kísérői [51]. A közösen megélt pozitív érzelmek, a közösségi élmények megtapasztalásának tehát kiemelt segítő szerepe mutatkozik a képességek kibontakoztatásának folyamatában egyaránt.

Pozitív rezonancia

Mindez az összetartozási élmény a pozitív érzelmek tükrében egy különleges, testi reakciókban és lelki élményekben egyaránt kifejeződő összehangolódásban is megmutatkozik, amelyet a szeretet átélése és a pozitív rezonancia tesz teljessé.

A szeretet élménye Fredrickson pozitív pszichológiai megközelítésében [15] nemcsak önmagában a mély kötődés és bizalom kifejeződése, hanem ennél sokkal összetettebb, „dinamikus pozitivitás-rendszer” [15: 23]. „A szeretet megengedi, hogy igazán lássuk a másikat a maga teljességében, törődéssel, együttérzéssel és részvétellel. Szerető kapcsolatban őszintén a másik jól-létébe investálunk, egyszerűen csak az ő érdekében. És ez az érzés kölcsönös, mert a szeretetpillanatokban felismerjük, hogy a másik is őszintén a mi jól-létünkbe investál, és igazán törődik velünk” [15: 24]. Ez a fajta ráhangolódó, gondoskodó, kölcsönös törődés a

bensőséges szereteteli kapcsolat, s abban a pozitív rezonancia kialakulásának elengedhetetlen feltétele.

Megvalósulásához alapvetően szükséges az, hogy a felek fizikailag egy térben legyenek, mert nélkülözhetetlen az interakcióban résztvevő két személy között egyfajta szinkronizáció létrejötte, amelyhez a személyek közvetlen jelenlétében megvalósuló fiziológiai szintű összehangolódás is szükséges. Az ún. tükroneuronok teszik lehetővé, hogy ugyanazok a folyamatok játszódjanak le két egymással kommunikáló emberben. Az oxitocin hormon a bizalom érzését, s ezáltal a kapcsolatban megjelenő kötődést erősíti, az ún. bolygóideg pedig a tekintettartás és a mimika finommozgásait szinkronizálja. Ezen fiziológiai meghatározók együtt alakítják a szeretet pillanatnyi megélését, s általuk teljesedik ki annak evolúciós funkciója, valamint a kapcsolatokat gazdagító, összehangolódást, pozitív rezonanciát megalapozó légköre Frederickson elmélete [15] nyomán.

Tanár-diák kapcsolat

A pozitív pszichológia az ismeretek gyarapodását is „a tudás szeretet útján való átadásának folyamatoként tekinti. ... Sem a szeretetünk, sem a meglévő tudásunk, tapasztalatunk nem vész el, még csak nem is apad azáltal, hogy másokkal megosztjuk vagy átadjuk azt, amink van; az egyetlen dolog, amire hangsúlyt kell helyeznünk, hogy az a befogadókban is szeretetet és tudásszomjat ébresszen” [36: 46] tanár-diák interakciók, a kettejük közötti kötődés és a pozitív érzelmekkel (is) jellemezhető kapcsolat tehát a tanulási folyamat meghatározó eleme, a pedagógus személyének nagy jelentősége van abban, hogy a tudás átadásának folyamatában a gyermekek hogyan érintődnek meg. Az *elfogadás* élménye alapvető összetartó erővel bír, „a tanítványok akkor fordulnak bizalommal nevelőikhez, ha feltétel nélküli elfogadást éreznek, ha nem kell attól tartaniuk, hogy a felnőtt elítéli viselkedésüket, ha nem tapasztalnak megszégyenítő, kioktató reagálást” [26: 423]. A bizalom, az elfogadottság megélésén túl a pedagógus *megértő* figyelmének, a megértettség élményének megtapasztalása további lényeges kísérője kell, hogy legyen az iskolai életnek. Mindez kiemelten a pedagógus érzelmi készségei által valósítható meg, a gyermekek érzelmi világára való ráhangolódásán, annak elfogadásán, követésén keresztül. Amennyiben a gyermek átéli, hogy pedagógusa igazán törődik vele, figyel az érzéseire, hogy ő fontos a pedagógus számára, akivel meg lehet osztani élményeket, gondolatokat, érzéseket, s az ő személye alapvetően elfogadást kap, úgy egy alapvető *biztonságélmény* élhető át. A biztonság pedig a szeretetnek forrását is jelenti [15]. „A gyermekek azoktól a tanároktól tanulnak a legtöbbet, akiket szeretnek” [200: 422], ez a szeretetkapcsolat pedig a másikkal való törődésnek, a kötődés élményének forrása, amelyre építve a pedagógus a tanulási-tanítási folyamatot gazdagítja.

Kortárskapcsolat

Az iskolai életben a pedagógussal való kapcsolaton túl a kortársak szerepe is jelentős. Az iskola olyan szocializációs színteret jelent a gyermekek számára, ahol nemcsak ismereteik gyarapodnak, hanem a társas interakciók során fejlődnek a szociális készségeik, önismeretük és személyiségük is [Konta–Zsolnai, 2002, In: 49: 111]. Mindez azonban csak azáltal teljesedhet ki, ha megvalósul a kötődés élménye az iskola irányában. Az ún. iskolai kötődés fogalomköre eleinte az iskolához mint intézményhez, valamint a pedagógusokhoz való kötődésre vonatkozott, azonban később kiemelt részévé vált a társak felé való nyitottság, az érdeklődés tanúsítása, a szociális kapcsolatok ápolása is [49].

Az iskolához való kötődés erősségét leginkább a társakhoz és a tanárokhoz fűződő kapcsolat határozza meg, valamint megjelenik benne a tantárgyakhoz való viszony is [48]. A

kortársaknak kiemelt szerepe van a kapcsolati és az érzelmi készségek formálásán túl a kognitív helytállásban is: amennyiben pozitív érzelmek kísérik az iskola helyszínét, úgy a nyitottságon és elfogadókészségen keresztül az ún. viszonyító célok pozitív hatása is kibontakoztatható, vagyis a társas összehasonlítás, az egymással való összemérés által a teljesítőképeség is növekedhet [48]. Mindennek lényeges szerepe van a kiemelkedő kognitív képességű személyek számára, akik néha nehezebben kapcsolódnak társaikkal, főként kortársaikkal [24], így számukra még lényegesebb a pozitív iskolai légkör, a pozitív kapcsolatok és érzések megtámogatása.

Pozitív érzelmek és tanulási motiváció

Az emóciók kifejezése már annak gyökereiben is magában hordja a mozgást, mozogni, mozgatni szót, amellyel a motivációval szoros összefüggése is kifejeződik. A mozgató, s egyfajta húzóerő ugyanakkor sajátos lehet az érzelmek típusától függően: amíg a negatív érzelmek (pl. félelem) alapvetően a távolodás, az elkerülés reakcióit hívják elő, addig a pozitívak (pl. öröm) a közeledést a vonzódást fokozzák [52].

Fredrickson szemléletszélesítő és erőforrás-gazdagító hatásmechanizmust körvonalazó elmélete [14] igazolta számunkra, hogy a pozitív érzelmek mellett, hogy kitérítik az egyén pillanatnyi gondolat- és cselekvéskészletét, megsegítik a személyes erőforrások, a bevonódás, a hosszabb és mélyebb elköteleződés megvalósulását is. A képességek kibontakoztatása nem volna megvalósítható a *feladatok iránti elköteleződés*, a *tanulás iránti motiváció* ezen meghatározó folyamatai hiányában [2].

A teljesítménymotiváció „sajátos, csak emberre jellemző, a sikerre, tanulásra való törekvések összessége. Olyan hajtóerők, amelyek folyamatos tanulásra, új képességek elsajátítására ösztönöznek” [2: 58]. „A tanulási tevékenységre készítető belső feszültség, amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulást” [Réthy, 2001, In: 7: 24], így különösen lényeges megismerni és megteremteni a motivált viselkedés külső és belső meghatározóit annak érdekében, hogy a tanulás eredményesebb legyen, létrejöjjön és fennmaradjon a belső elköteleződés és kitartás a feladat és a tanulás céljainak teljesebb körű megvalósulásában. „Ha a diákok motiváltak, akkor kevesebb pszichés energia szükséges a feladat elvégzéséhez, valamint a teljesítményszintjük is magasabb” [Balogh, 1987, In: 7: 24].

Intrinzik motiváció és bevonódás

A tananyag átadása csak megfelelő érzelmi bevonódással valósulhat meg: az érzelmi oldal egy olyan tanítási célú, de érzelmi szempontú fókuszot jelent egy-egy tananyag kapcsán, amely közös nevező a tanár és a diák számára. Pozitív érzéseket átélve egymás és a tananyag irányában is nyitottság, be- és elfogadás, elköteleződés valósulhat meg, ami további, a folyamatban bent tartó erőt is képvisel. Walls és Little [In: 38] 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, a kevésbé motivált – vagy talán csak meg nem értett, érzelmi spirálba került – diák pedig visszahat a tanárra is, aki elsősorban a diák elköteleződése által válhat sikeressé, hatékonyá. Mindezzel tehát a pozitív érzelmek közvetlenül hozzájárulnak a legfőbb rész cél, a motiváció fokozódásához, így segítve a sikeres tanulási folyamat megvalósulását mint végső célt [14].

Sikerhez és kudarchoz kapcsolódó érzelmek

A teljesítménymotiváció megvalósulását az eddigieken túl további tényezők is meghatározzák: például az egyén önmagáról alkotott „tanulási énképe”; a kíváncsiság, érdeklődés, tudásvágy; a cél elérésének erőteljessége a kudarc kerülésének ellenében; a társas megerősítés megvalósulása, a társas környezetben elfoglalt hely; a környezet iránti pozitív attitűd [7: 24–25; 9: 315]. A tanuláshoz és teljesítményhez kapcsolódó sikerélmények során általában pozitív érzelmeket élünk át, melyek elősegítik a tanulási folyamattal kapcsolatos énhatékonyság megélését, a sikerkereső motívumok erősödését.

Fredrickson elmélete [14] nyomán alátámasztható, hogy akik pozitív érzéseket élnek át, azok fokozottabban keresik a változatosságot, figyelmük szélesebb, nyitottabbak, mind gondolkodásuk, mind viselkedésük elfogadóbb. Ezen sajátosságok abban is segítséget nyújtanak számukra, hogy adott helyzetben rugalmasabb megoldási lehetőségeket találjanak, így pedig a *siker* könnyebben elérhető számukra. Amennyiben céljaikat következetesen tudatosítják, úgy azok elérése és a hozzá kapcsolódó sikerélmény is átélhetővé válik. Negatív érzelmi állapotok, akár szorongás, depresszió, kudarc élménye beszűkültté teszik a figyelmet, a viselkedést, korlátozzák a gondolkodást, és így további negatív érzéseket generálnak [16].

Érzelmi légkör

A tanulási sikerhez vagy kudarcokhoz köthető érzelmek kapcsán kiemelten tekinthetünk az iskolai klíma szerepére. Az iskolai légkör „megteremti az egészséges tanulás helyét, támogatja a gyerekek és szülők álmait és törekvéseit, ösztönzi a tanárok kreativitását és lelkesedését, emeli a csapat minden tagját” [22: 11]. Buda Mariann megközelítése alapján [6] összetevőiként az iskolához fűződő érzelmi viszonyulást, a tanulási, valamint a társas klímát azonosíthatjuk, vagyis annak kognitív, érzelmi és kapcsolati vonatkozásai is vannak. A pozitív iskolai kultúra „olyan, amelyben a tanárok és a diákok törődnek egymással, támogatják egymást, közösek az értékeik, normáik, céljaik; úgy érzik, odatartoznak; együttesen befolyásolják a csoportdöntéseket. Az iskolában és az osztályban törődnek a közösséggel, támogatják a proszociális viselkedést” [4: 234]. Mindezekkel összefüggésben már Olweus kutatásai nyomán [37] is alátámasztást nyert, hogy a meleg és pozitív érzelmeket nyújtó iskolai klíma növeli a gyermekek biztonságérzetét, ez az adott osztályközösség megnyugvását is elősegíti, ezáltal pedig csökken a csoportban előforduló agresszív cselekedetek mennyisége is. Egy bizalmat éreztető, nyugalmas légkörben pozitív élményekkel gazdagodnak a tanulók, ami a kognitív kibontakozás számára is erőforrást jelent.

Flow

A pozitív érzelmek intenzitása és minősége attól is függ, hogy milyen kihívások legyőzésével, követelmények teljesítésével teremtjük meg pozitív élményállapotainkat [36]. A legmegfelelőbb a képességek és kihívások egyensúlyának megvalósulása [10], vagyis ha a képességek fejlesztése követi a fokozatosan növekvő követelményeket. A tanulás folyamata a pozitív pszichológia gondolatai alapján akkor optimális, ha a követelmények teljesítését a belső megelégedettség élménye kíséri, vagyis az elvárások elsősorban a személyes erősségeket ismerve határozhatóak meg [13]. Amennyiben a személyiség számára ezek összhangjára épülő pozitív élmények elérhetők, úgy a tudás-asszimiláció és új tudáselemek beépülése egyaránt megvalósulhat, mindemellett a személyiségfejlesztés folyamata ugyancsak támogatást kap.

A motivált tevékenység érzelmi jellemzői kiemelkedő kognitív képességű fiataloknál

A motiváció mint a feladatok iránti elkötelezettség a tehetségfejlődés egyik jelentős meghatározója, így tanulmányozása igen hasznos és érdekes lehet olyan kivételes kognitív képességű fiatalok esetében, akik magas szinten jellemezhetőek a motiváció mutatóival. A Magyar Templeton Program 2015–2017 között szólított meg 10–19 éves fiatalokat (2097 fő), akiknek körében kiemelkedő kognitív képességük azonosítását követően motivációvizsgálat is történt az iskolai, valamint az iskolán kívüli programok motivációihoz kapcsolódóan [39]. A kapott eredmények alátámasztották a belső motiváció számottevő jelentőségét a képességek kibontakoztatásának folyamatában, másrészt számos további motivációs szempont jelenlétét is igazolták, például társas vonatkozásban, a motiváló társas klíma szerepére vonatkozóan, valamint alátámasztást nyert, hogy „a motiváció változékonysága fizikai, szociális és érzelmi tényezőknek köszönhető, melyek erősen kontextusba ágyazottak” [39: 129].

A többrétű és több fázisú adatfelvétel során felmért résztvevők az Elfoglaltságok c. kérdőív nyitott kérdésére egyrészt leírták, hogy milyen tevékenységeket végeznek az iskolai tanulmányaik mellett akár az iskolában, akár az iskolán kívül, majd a legkedvesebb tevékenységüket kiválasztva arra a kérdésre kellett válaszolniuk, hogy *miért* szeretik ezt az adott tevékenységet. Az erre a kérdésre adott válaszok több szakaszban kódolásra kerültek, melynek eredményeként a következő motivációs kategóriák rajzolódtak ki:

1. táblázat: Motivációs kategóriák tartalmi körei és példák

Tanulási és teljesítmény-motiváció	<p>Érdeklődés pl. <i>Tananyagom túl mutató, érdekes dolgokat is tanulunk.</i> Imádom, hogy az iskolától eltérő módon mozgatják meg az agyamat.</p> <p>Kompetencia pl. <i>Szerintem egy nagyon jó és eredményes csapatot alkotunk együtt és inspiráljuk egymást, hogy egyre jobbak és jobbak legyünk.</i></p> <p>Siker pl. Boldogsággal tölt el, amikor meg tudok oldani egy nehéz feladatot.</p>
Társas motívumok	<p>Identifikáció pl. <i>A kémiaért szeretek mert imádom a tanárnőt és a kémiát is tehát ez nekem kikapcsolódás. Azért jó mert a tudásomat nem hagyom így elveszni.</i></p> <p>Affiliáció: csapatban való munka, társas törődés, függés pl. <i>Közösen oldunk meg izgalmas feladatokat, aminek öröm részese lenni. A gyermekvasutat azért szeretem, mert mindig más posztra vagyok beosztva, és mert imádom a vasutat. Jó a társaság is.</i></p>
Extrinzik, instrumentális motívumok	<p>Instrumentális pl. <i>...azért szeretem, mert tudom, hogy most ugyan sok időmet felemésztek, a jövőben kamatozó lesz.</i> ...nyugodtabb vagyok, hogy nem marad az utolsó percre.</p> <p>Ego-célok: én-ideál, versengés, hatalom, státusz pl. <i>Fejleszti a logikámat, problémamegoldó képességemet, felkészít a különböző versenyekre.</i></p>

	<i>A fizika szakkörön más dolgokat csinálunk, mint órán. Imádom, amikor kísérletezünk, mérünk és itt tudunk rendesen felkészülni a versenyekre is.</i>
Motiváló környezet	<p>Tanulási és teljesítménymotiváció kielégítése pl. érdeklődésnek teret adó tanulási környezet: <i>Tananyagon túl mutató érdekes dolgokat is tanulunk.</i> haladás élménye: <i>Gyorsabban tudunk fejlődni.</i> elmélyülés lehetősége: <i>Több plusz tudást ad át a tanár.</i></p> <p>Kreatív klíma pl. változatos aktivitási lehetőségek szabadság: <i>Nincs hibáztatás, a tévedés segít, hogy új dolgokat fedezzünk fel. Szabadon magadat adhatod. Nincs szorongás.</i> több perspektíva: <i>Egy témát számos oldalról körbejárunk.</i></p> <p>Társas támogatás, inspiráció pl. figyelemben részesülés: <i>Meghallgatják az ötleteimet.</i> csapatban való munka: <i>Egy jó közösségben könnyebb és vidámabb a tanulás.</i> kis létszám: <i>Kevesebben vagyunk és így több idő jut egy gyerekre.</i></p>

Látható, hogy a kedvelt tanórán kívüli tevékenységek motivációs háttéréhez kapcsolódóan a megfogalmazott gondolatkörök szempontjai egyaránt vonatkoznak többek között kognitív tényezőkre (pl. érdeklődés), társas összetartozást, kötődést megerősítő élményekre (pl. affiliáció, identifikáció), valamint többféle irányból a környezettel való kapcsolódásra.

A különböző megfogalmazások rendre valamilyen érzést, *érzelmi töltetet* is kifejeznek, s mindezek leginkább pozitív élménnyel kísérődnek a válaszadók gondolataiban, pl. az öröm és a boldogság érzése a sikerélményben, a vidámabb tanulásban, az összetartozás élményében, valamint a szorongás hiányában, továbbá az inspiráció és szabadság élménye, amelyek egyfajta új lendületet, motiváló erőt is jelenthetnek a képességek kibontakoztatásában.

Jellemző továbbá, hogy a tehetségek gyakran kifejezik érzelmi bevonódásukat, egyúttal mindez fokozott nyitottsággal társul, érdeklődési sokszínűségük mellett nem feltétlenül tudnak választani ezen területek között: *„Mindegyik elfoglaltságomat imádom.”* *„Nem tudok dönteni, hisz azért csinálom, mert mindet imádom.”* A fokozott bevonódás tehát inkább jelenthet befogadókészséget, egyúttal érzelmi megérintődést, mint tartalmi specializálódást.

Fontos mindemellett kiemelni, hogy az érzelmi bevonódás, mélyebb elköteleződés, egyfajta elhivatottság, szenvedély, „érzelmi befektetés” [Csíkszentmihályi, 1998, In: 39: 135] a kutatás alapján a tanórán kívüli tevékenységekhez kapcsolódóan jelent meg ennyire erőteljesen, így érdemes a pedagógiai gyakorlat szempontjából célzottan is törekedni arra, hogy az ilyen átélésének lehetősége a tanórai keretekhez illeszkedőbb területeken, akár az iskolai tanórákon is megmutatkozhasson. A személy pozitív élményeinek tudatosítása, s leginkább belső erőforrásainak célzott megerősítése segítséget nyújthat mindebben.

Pozitív érzelmek és érzelemszabályozás

Az érzelmek sokrétű hatásmechanizmusán, a világ megismerésével, felfedezésével és társas készségekkel való összefonódáson túl a tanulási folyamatok eredményesebbé válásához fontos megvizsgálnunk az érzelmek észleléséhez, az általuk hordozott információk megértéséhez és az érzelmek kezeléséhez kapcsolódó érzelmi intelligencia [47] fogalomkörét.

Az érzelmi intelligencia „az érzelmi információfeldolgozás olyan formája, amely magában foglalja a saját érzelmek és mások érzelmeinek pontos értékelését, az érzelmek megfelelő kifejezését, valamint az érzelmek olyan adaptív szabályozását, amely javítja az élet minőségét” [29: 186]. Az érzelmi stabilitás kiemelt segítséget jelent a kitartás, a fegyelmezett megvalósulásában, mindezzel pedig a feladat iránti elkötelezettség, a tanulás iránti motiváció megerősítésében, amelyek a képességek kibontakozásának, s általa a tehetséggondozásnak igen lényeges támogató erőforrásaiként is szolgálnak [2].

„Az érzelmi intelligencia alapvetően a belső érzelmi élet feletti uralmat és a társas kapcsolatokban jelentkező érzelmek irányítását biztosító képességek együtteseként” [35: 28] is tekinthető. E megközelítés is rámutat arra az összerendező, szervező, irányító készségekre, ami az érzékenységet magasabb szinten gazdagítja, s ezzel a tehetségek számára is hatékonyabb helytállást tesz lehetővé. Jó érzelmi intelligenciájú személyek magasabb szintű érzelmi, személyes és társas készségekkel rendelkeznek, társas kapcsolataik gazdagabbak, jobb minőségűek, feszültséghelyzetek esetén pedig mindezekre építve adaptívabb megküzdési mechanizmusokat alakítanak ki [3].

Érzelmi és szociális készségek

Az érzelmi és szociális kompetenciák egymással összhangban, az alábbi területek mentén azonosíthatóak: a. önérzet és saját érzelmek, általa értékek és erősségek megértése; b. önigazgatás, az erőteljes érzelmek és impulzusok irányítására és az érzelmek megfelelő kifejezésére való képesség, c. társadalmi tudatosság, empátia, képesség arra, hogy a dolgokat mások szemszögéből látni tudja az egyén; d. hatékony kommunikációs, hallgatási, konfliktuskezelési és -megoldási készségek; és e. felelősségteljes döntéshozatal a cselekmények következményeire tekintettel [Seligman–Adler, 2018, In: 27: 93].

Mindezen készségterületek egyaránt irányulnak az egyén személyiségén belüli, önmaga belső világával, mind másokkal való kapcsolódásában kifejeződő készségekre. Kiemelkedő kognitív képességű tehetségek érzelmi készségeiben jelentős mélységű bevonódás és átélés, s egyúttal túlérzékenység is megmutatkozhat [24], így számukra még lényegesebb, hogy alapvetően pozitív élményekben részesülhessenek. Az érzelmekhez való viszonyulás tudatos követése és szükség esetén tudatos pozitívvá formálása segítséget jelenthet mind önmaga eszköztárának, mind ezáltal a társakkal való kapcsolatnak fejlesztésében, s ezeken keresztül a képességek kibontakoztatásában, a jobb teljesítmény elérésében.

Az iskola világa elsősorban a gyermekek kognitív készségeinek fejlesztését helyezi a középpontba, pedig az elmúlt évtizedek kutatásai rávilágítottak, hogy az érzelmi és társas készségek közvetlenül is bejósolják a tanuló iskolai előmenetelét. Azokban az intézményekben, ahol az oktatás a tanulók pszichológiai szükségleteivel és készségfejlesztésével is foglalkozik, a diákoknak sokkal pozitívabb érzéseik vannak az iskolával és a tanulmányaikkal kapcsolatban, jobban teljesítenek és nagyobb valószínűséggel tanulnak tovább felsőoktatásban [Friedlaender et al., 2014; Zsolnai, 1998, In: 11: 86]. Emiatt az érzelmi és társas készségekre való odafigyelés a tanulási folyamat eredményesség szempontjából sem elhanyagolható.

Érzelemszabályozás

Megfelelő érzelmi készségek nélkül a gyermekek nem tudják viselkedésüket szabályozni, kevésbé tudnak mások felé empátiával fordulni, illetve a tanulással kapcsolatban is alacsony motivációjuk várható [Brackett–Rivers–Salovey, 2011, In: 11: 86]. A gyermekek pszichológiai jólléte, társas kapcsolatainak és interakcióiknak minősége, tanulmányi előmenetelük egyaránt

függ az érzelmek felismerése, megértése, megnevezése, kifejezése és szabályozása készségeitől [Brackett, Rivers, Maurer, Elbertson, Kremenitzer, 2011, In: 11: 87].

A tanulási folyamat vonatkozásában ez utóbbit, az érzelmszabályozás képességét az iskolai teljesítménnyel összefüggésben közvetlenül is vizsgálták. Középiskolás diákok érzelmszabályozásának az általános affektív diszpozíciókkal való összefüggésének megerősítése mellett a kutatási eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált érzelmi készségeknek önmagukban, a kognitív képességektől függetlenül is jelentős szerepük van az iskolai teljesítményben [23].

Az érzelmileg intelligens személyek magas szinten képesek hasznosítani a saját és mások érzelmi állapotaiban rejlő lehetőségeket, képesek felismerni, hogy érzelmeik és hangulataik milyen hatást gyakorolnak megismerő folyamataikra és társas kapcsolataikra, valamint képesek kivédeni az érzelmek lehetséges romboló hatásait. Ehelyett az érzelmeiket úgy hasznosítják, hogy azok kognitív és társas működésüket támogathassák, fejlődésüket előmozdítsák, továbbá problémák megoldásában, nehézségekkel való megküzdésben egyaránt segítségül szolgálhassanak [31]. Fontos volna tehát, hogy az érzelmi készségek fejlődését célzottan segíthessük, sokrétű hatásukat a képességek kibontakoztatásában pozitívvá formálhassuk.

Pozitív affektivitás

A saját és mások érzelmeire irányuló érzékenység, az emóciók megértése és kezelése akkor lehet azonban leginkább sikeres, ha pozitív affektusokat is működtetünk [41: 25]. A pozitív affektivitás az embereket stabilan jellemző tulajdonság – egyben fejleszhető terület is –, mely a pozitív érzelmi tapasztalatok átélési képességére vonatkozik [50]. Azok, akikre mindez jellemző, azok általában kedvesek, lelkesek, energikusak és magabiztosak [35]. A boldog hangulat a kreatív feladatmegoldást facilitálja, hiszen olyan mentális beállítódáshoz segít, mely újszerű, szokatlan asszociációkat serkent [25].

Pozitív érzelmek kialakítása az iskolában

„Pozitivitás akkor lép fel, amikor egy pozitív érzelem megérint és megnyitja a szívünket” [14: 33]. Az iskolának kiemelt szerepe van abban, hogy ez a megérintődés és megnyílás, el- és befogadási készség megerősítést kaphasson. Tanulmányunk utolsó részében a pedagógusok eszköztárát törekszünk gazdagítani annak reményében, hogy a pozitív érzelmek tudatos támogatásával annak széleskörű jótékony hatásmechanizmusát is megtapasztalhatják a gyermekekkel végzett munka során.

Ahogy korábban hangsúlyoztuk, a pozitív érzelmek *tudatos megerősítésére* fokozottan szükség van. A pedagógusok részéről mindez kifejeződik azáltal, ha megvalósult pozitív történéseket, eredményeket, célzottan szavakkal is *megneveznek*, nemcsak a történést, hanem a mögöttes érzések szintjén is kifejeznek. Fontos az örömet, helyzetekhez kapcsolódó érzéseket a gyermekekkel is megneveztetni, hiszen nemcsak saját érzelmi szókincsük fejlődhet ezáltal, hanem az adott történéshöz kapcsolódó érzelmek magasabb feldolgozási szintje is támogatást kap. Tekintettel továbbá arra, hogy a negatív érzelmekre alapvetően jobban figyelünk, jobban emlékszünk rájuk, sajnos több szavunk is intenzívebben él bennünk, mindezért lényeges, hogy a sikerek, örömök mélyén átélt élményekre ugyancsak fókuszáljunk. A figyelem tudatos irányításával, valamint a pozitív élmények gyakoribb kiemelésével azt is megsegítjük, hogy ne sodorjanak el bennünket negatív helyzeteink.

Fredrickson a kutatásaiban érzések átéléséhez kapcsolódóan pozitív és negatív érzelmi állapotok esetében is azt tapasztalta, hogy változékonyság, viszonylag rövid megmaradás, és

egyfajta *hullámvás* ragadható meg [14]: felemelkedés, sodródás, intenzív bevonódás, majd megnyugvás, és akár szertefoszlás. Mindez azt jelenti, hogy egyrészt folyamatos ugyanazon érzést hosszú időn keresztül nem lehetséges átélni, bármennyire pozitív is, az óhatatlanul változni, formálódni fog bennünk. Másrészt amennyiben tartósabban is szeretnénk a pozitív élményeket átélni, akkor ezeknek az alapvetően rövid távú pozitív érzelmeknek a minél gyakoribb megélésére, megerősítésére fontos törekednünk. A pedagógusok tehát akár minden nap tehetnek a kisebb élethelyzetekhez kapcsolódó érzelmi megerősítésért, így inkább várható hatékonyságuk, mint ha jelentősebb, szinte állandóságra törekvő akár célzott fejlesztést törekednének megvalósítani.

A pozitív érzelmekhez kapcsolódóan Fredrickson tízféle érzelmet különített el [14]: öröm, vidámság, derű, hála, érdeklődés, remény, büszkeség, inspiráció, áhítat, szeretet. Ezeknek mindegyikét igen lényeges célzottan is *megerősíteni, tudatosabbá tenni*. A pedagógus számára fontos *eszköz* mindebben a közvetlenül helyzethez kapcsolt szavakká fordítás, megnevezés, s ezek által már azáltal is segítséget nyújt, hogy a kapcsolódó helyzetekben megállásra, a figyelem célzottan belső élmények irányába fordítására készítet. Természetesen mindvégig csak a gyermekek nyelvén keresztül lehet eredményes, így kisebbek esetében fontos még mesei elemekkel, a játék, a rajz, a mozgás csatornájának bevonásával dolgozni. Minél kisebb életkorú gyermekekkel foglalkozik a pedagógus, annál könnyebb számukra az állati figurákkal való azonosulás, így ezek bevonása, az általuk „kimondott” szavak is segítik a közvetlenebb átélést. Az iskolába lépést követően, a fejlődéssel előrehaladva természetesen egyre inkább az emberi figurák, s a valós élethelyzetek megjelenítése is bevonható. A személyes szükségletek természetesen meghatározzák az érzelmekkel kapcsolatos pedagógiai munkát, így például szorongóbb gyermek számára mindenképpen elsődleges a bezáródás oldása, majd (akár játékeszközök vagy a bábok bevonásával) egy védett közegben, biztonságban, ám fokozatosan mégis megélni a 'bátorodást', ami által lehetővé válhat a pozitív érzések önmagához közel engedése is. Kisebbségi gyermekek alapvetően kevésbé a szavak útján, annál inkább a rajzok, a játékos szabad cselekvések által tudják kifejezni magukat, s a szabadság ilyen jellegű megtapasztalását követően válnak befogadóbbá a pedagógus kezdeményezéseire.

A közvetlenül átélt érzelmekről való beszéd a pedagógusok eszköztárában azért is jelent fontos lehetőséget, mert mintául szolgál a gyermekek számára. Amennyiben a pedagógus *megosztja érzéseit*, és nemcsak a történések szintjének ad teret, úgy várható, hogy a gyermekek önmaguk is követik, főként, ha a környezet ugyanezt a megosztási, közösségi tételi hajlandóságot támogatja. Lényeges például egy csoport számára, ha az érzelmekről való beszéd akár közvetlen napirendi pontként, körbe ülés során valósulhat meg. A kör ugyancsak támaszt jelent az összetartozás megtapasztalásában, az egyenrangúság, így a belső egyensúly megsegítése érdekében is.

Ezen érzésmegosztás közben a *pozitív rezonancia* fogalmkörére építve fontos és mély segítséget adhatnak a pedagógusok a gyermekek számára, amennyiben a szavakon túli rezdülésekre is figyelnek, s ezek figyelemmel követését a gyermekek számára ugyancsak mintaként nyújtják. A pozitív rezonancia a fiziológiai reakciók követését is magában hordozza, így mindez azt üzeni a pedagógia gyakorlata számára, hogy a test jelzéseire irányuló figyelem és azok tudatos követése szintén segítséget jelent az érzelmi készségek fejlesztésében, kiemelten a szeretet tudatos kifejezésében. A testi jelzésekre való fókuszálás természetesen önmagunk, valamint a másik fél hasonló jelzéseinek közvetlen követésében is megnyilvánulhat. Érdekes akár célzott játékokat arra építeni, hogy a másik testi jelzései szerint akár szoborrá válva, majd ebben az állapotban egy gondolatot kifejezve irányuljon a

figyelem az adott testtartásra, gesztusra. A szóbeli élménymegosztáshoz kapcsolódó pl. megérintés lehetősége tovább mélyíti a rezonanciát, s ezáltal a szeretet kifejezését, annak közvetlenebb megélését is lehetővé teszi.

A szeretet élményének megéléséhez Fredrickson elmélete [15] nyomán a *biztonság* alapvetően szükséges. Amennyiben a pedagógus tudatosan is törekszik a pozitív érzések megalapozására, úgy leginkább azt az élményt fontos nyújtania a gyermekek számára, hogy azt érezhesse, fontos valakinek, törődést, a személyes jelzéseire való közvetlen, érzékeny választ kap. Amennyiben a gyermekek mindezt átélik, úgy a nyitottságuk is megalapozódhat, ezáltal pedig saját egyéni erőforrásaik kifejezése, hasznosulás és fejlődése is lehetővé válik.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a pozitív pszichológia elméleti gondolataira és kutatási eredményeire építve arra kerestük a választ, hogy hogyan nyújthatnak segítséget a pozitív érzelmek a tanulás sikeresebbé válásában, az egyéni teljesítmények eredményesebbé formálásában. Megállapítottuk, hogy bár az érzelmek időben és térben behatárolt jelenségek, a „bővíts-építs” elmélet alapján megfogalmazhatjuk, hogy különböző pozitív érzelmek átélése olyan kognitív nyitottságot eredményez, ami a későbbiekben is fennmarad, és a tanulóhoz, ismeretelsajátításhoz kapcsolódó folyamatokat gazdagítja. Az érzelmekkel való iskolai munka során fejlődnek az érzelmi-szociális készségek, gazdagodnak a kapcsolatok, az újra átélni kívánt pozitív érzelmek pedig hajtóerőt és motivációt jelentenek bizonyos tevékenységek végzéséhez. A tanulmány végén néhány gyakorlati lehetőséget villantottunk fel, melyek egyszerű, de mégis hatékony eszközöket jelenthetnek a pedagógusok számára abban, hogy az érzelmeket jobban bevonják a tanítási-tanulási folyamatba. Bízunk abban, hogy a pozitív érzelmek hatásmechanizmusait árnyalva és a pedagógiai gyakorlatba építve a tanulás eredményessége fokozódik, a tanulók és a tanárok képességei jobban kibontakoznak, jóllétük pedig növekszik.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] ARON, A., ARON, E.N., TUDOR, M., NELSON, G. *Close relationships as including other in the self*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991, 60. pp. 241–253. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.2.241>
- [2] BALOGH, László, RÉVÉSZ, György *Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai*. In: BALOGH, L. *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, pp. 44–79. ISBN 978-615-00-6636-3. http://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_0.pdf
- [3] BAR-ON, R. *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. 1997. <https://doi.org/10.1037/t04985-000>
- [4] BARR, J.J., HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. *Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture*. In: *Journal of Genetic Psychology*, Sept. 2007, 168. 3. pp. 231–250. <https://doi.org/10.3200/gntp.168.3.231-250>
- [5] BLAND, L.C., SOWA, C.J. *An overview of resilience in gifted children*. In: *Roeper Review*, 1994, 17. 2. 77 p. <https://doi.org/10.1080/02783199409553629>
- [6] BUDA, Mariann *Közérzet és zaklatás az iskolában*. Habilitációs értekezés. Debrecen, 2010.
- [7] CEGLÉDI, Erzsébet – MÁTH, János *Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata*. In: *Alkalmazott Pszichológia*, 2013, 13. évf 4. sz. pp. 23–46. http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2014/01/APA_2013_4_Czegledi_Math1.pdf

- [8] CSÉPE, Valéria, GYŐRI, Miklós, RAGÓ, Anett *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest: Osiris Kiadó, 2007–2008. ISBN 978-963-389-919-9.
https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_altalanos_pszichologia_2/index.html
- [9] CSIBI, Monika *A tanulási motiváció pszichoszociális tényezői*. In: *Magyar Pedagógia*, 2006, 106. évf. 4. sz. pp. 313–327.
http://www.magyarpedagogia.hu/document/Csibi_MP1064.pdf
- [10] CSIKSZENTMIHÁLYI, Mihály *A fejlődés útjai – a flow folytatása*. Budapest: Libri Kiadó, 2016. ISBN 978-963-3108-3-90.
- [11] FODOR, Szilvia, KORÉNYI, Róbert *Jóllét és teljesítmény az iskolában – A kibékíthető ellentét*. In: POLONYI, T., ABARI, K., SZABÓ, F. (szerk.): *Innováció az oktatásban*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó, 2019, pp. 83–103.
- [12] FODOR, Szilvia, KOVÁCS, Eszter, SOMKÖVI, Bernadett *Pozitív pszichológia a tanteremben – a „bővíts-építs” léggör megteremtése a nyelvórákon*. In: POLONYI, T., ABARI, K. (szerk.): *Pszichológia – Pedagógia – Technológia*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó, 2018, pp. 9–21. ISBN 978-615-5443-94-7.
<https://orioldbooks.com/termek/pszichologia-pedagogia-technologia/>
<https://lira.hu/hu/konyv/ismeretterjeszo-1/tarsadalomtudomany/pszichologia-pedagogiatechnologia>
- [13] FODOR, Szilvia, MOLNÁR, Adrienn *Karaktererőségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók*. In: *Iskolakultúra*. 2020, 4–5. pp. 20–39.
- [14] FREDRICKSON, B. *A pozitív érzelmek hatalma*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2015. ISBN: 978-963-05-9640-4.
- [15] FREDRICKSON, B. *Love 2.0 A határtalan szeretet*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2014. ISBN 978-963-05-9479-0.
- [16] FREDRICKSON, B. *A pozitív érzelmek lass-gyarapíts elmélete*. In: CSÍKSZENTMIHÁLYI M., CSÍKSZENTMIHÁLYI, I.S. (szerk.): *Élni jó! Tanulmányok a pozitív pszichológiáról*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2011, pp. 114–136. ISBN 978-963-05-9161-4
- [17] FREDRICKSON, B.L., TUGADE, M.M., WAUGH, C.E., LARKIN, G. *What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, 84. pp. 365–376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365>
- [18] FREDRICKSON, B.L. *Cultivating positive emotions to optimize health and well-being*. In *Prevention and Treatment*, 2000a, 3. <http://journals.apa.org/prevention>
<https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a>
- [19] FREDRICKSON, B.L. *Cultivating research on positive emotion: A response*. In: *Prevention and Treatment*, 2000b, 3. 1. p. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.37r>
- [20] FREDRICKSON, B.L., LEVENSON, R.W. *Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions*. In: *Cognition and Emotion*, 1998, 2. pp. 191–220. <https://doi.org/10.1080/026999398379718>
- [21] FREDRICKSON, B.L. *What good are positive emotions?* In: *Review of General Psychology*, 1998, 2. pp. 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- [22] FREIBERG, H. J. (Ed.) *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer, 1999.
- [23] GUMORA, G., ARSENIU, W. F. *Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children*. In: *Journal of School Psychology*, 2002, 5. pp. 395–413. [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(02\)00108-5](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(02)00108-5)

- [24] HARMATINÉ OLAJOS Tímea *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Budapest: Didakt Kiadó, 2011. ISBN 978-615-5212-00-0.
http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Tehetseg_es_szocio-emocionalis.pdf
- [25] ISEN, A.M., DAUBMAN, K.A., NOWICKI, G.P. *Positive affect facilitates creative problem solving*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, 6. pp. 1122–1131.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1122>
- [26] KÓSÁNÉ, ORMAI Vera *Mit üzen Gordon a pedagógusoknak?* In: MÉSZÁROS, A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2002, pp. 419–429.
- [27] LADNAI, Anita „Pozitív teljesítmény” az alternatív kerettantervek vonatkozásában. In: BUKOR, TÓTH, J.P., NAGY, M., PUKÁNSZKI, B., CSEHIOVÁ, A., TÓTH-BAKOS, A., JÓZSA, K., SZŐKÖL, I. (szerk.): *11th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections*, Komarno: Janos Selye University, 2019, pp. 91–105. ISBN: 978-80-8122-333-4.
<http://uk.ujs.sk/dl/3334/8LADNAI.pdf>; <https://doi.org/10.36007/3334.2019.91-105>
- [28] LOPEZ, S.J., SNYDER, C.R. *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, 2002. ISBN 978-0195135336.
- [29] MAYER, J., SALOVEY, P. *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 1990, pp. 185–211. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>; <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- [30] McRAE, K., CIESIELSKI, B., *Unpacking cognitive reappraisal: Goals, tactics and outcomes*. In: *Emotions*, 2012, 12. pp. 250–255. <https://doi.org/10.1037/a0026351>
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.687.7760&rep=rep1&type=pdf>
- [31] NAGY, Henriett *A Salovey–Mayer-féle érzelmi intelligencia modell érvényességének elemzése*. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2012, 67. pp. 105–124.
- [32] NORRISH, M. J. *Positive Education – The Geelong Grammar School Journey. Series of positive psychology*. Oxford University Press, 2015. ISBN: 9780198702580. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198702580.001.0001>
- [33] NORRISH, M. J., WILLIAMS, P., O’CONNOR, M., ROBINSON, J. *An applied framework for positive education*. In: *International Journal of Wellbeing*, 2013, 3. 2. pp. 147–161.
- [34] OLÁH, Attila, KAPITÁNY-FÖVÉNY, Máté *A pozitív pszichológia tíz éve*. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2012, 1. pp. 19–45.
- [35] OLÁH, Attila *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Budapest: Trefort Kiadó, 2005. ISBN 963-446-348-7.
- [36] OLÁH, Attila *Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának?* In: *Iskolakultúra*, 2004, 11, pp. 39–47.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00087/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_11_039-047.pdf
- [37] OLWEUS, D. *Bullying among schoolchildren: intervention and prevention*. In: PETERS, R. D. V et al: *Aggression and Violence Throughout the Life Span*. Sage Publications. Newbury Park, 1992. pp. 100–125.
- [38] PAJOR, Gabriella „Gyorsabban, magasabbra, bátrabban” – *De hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben*. In: N. KOLLÁR, Katalin (szerk.): *Iskolapszichológia Füzetek 34. sz.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2015. ISBN 978-963-2846-774.

- [39] PÁSKUNÉ KISS, Judit, FODOR, Szilvia *A tehetséges tanulók motivációi*, In: POLONYI, T., ABARI, K., SZABÓ, F. (szerk.): *Innováció az oktatásban*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó, 2019, pp. 131–150.
- [40] PÉTER-SZARKA Szilvia *Pozitív pszichológia a tehetséggondozásban*. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2015, 3/8, pp. 633–647.
<http://real.mtak.hu/37472/1/0016.2015.70.3.8.pdf>
- [41] REINHARDT, Melinda *Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? A pozitív pszichológia hozzájárulása pedagógiai kérdésekhez*. In: *Iskolakultúra*, 2009, 9. sz. pp. 24–45. http://real.mtak.hu/58062/1/9_EPA00011_iskolakultura_2009-9.pdf
- [42] RÉVÉSZ, György *Szülői szerepek a tehetséggondozásban*. Génusz Műhely sorozat 15, Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2015.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/mentorok_es_mentoraltak/nwp15.pdf
- [43] SELIGMAN, M.E.P., ADLER, A. *Positive Education*. In: HELLIWELL, J.F., LAYARD, R., SACHS, J. (Eds.): *Global Happiness Policy Report: 2018*. pp. 52–73. Global Happiness Council. ISBN: 9780996851381.
https://www.researchgate.net/publication/323399593_Positive_Education
- [44] SELIGMAN, Martin *Az optimista gyermek*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2012. ISBN 978-963-0592-6-97.
- [45] SELIGMAN, Martin *Flourish – Élj boldogan!* Budapest: Akadémiai Kiadó, 2011. ISBN 978-963-0591-5-08.
- [46] SELIGMAN, M. *Authentic Happiness*. London, United Kingdom: Simon & Schuster Ltd., 2004. ISBN 9780743222983.
- [47] STERNBERG, R. *Models of Emotional Intelligence*. In: MAYER J.D., SALOVEY, P., CARUSO, D.R. *Handbook of Intelligence*. England: Cambridge University Press, 2000. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511807947.019>
- [48] SZABÓ, Éva, ZSADÁNYI, Zsuzsa, SZABÓ HANGYA, Lilla *Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata*. In: *Iskolakultúra*, 2015, 10. sz. pp. 5–20.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00198/pdf/EPA00011_iskolakultura_2015_10_02.pdf
- [49] SZABÓ, Éva, VIRÁNYI, Barbara *Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata*. In: *Magyar Pedagógia*, 2011, 2. sz. pp. 111–125.
http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szabo_MP1112.pdf
- [50] WATSON, D. *Positive affectivity: the disposition to experience pleasurable emotional states*. In: LOPEZ, S.J., SNYDER, C.R. (Eds.): *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, 2002, pp. 106–120.
- [51] WAUGH, C.E. FREDRICKSON, B.L. *Nice to know you: Positive emotions, self-other verlap, and complex understanding in the formation of a new relationship*. In: *Journal of Positive Psychology*, 2006, 1. pp. 93–106. <https://doi.org/10.1080/17439760500510569>
- [52] ZIMBARDO, Ph., JOHNSON, R., McCANN, V. *Pszichológia mindenkinek 3. Motiváció, érzelmek, személyiség, közösség*. Budapest: Libri Kiadó, 2018. ISBN 978-963-433-197-1.
- [53] ZIMBARDO, Ph., JOHNSON, R., McCANN, V. *Pszichológia mindenkinek 2. Tanulás, emlékezés, intelligencia, tudatosság*. Budapest: Libri Kiadó, 2017. ISBN 978-963-433-162-9.

Opportunities for developing the emotional intelligence of trainee teachers - experiences of curriculum development

Viktória KÖVECSESNÉ G. – Anikó MAKKOS – Anikó BENYÁK – Attila MÉSZÁROS¹

ABSTRACT

Emotional intelligence plays a very important role in successful everyday life, at school and at work. Some literature also emphasizes that it is essential for effective education to be done by educators with high EQ, so they can control their emotions, are emotionally balanced, contented and capable of happiness, thereby provide their students with an attractive pattern to follow. In our experience more and more young adults entering teacher education need their self-knowledge, emotional intelligence and life-skills to be developed effectively for adult life and future career, which also supports the development of their pedagogical competencies. In our accelerated, busy lives and in the everyday lives of Generation Z on social media sites there is a growing need to improve verbal communication skills and empathy and for collaborative problem solving. Our trainee teachers as future educators will play a central role in supporting their students and parents and affectionately guiding their classes, where their personality will be of greatest importance. The study presents a new curriculum development that focuses on developing students' emotional intelligence within a semester university course. The elaborated curriculum is an initial phase of action research. Based on the experience of the first semester, in the next semester, we will measure some areas of students' emotional intelligence at the beginning and end of the course, examining the effectiveness of the course.

KEYWORDS: emotional intelligence development, digital generation, collaboration, empathy

INTRODUCTION

“There are probably few professions against which the society would make such contradictory demands as those of teachers: lead a travelling team of elite athletes and people with reduced mobility in fog on unpaved roads in a north-south direction so that everyone arrives in the best mood and preferably at the same time at three different goals.”

(Hans Vollener)

The teacher has always played a key role in education. Over the centuries, the expectations related to his / her personality, the qualities necessary for the career and the competence elements have been adjusted to the challenges of the age and to the social expectations. János

¹ Kövecsesné G. Viktória PhD, gosi.viktoria@sze.hu, University of Győr

Makkos Anikó PhD, makkos.aniko@sze.hu, University of Győr

Benyák Anikó PhD, benyak.aniko@sze.hu, University of Győr

Mészáros Attila PhD, meszaros.attila@sze, University of Győr

Apáczai Csere formulated his ideas about the teacher in his work entitled Hungarian Encyclopaedia.

“In order to do efficient work teachers are required to live a decent life, to show good and commendable example to their pupils, to be erudite enough, to convey what they know to others in good conscience and fearing God and to love their pupils like their father.” “They have to teach their pupils clearly, briefly and perfectly. They have to speak to God on behalf of their pupils. They should not expect presents and they should strive to improve their pupils’ morals and languages in particular. They should only endeavour to be loved by their pupils and adapt well to their different minds” [1]

At the beginning of the 20th century, with the advent of reform pedagogies, an idea was formulated in which a new image of teacher appeared who can educate the child into an active, independent, acting individual. The teacher of reform pedagogy “Respects the child, helps to develop his / her individuality, promotes the fulfilment of the child's freedom and independence, and strives to develop skills by learning about the child's individual abilities” [2] As the humanistic psychologist, Carl Rogers says, for a person to develop, they need an environment that provides them with genuineness, unconditional acceptance and empathy [3] That is why the teacher should project these characteristics and provide children with a safe environment. According to Falus [4] the most important pedagogical skills include good communication skills, rich and flexible repertoire of behaviour, quick situational awareness, constructive situation formation, effective conflict resolution (non-violence, creativity), the need and ability to cooperate, the ability to analyse pedagogical situations and phenomena and mental health.

It is necessary to develop and “cultivate” the emotional intelligence of the rising generation so that they could grow a harmonious personality and live a satisfactory, cooperative, brave and creative adult life supported by effective communication and problem solving. [5]

The aim of our study is to present the initial steps of an action research. In this paper, in addition to raising the issue and planning and initiating the process, we report on the content elements of curriculum development. The measurement of the emotional intelligence of the students, the follow-up of the semester-long process will take place after the pilot phase of the curriculum in the following semester, when we can restart the course.

The role of emotional intelligence in the teaching profession

It is extremely important “for effective education and teaching to be done by educators, who have a high EQ, so they can control their emotions, are emotionally balanced, satisfied, and able to be happy, and thus provide their students with an attractive model to be followed. So it means that they themselves are satisfied with their chosen field of study, that is pedagogical work” [6]

During her research, Ágota Fehér worked with students majoring in special needs education. After looking at the emotional intelligence of the students from several aspects, she examined the correlations of these results with the reactions and judgments of the same students in different pedagogical situations. Her findings also support that “those with higher levels of emotional skills can develop other people more effectively to reshape their inner experiences, and it determines not only their own abilities to experience but also the depths of their relationship with their mates” [7]

For example, “considering the types of coping, the results show that the group with higher emotional intelligence is more successful in controlling tensions, seeking support, and using a problem-centric response-thinking method as well. Thus, the ability to deal with emotions

helps to control both one's own emotions and one's attitudes towards others, and it leads to more effective understanding and analysis of problems. Looking at the coping skills of the group with a lower emotional intelligence score, resignation and emotions against oneself are more likely to be identified, but there is also a tendency to empty emotions and distract attention, certainly to find inner peace" [7]

The conceptual background of emotional intelligence

Emotional intelligence plays a very important role in prosperity in everyday life and in achieving success at school and at work. "The key to this lies in experiencing and raising awareness of our feelings for us and others" [8] Emotional intelligence develops and can be developed throughout our lives. As an initial concept it started as "the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions" [9]. Since the first appearance of EI, however, lots of other interpretations have evolved so the scholars felt the need to clarify it and distinguish it from other approaches. "This valid conception of EI includes the ability to engage in sophisticated information processing about one's own and others' emotions and the ability to use this information as a guide to thinking and behavior. That is, individuals high in EI pay attention to, use, understand, and manage emotions, and these skills serve adaptive functions that potentially benefit themselves and others" [10]. A new branch of ideas spread from Goleman's [15] interpretation of EI which also popularised the term. According to him EI includes five components: self-awareness, self-regulation, internal motivation, empathy and social skills.

Family, kindergarten community and school have an extremely important role in the development of emotional intelligence. The relationship and cooperation between kindergarten, school and family is successful if they turn to the child with sufficient empathy, if they develop a relationship of trust, if the emotional intelligence of the parents and teachers develops, too, if they help the child in self-knowledge, encourage self-assertion, and set an example by expressing and understanding emotions.

"The identification of the causes and effects of emotions, emotional understanding and emotional regulation develop and change in parallel with the child's cognitive development. Nowadays, researchers are increasingly recognizing the role of emotions in the processes of cognition of the individual, in the storage and processing of information, in making judgements, and in decision-making. Emotion is an accompanying phenomenon of action and behaviour. The learning activity itself is an emotional activity. Different emotions have different effects on the planning, organization, initiation, process, monitoring and evaluation of learning. The overall overtone of emotions depends on whether the events experienced are moving in the right or wrong direction. So emotions convey a significant amount of information" [6].

From the middle of 1990s it was also recognised that schools are "*an important if not central arena for health promotion [and] primary prevention . . . in addition to the education of students*" [11] and academic achievement and social-emotional competence are strongly interrelated. As Zins and Elias (2006) conclude there are five key components of effective Social and Emotional Learning (EL, see more at <https://casel.org/what-is-sel/>) which must be taught, practiced and reinforced by schools:

Self-awareness—Identification and recognition of one's own emotions, recognition of strengths in self and others, sense of self-efficacy, and self-confidence.

Social awareness—Empathy, respect for others, and perspective taking.

Responsible decision making — Evaluation and reflection, and personal and ethical responsibility.

Self-management—Impulse control, stress management, persistence, goal setting, and motivation.

Relationship skills—Cooperation, help seeking and providing, and communication” [12]

Developing the emotional intelligence of trainee teachers

Right at the beginning of training, first-year students entering teacher education take part in an elective course on pedagogical skills development related to their pedagogical portfolio. Recently, however, we have found that this half-year time frame is very small to be able to effectively assist in the process of career socialization. We have started reviewing our current curriculum with my colleagues and are looking for future opportunities to implement the development of emotional intelligence not just as an option.

For the first time in the 2018/19 academic year we had the opportunity to try out the course “Soul needs time” based on the curriculum developed by Kövecsesné Gósi. The elective course visited by students from 2nd, 3rd and 4th year focused on the development of teachers' emotional intelligence and the methodology of happiness lessons [14]. Since then, we have advertised the course every semester, and more and more students have taken an interest and joined the course. During the past semesters the content has been refined, and the evaluation of the effectiveness of the content has just started, however, once the process is complete, we can only summarize the results. Now we are facing some complications caused by the introduction of distant learning at Hungarian universities due to the pandemic and we got stuck after the initial measurement as the measurement processes due at the end of the semester are not relevant in this situation.

The aim of the course was primarily to develop students' emotional intelligence, as well as to deepen their knowledge about the particular skills of emotional intelligence and the possibilities of its development in public education. We also aimed to prepare students for planning sessions which develop emotional intelligence by improving their methodological culture.

During the semester we considered it important to get to know the good practices in public education that has been operating for a few years, the Happiness Class program, and the methodological peculiarities of it. Prof. Dr. Emőke Bagdy, the patron of the Hungarian program, emphasizes that during the program, “we strive for serene and experience-rich tasks, games and practices in Happiness Classes which gradually develop serenity and love of life. In this way, our children walk the path to adulthood with courage and faith in the future, and then they can become a person capable of happiness”². Table 1 shows the curriculum of the course.

Title of the course: Soul needs time

Tutor: Viktória Kövecsesné Gósi, Department of Teacher Education

The aim of the course:

To improve the EI of the students, to learn about the subskills of EI and how they can be developed in public education To prepare students to plan sessions for the development of EI by improving their methodological culture.

Major: teaching, full-time

² <https://boldogsagora.hu/tajekoztato>

Number of lessons: 28 lessons/ semester

2018/2019 academic year, 1st semester

Requirements: Active participation in the seminars, creating a portfolio based on the given criteria

Recommended literature:

Bagdy Emőke (2014): *Relaxáció, megnyugvás, belső béke*, Kulcslyuk Kiadó, Bp.

Balázs László (2014): *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben. 29 gyakorlat*, Z Press, Miskolc

Chapman, Gary (2015): *Egyémsra hangolva. Az 5 szeretetnyelv*, Harmat Kiadó, Budapest

Chapman, Gary– Campbell, Ross (2006): *Gyerekekre hangolva. A gyerekek öt szeretetnyelve*, Harmat Kiadó, Bp.

Dennison, Paul E.– Dennison, Gail E. (2009): *Észkapcsoló Agytorna*, Agykontroll Kft, Bp.

Diederichs, Gilles (2016): *Érzelmi intelligencia*, Bookline, Bp.

Gönczi Károly–Varga Irén–Pintér István (2004): *Önismereti játékok gyűjteménye*, Tanári kézikönyv, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen

Gönczi Károly (2006): *Önismereti játékok gyűjteménye 2.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen

Kádár Annamária (2014): *Mesepszichológia 2.* Kulcslyuk Kiadó, Bp.

Kádár Annamária (2012): *Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás és kisiskolás korban*, Ábel Kiadó, Kolozsvár

Kádár Annamária (2012): *Mesepszichológia 1.* Kulcslyuk Kiadó, Bp.

Kádár Annamária–Kerekes Valéria (2017): *Mesepszichológia a gyakorlatban*, Kulcslyuk Kiadó, Bp.

Kövecsesné dr. Gósi Viktória (2018): *A digitális korszak oktatásmódszertani kihívásai I., II., III., IV. Katedra, a szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja*, Katedra Alapítvány, Dunaszerdahely, Szlovákia 2018. XXV/7.8.9.10, ISSN 1335-6445

Kövecsesné Gósi Viktória (2014): *A „többszörös intelligencia területeinek” fejlesztése projektben*, *Katedra, a szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja*, Katedra Alapítvány, Dunaszerdahely, Szlovákia 2014. március ISSN 1335-6445 20–22.o.

L. Stipkovits Erika (2015): *Szeretettel sebezve*, HVG Kiadó, Bp.

Miskolcziné Borsos Anikó–Kissné Takács Erika (2009): *Játszunk együtt!* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen

Pinczésné dr. Palásthy Ildikó (2003): *Dráma, pedagógia, pszichológia*, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen

Rust, Serena (2017): *Erőszakmentes kommunikáció*, Bioenergetic Kiadó, Bp.

Snel, Eline (2015): *Ülj figyelmesen, mint egy béka*, Scolar Kiadó, Bp.

Walker, Jamie (1995): *Feszültségoldás az iskolában*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.

Topics	Methods, cooperative techniques, tasks	Tasks, tools, etc.
1. Self-knowledge, personal goals, ideas, expectations from the course	Individual and cooperative building	LEGO education tools, Lego classroom

Pedagogical Sections

<p>2. Acquaintance, discussion of the requirements of the subject, criteria for the portfolio, evaluation aspects and process. Students are given or can choose a development task for each topic.</p>	<p>Talk Emotional Bingo “Everything about me” Creating group rules Name game Our family heritage</p> <p>Portfolio task: Collecting 2-3 favourite/important, quotes</p>	<p>EQ Bingo wrapping papers, strings, template for ‘Everything about me’, coloured felt-tip pens, OH cards</p>
<p>3-7. Interpretation of emotional intelligence, areas of subskills</p> <p>Personal competencies Self-knowledge - emotional awareness, accurate self-esteem, self-confidence Self-regulation - self-control, conscience, adaptation, ingenuity Self-motivation - ambition, involvement, initiative, optimism</p> <p>Social competencies Social self-awareness - empathy, assertiveness, development of others, tolerance</p> <p>Social skills Influence, communication, leadership, catalyst for change, conflict management, relationship building, collaboration, team spirit</p>	<p>Guessing an Indian name Get involved! Stop in pairs! Talk to me! Expert mosaic technique “Hidden Triangles” exercise Creating a conceptual map Group brainstorming</p> <p>Portfolio task: Flower of self-knowledge</p>	<p>Expert mosaic chart cards wrapping paper literature sources little pieces of paper coloured pencils templates</p>

Pedagogical Sections

<p>8-12. The role and significance of self-knowledge in our lives</p>	<p>Talk Lecture Silent dominoes Motion warm-up games Self-knowledge games Our family heritage</p> <p>Portfolio task: For me, happiness means that... (making mosaic pieces)</p>	<p>Dixit cards Domino cards mosaic pieces of paper images with different themes and moods coloured pencils</p>
<p>13-14. Exercising gratitude</p>	<p>Talk Lecture Thanksgiving tree / making a thanksgiving garden / thanksgiving table Pair work - Talk: What I'm grateful for ... Listening to music (Anna and the Barbies: Márti's song) "The message of music"</p> <p>Portfolio task: writing a personal poem, collecting songs</p>	<p>coloured cardboard, small pieces of paper, wrapping papers, templates, worksheets</p>
<p>15-16. Optimism Commitment to a goal</p>	<p>Talk Lecture Mindfulness exercises Interpreting quotes in pair work Positive glasses, negative glasses Roleplays Change of attitude - Re-framing</p> <p>Portfolio task: My life in 2,5,10,15 years</p>	
<p>17-19. Social relationships, empathy Good deeds</p>	<p>Lecture Brain gym Give me a high-five! Cooperative crossword Group conceptual map Love languages test Interpretation of quotes and thoughts (St. Paul's Hymn to Love)</p> <p>Portfolio task: Work on your home.</p>	<p>literature on love languages</p>
<p>20-21. Relationships</p>		

Pedagogical Sections

Guest lecturer: Erika L. Stipkovits clinical psychologist, writer, head of the Academy of Personality Development	Lecture Talk	
22-24. Coping strategies The message of fairy tales, fairy tale psychology Enjoying small pleasures	Mindfulness exercises Relaxation techniques Lecture Talk Drama pedagogical games Portfolio task: My stress management methods	coping rainbow, coping tree templates postit
25-26. Practicing forgiveness	Lecture Talk Drama pedagogical games	
27-28. Sustainable happiness Exercise, physical and mental health Evaluation and closing of the semester	Love yarn Messages Collage cube technique Portfolio task: Health inventory	strings food for thought wrapping paper Postit

Table 1: Curriculum of the course „Soul needs time“ [13]

SUMMARY

According to our experience, young adults entering teacher training have an increasing need to develop their emotional intelligence for their adult life and future profession, to shape their outlook on life, and thus to support the fulfilment of their pedagogical competencies. In our accelerated life, and in the everyday life of Generation Z on social sites, there is a growing need for verbal communication, the development of empathy, and cooperation-based problem-solving. As a prospective educator, our students will have a central role in supporting their students and parents, in lovingly guiding their classes, in which their personality is paramount. At the end of the study, here are some student comments after completing the course: “Soul needs time”.

“I’m glad I chose this course, it’s useful, it’s worth getting up in the morning. Every afternoon I try to sum up the topic of the day at home, we often discuss it with my partner. I came across many good ideas. I’m starting to get to know myself better. Thank you!”

“This course got me closer to myself. As a result of the lesson, I more often manage to view my environment positively and optimistically.”

"So far, these classes have given me more confidence."

"There is no situation that somehow cannot be treated positively, optimistically."

“We can do more for our spiritual balance than we think. I liked the thanksgiving tree method.”

Pedagogical Sections

“The classes so far have helped me dare to take on my qualities and have shown me how I can help kids get to know themselves and their peers.”

“Ever since I went to these classes, I’ve been much more balanced. I really like the methods of developing EQ and I would like to apply them all in the future. I learned a lot from you.”

“I think the various ideas and tasks we did and discussed in class are very good and I will be able to use them in the future. It’s good to get acquainted with these new methods because I may not be able to meet them elsewhere. Getting to know my own qualities is also interesting for me.”

“I look at things more positively and have become more grateful. My Monday mornings start positively. I love it! ”

LITERATURE

- [1] Kovátsné Németh M. 2004. Apáczai Csere János Magyar Enciklopédia. Celldömölk: Apáczai Kiadó.
- [2] Kovátsné Németh M. 2000. Pedagógiai rendszerek, elvek és értékek az ezredfordulón. Pécs: Comenius Bt.
- [3] Rogers, C. 1959. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In: Koch, S. (ed.) Psychology: A study of a science. Vol. 3: Formulations of the person and the social context. New York: McGraw Hill. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-017738-0.50039-9>
- [4] Falus I. 1999. *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch04.htm
- [5] Fegyverneki G. 2018. Játék, munka, tanulás A 21. századi projekt módszer kézikönyve pedagógusoknak. Budapest: Neteducatio Kft.
- [6] Réthy Ené. 2016. Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jólléte? *Iskolakultúra* 26(2): 88–99.
- [7] Fehér Á. 2018. Pedagógusjelöltek érzelmi készségei és segítő szerepük a pedagógusi eszköztár gazdagításában. In: Baranyiné Kóczy J. – Fehér Á. (szerk.): "Útkeresés és újratervezés": XXI. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötet. Győr, SZE AK 334–342.
- [8] Kádár A. 2012. Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskolás korban. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- [9] Salovey, P.–Mayer, J. D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality* 9: 185–211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- [10] Mayer, J. D.–Salovey, P.–Caruso, D. R. 2008. Emotional Intelligence. New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist* (63)6: 503–517. thors: John D. Mayer, Peter Salovey, David R. Caruso <https://doi.org/10.1037/0003-066x.63.6.503>
- [11] Roeser, R. W.–Eccles, J. S.–Samoroff, A. J. 2000. School as a context of early adolescents' academic and social–emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal* 100: 443–471. <https://doi.org/10.1086/499650>
- [12] Zins, J. E.–Elias, M. J. 2006. Social and Emotional Learning. In Bear, G. G.– Minke, K. M. (Eds.), *Children's Needs III* Bethesda, MD NASP. 1–13.
- [13] Kövecsesné, Gósi V. 2019. Tanító szakos hallgatók érzelmi intelligenciájának fejlesztési lehetőségei In: Baranyiné, Kóczy Judit; Fehér, Ágota (szerk.) *Pedagógusképzés, oktatás a Kárpát-medencében, társadalmi kontextusok*. XXII. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötet. Győr, SZE AK 1–9.
- [14] www.boldogsagora.hu www.boldogsagora.hu (2020.08.10)
- [15] Goleman, D. 1995. Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, Inc.

KÜLSŐ-BELSŐ TÁMASZOK A KÉPESSÉGEK KIBONTAKOZTATÁSÁBAN A HITANOKTATÓVÁ VÁLÁS ÚTJÁN

Ferenc PAP – Mária Magdolna LEHOCZKY – Ágota FEHÉR¹

ABSTRACT

The vocation of Reformed Religious Education Teacher students is a special mission: to strive as both a teacher and a disciple to convey the messages of Scripture, building on the power of faith, to provide value and support to all those whose lives carry questions. The goals of Christian education can really be unfolded through trusting personal relationships and the personality tools of the teachers of theology. In our work, building on our study among Reformed Religious Education Teacher students, we focus on the external and internal resources that help professionals develop their skills in their ministry, especially the role of attachment and optimism and creativity beyond touching with the Spirit. By raising awareness of these personal skills, our goal is to strengthen the positive vision, the role of enthusiasm in helping effective performance, and the positive impact mechanisms of the pedagogical profession through its inspiring power.

KEYWORDS: Reformed Religious Education Teacher, the power of faith, optimism, creative climate, unfolding of the skills, pedagogical vocation

BEVEZETÉS

A református hittanoktatók hivatása különleges küldetés: egyszerre tanítóként és tanítványként törekedni arra, hogy a hit erejére építve közvetítsék a Szentírás üzeneteit, értéket és támaszt nyújtsanak mindazok számára, akiknek az élete kérdéseket hordoz, akár „segítségért kiált” [11: 12]. A keresztyén nevelés céljai az emberi lehetőségeken túl is mutatnak, ám bizalomteli személyes kapcsolatokon és a hittanoktatók személyiségének eszköztárán keresztül bontakoztathatók ki igazán. Munkánk során református hittanoktató hallgatónk körében végzett vizsgálatunkra építve kiemelten tekintünk azokra a külső és belső erőforrásokra, melyek a hivatás betöltőit szolgálatuk során képességeik kibontakoztatásában megsegítik, kiemelten a Lélek általi megérintődésen túl a kötődés szerepére, valamint az optimizmus és a kreativitás irányában való fogékonyságukra. Ezen személyes készségek összefüggéseinek tudatosításával célunk a pozitív látásmód, a lelkesedés értékes célokat gazdagító, az életnek értelmet adó és az eredményes teljesítést segítő szerepének [18], valamint a pedagógusi hivatás lelkesítő ereje által kifejeződő pozitív hatásmechanizmusának megerősítése.

A hit szerepe a képességek kibontakoztatásában

¹ Prof. Dr. Pap Ferenc – Lehoczky Mária Magdolna – Fehér Ágota
Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar
pap.ferenc@kre.hu – lehoczky.maria.magdolna@kre.hu – feher.agota@kre.hu

Minden ember alapvetően magában hordozza „a magasabb megváltó erők biztonságadó képét. Istenszükségletünk mélyen beágyazott, bevéődött lényünk emberi működéshálózatába, sejtjeink emlékezeti tárába” [1: 23]. Egyesek kevésbé találják meg mindezen támasztékait életüknek, esetleg csalódásaik miatt elvesztették azokat, mások számára mindez olyan közvetlen részévé válik mindennapjaiknak, hogy rendszeres tudatos átélése nélkül szinte helytállásukban is akadályozódnak. Bizonyos azonban, hogy a támasz élménye mindenki számára elengedhetetlen része az eredményesség, a saját képességek kibontakoztatásának.

Minden pedagógusnak legfontosabb feladata a támasz közvetítése, hozzásegíteni a tanítványokat a saját belső eszköztáruk tudatosításához, aktivizálásához, mindezek által pedig a bennük rejlő képességek kibontakoztatásához. A hittanoktatók hivatása még sajátosabbnak tekinthető abban, hogy ők mindig tanítványok is maradnak, és az egyéni képesség-kibontakoztatáson túl a tanítvánnyá tétel jelenti tevékenységük beteljesítését: mintát mutatni a Biblia üzeneteinek közvetlen megélésében, követésében, a hit támaszának megtapasztalásában.

A *hit* a kapcsolatokban létezés speciális módja [16]. Egyaránt szól a valakihez tartozás átéléséről, a bizalom és az egység élményéről, ám ennél többé is válik az ember számára: „Istenben vagy egy transzcendens erőben való hit átformálja az anyagi világ megértését, átalakítja az emberi kapcsolatokat, az értékrendet és a viselkedést” [6: 9].

A személy belső világában „*értelmet ad* az eseményeknek, szándékot lát a világban, és olyan Istenben való hitre alapul, aki az embert ismeri és szereti” [6: 33]. A spiritualitás egyrészt folyamatos lényegkeresés, a lényegre való ráérzés, a létünket is magába foglaló teljességre figyelés, általa az élet dolgait és jelenségeit az én határait meghaladó, tágabb, jóval gazdagabb perspektívába tudjuk helyezni [12]. Ehhez a világképhez illeszkedve az egyén úgy érezheti, hogy bármilyen fájó esemény is éri őt, annak mégis üzenete van, pozitív jelentéssel bírhat számára. Hasonlóképpen „szoros összefüggésben van az emberi magatartás számos területével, és erős pozitív kapcsolat mutatható ki [többek között] a vallásosság és a testi egészség, a pszichológiai, a szociális és az egzisztenciális jóllét, valamint az étellel való elégedettség és az alacsonyabb szintű szorongás között” [6: 7–8].

Az egyénre vonatkozó hatáson túl a hit erejét megtapasztalók *társas kapcsolatai* is átformálódnak, abban nagyobb mértékű az őszinte odafigyelés, az elfogadás, a kapcsolati szimmetria, a kölcsönös segítségnyújtás. A vallásgyakorlás jelentős védőfaktor tehát az ellenségesség és a bizalmatlanság csökkenésében; akiknek életvitelében fontos a vallás, azok sokkal toleránsabbak és együttműködőbbek embertársaikkal, mint akiknek a hit nem fontos [9]. A spiritualitás megragadható továbbá a másokra gyakorolt hatásban: egyes emberek (Teréz anya, kiemelkedő művészek) „akár már a pusztán létükkel olyan hatást gyakorolnak ránk, amitől jobbnak, teljesebbnek érezzük magunkat, kapcsolatba kerülünk Istennel, az univerzummal, vagy éppen inspirálnak minket” [Fuszek, Id: 2: 548–549]. Bizonyos, hogy ez a különleges kapcsolatba lépési lehetőség olyan további erőforrások elérését is megsegítheti, amelyek sajátos rezdülések által bontakozhatnak ki, egyúttal más formában nem érhetőek el. Amennyiben a felsőbb erő megtapasztalása megvalósulhat, „az Istenhez közeledés művészetének” [Emmons, 2000, Id: 2: 550]. átélésén túl mindez kognitív tapasztalásban és társas kapcsolódásban egyaránt magasabb rendű élmények megtapasztalását is segíti. Mindez pedig a képességek kibontakoztatásában oly lényeges motiváló erő átélését támogatja, így közvetlenül elérhetővé tehet kreatív felfedezéseket, megsegítheti a mélyebb átgondolást, a kitartást, ám ezen túl a boldogság élményét, vagy az együttérzés, a hála, a szeretet általi kapcsolatba lépés új tapasztalásait is.

A hitbeli elköteleződéssel tehát egy érzékeny támasztékot kap az ember saját maga életére és társaival való kapcsolatára vonatkozóan, „belülről ad indítékokat, célokat ... a *belső motívum*, amiért felkelek, amiért odamegyek a másikhöz, amiért szeretni tudok, akinek az erejéből szeretünk – az az Isten” [19: 190]. A hitbeli megérintődés érzelmi és társas készségekben megmutatkozó összetett hatása a személyiség teljességét megszólítja, a spiritualitás biztonságérzetet, az élet széttöredezetségében egységélményt, erőforrást nyújt, s ezek alapján kiegyensúlyozottabb, boldogabb, sőt, sikeresebb életet remél tőle az ember. Az egyéni kibontakozás teljessége nem valósulhat meg nélküle.

Lélek és lelkesedés – a pozitív érzések szerepe a képességek kibontakoztatásában

A pszichológia egyes területei kiemelt szerepet szánnak a személyiség sokszínű világának, ám csak a XXI. század hajnalán kerültek középpontba ezen belül az emberi erősségek és a pozitív fejlődés megragadásának lehetőségei [15]. „Az egyéneket aktív döntéshozónak tekintette, az embernek önmagáért, a saját fejlődéséért és a másik emberért vállalt felelősségét hirdette. Alapvető jellemzője az élet pozitív aspektusainak hangsúlyozása, az, hogy minden ember óriási potenciállal rendelkezik, rengeteg benne rejtőző, kiaknázható lehetőséggel.” [5: 121]. „A pozitív pszichológia ... azoknak a pozitív szubjektív élményeknek, pozitív személyiségvizsgálatoknak és pozitív intézményeknek a vizsgálatára vonatkozik, melyek javítják az életminőséget és megelőzik a patológiák kialakulását.” [18: 324]. Mindehhez kapcsolódóan fontos gondolatokat tártak fel a sérülékeny személyiség számára megterhelő élethelyzetekben kapaszkodót nyújtó készségek területén, ezáltal felhívják a figyelmet ezek testi-lelki jóllétet eredményező hatására. Kiemelendő ezek köréből a pozitív látásmód, az élet kihívásainak pozitív kezelése, önmagában és a személyes fejlődésben való hit, a társak elfogadásának, a hozzájuk való kapcsolódásnak fontossága, hozzájárulása a lelki jóllét élményéhez. A jóllét fogalomköréhez kapcsolódóan kiemelendő, hogy annak teljessége egyaránt érinti az érzelmvilágot (emocionális összetevő pl. pozitív érzelmi állapot), valamint a hozzá kapcsolódó gondolatok rendszerét (kognitív összetevő pl. az élettel való elégedettség).

A pozitív pszichológia kiemelt vizsgálati területe a boldogsággal, az optimizmussal kapcsolatos élményekre és azok tágabb hatásmechanizmusának megragadására irányul. Kapcsolódó kutatások többek között szoros összefüggést támasztanak alá ezen pozitív állapotok és a belső potenciálok között, melynek következtében hatása megragadható az önismeret mélyülésében, a képességek fejlődésében, a tevékenységekbe való bevonódás mértékében, valamint az élet értelmességének érzésében. További összefüggések mutatkoznak a pozitív érzelmi állapot és problémahelyzetek hatékonyabb, kreatívabb megoldása között. A pozitív érzelmek csökkentik a szervezet negatív ingerekre adott stresszreakcióját, mindennek pedig a későbbi egészségi állapot szempontjából is védő szerepe van: ezen személyeknek mind a fizikai, mind a mentális egészsége jobb, az életükkel elégedettebbek. Alátámasztható továbbá a pozitív érzelmek összefüggése az érintettek nyitottságával, érdeklődőbbek mások felé és sokkal segítőkészebbek. Optimista személyek alapvetően több energiát fektetnek céljaik elérésébe és kitartóbbak azokban. Nehézség esetén aktív megküzdési folyamat, pozitív átértelmezés, előnykeresés, illetve elfogadás is megmutatkozik reakcióikban [18].

Összességében tehát pozitívabb hangulati állapotban az egyén lelkes bevonódása mélyebben és eredményesebben megvalósulhat. Mindez a lelki jóllét Ryff alapján a következő dimenziókban azonosítható leginkább:

- önellfogadás, vagyis a saját személyiség felé irányuló pozitív attitűd és alapvető elfogadása a kevésbé jó mozzanatoknak, akár múltbeli élményeknek;

- másokkal való pozitív kapcsolat, mely kifejeződik megbízható kötődésekben, mások jóllétével való törődésben, ragaszkodásra és empátiára való képességen;
- autonómia, vagyis egyéni függetlenség és szabad akarat érzése, külső nyomásnak való ellenállás képessége, a cselekedetek belülről fakadó szabályozásának élménye;
- a környezettel kapcsolatos hatékonyságérzés, vagyis a környezet kezelésének lehetősége, lehetőségek kiaknázása, személyes szükségleteknek és értékeknek megfelelő körülmények választása vagy alkotása;
- életcélok kialakítása, értelemadás képessége, a saját élet irányításának képessége; személyes növekedés élménye, vagyis új tapasztalatokra nyitottság, a lehetőségek valóra váltásának képessége, fejlődőképesség megélése [14].

Lelkesedés és lelkesítés a református hittanoktatók hivatásában

„A református hittanoktatás célja – Jézus Krisztus missziói parancsából adódóan – a tanítvánnyá tétel, azaz a tanítványi létre való nevelés, a tanítványi lét megélése és áldásközvetítés.” [20]

A gyermekek, fiatalok hitre segítése, tanítvánnyá tétele során a hittanoktatók magvetők, „igyekezniük kell arra, hogy a lehető legjobb eszközök lehessenek Isten kezében” [7: 5]. Mindehhez elengedhetetlen, hogy közvetlenül ismerjék a rájuk bízottakat, hogy olyan személyes, bizalomteli kapcsolatot alakítsanak ki velük, amelyben lehetővé válik a minél teljesebb egymásra találás, egymás „lelkének elérése” [7: 14].

A gyermekek lelkéhez közelebb találásnak, az igazi kapcsolatba lépésnek, személyes találkozásnak kiemelt mozzanata az *érzelmi ráhangolódás* által valósítható meg. Ennek teljessé válásához nélkülözhetetlen az, hogy a hittanoktató figyelmének középpontjában ne a saját átadandó gondolatsora álljon, hanem az üzenet fogadójának személyisége, érzelmi érintődése, érdeklődési köre, gondolatrendszere – vagyis a lelkes hittanoktató ne a saját gondolatait igyekezzen átadni, hanem a gyermek megismerésében, számára biztonságos légkör megteremtésében munkálkodni. Ha szolgálatában minél inkább sikerül egy nyugalmas, elfogadó környezetet teremteni, amelyben a gyermek a szabad kibontakozás lehetőségét megérzi, úgy egyre jobban be tud vonódni önmaga feltárásának, megmutatásának folyamatába.

Amennyiben egy nyitott, ráhangolódó hittanoktató kíséri őt ebben a folyamatban, úgy a megosztás élményét erősíti meg számára, ami további megosztásokhoz, ezáltal pedig tudatosuláshoz, és így a gyermek saját erőforrásainak megtámogatásához, építéséhez segít hozzá. Mindezek a belső megmutatkozások nagy szerepet játszanak abban is, hogy a társ elfogadó segítőkészségét megérezve a gyermek önmaga megismerésében és új kérdéseinek tudatos megfogalmazásában is előrébb léphessen a fejlődés útján. A szabad kibontakozás élménye tehát egyre nagyobb önfeltárási mélységhez, további bevonódáshoz segít, vagyis a lelkesedés, a pozitív élmények által a megszólítódás további mélységeit is megtapasztalhatóvá teszi.

A Szentírás üzeneteinek átadása során ez a mélyebb *kapcsolatba lépés* a megszólítottakkal elengedhetetlen, nélküle nem valósulhat meg a gondolatok *belsővé válása* sem. A megértés csak a biztonság, a bizalom élményének megtapasztalásán keresztül bontakozhat ki, melynek jelentős kísérője – különösen a gyermekek számára – az érintés, a megérintve levés, a megkapaszkodás ugyancsak biztonságot jelentő átélése, melyek által a Szentírás üzeneteivel való megérintődés, a személyes megszólítotttság ugyancsak fontos segítséget kaphat.

A hittanoktatóval való bizalmi kapcsolatra építve az érzelmi rezdülések jelentenek továbbá egy olyan bázist, amelyben a személyes *összehangolódás* megvalósulhat, s mindenek segítségével lesznek átadhatók és felfedezhetők az igazán egyénnek szóló üzenetek is. A hittanoktatók is „csak így tudják közelebb vinni Isten Igéjét, élővé téve azt” [7: 5].

Egy vizsgálat során megkérdeztek fiatalokat arról, hogy számukra milyen a jó lelkipásztor, valamint vallásánár. Bár középiskolások jelezhatték gondolataikat, mégis a Szentírással történő találkozásukat megsegítő személyekhez kapcsolódóan nagyon hasonló jellemzést adtak, a következő vonásokat erősítették meg (a leggyakoribb válaszok a következők): megbízhatóság, segítőkészség, szeretetteljes személyiség, közvetlenség, hitelesség, személyes problémákat meg lehessen vele osztani [17].

„A vallásos nevelés során – történjen az intézményes vagy családi keretekben – a bibliai történetek elbeszélése és hallgatása azt segíti, hogy az életet tápláló, gazdagító értékekre rátaláljunk, s kivált arra a legfőbb kincsre, akibe hitünket vetve a *boldogságkeresés* is célhoz és értelemhez jut ... a „szent históriák” [Kolos Dániel, 1862, In: 10: 24] élményszerű előadása mellett a gyermekek számára kibontakozhassék „Isten hatalma, szentsége, szeretete, megváltása, az Istentől átharott élet erényei, szépségei, boldogsága”, s azok a történeti tények is, „melyekben az emberiség üdvéért munkálkodó Isten jósága, gondviselése, ellenállhatatlan hatalma megrendítően és szembeszökően nyilvánulnak meg [Szele Miklós, 1925, In: 10: 24].

S bár a hittanoktatók ezen magvetése elsősorban aktív kapcsolatba lépésen keresztül bontakozik ki, mégis, fontos kiemelten tekintenünk az átadott üzenettel való belső munkálkodásra is. Hiszen fontos gondolatok beépüléséhez – és saját belső világunk, képességeink kibontakoztatásához – egyaránt nélkülözhetetlen az *elcsendesedés*, a külső ingerektől való visszavonulás is, csak mindezek által tapasztalhatók meg belső erőforrásaink is egészen. A csend elmélyíti figyelmünket, segíti a megszólítódás megtapasztalását, és egyúttal felszabadít, akár alkotóerőt ad [4]. Ezen túl nélkülözhetetlen a kapcsolatba lépés lehetősége is egy olyan segítő személlyel, aki támaszt, gondoskodást nyújt, így általa a biztonság élménye megtapasztalható, amely biztonsághoz a felfedezések közben is visszatérhetünk. Az elvonulás és a kapcsolatba lépés kettősségének igénye a képességek kibontakoztatását is megsegítheti, egyúttal a spirituális igény gyökerei meghatározójának is tekinthető, hiszen mélyén egy ősi, a lélek egészét átható szakadás-érzet húzódik meg az édesanyától való elválás által, „amit az ember újra és újra fájdalmas tényként tapasztal, ezért nem szűnik meg vágyakozni a teljességre, az egység átélésére” [12: 102–103].

A spiritualitás különleges erőforrásokkal gazdagítja tehát a személyt, aki mindezek által képességeinek kibontakoztatásához is segítséget meríthet, így a képességek kibontakoztatásának folyamatában közvetlen támaszul szolgál. „Hogy milyen irányban bontakozik ki, azzal kapcsolatban „Isten lelke tesz bizonyosságot a mi lelkünkkel együtt” (Róm 8,16), „valahányszor jelenlétét és szeretetét tapasztaljuk, vagy utána vágyakozunk” [5: 86]. Mint kegyelmi ajándék, Isten Szentlelke által „képesse tesz a megbízatás elvégzésére ... a hit, remény és szeretet hármasságának a megvalósítására” [3]. A hit teszi tehát lehetővé a személy számára a növekedést, az emberben rejlő potenciál kifejlődését, egyúttal a személyt az egot meghaladó, mindenki felé egyformán irányuló feltétlen szeretet érzéséhez is elvezetheti.

Vizsgálatunk célkitűzése és módszertani átgondolásai

Vizsgálatunk során református hittanoktató hallgatóink hivatásukban való eredményes helytállásának, képességeik kibontakoztatásának segítő támaszait törekedtünk meghatározni

és megerősíteni, kiemelten a pozitív látásmód vonatkozásában. Arra kerestük a választ, hogy az optimizmusra való fogékonyság mennyiben függ össze további érzelmi és társas készségeikkel, a kreatív kibontakozásra való nyitottságukkal, valamint a hithez és szakterületükhöz való viszonyulásukkal. A pozitív pszichológia alátámasztásával feltételezhetjük, hogy a pozitívabb életszemlélet megtámogatja mind a személyes erőforrásokat, érzelmi készségeket, mind lelkesítő támasza által formálja a társas kapcsolatokat, a kognitív bevonódás mélyítésével pedig a szakterületen való eredményesebbé válást is megsegíti.

Hallgatóinkat 2020 tavaszán kérdőíves vizsgálatunk által szólítottuk meg. Alkalmazott kérdőívünk felépítését a következő témakörök mentén, zárt és nyitott kérdések alkalmazásával állítottuk össze: 1. pozitív látásmód vizsgálata: a. optimizmus, melyet a Személyiség alapú érzelmi intelligencia kérdőív (TEIQue) [8] átdolgozott változata alkalmazásával; b. kreativitásra való fogékonyság vizsgálata a Kreatív klíma kérdőív [13] felsőoktatásban részt vevő hallgatók számára átdolgozott változata alkalmazásával; 2. további érzelmi és társas készségek vizsgálata a TEIQue kérdőív átdolgozott változata segítségével; 3. hitbeli megérintődés körvonalazása további zárt és nyitott kérdéseink bevonásával.

Kérdéseink átgondolására a következő hallgatóinkat kértük:

- 2019/2020. tanév 2. félévében záróvizsgára jelentkezett, szakdolgozatukat leadó végzős hallgatók;

- valamint rajtuk kívül az utóbbi 5 évben (2015–2019 folyamán) intézményünkben református hittanoktató szakot elvégezettek körében tettük elérhetővé kérdőívünket.

A kérdőívek kitöltése anonim módon történt, végül összességében 31 fő válaszolt kérdéseinkre. Nemek szerint 27 nő és 4 férfi. Életkor alapján 22-30 éves 11 fő, 31-40 éves 4 fő, 41-50 éves 10 fő, 51-61 éves 6 fő.

Eredményeinket kiemelten a pozitív látásmód megmutatkozása köré építettük, a kérdőív tematikáját követve, a hallgatók nagyobb gyakorisággal megjelenő válaszaiból idézve foglaljuk össze. Jelen tanulmányunkban az SPSS 22 statisztikai program alkalmazásával alátámasztott szignifikáns összefüggésekre építkezünk, ennek jelölését a megszokott módon végezzük utalásaink során (*= $p < 0,05$ és **= $p < 0,01$).

Eredményeink

Optimizmusra való fogékonyság eredményei

Kérdőíves vizsgálatunknak kiemelt kérdésköre a pozitív látásmód szerepének és hatásmechanizmusának körvonalazására irányul, ezért elemzésünk kiindulópontjának ehhez a dimenzióhoz kapcsolódó eredményeinket tekintettük. Az ún. Személyiség alapú érzelmi intelligencia kérdőív (TEIQue) [8] optimizmus alskálájához kapcsolódó állításaink pl. Általában hiszek abban, hogy minden jól alakul majd az életemben; illetve egy fordított értékeléssel társuló item pl. Nem vagyok egy vidám ember.

Válaszadóink ötfokú (1-5 közötti) ún. Likert-típusú skálán jelölhették meg egyetértésüket több további érzelmi és társas készségeket figyelembe vevő állítás mentén. Az optimizmus alskála eredménye a többi területhez viszonyítva a következőképpen alakult:

1. táblázat: TEIQue dimenzióinak átlagértékei

érzelemteli kapcsolatok	4,27
empátia	4,21
alkalmazkodóképesség	4,03
optimizmus	3,99
önuralom	3,93
belső motiváció	3,75
érzések kifejezése	3,70
érzések szabályozása	3,58
stresszkezelés	3,03

Összességében megállapítható, hogy az optimizmus alszája a minden dimenzió mentén kapott átlageredményhez (3,83) viszonyítva ezen átlaghoz igen közel, annál kissé pozitívabban alakult a vizsgált csoportban.

A beérkező válaszok alapján összességében kiemelendő, hogy a református hittanoktató hallgatók érzelmi és társas készségeinek körében erősségként azonosítható az érzelemteli kapcsolatok építésének készsége, valamint az empátiás érzékenység. Bizonyosan alátámasztható ezek háttérében saját tapasztalásuk is mindezekben a személyes életükben és képzésük folyamatában egyaránt, a Kar és annak oktatói irányában megmutatkozó érzékeny kötődés jellege, erőssége, ezzel a személyre hangolt figyelem tanítványként való megtapasztalása, pozitív erőforrásként átélhető fejlesztő ereje. Mindez fontos segítséget jelenthet a hallgatók hivatásának beteljesítése során, hittanoktatói tevékenységeik kibontakoztatásában, eredményességük megtapasztalásában.

Fejlesztendő készségterületekként támasztható alá a stresszkezelés és az érzelemszabályozás, amelyek egyaránt jelzik a megterhelő élethelyzetekben való megnyugvás nehézségét, és ezáltal a hittanoktatói tevékenység részeként akár mások megnyugtatásának fontosságát is elővételezik. Bár mindez nemcsak a célcsoport sajátosságainak köszönhető elsősorban, az mindenképp fontos segítséget jelent a területen való fejlődésben, ha hallgatóink a pozitív kötődés, az érzelmi-lelki támasz, a gondoskodás élményeit közvetlenül átélhetik és magukban hordozzák a jelenlegi képzésük vonatkozásában is, így a készségterületek – és a belső egyensúly – elérése is könnyebben megsegíthető számukra.

Az érzések kifejezése ugyancsak támogatandó területnek mutatkozik, segítséget jelenthet azonban ebben az alkalmazkodóképesség, ami az átlagértéknél eredményesebb jelen vizsgálatunk alapján.

Alátámasztható továbbá a belső motiváció megmutatkozása, melynek értéke jelen vizsgálatunkban átlaghoz közeli. Mindez olyan környezetet és légkört is feltételez, mely az egyéni megérintődésre lehetőséget nyújt, a személyes látásmódot kibontakoztatni engedi, és ezzel mélyebb bevonódáshoz vezet – melyek törekvésünk nyomán intézményünkben szintén átélhetők a hallgatóink számára.

Mindezen érzelmi és társas készségekre összességében tekintve az optimizmus készsége alapvetően pozitív megvalósulást tükröz, egyúttal fejlesztési lehetőség is mutatkozik a területen. A következőkben kérdőíves vizsgálatunk eredményeit az optimizmus irányában való személyes fogékonyság további részletei mentén foglaljuk össze.

Alapvetően három csoportba soroltuk a megkérdezett személyeket optimizmusuk mértékét, a terület irányában megmutatkozó készségeiket tekintve:

2. táblázat: A vizsgálatban részt vevő személyek optimizmusra vonatkozó csoportjai

legkevésbé optimista csoport	3,0 átlagérték alattiak	5 fő
leginkább optimista csoport	4,0 átlagérték fölöttiek	14 fő

A kapott válaszok alapján a két szélső csoport további dimenziókban mutatkozó eredményeit vetettük össze egymással. Célunk annak meghatározása, hogy az optimizmus irányában fogékonyabb csoport miben tér el statisztikailag jelentősebb mértékben a legkevésbé optimista társaitól, vagyis milyen más területen nyújt segítséget ez a készség számukra.

Kreativitásra való fogékonyság eredményei

Kérdőívünk részeként az ún. kreatív klíma kérdőív felsőoktatási hallgatók számára átdolgozott változatát alkalmaztuk annak meghatározására, hogy a kreatív légkör mennyiben érinti meg a leendő hittanokat. Úgy véljük, hogy későbbi tevékenységük eredményessége szempontjából ugyancsak fontos szerepe van ennek a készségterületnek, hiszen a Szentírás gondolatainak közvetítése során is kiemelten lényeges a tanítványok személyéhez kapcsolódó tartalmi részek és azok feldolgozásmódjának megtalálása, ehhez pedig az egyéni, kreatív látásmódjukon keresztüli átadás segítséget jelenthet számukra.

A kreatív klíma irányában való fogékonyságot jelen vizsgálatunk során a következő dimenziók mentén határoztuk meg az optimizmus tükrében:

3. táblázat: Kreatív klíma dimenziói az optimizmus tükrében

	legkevésbé optimista csoport	leginkább optimista csoport
csoport-összetartás*	4,28	4,80
nyitottság*	4,07	4,60
bátorítás a sokszínűsége, autonómiára*	4,29	4,60
kihívás	3,21	3,00
korlátok*	2,28	2,90

A kirajzolódó eredmények alapján összességében látható, hogy megszólított hittanoktató hallgatóink kreativitás iránti fogékonyságát tekintve majdnem minden vizsgált dimenzió mentén szignifikáns különbség mutatkozik a leginkább optimista csoport előnyével.

Az optimista látásmód főként a közösség tagjainak egymás irányában mutatkozó elfogadókészségében mutatkozik fontos meghatározóként: pl. „Az egyetemi csoporttársaim között erős volt az összetartás.”, mindez pedig megerősíti a pozitív életszemlélet társas kapcsolatokat formáló erejének fontosságát is.

További jelentősebb összefüggés támasztható alá az optimizmusnak a nyitottsággal való összefüggésében, valamint az egyéni sokszínűség támogatásában, mindkét dimenzió értékei magasabbnak bizonyultak az optimistább csoport számára. Mindez alapján alátámasztható, hogy a pozitív látásmód a világ dolgai irányában befogadóbbá is teszi az egyént, a nyitottság pedig jelen értelmezésben az új ötletek, illetve új nézőpontok észrevételét, tudatosabb követését is magában foglalja.

Kihívások megélése és igénye a kevésbé optimista csoport számára mutatkozik jellemzőbbnek, összefüggésben talán azzal is, hogy számukra van nagyobb szükség a kitartásuk, a bevonódásuk fokozására. Egy olyan területen, ami az érdeklődésükhöz közelebb

áll, mindez bizonyosan könnyebben megvalósítható, s amennyiben átélhetővé válik hatékonyságuk, úgy lehet remény pozitív látásmódjuk formálódására ugyancsak.

A kreatív klíma dimenzióhoz kapcsolódóan végül a korlátok megélése bizonyult jellemzőnek az optimistább csoport számára. Mindennek szerepe lehet abban is, hogy a pozitív életszemlélet egyfajta tágabb befogadókészséggel társul, s így a külső akadályok, elvárások azok számára jelentenek nagyobb hátráltató erőt, akiket ez valóban visszatartja, közvetlenebb korlátként tapasztalják meg. Összességében tehát látható, hogy a kreatív klíma dimenziói, s általuk a kreatív kibontakozás fontossága az optimistább csoport számára mutatkozik főként lényegesnek, ők talán tudatosabban is élik meg ezt, és szívesebben építik be életükbe.

További érzelmi és társas készségek vizsgálata

Vizsgálatunk során figyelemmel voltunk arra, hogy az optimizmus, mint pozitív látásmód hogyan áll összefüggésben további érzelmi és társas készségekkel. Vizsgálóeszközünk, a TEIQue-kérdőív dimenziói az optimizmus tükrében a következőképpen alakultak:

4. táblázat: Érzelmi és társas készségek az optimizmussal való összefüggésben

	legkevésbé optimista csoport	leginkább optimista csoport
érzelemteli kapcsolatok**	4,20	4,79
érzések kifejezése*	4,00	4,43
empátia**	3,40	4,42
belső motiváció	3,40	3,71
érzések szabályozása	3,50	3,54
önuralom*	2,80	4,00
alkalmazkodóképesség*	3,80	4,07
stresszkezelés	3,10	3,32

Eredményeink alapján látható tehát, hogy az optimizmus vonatkozásában az érintett vizsgálati területek többségében szignifikáns különbségek azonosíthatók, az optimizmusra fogékonyabb csoportban pozitívabb értékekkel.

Legjelentősebb készségnek minden csoport számára az érzelemteli kapcsolatok építésének készsége bizonyult, s emellett az empátiás érzékenység mutatkozik hangsúlyosnak, főként szignifikáns mértékben jellemzőbbnek az optimizmusra fogékonyabb csoport számára. Mindez igazolja, hogy a pozitív látásmód a társas kapcsolatok érzékenységét is magasabb szinthez segíti, sajátos húzóerőt és kedvezőbb érzélemvilágot, valamint az egymásra hangolódás készségét támogatja.

Ez a belső megérintődés tükröződik a belső motiváció szerepében, kifejeződő hangsúlyában is, ami egyfajta személyes bevonódást, elköteleződést is magában foglal. Úgy érezhető, hogy a pozitív látásmód hozzásegíthet egy olyan húzóerőhöz, ami a kötődés megerősödésével, és ezáltal az egyéni tudás és érzésvilág megosztásának szándékával is társul.

A vizsgált készségterületekhez kapcsolódóan kiemelendő végül az érzések szabályozása, az önuralom, a stresszkezelés és az alkalmazkodóképesség, melyeknek különböző mértékben bár, de mindegyike a pozitív látásmóddal összhangban bizonyul kibontakoztathatónak. Feltételezhető tehát, hogy az optimizmusra való fogékonyág segítséget jelent akár abban is,

hogy az érzelmi hullámzást megnyugtani, egyensúlyba hozni lehessen, és akár a rugalmas igazodás is könnyebben megvalósulhat általa.

Református hittanoktatói hivatáshoz és hithez való viszonyulás vizsgálata

Intézményünk kiemelt célként tekint a hallgatók képességeinek kibontakoztatására, a lehető legjobb teljesítményük elérésére, s eközben személyiségük gazdagítására. Tehetséggondozó tevékenységeinkhez kapcsolódóan vizsgálatunkban arra is törekedtünk, hogy református hittanoktató hallgatóink szakterületéhez illeszkedő megérintődését is megragadjuk, s ennek összefüggését a pozitív látásmóddal körvonalazzuk.

Hallgatóinkat arra kértük, hogy jellemezzék tudásuk és személyiségük egyetemi lét alatti gyarapodásának segítő tényezőit. A kapott válaszokat az optimizmus tükrében összegezzük.

5. táblázat: Református hittanoktató hallgatók válaszai külső és belső támaszaikról

	legkevésbé optimista csoport	leginkább optimista csoport
külső támaszok	Isten vezetése pedagógusok kísérése csoporttársak összetartása családom támogató hozzállása	Isten elhívása, egyedül Isten kegyelme tartott meg Isten munkája a személyiségek formálásában és az Ő kegyelme lelkiség saját tárgyakra igényes oktatók a tanáraink biztatása és segítése gyülekezetem és családom mások elfogadása, bizalma a hallgatók segítő közössége
belső erőforrások	imádság, hit kitartás, elszántság, hivatástudat elvárás saját magammal szemben	bizalom, elhivatottság, kitartás alázat és hit precizitás, szakmai igényesség kreativitás az elhatározásom afelől, hogy mit szeretnék csinálni munkám és szolgálatom a gyermekek között

A hallgatók válaszait áttekintve megerősíthető, hogy választott szakterületükön való kiteljesedésük sikerességéhez egyaránt szükség jelződik társas és személyes készségekre, külső és belső támasz élményére. Alátámasztható továbbá a pozitív látásmóddal való összefonódás is mindezekben, ami abban is megmutatkozik, hogy az optimistább csoport tagjai válaszaikat alapvetően kidolgozottabb, részletgazdagabb és érzékenyebb megfogalmazással formálták, így közvetlenebb megérintődésük is megmutatkozik fogalmazásukban.

Egyes gondolatok a hithez és Istenhez való viszonyulást tekintve mindkét csoport válaszaiban megjelennek, azonban az optimistább csoport tagjai mélyebb bevonódással fejezik ki mindezeket, a lelki rezdülések gazdagsága is érezhető gondolataikban, főként pl. a kegyelemre, az elhívásra történő utalások által. A társas helyzetek által kötődéseik mélysége is alátámasztható, utalva bizalomteli, érzelmekben megérintődő kapcsolatokra, amely készségek ugyancsak szépen összhangban állnak a pozitív világlátással, elköteleződéssel; az

optimizmus tehát egyfajta olyan belső húzóerőt is képvisel, amely a kapcsolatok mélyebb kötelékeit szintén megsegítheti, nyitottabbá, befogadóbbá és elfogadóbbá tesz a társak irányában, ezzel is támasztékot adva az egyes egyének számára saját útjaik bejárásához. Az optimizmus tehát a pozitív hangulati állapot által is összeköt másokkal, és a hitnek a személyiség egyensúlyát, számára a békét, harmóniát megsegítő szerepét ugyancsak támogatja.

A belső erőforrásokhoz kapcsolódóan ugyancsak megmutatkoznak közös válaszok mindkét csoport gondolataiban – pl. hit, kitartás –, azonban ismét kidolgozottabb, részletgazdagabb, s leginkább mélyebb bevonódást kifejező gondolatok kerültek megfogalmazásra az optimistább csoport válaszaiban. Az optimizmus, a pozitív látásmód a lélek megérintődése által segítséget jelenthet tehát mind szakmai területen – pl. precizitás, szakmai igényesség –, mind a személyiségejlődés vonatkozásában – pl. bizalom, elhivatottság, kreativitás –, és hosszabb távon is elköteleződést, „elhatározást” segít, ami tudatosabb helytállást, és ezzel további erőforrások elérését is támogatja.

A vizsgált dimenziók további összefüggései

Elemzésünkben érintett dimenziókhoz kapcsolódóan a területenként való jellegzeteségek bemutatásán túl az egymással való összefüggések alaposabb megvizsgálását is lényegesnek éreztük. Korrelációvizsgálatunk a következő részterületeken támasztott alá szorosabb összefüggést az optimizmusra való fogékonysággal:

6. táblázat: Korrelációs számítások értékei

		Pearson correlation	Sig (2-tailed)
Kreatív klíma	nyitottság	0,487	0,009
	bátorítás a sokszínűségre, autonómiára	0,428	0,016
	csoport-összetartás	0,420	0,019
Érzelmi és társas készségek	önuralom	0,404	0,027
	érzelemteli kapcsolatok	0,398	0,026
	érzések szabályozása	0,371	0,040
	érzések kifejezése	0,352	0,051
	empátia	0,352	0,050
Hithez való viszonyulás	össz	0,392	0,029

Áttekintve elemzésünkben érintett dimenzióink egymással való összefüggéseit, korrelációvizsgálatunk eredményei alapján az optimizmus készségével kifejezettebb kapcsolatok mutatkoznak mind a kreativitás irányában való fogékonyság, mind érzelmi és társas készségek, valamint a hitben való elköteleződés vonatkozásában. Összességében tehát a világ felé kifejeződő alapvetően pozitív életszemlélet statisztikailag alátámasztható mértékben is segítséget jelenthet a kreatív kibontakozásban, a személyes érzélemvilág és a társas kapcsolatok formálásában, valamint a hit belső békét, egyensúlyt és támaszt nyújtó szerepének kibontakoztatásában egyaránt.

A kreatív szemlélet főként a világ dolgai irányában kifejeződő nyitottsággal, az újszerűség elfogadásával társul, mindemellett válaszadóink gondolataiban a kreativitást

engedő környezet továbbá a személyek egymás irányában kifejeződő nyitottságát és elfogadását, ezáltal összetartozásuk megerősödését is alátámasztja.

Az érzelmi és társas készségek korrelációs értékei egyrészt a pozitív életszemlélet érzelemgazdag kapcsolatokat támogató hatásmechanizmusát támasztja alá, másrészt az érzelmek kezelésének, az önuralom fokozódásának – indulatosság csökkenésének – segítségül szolgál. A pozitív hangulati állapot tehát egyfajta belső egyensúlyt erősít, s az egyéni béke átélése a társas kapcsolatok békéjét ugyancsak megtámogatja.

A korrelációs számítás értékei a hithez való viszonyulás erejét és fontosságát ugyancsak összefűzik az optimizmusra való hajlandósággal, amely összefüggés megerősíti számunkra: a pozitív életszemlélet befogadóbbá is teszi az egyént a segítő támasz átélése irányában, kellemes hangulati állapotban pedig szívesebben megosztásra kerülnek egyéni élmények, akár nehézségek is, mely által a kapaszkodót hordozó gondolatok ugyancsak könnyebben észrevehetőek, támogató erejük könnyebben érvényesül.

BEFEJEZÉS

Református hittanoktató hallgatóink körében végzett vizsgálatunkat főként a céllal végeztük, hogy hivatásukra való felkészítésükhöz kapcsolódóan kérdéseink által is tudatosítsuk saját erőforrásaikat, személyiségük eszköztárát és elkötelezettségük, hitük segítő erejét szolgálatukban. A pozitív pszichológia szemléleti kerete rámutat arra, hogy a pozitív érzésekben való megerősödés mind az egyén érzelmi egyensúlyát, mind társas kapcsolatainak gazdagodását megsegíti, kognitív vonatkozásban pedig a hosszabb távú bevonódást, elköteleződést formálja, ezáltal az egyént céljaiban megerősíti, kitartóbbá teszi, így teljesítményének hatékonyságát támogatja.

Hallgatóink körében végzett vizsgálatunk eredményei célzottan megerősítik továbbá a pozitív életszemléletnek a kreativitás iránti fogékonysággal, valamint az érzelemgazdag társas készségekkel való összefüggéseit. Ez utóbbi területeken való fejlődés tehát egyaránt hasznos lehetőségeket tartogat a református hittanoktató hallgatóink szakmai tevékenységének eredményességében, a gyermekekkel és családjaikkal végzett szolgálatuk érzékeny, ráhangolódo megvalósításában, készségeik kibontakoztatásában.

Bízunk abban, hogy mind saját életük, mind a rájuk bízottak terheiben, adódó nehézségeiben egyaránt sikerrel megtalálhatják ezen külső és belső támaszaikat, így hivatásuk is megerősíti őket hitükben, elkötelezettségükben, a pozitív szemlélet segítő erejében. Egyikük válaszaiban kiemelt gondolatnak megfelelően: „Erőt ad a megfáradottnak, s az erőtlen erejét megsokasítja.” (Ézs 40, 29)

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] BAGDY, E. *Paradigmaváltás az új évezredben*. In: BAGDY E., MIRNICS ZS., NYITRAI E. (szerk.): *Transzperszonális pszichológia és pszichoterápia*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó, 2011, pp. 13–39. ISBN 978-963-89026-6-5.
- [2] BALOGH, L. (szerk.) *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 803 p. ISBN 978-615-00-6636-3. [online]
https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_0.pdf
- [3] BARTHA, T. (szerk.) *Keresztény bibliai lexikon*. Budapest: Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, 1993. [online]
<https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-keresztven-bibliai-lexikon-C97B2/>

- [4] CSERMELY, P. *Hogyan fedezhetjük fel a csodát a saját életünkben? Gondolatok a minőségi időről.* 2018. [online]
<http://csermelyblog.hu/csoda;>
<http://csermelyblog.hu/t%C3%A9mak%C3%B6r%C3%B6k/spiritu%C3%A1lis-tehets%C3%A9g>
- [5] GORBAL, G. M. *A mélyreflexió alkalmazási lehetőségei a vallástanárjelöltek tevékenységének optimalizálásában.* Kolozsvár: Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság, 2013, 299 p. ISBN 978-606-8145-50-1.
- [6] HORVÁTH-SZABÓ, K. *Vallás és emberi magatartás.* Budapest: Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet – Párbeszéd (Dialogus) Alapítvány, 2012, 205 p. ISBN 978-963-9129-86-3.
- [7] KISS, CS. E. *A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei a hittanoktatásban.* In: *Magyar Református Nevelés*, 2018, 4. sz. pp. 5–16. ISSN 1585-7565.
http://real-j.mtak.hu/11357/19/mrefnev_2018_04.pdf
- [8] KOMLÓSI, E., GÖNDÖR, A. *A személyiségvonás alapú érzelmi intelligencia modell alkalmazásának lehetőségei az érzelmi intelligencia szervezeti teljesítményre gyakorolt hatásának mérésében.* Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola – Magyar Tudomány Ünnepe, 2011, pp. 399–410. [online]
<http://docplayer.hu/5309999-Komlosi-edit-1-gondor-andras-2.html>
- [9] KOPP, M., SKRABSKI, Á. *Magyar lelkiállapot az ezredforduló után.* Budapest: Semmelweis Kiadó, 2006. [online]
http://www.szociologia.eu/sites/default/files/hir_csatolmanyok/magyar_lelkiallapot_a_z_ezredfordulo_utan.pdf
- [10] LEHOCZKY, M. M. *„Szent históriák” a boldog Isten megismertetésének szolgálatában – A bibliai történetek elbeszélésének jelentősége a vallásos nevelésben.* In: FEHÉR, Á., UZSALYNÉ PÉCSI, R. (szerk.): *„... hogy életük legyen, és bőviben legyen” „... ut vitam habeant, et abundantius habeant” – Keresztény értékek a családpedagógiában.* Vác: Apur Vilmos Katolikus Főiskola, 2019, 24 p. ISBN 978-963-7306-61-7.
- [11] NÉMETH, D. *Vallásdidaktika.* Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L’Harmattan Kiadó, 2017, 550 p. ISBN 978-963-414-203-4.
- [12] NÉMETH, D. *Pasztorálanthropológia I.* Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L’Harmattan Kiadó, 2012, 510 p. ISBN 978-963-236-636-4. [online]
https://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/4402/nemeth_david_-_pasztoralantropologia_i.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- [13] PÉTER-SZARKA, SZ. *Kreatív klíma – a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei.* Génusz Műhely sorozat 3. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2014, 24 p. [online]
https://tehetseg.hu/sites/default/files/genusz_muhely/3peterszarka_6onl.pdf
<https://tehetseg.hu/konyv/kreativ-klima-kreativitast-tamogato-legkor-megteremtesenek-iskolai-lehetosegei>
- [14] REINHARDT, M. *Szubjektív jóllétünk érzelmi, pszichológiai és társas mozaikdarabkái.* In: FÜLÖP, J., MIRNICS, ZS., VASSÁNYI, M., KUHN, G. SZ. (szerk.): *Kapcsolatban – Istennel és emberrel.* Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L’Harmattan Kiadó, 2014, pp. 15–31. ISBN 978-963-236-649-4.
- [15] SELIGMAN, M.E.P., CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. *Positive psychology: An introduction.* In: *American Psychologist*, 2000, 55/1, pp. 5–14.

- [16] SNAREY, J. *A hit fejlődése*. In: KULCSÁR, ZS. (szerk.): *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 1999, pp. 235–242.
- [17] SZÁSZI, A. *Hittanoktatás a református középiskolákban – helyzetelemzés*. 2019, 21 p. [online]
http://refpedi.hu/hatteranyagok/otlettarak/2019_TANULM%C3%81NY_p023.pdf
- [18] SZONDY, M. *Pozitív pszichológia: perspektívák és kihívások a pszichológia egy új (?) területén*. In: CSÁSZÁR-NAGY, N., DEMETROVICS, ZS., VARGHA, A, (szerk.): *A klinikai pszichológia horizontja. Tisztelgő kötet Bagdy Emőke 70. születésnapjára*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, 2011. pp. 324–354. ISBN 978-963-236-431-5.
- [19] VÁRSZEGI, A. *Egyetemes erkölcsi normák mint a modern kor létezési szükségletei és feltételei*. In: SZÉCHY, É. (szerk.): *Új felismerések és kihívások az ember formálásáról*. Budapest: Gondolat Kiadó, 2005, 190 p. ISBN 963-9610-275.
- [20] *2016. évi I. törvény a református hittanoktatásról*. Preambulum. [online]
http://regi.reformatus.hu/data/documents/2016/06/08/2007._evi_II._2016.I._HITTAN.pdf

A Selye János Egyetem XII. Nemzetközi Tudományos Konferenciája: 2020. szeptember 10-11.

Szekció / Sekcia:

Identitás és oktatás / Identita a vzdelávanie

Szekcióvezető – vedúci sekcie: **Prof. Dr. Németh András, DSc.**

A szekció előadásai a BigBlueButton videokonferencia-rendszerben, a <http://bigbluebutton.ujs.sk/b/mgr-wqh-nv4> linken érhetőek el élőben.

PROGRAM

2020. szeptember 10. – 10. september 2020

12:30-12:50	Németh András, Prof. Dr., DSc.	Identitás és oktatás - elméleti alapok, megközelítési lehetőségek
12:50-13:10	Szarka László, Dr. habil., CSc.	Közös múlt és a történeti identitás kölcsönhatása a történelemoktatásban
13:10-13:30	Gyurgyík László, PhD.	Nemzeti hovatartozás- műveltség - népszámlálás
13:30-13:50	Pukánszky Béla, Prof. Dr., DSc.	Pedagógus-identitás fejlődéstörténetének komparatív elemzése a történelmi Szlovákia és Magyarország területén élő kisebbségek relációjában
13:50-14:10	Huszár Zsuzsanna, Dr.	Kutatási kérdések és módszerek a szlovákiai magyar pedagógusok identitásának vizsgálatához
14:10-14:50	Nagy Melinda, Dr. habil., PaedDr., PhD. - Strédl Terézia, PaedDr., PhD. - Baka Patrik, PaedDr., PhD.	Az identitás kutatásának lehetőségei kvalitatív módszerekkel
14:50-15:10	szünet	
15:10-15:30	Horváth Kinga, Dr. habil. PaedDr., PhD. – Tóth Péter, Prof. Dr., PhD.	Pedagógusok pályaidentitása a kisebbségi felsőoktatási térben
15:30-15:50	Major Lenke, Doc., Dr. - Elvira Kovács - Valéria Pintér Krekity, prof. Dr. - Horák Rita, doc. Dr. – Laura Kalmár	Tanítóképzős hallgatók egészségmagatartásának vizsgálata
15:50-16:10	Hornyáková Enikő	A serdülők identitásának alakulása a konfirmációs oktatás ideje alatt
16:10-16:30	dr. Veresné dr. Valentinyi Klára - dr. Suhajda Csilla - Sadiaa Morse – Csizmadia Kristóf	Migráció és identitás
16:30-16:50	Krankovits Melinda	Felvidéki magyar anyanyelvű egyetemi hallgatók tanulmányi célú migrációja
16:50-17:30	vita	

A Selye János Egyetem XII. Nemzetközi Tudományos Konferenciája: 2020. szeptember 10-11.

Szekció / Sekcia:

Tantárgypedagógia és módszertan a 21. század kihívásainak kontextusában /

Predmetová didaktika v kontexte výziev 21. storočia

Szekcióvezetők – vedúci sekcie: **Mgr. Orsovics Yvette, PhD., PaedDr. Szabóová Edita, PhD.**

A szekció előadásai a BigBlueButton videokonferencia-rendszerben, a

<http://bigbluebutton.ujs.sk/b/mgr-wqh-nv4>

linken érhetőek el élőben.

PROGRAM

2020. szeptember 10. – 10. september 2020

15:00-15:20	Trembulyák Márta	Gyógypedagógiai kompetenciák a tanítóképzésben
15:20-15:40	Dr. habil. Darvay Sarolta, PhD.	Az egészségműveltség támogatása tanulási eredményekre koncentráló szemlélettel
15:40-16:00	Ing. Szenczióvá Iveta, PhD.	Szlovákiai és magyar pedagógus hallgatók környezeti attitűdvizsgálata
16:00-16:20	Alpár Vera Noémi – Dr. habil. Király Lilla, PhD.	Hogyan szerezzünk piacképes jogi tudást? - Kompetencia elvárások a magyar jogi felsőoktatásban
16:20-16:40	Mgr. Orsovics Yvette, PhD. – PaedDr. Szabóová Edita, PhD.	Az online oktatás előnyei és hátrányai a Selye János Egyetem óvodapedagógia szakán
16:40-17:00	Prof. Dr. Drahotá-Szabó Erzsébet	Glückspilz, Pechvogel & Co. Zu den exozentrischen Komposita im Deutschen im Kontrast zum Ungarischen - Glückspilz, Pechvogel & Co. A német exocentrikus szóösszetételekről a magyarral való összevetésben

A Selye János Egyetem XII. Nemzetközi Tudományos Konferenciája: 2020. szeptember 10-11.

Szekció / Sekcia:

*Innovatív tanítási módszerek alkalmazása az oktatási folyamatban, Pozitív pszichológia és élmény-
pedagógia az oktatásban / Aplikácia inovatívnych vyučovacích metód vo vyučovacom procese,
Pozitívna psychológia a zážitková pedagogika vo vzdelávaní*

Szekcióvezető – vedúci sekcie: **Doc. dr. univ. Csehi Ágota, PhD.**

A szekció előadásai a BigBlueButton videokonferencia-rendszerben, a

<http://bigbluebutton.ujs.sk/b/mgr-ngw-guh>

linken érhetőek el élőben.

PROGRAM

2020. szeptember 11. – 11. september 2020

10:00-10:30	Dr. Kónyi Judit, PhD.	Távoktatás a korona idején
10:30-11:00	Dr. Tóth J. Zoltán, PhD.	Irodalmi művek a jogi felsőoktatásban: a "jog és irodalom" paradigma hasznosíthatósága a jogászképzés során
11:00-11:30	Prof. Dr. Pap Ferenc - Lehoczky Mária Magdolna - Fehér Ágota	Külső-belső támaszok a képességek kibontakoztatásában a hittanoktatóvá válás útján
11:30-12:00	Fehér Ágota – Dr. Fodor Szilvia	Pozitív érzelmek a tanulás szolgálatában