



J. Selye University

14th International Conference of J. Selye University

Pedagogical Sections

Conference Proceedings

September 12-13, 2022 Komárno, Slovak Republic

Title: 14th International Conference of J. Selye University.
Pedagogical Sections.
Conference Proceedings

Editor: Ambrusné Prof. Dr. Katalin Kéri, DSc.
prof. Dr. Krisztián Józsa, PhD.
Katalin Kanczné Nagy, PhD.
Mgr. Anita Tóth-Bakos, PhD.
PaedDr. Diana Borbélyová, PhD.
Mgr. Tímea Mészáros

Reviewers:

Ambrusné prof. Dr. Katalin Kéri, DSc.	Gyöngyi Gál, PhD.
prof. Dr. Krisztián Józsa, PhD.	Katalin Kanczné Nagy, PhD.
prof. Dr. András Németh, DSc.	Dr. Rita Kattein-Pornói
prof. Dr. Péter Tóth, PhD.	Dr. Zoltán Kiss
doc. dr. univ. Agáta Csehiová, PhD.	Csilla Nagyová, ArtD.
Dr. habil. PaedDr. Beáta Dobay, PhD.	PaedDr. Terézia Strédl, PhD.
PaedDr. Patrik Baka, PhD.	PaedDr. Anita Tóth-Bakos, PhD.
Ing. Pavol Balázs, PhD.	RNDr. Eva Tóthová-Tarová, PhD.
Dr. Emese Berzsényi	Mgr. Attila Bognár
PaedDr. Diana Borbélyová, PhD.	PaedDr. Beáta Kiss
Dr. Orsolya Endrődy	Mgr. Tímea Mészáros

Published by J. Selye University, 2023

ISBN 978-80-8122-447-8

TARTALOMJEGYZÉK – OBSAH

Előszó – Predslov	5
Programbizottság – Programový výbor	6
Szervezőbizottság – Organizačný výbor	7
”Gyermeki fejlődés segítése” szekció	8
Sekcia ”Podpora rozvíjania osobnosti dieťaťa”	
Piroska BÉKI – Antal DEMETER – Miklós OZSVÁTH	9
SKI TEACHING WITH HEALTHY FUNCTIONAL BASE	
Diana BORBÉLYOVÁ – Alexandra NAGYOVÁ – Kinga HORVÁTHOVÁ – Krisztián JÓZSA – Yvette ORSOVICS – Gabriella ZENTAI – Andrea BENCENÉ FEKETE	27
KOMPARATÍVNA ANALÝZA ŠTÁTNYCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV PRE 1. STUPEŇ ZŠ SLOVENSKEJ REPUBLIKY A MAĎARSKA	
Andrea Mária CSÁNYI	37
ÉRTELMILEG AKADÁLYOZOTT GYERMEKEK/TANULÓK ZENÉS PEDAGÓGIAI TERÁPIÁJA	
Gizella FRANG	49
A HAGYOMÁNYOK FELELEVENÍTÉSE A KISGYERMEKNEVELÉSBEN	
Ľudovít GAŠPAR – Iveta GAŠPAROVÁ	65
ASPEKTY ROZVOJA OSOBNOSTI DIEŤAŤA S BRONCHIÁLNOU ASTMOU	
Tünde-Hajnalka HARI	71
A JÁTÉKOSÍTÁS HATÁSA AZ ELEMI OSZTÁLYOS TANULÓK TELJESÍTMÉNYÉRE A FÖLDRAJZ OKTATÁSA SORÁN	
Viktória KÖVECSESNÉ GŐSI	85
ALKOTÓ-FEJLESZTŐ MESETERÁPIÁS FOGLALKOZÁSOK SZEREPE A PEDAGÓGUSSÁ VÁLÁS FOLYAMATÁBAN	
Szilvia PETZNÉ TÓTH – Bálint LAMPERT	93
OKTATÁSI LEHETŐSÉGEK A LEGO ÉLMÉNYPEDAGÓGIA TEREMBEN	
József RÉVÉSZ – Pálfi Krisztina RÉVÉSZNÉ	103
MERT SZÜKSÉGES MEGÚJULNI! PARADIGMAVÁLTÁS AZ ÓVODAI ZENEI NEVELÉS DALANYAGÁBAN	
Lóránd TAMÁS-SZORA	119
HELPING CHILDREN TO DEVELOP THEIR MOVEMENTS - CARDIOVASCULAR ADAPTATION AND HEALTHY SPORT	
Márta TREMBULYÁK	127
A SZAKÉRTŐI VÉLEMÉNY, MINT AZ EGYÜTTNEVELÉS ORIGÓJA	
Gergő VIDA	135
A TANULÁSI ZAVAR, MINT ELMOSÓDOTT RENDSZER – BAYES TÉTEL A DIAGNOSZTIKÁBAN	

”Pedagógiatörténet a digitális korban” szekció	146
Sekcia ”Dejiny pedagogiky v digitálnom veku”	
Ágota FEHÉR	147
FAITH AND KNOWLEDGE IN THE HISTORY OF THE REFORMED COLLEGE OF DEBRECEN BETWEEN 1850 AND 1950	
Zsófia MOLNÁR-KOVÁCS	157
DIGITAL CONTENTS OF HUNGARIAN ONLINE DATABASES IN THE SERVICE OF HISTORICAL TEXTBOOK RESEARCH	
Nóra NEMES-NÉMETH	169
”THE WOMAN WHO SUPPORTED DISABLED CHILDREN IN ALL HER LIFE”	
Tamás RÉTI	177
KLAVIERLERNEN UND -LEHREN IN DER ERSTEN HÄLFTE DES 20. JAHRHUNDERTS IN UNGARN	
István Dániel SANDA	189
AZ ISKOLAÉPÍTÉS-TÖRTÉNETI KUTATÁSOK ÚJ MÓDSZEREI Interdiszciplináris kutatások – Pedagógiatörténeti konzekvenciák	
SZONTAGH Pál	197
ÓVODAPEDAGÓGUS JELÖLTEK SZEREPELFELFOGÁSA ÉS HIVATÁSMOTIVÁCIÓJA	
Eszter TÉGLÁS	207
AZ OSZTRÁK TANÍTÓNŐK ELHELYEZKEDÉSI LEHETŐSÉGEI – KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A BÉRKÉRDÉSRE – A DUALIZMUS KORI OSZTRÁK NEVELÉSÜGYI SAJTÓ TÜKRÉBEN	
Zsolt István VÓDLI	225
EMLÉKHELYEK PEDAGÓGIÁJA, EMLÉKEZETPEDAGÓGIA A DIGITÁLIS KORBAN	
”Tükrözött osztályterem módszer az oktatásban” szekció	236
Sekcia ”Metóda prevrátenej triedy vo výchovno-vzdelávacom procese”	
Mária ADORJÁN	237
A NYELVTANULÓI AUTONÓMIA ELŐSEGÍTÉSE KORPUSZNYELVÉSZETI ESZKÖZÖKKEL TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTERMI KÖRNYEZETBEN	
Maria ALEXIEVA – Milen BALTOV – Tatiana KOTSEVA – Veselina ZHECHEVA – Klasimila MINEVA – Gergana KIROVA	249
EDUCATIONAL TRANSFORMATION, AIMED AT ESTABLISHING NEW E-DISTANCE LEARNING MODELS (THE FLIPPED CLASSROOM)	
Melinda SAJGÓ	263
TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREM A JÖVŐ ISKOLÁJÁBAN. A MÓDSZER GYAKORLATI ALKALMAZÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI	
István ZSIGMOND	271
TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREM A ROMÁNIAI ÉS MAGYARORSZÁGI FELSŐOKTATÁSBAN	
A konferencia programja – Program konferencie	281

Előszó

A komáromi Selye János Egyetem Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD. rektor úr védnöksége alatt rendezi meg a XIV. Nemzetközi Tudományos Konferenciáját. A konferencia 2022. szeptember 12–13-án kerül megrendezésre.

A COVID-19 világvilágjárvány miatt az előző két évben a konferencia virtuálisan (online) formában volt megtartva, most újra lehetőség lesz a személyes találkozásokra.

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, 2022. 9. 10.

Bukor József

Predslov

V dňoch 12–13. septembra 2022 sa koná pod záštitou Dr. habil. PaedDr. Györgya Juhásza, PhD., rektora Univerzity J. Selyeho XIV. Medzinárodná vedecká konferencia UJS – 2022.

Vzhľadom na pandemickú situáciu v predchádzajúcich dvoch rokoch sa konferencia uskutočnila v online forme, teraz sa už tešíme na osobné stretnutia.

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 recenzijnými konaniami.

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

V Komárne, 10. 9. 2022

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

Dr. habil. RNDr. Csiba Peter, PhD.

Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Doc. ThDr. Somogyi Alfréd, PhD.

Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. Cservák Csaba

Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest,
Magyarország

Ambrusné Prof. Dr. Kéri Katalin

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. 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. RNDr. Tóth János, PhD.

Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. Machová Renáta, PhD.

Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. PedDr. Nagy Melinda, 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

Dr. habil. RNDr. Peter Csiba, PhD.

Univerzita J. Selyeho, Komárno

Doc. ThDr. Alfréd Somogyi, PhD.

Univerzita J. Selyeho, Komárno

Dr. habil. Csaba Cservák

Károli Gáspár University, the Reformed Church in
Hungary, Budapest, Maďarsko

Prof. Dr. Katalin Kéri

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. 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. RNDr. János Tóth, PhD.

Univerzita J. Selyeho, Komárno

Dr. habil. Renáta Machová, PhD.

Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. PedDr. Melinda Nagy, PhD.

Univerzita J. Selyeho, Komárno

Doc. RNDr. József Bukor, PhD.

Univerzita J. Selyeho, Komárno

SZERVEZŐBIZOTTSÁG

Doc. RNDr. Bukor József, PhD.

Dr. habil. Tóthné Litovkina Anna, PhD.

Doc. RNDr. Filip Ferdinánd, PhD.

Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.

PaedDr. Borbélyová Diana, PhD.

PhDr. Kahler Korcsmáros Enikő, PhD.

PhDr. Tóbiás Kosár Silvia, PhD.

Simon Szabolcs, PhD.

Kanczné Nagy Katalin, PhD.

Mgr. Pólya Katalin, PhD.

Mgr. Tóth-Bakos Anita, PhD.

Mgr. Hernády Adrienn

ORGANIZAČNÝ VÝBOR

Doc. RNDr. József Bukor, PhD.

Dr. habil. Anna Tóthné Litovkina, PhD.

Doc. RNDr. Ferdinánd Filip, PhD.

Dr. habil. Barnabás Vajda, PhD.

PaedDr. Diana Borbélyová, PhD.,

PhDr. Enikő Kahler Korcsmáros, PhD.

PhDr. Silvia Tóbiás Kosár, PhD.

Szabolcs Simon, PhD.

Katalin Kanczné Nagy, PhD.

Mgr. Katalin Pólya, PhD.

Mgr. Anita Tóth-Bakos, PhD.

Mgr. Adrienn Hernády

***GYERMEKI FEJLŐDÉS SEGÍTÉSE
SZEKCIÓ***

***SEKCIA
PODPORA ROZVÍJANIA OSOBNOSTI DIEŤAŤA***

Szekcióvezetők - Vedúci sekcie:

**prof. Dr. Krisztián Józsa, PhD.
PaedDr. Diana Borbélyová, PhD.**

SKI TEACHING WITH HEALTHY FUNCTIONAL BASE

Piroska BÉKI¹, Antal DEMETER², Miklós OZSVÁTH³

ABSTRACT

According to various interpretations the objective is to learn to ski, nonetheless within controlled boundaries. The thematic route acts as a guideline for the ski instructor, to show what comes after each stage, how to proceed. In this system, the assessment of the harmful or healing impact of exercises on health remain hidden in the background.

Introducing somebody into a sport is not simply learning some movements. Learning a new movement, building a skill always based on existing knowledge and known skills. The fundamental natural movement patterns have the deepest imprints and the greatest influence on motor learning [1][2][3]. The nervous system never will learn something from scratch, it always will look for something known skill or pattern to construct a new one [4].

According to the kinetic chain theory [5], the constraints on the whole system can be described by the constraints on the connected elements. The kinematic chain is the sequence of these connected elements [6][7]. To understand the behaviour of the system it is necessary to analyse the movement and constraints of the connected elements.

KEYWORDS: Kinetic chain, motor learning, healthy movement, skiing

INTRODUCTION

Introducing somebody into a sport is not simply learning some movements. Besides motor learning, it is the set-up of new habits, skills, forming the relationship to the environment, rebuilding self-confidence, learning the rules, etc. The motor learning section of this process is a huge scope itself. It is not only the learning of a new independent motion, rather learning of a complex set of motor skills. Each new movement and skill connected to other ones [4]:

Learning a new movement, building a skill always based on existing knowledge and known skills. The fundamental natural movement patterns have the deepest imprints and the greatest influence on motor learning. The nervous system never will learn something from scratch, it always will look for something known skill or pattern to construct a new one.

A new form of movement appeared, and experts had to re-evaluate their existing knowledge. We can be of the belief that sport movements are traditionally determined, they are axioms. Around the world several thematics and technical and methodological mind-sets exist relating to skiing. Skiing as a sport is developing rapidly, we need to learn and analyse our work continuously to be more effective. 20-40 years ago there were no talks about the importance of core muscles, unstable exercise tools were not widely used, running drills had no significant role in ball games, output quality was not a major aspect of conditional training. In fact in most places these principles are still not applied to this day.

¹ Piroska Dr. Béki PhD Eötvös Lóránd University PPK, ESI

² Antal Demeter, ISE – Hungarian School Ski Instructor Association

³ Miklós Ozsváth ISE – Hungarian School Ski Instructor Association

The ski instruction thematic can only be understood when viewed in conjunction with its objectives. These objectives may include the learning of a specific type of turning, they may relate to aesthetics (teaching a certain style of skiing), or they may be an exact goal (such as teaching how to ski faster) etc.

Background: musculoskeletal system, motor control, movement patterns

The mechanical structure of the motor system

According to the kinetic chain theory [5], the constraints on the whole system can be described by the constraints on the connected elements. The kinematic chain is the sequence of these connected elements [7]. To understand the behaviour of the system it is necessary to analyse the movement and constraints of the connected elements. On the other hand, in a complex machine (i.e. human skeletal system) does not make sense to analyse only the operation pairs of segments and ignoring the connected pairs or the whole system. In other words, in a complex system, every part should be analysed considering the other parts [6].

The active part of the human motor system is the muscular system in complex with the fascias and tendons (*myofascial structure*). Otherwise, the myofascial tissues also have a connective mechanical role, in this sense, they belong to the passive system, too. It makes the whole system more complex because they overlap more than two elements (bones, joints), so they exert the effect of the movement of one element not only on the directly paired element but on other - not directly connected - ones (e.g. fascia lata) [1].

Control of the musculoskeletal system

The active part of the musculoskeletal system driven by neurological commands. To exert a specific movement a complex structure of muscles should be activated via neurological commands.

- Some of those movements are unique (a creative way to solve the situation).
- Another part of this set of movements is used often to solve typical situations.

Nevertheless, the musculoskeletal system has infinite freedom of movements, but there are typical patterns too. Those learned complex patterns are effective in certain typical situations. The most frequently used situations and movements generate the deepest imprint in the nervous system (standing, sitting, walking, running, jumping, etc. - e.g. the human natural movements). The personal motor repository consists of these habitual patterns [2].

In case of dynamic movements, the phasic muscles will not fulfil their stabilizing role in the mid-phase of the movement (after accelerating the body part at the higher speed). It is worth considering in the earlier phases of the learning process the use of slower movement to build up the skill of the stabilizing functions [3].

The human neuromusculoskeletal (human motoric system) is based on mechanical foundations and controlled by the neurological system.

- The contraction of one muscle exerts an effect at least two mechanical parts of the system.
- In vivo never happens an isolated contraction of one muscle. Every single movement is the result of the coordinative work of several muscles. ("In gait, muscles with similar biomechanical function tend to activate in synchrony

and distinct muscle synergies have been identified related to functional sub-tasks of the gait cycle (e.g., heel strike, swing).”⁴

- Those effects are combined in complex situations.
- Normal real-life movements require the harmonic movements of multiple bones and muscles.

When a muscle contracts, it exerts force not only on the insertion but on the origin too. That's why the functional anatomy can describe the function of a muscle by a condition of a fixed origin.

E.g. m. rectus femoris extends the knee when the pelvis and the femur are fixed. When the femur is not fixed it flexes the hip. When the pelvis is not fixed it tilts the pelvis forward. Ergo the *rectus femoris* can exert several effects depending on the activity of other muscles (or external forces):

- Knee extension
- Hip flexion - femur lifting
- Hip flexion - anterior pelvic tilt.

Anatomy can describe the functions isolated, but in real life, muscle activity is always complex. In this complex scenario, every muscle plays its own role:

- agonist (main activity), synergist
- fixator
- neutralizer
- antagonist

Some of these functions are naturally coordinated, some of them should be learned. The neuromuscular system is looking for the most effective variations for certain situations and not always considering a wider aspect (e.g. a whole turn or more turns in the skiing).

Some examples:

- A muscle reacts on a stretching effect with contraction because of the myotatic reflex. To exert an eccentric muscle activity needs a learned control level from the nervous system. I.e. when an increased load comes from the ground (sole) the extensors of the lower limb (plantar flexors, quadriceps, gluteus) reacting with higher tension, and the antagonist (dorsiflexors, hamstrings, hip flexors) getting relaxed. But in certain situations (i.e. in skiing) can a better answer not to increase the tension i.e. in the plantar flexors.
- When the main goal of a movement is in focus, the control is not considering other goals. I.e. in the eccentric phase of a squat the nervous system sends relaxing command to the quadriceps and the gluteus but not tension command to hamstrings and the hip flexors because the gravity does the job. The gluteus as an extensor of the hip joint not only moving the femur but the pelvis too. Relaxing the gluteus can affect anterior pelvic tilt at the same time. Operating the eccentric phase of the squat with muscle tension of the hamstrings can protect the knee and preserve the good angle of the pelvis or the COM but not effectively ergonomically.
- The reciprocal innervation [8] relaxes the antagonist muscle when the agonists are contracting. I.e. :

⁴ <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/jor.23391>

- When the quadriceps are in tension (because the requirement of holding the body weight), the nervous system sends a relaxing command to the hamstrings.
- When the gastrocnemius engaged, the dorsiflexors will be relaxed.

Using the antagonists are effective in certain circumstances and protective for the joints. The reciprocal innervation can be overdriven on the higher level of the nervous system, which is a learned mechanism.

Overview of kinetic chain theories

A series of experts found some logic in the behavior of motoric system because of the structure above. In 1955 dr. Arthur Steindler adapted the kinetic chain concept from mechanical engineering [9] to the human movements (as an open and closed chain). Later the kinetic chain concept becomes more popular [10]:

The foundation of the chain models is coming from clinical praxis for the treatment of musculoskeletal disorders, not from sports. Most of the chain models exist for postural corrections because shortenings lead postural patterns (Françoise Mézières: kinetic chains is used to stretch all the muscles contained in a group at the same time).

- Straight chains (anterior, posterior) - more static, stance-related
- Crossed - more dynamic than static, gait
- Spiral
- Lateral
- Diagonal pattern [11].

Kinematics focusing on the factors which describe the system (position, angles, speed, acceleration). Kinetics takes in the account the causes of the motion too (forces, torques, etc.). In the case of a living environment to the causes belongs to the chemical-biological system (maximum power of muscles, fatigue, etc.), the motor control (nervous system), moreover in a broader sense the psychological factors too (fear, confidence, spatial orientation, feed-forward, and feedback postural balance control etc.) [12].

For example, on the bike, the leg of the biker and the bicycle builds a four-bar linkage (figure 1).

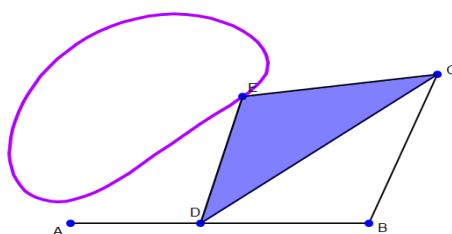


Figure 1: Bicycle movement

- Looking at the movement only it is not important which muscles are working. The form of the motion will be the same.
- In real life, on the bike, the rider can use multiple motor activities to achieve the movement:
 - The hip and knee extensors and plantar flexors pushing down the crank. Only one active quarter.

- The same, plus with hip and knee flexors and dorsiflexors pulling up on the other side. Two active quarter.
- The same, plus pushing forward on the top phase (hip flexors, knee extensors, fixed ankle), and pulling backward on the bottom phase (hip extensors, hamstrings, dorsiflexors).

Another example is a skier. A deeper or higher stance is practically the structure of a squat. Squat is typically a closed chain exercise. Normally the extensors are active in a squat. It is not needed to use dorsiflexors because the gravity is enough to get a lower position. The movement meets the definition of “considerable external resistance that prohibits free movement”. It is true by on the horizontal ground, but on the slope, the ski can accelerate. The result of the acceleration of the ski is the back position of the skier. Higher muscle tension in the dorsiflexors and in the hamstrings can pull back the ski (relatively moving forward the skier over the ski) and prevent the too aft position.

Coordinated chains

All motor function operates with a neuromuscular background [13], but the dynamic chains are more motor control related. In this case beside the mechanical connection, the sequence and the timing of the muscular activity is important too.

Stance

On the functional base, the antigravity muscles counterbalancing (stabilizing) the body against gravity. The mechanical structure of the skeletal system not stable itself. It can be stable only when it is stacked in one line in the centre of gravity [14]. The skeletal system will collapse without the stabilizing activity of the muscular system in the following areas:

- Ankle dorsiflexion: shin rotates anteriorly.
- Knee flexion: femur rotates posteriorly
- Hip flexion: anterior pelvic tilt
- Spine lumbar curve: increasing anterior
- Spine thoracic curve: increasing posterior
- Spine cervical curve: increasing anterior
- Head: protraction

The neuromuscular system tries to stabilize the skeletal system against collapsing.

This function is based on the stretch reflex (myotatic) reflex. The antigravity muscles extending the hip, the knee end resulting plantar flexion in the ankle (i.e. extending the leg).

The gluteus extends the hip and at the same time holds the physiological ankle of the pelvis. The abs muscles stabilizing the lumbar curvature, the thoracic muscles (i.e. rhomboid muscles) the thoracic curvature.

Not all parts of the body are of equal importance. Because of the posture, one of the most critical parts is the pelvis. The pelvis tends to tilt anteriorly following the collapsing mechanics of the skeletal system (one of the common central posture problems is the APT). That's why one of the most important muscle activity is the stabilization of the pelvis near to the physiological position. In this case, the gluteus and the hamstrings working in harmony with the abdominal area, on the other hand, the hip flexors with the lower back muscles.

This coordinative antigravity chain (or extensor chain) is a sagittal cross chain.

Squat

The squat is laterally symmetrical movement. In the starting position, the antigravity chain (or extensor chain) operates in the same way. The activity of the flexors is completely unneces-

sary for the main objective of the movement. On the other hand, the flexors can effectively protect and stabilize the joints (especially the knee), as well as control the fore-aft balance (especially with the flex angle of the ankle).

The squat has the following phases:

- Stance
- Lowering (eccentric) phase
- Bottom position
- Lifting (concentric) phase

The hip as a ball-and-socket joint allows a wide range of motion. Because of the femoral offset, the lower limb physiological tends to a valgus position. In the squat, during the flex, the lateral rotators and the feet position according to the sagittal plane can stabilize the leg against a valgus stance. So the lateral rotators are not main actors in the squat but take part in the coordinated chain as stabilizers.

Skiing is a special case. Normally the easiest way to avoid a valgus stance is starting the squat in a wider stance, feet rotated laterally. In skiing the normal stance is

- hip-wide and feet are parallel or
- shoulder-wide and feet are rotated medially (wedge).

Both stances have a higher risk for a valgus position. In those cases especially important the higher level of stabilizing work of the rotators.

a. Lowering phase

The lowering phase is an eccentric movement. According to the dynamic character can be different:

- When the movement is slower, there is no significant acceleration, and the muscle tone breaks the lowering of the body nearly linear from the start until the bottom point.
- When the movement is fast:
 - In the first stage, the body accelerates, there is no break effect, the antigravity muscles getting almost relaxed.
 - In the second stage is a deceleration, and the antigravity muscles have to break the body with a higher eccentric tension.

The lower limb extensors (antigravity muscles) release the muscle tension to allow flexing the hip, the knee, and the ankle.

The biggest challenge in the lowering phase of the squat is the decreased tension of gluteus, especially in the case of the fast movement. Gluteus is one of the most important parts of the antigravity chain. Decreasing the muscle tone of the gluteus increasing the risk of APT during the lowering phase of the squat. The other result of the low level of tension of the gluteus is the unstable femur (knee) because of the missing lateral rotating function of the gluteus maximus.

It is an important task to keep on the harmonic muscle tone in the pelvic area during the lowering phase of the squat, especially in the gluteus.

b. Bottom position

The bottom position principally similar to the stance from the aspect of muscle activity. The difference is in the joint angles.

Important that the joint angles influence the effective power of the muscles. The fiber of the muscles can deliver the best performance near their physiological length (Figure 2). Around 135° knee angle, all the muscles can exert effective force. In a deeper squat, the quadriceps

and the gluteus are stretched and the hamstring shortened, so they can exert a lower level of effective power (active and passive insufficiency).

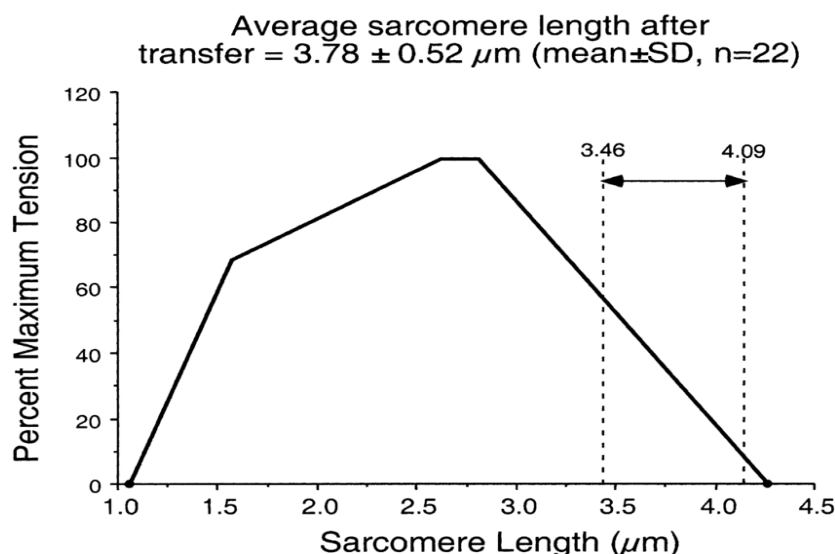


Figure 2. Average sarcomere length [15]

Approaching the very low positions there is a high risk of PPT because of the overstretched glutes and hamstrings. After it, in the lifting phase, the pelvis can swing and tilt too much anteriorly.

c. Lifting phase

The lifting phase is characterized by the concentric muscle activity of the extensors. When the extensors not working harmonically (less gluteus, more quadriceps) the stabilizing effect will be less and cause valgus position. In this phase is essential the stabilizing work of the hip rotators.

Walking, running

The kinetic chains of walking are very complex, but it is worth to analyze it, at least simplified, because walking has one of the deepest imprints in the nervous system. Sub-tasks of walking as patterns are in use in many other movements forms.

In the analysis of walking or running, we can consider some important phases of the gait cycle. Usually, in the analysis, one gait cycle begins with the initial contact (IC) to and last until the next IC. It is advantageous in the case of the posture analysis (aspects of kinematics) but in the case of the analysis of the dynamic muscle activity (kinetic scope) more perspicuous to begin the cycle with the toe off (TO) point.

During the IC, the body suffers a high impact what can resist only with a higher level of complex muscle work. This muscular activity should begin earlier (anticipation), so to take the IC as a first point means that we will step into the middle of a story. The swing phase is the preparation for the initial contact and for the absorption, so in the sequence, the swing phase is the first following by the stance phase. In reverse order, the internal logic is cannot be interpreted. On the other hand, during the stance phase, the other leg (which is in in the swing phase) has important objectives: stabilization of the pelvis and the lumbar area against the ground forces from the stance leg.

Unfortunately, in these researches only the lower limb included. An important task can be to replace it with wider research including the trunk too. On the other hand, there is a common problem with all of the researches of the human movements: they measure only one or some

person's individual technique. To get valid, generalizable results it needed to analyse a wider, valid population with an exact description of the measured movement. This is also true for skiing analysis too.

Gait chain

In the gait cycle, the function of the aerial (swing) phase is:

- Pelvic and lumbar spine stabilization.
- Preparation the optimal joint angles for the stance (anticipation).

The rule of thumb in the sport movements that a joint or the body *should be stabilized before the load*. In the gait cycle, the highest load is the impact. The biggest coordinative challenge of the gait is the anticipative preparation for the impact in the swing phase. Crucial is the sequence and the timing of the muscular activity to get ready for the initial contact with a backward pulling movement.

One possible sequence of the gait chain muscular activity (figure 3).

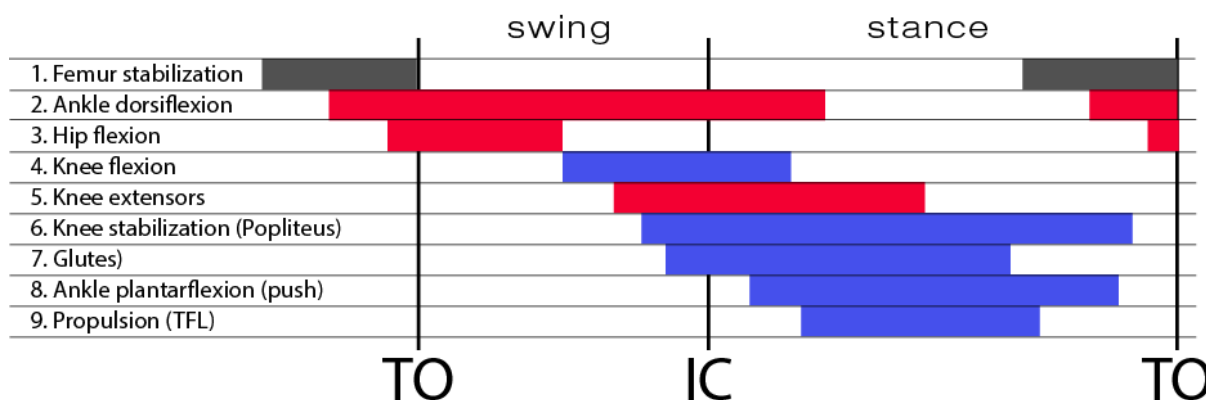


Figure 3. Gait chain muscular activity

There are some aspects we have to consider:

- Although the sequence starts with the hip rotator muscles, we can assume that the *trigger of the process is the dorsiflexion (2)*. In details, it starts with the *lifting of toes*. A big advantage of this movement that it is easier to learn consciously as engage the hip rotators or the tibialis anterior.
- The dorsiflexion keeps on until after the impact, so it is a permanent part of the whole preparation process.
- It is a small detail, but important: the popliteus activity to stabilize the knee during (and shortly before) the stance phase.

Specialized sports movement and generic personal motoric patterns

All the specialized movements are based on the motoric patterns of the fundamental natural human movements. Every sport uses its own basic stances. To understand and teach these stances we have to use kinetic chains of the fundamental human stances and movements.

Even in the sport which not use directly such movement forms as walking and running are asymmetrical postures and loads. In these cases, the nervous system will transfer similar programs from the fundamental natural movements as proven successful solutions for the stabilization of the posture.

During teaching movements, the best way is to go from the easy to complicate, from typical to special, from natural to specific (figure 4).

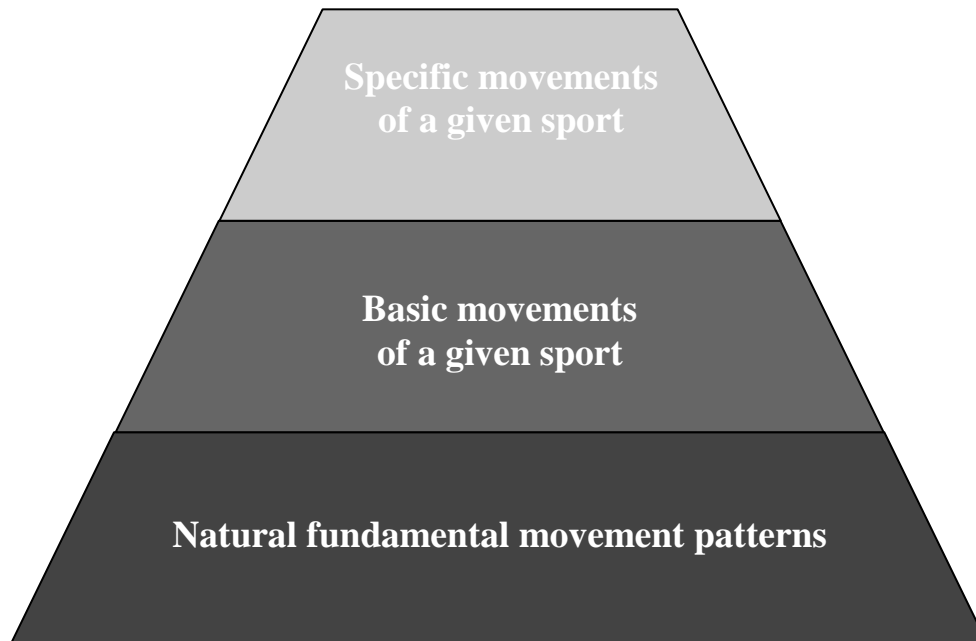


Figure 4. Teaching structure

In this manner, one of the best practices to teach the basic repository of a specific sport is based on the natural fundamental movement patterns. The basic movements of a specific sport are the connective network between the natural human movements and the specialized movements of the given sport.

Of course, the fundamental natural movements are not ready-to-use motor patterns. Sub-task and skill of this complex movement build the block of the personal motor repository.

Skiing and personal motor patterns

Basic motoric repository in skiing

The fundamental motor patterns are the reactions to the situations according to the relationship of the body and properties of the environment (like the acting external forces and spatial movement of the body).

Special skiing aspects

The basic stance and straight gliding are symmetrical two-leg postures, the conditions of these motions are dynamically constant.

When the trajectory of the skier differs from the fall line the posture is related to the one-leg support stance.

In the turn, the extent and the direction of the acting forces permanently changing. The reactions of the body can be based on the gait.

The wedge turn is a good temporary tool to:

- Transferring the postural patterns in the skiing environment.
- Getting to know the basic spatial characters and trajectories of the turn on the slope.
- Separations of the two legs and improve the gait chain skills according to the dynamics of the turn.

Specialties of the turn (figure 5):

- The dominant acting forces come from the turn.
- The outside leg carries the load, so this is similar to the stance leg's supporting function. The inside leg's function is similar to the swing function of the gait cycle.
- The transition is the preparation phase. The legs are changing their functions (stance-swing) during the transition.
- The inside leg works based on the swing phase of the gait. The IC point of the gait is in the 1. phase of the turn, where the ski is getting on the edge and the load builds up.
- From this point, the outside leg carries the load according to the gait pattern after the IC.
- In the 3. phase of the turn, the load is decreasing, the stance function of the outside leg is not necessary anymore. This is similar to the TO point, the stance leg function transforming to the swing.

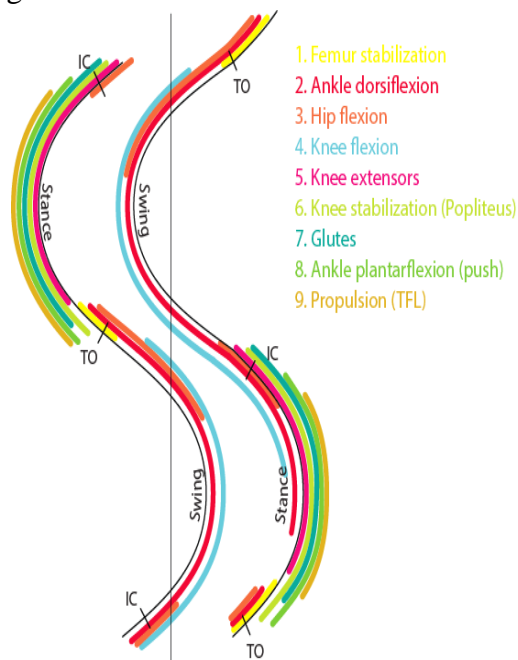


Figure 5. Turn phases and muscle activities

The basic skiing postural habits can be learned based on the natural movement patterns, but not all. Especially the spatial orientation can be strange for beginners. The logical postural habits are looking for the stability, e.g. this habits in the turn tries to keep the COM between the two legs (figure 6).

This protective stability habit blocks the spatial orientation how to control the trajectory of the body and the natural edging and builds a symmetrical stance, where both legs are forced to get into a pushing stance.

The symmetric stance and the pushing habit in the turn predispose the A-frame. The two common way of the edging is:

- moving the COM to the centre of the ski
- A-frame.

In the beginner's lessons, we have to decide which movement program will get into memory as a basic habit.

This protective stance can be overdriven with a learned spatial control to come over the inside leg (but not closer to the centre of the turn).



Figure 6. COM changes

This positioning of the COM over the inside/downhill ski can be done with the active muscle tension of the gait chain's swing phase. Similarly, in the transition, the approaching of the COM to the downhill leg can be helped with the same muscle tension.

Additionally, this pattern of muscle activity can help to establish the anticipation and the right timing:

- to control of the inside ski
- to help the transition (engaged before the transition)

The goal of natural postural habits is looking for balance. The special objective in the teaching of skiing is accepting the loss of balance and finding dynamic stability in the changing movements.

Kinetic structure of the wedge turn

Kinetically the posture in the turn is never can be the same as the stance on a flat surface. There is always some difference between the kinetic the inside and the outside legs. It is possible to distribute the load between the two legs in 50-50%, but even in this case will be a difference because of the support on the feet (medial or lateral sole).

In any turn is a functional difference between the legs. Does not make any sense to say that the outside ski carries more load, because it is true only in certain parts of the turn. In skiing the load consist of two sources:

1. Gravity.
2. Forces which pushing the skier in the new direction.

Usually, the second source is dominant. That's why there is a kinetic difference between the transition and the turn itself.

- In the transition there is no turn, persist only the gravity. There is no inside or outside leg, only uphill and downhill leg. It is possible that the downhill leg carries more load as the uphill leg.
- In the turn, the pushing forces increasing. As increscent forces become dominant, the outside leg will take the load.

So there is a constant alteration, and the body has to react to this change. The kinetic behaviour of the outside leg under the load becomes similar to the stance leg in the gait cycle. Similarly, the inside leg behaves like in the swing phase.

Generally speaking, symmetrical movements can be based on the stance and the squat. The asymmetric movements (gliding straight with asymmetric load and every basic turn) can be based on the gait.

The basic stance and straight gliding are symmetrical two-leg postures, the conditions of these motions are dynamically constant. When the trajectory of the skier differs from the fall line the posture is related to the one-leg support stance. In the turn, the extent and the direction of the acting forces permanently changing. The reactions of the body can be based on the gait.

Kinetically the posture in the turn is never can be the same as the stance on a flat surface. There is always some difference between the kinetic the inside and the outside legs. It is possible to distribute the load between the two legs in 50-50%, but even in this case will be a difference because of the support on the feet (medial or lateral sole).

In any turn is a functional difference between the legs. Does not make any sense to say that the outside ski carries more load, because it is true only in certain parts of the turn. In skiing the load consist of two sources:

1. Gravity.
2. Forces which pushing the skier in the new direction.

Usually, the second source is dominant. That's why there is a kinetic difference between the transition and the turn itself.

- In the transition there is no turn, persist only the gravity. There is no inside or outside leg, only uphill and downhill leg. It is possible that the downhill leg carries more load as the uphill leg.
- In the turn, the pushing forces increasing. As increscent forces become dominant, the outside leg will take the load.

So there is a constant alteration, and the body has to react to this change. The kinetic behaviour of the outside leg under the load becomes similar to the stance leg in the gait cycle. Similarly, the inside leg behaves like in the swing phase (table 1).

1. Kinetic structure

Phase	Inside (being inside - downhill)	Outside (being outside - uphill)
Build-down (Completion)	<ul style="list-style-type: none"> ● Femur stabilization (hip adduction, lateral rotation) ● Ankle dorsiflexion ● Hip flexors ● Hamstrings 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ankle dorsiflexors ● Hamstrings
Transition	<ul style="list-style-type: none"> ● Ankle dorsiflexors ● Hamstrings ● Hip flexors 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ankle dorsiflexors ● Hamstrings
Build-up	<ul style="list-style-type: none"> ● Ankle dorsiflexors ● Hamstrings 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ankle dorsiflexors ● Hamstrings ● Knee extensors (quadriceps) ● Knee stabilization (popliteus) ● Glutes

Apex	<ul style="list-style-type: none"> ● Ankle dorsiflexors ● Hamstrings 	<ul style="list-style-type: none"> ● Knee extensors (quadriceps) ● Knee stabilization (popliteus) ● Glutes ● Ankle plantarflexion ● Propulsion TFL ● Femur adduction (TFL)
-------------	--	--

Beginners curriculum and the kinetic chains

Coordinated kinetic chains consist not only of the mechanical structure of the musculoskeletal system but of the nervous control too. Learning a motion means among others how to adapt the coordinated kinetic chains to the specific circumstances of a sport.

Adapting to the equipment

The first movements with ski equipment is a strange experience. Restricted range of motion, changed weight distribution, bigger moment, a longer lever on the feet.

This is an important phase for a beginner in which can adapt the normal motor patterns to the changed circumstances.

This adaptation period must include stance and gait habits. Practically there is no chance to build the good postures on the slope when the stance and gait skills are not transferred to the ski equipment on flat ground. On the slope, the beginner will have much bigger issues than establish a correct posture (in general unfortunately the majority of people has problems with the postural habits even in everyday life.)

Gliding straight - sagittal plane

The first gliding on the slope can be difficult:

- During a balanced stance on the horizontal ground, the COM is over the support (feet). On the slope, this stance is too back, the body should perpendicular to the slope. This stance practically results lost in the balance (falling forward). To stabilize the body it is necessary a higher level of muscle tension in the posterior chain and in the abdominal muscles.
- The beginner cannot predict how the ski accelerates and where will stop. That's why is very important to choose a terrain where breaking isn't necessary to stop.

In this stage, the beginner will adapt the postural habit (kinetic chains) to the slope in the sagittal plane. In this stage, all the movements and muscle activities are laterally symmetrical (skills of the stance and the squat). Spatial orientation is only sagittal, too.

The main goal of this stage to maintain postural skills on the slope.

Gliding straight - frontal plane

The next step is the first time when the laterally asymmetric muscle tension appears. This patterns inherited from the premotor habits of the gait: from the one-leg stance. This asymmetry is crucial for the advanced skiing techniques: this builds the base of the alternating muscle activity of the inside-outside leg and the transition. The first stage is the control of the ski boot near to the signs. This control is made with hip adductors and lateral rotators and with the dorsiflexors of the ankle.

This control is important to preserve the COM exactly over the inside leg in the wedge turn (avoiding to fall the body over the inside leg to the centre of the turn). On the other hand, this control is crucial to avoid the COM move outside from the turn.

The main goal of this stage to maintain the postural kinetic activity on the slope.

- Laterally asymmetrical postural kinetic activity, one-leg stance
- Alternating change of the asymmetric posture (left side - right side)
- Timing (build-up, build-down)

Gliding straight - light turn

The main goal of the first turns from the fall line to maintain the postural kinetic activity of the gliding in the changed spatial circumstances. During the straight gliding, the frontal plane of the body was perpendicular to the fall line, and keep unchanged compared to its environment. This is not challenging for spatial orientation.

During the turns the frontal plane of the body is parallel with the radius of the turn, ergo it changes at every moment compared to its environment. This means a bigger challenge for the spatial orientation (neither over rotation nor torsion).

The main goals of this stage:

- Laterally asymmetrical postural kinetic activity, one-leg stance in the changing spatial environment
- Timing (build-up, keep on)

First turns (wedge)

The first light turns were controlled by the postural muscle tensions. Constructing a wedge turn needs the first active movement: turning of the outside leg. This movement can be done on the base of the stable posture and of the stabilized inside leg. So the inside leg acts as a stance leg and the outside leg learns to carry the load. In an easier environment, the legs are changing the stance-swing function (as later in the transition).

The main goals of this stage:

- Transfer the one-leg stance postural activity in the turn.
- Active movements of the outside leg without retroactions in the other part of the body.
- Correct turning movement of the outside leg.

Connecting turns (wedge)

To connect two turns, it is necessary to finish the first one. In the first turn, the beginner learned to engage and keep on the correct muscle tensions to make a wedge turn until the stop. The next step is to release this muscular activity before the end of the turn: the skier will turn down to the fall line. Near to the fall line, the student can begin the next turn:

this is a passive transition. Later, at the end of the turn can engage the stabilizing muscular activity on the downhill leg (before the fall line): this an anticipated active transition.

The main goals of this stage:

- Control of the length of the turn: build down the muscular activity.
- Getting to know how the gravity controls the trajectory of the skier.
- Early engage of the being inside (downhill) postural stabilization muscular activity (anticipation, active transition).

Conclusions

The human neuromusculoskeletal (human motoric system) is based on mechanical foundations and controlled by the neurological system.

- The contraction of one muscle exerts an effect at least two mechanical parts of the system.
- In vivo never happens an isolated contraction of one muscle. Every single movement is the result of the coordinative work of several muscles. (“In gait, muscles with similar biomechanical function tend to activate in synchrony and distinct muscle synergies have been identified related to functional sub-tasks of the gait cycle (e.g., heel strike, swing).”)⁵
- Those effects are combined in complex situations.
- Normal real-life movements require the harmonic movements of multiple bones and muscles.

When a muscle contracts, it exerts force not only on the insertion but on the origin too. That’s why the functional anatomy can describe the function of a muscle by a condition of a fixed origin. E.g. m. rectus femoris extends the knee when the pelvis and the femur are fixed. When the femur is not fixed it flexes the hip. When the pelvis not fixed it tilts the pelvis forward. Ergo the *rectus femoris* can exert several effects depending on the activity of other muscles (or external forces):

- Knee extension
- Hip flexion - femur lifting
- Hip flexion - anterior pelvic tilt.

Anatomy can describe the functions isolated, but in real life, muscle activity is always complex. In this complex scenario, every muscle plays its own role:

- agonist (main activity), synergist
- fixator
- neutralizer
- antagonist

Some of these functions are naturally coordinated, some of them should be learned. The neuromuscular system is looking for the most effective variations for certain situations and not always considering a wider aspect (e.g. a whole turn or more turns in the skiing).

The concrete methods build on breaking down the objectives. In this mind-set, the obtained skills resemble LEGO pieces. Each piece can be a building block of a house, a wall or a furniture, but in a different assembly it could form a piece of an animal or an aeroplane. Similarly, in ski instruction the taught skills can be utilised on different skill levels, in different scenarios and techniques. Stabilising the pelvis or actively securing the ankle are equally useful in gliding straight, turning in a snow plough or carving with parallel skis, but it can also play a role in the dolphin-like movement of short turns.

Before transition, in the build-down phase of the turn (completion), the downhill side (being inside) becomes in focus. The extensor chain is releasing, so an important task to prevent the valgus position of the femur and another one is to engage the flexor chain (hamstrings, hip flexors) with the dorsiflexion of the ankle as a trigger. This shows a big change in the muscle activity of the downhill leg. The uphill leg does the same activity as in the middle of the turn.

⁵ <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/jor.23391>

The dominant muscle activity of the inside leg (figure 7) the plantarflexion and the knee flexion almost during the whole turn. Hip flexion active at the beginning of the turn until the COM reaches the bottom position.

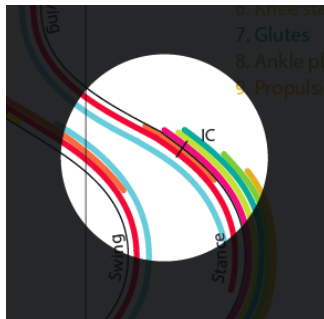


Figure 7. The dominant muscle activity of the inside leg

The extensor chain (glutes, quadriceps, plantar flexors) become engaged when the load builds up in the turn (or shortly before - anticipation). It is a reaction on the pushing forces of the turn. This is the phase when the outside leg becomes the focus.

The two legs show a completely different muscle activity, except the plantar flexors and the hamstrings. This two groups acting as a primary agonist on the inside leg and protective antagonist on the outside leg (figure 8).

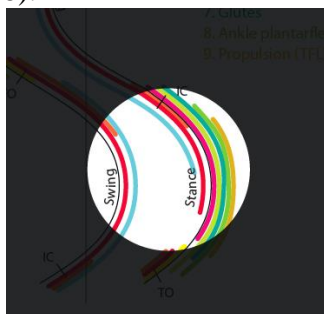


Figure 8. Primary agonist on the inside leg and protective antagonist on the outside leg.

We can assume, that this picture can be similar to the parallel turns. The amount of muscle work and the timing can change in the case of higher speed and bigger load. In the turn, under the load, the difference between the two legs can be less. The outside leg can use higher tension in the flexor chain, the inside leg can carry a bigger amount of the load with the extensor chain.

RESOURCES

- [1] KRAWCZYK M, SYCZEWSKA M, SZCZERBIK E. *Gait kinematics and clinical test changes in post-stroke patients during rehabilitation. Preliminary results of 12 patients of randomized clinical trial.* Adv Rehabil. 2012;26 :pp. 13–18. <https://doi.org/10.2478/rehab-2013-0025>
- [2] KHAMIS, S. DAR, G. PERETZ, C. YIZHAR, Z. *The Relationship Between Foot and Pelvic Alignment While Standing.* Journal of Human Kinetics. Published Online: 10 Jul 2015. Volume 46 - Issue 1. pp: 85 – 97. <https://doi.org/10.1515/hukin-2015-0037>

- [3] BIZOVSKA, L. SVOBODA, Z. JANURA M. *The possibilities for dynamic stability assessment during gait: A review of the literature*. Journal of Physical Education and Sport. 2015;15: pp. 490–497. DOI:10.7752/jpes.2015.03074
- [4] ROSE, J. GAMBLE, J.G. *Human walking*. 3rd ed. Philadelphia, PA: 2016. Lippincott Williams & Wilkins
- [5] REULEAUX, F. *Theoretische Kinematik – Grundzüge einer Theorie des Maschinenwesens [Theoretical kinematics – outline of a theory of machines]* 1875. Braunschweig: Von Fridrich Vieweg und Sohn
- [6] WHITTLE, M.W. *Gait analysis: An introduction*. 4th ed. 2007. Edinburgh: Elsevier.
- [7] SZCZERBIK, E. KALINOWSKA, A. *The influence of knee marker placement error on evaluation of gait kinematic parameters*. Acta Bioeng Biomech. 2011;13. pp. 43–46.
- [8] SHERRINGTON, C. TIEDEMANN, A. FAIRHALL, CLOSE C. J. T, N. LORD, R. S. *Exercise to prevent falls in older adults: an updated meta-analysis and best practice recommendations*. N S W Public Health Bull 2011 Jun; 22(3-4):78-83.
- [9] STASTNY, P. LEHNERT, M. ZAATAR, A. SVOBODA, Z. XAVEROVA, Z. JELEN, K. *Knee joint muscles neuromuscular activity during load-carrying walking*. Neuroendocrinolo Lett. 2014;35. pp. 633–639.
- [10] MCMULLEN, J. UHL, T.L. *A kinetic chain approach for shoulder rehabilitation*. Journal Athletic Train. 2000;35: pp. 329–337.
- [11] WRIGHT, R.W. PRESTON, E, FLEMING, B.C, AMENDOLA, A, ANDRISH, J.T, BERGFELD J.A, DUNN W.R, KAEDING, C, KUHN, J.E, MARX R.G. *A systematic review of anterior cruciate ligament reconstruction rehabilitation: part II: open versus closed kinetic chain exercises neuromuscular electrical stimulation accelerated rehabilitation and miscellaneous topics*. The journal of knee surgery. 2008;21. pp. 225–234.
- [12] FINLEY, J.M, DHAHER, Y.Y, PERREAULT, E.J. *Regulation of feed-forward and feedback strategies at the human ankle during balance control*. Conference Proc IEEE English Medical Biology Soc. 2009;7. pp. 7265–7268.
- [13] FRANZ, J.R, PAYLO, K.W, DICHARRY, J. RILEY, P.O, KERRIGAN D.C. *Changes in the coordination of hip and pelvis kinematics with mode of locomotion*. Gait Posture. 2009;29: pp. 494–498.
- [14] PANARIELLO, R.A. *The closed kinetic chain in strength training*. Strength Conditional Journal 1991;13: pp. 29–33.
- [15] LIEBER, Richard, FRIDÉN, Jan. *Implications of Muscle Design on Surgical Reconstruction of Upper Extremities*. Clinical orthopaedics and related research.2004. pp. 267-79

Online resorces

https://www.researchgate.net/publication/316688980_The_application_of_data_analysis_methods_for_surface electromyography_in_shot_putting_and_sprinting

<https://www.econicon.com/ecor/pdf/ECOR-05-00146.pdf>

https://www.physio-pedia.com/Kinetic_Chain#cite_note-p9-2

https://books.google.hu/books?hl=en&lr=&id=8iza_h84kBYC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Ellenbecker,+T.S.,+Davies,+G.J.+Closed+Kinetic+Chain+Exercise:+A+Comprehensive+Guide+to+Multiple+Joint+Exercise.+Human+Kinetics,+Champaign,+IL%3B+2001.&ots=mPFq7zYwLb&sig=wUKRQLcE36c8WvWWbpGfiCZnym0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

<https://doi.org/10.36007/4478.2023.27>

KOMPARATÍVNA ANALÝZA ŠTÁTNYCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV PRE 1. STUPEŇ ZŠ SLOVENSKEJ REPUBLIKY A MAĎARSKA

Diana BORBÉLYOVÁ¹, Alexandra NAGYOVÁ², Kinga HORVÁTHOVÁ³, Krisztián JÓZSA⁴, Yvette ORSOVICS⁵, Gabriella ZENTAI⁶, Andrea BENCENÉ FEKETE⁷

ABSTRACT

The education policies of the European Union countries are specific and different. These differences are reflected not only in direct educational activities but also in the legally binding curricular documents for primary education. This paper deals precisely with the comparison between the Innovated National Curriculum for Primary School (SR) and the National Primary Curriculum for Primary School Years 1-4 (HU: Nemzeti Alaptanterv). The aim of the paper is to find out what similarities and differences exist in the above mentioned curricular documents of each country, while the comparison focuses on the 1st and 2nd grade of primary school. Such an analysis was prompted by our previous research, in which we found, using the DIFER test, that primary school students in Hungary in grades 1 and 2 achieve significantly better results than primary school students in Slovakia in grades 1 and 2. Thus, we were interested in whether there is a difference in the national curriculum of these countries in relation to the abilities measured by the DIFER test (Diagnostic System of Assessment).

KEYWORDS

Slovak Republic, Hungary, primary education, state curriculum.

ÚVOD

Vzdelávacia politika jednotlivých krajín Európskej únie má svoje špecifiká a odlišnosti. Tieto rozdiely môžeme vidieť jednak v priamej edukačnej činnosti, ale tiež v legislatívne záväzných kurikulárnych dokumentoch. Predkladaný príspevok sa zaoberá komparáciou Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre 1. stupeň ZŠ (SR; ďalej len iŠVP) a Národného základného kurikula pre 1.- 4. ročník ZŠ (HU: „Nemzeti Alaptanterv“; ďalej len NAT). Cieľom

¹ Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Univerzita J. Selyeho v Komárne, Bratislavská cesta 3322, 94501 Komárno, borbelyovad@ujss.sk

² Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Univerzita J. Selyeho v Komárne, Bratislavská cesta 3322, 94501 Komárno, nagyovaa@ujss.sk

³ Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Univerzita J. Selyeho v Komárne, Bratislavská cesta 3322, 94501 Komárno, horvathki@ujss.sk

⁴ Neveléstudományi Intézet, Szegedi Tudományegyetem, Szeged, Petőfi sgt. 30-34, Szeged 6722 & Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Univerzita J. Selyeho v Komárne, Bratislavská cesta 3322, 94501 Komárno, jokrisz@gmail.com

⁵ Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Univerzita J. Selyeho v Komárne, Bratislavská cesta 3322, 94501 Komárno, orsovicsy@ujss.sk

⁶ Neveléstudományi Intézet, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Kaposvár, Guba S. u. 40. zentaigabi@gmail.com

⁷ Neveléstudományi Intézet, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Kaposvár, Guba S. u. 40. bencene.fekete.aniko.andrea@uni-mate.hu

príspevku je zistiť, aké sú zhody a rozdiely vo vyššie vymedzených kurikulárnych dokumentoch jednotlivých krajín, pričom komparácia sa sústreďuje na 1. a 2. ročník základnej školy. K realizácii takejto analýzy nás podnietili výsledky predchádzajúcej výskumnej činnosti, kedy sme prostredníctvom testu DIFER (Diagnostický nástroj na zisťovanie aktuálnej vývinovej úrovne 4- 8 ročných detí, Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer, Diagnostic System of Assessment) [13]) zistili, že žiaci 1. a 2. ročníka ZŠ v Maďarsku dosahujú významne vyššie výsledky, ako žiaci 1. a 2. ročníka ZŠ na Slovensku [1]. Zaujímalo nás, či rozdiely vo výkone žiakov meraných testom DIFER mohli byť podmienené rozdielom v štátnych vzdelávacích programoch uvedených krajín.

V nasledovnom texte uvádzame deskripciu legislatívnych zmien relevantných k téme štúdie daných kurikulárnou reformou na Slovensku. Pri komparatívnej obsahovej analýze legislatívnych dokumentov v ďalšom texte však vychádzame z dokumentov platných do roku 2020, nakoľko na výsledky výskumu zmeny v legislatíve dané kurikulárnou reformou nemali žiadny vplyv, boli podmienené výlučne dokumentmi do roku 2020.

1 Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy na Slovensku, aktuálne tendencie v kurikulárnych dokumentoch od roku 2020

V období od roku 2020 zaznamenávame na Slovensku silnú turbulenciu v oblasti štátnej vzdelávacej politiky. Podľa školského zákona č. 245/2008 Z.z. [18] je štátny vzdelávací program hierarchicky najvyšším kurikulárnym dokumentom vytvoreným v súlade s Medzinárodnou normou pre klasifikáciu vzdelávania, ktorý vymedzuje najmä ciele vzdelávania a vzdelávacie štandardy pre predprimárne vzdelávanie a ciele vzdelávania, rámcové učebné plány a vzdelávacie štandardy pre základné vzdelávanie, stredné vzdelávanie a vyššie odborné vzdelávanie, v prospech získania elementárnych základov kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie stanovených Európskou komisiou. Štátne vzdelávacie programy sa môžu členiť na vzdelávacie cykly [11]. Štátne vzdelávacie programy vydáva a zverejňuje ministerstvo školstva.

Zákon č. 415/2021, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) priniesol niekoľko zásadných zmien v školskom systéme na Slovensku. Uvedieme len tie, ktoré sú pre potreby tohto príspevku nevyhnutné: (1) kodifikoval pojem národnostné školstvo, národnostná škola, národnostná trieda, národnostné školské zariadenie (§ 2 doplnený písmenami ac) až ai); (2) upravil štruktúru školských vzdelávacích programov, podľa § 6 ods. 4 nasledovne: a) názov vzdelávacieho programu, b) konkrétne ciele výchovy a vzdelávania, ktoré sú v súlade s § 4, c) stupne vzdelania, ktoré sa dosiahnu absolvovaním vzdelávacieho programu a príslušnú úroveň Slovenského kvalifikačného rámca a Európskeho kvalifikačného rámca, d) profil absolventa, e) charakteristiku odboru vzdelávania a jeho dĺžku, f) formu výchovy a vzdelávania, g) formy praktického vyučovania v stredných školách, h) vzdelávacie oblasti, i) vzdelávacie štandardy, j) rámcové učebné plány okrem materských škôl, k) vyučovací jazyk podľa § 12, l) osobitosti výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v súlade s princípmi inkluzívneho vzdelávania, m) osobitosti výchovy a vzdelávania detí a žiakov v národnostných školách a národnostných triedach.“; (3) zaviedol pojem vzdelávací cyklus, ktorý sa premietol do dikcie § 9 Rámcové učebné plány, vzdelávacie štandardy, učebné plány a učebné osnovy [19].

Tieto, ako aj ostatné zmeny by sa mali premietnuť aj do obsahov ďalších záväzných kurikulárnych dokumentov, akými sú napríklad štátne vzdelávacie programy. V ďalšom vykonáme ich podrobnejšiu analýzu.

Z oficiálnej stránky novovzniknutého (r. 2022) inštitútu NIVAM, pod bodom školy, sa odkazuje na stránku (už neexistujúceho, pozn. aut.) štátneho pedagogického ústavu, kde sú dostupné štátne vzdelávacie programy pre jednotlivé stupne a cykly vzdelávania. Ten, ktorý je pre potreby nášho príspevku relevantný, je dostupný pod názvom Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ (iŠVP). Na tejto stránke sú dostupné aj dodatky relevantné najmä v zmysle zá

kona 415/2021. Pre školy s vyučovacím jazykom národnostných menšín takýmto relevantným dodatkom je Dodatok č. 11, ktorým sa mení a zosúladuje so znením školského zákona a vyhlášky o základnej škole štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy s účinnosťou od 1. septembra 2022. Podľa Dodatku č. 11. v ŠVP pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie sa zrušujú časti: „Organizačné podmienky na výchovu a vzdelávanie“, „Povinné personálne zabezpečenie“, „Povinné materiálne-technické a priestorové zabezpečenie“, „Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní“ a „Zásady a podmienky na vypracovanie školských vzdelávacích programov“ [12].

Do iŠVP pre primárne vzdelávanie sa vkladá: Osobitosťami výchovy a vzdelávania v národnostných školách sú: a) vyučovanie povinného vyučovacieho predmetu – jazyk národnostnej menšiny a literatúra, b) vyučovanie povinného vyučovacieho predmetu – slovenský jazyk a literatúra v rozsahu vyučovania potrebného na jeho osvojenie alebo vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra, ktorý sa vyučuje metódami a formami výchovy a vzdelávania ako cudzí jazyk, c) vyučovanie povinných vyučovacích predmetov vlastiveda a hudobná výchova d) používanie edukačných publikácií, určených pre národnostné školy a triedy, ktoré sú v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania, e) vedenie pedagogickej dokumentácie školy dvojjazyčne, a to v štátnom jazyku a jazyku príslušnej národnostnej menšiny. V Dodatku č. 11 v bode 4. sa uvádza: rámcový učebný plán pre školy s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny sa vymedzuje v znení podľa Prílohy č. 3 [14; 16].

Orientácia v týchto dokumentoch je značne zmätočná, informácie sú roztrúsené, neprehľadné a chaotické.

2 Národné základné kurikulum v Maďarsku (NAT)

Národné základné kurikulum (NAT) je jedným zo základných (záväzných) regulačných dokumentov maďarského školstva, ktorý definuje ciele a obsah vzdelávania. Je zverejnený vo Vestníku vlády Maďarskej republiky vo forme vládneho nariadenia. Aktuálne platný dokument je publikovaný pod číslom 110/2012. (VI. 4.). Niektoré jeho časti boli novelizované v rokoch 2018 a 2020.

NAT je založený na troch hlavných pilieroch: základné ľudské hodnoty, sociálne hodnoty a udržateľnosť životného prostredia. Chrappán [6] uvádza, že špecifickosťou programu je, že definuje len také spoločné hodnoty, požiadavky a obsah vzdelávania, ktoré môžu prijať všetky školy – bez ohľadu na ich svetonázor a filozofiu vzdelávania – a na splnenie ktorých majú potrebné podmienky. Zároveň je možné vidieť, že tieto hodnoty, úlohy a požiadavky sú určené len na úrovni minimálnych očakávaní, preto sa tento typ dokumentu v medzinárodnej literatúre nazýva „Core-curriculum“ (základné učebné osnovy). Všetky krajiny Európskej únie majú vypracované základné učebné osnovy, čím sa zabezpečuje minimálny jednotný

súbor požiadaviek a interoperabilita medzi školami. Národné základné kurikulum definuje základné princípy, ciele, rozvojové úlohy a obsah vzdelávania v jednotlivých vzdelávacích oblastiach.

Hlavnou funkciou Národného základného kurikula Maďarska je principiálna a koncepčná regulácia obsahu verejného vzdelávania. V kontexte postavenia škôl (berúc do úvahy ich nezávislosť) určuje všeobecné ciele verejného vzdelávania na jednotlivých úrovniach vzdelávania a vymedzuje vzdelávacie oblasti, ktoré sa majú sprostredkovať v edukačnom procese. Okrem toho stanovuje členenie obsahu verejného vzdelávania a percentuálny podiel jednotlivých vzdelávacích oblastí v edukačnom procese a s nimi súvisiace rozvojové úlohy.

Uvedený dokument úlohy verejného vzdelávania definuje v nasledovných oblastiach: odovzdávanie a uchovávanie národnej kultúry a kultúrneho dedičstva, prehĺbenie emocionálneho zmyslu pre morálku. Ďalšie úlohy vymedzuje v oblasti duševného zdravia a v oblasti vnímavosti k emóciám iných ľudí. Jeho úlohou je tiež rozvíjať u žiaka požadované schopnosti, zručnosti, vedomosti, ako aj postoje potrebné k učeniu a práci, podnecovať individuálnu a skupinovú výkonnosť, vytvoriť základy snahy o spoločné dobro, upevňovať národnú a komunitnú súdržnosť a vlastenectvo [10]. Významnou úlohou primárneho vzdelávania je rozvíjanie a upevňovanie národného vedomia a odovzdávanie tradícií z generácie na generáciu. Súčasťou NAT-u sú tiež rámcové učebné plány pre jednotlivé stupne vzdelávania, ktoré obsahujú ciele a obsah jednotlivých vyučovacích predmetov. V centre nášho záujmu sú rámcové učebné plány pre primárne vzdelávanie.

3 Komparatívna analýza štátnych vzdelávacích programov platných do roku 2020

Predmetom nášho skúmania boli záväzné pedagogické dokumenty pre primárne vzdelávanie Slovenskej republiky a Maďarska. Naším cieľom bolo zistiť zhody a rozdiely v legislatívne záväzných kurikulumárnych dokumentoch primárneho vzdelávania uvedených krajín, platných do roku 2020, nakoľko naše výskumné zistenia prostredníctvom testu DIFER boli podmienené výlučne nimi.

3.1 Metodika výskumu

Kurikulárne dokumenty, s ktorými sme pracovali, boli tzv. hotové dokumenty [3], ktoré vznikli mimo nášho pôsobenia. Tieto dokumenty podliehali obsahovej analýze textu [5,14]. Obsahová analýza dokumentov je významným výskumným prostriedkom v empirickom poznávaní a praktickom pretváraní reality [4]. Výber týchto dokumentov bol realizovaný nestochastickým [9], zámerným výberom podľa vopred určených kritérií, ktoré priamo súvisia s predmetom nášho skúmania. V tejto súvislosti boli našou výskumnou vzorkou nasledovné dokumenty:

- *Inovovaný Štátny vzdelávací program pre základné školy na Slovensku (iŠVP)*,
- *Národné základné kurikulum v Maďarsku (Nemzeti Alapanyagterv; NAT)*.

Metódou zberu výskumných dát bola kvalitatívna obsahová analýza textu, v rámci ktorej sme analyzovali obsah skrytý. Pre získanie kvalitatívnych dát sme uplatňovali indukčný spôsob obsahovej analýzy textu [15]: postup od textového materiálu k novej teórii. V rámci analýzy sme oba kurikulumárne dokumenty, resp. ich text kondenzovali do kódov. Získané dáta sme podrobili vyhodnoteniu, a to pomocou otvoreného kódovania textu, kedy sme kódom pridelovali

významové kategórie – slová, slovné spojenia podľa zistených vnútorných súvislostí. Vznikli nám nasledovné významové kategórie:

- štruktúra a obsah,
- kľúčové kompetencie.

Kurikulárne dokumenty Slovenskej republiky a Maďarska sme analyzovali osobitne. Avšak vzhľadom k splneniu cieľa výskumu sme pristúpili k uplatneniu analytickej stratégie konštantnej komparácie [17], ktorá nám umožnila vytvoriť novú teóriu v podobe určenia zhôd a odlišností v skúmaných legislatívne záväzných kurikulárnych dokumentoch dvoch uvedených krajín.

3.2 Výsledky výskumu a ich interpretácia

Interpretáciu výsledkov nášho kvalitatívneho výskumu uvádzame vo významových kategóriách, ktoré korešpondujú s cieľom nášho výskumu, ktorým bolo určiť zhody a rozdiely v legislatívne záväzných kurikulárnych dokumentoch primárnej edukácie Slovenskej republiky a Maďarska.

Štruktúra a obsah štátnych (národných) vzdelávacích programov

Inovovaný štátny vzdelávací program, základný záväzný pedagogický dokument na Slovensku do roku 2020 pozostával z 12 kapitol: *Úvod, 1 Všeobecné ciele výchovy a vzdelávania, 2 Stupeň vzdelania, 3 Profil absolventa, 4 Vzdelávacie oblasti a prierezové témy, 5 Vzdelávacie štandardy, 6 Rámcové učebné plány, 7 Osobitosti a podmienky na výchovu a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, 8 Organizačné podmienky na výchovu a vzdelávanie, 9 Povinné personálne zabezpečenie, 10 Povinné materiálno-technické a priestorové zabezpečenie, 11 Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia, 12 Zásady a podmienky na vypracovanie školských vzdelávacích programov* [16].

IŠVP v štvrtej kapitole definuje 8 vzdelávacích oblastí a 8 prierezových tém. Vzdelávacími oblasťami sú: *Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a hodnoty, Človek a svet práce, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb*. Každá vzdelávacia oblasť opisuje ich zameranie, ciele a kompetencie, ktoré môžu žiaci prostredníctvom nich získať. Vzdelávacie oblasti sú tvorené vyučovacími predmetmi [15].

Osobitosťou školského systému na Slovensku sú prierezové témy. Prierezové témy sa môžu realizovať ako súčasť učebného obsahu vyučovacích predmetov alebo prostredníctvom samostatných projektov, seminárov, vyučovacích blokov, kurzov a pod. Súčasne prierezové témy môžu tvoriť samostatný vyučovací predmet z rámca voliteľných (disponibilných) hodín. Obidve formy sa môžu aj ľubovoľne kombinovať. Účinnosť pôsobenia prierezových tém sa môže zvýšiť relevantnými mimoškolskými aktivitami. Pri každej prierezovej téme, ktorými sú: *Osobnostný a sociálny rozvoj, Výchova k manželstvu a rodičovstvu, Environmentálna výchova, Mediálna výchova, Multikultúrna výchova, Regionálna výchova a ľudová kultúra, Dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke a Ochrana života a zdravia*, sú definované aj ich ciele [16].

V piatej kapitole iŠVP sú definované vzdelávacie štandardy. Členia sa na: a) výkonové štandardy, ktoré sú podrobnejším rozpracovaním cieľov vzdelávania a určujú úroveň spôsobilostí, ktoré má žiak nadobudnúť, b) obsahové štandardy, ktoré určujú okruhy činností, témy, pojmy a fakty tvoriace obsahové jadro vzdelávacej oblasti alebo vyučovacieho predmetu. Ak sa konzekventne zameriame len na ročníky 1. – 2., treba konštatovať, že predmety prvouka, slovenský jazyk a slovenská literatúra, maďarský jazyk a literatúra, matematika, výtvarná

výchova, hudobná výchova definujú vzdelávacie štandardy pre každý ročník osobitne, predmety etická výchova a telesná výchova uvádzajú vzdelávacie štandardy výlučne ku koncu vzdelávacieho cyklu, a predmety vlastiveda, prírodoveda, anglický jazyk, pracovné vyučovanie a informatika sa zavádzajú až v treťom ročníku ZŠ.

Šiesta kapitola iŠVP sa zameriava na rámcové učebné plány, ktoré vymedzujú najnižší počet vyučovacích hodín pre vzdelávacie oblasti oddelene pre každý vyučovací predmet samostatne v každom ročníku základnej školy. Rámcové učebné plány sú vytvorené pre každý stupeň a typ školy osobitne, taktiež sú diferencované aj podľa vyučovacieho jazyka školy. Od 1. septembra 2016 sa zmenil rámcový učebný plán pre 1. stupeň základných škôl s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny. Dôvodom zmeny bolo navýšiť počet hodín materinského jazyka z 5 na 8 hodín týždenne v 1. ročníku. Menej potešujúca je skutočnosť, že tieto navýšené tri hodiny boli na úkor hodín anglického jazyka v treťom ročníku, obetovaná je 1 hodina vlastivedy v 4. ročníku a v 1. ročníku 1 hodina hudobnej výchovy týždenne. Pre ZŠ s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny sa celkový počet hodín týždenne na prvom stupni určuje v rozsahu 102 hodín. Z tohto sumárneho počtu 96 hodín týždenne predstavujú povinné hodiny, 6 hodín predstavujú voliteľné hodiny. V prvom ročníku ZŠ s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny je týždenný počet povinných predmetov 22 hodín, a disponibilné hodiny predstavujú 1 hodinu týždenne. V druhom ročníku je počet povinných predmetov týždenne 23 a počet voliteľných predmetov 2.

Všetky tieto dokumenty majú spolu 285 strán. Keďže však existujú predmety, ktoré sa vyučujú až od 3. ročníka, rozsah pre 1. a 2. ročník je celkovo nižší o 148 strán.

Maďarský NAT je dodatkom vyhlášky č.100/2012 a skladá sa z troch hlavných častí. Má celkom 208 strán [7]. Prvá časť vymedzuje obsahovú reguláciu výchovno-vzdelávacej práce v škole a charakterizuje úroveň tejto regulácie.

Druhá časť s názvom Rozvoj kompetencií, prenos a budovanie vedomostí stanovuje kompetencie, ktoré si má žiak osvojiť ako aj jednotlivé vzdelávacie oblasti a ich obsah vo forme vzdelávacích štandardov pre 1. – 4. ročník, 5. – 8. ročník a 9. – 12. ročník. Ide o najrozsiahlejšiu časť národného základného kurikula. Pre nás relevantnými sú vzdelávacie štandardy pre 1. – 4. ročník základnej školy. Edukačný obsah pre primárne vzdelávanie je vymedzený v nasledujúcich vzdelávacích oblastiach – *Maďarský jazyk a literatúra; Cudzí jazyky; Matematika; Človek a spoločnosť; Človek a príroda; Naša krajina - naše životné prostredie; Umenie; Informatika; Životné zručnosti; Telesná výchova a šport* [7].

Jednotlivé vzdelávacie oblasti sú rovnako ako v slovenskom iŠVP tvorené vyučovacími predmetmi – *Maďarský jazyk a literatúra* (1.- 4. ročník), *Matematika* (1.- 4. ročník), *Etika* (1.- 4. ročník), *Prvouka* (3.- 4. ročník), *Cudzí jazyk* (Anglický jazyk/Nemecký jazyk; 4. ročník), *Spev a hudba* (1.- 4. ročník), *Vizuálna kultúra* (1.- 4. ročník), *Technika a plánovanie* (1.- 4. ročník), *Digitálna kultúra* (3.- 4. ročník), *Telesná výchova* (1.- 4. ročník). Každý vyučovací predmet disponuje vlastným vzdelávacím štandardom, v ktorom sú vymedzené ciele predmetu a kompetencie, ktoré by mali byť u žiaka vo vyučovaní konkrétneho predmetu prioritne rozvíjané. Zároveň sú vo vzdelávacích štandardoch stanovené konkrétne témy a ich časová dotácia. V rámci jednotlivých tém sú špecifikované výsledky vzdelávania, v podobe výkonov, ktoré má žiak na konci 1. – 2. ročníka vedieť a dosiahnuť a rozvíjajúce činnosti a vedomosti. Vo vzťahu k téme sú tiež vymedzené pojmy, ktoré má žiak spoznať a poznať a odporúčané činnosti a úlohy, ktoré napomáhajú k dosiahnutiu stanovených výsledkov vzdelávania.

Popri jednotlivých vzdelávacích oblastiach vyzdvihuje NAT rozvojové oblasti, ktoré majú byť začlenené do obsahu jednotlivých vzdelávacích oblastí a predmetov, ktoré tematizujú prácu učiteľa primárneho vzdelávania v čase vyučovania a počas ďalších mimoškolských

aktivít. Rozvojovými oblasťami sú – *Morálna výchova, Národné povedomie, vlastenecká výchova, Výchova k občianstvu, demokracii, Rozvoj sebapoznania a sociálnej kultúry, Výchova k rodinnému životu, Výchova k telesnému a duševnému zdraviu, Zodpovednosť za iných, dobrovoľníctvo, Udržateľnosť, environmentálne povedomie; Kariérna orientácia; Ekonomické a finančné vzdelávanie, Vzdelávanie v oblasti mediálnej gramotnosti, Učiť sa učiť* [10].

Treťou časťou tohto kurikulárneho dokumentu je glosár, ktorý obsahuje definície a objasňuje odborné výrazy [10].

Na základe analýzy štrukturálnej a obsahovej stránky jednotlivých dokumentov vidíme, že vykazujú určité zhody a rozdiely. Oba dokumenty sú štrukturálne členené na tri hlavné časti, pričom najvýraznejšie zmeny sú badateľné v ich obsahu.

Ak sa pozrieme na vzdelávacie oblasti, vidíme, že ich skladba a pomenovania sú si podobné. Pozitívnym rozdielom, je však, že maďarský dokument integruje do edukačného obsahu 1. stupňa základnej školy vzdelávaciu oblasť Životné zručnosti. Z hľadiska celoživotného vzdelávania ide v tejto oblasti hlavne o rozvoj tzv. soft skills, mäkkých zručností, ktoré bude žiak potrebovať v budúcom pracovnom živote [8]. Maďarský dokument vyzdvihuje, že edukácia na primárnom vzdelávaní má stavať na uplatňovaní vedomostí a zručností v rôznych učebných situáciách v spojitosti s reálnym životom.

V nadväznosti na vzdelávacie oblasti sú určité odlišnosti aj v samotných vyučovacích predmetoch a ich zaradení do jednotlivých ročníkov. V Slovenskom edukačnom systéme primárneho vzdelávania je vyučovací predmet prvouka zaradený do 1. a 2. ročníka ZŠ, pričom v Maďarsku sa vyučuje až v 3. a 4. ročníku. Opačným prípadom je cudzí jazyk, konkrétne anglický jazyk, ktorý sa na Slovensku vyučuje od 3. ročníka. V Maďarsku sa cudzí jazyk zavádza až v 4. ročníku, pričom existuje možnosť výberu anglického alebo nemeckého jazyka.

V tejto súvislosti je však najmarkantnejším rozdielom spracovanie obsahu vzdelávacích štandardov jednotlivých predmetov. Kým vzdelávacie štandardy v Slovenskom školstve vymedzujú len charakteristiku, ciele predmetu a výkonové a obsahové štandardy, tak maďarské vzdelávacie štandardy vymedzujú okrem cieľov predmetu aj rozvoj konkrétnych kompetencií v rámci daného predmetu. Stanovujú konkrétne témy spolu s ich časovou dotáciou, výsledky vzdelávania v danej oblasti, v podobe výkonov, ktoré má žiak na konci 1.- 2. ročníka vedieť a dosiahnuť a rozvíjajúce činnosti a vedomosti. Vymedzujú konkrétne pojmy a odporúčané činnosti a úlohy. V porovnaní so slovenskými vzdelávacími štandardmi tu vidíme podrobnejšie rozpracovanie obsahu vzdelávania jednotlivých predmetov, ktoré usmerňuje a reguluje edukačnú činnosť učiteľa.

Tretia časť uvedených kurikulárnych dokumentov je odlišná. V slovenskom ŠVP ho tvorí rámcový učebný plán, stanovujúci týždennú časovú dotáciu vyučovacích predmetov v jednotlivých ročníkoch. Maďarský NAT nepredkladá časovú dotáciu vyučovacích predmetov ako samostatnú časť, uvádza ju vo vzdelávacích štandardoch. Tretiu časť maďarského NAT-u predstavuje, už vyššie spomínaný terminologický glosár.

Kľúčové kompetencie

Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ stanovuje, že absolvent primárneho vzdelávania má mať „*osvojené základy čitateľskej, pisateľskej, prírodovednej, matematickej, mediálnej a kultúrnej gramotnosti, ktoré sa budú následne rozvíjať v rámci nižšieho stredného stupňa vzdelávania*“ [16]. K rozvoju týchto kompetencií má prispievať vzdelávací obsah, organizačné formy a metódy vyučovania, ako aj stimulujúce sociálno-emočné prostredie školy, rôzne aktivity organizované v škole, aj v mimovyučovacej a mimoškolskej činnosti. Žiak na

konci primárneho vzdelávania (na konci 4. ročníka) by mal disponovať nasledujúcimi kľúčovými kompetenciami:

- pozná a uplatňuje rôzne účinné techniky učenia sa;
- uvedomuje si svoje práva a povinnosti, a popritom rešpektuje práva iných;
- vyjadruje sa súvisle písomnou aj ústnou formou, v materinskom, ale aj v štátnom jazyku;
- rozumie základným slovným spojeniam v anglickom jazyku a dokáže ich používať v komunikačných situáciách;
- využíva základné matematické myslenie na riešenie praktických problémov v každodenných situáciách;
- vie používať informačné a komunikačné technológie pri učení sa, pozná riziká spojené s využívaním internetu a médií;
- pri práci s informáciami získa základy uplatňovania kritického myslenia;
- dokáže aplikovať osvojené prírodovedné a spoločenskovedné poznatky;
- rozpozna problém a premýšľa o jeho príčinách a vie navrhnúť riešenie podľa svojich vedomostí a skúseností;
- váži si seba i druhých, dokáže ústretovo komunikovať a spolupracovať;
- správa sa kultúrne, primerane okolnostiam a situáciám;
- má vzťah ku kultúrno-historickému dedičstvu, ľudovým tradíciám a umeniu, s ktorými sa stretáva vo svojom živote;
- dokáže byť tolerantný, snaží sa pochopiť druhého, pozná a toleruje jeho kultúru, tradície, spôsob života [16].

Maďarský NAT vymedzuje kľúčové kompetencie žiaka mladšieho školského veku v nasledovných oblastiach:

- komunikácia v materinskom jazyku,
- komunikácia v cudzom jazyku,
- matematické kompetencie,
- prírodovedné a technické kompetencie,
- digitálne kompetencie,
- sociálne a občianske kompetencie,
- zmysel pre iniciatívu a podnikavosť,
- kultúrne povedomie a vyjadrenie,
- kompetencie v oblasti efektívneho učenia sa [7; 10].

Ako môžeme vidieť obe krajiny vymedzujú vo svojich štátnych vzdelávacích programoch kľúčové kompetencie, ktorými by mal na vekuprimeranej úrovni žiak na konci primárneho vzdelávania disponovať. Môžeme teda povedať, že obe krajiny akcentujú edukačný proces vychádzajúci z kompetenčne orientovaného systému výchovy a vzdelávania. Odlišnosti môžeme vidieť iba vo formuláciách kľúčových kompetencií. Kým kľúčové kompetencie sú v slovenskom ŠVP formulované rozvinutejšie, tak maďarský NAT ich uvádza v rovnakom znení ako ich stanovila Európska komisia v roku 2019 [2]. Avšak z hľadiska obsahu sú vymedzené kľúčové kompetencie oboch krajín zhodné, čo značí, že výchova a vzdelávanie na primárnom stupni základnej školy rešpektuje a nadväzuje na filozofiu európskej edukačnej politiky, teda smeruje k rozvoju kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie stanovené Európskou komisiou.

ZÁVER

Na základe vyššie uvedenej analýzy a komparácie legislatívne záväzných kurikulárnych dokumentov Slovenskej republiky a Maďarska môžeme konštatovať, že tieto dva dokumenty vykazujú určité rozdiely, ktoré ovplyvňujú celkovú edukačnú prax primárneho vzdelávania tej ktorej krajiny. Najmarkantnejšie rozdiely sú práve v spracovaní vzdelávacích štandardov jednotlivých vyučovacích predmetov. Ako sme už uviedli vzdelávacie štandardy pre primárne vzdelávanie v Maďarsku sú oproti slovenským podrobnejšie a neobsahujú len výkonové štandardy, ktoré má žiak na konci toho-ktorého ročníka dosiahnuť, ale sumarizujú aj pojmy, vymedzujúce rozsah a hĺbku preberaného učiva a načrtávajú odporúčané úlohy a činnosti realizovateľné v rámci jednotlivých tém vyučovania. Vo vzťahu k výsledkom testu DIFER, kedy získali maďarskí žiaci 1. a 2. ročníka ZŠ výrazne vyššie skóre v meraných oblastiach (počítanie na elementárnej úrovni, pojmové myslenie, pochopenie súvislostí) ako slovenskí žiaci [1], si dovoľíme predpokladať, že práve koncepcia vzdelávacích štandardov môže vplývať na úspešnosť maďarských žiakov. Nejde však len o samotnú výstavbu vzdelávacieho štandardu, ale predovšetkým o jeho prínos pre prácu učiteľa. Učiteľ na základe neho dokáže svoju vlastnú didakticko-pedagogickú prácu zefektívniť, nakoľko mu vzdelávací štandard na jednej strane určuje obsah a rozsah učiva a na strane druhej predostiera metodické inšpirácie.

Štúdia vznikla v rámci projektu KEGA č. 005UJS-4/2021 - Adaptácia a štandardizácia diagnostického nástroja DIFER na zisťovanie aktuálnej vývinovej úrovne 4-8 ročných detí.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- [1] BORBÉLYOVÁ, D. – HAJDUNÉ HOLLÓ, K- ZENTAI, G. - JÓZSA, K. Magyarországi és szlovákiai magyar gyermekek elemi kombinatív képességének fejlődése 4-8 éves korban. In *Képzés és gyakorlat – Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Egy nyelvet beszélünk?: Gyermeklét és pedagógia a nyelvi, kulturális és társadalmi terek kontextusában*. Sopron: Soproni Egyetem, 2022. ISBN 978-963-334-439-2, s. 64.
- [2] EUROPEAN COMMISSION. *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg : Publications Office of the European union, 2019. 20 p. Dostupné na internete: <<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>. ISBN 978-92-76-00476-9>.
- [3] GAVORA, P. Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. In *Pedagogická orientace*. Brno: Masaryk University, 2015. vol. 25. no.3. ISSN 1211-4669.
- [4] GLAZER- ZIKUDA, M. et al. The Potential of Qualitative Content Analysis for Empirical Educational Research. In *Forum Qualitative Social Research*. Berlin: Freie, 2020, vol. 21, no. 1. ISSN 1438-5627 Dostupné online: <<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3443/4540>>.
- [5] HENDL, J. *Kvalitatívny výskum. Základy teórie, metódy a aplikácie*. Praha: Portál, 2016. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- [6] CHRAPPÁN, M. A NAT evolúciója 2010 – 2021 között. In *Educatio*. Budapest : Akadémia Kiadó, 2022, vol. 31, no. 1. ISSN 1216-3384.
- [7] Kormányrendelet 110/2012. (VI. 4.) a Kormány rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, 2012.
- [8] LIMING, Z. et al. 2012. Importance of Soft Skills for Education and Career Success. In *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*. 2012, vol. 2, no.2. Dostupné na internete:

- <https://www.researchgate.net/publication/307710561_Importance_of_Soft_Skills_for_Education_and_Career_Success>. ISSN 2042-6364.
- [9] MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage Publications Ltd., 2018. 275 p. ISBN 978-1-4739-1217-5.
- [10] Melléklet a 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelethez.
- [11] MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. Národná klasifikácia vzdelania. Bratislava : MŠVVaŠ SR, 2018. Dostupné na internete <<https://www.minedu.sk/data/files/3772.pdf>>.
- [12] MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. Dodatok č. 11, ktorým sa mení a zosúladuje so zmenou školského zákona a vyhlášky o základnej škole štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy s účinnosťou od 1. septembra 2022. Bratislava : MŠVVaŠ SR, 2022. Dostupné na internete <<https://www.minedu.sk/data/att/23819.pdf>>.
- [13] NAGY, J. – JÓZSA, K. – VIDÁKOVICH, T. – FAZEKASNÉ FENYVESI, M. *DIFER Program-csomag: Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára [DIFER: A Diagnostic System of Assessment and Criterion-Referenced Improvement between the Ages of 4–8.]*. Szeged: Mozaik Kiadó. 2004. ISBN: 963-697-438-1.
- [14] SKUTIL, M. et al. *Základy pedagogicko-psychologického výskumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. 256 p. ISBN 978-80-7367-778-7.
- [15] SILVERMAN, D. *Ako robíť kvalitatívny výskum*. Bratislava : Ikar, 2015. 328 p. ISBN 978-80-551-0904-4.
- [16] ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. *Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ*. Bratislava : ŠPÚ, 2015. 27 s.
- [17] ŠVARÍČEK, R. – ŠEDOVÁ, K. *Kvalitatívni výskum v pedagogických vedách*. Praha: Portál, s. r. o., 2007. 378 p. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [18] Zákon č. 245/2008 Z. z. ZÁKON o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2008.
- [19] Zákon č. 415/2021, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)

<https://doi.org/10.36007/4478.2023.37>

ÉRTELMILEG AKADÁLYOZOTT GYERMEKEK/TANULÓK ZENÉS PEDAGÓGIAI TERÁPIÁJA

Andrea Mária CSÁNYI¹

ABSZTRAKT

In this study is shown, how our students participated in nursery rhyme, children's folk dance and chamber music sessions. The elements of Klára Kokas' method is adapted and in addition, we played music with bells.

A pilot study was conducted with 10 students participating in special musical training and 7 students participating in traditional education. The PAC 1 (Pedagogical Analysis and Curriculum) measuring method was used focusing on communication and social skills. Students who participated in special music training scored higher in the social and communication areas.

The next step of the research is to measure the results with objective tests by continuing the special musical training.

Keywords: *music training, intellectual disability, Klára Kokas' method, communicative and social skills.*

BEVEZETÉS

A gyógypedagógia alapfogalmának és szemléletmódjának nagy ívű változását kísérhetjük végig az utóbbi évtizedekben.

A fogyatékoság értelmezése a morális modelltől (mely a fogyatékoságot az egyén olyan személyes problémájaként értelmezi, melyre rászolgált) a medikális (a fogyatékoságra biológiai állapotváltozásként tekint, személyorientáltan közelíti meg) és szociális (a fogyatékos személyek környezet általi akadályozottsága a meghatározó, a következmény a társadalmi kirekesztettség) modellen át eljutott az emberi jogi modellig. Ez utóbbi modell szemléletmódjának alapja, hogy a fogyatékoságot az emberi jogokkal kapcsolatos kérdésként kezeli. Nem korlátozhatjuk a fogyatékosággal élő személyek jogait, tiszteljük emberi méltóságukat, alkotni képes személyekként gondolva rájuk biztosítani kell a másokkal egyenlő jogukat és társadalmi szerepvállalásukat. A fogyatékoság értelmezésnek legmodernebb kifejezése a posztmodell, amely elfogadja az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításának kötelezvényét, de a fogyatékos személyek tapasztalatainak, egyéni szándékainak figyelembe vételét hangsúlyozza. Felfogása szerint a fogyatékoság nem társadalmi konstrukció, hanem összetett, változó, szituációkba épülő, sokféle egyéni tapasztalatok összességét magában foglaló emberi létezés. [1]

Az értelmi akadályozottsággal élő személyek ének-zenei tevékenységekben való részvétele erősen korlátozott, ha a hagyományos értelemben vett együtt zenélésre, tánagra, hangszeres játékokra gondolunk. Képességstruktúrájuk eltér az általános zenei nevelés által elvárt profiltól,

¹ Csányi Andrea Mária oligofrénpedagógia-pszichopedagógia szakos gyógypedagógus, okleveles gyógypedagógia-tanár, okleveles nyelv- és beszédfejlesztő tanár, mesterpedagógus, közoktatási szakértő, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusza. Munkahely: Győr, Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Iskola, Kollégium. E-mail: csanyi.andrea63@gmail.com

a zeneiskolák jelenleg nem tudják képzésüket felvállalni. Milyen támogatásra van szükségük, hogy mindez számukra is elérhető legyen, hogy örömeiket leljék az együtt zenélésben? Elképzelhető-e, hogy kiemelt énekes-zenés tevékenység által fejlődnek az adaptív készségek? Intézményünkben speciális, komplex zenés pedagógiai foglalkozássorozattal valósult meg a zenei nevelés, melynek kedveltségét tapasztalva méréseket kezdtem végezni.

ÉRTELMI AKADÁLYOZOTTSÁG ÉS ZENÉLÉS

Kit nevezünk értelmileg akadályozott személynek, milyen tulajdonságaik, képességeik vannak? Megértéséhez induljunk ki a sajátos nevelési igény fogalmából.

A köznevelési törvény szerint sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: „az a **különleges bánásmódot igénylő** gyermek, tanuló, aki a **szakértői bizottság szakértői véleménye alapján** mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.” [2]

Az értelmileg akadályozott gyermekek/tanulók az értelmi fogyatékoság kritériumait merítik ki, korszerűbb nomenklatúra szerint az intellektuális képességzavar (Lányiné, 2009) kategóriájába tartoznak. Az intellektuális képességzavar súlyosság szerinti két csoportja a tanulásban akadályozott személyek értelmi fogyatékosággal bíró tagjai és az értelmileg akadályozott személyek – ez utóbbi lehet mérsékelt, súlyos és igen súlyos fokú értelmi fogyatékoság. [3]

Hogyan jellemezhetjük az értelmileg akadályozott személyeket?

Személyiségük képességeik változatos konfigurációjában áll össze, amennyire tipikusan fejlődő kortársaiktól különböznek, annyira egymástól is. Régebben a legfontosabb diagnosztikus kritérium az IQ volt, ma hangsúlyosabbak az adaptív viselkedés jelentős korlátai, így a fogalmi a szociális és a gyakorlati készségek elsajátításának akadályozottsága. Az akadályozottság jellemzően a korai életévekben alakul ki. [4]

Kommunikációjuk az elvárt életkori szinttől általában jelentősen elmarad, beszédértésük és kifejezőképességük nehezített. (Ez alól vannak kivételek, pl. a Williams-szindrómával élő értelmileg akadályozott személyek nagyon jól kommunikálnak.) Nehézségeik vannak az auditív észlelésben, a nyelvi szabályok megismerésével, társuló fogyatékoságaik lehetnek (látás-sérülés, mozgássérülés, hallás-sérülés). Szociális készségeik fejlesztéséért támogatást igényelnek az önállóság terén és a személyközi kapcsolataik kialakításában. [5]

Zenei képességeiket tekintve az értelmileg akadályozott tanulóknak nehézségeik vannak az ötvonalas kotta olvasásában és a hagyományos hangszerkezelés során. Ugyanakkor több hazai és külföldi szakirodalom leírja, hogy a zenei képzés hatékony módszer a megismerő funkciók (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás) támogatására. [6]

A zenei élmények növelhetik az érzékszervek tudatos használatát, a hallási figyelmet, az észlelést és az emlékezeti teljesítményt. [7]

Mindezeket figyelembe véve az értelmileg akadályozott tanulók fejlesztésében jó lehetőséget látunk a kiemelt zenei foglalkozásokkal.

KUTATÁSOK A ZENEI NEVELÉS HATÁSÁIRÓL

Az ehhez az alcímhez leírt szakirodalmi előzmények a 2016. októberében, a XX. Apáczai-napok Tudományos Konferencián bemutatott saját előadásomban elhangzottak összefoglalása és kiegészítése újabb vizsgálatok eredményeivel.

A többségi iskolák tanulói tekintetében az ének-zene oktatás és az iskolai teljesítmény kapcsolatát több kutató vizsgálta. Kodály tanítványai közül nagy hatása volt a kutatásokra Kokas Klárának, aki maga is vizsgálta a zene transzferhatását. Vizsgálatain kívül zenebefogadási módszere világszerte ismert, mind a zenepedagógusok és a zeneterapeuták között is. Tevékenységével felhívta a figyelmet a zenei képzés transzferhatására. [8]

Napjaink szakmai irodalmában több szerző utal külföldi kutatók EEG- és CT-vizsgálataira, melyben bizonyították a kiemelt zenei képzés következtében jelentkező agyféltekei funkcióbeli változásokat: három éves intenzív zenei képzés hatására a domináns bal agyfélteke helyett a jobb félteke hasonló területe funkcionált, az analízis helyét pedig a szintetizáló központok vették át. Mindez a vizsgált személy viselkedésében is észlelhető volt a differenciált érzelmek kezelése és a fejlettebb globális feldolgozás területén. [9]

Hazai kutatásokat is ismerünk, többek között Barkóczi Ilona és Pléh Csaba vezetésével 1969-1972 között folyt Kodály zenei nevelési módszerének az intelligenciára, a személyiségre és a kreativitásra irányuló pszichológiai hatásvizsgálata. A Hang és lélek – Új utak a zene és társadalom kapcsolatában c. konferencián 2002-ben Barkóczi Ilona emlékeztetett a gazdag vizsgálati anyag főbb eredményeire. A vizsgálatban saját alkotású kreativitástesztet, történetmondással, szabadidő-, szociometria- és szorongáskérdőívvel, Rohrschach teszttel, figyelemtesztet és intelligenciatesztet mértek a résztvevő tanulókat. A kutatásban első osztályos diákok négy osztálya vett részt: egy kecskeméti ének-zenei (magas szociális státuszú Kodály osztály), egy Collner téri zenei (alacsony státuszú), egy Collner téri nem zenei (alacsony státuszú) és egy magas szociális státuszú nem zenei osztály. A magas státuszú tanulók IQ-ja magas volt, az alacsony státuszúaké alacsony. A kísérlet eredményeként a Kodály osztály a kreativitástesztek minden mutatójában a legjobban, a Collner téri nem zenei osztály a leggyengébben teljesített. A magas státuszú zenei és az alacsony státuszú zenei osztályok egyforma szinten teljesítettek. A Rohrschach tesztben az alacsony státuszú nem zenei osztályok tanulói gátlásosak voltak, a zenei osztályoknál ez nem fordult elő. A Kodály osztály a legkreatívabb volt. Az intelligenciavizsgálat eredményei szerint a zenei képzés nem hat az IQ-ra, de a verbális és a nem verbális képességek viszonyában különbségeket mértek a zenei és nem zenei osztályok teljesítményében. Az alacsony státuszú nem zenei osztályokban a tanulók magas verbális intelligenciájához alacsony nem verbális intelligencia társult. Ez a szakemberek szerint szorongásra utaló jel, amely már a Rohrschach tesztben is jelentkezett. A zenei osztályokban szorongásnak nyoma sem volt. A vizsgálat eredményeként nyilvánvalóvá vált az, hogy Kodály zenei nevelési módszere pozitívan hat a személyiségre, az érzelmekre, a kreativitásra, és képes kompenzálni az alacsony szociális státusz hátrányait. [10]

Reiner Knappek mutatja be Hans Günther Bastian zenepedagógus munkáját, aki kutatta a gyermekek affektív, intellektuális és szociális kompetenciáját kiemelt (heti 2-3 plusz zenei óra) zenei képzést követően. Hat évig tartó, kontrollcsoportos vizsgálataiban kvalitatív és kvantitatív vizsgálati módszereket is alkalmazott. Eredményei alapján a zenével kiemelten foglalkozó osztályokban az átlag alatti és feletti tanulók eredményei figyelemre méltóak. Az átlag alatti IQ-val rendelkező tanulók aránya már az az első évben is jelentősen csökkent (40 %-ról 15%-ra), és ez a harmadik évben még kifejezettebb volt (10%-ra csökkent). A nem zenei osztályokban az átlag alatt teljesítők arányának csökkenése nem volt ilyen direkt. Az első évben csak 31%-ra, három év múlva csak 16%-ra esett. Az átlag felett (IQ>110) teljesítő tanulók aránya a zenei képzésben részt vevő csoportokban jelentősen emelkedett (18%-ról 27%-ra), a nem zenei csoportokban 29%-ról 18%-ra csökkent. Az átlagos intelligencia övezetébe tartozók arányánál nem történt jelentős változás. A vizsgálatok szerint tehát heti 2-3 óra zenei képzés az átlag alatti- és az átlag feletti intelligenciájú tanulóknál mérhető kognitív fejlődést hozott. Bastian vizsgálataiban a szociális kompetenciákra is figyelmet fordított. A szü-

lőket és nevelőket bevonva a Marburgi Viselkedéslista segítségével és szociális teszttel végezték a mérést. A gyermekek közötti szimpátiák kialakulását vizsgálva megállapították, hogy a nem elfogadott gyermekek aránya jelentősen magasabb volt a nem zenei osztályokban, mint a zeneközpontúakban. A zenével kiemelten foglalkozó osztályokban kevesebb volt a teljesen izolált gyerek. A negyedik év végére a kontrollcsoporttal szemben közel kétszer akkora volt a zenei osztályokban azoknak a gyerekeknek a száma, akiket senki nem közösített ki. A zenei csoportban a szülők egyértelműen jónak ítélték gyermekeik kapcsolatteremtő képességét és gyermekek is jobban érezték magukat osztályukban, mint a kontrollcsoport tagjai. [11]

Kiemelkedő jelentőségűek Laczó Zoltán vizsgálatai, melyek eltérő szociális helyzetű budapesti iskolásokat vizsgáltak Seashore teszttel. A kutatás arra irányult, fejleszti-e a zenei nevelés a zenei képességeket, de az eredmények a tudástranszfer megismeréséhez is hozzáadott értéket képviselnek. Zenei, nyelvi tagozatos és normál tantervű 3.-4. és 6.-7. osztályokat vettek be az összehasonlításba. A vizsgálók az intelligencia mérésére a Raven-teszt felnőtt változatát használták. Az eredmények szerint a zenei nevelés hatására fejlődtek a zenei képességek. Bizonyítást nyert az is, hogy a rossz szocio-ökonómiai státuszú tanulók kiemelt zenei képzés hatására az intelligencia mérésekor is jobban teljesítettek. A nyelv és zene kapcsolatának tekintetében a vizsgálat bebizonyította, hogy a kettő között transzferhatás lehetséges. [12]

A komplex énekes-zenés foglalkozássorozatunkban nagy szerepe van az éneklésnek, így szólni kell a kutatók által a témánkban tett megállapításairól. A kóruséneklés élettani hatásait vizsgálták, s kifejtették, hogy az éneklés segít az idegrendszer harmóniájának megtartásában, a szimpatikus és paraszimpatikus rendszer összehangolásában. Az éneklés során egy sporthoz hasonló fizikai aktivitás zajlik, a test izmainak mozgatása, ezáltal a légzésfunkció és a szív-működés mobilizálása. De az éneklés relaxáló hatású is, pozitív érzelmeket kelt az éneklőben, ezzel az éneklő képes legyőzni a stresszt, a szöveg megtanulásával pedig szinten tartja és fejleszti a kognitív funkciókat. [13]

2014-től a MTA-Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem aktív zenetanulás kutatócsoportja két új zenepedagógiai modellt (1. Kreatív énekes-játékok ritmikus mozgással és 2. Dinamikus énekzene-tanulás) dolgozott ki az általános iskola kezdő szakaszára és feltárta ezek hatásmechanizmusát viselkedés és neurokognitív szinten. Mindkét modell mozgásalapú, a „Kreatív énekes-játékok” modell fix mozgásos szabályokat, a „Dinamikus énekzene-tanulás” szabad mozgásokat integrál az ének-zene tanításába. A kontrollcsoportos vizsgálat a képességek transzferálódását célozta meg: az énekzene-tanulás innovatív módszereinek hatását az idegrendszerre, a zenei és nem-zenei képességek fejlődésére. A kutatáshoz korszerű pszichológiai és elektrofiziológiai mérőeszközöket használtak. Három mérést végeztek: első osztály kezdetén, első osztály végén és második osztályból való kilépéskor. Kezdetben nem volt különbség a mozgásalapú és a kontrollcsoport eredményei között, de nyolc hónap múlva egyértelmű javulást találtak a mozgásalapú modellek javára több területen: hangmagasság differenciálásában, munkamemóriában, fonológiai feldolgozásban, verbális készségekben, végrehajtó funkciókban. A mozgáselemekkel kombinált iskolai zenei nevelési programok távoli transzferhatásának további vizsgálatai szükségesek. A kutatók megjegyzése, hogy az eddigi vizsgálatokban jelentkező kisebb mértékű, vagy tendenciájában mérhető hatást is figyelembe kell venni, ugyanis a kutatás a koronavírus-járvány miatt egy tanévvel rövidebb ideig tartott. Ha hosszabb lett volna a kutatási időszak, várhatóan felerősödött volna a hatás. [14]

Dorothea Pineaar tanulmányából idézve idézve „a modern képalkotó vizsgálatok szerint a zene és a beszéd közös neurális erőforrásokon osztoznak. A beszéd/nyelv ugyanolyan észlelési és kognitív folyamatokat foglal magába, mint a zenei tevékenység. Egy egyszerű, ismerős dallam dúdolása komplex módon aktiválja az agyban a hallási feldolgozás, a figyelem, emlékezet, szenzoros integrációs folyamatokért felelős területeket. A hangok, szavak és a ritmus

utánzása és visszhangja egyaránt fontosak a beszédben/nyelvben és a zenében. A nyelvelsajátításban és a zenetanulásban is alapvető az ismétlés, a tananyag ismételt megerősítése, de ez a repetitivitás nem ugyanaz, mint az egyes autizmus spektrumzavarban érintett személyeknél jelen lévő sztereotip jellemzők.” [15]

A zenével való támogatást, a zeneterápiát széles körben használják, az elmúlt negyven évben például a fogyatékos gyermekek kommunikációjának, szocializációjának, mentálhigiénéjének fejlesztésére, segítésére is. [16]

ÉNEKES-ZENÉS FOGLALKOZÁSSOROZAT A BÁRCZI GUSZTÁV GYÓGYPEDAGÓGIAI INTÉZMÉNYBEN

Intézményünk többcélú intézmény, melynek tagozatai:

- Gyógypedagógiai óvoda
- Fejlesztő nevelés-oktatás
- Autizmus spektrumzavarban érintett tanulók csoportjai
- Általános iskola
- Készségfejlesztő iskola

Az intézményben arra törekszünk, hogy a sérült gyermekek/tanulók adaptív készségeit a legmagasabb szintre juttassuk el úgy, hogy egyéni igényeiket feltárva a környezetet az ő szükségleteikhez alakítjuk. Értelmileg akadályozott tanulóink nevelése-oktatása során arra törekszünk, hogy a mindennapi élet tevékenységeit egyre kevesebb segítséggel tudják elvégezni, illetve megtaláljuk a számukra szükséges megfelelő támogatási formákat. [17]

A támogatási szükséglet tantárgyak oktatásakor is felmerül, szükség van speciális eszközökre, módszerekre. Jellemző például, hogy a tanórákon vizuális megsegítési módokat (pl. képes óra- és napirend, kommunikációs kártyák), vagy korrekatív, kompenzáló eszközöket (pl. hangos fotóalbum; időmérő; számítógépes applikációk; alternatív, augmentatív kommunikációs eszközök; halláserősítő berendezés; fonetikai tükör; kommunikátorok; kapcsolók) és módszereket (képcserés kommunikáció, sérülésspecifikus terápiák) alkalmazunk.

A komplex ének-zenes pedagógiai foglalkozássorozatban használt hangszereink speciálisak. Beszereztünk például Ulwila hangszereket, melyek használata a színeskottán alapul: a hangok magasságát a kottában színekkel, időtartamát formákkal (kör, félkör, többszörös kör) jelezzük, s a színek a hangszereken is megjelennek. Ulwila hangszereink sípok, pengetős és ütőhangszerek, könnyen megszólaltathatóak. Az Ulwila módszert Heinrich Ullrich fejlesztette ki azért, hogy értelmi fogyatékos tanulók is zenélhessenek zenekarban. A módszert Vető Anna adaptálta magyarrá. [18]

A komplex ének-zenes pedagógiai foglalkozássorozatban hangolt csengőket használunk elsősorban. Ez a hangszer tisztán szól, könnyen kezelhető, hangereje megfelelő. Azért is praktikus, mert szereplésre utazáskor kis helyet foglal és nem hangolódik le. Nem törekeny, kicsi az elromlás esélye.

A bemutatni kívánt komplex ének-zenes foglalkozássorozat rendszere az óvodától az általános iskola 8. osztályáig lett bevezetve intézményünkben, a Készségfejlesztő iskola taulóira nem terjed ki.

Célunk az volt, hogy speciális módszerrel és eszközökkel, saját élményeken keresztül, közösségi programmal valósítsuk meg a zenei nevelést. Arra törekedtünk, hogy az ének-zene tantárgy oktatásán túl gazdagító jellegű énekes-zenes-mozgásos foglalkozásokon vegyenek részt tanulóink, a társadalmi beilleszkedésüket segítve adaptív magatartást kialakítva. A kutatások szerint a zenes tevékenység fejlesztőleg hat több területen a gyermekekre, ezért az ének-zene

tantárgy oktatásának és a gazdagító énekes-zenés-mozgásos foglalkozásoknak nagy jelentőséget tulajdonítunk.

Komplex ének-zenés foglalkozássorozat a gyógypedagógiai óvodában

Gyógypedagógiai óvodánkban heti egy alkalommal 45 perces ének-zenés foglalkozásokat tartunk.

A foglalkozáson az óvoda minden gyermeke és minden dolgozója (gyógypedagógusok, asszisztensek, gyermekfelügyelők, esetenként az éppen gyakorlaton lévő vagy meghívott hallgatók, alkalmanként szülők is) részt vesz. A helyszín egy nagy terem, ahol kis székeken körben ülve helyezkedünk el. A terem puritán dekorációjú, hogy ne vonja el a gyerekek figyelmét a foglalkozásról. Fontos, hogy mindenki mindenkit jól lásson. A felnőttek a gyermekek között arányosan elosztva foglalnak helyet úgy, hogy lehetőleg minden, vagy legalábbis a több segítséget igénylő gyerekek mellett üljön egy felnőtt.

A foglalkozás felépítése állandó, a tartalma változik. Ennek az az oka, hogy a gyerekeknek biztonságot nyújtson a foglalkozás. Megérintse őket a ráismerés öröme, de ne legyen unalmas a foglalkozás. Az ismerős elemek segítik a figyelem tartását és koncentráltóságát is. A foglalkozás Kokas Klára módszerének adaptálása értelmileg akadályozott gyermekek számára.

A Kokas módszer legfontosabb eleme a zenebefogadást segítő mozgásimprovizáció, mely a résztvevők saját akarataiból és belső motivációjából fakad a hallgatott zene hatására. A zene átélését, feldolgozását és interiorizációját segíti. A Kokas-pedagógia rituális jellegű, a bevezető éneklés után névéneklés, majd szabad játékos mozgások következnek énekre. Az elcsendesedés után kezdődik a zenehallgatás, többször is ismételve, melyet mozgásimprovizációkkal kísérek a résztvevők. Akinek van kedve, bemutathatja a mozgáskompozícióját, elmesélheti, lerajzolhatja. A foglalkozás búcsúénekléssel zárul. [19]

Kokas Klára módszerét adaptálva változtattam a felépítésen, megőrizve a magyar autentikus, archaikus, kollektív tudást őrző, hangzó művészet integrálását a foglalkozásba. A bevezető éneklés után az értelmileg akadályozott gyerekek sajátosságaihoz és igényeihez illeszkedő, mozgással kísért ölbéli játékokat játszunk a gyerekekkel. Minden mondókát többször eljátszunk, gyakran visszatérve egy-egy kedvenchez, ismétlünk. A mondókákat mozgással kíséjük és csattanóját hangsúlyozzuk. A mondókákra úgy tekintünk, mint egy történet, vagy színdarab, amely annyi fejezeten, felvonáson keresztül zajlik, ahány soros a mondóka. Az utolsó sor a csattanó, a tulajdonképpeni katarzisz. Ez a megtisztulás ideje, itt kacag, örül, átéli a gyermek a legerősebb érzelmeket, és ha tetszett neki, újra kéri. [20]

A mondókák közé népi hangutánzókat is beillesztünk, ezek nagyon népszerűek. A nép ajkán született hangutánzók megidézik egy-egy állatot, madarat, ezzel az absztrakció és a kreativitás képességét alakítják ki, vagy mobilizálják a gyerekeknél.

A mondókák közt mindig hangzanak el népdalok is, a felnőttek éneke élmény a gyerekeknek és a gyerekek is bekapcsolódnak az együtt éneklésbe.

Minden foglalkozásra viszek valamilyen hangszert (fúvóka, hegedű, gitár, triangulum, csörgődob, stb.), a mondókázás után meghallgatjuk a hangszer hangját, kíséretével énekelünk. Rendszeresen hívunk meg professzionális zenészeket, a helyi zeneművészeti egyetem, vagy a zeneművészeti szakközépiskola hallgatóit. Hangszereikkel kreatív hangszer felismerő és hangutánzó játékokat tudunk játszani.

Elcsendesedés után következik a zenehallgatás, minden gyermeknek egy szalagot adunk, szalaggal a kézben szabadon mozognak zenére. Szalag nélkül ebben az életkorban nem találják fel magukat a sérült gyerekek, tovább tart a zenefigyelmük, ha valamilyen eszközt használ-

hatnak. A zene 40-50 mp hosszú, klasszikus zenemű részlete. A mozgáskompozíció elmesélésétől és lerajzolásától eltekintünk, és zárásként gyertyát gyújtva elénekeljük a búcsúéneket.

Komplex énekes-zenés foglalkozássorozat az általános iskolai tagozaton

Az általános iskolai tagozaton zenei szakkör keretében zajlik a komplex ének-zenés foglalkozássorozat, hetente egyszer 45 percben. A szakkörbe való bekerülés önkéntes jelentkezés alapján is és osztályfőnöki javaslatra is történik. A magas pedagógus óraszám és a gyógypedagógus-hiány miatt sajnos, nincs lehetőség arra, hogy minden tanuló részt vegyen a foglalkozássorozaton.

Az iskolai tagozaton a mondókákat felváltják a népi gyermekjátékok, melyeket játékfűzérként tanulunk. Egy tanévben kb. 1-2 játékfűzért tanulunk meg és gyakran visszatérünk egy-egy játékra. A játékfűzér összeállításakor hangsúlyt fektetünk a változatos téri formákra, mint például kör alakítása, kör kerülése, láncban járás, párválasztás, kaputartás, mozdulat utánzása, átbújás a kapusor alatt, kígyóvonal, csigavonal és az egyszerű, könnyen megtanulható és játszható játékokat részesítjük előnyben. Az éneklés és a mozgás integrációja nagyon fontos eleme a foglalkozássorozatnak. A gyermekjátékok eljátszása után, ha csökken a játékkedv, zenehallgatás következik, ami már szalag nélküli improvizatív táncsal együtt történik, és aki szeretné, bemutathatja saját táncos kompozícióját és narrálja az eseményeket.

Iskolai ünnepek közeledtével elhagyjuk a zenehallgatást és magunk zenélünk hangolt csengővel. Ilyenkor az ünnephez illő dalt tanulunk meg és előadjuk. Mindig egy ismert dalt, legtöbbször népdalt játszunk el. Minden tanuló két csengőt használ, mindegyikük kezében egy-egy van. A skála hangjainak megfelelően helyezkednek el a tanulók félkörben, kezükben a hangszerrel.

Egy dal eljátszása a csengőkkel a dal meghallgatásával kezdődik. Mindig olyan dalt választunk, aminek szövege is van. Értelmezzük és megtanuljuk a szöveget és a dallamot. Ezután kiválogatjuk a szükséges csengőhangokat, és először egy szólamban, majd két szólamban tanuljuk meg. Később a hangzás dúsításáért más hangszerekkel is kísérjük a játszott dallamot (esőbot, óceándob, kalimba, chine, ősmorajlásdob, stb.).

Különböző promptokkal, a tanulókra való rámutatással vagy rápillantással (szemkontaktus) jelzem, kinek mikor kell a hangszerét megszólaltatnia. Tapasztalataim szerint a kezdő zenész tanulók rámutatásos promptot igényelnek, a tapasztaltakkal elég a szemkontaktussal való jelzés is. A rámutatásos promptokkal jelezni tudom a hangok különböző hosszán való megszólaltatását is. A közös csengőzés koncentrációt igényel a tanulóktól, figyelniük kell, ki, mikor, milyen hosszán szólaltatja meg a hangszerét. Ha elkészült a dal, vagyis el tudjuk játszani, mindig videófelvevőt készítünk róla. A tanulók elmondják véleményüket, megfogalmazzák, mi tetszett nekik.

A PILOT VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

Az ének-zenés foglalkozássorozat eredményességére vonatkozó randomizált, kontrollált, objektív hatásvizsgálatot idáig nem végeztünk.

2016. októberében a XX. Apáczai-napok Tudományos Konferencián elhangzott, A népi mondókák és a gyermekjátékok hatása értelmileg akadályozott tanulók Kommunikációs kompetenciájára című előadásban bemutattam tanítványaim kommunikációs kompetenciájának változását népi gyermekjátékos foglalkozások hatására. [21]Ebben a tanulmányban a Szociális

kompetenciák változását is megosztom és az előbbieken bemutattam a csengős kamarazenélés módszerét is.

Egy előrejelző, nem objektív pilot vizsgálatra került sor 2015-ben az általános iskolai tagozaton, Dr. H. C. Günzburg P-A-C-1 (Pedagógiai Analízis és Curriculum) eljárásával. A PAC 1 négy területen térképezi fel a vizsgált személy képességeit.[22] Témánk szempontjából a kommunikáció és szocializáció kvadránsban elért eredmények lehetnek relevánsak. Az óvodai tagozaton nem végeztünk vizsgálatokat a foglalkozás eredményességéről.

A pilot vizsgálatban kíváncsiságtól vezérelve azonos életkorú, azonos tanmenet szerint haladó, és azonos kiegészítő terápiaiban részesülő tanulók PAC 1 eljárással mért eredményeit is áttekintettük, összehasonlítottuk a zenés csoport eredményeivel. A két csoport fontos szempontban különbözött egymástól: a zenés csoport tagjai előnyben voltak a kontroll csoporttal szemben, Kommunikáció és Szocializáció területen jobb képességekkel rendelkeztek. Emiatt csak pilot vizsgálatra vállalkozhattunk, és az intézményben évente használt PAC 1 eljárás eredményeit előrejelzés céljából tanulmányoztuk.

A PAC 1 módszer állításokat tartalmaz, és a tanulót ismerő gyógypedagógus, szülő, gondozó eldönti, hogy az állításnak eleget tesz-e a vizsgált személy, vagy nem. A több személytől beszerzett információ szubjektivitásra ad alkalmat. Az eljárás jellemző eleme a kördiagram, amely végül láthatóvá teszi az eredményt. Az eljárás hasznos, ha azt szeretnénk felmérni, hol tart a tanuló a fejlődésben, és az eredményei alapján a fejlesztési célt akarja kitűzni a gyógypedagógus, de nem alkalmas pontos, objektív, tudományosan evidens mérések elvégzésére, messzemenő következtetések levonására. Vizsgálatunk tájékoztató jellegű, a későbbiekben objektív mérésekre lesz szükség. Egyelőre arra voltunk kíváncsiak, lehet-e jövője a foglalkozássorozatoknak. A foglalkozássorozaton részt vett tanulók PAC 1 eredményeit (zenés csoport) összehasonlítottuk az azonos életkorú, azonos tanmenet szerint haladó tanulókéval (kontroll csoport), és azt tapasztaltuk, hogy a komplex ének-zenei foglalkozássorozaton részt vett tanulók kommunikációs és szocializációs kompetenciája egy tanév alatt jobban fejlődött, mint a kontroll csoport tagjaié.

A Kommunikáció terület átlageredménye szeptemberben a zenés csoportnál 113.4% volt, májusban 161,4%. A kontroll csoportnál az első mérés a Kommunikációban 48,4%-os eredményt, májusban 72,5%-osat mutatott. Szocializáció területén a zenés csoport 70%-ot teljesített szeptemberben és 114%-ot májusban. A kontroll csoport 44.7%-ot ért el az első mérésen, majd a foglalkozások után 64,3%-ot. [23]

1. ábra: A kontroll csoport 2014 szeptemberi és 2015 májusi eredményei (saját készítésű ábra)

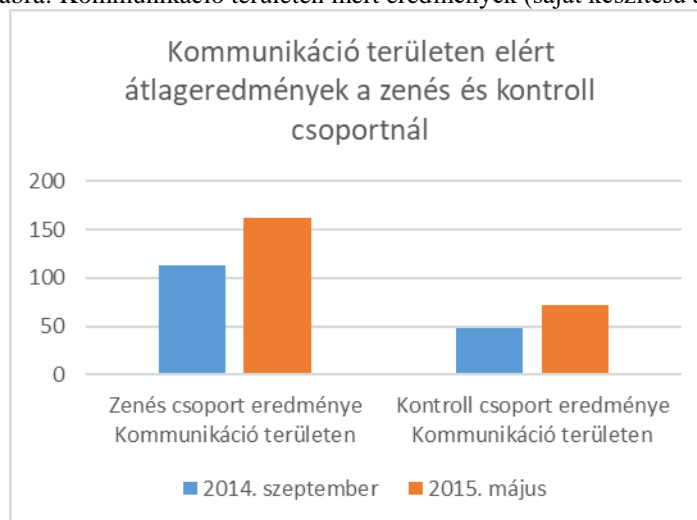
	Kommunikáció(%)		Szocializáció(%)	
	2014. szept.	2015. máj.	2014. szept.	2015. máj.
1. tanuló	30	40	71	75
2. tanuló	22	60	43	71
3. tanuló	167	178	60	43
4. tanuló	78	80	43	114
5. tanuló	22	60	53	71
6. tanuló	20	60	29	38
7. tanuló	0	30	14	38
Átlag:	48,4	72,5	44,7	64,3

2. ábra: A zenés csoport 2014 szeptemberi és 2015 májusi eredményei (saját készítésű ábra)

	Kommunikáció(%)		Szocializáció(%)	
	2014. szept.	2015. máj.	2014. szept.	2015. máj.
1. tanuló	90	150	57	100
2. tanuló	33	60	43	114
3. tanuló	123	178	60	114
4. tanuló	100	140	71	112
5. tanuló	178	240	71	143
6. tanuló	144	211	71	100
7. tanuló	156	200	57	114
8. tanuló	80	130	57	100
9. tanuló	130	170	71	100
10. tanuló	100	135	142	143
Átlag:	113,4	161,4	70	114

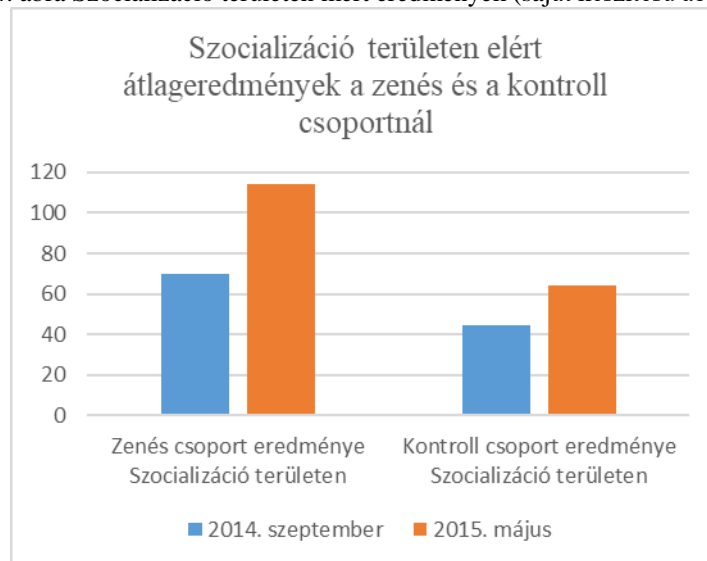
Az eredmények kifejtéséhez grafikonon ábrázoltuk a zenés és a kontroll csoport kommunikáció kvadránsban elért fejlődését. Az elért, százalékban mért eredményeket átlagoltuk, kiszámoltuk a fejlődés mértékét, majd szemléltetésképpen oszlopdiagramon ábrázoltuk azt. Jól látható, hogy a zenés foglalkozáson részt vevő csoport fejlődési átlaga Kommunikáció kvadránsban kétszer olyan magas (48%) lett, mint a kontroll csoporté (24,1%). [17a]

3. ábra: Kommunikáció területén mért eredmények (saját készítésű ábra)



Szocializáció kvadránsban a zenés csoport teljesítménye több mint kétszerese lett (44%) a kontroll csoporténak (19,6%).

4. ábra Szocializáció területén mért eredmények (saját készítésű ábra)



ÖSSZEGZÉS

Az előrejelző pilot vizsgálatunk eredménye egybevág más kutatásokkal: az énekes-zenés kép-zés fejlesztőleg hat a tanulókra, esetünkben további, részletes vizsgálatokra van még szükség. A népi gyermekjátékok és a közös zenélés hangolt csengőkön több modalításra is hatnak. A vizuális és akusztikus észlelés, a haptikus és taktilis ingerek feldolgozása, az egyensúly meg-tartása komoly szenzoros integrációs feladatokat jelentenek. A játékok alkalmával bejárjuk a teret, megkerüljük egymást, sorban, elszórtan és körben állunk, kaput tartunk, forgunk, tehát gyakoroljuk a téri orientációs lehetőségeket. A mozgás összekötő szerepet játszik a tájékozó-dás és a zenei képességek között. A foglalkozások során mindig meg is nevezzük azt a tevé-kenységet, amit éppen végeztünk, ezzel a téri helyzetek szóbeli kifejezését, a szókincset is gyarapítjuk. Csengőzésekor figyelni kell a ritmusra, a támogató promtra, a hangzásra, a hangok egymás utáni folyamatos megszólaltatására, a kéz mozgására.

A mozgás integrációja az éneklés során a legújabb magyar vizsgálatok szerint is több terüle-ten hordoz magában fejlesztési-fejlődési lehetőséget. A mozgásos népi játékok testtudati munkát és kognitív kontrollt várnak el a játszótól. A csengőzés koncentrált figyelmet igényel. Hangmagasságok és ritmusok észlelésére van lehetőség, együttműködés és zenei kommunika-ció valósul meg.

Emlékszünk még az ismertetett vizsgálatokra, ahol a tanulók egymás iránti beállítódását po-zitívan befolyásolta a zenei nevelés: kevésbé, vagy egyáltalán nem voltak elutasítóak a zenei képzésben kiemelten részt vevők. [24]A PAC1 Szocializációs kvadráns képességlistája (vár, amíg sorra kerül; tud osztolni; közösségi játékokba bekapcsolódik; másokat szívesen szóra-koztat; részt vesz versenyjátékokban; hallott történetet elő tud adni; zenére énekel; táncol; részt vesz egyszerű asztali játékokban; labdajátékokban; csapatjátékokban) implicit módon tartalmazza az egymás nem kiközösítésének elvárását a tanulók felé. Ebből következően a Szocializáció terület százalékos emelkedése megfelel Barkóczi I. és Knappek által tapasztal-takkal.

Megfigyeléseim szerint a számszerűsített eredményeken túl olyan nehezen mérhető, minőségi változás is zajlott a tanulóknál a foglalkozások során, melyet leginkább a pozitív affektív hangolódással jellemezhetnénk. Fontos kiemelni, hogy a gyorsabban fejlődő csoport a kutatás kezdetekor jobb kommunikációs kompetenciát mutatott. Ennek alapján elképzelhető, hogy

jobban fejlődik az a csoport, ahol az egyes tanulók kiinduló adottságai, képességei jobbak. Erre irányuló, részképességekre kiterjedő vizsgálatok elvégzése szükséges a pontosabb eredményekhez az értelmileg akadályozott tanulók zenei nevelés következtében történő fejlődésének bizonyítására. [25]

BEFEJEZÉS

Ebben a tanulmányban értelmileg akadályozott tanulók körében megvalósított zenés pedagógiai terápiát mutattam be. Kokas Klára zenebefogadást segítő módszerét adaptáltam a terápián résztvevők képességeihez, igényeihez. Ez a módszer a népdalokon és népi gyermekjátékokon keresztül kapcsolódik a komolyzenei művek feldolgozásához, a kreatív mozgást integrálva segíti a zenebefogadást. Kokas Klára módszere rituális jellegű, s ez a terápiás struktúra a kreativitás fejlesztésén túl kiválóan alkalmas a szociális és kommunikációs funkciók támogatására is.

Fontos megjegyezni azt, hogy ez a terápia a népdalokon, népi gyermekjátékokon át komolyzenei műveken keresztül fejt ki hatását. Várhatóan minden gyógypedagógus számtalan dalt és játékot ismer és rendelkezésre állnak különféle gyűjtemények is a repertoár kiegészítésére. A terápia nem igényel drága eszközöket, költséges felszereléseket, ez fontos szempont az alkalmazásához.

A fogyatékoság megközelítésének emberi jogi és szociális modellje elvárásainak megfelelő terápiát a gyakorlat csiszolta jelenlegi formájára. Több éven keresztül tartó, hosszú próbálkozások során találtam meg azt a hangszert, amely tiszta hangjával, egyszerű kezelhetőségével és tartós használatra való alkalmasságával az egyetemes tervezés ismérveinek is megfelel. Az ésszerű alkalmazkodással tanulóinknak biztosítjuk az egyenlő esélyű hozzáférést a zenei alkotáshoz, az aktív zenéléshez, a művészeti alkotás élményéhez.

IRODALOMJEGYZÉK:

- [1] KÖNCZEI, György, HERNÁDI Ilona A fogyatékoságtudomány főfogalma és annak változásai. In: Nagy Z. É. (szerk., 2011): Az akadályozott és az egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon. Kutatási eredmények a TÁMOP 5.4.1 projekt kutatási pillérében. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. 186.p. p. 7 – 28 ISBN9789637366468
- [2] 2011. évi CXCV. törvény a köznevelésről
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> 2022 08 15
- [3] CSÁKVÁRI Judit, MÉSZÁROS Andrea Értelmi fogyatékos (intellektuális képességzavarral élő) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 2012. 83.p.
http://paks.tmsz.hu/userfiles/files/diagnosztikai_kezikonyv_4fejezet.pdf 2022 08 15
- [4] AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES é.n. Defining Criteria for Intellectual Disability.
<https://www.aidd.org/intellectual-disability/definition> 2022 08 15
- [5] BARTHEL, Betty Hogyan támogassuk az intellektuális képességzavart mutató gyermekeket? Útmutató a középsúlyosan értelmi fogyatékos tanulók integrált neveléséhez. h.n. Eszterházy Károly Egyetem. 2020. 53.p.ISBN9786155297960
<utmutato-a-kozepsulyosan-ertelni-fogyatekos-tanulok-integralt-nevelesehez.pdf> (oktatas2030.hu) 2022 08 15

- [6] CSÉPE, Valéria 2014. [online] <http://mta.videotorium.hu/hu/recordings/9395/csepe-valeria-eloadasa> 2022 08 15
- [6] BAGDY, Emőke, BARKÓCZI, Ilona, FEKETE, Anna és mtsai.(szerk.): Hang és lélek. h.n. Magyar Zenei Tanács Argumentum Kiadó. 2002. 171.p. ISBN 963009854
- [7] PINEAAR, Dorothea Music Therapy for Children with Down Syndrome: Perceptions of Caregivers in a Special School Setting. Kairaranga. 2012.1. University of Auckland. p. 36-43. p. 37. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ976663.pdf> 2022 08 15
- [8] KOKAS, Klára Képességfejlesztés zenei neveléssel. Budapest: Zeneműkiadó.1972. 114.p.
- [9] BAGDY, Emőke, BARKÓCZI, Ilona, FEKETE, Anna és mtsai.(szerk.): Hang és lélek. h.n.Magyar Zenei Tanács Argumentum Kiadó. 2002. 171.p. 117-128.p. ISBN 963009854
- [10] BARKÓCZI, Ilona Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata Barkóczi Ilona és Pléh Csaba könyve alapján - visszaemlékezés egy régi vizsgálatra. 2002. [online] https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/4243/10_barkoczi.pdf?sequence=1&isAllowed=y 2022 08 15
- [11] KNAPPEK, Reiner Az intenzív zenei nevelés hatása a gyermekek általános és individuális fejlődésére. In: Bagdy Emőke - Barkóczi Ilona - Fekete Anna és mtsai.(szerk.): Hang és lélek. h.n. Argumentum Kiadó, 2002. 171. p. 97-100.p.
- [12] LACZÓ, Zoltán Lélektan, zenepedagógia és társadalom. (Előadás) 1994. <http://www.parlando.hu/Laczo4.htm> 2015 11 20
- [13] HARMAT, László, TARDY, József A gyógyító zene. 208.p. h.n. Új Ember Kiadó. 2013. ISBN 9789639981324
- [14] HONBOLYGÓ, Ferenc, LUKÁCS, Borbála, ASZTALOS, Kata, MARÓTI, Emese Az aktív zenetanulás két modelljének pszichológiai és idegtudományi hatásvizsgálata. Budapest, 2021. 100.p. ISBN 9786156316110 https://aktivzenetanulas.hu/wp-content/uploads/2021/03/3aktiv_zene_hatasvizsgalat_kotet_21_0305.pdf 2022 08 15
- [15] PINAAR, Dorothea Music Therapy for Children with Down Syndrome: Perceptions of Caregivers in a Special School Setting. Kairaranga. 2012.1. University of Auckland. 36-43.p. 37.p. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ976663.pdf> 2022 08 15
- [16] PINEAAR, Dorothea i. m.38.
- [17] Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő iskola, Kollégium Pedagógiai program [online] 2022. <https://barczy-gyor.edu.hu/pdf/pp.pdf> 2022 08 15
- [18] GRUIZ, Katalin: ULWILA zeneoktatási módszer. A kiadó előszava a kézikönyvhöz. Down Alapítvány honlapja. [online] <https://www.downalapitvany.hu/node/145> 2022 08 15
- [19] DESZPOT Gabriella Zene és kreativitás. Az alkotóképesség fejlesztése Kokas Klára zenepedagógiájával. Parlando 2019.4. https://www.parlando.hu/2019/2019-4/Deszpot_Gabriella-Zene_es_kreativitas.pdf
- [20] GÁLLNÉ GRÓH, Ilona "Az énekszó szépsége, a játék öröme – zenei nevelés a születéstől az iskolakezdésig" című továbbképzésen elhangzó információ. 2016 10 26
- [21] CSÁNYI, Andrea A népi mondókák és a gyermekjátékok hatása értelmileg akadályozott tanulók kommunikációs kompetenciájára. in. XX. APÁCZAI NAPOK TUDOMÁNYOS KONFERENCIA. Tanulmánykötet.2016. 532.p. 388-395.p.
- [22] GUNZBURG, Herbert Charles Pedagógiai Analízis és curriculum a szociális és személyiségfejlődés mérésére értelmi fogyatékosoknál. Budapest. ELTE Bárczi Gusztáv gyógypedagógiai Főiskolai Kar. 2000. 365.p. 39-79.p.
- [23] CSÁNYI, i. m. 394.p.
- [24] KNAPPEK, i. m. 97.
- [25] BARKÓCZI, i. m.117-126.
- [25] CSÁNYI, i. m. 395.p.

ÁBRAJEGYZÉK:

5. ábra: A kontroll csoport 2014 szeptemberi és 2015 májusi eredményei (Forrás: saját szerkesztés)
2. ábra: A zenés csoport 2014 szeptemberi és 2015 májusi eredményei (Forrás: saját szerkesztés)
6. ábra: Kommunikáció területén mért eredmények (Forrás: saját szerkesztés)
4. ábra: Szocializáció területén mért eredmények (Forrás: saját szerkesztés)

A HAGYOMÁNYOK FELELEVENÍTÉSE A KISGYERMEKNEVELÉSBEN

Gizella FRANG¹

ABSTRAKT

The evolution of Hungarian traditions reach into the depths of time. They are not only memories and relics of antient times, but they are the mirror of the human life, as work as nursing, educating and teaching. When the reserches of folklore focused to the life of children, we could see, that the national specialities and thinking are in the games, in playings and toys, in with their texts. The child and the adult like of the same folk creations, because everybody finds of their philosophies, idioms, sapiencyes, and learn something more.

This musics, dances, writings, material works, spiritual and intellectual creations show us the maintainability of original rising.

What is the place of this in our days? How can we help in the development by traditions? I would try to shaw that way in this article.

KEYWORDS: *Folklore, popular games, helpful pedagogy, Hungarian traditions, motivations*

BEVEZETÉS

Az értékalapú nevelés és előzményei

Az értékalapú nevelés mindazon pedagógiai, pszichológiai ráhatásokat is magába foglalja, amelyek formálják, az életre nevelik a kisgyermeket, részévé válhat az általános műveltséget átadó nevelésnek. Napjaink felgyorsult és digitalizált világában különleges kihívásoknak néznek elébe gyermekek, melyekre a mindennapi életben megfelelő válaszokat kell adni. Olyan válaszokat kell találnunk, amelyek értéket adnak, erkölcsi tartást, fejlesztik a közösséget, s nem hagyja magára az egyént. Hiszen a körülöttünk változó világ folyamatosan új válaszokat, viselkedési módokat követel. Ehhez a gyermeknek az iskolarendszerben is kell olyan morális, lexikális és problémamegoldási tudást kapnia, amivel az élet minden területén – a családban, a munkahelyen, a különböző közösségekben – megállja a helyét.

Nagy József erre is utal, amikor a segítő pedagógiáról értekezik[26]. Könyvében ábrával is szemlélteti, hogy az iskolarendszerben – legyen az általános vagy speciális, – a legfőbb pedagógiai szempont a felnőtt életre is kiható motiválás. Mivel a társadalmi integrálódásban, valamint a családi életben, a munkahelyen egyaránt megkövetelhető az értékrendkövetés és az önállóság, erre az oktatási rendszerben kell megkapni a megfelelő alapot. Ennek során a lexikális tudáson kívül ki kell alakulnia a problémamegoldó képességnek, az érzelmi intelligenciának, valamint – hangsúlyosan – a belsővé tett normák megfelelő alkalmazásának. Mindezt kisgyermekkorban kell megalapozni, s az intézményrendszerekben fejleszteni, szélesíteni, erősíteni, hogy a felnőtt élet során is kapaszkodókat adjon, függetlenül a felnőtt fizikai és

¹ Frang Gizella Dr. Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar – adjunktus; e-mail: frang.gizella@uni-sopron.hu

szellemi képességeitől. A szilárd értékrend jól alapozható a népi hagyományrendszerre és a vallási normarendszerre.

Ez a fajta szemlélet nem újkeletű: a magyarság életében is komoly hagyománya volt ennek részben a sztyepei életmódban és szinkretikus hitvilágban, részben a kereszténységre épülő időkben. De még ehhez is meg kellett erősíteni törvényekkel, (vér)szerződésekkel a meglévő értékrendet. Nem véletlenül születtek meg Szent István Intelmei és az Aranybulla, később Werbőczy István Tripartituma, és még sorolhatnánk. A hagyományos társadalmak fellazulása, felborulása után pedig egyre többen sürgették az érték alapú nevelés szükségességét, bár ezt a fajta odafordulást elsősorban a hagyományos életforma megváltozása, új társadalmi osztályok gyors kialakulása (munkásosztály, tökétség) erősítette fel.

Elég, ha magyar viszonylatban csak a reformkorig megyünk vissza, amióta a közgondolkodást befolyásolni kívánó korabeli szerzők [13] olyan társadalomkritikára vállalkoztak, amelyen keresztül megfogalmazták a jövőre vonatkozó útmutatásaikat. Valamennyiüknél megelőzi a materiális dimenziót a szellemi, erkölcsi szint. Ez utóbbin keresztül ragadják meg a lehetőségeket, s próbálnak kiutat találni az aktuális, társadalmi szakadékot teremtő, az egyénekre is kiható válságból. Mindehhez az egyes kapcsolati minőségeket (társas, közösségi, nemzeti és nemzetközi) a kultúrával és / vagy a vallással társítják, és az adott jelenben meglévő társadalmi és gazdasági rendező elveket is átértelmezve, az optimális funkciók között első helyre a közösségi gondolkodást, a műveltséget, a hitet és az együttérzést, együttműködést helyezik. Mindez pedig a nevelés, oktatás révén válhat az emberek részévé, s lehet majd egy testileg-lelkileg kiegyensúlyozott élet segítőjévé, megteremtőjévé.

A gyermeknevelésben sem függetleníthető egymástól az erkölcs, a társadalom és a gazdaság, de a tudás, művelődés sem. Így az erkölcsi tökéből kell kiindulnia az emberi kapcsolatok élénkebb ápolásának, a bizalom kiépítésének, a toleranciának és a szolidaritásnak, s emellé tartozik a tudás mint érték. A szabad emberi döntések hátterében ott kell legyen az erőteljes nevelés, oktatás, hiszen napjainkban újra előtérbe kerülnek az erkölcsi kérdések (Snyder [32] és Hartl [17]). Ebben a tág határban a hagyományokon alapuló nevelés is valami állandót próbál megmutatni és értékévé tenni, ezzel is segíti megtalálni a gyermek majd a felnőtt ember helyét a világban.

A VILÁG ÉRTELMEZÉSE, A HAGYOMÁNYOK ÉS MÓDSZEREK

Az amerikai Franz Boas [7] kulturális antropológiai vizsgálatának középpontjában az az emberi kulturális viselkedéshez köthető feltételezés áll, hogy a világ szimbolikus értelmezése az emberi fajra jellemző képesség. Az embercsoportok kialakított szimbólumaikat pedig beágyazzák az életükbe és továbbadják a következő generációknak. Ezen normák áthagyományozódása, a múlt tanulságaiból történő jövőépítés, összegezve: a mindenkorai hagyományok – a mi jövőnk fundamentumává vált múltunkat őrzik.

Elias [12] és Brand [8] hangsúlyozza, hogy a *civilizáció* külsődleges magatartásformát jelent a *kultúra* viszont több ennél: a szellemi és művészi dolgokra vonatkozik, tehát a tudás, a morál, a műveltség és az erre alapozó teljesítmény adja meg az értékét.

A kultúra része az a hagyományrendszer, amely évezredek során alakul, s legmélyebb rétege visszanyúlik bölcsességében az ősidőkhöz. Alakulását történelmi folyamatok, társadalmi változások befolyásolják. A kultúrán belül a hagyomány a műveltség része is, hiszen egyszerre merít a jelenből, de vissza is nyúlik a múlt műveltségi rendszereibe és a jövőbe is tekint. Sahlins [30] alapján a nemzet és/vagy az egyén helyének megtalálása, vagyis a hagyományok összehasonlításából kibontakozó múltbéli viszonyrendszer a különböző szintű és helyszíni nevelés, oktatás hatásköre.

Assmann [3] is rámutat, hogy a kulturális emlékezet a hosszabb ideig együtt élt közösségekben működik, és ezen keresztül a csoport a saját történelmét belülről, megéltként látja és értelmezi, olyan dolgokat is megőrizve, amiről nincs tárgyi vagy írott adat. Ilyen a kulturális emlékezet (hosszabb időtáv, kollektív emlékezetek, népi ősmítoszok).

Magyar hagyományainkat kulturális emlékezetünk őrizte meg a szóbeliségben majd az írásbeliségben, népi kalendáriumunk szokásrendjében, az énekelt, játszott majd lejegyzett zenei elemekben, táncainkban, népi iparművészetünkben (hímzések, szöttek, faragások, építmények) és a paraszti gazdálkodás egyes formáiban.

Riesman [29] jól látta, hogy amikor a múlt század közepére a népek többsége feladta klasszikus közösségi tradícióit, ezzel feladta saját belső céljait és értékeit is, és az ősi rendszer helyett a mások (kortárs csoportok, média) elvárása, ízlésvilága alapján élnek. Ennek nyomán egyfajta elidegenedés, kapcsolati erózió tapasztalható, a lelki problémák halmozódásával.

A hagyományos értékrendekkel szemben a mai világunk szemléletében az élet lényege az anyagi alapú boldogság, melynek racionalitásában a társ vagy a hit és az érzelmek is anyagi formát öltenek. Ahogy Sahlins [30] rámutat: „*az emberek a tárgyakat a maguk, önmagukat pedig a tárgyak segítségével határozzák meg.*”

Ezért még fontosabb az oktatásban, nevelésben is őrizni vagy megújítani hagyományos kultúránkat, hiszen ez adja meg azokat az egyértelmű és lelkileg is átélhető értékeket, amelyek támaszaink és iránytűink lehetnek az egyre bonyolultabbá és áttekinthetlenebbé váló, társadalmilag szétesőben lévő világban.

Az antropológus Geertz [16] alapján ismét hangsúlyozhatjuk az ősi tudásból fennmaradt hagyomány erejét. De hogyan tárhatjuk mindezt fel és vihetjük tovább az oktatásban? Ebben segít a néprajz valamint a nyelvi antropológia tudománya.

Számunkra az oktatásban a hagyományok átörökítése az irodalom, nyelvi antropológia, énekzene, kézművesség, játékpedagógia terén történhet. Az elsődleges dolog, hogy a leendő kisgyermeknevelők és óvodapedagógusok illetve tanítók, tanárok megértsék a népi hagyományok szimbólumrendszerét és önállóan is elemezzék a népi alkotásokat, így azok alkalmazása belsővé válva már nem „hagyományörzés”, hanem a hagyományok megélése lesz.

A népi műveltség nevelő ereje a néprajzi területek felosztása alapján

A néprajztudomány legfontosabb kutatási területei [1]; [27] – és így a magyar néprajz is – a tárgyi néprajz vagy másképp fogalmazva az anyagi műveltség; a társadalmi néprajz vagy másképp szociológiai kultúra; illetőleg a szellemi néprajz vagy folklór.

Bár ezeket a területeket elkülönítjük egymástól a tudományos besorolás igényével, mégsem választhatók el egymástól, hiszen részben a néprajz középpontjában lévő embert is a maga teljességében kell tekinteni, vagyis testi (fizikai), lelki (spirituális), szellemi (szakrális) és közösségi (szociális) egységében, illetve azt a világot is, amit megjelenít, amit megteremtett. Így elmondhatjuk, hogy a szellemi néprajz az anyagi és a közösségi területek értelmezését is át kell, hogy hassa.

A Kárpát-medencei magyar népi műveltség egységesnek mondható, területileg és szellemében egyaránt jól behatárolható.

A tárgyi néprajz által vizsgált eszközök, tárgyak sem csak funkcionális jellegűek. Például a háztartási eszközök: az edények – amíg kereskedelmi terméké nem váltak –, a sztyepei műveltség áldozati szimbólumát hordozták. A sztyepei műveltségben az ősi isteneknek szánt áldozathoz használt üstök anyaga, a tűzhöz használt fa és az áldozati étel összetétele szigorú rendet követett az őshíthez kapcsolódó szimbolikával. Népmeséink is őriznek elemeket ebből, hiába váltotta fel az ősműveltséget a kereszténység. Nem véletlen, hogy a kereszténység magába olvasztott ezekből a jellemzőkből. Gondoljunk csak az étkezés előtti és utáni hálaadó

imádságra, a határszentelésekre illetve az étel- és az állatszentselésekre. Vagy az épületek tagolására, a fafaragások, emlékoszlopok jelentéshordozó szerepére, a lakóhely és élettér megszentelésére...

A hímzések sem díszítő elemek voltak elsősorban, sokkal inkább közlő, elmesélő funkciójúak. Egyrészt a motívumkincs elemei visszautalnak arra a korra, amikor beépültek az ábrázolásba és jelképpé váltak. Az alábbi párna kazettája tulipánt, napraforgót, gránátalmát, és többek között

nefelejcsét örökít meg szabályos rendben. Ezek a növények a mai régészeti, történeti álláspont szerint belső-Ázsiában már a magyarság és elődnépei kultúrájához tartoztak, hiszen a természetben megtalálhatóak voltak [32]; [11]. A hímzésen szimbolikus értelmükben mesélnek készítőjükről, arról, akinek hímezték, a családról, annak egységéről.



1. kép: Rábaközi hímzés- saját forrás

Vagyis a népi díszítőművészet nem egyszerűen dekoráció, hanem áldó, oltalmazó, erkölcsi rendet hordozó képi elbeszélés. Olyan, mint a szájról szájra adott mesék.

E példákon keresztül is láthatjuk, hogy tárgyi megközelítésből az értelmezéseken keresztül egyre inkább a szellemi néprajz területére kerülünk, hiszen az anyagi kultúra szorosan összefügg a társadalmi szerkezettel, hagyományrendszerrel, a szociális műveltséggel, s mindez visszahat a szellemi műveltségre. Hogy a szellemi műveltség ereje, vagyis az erkölcs egy közösségben mit jelentett, jól mutatják meséink, vagy az a tény, hogy a szellemi műveltség (hit, erkölcs) tartotta meg a falusi szociális hálót, segítette a nevelést és magát a gyermek szocializálódását, sőt, a hiedelmeken és a természet körforgásának megismerésén keresztül megtartotta a munka rendjét, rendszerességre nevelt.

Meséink tehát a nép világának komplex leképeződései, morális tanítása is, egyúttal megmutatják a mindennapi élet menetét, célját.

Az élet ritmusát a szigorú és mindenkire érvényes, az egyházi ünnepkörön és ugyanakkor az ősi szokásrenden alapuló kalendáriumi szemlélet mellett a család szerkezete és a benne élők szerepe is meghatározta. A magyar parasztember nagycsaládban élt, melyben mindenkinek

megvolt a helye és szerepe. A legnehezebb fizikai munkákat főként az életerős fiatalok végezték (a férfiak főként a mezőn és a szántóföldön dolgoztak, a nők jobbra a ház körüli munkát illetve a család ruházatát biztosító tevékenységet vállalták), addig a nagyszülők a házban, ház körül illetve a gyermekekkel foglalatostkodtak, az anya mellett jobbra ők adták át az erkölcsi elvárásokat, a nemi szerephez kötődő tevékenységek ismeretét és a szellemi népi tudást. Ehhez családon (és településen) belül összehangolt, rendszerességet hordozó életvitelre volt szükség.

A földművelést és ehhez kapcsolódva valamiféle kereskedést folytató társadalmi szerveződések már szelídítették a lovasnomád-félnomád sztyeppei kultúrák harcművészetéhez és mesteri lovagláshoz kötődő beavatási rítusait, játékaikba azonban különféle próbatételeket illesztettek, amelyek a felnőtté válást jelképezték. A kereszténység általánossá válásával gyakran a világi és az egyházi rítusok összekapcsolódtak. A gyermek ennek természetes jelenlétével részese volt, s akaratlanul is magába szívta nem csupán a hitvilágot, rítusokat, hanem azok jelentését is.

Emellett a családok, rokonok és komák a mindennapi életben, a munkákban is segítettek egymásnak, s a fizikai munka közben beszélgettek, meséltek vagy éppen daloltak. A közösség életét a jeles napok és a közös munka határozta meg. Az a közös munka, amelyen a gyermekek olykor jelen voltak, s amelybe be is segíthettek.

Ebben a rendszerben bölcsődére és óvodára nem volt szükség, hiszen a gyermekeket az életre legfőképpen a családok nevelték. Az 1800-as évektől az iskolai időszak pedig a betakarítástól a tavaszi munkákig tartott, alkalmazkodva a paraszti világ rendjéhez. Egész kiskortól befogták a gyermekeket a házban lévő és a ház körüli munkába, illetve az állatok mellet vagy a földeken. Mindig olyan munkában segítettek, amely életkoruknak, erőnlétüknek megfelelt, s így játszva ismerték meg a falusi gazdálkodást, sajátították el az eszközhasználatot, illetve megtanulták az állatokkal való bánásmódot. Ez, az önálló életre való felkészítés mellett, tárgyi tudást, logikus gondolkodást is adott, s fejlesztette a képességeket. Tehát a nép ugyan ösztönösen, mégis módszeresen, és a gyermek tenniakarását, segítő szándékát és játszókedvét szem előtt tartva, jó értelemben kihasználva, nevelte a felnövekvő nemzedékeket. Ezért a gyermekjátékokat a felnőtt eszközök kicsinyített másaként alkották meg. S a kisgyermek, aki játékból szeret „dolgozni”, a felnőtt utánzásával tanult, miként most is.

De milyen játékok voltak ezek (a következő saját képek a Székely Nemzeti Múzeumnak a gyermek életét bemutató tárgyairól készültek 2019-ben)?

Az önfelelt játék eszközei nem direkt módon neveltek a háztartáshoz, a földeken végzett és az önfenntartáshoz kapcsolódó munkára, hanem a gyermek kikapcsolódását, felhőtlen időtöltését szolgálták. Ugyanakkor fejlesztették a mozgását, kommunikációs készségét, kreativitását. A gyermek ügyesedett és tapasztalatokra tett szert.

Például a papírsárkány használatával – a mozgáson túl – megismerte a széljárást, a levegő felhajtó erejét, a papírsárkány részeit, az alapanyagokat, az elkészítési módot, a színeket és az ehhez kapcsolódó szóincset is elsajátította, fejlődött kez ügyessége.

Ugyanez mondható el a többi játékról, például a hólyaglabdáról, aminek az elkészítése közben az állat részeit is megtanulta a kisgyermek, főként, ha az állat felbontását is végignézhetette, később, ha ennél segédkezhetett. Ez önmagában felért egy biológiaórával! Az eszközzel való játék pedig már önmagában örömet okozott, lehetőséget teremtve a kiegyensúlyozott, mozgásgazdag gyermeki élethez. Azon keresztül pedig, hogy a játékok megoszlottak nemi szerepek szerint, a gyermek a családi életben elfoglalt, elfoglalandó helyét is megismerte, így is szocializálódott.



2. kép: papírsárkány

A ma a téli sportokhoz sorolt játékok egykoron közlekedési és szállítóeszközök voltak. Vagyis az önellátó gazdaság felnőtt életének nélkülözhetetlen részei. Játékként egyszerre szolgálták a kisgyermek örömteli játékát és az életre való felkészülést. Megismerésük, használatuk magával hozta a szókincs gyarapodását, a fizikai törvények megtapasztalását, a kreativitás fejlődését és az anyagismeretet is (egyszerre volt mai magyaróra, fizikaóra és technikaóra).

Az önfeledt játékhoz sorolhatók a körjátékok, táncok, versengések, szerepjátékok is, melyeket a legkisebbek közösen játszottak, a nagyobbacsoknál viszont már nemek szerint elkülönültek „kislányos és kislányos” játékokra, melyeknél szintén hangsúlyozni kell, hogy az ügyesség mellett a szocializációt is erősítették, felkészítették gyermeket a családi életre.

Míg a fiúk fő játéka a gazdálkodáshoz: a kézművességhez, növénytermesztéshez, állattenyésztéshez kapcsolódtak, addig a lányoké a háztartáshoz: a konyha, a gyermeknevelés, a ruházkodás és a háztartásban szükséges dolgok töltötték ki játékos mindennapjaikat.



3. kép: A kislányt a háztartási munkára felkészítő játékok

Ahogy a kép előterében is látható, a kislány saját mérlegén tanulhatta meg a mérést, a liszt, cukor, só, gyümölcs súlyának meghatározását, az arányokat, a főzés előkészítését. A főzéshez kapcsolódó eszközök (fazekak, kanalak, gyúródeszka, nyújtófa stb.) használata és a valódi élelmiszerek elkészítése (tészta, leves stb.) szintén a műveleti sorrendeket, a technikai finomságokat, az alapanyagok ismeretét (növények, állatok) hozta. De mindezek nem csupán a konyhára érvényesek, hanem a természetre is, hiszen megismerte a terményeket, állatokat, gyógynövényeket.

És a díszítő textíliákról, ruhavarrásról sem szabad megfeledkeznünk, ha már a kislány játékos elfoglaltságairól beszélünk. Látjuk a len megmunkálásához szükséges eszközöket: a törőt, a tilolót, az apró szövőszéket. Micsoda technikákat kellett megtanulni meghatározott sorrendben! És csak a varrás öltéstechnikáival és a hímzésmotívumokkal kapcsolatosan milyen gazdag szóincset kellett elsajátítania a kislánynak! Természetesen a megnevezés mellett a szimbólumok jelentését is ismernie kellett.



4. kép: A kislányt a gyermeknevelésre felkészítő játékok

Ugyancsak a lányok nevelésénél a gyermekgondozáshoz szükséges képességeket a babázással sajátították el, utánozva édesanyjukat, nagymamájukat. A kis teknő, etetőszék, bili a gondozáshoz tartoztak. Mindez lehetőséget adott a jövőbeli feladathoz tartozó érzelmi, mozdulati és nyelvi kompetenciák fejlesztésére.



5. kép: a kisleány játéka

A korabeli fiúk játéka is – a játék öröme mellett – az életre neveltek: az önálló gazdálkodásra, a családban való helytállásra. A gyermek a felnőttek útmutatásai alapján, velük együtt faragta, ácsolta játékeszközait: a szekeret, gémeskutat, ekét-boronát, vályút (stb.) a felnőttének kicsinyített, működő mását. Az effajta munka-tanulásnak tétje volt, hiszen biztonságosan kellett használnia a faragó, gyaluló (stb.) eszközöket, mellette meg kellett ismernie a különféle alapanyagok neveit, tulajdonságait. Vagy éppen a kert kis ágyásában az ő keze-munkája eredményeként fejlődhetett, fordulhatott termőre a vetemény. Az állatok gondozása közben megta-

nulta, hogy felelősnek kell lennie az állat életéért, hogy azt tisztán kell tartani, megfelelő időszakokban kell etetnie, s azt is, hogy mivel és hogyan. A gondozás mellett a befogás, a különféle munkákra szoktatás és a levágás, feldolgozás is a megtanulandókhöz tartozott, természetesen a felnőtt felügyeletével, így a gyermek biztonságban érezhette magát. Mindez a mozgást, az erőnlétet, a gondolkodást és a szókinccset egyaránt fejlesztette, s gyarapodott a tárgyi és a természeti világról az ismerete, felfedezhette a felnőttek emberi–társadalmi viszonyrendszerének elemeit, vagyis ő maga is szocializálódott a viselkedési normák elsajátításán, a szerepjátékokon keresztül. Játszva készült a felnőtt férfi életre.

Mindehhez szervesen illeszkedik a szellemi folklór. Ide tartozik a népköltészet, a népszokások dramatikus hagyománya, a népzene, néptánc, a hiedelemvilág és az ahhoz kapcsolódó cselekmények. Mindez szoros összefüggésben van a társadalmi és az anyagi műveltséggel, kölcsönösen egymásra épülnek, kiegészítik egymást, hiszen például a Csíksomlyói Babba Mária [14], vagyis Szűz Mária kegyszobrának misztériuma nem önmagában egy fa szoborhoz kapcsolódott, hanem Szűz Mária alakját és emlékét tisztelték benne a korabeli keresztények, tehát a hit vezérelte őket, amikor megalkották a szobrot, s ezt csak erősítette, többlettartalommal ruházta fel a hozzá kötődő csoda.

A néprajz által leírt, a nyelv antropológiai és történeti vizsgálataival kiegészített összegzések megmutatják, hogy a tárgyi illetve szellemi jelképek mély bölcsességeket és az ősi gondolkodás jellemzőit mutatják. (Mindehhez kultúrtörténeti háttérrel ad Kiszely István [22] és Magyar Adorján [24] az őshagyományok bemutatásával, ill Csajághy [9,10,11] és Sudár [33].)



5. kép: „Kiscsipás” és bandája, 2022. – saját forrás

A népzeneészek java ma is inkább hallás útján, személyes gyűjtések közben tanulja és lesi el a sajátos zenei formákat (ld: Fajkuszt Banda, Sebestyén Márta, Kiscsipás és bandája stb...), annak ellenére, hogy a lejegyzett zenei anyagot is tanulmányozzák. A népzene egyes részletei ma is alakulnak a játszó banda ízlése, a hallgatóság igénye szerint, illetőleg a primás tudása és fantáziája alapján. Ráadásul a népzenei formák elsajátítása kiváló memóriafejlesztő, illetőleg az érzelmi intelligenciát is alakítja. A gyermek ezeken az alkalmakon illetőleg saját énekes-táncos játékaiban ismerte meg a zenei nyelvet, s ugyanúgy érzelmfejlesztően hatott rá, mint a mozgásban, a hangadás technikájában (beszéd vagy éneklés), illetőleg az egyes formák szimbolikájának elsajátításában. A megtanult formák variálása pedig a kreativitásra hat. Hangulati

hatását, amelyben a muzsikusk vagy az énekes a saját búját-baját vagy éppen örömét fejezi ki, a zeneterápiában ma is alkalmazzák.

A magyar hagyományok az ősi, zene-beszéd kezdeteit felvillantó recitálást a gyermekjátékdalban, a siratóban és a jeles napok énekeiben is megőrizték, így az anyanyelvi nevelésben, fejlesztésben is remekül használhatók.

Kodály [21] gyönyörűen felvázolta a magyar népzenei rétegeket, rokonsági jellemzőiket, de a markánsabb ázsiai örökségünkre Csajághy György [9] több zenetörténeti, hangszervizsgálatokhoz kötött kutatása hívja fel a figyelmet. Ahogy írja: „*van egy kicsiny zenei csoda, mely több említést érdemelne. Ez pedig a magyar népdal. (...) Óseink üzenete ez, ősi dallamokkal: újra és újra megpendítvén a léleknek egy rejtett húrját.*”

Csajághy [10] a régi stílusú népdalok, zenei anyagok és a magyar nyelv prozódiai, ritmikai sajátosságait vizsgálva kimutatta a szoros összefüggést a zenei és a nyelvi formák között, megerősítendő nyelvünk ázsiai gyökereit.

A fenti összegzésekből kiderül, hogy a népi játékok, a népzene és a néptánc is olyan önkifejező erejű, érzelmfelszabadító, hogy a lelki egyensúly eléréséhez ilyen közegben nem volt szükség terapeutára.

Barsi Ernő [3], amikor a Rábaköz hagyományait az óvodai munkához is hozzákötötte, a gyermekdalok háttérét azért világítja meg, hogy a jelentésük, a hagyományban betöltött szerepük ne halványuljon el, s így könnyebben legyen örökíthető, tanítható, értelmezhető.

A néptánc ma a mindennapi élet mulatságaiban a Kárpát-medencében főként Erdélyben, Csángóföldön és a Kárpátalján él legintenzívebben (különleges élmény ilyeneken részt venni és gyűjteni), a mai államhatárok közé szorított Magyarországon inkább táncházakban és hagyományörző csoportoknál jelenik meg.

A népdal, népzene fejlesztő hatása mára különböző terápiákban is megjelenik. Jótékony hatásukat felismerték már az ősidőktől. Ahogy Mentésné Tauber Anna [25] összegzi:

„*Az ember minden kultúrában nagyra értékelt és értékeli az aktív és passzív zenét. (...) Európai kultúránk alapján, a Bibliában is találkozunk a zeneterápia gyakorlatával.*” Mindez a zene működési- és hatámechanizmusának köszönhető, hiszen a hang jellemzői is komplexek és interakciókból fakadnak, s ezért alkalmas többek között gyógyításra is (az ősidőkben így vált részévé többek között a magyar táltos hitvilágnak).

Az örömszerző felszabadultság jelenik meg a népköltészeti alkotások befogadásakor is, hiszen azok szintén kiváló nevelő, fejlesztő és terápiás hatásúak. A szólások, falucsúfolók ugyancsak a felszabadultság, játékoság körébe tartoznak. Ilyen a rábaközi, kónyiakat csúfoló rigmus: a „*Né' má komám, kónyi bika kanyarít...*”, vagy a szomszédságban lévőké: „*Cirák, Gyóró, Dénesfa, belefér egy kalapba*”... Vagy az I. világháború alatt keletkezett iváni „*Minden mindegy, mint a Weinernek!*” mondás (saját gyűjtések).

Ezek a csúfolók egyrészt a vetélkedést, a csínytevést mutatják, vagy éppen valamilyen érzelmi töltést fejeznek ki, s mint ilyenek, a lelki felszabadulás eszközei.

Karakterek a népmese és a nevelés összefüggésében

A hagyományokban rejlő célzott hatás egy részét a tudás, műveltség segítségével tudjuk érvényesíteni. Ehhez a tudáshoz kapcsolódik a magyar hagyományok jelképrendszere, amely egyrészt vizuálisan hat, másrészt tartalmi jelentést hordoz, a népben élő teremtő nyelvi képzetel. Hagyományainkban és a bennük őrzött jelképrendszerekben megfigyelhetjük, hogy az emlékezés valami konkrétéhoz kapcsolódik, amelyet kutatómunkával tudunk sokszor kifejtetni, s csak addig őrződnek meg, ameddig a csoport számára érzelmileg és elbeszélésmódban fontos. A fogalmak és a tapasztalatok „összjátékát” nevezi Assmann [2] „az emlékezés alakzatai”-nak.

Ilyen nyelvi alakzatok a népmesei fordulatok, melyek tanácsokat, illemszabályokat jelenítenek meg. Ide sorolható a mesekezdés, mely értelmében a mese története a Kezdetől a mindenkori Végig, az idők végezetéig érvényes erkölcsi rendet jeleníti meg. A „Szerencséd, hogy öreganyádnak/öregapádnak szólítottál” köszöntés (az öreg jelző a tudást, tapasztalatgazdagságot, bölcsességet illetve az őst, az eredőt jelenti) a legnagyobb és el is várt tiszteletet adja. A „Jótett helyébe jót várj!” fordulattal a mese megmutatja a saját döntések felelősségét, azt a képességet, melyet nagyvonalúságnak is nevezhetnénk, miszerint előbb önzetlenül segíteni kell (adni), s ezért cserében mások is segítenek.

A nyelvi alakzatok nemcsak az elvárt viselkedési formákat erősítik, fejlesztik az érzelmi, értelmi intelligenciát, kreativitást, segítik a jelképes gondolkodást, az összefüggések megértését is, illetőleg hozzájárulnak a kiegyensúlyozott élethez. A mögöttük húzódó erkölcsi rend pedig kapaszkodót ad a helyzetek megoldásában.

A lélek fejlődésének egyik legszebb tükré a népmese, amely feltárja az emberi kapcsolatokat, önismeretre tanít. Hiszen a mese valamilyen, régvolt történés példázattá tétele, a nép erkölcsi, társadalmi és szakrális rendjének jelképekbe sűrített megjelenítője.

Ennek kialakulását, mint narratív jelenséget különböző korok értelmezői más-más jelentésárnyalattal magyarázták. Pléh [29] szerint a csoport által megalkotott szövegek és jelképtípusok megteremtik az összetartozást, kijelölik a mindenkori és jellemző normákat.

A Lükő [23] bár tájegységenként talál különbséget, mégis a közös vonásokat keresve állítja, hogy általánosan leírhatók a magyarság – az európaiaktól különböző – gondolkodásbeli jellegzetességei, melyek ismeretében tud csak a magyar ember kiteljesedni.

Jankovics Marcell [20] tovább árnyalja a fentieket, s a magyar kultúra agyi fejlesztő hatását is hangsúlyozza.

A mese tehát nem átlagos szöveg, hanem évezredek generációinak áthagyományozott alkotása, a hagyományok sűrítőménye és ősi tudást hordozó jelképekkel felvértezett történet, mely szórakoztatva kívánta hallgatóját tanítani. E jelképek és nyelvi megjelenése is összefügg a hitvilággal, a kultúrával és a hajdanvolt valósággal. Csak ezek megértésével lehet a mesét követni. Ehhez ismerni kell a korokon átívelő szimbolikát, a múltból fakadó nyelvi-szókészleti elemeket, gondolkodásmódot, világszemléletet, történelmet is. Ezek értelmezése során több réteg felfejtésére is lehetőség van, annak ellenére, hogy a mese ismeretlen szerzőjű, a mesélés jelenében valószerűtlennek tartott motívumokkal átszőtt történet [34].

Molnár V. József [26] szerint „*A mese a lélek rendezője. Aki mesét hallgat, jól előadott mesét, az megtanulja értékelni önmagát és a körülötte lévő világot. Megtanul alázatosnak lenni és furfangosnak, akárcsak a mesehősök. A mese befogadóvá teszi a gyermeket, általa könnyebben érvényesül majd az életben. (...) A mesét hallgató és a mesélő között egy olyan erős emberi kötődés jön létre, amely révén sok probléma megoldhatóvá válik. A számítógépek uralta jelen kor mindennapjaiban a gyermekek elidegenednek egymástól, a szeretteiktől, sőt önmaguktól is. A mese ezzel szemben közelebb hozza egymáshoz az embereket.*”

A népmesék tehát erkölcsi alapelvek őrzői, melyeket a népi bölcsesség hagyományoz tovább. De milyen mesei motívumok kapcsolhatók az erkölcsi tartalmakhoz, s melyek azok, amelyek feltehetően az ősiségbe nyúlnak vissza, s amelyek eleinte ösztönösen válnak a gyermeki lélek és gondolkodás részévé, később már a tudatos élet sarokpontjai lesznek?

Általában a hős a gyenge (legkisebb, legfiatalabb gyermek vagy ifjú, esetleg valamiben hátrányt szenvedő, kiszolgáltatott felnőtt), győzelmében szüksége van segítőkre. A segítő szereplő illetve a csoda csak akkor működik, ha a hős tisztességes, tudja az illetet, részvételt teli. Ezen felül segíthet még a csavaros ész is. Így a mese a saját döntések felelősségére is figyelmezteti a hallgatót. A mesében az ősi bölcsességet mutatja a környezet erejének tisztelete, a természeti, társadalmi és morális jelek, jelképek megértése. A hős jellemformáló jegyei együt-

tal az általános emberi viselkedés, együttélés szabályai is: a türelem, a becsületes munka, az eltökéltség és a kitartás.

Az összefüggések jobb megértéséhez érdemes alapul venni a korábban elsősorban folklorisztikai kutatásokban használt antropológiai módszereket is [17]. Sztyeppei véreink megélték a jelképek erejét, hiszen a természet jelenségei mögött a szellemvilágot tisztelték, összekapcsolva a profánt a szakralitással. Vagyis nem lehetett szétválasztani a földi világot az égitől, hiszen azokat egymás tükörképének tekintették. Ez a természettel összhangban élő ember számára az élet minden terén később is hasonlóan működött.

Az értelmezések között a felnőtté válásnak és a család felépülésének a folyamatára is jó példákat találunk. Egyik ilyen példa lehet a Jankalovics című mese, ami a leánykéréstől a családi harmónia eléréséig vezet végig hallgatóját. Ehhez érdemes összevetnünk a Gaál-féle gyűjtést és Benedek Elek feldolgozását [5], s bevonni a kutatásba a bettelheimi [6] elemzési szempontokat, amelyek a gyermek felnövekedéséről szólnak. Így számos népmesénkben a teljes és örök érvényű családkép feltárható, mint az emberi gondolkodás alapja és a gyermeki szereptanulás példája. A próbák során a hős erősödik, tudást szerez, teljes értékű felnőtté válik.

Témánk szerint fontos kiemelni a család funkciói közül a szocializációs és az érzelmi funkciót.

A kisgyermek szocializációjában a család rendkívül fontos szerepet tölt be az érték közvetítéssel, a kulturális tőke átörökítésével. Hagyományosan a család közvetíti a társadalmi normákat, a családban tanulják meg a gyerekek azokat a szerepeket, amik alkalmassá teszik őket arra, hogy beilleszkedjenek a társadalomba. Mivel napjainkra a család szocializációs szerepe egyre szűkül, különböző társadalmi intézmények lépnek be, például iskola, óvoda, bölcsőde, ahol meg kell teremteni ezt a fajta hagyományozódást is.

Az érzelmi szükségletek kielégítésének legmegfelelőbb terepét tehát a családi együttélés, a családi környezet biztosítja. A család e funkciójának napjainkban egyre nagyobb jelentősége van, hiszen a családok felbomlása, új típusú családok kialakulása lett a jellemző.

A Jankalovics című mesében mindenféle családi megpróbáltatás fellelhető, akár a család gyermek tagjaira, akár a felnőttekre gondolunk. E megpróbáltatásban mindenkinek van gyenge pontja, hibája. A meseszövegekben és a próbatételekben különböző mértékben állnak helyt a szereplők, s végül ahhoz, hogy minden rendeződjön, a család újra teljes legyen, a felsőbb hatalomra is szükség van. Vagyis a hitre és az isteni erő sajátos megnyilvánulásaira.

A mese elemzése egy külön tanulmány témája, de az eddigi megállapítások is jól mutatják, hogy a nevelésben a hit és az erkölcs, mint az emberi együttélést szabályozó alapok, már a kisgyermekkorban lefektetendők.

A mondókák, rövid versek a nyelvi és ritmikai fejlesztést szolgálják még akkor is, ha nemcsak a gyermek, hanem a felnőtt számára is értelmezhetetlenek, halandzsaszövegek, illetőleg olyan töredékek, amelyek (ha antropológiai alapon visszafejtjük) valaha szakralis szövegek voltak, de jelentésüket a mai ember számára az idők során elvesztették (ld a természeti varázslásokra példának a „Süss fel nap” vagy az „Ess eső ess” dalocskákat) [16]. A felnőtt számára érdekes lehet e szövegek megértése, maga a rácsodálkozás, hogy a népi hitvilág valaha miket alkotott, de természetesen a gyermek számára ez a réteg bölcsődés és óvodás korban még teljesen érdektelen.

Mindazonáltal a népi értékek szinte valamennyi része nagyon jól beilleszthető a gyermeknevelésbe. Hiszen, mint fentebb láttuk, a népzene mint a néplélek zenei megnyilvánulását, s az azzal összeforró mozgást, a táncot, valamint a népi babonák egyikét-másikát, a nyelvtörténeti jegyek és a viseletek szimbolikáját, illetve említés-szerűen néhány újkori szólást felsorakoztatva megalapozzuk a népmesékhez kapcsolódó összegzést, megerősítve akár a népzene, akár a népköltészet, mese nevelő, fejlesztő, sőt, terápiás hatását, mellyel korunk gondolkodásának

összefüggésrendszerét szocializációs és etikai vonatkozásban is értelmezni lehet – természetesen a felnőtt, illetve alapozás szintjén a majdani felnőtt szemszögéből.

HOGYAN HASZNOSÍTHATÓ MINDEZ A PEDAGÓGIÁBAN?

Hogy az alcímben feltett kérdést megválaszolhassuk, néhány gondolatot szentelnünk kell a segítő pedagógiának.

Bartha – Győrik – Hegedűs [4] szerint a „*segítő pedagógia olyan pedagógiai gondolkodás- és szemléletmód, mely nem a diák teljesítményét vagy felszíni viselkedését helyezi előtérbe, hanem személyét, emberi lényét, (...) A segítség (...) egy olyan légkörű élettér megteremtése, amely (...) támogatja az érintett fiatal személyiségének kibontakozását.*”

Ez a részlet is megmutatja, hogy minden gyermeknek szüksége van a fejlesztésre, támogatásra. A fejlesztés egyik eszköze pedig a néphagyomány tudáshalmaza, bölcsessége.

A tanároknak, gondozóknak, kisgyermeknevelőknek, óvónőknek fel kell ismerniük a gyermekek egyéni szükségleteit, és egyéni fejlesztésüket a néphagyomány mentén is folyamattá kell szervezniük, végül segíteniük kell őket, hogy kialakíthassák az önálló és felelősségteljes tevékenységet (életvezetést).

Ehhez legfőképpen a pedagógushallgatók ismeretanyagát, felismerő képességét, elemző-készségét, értékrendjét kell fejleszteni. Ennek egyik módja, hogy készség szintjén ismerjék meg a népi szimbólumrendszert a kultúra változásának tükrében, alkalmazzák a mesék értékelésének és elemzésének szempontjait, értsék meg a mese és a mesemondás jelentőségét a nevelésben és az oktatásban, illetőleg ismerjék meg a jelképek kibontásának technikáját és a jelentés megfogalmazásának módját. A felsőoktatásban illetve a szakmai továbbképzéseken ezt célozzák az antropológiai nyelvészeti és néprajzi, népzenei valamint néptáncot tanító kurzusok (kötelező vagy választható tárgyként), illetőleg az egyéni kutatómunkák. Különösen értékesek a hallgatók saját tájegységük hagyományait feltérképező munkái, amelyeket később majd a bölcsődei és óvodai nevelésben hasznosíthatnak. Örömteli lenne, ha a kisgyermeknevelő, óvodapedagógus illetőleg tanító a tanulmányait követően ugyanarra a néprajzi - nyelvjárási területre kerülhetne vissza, ahol született és ahol felnőtt. Így annak a tájegységnek a szokásait, hagyományait tudná autentikusan továbbadni a legkisebbeknek, amelyeket maga is a legjobban ismer, valamint azt a nyelvjárást, amely a területre jellemző és ami a saját „anya-nyelvjárása” is.

Hagyományteremtő céllal akár a hagyományos paraszti világ eszközhasználatát vagy a növénytermesztés, állatgondozás alapjait is megismertethetik – életkortól függően – a gyermekekkel. Vissza lehetne hozni az óvodai és iskolai kiskerteket, a paraszti udvarok meglátogatását, a hagyományos, közösen vagy a gyermek által elkészíthető játékokat.

Ma – éppen a problémamegoldás fejlesztése miatt – fontosabb, mint annak idején: újratanulni a természetes játékot, azon keresztül a hagyományos, ma fenntarthatónak nevezett életformát, aminek legsokszínűbb alapja a népi hagyományrendszer.

A felnőttek (szülők, pedagógusok, pedagógusjelöltek) számára a népi hagyományok megismerése, értelmezése során, jártasság szintjén elsajátítható a fentiek gyakorlati alkalmazhatósága, felismerhető mindennek a kisgyermeknevelésben betöltött helye és szerepe, sőt, napjainkban, az energiaválság, a háborúk valamint a globális felmelegedés időszakában a felnőttek számára is segítség lehet a régi-új életforma megtalálása.

Végezetül: mivel a gyermeknevelés legfőbb jellemzője a **tevékenységekben megvalósuló tanulás komplexitása**, mely a teljes személyiséget formálja mind az érzelmi, mind az értelmi területen, a szocializáció és a készségek tekintetében egyaránt, így a népi hagyományrendszer sokrétűsége módszertanilag ebbe teljes mértékben beilleszthető.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] ANDRÁSFALVY Bertalan *Magyarország földjének és népének múltja, jelene és jövője*. Keszthely: Balaton Akadémia, 2014. 47 p. ISBN 6155174652, 9786155174650
- [2] ASSMANN, Jan A *kulturális emlékezet*. Ford.: Hidas Zoltán. Budapest: Atlantisz
- [3] BARSZ Ernő *Népi hagyományaink az óvodában*. Magyar Kultúra Kiadó, 2009. 68 p. ISBN 978 963 88075 6 4
- [4] BARTHA Éva, GYÖRIK Edit, HEGEDŰS Judit *A segítő pedagógia módszertana*. Belvárosi Tanoda Alapítvány, 2010. o.n. <https://docplayer.hu/8283406-A-segito-pedagogia-modszertana.html> [letöltés:2021.10.22]
- [5] BENEDEK Elek *Magyar mese- és mondavilág*. Budapest: Athenaeum, 1894. 256 p.
- [6] BETTELHEIM, Bruno *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Corvina. 2018. 348 p. ISBN 9789631364859
- [7] BOAS, Franz *Népek, nyelvek, kultúrák – Válogatott írások* Budapest: Gondolat. 1975. 282 p.
- [8] BRAND, Stewart *Amíg világ a világ - a Hosszú Most órája*. Budapest: Vince Kiadó, 2001. 190 p. ISBN 9639323160
- [9] CSAJÁGHY György *A magyar népzene bölcsője: Kelet*. Pécs: Alexandra, 1998. 263 p. ISBN 9633674190
- [10] CSAJÁGHY György *Néhány nyelvi és ritmikai összefüggés a magyar népzeneben*. In: Valóság, 55. évf. 2012/11. 18-32 pp. ISSN 0324-7228
- [11] CSAJÁGHY György *Magyar őstörténet: hagyományok, tudományok, délibábok - Őstörténetünk "ezerfejjű" sárkánya, avagy mindenki magyar?* Heraldika. 2022. 384 p. ISBN 9786155592348
- [12] ELIAS, Norbert *A Civilizáció Folyamata*. Budapest: Gondolat. 2004. 610 p. ISBN 963950002X
- [13] FRANG Gizella *A magyar gazdaság szemlélet változása a reformkortól a II. világháborúig*. (phd disszertáció) Sopron. 2019. 213 p. <http://doktori.uni-sopron.hu/710/>
- [14] FRANG Gizella: *Meseolvasás – Mese és hagyomány*. In: Dr. Závoti Józsefné szerk: *Magyar hagyományörzés a mese és a művészet eszközeivel. "Valaki bennem tovább él" – tanulmánykötet*. MTA VEAB Soproni Tudós Társaság, 2017. 68 p. ISBN 9789639883161
- [15] FRANG Gizella *A magyar hagyományrendszer segítő érték központúsága*. Závoti Józsefné (szerk.): *A segítő pedagógia aspektusai*. Tanulmánykötet. Sopron: Soproni Egyetem Kiadó, 2022. 80 p. 9-26 pp. ISBN (print) 978-963-334-437-8, ISBN (pdf) 978-963-334-438-5, DOI <https://doi.org/10.35511/978-963-334-438-5>
- [16] FRANG Gizella *A játék szerepe az anyanyelvi-irodalmi nevelésben*. In: Pásztor Enikő – Frang Gizella – Zsubrits Attila – Simon István Ágoston: *A játék kisgyermekkorban*. Szemelvények a játék különböző területeiről. Szerk.: Simon István Ágoston. Sopron: Soproni Egyetem Kiadó, 2022. ISBN 978-963-334-422-4 (pdf)
- [17] GEERTZ, Clifford *Az értelmezés hatalma*. Budapest: Osiris 2001. 456 p. ISBN 9633793289
- [18] HARTL, Johannes *A Titok vonzásában. Lépünk ki vallási komfortzónánkból*. Budapest: Vigília Kiadó 2019. 182 p. ISBN 9789639920675
- [19] JANKOVICS Marcell - HOPPÁL Mihály - NAGY András - SZEMADÁM György *Jelképtár*. Budapest: Helikon Kiadó. 1990. 260 p. ISBN 963208005X
- [20] JANKOVICS Marcell *A vizuális nevelésről*. Budapest: Akadémia. 2015. 291 p. ISBN 9789630596619
- [21] KODÁLY Zoltán *A magyar népzene*. Budapest: Zenemű 1976. 335 p.
- [22] KISZELY István *A magyarok eredete és ősi kultúrája I – II*. Budapest: Püski 2000. 1499 p. ISBN 963-9188-84-0
- [23] LÜKŐ Gábor *A magyar lélek formái*. Budapest: Exodus. 1942. 340 p.
- [24] MAGYAR Adorján *Ősműveltség*. Budapest: Magyar Adorján Baráti Kör. Faximile 1995. 1080 p. ISBN 963-0455-09-9
- [25] MENTESNÉ TAUBER Anna *A zeneterápia szakma bemutatása*. In: *Képzés és Gyakorlat*, 9. évfolyam 2011/3-4. szám 2011 Nyomdai ISSN: HU-ISSN 1589-519-x, Online ISSN: HU-ISSN 2064-4027, DOI 10.17165

- [26] MOLNÁR V. József *A mesének nem tanulsága, hanem bölcselete van*. Interjú. Vajdasági Magyar Szövetség (é.n.) <http://www.vmsz.org.rs/hirek/interjuk/mesenek-nem-tanulsaga-hanem-bolcselete-van> [letöltés:2019.06.10.]
- [27] NAGY József *A megújuló pedagógia. Az emberiség fejlődése új szakaszba érkezik*. 2020 <http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjzozs/megujulo-pedagogia.html> [letöltés:2021.10.15.]
- [28] ORTUTAY Gyula (szerk.) *Magyar Néprajzi Lexikon*. Budapest: Akadémiai Kiadó 1977.
- [29] PLÉH Csaba *A tanulás és a gondolkodás keretei – A népi pszichológiától a gépi pszichológiáig*. Budapest: Typotex 2015. 496 p. ISBN 9789632798646
- [30] RIESMAN, David *A magányos tömeg*. Budapest: Polgár Kiadó 1996 398 p. ISBN 963-9002-09-4
- [31] SAHLINS, Marshall La *Pensée Bourgeoise; A nyugati társadalom mint kultúra*. In: Replika 72. 2010 (3.) 17-48 pp. 2010
- [32] SNYDER, Timothy *A zsarnokságról. Hús, lecke a huszadik századból*. Budapest: XXI. század Kiadó 2017. 175 p. ISBN 9786155638763
- [33] SUDÁR Balázs (szerk.) *A honfoglalók műveltsége* Budapest: MTA BTK, Helikon.2018. 212 p. ISBN 9789634790594
- [34] TÖRTELI TELEK Márta *A mese, mint ősrégi epikai narráció*. In: TANULMÁNYOK, 2016/2. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék. 2016. www.Fepub.ff.uns.ac.rs/index.php/tan/article/download/1999/2016 [letöltés:2019.06.10.]
- [35] VENCSEK László *Az egyház nevelő-tanítói feladata, mint érték közvetítő eszköz* [online] In: Erdélyi Magyar Adatbank - A kulturális térségek szerepe a regionális fejlesztésben. Válogatás a II. Székelyföld Konferencia előadásából 2001. http://adatbank.transindex.ro/html/alcim_pdf12654.pdf [letöltés: 2021. március 4.]

<https://doi.org/10.36007/4478.2023.65>

ASPEKTY ROZVOJA OSOBNOSTI DIEŤAŤA S BRONCHIÁLNOU ASTMOU

Eudovít GAŠPAR,¹ Iveta GAŠPAROVÁ²

ABSTRACT

Aspects of the personality development of a child with bronchial asthma

Bronchial asthma is one of the most common chronic diseases of the respiratory system. In recent years, there has been a statistically significant increase in this disease in all age categories, i. e. even in children. Due to the prevalence of bronchial asthma, as well as its increasing incidence, it is not unusual that even in smaller children groups there are children with this disease. This disease interferes with their daily life, and therefore a whole range of therapeutic, nursing and educational interventions is necessary. It should be remembered that an asthma attack is a strong emotional, stressful and even traumatic experience for a child, if these attacks are repeated often. But it also applies to its family, which negatively affects their lives. In a child with bronchial asthma, there is an intermingling of somatopsychic and psychosomatic symptoms, which can mutually potentiate each other. This is precisely why the child, in its vulnerability and fragility, requires comprehensive care, attention, support, as well as positive role models. The teacher at every level of the school system must be educated and must constantly keep in mind that there are psychological and somatic factors that influence the state and performance of the student. The role of the teacher is irreplaceable in the development of the child's personality, and of course this also applies to children with illnesses, e.g. with bronchial asthma, where his humane, empathetic and individual approach is essential.

KEY WORDS

Bronchial asthma in children - educational interventions - role of the teacher -empathetic approach

ÚVOD

Bronchiálna astma je jedným z najčastejšie sa vyskytujúcich chronických ochorení respiračného systému. V posledných rokoch došlo štatisticky k výraznému vzostupu tohto ochorenia vo všetkých vekových kategóriách, vrátane detí. Na Slovensku sa uvádza výskyt u cca 8 % populácie, pričom u detí je výskyt v rozmedzí 6-7 % [1,2]. Vzhľadom ku prevalencii

¹Eudovít Gašpar, Prof. MUDr., CSc. I. interná klinika LF UK a UNB, Nemocnica Staré Mesto, Mickiewiczova 13, 813 69 Bratislava^a / Fakulta zdravotníckych vied UCM v Trnave, Rázusova 14, 921 01 Piešťany^b. E-mail: ludovitgaspar@gmail.com

²Iveta Gašparová, MUDr., PhD. I. KAIM OA LF UK a UNB, Nemocnica Ružinov, Ružinovská 4, 821 01 Bratislava. E-mail: ivetagasparova@gmail.com

bronchiálnej astmy, ako i jej stúpajúcej incidencii, nie je ničím neobvyklým, že i v menších detských kolektívoch sú deti s týmto ochorením. Toto ochorenie zasahuje do ich každodenného života, a preto je nevyhnutná celá škála terapeutických, ošetrovateľských a edukačných intervencií. Práve edukácia (výchova a vzdelávanie) sa stáva dôležitou súčasťou modernej starostlivosti o tieto deti. Potrebujú naše vedenie, pomoc a podporu, pričom edukácia je proces, ktorý prebieha kontinuálne v čase. Práve v ňom sa prejavuje i osobnostná zrelosť pedagógov vo vzťahu k rozvoju osobnosti dieťaťa. Dieťa, ktoré je edukované, rozumie dôvodom nevyhnutnosti dodržiavania životosprávy a adekvátnej terapie, a tak vykazuje väčšiu mieru náklonnosti a perzistencie ku liečbe.

CIELE PRÁCE

Poukázať na medicínsko-psychologické aspekty práce s dieťaťom trpiacim záchvatmi bronchiálnej astmy. Vyzdvihnúť prínos pozitívnych príkladov známych osobností s touto diagnózou pre osobnostný rast dieťaťa.

KAZUISTIKA

Popisujeme prípad 14-ročného chlapca, kde v rodinnej anamnéze sa matka lieči na alergickú astmu a dvaja bratia na peľovú alergiu. Vývoj astmy u tohto dieťaťa je príkladom atopického pochodu s postupnou manifestáciou atopického ekzému, potravinovej alergie a respiračnej alergie s prejavmi chronickej nádchy a neskôr aj astmy. V rámci liečby absolvoval i klimatoterapiu v kúpeľnom zariadení. Pre opakované recidivujúce infekcie dýchacích ciest s exacerbáciou symptómov astmy bol liečený v domácom prostredí. Prejavovali sa ale i sekundárne následky vyplývajúce z ochorenia, predovšetkým samol'utosť s lakrimozitou. Vďaka empatickému prístupu pedagógov sa ale vždy podarilo chlapca stmeliť s kolektívom triedy, pričom objasnenie povahy ochorenia, jej neinfekčnosti, ako i pozitívne príklady úspešných osobností s touto diagnózou, prospeli tomuto procesu.

DISKUSIA

Bronchiálna astma sa definuje ako heterogénne ochorenie charakterizované chronickým zápalom dýchacích ciest, ktoré je sprevádzané výskytom typických astmatických prejavov, ako sú dýchavica, piskoty pri dýchaní, kašeľ a tieseň na hrudníku. Prejavy sú variabilné z hľadiska intenzity a časového priebehu, pričom je prítomná variabilná limitácia exspiračného prietoku vzduchu. Veľmi často sa astma prejavuje sprvoti len dlhodobým kašľom, pričom deti sucho, dráždivo kašľú v určitých obdobiach, keď sú priedušky stiahnuté a nevládu adekvátne ventillovať vzduch [3]. Treba si uvedomiť, že záchvat astmy je u dieťaťa, pokiaľ sa tieto záchvaty často opakujú, silným emočným, stresovým až traumatizujúcim zážitkom. Platí to ale i pre jeho rodinu, čo negatívne ovplyvňuje ich život [4].

Nesmieme samozrejme opomenúť i samotný detský kolektív a miesto dieťaťa s diagnózou bronchiálnej astmy v tomto kolektíve. Ak dieťa často absentuje v kolektíve, interakčné väzby sa neposilňujú a dieťa cíti, že neplnohodnotne patrí do skupiny školských rovesníkov. Tento rozmer vníma mimoriadne citlivo vtedy, ak je z dôvodu choroby izolované od svojho kolektívu. Počas choroby nastáva pocit slabosti, strach a obavy z rozličných možných komplikácií a bolestí, ktoré môžu vzniknúť diagnostickými i terapeutickými zákrokmi. Súčasne sa presúva hodnotový pohľad na zdravie, niekedy aj s pocitom viny, výčitiek voči sebe i voči iným, ktorých môže označovať za pôvodcu

svojich problémov. Každá choroba a zvlášť hospitalizácia, mení bežný spôsob života, kladie zvýšené nároky na adaptačné mechanizmy, núti dieťa prispôbiť sa zmeneným okolnostiam a nepoddať sa, z čoho prirodzene vyplýva veľa vnútorných aj vonkajších konfliktov. Zo psychologického hľadiska je veľmi dôležité porozumieť tomu, ako dieťa prežíva chorobu. Zistiť, či ju prijíma reálne, prípadne či sa jej bráni pomocou osobnostných mechanizmov.

K najčastejším osobnostným mechanizmom patrí:

a) popretie – dieťa vnútorne popiera vážnosť svojho stavu až s odmietnutím akceptovať diagnózu,

b) introjekcia – dominuje rozmer sebaobviňovania,

c) projekcia – tendencia obviňovať iných.

V každom z uvedených prežívaní nastáva veľa zmien, narastá tenzia, emotivita, mení sa reaktivita. V rámci funkčných či organických ochorení je preto dôležité zaoberať sa i psychologickými zmenami, ktoré ovplyvňujú celý priebeh ochorenia [5]. Jednou z liečebných modalít na prekonanie bludného kruhu nízkej sebadôvery so spochybňovaním vlastných schopností, je poukázať na pozitívne príklady úspechov známych osobností s diagnózou bronchiálnej astmy. Sú to mnohé osobnosti, z celého spektra spoločenského života. Z vrcholových športovcov možno ako príklady uviesť napr. Zuzanu Štefeček Rehákovú či Ladislava Škantára, olympijských víťazov, Davida Beckhama, Jackie Joyner – Kersee, z prostredia kultúry Ludwiga van Beethovena, Charlesa Dickensa či Elizabeth Taylorovú. Medzi bežné spúšťače astmy patria infekcie dýchacích ciest, pričom tieto sú veľmi často spôsobené respiračnými vírusmi. Vzťah medzi respiračnými vírusmi a astmou je sprostredkovaný dvoma špecifickými faktormi, a to jednak respiračnými vírusmi samotnými a tiež genetickými predispozíciami niektorých skupín jedincov. Respiračné vírusy sú udávané ako príčina exacerbácie astmy u detí až v 85 % prípadov. Ďalšími spúšťačmi sú alergény, predovšetkým prachové roztoče, plesne, peľ, šváby, srst' a perie domácich zvierat. Významným spúšťačom sú i dráždivé látky v ovzduší, v tejto súvislosti treba uviesť smog a kvalitu ovzdušia všeobecne, pričom treba osobitne upozorniť na komplexne zdraviu škodlivý efekt tabakového dymu [6,7].

Priedušková obštrukcia vedie v dýchacích cestách k obmedzenému prúdeniu vzduchu. Je primárne obmedzené zásobovanie kyslíkom, takže dochádza ku zvýšenej činnosti dýchacích svalov s cieľom uchovať minútovú ventiláciu v požadovanom rozsahu. Obštrukcia dominuje pri miernejších stavoch najmä počas expíria, k zmiešanej obštrukcii dochádza pri závažnejších stavoch. Obštrukcia sa prejaví predĺženým expíriom, s pripojením pomocných dýchacích svalov a zvýšením dychovej frekvencie. Pacient s astmou máva epizódy suchého neproduktívneho kašľa aj medzi akútnymi záchvatmi. Typicky sa objavuje viac v noci, alebo v ranných hodinách. Telesná záťaž môže tiež viesť k spusteniu kašľa. Je spôsobená hlavne dychovou prácou, kedy dochádza k zvýšeniu prúdu vzduchu a následnému ochladeniu sliznice. Obštrukciu spúšťajú aj zmeny v prostredí, zmena vlhkosti vzduchu, jeho teploty, ale i nahromadenie alergénov [8,9]. Z týchto poznatkov vychádza princíp klimatoterapie, ktorá využíva priaznivý účinok klimatických faktorov na liečbu a prevenciu vybraných chronických stavov. Zaraďuje sa do prírodných liečebných zdrojov [10]. Za vhodné lokality sa pokladajú miesta s dostatkom slnka, malým množstvom alergénov, s čistým vzduchom, miernymi výkyvmi teplôt, dostatkom aerosólov v ihličnatých porastoch a pri vodných tokoch. Základom liečby je pobyt na vzduchu - aeroterapia - formou vychádzok, výletov, loptových hier, jazdou na bicykli. Jediné tatranské klimatické kúpele pre deti a dorast sú v Hornom Smokovci. Liečivá klíma je priaznivá na ľudský organizmus, keďže v ňom stimuluje procesy, ktoré posilňujú

imunitu a zvyšujú jeho obranyschopnosť. Priaznivo pôsobí i pobyt pri mori a speleoterapia. Speleoterapia je liečebná metóda využívajúca jedinečné vlastnosti prostredia (aerosol) krasových jaskýň. Pôsobením klimatoterapie a pohybových aktivít je dieťa odolnejšie voči infekciám, nachladeniu, rôznym alergénom a zlepšuje sa aj jeho psychický stav [11].

Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) definuje zdravie ako stav úplnej telesnej, duševnej a sociálnej pohody pri zachovaní funkcií všetkých telesných orgánov, významných spoločenských funkcií človeka a zachovaní schopnosti organizmu prispôbiť sa meniacim sa podmienkam prostredia. V medicínskej praxi sa pojem zdravie chápe pragmatickejšie. Je chápané ako súhrn schopností organizmu vyrovnáť sa s vplyvmi prostredia bez toho, aby vznikli výrazné a dlhodobé poruchy homeostázy jeho vnútorného prostredia.

Zdravie má v princípe dva aspekty:

a) subjektívny – je tvorený pocitmi človeka,

b) objektívny – je stanovený na základe objektívne zistených parametrov štruktúry a funkcie organizmu.

Civilizačné choroby (obezita, diabetes mellitus, metabolický syndróm, artériová hypertenzia, koronárna choroba srdca, bronchiálna astma, chronická obštrukčná choroba pľúc) prinášajú so sebou nielen závažné zdravotné riziká v dôsledku asociácie s kardiometabolickými a nádorovými ochoreniami, ale predstavujú aj nesmiernu socioekonomickú záťaž pre spoločnosť. Negatívne ovplyvňujú kvalitu života a skracujú očakávanú dĺžku života.

V praxi rozoznávame a uplatňujeme tri stratégie prevencie, ktoré sa navzájom dopĺňajú:

- globálna populačná
- vysokoriziková individuálna
- sekundárna

Globálna populačná stratégia má viesť ku zmene životného štýlu a ku zmene tých sociálnych a ekonomických determinantov životného prostredia, ktoré sú v príčinnej súvislosti s pandemickým výskytom civilizačných chorôb. Populačná stratégia má v primárnej prevencii rozhodujúci význam. Je potrebné zmeniť myslenie a konanie celej spoločnosti vo vzťahu ku významu zdravia. Treba si uvedomiť, že globálny zdravotný stav jedinca je podmienený niekoľkými determinantmi, kam patrí predovšetkým genetika, prostredie, zdravotná starostlivosť, vzdelanie a spôsob života. Vysokoriziková individuálna stratégia je preventívna starostlivosť, ktorá je zameraná na osoby, ktoré majú genetickú predispozíciu ku ochoreniu, alebo majú vaskulárne, či metabolické rizikové faktory, pričom cieľom je ich eliminácia. Pre rizikového jedinca je kontrola, redukcia a eliminácia týchto faktorov rozhodujúca [12,13]. U dieťaťa s bronchiálnou astmou dochádza ku prelínaniu somatopsychických a psychosomatických príznakov, ktoré sa vzájomne môžu potencovať. Práve preto si dieťa, vo svojej zraniteľnosti a krehkosti, vyžaduje komplexnú starostlivosť, pozornosť, podporu, ako i pozitívne vzory.

ZÁVER

Zdravie je všeobecne spojené s pocitom bezpečia, istoty, pohody, s túžbou po aktivite a pozitívnych interpersonálnych vzťahoch. Radosť a veselosť zohrávajú v živote dieťaťa významnú úlohu. Zrejme nenájdeme dieťa, ktoré by nechcelo mať dobrých priateľov, ústretových a komunikatívnych spolužiakov a dobrých učiteľov. Učiteľ na každom stupni školského systému musí byť edukovaný a musí mať neustále na pamäti, že existujú psychologické a somatické činitele, ktoré ovplyvňujú stav a výkon žiaka. Úloha učiteľa je pri rozvoji osobnosti dieťaťa nezastupiteľná a platí to samozrejme i pre deti s chorobou, napr. s bronchiálnou astmou, kde jeho ľudský, empatický a individuálny prístup je nevyhnutný. V našej kazuistike chlapca s bronchiálnou astmou poukazujeme práve na skutočnosť, že sekundárne následky vyplývajúce z ochorenia (somatopsychické) sú tiež limitáciou vývoja osobnosti dieťaťa a je preto nevyhnutné sa nimi zapodievať a riešiť. Vzájomná súčinnosť dieťaťa, detského kolektívu, učiteľov a rodičov, je základným predpokladom úspechu.

LITERATÚRA

- [1] BAKOSS P.: *Epidemiológia*, Bratislava: Univerzita Komenského, 2011, 520s, ISBN 978-80-223-2929-3
- [2] MAŠÁN J.: *Balneológia*, Trnava: UCM, 2019, 97s, ISBN 978-80-572-0004-8
- [3] BÁNOVČIN P., POHANKA V., DRAGULA M.: *Vybrané kapitoly z pediatrie VIII: Detská pneumológia*, Martin: Jesseniova lekárska fakulta UK, 2011, 57s, ISBN 80-88866-16-2
- [4] SMOLÍKOVÁ L., MÁČEK M.: *Respirační fyzioterapie a plicní rehabilitace*, Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2013, 194s, ISBN 978-80-7013-527-3
- [5] SOROKOVÁ T.: *Psychologické aspekty a činitele telesných ochorení, psychosomatika*. Manažment školy v praxi; 2018, 7-8, online časopis. ISSN 1336-9849.
- [6] SUSA Z.: *Asthma bronchiale*, Praha: Triton, 2003, 111s, ISBN 80-7254-441-1
- [7] OROSOVÁ J.: *Respiračné vírusy a bronchiálna astma u detí predškolského veku*. *Pediatr. Prax* 2010; 11 (2): 60-64, ISSN 1336-8168.
- [8] POHUNEK P., KOŤÁTKO P., TUKOVÁ J.: *Dětská pneumologie*, Praha: Mladá fronta, 2018, 684s, ISBN 978-80-204-4912-2
- [9] SERES É., SYDO N., HORVATH G., et al.: *Diagnosis and therapy of asthma bronchiale in top athletes*. *European Respiratory Journal* 2020, 56: 1409; DOI: 10.1183/13993003.congress-2020.1409
- [10] ZVONÁR J. a kol.: *Termoterapia, hydroterapia, balneoterapia a klimatoterapia*, Martin: Osveta, 2005, 192s, ISBN 80-8063-175-1

[11] MÁČEK M., SMOLÍKOVÁ L.: *Pohybová léčba u plicních chorob*, Praha: Victoria Publishing, 1995, 147s, ISBN 80-7187-010-2

[12] TEŘL M., RYBNÍČEK O.: *Asthma bronchiale v příčinách a klinických obrazech*, Praha: Geum, 2008, 311s, ISBN 978-80-86256-59-7

[13] THOSAR SS., BUTLER MP., SHEA SA.: *Role of circadian system in cardiovascular disease*. J Clin Invest 2018, 128 (6): 2157-2167. doi: 10.1172/JCI80590

Korešpondencia:

Prof. MUDr. Ľudovít Gašpar, CSc.^{1,2}

I. interná klinika LF UK a UNB, Nemocnica Staré Mesto, Mickiewiczova 13, 813 69 Bratislava¹ / Fakulta zdravotníckych vied UCM v Trnave, Rázusova 14, 921 01 Piešťany². E-mail: ludovitgaspar@gmail.com

MUDr. Iveta Gašparová, PhD.³

I. KAIM OA LF UK a UNB, Nemocnica Ružinov, Ružinovská 4, 821 01 Bratislava³ E-mail: ivetagasparova@gmail.com

A JÁTÉKOSÍTÁS HATÁSA AZ ELEMI OSZTÁLYOS TANULÓK TELJESÍTMÉNYÉRE A FÖLDRAJZ OKTATÁSA SORÁN

Tünde-Hajnalka HARI¹

ABSTRACT

In order to achieve effective learning, an interactive environment and the student's active participation are necessary. These are ensured by gamification. This study provides an idea of the role and the characteristics of play, but also the relationship between play and performance, and the diverse effects of play on the performance of elementary school students through geography education. According to the results of the research, students demand playful activities. Gamification provides a great learning environment, through which students can obtain experiential information. They can also develop their thinking and communication skills which are essential components of effective learning. Gamification is excellent for creating a connection between the real and the imagined world, for transforming knowledge into lasting knowledge, thus helping students reach a higher level of performance. The effectiveness of learning and performance can be enhanced by gamification.

KEYWORDS

elementary education, geography education, effective learning, gamification, pedagogical innovation, performance

BEVEZETÉS

Korunk folyamatosan változó kihívásai több műveltségi területet érintő ismeretet, képességet, szilárd tudást igényelnek. Ezért van szükség tanulásra. Az eredményes tanulás megvalósulása elképzelhetetlen gondolkodó, jól kommunikáló, gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező, ismeretek befogadására képes tanulók nélkül [8]. A tanulás hatékonyságának növeléséért olyan eszközre van szükség, mely pozitív értéket vív ki magának a tanulók körében [18, 13, 19]. Mindezek megvalósulásában hasznos eszköz a játékosítás, mely jól alkalmazható a földrajz-oktatásban. A földrajzoktatás keretében gyakran jut főszerphez az ismeretátadás mellett a gondolkodás, a földrajzi fogalmak megismerése, jelenségek megértése, problémák megoldása. A játék és játékosítás jellemzőiről, gyermekek fejlődésében való közreműködésükről, az oktatásban kifejtett hatásairól a szakirodalom már rendelkezik feljegyzésekkel. A játék szabadon választott tevékenység, mely önmagában élményt nyújt. Avedon és Sutton-Smith [2] a „The Study of Games” című könyvükben strukturált szórakoztató foglalkozásnak nevezik a játékot, szabályrendszerének felépítése a célok, kihívások és interakció ötvöződésének köszönheti születését. A játékosítás cselekvésre ösztönző erővel bír, sajátosságai között megtalálható az érdeklődés és motiváció megeremtése, a figyelemlekötő szerep, a motiválatlanságból fakadó problémák megoldásának támogatása [1, 21, 4, 19]. Motivációs és stresszoldó hatása fontos

¹ Tünde-Hajnalka HARI, doktorandusz, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, haritunde@yahoo.com

felismerés az oktatásra nézve, annak ellenére, hogy a felbukkanása óta kevés hatásvizsgálat született a játékosításra vonatkozóan. Jelen tanulmány ezt az űrt igyekszik némileg pótolni. Egy empirikus kutatás eredményét mutatja be a játékosítás elemi osztályos tanulók teljesítményére mért hatásáról a földrajz oktatása során.

Elméleti háttér

A játék szerepe a tanulók fejlődésében

Bár életszakaszonként és élethelyzetenként különböző mértékben és motivációval, de a játék végig jelen van az ember életében. Minden esetben önmagáért és a kivitelezéssel járó átélt élményekért valósul meg a játék. Az elemi osztályos tanulók körében az önként és kényszer nélkül választott tevékenység az élményszerzés és feszültségcsökkentés eszköze [12]. Ezen életkori szakaszban már jól kitűnik a valóság és az elképzelt világ kapcsolódása, mely hasznos tapasztalati információval tud szolgálni a tanulók számára. Kezdetben maga a játéktevékenység nyújtja az örömet, ám ezt lassan egy adott cél, a nyereség megszerzésének öröme váltja fel [15]. Régóta ismert azon játék adta lehetőség, miszerint ez a tevékenység megfelelő környezetet tud biztosítani a világ felfedezésére. Játék közben alkalom adódik a próbálgatásra, kísérletezésre, fejlődésre, korlátok megismerésére. Számos tapasztalati információ gyűjthető, kommunikációs készségek és szociális kompetenciák fejleszthetők, melyek szerepe elengedhetetlen a tanulók fejlődésében. Adott a tanulás játék közben [8] is, noha ez a tevékenység fokozatosan a háttérbe szorul vagy élményszerzésben erősen módosul az életkor előrehaladtával. A játék nyújtotta élmények egy egész életen át megmaradnak, belőlük táplálkozhatnak az őket megszerzők [8]. Az elsajátított ismeretek tudássá alakulnak, amelyet az élmények tesznek tartóssá.

A játékosítás fogalma és sajátosságai

A folyamatosan és rohamosan változó világban a reziliens alkalmazkodás elengedhetetlen feltétele a megmaradásnak. Hosszútávon ezt csak bizonyos eszközök igénybe vételével valósítható meg. Ilyen eszköz a játékosítás, mely a feladatvégzés, a problémamegoldás játékos tételén alapszik. Ezzel magyarázható a játékosítás számos területen való megjelenése. Kitétele máig vitázott, ugyanis lehet gondolkodásmód [11], rendszer, folyamat [9], módszer, eszköz, élmény [13, 11, 9] vagy ezek ötvöződése [14].

A játékosítás fogalmának meghatározásával többen is foglalkoztak az elmúlt néhány évtizedben. A *gamification* magyarosított változata a *játékosítás*. Névadója Nick Pelling [16], aki olyan játékfelületet értett a kifejezés alatt, mely a gyors munkavégzést segítette elő. Deterding és mtsai [5] tovább gondolták a Pelling-féle meghatározást. Szerintük a játékosítás során játékokból átvett játékelemek nem játékos kontextusban való felhasználása történik, miközben a résztvevők élményeket szereznek és elköteleződnek a feladatvégzés mellett. Az utóbbiakat Houtori és Hamari [9] is említésre méltatták. Elgondolásuk szerint a játékosítás egy folyamat, mely során biztosított az élmény- és tapasztalatszerzés.

Kiteljesedési útján a játékosítás több területet is meghódított. Definiójában Kim [12] a „nem-játék” környezet alatt a munkahelyet érti, az oktatást, az egészségügyet, a katonaságot. Kapp és mtsai [10] remek megfogalmazással szolgálnak az oktatásra vonatkoztatva. Számos kutatásuk képezi annak az eredménynek az alapját, miszerint a játékközpontú gondolkodásmód, valamint a játékosítás során alkalmazott játékelemek és játékmechanizmusok hozzájárulnak a hatékony tanulás megvalósításához megteremtve és fenntartva a motivációt. A tanulók nem játszva tanulnak, ennél ez sokkal több. A pedagógusok a játékok működési elveit, a játékmechanizmusokat követve tervezik meg az oktatási folyamatot [14], majd a játékelemek és a résztvevők közbenjárásával valósítják meg. A játékosítás során alkalmazott játékelemek-

nek motiváló, aktív részvételre ösztönző erejük van, mivel a résztvevők olyan feladatok elvégzésére is képessé válnak, amelyeket egyéb körülmények között nem tennének meg [3, 14]. Elemezve a szakirodalom kínálta definíciókat, megállapítható az a közös vonás, miszerint a játékosítás kiváló segédeszköze az élmények és tapasztalati információk szerzésének, gondolkodási- és kommunikációs készségek fejlesztésének, a tudás tartós megőrzésének. A játéktervezési technikák, a játékmechanizmusok és játékelemek erősen motiválnak, stimuláló erejük segíti az információszerzést és elkötelezettséget, befolyásolja a magatartást, formálja a viselkedést, biztosítja az értékteremtést.

Játékosított földrajzoktatás. *Legyél TE a FÖLD legnagyobb felfedezője!, azaz Expedíció Románia regionális földrajzi elemei között projekt*

A játékosítás egyik alapösszetevője a játékelemek. Oktatásban való használatuk jól ismert már a régmúlt időkben. Felismerve a játékok hatékonyságát, az 1990-es és 2000-es években érvényes tantervi előírásaiban található olyan javaslat, miszerint a didaktikai játékok tanulási folyamatba való beépítése erősen szorgalmazott. Tananyaghoz kapcsolódó számos keresztretjvény, totó-lottó, betű-, szó- és képrejtvény kapott szerepet, noha ezek gyakran a motiváció megteremtéseként, rögzítésként vagy lecsendesítő tevékenységként jelentek meg. Ez alól a földrajzórák sem élveztek kivételt, ám a játékosítás ennél egy kicsit többet jelent. A játékelemek egyszerű használatán túl itt a játékosásra esik a nagyobb hangsúly. A kihívás, a versenyszerű helyzet, a pontgyűjtés, a mérföldkövek elérése, szintek meglépése, a jutalommal értékelt feladatvégzés mind-mind a játékosítás megvalósítását segíti elő. Ezen összetevők biztosítják a játékos oktatási folyamatot, amelyet a tanulók élményszerűen élnek meg, és pont ez a lényeg. Az ilyen tanítási-tanulási folyamat megszervezése nem kis kihívást jelent a játékosítással foglalkozó pedagógusok számára [8], ám hatékonysága és élményszerző szerepe erősebb, évekkel később látszik igazán annak valódi eredménye [8].

A játékosított földrajzoktatás interdiszciplináris megközelítést igényelő tanulási környezetet von maga után. Ilyenkor olyan tudományterületek ismeretei kerülnek integrálásra, mint nyelvi, matematikai, természetismereti, technológiai, esztétikai tudományok [12].

A kutatás keretében a negyedikes földrajz tananyag harmadik tanulási egysége *Románia regionális földrajzi elemei*, és az ehhez tartozó témák kerültek feldolgozásra.

A tervezést megelőzte az érvényben lévő IV. osztály számára megírt földrajz tanterv, alternatív tankönyvek, munkafüzetek, követelményrendszer részletes tanulmányozása, melyet a projekt felépítése követett. A mindent összekötő elemként a kerettörténetet (*narratíva*) említésem, mely Zseni által heti rendszerességgel jelen volt és a tanulókat további feladatvégzésre ösztönözte. Zseni (egy kitalált figura) levelei kérdéseket, iránytadó utasításokat tartalmazott, éppen annyit, amennyi folyamatosan megfelelő szinten tartja a tanulók érdeklődését, motivációját. Öt folyamati szakaszra tagolható a projekt: bevezetés, három témacsokor és lezárás. A továbbiakban ezen részek részletes bemutatása következik.

A *bevezetés* magába foglalta a projekt (*Expedíció Románia regionális földrajzi elemei között*) előterjesztését szülők és tanulók számára egyaránt. Tudatva voltak afelől, hogy az elkövetkező néhány hétben a tanulók egy olyan projekt részesei lesznek, amely során az elvégzett munkákkal földeket gyűjthetnek. Ezeket a saját maguk által készített földgyűjtő tarsolyban tárolták. A tarsoly elkészítése szintén a játékosítás elemeivel történt. A *Ki van a maszk mögött?* televíziós műsor ihlette a tarsoly és *avatar* (karakter) megalkotását, amellyel egyedivé varázsolta a saját eszközeit. A 6x6-os birodalom tizenhat különböző borítékot rejtett. Megnyitásuk két dobókocka segítségével volt lehetséges. A dobott értékek leolvasása eredményezte a mező kiválasztását, majd a tarsoly és avatar megszületését. A valós élethez kötődően, egy expedíció idején útlevelekre is szükség van. Innen az ötlet a Földi Útlevelel elkészítésére, mely, a jól ismert

útlevéelhez hasonlóan, alapinformációkat tartalmazott (név, lakcím, személyes fizikai vonások, kép, aláírás, különös ismertető jelek, keltezés, iratot kibocsájtó személy neve, sorszám). A bélyegzőket és bejegyzéseket a különböző munkák elvégzésével megszerzett földek mennyiségek váltották fel, biztosítva a földek nyilvántartását. Továbbá, bemutatásra került a *küldetés* (Legyél TE a FÖLD legnagyobb felfedezője! - Legyél ELSŐRANGÚ KOLUMBUSZ!), a *kihívások* (kötelező földi munka, kiegészítő földi munka, extra földi munka), *pontrendszer*, *szintek* és *jelvények*. Ezek ismertetésére a tanulók érdeklődésének megteremtése és fenntartása céljából volt szükséges. Mindezek mellett helyet kaptak az ismeretek, a tudás szintjének felmérése is teszt formájában. Erről bővebben az Eszközök részben olvasható.

A három témacsokor mindegyike hasonló megfogalmazású és nehézségű feladatokból épült fel. A *kötelező földi munkák* a tanórán kerültek kivitelezésre. Ezek rendszerint olyan játékos feladatok voltak, amelyek valamely számítógépes vagy televíziós játék mintájára születtek. A *Kvíz* során a tanulók, rendre, a tananyaggal kapcsolatos öt kérdést kaptak három-három lehetséges válasszal. Az adott kérdésekre megjelölték a szerintük helyes választ. A *Maradj talpon!* ihlette játékos feladat során a párok sorshúzással voltak meghatározva. Kő-papír-olló segítségével döntötték el, ki lesz a válaszadó. A másik fél, természetesen, volt a kérdező, aki egy már előkészített pakliból húzott kártyáról olvasta fel a kérdéseket. A *Két perc és kész* feladat véletlenszerű kártyahúzást ajánlott a tanulóknak. Két perc alatt kellett minél több jellemzőjét összegyűjteni annak a földrajzi egységnek, amely a kártyán olvasható volt. Érdekes feladatnak bizonyult a *Pókerarc* is, melynek keretében a tanulók kijelentéseket írtak a megadott témával kapcsolatosan. Párban, egymásnak felolvasva, állapították meg a kijelentések igazságértékét. A *Szerencsekerék* során a pörgetett földrajzi egységre konkrét példával kellett szolgálni térképi bemutatással kiegészítve. A játékosság fokozása érdekében a „passz”, illetve „pörgess újra” elemek is helyet kaptak a lapok között. *Bingóztak* a tanulók, amikor a véletlenszerű kártyahúzást követően az elhangzott meghatározások alapján jelölniük kellett a megfelelő nevet, ha a lapjukon szerepelt. Előre jól meghatározott mennyiségű földzsetonokat kaptak azok, akiknél kialakult a „sor” vagy a „bingó”. A *Honfoglaló* komplexitása csak fokozta a tanulók nyerni utáni vágyát. A játékmester által elhangzott kérdésekre adott helyes válaszokkal területek (Románia megyéi) sokaságát lehetett elfoglalni. A *Legyen Ön is földmilliomos!* a televíziós játék mintájára szintek meglépését és az azoknak megfelelő földekben megadott értékek megszerzését biztosította. Az *Áll az alku* hatalmas izgalommal töltötte el a tanulókat, mivel a kérdések feltevése és megválaszolása előtt meg kellett tenniük a tétet, felajánlani egy bizonyos földmennyiséget. Jó válasz esetén a felajánlás megtartható volt, illetve annak bizonyos százaléka még ráadásként hozzászámítódott, ám téves válasz esetén a felajánlás a játékmesternél maradt. Kivétel nélkül, mindegyik feljebb bemutatott tanórai feladat némi földmennyiség gyűjtését, ugyanakkor a tanultak ismétlését, felelevenítését, akár elmélyítését, rögzítését hivatott szolgálni. Noha kötelező munkák voltak, a „kötelező” a tanórai feladatvégzésre vonatkozott. A játékos feladatok nem éreztették a kötelező jellegét, annál inkább az ösztönzés volt a hivatásuk.

A *kiegészítő földi munkák* szabad választást kínáltak fel. Saját döntéssel lehetett szelektálni az ízletes földrajz, barkácsolt földrajz, színes földrajz, tollas földrajz, valamint felfedezett földrajz között. Az *ízletes földrajz* élelmiszerekből kialakított termékek (makett, térkép, folyamat ábrázolása) létrehozását jelentette, mint térképpizza, csúcssüti, város tortája. A *barkácsolt földrajz* a leleményességet helyezte előtérbe, amikor útvonalterveket, keresztrejtvényeket, társasjátékokat lehetett alkotni. A *színes földrajz* a csodaszép földrajzi elemek ábrázolására fókuszált, mely keretében képeslapokat, posztereket, plakátokat, címereket készíthettek a tanulók. A *tollas földrajz* olyan írott alkotásokra irányult, mint levélírás (beszámoló), vers/történet írása földrajzi egységekről, idegenvezetői magyarázat egy-egy kiválasztott egy-

ségre vonatkozóan. A *felfedezett földrajz* a közvetlen környezet határán túl található tájegységek világába (legendák, népmondák), a megszokottaktól eltérő más népek kultúrájába (életmód, népviselet, népszokás) igyekezett betekintést adni. Ezen fakultatív jelleggel bíró feladatok összeállításakor arra is figyeltem, hogy a tanulók mindegyike találjon kedvére valót, ami érdeklő, megfogja és annak megoldására tud öszpontosítani. Megfogalmazásukkor igyekeztem messze elkerülni a „muszáj”, illetve „kell” szavakat, melyek leginkább kontrolláló oktatási környezetben használatosak [17], mivel érvénytelenítené a szabad döntési jogot. Valóban, ezen munkák elvégzése jóval időigényesebb, kutatást várt a tanulóktól, gyakran szülői közbenjárásra volt szükség (például: tűzhely kezelése), ám ezek elvégzése újabb földek megszerzését biztosították. A kiegészítő földi munkák a fakultatív jellegét, a feladatok változatosságát, valamint a szabadon való kiválasztás lehetőségét próbálták kiemelni.

Az *extra földi munkák* az apró „kisbetűs” részletekre fókuszáltak, ám annál nagyobb értékkel bírtak. Olyan „extrakért” kaphattak földet a tanulók, mint kiemelkedő földismereti munka (tanórai aktivitás), földkisegítés (segítségnyújtás), gondolatföld (munkák véleményezése), együtt a földért (együttműködés), földismereti titkos beszéd (specifikus földrajzi kifejezések használata), hiánytalan felszerelés.

A feladatok többsége az ismeretszerzés mellett, a készségek és képességek fejlesztését, a komfortzónából való kilépést, a személyes képességek és korlátok megismerését hivatott elősegíteni. A pontrendszer az öt szintnek megfelelő pontok (földek) számát vetíti elő, valamint ismerteti az egy-egy szint meglépésekor megszerezhető jelvényeket (Földi Vándor, Remek Útkereső, Észbontó Kalandor, Nagyszerű Világutazó, Elsőrangú Kolumbusz). A szintek és a hozzájuk rendelt földszámok meghatározásakor a rendszeresség és fokozatosság elve érvényesült.

A *lezárás* az összegyűjtött földek számának, a meglépett szinteknek, a megszerzett jelvények ismertetésének biztosított teret. A projek ideje alatt a tanulók megtapasztalhatták az emberi döntés szabadságát, így a begyűjtendő földek mennyiségéről mindenki saját maga határozott. Olyan kérdésekben kellett döntéseket hozniuk, mint: melyik szintet lépjem meg?, ennek érdekében mennyi földre van szükségem?, továbbá melyik feladatokat válasszam földek gyűjtésére? vagy melyik feladatok segítenek leginkább a földek gyűjtésében?. Az eddig nem tisztázott képességek és korlátok megtapasztalása az igazi felismerést hivatottak megmutatni. Természetesen az ismeretek, a megszerzett tudás szintjének felmérése újra megismétlődött a tesztek segítségével.

MÓDSZERTAN

A kutatás célja

Kutatásom célja volt tanulmányozni a játékosítás tanulásra, a tanulók teljesítményére mért hatását. Érdeklődésem kiterjedt a különböző játékelemek és játékmechanizmusok funkciójának megismerésére is, valamint azok a hatékony tanulás megvalósításában betöltött szerepére.

A kutatás hipotézise

Az empirikus kutatás során olyan kérdésekre kerestem a választ, mint: hogyan működik a játékosítás a gyakorlatban az elemi osztályos tanulók körében?, mennyire növelhető játékosítással a tanulók teljesítménye? Meggyőződésem, hogy a játékosítás elemi oktatásba mértékkel való bevezetése jó választás, növeli a motivációt és a teljesítményt. Túlszárnyalva az esetleges korlátokat, pozitív hozadéka erős hatást gyakorolnak a tanulásra, jelentősen módosítva a ta-

mulók teljesítményét. Az olyan tudomány, mint a földrajz, ideális otthont képes biztosítani a játékosításnak.

Minta

A kutatás szilágysági tanintézmények 18 tanítója és 301 negyedik osztályos tanulója közreműködésével valósult meg. A játékosításban hét szilágysági tanintézmény nyolc (3 városi, 5 vidéki) negyedik osztályának mintegy 172 tanulója (79 fiú, 93 lány) vett részt. Ők képezték a kísérleti csoportot, míg a kontroll csoport szintén nyolc szilágysági negyedikes osztályközösség (2 városi, 6 vidéki) 129 tanulója alkotta. Ez utóbbi nemekre való leosztásban 60 fiú, 69 lány. Az osztályközösségek beosztását a *random.org* alkalmazás segítségével határoztam meg. A beavatkozás megvalósítására a már említett osztályközösségek tanítóit kértem fel. Akkoriban nem rendelkeztem saját osztályközösséggel, így teljes mértékben a beavatott személyek közbenjárására hagyatkoztam. Időben maga a megvalósítás 10 hetet ölelt fel 2022. év januárjától márciusáig. Természetesen a tervezés, az előkészületek és a lezárás nagymértékben növelte ezen időkeretet.

Eszközök

A kutatás során két nagyon hasznosnak bizonyult eszközt használtam: a felmérő dolgozatokat, valamint a megfigyelési naplót. A továbbiakban ezek bemutatását részletezem. A felmérő dolgozatokat mindenki megírta, így a részvétel 100%-os volt és felkérésen alapult, azaz Szilágymegye magyar nyelven oktató tanítóit kértem meg arra, hogy a projekben résztvevő tanulókkal megírassák a tesztek. Mindkét szakaszban, bevezetés és lezárás, a tesztek mindegyike hat itemből épült fel a Bloom-taxonómia kognitív követelményszintjeinek figyelembe vételével.

Az értelmi fejlődés szintjeire levetítve megalkotott taxonómia első szintje az emlékezésre, felismerésre, felidézésre vonatkozó információk, tények, fogalmak, törvények, szabályok, elméletek, rendszerek *ismeretét* jelenti. Így olyan elsajátított ismeretek felidézése került előtérbe, mint Románia szomszédainak egyeztetése a megfelelő égtájakkal, valamint nagy tájegységek megnevezése (*Sorold fel a Kárpáton kívüli romániai dombvidék nagy tájegységeit!*). A *megértés* szint szerint a fókuszálás az összefüggések értelmezésére, saját szavakkal való leírásra irányul. A hiányos mondadok kiegészítése, vagy adott kijelentés megmagyarázása (*Magyarázd meg a következő kijelentést: „Bukarest Románia legfontosabb városa”!*) típusú feladatok éppen ezt hivatottak tenni. Harmadik feladatként a tanulóknak adott állítások igazságváltoztatását kellett megoldaniuk, illetve domborzati formák elosztását *A Vázold fel Románia domborzati formáinak elosztását!* korábban elsajátított ismeretek gyakorlati szemléltetését igényelte. A helyes megoldás megadásáért ismerniük kellett a domborzati formákat, valamint azok sajátosságait (változatosság, egyenlő elosztás, koncentrikus elhelyezkedés). A problémahelyzet megteremtésével maga a problémamegoldás, a probléma felismerése, a megoldás keresése és annak végrehajtása volt a cél, mely a Bloom-taxonómia harmadik szintjének felel meg, az *alkalmazásnak*. A magasabb rendű gondolkodási műveletek már jóval komplexebb feladatok megoldását követeli, mint elemzés, az alapelemek és struktúrák feltárása, motívumok értelmezése. Az *analízis* szintnek megfelelően olyan feladatokat igyekeztem megfogalmazni, ahol a válaszadást jó pár perces gondolkodási idő előz meg. Például: *Miben hasonlítanak a dombok és a síkságok?* Ahhoz, hogy erre a kérdésre bármely tanuló meg tudja adni a helyes választ, előtte elemeznie kell a két földrajzi egységet, mit követ a közös vonások selektálása. A *szintézis* már egészen magas szintre teszi a mércét. Itt már olyan új eredmények, egyéni és eredeti produktumok létrehozását vártam el a tanulóktól, mint esszéírás adott témában (*Bizonyítsd be, hogy Románia gazdag ország!*) vagy kirándulási útvonal megtervezése

(Vázolj fel egy maximum öt állomásból álló erdélyi utazást, megnevezve a megyéket és a megyékben levő látnivalót!). Az utolsó feladat az értékelés szintnek megfelelően került megfogalmazásra. Saját értékrendjüket véve alapul, a tanulók véleményt vagy ítéletet fogalmaztak meg (*Te mit gondolsz Románia természeti szépségeiről a megmaradás jegyében?*), állást foglaltak, nézeteket hasonlítottak össze (*Te mi alapján döntenéd el romániai nyaralásod útvonalát?*). Természetesen, minden feladat a tudást felmérését szolgálta, ugyanakkor helyet kapott a nevelés, a helyes értékrendek megcsillantatása is (pl. beszélgetés természeti szépségekről, erdélyi utazásról, látnivalókról).

A megfigyelési napló mindig a pedagógusok közelében volt, hogy adott időben és helyzetben megtehessek a szükséges feljegyzéseket. Funkcióját neve is mutatja: a megfigyelések papírra vetése. Ezek struktúráját írott megjegyzések, gondolatok, ábrák, szimbólumok biztosították. Legtöbbször a földrajzórák után kerültek kiegészítésre („*az első héten tanulóként 1-2 feladat került megoldásra, a harmadik héttel kezdődően robbanásszerűen megnőtt az elvégzett feladatok száma*”, „*a feladatok nem voltak nehezek, a héten mindenki megoldott minimum háromat, de volt aki többet is*”, „*szeretik, hogy szabadon válogathatnaka feladatok között*”, „*nincs házi feladat, mégis naponta van, aki készült „valamilyen” földrajzzal*”, „*az elején a kevésbé időigényes feladatok voltak a közkedveltek, de most már a komplexebb, több földet érő feladatok is megoldásra találnak*”, „*nagyon szeretik, hogy nem kell mindig írni, hanem barkácsolni is lehet*”, „*az elsőre nehéznek tűnő feladatok is megoldhatóvá válnak, főleg, ha látják, hogy valamely társuk képes volt rá*”, „*a földek és a jelvények erősen hozzájárultak a tanulók kitarításának fejlesztéséhez*”), de gyakran volt rá példa, hogy szünetekben lezajló beszélgetések után is (élvezet: „*alig várom a szombatot, hogy megsüssük a csúcssütit*”, szocializálódás: „*nem is tudtam, hogy a nagyinak van még népviselete*”, „*nálunk az egész család készült: anya vasalta az inget, apa a csizmát fényesítette, nagyi közben egy jó sztorit mesélt az ing varrásával kapcsolatban*”, érdeklődési kör felismerése: „*anya a fejét fogta, mikor tudattam vele, hogy egy új térképet szeretnék vásárolni a születésnapomra kapott pénzből, már ki is néztem a neten*”).

A beavatkozás leírása

Önkéntességen alapuló szelekcióval lettek meghatározva a pedagógiai kísérletben résztvevő osztályközösségek. A kísérleti és kontroll csoportok megállapítása internetes applikáció segítségével történt, véletlenszerű sorsolással.

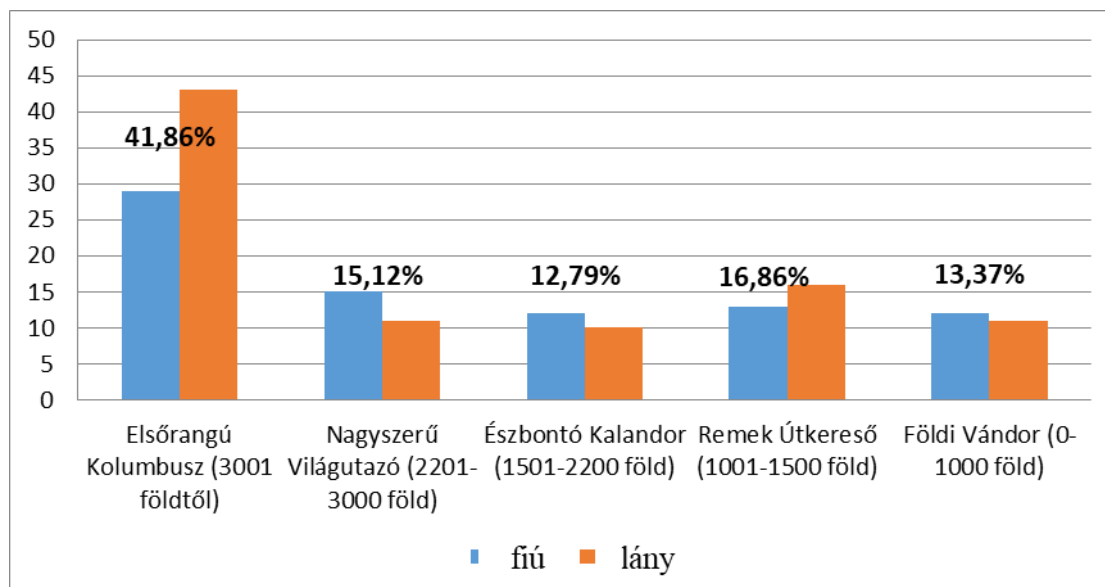
A beavatkozást megelőzte a tanulók és szülők informálása, miszerint a soron következő tanulási egység folyamán a tanulók az elvégzett munkáért pontokat (földeket) gyűjtenek. Bonyos pontmennyiségek lehetővé tették szintek meglépését, jelvények megszerzését. A pontszerzésre kijelölt feladatokat heti rendszerességgel mindenki kézhez kapta, információt szerezve a feladatok típusáról, a feladatmegoldások pontértékéről, valamint az időkeretről. Minden héten a tanulási egység egy-egy új témája került feldolgozásra. A tanulóknak lehetőségük volt a tanórákon is pontot (földet) gyűjteni, ezek képezték a kötelező földi munkákat. A kiegészítő földi munkák a pontszerzési lehetőséget, a szabad döntést és a saját munkatempót biztosították. Az extra földi munkák a részletekre irányította a figyelmet. A pontokat (földeket) az első tevékenységen elkészített saját avatárral ellátott tarsolyba gyűjtötték. Amikor valamelyik tanuló elért egy bizonyos szintet, megkapta a jelvényét.

Természetesen, a játékosítás alkalmazása előtt és után tudásfelmérő dolgozat megírására került sor. A dolgozat felépítését az „Eszközök” részben mutattam be.

Lezáráskor mindegyik tanuló ismertette az összpontszámát és bemutatta a megszerzett jelvényeket.

Kutatási eredmények

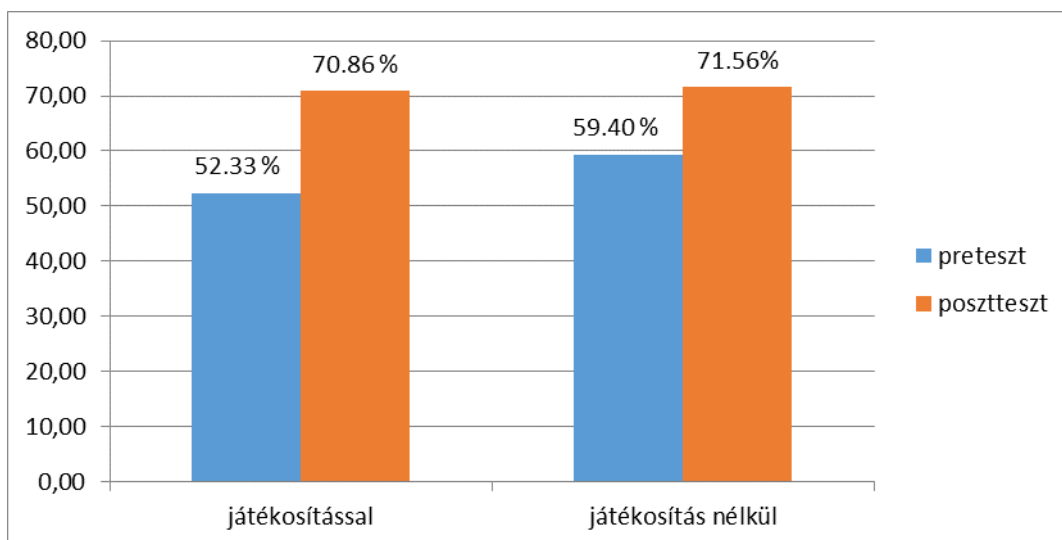
A teljesítményt jól tükrözték a játékosítás során gyűjtött földek száma. Begyűjtve a tanulók szinteket léptek meg. A megszerzett legmagasabb szintnek megfelelő jelvények összesítését az alábbi diagram mutatja.



1. ábra: Megszerzett jelvények kimutatása nemekre lebontásban

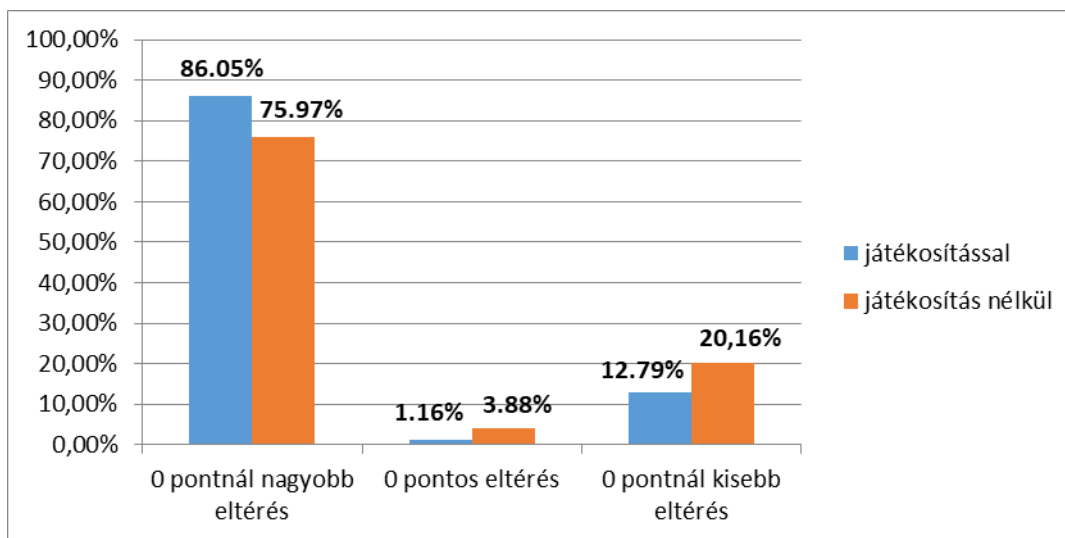
A diagram jól mutatja összesítve, ugyanakkor nemekre való lebontásban is, hogy a résztvevők többsége (41,86%) meglépte a legmagasabb szintet, azaz megszerezte az Elsőrangú Kolumbusz jelvényt. Megjegyzendő, hogy egy-egy feladat megoldásáért 50-től 200-ig terjedően lehetett földhöz jutni. A legmagasabb pontszám 12070, mit földekből összegyűjtve volt (44 tanuló gyűjtött több, mint 4000 földet). A legtöbb szint meglépése esetében nem észlelhető jelentős eltérés a fiúk és lányok között. Nagyobb differencia legfeljebb az Elsőrangú Kolumbusznak megfelelő szintnél látható.

A játékosítás bevezetése előtt és után is, a szintfelmérő dolgozattal fejenként maximum 32 pont a legtöbb, mit gyűjteni lehetett. Ennek tudatában megjegyzendő, hogy, csoporttól függetlenül, a játékosítás előtt nem volt tanuló, aki elérte volna a legmagasabb pontszámot (maximális 30 pont volt a legtöbb), a teljesítmény így 93,75%-os volt. Ezzel ellentétben, a játékosítás után voltak maximális pontszámot elérő tanulók, ez esetben a teljesítmény 100%-os volt.



2. ábra: Teljesítményszintek a felmérő teszt alapján

A fenti ábrán jól látható a fejlődés a játékosítás bevezetése előtt és után megoldott felmérő teszt alapján. A teljesítmény változása szembeűnő. Míg a játékosításban résztvevők esetében a fejlődés 18,53%, a kontroll csoportnál ez csupán 12,16%. A pozitív és negatív eltéréseket az alábbi ábra mutatja be.



3. ábra: Pozitív és negatív változások az elért eredmények alapján

A pretesztek és poszttesztek alkalmazása során begyűjtött pontok összevetése szolgáltatja a pozitív és negatív változásokat. Megfigyelhető, hogy a játékosításban résztvevők esetében számottevőbb azon tanulók száma, akik teljesítményében pozitív eltérés mutatható ki, mint azoknál, akik a kontroll csoportot képezték.

A cél és tanulási követelmények összefonódásából születő tantervi követelmények írják elő a tanulóktól elvárt tudást, melyek meghatározásában Benjamin Bloom taxonómiája játszik jelentős szerepet. Ezt a taxonómiát használtam fel a tanulási eredmények megalkotásához. Az általa kidolgozott hat kognitív követelményszintnek figyelembe vételével lettek felépítve a tudásszintet felmérő dolgozatok, amelyeket a kutatásban résztvevő tanulók a játékosítás előtt

és után oldottak meg. A tanulási eredmények képet adnak arról, hogy a tanulók mit képesek elvégezni, melyik szinten mennyire tudnak teljesíteni.

A továbbiakban a tanulók teljesítményét mutatom be pontokban a gondolkodási műveletek hierarchikus elrendeződését követve.

Azért, hogy képet kapjak a játékosítás tanulók teljesítményére mért hatásáról, feladatokat alkottam a Bloom-taxonómia kognitív szintjeinek figyelembe vételével. Az 1. táblázat a játékosítás bevezetése előtti adatokat összegzi. A hat szint szerinti átlagot és szórást tartalmazza, valamint a kétmintás t-próbával végzett összehasonlítást a kísérleti és kontroll csoport teljesítményére nézve. Magyarázható ez azzal, hogy a szórások között nem fedezhető fel szignifikáns eltérés. A két vizsgált változó átlaga statisztikai szempontból nem egyezik meg. Eltérések főként a bonyolultabb szintek (analízis, szintézis) esetében figyelhető meg, amikor véletlennel már kevésbé magyarázható a különbség.

Az eredmények változó képet mutatnak. Saját magukhoz mérten, a legtöbb szinten jól teljesítettek a tanulók, amit az átlagértékek igazolnak. Ilyen szint az ismeret, megértés, alkalmazás, amelyek az alacsonyabb rendű műveletek csoportját képezik. A magasabb rendű műveletek (analízis, szintézis, értékelés) jóval komplexebbek, ezeken a szinteken, csoporttól függetlenül, az átlag alatt teljesítettek a résztvevők. Megjegyzendő, hogy elemi osztályos tanulókról van szó. A játékosítás bevezetése előtti eredmények (kísérleti és kontroll csoport) összevetése nem utal szignifikáns különbség tapasztalására.

1. táblázat A tanulók teljesítménye pontokban a Bloom-taxonómia kognitív szintjei szerint a játékosítás bevezetése előtt

Bloom-taxonómia szintjei	A 301 résztvevő pontjai		A pontokból				p	t
			akik a játékosítás részesei voltak (172)		akik nem vettek részt a játékosításban (129)			
	Átlag (előtte)	Szórás (előtte)	Átlag (előtte)	Szórás (előtte)	Átlag (előtte)	Szórás (előtte)		
Ismeret	3,77	1,39	3,63	1,33	3,97	1,46	0,036	2,110
Megértés	3,32	1,46	3,07	1,44	3,66	1,43	0,001	3,512
Alkalmazás	2,38	0,84	2,30	0,87	2,50	0,78	0,041	2,054
Analízis	1,96	1,47	1,73	1,21	2,26	1,70	0,002	3,187
Szintézis	3,84	2,65	3,48	2,30	4,30	2,98	0,007	2,702
Értékelés	1,71	0,89	1,81	0,84	1,58	0,94	0,029	2,191

A 2. táblázat a játékosítás bevezetése után begyűjtött adatok összefoglalását tükrözi. Az 1. táblázathoz hasonlóan, ez esetben is, a szintek szerinti átlagot, szórást és, természetesen, a teljesítmények összehasonlítására alkalmazott kétmintás t-próba eredményeit tartalmazza. Érdekes, hogy a beavatkozás után is megfigyelhető jelentősebb különbség. Ez alkalommal ez az eltérés az ismeret, a megértés és az analízis szinteknek megfelelő adatoknál tapasztalható.

Az eredmények képe némileg módosult az előzőhöz viszonyítva. Saját magukhoz képest fejlődés tapasztalható több szinten is. A kísérleti csoport eredményei jól tükrözik a fejlődést. Minden szinten átlag fölötti értékkel rendelkeznek. A két csoport (akik részt vettek a játékosításban, akik nem) eredményeinek összevetése csak bizonyos szintek esetében mutat pozitív változást a kísérleti csoportra javára, úgy, mint ismeret, alkalmazás, analízis, értékelés. A legkimagaslóbb pozitív változás az analízis szintjén tapasztalható, amely a tanulók elemzési, értelmezési képességeinek fejlődését igazolja.

2. táblázat A tanulók teljesítménye pontokban a Bloom-taxonómia kognitív szintjei szerint a játékosítás alkalmazása után

Bloom-taxonómia szintjei	A 301 résztvevő pontjai		A pontokból				p	t
			akik a játékosítás részesei voltak (172)		akik nem vettek részt a játékosításban (129)			
	Átlag (utána)	Szórás (utána)	Átlag (előtte)	Szórás (előtte)	Átlag (előtte)	Szórás (előtte)		
Ismeret	3,90	1,38	4,10	1,20	3,63	1,56	0,003	2,990
Megértés	1,30	1,30	3,90	1,29	4,40	1,24	0,001	3,415
Alkalmazás	0,56	0,56	2,72	0,45	2,58	0,67	0,040	2,065
Analízis	2,08	2,08	4,57	1,90	3,79	2,23	0,001	3,256
Szintézis	2,83	2,83	6,34	2,75	7,08	2,89	0,026	2,237
Értékelés	0,82	0,82	2,49	0,65	2,29	0,99	0,035	2,119

Tanulmányozva a fenti két táblázat adatait, megállapítható, hogy jelentősen javultak az eredmények főleg a magasabb rendű műveletek szintjein a játékosításban résztvevők körében. Ezt támasztják alá az analízis, szintézis, valamint értékelés szinteknek jobbján olvasható adatok.

A játékosítás összetevőinek változó (pozitív és negatív) hatásai az elemi osztályos tanulók teljesítményére

A játékosítás sajátosságaiból adódóan élményt nyújt, külsőségeket kínál és háttér folyamatokat szolgáltat [6, 14]. Alkalmazása az elemi osztályokban egyértelművé tette, hogy élményt tud nyújtani még akkor is, ha a tanulók tevékenysége olyan komoly környezethez kötődik, mint a tanulási környezet, melyről a szakirodalomban már Makádi [14] is említést tett. Mialatt a földrajztudomány rejtelmait próbálták felfedezni, a tanulók rejtvényeket és problémákat oldottak meg, kísérleteket végeztek, az önismeret és képességeik határát feszegették. A tanulás ideje alatt versenyhelyzetekben vettek részt, miközben kisebb-nagyobb kihívásokkal szembesültek. Természetesen a feladatok megoldása során a tanulókat élmény mellett kudarcok is érték. Érdekes, hogy legtöbbször ez utóbbit nem „megállj”-ként könyvelték el, hanem, éppen a hibázási lehetőségnek köszönhetően, folytatták tovább a feladatok megoldását. Újra próbálkoztak, mert a tévedésért senki nem esett ki, senkit nem zártak ki, nem kaptak büntetést vagy nem kerültek elmarasztalásra. Így fennmaradt az élvezet, mely ösztönzőleg hatott a további kihívásokkal való szembeszállásra. Értelemszerűen ez csak úgy jöhetett létre, ha a kihívásnak szánt feladatok a szakirodalomban megjelenő előírások szerint lettek megtervezve és felépítve. azaz a feladatoknak, kihívásoknak nem túl könnyűnek és nem túl nehezenek kell lenni [6, 14]. Minden feladat a tanulók jelenlegi képességszintjének kell megfeleljen, csupán egy kis fokkal szükséges azt meghaladnia, éppen annyira, amit egy kis erőfeszítéssel meg tudnak oldani a tanulók. Ezzel ellentétben a túl nehéz feladatok megoldhatatlannak mutatkoznak, így könnyen elmarad a motiváció, a siker reménye és a élmény [6, 14].

A játékelményt nagyon jól stimulálták a külsőségek, ámbár kezdetben vegyes érzelmekkel fogadták ezt a tanulók. Voltak, akiket stresszelt a pontgyűjtés (jelen projektben földek), de voltak akiből semmilyen érzelmet nem váltott ki [8]. Olyan eszközök, amelyek pszichésen lelkesítenek a továbbhaladásra: minél több pontot gyűjteni, szinteket meglépni, jelvényeket begyűjteni, esetleg a ranglista első felében lenni. A pontok (földek) gyűjtése lehetőséget adott

szintek meglépésére és jelvények megszerzésére, amelyek kiváló szemléltetőivé váltak a fejlődésnek, az elért teljesítményszintnek.

A hetekre lebontott feladatsomagból érdeklődésük és képességeik figyelembe vételével szabadon válogathattak a tanulók. Az egy-egy hétből álló időkeret szerepe a saját munkatempó és a szabad döntési jog biztosítása, amelyről Fromann [7] is említést tett egy korábbi kutatása eredményeként. Feladatok között önállóan és szabadon tallózni, hibázni és újrakezdeni, pontokat (földeket) gyűjteni, jelvényeket megszerezni, egyre jobban teljesíteni minden tanulónak egyaránt lehetősége volt. A kapott földeket általuk készített borítékba gyűjtötték. Vannak játékosítással foglalkozó szakemberek, akik szerint a ranglista fokozza a játékélményt [14]. A pilotálás során² bebizonyosodott, hogy az elemi osztályos tanulók körében a ranglista kifüggesztése nem bizonyult motiváló eszköznek. Ezt figyelembe véve a ranglista nem került kifüggesztésre, így a tanulók saját maguk teljesítményéhez mérték a fejlődést, hiszen bárkinek lehetősége volt meglépni a legmagasabb szintet, illetve megszerezni az annak megfelelő jelvényt. Noha a versenyszellem valamilyen mértékben jelen volt, mégis a tanulók nem egymás ellen, mint inkább egymást ösztönözve igyekeztek minél több feladatot elvégezni. Mindez alátámasztja az eddigi kutatások azon eredményét, miszerint olykor a ranglista kifüggesztése zavaróan befolyásolja a motivációt [20], amely korlátozhatja a teljesítményszint növekedését. Egymához való (társadalmi) hasonlítás helyett saját teljesítményük növelésére fókuszáltak, fejlődésüket saját magukhoz mérték. Ezt nagymértékben támogatta annak a tudata, hogy bármelyik tanulóból Elsőrangú Kolumbusz válhat. A szintek meglépése vagy jelvények megszerzése nem volt létszámhoz kötött, ám mindegyikért dolgozni kellett, olvasni, írni, szerkeszteni, alkotni. Mindezek a tudásszerzés elengedhetetlen velejárói. A játékosítás alkalmazása során egyes tanulók egészen megszállott pontgyűjtőkké váltak [8], a tanulás folyamatossá vált, a tanulási időszakok messze elkerülték a végleteket, a túl intenzív vagy éppen tanulást elhanyagoló periódusokat. Dominált a mértékletesség, legtöbbször az arany középút bizonyult a legjobb választásnak, amelyet a tanulók már az első hetekben felismertek („*mindegyik feladattal lehet földet gyűjteni, ha nem is sokat, de valamennyit igen*”).

ÖSSZEGZÉS

Kutatásom során arra kerestem választ, hogy a játékosítás bevezetése fokozza-e a tanulás hatékonyságát, hozzájárulva a teljesítményszint növeléséhez. Azt feltételeztem, hogy a játékosítás és a földrajzoktatás ötvözete hatékony tanulási környezetet teremt az elemi osztályos tanulók számára, a játékos feladatok pozitívan hatnak a tanulókra, előmozdítva az általában nehezebben elsajátítható tananyagrészek megértését is [8]. Noha a tanító részéről a játékosítás bevezetése idő- és energiaigényes, ez a befektetés idővel megtérül. A játékos feladatok (kötelező földi munka, kiegészítő földi munka) és a pontgyűjtés (földek) remek összeillesztése plusz motivációt szolgált a tanulóknak. Ez utóbbi az osztályozás alakulásában is szerepet kapott. A jeles tanulók teljesítménye nem romlott, a közepes és gyengén teljesítő tanulók eredményeiben pozitív eltérés volt észlelhető javuló tendenciát mutatva. A kutatásban elért eredmények jól mutatják, hogy a játékosítás nagyban hozzájárul a tanulási eredmények, a teljesítményszint növeléséhez, illetve tisztább áttekintéséhez. Valóságok voltak a kezdeti feltételezések, mivel a kutatás során megerősítést nyertek. Teljesítménynövelő tényezőként igazoltá vált a játékosítás alkalmazásának hatékonysága a gondolkodási műveletek elindításában, valamint a szabályrendszer (cél, kihívás és interakció) szolgáltatta edmenycentrikusságban [13]. Olyan lehetősé-

² 2021 májusában a játékosítás működésének pilotálása valósult meg egy szilágysági IV. osztályban 25 tanuló részvételével

get biztosít, mint megerősítés, tét nélküli próbálkozások és hibázás elfogadása, folyamatosság, valamint a tanuló önmagához mért haladásának és fejlődésének visszajelzése. A játékosítás sokoldalúsága beigazolódott: kíváncsivá tesz, növeli a tudásvágyat és a teljesítményre való törekvést, lehetővé teszi a különböző vágyak (szocializálás, szereplési, elismerés utáni, kutatási) beteljesedését, támogatja a versenyszellemet. Egy kiegyensúlyozott tanulási környezet jelentősen járul hozzá a hatékony tanulási környezet megteremtéséhez, valamint a teljesítmény növeléséhez. Összegzésként kijelenthető, hogy a játékosítás oktatási folyamatban való alkalmazása pozitív hatást gyakorol a tanulók tanulási eredményeire, a teljesítményükre.

IRODALOM

- [1] ANDERSON, O. Bryse, ANDERSON, N. Michelle, TAYLOR, A. Thomas. *New Territories in Adult Education: Game-Based Learning for Adult Learners*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 142. 2009. 640-646 p. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.679
- [2] AVEDON, Elliott Morton, SUTTON-SMITH, Brian. *The Study of Game*. ISHI PR, J. Wiley, California, 2015. 546 p. ISBN 978-4-87187-416-8
- [3] CARTER, S. Christopher. *Gamification is serious business*, Multilingual Industry Focus, 2012, 128. 24-27 p.
- [4] COJOCARIU, Venera-Mihaela, BOGHIAN, Ioana. *Teaching the Relevance of Game-Based Learning to Preschool and Primary Teachers*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 142. 2014. 640-646 p. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.679>
- [5] DETERDING, Sebastian, DIXON, Dan, KHALED, Rilla, NACKE, Lennart. *From game design elements to gamefulness: defining „gamification”*. In: Lugmayr, Artur (Ed.) Proceedings of the 15th International Academic Mind Trek Conference: Envisioning Future Media Environments. New York, ACM, 2011. 9 – 15 p. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- [6] FROMANN, Richárd, DAMSA, Andrei. *A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. A gamifikáció jelentése és jelentősége*, Pedagógiai Szemle, 66, 3-4. Szám. 2016. 76-81 p.
- [7] FROMANN, Richárd. *Homo Ludens társadalma küszöbén*. 2016, https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/38099/Fromann_disszertacio_.pdf;jsessionid=4A530369196E470EC2DDFAD7EF52CF90?sequence=1 [2021.04.22.]
- [8] FÜRJES-SZEKERES, Stella Réka. *A játékon alapuló (gamifikációs elvű) földrajztanítás-tanulás hatékonyságának vizsgálata*. GeoMetodika, 5(1), 2021. 57-70 p.
- [9] HUOTARI, Kai, HAMARI, Juho. *Defining gamification – A Service Marketing Perspective*. In: Proceedings of The 16th International Academic Mindtrek Conference, New York, ACM, 2012. 17-22 p.
- [10] KAPP, M. Karl, BLAIR, Lucas, MESCH, Rich. *The gamification of learning and instruction*. Fieldbook ideas into practice. San Francisco, CA: Wiley, 2014.
- [11] KENÉZ, András. *A játékosítás (gamification) a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar. Debrecen, 2016. 276-288 p. ISBN 978-963-472-8
- [12] KIM, Sangkzun. *Decision Support Model for Introduction of Gamification Solution Using AHP*. The Scientific World Journal, 2014. 1-7 p. ID: 714239 <https://doi.org/10.1155/2014/714239>
- [13] MACHOVÁ, Renáta, KORCSMÁROS, Enikő, FEHÉR, Lilla, GÓDÁNY, Zsuzsanna, SERES HUSZÁRIK, Erika, TÓBIÁS KOSÁR, Szilvia. *Az oktatás során alkalmazott játékosítás elméleti vizsgálata*. In: Proceedings of The 11th International Conference, Komárom, 2019. 225-232 p. ISBN: 978-80-8122-333-4
- [14] MAKÁDI, Mariann. *A földrajztanítás szakmódszertani alapjai 2. Hogy tudatosan végezze...* ELTE TTK FFI, Budapest, 2020b. 233 p. <https://doi.org/10.21862/978-963-489-223-6>
- [15] MÉREI, Ferenc, V. BINÉT, Ágnes. *Gyermeklélektan*. Libri, Budapest, 2016. 157-169 p., 170-181 p.

- [16] PELLING, Nick. *The (Short) Prehistory of “Gamification”* [Web log post], 2011, <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>, [2019.08.31.]
- [17] RYAN, M. Richard, MIMS, Valerie, KOESTNER, Richard. *Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: a review and test using cognitive evaluation theory*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1983. 736-750 p.
- [18] SZARKA, Katarína, BRESTENSKA, Beata, JARUSKA, Ladislav, TÓTH-BAKOS, Anita, FEHÉR, Zoltán, JUHÁSZ, György. *Inovácie v pregraduálnej príprave učiteľov s využitím webových aplikácií*. KOMPRESS, Komárom, 2018. 154 p. ISBN 978-615-00-2597-1
- [19] VARJAS, János, NAGY, Ádám, CZIGÁNY, Szabolcs, PIRKHOFFER, Ervin. *A Star Wars földrajza - Sci-fi alapú oktatóregények lehetőségei a földrajztanításban*. *GeoMetodika*, 5(3), 2021. 75-84 p.
- [20] VON AHN, Luis, DABBISH, Laura. *Designing games with a purpose*. *Communications of the ACM*, 51, 2008. 58-67 p. <https://doi.org/10.1145/1378704.1378719>
- [21] WHITTON, Nicola. *The place of game-based learning in an age of austerity*. *Electronic Journal of E-Learning*, 10(2), 2012. 249-256 p.

<https://doi.org/10.36007/4478.2023.85>

ALKOTÓ-FEJLESZTŐ MESETERÁPIÁS FOGLALKOZÁSOK SZEREPE A PEDAGÓGUSSÁ VÁLÁS FOLYAMATÁBAN

Viktória KÖVECSESNÉ GŐSI¹

ABSTRAKT

In teacher training, during preparation for the teaching career, in addition to theoretical and practical preparation, the most important task is the development of the students' pedagogical competences and their personality. Today, entering the world of school, young career starters have to face a lot of challenges. An important role in this is their communication, their ability to empathize, how well they are able to cooperate with other children, parents, colleagues, how flexible they are, or how effectively they can solve problems. The study presents a program implemented at the Apáczai Csere János Faculty of Széchenyi István University, which supports the preparation of student teachers for their future profession with the help of fairy tales.

KEYWORDS

teacher training, pedagogical competences, empathy development, assertive communication, effective problem solving, fairy tales therapy

BEVEZETŐ

Ma a pedagógusokkal szemben megfogalmazott elvárások nagyon sokrétűek. Számos szerepnek kell egyszerre megfelelni, rugalmasan alkalmazkodni a megváltozott társadalmi körülményekhez, a digitális kultúra kihívásaihoz és az iskolába bekerülő digitális bennszülöttekhez. Az iskolákban megjelenő személyiségek fejlesztése, nevelése-oktatása talán soha nem rejtett annyi kihívást magában, mint jelen korunkban. Formann szerint „*A tanár marad az, aki motivál, támogat, visszacsatol, segít, partnerként kezeli a diákokat, megkeresi azokat a módszereket, tanulásszervezési eljárásokat, amelyben a diákokat aktivizálhatja, támaszkodhat korábbi tudásukra. A közösen meghatározott célok megvalósítását irányítja, segíti az egyéni tanulási utak, tanulási stratégiák kialakítását. Ehhez ismerni kell diákjait, rugalmasan kell alkalmazkodnia a változó feltételekhez, pozitív attitűddel, kreatívan kell közelítenie az újabb és újabb kihívások felé.*

A jó tanár nyitott, elkötelezett, dinamikus, innovatív, elfogadó attitűddel rendelkezik, bízik tanítványaiban, kollégáiban, vezetői kompetenciákkal bír [1] A pedagógus sikerének kulcsa a saját személyiségében rejlik. Abban, hogy érzelmi intelligenciája milyen módon tudja támogatni, segíteni a szakmai, pedagógiai, módszertani tudásának kibontakozását.

Az érzelmi intelligenciának akár személyes, akár szociális területeit vesszük vizsgálódásunk középpontjába, minden területe szükségszerű ahhoz, hogy a pedagógus a hivatását ne csak hatékonyan gyakorolja, hanem pozitív megeléssel, megelégedéssel, harmóniával. Ez a tanulók számára a siker egyik alapfeltétele.

¹ Kövecsesné Gősi Viktória PhD, egyetemi docens, metamorphoses alkotó-fejlesztő meseterapeuta, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr, Liszt Ferenc u. 42. gosi.viktoria@sze.hu

Pedagógushallgatók felkészítése a hivatásra

A tanítóképzésben fontos feladatunknak tartjuk hallgatóink személyiségének, érzelmi intelligenciájuk részkompetencia területeinek fejlesztését. A tanulmány ennek a folyamatnak egy részterületét mutatja be, melyben alkotó - fejlesztő meseterápiás foglalkozások segítségével valósul meg a hallgatók pályára való felkészítése. Ahogy Réthy Endréné egy korábbi írásában megfogalmazta „*Rendkívül lényeges a hatékony nevelés, oktatás szempontjából, hogy azt olyan pedagógusok végezzék, akik magas EQ-val rendelkeznek, így érzelmileg kiegyensúlyozottak, érzelmeiket ellenőrzésük alatt tartják, elégedettek, boldogságra képesek, s ez által megfelelően vonzó, követendő mintát nyújtanak tanítványaiknak. Azt jelenti tehát, hogy maguk is elégedettek a választott szakterületükkel, a pedagógusi munkával.*” [2]

Az 1. számú ábra szemlélteti azokat a területeket, melyek fejlesztése az általam vezetett kurzus során valósul meg. A csoportfoglalkozások során kooperatív tanulási technikákkal, önismereti és társismereti játékokkal, élménypedagógiai elemekkel, meseterápiás eszközökkel, tevékenységekkel dolgozom.



1. ábra: A Léleknek idő kell kurzus fejlesztési célterületei (Saját ábra, www.genial.ly)

A mesék szerepe, jelentősége életünkben

A mesék jelentőségét, szerepét, hatásrendszerét számos meséssel foglalkozó szakember, meseterapeuta vizsgálta, kutatja [3,4,5,6,7,8,9,10]. A meséknek nagy szerepe van a mindennapi életünkben, az oktatásban, a gyógyításban. Boldizsár Ildikó szerint „*az egészséges mentális fejlődéshez nagy szükség lenne annak a komplex tudásanyagának az átadására, amely évszázadokon keresztül folyamatosan megtörtént, aztán egyszer csak megszakadt. Ez azért is lényeges, mert a mesék olyan létfontosságú tapasztalatokhoz juttatják a gyerekeket, fiatalokat, amelyek megkönnyítik a külső és belső világban való eligazodásukat.*” [3]

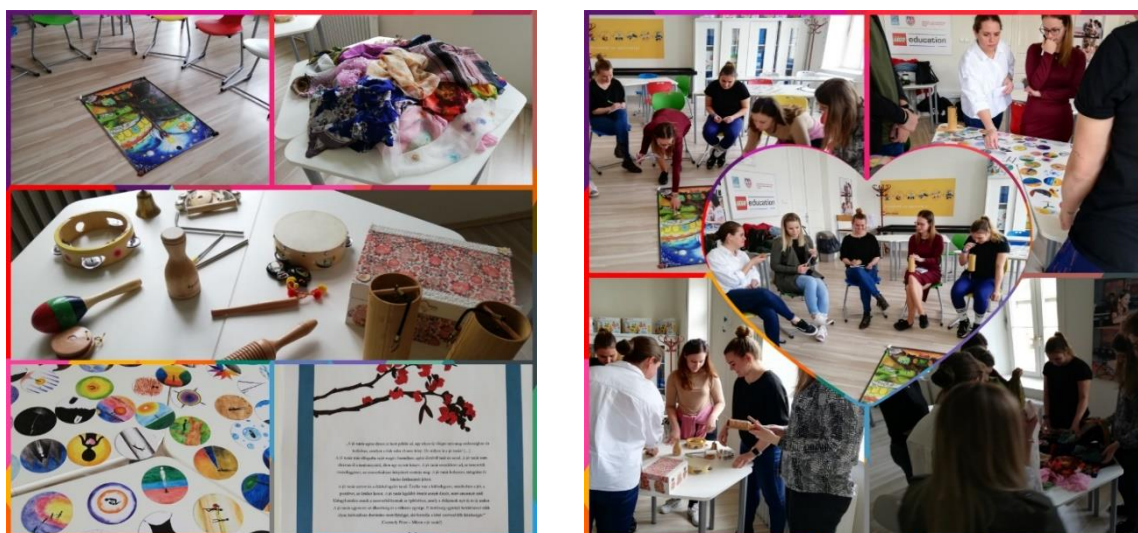
A mese a mesét hallgatók számára örömforrás, közösségi élmény, a feszültségoldás, stresszkezelés, felfrissülés lehetősége, ami a mesemondó személyiségét is gazdagítja, segíti a belső harmóniájának megtalálásában. „*A mese gyengéd, szelíd terápiás módszer. Nem várja el*

*és nem kényszerít a kitárulkozásra. Bár a meghallgatott történet befészkel magát a lelkiünkbe, mégsem provokálja feltétlenül az azonnali változtatást, csak gondolkodásra készítet.” [9] Min-
tául szolgál számunkra, ősi igazságokat, útmutatókat közvetít felénk. Nincsen olyan szituáció,
élethelyzet, aminek ne lenne mesebeli párja. [3]*

A pedagógusképzésben résztvevő hallgatók számára rendkívül fontos feladatunk az is, hogy a pályára való felkészülés során megismerjék a mesékkal történő munka lehetőségeit, hiszen egy olyan eszköz lehet a kezükben, mely hatékonyan járul hozzá az általuk vezetett gyermekcsoportok támogatásához, a felmerülő problémák, élethelyzetek kezeléséhez, a közösségi élmények megteremtéséhez, a csoportkohézió fejlesztéséhez.

Ahogy Kádár Annamária fogalmaz: *„A mesét hallgató gyerekben kialakuló belső képeknek hatalmas jelentőségük van, mivel ez az érzelmi tudás, a mesékben kódolt információk, szimbólumok elraktározódnak a jobb agyféltekében, és később is hozzáférhetővé válnak, mint a legmélyebb életbölcsesek. Ez a tudás erőforrásként jelenhet meg a krízis- és problémahelyzetekben is. A népmesék hol volt, hol nem volt világa rokonítható a lelkiünk legmélyén élő valósággal. A mese a főhős fejlődési folyamatát követi végig, egy valóságos metamorfózisnak lehetünk tanúi, ahol a megpróbáltatások, küzdelmek, fordulatok hatására a hős teljesen megváltozik, kicserélődik, újjászületik.”[5]* A léleknek idő kell kurzuson megvalósuló alkotófejlesztő meseterápiás foglalkozások célja sokrétű. A különböző intelligenciaterületek fejlesztése mellett az érzékszervek élesítése, a két agyfélteke összehangolása, a mesemondás, a történetmondás kultúrájának megélése, a mesék pedagógiai funkcióinak megismerése.


*„Amikor mesét mondunk vagy hallgatunk, a közös kollektív tudattalan tartalmaink miatt egy-
ségbe kovácsolódunk. A történetek általában beszippantják a hallgatóságot, mert a történet-
alkotás, a történetekre való nyitottság, a befogadás hajlandósága jellemző az emberi természetre.”[9]* A 2021/2022-es tanévben lehetőségem volt a végzős hallgatóimmal újra személyesen találkoznom, és a korábbi tanévben az online oktatás miatt a Léleknek idő kell kurzuson elmaradt alkotó - fejlesztő meseterápiás foglalkozásokat külön valósítottuk meg, az összefüggő tanítási gyakorlatot követően, a „csillagszemeket” élesítve.



2. ábra: Alkotó-fejlesztő meseterápiás foglalkozások tanító szakos hallgatókkal
(saját kép)

Az 1. táblázat szemlélteti a kurzus során megvalósuló néhány mesefoglalkozás céljait és a választott meséket, amikkel dolgoztunk.

1. táblázat: A kurzuson megvalósuló mesefoglalkozások célja, a választott mesékkal

Választott mese	A foglalkozás célja	Rendelkezésre álló idő
A próbálkozás bátorságáról	Ismerkedés, önismeret  Hol vagyok most a mesetérképen? forrás: https://www.mesejaro.com/ - Tátrai Vanda meseterapeuta	1,5 óra
A csillagszemű juhász	A fiatal, pályakezdő generáció önbizalmának erősítése, a „csillagszem” megtalálása, élesítése.	1,5 óra
Séverine Vidal: Hogyan nőtt nagyra az égbolt?	Annak megláttatása, hogy hittel, akaraterővel, szeretettel, közös erőfeszítésekkel meg tudjuk oldani közösségi életünk nehézségeit, vagy egyéni életünk problémáit is. Fontos cél a digitális bennszülött generáció kapcsán, hogy képes legyen céljai mellett kitarítani, még akkor is, ha úgy tűnik, hogy akadályok kerülnek elé.	1,5 óra (Kamishibai papírszínházzal)
Lázár Ervin: Az élet titka	Mik az igazi értékek az életben? Mi az én erősségem, képességeim az életben való helytállás során? Együttműködés jelentősége, szerepe.	1,5 óra (Kamishibai papírszínházzal)
A 12 hónap	A foglalkozás célja a pozitív életszemlélet megerősítése, támogatása. Belső tulajdonságaink, erősségeink támogatása, melyek a nehéz helyzetekben segítséget nyújtanak számunkra. Meglátni a nehéz helyzetekben a szépet és a jót.	1,5 óra
Aminbég	Annak megláttatása, hogy a kitartás, a hit, az elképzeléseinket támogató, állhatatos munka eredményes lesz. Megszerzett tudás hasznunkra lesz. Fontos a megérzéseinkre is figyelni.	1,5 óra

Tanulmányomban egy foglalkozás menetét és tapasztalatait szeretném röviden, a teljesség igénye nélkül összegezni. Az alkotó - fejlesztő meseterápiás foglalkozások előkészítése nagy körültekintést igényel, a népmesékkal, kortárs mesékkal megvalósuló munka során első kör-

ben – a tanórák tervezéséhez hasonlóan - figyelembe kell vennünk a fejlesztési céljainkat. A mesék kiválasztása, a mesék által nyújtott fejlesztési lehetőségek tekintetében szükséges elemeznünk a választott mesét. Írásomban Séverine Vidal: *Hogyan nőtt nagyra az égbolt?* című meséjére épülő foglalkozást mutatom be. A 1,5 órás foglalkozás célja annak megláttatása, hogy hittel, akaraterővel, szeretettel, közös erőfeszítésekkel meg tudjuk oldani közösségi életünk nehézségeit vagy egyéni életünk problémáit is. Fontos cél a digitális bennszülött generáció kapcsán, hogy képes legyen céljai mellett kitartani, még akkor is, ha úgy tűnik, hogy akadályok kerülnek elé. További cél a hatékony megküzdési stratégiák támogatása.

A választott mesében a kitartás, a hit, a közös célért való küzdés jelenik meg nagyon szépen és a generációk közötti együttműködés, egymás támogatása. Példát láthatunk a megküzdésre és a problémákhoz való különböző viszonyulásokra. A foglalkozás első részében nagyon fontos elem a metamorphoses meseterápia során [3] a beléptetés a mesei térbe, mely ebben az esetben egy darabokra szétvágott Csíkszentmihályi Mihálytól származó, a képességről szóló idézet csoportmunkában történő helyes összerakásával valósult meg.

A belépés során egy kis madárformát kaptak a hallgatók, amire felírták egy olyan gyermekkori vágyukat, tervüket, céljukat, amit sikerült megvalósítaniuk eddigi életük során. A foglalkozások során a beléptetéshez, a ráhangolódáshoz kapcsolódó feladatok mind azt szolgálják, hogy a mesét hallgató közönség nyitottá és befogadóvá váljon a mesére és mindkét agyféltekét aktivizáljuk ebben a folyamatban. Ezért van fontos szerepe az érzékszerveket élesítő gyakorlatoknak, továbbá a különböző imaginációs gyakorlatoknak. A gyakorlat során én egy képzeletbeli erdei séta élményein, hangjain és képein keresztül vezettem a hallgatókat. Hasonló gyakorlatokat találhatunk Bagdi Emőke: *Pszichofitness* című könyvében is [11].

A bevezető, rávezető szakaszt követően a mesemondás Kamishibai Papírszínház segítségével történt. Pedagógusképzésben az is nagyon fontos, hogy a hallgatók számára példát, mintát adjunk, módszertani segítséget az élőlás és olvasott meséléshez. A mesét követően arra kértem a hallgatókat, hogy válasszanak ki az elhelyezett sokféle kendő közül egy olyat, ami a mesével kapcsolatos érzéseiket tükrözi. Ezeket az érzéseket, gondolatokat azonosítottuk, majd ezt követően mélyedtünk el a mese részleteiben. A papírszínház képeit összevágtam, és 4 csoportban kellett a 4 különböző képet összerakni, majd ezt követően arra reflektáltak, hogy milyen üzenetet hordoznak a csoportok számára az összerakott képek.

Ezt követően került sor a mese feldolgozása során a személyes sík bekapcsolására. Ehhez a részhez OH-kártyákat (Resilio csomag) vittem be az órára. Az OH-kártyák 1970-ben születtek meg egy alternatív terápiás lehetőségként. A módszer több lépcsőn, rengeteg variáción ment keresztül. Ennek eredményeként új, speciális kártyacsomagok születtek, melyek együttes névvel az Asszociációs Kártyák nevet viselik [12]. Az Asszociációs Kártyákkal végzett munka nagyon jó lehetőséget teremt a kreativitás, az önismeret, a kommunikáció fejlesztésében, új gondolatok, felismerések azonosításában. Használata képzéshez kötött, a különböző végzettséggel (pedagógia, pszichológia, szociális) rendelkező szakemberek kompetenciájuknak megfelelően tudják alkalmazni ezeket. A kártyákkal végzett munka tapasztalatai azt mutatják, hogy a szimbólumok, képek elindítják a képzeletet, az asszociációkat, könnyebben kerülnek közelebb egy témához a résztvevők és lehetővé válik nemcsak a könnyedebb, játékosabb csoportfolyamatokban történő alkalmazás, hanem a mélyebb érzelmek átdolgozása is [12]. Mindezek az óra során is érzékelhetőek voltak. A foglalkozás során a záró rész a kiléptetés a meséből, mely során Popper Pétertől egy útravaló gondolatot vihettek magukkal a pedagógusjelöltek. A mesével való munka során a tanítójelöltek nagyon aktívak voltak, szívesen vettek részt a feladatokban. A mese „vitt magával” mindenkit.

A foglalkozások során népmesékkal és kortárs műmesékkal is dolgoztunk, illetve papírszínházat is alkalmaztam, ami nagy érdeklődést váltott ki a fiatal tanítójelöltekben. A mesefoglal-

Nagyon fontos a mesék feldolgozása során a megfelelő légkör megteremtése. Hogy a különböző műfajok máshogy hatnak, és milyen ereje van az élősavas mesélésnek.

A mese többre képes, mint ahogy elsőre gondolja az ember.

Magamra is kell időt és energiát áldoznom, nemcsak másokra.

Hogyan dolgozzak gyerekekkel a meséken keresztül.

Mindenkinek megvannak a saját démonjai, amivel lehet, hogy nem is olyan nehéz szembenézni, mint ahogy elsőre hisszük.”

A hallgatók a saját megítélésük szerint a mesefoglalkozások hatására a következőkben **fejlődtek leginkább**: Nagyon sokan emelték ki válaszaikban az önismeretet, illetve olyan személyes tulajdonságokat, mint kitartás, őszinteség, magabiztosság, képzelőerő, tudatosság, lelkesedés, képessé válni arra, hogy apró dolgoknak örüljenek, vagy az érzelmek megélésében, a gondolatokban való elmélyülésben.

Többen emelték ki a mesék használatának lehetőségét tanítványaik körében: *„Megtanultam, hogyan használhatom fel a meséket arra, hogy feltöltssem energiával, jó érzéssel a gyerekeket.”*

A **Mit visznek magukkal a kurzusból?** kérdésre szintén sokféle válasz érkezett. A motiváltság mellett a segédanyagokat, a lelki feltöltődést, módszereket, élményeket, tudást, hitet, reményt, bizalmat, jobb önértékelést, az elfogadás érzését, a boldogságot és a kreativitást, pozitív megerősítést, rengeteg tapasztalatot emelték ki a válaszaik közül. Néhány gondolat álljon itt a hallgatók válaszaiból: *„Azt a rengeteg figyelmet, értő hallgatást, ami sokszor többet jelent bármilyen tanácsnál, sok jó pillanatot, jóízű nevetés emlékét, illetve felnyitott érzelmeket, amikkel most már tudom dolgoznom kell.”* *„Kreativitást, mesék iránti még erősebb szeretetet, élményeket, boldogságot, motivációt.”* *„Hit és remény önmagam és mások felé is. A foglalkozás visszaadta a bizalmamat az emberekhez.”* *„Mesékre való ráhangolódás fontossága. Önmagunkat hogyan tudjuk megismerni a mese által. Különböző tárgyak, eszközök, amikkel segíthetem a mesébe való elmélyülést.”*

BEFEJEZÉS

Tanulmányom célja annak bemutatása volt, hogy a pedagógusképzésben miként tudjuk a mesék segítségével felkészíteni a tanító szakos hallgatóinkat a digitális korszak kihívásaira, hogy pedagógusként kellő szakmai ismeretek birtokában, reális önismerettel, énképpel, énképességgel készüljenek a pályára. Ebben a meséknek lényeges funkciója van. Amellett, hogy a fejlesztési céloknak megfelelően megválasztott mesékkal megvalósuló alkotó-fejlesztő meseterápiás foglalkozások támogatják a hallgatóink személyiségfejlesztését, egy olyan eszközt és módszertárat kapnak a kezükbe, mely megkönnyíti dolgukat a köznevelésben, az inkluzív nevelés gyakorlatának megvalósítása során. Számos nevelési helyzet, az osztályokban adódó szituáció megoldására tudunk mintákat, példákat és eszközöket adni számukra.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] Iránytű helyett, Pillanatkép: kihívások, szempontok és tendenciák A Nemzeti Köznevelési Portál és a digitális nemzedék módszertani támogatásának néhány lehetősége OKTATÁSKUTATÓ és FEJLESZTŐ INTÉZET Budapest, 2015
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/iranytu_helyett.pdf 63.p.
- [2] Réthy Endréné: Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jólléte? *Iskolakultúra* 2016. 26 (2). 88.p.
- [3] Boldizsár Ildikó: Meseterápia, Magvető Kiadó, Budapest, 2019. 18.p. ISBN 9789631428933

- [4] Kádár Annamária: Az érzelmi intelligencia fejlesztése mesékkel
<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/tavasz/9.pdf>
- [5] Kádár Annamária: Mesepszichológia 1. Kulcslyuk Kiadó, 2012.
- [6] Kádár Annamária: Mesepszichológia 2. Kulcslyuk Kiadó, 2014.
- [6] Kádár Annamária: Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás-és kiskorban, Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2012
- [8] Kádár Annamária – Kerekes Valéria: Mesepszichológia a gyakorlatban, Kulcslyuk Kiadó, 2017.
- [9] Csóka Judit: Meseterápiás utak és kalandok Corvina Kiadó, Bp.,2022. 169. p., 172.p.
ISBN9789631368123
- [10] Bruno Bettelheim: A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek, Gondolat Kiadó, Budapest 1988.
- [11] Bagdi Emőke: Pszichofitness gyermekeknek, szülőknek és nevelőknek Kulcslyuk Kiadó Budapest, 2017.
- [12] Németh Lóránt - Fodor Józsa: Inspiráció az asszociációs kártyákkal való munkához Magánkiadás, Budapest 2017.

<https://doi.org/10.36007/4478.2023.93>

OKTATÁSI LEHETŐSÉGEK A LEGO ÉLMÉNYPEDAGÓGIA TEREMBEN

Szilvia PETZNÉ TÓTH¹, Bálint LAMPERT²

ABSTRACT

The LEGO Experiential Education Room at the János Apáczai Csere János Faculty of Széchenyi István University is home to a number of activities. From STEAM education, which can be introduced into the training of kindergarten teachers, to LEGO robotics courses for primary school students, to personality development for students of teaching, medical pedagogy and social pedagogy, there are many ways to use the LEGO methodology.

We are now starting a new project to introduce LEGO tools in the field of sustainability education. With the support of colleagues from the faculty and an external industrial partner, we want to strengthen the involvement of practical experience in sustainability education and cooperation with economic actors. The aim is to increase the emphasis on environmental protection, complex waste management activities, environmental awareness-raising.

KEYWORDS

sustainability, environmental education, waste, LEGO, robotics, teacher training

BEVEZETÉS

A Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karán lévő LEGO Élménypedagógia terem számos foglalkozásnak ad helyet. Az óvodapedagógus képzésbe bevezethető STEAM oktatástól az általános iskola alsó tagozatán szervezett LEGO robotika szakkörön keresztül a tanító, gyógypedagógia, szociálpedagógia szakos hallgatók személyiségfejlesztéséig számos alkalmazási mód adódik kihasználni a LEGO módszertan adta lehetőségeket.

Most egy új projekt veszi kezdetét, amelyben a LEGO eszközöket a fenntarthatóságra nevelés területén kívánjuk bevezetni. A Karon oktató kollégákkal és egy külső ipari partner támogatásával erősíteni kívánjuk fenntarthatóságra nevelés területén a gyakorlati tapasztalatok bevonását és a gazdasági szereplőkkel való együttműködést. Cél, hogy a LEGO Education komplett oktatási rendszeren keresztül szervezett képzések, diákoknak szóló oktatási programok és a kutatások során még hangsúlyosabban megjelenjenek a környezetvédelmi, komplex hulladékgazdálkodási tevékenységek, környezetvédelemhez kapcsolódó szemléletformálás, diákok felelős állampolgárként való viselkedésre nevelése. A kerettörténet köré felépített foglalkozások során a kisgyermek az életkoruknak megfelelően megismerkedhetnek a körforgásos gazdálkodás elvi alapjaival, a hulladék keletkezésének megelőzésével, a szelektív hulladékgyűjtés gyakorlatával, valamint az, újrahasználat-újrahasznosítás témakörével. A foglalkozások tartalmi fejlesztése mellett vizsgáljuk a témához való attitűdjük és tudásuk változását.

¹ Petzné dr. Tóth Szilvia egyetemi adjunktus, Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar e-mail: toth.szilvia@sze.hu

² Dr. Lampert Bálint egyetemi adjunktus Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar e-mail: lampert.balint@sze.hu

Élménypedagógia célja, módszere

Az iskolai nevelő-oktató munka egyik fő célja és feladata a tanulók tanulás iránti nyitottságának, a tanulás belső motivációjának a felkeltése, erősítése, ezzel egyidejűleg a tanulói sikeresség és eredményesség növelése. A tanulási folyamatban ezért kiemelkedő szerepű a tanulói aktivitás, illetve az aktív tanulás. Az aktív tanulás a tudás aktív létrehozását, konstruálását jelenti, amelyhez olyan készségek szükségesek, mint az önálló vizsgálódás, a vizsgálódás révén szerzett tudás rendszerezése és az új ismeretek birtokában a meglévő tudás átstrukturálása. [1]

Az aktív tanulási folyamat középpontjában a tanuló aktív tevékenysége áll. Az új ismeretek elsajátításában, megalkotásában aktívan vesz részt. Bonwell és Eison (1991) szerint az aktív tanulás olyan tanítási módszer, amelyben a tanulók aktívan, tapasztalatokat gyűjtve vesznek részt. Az aktív tanulás mindig feladatorientált és tevékenységközpontú. A tanuló a feladatvégzések (problémamegoldások) során alkotja meg, azaz aktívan szerzi meg a tudást. Ebben kulcsfontosságú a saját ötlet, elképzelés, gondolat megfogalmazása és közreadása. [2] [3]

Az élménypedagógia aktív cselekvéseken keresztül tanít, melynek elsősorban a szociális kompetenciák fejlesztése a célja, mint például az önismeret, önértékelés, együttműködés. A hagyományos ismeretszerzési folyamatok, mint például az ismeretek átadása, rendezése, elmélyítése aktív tanuláson keresztül valósul meg, a megfelelő motivációs bázist is megteremtve a diákoknak. [4]

Az élménypedagógiai foglalkozásoknak csupán egy keretet adunk, de a lehetőségeket, megoldási ötleteket a diákoknak és a tanulni vágyó felnőtteknek kell megtalálniuk. A saját tapasztalatok megélése kapcsán alakul ki a tanulási folyamat, melynek fontos célja a tanulási élmény elérése, az élethosszig tartó önfejlesztés kialakulásának igénye.

Az élménypedagógia gyakorlata öt lépésből áll, ami az angol elnevezések kezdőbetűiből tevődik össze:

- A (Ask) / Kérdezz! / Mi a probléma ?
- B (Brainstorm.) / Ötletelj! / Milyen lehetséges megoldások jöhetnek szóba?
- C (Choose) / Válassz! / Válassz ki egyet a lehetséges megoldások közül!
- D (Do) / Cselekedj! / Próbáld ki a kiválasztott megoldást!
- E (Evaluate) / Értékelj! / Sikeredt, működött a megoldás, ha nem menj vissza az A pont-ra...

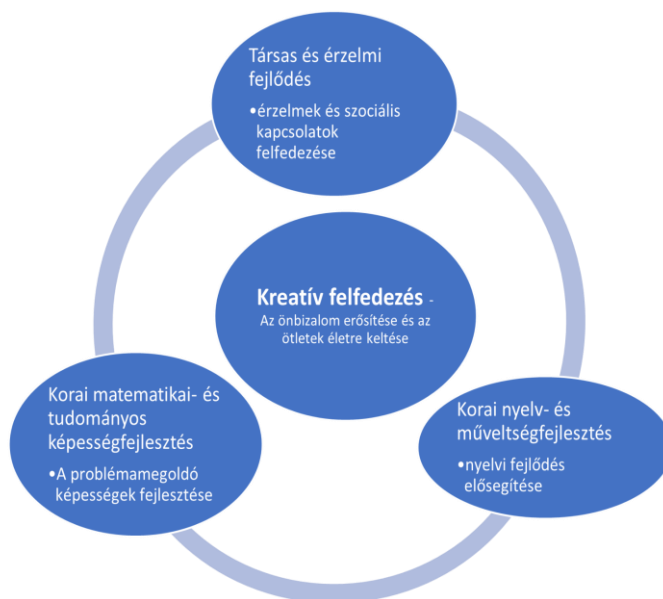
Az ilyen típusú gondolatmenet a nyitott végű kérdések, problémák során még hangsúlyosabban előkerülnek, hiszen a gyerekeknek a megoldáshoz vezető utat, sőt magát a problémát is maguknak kell felismerniük. A tanárok csupán facilitátorként jelennek meg az elsajátítás folyamatában.

Az élménypedagógia gyakorlatának lépései sokban összeesengenek a *LEGO Education módszerekkel*, amelyeket a következő alfejezetben ismertetünk.

A LEGO Education módszer

A LEGO Education készletekre kialakított leckék szerkezete[5]

Minden leckét úgy alakítottak ki, hogy természetes tanulási flow élményt biztosítson a *LEGO Education 4C módszerének* segítségével, amelynek köszönhetően a gyermekek sikeres tanulási élményre számíthatnak. A *Kapcsolódás*, a *Konstrukció* és a *Fontolgatás* minden foglalkozás első három fázisa, ezek egyben is kivitelezhetőek. A *Folytatás* fázis már nagyobb munkát igényel, egy későbbi foglalkozás alkalmával is megtarthatjuk.



1. ábra: LEGO Education készletek segítségével történő tanítás során fejleszthető területek (saját szerkesztés)

Kapcsolódás: A Kapcsolódás fázis alatt rövid történetek és beszélgetések keltik fel a gyermekek kíváncsiságát. Emellett a már meglévő tudásukat is alkalmazhatják, miközben a fázis felkészíti őket egy új tanulási élményre. Ebben az első lépésben a figyelem és a kíváncsiság felkeltése jelenik meg a motiváció megalapozása valósághoz való kapcsolódás. A gyermekek szívesebben foglalkoznak olyan témákkal, játszanak olyan eszközökkel amelyek a mindennapi életük részei, megjelennek a gyermekek mindennapi tapasztalatai.

Konstrukció: Ebben a fázisban a gyermekek építenek. Miközben kezükkel emberek, helyek, tárgyak és fogalmak modelljeit építik meg, a fejükben rendszerezik és megjegyzik az építményekhez tartozó új információkat. A második összetevőben a téglákon keresztüli önkifejezés és tanulás jelenik meg. A tanulás lényege nemcsak a tudás átvitel, hanem a tudás létrehozása és felépítése. Nem szűkíthető le az építés mechanikus tevékenységére a konstruálás, mert amellet hogy egy jelenségnek vagy történetnek építőelemeken keresztüli megteremtése élményalapú kreatív feladat, a megfoghatóvá tett dolog a gondolkodási sémákba is jobban épül. Így fejlődik a kognitív kompetencia, szenzomotorika, szelektálás, az önkontroll, a figyelem és a lényegkiemelés. A nyelvi kifejező készségek még korlátozottak kisgyermekkorban, így az alkotáson keresztüli önkifejezés megkönnyíti a kommunikációt a kisebb korosztálynál. Ebben a fázisban a tanulók elkezdenek problémákat megoldani, és tanáruk kérdéseire készte-tik, hogy elgondolkodjanak azon, amit csinálnak.

Fontolgatás: A Fontolgatás fázisban a gyermekeknek lehetőségük nyílik arra, hogy elmélkedjenek alkotásaikon, valamint beszéljenek azokról és megosszák gondolataikat, melyek a lecke Konstrukció fázisa alatt megfogalmazódtak bennük. A harmadik fázis az új tudás elemre való ráismerés nagyobbaknál, ami a tapasztalatok levonását jelenti, a tevékenység ezen részében a tanulók átgondolják, mit csináltak. A kisebb korosztálynál pedig megtanulnak egymásra figyelni a társaknak bemutatják a kész alkotásukat érzelmeiket kifejezésre juttatják. A tanár könnyítő kérdései arra kényszerítik a tanulókat, hogy verbalizálják, amit éppen felfedeztek.

Folytatás: Ebben a fázisban az új feladatok azokra a fogalmakra épülnek, amelyeket a gyermekek a lecke során már korábban megtanultak. Ezek a kiegészítő tevékenységek lehetővé teszik a gyermekeknek, hogy alkalmazzák újonnan szerzett tudásukat. A Folytatás fázist nem szükséges ugyanabba a lecketervbe beleépíteni. Előfordulhat, hogy a gyermekeknek előbb be kell gyakorolniuk a lecke első fázisai során elsajátított készségeket, hogy hatékonyan részt tudjanak venni a Folytatás fázisban. Az utolsó elemben az új tudás megszilárdításához szükség van a megszerzett ismeretek kiterjesztésére. Ez új kihívást jelent, amelyben a diákoknak kamatoztatniuk kell újonnan megszerzett tudásukat. [5]

Az élménypedagógia és a LEGO módszertan egyik fő eleme, mozgatórugója a játék. Felvetődik a kérdés, hogy miért kell játszani? A válasz erre nagyon egyszerű. A játék gyerekkori fejlesztésben betöltött szerepe vitathatatlan, az egész létet meghatározza, mindennapos és univerzális. A kisgyermek számára játék szabadon, önként és örömmel végzett időtöltés, amin keresztül elsajátítják az új információkat, ismereteket, legyen az egy új szó, cselekvés, illem-szabály. Ha a kisgyermekkor tekintjük a gyermek úgynevezett kísérletező felfedező játékokat, még hét éves kor után szimbolikus játékokat játszik, amelyekben megjelenik a felnőttek, kortársak tevékenysége és a szükséges eszközöket tárgyak helyettesítik. A játéktevékenység mindig komoly, céltudatos tevékenység. A gyermek teljesen azonosul az eljátszott szereppel. [6] A játékos tevékenységgel a gyermek számos készsége, képessége fejlődik, például a képzelet, fantázia, a kreativitás, mozgással, manipulációval összefüggő kompetenciák, a szociális kompetencia, az iterációs vagy a matematikai kompetencia. A tevékenység továbbá egy-egy nehezebb elvont téma -nemi identitás, elmúlás, hangulat kezelésben is segítséget nyújthat a gyermek számára.

A LEGO Education készletek ebbe a nemes "hívatásba" igyekeznek segítséget és eszközt adni a pedagógusok kezébe.

A kreativitás

A kreativitás meghatározása nem problémamentes, nincs általánosan elfogadott, pontos szakirodalmi meghatározása, abban mutatkozik bizonyos egyetértés, hogy a kreativitás valami új, eredeti, szokatlan és egyben a feladatnak megfelelő, hasznos, értékes produktumok létrejöttét jelenti. [9] „A kreativitás alatt azon képességek, folyamatok és környezeti tényezők interakcióját értjük, amely által az egyén vagy csoport egy olyan észlelhető produktumot hoz létre, amely újszerű és egyben hasznos egy adott szociális kontextusban”. [9]

Bereczki [9] szerint nincs bevált recept a kreativitás fejlesztésére, de vizsgálatok alapján mégis megállapítható, hogy számos hatékony megközelítés, módszer és technika felé mutat, amelyek az osztályteremben is alkalmazhatók, akár a digitális eszközök nélkül vagy azok támogatásával.

A legújabb kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a megszokottól eltérő élmények megtapasztalása, az improvizáció, a megfigyelés és modellezés pozitív hatással lehet a tanulói kreativitásra. [9]

Képzéseink a kisgyermeki fejlődés elősegítésére

A következő fejezetekben bemutatjuk, hogy a győri Apáczai Karon milyen fejlesztéseket, képzeteket alakítottunk ki, amelyekkel több korosztály számára biztosítjuk a játékos tanulást.

Óvodapedagógiai képzés

2021 decembere óta nem akkreditált 10 órás továbbképzés keretében tartunk foglalkozásokat óvodapedagógusoknak, ahol a kisgyermek LEGO Education eszközökkel támogatott fejlesztési lehetőségeit mutatjuk be az érdeklődőknek. Egy komplex, holisztikus rendszerben gondolkodó eszköztár található a győri Apáczai Karon, amely a szókincs és érzelmi intelligencia fejlesztésétől kezdve a matematikai kompetenciák fejlesztési lehetőségein át a STEAM területek korai gyerekkorban való megismertetéséig széles skálát lefed.

Az óvodában hangsúlyozottan fontosak az élményeken alapuló foglalkozások. A gondolkodás, a képzelet világa csodálatos helyekre és szerepekbe viszi el a kisgyermeket. Az élményvilág kialakulása – amelyet az óvoda megalapoz – a későbbiekben a kreatív, alkotó személyiség kifejlődésének alapja. Továbbá a LEGO eszközök segítségével a gyerekek hangulatának, érzelmeinek megértése, és kezelése is könnyebbé válhat. Olyan komoly témákat is megbeszélhetünk velük, mint a nemi identitás, elmúlás, a különböző érzelmek, hangulatok felismerése, és rájuk való reagálás, esetleg a segítségnyújtás a társaknak. Továbbá az új témák, mint a STEAM oktatás és a digitális programozási alapok is előkerülnek a készletek segítségével, a gyermekek szintjének megfelelően. Megfigyelhetik a csigák, lejtők, egyszerű gépek mozgását, tapasztalatokat szerezhetnek az út-idő-sebesség viszonyában, hogy csak néhány példát említsünk. A Kódoló Expressz készlet segítségével pedig az ismétlődés és az algoritmikus gondolkodás csírái jelennek meg, miközben komplexen anyanyelvi és szociális kompetenciafejlesztést is folytathatunk.



2-4. ábra: Óvodapedagógusok módszertani képzése a SZE-AK LEGO élménypedagógia termében (saját fotók)

Általános iskola szakkör

A nagyobb gyerekek számára megtalálhatóak a programozható robotok is a teremben, melyekkel szakkör formájában ismerkednek az odátogató kisdíákok. 2021/2022-es tanévben az Óveges Kálmán Gyakorló Általános Iskola LEGO szakkörös diákjai ismerkedtek meg a LEGO WeDo és a LEGO Spike Essential robotokkal és sajátították el a programozási alapokat.

Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése és a programozási alapok elsajátítása az új NAT-ban bekerültek az alsó tagozatos tananyagba. A jövő munkavállalóinak szüksége lesz a különböző valós problémák megoldásához vezető utak megtalálásához szükséges algoritmusok és a robotok programozásának ismeretére és nem utolsósorban a megfelelő motiváció és kitartás fejlesztésére. Az élménypedagógia minden korosztály számára fejlesztő hatású, számos készség és kompetencia fejlődik a foglalkozások által és az információk rögzítése is sokkal tartósabb.



5-6. ábra: LEGO szakkörös termében diákok foglalkozásai a SZE-AK LEGO élménypedagógia (saját fotók)

Fenntarthatóságra nevelés - körforgásos gazdálkodás – hulladék

A fent említett robotok segítségével kezdtünk el 2022 májusában kidolgozni egy új, komplex fejlesztést, amelynek a témája a hulladékgazdálkodáshoz, környezetvédelemhez kapcsolódó szemléletformálás. A program kidolgozását a Büchl Hungária Környezetvédelmi Szolgáltató Kft. támogatja. A fejlesztés fő célja egy kimondottan hulladékgazdálkodási szemléletű, LEGO eszközökre épülő, neveléstudományi módszerekkel felépített foglalkozás kidolgozása.

Fenntartható fejlődési célok (FFC) 2030

A fenntartható fejlődés célrendszere- az Agenda 2030 program- 17 fenntartható fejlődési célt (FFC) fogalmaz meg a globális problémák megoldása érdekében, melyek között természeti és társadalmi elemek egyaránt megtalálhatók. A megfogalmazott célrendszerben olyan alapelveknek kell érvényesülni, mint az emberi jogok biztosítása, a környezeti fenntarthatóság, a szegénység felszámolása, az emberi jólét, a béke és biztonság, a globális felelősségvállalás. Ezzel megteremthető egy egyetemes, rendszerszemléletű látásmódmód, amely nem egyszerűen egy-egy probléma megoldására fókuszál, hanem a megoldást rendszerben szemléli.

A 2012 júliusában megtartott Rio+20 Fenntartható Fejlődési Konferencia résztvevői kezdeményezték a fenntartható fejlődési célok kidolgozását a fenntartható fejlődés három alappillére- környezet – társadalom – gazdaság- mentén annak érdekében, hogy konkrét célokat határozzon meg elsősorban a szegénység csökkentése, a társadalmi igazságosság növelése és a környezetvédelem érdekében. Az erre a célra létrehozott, 70 ENSZ-tagállam képviselőit tö-

mörítő nyílt munkacsoport 2014 szeptemberében terjesztette az ENSZ Közgyűlése elé a 17 új célt összefoglaló jelentését. A szakértői szintű megállapodást követően, a 2015. szeptember 25-27. között megtartott Fenntartható Fejlődési Csúcs első napján, az ENSZ Közgyűlése elfogadta a „Világunk átalakítása: a fenntartható fejlődés 2030-ig szóló programja” célrendszert, amelyet az ENSZ tagállamoknak a következő 15 évben a fejlesztéspolitikájuk meghatározása során irányelvként figyelembe kell venniük. A célokhoz összesen 169 alcélt is megfogalmaztak, valamint azok megvalósításának méréséhez indikátorokat is készítettek. [7]

A téma szempontjából releváns fenntarthatósági tartalmak:

Mindegyik fejlődési cél egy komplex globális problémát takar, és ezek egymással is szorosan összefüggenek. Az alapp probléma, ami a célrendszert összeköti, az *általános értékválság, amelynek jellemzője a jólét, az anyagi javak hajszolása*. A fenntarthatóság megteremtése érdekében a környezeti értékek megőrzésére és fenntartható használatára, a jobb és több technika bölcs alkalmazására, mértékletességre, másokkal történő együttműködésre, globális felelősségvállalásra van szükség. [8]

A dokumentumban megfogalmazzák a fenntarthatóság kulcskompetenciáit, amelyek a következők:

- *Rendszergondolkodás:* összefüggések felismerése és megértése, összetett rendszerek elemzése, a rendszerek különböző részekhez és mértékekhez illeszkedésének mérlegelése, a bizonytalanság kezelése.
- *Előrejelzés:* a többféle jövőbeli kimenet megértése és értékelése (a lehetséges, a valószínű és a kívánatos); saját jövőképek megalkotása; az elővigyázatosság elvének alkalmazása; a tettek következményeinek becslése; kockázatok kezelése és megbirkózás a változásokkal.
- *Normatív kompetencia:* az a képesség, hogy megértsük és visszaadjuk azokat a normákat és értékeket, amelyek az emberi tettek alapjai; hogy tárgyaljunk a fenntarthatósági értékekről, elvekről, távlati és közvetlen célokról az érdekkonfliktusok, a kölcsönös összefüggések, a bizonytalan ismeretek és ellentmondások tükrében.
- *Stratégiai kompetencia:* a további fenntarthatóságot biztosító innovatív tevékenységek közös fejlesztésének és végrehajtásának képessége helyi szinten és távolabb.
- *Együttműködés:* másoktól tanulás; mások igényeinek, szempontjainak és cselekedeteinek megértése és tiszteletben tartása (empátia); mások megértése, kapcsolódás hozzájuk és érzékenység irányukban (empátiás vezetés); konfliktuskezelés csoportban; együttműködő és részvételi problémamegoldás támogatása.
- *Kritikus gondolkodás:* a normák, megszokott gyakorlatok és vélemények megkérdőjelezésének képessége, reflexió a saját értékekre, felfogásra és cselekvésekre; állásfoglalás a fenntarthatósági diskurzusban.
- *Öntudatosság:* az a képesség, hogy a helyi közösségben és a (globális) társadalomban saját szerepünkre reflektáljunk; hogy folyamatosan értékeljük és fenntartsuk cselekvő motivációnkat; foglalkozzunk érzéseinkkel és vágyainkkal.
- *Integrált problémamegoldás:* az előző kompetenciák integrálásával átfogó képesség különböző problémamegoldó keretek alkalmazására a komplex fenntarthatósági problémákhoz, és életképes, befogadó és méltányos megoldási lehetőségek kialakítása, melyek segítik a fenntartható fejlődést. [7]

A fenntarthatóság kulcskompetenciái tartalmazzák mindazt, amire a fenntarthatósági polgárnak a jelen összetett kihívásaihoz szüksége van. Az összes FFC-t érintik, és egyben képessé tesznek a különböző FFC-k közti összefüggések átlátására, a 2030-as fenntartható fejlődési keretrendszer egészének értelmezésére. [7]

12. Felelős fogyasztás és termelés

A 2030-as fenntartható fejlődési keretrendszer tehát 17 fenntarthatósági fejlődési célt fogalmaz meg, amely az emberiség túlélése szempontjából fontos területekre vonatkoznak. Programunk több ponton is kapcsolódik ezekhez a célokhoz. Ilyen például - a teljesség igénye nélkül - a minőségi oktatás előmozdítása az ipar, innováció és infrastruktúra, de a fenntarthatóságra nevelést, körforgásos gazdálkodás értelmezését és a hulladék témakör feldolgozását magába foglaló új programunk legfontosabb fenntarthatósági célja elsősorban a 12. cél, a „*Felelős fogyasztás és termelés*”.

E cél elérése érdekében meg kell értetni, hogy napjaink fogyasztói szokásai, a mértéktelen vásárlás rendkívüli mértékű hulladéktermeléssel jár, melynek környezetkímélő, felelősségteljes kezelése mindannyiunk felelőssége és feladata. A keletkező hulladék mennyisége lassan elviselhetetlen terhelést jelent a földi ökoszisztémának. A káros hatások elől már az emberiség sem bújhat el. A hulladékprobléma leghatékonyabb megoldási módja a fogyasztási szokások megváltoztatása és ezzel a hulladékok keletkezésének megelőzése lenne, de a reklámok továbbra is a helytelen fogyasztói szokásokra kárhözhatják az embereket.

A szemléletformáló programunkat négy témát érintve tervezzük, amely a következő pilléren áll: körforgásos gazdálkodás, megelőzés, szelektív hulladékgyűjtés, újrahasznosítás.

Ehhez a tanulókkal a foglalkozások keretében meg kell ismertetni a tudatos fogyasztás, vásárlás alapelveit, a hulladékok keletkezésének megelőzési lehetőségeit, a környezetkímélő hulladékkezelés módjait. A programok által tisztában kell lenniük a hulladék fogalmával, fajtáival és a gyűjtési lehetőségeikkel. A foglalkozások révén érteniük a szelektív hulladékgyűjtés elméletét és gyakorlatát, a hulladékok újrahasznosítását.

A 17 FFC-hez kidolgozott oktatási segédletben a 12. célhoz is több javasolt témakör található, amelyek közül az alábbi témaköröket javasolja is, melyek közül a következők kerülhetnek a projektbe:

- Az egyéni ökológiai lábnyom¹⁰ kiszámítása és ennek értékelése.
- Reklámok, csoportnyomás, csoporthoz tartozás, identitás kialakítása.
- A termelés és fogyasztás története, minták és értékláncok, a természeti erőforrások menedzsmentje és használata (megújuló és nem megújuló).
- A termelés és fogyasztás környezeti és természeti hatásai.
- Hulladéktermelés és- kezelés (megelőzés, csökkentés, szelektív gyűjtés, újrahasznosítás).
- Fenntartható életmód, valamint a termelés és fogyasztás különböző fenntartható gyakorlatai.
- A fenntartható termelés és fogyasztás védjegyei és címkéi. (UNESCO 2017:24.)



7. ábra: LEGO szakkörös diákok a LEGO robotot programoznak a SZE-AK LEGO élménypedagógia termében(saját fotók)

A hulladékgazdálkodási szemléletű, LEGO eszközökre épülő, neveléstudományi módszerekkel felépített foglalkozás kidolgozásának menete:

A program kidolgozását a 2022-es évben tervezzük, míg a hatékonyságméréseket, korrekciós fázisokat a 2023-as évben szeretnénk megvalósítani. Terveink szerint egy kerettörténet köré felépített négy darab 120 perces foglalkozásból álló programcsomag áll össze, amelynek témái: 1. Körforgásos gazdálkodás, 2. Hulladék keletkezésének megelőzése, 3. Szelektív hulladékgyűjtés, elkülönített gyűjtés, 4. Újrahasznosítás, újrahasználat.

A program kidolgozásához a Büchl Hungária Környezetvédelmi Szolgáltató Kft. a H-Didakt Kft-től két darab LEGO Education Spike Essential oktatókészletet vásárolt meg és adományozott a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karán már működő LEGO élménypedagógiai műhelynek. Emellett támogatta egy LEGO Education motivációs Workshop megtartását is, melynek keretében az új oktatókészlet használata sajátították el az oktatóink és a két nappali tagozatos hallgató. A képzés célja, hogy a programok kidolgozói és vezető képek legyenek a programok vezetésére, hatékonyságmérési feladatok elvégzésére.

A kidolgozás első szakaszában 2022. május- augusztusi időszakban a kerettörténet és a négy foglalkozás vázlatának kidolgozása valósult meg. Ennek keretében megfogalmaztuk a programcsomag fő céljait, az egyes foglalkozások céljait. Meghatároztuk a célok megvalósításához kapcsolódó feladatokat, módszereket, valamint az egyes foglalkozások központi elemét jelentő Lego robot építési és programozási feladatokat.

A 2022 őszi időszakban fogjuk kidolgozni részletesen kidolgozni a négy foglalkozást, amelyek kézzelfogható eredménye egyfajta tanári segédletként értelmezhetők, valamint elindítjuk a kipróbáláshoz kapcsolódó pilot foglalkozásokat. A foglalkozások kidolgozásába szakmai lektorként hulladékgazdálkodási szakembert is vonunk be az egyetem Környezetmérnök tanszékéről. A kidolgozással párhuzamosan javaslatokat teszünk egy adekvát mérési és értékelési rendszer kidolgozására is.

A jövő évi terveinkben a hatékonyságmérés és korrekciók mellett szeretnénk elérni, hogy minél több győri iskola tudjon részt venni a foglalkozásokon, ezzel erősítve a felnövekvő generációk környezettudatosságát a hulladék témakörben. Ennek érdekében célunk, hogy bekapcsolódjunk a városi és a környezető települési iskolák fenntarthatósági témahetes rendezvényeibe, egyéb zöld napokhoz kapcsolódó programjaiba.

Fontos célunk a tudásmegosztás, szakértelem megosztása fenntarthatósági, környezetvédelmi és hulladékgazdálkodási vonatkozású, az Egyetem által folytatott képzésekben, illetve a közös kutatásokban és rendezvényeken való együttműködés során, de szeretnénk, ha kidolgozásba és megvalósításba bevont hallgatók az eredményeiket tudományos diákköri dolgozat és előadás (TDK) keretében is be tudják mutatni.

ÖSSZEGZÉS

Az élménypedagógia és LEGO eszközök együttes használatával mind a gyerekek, mind az őket nevelő óvodapedagógusok és a leendő tanítók számára egy komplex oktatási rendszert, eszközt tudunk a kezükbe adni, amely gyakorlatorientált és azonnal hasznosítható a munkájuk során. A gyermekek számára pedig olyan foglalkozásokat dolgozunk illetve dolgoztunk ki amelyek a nyelvi, matematikai és tudományos kompetenciák fejlesztése mellett a szociális és érzelmi fejlődésüket is segíti, továbbá a kreativitásuk segítségével a szórakozva tanulás lehetőségét biztosítja számukra.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] Oktató Támogatás Platform (ELTE-PPK) Az Aktív tanulás ösztönzése. link: <http://oktatotamogatás.elte.hu/aktiv-tanulas-osztonzese> *letöltve: 2022. 08. 19.*
- [2] BONWELL, C. C., EISON, J. A. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, 1991. 20036-1183. pp.
- [3] FÜZ, Nóra. Iskolán kívüli szinterek az általános iskolai oktatásban. Magyar Pedagógia, 2017. 117(2), 197–220. pp. link: https://www.magyarpedagogia.hu/document/Fuz_MPed20172.pdf *letöltve: 2022. 08. 19.*
- [4] PUKÁNSZKY, Béla. Pedagógus Mesterség (SZTE-JGYPK) link: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogus_mestersgV2/92_lmnypedaggia.html *letöltve: 2022. 08. 19.*
- [5] A Lego Education módszertani háttere. link: <https://education.lego.com/> *letöltve: 2022. 08. 19.*
- [6] SEBESTYÉN, K.; NAGY B.; SZABÓ, J. M. LEGO készletekkel való fejlesztés lehetőségei a kora gyermekkori nevelésben. Gyereknevelés, 2020. 8.évf. 1. szám 68-74. pp.
- [7] KÖNCZEY, Réka (szerk.) Fenntartható fejlődési célok oktatása. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Eger 2017. 46 p. ISBN 978 963 436 161 9
- [8] GYULAI, Iván Pénz és fenntartható fejlődés. Magyar Természetvédők Szövetsége. Budapest 2015. 61 p. link: <https://mek.oszk.hu/18200/18270/> *letöltve: 2022. 08. 19.*
- [9] BERECZKI, Enikő Orsolya. A kreativitás fejlesztése digitális eszközökkel támogatott tanulási környezetben: Mit üzennek a kutatások az osztályterem számára és mikor hallgatnak? Iskolakultúra, 29.2019 (4-5), 50–70. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.50> *letöltve: 2022. 09. 29.*

MERT SZÜKSÉGES MEGÚJULNI! PARADIGMAVÁLTÁS AZ ÓVODAI ZENEI NEVELÉS DALANYAGÁBAN

József RÉVÉSZ¹, Pálfi Krisztina RÉVÉSZNÉ²

ABSTRACT

Due to the ideas of The Enlightenment, the current began at the end of the 18th century, which sent the attention of the advanced thinkers of the era towards the lower social class's intellectual life, and that yielded the movement of compiling folk traditions and rescue across Europe within a short time. Herder's thought that the lower degree of civilization of people does not preclude genuine and valuable creation of poetry, for the peoples of Eastern Europe it is associated with the ideas of national independence and social freedom. However at the same time the claim occurred to the determining educators of the era soon, that this still unknown folk music substance could be involved to the everyday life of the education. The results of the folk music research modified the paradigms of the musical upbringing of early childhood. The aim of this research is the change of the paradigms of the kindergarten musical education, based on examining the song substance used in these institutions.

Keywords

kindergarten education history, music pedagogy, kindergarten's songs, methodology of Zoltán Kodály and Katalin Forrai, changing paradigms

BEVEZETŐ

A Brunsvik Teréz által alapított óvodáktól kezdve több mint egy évszázad telt el addig, amíg kialakult és megvalósult egy mára már természetesnek mondható paradigma, miszerint a magyar gyermeknek ne csak az anyanyelve, de zenei öröksége is magyar legyen. A kezdeti német nyelvű daloktól, Bezerédi munkásságától kezdve a felvilágosodás eszméinek hatására megindult egy folyamat, mely a korszak nagy gondolkodóinak figyelmét az alsóbb népréteg szellemi kincsei felé irányította. Ugyanakkor a korszak meghatározó pedagógusaiban hamar felmerült az igény, hogy ezt a mindeddig ismeretlen népzenei anyagot bevonják az oktatás mindennapjaiba. A népzene kutatás eredményei megváltoztatták a kisgyermekkor zenei nevelésének paradigmáit. Kis Áron, és Bartalus István gyűjteményes könyveitől eljutottunk Bartók, és Kodály hatalmas népzenei anyagáig. Ez, a magyar dal korszaka máig ható paradigmának tekinthető. A Kodály Zoltán által képviselt koncepció az 1920-as években megjelenő, illetve már ekkorra kiforrott zenepedagógiai elvekhez (Émile Jaques-Dalcroze és Fritz Jöde) hasonlóan reform zenepedagógiaként értelmezhető, és nemcsak a reformpedagógiai mozgalomhoz, de azon belül a századelőn különösen elterjedt művészpédagógiai irányzatokhoz is kapcsolható. Ha a Kodály-módszert ekként értelmezzük, adódik a lehetőség annak tovább

¹ Révész József tanársegéd Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, revesz.jozsef@uni-sopron.hu

² Révészné Pálfi Krisztina művésztanár Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, palfi.krisztina@uni-sopron.hu

gondolására, fejlesztésére a mai megváltozott társadalmi viszonyokhoz alkalmazkodó lehetőségeinek a kidolgozására. Ebben a felfogásban a Kodály reformokat nem tekinthetjük lezártaknak és befejezettnek. Egy kérdőíves kutatás során felmértük, hogy a Magyarország óvodáiban jelenleg alkalmazott és országosan elfogadott, Kodály Zoltán útmutatása alapján készült Forrai Katalin: Ének az óvodában szöveggyűjtemény dal anyaga és módszertani megközelítése mennyiben alkalmazható a mai magyar óvodák mindennapos zenei nevelésének alapjaként.

Az óvodai zenei nevelés irányzatai a 19. században

Az 1828-ban alapított első magyar óvodától több mint egy évszázad telt el addig, míg az 1940-es években végre megvalósult az a ma már természetes követelmény, hogy a magyar gyermeknek ne csak az anyanyelve, de a zenei anyanyelve is magyar legyen. Három alapvető vonás olvasható ki ennek a korszaknak zenei neveléséből. Az ének elsősorban az erkölcsi tanulságok nyújtása céljából töltött be fontos szerepet. Mindez arra szolgált, hogy az óvodás élményszerű formában sajátítsa el erkölcsi ismereteket, elveket, szabályokat. Már ekkor is felismerték a zene hangulatkeltő, jókedvet, elmélyülést keltő, érzelmekre ható tulajdonságát. Az óvodai éneklés a „kedélyképzést” szolgálja. Ugyanakkor már ekkor foglalkoztatta az óvodai vezetőket a gyermekszerű énekek kiválasztásának problémája. Brunsvik Teréz óvodáiban még német nyelven énekeltek. A krisztinavárosi óvoda 1830-i leltárában a tanító rendelkezésére álló 9 könyv között 3 énekgyűjtemény található.³ közülük kettőt még nem sikerült azonosítani: „Härings musikalisches Volksschulen Gesangbuch” és „Nässers Lieder zum Singen”. [19] Azonosítható, de nem fellelhető a harmadik gyűjtemény „Nägeli’s Singstücke. Valószínűleg 1810-ben jelent meg Zürichben. Felvetődik a kérdés, mi az oka, hogy első óvodai daltörténeti korszakunkban végig, még az 1870-es években is hazai óvodáink nagy részében még jelen volt a német nyelvű dal? Ennek alapvető oka az, hogy városaink lakosságának zöme ez idő szerint német anyanyelvű volt, azon kívül az óvodákba éppen a német anyanyelvű jómódú réteg gyermekei jártak. 1836-ban alakult meg a Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület. Terveik között az új óvodák szervezése és az óvodai hálózat kiterjesztése mellett az is szerepelt, hogy a gyermekekben a nemzeti érzést, a magyar nemzethez való tartozás tudatát kialakítsák. Szentkirályi Móricz 1837-ben, „A kisdédóvó intézetekről” című füzetében az óvoda belső életét bemutatva kiemeli, hogy milyen fontos szerepe van az óvodai nevelésben az éneknek. Állítja, hogy a gyermekek legszívesebb mulatsága az éneklés, de problémának tartja, hogy magyar nyelvű, rendesen szerkesztett ének könyvük nincs. Az első hazai kiadású óvodai énekeskönyv az 1830-as évek végén jelent meg, magyar és német nyelvű dalokkal. 1839-ben jelent meg Varaga Péter, a pesti belvárosi óvoda vezetőjének könyvecskéje Nefelejts címmel, melyben azokat a verseket, és dalokat adja közre, melyeket a rá bízott gyermekeknek szokott tanítani. A könyvben nincs kotta, nyilvánvalóan a német szövegek eredeti dallamaira énekeltek. Az első kottás gyermekdaloskönyv Bezerédi Amália műve, a Flóri könyve volt. Kodály Zoltán: „Zene az óvodában” című munkájában a következőt írja Bezerédiről, és könyvéről: „Ez a rendkívüli asszony, aki előkelő neveltetése szellemében, romantikus német novellákat írt és németül jobban tudott, mint magyarul: kislányát mégis magyar versekkel, dalokkal nevelte. Ezekből lett a könyv [...] A könyv 25 dallama közül csak 4 van valamennyire kapcsolatban a magyar hagyománnyal, öneket legalább a ritmusa magyaros. A többi idegen, gyenge dallam.” (Kodály 1941:12) [15] Ugyanakkor jól megfigyelhető Bezerédi Amáliának az a törekvése, hogy magyaros jelleget adjon egy-egy dalnak azzal, hogy verbunkos-bokázó kádenciával látta el az utolsó sort. Három helyen található ilyen záradék, az 1, 5 és 8. számú dalokban. [20] A dalanyag összeállításának módját két okra lehet vissza-

³ Közölte: Zibolen: Óvodai hétköznapiok 212.

vezetni. Egyrészt a néphagyomány fontosságát a kor még nem ismerte fel. Ezért Bezerédi úgy vélekedhetett, ha már iskolát állít a falusi gyermekeknek, ott valami másra, jobbra kell őket tanítani, mint amit amúgy is tudnak. [16] Ugyanakkor hiába volt meg az igény a magyar, vagy magyaros énekekre, megfelelő gyűjtemények hiányában nem állt rendelkezésre a megfelelő minőségű és mennyiségű dalanyag. Az a törekvés, hogy a magyar dal - akkor még csak feltételezett - magyarságtudatot erősítő hatása miatt bekerüljön az óvodák zenei nevelésének mindennapjaiba, folyamatosan jelen volt hazai óvodáink első, 1828, és 1869 közötti időszakában. Ekkor még magyarul, és németül is énekeltek a gyermekek. De az a tendencia, melyet Flóri könyve indított el, követőkre talált. Számos kiadvány jelent meg a következő években. Ezek közül a legfontosabbak:

Wargha István: Terv a kisdedóvó intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában. (1843 Pest) A függelékben közölt 4 dal mindegyike németes lejtésű. Ugyanezt a négy dalt közölte Kacs-kovics Lajos: Közlemények a kisdedóvás és elemi nevelés köréből című kiadványában (1843 Buda). Aki viszont a verseket fordította-írta, az magáévá téve a Terjesztő Egyesület „nemzeti-esítő” szándékát belefogalmazta a reformkor nagy gondolatát (széthúzás helyett nemzeti egység) az egyik dalszövegbe, a „Tavaszi dal” második szakaszába: Nyíljék az észnek tavasza, /Tűnjék el minden homály,/ Fényljék az egység napja/ Az édes magyar hazán. [21]

Lukács Pál: Daloskönyvecske (1840), Kis lant (1846), Kis furulya (1858), Kis czitera (1860), végül a Kis dalos (1860)

Lukács könyvecskéiben is ugyanaz a tarka tematikus tartalom található, egyaránt fellelhetők benne imádságok, erkölcsi és magatartási szabályok, és játékdalok.

Ezek alapján három közös pontot emelnénk ki.

- A szerzők felismerték az ének az érzelmeket kedvezően befolyásoló hatását az óvodai nevelésben. „*A szívképző eszközül célszerűen az éneklés is használtatik, mely az érzelmeket lágyítja, finomítja, a szép és fenséges iránti vonzalmat melegíti, s a buzgóságnak valami jó irányzatú kihatást szerez.*” (Wargha 184:147) [25]

- Mindegyik ebben a korban kiadott énekeskönyv fontos és elérendő célnak tartotta a magyarságtudat erősítését.

- Egyik alkotó sem ismerte fel a magyar népzene nemzetformáló hatását, hiszen ezek megfelelő források hiányában nem is voltak számukra elérhetőek.

A magyar óvodák első, 1828-1869 közötti időszakának dalai tehát magyarul, és németül hangzottak. A különféle eredetű dalok békésen megfértek egymás mellett. Azonban a kor pedagógiai szokásai, elvárásai, módszerei nem igényelték a kreativitás fejlesztését, a fogalom is nevelés tudománya számára ismeretlen volt.

A népzene kutatás kezdetei, népi, vagy népies

A Magyar Tudományos Akadémia és a Kisfaludy Társaság felhívásainak hatására, a gyűjtők figyelme egyre inkább a népköltészet felé irányult. Már a 19. sz. elejétől készültek dallamgyűjtemények. Ezek azonban nem tudományos elvárások alapján készültek. Inkább a maguk, és a környezetük által ismert dalokat jegyezték le, a parasztság daltudását kisebb mértékben vizsgálták. Ennek következtében a dalok igen nagy része nem tartozik a mai értelemben vett népdalok sorába, a dalok lejegyzése nem mindig megbízható. A hiányosságok ellenére ezek a gyűjtemények fontos dokumentumai a dallamtörténeti kutatásnak, mert képet adnak – főleg a polgárságnál, kisebb mértékben a parasztságnál - elterjedt dallamokról, akár eredeti népdalok, akár műdalok.

A legfontosabb gyűjtemények:

Pálóczi Horváth Ádám: Ötödfélszáz énekek (1813; nyomtatásban 1953)

Kis Áron: Magyar gyermekjáték-gyűjtemény (1891)

Almás Sámuel ötkötetes kézírata (1823-1870 között készült; két kötetet elveszett)

Arany János népdalgyűjteménye (1874; megjelent 1952-ben, Kodály Zoltán, és Gyulai Ágost gondozásában)

Bartalus István: Magyar népdalok. Egyetemes gyűjtemény 7. kötet, 1873 – 1896, zongorakísérettel.

Mindez azonban csak a saját daltudás rögzítése, a használt dallamok gyakorlati célú följegyzése volt, a népdal ebben csak öntudatlanul és megkülönböztetés nélkül szerepelt. Ez alól talán csak Kis Áron kötete képez kivételt. Ugyan már az 1830-as évek végén felmerült az igény: magyar dalokat énekeljenek a gyerekek, mégis Kis Áron volt az, aki a magyarországi elemi népiskolák tanítóinak 1883-i országos gyűlésén javasolta: össze kell gyűjteni az ország területén élő gyermekjátékokat; le kell írni a játékok lefolyását, a kísérő verseket, mondókat, dallamokat. A vallás-és közoktatásügyi miniszter 1885. május 12-én jóváhagyta a tervet, s az 1880-as évek végére az ország 48 megyéjéből 215 tanító küldött be játék-, szöveg- és dallamleírást. A beküldött anyag szerkesztését Kiss Áron végezte, a dallamokat Bartalus István vizsgálta át, és Sztankó Béla rendezte sajtó alá, hozzácsatolva a korábbi néprajzi gyűjtésekben fellelhető gyermekjátékokat is. [22] Ez az 1891-ben kiadásra kerülő munka olyannyira korszakalkotó, és fontos, hogy Kodály Zoltán így ír róla: minden lapjáról árad a magyar gyermek friss életkedve, humora és eredetisége, a népköltészet tiszta levegője. [17] Egy másik helyen ekképp vélekedik: Kiss Áron játékkönyve – amit minden tanítónak kezébe kellene adni – a magyar gyermek elveszett paradicsomának emlékét őrzi. [18] A tudományos igényű gyűjtés a századforduló körül kezdődött. Vikár Béla 1890 és 1910 között hatalmas mennyiségű szöveget gyűjtött, hiteles lejegyzésben 1895-től elsők között Európában, a fonográfot használta a népzene rögzítésére; felvételeivel díjat nyert a párizsi milleniumi kiállításon. Vikárt követően még Bartók, és Kodály előtt gyűjtött és publikált Seprődi János, a kolozsvári református kollégium latin és magyar szakos tanára. Kiváló zenei képzettséggel rendelkezett. Gyűjtése jobb Bartalusnál, lejegyzései átmenetet jelentenek Bartalus, illetve Bartók és Kodály első, vázlatos közlései között: ő is érezteti már a parlandót, de még messze van a későbbi, fonográflejegyzés hitelességétől. [1] Döntő fordulatot azonban Kodály, és Bartók tevékenysége jelentett. 1905-től főleg 1918-ig nagyarányú gyűjtéseket végeztek. A zeneszerzői célkitűzéshez később egyre elmélyültebb tudományos érdeklődés társult. Az anyag mennyisége tudományos rendszerezést igényelt, ez vetette meg a magyar népzene-tudomány, valamint a szlovák, és román gyűjtéseknek köszönhetően az összehasonlító népzene-tudomány alapjait. Kettőjük munkásságát egészítették ki Szabolcsi Bence összehasonlító és zenetörténeti kutatásai. Kodály: A Magyar népzene (1937) bevezetésében szögezte le azokat a feladatokat, amelyeket egy falu életének teljes leírásával kell megoldani. A feladatra először Vargyas Lajos vállalkozott (1941), utána Járdányi Pál (1943), majd Halmos István (1959). A harmincas évektől napjainkig tartó időszak néhány kiemelkedő személyisége még Veress Sándor, Domonkos Pál Péter, és Lajtha László. A Magyar Népzene Tára sorozatának kiadását 1951-től kezdték meg Járdányi Pál új alapelveken alapuló rendszerezése alapján. A sajátos magyar jelleget azonban még nem fedezték fel ekkoriban dalainkban szakembereink. Inkább szövegükben láttak valamiféle sajátos hazai hagyományt. Ami a dallam magyarságát illeti, egyrészt a verbunkos stílust, másrészt a népies műdalt tekintették követendő példának. Az 1893-ban megjelent Daloskönyv (Kiss Áron, Péterfy Sándor, Pósa Lajos, Tihanyi Ágost) 137 dallamot tartalmaz, de ezek egyike sem származik Kiss Áron Magyar gyermekjáték-gyűjteményéből. A szerkesztők ezt azzal indokolják, hogy a dalok hangterjedelme nagyobb, mint amit egy 3-6 éves korú gyermek hangja elbír, másrészt a „szöveg majdnem kivétel nélkül erotikus vonatkozásokkal van tele” A népi dallamok helyett költött, kis hangterjedelmű dalok találhatóak. A szerkesztők szándéka az volt, hogy a népdal maradjon meg a maga eredeti teljességében a

népnel, és az óvodák számára gondoskodjanak olyan dalokról, melyek a népdalok motívumaiból kialakítva, mint dallam, mint szöveg tekintetében alkalmasak a gyermekek fejlesztésére. A kor pedagógusai ekkor még nem ismerték fel népzeneinknek azt az alapvető vonását, hogy a magyar dalban a szöveg, és a dallam tökéletes egységet képez, a dallamvezetés teljes egységben követi a magyar nyelv sajátos fordulatait. Ugyanakkor Székely Gáborné, 1901-ben megjelent „Dalok és játékok tanítása az óvodában” című módszertani könyvében olyan tanítási, és nevelési elveket fogalmazott meg, melyek ma is követendő példaként értékelhetők.

- A gyermekbe a dalt és annak szeretetét öntudatlanul kell bevinni.

- Az óvónő vezesse, irányítsa az a gyermekek közös énekét.

- Ajánlatos önállóságra szoktatni a gyermekeket. Nem helyes ugyanis, ha a gyerek „mindig kész hangot kap a szájába, melyet gondolkodás nélkül visz tovább. És ez örökös utánzásra szoktatja, mi által a gyermek önálló felfogást sohasem nyer.”

- Az óvodai énekek szövegének, dallamának megtanítása egyszerre történjen.

Kiemeli a dalnitás különböző változatos, és színes módzatait, úgymint, mesével, rajzolással, társalgási játékkal, képi szemléltetéssel, teret adva az egyéni, vagy csoportos kreativitásnak.

A magyar népdal korszaka, a máig ható paradigma

Kis Áron korszakalkotó felismerése volt, hogy az országban össze kell gyűjteni azokat a gyermekdalokat, amelyeket falun, a nép gyermekei énekelnek, és azokat kell tanítani. Az óvoda és az iskola számára csak így menthetik meg az igazi magyar hagyományt, szellemi kincset. A tanítók által összegyűjtött mondóka- és dalanyagot ő rendezte sajtó alá. A későbbi, ún. millenniumi korból sok írásbeli feljegyzés maradt ránk, amely elvben hangoztatja ugyan a magyar zenei nevelés fontosságát, de ha a dalokat megvizsgáljuk, azt találjuk, hogy azok mind német hatás eredményei. Még az 1893-ban megjelenő Verseskönyv is csak elvében magyar, valójában „magyarkodó”. A következő évtizedek sovinszta irredenta szövegű, gyenge tandallamainak virágzásakor villámcsapásként hatott Kodály Zoltán: Zene az óvodában című tanulmánya (1941). Ebben kemény szavakkal bírálta a magyartalan, művésztelen óvodai tananyagot. A kicsinyek zenei nevelése Kodály útmutatása alapján vált közérdekű tudományos feladattá. [23] A Kodály által megfogalmazott reformprogram folytatásaként jelent meg 1951-ben az „Óvodai énektanítás” című módszertani kézikönyv, Barát Istvánné, Forrai Katalin, és Oláh Zsuzsanna munkájaként. E kötet második része dalgyűjtemény, mely fokozatos nehézségi sorrendbe szedve 200 dalt tartalmaz. Nagy részük Kodály –gyűjtés, kisebb részük orosz, szlovák, lengyel, bolgár, zömükben népi eredetű dal, melyek szövegét Weöres Sándor fordította, valamint számos értékes óvodai dal Kodály dallamainak és Weöres verseinek ötvöződéséből. Forrai Katalin a későbbiekben, mintegy összegzésként adta ki 1974-ben „Ének az óvodában” című terjedelmes munkáját. A mai napig az óvodai zenei nevelés alapműve, mely egy módszertani részt követően összesen 330 mondókát és dalt közöl rendkívül jól, és átfogóan rendszerezve. Az egyik leginkább kreatívnak tekinthető zenei műfajt a népzenei tekinteti nevelési alapnak, hiszen nincs más olyan zenei forma, ahol a különböző variánsok, formák és az ahhoz szervesen tartozó mozgások, táncok, népszokások és hagyományok olyan széles lehetőségét kínálják az egyéni változatos megjelenési formáknak.

Napjaink zenei nevelésének főbb feladatai, általános irányelvei

A zenei nevelés minden területén érvényesek Kodály Zoltán sokszor hangoztatott gondolatai, irányelvei. A zene hatása olyan emberformáló erő, amely kihat az egész személyiségre. Az értékes zene fogékonnyá teszi az embert a szép befogadására, formálja ízlését, emberi magatartását. A zenei nevelést fontos már a születéstől elkezdni. A szülői ház, a bölcsőde és az

óvoda feladata, hogy a gyermeket tervszerűen fejlessze és érdeklődővé tegye a zene iránt. Minden népzenei nevelésének a saját néphagyományából kell kiindulnia, a nyelv és a dallam itt tökéletes egységet alkot. A kis zenei formákon keresztül kell elérkeznie a világirodalom remekeihez. A gyermekdalok, mondókák mellett a művészi értékű komponált zene is a nevelés anyaga. Kodály az éneklést tartotta az aktív zenélés legtermészetesebb módjának és a hangszertanulás előkészítőjének is. Neveléssel az éneklés mindenkinek örömet szerez, belőle társas éneklés, társas zenélés virágozhat ki. Kodály sokszor hangsúlyozta annak fontosságát, hogy a zenei elemeket közvetlen, élő zenével kell megtanulni, tehát az énekelt, hangszeren eljátszott anyag legyen a szemléltető eszköz a zenei törvényszerűségek leszűréséhez. A verbálisan betanult szabályok, kifejezések, zenei tapasztalás nélkül értelmetlenek. Egy nép zenei kulturáltságát jelenti, ha a „zene mindenkié”. A műveltséghez a zenei analfabetizmus felszámolása is hozzátartozik. A kottaírás, - olvasáshoz olyan tervszerűen felépített nevelési és módszert kell találni, ami egyszerű és mindenki számára megtanulható. Kodály zenét művelő, zenét élvező és értő magyar közönséget akart kiművelni. Ezért tartotta szükségesnek a zenei nevelést már kisgyermekkortól kezdeni, és folytatni egészen a felnőtté válásig. [2] A zenei nevelés erőteljesen befolyásolja a gyermek általános fejlődését, a különböző benyomások egymással összefüggésben hatnak rá. „*A zenei nevelés „áttételes hatása” a különböző képességekben mutatkozik meg, ugyanígy más képességek alakulása hat a gyermek zenei fejlődésére is.*” (Forrai, 2009:12) [3] A zene közvetlenül váltja ki az érzelmeket, ezért is elengedhetetlen része az óvodai nevelésnek. A hangmagasság, a ritmus és a mozgás fizikai ingerek, mégis összehatásukban lelki jelenséggé, pozitív viszonyulássá, örömmé válnak. A gyermek érzékenységét, fogékonyságát fejleszti a dalok éneklése, vagy meghallgatása. A szerepvállalás pedig színessé teszi érzelmvilágát. Zenehallgatásnál, ha nem is érti a szöveget, átérzi a dallam hangulatát: szomorúságát, humorát és a feszültségoldást. Később ezeknek felidézését újra szeretné átélni. [4] A zenei nevelés hat a gyermek értelmére is. A zenei fogalompárok megértése pontos megfigyelést kíván. A különböző módon szemléltetett fogalompárokban fel kell ismerni a közös lényeges vonásokat. Az összehasonlítás értelmi folyamata ugyanúgy megy végbe, mint egyéb foglalkozások alkalmával. A zenénél azonban a megértést nem kell szavakba foglalni, az cselekvéssel is kifejezhető. (Pl., ha a gyermek mély hangot hall, leereszti, ha magasat, akkor felemeli a kezét.) A művészetben áttételes a megismerés és a megértés. Az elvont gondolkodás, a fogalmak „megértése” áttevődik a képzeletre, a belső képekre és a „megérzésre”. Például beszélünk a dal „elejéről” és „végéről”, ami térbeli elképzelést igényel, de azt a gyermek még kottában sohasem látta leírva, így az elhangzás közben az időtartamon kell megéreznie a dal elejét és végét. A hangmagasságok térbeli szemléltetése a későbbi zenei írás-olvasás előkészítése. A hang azonban nem magas vagy mély, hanem rezgése gyorsabb vagy lassabb, tehát az időben terjedő hangrezgést tesszük át térre. Később ez a „kondicionált reflex” lesz segítségére a gyermeknek a kottaolvasásnál. [5] A gyermek emlékezetét fejleszti a dalok és játékok megtanulása is. A nagyobbaknál a figyelem szándékossága is erősíti az emlékezést és a gyorsabb tanulást. A szöveg összefüggését megértve gyorsabban tanulják meg a dalt is, de óvodáskorban az emlékezetben tárolt tapasztalatok nehezen ellenőrizhetők. Zenében ugyanúgy, mint a szókinccsnél: az aktív anyag használatát megfigyelhetjük, de a passzív emlékezetét nem. A belső hallásból felidézhető, előhívható az ismert dallam. A gyermek általában sokkal többre emlékezik, mint amit énekel. Minél több dalt tanul meg, annál jobban fejlődik az emlékezete. Az óvodában nemcsak a dallamot kell megjegyezniük, hanem a szöveget, a játékszabályokat, a hozzátartozó mozgásokat is. Szerepcserénél emlékezniük kell arra, hogy kit választottak már sokszor, és kit választhatnak még. [6] A képzelet a már meglévő ismeretek, tapasztalatok emlékeiből rak össze újszerű, esetleg a valóságostól eltérő képet. A gyermek szerep közben átéli azt, ami talán nem is történt meg, „csak úgy teszünk”,

mintha valós lenne. Minél fogékonyabb és színesebb a gyermek képzelete, annál nagyobb örömet szerez neki a megszemélyesítés. A zenehallgatás közben saját élményei alapján minden gyermeknél más képzettársítás jelenik meg. A képzelet színessége nélkül nincs művészi átélés, csak a hangingerek tárgyilagos érzékelése, észlelése. Fantázia nélkül a zenéből elmarad az összefüggés, az arány, a dinamika szépségének és harmóniájának élvezete. [7] A gyermek zenei alkotókedvének a belső hallás és a képzelet az alapja. Az addig ismert sok dallamból, játékformából, ritmusból kedvet kap arra, hogy kitaláljon maga is egy-egy dallamot, először csak spontán, a saját kedvére, később buzdításra, mások örömeire is. Ez fejleszti a problémamegoldó gondolkodást is, például, mikor énekelve lehet köszönni, egymás nevét énekelni, mondókára dallamot kitalálni. Figyelnie kell, mit énekeltek már a többiek, mert ha tud, neki más dallamot kell a szöveghez kitalálni. [8] A zene feloldja az indulatokat is, hat a gyermek akaratának fejlődésére. A gyermek visszaemlékezik a játék örömeire, arra vágyik, hogy újból átélhesse azt. Maguktól elkezdik játszani, vagy megkérlik az óvodapedagógust, hogy azt játsszák. A játékszabályok elfogadása, a térforma betartása, az egyforma hangmagasság, a tiszta éneklés elérése a gyermek akaratát, önfegyelmét sokféleképpen formálja. A gyermekek igen különbözőek, akaratuk csiszolására vagy megerősítésére számtalan lehetőség kínálkozik a zenei nevelés közben. [9] A gyermek képességeinek folyamatos fejlesztésében a nevelési területek közötti kapcsolatot a gyermeket érő sokféle hatás együttese jelenti. A téma azonosága csak alkalmanként jelent kapcsolatot, nem szorítkozhat arra, hogy körtét rajzolunk, körtéről énekelünk, körtéről beszélünk. Segítő eszköz lehet egy vers vagy egy művészeti festmény az énekléshez. Az igazi kapcsolatot sokféle hatásra alakuló személyiségjegyek összessége jelenti. [10] *„A zenei nevelés az irodalommal, az anyanyelvi neveléssel van a legszorosabb kapcsolatban. A mondókák, dalok szövegének hanglejtését, ritmusát, hangsúlyait pontosan követi a gyermekdal. Az ismétlődő mozdulatok által lelassított szavak a szép és pontos kiejtésre serkentenek, és az örömteli játékban a sokszori ismétlés sem fárasztó. Az új szavak a szókincset bővítik, a mozgással egybekötött cselekvések a szavak pontos megértését segítik. A képzelet, a fantázia a költői képeket, mesefigurákat színesíti.”* (Forrai, 2009:13) [11] Az óvodai zenei nevelés legkomplexebb eszköze az énekes játék. A szocializációt is elősegíti, amikor mindent egyszerre csinálunk, egy időben, egyforma mozgással. Ennek morális és művészi hatása, öröme a társas kapcsolatok fejlődésében is érvényesül. Egy mosoly, gesztus, egy szerepválasztás is elég a kapcsolatfelvételre, nem kell szóval kifejezni egymás iránti érdeklődésünket. A csoporthoz tartozás biztonságos érzése, az egyéni felelősség a közös éneklésért, szép mozgásért, növeli a gyermek kapcsolatigényét. [12] A testi fejlődést is természetes módon segíti az énekes játék. A zene lüktetése hat a koordinált mozgásra, az énekléstől nő a légzőkapacitás; a lüktetés, a folyamatosság szabályozott mozgást igényel. A laza, de rugalmas járás, tapsolás, játékos mozdulatok a gyermek egyensúlyérzetét fejlesztik. A zenére tornászás is ilyen pozitív kapcsolatot jelent, ott az esztétikus testmozgás a fontos, a zene annak segítője. [13]

A Kodály által képviselt zenepedagógiai koncepció az 1920-as években megjelenő, illetve már ekkorra kiforrott zenepedagógiai koncepciókhoz – Émile Jaques-Dalcroze és Fritz Jöde zenepedagógusok tevékenysége – hasonlóan egyfajta reform zenepedagógiaként értelmezhető, és nemcsak a reformpedagógiai mozgalomhoz, de azon belül a századelőn különösen elterjedt művészpédagógiai irányzatokhoz is kapcsolható. Ezt a következő érvekre alapozzuk:

- Kodály zenepedagógiája az iskolai zenei nevelés gyakorlatának teljes megújítására törekszik, akárcsak a reformpedagógiai koncepciók, iskolakísérletek többségében, az egyes tantárgyak, illetve tantárgyterületek esetében látható, az ének tantárgy iskolai tanításban betöltött szerepének megújítására törekszik (zenei nevelés mindennap)

- Kodály és munkatársai pedagógiai műveire, valamint az újonnan összeállított tankönyvekre alapozva megújul az énekórák tananyaga, kidolgozásra kerül Kodály elképzelései nyomán egy új, az említett tananyag elsajátítását segítő módszer. Kodály zenepedagógiai felfogása beleilleszhető a kor reformpedagógiai irányzataiba.

A zene, és a zenei nevelés hat a kisgyermek általános fejlődésére, érzelmi életére, értelmi képességeinek alakulására, társas magatartására. Jellegéből adódóan rendkívül alkalmas a gyermek komplex személyiségének hatékony formálására, így lehetővé téve, hogy érzelmileg gazdag, boldog emberré válhasson. Ugyanakkor úgy véljük, hogy szükséges a Kodályi reformok alapján kidolgozott zeneoktatási gyakorlat újra értelmezésére. Ezt a következőkre alapozzuk:

- Bár Kodály nemzetnevelő koncepciójának egyik legfontosabb alaptétele a zenével való teljes embernevelés gondolata, egyre inkább azzal kell szembesülnünk, hogy a mai oktatáspolitikai csaknem zene nélkül képzelel el az ifjúság nevelését. A heti egy énekórára lecsökkent zenei nevelés az iskolákban továbbra is veszélyben forog, mert bizonyos döntéshozók véleménye alapján – Kodály szellemi örökségét megcsúfolva – a gyerekek állítólagos túlterheltségén a művészeti órák további csökkentésével lehet csak segíteni. Érdemes megfigyelni, hogy a zenei tanórák visszaszorítása mellett a humán jellegű órák, mint a magyar irodalom, történelem és a képzőművészetek is visszaszorulóban vannak. Ezen tantárgyak vesztesége különösen sajnálatos a zene szempontjából, mivel az említett tárgyak egyaránt kihatnak a zenei nevelés általános, illetve zenei pályára készítő tevékenységére is. A közoktatásban megvalósuló csökkenő óraszámoknak köszönhetően napjainkban már teljes generációk nőnek fel úgy, hogy csak töredékes és igencsak hiányos ismereteket kapnak a zene területén, és ennek „köszönhetően” nem alakul ki egészséges viszonyuk a zenével, így azt felnőttkorukban sem értelmezni, sem értékelni nem tudják igazán. Bár a Kodály-koncepció értéke a hatékonysága világviszonylatban is bizonyítottan tekinthető, ennek ellenére a magyar szakmai körökben gyakran felüti fejét a kételkedés és a Kodály elleni kritika hangja. Ezzel kapcsolatban komoly fordulópontot jelentett Tóth Anna 1996-ban a Népszabadság hasábjain megjelent kritikai hangvételű cikke, amelyben a Kodály-koncepció idejétmúltságát és zenepedagógiai csődjét fejtegeti az oktatásban tapasztalható válságjelenségeken keresztül.⁴ A zenetanárok jelentős része a zene-tanítással kapcsolatban a hagyományokról, a jeles elődökről, a szépen éneklő kórusokról, az éneklés összetartó erejéről szólnak, de ezzel az eljárással a társadalmi igényeket, elvárásokat és változásokat figyelmen kívül hagyják.

A népzene kutatását, a dalok rendszerezésének és közreadásának tudományos alapjait Kodály teremtette meg, és ez eredményezte azt a máig ható paradigmaváltást, hogy a zenei nevelés alapját a magyar népdal, és gyermekdal adja. A II. világháború előtt a társadalmi osztályok közötti különbségek különösen erősek voltak Magyarországon. Ennek eredményeként a paraszti zene nem lehetett a művészi zene tárgya, az kizárólag csak a paraszti közösségeken belül fejthette ki hatását. A központi zenei nevelés gerincét a német alapú C-dúr központú zenei gondolkodás jelentette. A tananyag jelentős részét a legmerekvebb zeneietlen tandalok és gyakorlatok adták, amelyek a germán oktatási rendszer alapján kerültek átvételre. Az elavult zenepedagógia kizárólag az „elit” zenei nevelésére fektetett nagy hangsúlyt, ezzel szemben a szélesebb társadalmi rétegek számára a magas színvonalú zeneoktatás elérhetetlen maradt. Kodály ezt számos alkalommal kifejtette: „*neveltünk zenei elitet, de elfelejtettünk közönséget nevelni hozzá*”. (Kodály 1937:73) [14] A korábbi korok zenei életére Magyarországon a párhuzamosan létező egymástól elszigetelten működő zenei csoportok voltak jellemzők. Míg a klasszikus zene hívei és művelői alkották a legvékonyabb réteget, addig a társadalom nagy

⁴ Tóth Anna: „Saját ballagásukon sem énekelnek a diákok”: Népszabadság 1996. július 18

részét azok tették ki, akik a cigányság által játszott népies műzenét, illetve a parasztság által őrzött régi népdalkincset ismerték. Kodály egyik legfontosabb céljának a magyar paraszti zenekultúra felfedezését és az oktatásba való beemelését tekintette. Ez különösen fontos volt, hiszen a századfordulón az iparosítás és a társadalmi szerkezet átalakulása nyomán bekövetkező hatalmas változások eredményeként az addig zárt paraszti zenekultúra visszaszorulóban volt. Ezt próbálta Kodály kiküszöbölni azzal, hogy a népi zenekultúrát és anyanyelvet beemelte a központi zeneoktatásba és ily módon a városi környezetben felnövekvő nemzedékek sokaságával ismertette meg a magyar zenei örökséget. Eleinte Kodály Bartókkal karöltve utazásaik során csak elveszett régi dallamokat gyűjtöttek, majd felfedezve a népdalokban, a falusi kultúrában rejlő értéket és friss életerőt, feltették az életüket egy a népi kultúrából újjászülető művelt Magyarország megteremtésére.

Kodály elképzeléseinek megvalósításában sokat segített az a tény, hogy a II. világháborút követően a szovjet birodalom támogatását élvező új politikai rendszer ösztönözte a zenei reformokat. A korabeli „munkás-paraszt” érdekeket mindenekelőtt szem előtt tartó politikai retorika örömmel támogatta egy olyan zenepedagógiai koncepciót, amelynek alapját a népi kultúra és zene alkotta. Ha a Kodály-módszert reformpedagógiaként értelmezzük, adódik a lehetőség annak tovább gondolására, fejlesztésére a mai megváltozott társadalmi viszonyokhoz alkalmazkodó alkalmazási lehetőségeinek a kidolgozására. Ebben a felfogásban a Kodály reformokat nem tekinthetjük lezártnak és befejezettnek.

Az óvodai dalhasználatra fókuszáló vizsgálat célja

A vizsgálat célja

A fentiekben összefoglalt gondolatok szellemében célként fogalmaztuk meg a vizsgálat során, hogy feltérképezzük Magyarország óvodáinak jelenlegi helyzetét abból a szempontból, hogy a napi gyakorlatban milyen módon és milyen szempontok alapján választják ki az énekelt dalanyagokat, különös tekintettel a mai magyar óvodákban általánosan elfogadott és alkalmazott Forrai Katalin nevével fémjelzett módszertanra és szöveggyűjteményre összpontosítva. További fontos kérdés volt számunkra, hogy a jelenleg használt gyűjtemény, mely mára már mintegy 20 kiadást élt meg, jelenlegi formájában is alkalmas-e még teljes mértékben a mai magyar óvodai zenei neveléshez szöveggyűjteményként, vagy a pedagógusok igénylik-e újabb, más dalokat is tartalmazó gyűjtemények megjelenését.

A vizsgálati minta

A vizsgálat alanyaiként gyakorló óvodapedagógusokat kerestünk meg. Az önkitöltős kérdőívet online formában terjesztettük. A megszólítás két irányban történt. Egyrészt a közösségi média segítségével, óvodapedagógusokat tömörítő fórumokon. Másrészt a Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Karának volt hallgatóit kerestük meg és kértük fel a válaszadásra. A kérdőívet végül 103 pedagógus töltötte ki (N=103)

A vizsgálat kutatási módszere és menete

Jelen tanulmány a továbbiakban egy kérdőíves felmérést mutat be, valamint a kérdésekre adott válaszokat, megfogalmazott véleményeket és az ezek elemzéséből levonható következtetéseket. A kérdőív 5 háttérvizsgálatra irányuló felvezető kérdést tartalmazott és 7 olyan kérdést, melyek tartalma a vizsgálati kérdések alapját képezték és a releváns eredmények elérését, kimutatását segítették és a már említett szöveggyűjtemény használatára vonatkozott. A kutatási cél meghatározása során felmerült kérdések:

K1: Milyen gyakorisággal használják az óvodákban Forrai Katalin: Ének az óvodában kiadványát.

K2: A kiadvány mely részét használja munkája során (módszertani rész, mondókák, népi játékok, műdalok)

K3: Szükségét érzi-e, hogy a Forrai kiadványhoz képest változások, bővítések történjenek? A felmérés 2022 tavaszán valósult meg, magyarországi óvodapedagógusok bevonásával. A vizsgálat kérdőíves módszerrel, írásos kitöltés formájában történt. Az önkitöltéses kérdőívet (Google Docs) online lehetett kitölteni, melyet az alábbi linken volt lehetőség: docs.google.com/forms/d/1kVDo4-hTLEUH_reB7yM25GAnjzJwIJBsTFpD78OTL0A/edit

A vizsgálat háttéradatai

A kutatás a háttéradatok rögzítésével, a vizsgálatba bevont személyek adatfelvételével vette kezdetét. A kérdések a válaszadók nemére, életkorára, munkahelyének országon belüli elhelyezkedésére, településének típusára vonatkoztak, valamint az óvodapedagógus munkában eltöltött éveire. A válaszadók (N=103) aránya a nemek tekintetében a következőképpen alakult: 102 (99%) nő és 1 (1%) férfi.

1. táblázat: A válaszadók korosztály szerinti megoszlása (N=103) (Forrás: saját szerkesztés)

60 év feletti	6,8% (7)
50-60 év közötti	24,3% (25)
40-50 év közötti	23,3% (24)
30-40 év közötti	16,5% (17)
20-30 év közötti	29,1% (30)

2. táblázat: A munkahely megyék szerinti elhelyezkedése (N=103) (Forrás: saját szerkesztés)

Győr-Moson-Sopron	36,9% (38)
Egyéb (határon kívüli)	13,6% (14)
Komárom-Esztergom	11,7% (12)
Vas	11,7% (12)
Pest	8,7% (9)
Veszprém	5,8% (6)
Budapest	4,9% (5)
Zala	2,9% (3)
Borsod-Abaúj-Zemplén	1,9% (2)
Fejér	1% (1)
Tolna	1% (1)

3. táblázat: A válaszadók munkahelyének település típusa (N=103) (Forrás: saját szerkesztés)

Város	35,9% (37)
Falu	27,2% (28)
Község	19,4% (20)
Megyeszékhely	11,7% (12)
Főváros	5,8% (6)

4. táblázat: Hány éve dolgozik óvodapedagógusként? (N=103) (Forrás: saját szerkesztés)

15-20 éve	36,9% (38)
1-5 éve	36,9% (38)
5-10 éve	13,6% (14)
10-15 éve	7,8% (8)

Nyugdíjas vagyok	4,9% (5)
------------------	----------

A vizsgálat eredményeinek a bemutatása

1. vizsgálati kérdés: *Óvodai zenei nevelés során használja-e Forrai Katalin: Ének az óvodában könyvét?*

A megkérdezettek 99 százaléka (102 reszpodens) használja, míg 1 százaléka (1 személy) nem használja Forrai Katalin: Ének az óvodában könyvét. Tehát kijelenthető, hogy a mai magyar óvodai zenei nevelésben Forrai Katalin: Ének az óvodában kiadványa alapvető mű. Az óvodák túlnyomó többsége ismeri és használja.

2. vizsgálati kérdés: *Ha igen, milyen gyakorisággal?*

A válaszadók közül 40,8% (42) hetente többször, 25,2% (26) napi rendszerességgel, 12,6% (13) havonta többször, 10,7% (11) hetente egyszer, 8,7% (9) alkalmanként, 1,9% (2) havonta egyszer használja a gyűjteményt.

5. táblázat: *Milyen gyakorisággal használja? (N=103) (Forrás: saját szerkesztés)*

Hetente többször	40,8% (42)
Napi rendszerességgel	25,2% (26)
Havonta többször	12,6% (13)
Hetente egyszer	10,7% (11)
Alkalmanként	8,7% (9)
Havonta egyszer	1,9% (2)

A megkérdezettek válaszai alapján megállapítható, hogy legnagyobb százalékban (40,8%) hetente többször is kézbe veszik a vizsgálat alapját képező kiadványt, sőt ha összeadjuk a hetente több alkalommal és a napi rendszerességgel a kiadványt használók arányát, látható, hogy a válaszadók két harmada, pontosan 66% válaszolta, hogy az óvodai mindennapokat áthatja a fent nevezett gyűjtemény.

3. vizsgálati kérdés: *A kiadvány mely részét használja munkája során?*

Módszertani rész, mondókák, népi játékok gyűjteménye, műdalok.

A válaszadók 4 fokozatú Likert skála segítségével válaszoltak.

1: Egyáltalán nem, 4: teljes mértékben

6. táblázat: *Módszertani rész (N=95) (Forrás: saját szerkesztés)*

1.	18,9% (18)
2.	15,8% (15)
3.	29,5% (28)
4.	35,8% (34)

7. táblázat: *Mondókák (N=103) (Forrás: saját szerkesztés)*

1.	2,9% (3)
2.	14,6% (15)
3.	23,3% (24)
4.	59,2% (61)

8. táblázat: *Népi játékok gyűjteménye (N=103) (Forrás: saját szerkesztés)*

1.	1% (1)
2.	6,8% (7)

3.	22,4% (23)
4.	69,9% (72)

9. táblázat: *Műdalok (N=103) (Forrás: saját szerkesztés)*

1.	3,9% (4)
2.	22,3% (23)
3.	38,8% (40)
4.	35% (36)

A kapott adatok arra engednek következtetni, hogy az óvodapedagógusok a vizsgált gyűjteménynek leginkább a népi játékok gyűjtemény részét (69,9%), valamint a mondókák részét (59,2%) tudják alkalmazni, ugyanakkor a módszertani részt, valamint a műdalok gyűjteményt kevesebbet használják (35,8%, illetve 35%).

4. vizsgálati kérdés: *Szükségét érzi-e a Forrai könyv dalgyűjteményén kívül máshonnan is kiegészíteni meglévő zenei ismereteit?*

Igen: 97,1% (100)

Nem: 2,9% (3)

A kapott válaszok nagyon egyértelműen mutatnak abba az irányba, hogy noha a gyűjtemény létjogosultságát, értékét, használhatóságát alig vitatja valaki, mégis a mai óvodai zenei nevelés gyakorlatában szükségét látják az óvodapedagógusok, hogy ismereteiket más forrásból is kiegészítsék.

5. vizsgálati kérdés: *A Forrai könyvön kívül honnan szerzi ismereteit, dalanyagait? Több válasz is lehetséges.*

10. táblázat: *A Forrai könyvön kívül honnan szerzi ismereteit, dalanyagait? (Forrás: saját szerkesztés)*

Internet	96,1% (99)
Kollégáktól	70,9% (73)
Rendezvények, programok	52,4% (54)
Egyéb	19,4% (20)
Könyvtár	16,5% (17)
Táncház	10,7% (11)

A kapott válaszok alátámasztják a vonatkozó méréseket (Sipos és mtsai 2015) [24], melyek szerint mai életforma, a digitalizáció, az információk áramlásának és megosztásának formái megkövetelik a csoportmédia gyakori és intenzív használatát. ezt igazolja az internet kiugró, (96,1%) alkalmazása.

6. vizsgálati kérdés: *Szükségét érzi-e, hogy a Forrai kiadvány DALGYŰJTEMÉNYÉNEK részén változások, bővítések történjenek?*

Igen, szívesen használnék bővített, korszerűsített kiadványt: 77,7% (80)

Nem, a jelenlegi dalgyűjtemény tökéletesen megfelel számomra: 22,3% (23)

7. vizsgálati kérdés: *Kérem, válaszát indokolja röviden!*

Erre a kérdésre a 103 kitöltő közül 101 személy adott választ. A kifejtett vélemények, nézetek között más-más szempont állt a középpontban. **Ezeket összevetve megállapítható, hogy a válaszadók döntő többségben jó alapnak tartják a kiadványt, arra jelentős mértékben építenek, de szükségét érzik annak tartalmát kiegészíteni más gyűjteményekből is és igényt tartanak egy újabb, bővített, modernizált módszertani ismereteket és dalokat**

tartalmazó gyűjteményre. A feltüntetett szempontokat, nézőpontokat többek között a következő gondolatokkal indokolták meg (válogatás):

„Alapjában jó gyűjtemény, de elrepült felette az idő, jó lenne korszerűsíteni, de csak tiszta forrásból. Bővítés is szükséges lenne szerintem.”

„A gyerek nem feltétlenül vevők ezekre a dalokra, vegyes csoportban meglehetősen nehéz mindig újat nyújtani, ha csak ezt a kiadványt használom.”

„Hamar kinőttem a gyűjteményt, máshonnan is keresek dalokat, jó lenne ezt egy helyen megtalálni. Másrészt sok a hiba az újabb kiadásokban.”

„Egy alapnak nagyon jó, de természetesen csak annak. Módszertani része bizonyára frissíthető lehet. Rengeteg jó egyéb kiadvány jelent meg az utóbbi években, melyeket együttesen lehet használni az adott csoportra, óvónőre alkalmazva.”

„A jelenleg felnövekvő gyermekeknél családból hozott kultúra, a nevelési kultúra változása miatt, valamint egyre több gyermekek küzd magatartási, tanulási, beilleszkedési vagy más speciális részképesség zavarral, melyre az évtizedekkel ezelőtti módszer már nem releváns.”

„Úgy gondolom, hogy több forrásból kell táplálkozni. Vannak a Forrai könyvnek jó és kevésbé jó dolgai. Nem árt, ha máshonnan is frissítem tudásom. Így a jelenlegi kiadvány szerintem megfelel, hiszen azt kiegészítem.”

„Szerintem nem a Forrai féle könyvet kellene bővíteni, az úgy jó, ahogy van. Őrzi a hagyományokat. Inkább egy új különálló kötetet kellene összeállítani a Forrai mellé, ami igazodna a mai kor igényeihez is.”

„A magyar népi kultúra bővelkedik a népdal, népi mondóka és játék anyagban, s ennek csak egy kis töredéke, amit Forrai Katalin gyűjteményéből megismertethetünk a gyermekekkel.”

„Szükség lenne a dalok bővítésére, unalmas mindig ugyan azokat a dalokat énekelni éveken keresztül. Éppen ezért használok sok más forrást a Forrai könyv mellett.”

„Úgy gondolom a Forrai könyv nagymértékben hasznosíthatóbb lenne, ha korszerűsítve lenne. Különösen új, korszerű módszertani eszközöket kellene tartalmazna.”

„Haladnunk kell a korról, Kati néni hiába alkotott maradandót, már 2022 van, jó lenne, ha más gyűjtemények is a rendelkezésre állnának.”

„Szeretném bővíteni a dal- és mondóka táramat, érdekelnek a modern, újszerű módszertani elméletek.”

8. vizsgálati kérdés: *Ha a fentiekre igennel, milyen jellegű kiadványt fogadna szívesen? pl. korszerű elméleti – módszertani rész megújult, kibővített dal és mondóka-gyűjtemény évkör szerint szerkesztett dal és népijáték-gyűjtemény.*

Erre a kérdésre a 103 válaszadó közül 86 személy indokolta meg az előző kérdésben adott válaszát, vagyis hogy fontosnak tartaná a kiadvány módszertani megújulását, a dalgyűjtemény kibővítését, vagy az újabb, évkör szerinti csoportosítást, rendezést. Ezeket összevetve megállapítható, hogy a válaszadók az:

a.) módszertani megújulást, b.) kibővített dal és mondóka-gyűjteményt, c.) évkör szerint szerkesztett dal és népijáték-gyűjteményt, egyaránt kiemelték és fontosnak tartották.

A válaszokat összegezve, a 86 válaszadó közül a módszertani megújulást 35, a megújult, kibővített dalanyagot és mondóka-gyűjteményt 69, az évkör szerinti rendezést 38 válaszadó tartja fontosnak.

ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az óvodapedagógusok nevelő munkáját elősegítené-e, egy mind módszertanában, mind dalanyagában kibővített és a mai kor

kihívásainak megfelelő zenei nevelési példatár. Vizsgálatunk kiindulópontjaként, Forrai Katalin: *Ének az óvodában* című műve szolgált, melyre az óvodai zenei nevelés alapjaként tekintettünk. Esetünkben három kutatási kérdés merült fel, ezek alapján elemeztük és összegeztük az eredményeket:

K1: Milyen gyakorisággal használják az óvodákban Forrai Katalin: *Ének az óvodában* kiadványát?

K2: A kiadvány mely részét használja munkája során (módszertani rész, mondókák, népi játékok, műdalok)?

K3: Szükségét érzi-e, hogy a Forrai kiadványhoz képest változások, bővítések történjenek?

A válaszokból az alábbi következtetést vontuk le:

V1: A megkérdezettek 99%-a használja Forrai Katalin: *Ének az óvodában* című kiadványát, és a válaszadók 66%-ának áthatja az óvodai mindennapjait ez a gyűjtemény. Megállapíthatjuk, hogy ez a könyv, napjainkban is az óvodai zenei nevelés alapját képezi.

V2: A megkérdezett óvodapedagógusok közel kétharmada a kiadvány „népi játékok” részét, közel 60%-a pedig a „mondókák” részt használja leginkább. A módszertani valamint a „műdalok” részt jóval kevesebben használják.

V3: Amint azt a válaszokból megtudhattuk, a megkérdezett óvodapedagógusok nagyon jó alapnak tartják a fent említett könyvet, de nagytöbbségük kiegészíti a mindennapi zenei nevelés során más kiadványokban található, és főleg az internet segítségével fellelhető dalanyaggal. Vitathatatlan a Forrai könyv létjogosultsága az óvodai mindennapokban, de a mai kor kihívásainak már nem felel meg száz százalékban.

A vizsgálati kérdésekre kapott válaszok, ill. a kvantitatív mutatók összegzése alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a Forrai Katalin által közel 50 éve írt könyv kibővítése nagyban segítené az óvodapedagógusok munkáját. Noha első megjelenése óta számos kiadást és átdolgozást ért meg, a kiadvány jellege, a gyűjtemény összetétele nem változott meg számottevően és éppen ezért nem követte az első megjelenés óta eltelt évtizedek változásait (felgyorsult világ, digitalizáció, más családi berendezkedés, a gyermekek érdeklődése).

BEFEJEZÉS

Kutastásunkban arra a kérdésre kerestünk választ, hogy a jelenleg alkalmazott óvodai énekzenei nevelés módszertanához szervesen illeszkedő Forrai Katalin: *Ének az óvodában* kiadvány dalanyaga jelenlegi formájában milyen szinten képes betölteni szerepét a XXI. századi óvodákban. A vizsgálódás eredményei rámutattak, hogy noha a kiadvány még mindig alapműve az óvodai ének-zene foglalkozásoknak, a pedagógusok igényt tartanak egy kibővített kiadványra. **Kutastásunk pilot kutatásnak tekinthető, melynek folytatásaként, egy jóval szélesebb körű és az óvodák jelenlegi helyzetét és igényeit jobban kielégítő dalgyűjteménnyel kívánjuk segíteni az óvodapedagógusok gyakorlati nevelő tevékenységét.**

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] DÖMÖTÖR T., HOPPÁL M.: *Magyar néprajz VI. Népzene, néptánc, népi játék*. Budapest: Akadémia Kiadó, 1990
- [2-13] FORRAI K.: *Ének az óvodában*. Budapest: Editio Musica, 2009
- [14] KODÁLY Z.: „*Vidéki város zeneélete (1937)*” In: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok I. Sajtó alá rendezte és bibliográfiai jegyzetekkel ellátta Bónis Ferenc*. Budapest: Argumentum Kiadó, 2007. 71-74 p.

- [15-17] KODÁLY Z.: *Zene az óvodában*. Budapest: Zeneműkiadó, 1941
- [18] KODÁLY Z.: *A zene mindenkié*. Budapest: Zeneműkiadó, 1954
- [19] MÉSZÁROS I.: *Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada*. Budapest: Közgazdasági és jogi könyvkiadó, 1988
- [23] SÁNDOR F. szerk.: *Zenei nevelés Magyarországon*. Budapest: Zenekiadó Vállalat, 1964
- [24] SIPOS A. M., VARGA K., EGERVÁRI D.: *Net! Mindenekfelett?* 267. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 2015
- [25] WARGHA I.: *Terv a kisdédóvó intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában*. Pest. 1843

HELPING CHILDREN TO DEVELOP THEIR MOVEMENTS - CARDIOVASCULAR ADAPTATION AND HEALTHY SPORT

Lóránd TAMÁS-SZORA¹

ABSTRACT

A health-conscious lifestyle is closely related to the possibility of a better and longer life. [1]. A health-conscious person can contribute to the preservation of health and the prevention of diseases with his lifestyle, healthy diet, and regular exercise, both physically and mentally. In order for the body to develop healthily, an active lifestyle is essential. The right amount of load, which we can influence through sports, also contributes greatly to the ideal development of the organ systems. These later affect both body weight and stress tolerance. The correct execution of the fundamental movements and the acquisition of the correct basics greatly contribute to the protection of the joints and muscles. It can be one of the basic pillars of a healthy life.

As a result of long-term regular training, the athlete's heart adapts to the load the "hardened heart" is formed, which includes the characteristics of cardiovascular adaptation. These signs can be morphological signs such as a thicker heart wall or better coronary artery supply also in gymnastics. Functional changes are better contraction and relaxation ability, richer metabolism. In terms of regulation, a trained heart is characterized by a lower heart rate and a lower resting cardiac output [2].

KEYWORDS

healthy sport, fundamental movements, cardiovascular adaptation, gymnastics

INTRODUCTION

Nowadays, more and more specialized literature and publications deal with the topic of how competitive sports and health should be treated as two separate concepts [3] [4] [5]. Competitive sports impose loads on the body that often go beyond the carrying capacity of individuals. This can be especially prominent in sports such as gymnastics, where not only the variety of equipment and joint mobility are a challenge, but also the high performance expectations associated with the development of competition rules and equipment. Nevertheless, I see that it is possible to find the common ground regarding competitive sports and health, which if we deal with in time and prepare the muscles well for this special load, we can avoid possible later injuries and problems [4].

"Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not just the absence of disease and physical defects." The WHO definition articulates for the first time that a person's well-being is not the same as the state of health of his body, but also his mental and emotional balance. Recognizing this meant a new approach, since nowadays people have to deal with diverse economic and social challenges. Various educational and scientific researches help to develop a healthy lifestyle and health education. This constantly expanding field of research provides more and more opportunities to learn more about different methods

¹ Lóránd Tamás-Szora Eötvös Lóránd University PPK, ESI szoralorand@staff.elte.hu

and tools in the field of prevention and health promotion [6]. Currently, one of the major tasks of public health is to improve the health indicators of the individual, which is effectively influenced by the creation of community arenas and the introduction of various health promotion programs [7] [8]. There is an effort to bring about improvements in health behaviour through community interventions and conscious changes in structural and organizational factors [9] [10].

A health-conscious lifestyle is closely related to the possibility of a better and longer life. [11]. A health-conscious person can contribute to the preservation of health and the prevention of diseases with his lifestyle, healthy diet, and regular exercise, both physically and mentally. Among the leading causes of death in several countries of the world, including Hungary, are deaths caused by various cardiovascular diseases. These are mostly caused by degenerative, civilizational problems, such as a sedentary lifestyle and improper nutrition. Nutrition is the starting point for a healthy life, and the combination of nutrition and exercise is the key to success [12]. We must strive for health awareness to appear as an internal value in the life of the individual, so that it can accompany active physical activity and sports from childhood to old age.

Involvement of children in sports

Beyond this, we can find systems theory in the field of retraining and specialization, such as LTAD, which is particularly concerned with laying the foundation for the healthy movement of the younger generation. It is characteristic of Hungary that sports compete for the "favors" of children who do not want to play sports, so they start teaching them special movements at an early age. The essence of the LTAD program is to develop the athletes in the long term and get the most out of them. The goal of LTAD is to improve physical literacy, improve sports performance and increase physical activity [13]. This haste results in preventing children from learning about and trying other sports. This process is extremely harmful, because in many cases it can be attributed to children turning away from sports or dropping out [14].

That's why I think it's important to know the areas of use of basic movements within a sport, which can later be specially applied and transferred to both sports. Béki et al. [15] adapted these basic movements in the snow sport, which theory is found in the domestic and international literature in various fields of physical therapy and physical exercise [16] [17] [18] [19].

Following this theory, we connected the basic movements in the field of snow sports and gymnastics with the aim of how to build two such different movements on one basis and teach healthy movement based on similar principles, even if the two special movement cultures are completely different from each other [21] [22]. Long-term preparation is crucial for a successful sports career, and long-term sports are essential for health. In the case of better-known sports, such as team sports, the basics of preparation from childhood to adulthood have already been examined [13]. In the case of individual sports, which are more technical sports such as juggling, athletics, cross-country skiing or gymnastics, little research has been done.

In order for the body to develop healthily, an active lifestyle is essential. The right amount of load, which we can influence through sports, also contributes greatly to the ideal development of the organ systems. These later affect both body weight and stress tolerance. The correct execution of the fundamental movements and the acquisition of the correct basics greatly contribute to the protection of the joints and muscles. This is one of the basic pillars of a healthy life, but it is not enough by itself. The aforementioned cardiovascular load is just as important as correct posture or basic movements. The "engine" of our body, the heart, requires similar training as our muscles. Its task is to maintain blood circulation in the small and large blood vessels. The heart constantly performs cyclical work, which basically consists of two phases:

the contraction of the ventricles (contraction), which ejects the blood (systole), followed by the relaxation of the ventricles when it sucks in and receives the blood into the atria (diastole). The content of a complete heart cycle time depends on the heart rate. In a healthy person, the number of heartbeats is approx. 70-72/minute, so one heart cycle is approx. 0.8 s. As a result of exercise, the heart rate increases due to the increased demand for oxygen, and the duration of the cardiac cycle decreases [20].

The performance of the heart can be measured by the so-called cardiac output. The cardiac output is the amount of blood that the heart can pump out in 1 minute. The cardiac output is the product of the other two indicators of the heart, the sum of the pulse volume and the heart rate. The resting cardiac output is about 4.5-5.5 liters, so the entire body's blood volume passes through the heart in one minute. It can be felt that this "muscle" of ours is the heart, it does a lot of work in every moment of our lives [1] [23].

As a result of long-term regular training, the athlete's heart adapts to the load, the "hardened heart" is formed, which includes the characteristics of cardiovascular adaptation. These signs can be morphological signs, such as a thicker heart wall or better coronary artery supply. Functional changes are better contraction and relaxation ability, richer metabolism. In terms of regulation, a trained heart is characterized by a lower heart rate and a lower resting cardiac output [2].

Sports started in childhood thus ensure the existence of the right foundations, thereby protecting the muscles and joints, and the heart also becomes trained due to the impact of the load, which reduces the risk of various diseases.

Knowing this knowledge, the importance of exercise is unquestionable. Regular exercise is necessary for adaptation. In addition to a constant load, the human body is able to adapt and prepare for the next load, this is called supercompensation. The longer the load lasts (with a suitable load-rest ratio), the higher level of adaptation is created. Long-term adaptation (permanent) requires a minimum of 22-23 weeks, in the first phase of which the transition of homeostasis begins, in the second phase a general adaptation, and in the final phase a change at the cellular level is created, which has been perfected to withstand the load. As a result of this series of events, the special ability to perform is formed [24].

Gymnastics is a sport that increases the child's movement base

As a sport, gymnastics is one of the oldest Olympic sports, which captivates people with its elegance and special movement material. The sport requires complex skill development, and learning to move is very lengthy due to the difficulty of the elements of the exercise. Men's gymnastics takes place 6 times, while women's 4 times. In this research, I examine the workload of men. Each of the 6 agents uses a unique, special conditional ability, yet we can group them into 3 categories. These three categories separate the means from each other based on the body-object relationship, on the basis of which there can be "leg means" which is the ground and jumping, "support means" i.e. horse swing and railing, and "suspended means" which includes the ring and the stretching belongs. Based on this, the Olympic equipment order is "leg-support-hanging", so ground-horse swing-ring-jump-barrier-extension [25].

The technical elements of the sport are increasingly difficult, the difficulties of the various elements are indicated by the English letters "ABC", where the element "A" is worth 0.1, while the element "I" is worth 0.9. The higher the value of an element, the higher level of coordination and conditioning it requires on the part of the gymnast. This also means that a certain level of maturity is essential for mastering the elements, both mentally and physically (Fig Core Cod).

Nowadays, domestic gymnastics is catching up to the international top, thanks to which Krisztián Berki became the Olympic champion in vaulting at the 2012 London Olympics. Between 2012-2022: 2014 Junior Olympics 2nd place on hurdles, 2014 Nanning WC 1st place horse swing, 2015 Glasgow WC 5th place horse swing, 2016 Rio 9th place horse swing, 2017 Cluj EC 2nd place horse swing, 2018 Glasgow EC 3rd place, the Hungarian men's national team achieved 3rd place in the European Championship [26] as a team. Of course, this is not the complete list, these are individual highlighted results. (matsz.hu)

The technical catch-up of the sport is facilitated by the modification of the domestic competition system and competition practices, which affect an international standard. The new competition system includes an assessor to assess the technical elements, which also serves as a kind of guideline for practicing coaches. The assessment system also includes a conditional assessment, with values placed on a multi-grade scale. These tasks are mostly designed to assess special abilities.

As I mentioned earlier, the technical elements of the sport are based on maturity and existing skills. The sport specifically requires these in 6 different ways. According to my observations, currently, in the case of adolescent gymnasts, the development of conditional ability appears in general, later in youth and adulthood, strength development appears specifically on the ring.

Previous studies have been published to learn about the basic skills used in sports. In a 1998 research, cardiovascular capacity and lactic acid production were studied during individual exercises. It was determined what percentage of athletes reach their individual maximum heart rate on certain drugs. Based on this, the highest heart rate was produced during the stretching exercise, and the highest lactate was measured after the floor exercise. It was determined that the maximum heart rate measured at the end of the exercises was lower than the maximum heart rate measured during the individual test run. Based on the research, the movement material of the gymnastics is done predominantly in an anaerobic environment [27].

In a later study, the focus of the observation was not the individual heart rate and its rate, but the rotation of the drugs. The gymnasts performed the exercise in two different order of exercises (the order of exercises discussed above cannot be changed, only the starting place), and the changes in lactate and heart rate were examined based on this. 6 adult gymnasts participated in the study. In the first round, they started with a ground exercise (ground-horse-ring-jump-barrier-extension), and in the second test with horse swing (horse-ring-jump-barrier-extension-ground). Based on the results, the maximum heart rate (figure 1) was significantly higher in the 2nd rotation order. In addition, the blood lactate level is also higher if the competitor starts on a horse [28].

Descriptive statistics of the two types of the Olympic rotation order.

Variables		HR _{peak} (b·min ⁻¹)	HR _{rec1m} (b·min ⁻¹)	HR _{rec2m} (b·min ⁻¹)	BLa (mmol·l ⁻¹)	Score (point)
		M ± SD	M ± SD	M ± SD	M ± SD	M ± SD
Floor Exercises	R1	185.20 ± 11.67	142.40 ± 6.91	122.40 ± 7.19	9.90 ± 1.04	12.86 ± 0.90
	R2	190.60 ± 9.15*	149.40 ± 4.61*	127.40 ± 3.20	11.70 ± 1.51*	12.42 ± 0.94*
Pommel Horse	R1	157.80 ± 6.90	132.40 ± 6.80	113.80 ± 7.32	8.70 ± 1.86	12.02 ± 1.36
	R2	148.80 ± 5.24	130.60 ± 2.40	108.40 ± 2.70	7.40 ± 1.17	12.16 ± 1.27
Rings	R1	181.60 ± 12.74	147.40 ± 8.87	122.00 ± 2.91	8.68 ± 1.00	10.10 ± 1.02
	R2	184.40 ± 8.64	147.6 ± 5.03	123.00 ± 3.16	9.80 ± 0.97*	10.26 ± 0.99
Vault	R1	171.40 ± 10.06	124.00 ± 11.46	106.00 ± 10.19	6.16 ± 1.41	13.00 ± 0.78
	R2	176.20 ± 7.95*	119.80 ± 2.49	101.20 ± 7.01*	5.38 ± 0.51*	13.04 ± 0.79
Parallel Bars	R1	171.40 ± 6.18	129.80 ± 7.69	122.20 ± 9.68	5.28 ± 0.96	11.32 ± 0.59
	R2	174.40 ± 7.02*	136.80 ± 8.78*	116.40 ± 9.42*	5.44 ± 0.49	11.42 ± 0.67
Horizontal Bar	R1	183.60 ± 9.65	160.40 ± 6.50*	125.00 ± 4.41	9.04 ± 1.51	11.06 ± 0.80
	R2	185.40 ± 8.20	163.20 ± 4.08	127.60 ± 2.60	9.10 ± 1.07	11.02 ± 0.82

(R1) First order of rotation (floor exercises, pommel horse, rings, vault table, parallel bars and horizontal bar); (R2) Second order of rotation (pommel horse, rings, vault table, parallel bars, horizontal bar and floor exercise); (HR_{peak}) Peak heart rate; (HR_{rec1m}) Recovery heart rate after 1 min; (HR_{rec2m}) Recovery heart rate after 2 min; (BLa) Blood lactate concentration; () Significant at p < 0.05.*

1. Figure: Heart rate and lactate values in different rotation order²

Studies are also being prepared in other aspects of the development of conditional ability. Such is strength development and its possible methods. The special strength conditions of the sport primarily focus on relative strength, since the gymnast must support her own body weight. For this reason, strength development is characterized by a duality, since the muscles must be strong, but the muscle mass cannot be large. An American study from 1996 refers to this important thesis. The thesis also covers the importance of resistance strength development, in addition to the development of special abilities. Resistance training can be used not only for maximum strength training, but also as a kind of preventive tool in preparing the joints [29].

Exercise is an integral part of public education, it has a beneficial effect on posture and the development of skeletal muscles, but we have little knowledge of its effect on the heart and circulatory system. The above-mentioned research, which examined the effect on the circulatory system within the sport of gymnastics, only examined the load at a specific moment during the competition. Sports started in childhood, which have already been discussed, and its beneficial effects on the circulatory system are indisputable. At the same time, the international studies seen above do not show how long-term the long-term burden of regular gym training is on a developing body.

The various sports and competencies included in the NAT all act in the direction that the child likes to move, it becomes an experience for the student, and thus he has an internal need for

² Source: Journal of Human Kinetics, 2018. <https://sciendo.com/it/article/10.1515/hukin-2017-0120>

physical exercise later on (National Curriculum). The primary goal is the correct didactic structure of the movements and the development of the correct posture, as well as the choice of sports. In the light of the results, in the long term, it would be worthwhile to review the teaching of gymnastics in the practice of school physical education. In international practice, we already find efforts to popularize the sport of gymnastics, but they are not supported by physiological studies [30] [31] [32] [33] [34].

DISCUSSION

In the course of my research work, I would like to examine how and to what extent regular gym workouts, in different preparation stages, strain the body of an adolescent child. When looking at the general background, the beneficial effect of sports in terms of health is clear. However, I have not found any sport-specific research that would support the fact that gymnastics provides an adequate load on the heart and circulatory system, in order for the child to develop a suitable adaptation.

The main goal is to understand the special conditioning capabilities of the sport of gymnastics [35], and based on this, establish basic theses that can affect the work of currently active coaches. Furthermore, it is a guarantee that the sport of gymnastics is not only primarily a form of movement that improves posture and coordination, but also provides an adequate circulatory load for the preservation of health.

REFERENCES

- [1] SZAKÁLY, Zs. LISZKAI, Zs. LENGVÁRI, B. JANKOV, I. BOGNÁR, J. FÜGEDI, B. *Physique, Body Composition and Aerobic Performance of Male Teacher Education Students*. Studia Universitatis Babes-Bolyai Educatio Artis Gymnasticae 61 : 2016 2, June pp. 59-71.
- [2] PAVLIK, G. *Élettan-sportélettan*. TF. Budapest. 2019.
- [3] FARAGÓ, B. KOVÁCSNÉ, Tóth. Á. KONCZOS, Cs, SZAKÁLY, Zs. *Egészségmagatartás vizsgálata a preventív, diagnosztikai és rehabilitációs eljárások fejlesztéséhez az egészség- és sporttudományi hallgatók körében a Széchenyi István Egyetemen*. Tér-gazdaság-ember 7 : 2-3. 2019. pp. 257-276.
- [4] KONCZOS, Cs. BOGNAR, J. SZAKALY, Zs. BARTHALOS, I. SIMON, I. OLAH, Zs. *Health awareness, motor performance and physical activity of female university students*, Biomedical Human Kinetics, 4:(1) 2012. pp. 12–17. DOI: 10.2478/v10101-012-0003-3
- [5] SZAKÁLY, Zs. BOGNÁR, J. LENGVÁRI, B. KOLLER, Á. *A mindennapos testnevelés fitességi hatásai alsó és felső tagozatos fiúknál: homok a gépezetben*. Új Pedagógiai Szemle 69 :2019 3-4 pp. 56-69.
- [6] KISHEGYI, J. MAKARA, P. *Kutatás - monitorozás, értékelés az egészségfejlesztésben*. Nemzeti Népegészségügyi Program, Országos Egészségfejlesztési Intézet, 2004. Budapest.
- [7] BARTHALOS, I. DORGO, S. KOPKANE, Plachy J. SZAKALY, Zs. IHASZ, F. RÁCZNE, Nemeth T. *Randomized controlled resistance training based physical activity trial for central European nursing home residing older adults*. Journal of sports medicine and physical fitness, 2016. 56(10), pp. 1249-1257
- [8] SZAKALY, Zs. BOGNAR, J. LENGVARI, B. KOLLER, A. *Effects of daily physical education participation on the somatic and motoric development of young students*. Hungarian Educational Research Journal (HERJ) 8:2 2018. pp. 24–38.

- [9] ASZMANN, A. *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat.* Nemzeti Jelentés. Országos Gyermekegészségügyi Intézet. 2002 Budapest. pp. 93–109.
- [10] ASZMANN A. (szerk.) *Egészségvédelem a közoktatásban.* Országos Gyermekegészségügyi Intézet, 2005 Budapest, Magyarország.
- [11] SZAKÁLY, Zs. BOGNÁR, J. BARTHALOS, J. ÁCS, P. IHÁSZ, F. FÜGEDI, B. *Specific heart rate values of 10-12-year-old physical education students during physical activity.* Journal of physical education and sport 16 : 3 2016. pp. 800-805. DOI:10.7752/jpes.2016.03127
- [12] BOROS, Sz. *Szabadidő-eltöltési szokások hatása a táplálkozásra és tápláltsági állapotra* In: Gősi, Zsuzsanna; Boros, Szilvia; Patakiné, Bősze Júlia (szerk.) Sokszínű Rekreáció: Tanulmányok a rekreáció témaköréből Budapest, Magyarország ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar (ELTE PPK) (2019) 140 p. pp. 50-68. , 19 p.
- [13] BAJI I, WAY R, HIGGS C. *Long-Term Athlete Development.* Human Kinetics, 2013. England
- [14] GÉCZI, G, BAJI, I. *A Hosszú-távú Sportfejlesztési Program szükségessége a magyar sportban,* Sportági Tudományok, Testnevelés, Sport, Tudomány 2016/04 április 1. évfolyam 1. szám pp. 27-36. <https://doi.org/10.21846/tst.2016.1.3>
- [15] BÉKI, P. DEMETER, A. OZSVÁTH, M. *Skiing in the school. Functional design in skiing. Ski technique & curriculum.* In: Hideg Gabriella, Simándi Szilvia, Virág Irén (szerk.): Prevenció, intervenció és kompenzáció (HÉRA évkönyvek VII.) 2020. pp. 365-375. ISBN: 978-963-318-857-6 (e-book).
- [16] SZCZERBIK, E. KALINOWSKA, A. *The influence of knee marker placement error on evaluation of gait kinematic parameters.* Acta Bioeng Biomech. 2011;13. pp. 43–46.
- [17] JÁROMI, M. *Mozgásterápia elméleti és gyakorlati alapjai.* Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, 2015. Pécs
- [18] BIZOVSKA, L. SVOBODA, Z. JANURA, M. *The possibilities for dynamic stability assessment during gait: A review of the literature.* Journal of Physical Education and Sport. 2015;15: pp. 490–497. DOI:10.7752/jpes.2015.03074
- [19] BAGI N, SÁPI O, FEHÉRNÉ Kiss A. *A funkcionális gerinctréning szerepe a hanyag tartáskezelésben.* Fizioerápia 2016 4. pp. 22-26
- [20] OSVÁTH, P. *Sportélettan, sportegészségtan.* TF. Budapest 2010.
- [21] TAMÁS-SZORA, L BÉKI, P. *Szeparáció kérdésköre az alapmozgásokon keresztül.* HuCER 2022. Absztraktkötet, Budapest, Magyarország: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Hungarian Educational Research Association (HERA)
- [22] BÉKI, P. DEMETER, A. OZSVÁTH, M. *Árt vagy használ? Avagy símozgással az egészségért,* 2020/2 A Magyar Edzők Társaságának folyóirata, . Budapest
- [23] BOGNÁR, J. SZAKÁLY, Zs. *A munkahelyi egészségfejlesztés beosztás és korosztály-specifikus vizsgálata.* In: Magyar, Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (szerk.) Oktatás, gazdaság, társadalom : HuCER 2018 Absztraktkötet, Budapest, Magyarország: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Hungarian Educational Research Association (HERA)
- [24] DUBECZ, J. *Általános edzéselmélet.* TF. Budapest 2009
- [25] HAMZA, I. KARÁCSONY, I. MOLNÁR, F. VIGH, L. GYULAI, G. *Torna 1x1.* TF, Budapest 2000.
- [26] KRAWCZYK, M. SYCZEWSKA, M. SZCZERBIK, E. *Gait kinematics and clinical test changes in post-stroke patients during rehabilitation. Preliminary results of 12 patients of randomized clinical trial.* Adv Rehabil. 2012;26. pp. 13–18. <https://doi.org/10.2478/rehab-2013-0025>
- [27] GOSWAMI, A. GUPTA, S. *Cardiovascular stress and lactate formation during gymnastic routines.* The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 01 Dec 1998.
- [28] MKAOUER, Bessem. JEMNI, Monèm. CHAABENE, Helmi. AMARA, Samiha. NJAH Ahmad. MOKHTAR Chtara. *Effect of Two Different Types of Olympic Rotation Order on Cardiovascular and Metabolic Variables in Men's Artistic Gymnastics.* Journal of Human Kinetics, vol.61, no.1, 2018, pp.179-187 DOI: 10.1515/hukin-2017-012
- [29] MAJOR, James J. *Strength Training Fundamentals in Gymnastics Conditioning. Technique,* USA Gymnastics Online 1996 Vol. 16, No. 8. pp. 1-14.

- [30] BROOMFIELD, L. *Complete Guide to Primary Gymnastics*. Human Kinetics First edition January 28. 2011.
- [31] MAULDON, E. *Teaching Gymnastics*. Routledge 1989.
- [32] GRAHAM, G., HOLT/HALE, A., PARKER, M. *Children Moving*. 4th ed. Mayfield 1998
- [33] FELDMANN, K. GALIMORE, L. LAUGHON, C. *Coaching Youth Gymnastics*. Human Kinetics. 2011.
- [34] WERNER, P. WILLIAMS, L. HALL, T. *Teaching Children Gymnastics*. Human Kinetics 2012.
- [35] TAMÁS-SZORA, L. *Fundamentális mozgások fejlesztése mobilizációs programmal*. TF Diplomadolgozat 2020. Budapest

Internet resources:

Nemzeti Alap Tanterv - <https://ofi.oh.gov.hu/nemzeti-alaptanterv>

Magyar Torna Szövetség eredmények - <https://matsz.hu/matsz/jegyzokonyvek>

International Gymnastic Federation: Man Artistic Gymnastics Code of Points - http://www.fig-gymnastics.com/publicdir/rules/files/mag/CoP_MAG_2017-2020_ICI-e.pdf

<https://doi.org/10.36007/4478.2023.127>

A SZAKÉRTŐI VÉLEMÉNY, MINT AZ EGYÜTTNEVELÉS ORIGÓJA

Márta TREMBULYÁK¹

ABSTRAKT

The major changes in social and economic processes in the 21st century make it necessary to rethink the role and professional path of teachers. The need to respond to constant change is a challenge when it comes to responding to expectations. Research on co-education is mostly concerned with the competences of specialised professionals, not with the tasks of mainstream teachers. But alongside attitudinal changes, a methodological transformation of teachers is also needed. One important implication of all this has to do with training. The first step in co-education is to define the necessary pedagogical competences, which are a prerequisite for the success of the process. One of the guiding documents for co-education is the expert opinion, which contains the diagnosis, equity and areas for improvement. It should be a basic task in the training of teachers in higher education to become familiar with the expert opinion and to be able to use it. After all, it is the starting point, the first step, which determines the direction in which the teaching-learning process should go.

KEYWORDS

co-education, expert opinion, inclusion, teacher, pedagogical method

BEVEZETÉS

A pozitív diszkrimináció a sajátos nevelési igényű tanulóknál törvényi és rendszer szinten is megjelenik a magyar törvényalkotásban.(1) Az oktatási rendszerben az elvárásoknak igazodnia kell a gyermek fejlődésének üteméhez. A lehetőségek, többlétszolgáltatások több területen pontosan szabályozva vannak, de nem mindenhol. A pedagógiai szakszolgálatok által javasolt méltányosságok értelmezése, gyakorlatba való integrációja a pedagógusoknak, szülőknek sokszor interpretációs akadályba ütközik. Kutatásomban az együttnevelés hiányzó láncszemeit kutatom. Az együttnevelés sikeres megvalósulásának egyik fontos momentumma lenne a szakértői véleményekben, a szakemberek által javasolt gyakorlatok megvalósítása. Ez sokszor viszont nem valósul meg, melyet a probléma többoldalú megközelítése jól érzékeltet.

A szakértői vélemény- irányelvek

A gyógypedagógus a szakértői bizottságban elsőként a taníthatóság, felzárkóztatás lehetőségeit fejlesztési-nevelési-oktatási esélyeket vizsgálja és erre tesz javaslatot. A szakértői vélemény egyik alapja lenne az egyéni pedagógiai tervezésnek és a pedagógiai segítségnyújtásnak. Nem csak a pedagógusoknak készül, hanem a szülőknek is, ezért lényeges lenne mindenki számára a gyermek problémáinak összegző véleménye. Ami mindenki számára érthető információkat is tartalmaz.(2) Mivel az együttnevelés célja lenne, hogy a gyerek szerves része

¹ Trembulyák Márta, tanársegéd, doktorandusz hallgató, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar
tremblyakmarta@gmail.com

legyen a közösségnek és képes legyen képességeit kifejleszteni optimális körülmények között.(2) Az integráció nem arról szól, hogy hogyan kell 2-3 sajátos nevelési igényű tanulót beilleszteni, hanem hogy hogyan lehet átalakítani az oktatási rendszert és az oktatási környezetet úgy, hogy a rendszer meg tudja felelni a gyerekek sokféleségének. (3)

A 2013 (ii.26) EMMI rendelet alapján a javaslatok tartalmazza a javaslatokat az oktató/nevelő intézmények számára és a fejlesztést kiegészítő lehetőségeket. A javaslatok több formában jelenhetnek meg. Elsőként megállapítják a fejlesztés rehabilitációs célú foglalkozásokat. Majd tanulás-szervezési és módszertani pedagógiai ajánlásokat tesznek. A pedagógiai értékelésre, javaslatokra vonatkozó iránymutatást és egyéb a köznevelési törvényben tett jogosultságokat is megjeleníti

A komplex gyógy-pedagógiai- pszichológiai vizsgálat során egy team dolgozik együtt. A team közös véleményt fogalmaz meg és a szülővel egyezteteti a leírtakat.

Az OECD meghatározása alapján a sajátos nevelési igényű gyerekek megsegítést igényelnek. Magyarországon már a 1993.évi LXXIX közoktatási törvény szabályozta a többlétszolgáltatások lehetőségeit. Több fajtája lehet, anyagi, pénzügyi, dologi jellegű. A többlétszolgáltatások viszont mindig változnak az egyéni sajátosságok mentén.(4) Vagyis a leírt méltányosságokat az egyéni problémákhoz kellene igazítani. Ami azt is jelenti, hogy a méltányos értékelés több-félt is jelenthet, mert másképp tudjuk alkalmazni egy autista gyermeknél és másképp egy diszlexiás gyermeknél.

A NAT-ban hirdetett sajátos nevelési igény irányelvek célja, hogy a tartalmi szabályozás összhangban legyenek az egyéni sajátosságokkal. Több területre kiterjednek, elsősorban a fejlesztésekre vonatkoznak. Leginkább alsó tagozaton kiemelt fontosságú szerepet kell kapniuk és mindig megfelelő tartalommal igazodnia kell a gyerek egyéni fejlődési üteméhez. Az irányelvek megvalósulása érdekében több lehetőséget határoznak meg. A tartalmak kijelölésénél lehetőség van a területek módosítására, egyszerűsítésre, új területek bevonására is. Meghatározza a sérült képességek korrekciójának területeit és lehetővé teszi az időbeli kiterjesztés lehetőségeit.(5)

Több méltányossági területen találhatunk pontos meghatározásokat. A 20/2012 EMMI rendelet 11. paragrafusa alapján egy tanítási évvel hosszabbítják a követelmények teljesítését. A köznevelési törvény 60.paragrafusa meghatározza az életkort, ameddig a tanuló a nappali rendszerű képzésben tanul. Általános iskola esetén 17 év, középiskola és szakiskola esetén 24. életév betöltése után új tanév felnőttoktatásban kezdhető. A szabályozás a sajátos nevelési igényű tanulóknál lehetővé teszi, hogy mindkét intézménytípusban 2 évvel tovább tanulhatnak nappali rendszerű képzésben. Támogató funkció jelenik meg a tankötelezettség meghosszabbításával is. A sajátos nevelési igényű tanuló tankötelezettsége meghosszabbítható azon tanítási év végéig, amelyben a 23. életévét betölti. A köznevelési törvény 55. paragrafusa szerint az igazgató mentesítheti a gyakorlati képzés kivételével a tanulót a kötelező tanórai foglalkozás alól. Az EMMI rendelet tartalmaz még a vizsgaszervezés részleteit is.(1)

A kutatásomból kiderült, hogy a legnagyobb hiányosságnak azt érzik a pedagógusok, hogy a módszertani pedagógiai méltányosságok sok esetben nincsenek és nem is lehet őket konkrétan szabályozni. Viszont a szakértői bizottság eszközként jelenik meg ebben az integrációs folyamatban, hisz segítség nélkül nem képes az inklúzió megvalósítására. Nem elég, ha le van írva a javaslatok a szakértői véleményekben, ezeket be kell tudni helyezni a gyakorlatban a többségi pedagógusoknak. A probléma, hogy sok iskola egyfajta „kuktaként „viselkedik, képes kiengedni a gözt „, azokat a gyerekeket, akiket a hagyományos módszerekkel nem kezelhetők. (6) Atipikus gyerekek számára a tanulás-szervezés nem egyszerű és hamar előjönnek a másodlagos tünetek, ha nem jól működik. Ha nem megfelelő módszereket, eszközöket

választanak, nem lesznek hatékonyak. A mai pedagógiának kötelessége lesz megújulni sok területen, ahhoz, hogy az együttnevelés folyamatai sikeresek legyenek.(6)

A sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának irányelvei meghatározzák a hiányzó képességeket a segítségnyújtás szempontjából. Látássérülés esetén fontos, hogy időben „gazdaságosan dolgozhasson” a gyermek. A pedagógus feladata, felelőssége, hogy a tanulási feladatok a látássérült tanuló képességeinek. Az érzékeltetés minél több érzékszerven keresztül történjen. Egyéb fejlődési zavar esetében módszertani sokszínűség szükséges. A feladatok megoldásához hosszabb időszavakat, tágabb kereteket kell megjelölni ott, ahol erre szükség van. Olvasási zavar esetében, biztos szó olvasás, stabil betűismeret kialakítása legyen a cél. Az olvasási képesség folyamatos gondozása a tanuló egész iskolai pályafutása alatt. Figyelemhiányos /hiperaktivitási zavarnál szükséges a fokozott egyéni bánásmód. A feladatkievitelezés idői és téri struktúrájának megtervezése és kivitelezése. Segédeszközök használata, a multiperspektivitás, vagyis a problémák sokoldalú megközelítése. Például az alkalmazási példák behozása tanulási folyamatban. Multiszenzorialitás jelenléte a tanulásban. Ami azt jelenti, hogy annál hatékonyabb, minél több érzékszervet vonunk be egy-egy tanulási folyamatba. A matematikai szakkifejezések fokozatos megkövetelése, szabályok precíz elvárásának elkerülése. A tantárgyak részletezése sok hasonló, konkrét és „megfoghatatlan” vagyis a pedagógusok véleménye alapján általános információt tartalmaz. Mindezek az irányelvek akkor nyernének hangsúlyt igazán, ha a pedagógusok megfelelő tudással rendelkeznek ezen a területen. De amíg a legfőbb cél még az oktatási rendszerünkben a kiírt tananyag leadása, és egy-egy tankönyv befejezése, a felvételi-re való felkészítés, vagyis aki nem halad az lemarad irány, nehéz az egyéni utakat megsegíteni.

Kutatás

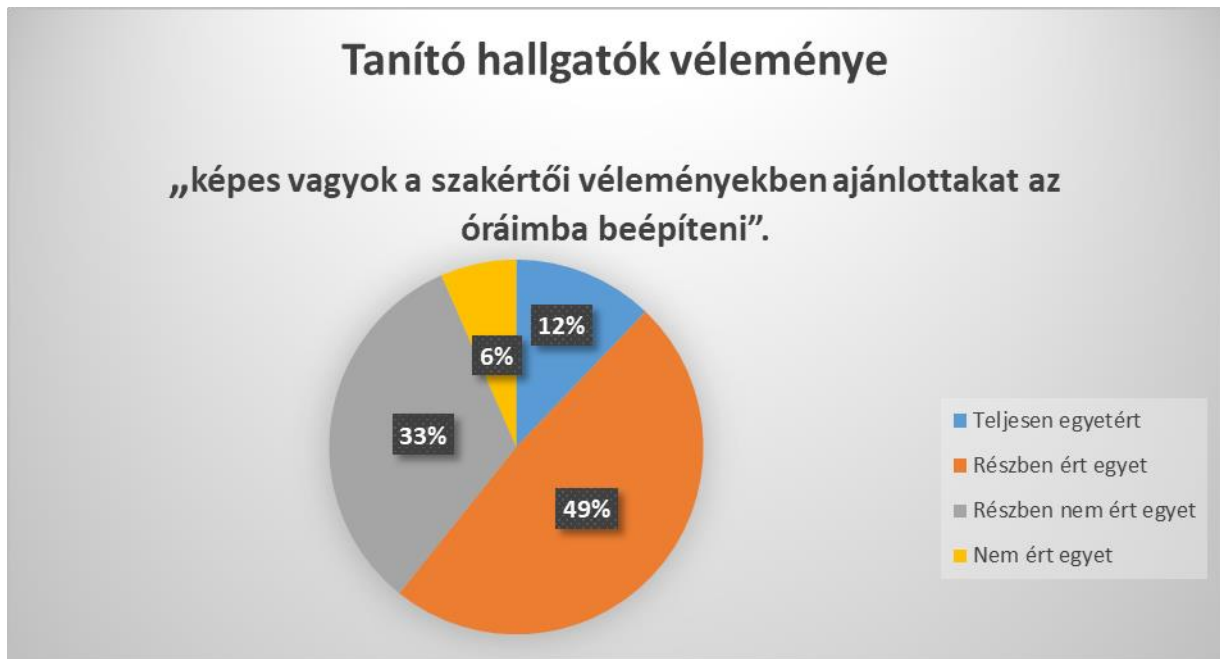
A kutatásomban közel 700 tanító és végzős, utolsó féléves tanító hallgató vett részt. Két eltérő kérdőívet használtam a többségi pedagógusok és a hallgatók számára, a pedagógusok közül csak az alsós tanítókat céloztam meg. Ennek oka, hogy ők azok, akik elindítják a gyerekeket a tanulás útján és biztosítják az első lépéseket. A kérdőívben nyílt zárt és attitűd kérdéseket egyaránt használtam és mindig lehetőséget adtam az egyéb vélemények kifejtésére. A megjegyzésekből is rengeteg információt tudtam összegyűjteni, sokan véleményezték külön is az adott kérdéseket. Az ország összes állami általános iskolájában és egyházi iskolájában kiküldtem a kérdőíveket és minden megyéből kaptam vissza eredményeket. A vizsgálataim során elmondható, hogy a gyógypedagógiai kompetenciák hiánya érezhető és ezt a tanítók is érzik és fel is vállalják. Magyarországon a gyógypedagógiai segítségnyújtás főképp a sajátos nevelési igényű gyermekekre koncentrál, kevésbé érinti a befogadó pedagógusok támogatását (7) Az adataim még nem teljesen feldolgozottak illetve itt inkább a kérdéseimnek az egyéb kategóriában adott válaszok elemzésére koncentráltam jelen tanulmányban. Hiszen ahol volt lehetőség saját vélemény kifejtésére, ott mindenhol sokszor előjöttek ugyanazon válaszok, felmerülő problémák. A szakszolgálatok belső anyagok segítségével próbálják egymás munkáját segíteni, bevált gyakorlatok által. A szakértői véleményekben többféle javaslatot is olvashatunk. A megkérdezettek, mind a tanítók, mind a tanító hallgatók több lényeges dolgot kiemeltek és tettek hozzá kérdést, véleményt. Ennek a sok egyéb gondolatnak pedig az volt az oka, hogy sokszor nem tudják, hogyan alkalmazzák helyesen a leírt pedagógiai méltányosságokat. A kutatás során pár kiemelt javaslat:

- számonkérésnél és feladatvégzésnél szükség szerint biztosítsanak több időt vagy kevesebb feladatot számára (az idő ne a szünet idejére essen)
- a tanítás – tanulás – számonkérő helyzetben részesüljön méltányos elbírálásban;

- számonkérés esetén választhasson az írásbeli és a szóbeli felelet között, hogy a legjobb eredményt érhesse el tudásának, az általa megtanultak közvetítésekor;
- számonkérésnél és feladatvégzésnél biztosítsanak több időt számára - minden tantárgyra vonatkozóan, hogy lassíthassa kapkodó tempóját, illetve az önellenőrzésre is maradjon ideje;
- az írásbeli számonkérés helyett részesítsék előnyben a szóbeli felelet alkalmazását, laptop, szövegszerkesztő program használata – ha az a tanítás – tanulás folyamatát segíti a gyermeknél
- Differenciálás a tanuló pedagógussal együtt töltött ideje tekintetében: az egyénre fordított idő mennyiségében, minőségében.
- Írásos feladatoknál a helyesírási szótár használatának lehetővé tétele. Fontos a tanulókat megtanítani a szótár használatára.

A hallgatók több kérdésnél megjegyezték, hogy sajnós a tanulmányaik során nem találkozni tanulási zavarral küzdő gyerekekkel. A differenciálás, az adaptált környezet létrehozása, az eszközök használat, többletidő használata, ezek problématerületei a legtöbbször fordultak elő a tartalom elemzések során. A javaslatok általános érvényűek és saját egyéni fejlődéséhez kell igazítani a tanulóknál, ehhez pedig szükséges lenni a tanulási ²problémák ismeretére. Mikor és mennyi a többletidő adása szükséges. Megteheti e a pedagógus azt, hogy nem pontoz le egy dolgot úgy, ahogy többi gyerekét. A pedagógusok hiányolják azt az alap gyógypedagógiai tudást, ami ehhez szükséges lenne. Nem ismerik a sajátos nevelési igényű tanulók tanításához szükséges módszereket. Szakértői véleményekkel sokan nem találkoznak az oktatás során, csak a gyakorlatban már. Minden pedagógus fontos eszköznek tartotta a szakértői véleményekben leírtakat. De a legnagyobb problémának is sok esetben. Hiszen ez lenne az alapdokumentum, ami megmutatja, hogy egy adott tanuló milyen problémákkal küzd. Visszatérő kérdéséként előjött a többségi pedagógusoknál az is, hogy mi a helyes méltányos értékelés. Meddig lehet azt mondani, hogy ez még elfogadható, a gyermek önmagához képest kitűnően teljesített. Nincs szabályozva és elég nehéz sokszor az átlagos százalékokhoz egyéni módon meghatározni az eredményeket. Jól érzékelhető volt a válaszokban, hogy hiába történik meg a diagnosztizálás, hiába ismerjük a problémákat és jelennek meg a méltányosságok, ha nem tudjuk őket alkalmazni. Ha ez nem működik, akkor mindennek nincs értelme. Illetve mindenképp meg kell azt is említeni, ha nem jól működik az egyéni megsegítés, akkor annak súlyos következményei lehetnek a fejlődés irányát tekintve egy gyermek esetében. Egy nem megfelelő módszer, egy rossz szokás kialakításának visszafordítása még nehezebb és sokszor több időt vesz igénybe. Hiszen sokszor egy folyamat kialakítása hosszú időt jelent, de mellette a tanítás nem szünetel. Többször előkerült példáhozánál egy-egy eszköz használata. Hozzáfüzésként jelent meg: Mit kezdjen a pedagógus addig egy aliglátó kisgyermekkel, amíg nem tud gyors-és gépírni és nem tud haladni a többiekkel. Jogos kérdésként miért kell ugyanazt a tananyagot elsajátítani és szinte hasonló idő alatt egy-egy többségi osztályban. A szigorú szabályok, tantervek, tanmenetek, felvételi rendszer alkalmazása meghatározza a haladás ütemét. Bizonytalanság van a többségi pedagógusok részéről abban, hogy sokszor a saját személyiségükön múlik a döntés. Hiába tudják vagy látják azt, hogy ez nehezebben megy, ezt nem tudja elsajátítani az adott gyermek, ha azt a felvételi rendszer vagy az érettségi kéri. A követelményrendszerek nem szelektálnak a problématerületek szerint.

A kérdőívemben feltettem kérdésként a gyakorlatban dolgozó tanítóknak és a hallgatóknak is azt a kérdést, hogy egyetértenek e azzal a megállapítással, hogy „képes vagyok a szakértői véleményekben ajánlottakat az óráimba beépíteni”.



1.ábra Végzős tanítók véleménye

A tanítók csupán 12% értett egyet, hogy képes beépíteni a szakértői véleményekben olvasottakat a pedagógiai gyakorlatban. 49% részben igen és 33% pedig részben nem értett ezzel egyet. Ami azt is jelenti, hogy a közel 200 megkérdezettből 12 % magabiztos a gyakorlati alkalmazásban.



2.ábra Tanítók véleménye

A tanítók 21%-a teljesen egyet értett azzal, hogy alkalmazni tudja a javaslatokat. 41% csak részben értett ezzel egyet és 31 % részben nem értett egyet ezzel a meghatározással. A már gyakorlatban dolgozó tanítók hozzáállása jobbnak tűnik, mint a hallgatóké, aminek lehetséges okaira a későbbi kutatásaimban utalok is.

A másik lényeges kérdésem a hallgatókhoz szólt, hogy mikor találkoznak először a szakértői véleményekkel. Olvasnak e a tanulmányaik során illetve tanulmányoznak e ilyen dokumentumokat a gyakorlati munka előtt. A megkérdezett hallgatók 41% azt állítja, hogy sem a gyakorlatok, sem a tanulmányok alatt nem találkozott és nem olvasott szakértői véleményt. Mindössze 28% az, aki olvasott és tanulmányozott, és ami még lényeges, hogy 23 % csak a gyakorlatban találkozott vele. Alap feladatként kellene a tanítási gyakorlatban megjelenni, hogy a szakértői véleményt megismerjük és tudjuk is alkalmazni. Hiszen ez a kiindulópont, első lépés, ami meghatározza, hogy milyen irányban induljunk el a tanítási folyamatban, olyan információkat adhat, ami nagyban segíti a pedagógiai munkát.



3.ábra Tanító hallgatók véleménye

ÖSSZEGZÉS

Összefoglalóként, próbáltam az alapokból kiindulni és a kutatásom egy kis szeletét bemutatni. Sok tényező összefüggő eredménye az együttnevelés. A szakértői vélemények értelmezései, alkalmazásai az építőkövek alapjait képezik, amire tudjuk a többi téglát rakosgatni. Nagy segítség lenne a pedagógusok számára a gyakorlati módszerek ismerete. Az elmélet, szabályozás is az együttnevelésben általános érvényű. Aminek sokszor az az oka, hogy egyénileg minden gyermek más és így valószínű más módszert kellene nála használni. De egy általános módszertárat legalább a tanítók elé kellene tárni, már az oktatásuk során, hogy lássák, mi gyógypedagógusok mit tartanánk megfelelőnek. Kotschy már 2003-ban megfogalmazta, hogy a pedagógusok képzésének nagyon kis része vonatkozik a sajátos igényekkel rendelkező tanulókkal kapcsolatos pedagógiai kérdésekre, s a gyakorlatban való alkalmazási lehetőségek szinte egyáltalán nem jelennek meg. Pedig a méltányossági pedagógia célja a mindenkinek

megfelelő, öt megillető oktatás biztosítása, ami által a legjobb teljesítményt tudja elérni minden diák.(8)

IRODALOMJEGYZÉK

- [1.] MILE, Anikó, Az együttnevelés gyógypedagógiai támogatórendszere. In: Torgyik Judit (szerk): Százarcú pedagógia. International Research Institut, Komarno.2015. 227-332.p
- [2.] TUKERICSNÉ , Schvilinger Anikó, SNI Információs füzet, 2022,Oktatási Hivatal Pécsi Pedagógiai Oktatási Központ
- [3.] https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Pecs/2022/SNI_informacios_fuzet_2022_febbruar.pdf
- [4.] KÓPATAIKÉNÉ, Mészáros Mária, Nyitott középiskolák. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2008.Budapest
- [5.] JÁSZI, Éva, „Gyöngyszem az ékszerdobozban” – pedagógushangok az együttnevelésről Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat 40. köt.). Tanulmányok a neveléstudomány köréből = Acta Academiae Agriensis. Sectio Paedagogica. 2015. 69-88. p.ISSN 1586-6181
- [6.] A sajátos nevelési igényű gyermekek irányelvei
- [7.] https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok/
- [8.] METZGER Balázs: Iskolai agresszió a szakértői bizottságok szemszögéből Új Pedagógiai Szemle 2008 június–július
- [9.] MOHAI Katalin, PERLUSZ Andrea, Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára, 2020, <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-az-integralt-es-inkluziv-oktatashoz.pdf>
- [10.]FÖLDI, Brigitta, Kiemelt figyelmet igénylő tanulók méltányos fejlesztése. In: A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig. EKKE Líceum Kiadó, Eger,2021. 251-287. p.ISBN 978-963-496-200-7 <https://doi.org/10.46403/agyakorlotol.2021.251>

A TANULÁSI ZAVAR, MINT ELMOSÓDOTT RENDSZER – BAYES TÉTEL A DIAGNOSZTIKÁBAN

Gergő VIDA¹

ABSTRACT

Learning disorders do not have sharp, concrete boundaries. Our hypothesis is that from the sentences and patterns in the texts of the test requests, expert opinions and all textual sources that initiate the identification of learning disabilities, a mathematical model of learning disability identification can be constructed based on fuzzy logic (Zadeh, 1965). In our research, all applications and expert opinions of a randomly selected group of 15 children delegated for learning disability diagnosis in Komárom-Esztergom County in the 2018/19 school year were analysed based on fsQCA (Sántha, 2019). If we consider the texts and results generated when identifying a learning disability as the object domain of a Bayesian network, then we can even give the learning disability, joint probability distribution function. In this way, a causal and diagnostic model of learning disorder symptoms and variables can be generated.

KEYWORDS

In this way, diagnostics based on sharp boundaries can be replaced, which can remove the need for categorisation.

BEVEZETÉS

A komplex tanulás magas szintű kognitív folyamat, mely affektív tényezőktől sem mentes (Taskó, 2009). A folyamat komplexitása arra utal, hogy számos, kutatással mérhető és mérhetetlen összetevő húzódhat meg a háttérben. Feltehetőleg a tanuló egyénében is számtalan egyedi vonása azonosítható a tanulásnak. Ez alapján a tanulás általános folyamata és elmélete csak közelítőleg adható meg.

Az ADHD és ASD diagnózis esetében már igazolttá vált (Koi, 2020), hogy problematikus visszavezetni a kialakult diszfunkciókat külső és/vagy belső tényezőkre ugyanis még a pszichiátriai diagnosztika sem mentes olyan hatásoktól, ami kívül esik a mérési repertoárján (Stein et al., 2020).

A tanulási zavar esetében sincs mindez másképpen. A tanulási zavarok sem rendelkeznek éles, konkrétan megragadható határokkal. Kétségtelen, hogy az éles határok megkönnyítenék a vizsgálatot és a kategorizálást, de a tapasztalt valóságtól mindez távolabb áll.

Feltételezésünk szerint a tanulási zavar megállapítását kezdeményező vizsgálati kérelmekben, szakértői véleményekben és valamennyi szöveges forrásban megfogalmazott mondatokból és a szövegekben fellelhető mintázatokból a fuzzy logika alapján (Zadeh, 1965) akár a tanulási zavar azonosításának matematikai modellje is megalkotható.

Kutatásunk során két megyében, Győr-Moson-Sopron és Komárom-Esztergom megye Szakszolgálatának tanulási zavar diagnosztikájára a 2018/19-es tanévben delegált gyermekek vé-

¹ Dr. Vida Gergő PhD, adjunktus - Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, vidagergo@gmail.com

letlenszerűen kiválasztott 12 fős csoportjának valamennyi kérelmét és szakértői véleményét fsQCA alapján (Sántha, 2019) elemeztük. A Bayes-tétel (Kodácsi, 2004) alapján, ha a tanulási zavar diagnosztizálásra szánt tesztek 99%-os pontossággal működnének, és a tanulási zavar is egzakt fogalom lenne, akkor is csak egy a tízhez eséllyel lenne tanulási zavarral küzdő a diagnosztizált gyermek, tanuló. Így csak a tesztekre alapozott diagnosztika nem célravezető. Ha a tanulási zavar azonosításakor képződő szövegeket, eredményeket egy Bayes-háló tárgytartományának tekintjük, akkor akár a tanulási zavar, együttes valószínűség-eloszlás függvénye is megadható lehet. Így a tanulási zavarok tüneteinek, változóinak okozati és diagnosztikai modellje is létrehozható.

Mindezzel az éles határokra épülő diagnosztika kiváltható, mely feloldhatja a kategorizálás kényszerét.

A VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA

Korábbi kutatásaink alapján a tesztekre alapozott diagnosztikai eljárások létjogosultsága ugyan nem kérdőjelezhető meg, azonban a gyakorlat számára a kvantitatív alapokra helyezett diagnosztika kevesebb támpontot ad ugyanis sikerült igazolni, hogy a kvantitatív mutatókban nagyobb mértékben egyező gyermekek profiljai a hasonlóság ellenére is jelentősebben eltérő minőségi mutatókkal rendelkezhetnek, mint amilyen a tanulási hatékonyság komplex rendszerre (Vida, 2022).

KUTATÁS MÓDSZERTANI LEÍRÁSA

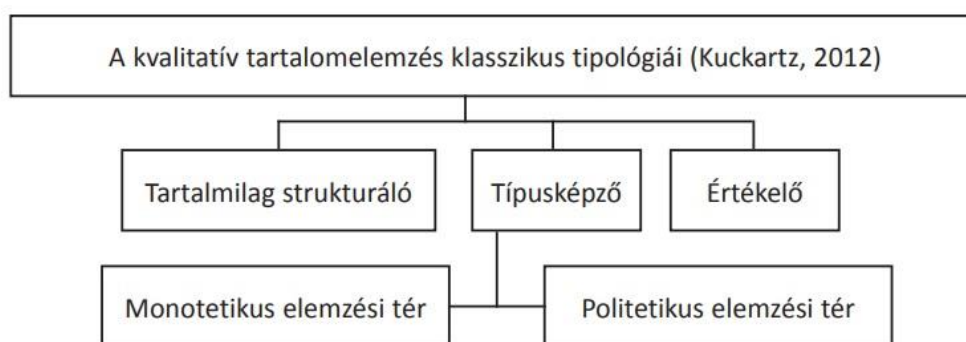
Vizsgálatunk során a sajátos nevelési igényt megállapító vagy kizáró dokumentumokban kerestük arra a választ, hogy milyen faktorok vezetnek el a diagnózis megalkotásáig, illetve, hogy a szakértők milyen úton jutnak el adott esetben akár a tanulási zavar megállapításáig. Korábban már sikerült igazolni, hogy ez a folyamat nem elmélet vezérelt és nem is abdukció (Vida, 2022). Ez indokolta további kutatását a témának, hiszen a diagnózisok ennek ellenére is megszületnek, a pontos mechanizmus, illetve a hangsúlyos faktorok feltárása azonban nem történt meg. Ezért döntöttünk amellett, hogy egy-egy gyermekhez rendelhető valamennyi dokumentumot megvizsgáljuk. Ebben az értelmezésben esettanulmányként kezeltük a gyermekek vizsgálati dokumentációját és lehetőségünk nyílt a diagnózisalkotás longitudinális vizsgálatára. A kutatáshoz eleinte 15 esetet választottunk véletlenszerűen, melyet tovább szűkítettünk 12 esetre ugyanis 3 eset nem felelt meg a rétegzett mintavétel fókuszainak.

Szűrési feltétel volt ugyanis, hogy a 2018/19-es tanévben delegált gyermekek vizsgálati eredményeit és feljegyzéseit kutassuk ugyanis meglátásunk szerint a távolléti oktatás jelentősen torzíthatná az eredményeket a sajátos oktatási helyzet miatt. Kutatásra alapozottan ezt igazolni nem tudjuk, a kutatás helyszínén azonban érzékelhető volt, hogy a vizsgálati kérelmek számában növekedés tapasztalható, melynek feltételezett oka a távolléti oktatás.

Kutatásunkhoz a területileg illetékes Tankerületektől kértünk kutatási engedély és irattári betekintéshez. A véletlenszerűen kiválasztott iratanyagokat kódoltuk és az érzékeny adatokra való tekintettel egyénre, iskolára történő visszavezethetőségét a feldolgozott vizsgálati dokumentációnak lehetetlenné tettük. A vizsgálatot Komárom-Esztergom megyében, valamint Győr-Moson-Sopron megye Pedagógiai Szakszolgálatának irattári anyagainak vizsgálatával végeztük. A kutatás időintervalluma 2022 március 28 és 2022 szeptember 2 közötti időszakot öleli fel. Az adatrögzítést, feldolgozást mindvégig egy fő végezte. Az érintett Szakszolgálatok biztosították a fénymásoláshoz a lehetőséget az irattári hozzáférés során, mely összességében. Ez 1127 oldalnyi szöveget jelent. A továbbiakban saját laptopot, szoftvert használtunk az adatok feldolgozásához.

A kiválasztott esettanulmányokat típusképző kvalitatív tartalomelemzésnek vetettük alá, mely során politetikus elemzési tereket generáltunk (Sántha, 2021). Azért döntöttünk emellett a módszertani stratégia mellett mert az iratanyagokban található adatokból empirikus módon, induktívan és az adatok által vezérelt módon tipologizálhatunk adott csoportokat (Kuckartz, 2012; Sántha, 2022). Célunk ezzel az volt, hogy megtaláljuk azt a típust, ami kifejezetten a sajátos nevelési igény diagnózisához vezet. Tekintve, hogy korábban vezető elméletet nem találtunk a szakértői vélemények mögött, a grounded theory (Mitev, 2012) avagy lehorgonyzott elmélet nem lehetet célravezető a továbbiakban. Ahogy azt már előzetesen említettük, az abdukció sem volt igazolható, így maradt a kvalitatív tartalomelemzés, hiszen azt a mintázatot kerestük, ami dekódolja a sajátos nevelési igényt és adott esetben a tanulási zavart.

1.ábra: A kvalitatív tartalomelemzés klasszikus tipológiái (Sántha, 2021:21)



A kvalitatív tartalomelemzés klasszikus tipológiái

Metodikai lépéseinkben követtük a Kuckartz kvalitatív tartalomelemzésének módszerének lépéseit (Kuckartz, 2012; Sántha, 2022).

1. feltártuk és megállapítottuk az esetekre vetítve a tipikus ismertetőjegyeket és mintázatokat és minden esetre vetítve létrehoztunk egy esetleírást, mintegy komplex és iteratív eset-összefoglalót
2. Ezeket az esetleírásokat a hasonlóság alapján szortíroztuk.
3. Az eltérések és a hasonlóságok alapján megpróbáltuk tipologizálni az egyes eseteket
4. A mintázatok alapján pedig beazonosítani, hogy melyik eset hova tartozhat.

Telítettségi határként azt jelöltük meg, amikor már újabb tipikus jegy nem emelkedett ki a szövegből. A tizenkét esetre vetítve, már az ötödik eset során tapasztaltuk, hogy újabb motívumok nem emelkednek ki. Mindezek után típusklasztereket alkottunk kritikus és nem kritikus, gyakran és ritkán megjelenő motívumokra bontva (Sántha, 2018a:16., 2021:25, 2022:68). A tanulmány írásának időpontjában a kvalitatív komparatív analízis (QCA) faktorainak súlyozás folyamatosan zajlik, ezért csak a lezárult kvalitatív tartalomelemzés típusklasztereihez köthető eredményekről számolunk be. Mindennek oka arra vezethető vissza, hogy a 1127 oldalnyi szöveggörpusz kvalitatív tartalomelemzés a tervezettnél több erőforrást emésztett fel és a tervezett két hónapnyi időhöz képest közel hat hónapnyi időre volt ehhez szükség. Ennek oka, hogy a folyamat hermeneutikai-interpretatív orientáltságú és a szövegértelmezés során hangsúlyos a memók írása (Sántha, 2022). Tekintve felhalmozódott szövegmennyiséget igen erőteljes szűkítés zajlott, így a reflexiók között a szükséges idő megtartása elengedhetetlen volt.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A politetikus elemzési tér alapját esetünkben egy korábban elvégzett empirikus vizsgálat szolgáltatta (Vida, 2022). Hangsúlyos eleme jelen kutatásnak, hogy anélkül az esettanulmányok értelmezése és elemzése valószínűleg lehetetlenné vált volna, már csak a felhalmozódott szöveg miatt is. Alapvetően a korábbi vizsgálatunk ugyanis feltárta a szövegben felbukkanó kódok rendszerét és kapcsolódását, így elvégezhetjük a motívumok beazonosítását.

A kiválasztott tartalmak kódolása az első lépés. Az esettanulmányok szövegeinek kódolása és feldolgozása a deduktív, elméletvezérelt és az induktív, adatvezérelt logika kombinációjával történt (Sántha, 2021). A deduktív kódolási logika lehetővé tette ugyanis a kódlista szerinti kódolást (a priori), ezért egy kódlistába kódként előre rögzítésre kerültek a főbb tartalmi csomópontok *(ezeket már korábban megelőzte a szakértői vélemények szöveg korpuszának GT alapú elemzése, mely ugyan sikertelen volt abban az értelemben, hogy lehorgonyzott elmélet nem volt azonosítható, viszont a kódok rendszerét feltárta és a jelenlegi kódolást alátámasztotta – mindennek a megbízhatóságát növelte, hogy a korábbi kódolást a Baranya Megyei Szakszolgálat dokumentumain végeztük, még sem látható különbség a szövegeken – ennek hátterében az egységes protokoll és az azonos vizsgálati eszközök állhatnak)*

A megadott kódlistához ezután a szakértői véleményekben szereplő, tartalmuknak megfelelő szövegszegmensek hozzárendelése következett. Ezután adatvezérelt elemzés szerint megtörtént a szövegszegmensek további alegységekre bontása. Esetünkben a kódok és a szöveg komplexitás ugyan nem indokolta, hogy két külön szegmensben ábrázoljuk a kódokat, azonban az értelmezést egyszerűsíti, illetve a kódok kapcsolódási rendszerét jobban leképezi. Ezt indokolja az is, hogy a szövegekben a 1-es és 2-es alkódok újabb alkódokkal rendelkeztek, igazodva az idézett és releváns szövegkapcsolatokkal (Sántha, 2021).

2. ábra: Főkódok és alkódok az esettanulmányokra vetítve

Főkódok	Alkódok 1	Alkódok 2
Milyen képességekkel van a probléma?	Emlékezeti funkciók, munkamemória	Intellektuális képességek, IQ, intellektus Lassú munkatempó (FsI)
Milyen a gyermek viselkedése és gondolkodása?	Csapongó vagy kitartó figyelem. Rugalmas vagy rugalmatlan gondolkodás, letapadás.	Kifejező beszéd állapota, verbális funkciók (VmI)
Hogyan fejlődött a gyermek? Milyen az iskolai teljesítménye?	Motoros fejlődés, orientáció, mozgás, ceruzafogás	Szorongás, írás, olvasás, számolás, családi helyzet

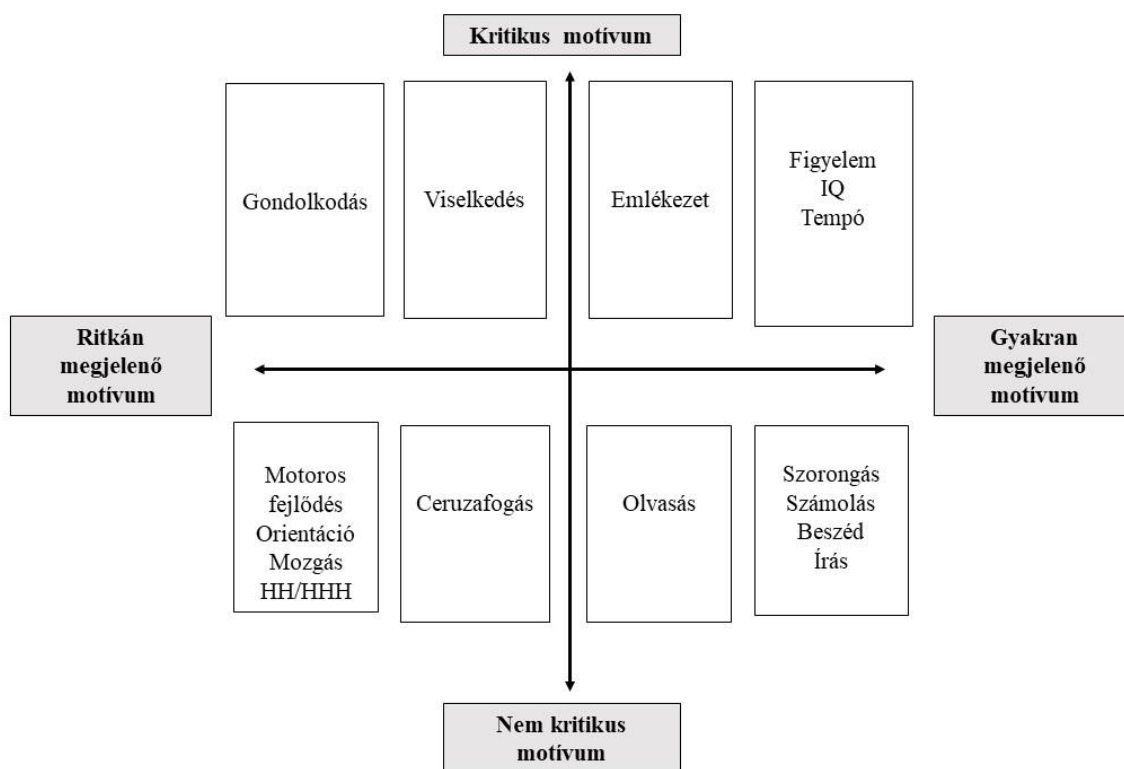
A következő fázisban következett az adekvát térgenerálás, az elemzési tértipológia létrehozása. Mindezt azért végeztük el, hogy képesek legyünk reprezentálni azokat a klasztereket, melyek a sajátos nevelési igény megállapításához vezető különböző esetek tipológiájához igazodnak.

Problémaként merült fel, hogy ennek a lépésnek elvileg elméletvezéreltnek kellett volna lennie (Sántha, 2021), azonban már korábban utaltunk rá, hogy a tanulási zavar és a sajátos nevelési igény megállapítása kevésbé támaszkodik elméletre. Alapvetően azonban a szövegekre támaszkodva egyszerű szemantikus kapcsolat alapján és az említések előfordulása alapján

súlyoztunk. Adott tanulási zavar elmélethez így is igazítható volt (Fletcher, 2012:12). Azonban nyilvánvaló, hogy az elméletnek való megfeleltetés ilyen formán erőltetett ugyanis semmi sem igazolja, hogy az általunk beazonosított elmélet húzódott volna meg a diagnosztikus folyamat mögött.

Az esettanulmányok elemzése így tehát a korábban elvégzett kódolásra erőteljesen építve a következő motívumok beazonosítására mentén történt a hazai diagnosztikus rendszerre vonatkozóan:

3. ábra: Tipusklaszterek az SNI megállapításához vagy kizárásához vezető folyamatban az esettanulmányok alapján



EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE

A politetikus elemzési tér motívumai bár letisztultak és egyszerűen szemléltetik az esettanulmányok alapján, hogy miként is alakul a sajátos nevelési igényhez vezető út, magyarázatra szorulhat mindez.

Látható, hogy a kritikus és gyakori motívumok az intellektuális teljesítményre utaló IQ mutató, ami a vizsgálatunkban a WISC-IV gyermek intelligencia teszt eredménye volt. Előfordult olyan eset is, amikor WPPSI-IV teszt volt az első, amit felvettek az érintett gyerekekkel, de a későbbiekben WISC-IV tesztet használtak már. Tekintve, hogy mindegyik Wechsler típusú teszt, illetve hogy az életkori megkötések miatt került felvételre egyik vagy másik teszt, így nem ezt nem tartottuk külön kiemelésre érdemesnek. RAVEN teszt felvétele is előfordult az esetek között, de mindig és minden esetben WISC-IV teszt felvételére is sor került, mely igazolhatja, hogy a vizsgálati protokollt valamennyi szakértői bizottságban betartják (Nagyné Réz, 2012). A korábbi vizsgálathoz igazodóan kifejezetten deficit orientáltan működött az IQ teszt eredmények értelmezése. Ezt az igazolja, hogy abban az esetben, amikor áltagon felüli

és kiemelkedő intellektust mértek, nem is állapítottak meg SNI státuszt, habár mind a mozgásállapota, mind a tanulási hatékonysága a gyermeknek ezt indokolta volna. Mindezt annak ellenére is, hogy orvosi diagnózisa alapján olyan mozgásrendszeri problémával rendelkezett a vizsgált gyermek, ami a központi idegrendszer működését is érinti, tehát a korábbi terminológia alapján organikus eredetű probléma húzódott meg a mozgásszervi probléma mögött. Ez már önmagában ok lehet a sajátos nevelési igény kategóriájába sorolásához, azonban vélhetően a kiemelkedő intellektus kompenzálta a deficitet. Egy további esetben pedig pont a határ eset jellegű elmaradás billentette a sajátos nevelési igény megállapítása felé a mérleg serpenyőjét ugyanis a csatolt, tanuláshoz köthető teljesítmények alapján a probléma közel sem volt annyira markáns, mint az említett, mozgásproblémákkal küzdő gyermek esetében.

A vizsgált gyermekek figyelmi teljesítménye és munkatempója minden esetben döntő motívumnak bizonyult. Több esetben a vizsgálati kérelemben is már megjelenő motívum, mely a teljes folyamat indukálásban is szerepet játszó motívum. Azaz, a pedagógusoknak leginkább feltűnő mutató, hogy a tanuló figyelme gyengébb és a tanórán lassú.

Nem várt eredmény, hogy a szorongás, írás, olvasás, számolás és beszéd teljesítmény gyakran megjelenő motívum a diagnosztikai folyamatban, ám ennek ellenére sem döntő faktor a sajátos nevelési igényűvé nyilvánításban. Az esetek között található olyan, ahol négy éves folyamat végén, beleértve a folyamatos fejlesztést is, melyet a szülő saját forrásból is párhuzamosan biztosított, képtelen volt az elfogadható szinten megtanulni írni és olvasni az érintett gyermek. Mégis, csak a negyedik iskolai év végén kapott sajátos nevelési igényű besorolást. Vélhetően akkor is csak azért, mert adott tantárgyak értékelés és minősítés alóli mentesítése csak így vált elérhetővé. Bár ennek kifejtése és érvelése nem szerepelt egyetlen szakértői véleményben sem, így mindezt csak feltételezhetjük.

Hasonló a helyzet a szorongással kapcsolatban. A szorongás tantárgyakhoz köthető szerepe és hatása a hatékonyságra ismert jelenség (Nótin et. al., 2015), azonban a szakértői vélemények kvalitatív tartalomelemzése alapján nem eldönthető, hogy mi volt előbb, a gyenge tanulási teljesítmény vagy a szorongás. A vizsgált esetek tükrében azonban annyi bizonyos, hogy két eset kivételével valamennyi gyermek vizsgálatakor a diagnosztikában részt vevők, a szülők és pedagógusok szorongást írtak le vagy utaltak rá. Ennek ellenére a diagnózis megalkotásában nem beazonosítható mindennek a szerepe és nem döntő faktor.

Kevésbé várt eredmény, hogy a viselkedés és a gondolkodás ritkán említett motívum, habár kritikus a sajátos nevelési igény megállapításában. Ennek pontos háttere vélhetően az alkalmazott pedagógiai és gyógypedagógiai vizsgálatok sajátosságai rejlik, mely hangsúlyosabban a begyakorolt képességekhez és a jelenleg domináns és frontális súlyú oktatás szempontjából releváns tanulási teljesítményhez igazodik. Nyilvánvaló, hogy a hazai diagnosztikai rendszernek a hazai oktatási rendszerben való beválást kell szem előtt tartania. Az azonban kedvezőtlenebb, hogy a gondolkodás és viselkedés bár hangsúlyos faktor, mégis ritkán alapozzák erre a diagnózist a figyelemmel, emlékezettel szemben. Tekintve a már említett frontális súlyú magyar oktatási modellt azonban már közel sem annyira meglepő.

A legkedvezőtlenebb képez a mozgásállapottal kapcsolatos motívumok jelentik, ugyanis viszonylag ritkán és egyáltalán nem releváns tényezőként tekint rá a sajátos nevelési igényt megállapító diagnosztikai folyamat. Mindezt annak ellenére, hogy már igen korán, az óvodai nevelés során megjelenik a térben és időben történő orientáció és a mozgásállapokra vonatkozó megállapítások sora, azonban a későbbiekben ez fokozatosan eltűnik és háttérbe szorul és már említésre sem kerül. Ennek oka abban is kereshető, hogy sem a protokoll, sem a megfigyelt diagnosztikai gyakorlat nem tartalmaz mozgásállapokra vonatkozó vizsgálatot. Egyedül az iskolaérettség kritériumainak vizsgálati szempontrendszere tartalmaz erre vonatkozó utasításokat (Torda et. al., 2015).

A halmozottan hátrányos helyzet és hátrányos helyzet a sajátos nevelési igény megállapításában csak elvétve szerepel. Mindezt annak ellenére, hogy korábbi vizsgálataink már utaltak arra, hogy a hátrányos helyzet a sajátos nevelési igény megállapítása mögött releváns faktor, azaz a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek nagyobb arányba kerülnek a gyógypedagógiai diagnosztikai rendszer látókörébe (Vida, 2016). Ennek vizsgálata nem tartozott kifejezetten a kutatás fókuszához, azonban említése indokolható, hiszen a kritériumrendszerben előkerült, mint releváns faktor. Ez megerősíti a 2016-os eredményeinket. Negatívumként említhető meg azonban, hogy erre csak egy esetben találunk utalást és akkor sem releváns tényezőként említve. A magyar oktatási rendszerre vonatkozó leszakadáshoz csatolható mutatók viszonylatában kifejezetten aggályos, hogy a korai iskolaelhagyás és hátrányos helyzet összefüggései a sajátos nevelési igény megállapítása során a valós gyakorlatnak nem része, legalábbis a vizsgált szövegek szintjén. Korábbi Pareto-elemzés (Mrázik, 2017) már utalt arra, hogy a magyar oktatási rendszer trendjei között ennek vizsgálata releváns lehet

KONKLÚZIÓ

A szakértői vélemények mögött álló vezető elmélet hiánya, valamint az, hogy a diagnosztika abdukció helyett intuitív folyamat (Vida, 2022), valamint az esetek esettanulmányként történő vizsgálata kvalitatív tartalom elemzéssel politetikus elemzési térben arra utal, hogy a tanulási zavar beazonosítás alkalmazkodik az oktatási rendszerhez és a pedagógusok által hangsúlyosan alkalmazott módszertanhoz.

Ez megfelelőnek tekinthető abból a szempontból, hogy így hatékonyabban képes megjósolni a hazai oktatási rendszerben való beválást.

Amennyiben azonban a fogalmaink alapján a tanulást az emlékezésnél komplexebb jelenségként értelmezzük, akkor kifejezetten hátrányos a figyelmi és emlékezeti funkciókra, főként azok deficitjére épülő diagnosztikai eljárás. Mindezt tovább fokozza, hogy ezen területek deficitje mellett az írás, olvasás és számolás is csak másodlagos.

A képességek korai feltárása pedig teljesen okafogyottá válik, hiszen hiába tűnik fel korán az eltérő mozgásállapot, ha a későbbi diagnosztika során teljesen jelentőségét veszti. Valamennyi eset azt igazolta, hogy a fejlesztési folyamat csak nagyon korlátozott eredményekkel jár, ami igazolhatja részben mindezt, hiszen a korai felismerés az adekvát képességfejlesztés szempontjából vitathatatlan (Kissné Zsámboki, 2020).

Az, hogy a szorongás szinte valamennyi esetben előkerült a szövegekben, de nem releváns része az SNI diagnosztikának és nem kerül fedésbe a csökkent tanulási hatékonysággal, elmentmond a jelenleg érvényes szaktudományos forrásoknak ezért ennek további kutatása és átgondolása érvelhető. Tekintve az alkalmazott tesztek verbális jellegét, a nyelvi terület és az alkalmazott tesztek (Oláh és Mészáros, 2011) és a szorongás (Tar, 2007) összefüggései további kutatást igényelnének, hiszen jelenleg nem teljesen kizárható, hogy szorongás miatt kerül valaki nem megfelelő diagnosztikus kategóriába.

Jelenlegi kutatási eredményeink további lehetséges vizsgálati irányokra mutattak rá, illetve már most lehetővé tették, hogy miként lehet érdemes a vizsgálati kérelmek kérdéssorát és a megfigyelési szempontrendszerét finomítani.

FELHASZNÁLT FORRÁSOK

- [1] Fletcher, Jack M., Stuebing, Karla K. Morris, Robin D. Lyon, G. Reid : Classification and definition of learning disabilities: A hybrid model. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities*, The Guilford Press. 2014. 33-50 p.
- [2] KISSNÉ ZSÁMBOKI, Réka : A kisgyermekkori matematikai kompetenciákról alkotott nézetek változása. *Gyermeknevelés*, 8 évf. 1. sz., 2020. 75–82 p. DOI: 10.31074/gyntf.2020.1.75.82
- [3] KODÁCSY, Tamás : Bayes-tétel és a feltámadás. *Confessio : a Magyarországi Református Egyház figyelője*, 30., 2., 2004. 105-108 p.
- [4] KOI, Polaris : Genetics on the neurodiversity spectrum: Genetic, phenotypic and endophenotypic continua in autism and ADHD, *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, (89), 2021. 52-62 p. ISSN 0039-3681, <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2021.07.006>.
- [5] KUCKARTZ, Udo : *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Verlag, Weinheim Basel, 2012. ISBN 978-3-7799-3344-1
- [6] MÉSZÁROS, Andrea. – OLÁH, Tünde : WISC-IV teszttel végzett vizsgálat a magyar nyelvfejlődési zavarral küzdő gyermekek intelligenciaprofiljának jellegzetességeinek feltárására. *Gyógypedagógiai Szemle*, 39. évf. 1. sz., Gyógypedagógiai Szemle, 2011. 39–56 p.
- [7] MITEV, Ariel Zoltán : Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve (Grounded theory, the classic milestone of qualitative research), *Vezetéstudomány - Budapest Management Review*, 43. 1., 2012. 17-30 p. DOI 10.14267/VEZTUD.2012.01.02
- [8] MRÁZIK, Julianna : Kiürülnek az iskolák? Trendek és törésvonalak a közoktatásban. In.: (szerk.: Mrázik Julianna). *A tanulás útjai – HERA évkönyvek*, Magyar Nevelés és Oktatókutatatók Egyesülete, Budapest, 2017. 188–200 p. ISBN 978-615-5657-01-6
- [9] NAGYNÉ, DR. RÉZ Iлона, MÉSZÁROS, Andrea : *A diagnosztikus protokollok egységes alkalmazásának koncepciója*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- [10] NÓTIN, Ágnes, PÁSKUNÉ KISS, Judit, KURUCZ, Győző : A tantárgyi szorongás kérdőív bemutatása. *Alkalmazott Pszichológia* 15. 4., 2015. 109–131 p.
- [11] SÁNTHA, Kálmán : The Development of Reflective Thinking in the First Six Years of Teaching. *Indonesian Research Journal in Education*, 2.2, 2018. 6–18 p. DOI: 10.22437/irje.v2i2.552
- [11] SÁNTHA, Kálmán : A kvalitatív összehasonlító elemzés történeti háttere. *Polymatheia*. 17, 2020. 137-148 p. <https://doi.org/10.51455/polymatheia.2020.1-2.08>
- [12] SÁNTHA, Kálmán : A típusképző kvalitatív tartalomelemzés politetikus terei a pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárásába. *Iskolakultúra*, 31., 2021. 19-29 p. DOI: 10.14232/ISKKULT.2021.03.19
- [12] SÁNTHA, Kálmán : *Kvalitatív tartalomelemzés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 2022. ISBN 978 963 9955 95 0
- [13] STEIN, Dan J., SZATMARI, Peter, GAEBEL, Wolfgang, BERK, Michael, VIETA, Eduard, MAJ, Mario, DE VRIES, Ymkje, M ROEST, Anna Annelieke, DE JONGE, Peter, MAERCKER, Andreas, R. BREWIN, M. PIKE, Chris, Kathleen, M GRILO, Carlos, A FINEBERG, Naomi, BRIKEN, Peer, T COHEN-KETTENIS, Peggy, M. REED, Geoffrey : Mental, behavioral and neurodevelopmental disorders in the ICD-11: an international perspective on key changes and controversies. *BMC Med* 18, 21., 2020. <https://doi.org/10.1186/s12916-020-1495-2>
- [14] TAR, Ildikó : *Az idegennyelv tanulási stratégiák választásának összefüggései a nyelvtanulási tapasztalattal és a szorongással*. 2007. Doktori disszertáció, Debreceni Egyetem BTK
- [15] TASKÓ, Tünde : Learning factors of Academic Under achievement. In: *Acta Academiae Pedagogicae Agriensis Nova Series. Tom. XXXIV. Sectio Psychologiae*, Eger, ARION kötet, 2007. 63–73 p.
- [16] TASKÓ, Tünde: *A tanulást befolyásoló kognitív és affektív tényezők vizsgálata az általános iskola 6–7. osztályosainak körében az alulteljesítés szempontjából*. PhD-értekezés. ELTE, Budapest, 2009.
- [17] TORDA, Ágnes, SZERENCSÉS, Hajnalka : *Vizsgálóeljárás az iskolába lépéshez szükséges fejlettség felméréséhez – kézikönyv a felméréshez*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015. ISBN 978-963-9795-75-4

- [18] VIDA, Gergő : A hátrányos szociális helyzet megjelenése az oktatás alrendszereiben In: Mrázik, Julianna (szerk.) *A tanulás új útjai* Budapest, Magyarország : Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, 2017. 214-230 p.
- [19] VIDA, Gergő : Az abdukció mint szakértői eljárás a tanulási zavarok felfedésében. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10, 1, 2022. 135-151 p.
<https://doi.org/10.21549/ntny.36.2022.1.7>
- [20] ZADEH, Lotfi Aliasker : Fuzzy sets. Similarity relations and fuzzy orderings. *Information and control*, 8, 1965. 338–353 p. [https://doi.org/10.1016/S0019-9958\(65\)90241-X](https://doi.org/10.1016/S0019-9958(65)90241-X)

***PEDAGÓGIATÖRTÉNET A DIGITÁLIS KORBAN
SZEKCIÓ***

***SEKCIA
DEJINY PEDAGOGIKY V DIGITÁLNOM VEKU***

Szekcióvezetők - Vedúci sekcie:

**Ambrusné Prof. Dr. Katalin Kéri, DSc.
Katalin Kanczné Nagy, PhD.**

<https://doi.org/10.36007/4478.2023.147>

FAITH AND KNOWLEDGE IN THE HISTORY OF THE REFORMED COLLEGE OF DEBRECEN BETWEEN 1850 AND 1950

Ágota FEHÉR¹

ABSTRAKT

The Reformed College of Debrecen played a special role in our school system as "the school of the country" [Bölcskei, In: 8: 7]: the institution functioned without interruption even during the vicissitudes of history, and the academic results of the students in the High School were among the best in the country for years. In the course of my work, I pay special attention to the main milestones in the school history of the period between the Austrian education reform (Entwurf) and nationalization, and in the light of these, I summarize the role and characteristics of religious education. Faith education provided spiritual support for the students of the High School, and played a significant role both in the spirit of the institution and in developing the best abilities of the students. "The older students were able to lead the younger ones by making progress in faith and knowledge important to them at the same time." [13: 326] In the course of my work, I build the connections between religious and moral education and talent management on the institution's bulletins, city and church district minutes, as well as on other historical sources of education.²

KEYWORDS

Reformed College of Debrecen, school history, faith education, talent development, Entwurf

INTRODUCTION

In the modern history of our domestic school culture, the colleges that were organized and maintained by the protestant churches from the middle of the 16th century played a prominent role for centuries. The scientific activities of the institution were combined with the educational role of the college. The school colleges provided quality training, meanwhile, they strengthened the value of the community even in the vicissitudes of history [1].

The role of Reformed College of Debrecen stands out among these institutions: the academic performance of the students studying here was the best in the country for years between the two world wars, it was considered the most successful high school in Hungary [Bölcskei, In: 7: 7]. Sándor Csikesz, professor of theology and college archivist, praised the institution's merits in his 1935 submission in connection with the 400-year anniversary (1938): thanks to it, "talented sons of the oldest but poorest stratum of Hungarians could rise to become the leading strata of the nation" [In: 9: 29]. This was greatly contributed by the fact

¹ Fehér Ágota: Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, e-mail: feher.agota@kre.hu

² A kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának *Hitéleti képzések és a tehetséggondozás fejlesztése* című pályázata támogatja.

that "in the country's schools ... a biblical pedagogical value system that focuses on talent and diligence" [Bölcskei, In: 8: 7] developed.

In my study, I focus on the main stages of school history between 1850 and 1950, and I summarize the role and characteristics of religious education in the light of these. Religious education provided spiritual support to the students of the High School, and played a significant role both in the spirit of the institution and in developing the best abilities of the students. "The older students were able to lead the younger ones by making progress in faith and knowledge important to them at the same time." [13: 326] In the course of my present work, I review the main characteristics of religious and moral education in the period between the Austrian educational reform (Entwurf) and nationalization, based on the institution's notices, city and church district minutes, and other educational historical sources.

The roots of faith education in the institution

The institution of the Reformed College of Debrecen is an outstanding example of the Hungarian reformed school system, where the purpose of education was not only to prepare for ministerial service, but also to prepare those preparing for civilian careers, including teaching. Until 1948, College of Debrecen, based on a well-organized network of elementary, middle and high schools, played a role in Hungarian education far exceeding the proportion of Hungarian reformed schools [9: 53].

One of the most important documents of the Reformed churches from the 16th century, the Heidelberg Catechism, affirms: "let us maintain the preaching and the schools" [10: 53]. The transmission of the word of the Bible, religious education, and attending religious services are therefore an essential part of college life, since "neither teaching nor the pursuit of education will achieve their goal if they cannot be put to the service of preaching." [5: 437] According to Melancthon, "the school is the vegetable garden of the church" [7: 307]. These thoughts also confirm that faith education was a close part of the institution's life, provided support for both the individual and the community, and contributed to the development of abilities.

The educational principles of the institution, which has been operating without interruption even amid the significant vicissitudes of history, were based on Calvin's teachings: they were strictly based on the Bible, they emphasized the personal relationship between God and man – without an intermediary – and advocated a diligent and puritan way of life [9: 7]. Discipline is therefore essential in the life of the institution, and it largely determines its effectiveness.

In connection with talent management, all of this can also be considered an essential value, since the ability to persevere also helps with in-depth work, and thus makes it possible to solve more difficult tasks and even find new, creative results. It strengthens the sense of responsibility and thereby supports the power of commitment, even finding new solutions. And the Bible's guidelines strengthen a bond that also emphasizes the value of roots. The spirit of the College supports preservation and conservation, and gives it to the next generations [13: 307].

The educational work of the Reformed College of Debrecen was defined by both city superiors and pastors. In Debrecen, at first the city council decided on the financial matters of the school, and it also had the right to choose textbooks. Mária Theresia's decree of January 8, 1752 forbids the city to financially support the Reformed Church and its school until it provides similar support to the officials of the Roman Church. They oversee the affairs of dormi-

tory education, check the moral life of teachers and students, enforce the strict principles of teaching, and censor textbooks. A significant change only became possible on April 28, 1792, when the synod named the Church District as the College's supervisory body [city minutes 1752. 7–10. based on, In: 13: 307].

Among religious and moral expectations, discipline has always been fundamental, and students are punished for their transgressions if necessary. The regulations of 1792 "give a more detailed description of religious and moral education" [13: 308]. Strictness is necessary to maintain discipline, e.g. based on church district protocol, if necessary, "strict action must be taken against students" [13: 308] if they commit indiscipline. In the case of minor indiscretions, humane guidance is necessary, but in the case of intentional, scandalous transgressions, strictness is required. Among the basic principles of religious education, discipline has always been a central issue, "the dormitory and religious life are inseparable" [13: 308]. The following thoughts of Ferenc Kerekes were included in the 1845 laws of the institution [13: 308]:

- problematic children are a danger to the school, but their removal may result in them dying, so their education must be carried out by a separate institute, which will be established by the public church;
- instead of punishing crimes and transgressions, school laws should focus on prevention;
- students can only rent accommodation from reliable accommodation providers, out-of-towners are supervised by "senatus academicus";
- students should spend their free time with constructive activities, drawing, painting, singing, physical exercise should play a greater role;
- education must strive for positive morality and a firm foundation.

Overall, the guidelines of Ferenc Kerekes also confirm: the good word and the students' emotional commitment to the Christian faith are more important than punishment, and if they experience what is good and noble, love for them develops in them [13: 312]. We can also help the development of abilities with this, so all these are important messages from the point of view of talent management.

In order to avoid indiscipline, the students' daily schedule was strict and full: get up at 3 in the morning, start classes at 6 in the morning, end the daily activities at 7 in the evening, play ball in the little free time, and practice music from the 18th century in the framework of the *musica collegium*. There was no way he could be left behind and reading the Bible, commentaries, singing psalms and praises, and supplication were the basis of the dormitory order. The prayers included, among other things, thanksgiving for the educational work of parents and teachers, for physical and spiritual nourishment, for the city and the patrons of the school, they confessed their unworthiness to God's goodness and asked for their progress in the sciences, and finally they asked for faith and love so that the Mother Church could be built [13: 309]. All this attachment and the feeling that they belong to Providence, to whom they can turn with their thoughts, also help them develop their abilities and achieve their best results.

Going to church is an important part of religious life. In the 16-17th century, the students listened attentively to the teachings of the services, took notes and recited them to the praepceptor. The school laws defined the attendance of religious services in different ways in different stages of the school's history, since there were also cases of escapes, and then e.g. In 1848, students also requested the optional nature of attending the service.

László Ravasz sees the unity of Christianity and humanism as an important factor in the spirit of the College, and he also discusses the "value-preserving significance" of the puritan and conservative outlook on life [13: 310]. The basis of moral education in the dormitory is a

community where "strict religiosity, simple morality, discipline and education rooted in solid traditions" prevails [12: 33].

Discipline can be best established if the students themselves implement it and thus provide an example for each other, that is, if "the direct influence of the older students who profess their faith on the younger ones" prevails in a positive direction [13: 311]. Community-creating roles are, for example, shared prayers, daily contact with God's word, humble living before God, "and the sown seed produced good fruits according to the law" [13: 311].

There were no syllabi related to the curriculum until the 18th century, because the selection of the curriculum and the method of teaching were based on the ideas of the given professor. Regarding the content of religious teaching, however, the Holy Scriptures, the creeds accepted by the reformed church, and the previous history of the church could not be missing.

However, the order of religious teaching and faith education was also determined by the circumstance of the students' choice of institution: more and more people arrived who did not want to become pastors. Religious education could not only be imparting knowledge, based on the thoughts of István Hatvani (1760): "children should not cultivate their minds as much as their hearts" [13: 312]. The power of the good word, positive reinforcement, joint discussion with the students and updates are therefore playing an increasingly important role, based on the Parish Minutes of May 19, 1795: "A person's entire life and condition largely depends on his childhood education and teaching... bad education and because of bad teaching ... people also fall from eternal happiness" [13: 313].

The school's relationship with the congregations was also nurtured: on major holidays, students preached the word as delegates and legates of the school, which was both church practice for young people preparing to become pastors and an opportunity for the congregation to help the school from which its pastors leave [13:313]. Chanting served to help poorer students: during special occasions (weddings, birthdays and other holidays), they graced the celebrants with songs of praise and psalms, raising the mood of the celebration with spiritual songs, and were therefore rewarded.

By the middle of the 19th century, some previous teaching methods disappeared – e.g. there are no discussions (disputes) and study groups (collations), which also meant the students' activation, community work and the possibility of academic control, since they also expressed the progress of individual students [3: 570; 8: 100]. Also, as a significant change, on March 22, 1848, the 8 points of the college youth edited by Imre Révész were adopted by the document of church district [6], in this e.g. they also ask for the abolition of the compulsion to go to church. In the end, this could not be implemented in practice, and after the defeat of the freedom struggle, a new situation arose: the division of the College into departments became inevitable.

Religious teaching and religious moral education between 1850 and 1920

To Debrecen in 1848/1849. because of its role in the independence struggle in 1850, there was stronger pressure from Vienna, and on September 7, 1850, the Minister of Culture Leo Thun ordered: "secondary schools should be transformed on the model of the eight-class secondary schools introduced in Austria in 1849" [2: 193].

The Austrian educational reform, the Organizations Entwurf, required an 8-grade gymnasium with an independent faculty, which threatened to disintegrate the traditional dormitory school structure, since the two years of the liberal arts faculty formed the last two years of the

eight-grade gymnasium. Due to the use of qualified teaching staff, the praeceptor practice of learning by teaching also ceased [9: 24; 8: 58]. The private school system broke down, as rural small schools were also forced to employ independent teaching staff.

A decree also prescribed the organization of law academies into independent colleges and their separation from theology. The Entwurf also made matriculation exams mandatory, but the Reformed College of Debrecen lost its right to publicity because of the violation of ecclesiastical autonomy [8: 58], therefore the students were forced to take matriculation exams for 3 years before the Premontre Fathers of Nagyvárad to do. Their results were excellent, they graduated with honors and distinction [13: 314]. (In the end, the Church District reorganized the High School and on August 10, 1853, it regained its right to be public.)

"The Entwurf fundamentally changed the College's centuries-old educational practice." [8: 58] The College's elementary school remained 4 classes, but the 6-class high school became 8 classes, and the 2-year academic section gradually became a 3-faculty college (theology, law, humanities). The types of schools operating within the College are more sharply separated from each other than before. After the initial uncertainty, the Debrecen College quickly found itself, and based on the results of its institutions, they were once again at the forefront of domestic education in the last third of the century [8: 58].

Student associations were reorganized, "the former democratic student traditions of the College lived on in them" [8: 58]. At the end of the century, education became more and more high-quality and new forms of self-education developed as uniform high school self-education circles [9: 26], e.g. Academic Students' Reading Association, Hungarian Literary Self-Education Society, Cantus.

In the first decades of the 20th century, further changes took place in the structure of college education: in 1912, the Hungarian Parliament decided to establish a state university in Debrecen, and upon the decision of the maintaining church district, the College offered the faculty of theology, law and humanities with its teachers and students for the purpose of establishing a university [8: 60]. With the establishment of the state university, it became necessary to establish two new residential dormitory higher education institutes: Pastoral Training Institute (1914-1952), which provides practical theological training, and Teacher Training Institute (1925-1952), which provides additional ecclesiastical training for liberal arts students [8].

Despite these historical changes, the main basis and purpose of education in the Reformed College of Debrecen remained: "the preservation and transmission of lasting values" [13: 313], "everyone recognized the authority of the church doctrines presented in the creeds" [3: 566]. They tried to resist new intellectual trends, but during the peregrination the students experienced them and brought them with them, strengthening patriotic feelings.

After the Entwurf, his school ideal: state and national school. Minister of Culture József Báró Eötvös was also a supporter of a unified state school, and although he did not wish to encroach on the autonomy of church schools, he insisted on the right of state supervision.

Religious teaching was apparently less affected, according to the lesson plan of 1852, it continued undisturbed in all grades for 2 hours a week. However, the spiritual life of the College was accompanied by liberal ideas in addition to the puritanical and orthodox outlook. The students who visited abroad got to know the theology of Friedrich Schleiermacher and his students at German and Dutch universities, according to which the essence of religion is religious feeling and spiritual elevation [13: 315].

József Zákány's (1785-1857) textbook, for example, says: "Religion requires mind, heart and faith. The mind investigates the causes of nature, the heart accepts the moral feeling, and faith rests on the acceptance of biblical truths." [12: 65] An essential part of education is the

development of spiritual talents, and the task of education is to increase knowledge. Humans are born with certain abilities, and direct experiences and the support of a teacher who loves children and takes their individual abilities into account are essential in their development [4: 436]. Man is a unified whole, he develops his abilities consciously, and these include the development of physical abilities and the cultivation of the soul [14: 1103]. József Zákány clarifies the different "talents" of man in a complex approach: among the manifestations of talent, he highlights the role of reason, judgment, memory, imagination, heart feeling, moral and religious feeling.

These thoughts therefore confirmed the importance of the completeness of the personality and emotional commitment, and underpinned it: increasing knowledge alone is not enough, internal involvement is also necessary during academic progress. All these also expressed the development of abilities and the process of talent management becoming more complete.

After the Entwurf, the number of students at the school continued to grow, and more and more people entered non-ministerial careers. The students brought the zeitgeist with them, and personal involvement became even more important in the spiritual life of the College instead of observing the mandatory rules. The moral life built on the Reformed faith can be experienced in school life throughout the day, in addition to the lessons, the students also served in the churches of Debrecen [13: 316].

All students studied religion, despite their large number of students, they were taught by teachers who deeply felt the importance of religious teaching and were committed Reformed teachers [13: 317]. Their personalities provided a valuable example and strengthened the cohesion of the community.

József S. Szabó headed the religious studies department from 1894. His students were happy to learn from him and commented on him: "we felt better because of him", "he created order with the word of love" [Id: 13: 318]. The College supported the spiritual life and religious development of the students with several innovations, e.g. for the first 4 grades, children's services are introduced, the purpose of which is not education, but guidance to faith [16: 59]. The sermons were also published in writing as a series of booklets under the title "About love". Before major holidays, religious exercises were held to prepare for the holidays [13: 318].

In 1902, he organizes a Youth Church to unite confirmed classes. The community is self-organizing, led by 8th grade students, and the members of the management board are elected by grade level. "The church started its operation in a modest way. On Sunday mornings, he gathered for worship, which consisted of singing, praying, reading the Bible, possibly explaining the Bible, reading original religious works and reciting religious poems." [17: 95] "At the meeting of the congregation, everyone voiced as a guiding principle that their members should only have Jesus as their role model in their affairs, and that they should try to develop faith in God according to his teachings. Meanwhile, they meditated on the correct way of worship, singing and praying." [17:96]

The community of the Youth Church created significant value, and its work was surrounded by respect and appreciation. József S. Szabó considered the involvement of more mature students in the faith to be essential, he counted on them as an example for the younger ones, as enhancers of the community. The purpose of their meetings is to "build up each other's faith" [13: 320], and this also played a role in the reduction of disciplinary problems at school. The Youth Church's "spirituality and love had a positive effect on the other students as well... This situation was not shaken even by the years of war" [13: 321], the Youth Church became an important helper in faith education.

It was a significant change in the history of the theology department that it became a part of the university in 1912 by law and then in 1914." [3: 572] They tried to strengthen the unity of the independent sections by, among other things, attending religious services together, and the Christian spirit was an additional spiritual strength during the wars and beyond. Between the two world wars, the opportunities for peregrination expanded, the scientific organization work gained momentum again, and with this new valuable results became available at the institution.

Religious education and religious moral education between 1920 and 1950

The school's management and teaching staff "tried to use every opportunity during and outside of class to develop the students' Reformed Christian view of life and the world, to consolidate their religious and patriotic feeling and moral spirit" [18: 9].

For the spiritual development of the students, they held a "student Sunday" [13: 323], they read national faith-building publications, e.g. the Force c. paper and the Sunday Book [18: 9].

After Trianon, the national mourning intensified, the students prayed the "national creed" together every day [13: 323]. The teaching staff viewed the events organized by the students with criticism, seeing them as haste: "Serious religiosity and patriotism do not expect demonstrations from schools" [19: 18], "this will not cause the borders of Trianon to collapse." [20:35]

In 1921, under the leadership of teacher Ferenc Debreczeni, scout troop No. 172 "Force" was founded, its aim after the war was to educate and lead the students to a reformed self-awareness, Christian morals, standing in faith, and leading a disciplined life [13: 323].

Sándor Nagy, a teacher at the Department of Religion, considers the value-preserving and value-creating task of the College to be important, and in connection with educating young people receptive to the Gospel to faith, he believes that prevention is the most important thing, and that punishment should only be used in the case of significantly problematic students [13: 324]. Confidence in the expression of good intentions was strengthened, and with this, perseverance and academic results could also be supported in a calmer atmosphere.

In 1928, with the aim of strengthening unity, the directors of the college departments encouraged the alumni to form the Student Association of Reformed College of Debrecen. Among the former students, those who helped the renewal of the church were invited, thereby showing the students a valuable example, e.g. Sándor Karácsony. The support of the unit, the power inherent in it, helped to support poor students, and with this, the academic progress of the most talented students was made possible, regardless of their origin, also in connection with talent management.

For a long time, the historical part was in the foreground in the textbooks related to religious education, but from 1930, the teaching of apologetics and the defense of faith was included in the curriculum of the graduating year, which also has a religious psychology section. The life of faith, education and awakening to the faith continued to take place on the occasions of the Youth Church, worship services and Bible circles, the latter were highlighted in the strengthening of immersion in the faith, high-level education and training, lively religious life characterized the institution [13: 327]. "The older students were able to lead the younger ones by making progress in faith and knowledge important to them at the same time." [13: 326]

And the values of this spiritual support can also be confirmed in recent times of war: religious life, spiritual cohesion and, at the same time, the sharing of common thoughts all meant holding hands. Especially popular were the occasions on which the spoken word could be discussed together or questions could be asked of the speaker [13: 328]. From the point of view of talent management, this process, which gave space to individual thoughts and suggestions, was also a valuable opportunity to delve deeper into the given topic. Communal life can be compared to the life of a church, with the urging of the Universal Convention in 1940 [3: 577], so additional spiritual resources could be experienced.

The occupation of the country also interrupted the operation of the institution, but the students returned after the liberation, and the standard of study did not drop significantly even after the war. With joint efforts, reconstruction also became easier: "these were difficult but promising years, we had no reason to look to the future in despondency" [3: 578]. In connection with the life of faith, the number of Bible circles temporarily decreased, but later they were reorganized. Days of silence helped deepen the study, and on Pentecost 1946, a series of sermons on the Holy Spirit was also held.

The emphasis is still on the individual and community spiritual support of the students, and the goal of religious and moral education is still: "acquaint receptive young people with the gospel and lead them to faith, invite them to make a personal decision and conversion" [13: 329]. The church papers distributed among the students moved in this way of thinking, with national evangelistic tours they tried to reach and lead the generation left in the war on the path of the gospel.

The strong roots of the College's spirit also helped in the fact that the discipline of the students was good during and after the war, disciplinary matters were minimal, and this could be a consequence of the fact that "the best of the student body, who had an impact on the others, in faith and they were able to set an example in morality. As a result of many decades of work, the education in the institution finally became what they had long wanted to see, an institution that leads to a life of faith and educates in it. [13:330]

In 1948, Mátyás Rákosi and the Communist Party took over the religious school system in order to settle the relationship between church and state, and forced the handover of the primary institutions and high school of the Reformed Church. Initially, the handover would not have extended to the Debrecen Reformed College, but in the end, despite the promise, this did not happen. The church also insisted that religious education could remain compulsory in the transferred schools, but the new constitution overrode this with the wording of freedom of conscience, and from September 5, 1949, religious education remained optional in the institutions that remained in the hands of the church [11].

Due to state pressure, Imre Révész resigned from his position in 1949 and was replaced by János Péter, who did not insist on the gymnasiums remaining in church hands. In 1951, director Lajos Pósz's speech to the faculty: "the church schools did not fulfill their mission task, since they could not educate reformed intellectuals who walk in the faith through religious education. And the task of the church is the mission, and not to maintain high-quality schools, which the state is also capable of." [13:330]

From the fall of 1952, the Reformed College of Debrecen could continue to operate its high school as the only protestant high school that remained in church hands, and even in the difficulties of history, it strove for high-quality educational work: "it cannot offer less than any public school." [13: 331] The role of the institution is outstanding both in terms of the professional quality of the imparted knowledge and in supporting and increasing the students'

sense of belonging and spiritual strength. The commitment of the instructors and their attachment to the Reformed spirit was a model, and it continued to live on in the students' relationship with each other. Calvinist values and personal influences were helpful in persevering even in the midst of difficulties, in developing the best abilities, and thus also served as a valuable support in relation to talent management.

"On the creation of housing and learning conditions for the dormitories, the in addition to providing security and emotional protection, and teaching social roles, as important arenas for the care and education of the whole personality, they can provide an excellent opportunity to implement talent development work." [15:194]

BIBLIOGRAPHY

- [1] BAJKÓ Mátyás *Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1976. 292 p. ISBN: 963-05-1020-0.
- [2] CSOHÁNY János *Korszakváltások évszázada*. In: BARCZA József (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium története*. Budapest: A Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, 1988. 192–300. ISBN: 963-300-301-6.
<https://core.ac.uk/download/pdf/35139652.pdf>
- [3] CZEGLÉDY Sándor *A teológia tanítása a Kollégiumban*. In: BARCZA József (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium története*. Budapest: A Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, 1988. 534–591. ISBN: 963-300-301-6.
<https://core.ac.uk/download/pdf/35139652.pdf>
- [4] FEHÉR Katalin *Reformkori prédikációk és beszédek a nevelésről*. In: *Magyar Könyvszemle*, 2006. 4. sz. 436.
- [5] FEKETE Károly *A Heidelbergi Káté magyarázata. Hálaadásra vezető vigasztalás 129 kérdés-feleletben*. Budapest: Kálvin Kiadó, 2013. 568 p. ISBN: 978-963-5582-266.
- [6] G. SZABÓ Botond *A szabadság szent igéi. A tiszántúli református egyházvezetés és a Debreceni Református Kollégium 1848/49-ben*. Debrecen: Tiszántúli Református Egyházkerületi Gyűjtemények, 1999. <https://silver.drk.hu/sites/default/files/feltoltes/Aszabadsag.pdf>
- [7] GYŐRI L. János (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma (1850 – 2012). Iskolatörténeti tanulmányok*. Debrecen: Tiszántúli Református Egyházkerület, 2013. 760 p. ISBN: 978-963-89706-1-9.
- [8] GYŐRI L. János „Egész Magyarországnak és Erdélyiségnek ... világosító lámpása” *A Debreceni Református Kollégium története*. Debrecen: Tiszántúli Református Egyházkerület, 2006. 176 p. ISBN: 963-87134-0-2.
- [9] GYŐRI L. János *Kősziklán épült vár – A Debreceni Református Kollégium története*. Debrecen: Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma az Országos Református Tanáregyesület támogatásával, 1993. 215 p. ISBN: 963-04-3349-4.
- [10] *Heidelbergi Káté. A református keresztyén egyház hitvallása*. 2013.
<https://mek.oszk.hu/00100/00168/00168.htm>
- [11] LADÁNYI Sándor – PAPP Kornél – TÖKÉCZKI László *Egyháztörténet 2.*, Budapest: Magyarországi Református Egyház Pedagógiai Intézete, 1998. 239 p. ISBN: 963-035-300-8.
- [12] NAGY Sándor *A vallásos nevelés és oktatása debreceni kollégiumban a reformáció korától a XIX. század közepéig*. Debrecen, 1933.
- [13] NÉMETH Tamás *A vallástanítás története*. In: GYŐRI L. János (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma (1850–2012). Iskolatörténeti tanulmányok*. Debrecen: Tiszántúli Református Egyházkerület, 2013. 307–344. ISBN: 978-963-89706-1-9.
- [14] PUKÁNSZKY Béla *Egy feledésbe merült magyar pedagógus – Zákány József (1785–1857) kisérelte az első magyar nyelvű neveléstudományi rendszer megteremtésére*. In: *Pedagógiai Szemle*, 1984. 11. sz. 1103.

- [15] TÓTH Tamás *A magyar kollégiumi tehetséggondozás története*. In: BALOGH László, BOLLÓ Csaba, DÁVID Imre, TÓTH László, TÓTH Tamás *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2014. 194–202. ISSN 2062-5936.
https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_31_net.pdf

További források:

- [16] Gimnáziumi Értesítő 1898/1899.
[17] Gimnáziumi Értesítő 1903/1904.
[18] Gimnáziumi Értesítő 1922/1923.
[19] Gimnáziumi Értesítő 1924/1925.
[20] Gimnáziumi Értesítő 1927/1928.

<https://doi.org/10.36007/4478.2023.157>

DIGITAL CONTENTS OF HUNGARIAN ONLINE DATABASES IN THE SERVICE OF HISTORICAL TEXTBOOK RESEARCH

Zsófia MOLNÁR-KOVÁCS¹

ABSTRACT

This study focuses on online Hungarian databases and resource groups which – in addition to the source materials available in public collections [5] – allow us to search, view and download related primary and secondary sources for research purposes in the course of historical textbook research [15]. Among the databases reviewed, the Arcanum Digitheca [20] and the Hungaricana public collection portal [29] stand out. Two collections of the latter database are definitely worth highlighting: the Collection of Decrees in Hungary [40] and the School Records [30]. The study will illustrate how online possibilities can expand education-related research through the example of sources from the era of Dualism. The focus, among others, is on the regulations, laws, curricula, documents of (educational) professional bodies, school records, textbook academic literature, and textbooks of the period.

KEYWORDS

textbook research, source research, online database, digitisation, Arcanum Digitheca, Hungaricana

RESEARCH BACKGROUND

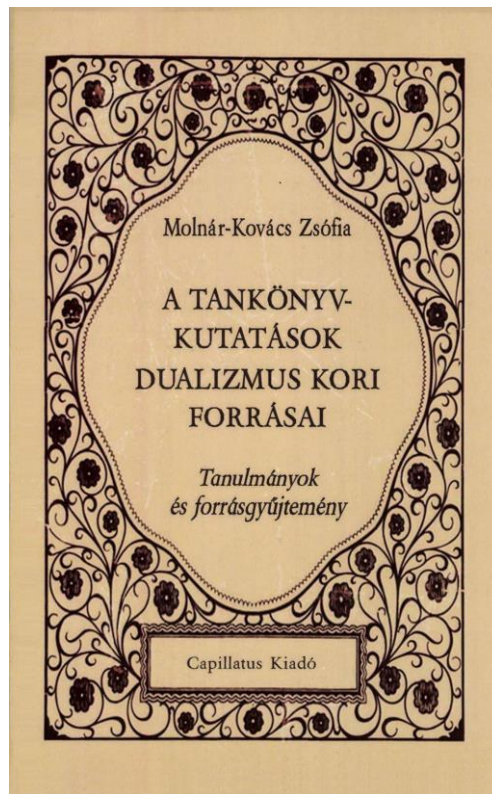
Over the past 10 years, we have systematically tried to build up and enforce the exploration and systematisation of Hungarian-language sources of historical textbook research and the exploitation of their accessibility. Over these years, the emphases that have emerged from the research work have been shaped and deepened both horizontally and vertically. The first major step in this process was the publication of the “*Hungarian Bibliography of Textbook Research (2000-2010)*”, and its creation with 1077 published bibliographic items [12, 10]. The aim of the compilation of the volume was to prepare a bibliography that aims at completeness. This ideal bibliography, on the one hand, takes into account the general perspectives of the textbook issue, the bibliographic items that foreground the positions and trends of textbook research (see first chapter, Textbooks in general – literature basics); on the other hand, it demonstrates the emphases of history textbook research, as well as the approaches and representations of history textbook research (see the second chapter on History textbook research) [11].

¹ Zsófia Dr. Molnár-Kovács, Institute of Education Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Pécs, Hungary, kovacs.zsofia@pte.hu



Picture 1: Hungarian bibliography of textbook research (2000-2010) [12]

In 2017, the volume “*The Sources of Textbook Research in the Dualist Era*” was published, which – along with an introductory essay on the source knowledge aspects of textbook research between 1867 and 1918 and a paper focusing on the main Hungarian and international sources and locations of the sources [42, 34] – focuses on the publication of sources. The most extensive and definitive part of the book is the “*Collection of Sources*” which contains 78 sources and source excerpts and has been prepared with several aspects in mind. The collection includes primary and secondary written sources. In selecting the sources, we have sought to create a diverse and richly selective source base that provides a varied picture of the possible sources of written research on textbooks of the period. [13] The third and last major unit of the book is “*Annotated Hungarian literature on the research of textbooks of the Dualist era after 1918*”. The catalogue contains a total of 81 items, including textbook volume catalogues of the National Educational Library and Museum published in the 1980s, case studies, PhD theses and numerous journal articles. [13]



Picture 2: *The Sources of Textbook Research in the Dualist Era* [13]

Two years later, in 2019, the work “*Source Dimensions in Hungarian Textbook Research (1867-1918)*” was published. This text focuses on the typification of the sources available and discusses the possibilities of source analysis inherent in the source dimensions (sub-dimensions) created. Thus, this book continues the efforts begun in the volume entitled “*The Sources of Textbook Research in the Dualist Era*”, and deals with the written sources, the groups of sources and the background knowledge of sources that this previous work dealt with in more detail. As the title of this book suggests, we have sought to structure the sources along which research on textbooks of the Dualism period can be effectively carried out by setting up so-called source dimensions and assigning them to the sources. These source dimensions, which also form the main structural nodes of the book, are the following: education policy, pedagogy-school, and academic literature. [14]



Picture 3: *Source Dimensions in Hungarian Textbook Research (1867-1918)* [14]

Barnabás Vajda, in his work published in 2020, discusses all three volumes [12, 13, 14] in a separate subchapter, and draws the attention of his readers to their merits in terms of source research and stimulating further textbook research [17]. Also, the introductory thoughts of Barnabás Vajda in the preface of his book “*History Didactics and Research of History Schoolbooks*” emphasize the role and relevance of the literature sources in textbook research. As he explains: it is very important that textbook research should always be based on, draw on and start from the latest knowledge in the field. The textbook researcher should be familiar with the most relevant literature on the subject under study, preferably international literature. [17]

SOURCE DIMENSIONS IN HUNGARIAN TEXTBOOK RESEARCH

In the main part of the study, and in the following, we will take a look at the three dimensions of Hungarian textbook research (education policy, pedagogy-school, and academic literature) to see which sources and groups of sources are available in digital form, as well as which Hungarian databases provide access to them and how. The order of the sub-dimensions of the three dimensions is illustrated in Figure 1, which also gives a clear picture of the system of dimensions/sub-dimensions.

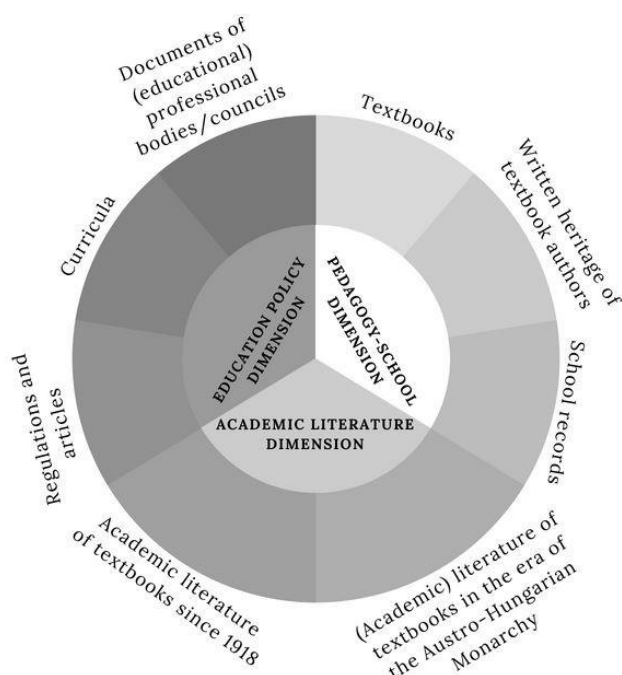


Figure 1: Source Dimensions in Hungarian Textbook Research (1867-1918) [14]

DIGITAL CONTENTS IN THE SERVICE OF HISTORICAL TEXTBOOK RESEARCH

Regulations and Articles

The main source publications that dealt with or discussed Hungarian decrees from the period 1867-1918 were the Collection of Decrees in Hungary (*Magyarországi Rendeletek Tára*), the Journal of Elementary Teachers (*Néptanítók Lapja*), and the Official Gazette (*Hivatalos Közlöny*), as well as the volumes entitled “*The Organization and Administration of the Hungarian Elementary Public Education, Commercial and Industrial Vocational Education*” [9, 16].

The main online sources of these publications are the following: the *Hungaricana public collection portal* [29] and the *Arcanum Digitheca* [20]. We can also take a look at the *Digitised Legislative Knowledge Repository* [22], which also redirects us to Hungaricana for the regulations in focus. Legal sources form the backbone of the documents in the Digitised Legislative Knowledge Repository. This portal provides users with comprehensive information about the history of the Hungarian legal source system and the system of written sources of law. [22]

The *Digitised Legislative Knowledge Repository* emphasises in relation to the *Collection of Decrees in Hungary* [40] that the database contains digitised versions of the printed volumes of the publication published between 1867 and 1945. The Collection of Decrees contains a selection of royal (governor) decrees, prime ministerial decrees, governmental decrees, ministerial decrees and other provisions not belonging to the scope of legislation issued in the given period [23]. And the *Arcanum Digitheca* is the largest continuously expanding digital periodical database of Hungary that publishes the full catalogues of hundreds of Hungarian scientific and professional journals, weekly and daily newspapers [19].

Curricula

Although we are not aware of online access to the curricula of the Dualist era, the *Digitália* platform of the digitised document collection of the University of Pécs Library and Knowledge Centre [21] is worth our special attention from this point of view. The *Digitália* primarily focuses on a collection of curricula and instructions [44] approved between the two world wars, but the range of digital resources is constantly being expanded in parallel with the assessment of reader needs. Thus, along the lines of these efforts, a broader review of curricular resources may be possible in the future.

Documents of (educational) professional bodies/councils

Regarding the dualism period, we paid special attention to the written documentation of the (educational) professional bodies of the time, including the minutes of the meeting of the Textbook Committee (3-11 August 1868) [14, 13].

The minutes of the committee meeting are known from several sources and have appeared in several contemporary documents. It can be found in the Journal of Elementary Teachers (*Néptanítók Lapja*), the Budapest Gazette (*Budapest Közlöny*), and in Ödön Dölle's work "*The History of Education*", published in 1871 [1, 2, 3, 4, 6]. It can also be found in Zsófia Molnár-Kovács's 2017 sourcebook [13]. The main online repository of the indicated source publications (except Dölle's work) is the *Arcanum Digitheca* [20], where the full text of the minutes can be found in the columns of the indicated journals.

Textbooks

It is safe to say that a multi-perspective study of the textbooks of a given period is possible primarily through the examination, thorough review and detailed analysis of the textbooks themselves. Today, the most outstanding institution with a collection of Hungarian textbooks, the National Educational Library and Museum [42] and its library, the National Textbook Library offer copies of Hungarian textbooks from the period 1867-1918 for research purposes. [14] Online access is not (yet) possible for the comprehensive mapping and exploration of textbook volumes, but one of the keys to promoting historical textbook research – and the long-term preservation of sources – is to encourage the digitisation of textbooks, to effectively enforce efforts to this end, and to ensure widespread online access to digitised source documents.

The *Leibniz Institute for Educational Media – Georg Eckert Institute* (GEI) [34] is an excellent international example of digitisation efforts and work, as its research library started digitising its own stock of German textbooks in 2009. Their aim is to collect as many of the hard-to-access textbooks published in German libraries from the period between the 17th century and the end of the National Socialist era as possible and make them available online. The results of the digitisation work, the digitised collections, can be consulted and researched on the institution's *GEI-Digital* online platform [27].

Written Heritage of Textbook Authors

Naturally, the main sources for the written heritage of textbook authors are archives and manuscript repositories, for example the written heritage of Imre Schultz (textbook author, teacher, director of the teacher training institute) enrich the holdings of the University of Pécs Archives [18]. At the same time, online databases of Hungarian archival records and sources offer an equally useful research platform. One of these is the *Hungaricana* database, through which *Archival documents* [35] and *Archival publications* [36] are available online in the *Library of Books and Documents*. Among the main online repositories, we therefore emphasise the importance of the *Hungaricana public collection portal* [29], while *the databases of the National Archives of Hungary* [38] are also worth a closer look [14].

School Records

In the field of research on the history of education, the source value of school records is particularly well known from the point of view of school history and local history. However, the role of Hungarian school records in historical textbook research is less well known, the validity of them as authentic primary sources in textbook research can be seen first of all in the study of textbook usage and the life histories of textbook authors. [14]

The school records enrich the special collection of the National Educational Library and Museum (Budapest, Hungary) [42], which collects copies of the records with the aim of completeness [7, 31]. Research based on the school reports is also facilitated by the fact that the digitised collection of the school reports and on the volumes of the “*Bibliography of Hungarian School Records*” are, among other useful sources, available in the *Library of Books and Documents* through the so-called *Hungaricana* database [30].

(Academic) literature of textbooks in the Era of the Austro-Hungarian Monarchy

Among the pedagogical journals of the dualism period, we should first of all mention Hungarian Pedagogy (*Magyar Paedagogia*) as the first Hungarian scientific journal on education. During the dualism period, the columns entitled *Essays* (later *Studies*), the *Hungarian literature* and the *Miscellanies* also regularly published articles on textbooks. The Journal of Elementary Teachers (*Néptanítók Lapja*), the official organ of the Ministry of Religion and Public Education, founded in 1868, also featured writings (articles, article series) on textbooks. However, the Journal of Elementary Teachers (*Néptanítók Lapja*) deserves special attention from another point of view as well, since together with the Official Gazette (*Hivatalos Közlöny*) and the Collection of Decrees in Hungary (*Magyarországi Rendeletek Tára*) they were the main source publications of the textbook regulations of the period, as well as the list of authorised textbooks. We should also mention a journal, entitled the Gazette of the National Council of Secondary School Teachers (*Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*), founded in 1867, which also regularly published writings on textbooks. [14]

The main online repository for these journals is the *Arcanum Digitheca* [20], which has been deservedly emphasised several times in this study.

Academic Literature of Textbooks since 1918

As can rightly be expected in all scientific research, due attention must be paid to the research background, publications and tendencies on which textbook research focusing on the period 1867-1918 can rely today, and on which the study of textbooks of the period can be further structured and developed with complete certainty. In the process of gathering a complete research background, we also have the opportunity – unintentionally but inevitably – to explore the digital availability of secondary sources.

The source publications include a number of journal articles: almost two thirds of the examined literature items can be identified as book chapters or studies published in (professional) journals [14]. The journals include, for example, Hungarian Pedagogy (*Magyar Pedagógia*) [39], *Educatio (Educatio)* [24, 25], Book and Education (*Könyv és Nevelés*) [33], School Culture (*Iskolakultúra*) [32], History of Education (*Neveléstörténet*) [41, 43], and History Teaching (*Történelemtanítás*) [45], with fairly extensive digital access to relevant articles. In the case of journal articles, a basic starting point is therefore to visit the websites of the journals and to search the databases, of which the *Electronic Periodical Archive & Database* [26] is the first one we recommend. Besides this, it is also worth visiting the website of the *Hungarian National Digital Archive* [37] whose database “is a public online collection that publishes the digitized cultural goods of Hungarian museums, libraries, archives, private collections, NGOs, cultural and educational institutes on a common surface.” [28]

CONCLUSION

There is an increasingly urgent need to take advantage of the digital world in the case of educational and cultural history resources, including those that are at the forefront of textbook research, and thus to create the possibility of broad electronic access to both primary and secondary sources [5, 8, 15].

The acceleration of the digitisation process of Hungarian textbooks, which is also in line with international trends, should be particularly emphasised and prioritised, as it is a way to maintain and further strengthen active research activities even if access to public collections is limited, and to increase and deepen the effectiveness of analytical studies based on digitised documents.

LITERATURE

- [1] A népiskolai olvasó-, tan- és vezérkönyvek kidolgozása tárgyában közoktatási m. kir. miniszter ur ő excellentiája által összehívott bizottság értekezleteinek jegyzőkönyve, 1868. aug. 3-ától 11-ig. *Néptanítók Lapja*, 1868. No. 41. p. 641-646.
- [2] A népiskolai olvasó-, tan- és vezérkönyvek kidolgozása tárgyában közoktatási m. kir. miniszter ur ő excellentiája által összehívott bizottság értekezleteinek jegyzőkönyve, 1868. aug. 3-ától 11-ig. *Néptanítók Lapja*, 1868. No. 42. p. 657-662.
- [3] A népiskolai olvasó-, tan- és vezérkönyvek kidolgozása tárgyában közoktatási m. kir. minister ur ő excellentiája által összehívott bizottság értekezleteinek jegyzőkönyve, 1868. aug. 3-ától 11-ig. *Budapesti Közlöny*, 1868. No. 272. p. 2576-2577., 2579.
- [4] A népiskolai olvasó-, tan- és vezérkönyvek kidolgozása tárgyában közoktatási m. kir. minister ur ő excellentiája által összehívott bizottság értekezleteinek jegyzőkönyve, 1868. aug. 3-ától 11-ig. *Budapesti Közlöny*, 1868. No. 273. p. 2592-2593., 2595-2596.

- [5] ÁCS, Marianna. IKT alkalmazása levéltár-pedagógiai foglalkozásokon. In: Kéri, Katalin (Ed.). *Digitális és online lehetőségek, jó gyakorlatok a tanári munkában és a neveléstudományi kutatásokban. Osztatlan tanár szakos hallgatóknak és gyakorló pedagógusoknak*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet – PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, 2021. p. 87-97.
<https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/23883> (retrieved: 20. 08. 2022)
- [6] DÖLLE, Ödön. *A nevelészet története. Tanítók és tanítójelöltek számára*. Pest: Lauffer Vilmos tulajdona, 1871.
- [7] GRÁBERNÉ BÖSZÉ, Klára. A magyarországi iskolai értesítők/évkönyvek évszázadai, és bibliográfiai feltárásuk. *Könyv és Nevelés*, Vol. IX., 2007. No. 1. p. 77-85.
https://epa.oszk.hu/01200/01245/00033/gbk_0701.htm (retrieved: 09. 08. 2022)
- [8] KÉRI, Katalin. Múlt a jövőben. Neveléstörténet a digitális korban. In: Kéri, Katalin (Ed.). *Digitális és online lehetőségek, jó gyakorlatok a tanári munkában és a neveléstudományi kutatásokban. Osztatlan tanár szakos hallgatóknak és gyakorló pedagógusoknak*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet – PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, 2021. p. 56-71.
<https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/23879> (retrieved: 20. 08. 2022)
- [9] LÉVAY, Ferencz, MORLIN, Emil, SZUPPÁN, Vilmos (Eds.). *A magyarországi népoktatásügy, kereskedelmi és ipari szakoktatás szervezete és közigazgatása. A kiseddóvásra, népoktatási tanintézetekre, (elemi és felső népiskolákra, polgári iskolákra, tanítóképző intézetekre), felsőbb leányiskolákra, kereskedelmi tanintézetekre és a vallás- és közoktatásügyi ministerium hatáskörébe tartozó ipariskolákra vonatkozó összes törvények, szabályrendeletek, utasítások, rendeletek és döntvények gyűjteménye. (Volume I.) Kiseddóvás és népoktatás (elemi, felső nép- és polgári iskolák)*. Budapest: Eggenberger-féle Könyvkereskedés, 1893.
- [10] MÁRHOFFER, Nikolett. Fontos bibliográfia született a tankönyvkutatók számára. Gondolatok Molnár-Kovács Zsófia: A tankönyvkutatás magyar bibliográfiája (2000-2010) c. kötetéről. *Történelemtanítás – Online Történelemdidaktikai folyóirat*, (XLVIII.) Új folyam IV. 2013. No. 3-4.
<https://bit.ly/3rR9A9G> (retrieved: 09. 08. 2022)
- [11] MOLNÁR-KOVÁCS, Zsófia. A tankönyvkutatás 21. századi magyar szakirodalmáról. *Történelemtanítás – Online Történelemdidaktikai folyóirat*, (XLVIII.) Új folyam IV. 2013. No. 3-4.
<https://bit.ly/3b6Bbgk> (retrieved: 09. 08. 2022)
- [12] MOLNÁR-KOVÁCS, Zsófia. *A tankönyvkutatás magyar bibliográfiája (2000-2010). Különös tekintettel a történelemtankönyvek vizsgálatára*. A Pécsi Egyetemi Könyvtár kiadványai 11. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár, 2013. <https://bit.ly/3rQJ2p0> (retrieved: 09. 08. 2022)
- [13] MOLNÁR-KOVÁCS, Zsófia. *A tankönyvkutatások dualizmus kori forrásai. Tanulmányok és forrásgyűjtemény*. Pécs: Capillatus Kiadó, 2017.
<https://bit.ly/3NxyRI3> (retrieved: 09. 08. 2022)
- [14] MOLNÁR-KOVÁCS, Zsófia. *A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867-1918)*. Pécs: Institutio Kiadó, 2019.
<https://bit.ly/3wQMgyR> (retrieved: 09. 08. 2022)
- [15] MOLNÁR-KOVÁCS, Zsófia. Online lehetőségek a történeti tankönyvkutatások forrásainak feltárásában. In: Kéri, Katalin (Ed.). *Digitális és online lehetőségek, jó gyakorlatok a tanári munkában és a neveléstudományi kutatásokban. Osztatlan tanár szakos hallgatóknak és gyakorló pedagógusoknak*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet – PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, 2021. p. 72-86.
<https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/23881> (retrieved: 20. 08. 2022)
- [16] MORLIN, Emil, SZUPPÁN, Vilmos (Eds.). *A magyarországi népoktatásügy, kereskedelmi és ipari szakoktatás szervezete és közigazgatása. A kiseddóvásra, népoktatási tanintézetekre (elemi és felső népiskolákra, polgári iskolákra, tanítóképző intézetekre), felsőbb leányiskolákra, kereskedelmi tanintézetekre és a vallás- és közoktatásügyi ministerium hatáskörébe tartozó ipariskolákra vonatkozó összes törvények, szabályrendeletek, utasítások, rendeletek és döntvények*

gyűjteménye. (Volume II.) Tanítóképzés, felsőbb leányiskolák, szakoktatás stb. Budapest: Eggenberger-féle Könyvkereskedés, 1898.

- [17] VAJDA, Barnabás. *Történelemdidaktika és történelemtankönyv-kutatás*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar, 2020.
<https://bit.ly/2LLYyDh> (retrieved: 08. 08. 2022)

Archival Sources

- [18] University of Pécs Archives, Hungary XIV. 801. Schultzs Imre irathagyatéka

Online Sources

- [19] Arcanum Digitális Tudománytár – Digitális periodika adatbázis
<https://www.arcanum.com/hu/adt/#tech-description> (retrieved: 08. 08. 2022)
- [20] Arcanum Digitális Tudománytár
<https://adtplus.arcanum.hu/hu/> (retrieved: 06. 08. 2022)
- [21] Digitália – Pécsi Tudományegyetem
<https://digitalia.lib.pte.hu> (retrieved: 10. 08. 2022)
- [22] Digitalizált Törvényhozási Tudástár – Gyűjteményismertető
<https://dt.ogyk.hu/hu/> (retrieved: 07. 08. 2022)
- [23] Digitalizált Törvényhozási Tudástár – Magyarországi Rendeletek Tára
<https://dt.ogyk.hu/hu/gyujtemenyismertetok/jogforrasok/rendeletek-tara/item/404-magyarorszagi-rendeletek-tara> (retrieved: 08. 08. 2022)
- [24] Educatio
<http://www.hier.iif.hu/hu/index.php> (retrieved: 20. 08. 2022)
- [25] Educatio – AKJournals
<https://akjournals.com/view/journals/2063/2063-overview.xml> (retrieved: 20. 08. 2022)
- [26] Elektronikus Periodika Archívum és Adatbázis
<http://epa.oszk.hu/> (retrieved: 19. 08. 2022)
- [27] GEI-Digital
<https://gei-digital.gei.de/> (retrieved: 31. 08. 2022)
- [28] Hungarian National Digital Archive – About us https://en.mandadb.hu/cikk/650493/About_us
(retrieved: 19. 08. 2022)
- [29] Hungaricana közgyűjteményi portál
<https://library.hungaricana.hu/hu/> (retrieved: 06. 08. 2022)
- [30] Iskolai értesítők – Hungaricana
https://library.hungaricana.hu/hu/collection/iskolai_ertesitok (retrieved: 08. 08. 2022)
- [31] Iskolai értesítők különgyűjteménye – OPKM
https://www.opkm.hu/?lap=dok/dok&dok_id=15 (retrieved: 08. 08. 2022)
- [32] Iskolakultúra
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/> (retrieved: 20. 08. 2022)
- [33] Könyv és Nevelés
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles> (retrieved: 20. 08. 2022)
- [34] Leibniz-Institut für Bildungsmedien – Georg-Eckert-Institut (Braunschweig, Germany)
<http://www.gei.de/> (retrieved: 06. 08. 2022)
- [35] Levéltári iratok – Hungaricana
https://library.hungaricana.hu/hu/collection/leveltari_iratok/ (retrieved: 31. 08. 2022)
- [36] Levéltári kiadványok – Hungaricana
https://library.hungaricana.hu/hu/collection/magyarorszagi_leveltarak_kiadvanyai/ (retrieved: 31. 08. 2022)
- [37] Magyar Nemzeti Digitális Archívum
<https://mandadb.hu/> (retrieved: 19. 08. 2022)
- [38] Magyar Nemzeti Levéltár – Adatbázisok
<http://mnl.gov.hu/adatbazisok> (retrieved: 12. 08. 2022)
- [39] Magyar Pedagógia

- <http://www.magyarpedagogia.hu/> (retrieved: 20. 08. 2022)
- [40] Magyarországi Rendeletek Tára 1867-1945
https://library.hungaricana.hu/hu/collection/ogyk_rendeletek_tara/ (retrieved: 08. 08. 2022)
- [41] Neveléstörténet
<http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/> (retrieved: 20. 08. 2022)
- [42] Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (Budapest, Hungary)
<https://www.opkm.hu/> (retrieved: 06. 08. 2022)
- [43] Polymatheia
<http://www.polymatheia.hu/> (retrieved: 20. 08. 2022)
- [44] Tantervek – Digitália – Pécsi Tudományegyetem
<https://bit.ly/3t77gwT> (retrieved: 10. 08. 2022)
- [45] Történelemtanítás – Online történelemdidaktikai folyóirat
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/> (retrieved: 20. 08. 2022)

<https://doi.org/10.36007/4478.2023.169>

„THE WOMAN WHO SUPPORTED DISABLED CHILDREN IN ALL HER LIFE”

Nóra, NEMES-NÉMETH¹

ABSTRACT

Mrs. Gyula Illyés, Flóra Kozmutza PhD. is a decisive representative of the Hungarian special education of the 20th century. She dedicated all her life to the support of the mentally disabled and to the reform of the special educational psychology. She was deeply interested both in the previous and in the following phases of the institutional education of the disabled people. She gave her particular concern for completing its institutional network, for early diagnosing and early development of the mentally disabled, for refining the methods of special education and for the issue of the social judging of the retarded people and of the employment of the disabled grown-ups. She became one of the essential authors of scientific literature of special education due to the periodic publications of the achievements of her research and to her numerous gap-filling publications in her professional field. This study provides an overview of the milestones of her professional career and of her efforts to raise the social status of this field of science, also of a honourable profession.

KEYWORDS

Flóra Kozmutza, special education, commitment, academic work, disabled people

„Die Frau, die lebenslang für behinderte Kinder sorgte“

Flóra Kozmutza ist eine der bekanntesten Musen der ungarischen Literaturgeschichte, aber ihr Beruf und ihre wissenschaftliche Tätigkeit ist meistens nicht bekannt. Sie hat ihr Leben der Fürsorge und Begleitung behinderter Menschen gewidmet. Sie wollte Veränderungsprozesse im Bereich Frühförderung, Förderung von Kindern mit einer schwersten oder Mehrfachbehinderung durchführen, Institutionen für erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung errichten, bzw. die früher begonnenen Veränderungsprozesse fortsetzen. „Mein Beruf ist die Sonderpädagogik. [...] Die Hilfeleistung kann auch eine Leidenschaft sein.“ [1] Sie hat für die heilpädagogische Arbeit wichtige Leitprinzipien, den tätigen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wertvolle Anregungen und Impulse gegeben. Ihre Erfahrungen hat sie nicht nur gesammelt, sondern auch an andere weitergegeben. Ihre Bücher und Handschriften liefern sowohl theoretische als auch pragmatische Grundlegungen, Konzepten und Methoden der heilpädagogischen Tätigkeit. Sie reichen dabei von den Handlungskonzepten bis zu konkretisierten personenzentrierten und beziehungsorientierten Ansätzen, der Syndromanalyse im Kontext heilpädagogischer Diagnostik. Sie gilt als eine der bedeutendsten Autorinnen der ungarischen heilpädagogischen Fachliteratur des 20. Jahrhunderts.

¹ Dr. Nemes-Németh Nóra, Székesfehérvári Teleki Banka Gimnázium és Általános Iskola, nemes.nemeth.nora@gmail.com

Der Weg zum Beruf

Flóra Kozmutza ist am 21. November 1905 in einer griechisch-katholischen Familie in Budapest geboren. Ihre Eltern waren gebildete Menschen. Ihr Vater Hermil Kozmutza war Protokollant am Oberlandesgericht. Mit seiner Frau Flóra Nieszner haben sie vier Kinder erzogen. Die Gelehrtheit der Eltern, ihre Interesse für die Kunst und Literatur war außerordentlich. In ihrer häuslichen Bibliothek waren die Klassiker der ungarischen und der Weltliteratur zu finden. Das Interesse ihres Vaters an Fremdsprachen hatte auf ihre Kinder eine große Wirkung. Flóra und ihre Geschwister haben an den Alltags auf Deutsch oder auf Französisch gesprochen. Ihre Kindheit war geprägt von dieser liebevollen und gebildeten Atmosphäre.

Das Talent von Flóra hat sich schon während ihrer Gymnasialbildung gezeigt. Nach dem Abitur wollte sie Medizin studieren, aber ihre Eltern haben mit ihrer Vorstellung nicht einverstanden. Flóra hat deshalb ihre Entscheidung verändert, und an der Universität Pázmány Péter Philosophie, Ästhetik, Sprachen und Psychologie studiert. Ihr Diplom als Ungarisch-, Französisch und Deutschlehrerin hat sie 1933 bekommen. Während ihres Studiums ist sie nach Paris gefahren, wo sie 1927 und 1928 an Sorbonne studiert und zurzeit ihre Dissertation über die ästhetischen Ansichten des Philosophen von Jean-Marie Guyau geschrieben hat. Ihr philosophisches Interesse spiegeln sich auch ihre Rezensionen, die bis 1935 in Athenaeum erschienen sind. An Heilpädagogik hat ihr Interesse ein Artikel erweckt. Auf dessen Wirkung hat sie ihre Studien an der Heilpädagogischen Hochschule begonnen. Nach den Jahren an Sorbonne und an Pázmány hat sie ihren echten Beruf gefunden. Ihr heilpädagogisches Diplom hat sie 1934 erworben.

Der Anfang der Laufbahn

Ab 1936 hat sie im Staatlichen Heilpädagogischen Laboratorium für Pathologie und Therapie an der Hochschule für Heilpädagogik in Budapest gearbeitet. Leopold Szondi, der berühmte Professor für Psychopathologie und Therapie hat hier eine ganzheitliche Heilpädagogik verwirklicht, in der Pädagogen, Biologen und Mediziner eng zusammengewirkt haben. Als Praktikantin hat sie mit den anderen Mitarbeitern ohne Lohn gearbeitet. Mit dem namhaften Psychologen István Benedek waren sie an den Forschungen von Szondi so fleißig teilgenommen, dass sie an der Hochschule nur als Edelknaben von Szondi genannt wurden.

Das Laboratorium war das Nachfolgerinstitut der Graf Apponyi-Poliklinik und des Heilpädagogischen und Psychologischen Laboratoriums der Hochschule für Heilpädagogik, das 1902 vom Professoren Pál Ranschburg gegründet wurde. Szondi hat seine wissenschaftliche Karriere hier begonnen. Nach dem Rückzug von Ranschburg wurde das Laboratorium gegliedert. Das Heilpädagogische und Psychologische Laboratorium der Hochschule für Heilpädagogik hat unter der Direktion von Szondi bestanden. Seine Benennung und seine Strukturierung haben sich während der Jahrzehnte viel verändert, aber es wurde immer nur als „Szondi Laboratorium“ genannt. Das Laboratorium hat mehrere Aufgaben auf sich genommen. Nicht nur die Kinder mit geistiger Behinderung wurden hier untersucht, sondern auch theoretische bzw. pragmatische Forschungen geführt, biologische und pathologische Kenntnisse der Studenten der Hochschule erweitert. Im Laboratorium haben Ärzte, Heilpädagogen und Psychologen gearbeitet, die eine spannende, aufgeschlossene und effiziente intellektuelle Werkstatt in Bezug auf Fachwissen, Ergebnisse, Methoden und Theorien geschaffen haben. Sie haben zur Entwicklung der ungarischen Psychologie und Heilpädagogik relevant beigetragen. Im Laboratorium hat eine mehrdimensionale konstitutionsanalytische, quantitative und qualitati-

ve Diagnostik zur Erfassung des Wachstums, der Reife, der somatischen und psychischen Konstitution entstanden.

Szondi hat seine Mitarbeiter einer dreißiggliedrigen Familie geähnelte, er hat ihre Arbeit hochgeschätzt. „Ich bewundere das Glauben und den Fleiß meiner Mitarbeiter.“ [2] Flóra war das Mitglied dieser Familie und hat unschätzbare berufliche Hilfe bekommen. Sie konnte an den wissenschaftlichen Forschungen, an den zahlreichen komplexen Untersuchungen und Datenanalysen, an den Vorlesungen und Publikationen teilnehmen, und nicht zuletzt ihre heilpädagogische Praxis erwerben. Im Laboratorium hat sie vielfältige Arbeit bekommen, sie hat Kinder untersucht, Briefe geschrieben, Vorlesungen gemacht, Besprechungen gehalten. 1946 hat sie den Nachfolger des Laboratoriums, den sog. Seelenkundlichen Laboratorium übernommen. Dieses Amt hat sie bis 1950 besetzt. Sie wollte das Laboratorium im Geist von Szondi weiterführen, weil „er das Vorbild seiner Lehrlinge und seiner Mitarbeiter war“. [3]

Die erste große Forschungsarbeit in der Gemeinde von Doboz

In den Dreißigerjahren wurde die vergleichende Psychologie ihr Hauptarbeitsgebiet. Während der Sommerferien hat sie ab 1938 fünf Jahre lang die Kinder in der Gemeinde von Doboz erforscht. Oft ist ihr Mann, Gyula Illyés auch mitgefahren. Im Fokus ihrer Untersuchung hat die Beziehung zwischen der Armut und der intellektuellen Entwicklung der Kinder gestanden. Motor zu diesen Analysen war die sie treibende Frage nach den schicksalsbestimmenden Faktoren, welche das Leben dieser Kinder unbewusst lenken. Die armen Kinder wurden in zwei Gruppen geteilt. Die erste Gruppe hat während der Forschung regelmäßig qualitätsvolle Mahlzeiten, mit den Wörtern von Gyula Illyés „menschliches Essen“ bekommen [4], die Mahlzeit der anderen Gruppe wurde nicht beeinflusst. Die Letzteren wurden mit Kleidungsstücken entschädigt.

Ein Teil ihrer Feststellungen wurde im Buch von Gyula Illyés *Lélek és kenyér (Seele und Brot)* veröffentlicht. [5] Die dritte Einheit des Buches hat Flóra gleich nach der schicksalsanalytischen Forschungsarbeit von Szondi geschrieben, so beruht ihr Werk auf den theoretischen Grundsätzen von Szondi. Sie hat ihre Forschung nach dem Erscheinen des Buches weiter gemacht. Diese Dokumentation hat sie vor der Belagerung von Budapest nach Tihany mitgebracht, trotzdem wurde es während des Krieges vollständig vernichtet.

Die Seele der Hochschule

Gleich nach dem Erwerb ihres Diploms hat sie an der Hochschule eine Lehrerstelle bekommen. Mit ihr wurde die erste weibliche Lehrerin an die Hochschule berufen. Sie hat Heilpädagogik und die Geschichte der Heilpädagogik unterrichtet. Das vierjährige Programm der Bildung hat sich durch ihre Arbeit erneuert. Im neuen Studienplan ist erstmals eine Art von Spezialisierung erschienen. Dementsprechend haben die Studenten acht Halbjahre lang die gleichen theoretischen Kurse besucht, im siebten Halbjahr haben sie ein Hauptfach und zwei Nebenfächer gewählt. [6] Ab 1972 bis zur Rente hat sie sich um die Anerkennung des gesellschaftlichen Rangs des heilpädagogischen Berufs bemüht. Ihre Arbeit hat zur Entwicklung der Hochschule in den '70er Jahren wesentlich beigetragen.

Die Hochschule hatte am Anfang kein selbständiges Gebäude. Die Vorlesungen und die Seminare wurden in den Praktikumsschulen und in geliehenen Räumen gehalten. Die Studenten haben auch in den Internaten der Praktikumsschulen gewohnt. Diese Zustände waren unhaltbar [7], der Direktor Zoltán Tóth wollte um jeden Preis eine endgültige Lösung finden. 1928 hat er den Bau eines neuen Gebäudes angeregt, in dem er das Studentenwohnheim, die Nachfolger-Institute des Laboratoriums, bzw. die Praktikumsinstitute der Hochschule unterbringen wollte. Er hat mit Hoffnung in die Zukunft geblickt, weil der Kultusminister die In-

vestition der heilpädagogischen Institute versprochen hat. [8] Seine Pläne wurden aber wegen finanzieller Gründe zunichte. Ab 1942 während der Direktion von Gusztáv Bárczi befindet sich die Hochschule in der Alkotás Straße. Am Ende der '50er Jahre reicht die Zahl der Seminarräume nicht aus, die Arbeit in den Laboratorien ist nicht mehr ungestört, es gibt keine lernförderliche Atmosphäre, keine Arbeitszimmer für die Lehrer, sie können sich auf den Unterricht nicht ruhig vorbereiten. 1951 zieht die Hochschule ins zerfallene Gebäude der Hochschule für Lehrerbildung in die Csalogány Straße um. 1956 bekommt sie auf die Initiative von Bárczi das Gebäude auf dem Bethlen Platz. [9] Die Lehrer der Hochschule haben jahrzehntelang unter unwürdigen Umständen, mehrmals in zerfallenen Gebäuden gearbeitet. Das Laboratorium wurde in zwei Räumen der Schule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in der Mosonyi Straße errichtet. In einem größeren Raum wurden kleine Zellen gemacht, die mit Paraventen voneinander getrennt wurden. Hier wurden die Untersuchungen gemacht.

Flóra wollte an diesen unseligen Umständen ändern. Sie wollte ein heilpädagogisches Zentrum errichten, in dem der Unterricht, die Untersuchungen und die Forschung unter würdigen Umständen verwirklicht werden können. Sie hat geglaubt, dass sie den ehemaligen Plan von Szondi durchziehen kann. 1967 hat sie das erste Gesuch eingebracht. Nach mehreren Ablehnungen und Verhandlungen wurden ihre Pläne bewilligt, und sie hat ein Grundstück in der Damjanich Straße bekommen. Der Grundstein zum Gebäude wurde im Oktober 1975 gelegt.

Das neue Komplex wurde am 4. November 1981 im internationalen Jahr der Behinderten übergeben. Inzwischen hat sie in den Ruhestand getreten, aber auf die Bauarbeit hat sie durchgehend geachtet. In diesem komplexen heilpädagogischen Zentrum wurden das Studentenwohnheim, die Abteilung der Heilpädagogischen und Psychologischen Institut für die Untersuchungen und Beratung, bzw. die drei selbständigen Praktikumsinstitute der Hochschule errichtet.

Betreuung von der Geburt bis zum Tod

Die Herzensangelegenheit von Flora war das je frühere Diagnostizieren der Behinderten. Im Kindergartennetz wollte sie spezielle Kindergärten gründen, in denen die Heilpädagoginnen die Kinder fördern, erziehen und unterstützen können. Die Vorschulerziehung der Kinder mit geistiger Behinderung wurde schon in den früheren Jahrzehnten u.a. von Jakab Frim oder von Mátyás Éltés angeregt, trotzdem wurden die ersten speziellen Kindergärten erst in der Mitte des Jahrhunderts mit der Mitwirkung von Flóra Kozmutza eröffnet. Der erste Kindergarten der geistig behinderten Kinder wurde 1950 im Gebäude des Erziehungsheims in der Csalogány Straße errichtet.

Aber Flóra hat nicht nur den Mangel an heilpädagogischen Bildungseinrichtungen für Kinder erkannt, mit der Beschäftigung der Erwachsenen hat sie sich auch beschäftigt. Sie hat erfahren, dass sie sich bei der Arbeitssuche zurückgesetzt und ablehnend fühlen. Flóra wollte die Empfindsamkeit der Gesellschaft steigern. Sie wollte für diese Leute Arbeitsstellen finden, in denen sie arbeiten und Geld verdienen können. Sie hat gemeint, dass die staatlichen Landwirtschaften zu dieser Rehabilitationsmöglichkeit am besten geeignet sind. Die staatliche Landwirtschaft von Polgárdi-Tekerespuszta hat die Jugendlichen mit geistiger Behinderung aufgenommen und ihnen Arbeit gegeben. Die heilpädagogische Therapie haben die Studenten der Hochschule auf sich genommen.

Der Unterricht der Kinder mit Mehrfachbehinderung hat sich mit der fachlichen Hilfe von Flóra Kozmutza bzw. Ágnes Engelmayer verwirklicht. 1973 hat die Mutter eines gehbehinderten Mädchens - auch Heilpädagogin von Beruf - die Errichtung eines speziellen Instituts für die betroffenen Kinder angeregt. Der Unterricht körperbehinderter Kinder wurde bisher

nicht verwirklicht. Kozmutza und Engelmayer haben das Vorhaben unterstützt, und im Gebäude des ehemaligen Offizierskasinos in der Ráby Mátyás Straße als Teil der Hochschule eine Versuchsschule ins Leben gerufen, in der die gehbehinderten Kinder am Unterricht teilnehmen konnten.

Ihre wissenschaftliche Arbeit

Flóra Kozmutza hat ihre Forschungsergebnisse regelmäßig veröffentlicht. Sie gilt als eine der bedeutendsten Autorinnen der ungarischen heilpädagogischen Fachliteratur des 20. Jahrhunderts.

Ihr Buch *Gyógypedagógiai pszichológia (Heilpädagogische Psychologie)* [10] stellt den Versuch einer systematischen Behandlung vielfältiger Problemstellungen dar. Inhaltlich gesehen wird im Buch die Bedeutung Heilpädagogischer Psychologie in Theorie und Praxis der Heilpädagogik dargestellt. Vier umfangreiche grundlegende Bereiche werden thematisiert, die im Rahmen komplexer Prozesse im heilpädagogischen Arbeitsfeld eine zentrale Rolle spielen: Begriffsbestimmung der heilpädagogischen Psychologie, die Seelenlehre der Behinderten, Schwierigkeiten der Diagnostik, die richtige Aufnahme der Diagnose. Sowohl seine Betrachtungsweise als auch seine inhaltlichen Aussagen gelten bis heute.

Die einzelnen Behinderungsarten hat sie ab 1950 in ihrer Handschrift *Vezérfonal a gyermekmegfigyeléshez (Leitfaden zur Kinderbeobachtung)* aufgezeichnet. An diesem Stoff hat sie weitergearbeitet und ist ihr Buch unter dem Titel *Vezérfonal a gyógypedagógiai pszichológiához 1–2. (Leitfaden zur heilpädagogischen Psychologie 1–2)* [11] erschienen. Sie gibt weiterführende Informationen zu verschiedenen Arten von Behinderung, behandelt die verschiedenen Methoden und die Aufstellung der Diagnose. Die Studenten, die sich mit heilpädagogischer Psychologie befassen haben, haben an der Hochschule ihre Handschriften, wie *Bevezetés a gyógypedagógiai-lélektanba (Einführung in die heilpädagogische Seelenlehre)* [12] und *Gyógypedagógiai lélektan (Heilpädagogische Seelenlehre)* [13] gewälzt.

Im Rahmen ihrer Publikation *A gyógypedagógiai pszichológia szemléletének 75 éves fejlődése hazánkban. (Die 75jährige Entwicklung der Betrachtungsweise der heilpädagogischen Psychologie in unserem Land)* [14] - die 1975 im Jubiläumsjahrbuch der Heilpädagogischen Hochschule erschienen ist - geht es um eine umfassende Darstellung der Geschichte der heilpädagogischen Psychologie.

Sie hat auch die Situation behinderter Erwachsene in der Gesellschaft beleuchtet. Sie hat betont, dass die Suche einer passenden Arbeitsstelle für erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung oder Mehrfachbehinderung eine erhebliche Herausforderung darstellt. Ihre Bücher *A fejlődésben gátolt (fogytékos) gyermek (Das in der Entwicklung behindertes Kind)* [15] und *A fogytékosok munkalehetőségeinek kiszélesítése (Die Erweiterung der Arbeitsmöglichkeiten der Behinderten)* [16] bieten methodische Hinweise und Grundlagewissen u. a. zu den Prozessen der Annäherung oder der gesellschaftlichen Integration, und beschäftigen sich mit der Förderung ihrer Teilhabe an wichtigen Lebensbereichen.

Zusammenfassung

Flóra Kozmutza Frau Gyula Illyés ist eine der bekanntesten Heilpädagogen der 20. Jahrhundert, die wichtige Autorin der heilpädagogischen Fachliteratur, die sowohl auf die Theorie als auch auf die Praxis der Heilpädagogik eine große Wirkung hatte. Sie hat sich ganz ihrer Arbeit gewidmet, hat die Behinderten geehrt und geliebt. Sie hat die Macht der Heilpädagogik betont. Sie wollte die heilpädagogischen Institute erweitern, die angewandten Methoden verfeinern, die Frühförderung voranbringen.

Ihr Andenken wird durch heilpädagogische Institute in Budafok, in Veszprém, in Sopron, in Hódmezővásárhely, in Szentés und in Salgótarján bewahrt. In ihr bewegtes Leben kann man durch die Memoiren ihres Mannes und ihrer Kollegen einen Einblick bekommen. Zum Gedenken an ihren 110 Geburtstag wurde 2015 in der Széchenyi Bibliothek eine Ausstellung organisiert. An der Veranstaltung haben einerseits die Registratur der Bibliothek, die Dokumente der Hochschule und der Familienerbe ihre Laufbahn und ihr Privatleben präsentiert, andererseits hat man von ihrem Leben mit Hilfe von originalen Manuskripten, Fotos, Tableaus und Reliquien einen Überblick bekommen. Aber die Frage, wer Flóra Kozmutza eigentlich war, können die Worte ihres Mannes am schönsten zusammenfassen: „Die Frau, die lebenslang für behinderte Kinder sorgte.“ [17]

LITERATURVERZEICHNIS

- [1] LÁNYINÉ, Engelmayer Ágnes (2015): Illyés Gyuláné dr. Kozmutza Flórára emlékezünk születésének 110. és halálának 20. évfordulója alkalmából. *Gyógypedagógiai szemle*. 43. 4. sz. 203–312.
- [2] BÜRGI-MEYER, Karl (1996): „A laboratórium egy lázasan dolgozó hangyatarcsadalom.” *Thalassa*. 7. 2. sz. 83–103.
- [3] BÁLINT, Ágnes (2014): *Pszichobiográfia és irodalom*. Kronosz Kiadó, Pécs.
- [4] ILLYÉS, Gyula (1976a): Hogyan születik a színdarab? Bevezető egy eredendő magyar komédiához a szükséges kitérőkkel. *Új Írás*. 8. sz. 3–38.
- [5] ILLYÉS, Gyula (1976b): Lélek és kenyér. Kozmutza Flóra értelmességi- és ösztönvizsgálataival. In: Illyés Gyula: *Itt élned kell*. Szépirodalmi könyvkiadó, Budapest. 144–157.
- [6] GORDOSNÉ, SZABÓ Anna (2000): *A magyar gyógypedagógus-képzés története*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- [7] SANDA, István Dániel (2016): Az iskola-egészségügy és a tanulási környezet korszerűsödése Magyarországon - a századforduló körüli évtizedekben. *Pedagógiatörténeti Szemle*. 3–4. 86-105. <https://doi.org/10.22309/ptszemle.2016.3.5>
- [8] GORDOSNÉ, SZABÓ Anna (2004): Szondi és a gyógypedagógia. *Gyógypedagógiai szemle*. 32. 2. sz. 122-131.
- [9] GORDOSNÉ, SZABÓ Anna (2010): 110 éves a gyógypedagógus képzés Magyarországon. *Gyógypedagógiai szemle*. 38. 4. sz. 317–332.
- [10] ILLYÉS, Gyuláné (1968): *Gyógypedagógiai pszichológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- [11] ILLYÉS, Gyuláné (1963): *Vezérfonal a gyógypedagógiai pszichológiához 1–2*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- [12] ILLYÉS, Gyuláné (1967): *Bevezetés a gyógypedagógiai-lélektanba*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- [13] ILLYÉS, Gyuláné (1984): *Gyógypedagógiai lélektan*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- [14] ILLYÉS, Gyuláné (1975): *A gyógypedagógiai pszichológia szemléletének 75 éves fejlődése hazánkban*. A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Évkönyve. VIII., Budapest.
- [15] ILLYÉS, Gyuláné (1977): A fejlődésben gátolt (fogyatékos) gyermek. In: Várkonyi Zsuzsa (szerk.): *Baj van a gyermekemmel*. Gondolat Kiadó, Budapest. 206–232.
- [16] ILLYÉS, Gyuláné (1953): A fogyatékosok munkalehetőségeinek kiszélesítése. In: *A magyar gyógypedagógia a nervizmus szemléletében*. Tankönyvkiadó, Budapest. 47–51.
- [17] ILLYÉS, Gyula (1977): *Különös testamentum*. Szépirodalmi könyvkiadó, Budapest.

Empfehlenswerte Literatur

- [1.] GEREBEN, Ferencné (2008): Gyógypedagógia a változó világban. *Gyógypedagógiai szemle*. 36. 3. sz. 161-170.
- [2.] GORDOSNÉ, SZABÓ Anna (2022): 150 éve született Frim Jakab. *Gyógypedagógiai szemle*. 30. 3. sz. 211-219.
- [3.] GORDOSNÉ, SZABÓ Anna (2006): A hazai gyógypedagógus képzés fejlődés-történeti elemzése. *Gyógypedagógiai szemle*. 34. 2. sz. 87-94.
- [4.] GORDOSNÉ, SZABÓ Anna (2007): Illyés Gyuláné dr. Kozmutza Flóra, az alapító. *Gyógypedagógiai szemle*. 35. 2. sz. 132-136.
- [5.] ILLYÉS, Gyuláné (1976): Minden gyermek alkalmas a harmonikus emberi életre. In: Győri György: *Ember és műveltség*. Dürer Nyomda, Budapest. 144-157.
- [6.] ILLYÉS, Mária (2015): „Mert szemben ülsz velem” - Anyámról. In: *Magyar Szemle*. 24. 9-10. sz. 90-92.
- [7.] KOZÁK, Péter (2019): *Földiekkel Játshók. Művésznők és múzsák*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- [8.] LÁNYINÉ, Engelmayer Ágnes (1995): In Memoriam Illyés Gyuláné dr. Kozmutza Flóra. *Gyógypedagógiai szemle*. 23. 2. sz. 81-84.
- [9.] LÁNYINÉ, Engelmayer Ágnes (2005): Illyés Gyuláné dr. Kozmutza Flóra életműve. *Palócföld*. 51. József Attila különszám. 953-957.
- [10.] RÉTHY, Endréné (2020): *Néhány adalék a gyógypedagógus-képzés történetéhez*. 1963-1967. Palatia Kiadó, Győr.
- [11.] RÉTHY, Endréné (2020): A gyógypedagógus-képzés fejlődéstörténetének útja 1900-1945. *Polymatheia*, 17. 1-2. sz. 123-136. <https://doi.org/10.51455/polymatheia.2020.1-2.07>
- [12.] SÓS, Csaba (2021): *Embermesék. Egy költő, a párja és a lányuk. Beszélgetés Illyés Mária művészettörténésszel*. Url: <https://www.gyoriszalon.hu/news/14967/66/Embermes%C3%A9k-Egy-k%C3%B6lt%C5%91-a-p%C3%A1rja-%C3%A9s-a-l%C3%A1nyuk> [2022. 05. 31. 13:10]
- [13.] VALACHI, Anna (2013): *A nő számomra rejtély*. József Attila asszonyai. Kossuth Kiadó, Budapest.

KLAVIERLERNEN UND -LEHREN IN DER ERSTEN HÄLFTE DES 20. JAHRHUNDERTS IN UNGARN

Tamás RÉTI¹

ABSTRAKT

The aim of this study is to analyse the piano schools adopted as official textbooks and published in the curriculum recommendations of the piano course by the experts of the Royal Hungarian Academy of Music in the first half of the 20th century. The research describes and examines the piano schools recommended for the first year of piano studies, placing them in the context of the music pedagogical and institutional history of the period. Through pedagogical, methodological and bibliographical analyses of primary sources, it explores the musical material of the textbooks and the similarities and differences in their pedagogical, methodological and content-related perceptions. In addition, the study provides a comprehensive picture of the objectives of piano pedagogy in the first half of the 20th century, the leading professional workshops and teaching personalities, and the thinking and views of textbook authors on music pedagogy in piano teaching.

KEYWORDS

music pedagogy, piano learning, piano methodology, piano teaching, piano schools

EINFÜHRUNG

Die Veröffentlichung der ersten ungarsprachigen Klavierschule², herausgegeben von István Gáti (1780-1859) im Jahr 1802, folgten zahlreiche klavierpädagogische Publikationen³, aber es dauerte fast ein Jahrhundert bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts berücksichtigten die Autoren von Musikpublikationen und Klavierschulen in ihren Fachpublikationen und Lehrmitteln immer bewusster und systematischer die curricularen Inhalte des Faches Klavier und seine didaktischen und pädagogischen Ziele.

Die deutliche inhaltliche Veränderung der musikpädagogischen Publikationen zu Beginn des 19. Jahrhunderts ist auf den Aufstieg des Berufsstandes der Klavierredakteure zurückzuführen, denn während der Autoren musikpädagogischer Publikationen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts oft keine ausgebildeten Musiker waren⁴, wurden sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu den dominierenden Vertretern des Musiklehrerberufs. [1]

¹ Tamás Réti: Tóth Aladár Zeneiskola: Klavierlehrer; Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem: Mentorlehrer; E-mail: retitamas82@gmail.com

² GÁTI, István (1802). *A kótából való klavírozás mestersége*. Buda. Universitas Nyomda.

³ DÖMÉNY, Sándor (1827). *Útmutatás a fortepiano helyes játszására 62 gyakorlásokban*. Pest. Lichl Károly.; GÁLYI, János (1831) *A mus'sika tudománya vagy fundamentumos új tanítás*. Nagykároly.; JANOTYCKH, János (1844) *Elméleti's gyakorlati bevezetés a' zongorázást alapos könnyen érthető módszerrel megtanulni*. Pest. Grimm.

⁴ István Gáti (1780 – 1859): Wasserbauingenieur, Wirtschaftswissenschaftler; Sándor Dömény (1791–s.a.): Rechtsanwalt; János Gályi (1811–1861): Beamter; János Janotyckh (1811– nach1861): Beamter des Kriegsministeriums

Die Zahl der musikpädagogischen Publikationen für den Musikunterricht nahm Anfang des 20. Jahrhunderts aufgrund der Ausweitung der musikpädagogischen Einrichtungen stark zu, und auch die großen Musikverlage⁵ erkannten, dass die Zahl der verkauften Exemplare erheblich steigen würde, wenn sie renommierte Lehrer der höchsten Stufe des Musikunterrichts, der Königlich-Ungarischen Nationalakademie für Musik, oder bedeutende Vertreter des unteren Musikunterrichts erfordern, Unterrichtsmaterialien zu schreiben oder herauszugeben. [2] [3] [4] [5] [6]

Musikredakteure und Komponisten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bemühten sich, die verfügbare Literatur zur Pädagogik, Musiktheorie und Klavierpädagogik einzubeziehen, so dass ihre Lehrbücher im Vergleich zu früheren Veröffentlichungen immer deutlicher dazu beitrugen, dass musiklernende Kinder neue musikalische und theoretische Kenntnisse verstehen und erwerben sowie musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln konnten, und zwar in einer Weise, die den altersspezifischen Besonderheiten der Kinder angepasst war. [1] In der didaktischen und inhaltlichen Struktur der Klavierschulen erschienen solche Lehrbuchfunktionen wie Motivation, Systematisierung, Wissensvermittlung, Übung, Kontrolle, deren professioneller Einsatz die unter dem Namen Klavierschulen herausgegebenen musikpädagogischen Publikationen zu einem echten Lehrmittel und zu einem unverzichtbaren Spezialhilfsmittel im Klavierunterricht machte.

MUSIKUNTERRICHT UND KLAVIERPÄDAGOGIK IN DER ERSTEN HÄLFTE DES 20. JAHRHUNDERTS

Die 1875 unter dem Vorsitz von Ferenc Liszt (1811–1886) und der Leitung von Ferenc Erkel (1810–1893) gegründete Königlich-Ungarische Musikakademie (Országos Magyar Királyi Zeneakadémia) bot mit ihren international herausragenden Lehrern⁶ eine Musikausbildung auf höchstem Niveau. Unter der Leitung von Ödön Mihalovich (1842–1929) entwickelte die Institution⁷ ihr Bildungsangebot mit der die Einführung neuer Kurse und Fächer weiter und erstellte bis zur Jahrhundertwende eine professionelle Fach- und Lehrplanstruktur, die an andere Institutionen angepasst werden konnte. [7] Dank ihrer international anerkannten Ausbildung hat die Einrichtung Diplome an Künstlerpersönlichkeiten wie Béla Bartók (1881–1945), Ernő Dohnányi (1877–1960) [8] und Zoltán Kodály (1882–1967) usw. verliehen.

1891 begann die Musikakademie mit der Ausbildung von KlavierlehrerInnen unter der Leitung von Kálmán Chován (1851–1928) und Árpád Szendy (1863–1922), die mit ihrer hohen pädagogischen und musikalischen Ausbildung und ihrem pädagogischen Engagement die Klavierlehrer der folgenden Jahrzehnte ausbildeten⁸, und deren professionelle Arbeit mit ihren pädagogisch lehrreichen Musikpublikationen unterstützten. 1892 fasste Chován in seiner methodischen Publikation⁹ - aufgrund von seinen Erfahrungen als Klavierlehrer - die modernen pädagogischen und musikwissenschaftlichen Erkenntnisse der Zeit, meist deutschen Ursprungs, für LehramtsstudentInnen und praktizierende KlavierlehrerInnen zusammen. Für sein Grundlagenwerk, das bis 1950 in mehreren Auflagen erschien, erstellte er 1905 eine Klavierschule, die als praktischer Lehrplan in den Klavierlehrplan aufgenommen wurde. Zusam-

⁵ Cserépfalvi Könyvkiadó, Rozsnyai Zeneműkiadó, Rózsa-völgyi és Társa Kiadó

⁶ Ferenc Liszt (1811–1886): Präsident, Abteilung für höchste Bildung, Ferenc Erkel (1810–1893): Direktor, Klavier, ungarische Musikpraxis, Róbert Volkmann (1815–1893): Harmonie, Komposition, Kontrapunkt, Kornél Ábrányi (1822–1903): Zen. Nikolits Sándor (1834–1895): Musikgeschichte, Kontrapunkt

⁷ Von 1887 bis 1917 war er Direktor der Königlich-Ungarischen Musikakademie

⁸ Die Schüler von Árpád Szendy: Ilonka Kabos (1893–1973), Géza Nagy (1876–1938), Irén Senn (1883–1957), Margit Varró (1881–1978) usw

⁹CHOVÁN, Kálmán (1892). *A zongorajáték tanmódszere, methodikája, mint nevelési eszköz*. Pest. Pesti Könyvnyomda.

men mit seinem Kollegen Árpád Szendy entwickelte er systematisch ein Klaviercurriculum von der Unter- bis zur Oberstufe und trug durch die Herausgabe von klavierpädagogischen Publikationen in ungarischer Sprache zur Umsetzung der curricularen Vorgaben bei. Den MusiklehrerInnen wurden Unterrichtspublikationen in ungarischer Sprache zu den Werken von J. S. Bach (1685-1750), Carl Czerny (1791-1857), Henri Bertini (1798-1876) und Johann Baptist Cramer (1771-1858) zur Verfügung gestellt. [10] [11]

Die primären Musikinstitutionen, die sich selbst in ihren Benennungen¹⁰ voneinander unterscheiden, und die die meisten Musikveröffentlichungen verwenden, haben versucht, die wachsende Zahl von SchülerInnen, die Klavier lernen wollen mit einer qualitativ uneinheitlichen Ausbildung zu sichern. [12] Der Mangel an qualifizierten MusiklehrerInnen, die unterschiedliche pädagogische und fachliche Kenntnisse der eingesetzten Musiklehrer, das Fehlen einer landesweit einheitlichen Fachaufsicht und die unterschiedliche Auslegung der Lehrplaninhalte haben namhafte Experten der Zeit immer wieder auf die Notwendigkeit einer Reform des Musikunterrichts aufmerksam gemacht. [13] József Harrach (1848-1899) im Jahr 1896, Jenő Sztojanovits (1864-1919) im Jahr 1906 und Antal Molnár (1890-1983) im Jahr 1926 drängten auf eine nationale Reform des schulischen und außerschulischen Instrumentalmusikunterrichts, die Einführung eines einheitlichen Lehrplans und Anforderungssystems, die institutionelle Verbreitung der musikalischen Bildung und die Lösung des landesweiten Mangels an MusiklehrerInnen. [14] [15] [16]

DIE FÜHRENDE LEHRERINNEN UND MUSIKWERKSTÄTTEN IN DER UNTEREN KLAVIERAUSBILDUNG IN BUDAPEST

Unter den Musikbildungseinrichtungen der Jahrhundertwende ragt die 1903 gegründete private Musikschule von Ernő Fodor (1878-1945) heraus, deren pädagogische und fachliche Effizienz und die Zahl der eingeschriebenen Schüler herausragend sind¹¹. Unter den Budapester Musikschulen ist sie einzigartig, da der Gründungsdirektor seine Musikschule bewusst auf einer professionellen Grundlage aufgebaut hat. Das Lehrpersonal der Einrichtung bestand ausschließlich aus Lehrern, die ein Musiklehrerdiplom der *Königlich-Ungarische Musikakademie* (Országos Magyar Királyi Zeneakadémia) erworben hatten, und die Lehrplananforderungen sowie die pädagogischen und didaktischen Methoden wurden ausschließlich von den Mitarbeitern der *Königlich-Ungarische Musikakademie* (Országos Magyar Királyi Zeneakadémia) entwickelt. [17]

Die Mitglieder von Ernő Fodors Lehrerkollegium wurden unter den herausragenden Studenten der Lehrerbildungsschule der Musikakademie ausgewählt, von denen auch Margit Varró (1881- 1978) nach ihrer abschließenden Lehrerprüfung in Fodors private Musikschule aufgenommen wurde. Sie verbrachte nur das Studienjahr 1907/1908 an der Hochschule, verzichtete aber auf eine künstlerische Laufbahn und widmete ihr ganzes Leben dem Klavierunterricht. 1921 veröffentlichte sie ihre methodische Publikation *Klavierunterricht und Musikerziehung unter besonderer Berücksichtigung der Unterrichtsmethode* für die ersten drei Jahre, in der sie ihre seine paradigmenerändernde auditive Klavierlehrmethode beschrieb. [18] Die Publikation wurde erweitert und 1929 von N. Simrock unter dem Titel *Der Lebendige Klavierunterricht - Seine Methodik und Psychologie* neu herausgegeben.

Neben theoretischen und praktischen Kapiteln beschreiben Varrós methodische Publikationen den Lehrplan für die ersten drei Jahre, in denen sie Übungen aus der *Bartók-Reschofsky Kla-*

¹⁰ Musikakademie, Musikverein, Musikschule, Musikkonservatorium usw.

¹¹ Zahl der Student: 160 im Jahr 1903/1904, 929 im Jahr 1912/1913 [17]

*vierschule*¹² auswählt und für das erste Jahr technische Übungen von *Louis Köhler op. 218* und *Konrad Kühner* empfiehlt.

Mit der Organisierung der *Musikschule von Székesfőváros* (Székesfővárosi Zeneiskola) im Jahr 1910 ermöglichte Jenő Sztojanovits den SchülerInnen in 25 öffentlichen Schulen Musikunterricht. In 10 Bezirken der Hauptstadt wurde in Einrichtungen, in denen die Kinder auch die Grundschule besuchten, ein regelmäßiger Musikunterricht für SchülerInnen angeboten. Der Erfolg der Initiative zeigte sich bereits am Ende des ersten Schuljahres, als 686 SchülerInnen die Prüfungen für Klavier und Violine am Ende des Schuljahres bestanden. [19] Die pädagogische Tätigkeit der Musikkurse wurde durch Lehrpläne streng geregelt, die von Pongrác Kacsóh (1873-1923), Péter Sztojanovits (1877-s.a.) und Jenő Sztojanovits (1864-1914) erstellt wurden und an denen Árpád Szendy, der auch ein Klavierprofessor an der Musikakademie war, mitwirkte und auch andere Lehrer der Musikakademie wurden befragt. [20]

Der Lehrplan für das erste Jahr basiert auf der Klavierschule von Kálmán Chován aus dem Jahr 1905 und der Klavierschule von György Kálmán, Irén Senn, Antal Molnár aus dem Jahr 1929. Erna Czövek (1899-1983), die eine Studentin der Pianistin Földessyné Hermann Lula (1877- 1955) war, von 1918 bis 1947 Schülerin und später Lehrerin an der *Musikschule von Székesfőváros* (Székesfővárosi Zeneiskola). Im Jahr 1946 veröffentlichte sie ihre moderne Instrumentalschule für Anfänger, heißt Klavierschule (*Zongora ÁBÉCÉ*), und 1948 die dazu gehörende methodische Hilfe für Klavierlehrer, die auf ungarischem Musikmaterial basiert. [21]

DIDAKTISCHE UND PÄDAGOGISCHE ZIELE DER KLAVIERPÄDAGOGIK

Chován (1892)¹³, Varró (1921)¹⁴, Kálmán (1926)¹⁵, Czövek (1948)¹⁶ haben in ihren methodischen Richtlinien und Unterrichtshandbüchern die wesentlichen Details des Klavierunterrichts auf unterschiedliche Weise behandelt und die persönlichkeitsbildenden Folgen und Aufgaben der musikalischen Erziehung und Begabungsförderung analysiert. Ihre Arbeit hatte auch eine besonders wichtige Rolle bei der Vermittlung von Wissen, der Systematisierung und der Erneuerung der pädagogischen Fähigkeiten, da die PrivatlehrerInnen, die oft isoliert voneinander arbeiteten und oft nicht ausgebildet waren, und die KlavierlehrerInnen in den privaten Musikschulen, die nicht nach einem einheitlichen organisatorischen Rahmen und curricularen Vorgaben arbeiteten, keine Möglichkeit hatten, berufliche Erfahrungen auszutauschen und ihr didaktisches Instrumentarium zu erweitern. Die AutorInnen der Publikationen haben dies erkannt und sich zum Ziel gesetzt, aufgrund auf ihren eigenen Unterrichtserfahrungen die didaktischen Aufgaben und methodischen Mikroelemente des komplexen Klavierunterrichtsprozesses darzustellen und die aktuellsten Unterrichts- und Lehrplaninhalte zu vermitteln.

Chován (1892) sieht in der Musikerziehung ein wichtiges Mittel der emotionalen Erziehung, dass die allgemeine Bildung ergänzt. Er weist darauf hin, dass der Klavierunterricht nur dann produktiv sein kann, wenn die folgenden Grundsätze erfüllt sind: *Natürlichkeit*, *Allmählichkeit* und *Zielgerichtetheit*. Ein wesentliches Element des Unterrichtsprozesses ist die Ausbildung und Entwicklung des Gehörs, und die effektive Art, den Lehrplan zu bearbeiten, besteht darin,

¹² BARTÓK, Béla – RESCHOFSKY, Sándor (1913). *Zongoraiskola*. Budapest. Rózsavölgyi és Társa.

¹³ CHOVÁN, Kálmán (1892). *A zongorajáték tanmódszere, methodikája, mint nevelési eszköz*. Budapest. Pesti Könyvnyomda.

¹⁴ VARRÓ, Margit (1921). *Zongoratanítás és zenei nevelés*. Budapest. Rozsnyai Károly.

¹⁵ KÁLMÁN, György (1926). *A zongoratanítás feladatai és azok megoldásai*. Budapest. Rozsnyai Károly Zene-műkiadása.

¹⁶ CZÖVEK, Erna (1948). *Útmutatás a zongoraábécé tanításához*. Budapest. Cserépfalvi.

vom Bekannten zum Unbekannten zu gelangen. In der Phase der inhaltlichen Planung des Klavierunterrichts empfiehlt er die Auswahl wertvoller Musikstücke, die den technischen und musikalischen Fähigkeiten des SchülerInnen entsprechen, einschließlich des Erwerbs möglichst vieler Charakterstücke. [22]

Einer der grundlegenden Bestandteile von Varró (1921) komplexer Klavierunterrichtsmethode ist die Entwicklung der Gehörbildung auf der Grundlage ungarischer Volks- und Kinderlieder. Bei der Auswahl des musikalischen Materials betont sie, dass es an die intellektuellen Fähigkeiten des Schülers angepasst sein sollte, dass es auch nicht monoton sein sollte, dass es die SchülerInnen stets motivieren und ihnen helfen sollte, die verschiedenen technischen Elemente zu beherrschen. Bei der Ausarbeitung des Materials betont Varró die Notwendigkeit der formalen und harmonischen Analyse und rät dem LehrerInnen, vom Bekannten zum Abstrakten zu gelangen. Großen Wert legt sie auch auf die Kenntnis der Besonderheiten der Altersentwicklung, die sie von allen KlavierlehrerInnen erwartet. Sie ermutigt die MusiklehrerInnen, bei der Wahl des Unterrichtsmaterials flexibel und frei zu handeln, je nach Alter des Kindes. [18]

Kálmán (1926) hat in vielerlei Hinsicht ähnliche Vorstellungen über die Ziele der Klavierpädagogik. In seiner methodischen Arbeit artikuliert er die sich wandelnden Ansätze der Musikpädagogik und des Techniktrainings, und er hält auch den Klavierunterricht, der mit Volks- und Kinderliedern beginnt für grundlegend. Der anfängliche Unterrichtsprozess ist wie folgt aufgebaut: Gehörbildung und Rhythmusschulung, gefolgt von Übungen zur Entwicklung der Technik durch Schulung der Finger und Verwendung von Armen. Die Entwicklung des echten Klavierspiels kann erst beginnen, wenn diese Phasen abgeschlossen sind, d.h. der erste Teil der Lernzeit ist die Vorbereitung, die mit der Ausarbeitung, Vertiefung und Vervollständigung des Lehrplans fortgesetzt wird.

In der Struktur des musikalischen Materials für den Klavierunterricht legt er den Schwerpunkt auf die Einführung der Werke von Béla Bartók auf dem Anfängerniveau. Kálmán ist der Meinung, dass die Qualität des Unterrichts wichtiger ist als die Quantität des Materials. [23]

Czövek (1948) betrachtet die Gehörbildung als die wichtigste Aufgabe des ersten Jahres. Sie stützt sich bei der Erarbeitung des neuen Materials ausschließlich auf das Hörtraining. Wie bei Varró und Kálmán beruht die Auswahl des musikalischen Materials auf der Verwendung ungarischer Musik. Sie empfiehlt kein methodisches Techniktraining, sondern sie überlässt den Einsatz der Techniken dem LehrerInnen im Unterricht. Das angemessene Tempo für die Verarbeitung des zu lernenden Stoffes soll den Fähigkeiten des Kindes entsprechen. [21]

DIDAKTISCHE, INHALTLICHE UND LEHRBUCHMÄSSIGE ANFORDERUNGEN DER KLAVIERSCHULEN

Die Korrespondenz zwischen Rózsavölgyi und Társa Zeneműkiadó und der Schulbuchbewertungskommission der Országos Magyar Királyi Zeneakadémia aus dem Jahr 1917 zeigt die Erwartungen an die Klavierschulen der *Königlich-Ungarische Musikakademie* Magyar Királyi Zeneakadémia, die als offizielle Lehrpläne angenommen wurden. Der Verlag wollte erreichen, dass die Schulbuchbewertungskommission¹⁷ die Klavierschule von Béla Bartók (1881-1945) und Sándor Reschofsky (1887-1972), die 1913 veröffentlicht wurde, als offiziellen nationalen Lehrplan für das erste Jahr der Klavierausbildung anerkennt. [8]

Aus den vielen Kritikpunkten lassen sich die Anforderungen an optimale Klavierschulen der damaligen Zeit ableiten. Unter den Kriterien in Bezug auf die Musik (Nagy) wies er auf die Bedeutung des Verhältnisses zwischen den Abbildungen im didaktischen Apparat des Lehr-

¹⁷ Die Mitglieder der Jury waren Ernő Dohnányi, Emánuel Hegyi, István Laub, Géza Nagy, János Oswald, Árpád Szendy, Arnold Székely

buchs und dem erklärenden Text sowie auf den Stil der Kombination von Texten, die das theoretische Wissen interpretieren und zusammenfassen hin. Darüber hinaus sollen die Übungen im Notenheft den SchülerInnen motivieren und ihnen musikalisch wertvolles Material an die Hand geben, damit er Spaß am Klavierspielen hat.

Der didaktische Aufbau der Klavierschule, die nach Schwierigkeitsgrad abgestufte Reihenfolge der technischen Übungen und die erläuternden Begleittexte zu den Übungen dienen dem Klavierlehrer als Leitfaden für den Unterricht von AnfängerInnen (Hegyí, Laub). Szendy betont, dass die Klavierschule auch SchülerInnen mit unterschiedlichem Leistungsvermögen helfen soll und das eine einheitliche Verwendung musikalischer Begriffe unerlässlich ist. Székelys Anforderungen an die Klavierschule enthält wichtige abwechslungsreiche Übungen und melodiose Musik, im Gegensatz zur Schablonenmusik früherer deutscher Klavierschulen, und den Wert von Erklärungen in ungarischer Sprache, die den intellektuellen Fähigkeiten des SchülerInnen entsprechen. Der Einsatz von kindgerechten und altersgemäßen Anschauungsmitteln, praktischen Beispielen nach dem Prinzip der Gradualität und modernsten methodischen Hilfsmitteln sind entscheidend für die Erarbeitung moderner Klavierschulen (Oswald) [8].

DIE OFFIZIELLEN KLAVIERSCHULEN, DIE IN DEN LEHRPLAN DER KÖNIGLICHEN UNGARISCHEN AKADEMIE FÜR MUSIK AUFGENOMMEN WURDEN

1 Tabelle Bibliografische Daten der Klavierschule Kálmán Chován

Titel der geprüften Veröffentlichung:	Theoretische und praktische Klavierschule als Bildungsinstrument (Elméleti és gyakorlati zongoraiskola mint nevelési eszköz Op.21.)
Name des Autors:	CHOVÁN, Kálmán
Jahr der Veröffentlichung der geprüften Publikation:	1907 zweite Auflage
Datum der Veröffentlichung:	1905
Name des Herausgebers:	Veröffentlicht von Károly Rozsnyai
Anzahl der Seiten:	89

Die Publikation von Kálmán Chován aus dem Jahr 1905, die fast drei Jahrzehnte lang verwendet wurde, ist in mehrfacher Hinsicht ein bahnbrechendes Werk in der Geschichte der Klavierpädagogik. Der Autor hat seine Instrumentalschule auf der Grundlage seiner 25-jährigen Unterrichtserfahrung nach den curricularen Vorgaben der Musikhochschule entwickelt und damit das Angebot an musikpädagogischen Grundlagenpublikationen erweitert. Im Vorwort zur zweiten Auflage der Publikation erwähnt Chován der Károly Rozsnyai (s.a.), den Leiter des Musikverlages, der zur Veröffentlichung der Klavierschule in der Ungarischen beigetragen hat.

Im Vorwort des Buches, das sich für Eltern und Klavierlehrer richtet, formuliert der Autor sein Ziel, nämlich, dass erfolgreiches Klavierlernen und Musikunterricht durch die untrennbare Verbindung von Musiktheorie und praktischem Material erreicht werden.

Das theoretische Material ist in neun Kapitel gegliedert¹⁸, die der Autor systematisch ausgearbeitet und zusammengestellt hat, in denen er das theoretische und musikalische Material schrittweise erweitert hat. Es wurden Fragen zur Selbstkontrolle vorbereitet, um ein Rückmeldung über die Verarbeitung und das Verständnis des theoretischen Kapitels zu geben. Im Vorwort fordert er die Eltern auf, sich am Lernprozess und an der Überwachung ihrer Kinder zu beteiligen.

Der Autor hält das Alter von 6 bis 7 Jahren für früh, um mit dem Klavierunterricht zu beginnen, 8 Jahre für möglich, wenn das Kind die richtigen physischen und intellektuellen Fähigkeiten hat, und 9 Jahre für das optimalste Alter. Für ein erfolgreiches Studium muss der LehrerInnen mit der Psychologie des Kindes und den allgemeinen und musikalischen Fähigkeiten und Begabungen des SchülerInnen vertraut sein, und die Eltern müssen ein hochwertiges Instrument zur Verfügung stellen.

2 Tabelle Struktur der Klavierschule Chován

Vorwort	Fragen überprüfen, die Ihnen beim Lernen helfen	Bilder, Abbildungen, Anhänge	Inhaltsübersicht
für Eltern und Lehrer S. 2 für die zweite Auflage S. 3	Kontrollfragen 72	keine Bilder, keine Illustrationen Anhang auf der Rückseite der vierhändigen Spiele	-

Der Autor hat die Klavierschule systematisch aufeinander aufgebaut und das musikalische Material systematisch nach Schwierigkeitsgrad geordnet. Die Abschnitte des Lehrplans sind in neun Abschnitte gegliedert, um ein kohärentes Ganzes zu bilden, und Chován hat im Vorwort den Zweck der Veröffentlichung für Eltern und Lehrkräfte, die das Lehrbuch verwenden erklärt. Das Musikpädagogik-Lehrbuch enthält keine Illustrationen, hat aber den Vorzug, dass es den SchülernInnen die Möglichkeit bietet, ihr theoretisches Wissen zu überprüfen. Die Sprache des Lehrbuchs ist schwerfällig, und es unterstützt eher die professionelle Arbeit von KlavierlehrerInnen, und somit auch die Arbeit denen, die es als Lehrerhandbuch verwandten. [24]

3 Tabelle Einzelheiten zu den Übungen der Klavierschule Chován

Anzahl der Musiktheorieübungen	Anzahl der Übungen zur Verbesserung der technischen Fähigkeiten	Anzahl der musikalischen Werke		
		Ungarische Autoren	Au-	Ausländische Autoren
70 Stück	91 Stück	-		30 Stück

Die Klavierschule ist auf die Aneignung von Kenntnissen ausgerichtet, die die Grundlage für das erste Jahr des Musikstudiums bilden, wobei der Schwerpunkt auf Gehörbildung, Notenlesen und Technikschiung liegt und nicht auf praktischen Beispielen für musikalisches Wissen durch die Ergänzung von theoretischen und praktischen Beispielen. Die Komponisten des

¹⁸ 1. die Ziele des Musizierens 2. der musikalische Klang. 3. das Rhythmusgefühl, 4. die Note, 5. die Haltung. 6. die Musiknotation. 7 Violinschlüssel. Bass-Schlüssel. 8. die Fingerübungen. 9. triad, laufen.

wenigen Musikmaterials, sind Komponisten aus Westeuropa¹⁹, die den klassischen und romantischen Stil vertreten.

KLAVIERSCHULE VON GYÖRGY KÁLMÁN - ANTAL MOLNÁR - IRÉN SENN

4 Tabelle Bibliografische Daten der Kálmán-Senn-Molnár-Klavierschule für Anfänger Heft I.

Titel der geprüften Veröffentlichung:	Klavierschule für Anfänger Heft I. (Zongoraiskola kezdők számára I. füzet előkészítő anyag)
Namen der Autoren:	Kálmán György - Molnár Antal - Senn Irén
Datum der Veröffentlichung:	1931
Name des Herausgebers:	Rózsavölgyi és Társa
Anzahl der Seiten:	78

Mit der Erfahrungen die praktizierende Lehrern Kálmán und Molnár und die Lehrerin Senn erstellten die Autoren²⁰ von 1929 bis 1931 zwei Hefte für Anfänger in der Klavierschule, die nach mehreren Auflagen bis in die 1960er Jahre in Gebrauch waren. Irén Senn war für die Struktur und die Auswahl des musikalischen Materials verantwortlich, György Kálmán für die Musiktheorie und die erklärenden Texte und Antal Molnár für das praktische musikalische Material. [1]

Die musikpädagogische Publikation weist in Aufbau und Gestaltung viele Ähnlichkeiten mit der Schule Chováns auf, das musikalische Material ist jedoch innovativ. Die AutorInnen haben den Ausgangspunkt für das Klavierlernen an einen komplexen Lehrplan für Musiktheorie angepasst, dessen Erlernen durch erklärende Texte und eine Fülle von schriftlichem und praktischem Musikmaterial unterstützt wird das die SchülerInnen fesselt. Das Vorwort und die allgemeinen Informationen für LehrerInnen zeigen, dass die Publikation immer noch den Charakter eines Lehrerhandbuchs hat.

Ein neues Merkmal der Klavierschule ist die Einbeziehung von illustrativen Fotos zur korrekten Handhaltung, musiktheoretischen Konzepten und einem Index, der den SchülerInnen hilft, sich zurechtzufinden. Das zweite Heft der Klavierschule enthält ausschließlich musikalisches Material: 43 Übungen zur Entwicklung der technischen Fähigkeiten und 56 Musikstücke.

5 Tabelle Aufbau des Kálmán-Senn-Molnár-Klavierschule für Anfänger Heft I

Vorwort	Kontrollfragen als Lernhilfe	Bilder, Abbildungen, Anhänge	Inhaltsübersicht
Vorwort S. 2 allgemeine Informationen S.3	-	Bilder über das Händchenhalten S.5 die Klaviertastatur und die Benennung der Noten	+

¹⁹Carl Reinecke (1824–1910), Johann Baptist Vanhal (1739–1813), Fritz Spindler (1817–1905), Robert Volkmann (1815–1883), Gustav Janke (1838–1882), Cornelius Gurlitt (1820–1901), Friedrich Burgmüller (1806–1874), Robert Schumann (1810–1856), Muzio Clementi (1752–1832)

²⁰György Kálmán (1883-1944), Lehrer an der Fodor-Musikschule ab 1919; Irén Senn (1883-1957), Lehrer an der Fodor-Musikschule von 1905-1927, Leiter der Abteilung für Lehrerausbildung an der Nationalen Musikhochschule ab 1920; Antal Molnár (1890-1983), Lehrer an der Oberen Musikschule der Domstadt von 1912-1919

		S.12. Quintenzirkel S.24	
--	--	-----------------------------	--

Die AutorInnen betonen die Bedeutung der Gehörbildung in ihren Schulen, die sie in die Übungen des Buches einfließen lassen, vor allem durch ungarische Kinderlieder.

Die Klavierschule richtet sich nicht ausschließlich an musikalisch Begabte, sondern bietet SchülerInnen unterschiedlicher musikalischer Begabung eine Vielzahl von Übungsmöglichkeiten, um das theoretische und musikalische Wissen zu erarbeiten, was eine Differenzierung durch praktische Anwendung ermöglicht. Der Band II enthält Werke zur Entwicklung von Aufführungs und technischen Fertigkeiten, die eine Auswahl an musikalischem Material aus der gesamten Musikkultur enthalten.

In den allgemeinen Informationen legten die Autoren das den curricularen Anforderungen der Musikhochschule angemessene Bearbeitungstempo fest und schlugen die quantitativen, verarbeitungstechnischen und inhaltlichen Erwartungen an den Lehrplan für SchülerInnen unterschiedlicher Leistungsstärke vor. [25]

6 Tabelle Kálmán-Senn-Molnár Klavierschule Heft I - Übungsaufgaben

Anzahl der Musiktheorieübungen	Anzahl der Übungen zur Verbesserung der technischen Fähigkeiten	Anzahl der musikalischen Werke	
		Ungarische Autoren	Ausländische Autoren
Rhythmusübung: 6 Stück Gesangspraxis: 38 Stück Leseübung: 34 Aufgaben kombinierte Gesangs und Leseübung: 20 Stück	Fingerübung: 47 Stück Singspiel Praxis: 31 Stück Spinnspiel: 47 Teile Dynamischer Unterschied Übung: 3 Stück Übungen für verschiedene Spielmodi: 94 Stück	2 Stück	10 Stück

Die Klavierschule bereitet auf den Erwerb von theoretischem Wissen in strukturierter Weise mit verschiedenen thematischen Übungen vor, ähnlich wie auf die Grundlagen der technischen Elemente des Klavierspiels. Die Übungen zur Entwicklung der technischen Fertigkeiten wurden auf die verschiedenen Spieltechniken vorbereitet, aber die musikalischen Übungen im ersten Band des Buches von Klavierschule werden im Vergleich zu den Übungen zum Erlernen des Klavierspiels von theoretischem Wissen dominiert.

ERNA CZÖVEK: KLAVIER-ABC (ZONGORA-ÁBÉCÉ)

7 Tabelle Bibliografische Daten von Erna Czövek Klavier-ABC (Zongora ÁBÉCÉ)

Titel der geprüften Veröffentlichung:	KLAVIER-ABC (ZONGORA-ÁBÉCÉ)
Namen der Autoren:	Erna Czövek
Datum der Veröffentlichung:	1946
Name des Herausgebers:	Cserépfalvi
Anzahl der Seiten:	36

Der auffälligste Unterschied zwischen Erna Czöveks 1946 erschienener Klavier-ABC (Zongora-Ábécé) und den früher erschienenen Klavierschulen war, dass die Autorin für das erste Jahr des Klavierunterrichts eine musikpädagogische Publikation vorbereitete, die ausschließlich Musik auf der Grundlage ungarischer Volkslieder und Werke ungarischer Komponisten enthielt²¹. Für Klavierlehrer war das neuartig, da ein Großteil des Musikmaterials in den Instrumentalschulen auf Musik aus anderen Ländern basierte. Die Autorin hielt die Verwendung von ungarischem Musikmaterial während des gesamten ersten Jahres des Klavierunterrichts für so wichtig, dass sie im Nachwort zu ihrer Veröffentlichung für KlavierlehrerInnen sogar ausdrücklich die Verwendung von nicht-ungarischen Studien zum Aufbau technischer Fertigkeiten ablehnte.

8 Tabelle Die Struktur von Erna Czövek: Klavier-ABC (Zongora-ÁBÉCÉ)

Vorwort	Überprüfung von Fragen, die beim Lernen helfen	Bilder, Abbildungen, Anhänge	Inhaltsübersicht
-	-	Anhang hinten S. 35-36 (Anleitung zur Verwendung der Noten)	+

Zum Zeitpunkt der ersten Veröffentlichung war der methodische Leitfaden²² noch nicht fertig, so, dass Czövek die Struktur und den Einsatz ihrer neuen Publikation im Unterricht bei Lehrkraftfortbildungen und Seminaren vorstellte. Die Klavierschule enthält keine langatmigen theoretischen Zusammenfassungen und Übungen zur Vermittlung von theoretischem und technischem Wissen; die Autorin hat die Entwicklung der Technik den individuellen Fähigkeiten der Lehrerinnen überlassen.

Die Verwendung von Notenblättern ist eine Fortsetzung der Vorbereitungssitzungen in der Gruppe, aber die Lese- und Geschicklichkeitsübungen am Anfang des Heftes richten sich an Schüler, die keinen musikalischen Vorbereitungskurs absolviert haben.

Von den ersten Übungen an geht die Autorin von der Entwicklung des Innenohrs aus, und folglich werden folgende Leitlinien für das Erlernen einstimmiger Kinderlieder gegeben: Singen, Analysieren des Rhythmus, Lesen der Noten in Solmisation und mit Stimmnamen, Spielen auf dem Klavier, Transponieren. [26]

²¹ Erna Czövek (1899–1983), Pál Járdányi (1920–1966), Pál Kadosa (1903–1983), Mária Kassai (s.a.), Zoltán Kodály (1882–1967), András Mihály (1917–1993), György Ránki (1907–1992), Ferenc Szabó (1902–1969), Endre Székely (1912–1989), Endre Szervánszky (1911 – 1977), Sándor Veress (1907–1992)

²² Veröffentlicht im Jahr 1948.

9. Tabelle Erna Czövek Klavier-ABC (Zongora-ÁBÉCÉ)-Übungen im Detail

Anzahl der Musiktheorieübungen	Anzahl der Übungen zur Verbesserung der technischen Fähigkeiten	Anzahl der musikalischen Werke	
		Ungarische Autoren	Ausländische Autoren
Hörübungen: 5 Stück Leseübungen: 37	8 Stück	66 Stück	-

Erna Czövek wies darauf hin, dass die Musik in der Partitur nicht nach Schwierigkeitsgrad geordnet ist, was der Klavierlehrer je nach den Fähigkeiten des Schülers anpassen sollen.

ABSCHLUSS

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts konnte sich die ungarische Klavierpädagogik vieler hervorragender Lehrer und Künstler rühmen, die aktiv für die Weitergabe der Musikkultur und des musikalischen Fachwissens an künftige Generationen sorgten.

Das Engagement der führenden Pädagogen des Berufsstandes zeigt sich darin, dass sie sich verpflichtet fühlten das Wissen zu organisieren und weiterzugeben, was in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einem deutlichen Anstieg der Zahl der Veröffentlichungen über das Lehren und Lernen von Klavier führte. Eines der wichtigsten Segmente der musikpädagogischen Veröffentlichungen ist das Lehrbuch "Klavierschule" für die ersten Jahre des Klavierunterrichts.

Klavierschulen als Lehrmittel haben sich ständig verändert und sich der didaktischen und methodischen Entwicklung des Musikunterrichts angepasst. Veränderungen im beruflichen und institutionellen Umfeld haben die Herausgeber von Klavierlehrbüchern dazu veranlasst, die Schwerpunkte, den Inhalt, den Aufbau und die Struktur der Lehrbücher ständig erneuern. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Ziele die Schöpfer und die Schöpferinnen der vorgestellten Klavierschulen in der Synthese und Systematisierung von Methoden und Kenntnissen bestanden, die für das Verständnis und die Erfassung des Lehrplans zu Beginn des Klavierunterrichts und die Entwicklung komplexer musikalischer Fertigkeiten geeignet waren. Sowie in der Bereitstellung eines breiten Spektrums an Übungen und reichhaltigen musikalischen Materialien entsprechend den pädagogischen Anforderungen der damaligen Zeit.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] VESZPRÉMI, Lili. *Zongoraoktatásunk története*. Budapest: Zeneműkiadó, 1976. 288 p.
- [2] ROZSNYAI, Károly. *Rozsnyai Károly kalauza a zongoratanításban*. Budapest: Kührner Nyomda, 1912. 134 p.
- [3] MÉSZÁROS, István. *A tankönyvkiadás története Magyarországon*, Dabas: Tankönyvkiadó, 1989. 183 p.
- [4] HALMOS, Endre. *Az ének-zeneoktatás története Magyarországon*. Budapest: Argumentum, 2020. 264 p.
- [5] PRAHÁCS, Margit. *A magyar zeneirodalom válogatott bibliográfiája*. In.: MOLNÁR, Imre

- (Szerk.) *A magyar muzsika könyve*. Budapest: Merkantil, 1936. 322-336 pp.
- [6] ISOZ, Kálmán. *Hangjegyekereskedelem és hangjegykiadás*. In.: MOLNÁR, Imre (Szerk.) *A magyar muzsika könyve*. Budapest: Merkantil, 1936. 269-271 pp.
- [7] DOBSZAY, László. *Magyar zenetörténet*. Budapest: Gondolat Kiadó, 1984, 421 p.
- [8] VIKÁRIUS, László. "Valse, mely inkább mazurka" In. DOBSZAY, Ágnes. DOMOKOS, Zsuzsanna. PÉTERI, Lóránt. VIKÁRIUS, László. (Szerk.) *Szekvenciáktól szimfóniákig*. Budapest: Rózsavölgyi és Társa, 2015. 165-184 pp.
- [9] SZERZŐ, Katalin. *Zenei élet a dualizmus korában*. In.: KÁRPÁTI, János. (Szerk.) *Képes magyar zenetörténet*. Budapest, Rózsavölgyi és Társa Kiadó, 2004, 176-194. pp.
- [10] SZIRÁNYI, Gábor. *Szendy Árpád Liszt Ferenc tanítványa*. http://www.parlando.hu/2011/2011-2/2011-2_Sziranyi_Szendy-teljes.htm letöltés ideje: 01-07-2022
- [11] SZIRÁNYI, Gábor. *Zongorabillentyűk 2*. Budapest: Gramofon Könyvek, 2015. 275 p.
- [12] KAZATSAY, Tibor. *Városi, egyesületi és magánzeneiskolák*. In.: MOLNÁR, Imre (Szerk.) *A magyar muzsika könyve*. Budapest: Merkantil, 1936. 245-251 pp.
- [13] Dr. KASICS, Ozmán. *Zenei nevelésünk reformja*. In. FODOR, Ernő (Szerk.) *Évkönyv az 1912-12 tanévről*. Budapest: Márkus Samu Könyvnyomdája, 1906. pp. 8-11.
- [14] HARRACH, József. *A zenetanárképzés ügye hazánkban*. Budapest: Franklin Társulat, 1896. Magyar Paedagogia 5. 161-178; 242-261; 329-348 pp.
- [15] SZTOJANOVITS, Jenő. *Állami feladatok a zenetanítás terén*. A zene IV, 1934. pp. 47-50 pp.
- [16] MOLNÁR, Antal. *Énekotatásunk reformja*. Zenei szemle X. évf. 4. sz., 1926. 104-105 pp.
- [17] FODOR, Ernő. (Szerk.) *Évkönyv az 1912-13. tanévről*. Budapest: Márkus Samu, 1913. 226. p.
- [18] VARRÓ, Margit. *Zongoratanítás és zenei nevelés*. Budapest: Rózsavölgyi és Társa, 1921. 248 p.
- [19] VÁCZI, Károly. *A Fővárosi Zeneiskola Szervezet 50 éves jubileumára*. <https://www.parlando.hu/Vaczi609.htm> letöltés ideje: 01.07.2022
- [20] GESZLER, Ödön. (Szerk.) *A Budapest Székesfővárosi Felsőbb Zeneiskola huszonöt éves fennállása alkalmából kiadott emlékkönyv: 1912-1937* Budapest: Székesfőváros, 1937. 164. p.
- [21] CZÖVEK, Erna. *Útmutatás a zongora ábécé tanításához*. Budapest: Cserépfalvi, 1948, 18 p.
- [22] CHOVÁN, Kálmán. *A zongorajáték módszertana mint nevelési eszköz*. Budapest: Rozsnyai Károly Könyv és Zeneműkereskedése, 1905, 211 p.
- [23] KÁLMÁN, György. *A zongoratanítás feladatai*. Budapest: Rozsnyai Károly Zeneműkiadó, 1926, 286 p.
- [24] CHOVÁN, Kálmán. *Elméleti és gyakorlati zongoraiskola mint nevelési eszköz Op.21.*, második kiadás. Budapest: Rozsnyai Károly kiadása, 1907, 89 p.
- [25] KÁLMÁN, György. MOLNÁR, Antal. SENN, Irén. *Zongoraiskola kezdők számára I. füzet*, Budapest: Rózsavölgyi és Társa, S.A.. 78 p.
- [26] CZÖVEK, Erna. *Zongora-Ábécé*. Budapest: Cserépfalvi, 1946, 36 p.
- [27] KERESZTHY, István. *A fővárosi hangversenyek története 1919-ig*. In.: MOLNÁR, Imre (Szerk.) *A magyar muzsika könyve*. Budapest: Merkantil, 1936. 201-227 pp.
- [28] KÁLMÁN, György. *A zongoratanítás feladatai és azok megoldásai*. Budapest: Rozsnyai Károly Könyv és Zeneműkiadása, 1926, 286 p.

AZ ISKOLAÉPÍTÉS-TÖRTÉNETI KUTATÁSOK ÚJ MÓDSZEREI

Interdiszciplináris kutatások – Pedagógiatörténeti konzekvenciák

SANDA István Dániel¹

Abstract

The digital age has radically reshaped research in the history of education. The research of traditional archival and library sources has been made simpler, faster and more efficient than ever before by digitization. In several cases, such research may not even require personal presence. In our paper, we describe additional opportunities that use IT tools to reconstruct, virtually rebuild and furnish former school buildings that in reality have long since disappeared, been demolished or rebuilt, which are now only hidden in the depths of archives. Furthermore, after importing the files in video format, one can “walk around” the given classroom, school building and the teacher’s flat by rotating it in the virtual space.

The paper presents the material of a previous research on the history of school building, supplementing the steps of the “classical” research on the history of education and focusing on the new research methodology steps of the digital age, which revolutionize traditional methods as well as offer the opportunity to expand the research in time, space and comparative nature.

Keywords: *digital age, research in the history of education, digitization, history of school building, new research methodology*

BEVEZETÉS

A levéltári és könyvtári kutatásaim során kezembe kerülő iskolaépítés-történeti dokumentumok - óvoda- és iskolaépületek, tanítói lakások (műszaki) leírásainak, alaprajzainak, metszeteinek és homlokzatainak - feldolgozásakor az **interdiszciplináritás** azt jelenti, hogy egyrészt az építészeti szakismereteim, másrészt a téma társadalomtörténeti megközelítése, valamint a legmodernebb számítástechnikai ismeretek ötvözése abban segít, hogy a régi korok dokumentumainak elemző tanulmányozásából újabb neveléstörténeti megállapításokat, konzekvenciákat vonjak le.

Jelen munkámban az angol iskolaépítés-történet egyetlen epizódját szeretném felvillantani. Egy háromhetes ösztöndíj nyerteseként Dublinban a Trinity College központi könyvtárában a Berkeley Library-ben kutathattam, és olyan XVIII-XIX. századi anyagokat fotóztam, amelyeket évtizedek óta senki nem vett kézbe. Előadásomban egy korábbi iskolaépítéstörténeti kutatásom anyagát mutatom be, a „klasszikus” neveléstörténeti kutatások [1] szakaszait kiegészítve és középpontba helyezve a digitális kor új kutatómódszertani lépéseit, melyek egyrészt forradalmasítják a hagyományos módszereket, másrészt lehetőséget kínálnak a kutatások időbeni, térbeli és komparatív jellegű kiegészítésére. [2] [3]

¹ Dr. Sanda István Dániel egyetemi docens, Óbudai Egyetem KVK-TMPK, e-mail: sanda.daniel@uni-obuda.hu

A klasszikus neveléstörténeti kutatómunka folyamata: 1) A neveléstörténeti kutatás megtervezése, 2) Heurisztika, 3) Külső és belső forráskritika, 4) Hermeneutika, a forrás interpretáció. 5) Konstrukció vagy szintézis, 6) Történeti expozíció vagy narráció.

Ennek a folyamatnak a jövőben sem hagyható el egyetlen momentuma sem, de továbbiakkal bővíthető, illetve bővítendő. Azokkal a speciális lépésekkel, amelyek - jelen esetben a laikus olvasónak, felhasználónak vázolt sematikus épületalaprajzok és metszetek, valamint a nem építész-kivitelezői felkészültségű személyeknek készített rövid műszakileírások - alapján rekonstruálható a maga fizikai valóságában már nem létező, de egykor pompájában tündöklő iskolaépület és tanítói lakás.

A leegyszerűsített alaprajzok, metszetek és homlokzatok rajzai valamint a szűkszavú műszaki leírások alapján történő épületrekonstrukció feltételez

- a) építész tervezői ismereteket
- b) kivitelezői tapasztalatot.

A tervezői ismertek a korabeli - egyszerűsített - rajzokon hiányzó adatok, méretek és jelölések pótlásában segítenek, a kivitelezői tapasztalatok pedig a fentiekben soroltak pótlásán túl, az adott épületszerkezetekhez szükséges anyagfelhasználás rekonstruálását teszik lehetővé.

A megsárgult lapokon látható képek és leírások alapján az ARCHICAD tervezőprogrammal történő digitális tervezés, a szükséges paraméterek és anyagjellemzők megadása után, lehetőséget nyújt az iskolaépület és a hozzá tartozó tanítói lakás homlokzati megjelenésének, az épület virtuális körbejárásának és a - leírások alapján berendezett - tanteremnek a megtekintésére, valamint a tájolás, az ereszkialakítás és az ablakok méreteinek ismeretében a tanterem téli és nyári benapozásának modellezésére.

Ez utóbbi mozzanat azért nagyon fontos, mert a vizsgált épületek fennállásának idején elektromos világításról még nem beszélhetünk, tehát az adott tanterem korareggeli és késő-délutáni benapozása sarkalatos kérdés volt. A csüngőeresz túlnyújtásával és a hajlásszög helyes megválasztásával lehetett biztosítani a napsugarak kizárását a melegebb évszakokban, és azok bejutását a hűvösebb, téli időszakokban. Így volt elkerülhető a tanteremben a nemkívánatos tükröződés és túlságos felmelegedés, illetve biztosítható a szükséges természetes fénymennyiség a sötétebb évszakokban.

Társadalomtörténeti előzmények

A kapitalista fejlődésben élenjáró Anglia társadalmi és gazdasági viszonyait vizsgálva már a polgári forradalmat követő században egyre mélyülő ellentmondásokat tapasztalunk. Angliát I. *Erzsébet* királynő, majd *Oliver Cromwell* külpolitikája tengeri hatalommá tették. A kiterjedt gyarmatrendszerrel beözönlő nyersanyag feldolgozásra várt. A XVII. század technikai vívmányait az angolok – a világon elsőként – gyakorlatiasan alkalmazták. (James Watt - gőzgép, később George Stephenson - gőzmozdony stb.), és a feldolgozóiparban egymás után jelennek meg a gépek. Ezek a találmányok gyökeresen átalakították az ipari termelés módját, és ezzel párhuzamosan az emberi munkavégzés formáit. Az iparban korábban csak az a jól képzett szakember boldogulhatott, aki a céhben hosszú évekig dolgozva tanult ki egy-egy mesterséget. A XVII. századtól azonban egyrészt a különböző szövőgépek viszonylagos könnyű kezelhetősége - másrészt az angol mezőgazdaság versenyképtelensége (elsősorban a külföldi gabona konkurenciája) miatt - a földműves tömegek a gyárvárosokba vándoroltak, ahol bár keserves munkával és éhbérért, de mégis megélhettek. A gyárvárosok gyors elterjedése magával hozta az új társadalmi réteg, az ipari munkásság kialakulását, és annak természetes velejárójaként az ipari vállalkozók, gyártulajdonos nagytőkések szűk rétegét. [4]

A vadkapitalizmus végletekig kizsákmányoló rendszere, a napi 14–16 órás munkaidő, a gyermekmunka ipari üzemekben történő széles körű alkalmazása mellett az angol társadalom

szűkebb rétegét generációk óta jellemezte a közjó érdekében tett alapítványok és jótékony célú felajánlások vállalása. Ezek a különféle „Foundation”-ök, jótékonyági intézmények a középkortól kezdve biztosítják az anyagi alapot például a nagyobb katedrálisokhoz kötődő és méltán világhírű énekes iskolák tehetséges fiataljainak tanulmányaihoz, vagy a témánk szempontjából legfontosabb intézmények - alapítványi iskolák (Foundation and Trust schools) és az önkéntesen támogatott iskolák (Voluntary-aided schools) működéséhez. [5] Ebben a munkánkban egy vidéki kisváros, Wiltshire iskoláinak tervezése és megvalósulása példáján keresztül pillanthatunk bele az egyetemes nevelés-, művelődés- és társadalomtörténet² [6] egyik izgalmas kérdésébe, az angliai népoktatás XIX. századi expanziójába.

A Wiltshire-i iskolaépítés előzményei

A XVIII-XIX. századi angol társadalom tehetősebb rétege, ha életvitelszerűen vidéken élt is, fontosnak tartotta, hogy a fővárosban is legyen saját ingatlana. A Londonban fenntartott otthon és iroda vagy képviselő a politikai-, társadalmi- és gazdasági életben történő aktív részvétel feltétele volt. Az angol parlamentben korán kialakult az alsóház intézménye, amely a köznemeseknek és a polgároknak is beleszólási jogot biztosított az állam ügyeibe. [7]

Thomas Poynder földbirtokos a naptáriév jelentős részét Wiltshire-i birtokán töltötte, de tulajdonát képezte egy takaros kastély is a főváros előkelő negyedében a Wimpole Street-en.

A kisebb vidéki településeken a felekezeti megosztottság egyik áldatlan következményeként semelyik egyházközség anyagi erejéből sem futotta iskolaépítésre és/vagy fenntartására. A nagyobb településektől elzárt vidéken, majorságokban élő és földműveléssel, vagy pástorkodással foglalkozó lakosság gyermekük ezért iskola híján nem részesülhetett az alapvető kulturális technikák elsajátítását biztosító elemi oktatásban sem. [8]

A Londontól nyugati irányban mintegy 100 km-re fekvő Wiltshire település első népiskoláját *Poynder* a saját birtokán „a szegényebb osztályok kényelme és előmenetele érdekében” saját költségén építtette. [9]

A XIX. század elején a régi iskolaépületek és parókiák korszerűsítésénél, de gyakran még az új iskolák és paplakok tervezésénél és kivitelezésénél sem kértek fel „hivatásos tervezőt”, hanem ezeknek az épületeknek a tervezését és kivitelezését vidéki építőmesterek felügyeletére és vezetésére bízták. [10] Ennek a célszerűtlen gyakorlatnak ebben a korban több oka is volt. A behatárolt anyagi lehetőségek miatt a megbízók - egyházi vezetők, vagy tehetősebb magán-személyek - túlzottan aggódtak amiatt, hogy ez az intézkedés jelentős plusz költségeket ró rájuk. Más esetekben pedig a helyi építési gyakorlatot és a környéket nem ismerő építészekről rendeltek terveket, akik nem voltak megfelelően tájékozottak azokról a körülményekről, melyek között az épület kivitelezésre került, ezért egyrészt a kivitelezés költségei szükségtelen tételek miatt jelentősen emelkedtek, másrészt a környezetbe nem illő és aránytalanul drága tervek kerültek benyújtásra. Ugyanakkor a vidéki építőmesterek nehézkes térformálását mutató vidéki udvarházak, iskolaépületek és parókiák azt bizonyítják, hogy az építőmesterek és munkásaik hitelt érdemltek a kivitelezés terén, de alkalmatlannak bizonyultak az építésztervezői feladatokra.

Poynder bölcsességét, előrelátását és nagylelkűségét bizonyítja, hogy a birtokán megvalósult különféle épületek és ezek között az iskolaépület tervezését is saját kora egyik elismert építész-mérnökére, *Henry Weaver*-re bízta.

Tekintsük át *Weaver* terveit a legegyszerűbb, egy tanteremmel egybeépített kis tanítói lakástól a díszesebb és gazdagabban felszerelt, lányok és fiúk számára külön tanteremmel ren-

² A neveléstörténeti kutatások tágabb: művelődés- és társadalomtörténeti kontextusba helyezésének szükségességéről bővebben lásd: Kéri Katalin (2014): Nevelés- és művelődéstörténet a kompetencia-alapú tanárképzésben a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében című munkáját.

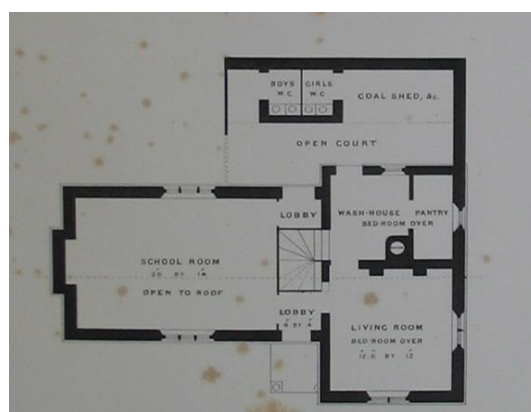
delkező harangtornyos iskolaházig. A pedagógiai terek funkcionális elemzése mellett az ArchiCAD tervező programmal megszerkesztett alaprajzok és metszetek segítségével „bepilanthatunk” a tanteremek belső terébe és megfigyelhetjük a benapozásukat is.

Egyszerű falusi iskolaház terve

Az épület teljes egészében téglaeépítésű, kétrétegű hód farkú cserépfedéssel, a lakó- és hálószobák belső falfelülete vakolt, a tanteremé és a mellékhelyiségeké kihézagolt és fehérre meszelt tégl. A tetőszerkezet látszó nyeregetős fedélszékkal, egyszerű deszkaborítással épült. A padozat-tartó gerendázatra szilfa pallóterítés került. Az ajtók és ablakok vörösfenyőből készültek. Fűtése széntüzelésű vaskályhával történt.



1. ábra: Falusi iskolaház keleti homlokzata Tervezte: Henry Weaver³



2. ábra: Az iskolaház földszinti alaprajza

4.1. A tanterem

A 20 x 14 láb (6,1 m x 4,27 m) alapterületű tanteremhez tartozik egy fedett előtér és egy hátsó udvarra nyíló előszoba, melyen keresztül közelíthető meg a lányok és fiúk számára külön kialakított WC, ill. a széntároló helyiség. A tanterem keleti és nyugati falán egy-egy nagyméretű ablak (1,8 m x 1,5 m) reggeltől délutánig megfelelő megvilágítást biztosít egész évben. Az épület déli homlokzati falában elhelyezett kéménybe csatlakozik a széntüzelésű vaskályha füstcsöve. A vaskályha a katedra melletti bal sarokban állt. A tanterem - takarékosági meg-

³ Henry Weaver (1852): *Hints on village architecture being a selection of designs for schools, cottages, and parsonage houses*. J. Hollway and Son. London

fontolásból - látszó fedélszékkal készült. A gondos ácsmunka: a körítő falakon végigfutó talpszelemenekre fektetett kötőgerendák és a szarufák közötti deszkaborítás egyrészt esztétikailag emeli a tanterem belső képét, másrészt a viszonylag alacsony belmagasság mellett is elegendő légteret biztosít, valamint a terem akusztikáját is kedvezően befolyásolja. Az épület tájolása úgy történt, hogy a tanterem ablakai keleti és nyugati irányba nézzenek.

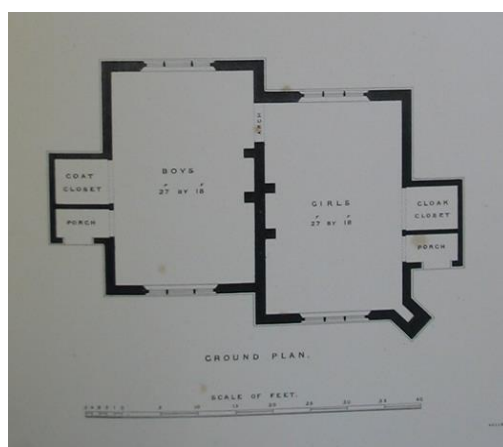
A tanítói lakás

A lakás alapterülete szintén 20 x 14 láb (26 m²). Bejárata a tanteremmel közös előtérből nyílik. Az előtérből a nappaliba jutunk, innen nyílik a (mosó)konyha és az éléskamra. A lakás centrumában alakították ki a kemencét, amivel az emeleten található két hálószoba is fűthető. A konyhából a hátsó ajtón keresztül közelíthető meg a WC és a széntároló helyiség.

Két tanteremmel és harangtoronnyal tervezett iskolaház



3. ábra: Harangtoronyos, kéttantermes iskolaépület. Tervezte: Henry Weaver⁴



4. ábra: Az iskolaépület alaprajza

A körítő falak anyaga vörös téglá, a homlokzatokon krémszínű puha mészkő díszítményekkel, belül pedig helyi terméskővel burkolva. A két tanterem alaprajza síkban eltolva jelenik meg. Külön bejárattal rendelkeznek, de a két terem átjárható. Mindkettőhöz tágas öltöző tartozik, amelyekben palából készült tartályokban gyűjtötték össze az esővizet az önálló nyeregetetővel

⁴ Weaver (1852):

kialakított tanterem tetőfelületéről. Az így nyert vízzel a tartályok alatt elhelyezett mosdók és WC-k leöblíthetők voltak. Az ablakok és a portálok gazdagon díszítettek. A harangtorony fedése ólomlemezzel történt. A tanterem látszó nyeregtetőinek belső oldalán a teljes felületet kb. 20 mm vastagságú gyalult deszkázat borítja. A szarufákat leélezték és a deszkázattal azonos árnyalatban tölgyzínűre pácolták. Ez a felületképzés egyrészt esztétikailag emeli a tanterem belső képét, másrészt a viszonylag alacsony belmagasság mellett is elegendő légteret biztosít, valamint a terem akusztikáját is kedvezően befolyásolja az előző tervekben leírtak szerint kerültek kialakításra. Amint az elnevezés is mutatja ez az épület „iskolaház”, tehát tanítói lakás nem csatlakozik hozzá. Tájolása úgy történt, hogy a tanterem ablakai keleti és nyugati irányba néztek. Az építész részletes költségvetést csatolt a kiviteli tervekhez. Ezzel biztosítva az igényesebb megrendelőket a várható bekerülési költségekről.

Egy tanterem, osztályteremmel bővített vidéki iskolaház terve



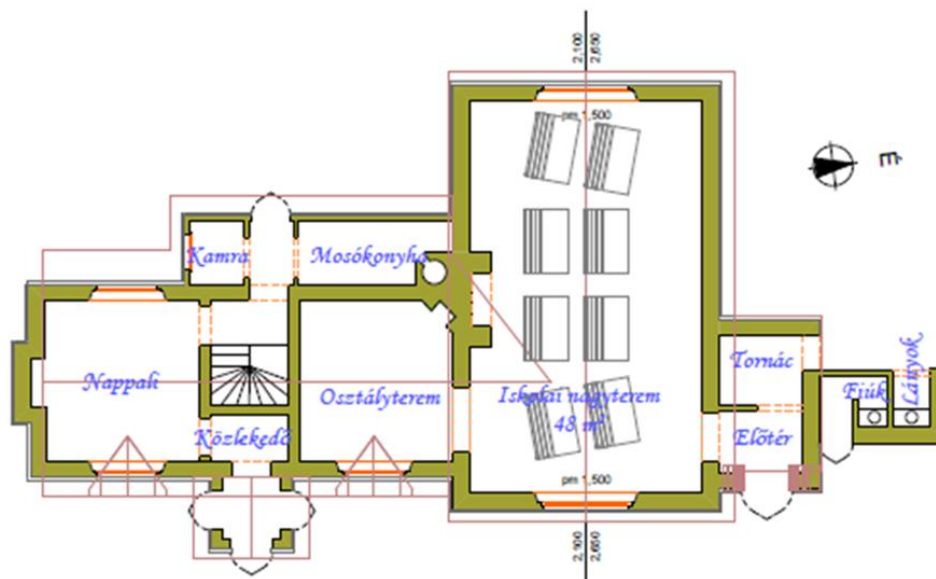
5. ábra: Vidéki iskolaház keleti homlokzata. Tervezte: Henry Weaver⁵

Az épület falszerkezete helyi (fagyálló) terméskő. A lábazat habarcs nélkül illesztett krémszínű mészkő. A portálok boltövekkel és egyéb díszítményekkel kerültek kialakításra. A tetőszerkezet látszó nyeregtetős fedélszékkal épült. A tető fedőanyaga Sealey's Patent Bridgwater cserép. A padozattartó gerendázatra szilfa padlódeszkázat került. Az ajtók és ablakok vörösfenyőből készültek.

A tanterem

A 30 x 18 láb (9,14 m x 5, 49 m) alapterületű tanterem az utcáról külön előtéren keresztül közelíthető meg. Ebből nyílik a 12 x 12 láb (3,66 m x 3,66 m) alapterületű osztályterem. A tanterem látszó nyeregtetős fedélszékkal került kialakításra, rácsos tartószerkezettel és ívelt merevítőkkal, terméskő konzolokra támaszkodva. Belső oldalán a teljes felületet kb. 20 mm vastagságú gyalult deszkázat borítja. A szarufákat leélezték és a deszkázattal azonos árnyalatban tölgyzínűre pácolták. Ez a felületképzés egyrészt esztétikailag emeli a tanterem belső képét, másrészt a viszonylag alacsony belmagasság mellett is elegendő légteret biztosít, valamint a terem akusztikáját is kedvezően befolyásolja. Az épület tájolása úgy történt, hogy a tanterem ablakai keleti és nyugati irányba nézzenek. A tanterem és a tanítói lakás alaprajzi elrendezését az alábbi ábra mutatja.

⁵ Weaver (1852).



6. ábra: ARCHICAD-del megtervezett iskolaépület a berendezett tanteremmel



7. ábra: ARCHICAD-del megtervezett iskolaépület homlokzatai

A tanítói lakás a tanteremtől független bejáraton keresztül közelíthető meg. Ez a kissé igényesebb alaprajzi kialakítás, némi pluszköltséggel - már a tanítói lakás megközelíthetőségét tekintve is - jól elkülönülő magánéleti teret biztosít a tanító és családja számára. Az épület udvari oldalán egymással szemben kialakítva találjuk a (mosó)konyhát és az éléskamrát. A nappaltól ajtóval elválasztott lépcsőházon keresztül lehetett megközelíteni az - egyszerűbb tervvel ellentétben itt már nem egymásból, hanem egymástól függetlenül nyíló - emeleti 12 x 12 láb (3,66 m x 3,66 m) alapterületű hálószobákat. A lakás fűtését biztosító kandallók az épület végfalába süllyesztve kerültek elhelyezésre.

ÖSSZEGZÉS

A fentiekben részletesen bemutatott iskolaépület-típusok tervei *Henry Weaver* építészmérnök 1852-ben nyomtatásban megjelent kötete alapján Angliában széles körben elterjedtek. A tervező lemondott az őt illető szerzői jogáról és írásbeli hozzájárulását adta, hogy az által publikált tervdokumentációk és a csatolt költségtervezetek szabadon felhasználhatók legyenek. Az egyes tervek adott helyre történt kiválasztása után, azok adaptálást - a telek fekvése és domborzati viszonyai alapján szükséges apróbb módosításait - már a tervezői jogosultsággal nem rendelkező építőmesterek is el tudták végezni. Az építész által összeállított költségkalkulációk biztos támpontokat nyújtottak a megrendelőknek. [11] Mindez előmozdította a szerényebb anyagi erővel bíró megrendelők iskolaépítési elhatározásait. Így vált lehetővé, hogy a fenti tervváltozatok - mai szóhasználattal élve - mint „típustervek” szélesebb körben elterjedjenek. [12]

Az angol parlament általános tankötelezettséget előíró 1870-es döntése és az ennek következményeként meginduló iskolaépítési hullám előtt Anglia számos vidékén *Weaver* most bemutatott tervei alapján épültek az első alapítványi és önkéntesen támogatott elemi népiskolák. [13] A digitális technikák alkalmazásával az előadás keretében bemutatott kisfilmekben látható volt az épület tömege és a tanterem berendezése, lehetővé vált a már fizikai valóságában nem létező épület virtuális körbejárása és a tanterem benapozásának érzékelése a téli és a nyári napfordulón.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] KÉRI, Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- [2] KÉRI, Katalin (2020): Múlt a jövőben: Neveléstörténet a digitális korban. *Civil Szemle*, Különszám. 23–34. <https://doi.org/10.15170/pte.btk.nti.dol.2021-04>
- [3] HOLIK, Ildikó – ÖSZ, Rita (2016): *Bevezetés a pedagógiai kutatómódszertanba*. Typotop Kft., Budapest.
- [4] ROBERTS, M. (1972/1992): *A portrait of Europe 1789–1914. Machines and liberty*. Oxford University Press. Magyarul: *Európa története 1789–1914 Az ipari forradalom és a liberalizmus kora*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- [5] JOBSON, F. J. (1850): *Chapel and school architecture as appropriate to the buildings*. Hamilton, Adams and Co. London.
- [6] KÉRI, Katalin (2014): Nevelés- és művelődéstörténet a kompetencia-alapú tanárképzésben a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében. In.: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok: A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécs. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Pp. 45–57.
- [7] LEDERER, Emma (1992): *Egyetemes művelődéstörténet*. Aqua Kiadó, Budapest. 279.
- [8] FILMER-SANKEY, W. (2003): *School Architecture in England in the later 19th Century*. in: Jelich, F.-J. – Kemnitz, H. (2003, Hrsg.): *Die pädagogische Gestaltung des Raums*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- [9] WEAVER, H. (1852): *Hints on village architecture being a selection of designs for schools, cottages, and parsonage houses*. J. Hollway and Son. London.
- [10] SANDA, István Dániel (2011): *A Kollégiumi nevelés*. in: Sanda István Dániel (2011, szerk.): *Nevelés a szakralitás dimenziójában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 70–71.
- [11] ROBSON, E. (1874/1972): *School Architecture, being practical remarks on the plainning, designing, building and furnishing of school houses*. London. Reprint Edition.
- [12] ROBSON, E. (1888): *The Planning of Schools*. *The Builder*. 1888. február 11. 106.
- [13] SMITH, R. T. (1874): *School Buildings and Fittings*. *The Builder*. 1874. december 5. 1014–1016.

<https://doi.org/10.36007/4478.2023.197>

ÓVODAPEDAGÓGUS JELÖLTEK SZEREPELFOGÁSA ÉS HIVATÁSMOTIVÁCIÓJA

SZONTAGH Pál¹

ABSTRACT

Nowadays, perhaps more than ever before, in professional and public discourses, the issue of teacher shortage, teacher abandonment, and teacher training is raised more prominently. It is understandable - and to a large extent justified - that the dismal income conditions of the teaching profession are primarily articulated in the wider public as the primary causes of the shortage of teachers. Without disputing the need for an immediate and radical improvement of the issue, below we will attempt to examine some other factors related to the students' perception of the teacher's role and professional motivation in the light of our research conducted by teacher candidates of the Pedagogical Faculty of the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary.

KEYWORDS

career motivation, career socialization, professional motivation, teacher training

PROBLÉMAFELVETÉS

Napjainkban talán minden eddiginél hangsúlyosabban vetődik fel szakmai és közéleti diskurzusokban a pedagógushiány, a pedagógus pályaelhagyás, a pedagógusképzés kérdésköre. Értethető – és jórészt indokolt – módon a szélesebb nyilvánosságban elsősorban a pedagóguspálya elkeserítő jövedelmi viszonyai artikulálódnak mint a pedagógushiány elsődleges okai [1]. Nem vitatva a pedagógus bérek haladéktalan és radikális javításának szükségességét, az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának pedagógusjelöltjei között végzett kutatásaink tükrében néhány egyéb, a hallgatók pedagógusszerep-felfogására és hivatásmotivációjára vonatkozó tényezőt is megvizsgáljunk.

A minőségi nevelés-oktatás elképzelhetetlen motiválatlan pedagógusokkal – szükséges ezért feltárnunk, hogy mik azok a motívumok, amelyek a pályára vonzzák, és ott meg is tartják a pedagógusokat. „A szociokulturális elmélet a motivációt (és a kognitív tevékenységeket egyaránt) nem egyéni belüli, kontextusfüggetlen jelenségként határozza meg, hanem a kognitív és a szociokulturális aktivitások kölcsönös függésére világít rá” [2]. A belső késztetésen túl tehát a nevelő-oktató munka mikro- és makrotársadalmi körülményei, csoportdinamikája is befolyásolják a pályára állást és a pályaretenciót, vagyis a pedagógusjelöltek hivatás iránti elkötelezettsége és a pedagóguspálya iránti motivációja kölcsönösen függenek egymástól és feltételezik egymást.

¹ Dr. SZONTAGH Pál Iván PhD., főiskolai docens (Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Budapest), igazgató (Református Pedagógiai Intézet, Budapest), szontagh.pal@kre.hu
A tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara által finanszírozott "Gyakorlati felkészítés, pálya- és hivatásszocializáció a református pedagógusképzésben" kutatás keretében valósult meg.

KUTATÁS LEÍRÁSA

Vizsgálatunkban elsősorban az óvodapedagógus hallgatók pálya- és hivatásmotivációs nézetrendszerére koncentráltunk. Egy 2021-s kutatás szerint a pedagógusjelöltek között az óvodapedagógus, tanító és gyógypedagógus munkakörben szignifikánsan nagyobb az elhelyezkedési szándék (69%) a többi pedagógus szakhoz képest, ezen belül is leginkább az óvodapedagógusok akarnak pályára lépni [3].

Deutsch szerint „a pedagógiai felsőoktatás célja, hogy a képzés éve alatt az önismereten és pályaszocializációs fejlődésen keresztül a hallgatók értékrendszere minél inkább a választott hivatásnak megfelelően alakuljon” [4]. Egyetemünk képzési rendszerében az óvodapedagógus hallgatók képzésében egy féléven keresztül kötelező kurzusként szerepel a „Pedagógusattitűdök és etika (PK ON2111002)” tantárgy, amelynek keretén belül lehetőségünk nyílt a hallgatók pálya- és hivatásmotivációs nézetrendszerének feltárására. Ezt kiegészítendő 2021/22 tavaszi félévében szabadon választható kurzust indítottunk „Pedagógus attitűdök, szakmai önismeret (PK SZV139)” címmel, melyet 61%-ban óvodapedagógus hallgatók vettek fel (24% csecsemő- és kisgyermekgondozó és 15% tanító szakos hallgató mellett). A kurzus szabadon választható jellege miatt feltételeztük – és ezt a konzultációk személyes interakciói megerősítették –, hogy erre a kurzusra a legmotiváltabb, a pedagógus pályára állást komolyan fontoló hallgatók jelentkeztek.

HIVATÁS- ÉS PÁLYAMOTIVÁCIÓ

Vizsgálatunk során mindvégig feltételeztük, a *pedagóguspálya* (beleértve annak egzisztenciális, szervezeti és infrastrukturális feltételeit is) iránti motiváció eltér a nevelés-oktatás *hivatása* iránti elkötelezettség mértékétől (amely megélhető informális, vagy a köznevelési intézményrendszeren kívüli formában is). A szakirodalom [5] és saját kutatásaink [6] alapján a hivatás- és pályamotiváció különbségét az alábbiak szerint definiáljuk.

Hivatásmotiváció alatt azoknak a motivációs tényezőknek az összességét értjük, amelyek a nevelés-oktatás feladatát, mint személyes, belső elhívást percipiálják. Ide tartozik a nevelés hosszú távú társadalmi hatásának előtérbe helyezése, az elkötelezett közösségi szerepvállalás, a generációkon áthagyományozódó tudás továbbadásának belső indíttatása és a magas intenzitású érzelmi bevonódás. Pinczésné Palásthy Ildikó szerint „a hivatás iránti elköteleződés a pálya művelésére való felkészülési, tanulási folyamat, melyet hivatásszocializációnak nevezünk. Ennek során a személyiség több dimenzióban gazdagodik: szakmai tudásra tesz szert, gyakorlatot szerez, értékek, eszmék között választ, s ily módon a hivatástudat egyszersmind az egyén küldetésstudatát is jelzi, egy életútba ágyazott meghatározott feladatvállalási irányt jelöl, azaz a személyiség érettségét, értékek iránti elköteleződését tükrözi” [7].

Ez a fajta motiváció sokszor transzcendens alapokon nyugszik. A transzcendens elhívás érzése nem feltétlenül kötődik tételes vallásossághoz, de valamiféle belső, a racionalitáson *túli* elhívást feltételez.

A nevelői hivatásmotiváció nem kötődik feltétlenül pedagógus munkakörhöz vagy pozícióhoz. A társadalmi hasznosság érzése vagy az isteni elhívásra adott válasz az önkéntességben, az iskolarendszeren kívüli gyermekmunkában vagy akár a családi életben is megélhető. Ha a pedagóguspálya szervezeti és egzisztenciális körülményei nem kellőképpen vonzóak, a mégoly erős hivatásmotiváció sem feltétlenül párosul pályáraállással.

A hivatásmotivációval szemben a *pályamotiváció* a pedagóguspálya mint *szakma* választásához kapcsolódik. Ide soroljuk azokat a motívumokat, amelyek a pedagógus szerephez, az

intézményes nevelés-oktatáshoz köthetők. A pályamotivációban megfigyelhetünk külső és belső tényezőket. Külső pályamotiváció lehet a család, a tanárok, az ismerősök vagy a társadalmi mikrokörnyezet biztatása a pedagógusfoglalkozás választására, de ide sorolhatók azok a makrotársadalmi hatások is, amelyek a pedagógusok presztízsén, anyagi és erkölcsi elismertségén, a képzés színvonalán keresztül teszik vonzóvá a pályát. Belső pályamotivációt jelenthetnek a pedagóguspályára jellemző sajátos szervezeti keretek, a munkaidőbeosztás, az egyéni és közösségi tevékenységek aránya és változatossága, a képzésben és a gyakorlatban megszerzett tudás használhatósága, konvertálhatósága.

A *pályamotiváció* gyengülése vagy hiánya közvetlenül vezethet a pályaelhagyásához, még abban az esetben is, ha a hivatásmotiváció erős marad. Hazai kutatások elsősorban a relatíve alacsony béreket, az előnyös konvertálhatóságot, a gyenge karrierkilátásokat, a növekvő munkaterhelést és az ezek hatására alacsony társadalmi megbecsültséget azonosították a pályaelhagyás elsődleges okaiként [8]. Ezek mellett az egyértelműen negatív önszelekciós, kontraszelekciós megközelítések (deficit-elméletek) mellett léteznek a támogató erőkre koncentrálnó nevelésszociológiai kutatások is, melyek a speciális hivatástudattal rendelkező csoportok pályára lépését és pályán maradását magyarázó tényezők vizsgálatát helyezik vizsgálódásuk középpontjába [9]. Ezen, *hivatásmotivációt* támogató tényezők egyike éppen a felekezeti fenntartású pedagógusképzés hivatásfelfogása és pályaszocializációs munkája lehet.

Paksi és munkatársai [10] a külső és belső motivációkon belül egyéni (individuális) és a pályához kapcsolódó motivációkat különböztetnek meg. Individuális belső motivációnak tekintik például a tanári munka társadalmi szintű fontosságának érzését, munkához kötődő intrinzik motivációnak például az emberekkel való foglalkozás örömét. Személyes extrinzik motiváció lehet az állásbiztonság vagy a munka és a család összeegyeztethetősége, míg a munkához köthető külső tényező például a jó munkahelyi/tantestületi légkör vagy a példaképek szerepe.

Ausztrál kutatók szerint „az intrinzik faktorok a pályaválasztási motivációt, míg az extrinzik faktorok a pályaelhagyást jelezték előre leginkább” [11]. A hivatás- és pályamotiváció különbségeit feltáró kutatásunkban ennek megfelelően az előbbiek a *hivatás*-, utóbbiak a *pályamotiváció* komponensei lehetnek.

Claire Wyatt-Smith és munkatársai [12] kutatása szerint Queenslandben (Ausztrália) a hallgatói motivációk közül a társadalmi hozzájárulás, a gyermekek jövőjének alakítása és a pedagógusi önértékelés volt kiemelkedő (amelyek a mi kutatásunk terminológiája szerint *hivatásmotivációs* kérdéseknek tekinthetők), míg a másodlagos karrier, a juttatások és a mások tanítással kapcsolatos nézetei gyakorolták a legkisebb hatást a hallgatókra (értelmezésünkben ezek a *pályamotiváció* tényezői).

ERŐSSÉGEK ÉS FEJLESZTÉSI TERÜLETEK A HALLGATÓK ÖNÉRTÉKELÉSE ALAPJÁN

Kutatásunk első szakaszában felmérést végeztünk a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának (KRE TFK)² elsőéves óvodapedagógus hallgatói (n=123) között. A hallgatók kötetlen (tematikus) reflektív pedagógiai esszéket írtak *Miért (nem) leszek óvodapedagógus?* címmel. Ezek kvalitatív, strukturált tartalmi elemzésével, manuális kódolással igyekeztünk feltárni azokat a hivatás- és pályamotivációs jellemzőket, amelyek a hallgatókat a képzésre való jelentkezésben befolyásolták. Kutatásunk részeredményeit számos publikáció-

² 2021. augusztus 1. napjától a kar neve Pedagógiai Kar elnevezésre változott.

ban közöltük [13], itt most csak a hallgatók által megjelölt személyes erősségekre és fejlesztendő területekre koncentrálnak.

A hallgatók, bár még a képzés elején járnak, esszéikben igyekeztek számba venni azokat az *erősségeket*, melyek alkalmassá teszik őket az óvodapedagógusi hivatásra. A *nappali munkarendben tanuló első éves hallgatók* leggyakrabban említett tulajdonságok (összesen 103) az említések gyakorisága szerinti sorrendben: türelem (15), empátia (15), szeretetteljes, kedves, gondoskodó attitűd (12), kreativitás, kezűgyesség (11), kommunikációs készség (9), segítőkészség, együttműködés, figyelmesség (8), lelkesedés, motiváltság, szorgalom, ambíció (7), nyílt, barátságos, őszinte személyiség (6). A hallgatók említették még az alábbiakat: koncentrált, határozott (5), rugalmas, problémamegoldó alkat (5), zenei képességek (4), energikus személyiség (3), alázat, tisztelet (3). A *levelező munkarendben tanuló első éves hallgatók* is felsorolták személyes *erősségeiket* (összesen 64 említés), melyek a képzés és majd a hivatás gyakorlása során segíthetik őket. Legtöbbször saját empatikus, elfogadó személyiségüket (11 említés), türelmes, nyugodt habitusukat (8), gyermekcentrikus, szeretetteljes attitűdjüket (8), illetve zenei, mozgásos és kézműves készségeiket (7) említették. A pályán való megmaradásban sokan érzékelik erősségként a humorérzékletet, vidám alaptermészetet (7), a jó együttműködési és kommunikációs készséget (6), a kreativitást (5) és a belső motivációt (4), melyet az egyik hallgató „erős tanítási vágyként” írt le. Erősségként jelent meg továbbá a lelkesedés, a segítőkészség, az együttműködés, a munkaszeretet, a reflektivitás, a határozottság, a játékoság és az érzékenység. A fentiekből látható, hogy az erősségek megfogalmazásában jelentős az átfedés a nappali és levelező munkarendben tanuló hallgatók között.

Érdekes összevetni a fenti listát azzal a tulajdonságkatalógussal, melyet ugyancsak a hallgatók egy szemináriumon állítottak össze a számukra példaértékű pedagógus egyéniségeket jellemezve. Ebben a legtöbb említést az alábbiak kapták: türelmes, kedves, megértő, segítőkész, feltétel nélküli szeretetet ad, humoros, igazságos, kitartó. Az egyezések igazolhatják a szakirodalom megállapítását, miszerint minél közelebb áll egymáshoz a pedagógusjelöltek szakmai énképe és szakmai énidéálja, annál nagyobb motivációval bírnak a jelöltek pályaválasztásuk, munkavégzésük során [14].

Ezt a tulajdonságkatalógust összevethetjük a 2022-ben a „Pedagógus attitűdök, szakmai önismeret” kurzus hallgatói (n=21) között végzett felmérésünkkel, melyben a hallgatók saját személyes erősségeik közül az alábbiakat emelték ki: kitartás (8 említés), rugalmasság, alkalmazkodókészség (8), segítőkészség (8), türelem (7), kedvesség (6), kommunikációs készség (6), empátia (5), pozitív életségkép (5).

Fejlesztendő területként azonosították az *elsőéves nappalis hallgatók* művészeti képességeiket (ének-zene, kezűgyesség – összesen nyolc említés). Megjegyzendő, hogy a hallgatók a Covid-19 veszélyhelyzet miatt a felvételi eljárás során nem vettek részt alkalmassági vizsgálaton. További 44 esetben említettek olyan személyes tulajdonságot, melyben fejlődniük kell: magabiztosság, határozottság (14 említés), türelem (4), koncentrálttság (3), időbeosztás (1), felelősségtudat (1). Hárman érzik úgy, hogy kommunikációjukon kell javítani (gyerekek és felnőttek felé egyaránt). A képzés elején járó *levelezős hallgatók fejlesztendőnek* érzik saját adminisztrációjukat (2 említés), a megosztott figyelem képességét, a tapasztalatlanságot, az önbizalom hiányát, a munkatempót, a tervezésben és szervezésben való jártasságukat, a következetességet, a problémamegoldást, a kommunikációt, a fegyelmelést és az éneklést (1-1 említés).

Kutatásunk második szakaszában megvizsgáltuk, hogy az óvodapedagógus-hallgatók motivációi hogyan változnak a képzés során, illetve hogy a végzés küszöbén milyen elképzelésük van a pályán való elhelyezkedésről. Mivel az utóbbi idők kutatásai szerint az egzisztenciális nehézségeken túl a pedagógus-pályaelhagyás okai között szerepelhet az elégtelen pályá-

szocializáció is, amely elsősorban a felsőoktatásban eltöltött évek hiányossága [15], ezért különösen fontosnak tartottuk az elsőévesek által azonosított motivációs és demotivációs tényezők hatását a végzős hallgatók körében (n=50) is megvizsgálni.

A nappali tagozatos hallgatók a felsorolt válaszlehetőségek közül fejenként átlagosan 8,7 *erősséget* vonatkoztattak magukra. Mindkét válaszadói csoportban az empátiát jelölték meg a legtöbben (a nappalis hallgatók 89, a levelezősök 96%-a). A legkevesebben (37, illetve 35%) a zenei képességet jelölték meg saját erősségükként. A két hallgatói csoport között négy tényezőben alakult ki 10%-ot meghaladó különbség. Míg a nappalisok nagyobb részben érzik saját erősségüknek a kommunikációs készséget, segítőkészséget, együttműködést (82, ill. 70%) és a nyílt, őszinte attitűdöt (70, ill. 57%), addig a levelezősöknél jellemzően többször szerepelt erősségként a kreativitás (52, ill. 78%) és a belső motiváció, elhivatottság (56, ill. 74%).

A *fejlesztendő területek* közül a nappalis hallgatók fejenként átlagosan 4,8; a levelezősök 3,8 állítást tudtak magukra vonatkoztatni. A kérdőívek alapján a végzős hallgatókra ugyanúgy jellemző a pozitív önkép, ahogyan az elsősökre, jóval több erősséget azonosítanak önmagukban, mint fejlesztendő területet.

Mindkét válaszadói csoportban a koncentrálttság és a megosztott figyelem képességét említették a legtöbben (67, ill. 61%), szintén általánosan fejlesztendőnek tartják a magabiztosságukat és határozottságukat (63, ill. 57%). A legkevésbé a felelősségtudatukat (7, ill. 4%) és a türelmüket (7, ill. 13%) érzik fejlesztendőnek a hallgatók.

A legnagyobb különbség a levelezősök javára az adminisztráció és a tapasztalatlanság területén mutatkozik (mindkét területen 67, ill. 39% tartja fejlesztendőnek ezeket). A nappalisok a művészeti képességek (26, ill. 43% tartja fejlesztendőnek) és a kommunikáció (19, ill. 30% tartja fejlesztendőnek) terén tűnnek magabiztosabbnak. Nyilvánvalóan ezek a érzések nem függetlenek attól, hogy a zenei és a kommunikációs képességek célzott fejlesztésére a nappali munkarendben több idő és energia jut.

Összehasonlítottuk az elsőéves és végzős eredményeket az erősségek és fejlesztendő területek területén. A harmadévesek válaszaiból az erősségek közül azokat közöltük a táblázatban, amelyeket az adott hallgatói csoport többsége bejelölt (50% <) (1. táblázat). A fejlesztendő területek közül az egyharmadnál több (33% <) jelölést kapott válaszokat jelöltük (2. táblázat).

1. táblázat. Erősségek említése az elsős és végzős nappali és levelező munkarendű hallgatók körében

NAPPALIS HALLGATÓKNÁL SZEREPEL		ERŐSSÉG MEGNEVEZÉSE	LEVELEZŐS HALLGATÓKNÁL SZEREPEL	
ELSŐSÖK	VÉGZŐSÖK		ELSŐSÖK	VÉGZŐSÖK
X	X	türelem	X	X
X	X	empátia	X	X
X	X	kreativitás	X	X
X	X	szeretetteljes attitűd	X	X
X	X	kommunikációs készség, segítőkészség, együttműködés	X	X
X	X	belső motiváció, elhivatottság	X	X
X	X	nyílt, őszinte attitűd		X
	X	humor, vidámság	X	X
X		zenei képesség	X	
X	X	rugalmasság, problémamegoldás		X
X		koncentráció, határozottság		
X	X	energikus személyiség		
X	X	alázat, tisztelet		X

2. táblázat. Fejlesztendő területek említése az elsős és végzős nappali és levelező munkarendű hallgatók körében

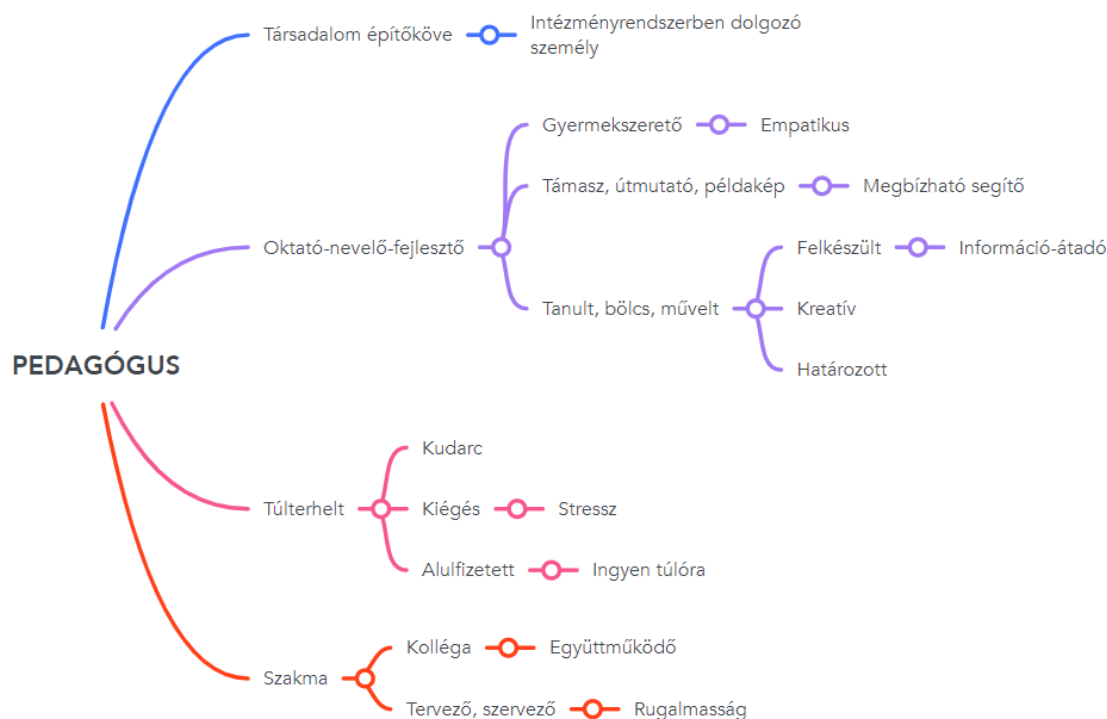
NAPPALIS HALLGATÓKNÁL SZEREPEL		FEJLESZTENDŐ TERÜLET MEGNEVEZÉSE	LEVELEZŐS HALLGATÓKNÁL SZEREPEL	
ELSŐSÖK	VÉGZŐSÖK		ELSŐSÖK	VÉGZŐSÖK
X		művészeti képességek	X	X
X	X	magabiztosság, határozottság	X	X
X		türelem		
X	X	koncentrálttság, megosztott figyelem	X	X
X	X	időbeosztás, munkatempó	X	X
X		felelősségtudat		
X		kommunikáció	X	
	X	adminisztráció	X	X
	X	tapasztalatlanság	X	X
	X	tervezés-szervezés	X	X
	X	következetesség, fegyelmezés	X	
		problémamegoldás	X	

A HALLGATÓK PÁLYAVÁLASZTÁSI MOTIVÁCIÓI ÉS PEDAGÓGUS SZEREP-FELFOGÁSA

A „Pedagógus attitűdök, szakmai önismeret” szemináriumon a részt vevő hallgatók (n=21) – akik, mint jeleztük, a legelkötelezettebb jelöltek közül valók – szemináriumi foglalkozások keretében összegyűjtötték, hogy miért választották a pedagóguspályát. Kiemelkedően a legtöbb említést a gyermekek szeretete, illetve a gyermekekkel való foglalkozás vágya kapta (16 említés), ezt követően jelölték az értékátadást, a nevelőmunka társadalmi hatását (6), a példaképek hatását a pályaválasztásra (5), illetve a változatos munka lehetőségét (4). Ez az eredmény összecseng egy 2021-es, gyakorló pedagógusok között végzett kutatás eredményeivel, mely szerint a gyakorló pedagógusok pályamotivációjában legfőképpen a gyerekekkel való munka szerepe játszott fontos szerepet, ezt követte egy-egy inspiráló pedagógus példája, majd a tanításra való képesség [16]. Ahogy az idézett kutatásban, úgy saját eredményeinkben sem igazolódott, hogy a hallgatók/pedagógusok nagy számban B-tervként, jobb híján választották volna a pedagógus hivatást.

A hallgatók elkészítették a „PEDAGÓGUS” fogalom gondolattérképét (Mind-map). Mint ismert, a gondolattérkép „lényegében valamely témakörrel kapcsolatos ismereteinknek, egy gondolatkörnek vizuálisan könnyebben feldolgozható megjelenítése” [17].

A hallgatók által kis csoportokban elkészített gondolattérképek értelmezés és közös megvitatás utáni összefoglaló ábrája így fest:



1. ábra Pedagógus kifejezés gondolattérképe (saját szerkesztés)

Mint az az ábrán látható, a hallgatók négy nagy gondolati csomópontot határoztak meg a pedagógus szerep megfogalmazásában, ezek közül kettő (Társadalom építőköve; Oktató-nevelő-fejlesztő) a hivatásmotivációhoz, kettő (Szakma; Túlterhelt) a pályamotivációhoz (vagy -demotivációhoz) sorolható. A gondolattérképen is igazolódnak azok a szakirodalmi eredmények, melyek szerint a pozitív hivatásmotiváció pályaválasztássá konvertálását nagyban nehezítik a túlterheltségtől, alulfizetettségtől való (reális) félelmek. A szakirodalom megállapításaival összhangban le kell szögeznünk, hogy „nem önmagában az alacsony bér taszítja el a fiatalokat a pályától, hanem inkább az alacsony ár-érték arány, vagyis a munkahelyi körülmények és a munka jellege.” [18]

TÁRSADALMI PRESZTÍZSDEFICIT, EGYÜTTMŰKÖDÉS A SZÜLŐKKEL

Az anyagiakon túlmutató félelmek jól kirajzolódnak a hallgatók szülőikkel (t.i. a neveltjeik szüleivel) kapcsolatos nézeteiben is. A pedagógusjelölteket arra kértük, hogy címszavakban fogalmazzák meg azokat a tényezőket, amelyek a pályaválasztásukkal kapcsolatos félelemként élnek bennük. Az említések gyakoriságának sorrendjében az alábbi eredményeket kaptuk: szülők hozzáállása, erkölcsi megbecsülés hiánya (12 említés), nem bizonyul alkalmasnak a pályára (11), kiegészítés (9), alacsony fizetés (8), munkahelyi klíma (6), gyerekek nem fogadják el, nehezen kezelhető gyerekekkel nem boldogul (6). Mint látható, a társadalmi presztízsszűkület jóval nagyobb arányban szerepel a félelmek között, mint az alacsony fizetés vagy a megélhetési gondok.

A 2016-os mikrocenzus korrelációs számításai alapján jól látható, hogy az óvodapedagógus társadalmi hasznossága és az azokkal elérhető kereset között jelentős feszültség húzódik meg,

hiszen a társadalmi hasznosságra, illetve a keresetre adott pontszámok különbsége alapján a társadalom megítélése szerint a hatodik leginkább alulfizetett foglalkozás az óvodapedagógusoké volt [19].

Ennek ellenére, a gyakorló pedagógusok – és rajtuk keresztül a pedagógusjelöltek – nem érzik a társadalmi megbecsülés kifejeződését a mindennapi munkájukban: A gyakorló pedagógusok 89,5%-a szerint társadalom nem becsüli meg a hivatást [20], a végzős óvodapedagógus hallgatók szerint pedig szakmájukra a legkevésbé jellemző, hogy az óvodapedagógia egy megbecsült szakma; a pedagógusok a társadalom által megbecsültnek érzik magukat; az óvodapedagógus-pálya jól fizetett szakma, illetve hogy a pedagógusok jó fizetést kapnak [21].

Kifejezetten a szülőkkel való kapcsolat és együttműködés (mint a társadalmi megbecsülés egyik fontos indikátora) kapcsán arra is megkértük a hallgatókat, hogy csoportmunkában írják össze, szerintük milyennek látják a szülők a pedagógusokat, illetve a pedagógusok a tanárokat. Mint az alábbi táblázatban látható, a kapcsolatra a gyanakvás, bizalmatlanság a kooperációnál és egymás tiszteleténél jobban jellemző – a negatív jellemzők mindkét esetben többségben vannak a pozitívakhoz képest.

3. táblázat Szülő-pedagógus kapcsolat a hallgatók szemével

	POZITÍV JELLEMZŐK	NEGATÍV JELLEMZŐK
Milyennek látja a szülő a pedagógusokat?	kitartó, kedves, gondoskodó, segítőkész, céltudatos, odaadó, áldozatos, sokoldalú, kreatív, tanult (összesen 10 jellemző)	nem empátikus, szigorú, kivételező, előítéletes, képzetlen, alkalmatlan, türelmetlen, igazságtalan, túlterhelt, szétszórt, idős, sok a nő (összesen 12 jellemző)
Milyennek látja a pedagógus a szülőket?	szereti a gyereket, lelkes, együttműködő, támogató, védelmező, kedves (összesen 6 jellemző)	elfogult, lenéző, előítéletes, visszaél a jogaival, „mindent jobban tud”, nyomásgyakorló, makacs, erőszakos, szubjektív, nem alkalmazkodó (összesen 10 jellemző)

Az eredmények a szülő-pedagógus kooperáció diszfunkcióira mutatnak rá, ami közvetve a(z óvoda)pedagógusok társadalmi presztízsficitijére utal.

ÖSSZEGZÉS

2020 óta folyamatosan, különböző módszerekkel végzett hallgatói kutatásaink alapján igazolást nyert, hogy a pedagóguspálya erkölcsi és anyagi megbecsültségének hiánya súlyos kockázatokat rejt a pálya rekrutációja és retenciója szempontjából is. Továbbra is igaz, hogy „a leggyakrabban hallott ellenérv a pedagóguspályával kapcsolatban a megbecsültség hiánya; a társadalmi megbecsültségnek nevezett komplex, társadalmi attitűdöket, szakmai elemeket is magába foglaló kategória mellett vagy azon belül, többnyire a pálya anyagi »előnytelenységét« emlegetik” [22].

Úgy találjuk, hogy ezek a hátrányok hosszútávon felülírnak szinte minden belső motivációt és nagyban megnehezítik (ha ugyan el nem lehetetlenítik) a pedagógusképzés pályaszocializációs küldetését is, hiszen – több más kutatással [23] egybecsengően – a mi eredményeink is azt mutatják, hogy a hallgatók számára a pályaválasztás nem társul kedvező pályapercepcióval. A szakirodalom szerint a pedagógusképzés választása jelentős részben csak a felsőfokú tanulmányok megkezdésére vonatkozó döntés és nem elkötelezett életpálya-választás [24], és bár a képzés során feltárhatók a hallgatók erős hivatásmotivációs késztetései, ezek korunk

hazai társadalmi-oktatáspolitikai helyzetében mégsem elégségesek a tudatos és tartós pályaválasztáshoz, illetve pályán maradáshoz.

KÖSZÖNET

A tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara által finanszírozott "Gyakorlati felkészítés, pálya- és hivatásszocializáció a református pedagógusképzésben" kutatás keretében valósult meg.

IRODALOM

- [1] European Commission/EACEA/Eurydice (2021): *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2019/20*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/575589> (utolsó letöltés: 2022. 07. 18.); LANNERT J. (2021): *Zárótanulmány az emberierőforrásszűkösségekről a magyar közoktatásban – kutatási zárójelentés*, T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktató Kutató Központ Kft.
- [2] JÁRMAI E. & VÉGH Á. (2017): Motivációról a felsőoktatásban – az oktatói és tanulási motiváció kapcsolata, in BUKOR J., STRÉDL T., NAGY M., VASS V., ORSOVICS Y. & DOBAY B. (eds.): *Érték, minőség és versenyképesség - a 21. század kihívásai. A Selye János Egyetem 2017-es Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete: Pedagógiai szekciók*, Komarno:Selye János Egyetem, pp. 63-83., p.65.
- [3] Pedagógushallgatók pályára állási motivációi (2021), <https://t-tudok.hu/files/2/zgy-mjpedagogushallgatok.docx.pdf> (Utolsó letöltés: 2022. 07. 18.), p.11.
- [4] DEUTSCH Sz. Z. (2018): A pályaszocializáció folyamata az élnhatékonyság, érdeklődés, munkaérték és egyéni erősségek tükrében, in BÍRÓ V. (ed.): *A pedagóguspálya hívása és kihívása*, Baja:Eötvös József Főiskolai Kiadó, pp. 77-92., p.82.
- [5] pl. PAKSI B., VEROSZTA Zs., SCHMIDT A., MAGI A., VÖRÖS A., ENDRŐDI-KOVÁCS V. & FELVINCZI K. (2015): *Pedagógus-pálya-motiváció: Egy kutatás eredményei*. Budapest: Oktatási Hivatal; WATT, H. M. & RICHARDSON, P. W. (2007): Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the Fit-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), pp. 167-202.; WYATT-SMITH, C., WANG, J., ALEXANDER, C., DU PLESSIS, A., HAND, K., & COLBERT, P. (2017): *Why chooses teaching? A Matter of Choice: Evidence from the Field*, Brisbane:Learning Science Institute; WEISS, S., & KIEL, E. (2013): Who Choses Primary Teaching and Why? *Issues in Educational Research*, 23(3), pp. 415-433.
- [6] SZONTAGH P. (2021): Hivatás- és pályamotivációs tényezők első éves óvodapedagógus hallgatók körében, *Iskolakultúra*, 31(1), pp. 26–44.; SZONTAGH P. (2021): Hivatás, pálya, motiváció. Pálya- és hivatásmotivációk a KRE TFK óvodapedagógus hallgatói körében, in FURKÓ P. & SZATHMÁRI É. (eds.): *Tudomány, küldetés, társadalmi szerepvállalás. A Károli Gáspár Református Egyetem 2020-as évkönyve*, Budapest:KRE-L'Harmattan, pp. 35–47.; SZONTAGH P. (2021): *Miért (nem) lesznek pedagógus?* Budapest:KRE-L'Harmattan; SZONTAGH P. (2022): Hivatás- és pályamotiváció a KRE PK végzős óvodapedagógusai körében, in FURKÓ P. (ed.): *Studia Caroliensia 2021 Tudomány és harmadik misszió: a keresztyén tudós társadalmi szerepvállalása*, Budapest:KRE-L'Harmattan, pp. 15-29.
- [7] PINCZÉSNÉ PALÁSTHY I. (2017): A pedagógusok hivatásszemélyisége, *Magyar Református Nevelés* (1), pp. 5-14., p.7.
- [8] CHRAPPÁN M. (2013). Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében, in GARAI O. & VEROSZTA Zs. (eds.): *Frissdiplomások 2011*, Budapest:Educatio, pp.231-263.; VARGA J. (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése, *Közgazdasági Szemle*, 56 (7-8). pp. 609–627.
- [9] PUSZTAI G. (2015): Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartó szerinti összehasonlításban – Az állami és felekezeti pedagógusképzés hosszútávú hatásai, in PUSZTAI G. & MORVAI

- L. (eds.): *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*, Nagyvárad-Budapest:Partium, pp. 195–206.
- [10] PAKSI B., SCHMIDT A., MAGI A., EISINGER A. & FELVINCZI K. (2015): Gyakorló pedagógusok pályamotivációi, *Educatio*, 24 (1). pp.63–82.
- [11] PAKSI, SCHMIDT, MAGI, EISINGER & FELVINCZI i.m., p. 65.
- [12] WYATT-SMITH et al., i.m.
- [13] SZONTAGH i.m.
- [14] BÚS E. (2018): *Tanárjelöltek szakmai énképének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül*, PhD-értekezés, Szeged:SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatásméleti Doktori Program. <https://doi.org/10.51455/polymatheia.2020.1-2.07>
- [15] PUSZTAI G. & CEGLÉDI T. (2015): Pedagógushallgatók Kelet-Közép Európában, in PUSZTAI G. & CEGLÉDI T. (eds.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*, Nagyvárad-Budapest:Partium-Personal Problems Solution-Új Mandátum, pp. 7–12.
- [16] MoTel kutatás (2021) – *A pedagógus tanulás*. Országos felmérés. Gyorsjelentés, Budapest: ELTE PPK, 2021.
https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/4208/MoTeL_gyorsjelentes_20210628.pdf (Utolsó letöltés: 2022. 07. 18.)
- [17] GYARMATHY É. (2001): Gondolatok térképe, *Tanítani* (8-9), pp. 108-115. old.
<http://www.ekt.bme.hu/BeruTerv/gondolatterkep.pdf> (Utolsó letöltés: 2022. 07. 18.)
- [18] Pedagógushallgatók pályára állási motivációi (2021), <https://t-tudok.hu/files/2/zgy-mjpedagogushallgatok.docx.pdf> (Utolsó letöltés: 2022. 07. 18.), p.16-17.
- [19] *Mikrocenzus 2016 – 13. A foglalkozások presztízse*, Budapest: Központi Statisztikai Hivatal, 2018. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_13.pdf (Utolsó letöltés: 2022. 07. 18.)
- [20] MoTel i.m.
- [21] SZONTAGH: *Miért (nem) leszek pedagógus?*
- [22] CHRAPPÁN i.m. p. 236.
- [23] pl. VEROSZTA Zs. (2015). Pályakép, szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio*, 24(1), pp. 47-62.
- [24] HAJDÚ E. (2001): A harmadik évezred első nevelői lesznek, *Új Pedagógiai Szemle*, 51(9). pp. 25–35.
https://t-tudok.hu/files/2/kutatasi_zarojelentes_t-tudok_magyar_210x297mm.pdf (Utolsó letöltés: 2022. 07. 18.); KÁLLAI G. & SZEMERSZKI M. (2015): Pedagógushallgatók a képzés elején, *Educatio*, 24(1). pp.123–129.

<https://doi.org/10.36007/4478.2023.207>

AZ OSZTRÁK TANÍTÓNŐK ELHELYEZKEDÉSI LEHETŐSÉGEI – KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A BÉRKÉRDÉSRE – A DUALIZMUS KORI OSZTRÁK NEVELÉSÜGYI SAJTÓ TÜKRÉBEN

TÉGLÁS Eszter¹

ABSTRAKT

In the course of the research, I examined 3,638 coded units of four types of Austrian educational newspapers from the era of dualism (Österreichische Lehrerinnen-Zeitung; Der Lehrerinnen-Wart and its successors: Neuzeit, Frauenleben, Neues Frauenleben; Frauen-Werke; Mittheilungen des Vereines der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich) and processed it using the method of semantic content analysis, including naming analysis. Gehalt (salary) based on the categories I have defined in advance; Preis (price); Lohn (wage); Gehaltsklasse (salary category); Gehaltstufe (salary grade); Lehrerinnengehalte (teacher salary); Quartiergeld (accommodation money); Stipendien (scholarship); Beschäftigung (employment) I measured the frequency of occurrence of the contents to be studied in order to understand and describe the connections.

After the numerical part of the content analysis, I performed the evaluation of the data, the correlation between the quantitative indicators, the analysis and then the presentation with the help of diagrams. I tried to present quantifiable conclusions during the investigation, also revealing the possible reasons behind the numbers and to see the new results.

KEYWORDS

Austrian women's education, dualism, semantic content analysis, naming analysis, women's history, gender

BEVEZETÉS

A kutatás tárgya

A tanulmányban a dualizmus kori osztrák női pedagógusok bérezéséről alkotott újságírói vélekedéseket kívánom bemutatni a korabeli pedagógiai folyóiratok, periodikák segítségével. A kutatás során négyféle német nyelvű osztrák dualizmus kori lap (Österreichische Lehrerinnen-Zeitung; Der Lehrerinnen-Wart - és utódlapjait: Neuzeit, Frauenleben, Neues Frauenleben címeikkel; Frauen-Werke; Mittheilungen des Vereines der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich;) 3638 db kódolt egységét dolgoztam fel a nevezett témában a szemantikai tartalomelemzés módszerével.

Az újságok megjelenési helye Bécs és Korneuburg, melyek elsősorban az osztrák hölgyek, tanítónők helyzetét mutatják be, gyakran párhuzamot állítva a „felsőbbrendűnek” vélt férfi tanerővel.

¹ Téglás Eszter, Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Doktori Iskola, teglas.eszter@tolna.gov.hu

Mint ismeretes a kutatott korszakban (1889-1910) és azt megelőzően is erősen élt az ősi sztereotípiák, ami szerint a nőknek otthon, a tűzhely mellett volt a helyük, legfőbb feladatuk a család összetartása, a gyermekek nevelése illetve „a férfi” kiszolgálása.

Úgy vélték, a nő alacsonyabb termetű, vékonyabb testalkatú, kisebb az agytérfogata, az agykapacitása miatt pedig kevésbé alkalmas a logikus gondolkodásra, tehát a nő mind fizikálisan, mind szellemileg gyengébb. Egy gyengekező nő a fiatalok fegyelmetlenségét nem tudja elég erősen és hatékonyan kezelni, ami viszont az erős jellem kialakulását lehetetlenné teszi. Egy tanítónő esetében „a gyenge nőt” nem tartották alkalmasnak arra, hogy az iskolát kifelé elégséges módon és méltóképpen képviselje.

Általánosságban elmondható, hogy a nő alárendelt szerepet töltött be, mely elnyomottság nemcsak a családon belül, hanem azon kívül is érezte hatását. A nők korlátokba ütköztek az élet számos területén, mint például a politikában, a továbbtanulásban és a munkavállalásban. Ebből az értékrendből fakadó szorításból a nőknek kiválni csak lassan, kis lépésekkel, küzdelmes áron lehetett. A vizsgált korabeli folyóiratok szerkesztői, írói szerint a pedagógiai folyóiratoknak az egyik legfőbb feladata az, hogy oldjanak a szorításon, ezeken a „kis lépcsőfokon” való feljebb haladást elősegítsék és a nők alacsonyrendűségét lehetőségeikhez mérten egyfajta „magasabb szintre” emeljék.

Az *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung* című pedagógiai lapot, azaz az „*Osztály Nevelőnők és Tanárnők Egyesületének lapját*” és a valamennyi általam vizsgált lapot azért hozták létre, hogy segítséget nyújtsanak a fent nevezett akadályok, korlátok feloldásában azoknak a nőknek, akik a tanári pályát választották. A pedagógiai folyóiratok írói főként olyan elszánt pedagógusok, akik félelmet nem ismerve írtak az oktatásügy problémáiról, a tanítónők helyzetéről. Több szempontból tanulságos, sokat mondó példákat idézek, melyek korhűen tükrözik a nők, tanítónők helyzetéről alkotott korabeli vélekedéseket.

A kutatás alapkérdései

A tanulmány középpontjában a dualizmus kori osztrák - különös tekintettel a bécsi tanítónők - munkaerőpiaci helyzetének szemléltetése áll, elsősorban a pedagógiai folyóiratok tükrében 1889-1910-ig terjedő időszakban. A kutatás során arra kerestem a választ, hogy a korabeli újságírók a különböző lapokban milyen gyakran írtak a tanítónőket érintő elhelyezkedési nehézségekről, a bérkérdésről. Milyen bérezési problémák adódtak a vizsgált időszakban? Mi foglalkoztatta az írókat, a tanítókat, az olvasókat a bérkérdést illetően? A tanítónők számára milyen álláslehetőségeket kínáltak az egyes folyóiratokban? A forrásfeltárás során arra törekedtem, hogy a korabeli vélekedések alapján ne csupán az általános alapvetéseket mutassam be, hanem kitérjek a különböző bérezési kategóriák/rendszerek, fizetési fokozatok – azok módosulásának – bemutatására az alapfokú oktatásügy egyes színterein.

A kutatás forrása és módszerei

A kutatás során négyféle dualizmus kori osztrák nevelésügyi lap (*Österreichische Lehrerinnen-Zeitung*; *Der Lehrerinnen-Wart* és utódlapjai: *Neuzeit*, *Frauenleben*, *Neues Frauenleben* címekkel; *Frauen-Werke*; *Mittheilungen des Vereines der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich*) 3638 db kódolt egységét vizsgáltam meg és dolgoztam fel a szemantikai tartalom-elemzés módszerével, ezen belül is a megnevezés analízissel. Az általam előre meghatározott kategóriák alapján *Gehalt* (fizetés, illetmény); *Preis* (ár, díj); *Lohn* (bér); *Gehaltsclasse* (fize-

tési kategória); Gehaltstufe (fizetési fokozat); Lehrerinnengehalte (tanítói fizetés); Quartiergeld (szálláspénz); Stipendien (ösztöndíj); Beschäftigung (foglalkoztatás) az összefüggések megértéséhez, ismertetéséhez a tanulmányozni kívánt tartalmak előfordulásának gyakoriságát mértem.

A tartalomelemzés számszaki részét követően végeztem el az adatokból a kiértékelést, a mennyiségi mutatók közötti összefüggést, elemzést, majd diagramok segítségével a prezentálást. A vizsgálat során igyekeztem kvantifikálható következtetéseket felmutatni, a számok mögötti lehetséges okokat is feltárva, valamint láttatni az új eredményeket.

Hipotézis

A korabeli pedagógiai sajtó cikkeinek szemantikai tartalomelemző vizsgálata során, az analízis-, a mennyiségi mutatók kiértékelésének alapján, az eredmények reprezentatív bemutatásával árnyaltabb képet kaphatunk a századforduló háttérében meghúzódó a bérkérdés vonatkozásában a női tanerőt érintő „üvegplafon” hatás ok-okozati viszonyairól.

A NŐI TANERŐ HELYZETE

Példák a korabeli folyóiratokból a női tanerők helyzetéről

A nőkérdés főként az 1800-as évek végén és az 1900-as évek elején került az osztrák sajtó érdeklődésének előterébe. A nőtörténeti folyóiratok, női lapok, újságok keletkezése és elterjedése is erre az időszakra tehető. Például 1796-ban jelent meg az első női újság Grazban, melynek címe: *Gratzer Frauenzeitschrift* azaz *Grázi női újság*. Ezeket a nőknek szóló periodikákat akkoriban főként „leveleknek”, „Almanach”-oknak, „zsebkönyvecskének”, „notesznek” nevezték, a klasszikus értelemben vett „újság” kifejezés a 18. században nem igazán volt használatos, illetve elterjedt. Az első női újságok, amik kifejezetten a női publikumnak szóltak, a „*Vernünftige Tadlerinnen*”^[i], *LaRoches Pomona*, „*Theresie und Eleonore*” címetek viselték. A női lapok feladata – mint ahogy a többi korabeli médiáé – elsősorban az információ közvetítése volt, valamint lehetőséget teremtett egyfajta „nyilvános tapasztalatcserére” a hölgyek között. Az első nőmozgalmi újság, amely már hordozott feminista jegyeket önmagában Louise Otto-Peters *Frauenzeitung* „*Nők lapja*” című újság 1849-1852-ig működött. Radikális nőmozgalmi írásnak tekinthetők pl. a *Dokumente der Frauen* „*Női dokumentumok*” vagy a *Zeitschrift für Stimmrechtsbewegung* „*Újság a szavazati jogok mozgalmáért*”.^[ii]

Az általam vizsgált pedagógiai folyóiratok az interneten az Osztrák Nemzeti Könyvtár (Österreichische Nationalbibliothek) honlapján fellelhetők, melynek megnevezéséből is *ANNO Historische Zeitungen und Zeitschriften* következtethetünk arra, hogy a régmúlt, „történeti” újságait gyűjti össze.^[iii]

Ez a „virtuális olvasóterem” 19 éve működik, 2003-ban töltötték fel az első digitalizált adatokat. Több mint 500 db osztrák újságot, és folyóiratot találhatunk az adatbázisban, mintegy 10 millió digitalizált oldallal. A beszkenelt újságok sprektuma széles, megtalálhatjuk megjelenési éveiket tekintve az 1568-tól – az 1948-ig kiadott folyóiratokat, melyek ingyenesen lapozhatók, letölthetők a honlapról. A weboldalon megközelítőleg 550 személy-, és 200 egyesület bemutatása valamint 160 digitalizált történeti periodika található.

Felmerülhet a kérdés, hogy a vizsgált korszakban kik azok az írók, akik érveltek a női tanerők fontossága mellett illetve ellen a korabeli pedagógiai sajtóban. Áttekintve az újságok több mint 16 évfolyamnyi számát megállapítást nyert, hogy az „ellentábor” legfőképpen a férfi pedagógusok köréből alakult ki, különös tekintettel a férfi tanárookra, vezetőkre, iskolaigazgatókra. Az 1894. júniusi számban megjelent egy összegző cikk „az elmúlt 25 év iskolaügyé-

ről”. Ebben a szerző továbbra is kritizálta, hogy a Körzeti Iskolatanácsban az iskolaigazgatók, akik a legbefolyásosabbak, még mindig a tanárnők alkalmazása ellen emelték fel a hangjukat, még akkor is, ha a tapasztalataik jók voltak. Ahol központilag el is rendelték a tanárnők alkalmazását, ott úgy léptek fel ellenük, mint egy fenyegető veszély és károkozás ellen.^[iv] *Veszélyt jelent-e az egyre több tanítónő alkalmazása az iskolára és a társadalomra?* címmel látott napvilágot egy cikk, mely mondattal akarták egyúttal alátámasztani az első polgári iskolaügyi petícióját. Úgy vélték, a tanítónők egyre magasabb arányú alkalmazásával valójában a fiatalok erkölcsi nevelésének szintje, ami által pedig indirekt módon a társadalomé is növekszik. Az alsó társadalmi rétegekben a nőknek is keresniük kellett, így az otthonnak hiányzott a védelmezője, a gyermeknek nevelője. Ezeknek a gyerekeknek az iskola helyettesítette az otthoni, anyai nevelést. A cikkben megfogalmazásra került, hogy minél több gyermek élt a családban, az anyai befolyás egyre inkább egyenlő volt a nullával vagy káros, mert az anya a munka mellett képtelennek minősült a gyermekek nevelésére. Így az iskolára maradt a teljes nevelési feladat. Az „anyai nevelést” pedig a férfi tanárok érdemeinek elismerése ellenére csak a tanítónő tudta helyettesíteni. Azonos neműként gyengéd, belső kapcsolat kötötte össze őket a gyermekekkel. A férfi tanár annyiban képes nevelő befolyást gyakorolni a lányokra, amennyiben a tananyag mutatkozott nevelő jellegűnek. Ez a közvetett befolyásolás azonban nem bizonyult elégnek, ezért közvetlenül kellett felváltani. Ez csak a nőtől indulhatott ki azoknál a tantárgyaknál, amelyek egyrészt kifejezetten a női munkához tartoztak vagy azoknál, amelyek által egy esztétikai, etikai befolyást gyakorolhattak. Az illetet is csak a nők tudták megtanítani (alsóbb társadalmi rétegeknél a tanítónő). Az önállóságra nevelt nőt tartották képesnek az otthon nevelőintézménnyé alakítani. Az, hogy a nők csak korlátozott mértékben, alárendelt szerepben vehettek részt a nőnevelésben, az iskola feladatának teljesítését és a népnevelésének gátolását jelentette és ebben rejlett a társadalmi veszélyessége. Élt a nézet, ami szerint egyre több tanítónő alkalmazásával a fiatal lányok erkölcsi nívója közvetlenül, a népe pedig közvetve növelhető.^[v]

Problémát okozott a korban és ellenhangot váltott ki, hogy miközben a férfi tanárjelölteket már az érettségi bizonyítvány kézhezvételét követően alkalmazták, addig a tanárnők - akiknek a tanulmányait ösztöndíjakkal szinte egyáltalán nem támogatták és sokszor nélkülözéssel küzdöttek – kényszerítve voltak, hogy két vagy akár több évig magánintézetekben fizetség nélkül dolgozzanak, hogy a tanítói vizsgához szükséges gyakorlatot igazolni tudják. Ezeknek a tényeknek megfelelően a tanítónők előmenetele jelentősen elhúzódott és több szolgálati évet tudhattak maguk mögött, mint a férfiak. A férfi tanítók magasabb lakhatási támogatást is kaptak, mint a tanítónők. A férfi tanítóknak biztosították a fiúiskolák számos helyét, a fiú-, és lányiskolák fiúosztályainak tanítását valamint ezeknek az intézményeknek a vezetését. Ezeket az állásokat tanítónők kivételes esetben csak akkor kaphatták meg, ha nem állt rendelkezésre megfelelően képzett férfi tanerő. A bécsi férfi tanárok tartottak attól, hogy a tanárnők magasabb számban való alkalmazása lecsökkentené a férfiak számára hozzáférhető helyeket. Ennek azonban ellentmondott az a tény, hogy 1890/91-ben Ausztriában 910 tanári állás betöltetlen maradt. Nem volt tehát kényszer, hogy a lányiskolák tanítói állásait férfiakkal töltsék be különösen akkor sem, ha figyelembe vesszük, hogy Ausztriában nem volt egyetlen munkanélküli férfi tanító, ellenben végzett tanítónők százai kerestek maguknak munkát. A bécsi férfi tanárok az iskolavezetői állásokra való igényüket a családalapítással indokolták, azonban figyelembe kellett venni azt is, hogy a jobb állások birtoklása nem segítette elő a házasságkötést, mert statisztikailag igazolható volt, hogy a legjobb állásokkal rendelkező férfi tanárok között a legmagasabb a nőtlenek száma. A házasságkötések számának csökkenése a nagyvárosi fejlődés egy kísérőjelensége. Kérték a Minisztériumot, hogy védje meg a törvényes jogukat.^[vi] Egy másik vélemény alapján az 1870-es években azért kezdtek női tanítókat alkal-

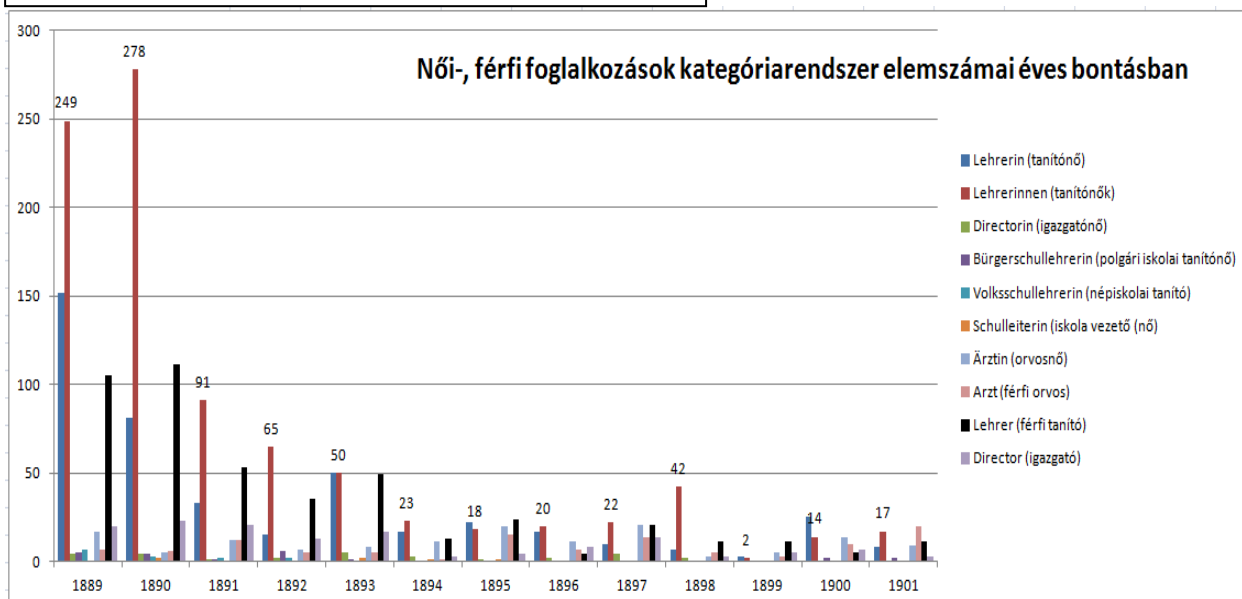
mazni a városi iskolákban, mert az iskolarendszer újjáalakítása után az igényeket nem lehetett kielégíteni a rendelkezésre álló férfi tanárokkal. Csak a többlet igényeket fedezték tanítónőkkel. A szükségletet nem lehetett csupán férfi tanárokkal lefedni, mert nem volt Ausztriában állás nélküli tanár. A tanárnők alkalmazása tehát nem férfiak hátrányára történt. Az újság szerkesztői szerint azonban a férfi és női tanítók tekintetében kettős mérce volt.^[vii] A következő táblázat az 1900-ban az osztrák népiskolában foglalkoztatott pedagógus létszámot mutatja be, melyből jól látszik, hogy kétszer annyi férfi tanítót foglalkoztattak, mint nőt.

Országok	valamennyi osztrák népiskolában foglalkoztatott pedagógus létszám (1900)		
	férfi	női	összesen
Nieder-Österreich (Alsó Ausztriai Főhercegség)	7788	4605	12393
Ober-Österreich (Felső Ausztriai Főhercegség)	1756	964	2720
Salzburg	553	255	808
Steiermark (Stájer Hercegség)	2546	1340	3886
Kärnten (Karintia)	962	303	1265
Krain (Krajna)(Szlovénia)	828	409	1237
Triest mit Gebiet(Osztrák Tenger mellék-Trieszt)	240	263	503
Görz und Gradisca	457	278	735
Istrien (Isztria)	421	189	610
Tirol	2555	1447	4002
Vorarlberg	457	200	657
Böhmen (Cseh Királyság)	19324	6675	25999
Mähren (Morvaország)	7281	2406	9687
Schlesien (Szilézia)	1536	576	2112
Galizien (Galícia és Lodóméria Királyság)	6855	5027	11882
Bukowina (Bukovinai Hercegség)	987	400	1387
Dalmatien (Dalmácia)	772	347	1119
Összesen	55318	25684	81002

1. táblázat: *Österreichische Statistik der Allgemeinen Volksschulen und Bürgerschulen. Herausgegeben von der k.k. statistischen Central-Commission. Bécs, 1903. 2. füzet. 42.tábla 36.o. alapján készítette: Téglás Eszter*

A női-, férfi - elsősorban pedagógusi - foglalkozások kérdése kardinális kérdésnek számított a kutatott korszakban. Az alábbi diagram prezentálja, hogy ezek közül is a „Lehrerinnen” „tanítónők” helyzete érdekelte az *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung* íróit valamint az olvasóközönséget a leginkább. A vizsgált időszakban 1893-1900-ig minden évben több, mint 300-szor került leírásra a „Lehrerinnen” kifejezés. Ezek a számok kiemelkedően magasak az 1897-ben és 1898-ban voltak, ebben a két évben közel 1200-szor írták le a „tanítónők” szót. A férfi tanító „Lehrer” kifejezés előfordulási arányát tekintve jóval alacsonyabb, mint a tanítónő, ugyanakkor a többi foglalkozás típusal összehasonlítva a férfi tanítóság helyzete is meghatározó kérdésnek számított.

Lehrerinnen-Wart (Neuzeit és Frauenleben)



1. diagram: Női, férfi foglalkozások kategóriarendszer elemszámai éves bontásban a Lehrerinnen-Wart és utódlapjai (Neuzeit; Frauenleben) alapján, készítette: Téglás Eszter

A vizsgált időszakban számos kifejezetten a tanárnők elleni határozat, intézkedés született. A tanítónők alkalmazását ellenzők kinyilatkoztatták, hogy a női tanítók kevésbé elfogadhatóan oktatnak, mint a férfi kollégáik. Kérelmeket fogalmaztak meg arról, hogy ne alkalmazzanak tanítónőket vagy csak az alsó tagozatban. (A 60-as évek végén még azt tartották, hogy a tanítónők csak az előkészítő osztály oktatására alkalmasak.) Több újság és férfi vezető is tett olyan nyilatkozatokat, hogy a tanítónők alkalmazása drágább, mint a férfi tanerőé. A bérezés különbségéből azonban az derült ki, hogy inkább spórolnak a települések a tanítónők alkalmazásával. Az ellenmozgalmak és negatív vélemények ellenére mégis egyre több tanítónőt kezdtek alkalmazni, de csak amiatt, hogy az iskolakötelezettség bevezetésével tanárhány keletkezett. A leírásokból kiderül, hogy a tanítónők teljesítményével kapcsolatos jelentések kielégítőek voltak és a lakosság köréből sem volt soha elégedetlenség velük illetve a munkájukkal szemben. A számuk így évről évre növekedni tudott. A polgári iskolákban tanító férfi tanárok továbbra is megpróbálták a kolléganők számának növekedését megakadályozni, például csak megfelelő férfi tanár hiányában alkalmazhatták az iskolák tanítónőt. Időközben az Osztrák Tanítónők és Nevelőnők Egyesülete is kezdett megerősödni, és folyamatosan arra törekedtek, hogy hangot adjanak és állást foglaljanak a fent említettekkel kapcsolatban. Az ellenvélemények ellenére vagy éppen azok hatására a legvégsőkig küzdöttek azért, hogy az oktatás minden szinten a nők kezébe is kerüljön.

„Mindig a régi nóta, mindig ugyanaz a harc. Minden tekintetben ugyanazt teljesíthetjük, ugyanazt dolgozhatunk, de követelni – nem! Még egy jelentéktelen részvételt sem engedélyeznek nekünk egy egyszerű tiszteletadásnál – ez természetesen a férfi kollégák megrövidítését, lekicsinyítését vonná maga után. Igen, ez egy nehéz, de nemes küzdelem; ne lankadjunk, mert csak a kitartás célravezető.”^[viii]

Álláslehetőségek tanítónőknek

Therese Blaschke *Melléktevékenységek tanítónőknek* című cikkében 1889 februárjában leírta, hogy a tanári munkára, mint mellékkeresetre tekintettek - különösen vidéken -. A törvényi előírások olyanok voltak, hogy mellékjövedelem nélkül is szerényen ugyan, de meg kellett tudni élni belőle. Az író úgy vélte, a béreket egy testületnek 10 évente felül kellene vizsgálnia.

A tanítónőknek - amennyiben szakoktatást végeztek, gondoskodtak a füzetek javításáról vagy felkészültek az oktatásra, akkor - nem sok szabadidejük maradt. Sokuknak a családjukról is gondoskodniuk kellett, például a szüleikről, fiatalabb testvéréről stb. Többen magánórákat adtak. Ezeknek az író akkor tartotta értelmét, ha az iskolából már kinőtt lányoknak továbbképzést jelentettek vagy olyan speciális képességeivel kapcsolatosak, amiket az iskolában nem tudtak gyakorolni, ilyenek voltak rajzolás, ének, nyelvek stb. A korrepetálást megterhelőnek ítélte a tanítónők számára. Javasolt melléktevékenységnek tartotta az írást, kiváltképp azoknak, akiknek volt tehetségük ehhez. Vidéken szép melléktevékenységnek számított a természettudományi speciális tan ápolása. Szerinte a madarak, bogarak kutatását és az ezzel kapcsolatban tapasztaltakat feljegyezhetnék volna és szakembereknek adhatták volna, azért, hogy aztán szaklapokban jelenhessen meg. A tanítónők legfontosabb melléktevékenységének a gyermekpszichológiát vélte. Úgy gondolta, a képzelet, érzés, érzékelés területén lehet megfigyeléseket gyűjteni. Ez egy olyan anyagot kínált, amire az empirikus pszichológiának még nagy szüksége volt.^[ix] A nők munkakényszeréből tőkét kovácsoltak. Azonos, néha több munkát vártak el tőlük alacsonyabb bérért. Nem tartotta igaznak azt az ellenvéleményt, hogy a legtöbb tanítónő keresete csak „tűpénz”, mert a szülők tartják el őket. Úgy vélte, nekik sem könnyebb a helyzetük (sokszor özvegy anya, beteg apa, árva testvérek várták), mint a férfiaknak, akik arra hivatkoztak, hogy el kell tartaniuk a családot.^[x] Marte Wolf felhívta a figyelmet arra, hogy a kis tartományi településeken csak egy népiskola (Volksschule) működött. Azok a szülők, akik a lányoknak további képzést szerettek volna biztosítani, el kellett küldeni őket nagyobb városokba vagy nevelőnőt fogadtak mellé. Ez sokszor meghiúsult a szülők szerény anyagi lehetőségei miatt. Ezért volt az, hogy sok lány nem tudta a tehetségét, az adottságait fejleszteni. A városokban sok tanítónő, nevelő, óvónő nélkülözött és kénytelen volt olyan állásokat elfogadni, amik nem feleltek meg a végzettségüknek. Vidéken pedig hiány keletkezett belőlük.^[xi] A tanítóság elhelyezkedését elősegítették a korban a különböző újsághirdetések. A következőkben felsorolt-, és az ehhez hasonló álláslehetőségek pl. az *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung* -ban, az újság végén található. Az 1894. január 1-jei számban összesen 31 darab állásajánlat olvasható. Kizárólag olyan hirdetéseket jelentettek meg a szerkesztők, amik a női nevelőknek szóltak. Elősegítve ezáltal is a nők elhelyezkedését. A hirdetésekből kiderült, hogy legfőképpen nyelvismerettel rendelkező nevelőket kerestek valamint előnyt jelentett a zongora illetve a zenei ismeret. Előfordult igényként a szakképesítés és a gyakorlat, azonban ez nem feltétlenül volt összhangban a munkáért cserébe felkínált honoráriummal. A bérezés egyébként 15-300 fl-ig változott és csak egy alkalommal olvashatjuk az imént említett legmagasabb összeget, mely esetben az elvárások is magasak voltak. Az álláskeresők a tudósítás címe alatt olvasható elérhetőségen (Bécs, I. kerület Wipplinger utca 8. szám) érdeklődhettek a hirdető adatairól.

Álláslehetőségek:

1. Idősebb óvónőt kerestek francia és német nyelvtudással Bécsbe, aki vállalta volna 2 kisfiú (9-10 évesek) tanítását. Fizetés 15 fl. havonta.
2. Izraeli nevelőnőt kerestek egy 10 éves kislányhoz Bécsbe, németet és franciát kellett tanítani valamint zongorázni. Bérezés: 30 fl. havonta.

3. Protestáns nevelőnőt kerestek Neumarktl-ba, 2 lányhoz (8-9 évesek) német, francia, zene oktatására.
4. Magyarországra kerestek 3 gyermekhez (5, 7 és 11 évesek) nevelőnőt német, francia tudással valamint zenei ismerettel.
5. Bécsbe kerestek óvónőt egy 4 és fél éves kislányhoz, aki zenét és kézimunkát tanított volna.
6. Szakképesített nevelőnőt kerestek Steiermark-ba 2 lányhoz, akik 12 és 15 évesek valamint egy 10 éves kisfiúhoz. Polgári iskolai szinten németet, franciát, angolt és zenét kellett tanítani.
7. Magyar nyelvismerettel rendelkező tanítónőt kerestek Tirnova-ba, elsősorban német, francia oktatásra valamint zenei ismeret tanítására és kézimunkára. Fizettség: 300 fl.
8. Óvónőt kerestek egy 6 éves lányhoz.
9. Nevelőnőt kerestek Budapestre 4 gyermekhez (6, 10, 12 és 14 évesek). Németet és franciát kellett tanítani.
10. Szakképesített nevelőnőt kerestek Admont-ba, német, francia és zenei oktatásra. Honorarium: 30 fl. havonta.^[xii]

Az *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung* 1894. januári számában egy gyakorlati példa olvasható az egyik pályázati kiírásról, annak sztereotipikus körülményeiről. Egy bécsi iskola (Alleegasse) tanítói állására férfi és női tanítók is jelentkeztek. Tekintettel arra, hogy az iskolába kevés diák járt és a jobb felügyelet érdekében is a Kerületi Iskolatanács egy tanítónő alkalmazását javasolta. A Tartományi Iskolatanács a javaslatot elutasította és a miniszteri rendeletre hivatkozott (tanárnők alkalmazása elsősorban lányiskolákban). A közösség képviselői azonban a választás szabadságára és arra hivatkoztak, hogy a törvény nem ismer nem szerinti különbségtételt, ezért megtámadták a döntést. A Tartományi Iskolatanácsot megillette ugyan a jog, hogy megvizsgálja, hogy az alkalmazott tanító a törvényben előírt képesítésnek megfelelő-e, azonban nem dönthetett arról, hogy férfi vagy nő tanítót alkalmazzanak. A Közigazgatási Törvényszék helyt adott a bécsi közösség panaszának. Mivel a pályázati kiírás nem tartalmazott nemre való korlátozást, ezért mind a férfiak, mind a nők joggal pályáztak. Azt a kérdést, hogy a lányiskolákban általában férfi vagy női tanárokat alkalmazzanak, az iskolafenntartóra hagyták. A nemre való korlátozásokat minden esetben az egyes pályázati kiírásokban fogalmazták meg.^[xiii] A tanári állások rendszerezésének szükségessége a tanárok neme szerint a kinevezéseknél szembevető volt. A kizárólag tanárnők számára kiírt állásokat (népiskolák és polgári iskolák I. csoportja) csak tanítónőkkel lehetett betölteni. A meghirdetett állásajánlatok között 19 db olyan volt, ami a férfiaknak és a nőknek is biztosított lehetőséget az elhelyezkedésre. A kor politikai viszonyai között senki nem bátorkodott arra, hogy azoknál a vezetői állásoknál, ahol a női jelölt képességei és szolgálati évei megfelelőnek bizonyultak, a női jelöltet javasolják felvételre. Az iskola és a kinevezések a politikai pártok „képviselési eszközei”, ami nem volt előnyös a tanároknak sem. Nem a tudás, az ismeretek, az alkalmasság és a méltóság volt a mérvadó.^[xiv] A polgári-, és a népiskolák megüresedő helyeit a pályázók nemének meghatározása nélkül írták ki. Így férfi tanárok is pályázhattak a leányiskolák számos állására. Egyes vélemények szerint, ha egy férfi, akinek el kellett tartania a családját meg tudott élni segédtanítói fizetésből, akkor a nőket sem kellett jobban megfizetni, mert nem ők voltak a családfenntartók.^[xv] Az, hogy a polgári iskolák tanítói állásai mindkét nem számára egyformán hozzáférhetőek voltak azt eredményezte, hogy Alsó-Ausztriában a 170 fő tanítóból 5 fő volt nő.^[xvi] A lányiskolákban szinte csak tanítónőknek írtak ki állásokat, így csak nőket vettek fel, de úgy vélték, hogy ez hosszú távon nem biztos, hogy tartható lesz, mert csak az iskolahatóság beavatkozásának köszönhető. Az utolsó kinevezéseknél látható volt, hogy azok az állások, ahol lehetőség volt a férfi és a nő tanárok között választani a tanítónők számára

elérhetetlenek maradtak. Említésre méltó a körülmény, hogy olyan állásokra, amelyekre bécsi tanárnők már évek óta vártak, máshonnan neveztek ki, rövidebb szolgálati idővel rendelkező tanerőt. A fenti jelenségekre az volt a magyarázat, hogy egyes állásokra „véletlenül” csak fiatalabbak jelentkeztek, így csak nekik volt odaadható az adott állás. Az iskolahatóság figyelmet szentelt az ügynek és új határozatokat hozott, amiktől a jövőben a hátrányos helyzet javulását várták.^[xvii]

Az Egyesület 40. évfordulója alkalmából mintegy „összegzésképpen” 1910-ben Rieger leírta, hogy 1869-ben összesen 84 fő tanítónő volt a tartományban, ami az összes tanító 3,6%-a. 14 iskolára és 2200 gyerekre jutott 1 tanítónő. Rieger szerint 3577 fő tanítónő volt, ami 34,8%, iskolánként két-három fő tanítónő, 133 fő gyerekenként 1 fő. Véleménye alapján ez is mutatja, hogy a tanítónők munkáját egyre jobban elismerték. Az előadó attól tartott, hogy az egoizmus határozza meg a törekvéseket, és ez lesz az egyedüli hajtóerő a pályaválasztásánál. Minden törekvésnek csak az a célja, hogy a megszerzett képességek javítsák az egyén helyzetét a társadalomban. Szerinte a szakma ezért belső értékéből veszítene. Sokak azért szenvedtek „hajótörést”, mert hiányzott belőlük a szakmához szükséges felelősségvállalás.^[xviii]

A pedagógusi bérezésről

A tanítóság, a női pedagógusok bérekérdése szenzitív témának számított a vizsgált korszakban. A járandóság vonatkozásában ugyanis jelentős eltérések mutatkoztak meg a női pedagógusok és a férfi pedagógusok között. Az alapprobléma abból fakadt, hogy a férfi tanítók sokkal több fizetést, egyéb juttatást kaptak ugyan azért a munkáért, mint a hölgy kollegáik (2. táblázat).

Egyes vélekedések - a jelentős béreltérések ellenére - a tanítónők bérének további csökkentését javasolták, számtalan indokkal megalapozva követeléseiket. A szálláspénzekről szóló törvényjavaslattal kapcsolatban 1889. október 24-én tartottak egy gyűlést. A tanárnőket ugyanis ki akarták zárni a kedvezményből azzal az indokkal, hogy a férfi tanároknak el kell tartaniuk a családjukat.

A nőpárti, feminista álláspont alapján azonban a férfi tanárok fele nőtlen és igazságtalan lett volna egy nőtlen fiatal férfi tanárt egy idősebb, régóta a szakmában levő tanárnővel szemben előnyben részesíteni. Mindenhol dicsérték a tanítónőket, miért kellene akkor a bérüket csökkenteni. A cikkből kiderült, hogy a tanítónők egy petíciót nyújtottak be a témában. Helytelen nézőpontnak tartották, hogy egy egyedülálló tanítónőnek kevesebb pénzre volt szüksége, mint egy férfinak. A javasolt petíció azzal a kéréssel zárult, hogy a tartománygyűlés utasítsa el az iskolabizottság kérelmét és a férfi tanítók mellett az elővárosokban járó összeget a nőknek is szavazza meg. Mussil kisasszony javasolta, hogy törekedjenek a nők a passzív választójog megszerzésére is, amit a gyűlés résztvevői tapssal fogadtak. Úgy vélte, hogy amíg ez megtörténik, addig ugyan évszázadoknak kell eltelnie, de a jövő a nőké. A választójoggal politikailag is befolyást nyernének, ugyanis a hátrányos döntések a nők politikai hatalmának hiányára vezethetők vissza.^[xix] Úgy tartották, a tanítónők a tanárhiánynak köszönhetik, hogy felveszik őket a köznevelői állásokra és emiatt kezdik őket a férfi kollégáikkal egyenlően kezelni. A tanítónőre úgy tekintettek, mint egy létező rosszra, amivel ki kellett egyezni. A létért való küzdelem a nemek (férfi/nő) harmonikus összetartását megakadályozta, ami sajnálatosnak minősült az ifjúság érdekeit tekintve. A férfi és a nő a természetüknél fogva egymásra voltak utalva, arra, hogy kiegészítsék egymást, és semelyik másik területen nem tudtak olyan áldáson teremteni, mint az ifjúságnevelés területén. A tanárok egyik részének igazságtalan háttérbe szorításával (nők alacsonyabb bére) az egész réteg károkat szenvedett.

Nyilvános Népiskolában oktató tanárok bére átlagosan, nemek szerinti bontásban.	átlagosan 1 fő férfi ok- tató	átlagosan 1 fő férfi oktató	átlagosan 1 fő női oktató	átlagosan 1 fő női oktató
	1880	1900	1880	1900
Országok	Korona			
Nieder-Österreich (Alsó Ausztriai Főhercegség)	1716	2226	1387	1937
Ober-Österreich (Felső Ausztriai Főhercegség)	1605	1710	1143	1413
Salzburg	1290	1684	927	1300
Steiermark (Stájer Hercegség)	1371	1952	1060	1383
Kärnten (Karintia)	1072	1589	753	1178
Krain (Krajna) (Szlovénia)	1057	1462	890	1164
Triest mit Gebiet (Osztrák Ten- germellék-Trieszt)	1863	2589	1502	1896
Görz und Gradisca (Görz és Gra- disca)	962	1316	953	1027
Istrien (Isztria)	910	1218	776	974
Tirol	462	942	310	640
Vorarlberg	722	1332	53	765
Böhmen (Cseh Királyság)	1133	1541	1103	1254
Mähren (Morvaország)	1254	1807	851	1337
Schlesien (Szilézia)	1105	1782	492	1485
Galizien (Galícia és Lodóméria Királyság)	720	1083	799	811
Bukowina (Bukovinai Hercegség)	918	1430	916	923
Dalmatien (Dalmácia)	836	1200	640	853
átlagosan	1156	1639	892	1190

2. táblázat: Österreichische Statistik der Allgemeinen Volksschulen und Bürgerschulen. Herausgegeben von der k.k. statistischen Central-Commission. Bécs, 1903. 2. füzet. 50.o. alapján készítette: Téglás Eszter

A férfiak azzal, hogy ezt a visszaélést támogatták pillanatnyilag nyereséget értek el, de a jövőre nézve ártottak maguknak (is), mert azzal, hogy a tanítónó „olcsóbbá vált” a kereslet is megemelkedett iránta. Látszat okokat sorakoztattak fel, annak igazolására, hogy nekik járt a fizetésemelés, a kolléganőiknek azonban nem. Többletkötelezettségként a katonai szolgálatot (sorkötelezettség) említették, ami feljogosította őket a magasabb bér követelésére. Közben figyelmen kívül hagyták, hogy a katonai szolgálat nem tanárként, hanem állampolgárként kötelezte őket. Az állam a tanítónőktől azonos előképzettséget követelt és sokszor még többet is várt el, mint a férfiaktól, annak érdekében, hogy elismerjék az alkalmasságukat. A tanítónők örültek a törvényjavaslat elutasításának, miszerint az elővárosokban élő férfi tanárok plusz lakáspénzt kaptak volna, mert ezzel egy nagy igazságtalanságot gátoltak meg.^[xx]

1890 márciusában megjelent egy cikk arról, hogy február 15-16-án rendezték az alsó-ausztriai tanári béreket. Az iskolabizottság a béremelést csak a férfi tanárok bérére korlátozta, amit azzal indokoltak, hogy a családot nekik kellett eltartaniuk. Ludwig Heinemann képviselő kezdeményezte ugyan a férfiak és nők egyenlő bérezését, de ezt rajta kívül csak további 4 képviselő támogatta.^[xxi]

1892 őszén a segédtanítónők több mint 1/3-a 10-15 év szolgálati viszonyal rendelkezett, a férfi vezető pedagógusok (nem iskolaigazgatók) között 146 fő volt, aki csak 6-14 éve volt iskolai szolgálatban. A tanárnők alapbérének csökkentését nem tartották igazságosnak azért sem, mert a nőtlen, családot el nem tartó férfi tanárok száma a tanárnőkéét jóval meghaladta, azonban ők akadály nélkül magasabb bérkategóriába léphettek. Amennyire a tartomány számára lehetséges volt, hogy a férfi tanárok jóval magasabb arányát a szükséges eszközökkel támogatta, annyira tartották hihetetlennek azt, hogy a csekély számú tanárnő esetében ez nem lehetséges. Annál is inkább, mert épp a tanárnőktől követeltek sok esetben nagyobb munkateljesítményt. A szükséges pénzügyi eszközök rendelkezésre bocsátása megszorításokat is jelentett, azonban a tanárnők járandóságain való spórolás annyira elenyésző volt az egyéb iskolaügyi kiadásokhoz képest, hogy a javaslatot ezért még a legszegényebb adófizető polgár is elutasította volna. A béremelésből való kizárás nem csak anyagi veszteséget jelentett az érintetteknek, hanem sértő mellőztetést is. Az eljárást példa nélkülinek tartották.^[xxii]

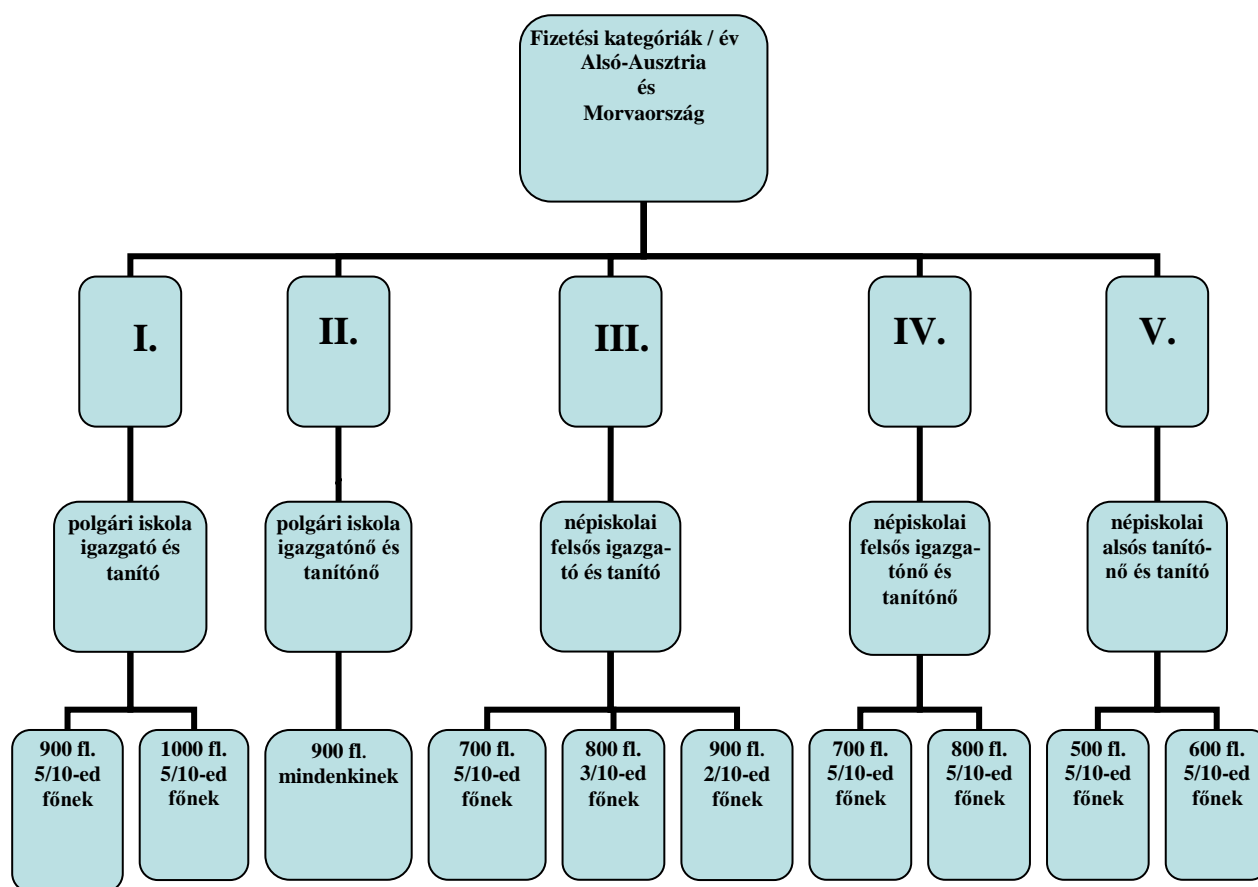
A tanítóóság a fő-, és a mellékállások jövedelmén kívül ösztöndíjra lehetett jogosult. 1893-ban például Ignacz Singer'sche Alapítvány ösztöndíj pályázatot írt ki az alsó osztályokban dolgozó bécsi tanítók részére. Előnyt élvezett, aki nem rendelkezett kellő jövedelemmel, illetve akit munkássága alapján méltónak találtak a jutalomra. Az ösztöndíjat 20 fő részére állapították meg 100 fl. összegben. A kérvényeket legkésőbb 1893. április 7-ig lehetett benyújtani, a szerkesztőség felhívta a pályázók figyelmét, hogy a határidőn túl beérkező anyagokat nem áll módjukban elfogadni.^[xxiii] Ignaz' Singer'sche iskolaalapítvány keretéből utazási ösztöndíj a bécsi népiskola és a polgári iskola tapasztalattal rendelkező, rászoruló pedagógusainak.

- 2 ösztöndíj 300 fl. értékben a süketnémákkal foglalkozók számára
- 2 ösztöndíj 250 fl. értékben a leányokat tanítóknak
- 1 ösztöndíj 300 fl. értékben a gyermekjátékok, a fiatalok testi nevelésének tanulmányozásához „népiskolatorna”
- 1 ösztöndíj 300 fl. értékben a hátrányos helyzetű gyermekek nevelésével foglalkozók részére
- 1 ösztöndíj 300 fl. értékben a fiúk kézügyességének fejlesztéséért felelős pedagógusoknak

A pályázóknak mellékelniük kellett a képesítésüket-, szolgálati idejüket igazoló okiratokat, valamint igazolást a hátrányos helyzetről (legkésőbb 1893. május 20-ig). Részletes tájékozta-

tást szombatonként kaphattak az érdeklődő pályázók, a feltételekről, az úti célokról, a kötelezettségekről, mint például a beszámolók megírásáról.^[XXIV]

1894. március 1-jén olvashatunk először az *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung* című pedagógiai lapban arról, hogy 1894 februárjában módosításra került Alsó-Ausztriában, Csehországban és Morvaországban a polgári- valamint a népiskolai igazgatókra, tanítókra vonatkozó fizetési törvény. A törvényi szabályozás ún. fizetési kategóriákat határozott meg, mindhárom országrészre vonatkozóan, ugyanakkor alapjaiban különbözött Alsó-Ausztria és Morvaország fizetési kategóriarendszere Csehország fizetési kategóriarendszerétől. A következő diagramon az Alsó-Ausztriában és Morvaországban meghatározott öt fizetési fokozatot szemlélteti, ebből az első kettő kategória a polgári iskolában dolgozó tanerő éves bérére, a harmadik, negyedik, ötödik fizetési kategória a népiskolai tanítók éves bérére vonatkozik.

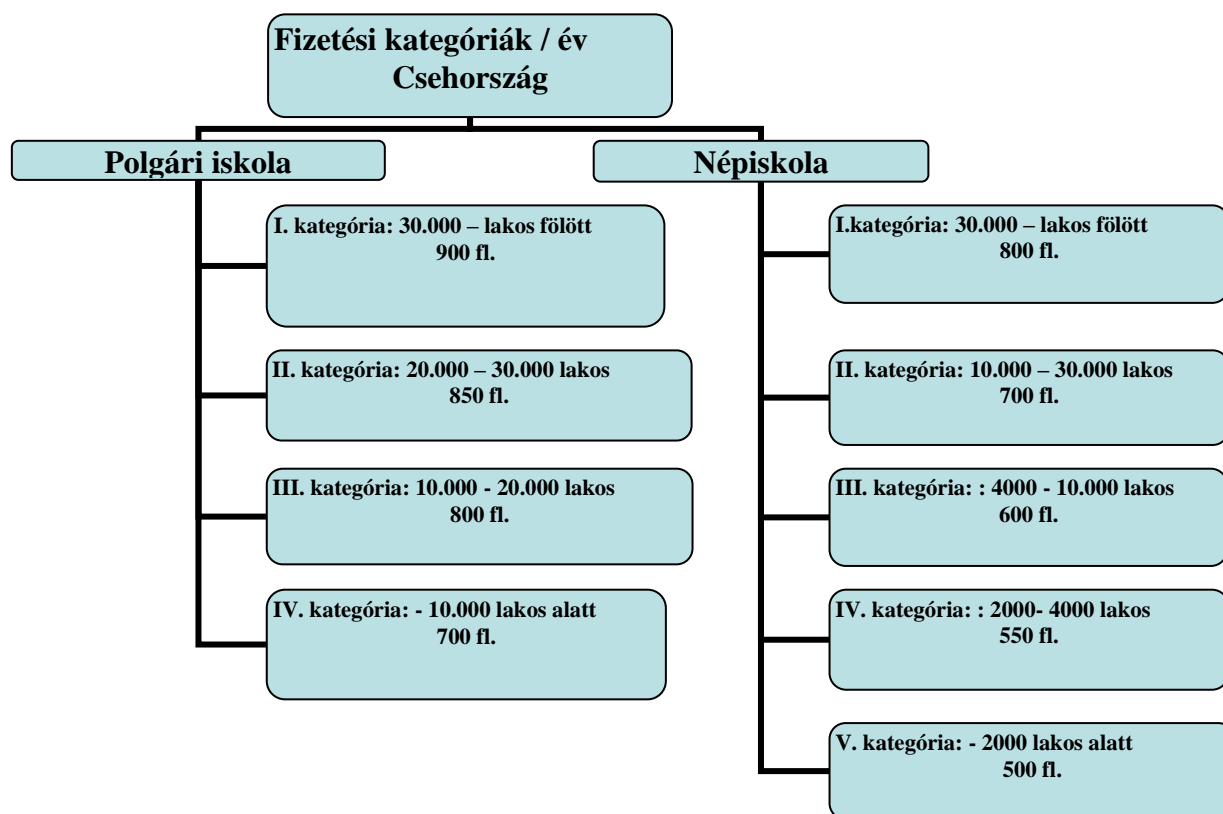


2. diagram: Fizetési kategóriák/év Alsó-Ausztria és Morvaország vonatkozásában, *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung* 1894. február 2. II.évf. 3. szám. 36-37.o. alapján készítette: Téglás Eszter

Mindegyik kategória vonatkozásában meghatározásra került, hogy a tanerő hányadát kell belesorolni. Az új bérrendszer nem tett különbséget a vezető és az alkalmazott pedagógusok között, például a polgári iskolában minden női pedagógusnak 900 fl. lett a fizetése függetlenül a beosztásától, ugyanakkor a nemek szerinti megkülönböztetés erősen rányomta bélyegét az egyes fizetési fokozatokra. A polgári iskolában dolgozó férfi pedagógusok fele 100 fl.-nal több fizetést vihetett haza egy évben ugyanazért a munkáért, mint hölgy kollégái. A népiskolában dolgozók bére árnyaltabb képet mutatott, attól függően, hogy „Oberlehrer” „felsős tanító” vagy „Unterlehrer” „alsós tanító” munkakört töltött be a pedagógus. A III. és a IV. fizetési

kategória különbséget tesz felsős férfi és felsős női tanító között, az V. fizetési csoportba nemtől függetlenül minden alsós népiskolai tanító beletartozott. Amíg a polgári iskolában dolgozóknak 900-1000 fl. volt a keresetük, a népiskolai dolgozóknak 500-900 fl. között mozgott az alapbérük nemtől – és azon belül a beosztástól, kivéve az V. kategória – függően. Azt, hogy egy fizetési kategórián belül, ki hány florint kereshetett, meghatározta még például a szolgálatban eltöltött idő és a szakvizsga megléte. Az első kategóriába tartozó pedagógusoknak öt éves szolgálati idő elteltével 100 fl.-nal növekedett a fizetésük, a II-V. kategóriába tartozóknak pedig 50 fl.-nal. Egy tanító összesen 6 alkalommal kaphatott hasonló jellegű plusz juttatásokat a szolgálati idejük után.

Alsó-Ausztriában és Morvaországban ún. „személyi osztályozású” kategóriarendszereket határoztak meg, miközben Csehországban megmaradt a bérek „területi osztályozású” kategorizálása. Nemtől függetlenül itt alapvetően két nagy csoportot határozhatunk meg, a polgári iskolákban valamint a népiskolákban dolgozó tanítókat. Köztük a bérezési differenciát a lakóhelyük lélekszáma képezte. Akik a fővárosban vagy a nagyobb városokban – ahol meghaladta a 30.000 lélekszámot a lakosok száma – dolgoztak a legmagasabb, azaz az I. fizetési kategóriába tartoztak, tehát polgári tanító estén 900 fl-t, népiskolai tanító estén 800 fl. alapbért kerestek. Amint azt az ábra szemlélteti, ahogy csökkent a lakosság száma, úgy csökkent a bérezés.



3. diagram: Fizetési kategóriák/év Csehország vonatkozásában, Österreichische Lehrerinnen-Zeitung 1894. február 2. II. évf. 3. szám. 37.o. alapján készítette: Téglás Eszter

Alsó-Ausztriában a tanárok bérét szabályozó törvénnyel kapcsolatos tanácskozások a női tanerő hátrányára váratlanul döntő fordulatot vettek, ugyanis a Tartományi Bizottság a fizetés-emelést csak a férfi tanerők engedélyezte, ezért a Tanárnők és Nevelők Egyesülete az alsó-ausztriai kolléganők érdekében petíciót nyújtott be.

A petíció tartalmi lényege:

A bérek rendezésére kielégítő megoldást vártak. Az alsó-ausztriai tanárnők azonban egy napilap jelentéséből értesültek arról, hogy a Tartományi Bizottság egy határozatában lecsökkentette a tanárnők alapbéreit. Az iskolabizottság azzal indokolta a határozatát, hogy a polgári törvénykönyv értelmében a férfiak kötelessége a család eltartása és mivel a nőket ehhez hasonló kötelezettség nem terheli, így jogos a tanárnők bérének csökkentése. A bérezést illetően a férfiak jelentősen jobb előmeneteli viszonyai miatt olyan jelentős eltéréseket mutattak, hogy egyenlő bánásmódról nem lehetett beszélni. Az adatokból kiderült, hogy a tanárnők, a polgári iskolákban tanítók elenyésző számát kivéve, a jobban fizetett állásokat egyáltalán nem érték el és számukra a legmagasabb szint az volt, ami a férfi tanároknak csak egy rövid átmeneti állapotot jelentett a vezető pedagógussá történő előrelépésük előtt.

Több újság és férfi vezető is tett olyan nyilatkozatokat, hogy a tanítónők alkalmazása drágább, mint a férfi tanerőé. A bérezés különbségéből azonban az derült ki, hogy inkább spórolnak a települések a tanítónők alkalmazásával. Magasabb volt átlagosan az általuk leadott órák száma is. Az ellenvélemények ellenére továbbra is küzdöttek azért, hogy a lányok oktatása minden szinten a nők kezébe kerüljön. Nem csak a jövőt, a jelent is nehéznek tartották a tanítónők számára. Sokan nem számíthattak szülői segítségre, a kereset viszont kevés volt, ezért kénytelenek voltak magánórákat is adni az oktatás után. Sokan ugyanis nemcsak a saját létfenntartásukról gondoskodtak, hanem szülő vagy testvér eltartásáról is, amiért sok külön tevékenységet kellett végezniük.^[xxv]

Általában a férfi tanárok a nőkhöz képest két évvel korábban léptek magasabb fizetési kategóriába. A cikk írója nehezményezte, hogy a férfiakat hamarabb előléptetik, míg a tanítónők közül az elkövetkező 5 évben senki nem számíthatott előléptetésre. A tanítóknak sok előrelépési lehetőségük volt, míg a tanítónőknek nem.^[xxvi]

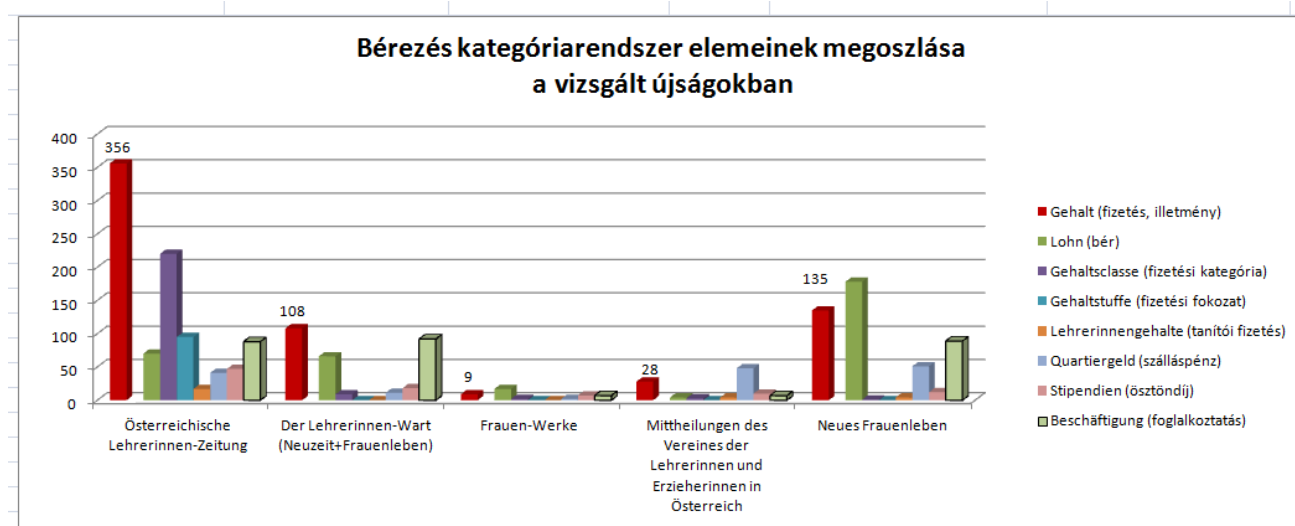
Karintiában is elmaradt a tanítónők bérezése a férfiakétól, sőt létrehoztak egy olyan külön kategóriát is, amiben az előrelépés számukra nem volt lehetséges. A karintiai tanítónők ezért egy petíciót nyújtottak be a tartománygyűlésnek, amiben kérték, hogy a férfiakkal azonos bért kapjanak.^[xxvii] – végül a petíció elutasításra került lsd.^[xxviii] *Karintiai tanárnők petíciója* címmel megjelent egy cikk 1896-ban. Dr. v. Hibler képviselő álláspontja szerint a legalacsonyabb fizetések is nőttek az előző évben az újrendezés miatt, de a tanítónők egyenjogúságát ismét figyelmen kívül hagyták. A fizetések még mindig túl alacsonyak voltak és a tanítónők csak a 80%-át kapták a férfiak fizetésének. Igazságtalannak tartotta, hogy ugyanazt a képzést kapták, ugyanazt kellett teljesíteniük és mégis más volt a bérük csak azért, mert a női nemhez tartoztak. ^[xxix]

1908-ban kérték a törvény sürgős megváltoztatását, arra vonatkozóan, hogy a magasabb fizetési kategóriákba lépés elsődleges feltétele a szolgálatban töltött évek száma legyen, mert eddig más tényezőket vettek elsősorban figyelembe például az iskolai hatóságok által elismert tevékenység/hatékonyság és a szolgálati idő csak ezek után következtek. Egy-egy tanfelügyelő-váltással sokszor teljesen ellentétes minősítések születtek. Kérték továbbá a szolgálati idő csökkentését. A nyugdíjba vonuláshoz 40 év volt szükséges, de a teljesítményt illetően rendkívül megnövekedtek az elvárások az utóbbi évtizedekben. Az egzisztenciális feltételek azonban évről évre romlottak. Az erőteljesebb leterhelés miatt csak kevesen érték meg azt a kort, amivel nyugdíjba vonulhattak, ezért kérték, hogy a nyugdíjhoz szükséges szolgálati időt 35 évre, az magasabb előképzettségűeknek pedig 30 évre csökkentsék le. Több ízben előfordult,

hogy egy még nem nyugdíjas, elhunyt tanár vagy tanárnő temetési költségeit a kollégáknak kellett összeadniuk. A törvény csak az özvegyeknek, ilyen hiányában a gyermekeknek adott jogosultságot, hogy a temetés és kórházi kezelés költségeire az utolsó hónap keresetének háromszorosát igényelje. A jogi szabályozás ezt később kiterjesztette olyan személyekre is, akik igazolták, hogy az ápolás vagy a temetés költségeit ők viselték.^[xxx]

Kérték a tanítónők lakástámogatásának emelését, mert az akkori összegből a bérleti díjak drágulása miatt nem engedhetett meg egy tanítónő, aki az egész életét az iskolának szentelte, egy előszoba, konyha, nappali és hálóból álló lakást béreljen. A tanítónők kénytelenek voltak a költségeket a táplálkozás rovására vagy különórák vállalásával előteremteni. Ez az egészségük rovására ment. Azok száma pedig, akik a szülőknél laktak alacsony volt.^[xxxi]

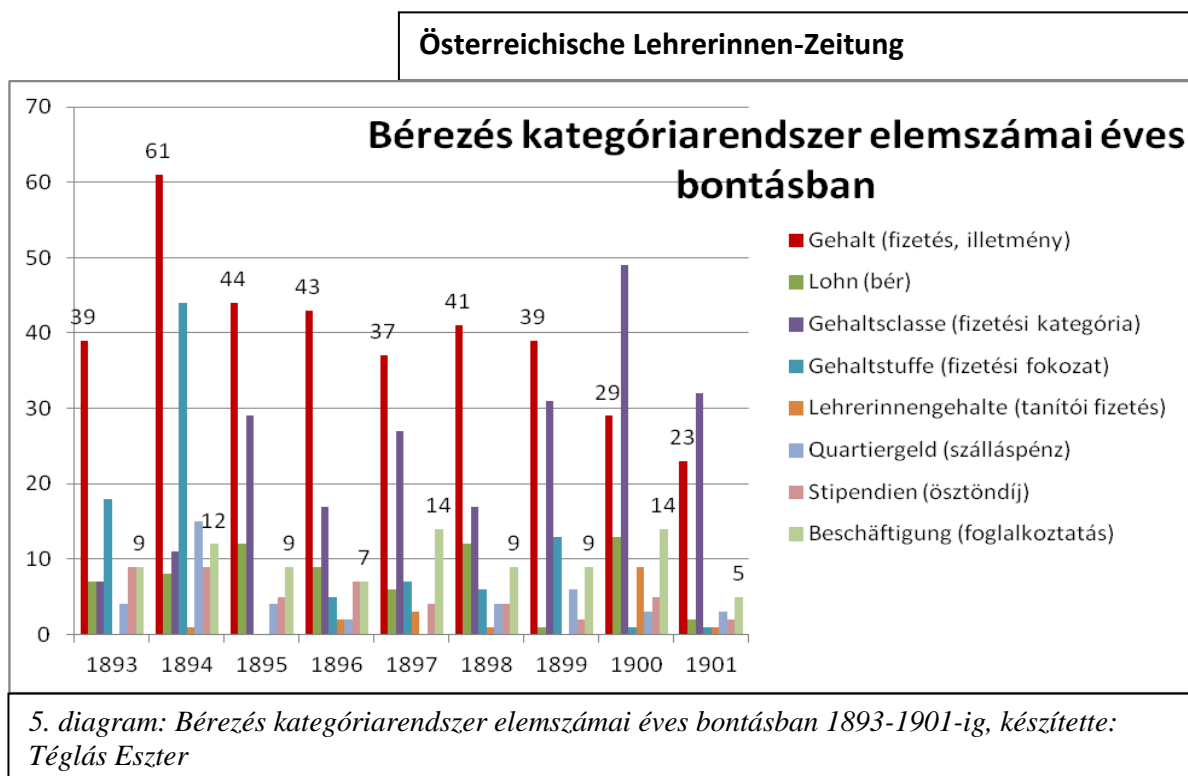
A pedagógusi bérezés alakulása, a férfi-, és a női tanítók fizetésének összehasonlítása folyamatosan a figyelem középpontjában állt. Az összes általam kiválasztott pedagógiai folyóirat valamennyi cikkét megvizsgálva, megállapítható, hogy az *Oszták Tanítónők* lapja foglalkozott a legtöbbet a fizetés kérdésével, ezen belül is a „Gehalt” azaz „fizetés, illetmény” szavakat használták a folyóirat írói, pontosan 356 alkalommal került leírásra a vizsgált időszakban, hasonlóképpen magas számban olvasható az újságban a fizetési fokozatok/fizetési kategóriák kialakításával, az azokba való besorolással kapcsolatos cikkek.



4. diagram: Bérezés kategóriarendszer elemeinek megoszlása a vizsgált újságokban, készítette: Téglás Eszter

A *Der Lehrerinnen-Wart* című lapban a „fizetés” és a „bér” mellett helyet kap a tanítók foglalkoztatásának kérdésköre is, ami megközelítőleg 100-szor kapott említést az újságban.

A továbbiakban három folyóirat kategóriarendszer elemszámait prezentálom éves bontásban oszlopdiagram segítségével. Az *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung* című folyóiratban 1894-ben foglalkoztak az újságírók a legtöbbet a fizetés és az illetmény körüli változásokkal, ugyanis ebben az évben jelentős fordulóponthoz érkezett az alsó - ausztriai tanítónők bérezésének meghatározása az 1894-es februári fizetési törvény módosításával. Az évek előrehaladtával ez a szám közel 38%-kal csökkent.



BEFEJEZÉS

Összegezve a vizsgált időszakot, megfigyelhető, hogy számos kifejezetten a tanítónők elleni határozat, intézkedés született. Több újságíró és férfi vezető is tett olyan nyilatkozatokat, hogy a tanítónők alkalmazása drágább, mint a férfi tanerőé. A bérezés különbségéből azonban kiderül, hogy inkább spóroltak a települések a tanítónők alkalmazásával. A nőnevelés-történet különösen az elmúlt évtizedek társadalomtörténeti, mikro- és mentalitástörténeti, illetve gender-kutatásainak köszönhetően került az érdeklődés homlokterébe. Mivel Magyarországon jelenleg meglehetősen kevés a szakirodalom a dualizmus kori osztrák sajtó feltárásáról a tartalomelemzés módszerével, így a kutatás elméleti és gyakorlati relevanciáját tekintve kiemelten fontos, melynek eredményei a nőnevelés, nőtörténeti valamint a gender-kutatás területeken is hasznosíthatóak.

IRODALOMJEGYZÉK

- [ⁱ] Erkölcsei hetilap, Lipcsében adták ki 1725-1729-ig Johann Christoph Gottsched közreműködésével
- [ⁱⁱ] BITTERMANN-WILLE, Christa – HOFFMANN-WEINBERGER, Helga. *Historische Frauenzeitschriften*. In: KolloquiA: Frauenbezogene/feministische Dokumentation und Informationsarbeit in Österreich. Bécs 2001, pp. 355–384. A női sajtó kialakulásának témájáról átfogóan lásd: KÉRI, Katalin. Női lapok a 18-19. század Európájában. *Valóság*, 1997/ősz-tél, pp. 74–78.
- [ⁱⁱⁱ] A honlap internetes elérhetősége: <http://anno.onb.ac.at/>, letöltés ideje: 2022.08.15.
- [^{iv}] LUISE, B.: Betrachtungen zum Jubiläum des Reichs-Volksschulgesetzes. *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung* 1894. II/11. pp. 162–164.
- [^v] Ist die vermehrte Anstellung von Lehrerinnen eine Gefahr für die Schule und die Gesellschaft? *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung* 1896. november 1. IV/20. pp. 313–316.
- [^{vi}] BORSCHITZKY, Frau. Die Denkschrift der Lehrerinnen. *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung* 1894. január 15. II/2. pp. 19–21.
- [^{vii}] Eine Erwiderung (zu: Der neue Einreichungsmodus...). *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung* 1895. december 1. III/22. pp. 349–355.
- [^{viii}] K-Y. Correspondenz-Was will das werden? *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung* 1894. január 1. II/1. 10. p.
- [^{ix}] BLASCHKE, Therese. Die Nebenbeschäftigung der Lehrerin. *Der Lehrerinnen-Wart*, 1889. február 10. I/2. pp. 4–5.
- [^x] Die Gehaltsverhältnisse der Lehrerinnen. *Mittheilungen des Vereines der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich*, 1908. október. 6. pp. 1–3.
- [^{xi}] WOLF, Marte. Lehrerinnen in kleinen Städten. „Frauenleben“. 1901. január 1. XIII. évf. 1. szám, pp. 13–14.
- [^{xii}] Mittheilungen aus der Stellenvermittlung des Vereines der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich. *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung*, 1894. január 1. II/1. pp. 15–16.
- [^{xiii}] Die Entscheidung des Verwaltungsgerichtshofes. *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung*, 1894. január 15. II/2. pp. 21–23.
- [^{xiv}] Zur Besetzung der Lehrstellen in Wien. *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung*, 1895. július 1. III/13. pp. 201–202.
- [^{xv}] D. L. Stimmen aus der Fachpresse anlässlich des Antrages Steiner. *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung*, 1896. február 1. IV/3. pp. 44–45.
- [^{xvi}] Eine sonderbare Kritik. *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung*, 1895. szeptember 15. III/16. 262. p.
- [^{xvii}] Der neue Einreichungsmodus in seiner Wirkung auf die Beförderung der Lehrerinnen. *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung*, 1895. november 1. III/20. pp. 314–317.
- [^{xviii}] RIEGER. Der Beruf der Lehrerin in der Gegenwart. *Mittheilungen des Vereines der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich*, 1910. december. 5. és 6. szám, pp. 2–11.
- [^{xix}] Correspondenz und Mittheilungen. *Der Lehrerinnen-Wart*, 1889. november 10. I/11. pp. 9–11.
- [^{xx}] Zum Schluss der Landtagssession! Ein Wort an die Lehrer. *Der Lehrerinnen-Wart*, 1890. január 10. II/1. pp. 2–4.
- [^{xxi}] Die Wertschätzung der Lehrerinnen in den Landtagen. *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung*, 1894. március 1. II/5. pp. 65–66.
- [^{xxii}] Zur Gehaltsregulierung in Niederösterreich. *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung*, 1894. február 1. II/3. pp. 33–36.
- [^{xxiii}] Vom Curatorium der Ignaz Singer'schen Schulstiftung: *Verein der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich*, 1893. I/5. 64. p. alapján
- [^{xxiv}] Ignaz Singer'sche Schulstiftung. *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung*, 1893. I/8. 104. p.
- [^{xxv}] Allgemeine Versammlung der Wiener Lehrerinnen am 5. Jänner 1895. *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung*, 1895. január 15. III/2. pp. 17–29.
- [^{xxvi}] Der neue Einreichungsmodus in seiner Wirkung auf die Beförderung der Lehrerinnen. *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung*, 1895. november 1. III/20. pp. 314–317.

-
- [^{xxvii}] Eine Petition der Kärntner Lehrerinnen. *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung*, 1896. január 15. IV/2. pp. 28–30.
- [^{xxviii}] Mittheilungen. Die Petition der Kärntner Colleginen-abgewiesen. *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung*, 1896. február 1. IV/3. 46. p.
- [^{xxix}] Die Behandlung der Petition der Kärntner Lehrerinnen. *Österreichische Lehrerinnen-Zeitung*, 1896. február 15. IV/4. pp. 62–63.
- [^{xxx}] Herabsetzung der Dienstzeit. *Mittheilungen des Vereines der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich*, 1908. január 1. szám, pp. 3–4.
- [^{xxxj}] Quartiergeld der Volks- und Bürgerschullehrerinnen. *Mittheilungen des Vereines der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich*, 1908. január. 1. szám, pp. 6–7.

<https://doi.org/10.36007/4478.2023.225>

EMLÉKHELYEK PEDAGÓGIÁJA, EMLÉKEZETPEDAGÓGIA A DIGITÁLIS KORBAN

VÓDLI Zsolt István¹

Abstract

The broader research topic, which forms the basis of the presentation, is the analysis of how it is possible from a pedagogical perspective to grasp the unique character and “message” of a memorial or memorial site, and how this can be used in secondary-level education. Thus, the focus of the research is the pedagogy of memorial sites and memorials. Within this framework, the analysis centres on the Holocaust, along with efforts facilitating and promoting an understanding of what led to that event, including the globally significant activities of Centropa, amongst others. The presentation seeks answers to the following main questions: How does Centropa contribute to learning about Jewish history and the Holocaust? What digital databases does the organization have at its disposal? What role does it play in relation to the renewal of learning and teaching practices? What advantages do these new learning practices have? On the one hand, the presentation is based on a brief discussion of Centropa’s collection of digital source materials and their possible applications in secondary-level education; on the other hand, it also provides a theoretical framework and practical examples for such applications, based on modern pedagogical methods using ICT resources.

Key words

Centropa; Holocaust education; digital history resources; ICT in education; teaching history in high schools

BEVEZETÉS

Az előadás alapját adó tágabb kutatás témája annak vizsgálata, hogy neveléstudományi szempontból hogyan lehet megragadni az emlékezet, az emlékhelyek sajátosságait, „üzenetét”, és miként lehet mindezt felhasználni a középiskolai tanításban: a kutatás fókuszában tehát az emlékhelyek és az emlékezet pedagógiája áll, az elemzés középpontjába állítva a holokauszt és az odavezető út megismerését segítő és ösztönző törekvéseket, mások mellett például a Centropa világviszonylatban nagy hatású működését. (A szervezet honlapja: <https://www.centropa.org/en>; magyar oldala: <https://www.centropa.org/hu/home>).

A választott kutatási téma jelentősége nagy, hiszen tudjuk, hogy történelmi szempontból fontos források elemzésekor, kulcsfontosságú helyszínek fölkeresése során is csak akkor lehet igazán eredményes az ismeretszerzés, úgy kelthető fel a tanulás iránti vágy, ha felébreszthető a diákok érdeklődése, ösztönözhető az aktivitásuk. Csak az élményeket, saját tapasztalatot nyújtó, önálló gondolkodásra és véleménykialakításra, kritikai gondolkodásra készítő ismeretszerzés járulhat hozzá igazán eredményesen – a múlt megismerésén túl – mások nézőpontjának, személyes sorsának az árnyaltabb megismeréséhez, ami fontos lépést jelenthet egymás

¹ A PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója; a Soproni SZC Fáy András Két Tanítási Nyelvű Közgazdasági Technikum tanára; a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara óraadó tanára. E-mail: vodli.zsolt@gmail.com

elfogadásához, végső soron az OECD által kifejtett, a PISA-mérésekben már fontos szerepet játszó globális kompetenciák kialakításához, az ENSZ által a fenntarthatósághoz kitűzött Fejlesztési Célok közül a béke és az igazságosság megteremtéséhez.

Napjainkban valamennyi iskolai szinten és művelődési szinten tapasztalható, hogy a diákok tanulási szokásai megváltoztak, és folyamatosan változásban vannak, ahogyan azt neveléstudományi, pszichológiai kutatások sora igazolja. Az élményszerű, érdekes, változatos, saját tapasztalatokon alapuló, interaktív ismeretszerzés sosem látott módon kerül egyre inkább a középpontba. Ez a gyors változás a pályán lévő pedagógusoktól, múzeumi szakemberektől, közgyűjtemények munkatársaitól is nagyon sok szempontból új hozzáállást, folyamatosan megújuló, korszerű módszertani repertoárt kíván. Középpontba kerül mind jobban a személyközpontú, a saját élményeken, aktivitáson alapuló tanulási, ismeretszerzési forma. Az elmúlt években ugrásszerűen megnőtt a digitális tananyagok, a digitalizált források száma, ugyanakkor mind jobban látszik az is, hogy a virtuális világban otthonosan mozgó fiatal nemzedéknek nagy szüksége van autentikus helyek megismerésére, a kortársaikkal, de szüleikkel, tanáraikkal történő „igazi” beszélgetésekre is. Ezt más vizsgálatok mellett alátámasztja például egy, Veigl Helga és Zámbo Balázs által már több mint egy évtizeddel ezelőtt, 2010-ben a felsőoktatásban tanuló hallgatókkal elvégzett kutatás. Abban a szerzők arra keresték a választ, hogy a diákok szerint mit hoz a közeljövő, mi hogyan fog átalakulni az életükben 2025-re. Sok más fontos kérdés mellett felmerült például az is, hogy mi lesz majd az oktatás helyszíne, milyen lesz vajon maga a tanulásra, az ismeretközvetítésre használt csatorna a következő évtizedben. Az egyetemisták akkor például az *on-site* oktatást (azt, amikor az oktatás azon a helyszínen valósul meg, ahol az adott események történtek, amelyen az oktatott anyaggal kapcsolatos információk megtalálhatóak és könnyebben elérhetőek) vita nélkül olyannak tartották, amely jelen lesz másfél évtizeddel a velük folytatott beszélgetéseket követően is [1], és ebben teljesen igazuk lett.

A történettudomány, a pszichológia és a neveléstudomány új eredményeire támaszkodva, azokkal folytonos párbeszédben képzelhető el az a Magyarországon állami szinten is kifejezett és megerősített törekvés, hogy mind jobban kimunkáljuk az iskolai emlékezés „kívánatos gesztusait” [2], és előmozdítsuk – az emlékeket elevenen tartva – a múlt, ezen belül a holokausztra traumáinak a feldolgozását. Ehhez számos, a hazai és a nemzetközi gyakorlatokból merített jó példát, előremutató törekvést ismerünk már.

A téma kutatásához kapcsolódó szakirodalom rövid bemutatása

A kutatás tágran értelmezett elméleti keretét az emlékezet kutatása adja, amely szociológiai értelemben jelentős múltra tekinthet vissza. Már Durkheim, Simmel és Weber is foglalkozott ezzel, Assmann pedig részletesen taglalta a kommunikatív és a kulturális emlékezet sajátosságait, és e szerzők műveire építve, több tudományterületen megjelenve, újabban határozottan az érdeklődés középpontjában áll ez a fontos és sokrétű téma. [3]

Az emlékezetkutatás – mely az utóbbi időben számos tudományterület képviselőinek az érdeklődését kiváltotta – a nevelés- és oktatásügy szempontjából is mindinkább fókuszba kerül, és amiatt igazán érdekes, hogy közvetett vagy közvetlen módon tudjunk különbséget tenni a (történelmi) emlékezet és a történelem között. A nemzetközi téren jól ismert neveléstörténész, Viñao Frago jó egy évtizeddel ezelőtt, 2010-ben írt egyik tanulmánya szerint evidens és nem meglepő, hogy a kulturális örökség/történelmi emlékezet (mely az egyének szintjén túl, különböző kisebb vagy nagyobb csoportok, közösségek, egy egész állam vagy nemzet számára

jelentőséggel bír) tartalmában, konstrukciójában koronként változik, a történelem értelmezése és az emlékezet is erősen a politika és a társadalom befolyása alatt áll. [4]

Már két évtizede is elmúlt annak, hogy 2000-ben az Euroclio harmincnál is több európai országban végzett fölméréseket a történelmi emlékezet és az emlékezet pedagógiája tárgykerében. Ennek adataiból jól kitűnik, hogy ezek a témák, a történelmi megemlékezési formák mindenütt a társadalmi diskurzus fontos részei [5]. Az emlékezetpedagógia (német kifejezéssel: *Gedenkstättenpedagogik*), illetve az emlékezhelyek pedagógiája ma már önálló kutatási területet jelentenek, és több száz ezzel kapcsolatos előadás, tudományos publikáció készült a közelmúltban. 2021-ben Magyarországon is sor került az I. Nemzeti Emlékezetpedagógia Konferencia megrendezésére is. A Nemzeti Örökség Intézete honlapján olvasható az alábbi összegzés, mely kutatásaim szempontjából is fontos alap: „A történelmi emlékhelyek az emlékezet olyan fontos helyszínei, amelyek nemzeti, felekezeti, regionális vagy kisebbségi szempontból kiemelkedőnek minősülnek. Bár gyakran fontos építészeti alkotások, nem elsősorban műemléki szempontok alapján számítanak jelentősnek, hanem kiemelkedő történelmi szerepük miatt. Lehetőséget nyújtanak arra, hogy a hozzájuk ellátogatók számára megtapasztalhatóvá tegyék a magyar történelem sorsfordító eseményeit, tragédiáit, de dicső pillanatait is.” [6]

Az előadás alapját adó, tágabb kutatás fókuszában álló *emlékhelyek pedagógiája* tanulás- és tanításmódszertani szempontból is különösen érdekes. Számos más, az elmúlt években született fontos munka mellett 2019-ben Forrás-Biró Aletta Ágnes az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában védte meg *Tanulásmódszertan és tanulástámogatás a közoktatásban* című doktori értekezését, amely kutatásainkhoz fontos kiindulópontot jelent. [7] Ehhez előzmény volt az, hogy 2015-ben ő készítette el a budapesti Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet számára *A holokauszt téma oktatásához kapcsolódó helyzetelemzés és képzésfejlesztés előkészítése* című, pedagógusokkal készített interjúk elemzésén nyugvó szaktanulmányt [8], és erre is támaszkodva 2016-ban szerkesztésében jelent meg *A holokauszt, az iskola és a tanár* című tanulmánykötet. [9] Ezek a művek fontos inspirációt és kiindulást jelentenek a kutatáshoz.

Jelen kutatás céljai, fő kérdései és módszerei

Célunk ezzel a kutatással elősegíteni a középiskolai módszertani megújulást, és az emlékezet, illetve az emlékhelyek pedagógiájának a megerősítését, gazdagítását. Neveléstudományi, történelemdidaktikai szempontból Jancsák Csaba és munkatársai egyik, 2018-ban publikált tanulmányának módszertani innovációkat számba vevő összefoglalását fontos kiindulópontnak tekintettük. [10] Ők - az MTA által támogatott szegedi kutatócsoport tagjaiként - a következőket fogalmazták meg: „Kutatócsoportunk a holokauszt témáját digitális oktatási anyagok és ezekhez kifejlesztett történelemtanítási módszerek alkalmazása alapján álló kutatásokkal igyekszik közel vinni napjaink „screenager” nemzedékéhez”. [11] A Centropa digitális anyagainak bemutatását és néhány innovatív módszertani kezdeményezést, ismeretszerzési lehetőségeket a középpontba állítva a holokauszt diákok számára befogadhatóbb, interaktív forrásfeldolgozáson nyugvó középiskolai feldolgozásához járul hozzá ez a saját vizsgálatunk is. Meggyőződésünk, hogy a kutatás eredményei elősegíthetik annak a megtervezését, hogy miként lehet árnyaltabbá, tanulói aktivitásra épülő ismeretszerzéssé tenni a téma bemutatását, tágabban a történelmi emlékezet forrásainak és helyeinek megismerését napjaink középiskoláiban. Mindez pedig (mint végső cél) hozzájárulhat a diákok globális kompetenciáinak fejlődéséhez, megerősödéséhez.

A kutatás az alábbi főbb kérdésekre keres választ: Hogyan segíti a zsidóság történetének, a holokauszt megismerését a Centropa szervezet? Milyen digitális adatbázisokkal rendelkezik a szervezet? Milyen szerepe van a tanulás- és tanításmódszertan megújítása szempontjából? Hogyan készíti fel a tanárokat az innovatív módszerekre? Milyen előnyei vannak ezeknek az új tanulási formának?

A kutatás egyrészt a Centropa digitális forrásgyűjteményének és középiskolai oktatásban felhasználható lehetőségeinek a rövid bemutatásán nyugszik, másrészt ezek korszerű pedagógiai módszereken, IKT-eszközök használatán nyugvó felhasználásához ad elméleti keretet és gyakorlati példákat.

A Centropa bemutatása, rövid története

A Centropa, saját meghatározása alapján, a zsidó emlékezet interaktív adatbázisa. Már több mint két évtizede, 2001 óta végez olyan társadalomtörténeti kutatómunkát, melynek során a 19–20. század fordulójától napjainkig tárja elénk a közép- és kelet-európai térség zsidóságának történetét. Mindezt elsődleges forrásokon: fotókon, interjúkon, személyes élettörténeteken keresztül. A szervezet kapcsolati rendszere Európa 15 országára, az Amerikai Egyesült Államokra és Izraelre is kiterjedően fogja össze három kontinens tanárainak immár több ezres közösségét, ezáltal is elősegítve az ENSZ globális céljainak és kompetenciáinak megvalósítását.

A Centropa legfőbb célja a zsidóság történeti örökségének megőrzésén és elérhetővé tételén túl olyan edukációs megoldások és módszerek kidolgozása, melyek elősegítik a legmodernebb technológiák bevonását és hasznosítását napjaink oktatási rendszerébe.

Egyéni módszertanának segítségével olyan innovatív oktatási anyagokat és segédanyagokat készít, amelyek mind a közoktatásban, mind az informális oktatásban hasznosíthatók, valamint hozzájárulnak a felnövekvő generációk múlthoz való viszonyának alakításához és formálásához, és a társadalmakban meglevő különbözőségek elfogadásának tanításához. A Centropa korszerű módszerek segítségével népszerűsíti és segíti a különböző oktatási dokumentumokban meghatározott kompetenciákon alapuló formális és informális oktatási formák elfogadottabbá válását és további térnyerését. Tevékenységi köre széles skálán mozog: mind állami, mind pedig zsidó egyházi iskolák számára kínálnak oktatási programokat, együttműködési lehetőségeket. Tanárképző szemináriumokat szerveznek külföldön és belföldön, valamint nyári akadémiát, diákversenyeket, határokon átívelő projekteket, ókiállításokat és a diákok túlélőkkel történő találkozását célzó Café Centrópát. Az elmúlt pandémiás időszak ezen törekvések esetében is felgyorsította az online kínálat bővülését. A programok jelentős részének lett online változata is, a jelenléti alkalmak, a közös találkozásokra építő képzések és lehetőségek azonban még mindig a leginkább meghatározók.

A Centropa által szervezett *szemináriumok* és *webináriumok* tanárok számára szerveződnek, és a cél, hogy a pedagógusok megismerjék az oktatási anyagokat, valamint kontextusba helyezik azokat, tanuljanak a holokauszt túlélőivel készített interjúkból és együttműködjenek a diákjaiknak készített óratervek létrehozásában. Csatlakozva a szemináriumokhoz a tanárok új pedagógiai módszereket fedezhetnek fel, és a forrásanyagok, oktatási segédanyagok segítségével, saját iskoláikba visszatérve, a tantermekbe vihetik a történelmet.

A *nyári akadémia*, mint különleges képzési forma előnyeit évente a világ különböző részeiről érkező mintegy 80 tanár tapasztalhatja meg. Egyedi kombinációja ez az on-site oktatásnak, előadásoknak, kiscsoportos és a múzeumpedagógiai foglalkozásoknak. A helyszín minden nyáron más országban van, de ami közös, az a közép- és kelet-európai zsidóság történelmének

fölfedezése, megértése és feldolgozása, egyénileg, illetve csoportosan is. A 2022-es nyár programját - két év pandémiás kihagyás után - Berlinben valósították meg. A császárság korától a Weimari Köztársaságon és a náci Németországon át a hidegháborúig tartó időszak történeti kontextusába helyezve tanulmányozták és dolgozták fel a korszakot a pedagógusok.

Az *iskolai projektek* olyan diákmunkák, amelyek tanárokat és tanulókat is inspirálnak. A Centropa-versenyek győzteseitől a kreatív kultúrákon és határokon átívelő projektekig bezárólag olyan diákaktivitások valósulnak meg, amelyek a módszertani innováció fontos példái. Néhány közülük évről évre olyan jól sikerül, hogy a tantermi oktatásban is felhasználható.

A Centropa digitális forrás- és adatbázisai

A Centropa oktatási anyagai, segédanyagai és forrásai egyedülálló segítséget nyújtanak a 20. századi közép- és kelet-európai zsidóság történetének, valamint a holokausztnak a tanításához. A szervezet nem arra képezi a tanárokat, hogy hogyan használják a tanmeneteket, tanterveket. Inkább partnerként tekint rájuk annak érdekében, hogy egy újfajta tanítási és tanulási élményt kínáljanak tanárnak és diáknak egyaránt. Az elkészült *óraterv*ek a honlapról kereshetők, letölthetők és adaptálhatók a diákok igényeire.

A holokauszt túlélők leglenyűgözőbb élettörténeteit a Centropa szakemberei meg is filmesítették. Ezek a *filmek* egyenként nem több, mint 30 perces időtartamúak, és tökéletesen alkalmasak tanórai feldolgozáshoz vagy kreatív házi feladatok megoldásához. Ezekben a filmekben nagyon sok, a mai kor diákjai számára ismerős téma felmerül (testvérek rivalizálása, szerelmi történetek, iskolai élmények, első munkahelyek), ugyanakkor olyan témák is, hogy miként lehet túlélni a háborút, és hogyan lehetséges újraépíteni az életet a holokauszt után. Fontos és igaz történetek ezek, amelyek közelebb hozzák a történelmet a diákokhoz.

A Centropa a fentiek mellett *utazó kiállításokat* is kínál, ezeket az európai és izraeli tanárok is használhatják, egyedi tanulási élményt kínálva a diákjaiknak. Olyan projekteket építhetnek fel ezzel, ahol a diákok oktathatják saját diáktársaikat, szüleiket és helyi közösségük tagjait is.

A szervezet speciális tartalommal rendelkező *tematikus honlapokat*, azokon kész tartalmakat kínálva is segíti és gyorsítja a tanórákra való felkészülést. Ezekben a honlapokon interjúrészletek, filmek, a térben és időben való tájékozódást segítő anyagok és más oktatási tartalmak találhatók egy helyen összegyűjtve (például: Kindertransports, Novemberpogrom /Kristallnacht/, Sephardic Jewry in the Balkans stb.).

Az adatbázisukban 15 európai országban fölvetett 1230 személyes történet és 25000 családi fénykép található meg. Néhány hetente egy adott tematikához tartozó történetekből készült *podcastot* is publikálnak ezek felhasználásával. A felsoroltak mellett szabadon letölthető *könyvek és publikációk* is gazdagítják a Centropa állományát.

Didaktikai lehetőségek a középiskolai tanítás megújításához a Centropa segítségével

Módszertanát tekintve a Centropa minden olyan lehetőségre épít, ami a 21. században már elengedhetetlennek számít, és a diákokat jobban meg tudja nyerni a tanulás számára, kihasználva a modern IKT-eszközök nyújtotta lehetőségeket és az interaktivitást. Ilyenek mások mellett például a konstruktív pedagógia iránymutatásait is felhasználva az *oral history* hangsúlyos megjelenítése, valamint a *peer education* és az *on-site* oktatás lehetőségeinek beépítése az ismeretszerzési folyamatba, az oktatás hagyományosan jó formáinak a megtartása mellett,

azokat erősítve. Mindez a középiskolás korosztály esetében kiemelkedően fontos, hiszen, mi-
ként Horváth Kinga és Tóth Péter írják Didaktika című munkájukban a serdülőkorban lévő
diákokról: „ebben a korban alakul ki a kritikai gondolkodás, (a tanuló) fejlett kritikai készsé-
get mutat, ami visszahat a gondolkodás fejlődésére, mivel sokat vitatkozik, érvel, és gyakran
szembeszáll mások nézeteivel.” [12]

Az interjúk – Oral history

A történettudományban, majd ennek nyomán például a neveléstörténet kutatása során is az
elmúlt két-három évtizedben mind hangsúlyosabbá vált a szóban hagyományozott múlt meg-
ismerésére való törekvés, amit a korszerű technikai-informatikai eszközök segíteni tudnak.
Mások mellett a francia történész, Jacques Le Goff is már több évvel ezelőtt megfogalmazta,
hogy a történettudományi kutatások megújításának fő területei között szerepel a források kör-
ének tágítása, és fontos, hogy a „források tanulmányozásának túl kell lépnie a szövegeken”.
[13] Vargáné Nagy Anikó definíciója szerint az oral history tulajdonképpen egy módszer, a
történelmi kutatásnak az a formája, „amely során az interjúk által szóban elbeszélte visszaem-
lékezéseket rögzítjük és elemezzük”. [14] Az East Midlands Oral History Archive definícióját
idézve, „az oral history a történelmi információk rögzítése, megőrzése és értelmezése, amely a
beszélő személyes tapasztalatain és véleményén alapul. A múltról szóló szemtanúvallomások
formáját öltheti, de magában foglalhatja a szájhagyomány útján az évek során átadott népszö-
kásokat, mítoszokat, dalokat és történeteket is.” [15] A történelem- és neveléstörténet-
tanításban az oral history legalább olyan jól használható és kiaknázzható, mint a kutatói mun-
kában. Ehhez számos eredményt láthatunk tudományos publikációkban hazánkban is, mások
mellett például Kojanitz László [16] vagy Sági Norberta és Rigó Norbert [17] tollából.

A Centropa interjúiban a közép- és kelet-európai zsidóság múlt századi történetei elevenednek
meg. A módszernek köszönhetően nemcsak a személyes történetek, életutak és az ezekhez
kapcsolódó történelmi események kelnek életre előttünk, de a kamera hiányának köszönhető-
en az interjúalanyok sokkal szabadabban mesélik a velük és családjukkal megtörtént, az álta-
luk átélt eseményeket. A felvett interjúk szöveges formában a Centropa honlapjáról is elérhe-
tők, a hozzájuk kapcsolódó, belőlük készült Centropa-filmekkel együtt. A mai generációk
életében a vizualitásnak kiemelt fontossága van. Ezt ismerte fel a Centropa, és sajátos és sok-
oldalú oktatási módszereinek, megközelítésének köszönhetően ma már az Egyesült Államok-
ban, Izraelben és Európa számos országában igen népszerűek az általuk készített audiovizuá-
lis tartalmak. Ennek a módszernek a létjogosultságát támasztja alá Jancsák Csaba, az MTA–
SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport tagja is: „...a diákok és a ta-
nárok körében végzett adatfelvételekből megállapítható, hogy részben a fiatalok IKT-státusza
(professzionális felhasználói kapcsolat), részben pedig az új nemzedék screenager életvilága
okán komoly figyelmet kell fordítani a digitális tartalmak (egyes témák esetében pedig a
szemtanúkkal készített videóinterjúk mint szabadon hozzáférhető online tartalmak) oktatási
folyamatokba való fokozott bevonására. Mindez módszertanilag megalapozottan a történe-
lemtanításban is fontos lehetőség a történelmi gondolkodás iskolai fejlesztése, és a történelmi
események, mérőkövek kollektív emlékezetben való megőrzése, továbbá az ezek által hor-
dozott társadalmi értékek generációkon átívelő megmaradása szempontjából.” [18]

Peer education

A peer education jelentésének, tanulásmódszertani értelemben vett hasznának a megértéséhez kutatásaink során több összefoglaló munkát használtunk. Ezek közül az egyik az a tanulmány, amelyben a Magyar Tudomány című folyóirat hasábjain Feith és szerzőtársai 2020-ban az egészségfejlesztéssel összefüggésben fejtették ki igen árnyaltan, számos hazai és nemzetközi szakirodalomra hivatkozva az angol eredetű kifejezés jelentését, többek között arra is rámutatva, hogy a – történetileg egészen az ókorig visszavezethető, majd később mások mellett Bandura szocio-kognitív tanuláselméletéhez kötődő – hagyományosan „kortársoktatás”-ként fordított szókapcsolat jelentéstartalma jóval bővebb. [19] Külföldi kutatókat idézve így foglalták össze a fogalom lényegét: „A magyar szakirodalomban nehezíti, sőt egyenesen félreveheti az értelmezést az is, hogy a „peer” education magyarul elterjedt fordítása, vagyis a „kortárs” oktatás túlságosan leegyszerűsítő (életkorra leszűkítő), tehát nem követi az eredeti angol „peer” kifejezés tágabb, a valamivel vagy valakivel történő azonosság (így például azonos nemhez, társadalmi státuszhoz, etnikumhoz vagy valamilyen társadalmi csoporthoz, szubkultúrához való tartozás) bővebb jelentéstartalmát.” [20] A *peer education* hasznosságáról a szerzők a következő módon összegezték kutatási tapasztalataikat: „A társas kapcsolatokra és érzelmi bevonódásra épülő tanulási programokban résztvevők esetében, így a kortársoktatás során is, javulnak a szociális és érzelmi képességek, pozitívan változik attitűdjük önmagukhoz, társaikhoz képest. Ezek a pozitív hatások tükröződnek a hallgatói véleményekben is.” [21]

A Centropa ezt a módszert saját kiállításai bemutatásakor, a hozzájuk kapcsolódó tárlatvezetések esetében is alkalmazza. A legnépszerűbbek között van a „Történetek egy családi albumból” nevű tárlat. Ez – a szervezet honlapján található leírás szerint – „nyolc téma köré rendezve, archív képek és személyes interjúk felhasználásával mutat be a múlt század zsidóságára jellemző életképeket. Hétköznapi emberekről szól, akik akár a szomszédaink is lehetnének: pékekről, gyári munkásokról, tanárokról, ápolónőkről. Magával ragadó történeteket láthatunk gyermekkorról, iskolás évekről, szerelemről, házasságról, gyermekvállalásról és arról, kinek-kinek hogyan sikerült túlélnie a holokauszt borzalmaival, miként tudta újrakezdeni az életét. A hatalmas családi fotóalbumot lapozgatva mosolyogtató vagy elszomorító, szívmengető vagy torokszorító történetek tárulnak a kiállítás látogatója elé.” [22]

A kiállított anyaghoz kapcsolódó szövegek, ahogy a Centropa minden kiállítási anyaga esetében, így itt is, az adott nemzeti nyelven - itt magyarul és angolul is - megtalálhatók, ezzel segítve a diákok nyelvi kompetenciáinak a fejlődését. A kiállításához kapcsolódó tárlatvezető-képzés módszertana a Centropa sajátja: a befogadó oktatási intézménnyel egyeztetve érkeznek meg a szervezet oktatói az iskolába, és egy egynapos, illetve, ha több idő van rá, akkor kétnapos oktatás keretében készítik fel a képzésre önkéntesen jelentkező diákokat a tartalmi elemek, illetve a kortárs vezetés módszerének az elsajátítására. Egy, a lényegét jól kifejező vélemény szerint: „...hatalmas élmény, amikor tárlatvezetővé válnak: nem egyszerűen megtekintik a kiállítást, hanem végigkialauzolják az osztálytársaikat rajta, kiemelve a számukra fontos történeteket, érdekességeket, eközben pedig maguk is megismerik a 20. századi történelem egy fontos szeletét, és előadói készségük is fejlődik.” [23]

Az önkéntességnek ennél a képzésnél is kiemelt jelentősége van. Fontos, hogy a diákok személyes érdeklődésük okán szeretnének részt venni a képzésen, az abban foglaltakat pedig örömmel sajátítják el, megnövelve ezzel nemcsak a képzés, de a kortárs vezetés hatékonyságát is.

Az on-site oktatás

Veigl és Zámbó definíciója szerint az *on-site* oktatás az az oktatási típus, „amikor az oktatás azon a helyszínen valósul meg, amelyen az oktatott anyaggal kapcsolatos információk megtalálhatóak és könnyebben elérhetőek, esetleg (szerencsés esetben) akár kézzelfoghatóak.” [24] Ebből kiindulva az on-site oktatás olyan helyszíneken valósul meg, ahol az adott történelmi események megtörténtek. Ez a tanulási forma tehát nem más, mint egy osztályterem falak nélkül, tanulás határok nélkül. Ennek egy példája a Centropa évente megrendezett nyári akadémiaja, ahol történelmi korszakokon átívelő, az on-site oktatás minden előnyét kihasználó programot kínálnak évről évre a résztvevő pedagógusok számára. A 2022-es berlini program például az alábbi tevékenységi formákat, célokat állította középpontba: Berlin történelmi nevezetességeinek felfedezése idegenvezetők segítségével; a város viharos történetének megvitatása tudósokkal; politikusokkal, újságírókkal, aktivistákkal történő találkozások; ismeretek és technológiai készségek bővítése; elsődleges és másodlagos források gyűjtése, amiket külön foglalkozásokon megírt óravázlatokhoz használhatnak fel a pedagógusok; a tanárok határokon átívelő hálózatainak, partneri kapcsolatainak a kialakítása. [25]

Az on-site oktatás egy speciális műfaja a városi séta. Az elmúlt évtizedben igen nagy népszerűsége szert tett oktatási formának több fajtája létezik. Az adott település építészetét, történetét, érdekességeit vagy más, fontosabb eseményeit bemutató séták sokasága kínálja magát. A kínálatban megtalálhatók fizetős és ingyenes, tanárok, múzeumi és más szakemberek által vezetett séták is. Ami azonban mindegyikben közös, az az, hogy on-site, vagyis az adott történelmi esemény helyszínén, diákoknak és oktatási céllal alkalmazzák. Ebben az írásunkban az on-site oktatás történelmi vonatkozásaihoz kívánunk kapcsolódni, és a Centropa ehhez kapcsolódó sétáit mutatjuk be. A szervezet a 21. századi diákok tanulási igényeihez alkalmazkodva, a már említett kortársoktatás módszerét alkalmazva kínálja on-site oktatási tartalmait Közép- és Kelet-Európa zsidóságának 20. századi történetéhez kapcsolódóan. A fentiekben említett berlini nyári akadémián is több, az adott történelmi helyszínen tartott sétán sajátíthatták el a történelmi helyszínekhez kapcsolódó tartalmakat a tanárként dolgozó résztvevők, annak érdekében, hogy tapasztalataikat, ismereteiket hazájukba hazatérve hasznosíthassák az iskolai keretek között. Az egyes sétákhoz kapcsolódóan mobiltelefonos applikációk is segítettek a sétákat.

Az első, itt bemutatott applikáció a berlini Schöneberg bajor negyedében (Bayerisches Viertel) a Centropa egyik gyakornoka által fejlesztett „Places of Remembrance”, az „Emlékezés hely(szín)ei” elnevezésű mobiltelefonos alkalmazás. Érdekessége a negyednek, hogy olyan tudósok éltek itt egykor, mint Albert Einstein vagy Hannah Arendt. Berlinnek ez egy olyan speciális helyszíne, ahol a negyedben elszórtan, a lámpaoszlopokon 80 darab, kétoldalas táblát helyeztek el. A táblák egyik oldalán mindig az 1933-tól 1945-ig tartó náci uralom alatt meghozott diszkriminatív törvényszövegek részletei találhatóak, a másik oldalon pedig egy ehhez kapcsolódó, a törvényi szöveghez tartozó kép. Textus és vizualitás, valamint a tartalomhoz jól illeszkedő, a diákok kíváncsiságát is felkeltő modern forma együttes megléte biztosítja ennek az egyedi, Berlin ezen történelmi időszakának egy lényeges szeletét bemutató séta hatékonyságát és sikerét. Ez, az európai viszonylatban is unikálisnak mondható, rendhagyó emlékmű felhívja a táblák előtt elhaladó járókelők figyelmét a német múlt egy már-már feledésbe merült fejezetére. Emlékeztetői ezek a táblák egy olyan korszaknak, amikor a jogfosztás és a megszegyenítés eszközévé változtatták a jogot, ami végül deportálásokhoz és tömegyilkosságokhoz vezetett.

A második, itt röviden bemutatott applikáció a Berlin zsidónegyedében tett „Centropa Jewish Berlin Tour”, a Berlini zsidónegyedben tett sétát támogató, IZI.TRAVEL nevű alkalmazás.

Ez egy olyan, a Centropa és a Jewish Heritage Network kooperációjában készült online tartalom, amely segít megismerni a negyed történelmét, múltjának fontos részleteit, emlékhelyeit, valamint kiemelkedő történelmi személyiségeit. A 20 állomásból álló séta egy 50 perc alatt bejárható, mintegy 3,5 km hosszú távot jelent. A séta során a résztvevők megismerhetik a zsidó felvilágosodás, a haszkala atyjának is tekintett Moses Mendelssohnnak, vagy a világ első női rabbijának, Regina Jonasnak a történetét is. A negyed számos, a megszokottól eltérő megemlékezési forma, emlékmű és szokás megismerését is kínálja. Az úgynevezett botlatókövek (*Stolpersteine* vagy *stumbling stone*), a megemlékezés virágai helyett elhelyezett kövecskék, a hiányzó ház, és az emberek hiányának érzékeltetésén alapuló emlékművi koncepciót bemutató séta minden olyan modern, az oktatás legújabb trendjeit figyelembe vevő módszerre épít, ami a mai diákok oktatásához elengedhetetlen. Mindezt a sétát segítő, a helyszín topográfiáját, illetve vizuális és audio tartalmakat is kínáló alkalmazás kiválóan támasztja alá.

BEFEJEZÉS

Tanulmányunk a középiskolai történelemtanítás megújításának érdekében folytatott, a holokauszt és a zsidóság történetének árnyaltabb megismerését célzó kutatásunk keretei között értelmezhető. A kifejtett téma a Centropa szervezetének a középiskolai (történelem)oktatáshoz is kiválóan használható digitális forrásanyagait, a tanulás- és tanításmódszer-tan megújítását célzó pedagógiai törekvéseit foglalta össze röviden. Írásunkban ehhez a téma-területhez kapcsolódóan a szakirodalmi és historiográfiai alapokat, valamint a didaktikai, tanulásmódszertani elméleti kereteket vázoltuk.

Eddigi vizsgálódásaink - melyeket a közeljövőben középiskolai tanárokkal felvett interjúk és kérdőívek elemzésével, tantervek és tankönyvek vizsgálatával fogunk kibővíteni - már most rámutatnak arra, hogy a mai, fiatal generációkhoz közel álló IKT-eszközök, digitális forrásanyagok, élmény- és tapasztalatalapú, a diákok aktivitásán, kooperációján, kortárs tanulási formán alapuló, on-site módon megvalósuló, saját élményeken és tapasztalatokon nyugvó ismeretszerzési módok kiváló lehetőségeket adnak a tanulási motiváció felkeltésére és fenntartására. A holokauszt és a zsidóság történetének tárgyalásán túlmutatóan a Centropa így hozzájárul a tantárgyközi kapcsolatok és a multidiszciplináris szemléletmód erősítéséhez, a pedagógusok és a diákok között is a személyes kapcsolatépítési alkalmak bővítéséhez: osztálytermi, tanórai és iskolai keretek között éppúgy, mint akár nemzetközi értelemben, országhatárokon átívelő módon.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] VEIGL, Helga, ZÁMBÓ, Balázs. Leendő jövőkutató fiatalok ötletei brainstorming keretében 2025-ről. In: *Magyarország 2025. 2. kötet – Tanulmánykötet a Magyarország 2025 című akadémiai kutatás alapján*. Kutatásvezető és alkotó szerkesztő: NOVÁKY, Erzsébet, irodalmi szerkesztő: BERTÓK, Krisztina. Budapest: Gazdasági és Szociális Tanács, 2010. pp. 523–534. ISBN 978-963-88419-4-0 http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1767/1/Mo_2025_2.pdf (A letöltés ideje: 2022.03.26.)
- [2] ZARÁNDY, Zoltán. *A közelmúlt birtokbavételének pedagógiai kultúrája*. Kézirat, Budapest, 2009. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/kozelmult> (A letöltés ideje: 2022. 05. 20.)
- [3] KOVÁCS, Éva. Az emlékezet szociológiai elméletéhez. *Socio.hu - Társadalomtudományi Szemle*, 2012/ 2 (1) pp. 23–35. <https://socio.hu/index.php/so/article/view/287> (A letöltés ideje: 2022. 05. 08.).

- [4] VIÑAO FRAGO, Antonio. Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, n 2, 2010, pp. 17–42.
<https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/27115/1/Memoria,%20patrimonio%20y%20educaci%C3%B3n.pdf> 2010 (A letöltés ideje: 2022. 05. 08.).
- [5] ZARÁNDY, i. m. 2009.
- [6] *Nemzeti Örökség Intézete*. <https://intezet.nori.gov.hu/> (A letöltés ideje: 2022. 08. 18.)
- [7] FORRÁS-BÍRÓ, Aletta Ágnes. *Tanulásmódszertan és tanulástámogatás a közoktatásban*. PhD-értekezés. Budapest: ELTE PPK, 2019. https://ppk.elte.hu/dstore/document/252/Forras-Biro_Aletta_disszertacio.pdf (A letöltés ideje: 2022. 05. 20.)
- [8] FORRÁS-BÍRÓ, Aletta Ágnes. *A holokauszt téma oktatásához kapcsolódó helyzetelemzés és képzésfejlesztés előkészítése*. Budapest: OKI, 2015.
- [9] FORRÁS-BÍRÓ, Aletta Ágnes (szerk.). *A holokauszt, az iskola és a tanár. A holokauszt téma iskolai oktatás és képzésfejlesztés*. Budapest: OKI, 2016. ISBN 978-963-436-045-02
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/a_holokauszt_az_iskola_es_a_tanar_0.pdf (A letöltés ideje: 2022. 05. 20.)
- [10] JANCÁSÁK, Csaba et al. Holokauszt oktatása Kelet-Közép-Európában, középiskolában használatos tankönyvek tükrében. *Belvedere Meridionale*, 2018. 2. pp. 119–142.
http://www.belvedere-meridionale.hu/wp-content/uploads/2018/02/06_Jancsak_2018_02.pdf (A letöltés ideje: 2022. 05. 20.)
- [11] Uo. p. 122.
- [12] TÓTH Péter, HORVÁTH, Kinga. *Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar, 2021. p. 99. ISBN: 978-80-8122-403-4
- [13] GOFF, Jacques Le. Tudomány-e a történetírás? *Magyar Lettre Internationale*, 2001. ősz (42) 3–4.
<https://epa.oszk.hu/00000/00012/00026/legoff.htm> (A letöltés ideje: 2022. 08. 18.)
- [14] VARGÁNÉ NAGY, Anikó. *Az oral history-források jelentősége*. https://www.academia.edu/6905226/Az_oral_history_forr%C3%A1sok_jelent%C5%91s%C3%A9ge p. 1. (A letöltés ideje: 2022. 08. 18.)
- [15] *What is oral history?* East Midlands Oral History Archive, University of Leicester
<https://le.ac.uk/emoha/what-is-oral-history> (A letöltés ideje: 2022. 08. 18.)
- [16] KOJANITZ, László. Az oral history összekapcsolása új tanulás stratégiákkal. *Történelemtanítás*, (LIV.) Új folyam X. 2019. 3–4. ISSN 2061-6260
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2019/12/kojanitz-laszlo-az-oral-history-osszekapcsolasa-uj-tanulas-strategiakkal-10-03-04/> (A letöltés ideje: 2022. 08. 12.)
- [17] SÁGI, Norberta – RIGÓ, Róbert. Az oral history lehetőségei az oktatásban. *Forrás*, 2011. 43. évf. 7–8. pp. 243–256. <http://www.forrasfolyoirat.hu/upload/articles/1069/sagi.pdf> (A letöltés ideje: 2022. 08. 12.)
- [18] Videóinterjúk szerepe a történelemtanításban – Az MTA SZTE ETKK tevékenysége. *Ujkor.hu*, 2018. 06. 02. <https://ujkor.hu/content/videointerjuk-szerepe-tortenelemtanitasban-az-mta-szte-etkk-tevekenysege> (A letöltés ideje: 2022. 08. 12.)
- [19] FEITH, Helga Judit, MÉSZÁROSNÉ DARVAY, Sarolta, LUKÁCS, J. Ágnes, FALUS, András. Hatékonyság és reflexió – A kortársoktatás pedagógiai módszere az egészségfejlesztés területén. *Magyar Tudomány*, 181 (2020) 1, pp. 79–89. <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.8>
- [20] Uo. p. 82.
- [21] Uo. p. 79.
- [22] *Történetek egy családi albumból*. Centropa. <https://www.centropa.org/hu/exhibition/tortenetek-egy-csaladi-albumbol> (A letöltés ideje: 2022. 08. 12.)
- [23] Uo. (oldalszám nélkül)
- [24] VEIGL, Helga, ZÁMBÓ, Balázs. i. m. p. 529.
- [25] *Centropa Summer Academy 2022*. <https://www.centropa.org/en/events/2022/centropa-summer-academy-2022> (A letöltés ideje: 2022. 07. 20.)

***TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREM MÓDSZER AZ OKTATÁSBAN
SZEKCIÓ***

***SEKCIA
METÓDA PREVRÁTENEJ TRIEDY
VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESE***

Szekcióvezetők - Vedúci sekcie:

Mgr. Anita Tóth-Bakos, PhD.

Mgr. Tímea Mészáros

<https://doi.org/10.36007/4478.2023.237>

A NYELVTANULÓI AUTONÓMIA ELŐSEGÍTÉSE KORPUSZNYELVÉSZETI ESZKÖZÖKKEL TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTERMI KÖRNYEZETBEN

Mária ADORJÁN¹

ABSTRACT

This study gives an account of a university English Academic Writing course in which corpus linguistic tools were used to scaffold self-directed learning, and where high level of autonomy was achieved in some learners. For this gain, the traditional course content, the self-study and in-class tasks and also the assessment methods had to be adjusted to the flipping model. The study first examines the difference between the theoretical concepts of self-directed learning and learner autonomy, then raises some questions about the formulation of learner autonomy as an achievable aim in higher education. It also argues that the concept is still too elusive to measure, and suggests using a more specific, situated approach for assessment. The study also lists some corpus linguistic tools used in the course, and illustrates with a short transcript of a tutorial session how learner autonomy revealed itself in the differing teacher and learner aims.

KEYWORDS

Learner autonomy, flipped classroom, corpus linguistics, online corpus tools, assessment of learner autonomy

BEVEZETÉS

A kényszerű távolsági oktatás időszakában új megvilágításba került a tanuló szerepének kérdése, aktivitása és felelősségvállalása a tanulási folyamatban. A képesség az önálló tanulásra, a motivált viselkedés, a tanulói autonómia felértékelődött, illetve ezek hiánya erőteljesen befolyásolta az ismeretek, készségek elsajátítását mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban a pandémia időszaka alatt. E kérdések kutatása nem került le a napirendről az osztálytermi oktatás visszatéréseivel sem. A tanulás színtereinek drasztikus megváltozása, részben vagy teljesen online tanulási platformokra helyeződése, illetve később a kevert (az otthoni és osztálytermi) tanulás potenciális visszatérése magával hozta az igényt a felsőoktatásban is az egyetemi hallgatók erőteljesebb bevonására a tanulási folyamatba. Az egyik ilyen bevonási kísérlet a tükrözött osztályterem (flipped classroom) módszerének alkalmazása az egyetemi kurzusokon, melynek különböző megvalósulási formáit és eredményességét majd csak a következő években fogjuk tudni kiértékelni.

A tükrözött osztályterem munkaforma nem újkeletű. A fogalmat sokan Jonathan Bergmannak és Aaron Sams-nek [3] tulajdonítják 2012-ben megjelent könyvük népszerűsége miatt, azonban a gyakorlatot ugyanezzel a terminussal, illetve különböző más neveken már azelőtt is alkalmazták, és az angolszász ismeretterjesztő pedagógiai kiadványokban a téma népszerű volt már a kétezres évek elején. A tükrözött osztályterem módszert e tanulmány szerzője is alkalmazza egyetemi oktatásban már több mint tíz éve: először 2011-ben egy turizmus szaknyelvi kurzus során került erre sor, Moodle tanulásmenedzsment környezetben. Már egy évti-

¹ Dr. Mária Adorján, Károli Gáspár Református Egyetem, adorjan.maria@kre.hu

zede is nyilvánvaló volt, hogy a tükrözött osztálytermi oktatás keretei elő tudják segíteni a differenciálást, az egyéni tempóban haladást azzal, hogy a gyakorlás mennyiségét, idejét és az elsajátítandó tartalom mélységét a tanuló szabályozni tudja. Az is nyilvánvalóvá vált viszont a kezdeti lelkesedés után, hogy nem minden tanuló képes vagy hajlandó saját tanulási folyamatainak optimális megszervezésére, és szükség van a segítségnyújtás, korrekció és visszacsatolás bizonyos formáira azokban az esetekben, amikor az önálló tanulás, önvezérelt tanulás nem valósul meg. Ugyanakkor az egyetemi képzés célja nemcsak az önálló tanulásra való képesség kialakítása kellene, hogy legyen, (ennek már a közoktatásban ki kellett volna alakulnia, és optimális esetben ki is alakult), hanem a fő cél a tanulói autonómia, amely egy magatartásforma, képesség és igény is egyben a saját további tanulási célok megfogalmazására, és az élethosszig tartó önképzés jegyében annak véghezvitelére.

Az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy a tükrözött osztályterem módszer tanulói autonómiára vonatkozó hatását járjuk körül, az Angol nyelvű tudományos íráskészség (English Academic Writing) alapszakos egyetemi tantárgy keretében, ráirányítva a figyelmet a módszer elméleti vonatkozásaira és a tanulói autonómia elősegítésének néhány aspektusára. Az e tanulmányban vázolt íráskészség óra módszertana lehetőséget teremtett arra, hogy egyszerűbb korpusznyelvészeti technikák segítségével a nyelvtanulók saját munkájukat nemcsak ellenőrizni és tökéletesíteni tudják, hanem egyéni célokat is tudjanak kitűzni maguknak, és ezekre reflektáljanak. A tanulmány angol nyelvű és magyar nyelvű szakirodalom alapján először körüljárja a tanulói autonómia fogalmát, formáit, mérhetőségét, valamint a tükrözött osztálytermi környezet lehetséges autonómiánövelő hatását, majd arra is kísérletet tesz, hogy a tükrözött osztálytermi módszer néhány kritikai vonatkozását feltárja.

A TANULÓI AUTONÓMIA ÉS AZ ÖNÁLLÓ TANULÁS FOGALMÁNAK ELKÜLÖNÍTÉSE

Az önálló tanulás és önvezérelt tanulás kifejezésekre az angol szakirodalom az *independent learning* és a *self-directed learning* terminust használja leggyakrabban. A tanulói autonómia fogalma viszont – az angol szakirodalomban *learner autonomy* – képességként definiálódik, ezáltal más és több mint a saját tanulási folyamat önálló “menedzselése”. A szó maga rávilágít, hogy a *learner*, az egyén a kulcsfontosságú, és nem maga a *learning* mint folyamat, tehát az autonómia az egyént jellemzi inkább, nem egyszerűen a cselekvést, a magatartást. A tanulói autonómia kutatása különösen fontos a nyelvtanítás módszertana szempontjából, mivel egy idegen nyelv elsajátítása nagyban függ az egyéni különbségek, képességek mellett a beállítódásuktól, motiváltságtól, valamint a saját célok elérésére törekvéstől.

A tanulói autonómia talán legismertebb definíciója Holechez [9] fűződik, és az Európa Tanács Modern Nyelvi Projektjének jelentéséből származik 1981-ből. Holec meghatározása szerint a tanulói autonómia a tanulás irányításának képessége. Magyarázata szerint az autonóm nyelvtanuló felelősséget vállal az egész tanulási helyzetért, vagyis meghatározza saját céljait, az általa fontosnak tartott megtanulandó tartalmakat, elsajátítandó készségeket és kontrollálja a folyamat előrehaladását. Mindehhez kiválasztja az alkalmazandó módszereket és technikákat, miközben figyelemmel kíséri a folyamatot, és értékeli saját eredményét. Fontos, hogy a tanulói autonómia több mint önálló tanulás. Mivel az autonómia ebben a meghatározásban nem egy törekvés, hanem egy egyénhez kapcsolható képesség, magyarul is *tanulói autonómiáról* kell beszélnünk, nem *tanulási autonómiáról*.

További lényeges – és tanári szempontból talán kicsit ijesztő momentum – a tanulói autonómia meghatározásában, hogy a célok a tanulóól függnének. Ebből következően el is térhetnek a

tanár által elgondolt céloktól. Little 1991 [11] elgondolása szerint a nyelvtanulási autonómia függ a leválási képességtől, amely a tanár és a tanuló eltérő célkitűzésekor fogalmazódhat meg mint probléma. Az autonómia része például a tanár által meghatározott tanulási helyzetre adott kritikus tanulói reflexió is. Szintén része a döntési képesség a tanuló saját tanulási útvonaláról (mikor, mennyit, hogyan tanul), és előfordulhat, hogy ez sem simul bele a tanár által elképzelt folyamatba és eredményességbe. Az autonóm tanulók felvállalják saját tanulásuk céljainak, tartalmának, tempójának és módszerének meghatározását. Figyelik a fejlődést és az elért eredményeket. Összefoglalva, egy reflektív, saját céljait és igényeit ismerő, tudatos ember képe bontakozik ki az autonóm nyelvtanuló ilyen leírásából.

Ez az elméleti autonómia meghatározás a gyakorlati megvalósulás síkján több kérdést is felvet. A tanulói autonómia ezek szerint a tanuló részéről nagyfokú tudást feltételez az adott (tan)tárgyról, annak felépítéséről, a könnyebb és nehezebb tartalmakról, egymásraépülésekről, vagyis, ahogy Farmer és Sweeney megállapítja, kontextusfüggő [8]. Másrészt az autonóm tanuló rendelkezik általános metakognitív tanulási stratégiákkal, ezen felül specifikus tanulásmódszertani ismeretei is vannak az adott tárggyal kapcsolatban. Konkrét példával: az idegen nyelvi szókincsbővítés esetében (minimális követelményként) eleget tud a szókincs felépítéséről, a szógyakorlásról, a passzív és aktív szókincs hatékony memorizálásáról és megtartásáról, a nyelvi szinttől függő különböző gyakorlási módszerekről. Vagyis sokat tud magáról a tanult nyelvről, másrészt tisztában van nyelvtanulás-módszertani kérdésekkel.

Néhány felmerülő kérdés: ki és mikor segítse ezeket a ismereteket elsajátítani, készségeket kialakulni? Mi történjen a tanulók közti egyéni különbségekkel: a tanár (melyik?) ezen a téren is próbálja meg a lemaradásokat behoz(at)ni a tanulóval? Az egyéni különbségek nemcsak a tanulók, hanem a tanárok körében is megmutatkoznak. Mit kezd vajon a tanár egy önálló célokkal rendelkező, valóban autonóm tanulóval? Támogatja a céljai elérésében vagy ellenkezőleg, a kurzusleírás követelményeiként megfogalmazott célok felé tereli? A fentiekből következő, utolsó dilemmánk a mérés, értékelés. Ha már stratégiai kérdésként kezeljük a tanulói autonómia kialakulását a képzés során mint az egyik végcél, tudjuk-e mérni (mérhető-e és etikus-e mérni) a tanulói autonómiát mint konstruktumot?

Az előzőekből valószínűleg az következik, hogy ha nem akarjuk, hogy a tanulói autonómia egy üres és operacionalizálhatatlan fogalom legyen, el kell fogadnunk, hogy csak elősegíteni tudjuk az autonómia kialakulását és fejlődését, de az idealizált autonóm (nyelv)tanuló kialakításáról mint végcélról (képzési és kimeneti követelményként) tanári és szervezeti szempontból is le kell mondanunk. A későbbiekben leírt módszer tehát az elősegítést szolgálhatja, nem többet és nem kevesebbet.

A TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREM MINT A TANULÓI AUTONÓMIA LEHETSÉGES SZINTERE

A tanulói autonómia több tanuláselmélet keretében is vizsgálható. A behaviorista, a konstruktivista és a kognitivisták tanuláselmélet releváns lehet mind általános tanulói, mind kifejezetten nyelvtanulói autonómia kontextusban. A klasszikus behaviorista tanuláselmélet a magatartásban megjelenő változásokra, az ingerekre adott válasza és a megerősítésre, azonnali visszajelzése fókuszált, és bár a régebbi behaviorista modellekre a felszínes memorizálás, ismételtetés sulykolásának bélyegét sütötték rá, a digitális világ újra felfedezte, és nagyon sok elemét hasznosítja. Például az egészen egyszerű és a bonyolultabb adaptív tesztelés tervezésekor, tesztbankok építése vagy ezek visszacsatolásának megvalósítása során visszaköszönnek a régi drillek, feladatsorok. A nyelvtanulás mint rendszeres, napi tevékenység és az izolált mondatok

fordítása, amely utóbbiról azt gondoltuk, hogy a kommunikatív nyelvoktatás megjelenésével végképp kikopott a nyelvtanárok repertoárjából, a népszerű Duolingo és hasonló nyelvtanító alkalmazások felépítésében nemcsak újra megjelent, hanem egyenesen kulcselemként szerepel. Érdemes lenne kutatni, hogy a vizuális elemek és a gamifikáció megjelenése mennyiben járul hozzá, hogy ez a lényegében elavult nyelvtanulási módszer a felhasználók több milliós számát tekintve ilyen sikeres lehet.

Szintén a Duolingo (és még sok hasonlóan népszerű) nyelvoktató programnál megtaláljuk a konstruktivista pedagógia, a kollaboratív tanulás elemeit is. Az aktív, egymást segítő tanulás, a közösségi lét a fórumokban jelenik meg, ahol a tanulók jelzik a program hibáit, kérdeznek egymástól, magyaráznak egymásnak, ezáltal erőforrásokat szabadítanak fel a programfejlesztők számára, akik figyelve a fórumbejegyzéseket, változtatni tudnak a programon. A digitális csatornán keresztül tehát, amennyiben ezt a szolgáltatást igénybe veszik, az egyénileg tanulók között is megvalósulhat a közösségi tanulás.

A kognitivisták szemlélet a megértési folyamatokra irányítja a figyelmet. Ismereteink az emlékezet működéséről, az információ megtartásáról és előhívásáról sokkal alaposabb ma, mint egy-két évtizeddel ezelőtt. Az időközönkénti ismétlés (spaced repetition) Ebbinghaus és Leitner munkásságára építve például bizonyítottan hatékony tanulási stratégia [22] [20], amely növeli az információmegtartás mértékét. A már említett nyelvtanuló programban, de más, egyszerűbb digitális taneszközökben is (például a kártya alapú tanulási rendszerekben mint az Anki vagy a SuperMemo) létezik már ezt elősegítő algoritmus, amely a pszichológiai hatásmechanizmus optimális kihasználása érdekében gyakrabban ad a felhasználónak új és nehezebb leckéket, míg a régebbi és kevésbé nehéz leckéket ritkábban jeleníti meg.

A tanulók autonómiájának növelésére szolgáló egyik legígéretesebb tanítási modell a tükrözött osztálytermi modell, mely az utóbbi tíz év egyre fontosabb kutatási területe. A tükrözött osztályterem olyan tanulási keretrendszert hoz létre, amely magában foglalja az online tanulási technológiák integrálását, és az elsajátítandó tartalom fő színterét az osztálytermen kívülre helyezi. Ez a munkamódszer mindhárom tanulásmóleti keretben működik, mindháromra építeni tud. A tananyag és feladatok, tesztek strukturálása, felbontása, időzítése a gyakori és visszatérő tanulást segítik. A konstruktivizmust segíti az együttes tanulás, feladatmegoldás, közös ellenőrzés az osztályteremben vagy a digitális fórumokon. Az értékelés kitolása a tanár és a tanuló kettőséből a közös térbe szintén megvalósulhat, és fontos eleme lehet a tükrözésnek. A kognitív vonatkozásokat segíti a hozzáférhetőség, megismételhetőség, saját tanulási időbeosztás, mindenhol és minden eszközzel elérhető tanulási módok. Az itt leírt elemek az önálló tanulást és egyénre szabott tanulásszervezést segítik.

A tükrözött osztálytermi módszer színtereinek használata szakaszokra bontható, legáltalánosabb formájában négy tanulásszervezési ciklust tudunk megkülönböztetni [15]. Elengedhetetlen az osztálytermi, tanári vezetéssel megvalósuló témaindítás, figyelemfelkeltés, a célok kijelölése és magyarázata. A következő szakaszban, a tanár még mindig aktív szerepet játszik, mivel a tanulók az online digitális környezet segítségével a tanár által elérhetővé tett tartalmakat (videókat és más segédanyagokat) tanulmányozzák. A harmadik szakaszban kezdődik a valódi önálló munka, melyben a tanuló tanórán kívül, online környezetben aktívan tanulja, értelmezi a tananyagrészt. Eközben jegyzetelhet, reflexiókat rögzíthet. A negyedik, újra tantermi szakaszban pedig közös a feldolgozás történik a felmerülő kérdések megvitatásával, a reflexiók bemutatásával. Mindez természetesen megvalósulhat teljesen online térben is, ahogy az meg is történt a pandémia időszakában.

Fontos leszögezni, hogy a tanulás digitális térbe való áthelyezését, és magának az ismeretszerzésnek a "kiszervezését" nem azért kell az online környezetben megvalósítani, mert a technológiák rendelkezésre állnak, hanem mert hatékonyabbak mint a hagyományos eszkö-

zök. Amennyiben kiderül, hogy mégsem hatékonyak az adott tanulási helyzetben, el kell vetni a használatukat, és a hagyományos (például papír alapú) tankönyveket kell alkalmazni, és így megvalósítani a tükrözött tanulást. Például az egyik egyetemi nyelvfejlesztés kurzuson a hallgatók, elmondásuk alapján kifejezetten szerették, és “nosztalgikus élményként” élték meg a hagyományos munkafüzetbe írogatást, kitöltögetést a nyelvtan gyakorlásához, viszont azonnal átálltak a digitális lehetőségekre, amikor saját hangjukat rögzítették a Word vagy a Google docs diktálás funkciójával, amely a hangot írott szöveggé alakította, majd az elkészült írást szókinccs, szintaxis és diskurzus elemző programokkal tudták elemezni.

A tükrözött osztályterem tanulói autonómia fejlődésében játszott szerepét mutatja be Tsai tanulmánya angol mint idegennyelv-tanítási környezetben [21]. Arra kereste a választ autonómia percepciók kérdőív és egyéb, objektív mérőeszközök segítségével, hogy az autonóm magatartás változott-e a tükrözött osztálytermi módszer hatására a Leiró nyelvtan tantárgy tanulásakor. A kutatás közvetlenül a pandémia előtt, 2019-ben íródott. A Moodle környezetben elhelyezett tantárgy megfordított tananyagrésze a tanár által készített és más, online elérhető videós előadásokat és olvasmányokat tartalmazott. Az osztályteremben csoportos megbeszélés és a hallgatók általi miniprezentációk kerültek sorra. Az órák után a tanár a tanulók elektronikus reflektív naplóit és online feladatait elemezte. Az értékelésre online kvízek és blogok illetve olvasmánybeszámolók elkészítésével került sor. A kísérlet előtt és után is kérdőívvel mérték a tanulói autonómia percepcióját, és a kísérlet előtt nem volt különbség a kontrollcsoport és a kísérleti csoport tagjai között. Szignifikáns statisztikai különbséget lehetett találni viszont a kísérlet után az autonóm stratégiahasználat, tanulói magatartás és tanulói magabiztosság esetében, valamint a tananyaggal történő interakció, a kooperáció, és a tanulás önmenedzselése területén. Az elemzésre a Moodle log-okat, interjúkat és a tanulók írásait használták fel, és ez szignifikáns együttállást mutatott az online tanulási aktivitás és a tanulói autonómia érzékelése között.

A HATÉKONYSÁG ÉRTÉKELÉSE: TANULÓI AUTONÓMIA ÉS TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREM

A különböző vizsgálódásokban, amelyek a tanulói autonómia elméleti vonatkozásaira és a tükrözött osztályterem gyakorlati alkalmazására irányulnak, közös a mérés, értékelés kérdésének megválaszolatlansága. A pedagógiai folyamat szerves része az értékelés, melynek módja meghatározza, hogy a tanulók hogyan látják a tartalmakat, és milyen tanulási döntéseket hoznak, mit hogyan tanulnak [5][17]. Mind Boud, mind Ramsden egyetért abban, hogy iskolai /egyetemi környezetben szükség van az autonómia mérésére, értékelésére.

Biggs szerint, aki az értékelés új formáit kutatta, a tanulóhoz, a tanításhoz és a tanuláshoz igazított értékelés (*aligned assessment*) [4] szükséges ahhoz, hogy a mérés és értékelés pedagógiai hatékonyságát növelni tudjuk. A mérés és értékelés terminusok itt megint rövid magyarázatra szorulnak: az angol *assessment* helyett mi két szót használunk, de magyarul ezek nem egymás szinonimái. Értékelni még esetleg tudjuk az autonómiát, de a méréshez számszerű adatokat kellene gyűjtenünk, amely a fentiek miatt legfeljebb indirekt módon gyűjthető, például percepciók kérdőívvel és egyéb tanulói produktumok, viselkedés vizsgálatával. A tanulói autonómia mérésére mindazonáltal többen tettek kísérletet, és a mérhetőség elméleti vonatkozásaihoz járult hozzá Nunan [14], aki az autonómia öt szintjét azonosította a tudatosság (*awareness*) mint legalsó szinttől, egészen a legfelső szintig, amikor a tanuló a tanultakat a világról alkotott képébe építi, átlényegíti (*transcendence*). Az autonómia érzékelési skála, amely az elért autonómia önértékelő skálája, önbevalláson alapul, ilyen például Tsai fent em-

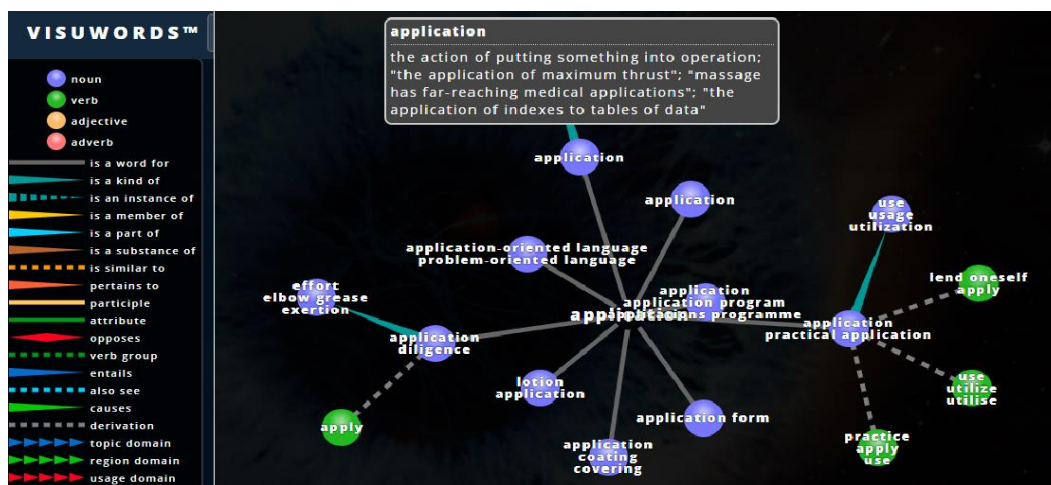
lített tanulmánya [21] vagy Ngyen és Habók kérdőíves felmérése[13]. Az autonómia önértékelési skála válaszai ugyanakkor mindig egy adott tanulási helyzethez kötve értelmezhetők: csak akkor tudok autonóm módon megnyilvánulni egy adott tárggyal kapcsolatban, ha már elsajátítottam az adott tárgyhoz, témakörhöz kapcsolódó alapvető ismereteket, készségeket; tudom, hogyan, milyen módszerekkel szerezhetek további ismereteket az adott tárgykörben; és hogyan tudok visszajelzést kapni a saját ismereteimről, produktumomról, tanulási folyamatomról.

A tanulói autonómia konstruktumának mérését megnehezíti az is, hogy az autonómia tanulótól függően más-más résztevékenységekből áll [2]. Szintén nehézséget jelent, hogy másféle magatartásformákban nyilatkozik meg kortól, a tanulás szakaszától, az érzékelt szükségletektől és a tanulási kontextustól függően [11] [2]. Érdekes és végiggondolandó ugyanakkor az az álláspont, hogy az autonómia valószínűleg nem fog kialakulni a tanulóknál, ha nem értékeljük, mert az értékelés ösztönzést ad annak kialakítására. Viszont ellentmondásnak tűnik, hogy az autonómiát mint belső késztetést egy külső ösztönzővel próbáljuk elősegíteni.

KORPUSZNYELVÉSZETI MÓDSZEREK AZ ÍRÁSKÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉBEN

Az egyetemi hallgatók körében jelentős egyéni különbségek tapasztalhatók idegen nyelvi íráskészség terén. Az ezt fejlesztő tantárgyak előszeretettel alkalmazzák az úgynevezett folyamatjellegű megközelítést, módszertant. Ennek során a végső produktumhoz vezető utat is gondolja a tanár és nem csak a beadott dolgozat szummatív értékelése az egyetlen pedagógiai művelet. A folyamatra koncentráló, kísérletekkel támogatott tanulás egyik fontos feltétele, hogy a tanár a bevezetés időszakában, és később is, minden új elem megismerésekor rendelkezésre álljon, és formatív értékelést végezzen. Ezt az intenzív periódust tudja segíteni a tükrözött osztályterem megszervezése. Az új, eltérő tanulási stratégiák kialakítása, amelyek emelt szintű nyelvtanulók számára szükségesek (lásd [16] [18]), a digitális térbe helyezhetők.

A korpusznyelvészet, felfedező jellege folytán, kiválóan alkalmas arra hogy az önvezérelt tanulást, illetve a későbbiekben a tanulói autonómiát elősegítse. A hallgató saját nyelvi, nyelvhasználati, fordítási problémájára keres választ és ehhez szolgáltatja a korpusznyelvészet az elméleti ismereteket és a felfedezéshez használható módszert. A korpusznyelvészeti kutatások "adagolása" közben a hallgatók megértik a szókincs, a szóhasználat és a szövegfelépítés mélyebb összefüggéseit [12] [19]. Az online korpuszeszközök használatát Egyetemünkön először 2018-ban építettük be több kurzus tematikájába, már az első félévben, két fő céllal: a hallgatók számára megkönnyíteni munkáik, feladataik önálló értékelését, javítását, írás- és beszédképességük fejlesztését, tudatosabb irányítását. Az elsőéves hallgatóknak bemutattuk az egyes eszközök célját, működését, majd elmagyaráztuk az eszközhöz kapcsolódó kutatási eredményeket, hogy értelmezni tudják a megjelenő adatokat. Arra ösztönöztük a hallgatókat, hogy valós adatokkal (például saját írott és szóbeli szövegeikkel) kísérletezzenek, továbbá, hogy hasonlítsák össze eredményeiket autentikus szövegekkel. A második évtől kezdve az íráskészség órán a fordítói specializáció hallgatóinál ez kiegészült az autentikus szöveghasználat, az eredeti és lefordított szövegek, valamint a tankönyvek nyelvezetének elemzésével is. A tükrözött osztályterem során, otthoni felkészülésre a hallgatók videóbemutatókat kaptak a korpusznyelvészeti programok használatáról. A felmerült problémákat órán elemeztük. Az esszé címének kiválasztása után vázlatkészítés következett. A hallgatók pármunkában gondolatérképeket készítettek. Ezekhez otthon a témának megfelelő szókincset és szakmai terminológiát fűzték a Visuword [23] program segítségével, amely láthatóvá és kereshetővé tette a lexikai szemantikai hálót. Így az írás bővíthető vagy módosítható lett.



1. Ábra. Visuword: az "application" kifejezés ontológiája és szemantikai térképe.

Az írás következő fázisában, az első változat elkészítése után, a hallgatók szókincsvizsgálatot és szövegérthetőségi vizsgálatot végeztek az elkészült munkáikon. A szókincsvizsgálathoz a Lextutor program profilozó oldalát használták [6], melynek használatához újabb videók álltak rendelkezésre. Különböző megadott szempontok alapján szógyakoriságot mértek és a felhasznált tudományos szavak százalékát vizsgálták saját szövegükben. A beadandó feladat nem maga az elkészült esszé volt, hanem a saját szöveggel együtt annak interpretálása és bizonyították a felhasznált programról, például egy képernyőfotó az elért százalékokról.

	Families	Types	Tokens	Percent																																								
K1 Words (1-1000):	68	76	126	94.03%	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Current profile</th> </tr> <tr> <th>%</th> <th>Cumul.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>94.03</td> <td>94.03</td> </tr> <tr> <td>0.00</td> <td>94.03</td> </tr> <tr> <td>3.73</td> <td>97.76</td> </tr> <tr> <td>2.24</td> <td>100.00</td> </tr> </tbody> </table>	Current profile		%	Cumul.	94.03	94.03	0.00	94.03	3.73	97.76	2.24	100.00	<table border="1"> <tr> <td>Words in text (tokens):</td> <td>134</td> </tr> <tr> <td>Different words (types):</td> <td>83</td> </tr> <tr> <td>Type-token ratio:</td> <td>0.62</td> </tr> <tr> <td>Tokens per type:</td> <td>1.61</td> </tr> <tr> <td>Lex density (content words/total)</td> <td>0.44</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Pertaining to onlist only</td> </tr> <tr> <td>Tokens:</td> <td>131</td> </tr> <tr> <td>Types:</td> <td>80</td> </tr> <tr> <td>Families:</td> <td>72</td> </tr> <tr> <td>Tokens per family:</td> <td>1.82</td> </tr> <tr> <td>Types per family:</td> <td>1.11</td> </tr> <tr> <td>Anglo-Sax Index: (A-Sax tokens + functors / onlist tokens)</td> <td>%</td> </tr> <tr> <td>Greco-Lat/Fr-Cognate Index: (Inverse of above)</td> <td>%</td> </tr> </table>	Words in text (tokens):	134	Different words (types):	83	Type-token ratio:	0.62	Tokens per type:	1.61	Lex density (content words/total)	0.44	Pertaining to onlist only		Tokens:	131	Types:	80	Families:	72	Tokens per family:	1.82	Types per family:	1.11	Anglo-Sax Index: (A-Sax tokens + functors / onlist tokens)	%	Greco-Lat/Fr-Cognate Index: (Inverse of above)	%
Current profile																																												
%	Cumul.																																											
94.03	94.03																																											
0.00	94.03																																											
3.73	97.76																																											
2.24	100.00																																											
Words in text (tokens):	134																																											
Different words (types):	83																																											
Type-token ratio:	0.62																																											
Tokens per type:	1.61																																											
Lex density (content words/total)	0.44																																											
Pertaining to onlist only																																												
Tokens:	131																																											
Types:	80																																											
Families:	72																																											
Tokens per family:	1.82																																											
Types per family:	1.11																																											
Anglo-Sax Index: (A-Sax tokens + functors / onlist tokens)	%																																											
Greco-Lat/Fr-Cognate Index: (Inverse of above)	%																																											
Function:	(75)	(55.97%)																																								
Content:	(51)	(38.06%)																																								
> Anglo-Sax	(28)	(20.90%)																																								
K2 Words (1001-2000):				0.00%																																								
> Anglo-Sax	()	(0.00%)																																								
1k+2k			...	(94.03%)																																								
AWL Words:	4	4	5	3.73%																																								
> Anglo-Sax	(1)	(0.75%)																																								
Off-List Words:	2	3	3	2.24%																																								
	72+?	83	134	100%																																								

2. Ábra. Lextutor: a szöveg lexikai profilja.

Az órai megbeszélés szerves része lett tehát az önellenőrzés módszere, több időt kapott, mint a beadott munka. Az editálás, önellenőrzés folytatódott más korpusznyelvészeti eszközök (például a Flesch-Kincaid olvashatósági index) bemutatásával és használatával [24], illetve más szintaxisra és diskurzuselemzésre kifejlesztett programok megismerésével. Mivel a programok használata [1] és azok értékelése a kurzus elengedhetetlen részévé vált, a hallgatók egy idő után önállóan kezdték munkáikat ilyen módon megfigyelni és értékelni, majd újabb programok használatát javasolni.

A kurzus utolsó három hetében kiscsoportos értékelésre és tanárral történő egyéni konzultációkra került sor. A beadott esszéket eredetileg a tanár által meghatározott analitikus skálával értékeltük volna, amely a vizsgaesszé értékelési szempontrendszer volt. Néhány hallgató azonban saját értékelési szempontokat is magával hozott az egyéni konzultációkra. Az egyéni célok meghatározása megfigyelhető volt az írás minőségének javítására tett erőfeszítésekben, amely az alábbi (a hallgató engedélyével utólag lejegyzett, rekonstruált) párbeszéd részletben is megmutatkozik.

Hallgató: “Már mindent megpróbáltam: kicseréltem a szavakat a CEFR (KER) szerint, összevontam mondatokat, hogy összetett mondatok is legyenek, de mégsem tudom lejjebb vinni az olvashatósági indexet. Hogyan tudnám a szöveget még javítani?”

Tanár: “Mit szól a szinonímák használatához? És megpróbálhatna ebben a két mondatban a mellérendelő szerkezetek helyett tömörebben fogalmazni. Van esetleg ötlete arra, hogyan tudjuk itt a mondatot átalakítani?”

Hallgató: “Tudom már, nominális szerkezetet használok, és akkor kikerül a *which* a mondatból. Igaz, hogy így rövidebb lesz a mondat, de a toldalékos főnév majd javítja az olvashatósági indexet. Közelebb kellene vinni a Lextutoros példához.”

Ebben az esetben a hallgató lexikai, szintaktikai és diskurzus szinten is elemezte, monitorozta a saját teljesítményét, készségi szinten használva a KER indikátorait, valamint a Flesch-Kincaid olvashatósági indexet (amely minél magasabb számot jelez, annál olvashatóbb illetve egyszerűbb a szöveg, tehát a hallgatók kisebb számot szeretnének elérni), illetve a Lextutor elemzőprogramot. Előbb megpróbálta a szókinccset alapszintű szavak elhagyásával emelt szintű szöveggé alakítani (például *show* helyett *indicate*). Ehhez igénybe vette a megismert online lexikai elemzőket, szógyakorisági mutatókat. Majd a szókinccsbeli és szintaktikai változtatások után felkereste a Flesch-Kincaid olvashatósági tesztoldalt és a Lextutort, és összehasonlította a saját elkészült szövegét az anyanyelvi beszélők tudományos írásaival. Bár az elkészült szöveg így is elfogadható volt, a hallgató megpróbálta önálló célként az autentikus anyanyelvi írás paramétereire hasonlóságot tenni a szövegét, ezáltal meg is haladta a tanár által eredetileg megfogalmazott tanulási célokat. Ez a fajta tanulói autonómiára törekvés, és ennek részeként a Little által leírt leválás a tanár célkitűzéseiről [11] néhány tanulónál a kurzus végére erősen megfigyelhetővé vált, különösen a fordítói specializációra jelentkező hallgatóknál.

A fent leírt módszerek használata során a hallgatók számos gyakorlási és kísérletezési lehetőséget kaptak. Fontos része volt a módszernek, hogy mindig megtudják, miért és mire használható az adott korpusznyelvészeti eszköz. Ilyen segítséggel [10] a korpusznyelvészeti eszközök a tanterv lényeges részévé váltak anélkül, hogy kifejezetten az alkalmazott nyelvészet elméletére összpontosítottak volna a tanulók. A diákok empirikusan megbizonyosodtak írásuk minőségéről, és képesek voltak felmérni magukat, ezáltal megteremtődött a részvétel, az interakció, az individualizáció és a függetlenség légköre (terminológia [7], 200. old). Azonban egyáltalán nem biztos, hogy a fent leírt párbeszédben megtapasztalható autonómia egy percepció kérdőívvel megragadható, mert egy nagyon specifikus, időben és térben behatárolt tanulási helyzetre vonatkozik. Ezért érdemes lenne további, tanulói autonómiára vonatkozó kérdőíveket készíteni és a specifikus kérdéseket ezekbe beleépíteni, esetleg a kurzus végi értékelési kérdőívek részeként.

BEFEJEZÉS

Manapság az egész életen át tartó tanulás alapvető fontosságú, ezért a tanároknak segíteniük kell a tanulókat abban, hogy önálló tanulókká váljanak. Ehhez rendelkezésünkre állnak a modern technológia eszközei, amelyek az osztálytermen kívüli autonóm nyelvtanulást lehetővé teszik. A már több évtizede elérhető nyelvi laborok, jól felszerelt könyvtári adatbázisok, digitális formában is elérhető szótárak és egyéb referenciaművek mellett a közelmúlt információs és kommunikációs technológiai (IKT) robbanása és az egyre elérhetőbb online tanulási környezet is nagyban hozzájárult az új tanulási lehetőségek megjelenéséhez.

Az angol nyelvszakosok alapképzésében, különösképpen a fordítói specializációs képzésben olyan fokú nyelvi tudatosságra van szükség, amelyet nem lehet elérni a nyelvvel való kísérletezés nélkül. A tükrözött osztályterem módszere lehetőséget nyújt a lassabb, elmélyültebb munkára, alaposabb egyéni haladásra, amennyiben a felkészülés otthon valóban megtörténik, és a tanulók a kísérleteik eredményeit hozzák el megbeszélésre, az óra keretei közé a tanulói csoportba. A bemutatott esetben a tükrözött osztályterem, mint módszer azért működött jól, mert a tanulók közvetlen relevanciáját látták a kiadott feladatoknak, és az otthoni tanulás nélkül nem lett volna végrehajtható a következő órai feladat. Ebből következik, hogy a tanár tananyag szervező szerepe felértékelődött, hiszen ő volt az, aki az első időkben a megtanulandókat rövid, érthető részekre bontotta, nehézség szerint beosztotta, és a feladatokat, a közbelső értékeléseket struktúráltta. Ezzel az aprólékos előkészítő munkával az első időben minimalizálta a tanulói autonómiát. Viszont olyan környezetet teremtett, amelyben a tanulók tanulási folyamatukat és aztán munkájuk eredményét is bemutatni "kényszerültek", és ez a folyamat-alapú munkaszervezés tette lehetővé a hallgatók számára az önállósodást.

Továbbra is úgy látom, hogy a tanulói autonómia mérése vagy értékelése indirekt módon valósulhat csak meg. Ehhez szükség van önértékelésre, társas értékelésre és tanári értékelésre, és – az objektivitás növelése miatt – különböző megvalósult tanulói produktumokra is. Az ilyen értékelés különböző színterei lehetnek az online platformok, az osztályterem, illetve onnan kilépve a szélesebb egyetemi hallgatóság előtti bemutatás, workshopok, (poszter)prezentációk, videós prezentációk, portfólió bemutatók formájában. A tanár szerepe tehát a kurzus során megváltozik, hátr lép, és teret enged az önálló kezdeményezéseknek, autonómiának. Egy lehetőség erre, ha a tanulók rövid egyéni vagy kiscsoportos konzultáció során visszajelzést adnak és kapnak a megoldandó feladatokról, nehézségekről, majd az ezekkel való haladást végigkövetik.

Összefoglalásképpen megállapítható, hogy valószínűleg az online tartalmakat elsajátított, órákra felkészülten érkező tanulók tanári megtámogatása jelentheti a jövő ideális tanulásszervezési modelljét. A tükrözött osztályterem módszer megfelelő lehet erre a célra, hiszen képes három pedagógiai szemléletet: a behaviorista, a konstruktivista és a konnektivista szemléletet is egyesíteni. A tanulói autonómiát az ilyen munkaforma elő tudja segíteni, főképp, ha a tanulói aktivitás és reflexió nagy teret kap mind az év közbeni tudatos fejlődés, mind az év végi produktum dokumentálása során. Bár célunk a tanulói autonómia elősegítése, ennek mérése és értékelése még több kutatást igényel, és lehetséges, hogy általános felmérése helyett, speciális, célzott mérésekkel valósulhat csak meg, adott, szűk kontextusban.

KÖSZÖNET

A tanulmány létrejöttét a Károli Gáspár Református Egyetem támogatta.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] ADORJÁN Mária. Introducing corpus linguistic tools to EFL undergraduates and trainee teachers. In K. Borthwick & A. Plutino (eds.), *Education 4.0 revolution: transformative approaches to language teaching and learning, assessment and campus design*. Voillans: Research-publishing.net. 2020. 45-51. old. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.42.1086>
- [2] BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, New York: Longman. 2001.
- [3] BERGMANN, Jonathan, SAMS, Aaron, *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington DC: International Society for Technology in Education. 2012.
- [4] BIGGS, John. *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education. 2003.
- [5] BOUD, David. *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page. 1988.
- [6] COBB, Tom. *Range for texts v3*. 2020. <https://www.lex Tutor.ca/cgi-bin/range/texts/index.pl>
- [7] DUDLEY-EVANS, Tony, ST JOHN, Maggie Jo. *Developments in ESP. A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.
- [8] FARMER, Richard, SWEENEY, Elaine. Self-access in Hong Kong: A square peg in a round hole? *Occasional Papers in Language Teaching* 4. 1994. 24-30 old.
- [9] HOLEC, Henri. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981. ISBN 9780080253572.
- [10] HUBBARD, Phillip. Making a case for learner training in technology enhanced language learning environments. *Calico Journal*, 30(2). 2013. 163-178. old. <https://doi.org/10.11139/cj.30.2.163-178>
- [11] LITTLE, David. *Learner autonomy 1: Definitions, issues, problems*. Dublin: Authentik. 1991.
- [12] NATION, Paul. How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1). 2006. 59-82. old.
- [13] NGUYEN Van Son, HABÓK Anita. Non-English-major students' perceptions of learner autonomy and factors influencing learner autonomy in Vietnam. *Relay Journal*, 3(1). 2020. 122-139. old.
- [14] NUNAN, David. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In Benson, Phil, Voller, Peter (eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997. 192-203. old.
- [15] OLLÉ János, RUSZKAI Nóra, HÜLBER László. A tükrözött osztályterem módszertana és tanulás-szervezése. in: (Hülber László, szerk.) *A digitális oktatási kultúra módszertana*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. 2017. 85-126 old.
- [16] POLITZER, Robert L., & MCGROARTY, Mary. An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *Tesol Quarterly*, 19(1). 1985. 103-123. old. <https://doi.org/10.2307/3586774>
- [17] RAMSDEN, Paul. *Learning to teach in higher education*. London: Routledge. 2003.
- [18] RICHARDS, Jack C. *Moving beyond the plateau: From intermediate to advanced levels in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- [19] SCHMITT, Norbert, SCHMITT, Diane. *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2020.
- [20] SETTLES, Burr, MEEDER, Brendan. Paul Leitner munkásságáról, in: A trainable spaced repetition model for language learning. *Proceedings of the 54th annual meeting of the association for computational linguistics (volume 1: Long papers)*. 2016.

- [21] TSAI, Yea-Ru. Promotion of learner autonomy within the framework of a flipped EFL instructional model: perception and perspectives, *Computer Assisted Language Learning*. 2019. DOI: 10.1080/09588221.2019.1650779
- [22] WOZNIAK, Robert. Hermann Ebbinghaus munkásságáról, in: *Classics in Psychology, 1855-1914: Historical Essays*, Bristol: Thoemmes Press. 1999. <http://psychclassics.yorku.ca/>
- [23] <https://visuwords.com/application>
- [24] <https://datayze.com/readability-analyzer>

EDUCATIONAL TRANSFORMATION, AIMED AT ESTABLISHING NEW E-DISTANCE LEARNING MODELS (THE FLIPPED CLASSROOM)

Maria Alexieva¹, Milen Baltov², Tatiana Kotseva³,
Veselina Zhecheva⁴, Klasimila Mineva⁵, Gergana Kirova⁶

ABSTRACT

In the context of a pandemic, the physical closure of educational institutions in most countries became swift and unexpected. Governments have introduced measures to continue distance learning, and the education community in the country concerned has implemented these measures to switch to distance learning for a period of two days to one week. Thus, "crisis learning" from home has become a daily occurrence for hundreds of millions of students, students, teachers, university professors and parents.

What educational models were implemented during distance learning in an electronic environment? How does the pattern of the inverted classroom fit into learning during a pandemic? These questions are part of a survey conducted with 30 teachers, 81 students and 196 parents.

More than the number of persons cited took part in the survey, but due to the lack of information to which group they belonged, their responses were not included in this analysis. This also applies to those who have indicated contradictory and mutually exclusive responses, which compromises the data received.

KEYWORDS

Educational institutions, distance learning, the educational community, crisis training, educational models, the flipped classroom model

INTRODUCTION

The last two academic years (2020/2021 and 2021/2022) will remain in the history of world education with the unprecedented physical closure of educational institutions in over 190 educational systems and the rapid transition of educational activities of training organizations to virtual online mode. This unexpected change is implemented as a crisis measure to control the spread of the Covid-19 virus in pandemic conditions [1].

Today, the major challenges facing education systems and national governments defining education policies are twofold:

The *first*, how to safely reopen educational institutions, after the period of strict measures, so that learning returns to its "normal" parameters, but at the same time the health of students and teachers is guaranteed.

¹ Prof. Maria Alexieva PhD, Burgas Free University, malex@bfu.bg

² Prof. Milen Baltov PhD, Burgas Free University, mbaltov@bfu.bg

³ Prof. Tatiana Kotseva PhD, Burgas Free University, tkotzeva@bfu.bg

⁴ Assoc. prof. Veselina Zhecheva PhD, Burgas Free University, vessi@bfu.bg

⁵ Assoc. prof. Klasimila Mineva PhD, Burgas Free University, kmineva@bfu.bg

⁶ Senior Lecturer Gergana Kirova, Burgas Free University, gkirova@bfu.bg

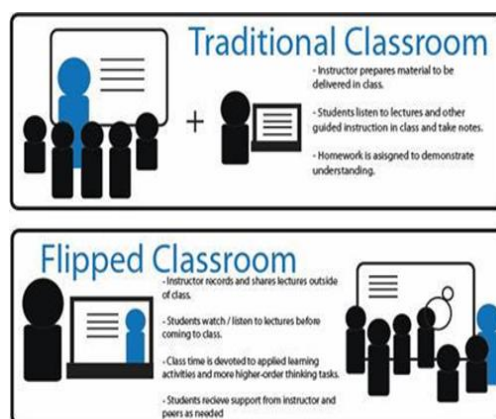
The *second* challenge is even more important and strategically significant. It is related to how the new opportunities created during the crisis by the physical closing of schools can be used for the transformation of organizational and pedagogical models in modern education [2].

How the conclusions of the analyzes in each educational institution, taking into account the specifics of learning, pedagogic specialists, students, attitudes of parents, geographical features, outline a strategic framework of the necessary changes in learning models, including models of distance learning in an electronic environment, for today's education to respond to future challenges and dynamic changes. These current problems and challenges facing modern education determined the direction of the present study.

Theoretical background: The FC-OPBL model

The Flipped Classroom model is deployed in a ready-to-use algorithm specifying: pre-organization with team structuring, lesson duration and introduction of instructional design; setting goals with a focus on the competence approach; posing questions formulated by students with a focus on active learning; project activities in the course of which students think and act as experts; products of the project activity - students to present, publish and present what they have learned; as well as formative assessment as a continuous cycle of assessment and self-assessment in school. The flipped classroom is based on the constructivist model. Learning is an active process. Learners can use their prior experience and existing knowledge to build understanding of new material. There are two main factors that promote the implementation of the flipped classroom method: - prevalent distribution of online videos, materials and information; - poor academic results from traditional classrooms. For many teachers around the world, the Flipped Classroom method is no longer a novelty, but a well-functioning practice. The "flipped classroom" is a pedagogical model in which – unlike traditional learning – students explore new learning material outside of class. This usually occurs as students self-examine learning content from multiple sources, including videos that are selected by the teacher [1]. What's more, activities traditionally completed in class are now completed by students at their own convenience. Many models begin with face-to-face contact, followed by various extracurricular activities. The next day's class time is used to better absorb new knowledge through various strategies such as discussions, additional exercises, solving cases, making presentations and projects, etc. according to V. Honeycutt [8], the Flipped Classroom model can be described as a transition from a teacher-focused learning environment to a learner-focused environment. It can also be defined as a shift from individual to collaborative strategies.

Figure 1: Traditional and flipped classroom



While it is also possible to flip a class through the use of individual activities such as quizzes, worksheets, reflective writing prompts, and problem-solving assignments. The main thing is that they are completed during the class. The turnaround may or may not involve modern technology. Videos and other technological tools can be effective, but in the flipped classroom they are optional (Fig. 1).

Jeremy F. Strayer, PhD [20] of Ohio University created the framework for the flipped classroom.

He points out that the extensive use of educational technology to deliver learning content outside of class is central to the idea of a flipped classroom. Active learning during the lesson is the second necessary part of the method. These two parts change the basic learning process (Fig. 2).

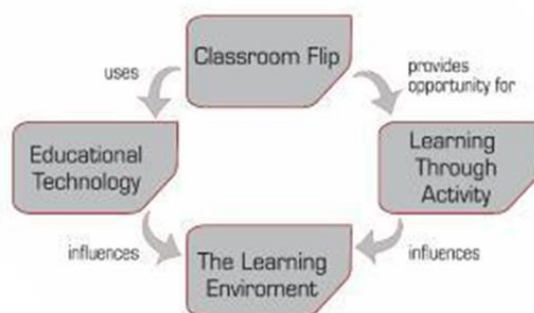


Figure 2: Framework of the flipped classroom

An overview of flipped learning [7] presents the four pillars of this model. Just as no two traditional classrooms are alike, no two flipped classrooms are alike. Flipped learning focuses on meeting the student's individual knowledge needs through a clear set of rules, in a way that differs from established methodology. The four pillars of F-L-I-P are: flexible learning environment, learning culture, planned content and professional trainer.

1. Flexible learning environment. Teachers should expect that classes will be "somewhat chaotic and noisy", that deadlines and assessments during instruction will also be flexible. The flipped classroom method allows for a varied mode of learning; teachers often rearrange learning content to include group work, independent study, presentation, and assessment. They create a flexible environment where students choose when and where to study.

2. Learning culture. The classroom becomes student-centered. The role of learners is changing – instead of being a product of learning, they are at the center of learning, where they can actively accumulate knowledge, participate in their own assessment. Students can accelerate their learning by reviewing content on their own, and teachers can take advantage of face-to-face meetings to explain, reinforce, and summarize material.

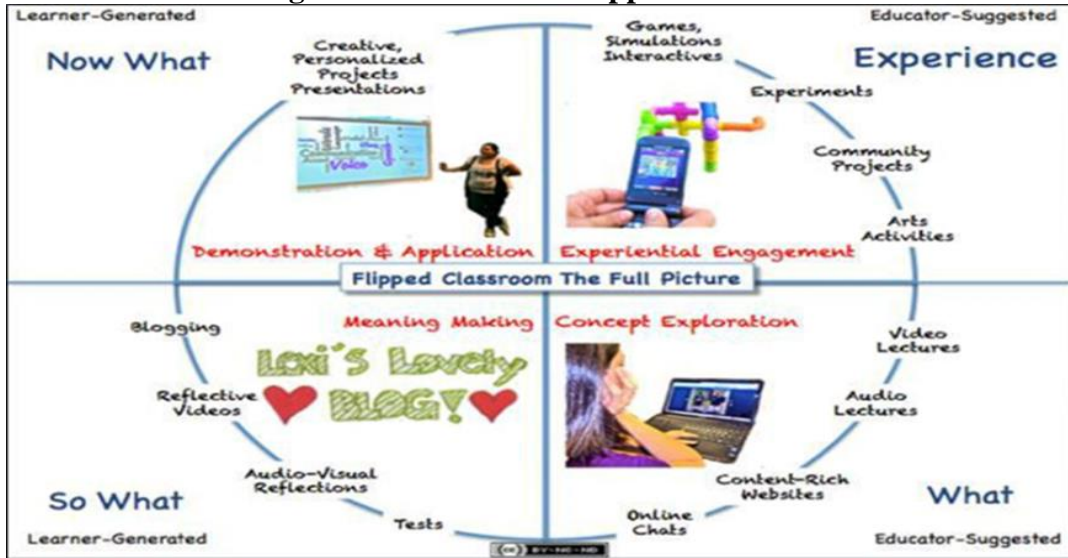
3. Planned Content. Teachers are required to plan content in advance and consider what they need to teach directly so that classroom time can be used for other methods such as: active learning strategies, peer learning, learning problems, leadership depending on level and subject matter.

4. Professional trainer. Instructional videos used for the flipped classroom cannot replace professional teachers. In the flipped classroom model, professional trainers are more important than ever and are often more demanding than traditional ones. They must be able to

determine when and how to modify their group instruction to meet the individual needs of students and how to conduct face-to-face lectures.

The flipped classroom has four phases [6] (Fig.3).

Figure 3: Phases of the flipped classroom



1. **First phase.** The cycle (Fig 4.) often begins with a trial exercise. This authentic, often hands-on learning activity fully engages the learner. It is a concrete experience that requires attention from most, if not all, senses. Learners become "fired up" as a result of their personal involvement and are willing to give meaning to these activities. Familiarize themselves with concepts and terms included in the trial exercise. They study the opinion of experts on the subject. Information is presented through video lectures, content-rich websites (YouTube) and/or online tests and assignments (Educaplay).

Figure 4: First phase of the flipped classroom



Figure 5: Second phase of the flipped classroom



- 2. Second phase (Fig.5).** In the flipped classroom method, this is when learners watch content-rich instructional videos. Concepts should be presented in an accessible form. Learners can use online resources, can download them and thus learn at their own pace, independent of their trainers. This is one of the valuable advantages of the flipped classroom method. These materials are used by learners in self-directed learning. They can review anything they found interesting or didn't understand, unlimitedly. It is asynchronous learning and as such allows the learner to arrange their study time according to their needs.
- 3. Third phase (Fig. 6).** Learners reflect on what they learned during the previous phases. This is a phase of making sense of everything read and learned during self-study and in-person lessons. Learners can articulate and construct the acquired knowledge obtained from the online texts and learning videos. Within the standard school system, this would be the phase where learning outcomes are tested.
- 4. Fourth phase (Fig. 7).** During this phase, learners demonstrate a logical application of the material they have learned. These new knowledge and skills, refracted through the prism of individual understanding, can be used in real life. This phase of the cycle is best done in the form of a face-to-face lecture, such as group work. The reasons for such a recommendation are as follows:

Figure 6: Phase three of the flipped classroom



Figure 7: Fourth phase of the flipped classroom

- the trainer can advise the trainee on the types of projects and tools that are most suitable for him;
- working in a group composed of trainees and trainers increases motivation and provides an opportunity for feedback.

The flipped classroom requires preparation and flexibility. There are different models, and depending on the class and its needs, the most suitable one is chosen (*see 7 Unique Flipped Classroom Models - Which is Right for You?*).

A standard flipped classroom

Students are assigned "homework" - watching video lectures and reading material related to the next day's lesson.

During class

Students put into practice what they have learned through traditional classrooms, with teachers having the opportunity to give individual attention to each of them. Discussion Oriented Flipped Classroom Teachers recommend watching lecture videos as well as any other videos or texts, YouTube videos and various resources related to the topic. Time is then set aside for discussion and exploration of the topic. This can be a particularly useful approach in subjects where context is everything - history, art or English. In my own teaching practice, I apply this flipped classroom model in the 8th grade to learn past tenses in English.

Demonstration Oriented Flipped Classroom

Especially for those subjects that require students to remember and repeat actions accurately - chemistry, physics and mathematics - it is most useful to have a video demonstration available that can be paused, rewinded and watched many times. In this model, the instructor uses screen recording software to detail their actions in a way that allows learners to follow their own pace.

A "fake" flipped classroom

This idea is perfect for younger students for whom real homework isn't quite right yet. Instead, they watch the instructional video in class, allowing them to review the material at their own pace. During this time, the teacher can focus on each individual, offer individual support.

Flipped classroom by groups

This model adds a new utility that encourages students to learn from each other. Learning begins the same way with instructional videos and other resources shared before class. The change occurs in the attended lectures, when the task of the day must be completed in a group. This format motivates students to learn from each other and helps them explain their answers and choices.

Virtual Flipped Classroom

For educated adults and in certain courses, the need for face-to-face lectures may disappear completely. Some college or university instructors provide access to course videos and texts, set assignments and assignments, comment and grade grades using online learning platforms. Individual consultation with a trainee is allowed after a pre-arranged meeting.

Role reversal

An instructional video created for the purposes of the flipped classroom does not have to begin and end with the teacher. Students can also use the video to better demonstrate their skills. Task students with engaging in various role-plays to demonstrate competence, or ask

them to record their own videos related to a favorite subject or a simple guide such as "teach the teacher" [14].

The flipped classroom changes the role of the teacher, he becomes more of an advisor and mentor to the students, motivating them to be active and work in groups. The role of the students is also changing, since a large part of them until now are passive participants in the educational process and expect ready-made instructions. The flipped classroom model allows students to take more responsibility for their education and encourages experimentation. A change of priorities is seen as the most successful – from simply covering the learning material to working on its mastery.

The Flipped Classroom model is comprehensive, suitable for a variety of classrooms. Because every classroom is different—with different levels of access to technology, different levels of motivation on the part of students, and different specific knowledge on the part of teachers—learning also changes. Also, teachers have a different role. They should be more advisors than managers, which means adjustment time.

Within the framework of project work ..., we used the time of face-to-face learning in an electronic environment and made a short study related to the application of the flipped classroom method and the satisfaction of learning through it.

Methods of the research

The object of the study are three groups of researched persons - 30 teachers, 81 students and 196 parents of students in different age groups and educational institutions on the territory of the city of Burgas.

The research question is whether the use of the flipped classroom method leads to higher satisfaction from the educational process than traditional education methods.

The questionnaire is structured by 4 (four) questions, and the results are presented in a table. The same questions were used for the three groups – teachers, students and parents, with some differences in a fourth question regarding the parent group.

Results of the research

The first question is related to the overall satisfaction with learning in an electronic environment through the flipped classroom method.

It can be seen (Table 1) how in all three cases the leading answer is: "Yes, but not completely", in second place: "Yes, completely", while the third is "I am not satisfied".

An identity of judgments is observed, which is an indicator of the reliability of the data obtained.

At the same time, such a match testifies to a similarity in the ideas, requirements and evaluation criteria of the three groups. They may have drawn conclusions about a high quality of pedagogical interaction, feedback, partnership with parents, as well as clearly set goals and expectations for students.

Table 1: Overall satisfaction with learning in an electronic environment using the flipped classroom method

Answers	Teachers		Students		Parents	
	N	%	N	%	N	%
Yes, completely	9	30%	28	34.57%	42	21.4%
Yes, but not quite	18	60%	35	43.21%	101	51.5%
I am not satisfied	3	10%	11	13.58%	39	19.9%
I can not decide	0	0%	7	8.65%	15	7.7%

The answer "Yes, completely" is undoubtedly an indicator of an excellent rating, which in this case takes the second place. On this basis, recommendations can be made for future detailed studies with a view to improving the quality of training.

The second question is aimed at evaluating the quality of the educational process during learning in an electronic environment using the flipped classroom method.

Table 2: Evaluation of the quality of the educational process during learning in an electronic environment using the flipped classroom method

Answers	Teachers		Students		Parents	
	N	%	N	%	N	%
At an excellent level	0	0%	10	12.35%	7	3.6%
At a very good level	6	20%	13	16.05%	37	18.9%
At a good level	14	46.67%	24	29.63%	60	30.6%
At a satisfactory level	6	20%	13	16.05%	42	21.4%
On a weak level	4	13.33%	20	24.69%	44	22.4%
I can not decide	0	0	1	1.23%	6	3.1%

In the results of the answers to the second question, we observe (Table 2) the same correspondence. Leading among all three groups is the answer: "At a good level."

Remarkable is the coincidence of teachers and students in the responses "At a good level" and "At a satisfactory level", which are the same for each of the two groups.

The answer "At an excellent level" ranks fourth in all three groups, which confirms the recommendation for more detailed research. The special thing is that none of the teachers gave this answer. For students, it marks 12.35%, which is normal given the weaker criticality and the lack of objective evaluation criteria, since it is about children, while for teachers we are talking not just about adults, but about professionals. In both the first and second questions, the answers mark an average position in the assessment gradation, which also testifies to the reliability of the data obtained.

It is important to consider the variation in responses regarding training in OPES and in attendance form, which will determine possible conditions having an unfavorable role on the quality of training. In the event that there is a match in the gradation of assessments, the

reasons for dissatisfaction are likely to be determined not by the environment in which the training takes place, but by other factors influencing its quality.

In case of higher evaluations of face-to-face training, the reasons for non-performance should be sought in the electronic environment.

As we indicated, it is also good to consider the results of the evaluation of the quality of the educational process during the present form of learning, where teachers do not apply the flipped classroom model to a low degree and prefer the established traditional methods of learning.

Table 3: Evaluation of the quality of the educational process in the present form of education

Answers	Teachers		Students		Parents	
	N.	%	N	%	N	%
At an excellent level	2	6.67%	21	25.92%	50	25.5%
At a very good level	16	53.33%	18	22.22%	68	34.7%
At a good level	11	36.67%	25	30.86%	54	27.6%
At a satisfactory level	1	3.33%	10	12.35%	19	9.7%
On a weak level	0	0%	7	8.64%	0	0%
I can not decide	0	0%	0	0%	7	3.6%

For the third question (Table 3), there is consistency in the first three rating categories: "Excellent level", "Very good level", "Good level" in the groups of teachers and parents.

We accept as normal that there is some inconsistency with student grades, as the educational environment of face-to-face learning is much more complex. It has a much richer system of factors, objects, relationships, processes, influences, etc. Again, we must remember that we are talking about children and it is normal for their ideas and understandings to be different from those of adults. There is a very slight improvement in the learning assessment compared to the previous question.

The leader here is "Very good level" in the groups of teachers and parents. It is obvious that learning in an electronic environment contains more factors that lower the overall quality of learning, but at the same time, in face-to-face learning conditions there are circumstances that prevent an excellent level of satisfaction.

The special thing is that this assessment is given by people who are directly a subject in this process, which is of interest for a deeper analysis of the possible reason why these same people do not do what is necessary to deal with the problem. Some clarity could be brought by a fourth question.

We believe that the reasons are not of a subjective nature and that further studies should consider all factors directly related to the quality of the educational process as a whole.

The last question is related to difficulties that accompanied the educational process during the e-learning during the studied period (Table 4).

Table 4: Evaluation of the difficulties that accompanied the educational process during the e-learning in the studied period

Answers	Teachers		Students	
	N	%	N	%
Providing support to lagging students through counseling by teachers	1	3.33%	3	3.70%
Technical issues	10	33.33%	35	43.21%
Interaction between teachers, students, parents	6	20%	11	13.58%
Quality of acquired knowledge	10	33.33%	20	24.69%
The lack of live connection during school hours	16	53.33%	41	50.62%
Lack of interest on the part of students during classes	21	70%	21	25.93%
Lack of technical devices	11	36.67%	1	1.23%
Comprehension of the learning material by the students	5	16.67%	25	30.86%
Difficulties in presenting the learning material	2	6.67%	16	19.75%

For question 4, there are discrepancies in the evaluations, which is explained by the different roles of teachers, students and parents in the learning process. The answers can be traced in the tables above.

DISCUSSION

In continuation of the analysis of the previous question, more attention should be paid to the judgment of the teachers. First of all, they point to "Lack of interest on the part of students during class time." The rest of the factors they point out refer more to the training in ORES, which does not, however, answer the question why, when we talk about face-to-face training, satisfaction does not is at an excellent level. This fact confirms the recommendation made to look for the reasons comprehensively in all factors affecting the educational process, which in turn implies a much deeper and large-scale study.

One of the goals of the present study is comparability with data obtained through other methods of pedagogical diagnostics such as observation, study of learning outcomes and upbringing; research of written sources and documents; conversation, as well as those obtained through other surveys, incl. during the previous school year. Some of the leading findings from previous studies are:

1. for the majority of students, the transition to distance learning led to a significant change in the way of learning and in the organization of the school day, but the majority of these students were able to adapt relatively easily to the new learning conditions - established on the basis of a conversation, observation and work experience; It is confirmed by the present study on the basis of the identical evaluation that the learners place on the learning in an electronic environment and in person.

2. it was easier for girls than for boys - established on the basis of discussion, observation and work experience;

3. more than two-thirds of the students were able to independently cope with the majority of tasks for independent work - established on the basis of talks, a questionnaire survey during the previous school year and study of school documentation;

4. about half of the learners indicated that they had more difficulty understanding the learning material when applying the flipped classroom model and spent more time learning compared to face-to-face learning - established based on discussions and previous surveys ;

5. believe that they were given more homework and spent a relatively long time in front of the screen of the electronic device - established on the basis of previous surveys and discussions;

6. about two-thirds of the trainees are looking forward to returning to the educational institution - based on surveys and talks;

7. boys with low behavioral engagement are significantly more than girls - according to the descriptions contained in various sources and documents;

8. learners with higher emotional commitment took a more active part in the distance education process and were more attentive during class - according to the descriptions contained in various sources and documents;

9. learners with higher emotional commitment received consultations from their teachers, were satisfied with the way the learning process was organized and conducted, and believed that they had the opportunity to learn to the fullest. In the classrooms of these learners, the teachers applied the principles of structured teaching to a greater extent. For example, students with high emotional engagement indicated that their teachers set clear learning goals; if necessary, they have adapted the learning content to their needs; they encouraged independent preparation and discussions among learners and asked questions that contributed to a better understanding of the studied material. Similar to behavioral engagement, students in smaller classes have a higher emotional engagement than students in larger classes - the conclusions are based on a large-scale study carried out during the previous school year, also at the end of the first term, as well as on base of talks, observation, study of documentation, practical experience, etc.

Through the present study, this analysis stood out with:

- the low relative share of those who indicated "Providing support by teachers to lagging students through consultations" - an indicator of structured teaching;

- the identical satisfaction between teachers, students and parents with the training, which is an interesting psychological-pedagogical phenomenon in itself, and as already mentioned above, this testifies to clear goal setting, a high level of feedback, partnership, etc. – indicator of structured teaching;

- a low relative total of those who indicated "Difficulties in presenting the learning content" - speaks of a good adaptation of the learning content to the needs of the learners - also an indicator of structured teaching.

- a high relative share answered "Lack of live connection during classroom hours" - evidence of emotional commitment on both sides.

- a high relative share of "Disinterest on the part of students during academic hours" in the answers of the students themselves testifies to a high emotional commitment and motivation of the persons who took part in the survey from the group of students themselves.

- the identical evaluation that the learners place on learning in an electronic environment and on-site learning confirms that for the majority of learners, the transition to distance learning has led to a significant change in the way of learning and in the organization of the school day, but the majority of these learners has managed to adapt relatively easily to the new learning conditions.

A shortcoming of the present study is the failure to indicate the gender of the respondents among the group of students, which is a common practice in similar studies. For this reason, data on the fact that it was easier for girls than for boys - established on the basis

of conversation, observation and work experience - are left out of the comparative analysis. Conducting distance learning in an electronic environment is associated with three groups of challenges that make it difficult for the psychological-pedagogical processes to take place effectively.

The *first group* are those related to electronic infrastructure: lack of office devices, problems resulting from students' limited access to technology and the Internet; lack of a defined and verified unified platform for e-learning, as well as regulated rules for its use.

The *second main group* of challenges complicating the research process are those related to discipline, self-control and lack of motivation among students.

The *third group* are those related to the excessive workload (overload) of the teachers and the lack of sufficient time for self-training, for studying educational models to support and diversify the work of the students, to motivate them and increase their awareness.

The main advantages and strengths of the studied model, according to the respondents, are the following: a high degree of autonomy and increasing opportunities for innovation in the work of teachers, a more flexible design of the learning process related to: interdisciplinarity and project-based learning, personalized learning, practice-oriented learning, changed role of the teacher - designer and creator of learning content, teamwork of teachers and co-teaching, parents are more interested and have direct observations of the learning process of their children, flexibility - can learn at any time and in every place.

CONCLUSION

The results of the research show that for the successful return of students and teachers to the classrooms, specific changes in the organization and management of learning are needed. These changes are primarily related to the introduction of blended learning, such as combining physically present learning with electronic distance learning. When designing blended learning, it is necessary to achieve an optimal balance between face-to-face and distance learning in an electronic environment, which balance is different for students of different stages and levels of education (up to 20%-30 for a high school stage). Other planned organizational changes are: the widespread introduction of the "1:1" model - that every learner has an electronic device in the classroom, introduction of individual types of study plans and programs - for learners, according to their interests and educational achievements, implementation of the present learning outside the classroom - contact with nature (outdoor classrooms), application of the "flipped classroom" model.

The opinion of the respondents in the research is that after the forced long-term distance learning in an electronic environment, for the successful running of an educational process in educational institutions after the pandemic period, specific changes in the design of the learning process are necessary. In general, these proposed changes are aimed at transforming the educational paradigm in the classroom and introducing innovative learning models. Specifically, these changes are related to greater use of the project method, greater use of the "flipped classroom" model, more gamification in learning, greater use of hands-on learning, personalization of learning, virtual classroom, and video tutorials; group training.

Distance learning in an electronic environment is becoming a current and promising trend in education. Pandemic conditions have forced an educational reform that has led educational institutions, teachers, students and parents to new models of communication, learning and professional engagement.

In this context, there is a need for new models and designs of training; from a new organization and from a new model of education management; from new models of pedagogical interactions of the educational with the family and with other communities interested in education; from new socio-pedagogical and psychological models for mental and physical health and well-being, related to providing conditions for self-determination and self-actualization of the personality of trainers and trainees.

The proposed analyzes and training models reflect the real reality; scientific research and interpretation; the possibilities of creating a learning, positive, inclusive and supportive educational environment.

For learners, for educators and for parents, the educational and social worlds are no longer the same as before. A leap has also been made in education, and it, in turn, must not just meet the new requirements, but something more. Education has always had and will have a leading role in the development of humanity.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

1. ALEKSIEVA, Maria, KOTZEVA, Tatyana, MINEVA, Krasimira, ZHECHEVA Veselina, KIROVA, Gergana, FLIPPED CLASSROOM TRENDS IN BULGARIA, Sat. "Black Sea - a door and many bridges", G., 2022
2. ALEXIEVA, Maria. Contemporary projections of primary school pedagogy, S., 2022
3. According to the Glossary for Education Reform <https://www.edglossary.org/one-to-one/>
4. BALANSKAT, A., BANNISTER, D., HERTZ, B., SIGLILLO, E. Overview and Analysis of 1:1 Learning Initiatives in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013
5. BURNS, M. Sharing the Screen in 1:1 Classrooms. – Edutopia, April 1, 2016
6. GERSTEIN, J. User Generated Education. The Flipped Classroom Model: A Full Picture, 2011: <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2011/06/13/the-flipped-classroom-model-a-full-picture/>
7. HAMDAN, N. et al. A Review of Flipped Learning. Flipped Learning Network, 2013: <https://flippedlearning.org/>
8. HONEYCUTT, B. & GARRETT, J. Expanding the Definition of a Flipped Learning Environment, 2014, (pp. 12–13). In: Blended and Flipped: Exploring New Models for Effective Teaching & Learning. Faculty focus: <https://www.desu.edu/sites/flagship/files/document/16/ff-blended-and-flipped-specialreport.pdf>
9. <https://www.edutopia.org/blog/sharing-screen-in-1to1-classrooms-monica-burns>
10. JOHNSON, A. The NMC Horizon Report: 2011 K-12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2011.
11. Key Competences For Lifelong Learning ISBN 978-92-76-00475-9
12. LAMB, Al. Assessing the capacity for change: Preparing a district for a 1:1 technology initiative. Center For Education Policy Analysis, 2018
13. LINDQVIST M. Gaining and sustaining TEL in a 1:1 laptop initiative: Possibilities and challenges for teachers and students. Computers in the Schools: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research, 32(1), 2015, 35–62.
14. LINDSAY, L. Transformation of teacher practice using mobile technology with one- to-one classes: M-learning pedagogical approaches. British Journal of Educational Computing, 47(5), 2016, 883–892.
15. PARRISH, An., SADERA, W. Teaching Competencies for Student-Centered, One-to-One Learning Environments: A Delphi Study. – Journal of Educational Computing Research. 0(0) 1–25, 2018

16. PUENTEDURA, Ruben. SAMR and TPCK: Intro to advanced practice. Retrieved February, 2010, 12: 2013.
17. PULLEN, M. Pros, Cons: Is Elementary Too Early for 1:1 Technology, January 2012. <http://gettingsmart.com/edreformer/pros-cons-is-elementary-too-early-for-11-technology/>
18. ROSEN, Y., BECK-HILL, D. Intertwining digital content and a one-to-one laptop environment in teaching and learning: Lessons from the Time to Know Program. *Journal of Research on Technology in Education*, 44, 2012., 225–241
19. SCHAFFHAUSER, D. Hybrid Classes Outlearn Traditional Classes. – *THE Journal*, 12, 2014.
20. STRAYER J. F. How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15, 171–193, 2012: https://www.colorado.edu/ftcp/sites/default/files/attached-files/strayer_-_inverted_classroom_influences.pdf
21. The NMC Horizon Report: 2012 K-12 Edition. Consortium for School Networking, and the International Society for Technology in Education., 2012.
22. Unique Flipped Classroom Models – Which is Right for You?: <http://panopto.com/blog/7-unique-flipped-classroom-models-right/>
23. ZHENG B., WARSCHAUER, M., LIN, C., CHANG, C. Learning in one-to-one laptop environments: A meta-analysis and research synthesis. *Review of Educational Research*, 86(4), 1052–1084, 2016

TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREM A JÖVŐ ISKOLÁJÁBAN. A MÓDSZER GYAKORLATI ALKALMAZÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

Melinda SAJGÓ¹

Abstract

Flipped classroom (FC) is a pedagogical approach in which the conventional notion of classroom-based learning is inverted, so that students are introduced to the learning material before class, with classroom time being used to deeper understanding through discussion with peers and problem-solving activities facilitated by teachers. Although using FC methods has multiple benefits, practitioners indicate that among impediments of widespread usage of FC methods are the additional time and technological support in relation to development of flipped learning activities. The „Developing Flipped Methods for Teaching” project aims at developing all the necessary flipped material for teaching a discipline (psychology) covering a whole academic year’s course. The study presents the possibilities of implementation, describing in detail one classroom activity using FC methods.

Keywords

Flipped classroom, DFM-project, implementation, teaching materials, school of future

BEVEZETÉS

Gyors ütemben változó világunkban szembetűnő felfedezésekre, mindennapi életvitelünket befolyásoló, meghatározó találmányokra, technológiákra csodálkozhatunk rá. Számos tudományág innovatív megoldásokkal járul hozzá a társadalmi fejlődéshez. Gyakran éri a pedagógia tudományterületeit, illetve az oktatás gyakorlatát a maradiság, a hagyományokhoz való merev ragaszkodás, a megújulás hiányának vádja. Holott az elmúlt tíz évben „óvatos, de mélyreható forradalom” [1] zajlik az iskolákban és az oktatásról folyó szélesebb körű vitákban. Ennek a változásnak a középpontjában az oktatási folyamatot meghatározó szemléletváltás áll, amely értelmében a hangsúly áttevődik a tanításról a tanulásra, a *mit tanítsunk* kérdésről a *hogyan tanítsuk* megválaszolására.

Új oktatási stratégiák, módszerek kidolgozása, gyakorlatban való kipróbálása az innováció irányába mutató törekvés. A Developing Flipped Methods for Teaching projekt a tükrözött osztályterem módszerének, eszközrendszerének kidolgozását, tesztelését tűzte ki célul.

A tükrözött osztályterem fogalmának körülhatárolása

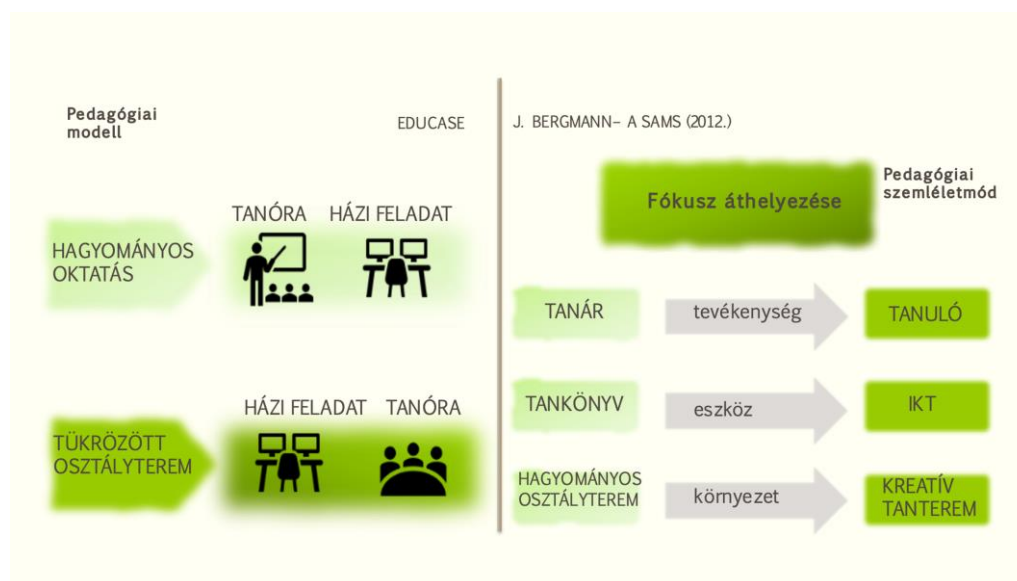
A tükrözött osztályterem fogalmának tanulmányozásakor eltérő megközelítésekkel találkozunk a szakirodalomban. Az Educase [2] kiadványában olyan **pedagógiai modell**ként értel-

¹ SAJGÓ, Melinda, pedagógia - magyar nyelv és irodalom szakos tanár, Mihai Eminescu Pedagógiai Főgimnázium, Marosvásárhely, Románia

mezi, amelyben az osztálytermi tanulási tevékenység és az otthoni önálló munka felcserélődik, a diákok a tanóra előtt rövid tanvideók segítségével ismerkednek az új tananyaggal, az iskolai tanórai tevékenységen pedig a hangsúly a tanulókat aktivizáló gyakorlásra, beszélgetésre, projektmunkára helyeződik.

Pedagógiai szemléletmódként közelíti meg a tükrözött osztályterem fogalmát J. Bergmann-A. Sams [3], és nem feltétlenül nevelési stratégiaként, technológiaként határozza meg. Értelmezésében a nevelési tevékenységről való gondolkodásmód módosulása, amelyben a fókusz, a figyelem áthelyeződik a tanárról a diákra, az oktatási eszközök újraértelmeződnek a tanulási környezet továbbfejlesztése céljából.

A DFM Erasmus-projekt munkacsoportja olyan újszerű pedagógiai megközelítésként tekint a tükrözött osztályterem jelenségére, amelyben a hagyományos oktatási szituáció - amely esetében az osztályteremben főként az új ismeretek feldolgozása történik, az ismeretek begyakorlása és rögzítése pedig otthon, házi feladatok elvégzése során valósul meg – megfordítása történik: a diákok otthon, tanóra előtt ismerkednek az új tananyaggal, a tanórán pedig az összefüggések mélyebb megértését szolgáló csoportmunka és aktív feladatoldás formájában történik a tanítás. A tanóra előtt, illetve a tanórai tevékenységek után megoldott feladatlap formájában kap a diák és a tanár visszajelzést az ismeretek feldolgozásának eredményességéről. Az aktivizálásra és együttműködésre építő diákközpontú tanulási tevékenység lehetőséget teremt a diáknak elköteleződni a tananyag mellett, alkalmazni új fogalmakat, ismereteket, és eredményesebb tanulást biztosítani az osztályteremben.



1.ábra: A tükrözött osztályterem fogalmi körülhatárolása

Tükrözött osztályterem a gyakorlatban

A módszert alkalmazó pedagógusok számos **pozitív hozadékról**, előnyről számolnak be [3], a leggyakrabban említett a diákok tananyag iránti elkötelezettségének növekedése, a tanulási eredményesség javulása, a tanulási környezet hatékonyabbá tétele, a sikerélmény átélése tanárként, a diákok megismerése. **Kihívást** jelent a pedagógus számára a módszer alkalmazásakor az erőforrások hiánya, a tanulási környezet merevsége, az időhiány, a megértés és elfogadás hiánya a pedagógustársak részéről.

A módszer alkalmazása energiaigényes – a pedagógusnak az új anyagot oktatóvideó formájában elő kell készítenie, a tanórai tevékenységet oly módon kell megterveznie, hogy az ismeretek alkalmazása és begyakorlása élményszerű legyen, a diákot aktivizálja, egyre bonyolultabb gondolkodási műveletek elvégzésére sarkallja, és összetett képességek kialakítását tegye lehetővé. Ugyanakkor a videók megtekintése után megoldandó feladatlapok (előteszt) és a tanórai tevékenység eredményességét mérő feladatlapok (utóteszt) összeállítása is időigényes munka a pedagógusok számára.

A **DFM Erasmus-projekt** célja segíteni a pedagógusokat a tükrözött osztályterem módszer alkalmazásához szükséges eszközrendszer kidolgozásával. Egy teljes tanévre egy tantárgy - a pszichológia – tükrözött osztályterem módszerével való oktatásához szükséges eszközrendszer kidolgozását valósítja meg, 30 tanóra anyaga 7 nyelven válik elérhetővé, használhatóvá 6 tanintézmény együttműködő munkájának eredményeként.

Öt tanárképző felsőoktatási intézmény – az innovatív oktatási projektek kidolgozásában tapasztalattal rendelkező tanintézmény (Neumann János Egyetem – Magyarország, European University – Ciprus, Universidade de Coimbra – Portugália, Burgaski Svoboden Universitat - Bulgária, Selye János Egyetem – Szlovákia) munkacsoportjai dolgozzák ki az előzetes és záró felmérő eszközöket, az egyes tanegységek új információit feldolgozó oktatóvideókat.



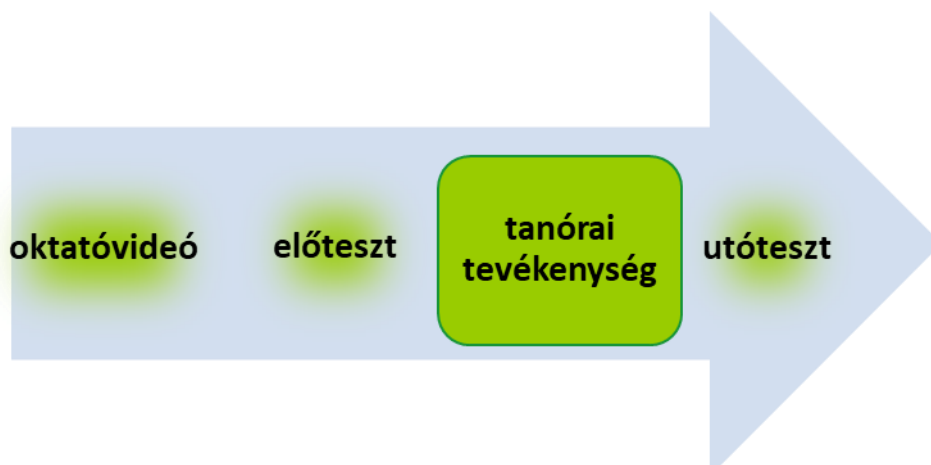
2.ábra: A DFM Erasmus-projekt tartópillérei

A marosvásárhelyi Mihai Eminescu Pedagógiai Főgimnázium (Románia) líceumi tanintézmény, amely tanító- és óvóképző szakon jövőbeli pedagógusokat képez. Az erdélyi iskola szerepe a projekt keretében gyakorlatba ültetni a tükrözött osztályterem módszerét a partnerintézmények által kidolgozott eszközöket használva, tesztelni azt, rugalmasan alkalmazni a kidolgozott eszközrendszert a romániai oktatási rendszer feltételeihez igazodva.

Egy **tanegység tükrözött osztályterem módszerével történő feldolgozásának** lépéseit ismertetjük az alábbiakban.

Négy jól elhatárolható lépéssorban rögzíthetjük a tanítási-tanulási folyamatot:

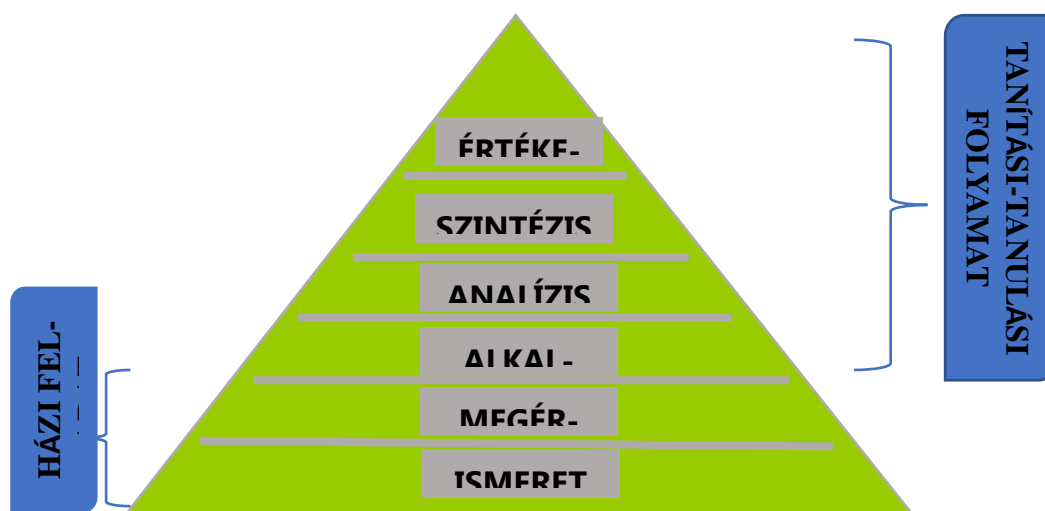
- A diákok otthon, házi feladatként megtekintik a tananyag új ismereteit feldolgozó oktatóvideót.
- Az oktatóvideóban feldolgozott ismeretek megértésének fokát mérő előtesztet oldanak meg a diákok önállóan.
- A tanórán az ismeretek alkalmazására kerül sor, egyre magasabb szintű gondolkodási műveletek elvégzése által történő képességfejlesztésre tevődik a hangsúly.
- A diákok utótesztet oldanak meg a tanulási egység végén.



3.ábra: A tükrözött osztályterem alkalmazásának lépései

A Bloom-i céltaxonómiát alapul véve próbáljuk nyomon követni a hagyományos oktatási folyamat és a tükrözött osztályterem kínálta lehetőségek közötti különbséget. Hagyományos tanítási-tanulási szituációban az új ismeretekkel tanórán találkozik a diák először, a tanár az ismeretek „forrása”, az információközvetítő, a diákok feladata az ismeretek felidézésére, felismerésére, illetve a megértés egyes műveleteire – az értelmezésre, az interpretálásra – korlátozódik. A tanulók gondolkodása ezáltal a tanári minta szerint fejlődik, vagyis akarva-akaratlanul a tanár meglátásait, véleményét tükrözi, az elsajátítás és bevésés ütemét ő szabja meg, általában minden gyerek számára azonos szinten és tempóban. Összetettebb gondolkodási műveletek elvégzésére – alkalmazás, analízis, szintézis, értékelés – a tanórán egyáltalán nem, vagy nagyon ritkán kerül sor, főként önálló, házi feladatok formájában szembesül a diák ilyen jellegű feladattal.

A tükrözött osztályterem módszerének alkalmazása során az új ismeretek közvetítése különböző típusú információhordozók segítségével valósul meg. A diák házi feladat formájában önállóan tanulmányozza ezeket. A tanár feladata nem csupán, vagy nem elsődlegesen az ismeretközvetítés, hanem a tanulásirányítás, a tanulói képességek tudatos fejlesztése. Legfőbb feladata, hogy segítse a tanulók egyre önállóbbá váló és kooperatív információt szerző és feldolgozó tevékenységét.



4.ábra: A tükrözött osztályteremben előtérbe kerülő műveletek a Bloom-i céltaxonómia alapján

A tanár szerepe a tartalom szempontjából közvetettebb, módszertani szempontból pedig összetettebb, jóval időigényesebb. Tanórán **összetettebb gondolkodási műveletek – alkalmazás, analízis, szintézis, értékelés - elvégzésére** sarkalló aktivizáló feladatokba vonja be a diákokat, előtérbe helyezve a tanulói együttműködésen alapuló munkaformákat.

Konkréten hogyan valósul meg a fent vázolt elképzelés egy tanórán – ennek bemutatására teszünk kísérletet.

A tanóra témája az interperszonális kommunikáció, célkitűzésünk megismertetni a diákokkal a kommunikáció fogalmát, formáit és axiómáit, illetve kialakítani ezek tudatos használatának képességét különböző kontextusokban.

Első lépésként a diákok az új ismereteket feldolgozó oktatóvideót tekintik meg otthon, önállóan, majd tanóra előtt kitöltik az ismeretek megértését felmérő előzetes tesztet.

Tanórán az ismeretek alkalmazására, elemzésére, értékelésére kerül sor. Az oktatóvideóban ismertetett fogalmak (szókérték formájában tanórán) új kontextusba helyezése valósul meg, a diákoknak úgy kell a fogalomról beszélniük röviden, hogy saját tapasztalatot, megfigyelést, személyes példát mutatnak be társaiknak. A fogalmak közötti összefüggéseket gondolatábrával szemléltetjük, közös gondolatábra készül, amelyhez minden diák hozzácsatolja az általa bemutatott fogalmat.



5. ábra: *Tanórai tevékenység - fogalmak új kontextusba helyezése*

Konkrét kommunikációs szituáció elemzésével, kulcselemek feltárásával és értelmezésével tudatosítják a diákok a kommunikációs folyamat összetettségét, az adó és a vevő közötti információcsere és az üzenet értelmezésének összetettségét. Az oktatóvideóban bemutatott példát – egy ábrákat tartalmazó rajzot kell szóban „leírnia” az egyik diáknak, a társának pedig le kell rajzolnia a hallottak alapján – próbálhatják ki a diákok, majd a tapasztalatokról, megfigyelésekről beszélgetnek.

Magasabb műveleti szintet, az értékelést hozza működésbe a „Győzd le a tanárt!” című játékos feladat. Rövid ismeretközlő szövegben kell megtalálniuk és kijavítaniuk a tanulóknak hibás információkat, kis csoportban dolgozva.

Egyéni és eredeti produktum létrehozására sarkallja a diákokat a rögtönzött jelenet megalkotására való felszólítás. Érzelmeket megnevező kártyák közül választanak a diákok – pl. közömbösség, zavarodottság, unalom, szeretet, kétségbeesettség, csüggedés, lelkesedés, izgalom, derű, elégedettség -, és rövid kommunikációs szituációt mutatnak be, amelyben a

kommunikáció megadott formáját – pl. nonverbális kinesztetikus vagy nonverbális paralingvisztikai stb.) kell használniuk. A diákok kis csoportokban készítik elő a jelenetet, majd bemutatják. A társaknak rá kell jönniük, milyen érzelm került bemutatásra, és a kommunikáció mely formáját használták a jelenetben.

Önálló vélemény megfogalmazására, ítéletalkotásra nyújt lehetőséget a tanóra utolsó mozzanata, az osztálytermi „túra”. Öt megálló, öt axióma várja a diákokat. Minden megállónál az 5 fős diákcsoportnak az interperszonális kommunikáció egyik axiómájáról kell közösen gondolkodnia, majd összefüggő szövegben rögzíteni a gondolatokat. Az előző csoport által írt gondolatsort folytatja a következő csoport. Az esetleges hibákat is javíthatják. A túra végére mindenik megállónál egy-egy közösen összeállított szöveg olvasható. Ezek bemutatásával és az osztályteremben való kiállításával zárjuk a tanórát.



6.ábra: Tanórai tevékenység – önálló vélemény megfogalmazása

A diákok az interperszonális kommunikációról szerzett ismeretekről az utótesztben adnak számot. Talán egyetlen tanórai példa is érzékelteti, hogy szemléletében, működésében újszerű megközelítéssel állunk szembe.

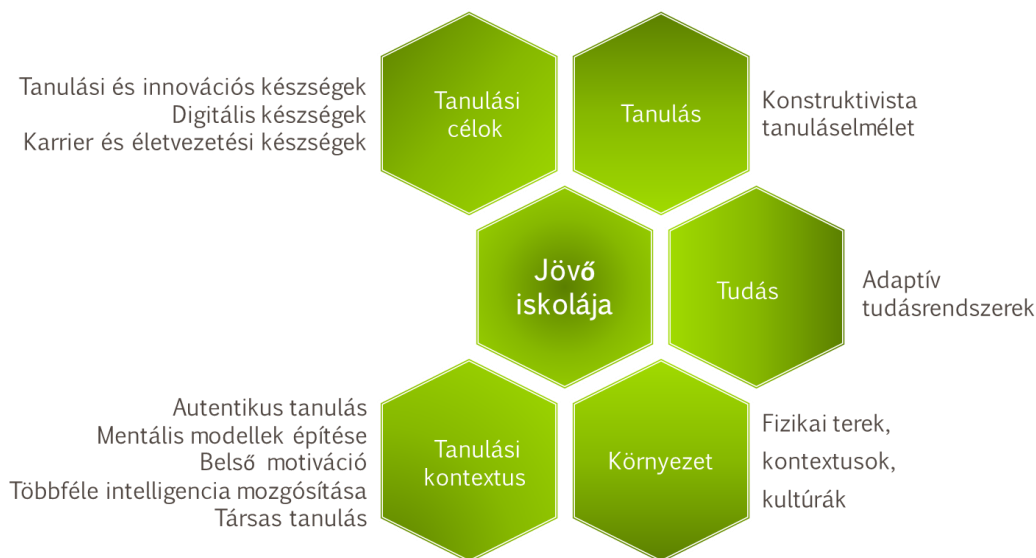
A tükrözött osztályterem helye és szerepe egy jövőorientált iskolaképben

Vajon hogyan illeszthető a tükrözött osztályterem módszere egy jövőorientált iskolaképbe? Radó Péter *Az iskola jövője* [4] című könyvének néhány alapgondolatából kiindulva úgy látjuk, a tükrözött osztályteremnek van létjogosultsága napjaink és a jövő iskolájában.

Csupán jelzés értékűen jelölünk meg néhány szempontot, amely a tükrözött osztályterem pedagógiai szemléletét jellemzi, és az említett műben vázolt jövőképhez illeszkedik:

- **A tanulást** mentális modellek (mentális térképek, absztrakt fogalmak, gondolkodási sémák) kialakulása, átalakulása vagy újak alkotásaként értelmezi, a tudás megalkotása maga az információk érzékelése, értelmezése, és ez a konstruálás szociális kognitív térben, az együttműködések, kölcsönhatások során, a csoportfolyamatok keretében történik meg.

- **A tudást** az explicit (rendszerezett, rögzített tényekre vonatkozó tudás) és implicit (személyes, rejtett, nem kodifikált) tudás kettőssége jellemzi. Valódi élethelyzetekben kevés az explicit tudás, és hatalmas mennyiségű implicit tudásra van szükség. Adaptív tudásrendszerekre van szükségük a diákoknak, melyek ismeretekből, képességekből és attitűdökből összeálló adaptív viselkedési mintákat hoz létre.
- **A tanulási környezet** fizikai terek, kontextusok és kultúrák összességét jelenti. A tanulási térnek olyan kreatív térnek kell lennie, amely alkalmas a hangos ötletelésre, csoportos együttműködésre, a dolgok létrehozására, és a gondolkodásra, olvasásra, reflexióra is.
- **A tanulási kontextus** magában foglalja a tevékenységek sokaságát, amelybe a tanulás beágyazódik. Akkor beszélhetünk autentikus tanulásról, ha megvalósul a már kialakult modellek átvitele (alkalmazása) egy másikra. Úgy építhetők új mentális modellek, ha reflexió történik a fizikai vagy virtuális modellekről, azok összekapcsolásáról. A végzett tevékenységgel szembeni pozitív érzelmi viszony alapfeltétele a belső motiváció kialakulásának. Ugyanakkor a többféle intelligencia mozgósítása és a társas tanulás alapvető elvárás a hatékony tanulás kontextusával szemben.
- A tanulási tevékenységnek **21. századi készségek** kialakítását kell megcéloznia. Tanulási és innovációs készségek (kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kommunikáció és együttműködés, kreativitás), digitális készségek (információs műveltség, médiaműveltség), karrier és életvezetési készségek (rugalmasság, alkalmazkodó képesség, kezdeményezőképeség, autonómia, szociális és kultúráközi interakció, felelősségérzet) kialakítására kell törekednie a jelen iskolájának is.



1.ábra: Jövőorientált iskola jellemzői

A tükrözött osztályterem elméleti megközelítése, illetve a gyakorlati alkalmazás lehetőségeinek vizsgálata egy tanórai tevékenység bemutatása által csak sejtetni engedi mindazt, ami innovatív pedagógiai módszertől és eszközrendszerrel elvárható. A diákok aktív és érdeklődő jelenléte tanórán, az együttműködésre épülő csoportmunkákban megmutatkozó ösztönző, tanulásra serkentő erő, valamint az általuk felszínre kerülő szociális kompetenciák talán a legfontosabb mutatók a módszer alkalmazásának első fázisában.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] GINNIS, Paul *Tanítási és tanulási receptkönyv. Az izgalmas és élvezetes tanulás eszközei.* 2. kiadás, Crown House Publishing Ltd, 2006, 19. old., ISBN 978963447175 2
- [2] EDUCAUSE Learning Initiative 7 Things You Should Know About Flipped Classrooms
- [3] BERGMANN, Jonathan, SAMS, Aaron *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day. 1-st edition,* Library of Congress Cataloging-in Publication Data, USA, 2012, ISBN 978-1-56-484-315-9
- [4] RADÓ, Péter, *Az iskola jövője.* 1. kiadás, Noran Libro Budapest, 2017, ISBN 978-615-5761-18-8

<https://doi.org/10.36007/4478.2023.271>

TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREM A ROMÁNIAI ÉS MAGYARORSZÁGI FELSŐOKTATÁSBAN

István ZSIGMOND¹

ABSTRACT

The use of infocommunication technology in education permits a more-elaborated practice of previously elaborated educational methods, like the flipped classroom. The method gains increasing attention in higher education because of its inherent possibility of developing higher-order thinking skills through interactive classroom methods. Results of a survey is presented aimed at investigating the level of awareness about this method among academics in Hungary and Romania, attitudes and experiences accumulated throughout implementation. Descriptive statistics are compared to results obtained in a similar survey implemented in the United States.

KEYWORDS

Flipped classroom, attitude survey, faculty members

A TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREM, MINT OKTATÁSSZERVEZÉSI FORMA

A tükrözött osztályterem (flipped classroom - magyarul fordítható még „átfordított” vagy „ki-fordított” osztályterem megnevezésekkel is [1].) egy olyan oktatásszervezési forma, mely során az oktató anyag bevezetése az osztálytermi oktatást megelőzve, egyéni tanulás révén történik, melyhez az oktató feladatokat – rendszerint oktatóvideókat, elolvasandó anyagokat – ad. Szakterületől függetlenül vannak a tananyagban olyan részei, amelyek önálló munkával elsajátíthatók, legalábbis elkezdődhet a fogalomkialakítás az adott szakterületen. Az alap gondolat az, hogy amit az órán kívül lehet végezni, azt azon kívül kell megtenni (ld. még [2, 3]). Az oktatóval eltöltött idő alatt pazarlás lenne olyan tevékenységeket végezni, amire a hallgató önállóan is képes.

Az osztályteremben így kevesebb időre lesz szükség a tényszerű információk ismertetésére, a felszabadult időt pedig interaktív, az oktató és hallgatók közötti fokozottabb információcserére épülő oktatási módszerek alkalmazására lehet használni – pl. vita, kiscsoportos foglalkozások, projektmunka. A „házi feladat” elvégzése így tulajdonképpen megelőzi az osztálytermi oktatást, erre utal a módszer elnevezése is. A hagyományos oktatásban ez rendszerint fordítva történik: órán történik a tananyag átadása, és órán kívül – házi feladatokkal, további tevékenységekkel – a mélyebb feldolgozás [4].

A tükrözött osztályterem (TO) fogalmához kapcsolódik a tükrözött tanulás fogalma – bár jelentésük eltérő. Az osztálytermi oktatás „átfordítása” nem feltétlenül vezet tükrözött tanuláshoz. A tükrözött tanulás egy olyan pedagógiai megközelítés, mely során az oktatás a csoportos szintről az egyéni szint felé halad – utóbbi csoportos foglalkozások során megvalósuló egyéni tanulást jelent, mely során az oktató irányító szerepe van, miközben a tanulók a tanul-tak alkalmazására vonatkozó tevékenységeket végeznek, kreatívan viszonyulva a tananyaghoz (ld. még [3]).

¹ István Zsigmond, PhD, Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, zsigmond.istvan@kre.hu

A tükrözött osztályterem több, mint az osztálytermi és otthoni tevékenységek felcserélése. Az osztálytermi tevékenységek ugyanis átalakulnak: az interaktív és a magasabb rendű gondolkodási folyamatokat ösztönző tevékenységek kerülnek előtérbe [5]. A tananyag nemcsak másképp lesz tanítva, hanem átalakul, mélyebb feldolgozásra kerül – tulajdonképpen „több” lesz [5], a szó minőségileg több értelmében.

A tükrözött osztályterem fogalma már régebből ismert ([6];[7]), és hagyományos (off-line) oktatási környezetben is kivitelezhető (ld. [8]). Mindazonáltal a technológiai eszközök fejlődése tette lehetővé a TO módszer szélesebb körű elterjedését és hatékonyabb használatát [9].

Az IKT eszközök elterjedésének az oktatás szempontjából két fontosabb előnye a széles körű információkhoz való rugalmas hozzáférés lehetősége, valamint változatos tartalmak kétirányú, aszinkron kommunikációjának lehetősége. Az IKT eszközök jelentősen megkönnyítették egyrészt a tananyag és feladatok elérhetővé tételét a tanulók számára, valamint a tanár-diák és diák-diák kommunikációt az osztálytermi foglalkozást megelőzően (illetve azt követően), akár csak az osztálytermen belül. Az IKT eszközök használatával sokkal könnyebb létrehozni és megosztani az otthoni, önálló tanuláshoz szükséges tananyagokat, ami előfeltétele a TO módszer használatának.

A tükrözött osztályterem módszere iránti széles körű tudományos érdeklődést elsősorban az IKT technológiák iskolai elterjedése, és az ezzel kapcsolatos kutatások eredményei váltották ki. Számos kutatás és tanulmány született a módszer különböző kontextusokban történő alkalmazásainak hatékonyságáról [5]. Jelentős mérföldkőnek számított ebben a folyamatban Bergman és Sams [10] könyvének megjelenése, amelyben részletesen ismertetik, hogy miként alkalmazták a tanórák videofelvételének megosztását kezdetben a hiányzó diákok felzárkóztatása érdekében. A módszert később továbbfejlesztették, egyre több osztályban alkalmazták, és ezzel kapcsolatos tapasztalataikat részletesen ismertették.

A TO módszerrel kapcsolatos fontosabb kutatási eredmények

A TO módszer hatékonyságával kapcsolatos kutatások vegyes eredményeket mutatnak be, ami nagyrészt a módszer változatos alkalmazási formáival magyarázható (pl. videót, vagy olvasandó szöveg az előzetes feladat?). A kutatók általában egyetértenek abban, hogy a tananyaggal való előzetes találkozás következtében a hallgatók sokkal felkészültebbek lesznek az olyan, aktív részvételt igénylő osztálytermi tevékenységekben való részvételre, mint a vita, problémamegoldás, esetelemzések, vagy a tananyag kreatív alkalmazása ([7]). A diákok általában vonzónak találják a tükrözött oktatást, és értékelik, hogy saját időbeosztásuk szerint végezhetik az otthoni feladatokat, és hogy visszanezethetik a videókat ([11];[12]) az osztálytermi tevékenységek során pedig érdekfeszítőbbeknek találják a magasabb rendű gondolkodást igénylő feladatokat [9]. A tükrözött oktatás esetében a tanulmányok túlnyomó többsége valós teljesítménynövekedésről számol be más módszerekkel szemben ([13];[6];[14]).

Az áttekintő tanulmányok rámutatnak, hogy a tanulók inkább akkor motiváltak az előzetes tevékenységekben, ha ezek interaktívak, visszajelzést kapnak, és egyértelműen látják a kontakttevékenységgel való kapcsolatot [15]. Ajánlott ezért egy bevezető előadást tartani a módszer lényegéről, alkalmazásának indoklásával. [16]

A kutatási eredmények szerint a tanulási hatékonyság jelentősen javul, amikor a Bloom-féle taxonómia magasabb szintű gondolkodási folyamatait igénybe vevő feladatokat kapnak a tanulók (elemzés, értékelés, alkalmazás) ([17, 18]). Összehasonlítva négy oktatási módszert – blended learning, hagyományos (off-line) oktatás, online oktatás és tükrözött osztály – Thai,

De Wever, és Valcke azt találták, hogy tükrözött módszerek sokkal inkább befolyásolta a diákok belső motivációját és a saját eredményességükbe vetett hitüket [19].

Bishop és Verleger áttekintő tanulmányukban rámutatnak, hogy a diákok jobban szeretik a személyes jelenléttel történő előadásokat a videónál, ugyanakkor jobban szeretik az interaktív osztálytermi tevékenységeket a személyes előadásoknál. A rövidebb oktatóvideókat előnyben részesítik a hosszabbakkal szemben [5]. Fontos az is, hogy megfelelő legyen az osztálytermi és az otthoni tevékenységek között. Több kutató megállapítja, hogy a túl sok otthoni tevékenység csökkenti a tanulói motivációt [16].

A kutatások áttekintése révén Giannakos és mtsai. levonják a következtetést, hogy a nehezebb tananyagok esetében a videóelőadások nem megfelelőek [9]. Elemzésük szerint a TO módszer megfelelő alkalmazásának hat fontos hatása van: megnövekedett tanulási hatékonyság, pozitív attitűd, jobb bevonódás (a diákok aktívabbak), több tanulási interakció, növeli a kooperatív képességeket, megváltozó tanulási szokások [9].

A tükrözött osztályterem hatékonyságával kapcsolatos kutatási eredményekből ugyanakkor még fenntartásokkal vonhatunk le következtetéseket. Giannakos és mtsai. rámutatnak, hogy bár a módszer alkalmazásával nő a tanulási célú interakciók száma, ennek a minősége nincs felmérve. A szerzők szerint sokkal részletesebben le kell írni – milyen tananyagokat/feladatokat és oktatási stratégiákat használtak. Nem látható ugyanakkor, hogy a tükrözött osztályterem kontextusában milyen hatással van a diákok attitűdjére a teljesítményre, az aktív részvételre, és szükség lenne kvalitatív elemzések a rosszul teljesítőkről [9]

Több kutató rámutat arra, hogy a TO lehetőséget ad a magasabbrendű gondolkodási folyamatok osztálytermi fejlesztésére. Az elemzett kutatások azonban arra utalnak, hogy ez esetlegesen történik meg [15]. A jelenlegi megközelítések nagyon tartalomcentrikusak – tehát inkább az ismeretek átadása van a központban (új oktatásszervezési keretben) a képességfejlesztés helyett [15].

Bishop és Verleger áttekintésükben megállapítják, hogy A TO gyakran a tananyag átszervezését jelenti, nem a tevékenységek újragondolását [5]. Véleményük szerint jobban meg kell határozni a publikációkban az elméleti háttérrel és a feladatok pontos természetét [5]

A TO alkalmazási nehézségei

A tükrözött osztályterem alkalmazásával kapcsolatos kutatások áttekintői rámutatnak arra, hogy a módszer alkalmazása számos nehézségekbe ütközik. Amint azt O'Flaherty és Phillips megállapítják, hogy tanárok nem igazán értik meg a tükrözött oktatás elemi lépéseit valamint az osztálytermi és az online tevékenységek közötti összefüggést [15].

Giannakos szerint a módszer legfontosabb nehézségei a magas kezdeti befektetés; tanulók nehezen veszi át a struktúrát; a tanulói motiváció csökkenése) [9]. A tükrözött osztálytermet anyagainak előkészítése nagy odafigyelést (és sok időt) igényelnek. Egyes diákok nehezebben alkalmazkodnak az aktívabb szerephez. Ezért az iskolai foglalkozások első lépése a tanulók motiválása, és ez a számukra új módszertani és tanulásszervezési megoldás elfogadtatása kell legyen.

A DFM projekt

A TO módszer alkalmazásához szükséges anyagok előkészítésének időigényességével kapcsolatos problémák áthidalására egyes kutatók javasolják, hogy több, azonos szakterületen

oktató pedagógus dolgozzon együtt egy szakterület oktatási anyagokkal való lefedésével. Egy oktató általában félévente két-három oktatási anyagot tud kidolgozni (ld. [20, 21]). A módszer alkalmazását ugyanakkor a diákok meg kell szokják, ezért nem érdemes egy féléves tananyag leadásakor csak néhány anyagrészt oktatni TO eljárással.

E gondolatokból kiindulva öt felsőoktatási intézmény pszichológia szakos oktatói egy projekt keretében (DFM – Developing Flipped Methods for Teaching²) azt tűzték ki célul, hogy kidolgozzák a „Bevezetés a pszichológiába” kurzus TO eljárással történő oktatásához szükséges segédanyagokat. Egy további középiskola a kidolgozott anyagok osztálytermi, próba jellegű alkalmazása céljából vesz részt a projektben³. A 2021-2023 között zajló projekt lezárulásakor a tantárgy 30 témakörének oktatásához lesznek elérhetők videók és tudásteszték hét nyelven (angol, magyar, portugál, görög, román, szlovák és bolgár).

Kutatás bemutatása: a TO módszerrel kapcsolatos tapasztalatok a felsőoktatásban

A kutatás célja

A projekt egyik részfeladata volt annak felmérése, hogy a partnerek országaiban (Ciprus és Görögország, Románia, Portugália, Magyarország, Bulgária és Szlovákia) a felsőoktatási intézmények oktatói ismerik-e a TO módszert, a megkérdezettek közül hányan próbálták ki és milyen tapasztalatokat szereztek ezzel kapcsolatban. A felmérés célja volt olyan empirikus adatok gyűjtése, amelyek segítségével megállapítható, hogy milyen tényezők segítik vagy akadályozzák a TO módszer alkalmazását a felsőoktatásban, illetve olyan adatok gyűjtése, amelyek felhasználhatók hatékonyabb TO oktatási anyagok kidolgozásában (amely a DFM projekt fő célkitűzése).

Módszer

A felmérés egy online kérdőív segítségével volt végezve 2021 szeptember – 2022. március között, melyet egy korábbi kutatásban alkalmaztak a Faculty Focus online folyóirat megrendelésére [22]. A Google Űrlapok szolgáltatás segítségével létrehozott kérdőívet minden partner lefordította a saját nyelvére, és változatos módszerekkel terjesztette a kitöltési felhívást, mint: elektronikus postán történő továbbítás az egyes országok fontosabb egyetemére, a személyes szakmai kapcsolatok felkérése a kitöltésre és terjesztése, illetve fizetett online hirdetés révén történő felhívás a kitöltésre.

A továbbiakban a magyarországi és romániai eredményeket fogjuk bemutatni, a leíró statisztikákat összehasonlítva a Faculty Focus vizsgálat eredményeivel.

Eredmények bemutatása

A kérdőíves vizsgálatban résztvevő minden ország esetében igaz, hogy az adatgyűjtés nagyon lassan haladt – a felsőoktatásban dolgozó tanárok kevés hajlandóságot mutattak a kérdőív kitöltésére. A kitöltők számát, illetve azon kiöltők arányát, akik hallottak már a TO módszeréről az 1. táblázat tartalmazza.

² A projekt honlapja: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2020-1-HU01-KA203-078844>

³ Partnerek: Károli Gáspár Református Egyetem (Magyarország, projektkoordinátor), Burgas Free University (Bulgária), European University of Cyprus (Ciprus), Coimbra University (Portugália), Selye János Egyetem (Szlovákia), Mihai Eminescu Pedagógiai Líceum (Románia).

táblázat. Hallott már a tükrözött osztályterem módszerről?

Ország	N	Hallott	Nem	% nem
HU	69	36	33	47,8
RO	118	39	79	66,9

A TO kutatói rámutattak, hogy már a módszer, a tükrözött osztálytermi eljárásához sorolható oktatási eljárások meghatározásában is eltérés van az oktatók között. Az eltérő felfogások akár az eljárás alkalmazási készségét is befolyásolhatják. A kérdőív következő kérdése ezért a TO négy lehetséges meghatározását tartalmazta. A kérdés csak azon kiöltőknek jelent meg, akik az előző kérdésre azt válaszolták, hogy hallottak a TO módszerről. Az eredményeket a 2. táblázat tartalmazza (több meghatározást is be lehetett jelölni).

táblázat. Az alábbi meghatározások közül melyik van leginkább összhangban azzal, ahogy Ön értelmezi a tükrözött osztályterem módszerét?

	HU	RO	USA
Az oktatás előtt a diákok egyénileg oldanak meg feladatokat, az osztálytermi tevékenységek során csoportokban	27,5	12,7	67,8
A diákok önállóan tekintik meg az előadások videofelvételeit, így az osztálytermi idő megbeszélésekre és		5,1	59,2
A tanulási tevékenységek megtervezése a diákközpontú oktatásra összpontosít	4,3	,8	58,4
A házi feladat és az előadások felcserélődnek. Az előadások videofelvételeit a diákok az iskolai tevékenységen kívül	20,3	14,4	34,5
	N=33	N=38	N=1084

A módszerrel kapcsolatos tapasztalatokra vonatkozó kérdés előtt megadtuk a Faculty Focus vizsgálatban használt meghatározást. A kitöltőknek az alábbi üzenet jelent meg: „A kérdőív hátralevő részében a tükrözött osztályterem alatt a következőt értjük: az oktatás-tanulás egy diákközpontú megközelítése, ahol a tanulók előre megkapják a következő óra anyagát – videó vagy prezentáció, ritkábban olvasnivaló formájában –; ezt otthon megnézik, értelmezik, osztálytermi időt szabadítva fel ezáltal a kérdések tisztázására, valamint a tudás elmélyítését, alkalmazását támogató egyéni és kiscsoportos foglalkozások számára.” A TO eljárás kipróbálásával, vagy ennek szándékával – elutasításával kapcsolatos eredményeket a 3. táblázat tartalmazza.

táblázat. Próbálta már egy tevékenység, tananyag vagy tantárgy tükrözött módszerekkel történő oktatását? (%)

	HU	RO	USA
Igen	25,0	59,0	69,6
Próbáltam, de nem tervezem újra alkalmazni (kérjük, részletezze a következő oldalon)	27,8	7,7	5,5
Nem, és nem is szeretném kipróbálni a módszert	27,8	7,7	10,8
Nem, de hamarosan kipróbálom ezt az oktatási módszert	19,4	25,6	14,1

A következő kérdés csak azoknak jelent meg, akik azt jelölték be az előző kérdésnél, hogy nem tervezik kipróbálni, vagy újra alkalmazni a módszert (de már próbálták), A TO elutasítására vonatkozó válaszokat a 4. táblázat tartalmazza

táblázat. Kérjük, osszon meg több információt arról, hogy miért nem érdekelt a tükrözött osztályterem módszerének alkalmazásában, illetve mi gátolja meg a kipróbálását. (%)

	HU	RO	USA
Nincs elegendő ismeretem a módszerről	33,3	33,3	38,9
Ez egy múló szeszély, amelyet hamarosan egy újabb helyettesít	22,2		27,4
Túlságosan időigényes	22,2	66,7	20,3
Nincs gyakorlatom a módszer alkalmazásában	11,1		17,7
A módszer alkalmazását nem támogatják, és nem is jár elismeréssel	11,1		7,9
Túl sokba kerül			1,8
Ez a fajta munka nem része a tevékenységemnek/szerepemnek			6,1

A további kérdések azon kitöltőknek jelentek meg, akik kipróbálták a módszert. A módszer használata óta eltelt időre vonatkozó adatokat az 5. táblázat tartalmazza.

táblázat. Mikor alkalmazott először tükrözött módszereket? (%)

	HU	RO	USA
Egy éve	13,9	15,8	14,7
Több, mint két éve	19,4	7,9	7,08
Több, mint három éve	25,0	42,1	29,1
Most alkalmazom	58,3	65,8	31,8
N	19	26	805

A 6. és 7. táblázatban tartalmazza azon válaszolók arányait, akik megítélése szerint az oktatói, valamint a hallgatói tapasztalat a módszerrel kapcsolatban pozitív, negatív, illetve semlegesnek minősíthető.

táblázat. Milyennek ítélné a módszerrel kapcsolatos tapasztalatait? (%)

	HU	RO	USA
Pozitív	68,4	69,2	68,4
Semleges	5,3	23,1	5,3
Negatív	26,3	7,7	26,3

táblázat. Milyennek ítélné a diákok tapasztalatait a módszerrel kapcsolatban? (%)

	HU	RO	USA
Pozitív	31,6	61,5	31,6
Semleges	52,6	23,1	52,6
Negatív	15,8	15,4	15,8

A TO használatával kapcsolatban tapasztalatot szerzett oktatók esetében rákérdeztünk, hogy véleményük szerint a módszer milyen hatással volt a diákokra. A lehetséges hatásokat 4 fokú Likert-skálán értékelték (ld. 8. táblázat).

8. táblázat. Mennyire ért vagy nem ért egyet az alábbi állításokkal a diákokkal kapcsolatban - a tükrözött osztálytermi kurzuson (%)

	Aktívabban vesznek részt			A teljesítményük javul			Kitartóak		
	HU	RO	USA	HU	RO	USA	HU	RO	USA
Teljesen egyetértetek	33,3	32,0	51,6	4,8	20,0	58,0	4,8	8,0	38,1
Részben egyetértetek	50,9	63,0	38,5	47,6	64,9	19,0	9,8	48,0	10,6
Részben nem értek egyet	14,3	4,0	5,6	43,4	12,0	17,3	77,8	38,0	34,9
Egyáltalán nem értek egyet	1,5	1,0	4,2	4,2	3,1	5,2	7,7	6,0	16,2
	Alkalmazkodnak az eljáráshoz			Több kérdést tesznek fel			Felkészülten jönnek órára		
	HU	RO	USA	HU	RO	USA	HU	RO	USA
Teljesen egyetértetek	14,3	24,0	30,0	25,0	28,0	40	10	12,0	24,0
Részben egyetértetek	57,1	42,8	55,4	50,0	64,4	37,1	50	52,2	42,9
Részben nem értek egyet	21,6	28,0	11,9	24,0	6,0	19,3	38	34,0	23,9
Egyáltalán nem értek egyet	7,0	5,2	2,7	1,0	1,6	4	2	1,8	8,5
	Hajlamosabbak az együttműködésre			Értékelik az ilyen jellegű tapasztalatokat			Rutinosa használják a technológiát		
	HU	RO	USA	HU	RO	USA	HU	RO	USA
Teljesen egyetértetek	15,0	52,0	39,0	30,0	54,0	23,1	85,0	68,0	32,9
Részben egyetértetek	50,0	39,7	43,8	51,0	32,0	50,0	14,0	26,2	50,0
Részben nem értek egyet	30,0	6,0	13,1	15,0	12,0	21,0		2,6	12,6
Egyáltalán nem értek egyet	5,0	2,3	3,8	4,0	2,0	6,0	1,0	3,2	4,7

A TO eljárást kipróbáló oktatók esetében megkérdeztük azt is, hogy milyen hasznát, előnyeit látták a módszer használatának. Az eredményeket a 9. táblázat tartalmazza.

9. táblázat. Milyen hasznát tapasztalta a tükrözött módszer használatának?

	HU	RO	USA
A diákok aktívabbak voltak	31,6	66,7	
Diákközpontúbb oktatás	15,8	4,2	66,62
Megnövekedett a tanulás hatékonysága		4,2	54,66
Javult a tanulási környezet	15,8	8,3	50,2
Jobban megismerte a diákokat	31,6	8,3	41,6
Motiváltabban oktatott	5,3	4,2	39,8
Jobban várta az oktatást		4,2	31,14
Új energiákat vitt be egy kurzusba			30,9
A kollégái kérték, ossza meg a tapasztalatait			27,9

Ösztöndíjjal támogatták a módszer alkalmazását			14,3
Nem tapasztalt semmi hasznot			8,6

A TO kutatásokat áttekintő szakirodalmi források több nehézséget említenek meg a módszer használatával kapcsolatban. Ezek közül a leggyakrabban említettek a kérdőív következő kérdésében is rákérdeztünk, 4 fokozatú Likert-skálán való válaszadási lehetőséggel (ld. 10. táblázat).

10. táblázat. Milyen kihívások jutnak eszébe a tükrözött osztályteremmel kapcsolatban?

	Időigényes			Támogatás hiánya			Egymással versengő célok		
	HU	RO	USA	HU	RO	USA	HU	RO	USA
Nagyon jelentős/Állandó kihívás	83,3	36,0	38,1	42,1	32,0	16,3	7,7	20,0	7,9
Jelentős/Gyakori kihívás	16,7	36,0	31,6	52,6	24,0	22,3	7,7	12,0	14,7
Mérsékelt/Néha kihívás		16,0	19,3	5,3	28,0	30,4	46,2	24,0	26,9
Jelentéktelen/Ritkán kihívás		12,0	10,9		16,0	30,9	38,5	44,0	50,3
	Kollégák nem értékelik			Kollégák nem értik			Kreativitás		
	HU	RO	USA	HU	RO	USA	HU	RO	USA
Nagyon jelentős/Állandó kihívás	31,6	8,0	8,2	55,6	12,0	10,1	13,3	23,1	14,9
Jelentős/Gyakori kihívás	57,9	44,0	16,7	38,9	32,0	19,1	40,0	50,0	29,8
Mérsékelt/Néha kihívás	10,5	16,0	27,8	5,6	20,0	29,7	40,0	23,1	33,2
Jelentéktelen/Ritkán kihívás		32,0	47,1		36,0	41,6	6,7	3,8	21,9
	Hallgatói ellenállás			Technológia megszokása			Egyéb		
	HU	RO	USA	HU	RO	USA	HU	RO	USA
Nagyon jelentős/Állandó kihívás	16,7	20,0	18,0	25,0	20,0	4,1	7,7	4,2	21,7
Jelentős/Gyakori kihívás	72,2	32,0	26,4	56,3	56,0	16,0	38,5	16,7	29,2
Mérsékelt/Néha kihívás	11,1	36,0	37,7	18,8	16,0	37,1	53,8	37,5	28,2
Jelentéktelen/Ritkán kihívás		12,0	17,7		8,0	41,7		41,7	20,9

ÖSSZEFOGLALÁS

A TO módszer ismeretével kapcsolatos romániai és magyarországi adatgyűjtésből nem született annyi adat, ami az eredmények mélyebb statisztikai feldolgozását lehetővé teszi. A leíró statisztikák viszont arra mutatnak, hogy a magyarországi válaszolókhhoz képest a romániai kérdeztettek közül jelentősen kevesebben ismerik a módszert. Az USA-beli vizsgálat elve egy olyan közegben volt terjesztve, amelyben az oktatásfejlesztés iránt érdeklődő felsőoktatási oktatók vesznek részt.

Nagy eltérés van azon oktatók között is, akik kipróbálták már a módszert, de nem szeretnék többet alkalmazni – az ilyen oktatók aránya meglehetősen magas a magyarországi csoportban, a romániai és USA-beli csoporthoz viszonyítva. A három csoportban megközelítőleg ugyanannyian, a kérdeztettek egyharmada indokolja a módszer elutasítását azzal, hogy nincs elegendő ismerete róla. A romániai válaszolók szerint ugyanakkor túlságosan időigényes a módszer használata, ami összhangban van a korábbi kutatói megállapításokkal.

A válaszok arra utalnak, hogy a romániai oktatók közül bár jelentősen kevesebben ismerik a TO módszert, akik kipróbálták, sokkal inkább pozitív, vagy semleges oktatói tapasztalatról számolnak be, mint a másik két csoport. A romániai válaszolók a hallgatói tapasztalatokat is jelentősen pozitívnak ítélik meg (ld. 6. és 7. táblázat).

Ugyancsak eltérések mutatkoznak azzal kapcsolatban, hogy milyen, a diákokra gyakorolt hatásokat érzékelték az oktatók a módszer használatával kapcsolatban. A válaszadók többnyire egyformán értenek egyet abban, hogy a diákok aktívabbak a TO tevékenységeken (minden csoport esetében 80% fölött válaszolták ezt), a magyar válaszadók viszont mérsékeltebbnek ítélték meg a teljesítménybeli javulást. A romániai és USA-beli válaszolók sokkal kitartóbbnak látták a hallgatókat a TO követelmények betartásában, a módszerhez való alkalmazkodáshoz viszont megközelítőleg azonos válaszokat adott a három csoport. A magyarországi válaszadók kevésbé értenek egyet azzal, hogy a hallgatók több kérdést tesznek fel a TO tevékenységeken (bár mindhárom csoportban 75% körül van az egyetértők aránya). Az, hogy a TO órákra felkészültebben jönnének a diákok, vegyes választokat eredményezett. Bár a válaszadók 60% ezt így ítéli meg, mindhárom csoportban 30% körül van azok aránya, akik részben, vagy egyáltalán nem értenek ezzel egyet.

Jelentős az eltérés a három csoport között annak megítélésében, hogy mennyire hajlandók a hallgatók az együttműködésre a TO forma szerint szervezett tevékenységeken. A romániai és USA-beli válaszadók 80% fölött értettek egyet azzal, hogy a hallgatók hajlamosabban együttműködni. Bár a magyarországi válaszadók esetében ez az arány 65%, a válaszadók 35%-a részben, vagy egyáltalán nem ért ezzel egyet – az oktatók tehát meglehetősen vegyes tapasztalatokról számolnak be. Ugyanakkor elég nagyfokú az egyetértés annak a megítélésében, hogy a hallgatók értékelik az ilyen jellegű tapasztalatokat – mindhárom csoportból a megkérdezettek legalább 75%-a egyetért ezzel az állítással. A leginkább minden megkérdezett azzal ért egyet, hogy a diákok rutinosan használják a technológiát.

Összefoglalásképpen megállapíthatjuk, hogy a romániai felsőoktatók körében igen indokolt lenne a TO módszer népszerűsítése - kevesen ismerik, de akik kipróbálták, pozitív tapasztalatokról számoltak be. A magyarországi válaszolók körében – a másik két csoporthoz képest – összességében negatívabb a módszer, illetve a hatásainak megítélése. Az eredmények mindenképp további, más kutatási módszerekkel (pl. fókuszcsoporthoz) végzett kutatásokat indokolnak.

SZAKIRODALOM

1. Halász, G., „Átfordított tanulás” Esettanulmány az oktatási innovációk születésének és terjedésének dinamikájáról. 2016.
2. Ollé, J., *A tükrözött osztályterem, mint tanulásszervezési módszer a felsőoktatásban*, in *Interaktív módszerek a felsőoktatásban*. 2014: Budapest.
3. Tóth, R., *Tükrözött osztályterem, az Információs társadalom pedagógusának egyik innovatív tanulásszervezési módszere*. Fluentum, 2014. 1(3).
4. Pierce, R. and J. Fox, *Vodcasts and Active-Learning Exercises in a "Flipped Classroom" Model of a Renal Pharmacotherapy Module*. American Journal of Pharmaceutical Education, 2012. 76(10).
5. Bishop, J.L. and M.A. Verleger. *The flipped classroom: A survey of the research*. in *ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA*. 2013.
6. Baeppler, P., J.D. Walker, and M. Driessen, *It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms*. Computers & Education, 2014. 78: p. 227-236.
7. Gilboy, M.B., S. Heinerichs, and G. Pazzaglia, *Enhancing student engagement using the flipped classroom*. Journal of nutrition education and behavior, 2015. 47(1): p. 109-114.
8. Strayer, J.F., *How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation*. Learning Environments Research, 2012. 15(2): p. 171-193.
9. Giannakos, M.N., J. Krogstie, and N. Chrisochoides. *Reviewing the flipped classroom research: reflections for computer science education*. in *Proceedings of the Computer Science Education Research Conference*. 2014. ACM.
10. Bergmann, J. and A. Sams, *Before You Flip, Consider This*. Phi Delta Kappan, 2012. 94(2): p. 25-25.
11. Johnson, G.B., *Student perceptions of the Flipped Classroom*. 2013, University of British Columbia.
12. Roach, T., *Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics*. International Review of Economics Education, 2014. 17: p. 74-84.
13. Albert, M. and B.J. Beatty, *Flipping the Classroom Applications to Curriculum Redesign for an Introduction to Management Course: Impact on Grades*. Journal of Education for Business, 2014. 89(8): p. 419-424.
14. Missildine, K., et al., *Flipping the Classroom to Improve Student Performance and Satisfaction*. Journal of Nursing Education, 2013. 52(10): p. 597-599.
15. O'Flaherty, J. and C. Phillips, *The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review*. Internet and Higher Education, 2015. 25: p. 85-95.
16. Seery, M.K., *Flipped learning in higher education chemistry: emerging trends and potential directions*. Chemistry Education Research and Practice, 2015. 16(4): p. 758-768.
17. Anderson, L.W., D.R. Krathwohl, and e. al., eds. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. 2001, Allyn&Bacon (Pearson Education Group): Boston, MA.
18. Pintrich, P.R., *The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing*. Theory Into Practice, 2002. 41(4): p. 219-+.
19. Thai, N.T.T., B. De Wever, and M. Valcke, *The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best "blend" of lectures and guiding questions with feedback*. Computers & Education, 2017. 107: p. 113-126.
20. Lo, C.K. and K.F. Hew, *A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research*. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 2017. 12(1): p. 4.
21. Lo, C.K., K.F. Hew, and G. Chen, *Toward a set of design principles for mathematics flipped classrooms: A synthesis of research in mathematics education*. Educational Research Review, 2017. 22: p. 50-73.
22. *Flipped classroom trends: A survey of college faculty*, in *Faculty Focus Special Report*. 2015, Faculty Focus.



SELYE JÁNOS EGYETEM -- UNIVERZITA J. SELYEHO Komárom – Komárno

PROGRAM

A Selye János Egyetem XIV. Nemzetközi Tudományos Konferenciája
Komárom, 2022. szeptember 12 –13.

XIV. Medzinárodná vedecká konferencia Univerzity J. Selyeho
Komárno, 12.– 13. september 2022

A KONFERENCIA KERETPROGRAMJA - RÁMCOVÝ PROGRAM KONFERENCIE

2022. szeptember 12. – 12. september 2022

08:30 – 09:45 » A résztvevők regisztrálása - Registrácia účastníkov

09:45 – 10:00 » A SJE rektorának üdvözlő beszéde - Príhovor rektora UJS

10:00 – 11:30 » Plenáris előadások - Plenárne prednášky

Polgár Anikó: *„Tudunk verselni egészen antik módra”. A formahűség kérdése a magyar műfordítás-történetben*

Pásztori-Kupán István: *Hit és tudomány, avagy Platón és Arisztotelész a keresztyén gondolkodásban*

11:30 – 13:00 » Ebéd – Obed

13:00 – 17:45 » Szekcióülések- Rokovanie v sekciách

18:00 – 20:00 » Vacsora – Večera

2022. szeptember 13. – 13. september 2022

08:30 – 09:00 » A résztvevők regisztrálása - Registrácia účastníkov

09:00 – 12:00 » Szekcióülések- Rokovanie v sekciách

12:00 – 13:00 » Ebéd – Obed

13:00 – 16:00 » Szekcióülések- Rokovanie v sekciách

14:00 – 15:00 » Erődlátogatás - Návšteva pevnosti

Pedagógiatörténet a digitális korban

Dejiny pedagogiky v digitálnom veku

Szekcióvezetők – Vedúce sekcie:

Ambrusné Prof. Dr. Kéri Katalin, DSc., Kanczné Dr. Nagy Katalin, PhD.

2022. szeptember 12. – 12. september 2022

13:00 – 13:20 » Fehér Ágota: *Faith and knowledge in the history of the Reformed College of Debrecen between 1850 and 1950*

13:20 – 13:40 » Téglás Eszter: *Az osztrák tanítónők elhelyezkedési lehetőségei – különös tekintettel a bérkérdésre - a dualizmus kori osztrák nevelésügyi sajtó tükrében*

13:40 – 14:00 » Lehoczky Mária Magdolna: *A tanítók képzésének irányelvei Kiss Áron műveiben*

14:00 – 14:20 » Vódlí Zsolt István: *Emlékhelyek pedagógiája, emlékezetpedagógia a digitális korban*

14:20 – 14:40 » Ács Marianna: *Preserving the memory of a school in the digital age or a good practice in the Archives of the Calvinist Diocese of Baranya*

14:40 – 15:00 » Molnár-Kovács Zsófia: *Digital Contents of Hungarian Online Databases in the Service of Historical Textbook Research*

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » Sanda István Dániel: *Az iskolaépítés-történeti kutatások új módszerei Interdiszciplináris kutatások – Pedagógiatörténeti konzekvenciák*

15:40 – 16:00 » Szontagh Pál Iván: *Óvodapedagógus jelöltek szerepfelfogása és hivatásmotivációja*

16:00 – 16:20 » Réti Tamás: *Klavierlernen und –lehren in der ersten hälfte des 20. Jahrhunderts*

16:20 – 16:40 » Nemes Németh Nóra: *Die Frau, die lebenslang für behinderte Kinder sorgte*

Tükrözött osztályterem módszer az oktatásban

Metóda prevrátenej triedy vo výchovno-vzdelávacom procese

Szekcióvezető – Vedúca sekcie: Mgr. Tóth-Bakos Anita, PhD., Mgr. Mészáros Tímea

2022. szeptember 12. – 12. september 2022

13:00 – 13:20 » Mineva Krasimira: *Educational transformation aimed at establishing new distance learning models in e-learning environment (the flipped classroom)*

13:20 – 13:40 » Adorján Mária: *A nyelvtanulói autonómia elősegítése korpusznyelvészeti eszközökkel tükrözött osztálytermi környezetben*

13:40 – 14:00 » Sajgó Melinda: *Tükrözött osztályterem a jövő iskolájában. A módszer gyakorlati alkalmazásának lehetőségei, helye és szerepe egy jövőorientált iskolaképben*

14:00 – 14:20 » Zsigmond István: *Tükrözött osztályterem a felsőoktatásban - Vélemények, tapasztalatok*

Intercultural communication at the crossroads of linguistics, translation, and language teaching

Szekcióvezetők – Vedúce sekcie: Dr. Brdar-Szabó Rita, Dr. habil. Litovkina Anna, PhD.

2022. szeptember 13. – 13. september 2022

Join Zoom Meeting

<https://us02web.zoom.us/j/81402348859?pwd=YkVCd1hpUkhnbVVIQ1dDa0hwdVVQZz09>

Meeting ID: 814 0234 8859 Passcode: 604005

17:00 – 17:20 » Polina Oleneva: *English Anti-Proverbs as Stylistic Devices*

17:20 – 17:40 » Winn Myintzy: *Third or Additional Language Learning: A Case Study of Hungarian Chinese Learners*

17:40 – 18:00 » Neli Dömötöri-Radenkova: *Temporal Aspects of Resultative Constructions in Bulgarian, English and Hungarian Cooking Recipes*

18:00 – 18:20 » Libo Fan - Winn Myintzy: *A study of Hungarian Chinese Learners' Pronunciation for Chinese Consonant Initials*

Interkulturális társadalmi, irodalmi és nyelvi kapcsolatok

Interkulturálne spoločenské, literárne a jazykové kontakty

Szekcióvezető – Vedúci sekcie: Simon Szabolcs, PhD.

2022. szeptember 12. – 12. szeptember 2022

13:00 – 13:20 » Juraj Vaňko: *Príbuznosť slovanských jazykov v teórii a praxi*

13:20 – 13:40 » Miroslav Kazík: *Obsahové modely živých osobných mien vydatých žien v Šare a Veňarci v Maďarsku*

13:40 – 14:00 » Jaroslav Vluka: *Konkrétne iracionalita v prózach Dušana Mitanu*

14:00 – 14:20 » Nyúl Eszter Anna: *Az emberi és polgári erényekről. Az állampolgári kompetencia értelmezése*

14:20 – 14:40 » Eged Alice: *„A demokrácia kulisszáinak takarásában a gyepelőt szorosán kézben kell tartani”*

14:40 – 15:00 » Kmeckó Szilárd: *Régi hitek és új tudomány a 17. század első felében, amint Umberto Eco A tegnap szigete című regényében az olvasó elé tárta*

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » Valnerné Török Eszter: *Kulturális identitás ápolása Berlinben – a Berlini Szalon tevékenység*

15:40 – 16:00 » Németh Linda: *A kulturális távolság áthidalása egy ófrancia nyelvű enciklopédikus írás fordítása során*

16:00 – 16:20 » Simon Szabolcs: *Identitás – attitűd – nyelv néhány dél-szlovákiai városban*

16:20 – 16:40 » Diskusszió, zárszó

Matematika és informatika szekció -- Sekcia matematiky a informatiky

Szekcióvezető – Vedúci sekcie: doc. RNDr. Filip Ferdinand, PhD.

2022. szeptember 12. – 12. september 2022

13:00 – 13:20 » Eduard Koči: *Geomagnetická aktivita na počiatku slnečného cyklu 25 zaznamenaná v Hurbanove na LB-480*

13:20 – 13:40 » Fridrich Valach: *Najsilnejšia z magnetických búrok 20. storočia v máji 1921 – záznam z observatória Stará Ďala*

13:40 – 14:00 » Végh Ágnes, Erdélyi Éva, Mészárosné Boruzs Livia: *Milyen alapokon nyugszik, vagy borul a gazdasági felsőoktatás matematika tanulása?*

14:00 – 14:20 » Czinege Monika, Várady Ferenc: *Rendelkeznek-e a hallgatók azokkal az informatikai kompetenciákkal, amit sokan gondolnak?*

14:20 – 14:40 » Jaruska Ladislav, Fehér Zoltán: *A matematika élményalapú oktatása a Poliuniverzum játéksalád használatával*

14:40 – 15:00 » Fehér Zoltán., Jaruska Ladislav: *Gimnáziumi tanulók körében végzett felmérés fizika feladatainak kiértékelése a megoldásra szánt idő függvényében*

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » Vontszemű Miklós: *Tapasztalatok és nehézségek az általános iskolai feladatok készítése során STACK felületen*

15:40 – 16: 00 » Paksi Dávid, Csóka Márk: *Intézmények belső tereinek digitalizálása virtuális túrák implementálásához*

Teológia, misszió és diakónia, egy változó világban -- Teologická sekcia

Szekcióvezető – Vedúca sekcie: Mgr. Pólya Katalin, PhD.

2022. szeptember 12. – 12. september 2022

13:00 – 13:10 » Szekcióvezető – vedúca sekcie: Kezdés, szekció indítása – zahájenie teologickej sekcie

13:10 – 13:30 » MAGYAR Adél: *A magyarországi Hit és Fény mozgalom kialakulása korai kiadványok tükrében*

13:30 – 13:50 » CZAGÁNY Gábor: *Az úrvacsorás istentisztelet formai és zenei megújításának lehetőségei*

13:50 – 14:10 » VÁRADI Ferenc, VÁRADI-KUSZTOS Györgyi: *A református szakmai többlet mérhetősége és mérése a pedagógusképzés nézőpontjából*

14:10 – 14:30 » KÓNYA Péter: *A változó korszak Jacobaeus Jakab teológus, történész és író művében*

14:30 – 14:50 » KÓNYA Annamária: *Az eperjesi reformátusok a változó világban: 1711, 1918 és 1945 után*

14:50 – 15:00 » Szekcióvezető – vedúca sekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » GÖRÖZDI Zsolt: *Apokaliptikus textusok homiletikuma*

15:40 – 16:00 » VÁSÁRHELYI Bálint Márk: *A Magyar Református Egyház és az állam kapcsolata 1848 és 1920 között*

16:00 – 16:20 » GYURGYÍK László: *Szlovákiai lakossága vallási összetételének változásai 2011-2021 között – különös tekintettel a felekezeten kívüliekre és a református felekezetűekre*

16:20 – 16:40 » PÓLYA Katalin: *Genderország mindenkié*

16:40 – 17:00 » Szekcióvezető – vedúca sekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

2022. szeptember 13. – 13. september 2022

09:00 – 09:10 » Szekcióvezető – vedúca sekcie: Kezdés, szekció indítása – zahájenie teologickej sekcie

09:10 – 09:30 » SOMOGYI Alfréd: *Az egyháztagság kérdésének egyházi újrarendelése*

09:30 – 09:50 » LANGSCHADL István: *Két tanítónő-választás Losoncon*

09:50 – 10:05 » Szekcióvezető – vedúca sekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

10:05 – 10:25 » SZABÓ István: *Munka, sabbát és unalom a magasan fejlett szórakoz(tat)ás kultúrájában*

10:25 – 10:45 » MÓRICZ Árpád: *A bogumilizmus, mint a szerémi huszita mozgalom előfutára a Balkánon, illetve Dél-Magyarországon*

10:45 – 11:00 » Szekcióvezető – vedúca sekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

11:00 – 11:20 » SÜLL Kinga: *Zene a misszió szolgálatában - 100 éve született Csomasz Tóth Kálmán*

11:20 – 11:40 » DEMINGER Orsolya: *A szöveg mögött – id. Biberauer Richard: A Front mögött című írásának elemzése*

11:40 – 12:00 » Szekcióvezető – vedúca sekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

Versenyképesség a 21. században – trendek és tendenciák

Konkurencieschopnosť v 21. storočí – trendy a tendencie

Szekcióvezető – Vedúci sekcie: PhDr. Kahler-Korcsmáros Enikő, PhD.

2022. szeptember 12. – 12. szeptember 2022

13:00 – 13:20 » Bajzáth Angéla: *Interkulturális kompetenciák fejlesztése a tanárképzésben*

13:20 – 13:40 » Bobenič Hintošová Aneta -Brouthová Michaela: *Postoj k riziku a jeho formovanie v rámci vzdelávacieho procesu*

13:40 – 14:00 » Brouthová Michaela – Bobenič Hintošová Aneta: *Mediálna gramotnosť a jej rozvoj v rámci vzdelávacieho procesu*

14:00 – 14:20 » Végh Ágnes - Lőrincz Sándor – Várady Ferenc: *Hallgatói tanulmányokkal a munkaerőpiaci versenyképesség új szintjére*

14:20 – 14:40 » Szeiner Zsuzsanna - Balázs Klaudia: *Digitalizáció hatása a munkavégzésre és a munkakörökre a bankszektorban*

14:40 – 15:00 » Gyurián Norbert - Jenei Szonja - Módosné Szalai Szilvia - Balog Katalin Cecília - Caha Zdeněk - Poór József: *Alkalmazotti magatartás a pandémiából való kilábalás és az orosz-ukrán konfliktus kezdetén*

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » Kőműves Zsolt – Caha Zdeněk – Szeiner Zsuzsanna – Antalík Imre – Módosné Szilvia – Szabó Dávid - Karácsony Péter – Poór József: *Munkaerő megtartás csehországi és magyarországi jellemzői – szervezeti válaszok tükrében*

15:40 – 16:00 » Fóthy Noémi - Pásztóóvá Vivien: *Az FDI változása az elmúlt évtizedben a V4-es országok kontextusában*

16:00 – 16:20 » Barna Zsolt: *Teljesítményértékelés a bizonytalan és változó piacon*

16:20 – 16:40 » Poór József - Szira Zoltán - Szeiner Zsuzsanna - Varga Erika: *A tanácsadás dimenziói*

16:40 – 17:00 » Váradi Ágnes: *Promoting an efficient access to justice through resilient procedural rules*

17:00 – 17:20 » Laki Ildikó - Schottner Krisztina: *Budapest szerepváltozása a dinamikus-ság jegyében*

Történelem mint tudomány és mint iskola tantárgy I.

História ako veda a dejepis ako školský predmet I.

Szekcióvezetők – Vedúci sekcie:

Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD., Prof. Dr. Tóth Péter, PhD.

2022. szeptember 13. – 13. september 2022

09:00 – 09:20 » Tóth Péter: *A piarista rend szerepe a magyar szakképzésben a XVIII. Században*

09:20 – 09:40 » Engel Enikő: *A két világháború közötti csehszlovákiai magyar iskolákban használt történelemtankönyvek tartalmi vizsgálata*

09:40 – 10:00 » Szabó László Dávid: *A szlovákiai és magyarországi állami pedagógiai dokumentumokban megjelenő kulcskompetenciák komparatív elemzése különös tekintettel az 5. évfolyamos történelem tantárgyra*

10:00 – 10:20 » Fodor Richárd, Tóth Judit: *A történelemdidaktika zászlóshajója: a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság Évkönyve*

10:20 – 10:40 » Varga Krisztina: *„Szülőföldön hontalanul” – A hontalanság éveinek megjelenése a csehszlovákiai és a szlovákiai történelemtankönyvek lapjain*

10:40 – 11:00 » Fekete Áron: *Térképek és egységek, egységes térképek? – digitális és papíralapú térképes feladatok elemzése a német és az olasz egységről szóló témakörön belül*

11:00 – 11:20 » Vajda Barnabás: *A „háború” a történelemtankönyvekben*

Gyermeki fejlődés segítése -- Podpora rozvíjania osobnosti dieťaťa

Szekcióvezetők – Vedúci sekcie:

prof. Dr. Józsa Krisztián, PhD. , PaedDr. Borbélyová Diana, PhD.

2022. szeptember 13. – 13. september 2022

09:00 – 09:20 » Shaffer Rita: *Felnőttkapcsolati elsajátítási motívumok és a hangszeres zeneoktatás*

09:20 – 09:40 » Révészné Pálfi Krisztina-Révész József: *Mit éneklünk? A kisgyermekkorai zenei nevelés az óvodai dalanyag tükrében*

09:40 – 10:00 » Csányi Andrea: *Értelmileg akadályozott gyermekek/tanulók zenés pedagógiai terápiája*

10:00 – 10:20 » Borbélyová Diana, Nagyová Alexandra, Józsa Krisztián, Zentai Gabriella - Bencéné Fekete Andrea - Horváth Kinga - Orsovics Yvette: *Komparatívna analýza štátnych vzdelávacích programov pre 1. stupeň ZŠ Slovenskej republiky a Maďarska*

10:20 – 10:40 » Ľudovít Gašpar: *Aspekty rozvoja osobnosti dieťaťa s bronchiálnou astmou*

10:40 – 11:00 » Vida Gergő: *Kevert paradigma a gyógypedagógiában - Kvalitatív stratégia a tanulási zavar azonosításában*

11:00 – 11:20 » Trembulyák Márta: *A szakértői vélemény mint az együttnevelés origója*

11:20 – 11:40 » Kövecsesné Gósi Viktória: *Alkotó-fejlesztő meseterápiás foglalkozások szerepe a pedagógussá válás folyamatában*

11:40 – 12:00 » Béki Piroska: *Ski teaching with healthy functional base*

12:00 – 13:00 » Ebéd – Obed

13:00 – 13:20 » Petzné Tóth Szilvia - Lampert Bálint: *LEGO Élménypedagógia terem által nyújtott oktatási lehetőségek*

13:20 – 13:40 » Frang Gizella: *A hagyományok felelevenítése a kisgyermeknevelésben*

13:40 – 14:00 » Béki Piroska Boglárka - Szora Lóránt Tamás: *Helping children to develop their movements - Cardiovascular adaptation and healthy sport*

14:00 – 14:20 » Adorján Mária: *Tükrözött osztályterem a jövő iskolájában. A módszer gyakorlati alkalmazásának lehetőségei, helye és szerepe egy jövőorientált iskolaképben.*