



J. Selye University

15th International Conference of J. Selye University

Pedagogical Sections

Conference Proceedings

September 13-14, 2023 Komárno, Slovak Republic

Title: 15th International Conference of J. Selye University.
Pedagogical Sections.
Conference Proceedings

Editor: prof. Dr. Krisztián Józsa, DSc.
PaedDr. Diana Borbélyová, PhD.
Mgr. Yvette Orsovics, PhD.
PaedDr. Alexandra Nagyová, PhD.
Dr. habil. László Varga, PhD.
Katalin Kanczné Nagy, PhD.
Prof. Dr. Béla Pukánszky, DSc.
Prof. Péter Tóth, PhD.

The conference proceedings include articles which were reviewed by two anonymous and independent expert.

Published by J. Selye University, 2024

ISBN 978-80-8122-496-6

TARTALOMJEGYZÉK – OBSAH

Előszó – Predslov	5
Programbizottság – Programový výbor	6
Szervezőbizottság – Organizačný výbor	7
”Gyermeki fejlődés segítése” szekció	8
Sekcia ”Podpora rozvíjania osobnosti dieťaťa”	
László BOTTYÁN	9
HOW SAFE ARE CHILDREN DURING HOLIDAYS? – INCREASED CYBERTHREATS DURING SUMMER VACATION	
Andrea Mária CSÁNYI	17
FOGYATÉKOS SZEMÉLYEK IRÁNTI TÁRSADALMI ATTITÚD MEGNYILVÁNULÁSA A MÉDIÁBAN	
”A modern pedagógia módszertani kihívásai napjainkban” szekció	36
Sekcia ”Súčasnú didaktické výzvy modernej pedagogiky”	
Mihály KOVÁCS – Zoltán MURÁNYI	37
RENDAHAGYÓ KÉMIA ÓRÁK HATÁSA 7. OSZTÁLYOS DIÁKOK KOGNITÍV STRUKTURÁJÁRA	
Lenke MAJOR – Beáta GRABOVAC – Zsolt NÁMESZTOVSZKI – Rita HORÁK	47
A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉS ÉS MENTÁLIS EGÉSZSÉG FOGALOMKÖRÉNEK VIZSGÁLATA	
Tímea MÉSZÁROS	57
A KÖZELKERÜLÉS MŰVÉSZE Az intuitív pedagógia és a waldorf-képzések összefüggései	
Tímea MÉSZÁROS – Csilla NAGY	69
KÖZÖSSÉGI MŰVÉSZET A TANÁRKÉPZÉSBEN	
Szilvia PETZNÉ TÓTH – Orsolya DÖRYNÉ ZÁBRÁDI – Judit SIPOS	77
CHATBOTOK A TANÍTÓKÉPZÉSBEN – A MAGYAR NYELV KURZUS KERETÉN BELÜL	
Rita SZASZKÓ	89
ONLINE SZÓBELI VIZSGÁKKAL KAPCSOLATOS SZORONGÁS VIZSGÁZTATÓI TAPASZTALATOK TÜKRÉBEN	
Luca TISZAI – Katalin SÁNDOR	97
KUTATÁSAINK A FOGYATÉKOSSÁGTUDOMÁNY ÉS A MŰVÉSZET HATÁRTERÜLETEIN	
”Pedagógusok a 21. században – szakmai kihívások, életpálya” szekció	106
Sekcia ”Učitelia v 21. storočí – profesionálne výzvy, kariéra”	
Renáta BERNHARDT	107
A TANÍTÓJELÖLTEK SZEREPFELFOGÁSÁNAK, VALAMINT PÁLYA- ÉS JÖVŐKÉPÉNEK ASPEKTUSAI	
Boglárka BOGNÁR-SZILÁRD – Anikó KÁLMÁN	121
PEDAGÓGUSOK ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁSÁT CÉLZÓ ATTITÚD VIZSGÁLAT	
Diana BORBÉLYOVÁ – Emese PATAKI TÓTHOVÁ	143
AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK TOVÁBBKÉPZÉSÉNEK JELLEGZETESSÉGEI SZLOVÁKIÁBAN ÉS MAGYARORSZÁGON	

<p>Ľudovít GAŠPAR – Iveta GAŠPAROVÁ 161 POVOLANIE UČITEĽ – QUO VADIS V 21. STOROČÍ?</p>	161
<p>Tünde LANTOS 167 ÓVODAVEZETŐI KIHÍVÁSOK A KOLLÉGÁK SZAKMAI FEJLŐDÉSÉNEK TÁMOGATÁSÁBAN</p>	167
<p>”Pedagógus képzés a múltban, jelenben és a jövőben” szekció 182 Sekcia ”Minulost, súčasnost a budúcnost pregraduálnej prípravy učiteľov”</p>	182
<p>Kamilla ACKERMANNÉ KELŐ 183 EVANGÉLIUMKÖZPONTÚ NEVELÉS VICTOR GABRIELLA KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT MEGJELENT PEDAGÓGIAI MŰVEIBEN</p>	183
<p>Emese BERZSENYI 195 RÉSZLETEK A KÖZÉPKOR FOGYATÉKOSSÁGTÖRTÉNETI KUTATÁSAIHOZ: A munka és idő az értelmezésének változásai a 10-14. században</p>	195
<p>Anett SOMOGYI 207 AZ ÓVÓNŐKÉPZÉS GYAKORLATA 1924-1933-IG A ”KISDEDNEVELÉS” SZAKFOLYÓIRATBAN</p>	207
<p>A konferencia programja – Program konferencie 217</p>	217

Előszó

A komáromi Selye János Egyetem Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD. rektor úr védnöksége alatt rendezi meg a XV. Nemzetközi Tudományos Konferenciáját. A konferencia 2023. szeptember 13–14-ön kerül megrendezésre.

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, anonim szakmai lektorálás után kerültek a kötetekbe.

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

Komárom, 2023. 9. 12.

Bukor József

Predslov

V dňoch 13–14. septembra 2023 sa koná pod záštitou Dr. habil. PaedDr. Györgya Juhásza, PhD., rektora Univerzity J. Selyeho XV. Medzinárodná vedecká konferencia UJS – 2023.

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 anonymnými odbornými recenznými konaniami.

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

V Komárne, 12. 9. 2023

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

Prof. Dr. Józsa Krisztián, PhD.

Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. Kókai Nagy Viktor

Debreceni Református Hittudományi Egyetem,
Debrecen, Magyarország

Prof. Dr. Kolumbán Vilmos József

Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet,
Kolozsvár, Románia

Prof. 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. Krisztián Józsa, PhD.

Univerzita J. Selyeho, Komárno

Dr. habil. Viktor Kókai Nagy

Debrecen Reformed Theological University,
Debrecen, Maďarsko

Prof. Dr. Vilmos József Kolumbán

Protestant Theological Institute of Cluj Napoca,
Cluj Napoca, Rumunsko

Prof. 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.

Doc. RNDr. Filip Ferdinánd, PhD.

Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.

PaedDr. Borbélyová Diana, PhD.

Gál Gyöngyi, PhD.

PhDr. Kahler Korcsmáros Enikő, PhD.

PaedDr. Nagyová Alexandra, PhD.

Mgr. Orsovics Yvette, PhD.

Simon Szabolcs, PhD.

Kanczné Nagy Katalin, PhD.

Mgr. Hernády Adrienn

ORGANIZAČNÝ VÝBOR

Doc. RNDr. József Bukor, PhD.

Doc. RNDr. Ferdinánd Filip, PhD.

Dr. habil. Barnabás Vajda, PhD.

PaedDr. Diana Borbélyová, PhD.

Gyöngyi Gál, PhD.

PhDr. Enikő Kahler Korcsmáros, PhD.

PaedDr. Alexandra Nagyová, PhD.

Mgr. Yvette Orsovics, PhD.

Szabolcs Simon, PhD.

Katalin Kanczné Nagy, 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.**

<https://doi.org/10.36007/4966.2024.09>

How safe are children during holidays? – Increased cyberthreats during summer vacation

László BOTTYÁN¹

ABSTRACT

Over the past year, technological advancements have significantly impacted how young children interact with their surroundings. Nowadays, kids are spending more time online than ever before. This can be attributed to several factors, including the widespread availability of smartphones, tablets, and internet-connected devices and the integration of digital tools into our daily routines, such as education and entertainment. During the summer months, many children spend even more time online while their parents are at work, making it difficult for them to monitor their online activities. Unfortunately, the potential dangers of online activity are often not discussed with children, leaving them vulnerable to various risks. In this article, I will examine children's cybersecurity risks during summer break or while traveling and provide practical solutions to mitigate each.

KEYWORDS

cybersecurity, cyber_safety, security awareness, digital risks, social media, cyberbullying, phishing, social engineering, online harassment

Introduction

As technology advances, cybersecurity threats have become increasingly frequent and intricate. The definition of cybersecurity is very complex and beyond the scope of this article, but perhaps the most succinct definition is from the UK Cyber Security Centre: "*cybersecurity is how individuals and organizations reduce the risk of cyber attack*". [13] According to the European Union Agency for Cybersecurity (ENISA), these attacks continued to rise in the latter half of 2021 and 2022, not just in quantity but also in their impact. [8] As technology becomes increasingly intertwined with our everyday routines, kids are at a higher risk of falling prey to cyber-crimes and online hazards. In 2022, a report by Boston Consulting Group titled 'Why Children Are Unsafe in Cyberspace' revealed that 93% of children from ages 8 to 17 are on the internet, and the survey results indicate that 72% of children worldwide had experienced at least one cyber threat online. [18]

During the summer vacation, children may be even more susceptible to cyber threats due to reduced adult supervision, more free time, a less structured routine, a desire for entertainment, and an increased likelihood of interacting with peers online. In order to successfully mitigate online risks, parents and guardians must be aware of the potential threat factors and take proactive steps to protect their kids from potential threats and dangers on the internet.

Research in the field of kids' cyber-safety

Mitra made a comprehensive literature review in 2020 over 150 documents since 2014 and analyzed 36 detailed documents regarding cyber-safety. Her analysis highlights the importance

¹ PhD student. University of Pécs, Hungary.

of developing the digital literacy and technical skills of parents, educators, and adopting a systems approach that involves policymakers, commercial stakeholders, and law enforcement. [12] One of the most well-known, cross-border research network about children's online safety, with more than 20 countries' participation, is the EU Kids Online, funded by the the European Commission. Their research aims to assess European children's opportunities, risks, and safety online. The first research's results in 2009 identified that giving out personal information, seeing violent or hateful content, and being bullied online is the most common risky behavior. The authors proposed a typology (3C) that classified online risks into content, contact, and conduct risks. [10] Hungary participated in the second EU Kids Online research between 2009-2011. Based on the summary prepared by the ITHAKA Consulting company on behalf of the Hungarian National Media and Infocommunications Authority (NMHH), it has been identified that 37% of Hungarian children aged 9-16 have encountered at least one of the risky activities examined in the research. In general, 10% of children reported terrible experiences while surfing the Internet. [14] As a result of the changed environment and the effect of the COVID-19 pandemic, a new, updated typology (4C) was released in 2021, in which the fourth C, the contract risk appeared. [11]

Digital competence and security in public education

The European Union has defined eight key competences with which it has set the goal of life-long learning, one of which is digital competence. Although the concept of digital competence was already defined in 2006, the committee formulates it as follows in recommendation No. 2018/C 189/01: „*Digital competence involves the confident, critical and responsible use of, and engagement with, digital technologies for learning, at work, and for participation in society. It includes information and data literacy, communication and collaboration, media literacy, digital content creation (including programming), safety (including digital well-being and competences related to cybersecurity), intellectual property related questions, problem solving and critical thinking.*”; [3] it is therefore clearly visible that security appears in digital competences. In order to strengthen digital competencies in Hungary, in 2016, the government introduced Hungary's Digital Education Strategy (Digital Education Strategy, 2016), in which the need to develop digital competence is also clearly present. Furthermore, the digital culture subject of the National Core Curriculum (NAT) includes some aspects of information security. [9] For example, the curriculum proposal by the Educational Authority (Oktatási Hivatal - OH) mentions the attitudes of a conscious user in the 8th grade, the safe usage of smartphones and e-mail security in the 9th grade, the safety of online communication, netiquette, and access rights in the 10th grade, cryptography and certificates in the 11th grade. [17] Based on what has been learned, the student will know how to follow data protection and information security rules when using digital devices and communicating online.

Increased Online Activity

There are many studies discussing internet addiction and its effects. Romano et al. made a study with the primary objective to investigate whether internet exposure had varying effects on individuals categorized as 'internet addicts' compared to those with minimal problematic usage. The findings revealed a notable adverse influence of internet exposure on the positive mood of individuals classified as 'internet addicts.' [19]

Kids spending more time online has been on the rise in recent years. UNICEF's global research points out that one child in three is an internet user and that child under 18 years old. In 2017, half of the world's population used the Internet; among the 15–24 age group, the proportion rose to about two-thirds. [22] The result of the EU Kids Online research between 2017-2019

shows that, across the EU countries, more than half of the children in age 9-16 use their smartphones daily or several times a day accessing the Internet. [21]

During their summer vacation, children spend even more time online [25] with various digital activities such as social media interaction, gaming, streaming, and browsing. This increased online presence makes them vulnerable to cybersecurity threats, such as harassment, misinformation, cyberbullying, sexual exploitation, or other harms. [23]

As a responsible parent, it is crucial to establish boundaries between screen time and other leisure activities. In order to have a well-rounded summer vacation experience for children and minimize potential online risks, it is essential to encourage them to participate in outdoor activities, engage in social interactions, and pursue physical exercise and hobbies that do not involve being online.

Public WiFi

Public WiFi has become integral to our modern lifestyle, offering convenience, accessibility, and connectivity. From cafes and airports to libraries and shopping malls, these networks offer numerous undeniable advantages, but they also present specific challenges and security concerns that we must be aware of. According to research by cybersecurity company NordVPN, 25% of travelers have been hacked while using public WiFi abroad, 85% of travelers from the United States fear they will be hacked on vacation, and 63% didn't know if they used secure networks. [15]

Children use public WiFi networks for various reasons, often influenced by their need for connectivity or to stay connected conveniently. Hungarian security education portal Kiberpajzs by the Hungarian National Bank and the National Cybersecurity Center mentions that public WiFi connections could be hazardous among its summer security tips. It's relatively easy to find a public access point to the Internet, and it can be very tempting to be able to browse for free, but it has its threats. It is pervasive for cybercriminals to provide and share Internet access points with a name specific to the location, and if we connect to these networks, all our Internet traffic goes through the attacker's device. Sensitive data (e.g., usernames, passwords, IDs, etc.) could be revealed with this technique in case not encrypted. [4]

Another aspect is that the exposure of those with lower incomes is the greatest here. The cheapest mobile subscriptions that are available on the market usually contain a minimal amount of data traffic. Packages with unlimited Internet are usually 2,5-3 times more expensive. If parents share the data usage with kids, more is needed for their increased online activities, especially during traveling. Therefore kids seek public WiFi access points, e.g., at the hotel or airport, which is more risky, as mentioned above.

Considering the latter aspect, it is challenging to recommend not allowing our child to use public WiFi while traveling. In my opinion, a hybrid solution can be used in which we rely only on the mobile Internet, avoiding the use of public WiFi; at the same time, we prepare in advance for activities that require data traffic, e.g., we download videos and music in advance, so that they do not drain our limited data package.

Social media

As children become more digitally connected at an early age, the impact of their interactions and experiences on social media is becoming a topic of paramount importance. According to Children's Commissioner report, the reasons kids are on social media vary. However, they mainly play games with friends, maintain friendships, or get emotional support in the case of older children. [1] One of the significant concerns regarding social media is not just the possibility of addiction among kids but also the potential exposure to violent or harmful content

through photos and videos shared on these platforms. This can have a significant impact on the behavior of young people. [20]

Furthermore, posting vacation photos, location updates, and personal information during the holidays can inadvertently provide cybercriminals with valuable data that could be exploited for identity theft or other scams.

Parents and guardians are crucial in guiding kids' social media usage. First, it should be used in a limited way to avoid kids' addiction. Setting clear rules, time limits and communicating expectations are essential. Demonstrating responsible online behavior and maintaining honest communication by discussing the child's online experience and concerns is helpful. Moreover, education and guidance about online safety, for example, do not include home address, phone number, or birth data on social media profiles; or talking about the risks of interacting with strange persons, could help recognize potential dangers.

Phishing and Social Engineering

Based on ENISA 2022 Threat Landscape, social engineering is in the top three of all cybersecurity dangers nowadays. [8] The term itself refers to a range of malicious activities accomplished through human interactions. It uses psychological manipulation to trick users into making security mistakes or giving away sensitive information. [16] One of the most popular social engineering attack type is phishing scams that is usually email or text message aimed at creating a sense of urgency, curiosity or fear in victims. [7] Kids are more vulnerable to social engineering due to a number of reasons, for example their limited life experience, general trust and innocent, curiosity, limited understanding of potential consequences etc. Social engineering involves manipulating individuals to divulge sensitive information, perform actions, or make decisions that they wouldn't otherwise do, which sometimes also tricky for adults, let alone children.

During summer vacations, when kids might be less cautious due to relaxed routines, they could become more susceptible to falling victim to such scams. They are not always conscious of the risks associated with downloading files from unknown sources or react on fraudulent emails, messages, or links that appear legitimate but are designed to trick individuals into revealing personal information or login credentials. [2]

It is important to educate children on how to recognize social engineering attempts and verify the authenticity of any communication before sharing sensitive information. This can be achieved by explaining common techniques such as phishing (fake emails or messages), showing real and fake examples, highlighting signs such as misspellings, unfamiliar senders, and suspicious URLs, and teaching them how to identify legitimate websites, emails, and messages versus fake ones.

Cyberbullying

Cyberbullying is *"bullying with the use of digital technologies; it can take place on social media, messaging platforms, gaming platforms, and mobile phones; it is repeated behavior, aimed at scaring, angering or shaming those who are targeted."* [24] There are many ways of cyberbullying, such as sending threatening or abusive messages and sharing embarrassing photos or false information with the intent to harm the victim. The increase in cyberbullying can be attributed to a combination of factors, such as the Internet's anonymity, which can make people more likely to engage in hurtful behaviors. Online interactions might feel detached from the emotions of the people involved, leading to a lack of empathy.

Extended leisure time during summer vacation often leads kids to engage in more online interactions, which can also expose them to cyberbullying and online harassment. The EU Kids

Online survey asked 9- to 16-year-old children if anything that happened online bothered or upset them in the past year. The answers varied among countries, but an average of one-fourth said 'yes.' Furthermore, one in ten children feels unsafe online. [21] Recent studies point out that social media is becoming an increasingly common platform for cyberbullying, as identified by Giumetti and Kowalski. [5]

Children must be aware of the potential for negative online interactions and be encouraged to talk about any suspicious activities or uncomfortable feelings triggered by these interactions. Teach children to recognize signs of cyberbullying, such as hurtful comments, threats, and exclusion. Explain the importance of reporting such incidents. Adults and guardians, on the other hand, have to be able to recognize red flags. It is also essential to help them understand that only some things they see online are true. They need to critically evaluate information, question sources, and verify facts before sharing or reacting.

Free charging stations

Recently, the FBI and FCC in the USA warned about the risks of using free USB charging stations in public places like airports, hotels, hospitals, and other locations. These charging stations can contain hidden devices that load up malware, steal data or spread other malicious activities through USB cables. This practice is commonly referred to as juice jacking. [6] The term "juice" refers to the electrical power provided by the charging station, while "jacking" refers to the unauthorized access or manipulation of data.

While traveling with kids, their smartphones' and tablets' batteries running low, charging them at public stations such as airports and hotel lobbies seems easy and comfortable. However, it may result in unwanted consequences. One example of a security threat is the potential for malware to be introduced through corrupted USB ports. Additionally, data could be tampered with to steal information from connected devices.

Although FCC does not know of any confirmed occurrences of this type of attack, it's still necessary to be prepared by providing children with the knowledge and tools (e.g., to charge devices only through electric plugs or to bring external batteries) to make informed decisions about their online and technology usage, parents and educators can help minimize their vulnerability to juice jacking.

Conclusion

As kids prepare for summer break, there may be an increase in online safety risks such as cyberbullying, social engineering, cyberbullying and juice jacking. It's crucial to educate them on how to protect themselves from these threats by promoting responsible online behavior, fostering open communication, and implementing effective protective measures. By doing so, we can create a safer digital environment for children to learn and thrive without being victimized by the dangers of the online world.

Bibliography

- [1] Commissioner UK. (2017). *Life in "Likes": Children's Commissioner Report into Social Media Use Among 8-12 Years Old*. Retrieved from <https://www.childrenscommissioner.gov.uk/wp-content/uploads/2018/01/Childrens-Commissioner-for-England-Life-in-Likes.pdf>
- [2] ESET Software UK Ltd. (2022, December 1). *Identifying common social engineering attacks to kids*. Retrieved August 18, 2023, from saferkidsonline.eset.com website:

- <https://saferkidsonline.eset.com/uk/article/identifying-common-social-engineering-attacks-to-kids>
- [3] EU. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 61(C189). ISSN 1977-091X. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG
- [4] FRANK Digital KFT. (2023, July 15). *Közlemények*. Retrieved August 11, 2023, from kiberpajzs.hu website: <https://kiberpajzs.hu/kozlemenyek>
- [5] Giumetti, G. W., & Kowalski, R. M. (2022). *Cyberbullying via social media and wellbeing*. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101314. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101314>
- [6] Herold, R., & ISACA. (2023, June 30). Protecting Phones, Data, and Your Business from Juice Jacking Risks. Retrieved August 20, 2023, from ISACA website: <https://www.isaca.org/resources/news-and-trends/isaca-now-blog/2023/protecting-phones-data-and-your-business-from-juice-jacking-risks>
- [7] Imperva. (2019). *What is Social Engineering | Attack Techniques & Prevention Methods* | Imperva. Retrieved August 13, 2023, from Learning Center website: <https://www.imperva.com/learn/application-security/social-engineering-attack/>
- [8] I., Tsekmezoglou, E., Svetozarov Naydenov, R., Ciobanu, C., Malatras, A., Theocharidou, M., & European Union Agency for Cybersecurity. (2022). *ENISA THREAT LANDSCAPE 2022* Retrieved from https://www.enisa.europa.eu/publications/enisa-threat-landscape-2022/@_@download/fullReport
- [9] Igazságügyi Minisztérium. (2020, January 31). *Magyar Közlöny*. Retrieved September 21, 2023, from MagyarKozlony.hu website: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>
- [10] Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *EU kids online: final report 2009*.
- [11] Livingstone, S., & Stoilova, M. (2021). *The 4Cs: Classifying Online Risk to Children. (CO:RE Short Report Series on Key Topics)*. Hamburg: Leibniz-Institut Für Medienforschung | Hans-Bredow-Institut (HBI); CO:RE - Children Online: Research and Evidence. <https://doi.org/10.21241/ssoar.71817>
- [12] Mitra, D. (2020). *Keeping children safe online: A literature review*.
- [13] National Cyber Security Centre. (2020). *What is cyber security?* Retrieved from nsc.gov.uk website: <https://www.ncsc.gov.uk/section/about-ncsc/what-is-cyber-security>
- [14] Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, & ITHAKA. (2011). *EU Kids Online II – A magyarországi kutatás eredményei*. NMHH. Retrieved from NMHH website: https://nmhh.hu/dokumentum/3886/ITHAKA_EU_KIDS_Magyar_Jelentes_NMHH_Final_12.pdf
- [15] NordVPN. (2022, June 6). *85% of holidaymakers are worried they'll get hacked* | NordVPN. Retrieved August 13, 2023, from nordvpn.com website: <https://nordvpn.com/de/blog/85-of-holidaymakers-are-worried-theyll-get-hacked/>
- [16] Northern Ireland Cybersecurity Centre. (2020, February 5). *How Attacks Happen*. Retrieved August 20, 2023, from NI Cyber Security Centre website: <https://www.nicybersecuritycentre.gov.uk/how-attacks-happen>
- [17] Oktatás Hivatal. (2020) *Kerettantervek*. Retrieved September 23, 2023, from www.oktatas.hu website: https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat
- [18] Panhans, D., Hoteit, L., Yousuf, S., Breward, T., AlFaadhel, A. M., & AlShaan, B. (2022). *Why Children Are Unsafe in Cyberspace*. In BCG Global. Boston Consulting Group . Retrieved from Boston Consulting Group website: <https://www.bcg.com/publications/2022/why-children-are-unsafe-in-cyberspace>

- [19] Romano, M., Osborne, L. A., Truzoli, R., & Reed, P. (2013). *Differential psychological impact of internet exposure on internet addicts*. PLOS ONE, 8, 1–4.
- [20] Siddiqui, S., & Singh, T. (2016). *Social Media its Impact with Positive and Negative Aspects*. International Journal of Computer Applications Technology and Research, 5(2), 71–75. Retrieved from <https://jogamayadevicollege.ac.in/uploads/1586197536.pdf>
- [21] Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. London, UK: London School of Economics and Political Science. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- [22] UNICEF. (2019). *Growing up in a connected world*. UNICEF. Retrieved from UNICEF website: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/GKO%20Summary%20Report.pdf>
- [23] UNICEF. (2021, February 9). *Growing concern for well-being of children and young people amid soaring screen time*. Retrieved August 15, 2023, from www.unicef.org website: <https://www.unicef.org/turkiye/en/press-releases/growing-concern-well-being-children-and-young-people-amid-soaring-screen-time>
- [24] UNICEF. (2023, February). *Cyberbullying: What is it and how to stop it*. Retrieved August 20, 2023, from UNICEF website: <https://www.unicef.org/end-violence/how-to-stop-cyberbullying>
- [25] Wilcox, S. (2019, August 8). *How do kids' social media habits change during the summer holidays?* Retrieved August 15, 2023, from The Social Element website: <https://thesocialelement.agency/kids-social-media-habits-summer-holiday>

<https://doi.org/10.36007/4966.2024.17>

FOGYATÉKOS SZEMÉLYEK IRÁNTI TÁRSADALMI ATTITŰD MEGNYILVÁNULÁSA A MÉDIÁBAN

Andrea Mária CSÁNYI

Abstract

There are students with disabilities whose education in Hungary is typically segregated. Consequently, we need to prepare them for their social integration within this framework. In our study we will examine where the mass media's approach to disability currently stands. We will look at the online media of Győr-Moson-Sopron Vármegye: we will analyse news about programmes and events concerning people with disabilities. We will look at the content of the programmes, the language of the news, the approach to disability, the implementation of scientifically evidenced attitude formation.

Kulcsszavak

social inclusion, disability studies, rights of persons with disabilities, mass media

Sem több, sem kevesebb, csak ember lehetek...
(Csokonai Vitéz Mihály)

BEVEZETÉS

Az évezredek során hosszú folyamaton át alakult az iskoláztatása, az oktatási rendszerben való részvétele, illetve annak folyamányaként a társadalmi beilleszkedése azoknak a tanulóknak, akik valamilyen szempontból fogyatékos személynek minősítették.

A fogyatékossgal élő tanulók oktatásban való részvétele a régmúltban először szegregáltan, majd az esélyegyenlőség elvárásának megjelenése után és az emberi jogi megközelítés kezdetével, a XX. század második felében az elkülönített nevelés megmaradása mellett integráltan is elkezdődött, jogszabályok és nyilatkozatok megfogalmazásával erősítve. Társadalmi elfogadásuk a XXI. században nem lehet kérdés, a neurotipikus tanulókkal való együttnevelésük során mégis rendszeresen megélik a kirekesztést, hátrányos megkülönböztetést. A köznevelésben dolgozó gyógypedagógusként saját tapasztalatunk, hogy kompetenciaméréskor gyakran haza küldik őket, hogy ne rontsák az iskola teljesítményét, és szülők beszámolnak arról, hogy eltérő fejlődésű gyerekeiket csúfolják, kiközösítik az osztálytársak.

A fogyatékos személyekkel szemben még mindig vannak negatív attitűdök, és ezek befolyásolják az oktatásban és a munkaerőpiacon való részvételüket. Általánosítható, hogy felnőttkorban a fogyatékossgal érintett személyek iskolai végzettsége is alacsonyabb, illetve a munkaerőpiaci bevalásukra jellemző, hogy nem érik el a képzettségüknek megfelelő pozíciót. A kutatások bizonyították, hogy a társadalmi hátrányt a negatív előítéletek okozzák. [4] [5]

Hogyan járul hozzá a média a társadalmi elfogadáshoz? A médiakutatók a tömegkommunikációra vonatkozóan több hatásmodellt igazoltak vizsgálataikkal, a sajtónak a befogadókra gyakorolt befolyása igazoltnak látszik [1], ennél fogva a tömegtájékoztatás sokat tehet a negatív előítéletek felszámolásáért is. A fogyatékossgokról szólva felelőssége van, nem mindegy, milyen hozzáállással közvetíti a nem tipikus fejlődésű személyeket érintő eseményeket.

Tanulmányunkban vázoljuk a gyógypedagógiai paradigmaváltás legfontosabb velejáróit. A gyermeki fejlődést a „másik oldalról”, a társadalmiról közelítjük meg. Emlékeztetünk a fogyatékosok megközelítésének kultúrafüggésére, érintőlegesen bemutatjuk a fogyatékoságtudományt, az attitűdformálás lényeges vonásait. Egy választott média híradásait elemezzük, szóhasználat, téma, és a fogyatékosok megközelítési módjának tekintetében, kizárólag a bemutatás szintjén, hatásvizsgálatot nem végezve.

A tanulmány célja, hogy felhívja a figyelmet a fogyatékosok megközelítésének emberi jogi szemléletére, kiemelve, hogy a média szerepe jelentős ennek disszeminációjában. A fogyatékosokkal foglalkozó szakmai szervezetek szóhasználati ajánlásait megismerve és elfogadva hitelesen és korrekten, kényelmetlenségi érzés nélkül lehet fogyatékosügyi tartalmakról tájékoztatni az embereket.

A FOGYATÉKOS SZEMÉLY ÉS TÁRSADALMI POZÍCIÓJA

Bánfalvy [2] meglátása szerint a fogyatékoság definiálása több szempont szerint történhet. Nehézséget az jelent, hogy ahány szempont, annyi féle definíciót fogalmazhatunk meg. Vannak orvosi-biológiai, pedagógiai és szociológiai értelmezések, de ezek a megközelítések nem feltétlenül fednek le azonos populációt.

A szociológiai fogyatékoságértelmezés merőben eltér az orvosi-biológiaitól és pedagógiaitól. Míg korábban az Egészségügyi Világszervezet (WHO) a fogyatékosághoz vezető út négy szakaszát jelölte meg – panasz, károsodás, fogyatékoság, akadályozottság – a 2001-es újabb értelmezésében már a környezet felelősségét hangsúlyozva az egyén szempontjait helyezi előtérbe, kerülve a stigmákra utaló kifejezések használatát, nyomatékosítva, hogy a folyamat nem megfordíthatatlan. A panasz és a károsodás csak elégtelen környezeti feltételek esetén vezetnek akadályozottsághoz. [11]

Az oktatás rendszeréhez a pedagógiai definíció kapcsolódik, mely az egyes fogyatékosok meghatározásához különféle specifikus kritériumokat rendel és a kritériumok alapján a gyógypedagógiai ellátásba tartozó személyeket definiálja fogyatékosként. [2]

A fogyatékosok definiálása történhet relatív és abszolút fogalom meghatározásával. A relatív fogalom viszonylagosságot jelent, egy adott társadalmi csoporthoz mérten tartanak valakiket fogyatékosnak. Pl. a nehezen tanulók leggyengébbjeit, a tartósan nehezen tanulókat. Az abszolút fogalom előre kialakított kritériumok, abszolút mérőszámok alapján határozza meg az egyes fogyatékosokat, pl. az adott decibelnél rosszabbul hallanak. [2]

A fogyatékos embereknek a társadalomban elfoglalt helyét kétféle értelmezés szerint elemezhetjük a szociológia szerint: a konszenzus- és konfliktusfelfogás két ellenkező előjelű gondolkodás. [2]

A konszenzusfelfogás szerint a fogyatékos és a tipikus fejlődésű személyek nem egyformák, de egyenlők, és mindkét szubkultúra megéli helyzetének előnyeit és hátrányait is. Előbbiek különféle kedvezményekhez, méltányosságokhoz jutnak helyzetükből adódóan (például segédeszközök használhatnak tanulmányaik során, többlet időt, illetve plusz pontszámot kaphatnak középiskolai vagy felsőoktatási felvételi esetén, igény szerint választhatnak csak szóbeli vagy csak írásbeli feladat közül számonkéréskor, stb., utóbbiak mindezekből kimaradnak, illetve saját erőből kell megszerezniük. [2]

A konfliktusfelfogás ezzel ellenkezőleg, két egyenlőtlen szubkultúrát feltételez, a tipikus fejlődésű emberek uralják a helyzetet, ez az oktatásban kirekesztést és lemaradást okoz a fogyatékosokkal élő személyeknek. [2]

A társadalmi integráció folyamatában mindkét nézőponttal számolnunk kell.

A FOGYATÉKOSSÁGOK MEGKÖZELÍTÉSI MÓDJA

Kálmán és Könczei [9] hangsúlyozza, hogy a társadalmak fogyatékoságok iránti megközelítését mindig az adott kultúra mércéjével kövessük. A múltbéli „fogyatékoságügyet” a saját, korabeli viszonyaik között értelmezzük kritikai megjegyzés nélkül és megállapítva, hogy az adott kultúra determinálja a fogyatékoságokhoz való hozzáállást, tükrözve a társadalom általános értékrendjét. Mindemellett a fogyatékoságok megjelenését fel nem foghatjuk, ezért a fogyatékoság gyakran a transzcendenciával összekapcsolódva üti fel a fejét, mint ismeretlen, tapasztaláson túli jelenség.

Az evidens fogyatékoságokat, vagyis a normától való nyilvánvalóan jelentős fizikai vagy szellemi eltéréseket már az antik korban felismerték, több mai kutatásban és tanulmányban olvashatunk a látható fogyatékoságok korai társadalmi szintű „kezeléséről”. Ambivalens módon viszonyultak hozzájuk, ismertek például az életképtelen, vagy fogyatékosággal született újszülöttek kitevései, megsemmisítései, de bizonyos fogyatékoságok iránt az extrém tisztelet is. [9]

A középkor idején a morális modell volt a tipikus viszonyulás, a fogyatékoságot Isten büntetéseként, vagy próbatételként aposztrofálták, valamilyen bűn elkövetése eredményeként. [9] [12] Ez a felfogás még ma is megjelenik, gyakran szülők, vagy hozzátartozók ezzel ostorozzák önmagukat, és az is előfordul, hogy a környezet tesz erre utaló kijelentéseket.

Az ipari forradalmak Angliájában néhány manufaktúra a gyártási folyamat titkainak megőrzése céljából értelmi fogyatékos személyeket alkalmazott [9], de az oktatásban az egyenlő esélyeik megteremtésének még híre, hamva sem volt, sőt, oktatásuk sem volt. A XIX. században a fogyatékos gyermekeket elkülönült intézményekben helyezték el, védelmüket és nem oktatásukat helyezték a társadalom figyelmének középpontjába. A szegregációt az egyház és az állam valószínűsítette meg és jellemzően nem terjedt ki valamennyi fogyatékosági típusra. [2]

A fogyatékoságok medikális megközelítési módja a tudományok fejlődésével párhuzamosan jelent meg a XIX. században. Az egyénre koncentrálna az egészséges állapot visszaállítására való törekvés jellemzi, illetve a megelőzésre fókuszál. Ezzel tulajdonképpen a fogyatékoság megszüntetését exponálja, nem elfogadva az állapotot. [9] Napjainkban ez a megközelítés a tapasztalatok szerint a szülők felől indul el leginkább, a fogyatékos gyermek megszületése után jellemzően az el nem fogadásból eredően, terápiák sokaságán való részvételben, különórák, külföldi orvosi kezeléseik megfizetésében csúcsosodik ki.

A szociális modell, mely az elfogadás egy magasabb szintjét jelenti, a környezet felelősségét hangsúlyozza. Azt mondja ki, hogy a környezet tesz fogyatékosá, mert a környezet nem alkalmazkodik a személyek igényeihez. (Erre utal a korábban leírt WHO-fogalomkör a panasz, károsodás, fogyatékoság, akadályozottság szakaszainak értelmezésével). A modell értelmében, ha elérhetővé teszi a társadalom a szolgáltatásokat, körülményeket, akkor nem jut érvényre a fogyatékoság. [2] [9] [10] [11]

Az emberi jogi modell a XX. századi emberi jogi mozgalmainak eredményeként alakult ki, melynek kritériumait összegzi a 2006-ban megjelent, a Fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló ENSZ egyezmény (a továbbiakban Egyezmény). Ezt Magyarország 2007-ben ratifikálta és Fakultatív jegyzőkönyvben erősítette meg. [21] Az Egyezmény 50 cikket tartalmaz a fogyatékosággal élő személyek jogairól az élet minden területére és teljes egészére vonatkozóan. Alapelve a „semmit rólunk nélkülünk” elv, ezért a fogyatékos emberek aktív részvételével készült.

Az Egyezmény [21] fontos fogalmai az egyenlő esélyű hozzáférés, az egyetemes tervezés, az ésszerű alkalmazkodás. Ezek a fogalmak azt erősítik meg, hogy a környezetet alkalmassá téve nem csak a fogyatékos személyek nehézségei, akadályozottságai szűnnek meg, hanem a társa-

dalom más csoportjaié is. Olyan szükséges és elégséges változtatásokat kell eszközölni a környezetben az élet minden területén, ami nem ró túl nagy terhet a környezetre, de ésszerűen alkalmazkodva a személyi sajátosságokhoz alkalmassá teszi a használatot az akadályozott és más személyeknek is.

A felsorolt modellek nem csak az adott korban voltak jelen, hanem napjainkban is, változatos konfigurációban és helyzetekben ütök fel a fejüket.

A végső modell, amelynek kidolgozása még várat magára, a posztmodell. Ez az a modell, amelynek alapvetéseit és lényegét a fogyatékossgal érintett személyek fogják megfogalmazni. Egyéni igényeik, tapasztalataik, fájdalmaik és örömeik alapján definiálják, milyen megközelítési mód az elfogadható számukra. Tisztázzák a fogalmakat, a fogyatékossgok megjelenésének megnevezését, a környezetükben való részvételiség mértékének és módjának leírását. [13]

A FOGYATÉKOSSÁGTUDOMÁNY JELENTŐSÉGE

Fontosnak tartjuk, hogy érintőlegesen bemutassuk egy új tudomány születését, mely az emberi jogi szemlélet térhódításának természetes következménye: a fogyatékossgtudományt, mely a gyógypedagógia tevékenységi területéhez kapcsolódik, de nem azonos azzal. Megjelenése az emberi jogi megközelítéssel együtt nyert jelentőséget, tartalmát az egyenlő esélyek eléréséhez vezető út szakaszai, történései adják.

A megszokottól, a normától való emberi képességbeli eltérésekkel a gyógypedagógia tudománya foglalkozik, megnevezésére a Fogyatékossgtudományi fogalomtár [10] szerint több kifejezés él. Ilyenek pl. különpedagógia, speciálpedagógia, speciálispedagógia. „*A gyógypedagógia pedagógiai dominanciájú, önálló, komplex tudomány, amelynek területei, ágai közül elsőként a fogyatékos személyek nevelésének gyakorlata, majd elmélete indult fejlődésnek*” [10] p.53. Interdiszciplináris tudományként a fogyatékossgal élő személyek egyéni életútjának segítségével, oktatásával-nevelésével, és végső célként társadalmi integrációjával foglalkozik.

A társadalmi integráció az a szelete a fogyatékossgügynek, ahol vannak közös pontjai a gyógypedagógiának a fogyatékossgtudománnyal. A fogyatékossgtudomány kételkedik az elrendeltnek tűnő fogyatékos szerepben, a fogyatékos személyeknek az épekkel szembeni alárendelt és egyenlőtlen helyzetében. [13]

A világ sokszínűsége vitathatatlan, az emberek nem egyformák. Ki ebben, ki abban lehetne „fogyatékos”, ha szigorú kritériumokat állítanánk fel és folyamatos mérések határoznák meg értékeinket vagy annak hiányát. Valamilyen szempontból minden embernek lehetnek gyengéi, de azt is elmondhatjuk, hogy a valamilyen szempontból „alulteljesítő” személy egy másik aspektusból nézve nem az. Zene hallgatásakor például a hallássérült emberek akadályozottak, de vizuális alkotásban, festésben, szobrászkodásban nem.

A társadalom részéről feladat, hogy az individuális hiányokhoz felkészülten közelítsen és az akadályok (és előítéletek) lebontásával támogassa a társadalmi beilleszkedést. A fogyatékossgtudomány tehát azzal foglalkozik, mit jelent a társadalomnak a fogyatékos személy, hogyan vetik le magukról az érintettek a szociális akadályképzésből adódó tehetetlenség és stigmatizáció státuszát.

INTERKULTURALITÁS, MULTIKULTURALITÁS

Ebben a tanulmányban a fogyatékossgtudományi szakterminológia (a fogyatékos lét mint szubkultúra szakterminológiája) médiában való megjelenésével foglalkozunk, és a többszemponú megközelítés kívánalma szükségessé teszi az eltérő kulturális háttérrel rendelkező közösségek egy platformon való oktatására-nevelésére érvényes paradigma rövid vizsgálá-

latát. Annál is inkább, mert a kultúrák együttélésének kérdése az amerikai polgárjogi mozgalmakkal kezdődően megelőzte a fogyatékoságtudományi szemlélet megjelenését, így a sajátos nevelési igény inkluzív praktikájának előszobájaként tartjuk számon.

A kultúrák (vagy szubkultúrák) közötti találkozások sikeréért többek között az oktatás is felelős (az egyéni attitűdökön, társadalmi és gazdasági berendezkedésen kívül), az eltérő kultúrák együttélésének hatékonysága a multikulturális és interkulturális nevelés elméletében és gyakorlatában csúcsosodik ki. [16]

Nemzetközi és hazai szinten is vita folyik a multi- és interkulturalitás fogalmának értelmezésében. Egyes szerzők szerint a két fogalom nem ekvivalens és nem is differens, de szimultán van jelen a szakmai anyagokban: a multikulturalizmus egy gondolkodásmód, mely passzív toleráns társadalmi struktúra, az interkulturalizmus egyfajta diskurzus, eszmecsere, mely közösségek közti interaktivitást hordoz magában. [16] Van olyan magyar kutatás, melyben a két fogalom csaknem azonossága miatt a kutatók nem tesznek különbséget közöttük [8], így a továbbiakban e tanulmányban mi sem.

Szűkebb értelemben a multikulturális nevelés kizárólag az etnikai kisebbségeket, tágabb értelemben a képességbeli különbségeket és a fogyatékoságban érintett tanulók oktatásügyi kérdéseit is megcélozza. [19]

„A multikulturális oktatás ... elfogadja és megerősíti a diákok, közösségeik és a tanárok által képviselt pluralizmust, legyen az etnikai, faji, nyelvi, vallási, gazdasági vagy nemi stb. különbség.” [3] p.26. A multikulturalizmus fogalmában benne rejlik a fogyatékoságban érintett személyek szubkultúrája is, sőt, mi több, ismereteseek a multikulturalizmus és fogyatékoságtudomány közös kulcsfogalmai: előítélet csökkentése, tolerancia, inkluzivitás, emberi és állampolgári jogok, méltányosság, esélyegyenlőség. [16]

A multikulturális oktatási irányzatok alapfogalmai (asszimiláció, tolerancia, kooperáció, társadalom átalakítása) [16] párhuzamba állíthatók a fogyatékoságtudományi alapelvekkel: asszimiláció, akkomodáció, adaptáció. Az egyén és a közösség találkozásakor asszimiláció történik, vagyis az egyén alkalmazkodik a többséghez. Következő szinten a befogadó részéről az akkomodáció zajlik, ami tolerancián és kooperáción keresztül valósul meg, majd a végső cél a társadalom átalakítása, melynek eredménye az adaptáció, vagyis a kölcsönös alkalmazkodás a társadalmi szemlélet formálódásának eredményeként.

HELYES SZÓHASZNÁLAT A FOGYATÉKOSSÁGOK MEGJELÖLÉSÉRE

A fogyatékoságokhoz való társadalmi hozzáállást tükrözik az adott korban használt fogalmak. Különösképpen igaz ez az egyes fogyatékoságtípusok megnevezésére. Az emberi jogi mozgalmakat követően, az integrációs folyamatokat támogatva a 90-es évektől kezdődően több szervezet is (Down Alapítvány, ELTE BGGYK, FESZT) kiadványt készített arról, mely kifejezések használata kerülendő a fogyatékos személyek megjelölésére.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kara a médiának készített egy rövid szótárt a használandó kifejezésekkel, ezzel elosztatva a használók kényelmetlenségi érzését, zavarát fogyatékoság témában írt cikkek, hírek esetén. Felhívja a figyelmet az „érzékenyítés” kifejezés kerülésére is, mert az sajnálkozást sugalmaz, de nem arra van szükség, hanem szemléletünk megváltoztatására: elfogadni, hogy a neurodiverzitás érték. [1. táblázat]

1. táblázat: Saját készítésű táblázat a helyes szóhasználatról a médiának az ELTE BGGYK ajánlása alapján

HELYTELEN	HELYES
fogyatékos	fogyatékos ember/személy/gyerek fogyatékoságban érintett ember/személy/gyerek
sérült/beteg ember	jelöljük meg a fogyatékoság típusát és mindig jelöljük meg a személyi státuszt, pl. hallássérült ember
egészséges gyerek/ember	tipikus fejlődésű, ép fejlődésű személy/ember/gyerek
SNI-s	sajátos nevelési igényű gyermek, tehát SNI gyermek
BTMN-es	beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek
tolószék	kerekesszék
szellemi fogyatékos/sérült mentálisan sérült	intellektuális képességzavart mutató személy, ember, gyermek
értelmi fogyatékos	értelmi fogyatékos személy/ember/gyerek értelmi fogyatékosággal élő személy/ember/gyerek
tanulásban akadályozott	tanulásban akadályozott személy/ember/gyerek tanulási nehézségeket/tanulási képességzavart mutató személy
autizmus	autizmus spektrum zavar
autista	autizmus spektrumzavarban érintett személy/ember/gyerek autizmussal élő személy/ember/gyerek
vak, látássérült, gyengénlátó	vak személy/ember/gyerek
süket, hallássérült, nagyothalló	süket személy/ember/gyerek
mozgássérült	mozgássérült személy/ember/gyerek/
csonka	végtaghiánnyal élő személy
pszichiátriai beteg	pszichoszociális fogyatékosággal élő
érzékenyítés	szemléletformálás, attitűdformálás

A helyes szóhasználatot ajánlók hangsúlyozzák, hogy a „people first” elv [21] szerint angolul a fogyatékoság megjelölése előtt (people with disability), vagy magyarul a fogyatékoság megnevezése után mindig szükséges az ember, felnőtt, személy, gyermek, diák, stb. (értelmi fogyatékos ember, mozgáskorlátozott felnőtt, autizmusban érintett személy, sajátos nevelési igényű gyermek, gyengénlátó diák, stb.) főnevek használata. [2. táblázat] Ezzel fejezzük ki, hogy a személyiség, az ember az elsődleges, nem a fogyatékosága.

A Down Alapítvány részletes javaslatot ad az érintettek megnevezésére [2.táblázat], az érintettek által használt segédeszközök megnevezésére [3.táblázat] és egyéb szakkifejezések használatára [4.táblázat]. Külön néven nevezi a sértő, diszkriminatív, kerülendő kifejezéseket, és felhívja a figyelmet a „fogyatékkal élő, beteg, rokkant” megfogalmazás kerülésére. Az ELTE

BGGYK média számára készített szóhasználati szótárhoz hasonlóan felszólít az állapot megnevezése utáni főnév (személy, ember, gyermek) használatára, mellyel a „people first” elvet követi. [1. táblázat]

2. táblázat: Saját készítésű táblázat az ajánlott kifejezésekről a Down Alapítvány javaslatára

AJÁNLOTT KIFEJEZÉSEK LISTÁJA FOGYATÉKOS EMBEREKKEL KAPCSOLATBAN			
Gyűjtőfogalmak: fogyatékos személy, akadályozott, sérült ember, fogyatékossgal élő személy, ember			
Kerülendő: fogyatékkal élő, beteg, rokkant			
Diszkriminatív, sértő: nyomi, nyomorék, kripli, fogyi, roki			
AZ ÉRINTETTEK MEGNEVEZÉSE			
Állapot	Ajánlott kifejezés (a jelző után mindig főnevet téve, pl. személy, ember gyermek)	Elfogadható kifejezés	Diszkriminatív, sértő
beszéd	beszéd fogyatékos	beszédhibás	hallónéma
értelem	értelmi fogyatékos, tanulásban akadályozott, értelmileg akadályozott,, Down szindrómás	értelmi sérült Down kóros	hülye, elmebeteg, szellemi fogyatékos, mongoloid, mongol idióta
hallás	siket nagyothalló	hallássérült	süket, süketnéma
látás	vak, gyengénlátó,	látássérült, agyi bénult, Little-kóros,	világtalan
mozgás	mozgáskorlátozott, mozgássérült, végtaghiányos	amputált	béna, nyomorék, félkarú, féllábú
több fogyatékossg	halmozottan fogyatékos, halmozottan sérült	-	hülye, elmebeteg, gyengeelméjű, bolond
szervi	szervátültetett	transzplantált	beteg
mentális	pszichoszociális fogyatékos, sztrókos	agyvérzéses	pszichiátriai beteg, elmebeteg, örült, szélütött, béna

3. táblázat Saját készítésű táblázat az érintettek által használt segédeszközök megnevezéséről a Down Alapítvány javaslatára

AZ ÉRINTETTEK ÁLTAL HASZNÁLT SEGÉDESZKÖZÖK MEGNEVEZÉSE	
Ajánlott kifejezések	Kerülendő kifejezések
hallókészülék	nagyothalló készülék
kerekesszék	tolókocsi, rokkantkocsi
művégtag, műláb, műkéz	faláb, fakéz, nyomorék

4. táblázat Saját készítésű táblázat az egyéb szakkifejezésekről a Down Alapítvány javaslatára

EGYÉB SZAKKIFEJEZÉSEK	
Ajánlott kifejezések	Kerülendő kifejezések
jelnyelvi tolmács	siketnéma tolmács
jelnyelv	jelbeszéd, mutogatás
kerekeszékkel közlekedő, dolgozó, stb.	tolókocsihoz kötött
halló (siket ellentéte)	beszélő
látássérült (látó ellentéte)	egészséges
nem fogyatékos (fogyatékos ellentéte)	ép, egészséges
többségi iskola	normál iskola
konduktor	
gyógypedagógus	
gyógytestnevelő, gyógytornász	
személyi segítő	gondozó, ápoló (az egészségügyben helyes)
Braille írás (pontírás)	vakírás (vakon gépelést jelent)
síkirás (pontírás ellentéte)	
fogyatékosok szervezetei	fogyatékosokat segítő szervezetek, fogyatékos szervezetek
„Esélyegyenlőségi Törvény”	fogyatékos törvény
fogyatékosok sportja, sportoló fogyatékosok	fogyatékos sport
paralimpia	paraolimpia
megváltozott munkaképességű (MMK)	csökkent munkaképességű

HATÉKONY ATTITÚDFORMÁLÁS ÉS TÁGABB ÉRTELMŰ INTEGRÁCIÓ

Vannak olyan fogyatékosok, melyek integrációja a jelenlegi viszonyok között nem megvalósítható. Olyan speciális tárgyi, módszertani és személyi feltételeket, szemléletmódot igényel nevelésük-oktatásuk, melyekre még nem készült fel a hazai oktatási rendszer. Ezen okokból például az értelmileg akadályozott gyermekek/tanulók csoportja is kimaradt az integrációból. Radványi Katalin [18] megfogalmazta, hogy jelenlegi helyzetben az integráció tágabb értelmezése jöhet szóba például az értelmileg akadályozott gyerekek/tanulók társadalmi befogadásának megvalósításáért is. A társadalmi integráció fontos területei a laikus környezet és a helyi közösségek, ahol a többségi társadalom részére szemléletformáló hatású programok szervezhetők. A jó szemléletformáló programok eredményessége feltételezi, hogy az attitűd három komponensét célozza meg: a kogníciót (az attitűd tárgyáról való tudást, véleményt), az emóciót (az attitűd tárgyához fűződő érzelmi viszonyt) és viselkedést, mely az attitűd tárgyára vonatkozó tudás és az érzelmek hatására reagáló viselkedést jelenti, vagyis azt, hogyan viszonyul a személy az attitűd tárgyához [6]. Az attitűd mindhárom eleme mobilizálható, ha a fogyatékos gyerekek/tanulók találkoznak a laikus környezettel. Még jobb, ha valamilyen közös tevékenységet is végeznek együtt, mint például együtt sportolás, alkotás, valamilyen közös produktum létrehozása. Jó, ha a közös tevékenység nem egyszeri alkalom, hanem ismétlődő, vagy hosszabb ideig tartó. [17]

Az emberek, ha fogyatékosokkal találják szembe magukat, zavarban vannak. Szorongáskeltő, ha az ember a megszokottól eltérővel találkozik, ezért a szorongás elkerüléséért kirekesztő magatartással reagálunk. Társadalmi szemléletformáló programoknál ezért alapvetés, hogy felkészítsük a találkozásra, a befogadásra mindkét felet. [20] Saját tapasztalatunk, hogy egy szegregált intézménybe érkező vendégszereplő általános iskolai csoport kisiskolás tagjai közül

nyolcan rosszul lettek egy ilyen találkozáskor. Nem voltak felkészítve a helyi tanulók testi eltéréseire, sajátos kommunikációjára, a megszokottól eltérő viselkedésére. Más szerzők is leírnak hasonló eseteket. [20]

A 2019. december – 2023. július közti időszakban a Győr Plusz média online oldalán megjelent, fogyatékoság témájú híradásokat tanulmányoztuk. 26 programról, eseményről szóló szöveget vagy videót vizsgáltunk meg. Elemzésünk tárgya volt a hírek témája, szóhasználata a fogyatékoság megnevezésére, valamint értelmeztük, milyen hozzáállást tükröz a cikk a fogyatékoság tényéhez. Vizsgáldtunk a társadalmi tudatformálás vonatkozásában is: megvalósultak-e az attitűdformálás evidens feltételei – készült-e közös produktum az ép személyekkel, történt-e edukáció a fogyatékoságról, volt-e viselkedéses-cselekvéses eleme a programnak, hogyan közelített az attitűd érzelmi komponenséhez, valamint milyen gyakori és rendszeres volt a program.

FOGYATÉKOSSÁGOKRÓL SZÓLÓ ONLINE HÍREK ELEMZÉSE

A Győr Plusz online média oldalán 3 év 3 hónap távlatából (2019. 12. 04. és 2023. 07. 15. közötti időszak) gyűjtöttük ki a „fogyatékoság”, „támogatás”, „adomány”, „jótékonyosság” keresőszóra kiadott találatokat. Azért választottuk a Győr Plusz online médiát, mert vélhetően ez a csatorna jut el a legtöbb olvasóhoz, valamint tartalmazza a nyomtatott sajtóban megjelenő híreket is. 26 hírt találtunk, közülük 11 volt sporttal (parasport) kapcsolatos, 11 adománnyal, és mindössze öt hír számolt be kimondottan társadalmi attitűdformáló céllal szervezett eseményről. (A szempontok szerint átfedések lehetnek, ezért összeadva a számokat, a végeredmény több mint 26.)

A szakirodalom szerint a nem attitűdformálást megcélzó események is hatnak az olvasó szemléletére, ha hír válik belőlük. [1] Nézzük először, a bemutatott programok alkalmazzák-e a társadalmi tudatformálás evidens módszereit: az attitűd ismeret – érzelmek - cselekvés komponenseinek mobilizálását, az emberi jogi modellt tükröző helyes szóhasználatot, a program gyakorlatosságát és időtartamát.

A 26-ból 11 cikkben nem az ajánlás szerint használják a megnevezéseket, azaz nem használnak főnevet (gyermek, felnőtt, fiatal, személy, tanuló) a fogyatékoság típusának megjelölése után. Ezzel az emberi jogi modellt hagyják figyelmen kívül a megfogalmazásban.

Az elemzett hírekben olyan programokat mutattak be, melyekben 4 kivétellel nem készült közös produktum a tipikus és nem tipikus fejlődésű résztvevők együttműködésével, nem történt együttműködés. A közös produktumra csak két kiváló példa akad a hírek között: az egyesített kézilabda bajnokság [1. sz. melléklet 21. hír], ahol a fogyatékos személyek és a partnerjátékosok egy csapatot alkotnak, egy célért küzdenek, valamint az „Egy a Világunk Alapítvány” nyári tábora [1.sz. melléklet 20. hír], ahol egy hétig tartó, együttműködést igénylő közös programon vesz részt a mentorok és a fogyatékosággal élő gyermekek/tanulók/felnőttek csoportja. Van olyan híradás, amelynek címe a fogyatékosággal élő személyek ergométerezését jelzi előre [1. sz. melléklet 5. hír], és csak a cikket olvasva derül ki, hogy nem fogyatékoságban érintettek is részt vettek a versenyen. Végül a szerző leszögezi, nem az eredmény, hanem a részvétel a fontos. Tudjuk, hogy a fogyatékoságban érintett személyek is jó eredményeket értek el, ezt ki lehetett volna emeli a hírben.

A híreknek közel fele az adományozásról szólt [1.sz. melléklet 1., 3., 6., 7., 8., 9., 12., 13., 14., 16., 20., 26. hír], ez elég magas arány, és lényegében a morális modellt eleveníti fel a fogyatékoságokhoz való hozzáállásban. Adományozni annak szoktunk (ételt, pizzát, pénzt), aki maga nem képes megszerezni, elérni valamit. Ez a hozzáállás a fogyatékoságban érintett személyek gyengeségét, tehetetlenségét vetíti előre.

A sikeres attitűdformálás egyik komponense a kogníció, vagyis az attitűd tárgyáról szóló ismeretek, vélemények összessége. A 26 programról szóló hírben nem nyújtottak érdemben ismereteket a fogyatékoságban érintettekről, ellenben 15 esetben bevonták az érzelmeket, de az érzelmekek bevonása a sajnálat mozgósítását jelentette. [1. sz. melléklet 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 12., 13., 14., 16., 20., 26., hír] 11 programban viselkedéses választ hívott elő a program a résztvevőiből, mely „támogatást”, „segítséget”, „ajándékozást” jelentett, ezzel ismét életre hívva a morális modellt. A 26 programból egyetlenről mondhatjuk el, hogy hosszabb ideig – egy hétig – tartott [1.sz. melléklet 20. hír], két program évente egyszer, tehát rendszeresen ismétlődik. [1.sz. melléklet 9., 13. hír]

Mindezek alapján érzékelhető, hogy a társadalmi tudat formálása szempontjából a médiában bemutatott programok nem jeleskedtek a tudományosan evidens metodika alkalmazásában.

Külön említést érdemelnek a parasporttal kapcsolatos írások. Míg az 1989-90-es rendszerváltás óta Magyarországon a parasport (mely jogosan nagyrészt szegregált versenyzési lehetőséget nyújt) támogatása jelentősen növekedett, addig a fogyatékoságban érintett személyek szabadidős sportja kevesebb lehetőséggel bír. Gombás Judit [7] látássérült sportoló szerint „*a szabadidősport olyan szintér, ahol a fogyatékos és a nem fogyatékos emberek informális keretek között találkozhatnak, és ahol a sport egy olyan közös nyelv lehet, amely szavak nélkül is képes a felnagyított, eltúlzott általánosításokat elfeledtetni.*” Laczkó [15] írja, hogy a sportszociológia szerint a sport társadalmi alrendszerre fejlődött: mondhatjuk, hogy a társadalom kicsinyített mása. Rendelkezik minden olyan jellemzővel, mellyel a társadalom: formális szerveződés, kialakult szerepek, funkciók, tevékenységi körök, normarendszer. Az elemzett média hírek 9 sporteseményéből hat tudósított parasport témáról [1. sz. melléklet 2., 4., 15., 18., 19., 22., (a cikkek tartalma alapján szegregált szemléletű)], négy pedig szabadidősport-eseményről (a tartalom alapján társadalmi integrációs szemléletű) szól, ez utóbbi témánk szempontjából kívánatosabb lenne.

Érdemes még megvizsgálni, melyek azok a szókapcsolatok, szófordulatok, kifejezések, melyek a neurodiverzitás értéként való megközelítését fejezhetik ki. Sajnos, csak néhányat találunk. Pl. a fogyatékos helyett „*kacifántos*” jelzőt használ az Egy a Világunk Alapítvány, vagy a következő mondat: ... *a legtöbbet a (sérült) lányomtól tanulok.*”

Az egyik írásban ez áll: „*nem sajnálatra, hanem elfogadásra van szükségük*”. Mit jelent vajon az elfogadás? Alapvetően a társadalom elfogadja a fogyatékoság tényét, hiszen tudunk róla, iskolába járnak, jelen vannak, csak éppen értéként nincs elfogadás irányukban. Pontosabb megfogalmazást nem olvashatunk, ezért ez így közhelyszerű, ugyanakkor a címben az „*érzékenyítés*” kifejezés áll, mely a sajnálatot sugalmazza: legyünk érzékenyek, érzékenyüljünk el. További kifejezések, melyek az ép és fogyatékos lét alá- és fölérendeltségéről szól, a Ti és a Mi érzését kelti, vagy nem ajánlott szót használ a fogyatékoság kifejezésére:

Látássérült, „mégis” sikeres... (Tehát a látássérült ember általában boldogtalan?)

Semmivel sem érnek kevesebbet mint „mi, egészségesek”... (Ti és mi?)

Fogyatékoságuk „ellenére” hasznos tagja környezetünknek. (Tehát a fogyatékos személy általában haszontalan?)

Hidakat építünk „köztük és köztünk”. (Híd kell közénk, mert távol vagyunk egymástól?)

Gyűjtés a „rászorulóknak, nehéz helyzetben” lévőknél. (Aki rászorul, az kevesebbet ér, gyenge.)

„Jótékonyági” ebéd... (Etetjük, mert nem jut ételhez önerőből?)

Ép „ember” és a vak, fogyatékos (?)... (A vak, fogyatékos személy nem ember?)

Sokan vagytok itt, akik segítségre szorulnak, ... az állatkertben élő állatok is segítségre szorulnak... (Állatokhoz hasonlítja a fogyatékos gyerekeket?)

„Jótékonyági” pizzázás... (Etetjük, mert nem jut pizzához önerőből?)

*Fogyatékossgal élő embertársaink ugyanolyan értékesek... (Ugyanolyan mint mi? Ti és mi.) Nem mindenki olyan szerencsés, hogy **egészségesen, boldogan és gond nélkül** élheti le az életét... (Csak az egészséges boldog? Egyébként a fogyatékossgal nem betegség.)*

„Fogyatékkal” élők napja... (Nem ajánlott kifejezés.)

*Azért vagyok más, mert **angyalokkal** játszom... (Erények, tulajdonságok felnagyítása.)*

*...ugyanúgy tudnak küzdeni és teljesíteni, mint a teljesen **egészségesek**. (Ez a mondat azt a szemléletet – a medikálist - sugalmazza, hogy a fogyatékossgal élők betegek.)*

*Díjazták a legjobbakat, de ezen a megmérettetésen tényleg **sokkal inkább a részvétel, mintsem a végeredmény volt a fontos**. (Ez a mondat azt feltételezi, hogy a fogyatékossgal élők eredményei nem lehetnek jók.)*

*Pályázatok fogyatékossgal élők **gondozására**.... (A gondozás kifejezés alárendelt szerepet oszt a fogyatékos emberekre.)*

Vannak azonban néhány, a társadalmi inklúzió és attitűd szempontjából nagyon jó híradások is az elemzettek között, külön kiemeljük a „*Velük színesebb a világ*”-ot [1.sz. melléklet 25. hír]. Ez a híradás már alcímében is korrekten fogalmaz: valós társadalmi egyenlőséget hirdet és használja az „*ésszerű alkalmazkodás*” kifejezést, mely a bevezetőben bemutatott ENSZ Egyezmény alapfogalma. Az ajánlott megnevezéseket használja a szerző, a „személy”, „ember” főnevet mindig illeszti a fogyatékossgal megnevezése után, így az emberi jogi modellt képviseli. A hír nem osztja a társadalmat ketté a Ti és Mi szemlélettel és a „*semmit rólunk nélkülünk*” elv alapján mozgáskorlátozottságban érintett személy véleményének is hangot ad: „*Úgy élni az életet, hogy abban teljes mértékben részt vegyek, ahogy azok az embertársaim, akik nem élnek fogyatékossgal*”.

A fogyatékossgalok valós, pátosz nélküli társadalmi inklúziójának pozitív hozadéka, hogy mindenki „jól jár”. Az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításával mindenki nyer: van, aki az emberi jogok szerinti élethez való hozzáférést, és van, aki szemléletváltást. Ezt egy nagyon jó híradásban így fogalmazza meg a szerző – „*jobb ember lettem ebben a közösségben*” [1. sz. melléklet 24. hír].

További jó példaként említhetjük az „Egy a Világunk Alapítvány”-ról szóló írást [1.sz. melléklet 20. hír], ahol az alapítvány vezetője érintett szülőként mutatja be a szervezett tábor és fogalomhasználata példaértékű.

Az ENSZ Egyezmény kiemelt fogalma az egyetemes tervezés. Ehhez a témához egy cikk kapcsolódik [1.sz. melléklet 17. hír], mely a győri egyetem multifunkciós kollégiumára és fizikai akadálymentes épületére hívja fel a figyelmet. A hírből megtudjuk, hogy a felsőoktatási képzés felkészíti a mérnök hallgatókat az egyetemes tervezésre, ezzel járul hozzá a képzés a fogyatékossgal érintett személyek egyenlő esélyeinek megteremtéséhez, és a hír az olvasó szemléletváltásához.

A híradások elemzésekor kitűnik, hogy a 26 hírből négyről [1.sz. melléklet 17., 20., 24., 25. hír] mondhatjuk el, hogy tartalmában és szóhasználatában megfelelnek az emberi jogi szemlélet elvárásának. A négy cikk riportalanyai két érintett szülő, egy szakmai szervezet (Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége, MEOSZ) elnöke és egy esélyegyenlőségi koordinátor. Mind a négy interjúalany vagy a szakmaiság, vagy az érintettség jogán kompetens a fogyatékossgalügy témájában. A négy hír kiváló megfogalmazottsága valószínűsíthetően nem az íróknak, hanem a riportalanyoknak köszönhető.

Elemzésünkben arra következtethetünk, hogy az ajánlott szóhasználat vélhetően nem jutott el a tömegtájékoztató aktív szereplőkhöz, az emberi jogi szemlélet nem vált belsővé az újságírás berkeiben, elakadt a közhelyes gondolkodás szintjén. Ezen az alapon Győr-Moson-Sopron Vármegye tömegtájékoztató hiányosan látja el feladatát a fogyatékossgalügy értékeinek terjeszté-

sében. A közösségek pedig a társadalmi tudatformálás terén „gyengélkednek”: a szemléletformáló programok nagy része nem evidencia alapú, így legtöbbjük nem is hatékony. Nem mozgósítják az attitűd ismeret - érzelmek - cselekvés komponenseit, időtartamukban és gyakoriságukat tekintve elégtelenek.

BEFEJEZÉS

Ebben a tanulmányban a fogyatékossgal élő személyek társadalmi pozícióját, annak támogatását mutattam be a tömegtájékoztatásban megjelent hírek tükrében. A régmúlttól napjainkig változó fogyatékossgkép nagyszabású változáson ment keresztül, mindig tükrözve az adott kultúrát, és ezt nem illehetjük kritikával a társadalmi viszonyokból, értékrendi meghatározottságból fakadó volta miatt. [13]

Tiszteljük a fogyatékossgtudomány megszületését, mely nem fogadja el az elrendelt fogyatékos szerepet, a fogyatékossgal élő személyek alárendelt helyzetét, a stigmatizációt és a környezetet ésszerű alkalmazkodásának hiányából fakadó tehetetlenség címkéjét. [10]

A tágabb értelmű integráció a laikus környezetben és a szűkebb közösségekben való jelenlétet, adaptációt jelenti. Ez a jelenlét mindkét félnek pozitív hozadékkal bír, a fogyatékossgal élő személyeknek integrálódás lehetőségével, a környezetnek szemléletformálódással, attitűdformálódással [17] [18]. A környezet ésszerű alkalmazkodása és az attitűd változása révén a társadalmi inklúziót érhetjük el. Az attitűdök mindhárom komponense (viselkedés, érzelmek és kogníció) bevonásával lehet eredményes az integrációs program, különösen, ha az tartós és rendszeres. Ha megváltozik a környezet attitűdje, képes lesz az ésszerű alkalmazkodással és egyetemes tervezéssel az egyenlő esélyű hozzáférést biztosítani a fogyatékossgal élő személyeknek. [17]

A média fogyatékossg témakörét érintő híradások tükrében megállapíthatjuk, hogy van még tennivaló a társadalmi integráció, a neurodiverzitás értéként való elfogadtatásában. A tömegkommunikációnak következetesen alkalmaznia kellene az ajánlott kifejezések használatát, kerülni a stigmatizációt és az alá-, és fölérendeltséget sugalmazó kommunikációt. Olyan megfogalmazást kellene használnia, mely nem a Ti és Mi helyzetet, hanem az egyenrangú viszonyokat, nem a hiányokat, hanem az egyéni különbségeket preferálja. Tartós és rendszeres szemléletformáló programokról kell hírt adnia, példát adva és motiválva a hasonlók szervezésére. Nagy a média hatása és felelőssége, számítunk rájuk a társadalmi tudatformálásban.

Irodalomjegyzék

- [1] BAJOMI-LÁZÁR, P. Manipulál-e a média? In: *Médiakutató*. 2006. https://mediakutato.hu/cikk/2006_02_nyar/04_manipulal-e_a_media/ Letöltési idő: 2023. augusztus 8.
- [2] BÁNFALVY, Cs. *Gyógypedagógiai szociológia*. 4. kiadás. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. 2012. ISBN: 9789637155550
- [3] BORECZKY, Á. *A családtörténet és a családi narratívák helye a multikulturális pedagógiában*. In: *Neveléstudomány. Tanulmányok*. 2014/2. 26. p. Online. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar. ISSN: 2063-9546 http://realj.mtak.hu/13955/2/nevelestudomany_2014_2.pdf Letöltési idő: 2023. 09. 08.
- [4] DUNÁS-VARGA, I. Attitudes Regarding the Education and Employment of Persons with Disabilities. In: *Fogyatékossg és társadalom*. 2020. 2. 166–177.p. <https://doi.org/10.31287/ft.en.2020.2.13>.
- [5] DUNÁS-VARGA, I., Az oktatásban való részvétel, a végzettség és a foglalkoztatás összefüggései, különös tekintettel a fogyatékossgal élő személyek helyzetére. In: PERLUSZ,

- A., CSERTI-SZAUER, CS., SÁNDOR, A. (szerk.) *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban. Tanulmánykötet Bánfalvy Csaba tiszteletére*. Budapest: ELTE BGGYK. 2021. 21-31.p. ISBN 978-963-7155-94-9 (pdf) ISBN 978-963-7155-93-2
- [6] FORMÁDI K., A klímaváltozás mint kockázat érzékelése és a megoldásával kapcsolatos attitűdök szakirodalmi vizsgálata. *Iskolakultúra*. 2013. 23. 12. 49–58. p. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21453/21243> Letöltési idő: 2023. 09. 09.
- [7] GOMBÁS, J. *Budapesten élő, 18-65 év közötti látássérült személyek szabadidő-sportolási szokásainak, és a szabadidősport látássérültek számára akadálymentes hozzáféréseinek vizsgálata*. Doktori értekezés. Testnevelési Egyetem Sporttudományok Doktori Iskola Budapest, 2016. <https://doi.org/10.17624/TF.2017.5> .
- [8] GORDON, GYÖRI, J.-NÉMETH, SZ.-CS. CZAHESZ, E. Tanárok interkulturális nézetei és a szülőkkel való együttműködési gyakorlata. In: *Neveléstudomány. Tanulmányok*. 2014/2. Online. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar. ISSN: 2063-9546 http://real-j.mtak.hu/13955/2/nevelestudomany_2014_2.pdf Letöltési idő: 2023. 09. 08.
- [9] KÁLMÁN, Zs., KÖNCZEI, Gy. *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. h.n. 2002. ISBN:978-963-3893-11-1 <https://docplayer.hu/2210821-A-taigetosztol-az-eselyegyenlosegig-kalman-zsofia-konczei-gyorgy.html> Letöltési idő: 2023. augusztus 22.
- [10] KÖNCZEI, Gy.(szerk.) *Fogyatékoságtudományi fogalomtár*. In: *Fogyatékoságtudományi Tanulmányok I*. Budapest: ELTE BGGYK. Online. 2009. <https://mek.oszk.hu/09400/09410/09410.pdf>
- [11] KÖNCZEI, Gy. (szerk.) A funkcióképesség, a fogyatékoság és az egészség nemzetközi osztályozása. In: *Fogyatékoságtudományi Tanulmányok XX*. Budapest: ELTE BGGYK. Online. 2009. <https://mek.oszk.hu/09700/09756/09756.pdf>
- [12] KÖNCZEI, Gy., HERNÁDI, I. A fogyatékoságtudomány főfogalma és annak változásai. In: *Az akadályozott és egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon*. Budapest: NCSSZI. 2011. 7-28. p. ISBN 978-963-7366-46-8
- [13] KÖNCZEI, GY., HERNÁDI, I. Az esélyegyenlőségtől A Taigetoszig? Fogyatékoságtudományi eredmények a »másik oldal« megértéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*. 2017. 67. 5–6. 108. p.
- [14] KOVÁCS, M. Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei: szociálpszichológiai nézőpont. *Alkalmazott Pszichológia*. 2010. 12. 1-2. 7-27. p.
- [15] LACZKÓ, T. A sport, mint társadalmi alrendszer. In: LACZKÓ, T., RÉTSÁGI, E. (szerk.) *A sport társadalmi aspektusai*. Pécs: PTE EK. 2015. ISBN 978-963-7178-72-6
- [16] PÁVA, R. *Interkulturális, multikulturális oktatás alapjai*. TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” ELTE. Online. 2015. http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/ii3/27_interkulturalis_mutikulturalis_oktatas_alapjai.pdf Letöltési idő: 2023. 09. 09.
- [17] PERLUSZ, A. *Harmadik Kor Egyeteme, ELTE – a tevékeny idős korért” program*. ELTE PPK. 2019. [Online Video]. Elérhető: https://www.youtube.com/watch?v=r2_YeTppDI0 Letöltés ideje: 2023. augusztus 22.
- [18] RADVÁNYI, K., *Az értelmi fogyatékosok ellátásának szakmai és intézményi feltételrendszere. Problémafelvetések, vitaindító*. Budapest, 2007. Online. http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/06/radvanyi_ertelmi_fogyatekosok.pdf Letöltési idő: 2023. 08. 22.
- [19] TORGYIK, J., KARLOVITZ, J., T. *Multikulturális nevelés*. Budapest: Bölcsész Konzorcium, 2006. ISBN 963 9704 05 9

- [20] TISZAI, L. *Az élet minden területén... A súlyos-halmazott fogyatékoságról a mai kutatások fényében.* Budapest: Gondolat Kiadó, 2023. ISBN 978-963-556-420-0
- [21] 2007. évi XCII. törvény a Fogyatékosággal élők személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv> Letöltés ideje: 2023. augusztus 8.

MELLÉKLETEK

1. sz. melléklet: Az elemzésül szolgáló, 2019. 12. 04. és 2023. 07.15. közötti időszakban megjelenő online híradások

Sor-szám	Cím	Webes elérhetőség, megjelenés napja	Letöltés ideje
1.	SZIGETI, Sándor: A sportban mindenki egyenlő	https://www.gyorplusz.hu/sport/a-sportban-mindenki-egyenlo/ 2023. 07. 15.	2023. 08. 15.
2.	KARPÁT, Zsolt: Vastapsot kapott Flóris Norbert	https://www.gyorplusz.hu/gyor/vastapsot-kapott-floris-norbert/ 2023. 04. 13.	2023. 08. 15.
3.	HAVASSY, Anna, Katalin: Azért vagyok más, mert angyalokkal játszom	https://www.gyorplusz.hu/belfold/azert-vagyok-mas-mert-angyalokkal-jatszom-csodas-dal-az-autizmusrol/	2023. 08. 15.
4.	NÉMETH, Boglárka: Motiváció fiataloknak: Tomi Rocky előadása a Pálffyban.	https://www.gyorplusz.hu/gyor/motivacio-fiataloknak-tomi-rocky-eloadasa-a-palffyban/	2023. 08. 15.
5.	ZOMBAI-KOVÁCS, Ákos: Fogyatékosággal élők ergométereztek.	https://www.gyorplusz.hu/gyor/fogyatekossaggal-elok-ergometereztek/ 2023. 01. 31.	2023. 08. 15.

6.	MTI Pályázat fogyatékos-sággal élők gondozására	https://www.gyorplusz.hu/belfold/palyazatok-fogyatekossaggal-elok-gonдозasara/ 2023. 01. 25.	2023. 08. 15.
7.	J. KOVÁCS, Andrea: Adomány a napközi otthonnak	https://www.gyorplusz.hu/gyor/adomany-a-napkozi-otthonnak/ 2022. 12. 22.	2023. 08. 15.
8.	J. KOVÁCS Andrea: Győr Plusz Angyalok: beteljesült kívánságok	https://www.gyorplusz.hu/gyor/gyor-plusz-angyalok-beteljesult-kivansagok/ 2022. 12. 20.	2023. 08. 15.
9.	KÁRPÁT, Zsolt: Idén volt újra Mikulás diszkó	https://www.gyorplusz.hu/gyor/iden-ujra-volt-mikulas-disco/ 2022. 12. 12.	2023. 08. 15.
10.	Győr+: Szívügyünk a mozgás	https://www.gyorplusz.hu/gyor/szivugyunk-a-mozgas-penteken-lesz-a-zaro-esemeny/ 2023. 11. 30.	2023. 08. 15.
11.	Győr+: Sors társait képviseli a látássérült doktorandusz	https://www.gyorplusz.hu/gyor/sorstarsait-kepviseli-a-latasserult-doktorandusz/ 2022. 07. 01.	2023. 08. 15.
12.	FICSOR, Dávid, MIREIDER, Máté: A győriek „örökbe fogadtak” egy kerekesszéket	https://www.gyorplusz.hu/gyori-szekerek/a-gyoriek-orokbefogadtak-egy-kerekesszeket/ 2022. 06. 15.	2023. 08. 15.
13.	NÉMETH, Boglárka: Színes állatkerti nap értelmileg sérülteknek	https://www.gyorplusz.hu/gyor/szines-allatkerti-nap-ertelmileg-serulteknek/ 2022. 05. 25.	2023. 08. 15.
14.	FÖLDVÁRI, Gabriella: Különleges játszótérrel gazdagodott Győr	https://www.gyorplusz.hu/gyor/kulonleges-jatszoterrel-gazdagodott-gyor/ 2022. 04. 07.	2023. 08. 15.

15.	Győr+: Parasportolók kézilabdáztak az OSP-ben	https://www.gyorplusz.hu/sport/parasportolok-kezilabdaztak-az-osp-ben/ 2022. 02. 12.	2023. 08. 15.
16.	ZOMBAI-KOVÁCS, Ákos: Jótékony adventi ebéd sérültséggel élőknek	https://www.gyorplusz.hu/gyor/jotekony-adventi-ebed-serultseggel-eloknek/ 2021. 12. 02.	2023. 08. 15.
17.	Győr+: A fogyatékossgal élőknek nincs akadály az egyetemen	https://www.gyorplusz.hu/gyor/a-fogyatekossaggal-eloknek-nincs-akadaly-az-egyetemen/ 2022. 11. 18.	2023. 08. 15.
18.	MTI: Ez a magyar parasport aranycsapata	https://www.gyorplusz.hu/tokio/ez-a-magyar-parasport-aranycsapata/ 2021. 09. 05.	2023. 08. 15.
19.	MTI: Aranyérmes az asztaliteniszező Pálos Péter	https://www.gyorplusz.hu/tokio/aranyermes-az-asztaliteniszezo-palos-peter/ 2021. 08. 29.	2023. 08. 15.
20.	FICSÓR, Dávid: „Egy a Világunk” tábor: Ötödik felvonás	https://www.gyorplusz.hu/kereses/page/4/?str=fogyat%C3%A9koss%C3%A1g 2021. 07. 20.	2023. 08. 15.
21.	FICSÓR, Dávid: Egyesített kézilabda torna Győrben	https://www.gyorplusz.hu/hirado/egyesített-kezilabda-tornagyorben/ 2021. 06. 01.	2023. 08. 15.
22.	PAPP, Zsolt: Győr is csatlakozik a Magyar Parasport Napjához	https://www.gyorplusz.hu/gyor/gyor-is-csatlakozik-a-magyar-parasport-napjahoz/ 2021. 02. 09.	2023. 08. 15.
23.	SZABÓ, Csilla: Esélyegyenlőség tudatformálással. Fehér bot napja.	https://www.gyorplusz.hu/gyor/eselyegyenloseg-tudatformalassal/ 2020. 11. 03.	2023. 08. 15.

24.	SZABÓ, Csilla: Jobb ember lettem ebben a közösségben	https://www.gyorplusz.hu/gyor/jobb-ember-lettem-ebben-a-kozossegeben/ 2020. 10. 18.	2023. 08. 15.
25.	SZABÓ, Csilla: Velük színesebb a világ	https://www.gyorplusz.hu/gyor/veluk-szinesebb-a-vilag/ 2020. 01. 10.	2023. 08. 15.
26.	ZOMBAI-KOVÁCS, Ákos: Jótékonyág: pizzáztak a sérültséggel élők	https://www.gyorplusz.hu/gyor/jotekonysag-pizzaztak-a-serultseggel-elok/ 2019. 12. 04.	2023. 08. 15.

2. sz. melléklet: Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: Saját készítésű táblázat a helyes szóhasználatról a médiának az ELTE BGGYK ajánlása alapján
2. táblázat: Saját készítésű táblázat az ajánlott kifejezésekről a Down Alapítvány javaslata szerint
3. Saját készítésű táblázat az érintettek által használt segédeszközök megnevezéséről a Down Alapítvány javaslata szerint
4. Saját készítésű táblázat az egyéb szakkifejezésekről a Down Alapítvány javaslatára

*A MODERN PEDAGÓGIA MÓDSZERTANI KIHÍVÁSAI NAPJAINKBAN
SZEKCIÓ*

*SEKCIA
SÚČASNÉ DIDAKTICKÉ VÝZVY MODERNEJ PEDAGOGIKY*

Szekcióvezetők - Vedúce sekcie:

**Mgr. Yvette Orsovics, PhD.
PaedDr. Alexandra Nagyová, PhD.**

<https://doi.org/10.36007/4966.2024.37>

RENDAHAGYÓ KÉMIA ÓRÁK HATÁSA 7. OSZTÁLYOS DIÁKOK KOGNITÍV STRUKTURÁJÁRA

KOVÁCS Mihály¹
MURÁNYI Zoltán²

Abstract

Our research was about the impact on knowledge structure of the special chemical lessons of the Astronomical Museum and Camera Obscura. This question is actual for us because we have started the revision of the lessons, but the results can be interesting for other museums and experimental performers.

Three groups of our participants, all of them were 7th graders, have filled out two tests with word associations: the first before the special lesson and the second one week later. The tests were evaluated with the Garskof-Houston formula. The most frequent associations were also determined. We have found that our lessons might have caused some positive effects on the knowledge structure of the students, mainly about the understanding of burning.

Keywords

experiments, chemistry, knowledge structure, word association, word frequency, special lessons

BEVEZETŐ

Az Egri Csillagvizsgáló és Tudományos Élményközpont kínálatában többféle rendhagyó óra szerepel, ezek közül néhány a kémiához kapcsolódik. Kíváncsiak voltunk, hogy az óráknak milyen hatása van a diákok tudására, mennyire hatékonyak e téren előadásaink. Vizsgálatainknak számunkra aktualitást ad, hogy épp folyamatban van a kínálatunk felülvizsgálata és új órák kidolgozása, amihez eredményeink hasznos segítséget nyújthatnak.

A tudás meghatározására többféle klasszikus definíció létezik. Az egyik klasszikus elmélet deklaratív és procedurális tudást különböztet meg. Az előbbi a mondatokban kifejezhető tartalmakat jelenti, nevezhetjük információnak is, az utóbbi pedig olyan ügyességeket, amik tudatos kontroll nélkül is működnek, ezeket készségeknek is hívhatjuk. A gyakorlati életben a legtöbb feladat végrehajtásához általában a kettőre egyszerre van szükség, az ilyen komplex tudásokat hívjuk kompetenciának [1].

A procedurális tudás egy másik lehetséges meghatározása szerint az arról való tudás, hogy hogyan használjuk fel a deklaratív tudásunk elemeit. Ez a meghatározás egyébként hasonlít az előzőekben komplex tudásként meghatározott fogalomhoz. Akárhogyan is definiáljuk azonban, sokszor a már automatikussá vált cselekvések során nem is tudatosítjuk, hogy pontosan milyen ismereteket használtunk fel. Ez és bizonyos filozófiai kérdések kisebb problémát okoznak a fenti definíciók kapcsán, de ezek részletezése túlmutat cikkünk keretein [2].

¹ Kovács Mihály, tudományos segédmunkatárs, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Csillagvizsgáló és Tudományos Élményközpont, kovacs2.mihaly@uni-eszterhazy.hu

² Dr. Murányi Zoltán, főiskolai tanár, igazgató, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Csillagvizsgáló és Tudományos Élményközpont, muranyi.zoltan@uni-eszterhazy.hu

Mindkét meghatározásban közös azonban, hogy az egyes tudás elemekből többet használunk egyszerre a problémamegoldások során, azokat komplex rendszerekbe szervezve. A hosszú távú memóriában található fogalmak közti kapcsolatrendszeret nevezzük kognitív struktúrának. Ennek feltárásának egyik lehetséges módja a szóasszociációs teszt [3].

A szóasszociációs teszt csoportok tudásszerkezetének feltárására is alkalmas, illetve használatának vannak Magyarországi hagyományai is, [4] így emellett a módszer mellett döntöttünk. Ennek a mérési módszernek az előnye, hogy online is elvégezhető [5], így hosszútávú hatást tudunk vizsgálni. Hátránya, hogy nem feltétlen derül ki – mivel csak asszociációkat vizsgálunk –, hogy érti-e a beírt szót a kitöltő, vagy csak bevillan egyik szó alapján a másik [Stewartot idézi Nagy, akit idéz [2]]. Mégis ezt választottuk, mivel nem pusztán tudáselemek meglétére kérdez rá, de alkalmas lehet naiv elméletek azonosítására is [4].

A szóasszociációs tesztek során 5-10 hívószóról vesszük fel egyesével a résztvevők asszociációit úgy, hogy minden újabb szó új sorba kerüljön. A válaszok számára lehetséges időbeli és/vagy asszociációk száma szerinti korlátozás is. Az asszociációs láncok megszakítására különböző megoldások lehetségesek, az egyik lehetőség, hogy minden sor elejére újra odaírjuk a hívószót, de segíthet az is, ha a különböző hívószavak közt valami kizökkenítő tartalmat mutatunk a kitöltőknek [2]. Ezek közül mi egyiket sem alkalmaztuk.

A teszt kiértékeléséhez a Garskof-Houston formulát használtuk $p = 1$ választással [6 és 4], mivel több számolási módszerrel összevetve a legjobb eredményeket produkálta Cardellini kutatásaiban [7]. A számítás részletes menete ezekben a szakirodalmakban megtalálható, mi egy saját fejlesztésű Python scripttel a számolásokat automatizáltuk, a programot többféle adattal teszteltük az eredményeket összevetve a kézi számolás eredményeivel.

A Garskof-Houston formula segítségével két hívószó kapcsolati együttthatóját határozhatjuk meg, azaz azt, hogy milyen erős a kapcsolat a két szó között a résztvevő kognitív struktúrájában. A szópárokhoz tartozó kapcsolati együttthatókat átlagolva jellemezhető egy csoportnak egyfajta közös tudásszerkezete. Azokat négyzetes mátrixba rendezhetjük oly módon, hogy az egyes hívószavaknak feleltetjük meg a sorokat és az oszlopokat. Minimum kapcsolati erősségek meghatározásával a mátrix segítségével felrajzolhatunk gráfokat is úgy, hogy a gráfhoz tartozó csúcsmátrix az lesz, ahol a minimumnál nagyobb értékeket 1-nek, míg a többi 0-nak tekintjük. Sójáné és Tóth az alábbi sávokkal dolgozott kutatása során: [8]

- 0,05 – 0,09 gyenge kapcsolat
- 0,10 – 0,19 közepesen erős kapcsolat
- 0,2 – erős kapcsolat

Ezekre a határookra így mi is figyeltünk, de időnként újabbakat is be kellett vezetnünk.

A VIZSGÁLATOK MENETE

Vizsgálataink során minden osztállyal két tesztet vettünk fel. Az elsőt a rendhagyó óra előtti napon küldtük ki, az időpecsétékből láthattuk, hogy legkésőbb aznap reggelről való válaszok voltak. Ezután részt vettek a foglalkozáson. Azért, hogy a különböző rendhagyó órákon résztvevő diákok asszociációi összevethetőek legyenek, néhány kísérletet rögzítettünk, azok minden alkalommal bemutatásra kerültek. Az óra után nagyjából egy héttel volt az utótesztet. A célunk az volt, hogy valóban a hosszú távú memóriában bekövetkező változásokat mérjük, hiszen ennyi idő alatt a rövid távú memória emlékei bőven törölődnek.

A tesztben hét hívószó szerepelt: égés, oxigén, egyesülés, bomlik, reakciósebesség, katalizál, és a koncentráció. Azoknak a kísérleteknek a kiválasztásánál, amelyek minden csoport számára bemutatásra kerültek, ügyeltünk arra, hogy elméleti háttérük összessége mindegyik fogalmat lefedje. A tesztet egy online kérdőív rendszeren keresztül töltötték ki a diákok teljesen anonim módon. Minden hívószót egy percig mutatott a gép, utána mentette a válaszokat, majd

továbblépett. A diák még az egy perc lejárta előtt kérhette a következő szót, de hosszabb időt semmiképpen nem engedélyezett számára a rendszer. A hívószavakon kívül az utótesztben rákérdeztünk arra is, hogy melyik kísérletekre emlékeznek egy hét távlatából is a magyarázatával együtt. Ez esetben kértük, hogy a magyarázatot is írják le. Amennyiben nem emlékeznek magyarázatokra, írjanak le néhány emlékezetes kísérletet csak felsorolásszerűen. Ennek a jövőbeli bemutatók kidolgozása szempontjából volt jelentősége, így megismerhetjük melyek működnek különösen hatékonyan.

Ezután következett a kódolás, mivel sok diák írt akár mondatokat válasznak, hiába kértük, hogy szavakat, esetleg szókapcsolatokat írjanak csak. A kódolás során a mondatok kulcs szavait, szókapcsolatait emeltük ki és a szavak toldalékolását egyeztettük, amennyiben indokolt volt. A kódolás után elvégeztük a számításokat, valamint meghatároztuk a leggyakoribb asszociációkat, ábráztuk gráfként is az eredményeket. Az elemzések során csak azokat a diákokat vettük figyelembe, akik legfeljebb egy választ hagytak ki. Ennek oka, hogy az utótesztet kitöltők közt relatíve sokan küldtek teljes választ, így az erősen hiányos előtesztek durván torzították volna az eredményeket. A leggyakoribb közös szavak vizsgálata azért hasznos, mert mint látjuk, segít majd feltárni a kapcsolat jellegét, ami néha csak annyi volt, hogy tudták a diákok, hogy kémia-ból már előkerült a fogalom. A vizsgálatok során tehát tulajdonképpen követtük Czékmán és mtsai [5] által megadott menetet kiegészítve annyival, hogy elő- és utótesztet végezhesünk.

A rendhagyó órákra tizenkét kísérletet választottunk ki, amik biztosan bemutatásra kerülnek magyarázattal együtt. A folyékony nitrogénes kísérletek közül a tetrakloro-kobaltát oldat színváltozása hűtés hatására, lufi fújás a forrás során keletkező nitrogén gázzal, a folyékony nitrogénes szökőkút kísérlet és a lufi, vagy éppen zöldség fagyasztása. Kiválasztottunk egy órareakciót, konkrétan az Old Nassaut is.

A hidrogén-peroxidos kísérletek közül az elefánt-fogkrém és a dzsinn a palackban fantázia-nevűt választottuk. Az elefánt-fogkrém készítése során kálium-jodid segítségével katalizáljuk a hidrogén-peroxid bomlását, ami hirtelen nagy mennyiségű habot képez a hozzákevert mosogatószerből. A dzsint a palackban kísérletben pedig kálium-permanganáttal katalizáljuk a bomlást, miközben a palackból nagy mennyiségű gőz tör elő. Bemutatásra került a tűzgyújtás mangán(VII)-oxid, valamint az alkohol égése különböző körülmények közt. Első esetben porcelán tálkában meggyújtva a folyadék felszínét, majd lombik falára vékony filmként készített alkohol-víz elegy égéseként, végül egy ballonban meggyújtva az alkohol gőzét. Bunsen égő segítségével összehasonlításra került minden alkalommal a tökéletes és a tökéletlen égés, majd a lángba permetezett sóoldatokkal a lángfestés.

Kiválasztásra került még a színes poharak kísérlet, amiben különböző módon preparált főzőpohársorozat első tagjába vizet töltünk, majd azt áttöltögetve rendre a következő főzőpohárba hol valamilyen színt kapunk, hol elszíntelenítjük az oldatot. Ennek során csak az első néhány pohár magyarázata hangzik el, amikben rendre fenoltalein, néhány szemcsényi nátrium-hidroxid és pár csepp tömény kénsav van. Minden alkalom zárásaként hidrogénnel töltött lufi meggyújtása szerepelt.

EREDMÉNYEK

A kutatásban két megyeszékhely egy-egy gimnáziumának 7. osztályos diákjai vettek részt három rendhagyó órán. Egyik gimnáziumból óra előtt 16 fő adott válaszokat, míg óra után 6 fő. A másiktól óra előtt 48 fő, óra után pedig 17 fő. A teljes mintába így óra előtt 64 teszt tartozott, míg óra után 23 teszt. A rendhagyó óra előtti korrelációs együtthatókat az

1. **táblázat**, míg az óra utáni együttműködőket a
2. **táblázat** tartalmazza.

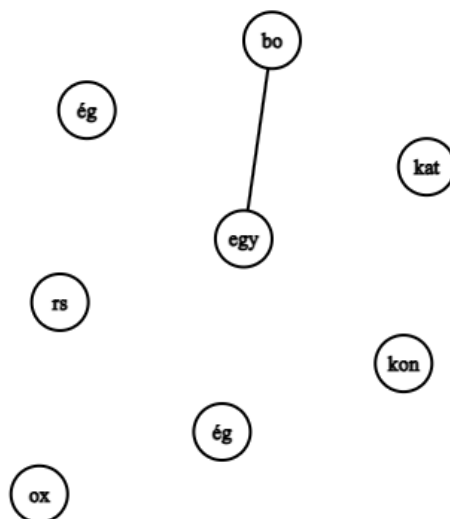
1. táblázat A korrelációs együtthatók átlaga a rendhagyó óra előtt

	<i>oxigén</i>	<i>egyesülés</i>	<i>bomlik</i>	<i>reakciósebes- ség</i>	<i>katalizál</i>	<i>koncentráció</i>	<i>égés</i>
<i>oxigén</i>		0,012	0,010	0,001	0,010	0,001	0,013
<i>egyesülés</i>	0,012		0,062	0,008	0,028	0,005	0,008
<i>bomlik</i>	0,010	0,062		0,005	0,019	0,005	0,008
<i>reakciósebes- ség</i>	0,001	0,008	0,005		0,009	0,005	0,004
<i>katalizál</i>	0,010	0,028	0,019	0,009		0,005	0,004
<i>koncentráció</i>	0,001	0,005	0,005	0,005	0,005		0,004
<i>égés</i>	0,013	0,008	0,008	0,004	0,004	0,004	

2. táblázat A korrelációs együtthatók átlaga a rendhagyó órák után

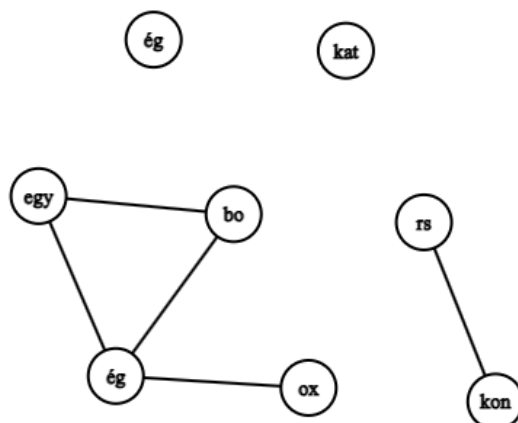
	<i>oxigén</i>	<i>egyesülés</i>	<i>bomlik</i>	<i>reakciósebes- ség</i>	<i>katalizál</i>	<i>koncentráció</i>	<i>égés</i>
<i>oxigén</i>		0,009	0,011	0,009	0,009	0,009	0,047
<i>egyesülés</i>	0,009		0,045	0,013	0,024	0,013	0,032
<i>bomlik</i>	0,011	0,045		0,013	0,024	0,027	0,032
<i>reakciósebes- ség</i>	0,009	0,013	0,013		0,024	0,038	0,021
<i>katalizál</i>	0,009	0,024	0,024	0,024		0,024	0,012
<i>koncentráció</i>	0,009	0,013	0,027	0,038	0,024		0,026
<i>égés</i>	0,047	0,032	0,032	0,021	0,012	0,026	

Sósné és Tóth [8] által használt skála minimum értékét, azaz a 0,05-öt meghaladó kapcsolati erősséget csak az óra előtti (bomlik, egyesülés) pár kapcsán figyelhettünk meg, de az óra után az égés és az oxigén közt is 0,047 lett az átlag. Mivel több helyen is megfigyelhető 0,01 alól 0,03 fölé való erősödés, ezért ezzel a minimummal ábrázoljuk az előtte és utána állapotokat, lásd a rendhagyó óra előtt az 1. ábra, míg utána a 2. ábra.



1. ábra Gráf a rendhagyó óra előtt

(ég=égés, bo=bomlik, kat=katalizál, egy=egyesülés, kon=koncentráció, ox=oxigén, rs=reakciósebesség)



2. ábra Gráf a rendhagyó óra után

(ég=égés, bo=bomlik, kat=katalizál, egy=egyesülés, kon=koncentráció, ox=oxigén, rs=reakciósebesség)

Meghatároztuk minden hívószóra a három leggyakoribb asszociációt is mind a rendhagyó óra előtt [3. táblázat], mind utána [4. táblázat]. Az összevont cellák az azonos számú említést jelentik, míg az egyből több szókapcsolatot arra használtuk, hogy a mondatszerűen, vagy kifejezésként leírt definíciót kódoljuk. Ez utóbbi a rendhagyó óra után található a bomlik hívószó kapcsán.

3. táblázat Leggyakoribb asszociációk a rendhagyó óra előtt

Bomlik	Égés	Egyesülés	Katalizál	Koncentráció	Oxigén	Reakciósebesség
kémia	tűz	kémia	katalizátor	figyelem	levegő	gyorsaság
bomlás	meleg	kémiai reakció	kémia	odafigyelés	élet	reflex
szétesik	láng	bomlás	reakciósebesség	összpontosítás	víz	idő

Kiemelendő, hogy a rendhagyó óra előtt is és után is a bomlik és az egyesülés hívószavakra adott leggyakoribb válasz a kémia volt. A fenti gráfokban ezek közt a hívószavak közt volt a legerősebb a kapcsolat, bár a rendhagyó óra után valamelyest gyengült.

4. táblázat Leggyakoribb asszociációk a rendhagyó óra után

Bomlik	Égés	Egyesülés	Katalizál	Koncentráció	Oxigén	Reakciósebesség
kémia	tűz	kémia	katalizátor	figyelem	levegő	gyors és gyorsaság
szétválás	oxidáció	reakció	reakciósebesség	oldat és kémia	élet	reflex
egyből több	láng	kötés	és kémia		égés	

Az égés és az oxigén kapcsolata erősödött még meg az óra után, itt viszont az égés kapcsán második leggyakoribb asszociációként az oxidáció jelent meg, míg az oxigén kapcsán maga az égés. Az abszolút említések száma ugyanakkor csökkent mindkét esetben, óra előtt az oxidációt 8-szor, míg óra után 7-szer említették, az égést óra előtt 7-szer, míg óra után 5-ször említették,

de közben a válaszadók száma is 64-ről 23-ra olvadt, így az említési gyakoriság nőtt az előbbi esetben 12,5%-ról 30,4%-ra, míg az utóbbiban 10,9%-ról 21,7%-ra.

A kísérletek közül a legtöbben a hidrogénnel töltött lufi robbantását említették, összesen heten a huszonnégyből. Ketten is héliumosnak gondolták a lufit, magyarázatot hárman adtak, ebből ketten jót, egyvalaki viszont közülük úgy gondolta, hogy héliummal töltöttek a léggömböt. Négy említést kaptak a színes poharak, hárman is emlékeztek arra, hogy sav-bázis indikátorok is szerepelnek a reakcióban. Három említést kapott a magnézium-szalag égése, mindhárman helyes magyarázatot adtak. Két említést kaptak a folyékony nitrogén heves forrására alapuló kísérletek, egyet a szökőkút, egyet a ledugózott palack kilövése, magyarázatot csak a szökőkutat említő diák adott. Egy-egy említést kaptak a hidrogénes rakéta, a narancsolajjal kipukkasztott lufi, a lángfestés és a vulkán kísérlet.

DISZKUSSZIÓ

A rendhagyó órák előtti tesztek eredményei azt mutatták, hogy a hívószavak diszjunkt módon vannak jelen, nincs köztük igazán kapcsolat. Egyetlenegy szópár esetén volt a kapcsolati együtthatók átlaga magasabb, mint 0,05, de a kapcsolatot jelentő legfontosabb szó ez esetben is a kémia volt. Azaz feltételezhetően tudták a diákok, hogy ebből a tárgyból ezek a fogalmak már előkerültek valamilyen módon. Ezen kívül nem volt még olyan szópár, amik közt a kapcsolati együttható nagyobb lett volna akár 0,022-nél, azaz a rendhagyó óra utáni együtthatók átlagánál.

A rendhagyó órák után 0,03 fölé erősödött még 0,01 alól az égés és az egyesülés, az égés és a bomlás, illetve a koncentráció és a reakciósebesség kapcsolata. Ezek azonban még mindig olyan kis értékek, hogy egyedi kapcsolódások okozták. A reakciósebesség és a katalizál esetén a szó szintű egyezést a kémia jelentette, de volt olyan diák is, akinél a reakciósebesség előkerült asszociációként a katalizálra. Ezen túlmenően többször előkerült a reakciósebesség kapcsán, hogy gyors, míg a katalizálra, hogy gyorsít, azonban a képlet jellegéből fakadóan ezek 0 kapcsolati együtthatót eredményeztek. Ennek kapcsán felvetődhet, hogy érdemes lehet egy szófajra alakítani a szavakat a kódolás során, mivel nem jelenik meg az eredményben így egy egyébként létező kapcsolat. Ugyanakkor ezzel van nehézség is, mert több diák beírta a hívószavak más képzős alakját, így ez esetben ennek a helyzetnek a kezelését kell megoldani.

Azt tapasztaltuk tehát, hogy a rendhagyó óra után egy héttel mért kapcsolati együtthatók átlaga magasabb volt a korábinál. Különösen nagyot erősödött az égés és az oxigén kapcsolata, kishíján elérte a Sójáné és Tóth [8] által használt minimális 0,05 értéket, 0,047 lett. Ezt ráadásul úgy érte el, hogy a három leggyakoribb asszociáció közé bekerültek olyan kulcsszavak, mint az égés kapcsán az oxidáció, vagy az oxigén kapcsán maga az égés. Mivel a leggyakrabban említett kísérlet a hidrogénnel töltött lufi robbantása volt, feltételezhető, hogy ez a kísérlet sokat segített a diákoknak az égés és az oxigén kapcsolatának erősítésében, megjegyezve azt is, hogy az előzetesen kiválasztott egyéb égéssel kapcsolatos kísérletek nem kaptak említést, kivéve talán a lángfestést, ami mellett szoktuk bemutatni a tökéletes és a tökéletlen égés közti különbséget. Emellett még előkerült a magnézium-szalag égése, amit többen írtak, mint a lángfestést, ráadásul helyes magyarázattal, és a hidrogénes rakéta is, ami a durranógázzal töltött alumínium doboz kilövését jelenti. Ezt a kísérletet viszont nem választottuk be azok közé, amiket mindenképp bemutatunk.

Az általunk választott kísérletek közül egyébként viszonylag kevés került említésre, többször csak a lufirobbantás és a színes poharak. A folyékony nitrogén még népszerűnek bizonyult, de ott a többség más-más kísérletet írt. A magnézium-szalag égését viszont többen írták, mint a legtöbb általunk előre rögzítettet. Meglepő, hogy sem az Old Nassau, sem az alkohol égetése különböző körülmények között egyetlen említést sem kapott, pedig a bemutatók során mindig

megdöbbenést okoznak, de ezek szerint vagy nem maradtak meg olyan jól a résztvevők hosszútávú memóriájában, mint a többi, vagy azok jegyezték meg, akik magyarázatot is írtak a kísérletekhez. A teszt során ugyanis azoktól a diákoktól, akik emlékeztek magyarázatra is, csak egy kísérlet leírását kértük.

Az is láthatóvá vált a magyarázatok kapcsán, hogy pusztán egy találkozás ezekkel a folyamatokkal még kevés, hiszen két diák is héliumos lufira emlékezett és a hélium égéséről írt magyarázatként. Megjegyzendő, hogy a kísérlet megszokott felvezetése az, hogy teszteljük, hogy a lufiban hélium van-e, vagy hidrogén. Ha ég, akkor hidrogén. Elképzelhető, hogy ez okozta a zavart, de az sem zárható ki, hogy pusztán a megszokás, a hétköznapi tapasztalat. A kereskedelemben kaphatók közül ugyanis amelyik lufi felfelé száll, az héliummal van töltve.

A KUTATÁS KORLÁTJAI

A kutatás legfontosabb korlátja, hogy az utótesztet mindössze 23 résztvevő töltötte ki. A 64 fő is elég kis mintának számít ahhoz képest, hogy egy foglalkozáson 30-40 diák van jelen, de a 23 az nincs meg egy csoportnyi sem, és így nagyon nagy volt a lemorzsolódás. Pontosabb eredményekhez mindenképp növelni kell még a résztvevők számát. Átgondolandó az is, hogy esetleg sok volt a hét fogalom ennek a korosztálynak, mivel a kitöltést megkezdők száma ennél sokkal magasabb volt, az óra utáni tesztet például 52-en kezdték el kitölteni, de aztán különböző kérdésszám után abbahagyták, ami azt jelenti, hogy a tesztet megkezdők több mint fele elvesztette a motivációját a kitöltés során.

BEFEJEZÉS

Az eredményeink abba az irányba mutatnak, hogy a rendhagyó kémia óráink hosszú távú hatással bírhatnak a diákok kognitív struktúrájára. Az égés és az oxigén kapcsolatában az óra után egy héttel jelentős erősödést tapasztaltunk úgy, hogy a diákok jelentős része visszaemlékezett a hidrogénes lufi robbantására, vagy a magnézium szalag égésére annak magyarázatával együtt. Az égésre adott leggyakoribb asszociációk közt pedig megjelent az oxidáció, az oxigénnél pedig az égés. Eredményeinket azonban erősen korlátozza az a tény, hogy különösen az óra után kevés teljesen kitöltött tesztet kaptunk, így a mintánkat bővíteni szeretnénk majd, illetve más életkorú diákokkal kapcsolatos kutatásokat is végeznénk. Érdeemes lehet újra gondolni a rögzített kísérleteket is és azokat akár beemelni a folytatásba, amiket az eddigiek során a diákok említettek.

Irodalomjegyzék

- [1] FALUS Iván, SZŰCS Ida, szerk. *A didaktika kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2022. ISBN 978-963-454-845-4
https://mersz.hu/hivatkozas/m1037adk_184/#m1037adk_184 (2023. 07. 27.)
- [2] JONASSEN, David H. BEISSNER, Katherine, YACCI, Michael. *Structural Knowledge: Techniques for Representing, Conveying, and Acquiring Structural Knowledge*. New York; London: Routledge, Taylor & Francis Group, 1993. 280 p. ISBN 0-8058-1360-8
- [3] SHAVELSON, Richard J., STANTON, George C. *Construct Validation: Methodology and Application to Three Measures of Cognitive Structure* In *Journal of Educational Measurement*, 12(2), Summer, 1975. pp. 67-85
- [4] TÓTH Zoltán. *Korszerű kémia tantárgypedagógia: híd a pedagógiai kutatás és a kémiaoktatás között*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 2015. 200 p. ISBN 978-963-473-872-5
- [5] CZÉKMÁN Balázs, KISS József, TÓTH Zoltán. *Tudásszerkezet-vizsgálat online szóasszociációs teszttel*. In *Iskolakultúra* 27(12), 2017. pp. 56-65.

- [6] GARSKOF, Bertram E., HOUSTON John P. *Measurement of verbal relatedness: An idiographic approach*. In *Psychological review* 70(3), 1963. pp. 277-288.
- [7] CARDELLINI, Liberato. *A note on the calculation of the Garskof-Houston relatedness coefficient/Una nota sobre el cálculo del coeficiente de relaciones de Garskof-Houston*. In *Journal of Science Education* 9(1), 2008. pp. 48-51.
- [8] SÓJÁNÉ Gajdos Gabriella, TÓTH Zoltán. *Általános iskolai és gimnáziumi tanulók levegőszennyezéssel kapcsolatos tudásszerkezetének vizsgálata szóasszociációs módszerrel*. In *Magyar Kémikusok Lapja* 72(2), 2017. pp. 44-48.

<https://doi.org/10.36007/4966.2024.47>

A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉS ÉS MENTÁLIS EGÉSZSÉG FOGALOMKÖRÉNEK VIZSGÁLATA

Lenke MAJOR¹, Beáta GRABOVAC², Zsolt NÁMESZTOVSZKI³, Rita HORÁK⁴

Abstract

The basic goal of Environmental education is to form eco-friendly behavior among people for the sake of sustainable society and nature. One of the most important tasks of sustainability pedagogy is to develop a holistic way of thinking. Without the health of the nature-environment, we cannot talk about a healthy human life. The “Sustainable mental health workshop” was launched at the beginning of the 2022-2023 academic year in the Teacher Training Faculty of Hungarian Language. The general aim of the workshop was to develop students' knowledge of sustainability and environmentally conscious behavior, as well as to connect social science and methodological content.

The purpose of this study is to present the activities of the workshop, as well as to describe the results of the survey that assesses the sustainability-related conceptual systems of students participating in the workshop on the topic of sustainable development and holistic health awareness.

Keywords

Sustainable development, mental health, change of conceptual systems, teacher training students

BEVEZETŐ

A környezeti nevelés alapvető célkitűzése, hogy a társadalom és a természet fenntarthatósága céljából kialakítsa az emberek környezettudatos magatartását. A fenntarthatóság pedagógiájának legfontosabb feladata a holisztikus gondolkodásmód kialakítása. A természet-környezet egészsége nélkül nem beszélhetünk egészséges emberi életről sem.

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon a 2022/2023-as tanév első félévében kezdte meg működését a Fenntartható mentális egészség műhely. A műhely általános célja a hallgatók fenntarthatósággal kapcsolatos ismereteinek és környezettudatos magatartásának fejlesztése, valamint a társadalomtudományi- és módszertani tartalmak összekapcsolása volt.

Tanulmányunk célja a műhelymunka tevékenységének bemutatása, valamint a műhelymunkában részt vevő tanulók fenntarthatósággal és holisztikus egészségfelfogással kapcsolatos fogalomrendszerének felmérése volt.

¹ Doc. dr Major Lenke, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, lenkemajor@gmail.com

² Prof. dr Grabovac Beáta, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, beata.grabovac@magister.uns.ac.rs

³ Prof. dr Námesztovszki Zsolt, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, zsolt.namesztovszki@magister.uns.ac.rs

⁴ Prof. dr Horák Rita, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, rita.horak@magister.uns.ac.rs

AZ FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉS ÉS EGÉSZSÉGNEVELÉS HOLISZTIKUS SZEMLÉLETE

Az iskolára, ezen belül is a pedagógusképző intézményekre nagy feladat és felelősség hárul a felnövekvő nemzedékek egészséges életmódra nevelésében [1]. Önmagában a megfelelő egészségtudatos magatartással bíró pedagógusok képzése is alapvető fontosságú. A tanítók ugyanakkor a jövő generációk neveléséért felelnek majd, akiknek átadhatják megszerzett ismereteiket, és kialakíthatják saját meggyőződésük mintájára a környezettudatos magatartás alapvető elemeit. Emellett a tanítóképző intézmények jellegüknél fogva összekapcsolják az oktatás különböző területein működő szakembereket az iskoláskor előtti nevelés szintjétől az alapfokú oktatáson keresztül a felsőoktatásig, sőt, a felnőttoktatásig, megteremtve ezzel az élethosszig tartó tanulás feltételeit.

Az oktatási tevékenységek során a holisztikus egészségfejlesztési modell alkalmazása a cél, amely hozzájárul a tanítók és tanulók egészséges testi, lelki és szociális fejlődéséhez. Az oktatási intézményeknek személyi és tárgyi környezetével segítenie kell azoknak a pozitív beállítódásoknak, magatartásoknak és szokásoknak a kialakulását, amelyek a tanulóknak az egészséges életvitellel kapcsolatos szemléletét és magatartását fejlesztik. Az egészséges életmódra nevelés nem csak a betegségek megelőzésének módjára tanít, hanem az egészséges állapot örömteli megélésére és a harmonikus élet értéként való tiszteletére is nevel [2].

Környezetünkben minden összefügg, nem léteznek egymástól elkülöníthető folyamatok. Minden változás kihatással van a rendszer többi elemére. A környezet és az egészség egymástól el nem választható fogalmak. A természet-környezet egészsége nélkül nem beszélhetünk egészséges emberi életről sem. A természeti, társadalmi problémák károsan hatnak vissza az emberi szervezet működésére. „*Mindehhez holisztikus látásmód szükséges, amely ráirányítja a figyelmet arra, hogy nincs a környezetben elhanyagolható, lényegtelen, felesleges elem, tényező, hanem minden hálószerűen összekapcsolódik*”, állítja Ádám, Kuti és Kuti [3].

A modern orvoslás bio-, pszichoszociális szemlélete értelmében az egészség fogalma nem csupán a testi egészséget jelenti, hanem azt, hogy a három rendszer, a szociális, a pszichológiai és az élettani állandó, folyamatos kölcsönhatásban van egymással. A társadalom egészségét tudományosan csak ilyen megközelítésben vizsgálhatjuk, és a hatékony beavatkozás alapja is ez a szemlélet [4].

Az egészségtudatosság, az egészségtudatos magatartás fejlesztése, az értékrend, az attitűd és az érzelmi viszonyulások, valamint a gondolkodás formálása mentén alakítható ki.

Az egészségfejlesztési projektek többsége az ismeretek átadására és az egyes témákhoz kapcsolódó tudás kommunikációjára összpontosít. Ezek az egészségnevelő programok fontos részét képezik az egészségfejlesztésnek, azonban a rendelkezésre álló tapasztalatok szerint az egészségnevelés önmagában alkalmazva nem vezet hosszabb távon is fenntartható változásokhoz az érintett közösség egészségkultúrájában, egészségmagatartásában [5]. Az egészségnevelés nem csupán öncélú ismereteket kíván adni. Azt is el akarja érni, hogy az egyén a megszerzett ismeretekből helyes egészségi magatartást alakítson ki [6]. Az egészségnevelés tehát alapvetően nem ismeretek átadása, hanem beállítódások, attitűdök, érzelmi viszonyulások alakítása [7].

A fenntarthatóság fogalmát hangsúlyozó környezeti nevelés és a holisztikus egészségnevelés az emberre, az ember magatartására, annak szabályozására irányul. Igyekszik az egész személyiségre hatni, a tudatra ismeretekkel, az érzelmekre élményekkel, az akaratra célszerű tevékenységekkel. A környezeti nevelés átfogja a személyiség kognitív és nem-kognitív tartományait, átalakíthatja az érzelmi viszonyulásokat, értékrendet, megismerési, cselekvési és döntési képességeket fejleszt, az embert képessé teszi együttműködésre, életvitelének tudatos hangsúlyozására, beleértve az önkorlátozást is. Felismerteti az élet különleges és ismétелhetetlen jelen-

tőségét, a személyes felelősséget a természet és a környezet fenntartása, valamint az egyén védelme szempontjából [8] idézi [9].

A környezet- és egészségtudatos életvitelt tanúsító személyek ismerik a holisztikus egészség fogalmát, az aktuális környezetvédelmi problémákat és tennivalókat, ismerik az adott probléma megoldásához használható cselekvési stratégiákat, hisznek a tevékenységük jelentőségében, elkötelezettek a cselekvésben és gyakorlatuk van az önálló cselekvésben [10].

Ezért elsődleges fontosságú, hogy a természeti környezet fenntartható fejlődésének fogalma és a holisztikus felfogáson alapuló egészség fogalma hangsúlyosan jelenjen meg a pedagógusképző intézmények mindennapjaiban, megfelelő egészségfejlesztési programok formájában.

FENNTARTHATÓ MENTÁLIS EGÉSZSÉG MŰHELY A MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KARON

A tanulmány célja bemutatni az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán a 2022/2023-as tanévben megvalósult komplex Fenntartható mentális egészség műhely tevékenységét.

A műhely általános célja összekapcsolni a pszichológia és a pedagógia tudományterületeit az emberi jóllétre és a környezeti hatásokra fókuszálva, növelve ezáltal a Kar hallgatóinak mentális jólléti tudatosságát.

A műhelymunka interaktív előadássorozatok mentén valósult meg, melyek a mentális egészség (pozitív) pszichológiai megközelítését, a környezeti attitűdök és a fenntarthatóság fogalmait járták körül, hagyományos és online tanulásmódszertani eszközök alkalmazása segítségével.

A résztvevőknek lehetőségük nyílt környezettudatos attitűdjük fejlesztésére és megfelelő szokáskultúra kialakítására, amely segíthet a mai, globális világban történő eligazodásban, a természettel való harmonikus együttélés formáinak kialakításában. Emellett olyan tartalmak is feldolgozásra kerültek, melyek felkészítik a résztvevőket arra, hogy pedagógusként tovább tudják adni a természet és önmagunk, valamint mentális egészségünk ismerete, szeretete és fejlesztése iránti igényt a gyerekek részére is.

A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉS FOGALOMKÖRÉNEK ISMERETE TANÍTÓKÉPZŐS HALLGATÓK KÖRÉBEN

A kutatás célja

Vizsgálatunk célja a Fenntartható mentális egészség műhelyben részt vevő hallgatók fenntarthatósággal és pozitív egészségfelfogással kapcsolatos fogalomkörének felmérése volt. Vizsgáltuk, hogy milyen fogalomrendszerek alakultak ki a tanulóknál a műhelymunkák során elhangzott előadások és foglalkozások hatására.

A műhelymunka során felvonultatott témák túlmutatnak a tantervi tartalmakon illetve az általános tájékozottság körén. Az így a megszerzett tudásanyag alkalmazásának képességét is fontos kialakítani a tanulóknál, annak későbbi felhasználhatósága érdekében. Így fontosnak tartottuk feltérképezni a fenntarthatósággal összefüggő tudáselemek és gondolkodási folyamatok összefüggéseit.

A kutatás módszere

A vizsgálat kérdőíves adatfelvétel segítségével történt. A kérdőív online formában állt a felmérésben részt vevők rendelkezésére. Az adatfelvételre a műhelymunka lezárását követően került sor. A vizsgálatba a műhelymunkában részt vevő hallgatók mellett olyan tanulókat is

bevontunk, akik nem vettek részt az előadásokon, így ők kontrollcsoportként szerepelnek a felmérésben.

Minta

A kutatásban részt vevők mintáját két csoport képezi. Az első csoportba azok a Magyar Tantervű Tanítóképzőn tanuló hallgatók tartoznak, akik részt vettek a műhelymunka előadásain és foglalkozásain (N=30). A második csoportba azok az MTTK-s hallgatók kerültek, akik semmilyen formában nem vettek részt a műhelymunkában (N=96).

Mérőeszköz

Az online formában közzétett kérdőív a fenntarthatósággal és a holisztikus egészségfelfogással kapcsolatos fogalmakkal kapcsolatban vizsgálta a hallgatók tudását. A fogalmak meghatározására vonatkozó kérdések nyílt végű formában, a további kérdések több választási lehetőséget is lehetővé tévő, félig zárt kérdés formájában kerültek a kérdőívbe.

Az eredmények bemutatása

A fenntartható fejlődés fogalma

A fenntarthatóság fogalmának sok meghatározása létezik. Jelentését azért nehéz megragadni, mert a kifejezést a különböző tudományok más és más értelmezés szerint használják [11]. A Brudtland Bizottság *Közös jövőnk* című jelentése alapján a fenntartható fejlődés fogalma alatt a társadalom egyes elemeinek olyan fejlődési folyamatát értjük, amely „*kielégíti a jelen (materiális) igényeit anélkül, hogy csökkentené a jövő generációk képességét, hogy kielégítsék a saját igényeiket*” [12]. A fenntartható fejlődés koncepciója ekkor még az erőforrás-megőrző világfejlődési modellre épült.

A fenntarthatóság fogalma ma már ennél sokkal széleskörűbb nézőpontokat ölel fel. Az ember érdekei mellett figyelembe veszi a többi élőlény és a természeti környezet fenntartásának szempontjait is. A műhelymunka során megvalósult előadássorozat egyik központi témája volt a holisztikus szemléletmódra való rávilágítás. Ez a modell párhuzamba állítja a természeti környezet, a társadalom működése és az ember testi-lelki egészsége közötti harmonikus együttműködés szükségességét ezen egymással szorosan összefüggő rendszerek fenntarthatósága érdekében.

Felmérésünk során vizsgáltuk, hogy a hallgatók találtak-e már a fenntarthatóság fogalmával. Megkértük őket, hogy próbálják meg megfogalmazni, mit értenek fenntartható fejlődés alatt. Azt szerettük volna megvizsgálni, hogy az előadások során elhangzott, új, holisztikus modellre épülő fogalmak és definíciók közül volt-e olyan, amely megjelenik a hallgatók válaszaiban, vagy a régi, az erőforrások megőrzését előtérbe helyező definíció az, amely továbbra is a leggyakoribb asszociációt váltja ki a fenntarthatóság fogalmával kapcsolatban.

A kísérleti csoportba tartozó hallgatók (a műhelymunka résztvevői) mindegyike hallott már korábban is a fenntartható fejlődés fogalmáról. A kontrollcsoportba tartozó hallgatók (nem vettek részt a műhelymunkában) 52%-a azonban azt válaszolta, hogy nem ismeri a fenntarthatóság fogalmát.

A kísérleti csoportban részt vevő 30 hallgatóból 21 próbálta meg megfogalmazni saját szavaival a fenntartható fejlődés fogalmának lényegét. A kapott válaszok közül 13 tükrözte vissza azt a hagyományos modellre épülő definíciót, amely szerint a fenntarthatóság annyit jelent, hogy meg kell védeni környezetünket a túlzott használattal szemben, hogy elegendő erőforrást hagyjunk a jövő generációk számára. A fennmaradó nyolc válaszban viszont már megjelentek az egészség, a társadalmi közösség, a tudatos társadalmi fejlődés és a folyamatos tanulás

szükségességének fogalmai is, amelyek a komplex rendszerszemléletre épülő, holisztikus fenntarthatóság modell alapját képezik.

Globális környezeti problémák és a mentális egészség összefüggései

A globális problémákkal kapcsolatban elsősorban olyan fogalmakra asszociálunk, mint a klímaváltozás, a vízhiány, a hulladékprobléma, vagy a biológiai sokszínűség rohamos csökkenése. Ezek a problémák elsősorban a társadalmi és gazdasági folyamatok környezetre gyakorolt hatását jelzik, ugyanakkor legalább ilyen fontos lehet ezen tényezők hatásának vizsgálata az emberek testi és lelki egészségének vonatkozásában is.

Számos emberi (társadalmi) tevékenység veszélyezteti a környezetünket, amelyek súlyos következményekkel járhatnak az egészségünkre. A környezet természeti és társadalmi szempontból való értelmezését alátámasztja az egészség ökológiai meghatározása is, amennyiben az egészség nem más, mint az egyén, valamint a fizikai, biológiai és társadalmi környezet közötti relatív és dinamikus egyensúlyi állapot eredménye [13]. Az egészségi állapotot leginkább életmódunk és annak elemei, az egészségmagatartási formák alakítják. Az egyének és közösségek egészségmagatartása alapján jön létre az egészségkultúra, amelynek alakításában fontosak a demográfiai, társadalmi-gazdasági, szociokulturális és csoportlélektani tényezők. Az egészség-magatartás szorosan összefügg az egészség-tudatossággal, amelynek egyik fontos eleme a környezet-tudatosság. Az egészségtudatosság aktív hozzáállást jelent, amely tükrözi az egyének belső kontrollját, azt, hogy képesnek hiszik magukat saját egészségük megőrzésére és környezetük állapotának javítására. Az egészségmagatartás fontos része a környezet megóvása, a környezetet sértő magatartás viszont egészségkockázati tényező. Sok esetben a passzív hozzáállás is kockázati magatartást idéz elő, amikor nem kellő figyelemmel járunk el a természeti környezetünk érdekében, vagy nem avatkozunk be kellő időben, mert nem bíznunk eléggé a döntésünk megvalósíthatóságában [13].

Egy, a WHO-hoz köthető kutatás megállapítása szerint a klímaváltozás a 21. század legnagyobb fenyegetése a globális egészségre, ez alól pedig nem képez kivételt a mentális egészség sem [14]. Az ember által előidézett, precedens nélküli környezeti változások olyan krónikus stresszorokkal járnak, mint az energia- és vízhiány, a rossz minőségű levegő vagy az evakuáció fenyegetése. Ezek direkt és indirekt pszichológiai következménye a széles körben elterjedt krónikus szorongás a társadalom ökológiai alapjainak összeomlásától. A klímaszorongás a klímaváltozás miatti állandósult félelem. Az APA (Amerikai Pszichológiai Társaság) megfogalmazásában az ökológiai szorongás „*a környezeti katasztrófától való krónikus félelem, amely az éghajlatváltozás visszavonhatatlannak tűnő hatásának megfigyeléséből, továbbá a saját és a következő generációk jövőjéért érzett aggodalomból ered.*” [15]

Kutatásunk során megkérdeztük a felmérésben részt vevő hallgatóktól, hogy mit értenek globális probléma alatt. A lehetséges válaszok között szerepelt a túlnépesedés, vízhiány, klímaváltozás, és egyéb, a természet környezetet közvetlenül érintő problémák, de a járványok és a depresszió fogalma is bekerült a felsorolásba.

A kísérleti csoportba tartozó hallgatók egybehangzó véleménye szerint a klímaváltozás mindenképpen globális problémának tekinthető. A vízhiányt és az erdőirtást szintén magas arányban jelölték meg. A túlnépesedés, a járványok és a dohányzás kisebb mértékben szintén szerepel a válaszok között. A depressziót azonban csak nagyon kevesen tartották globális problémának (*1. táblázat*).

1. táblázat: A globális problémák megítélése a kísérleti csoportban

globális probléma	igen		nem	
	N	%	N	%
túlnépesedés	19	63,3	11	36,7
vízhiány	15	83,3	5	16,7
klímaváltozás	30	100	0	0
depresszió	2	6,7	28	93,3
járványok	12	40	18	60
erdőirtás	25	83,3	5	16,7
dohányzás	13	43,3	17	56,7

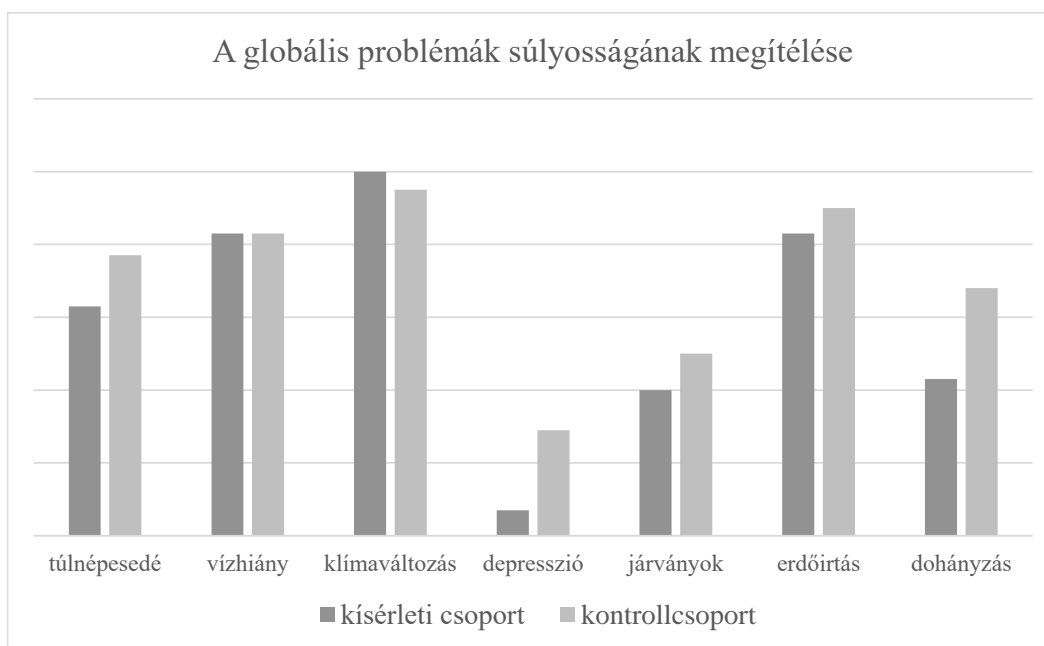
A kontrollcsoport a klímaváltozást szintén magas számban jelölte meg globális problémaként. Ugyancsak problémának tartják az erdőirtás kérdését, a vízhiányt, a túlnépesedést is. A depressziót magasabb arányban jelölték problémaként, mint a kísérleti csoport tagjai (2. táblázat).

2. táblázat: A globális problémák megítélése a kontrollcsoportban

globális probléma	igen		nem	
	N	%	N	%
túlnépesedés	74	77,1	22	22,9
vízhiány	80	83,3	16	16,7
klímaváltozás	91	94,8	5	5,2
depresszió	28	29,2	68	70,8
járványok	48	50,0	48	50,0
erdőirtás	86	89,6	10	10,4
dohányzás	65	67,7	31	32,3

A kísérleti és a kontrollcsoport véleménye közötti eltérést (1. ábra) a minta elemszámának alacsony voltából adódóan nemparaméteres statisztikai próbával hasonlítottuk össze. A Mann-Whitney vizsgálat eredményei alapján jelentős eltérés mutatkozik két globális tényező veszélyességének megítélésében (depresszió: $Z=-2,5$ $p=0,01$; dohányzás: $Z=-2,3$ $p=0,01$). A kontrollcsoport lényegesen veszélyesebb elemként jelölte meg a depresszió és a dohányzás kérdését a kísérleti csoportban részt vevő hallgatóknál.

Ez az eredmény segít rávilágítani az előadássorozat egy olyan hiányosságára, amely megköveteli, hogy a depresszió és a dohányzás környezet és egészségkárosító hatásának kérdését hangsúlyosabban, tágabb összefüggésben kell megvitatni a műhelymunka során.



1. ábra: A globális problémák súlyosságának megítélése a kísérleti és a kontrollcsoport által

Holisztikus egészségszemlélet

Már a legősibb egészségfelfogások fő jellemzője is a holisztikus szemléletmód volt, amely a hangsúlyt az egyénen belüli, az emberek közötti és a környezettel kapcsolatos egyensúlyi állapotokra helyezi [16]. Vannak kutatók, akik az egészséget úgy határozzák meg, mint az ahhoz szükséges minőségek, valamint a testi-lelki betegségek hiányát. Az ilyenfajta szemléletmódot tükröző meghatározásokat negatív egészségdefinícióknak nevezzük. Mások azokat a tartalmi összetevőket próbálják megkeresni és megnevezni, melyek magára az egészségre vonatkoznak. Az előző megközelítésmóddal ellentétben, ahol valaminek a hiánya jelentette az egészséget, ezekben a definíciókban valaminek vagy valamiknek a megléte utal az egészségre. Az ilyenfajta pozitív egészségdefiníciók rendkívül széles skálán mozognak [17]. Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) elfogadott, jelenleg érvényes meghatározása szerint, az egészséget nem csupán a betegség hiánya, hanem a testi, szellemi, társadalmi jólét jellemzi. [6]

Vizsgálatunk során megkértük a hallgatókat, hogy próbálják meg megfogalmazni, mit takar a holisztikus kifejezés az egészséggel összhangban. A kísérleti csoportba tartozó 30 hallgató közül 9 nem válaszolt a kérdésre, de 21 hallgató megközelítőleg pontosan megfogalmazta a holisztikus egészségfelfogás mibenlétét.

A kontrollcsoportban részt vevő hallgatók közül mindössze két személy tudott megközelítőleg helyes definíciót meghatározni a fogalommal kapcsolatban:

- 1.) „A holisztikus kifejezés az egészséggel kapcsolatban azt jelenti, hogy a beteget testileg, lelkileg kezelik, védik a teljes egészségét.”
- 2.) „A holisztikus kifejezés olyan gyógyítási mód, mikor az ember fizikai, mentális és szociális állapotát is figyelembe veszik.”

A kontrollcsoportba tartozó többi részvevő (N=94) vagy üresen hagyta a válaszlehetőséget, vagy azt felelte, hogy nem hallott még a fogalomról.

A holisztikus megközelítés fogalma mellett magának az egészségfogalomnak a meghatározására is megkértük a vizsgálatban részt vevő hallgatókat. A kérdést többszörös választási lehetőség formájában lehetett megválaszolni, az egészség fogalma jelentheti a betegség

hiányát, a testünk egészségét illetve a lelkünk egészségét. Azt vártuk a hallgatóktól, hogy az egészséggel kapcsolatban megszerzet ismereteikre alapozva a test és a lélek egészségét jelölik meg. Azt a választ is elfogadtuk, ha a két további lehetőség mellett megjelölték a betegség hiányát is. Ha csak egy lehetőséget jelöltek be, vagy pedig egyedül a betegség hiányát adták meg válaszként, akkor úgy tekintettük, hogy nem ismerik megfelelően a pozitív egészség fogalmát.

A kísérleti csoportban részt vevő hallgatók közül 17 olyan személy volt a 30-ból, akik az elvárásnak megfelelően bejelölték a test és a lélek egészségét is. További 7 résztvevő volt, aki mindhárom választ jelölte.

A kontrollcsoport tagjai közül 71 személy (a minta 74%-a) adta meg válaszként a test és a lélek egészségét, további 15 személy (a minta 16%-a) a másik két válasz mellett a betegség hiányát is jelölte. A minta mindössze 10%-a nem adott helyes választ a kontrollcsoportban.

Az egészség fogalmának dinamikus egyensúlyi állapota tehát azt jelenti, hogy az egyén szervezete, testi és szellemi állapota, valamint a természeti, tárgyi és társadalmi környezet által kifejtett hatás között alakul ki [6]. A környezetet tehát komplex rendszerként kell szemlélni, ahol az egyes történések (például a természeti környezet károsodása) hatással van a rendszer többi elemére is. A vizsgálat során megkérdeztük a résztvevőket, hogy véleményük szerint a természeti környezetben, a társadalmi környezetben vagy a gazdasági környezetben felmerülő problémák veszélyeztetik-e az ember egészségét. Helyes válaszként azt fogadtuk el, ha mindhárom választ bejelölték a hallgatók.

A kísérleti csoportba tartozó 30 hallgató közül mindössze 5 volt, aki mindhárom lehetőséget bejelölte. A kontrollcsoport 96 résztvevője közül pedig csak 27-en (28%) válaszoltak megfelelően. Mindkét csoportban a gazdasági környezetet érintő hatásokat tartották legkevésbé átró tényezőnek az egészségre nézve.

Mivel a kísérleti csoport által adott válaszok nem voltak teljes mértékben kielégítőek az ebben a témakörben felvetett kérdésekre, így az eredmények alapján mindenképpen indokolt a pozitív egészségfogalom és a holisztikus egészség-és környezetszemlélet fogalmának beépítése a környezeti nevelést és egészségnevelést célzó programokba, előadásokba.

ÖSSZEFOGLALÓ

Vizsgálatunkban igyekeztünk felmérni a Fenntartható mentális egészség műhelyben részt vevő hallgatók fenntarthatósággal és a pozitív egészségmagatartás fogalomkörével kapcsolatos tudását. Az eredmények alapján elmondható, hogy mindenképpen szükséges a témakör megvitatása tanterven kívüli foglalkozások formájában is, mert pozitív irányba befolyásolja a hallgatók fenntarthatósággal és pozitív egészségfelfogással kapcsolatos ismereteit. Jelen esetben ez műhelymunka keretein belül történt, de más, tanterven kívüli, intenzív jellegű fenntarthatósággal és egészségneveléssel kapcsolatos események megvalósítása is indokolt lehet. Elsősorban olyan komplex programok kidolgozása lehet célravezető, amelyek a természeti, társadalmi és gazdasági összefüggésekre rávilágító, közvetlen tapasztalatszerzésre is alkalmat adó tevékenységekre épülnek.

A műhelymunkában feldolgozott témakörök és megvalósított tevékenységek hatásvizsgálatának eredménye rámutatott arra, hogy az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Karán mindenképpen folytatni kell azokat a törekvéseket, amelyek az egészségnevelés és a fenntartható fejlődés pedagógiai céljainak megvalósítására vonatkoznak.

Pedagógusképző intézményként végső célunk, hogy a társadalmi kihívásokra reagáló, innovatív módszerekkel, online alapú eszközök használata által hozzájáruljunk a hallgatók komplex egészségtudatának fejlesztéséhez, ezzel felkészítve a leendő pedagógusokat a környezet- és

egészségnevelési feladatok ellátására, a módszerek gyakorlatban való alkalmazására és a jövő generációinak a globális kihívásokra történő felkészítésére.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] Óhidy Andrea (2006): Az élethosszig tartó tanulás és az iskola. *Új pedagógiai szemle*, 56 (9), 109-120.
- [2] Simonyi István (2012): Az egészségfejlesztés helyzete a hazai nevelési-oktatási intézményekben. In: Darvai Sarolta (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témaköréből*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- [3] Ádám Ferencné, Kuti Istvánné, Kuti István (2007): *Környezeti nevelés a XXI. század óvodájában*. Körlánc, Kecskemét.
- [4] Kopp Mária, Skrabski Árpád (2000): Pszichoszociális tényezők és egészségi állapot. *Demográfia*, 43 (2-3), 252-278.
- [5] Kraiciné Szokoly Mária (2016): Egészségfejlesztés a felsőoktatásban - Gondolatok egy felsőoktatást érintő projekt zárása kapcsán. *Opus et Educatio*, 3 (5), 511-528.
- [6] Kormos Sándor (1980): *Egészségnevelés és közművelődés*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- [7] Gokhan, B. (2010): The Effects of Multiple Intelligences Instructional Strategy on the Environmental Awareness Knowledge and Environmental Attitude Levels of Elementary Students in Science Course. *International Electronic Journal of Environmental Education* 1 (1), 53–80.
- [8] Vásárhelyi Judit (szerk.) (2010): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.
- [9] Major Lenke (2012): A környezeti nevelés szerepe a környezettudatos magatartás formálásában. *Iskolakultúra*, 22 (9), 67–79.
- [10] Gulyás Pálné, Havas Péter (1998): Értékek és alapelvek a környezeti nevelésben. *Cédrus*, 1 (1).
- [11] Bolis, I., Morioka, S. N., Sznelwar, L. I. (2014): When sustainable development risks losing its meaning. Delimiting the concept with a comprehensive literature review and a conceptual model. *Journal of Cleaner Production*, (83), 7-20.
- [12] World Commission on Environment and Development (1987): Our Common Future: The Brundtland Report. *Oxford University Press*, Oxford. Megtekintés: 2016.03.03. Forrás: <http://bit.ly/1bZJgwk>
- [13] Pikó Bettina, Bak Judit (2005): A gyermekek egészség- és környezet-tudatosságának alakítása *Iskolakultúra: pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata*, 15 (5), 54-60.
- [14] Costello, A., Abbas, M., Allen, A., Ball, S., Bellamy, R. et al. (2009): Managing the health effects of climate change. *The Lancet*, 373 (9676), 1693–1733.
- [15] Csányi Gergely, Kiss Kata Dóra (2022): *Klímaszorongás vagy ökoaggodalom? Egy radikális ököpszichológia felé*. *Fordulat*, 15 (31). 151-181.
- [16] Pál Katalin, Császár Judit, Huszár Anikó, Bognár József (2005): A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. *Új pedagógiai szemle*, 55 (6), 25-32.
- [17] Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 102 (1), 11–28.

<https://doi.org/10.36007/4966.2024.57>

A KÖZELKERÜLÉS MŰVÉSZETE Az intuitív pedagógia és a waldorf-képzések összefüggései

Tímea MÉSZÁROS ¹

"Think of truth as an activity. In this case the true meaning of intuition emerges."

Pär Alhbom

Abstract

Intuitive pedagogy is the name of a relatively new pedagogical movement that started in Sweden about 40 years ago at the initiative of Pär Ahlbom, a Waldorf teacher of music and composition. The underlying principle on which the whole movement is based is the emphasis on intuition in teaching. In their understanding, intuition means something concrete related to attention and presence. This dedicated attention and presence is practiced in intuitive teacher education through movement games, musical improvisation, visual art. In the following, ideas and assumptions about intuition are briefly presented, followed by some exciting approaches to the phenomenon. The concept will be analysed mainly from the perspective of psychology and education. The aim of the paper is to provide an insight into recent interpretations of intuition through each of these approaches and introducing intuitive pedagogy as part of the Waldorf educational palette.

Keywords

Intuition, intuitive pedagogy, creativity, Waldorf pedagogy

BEVEZETŐ

Az *intuáció* rendkívül megosztó fogalom. Egyesek misztikus képességként vagy azonosíthatatlan érzésként hivatkoznak rá, mások a döntéshozatalaik hétköznapi részének tekintik, és akadnak olyanok is, akik szkeptikusan viszonyulnak hozzá. Míg az úgynevezett kreatív iparban nyíltan beszélnek az intuációról, addig a pedagógiában óvatosan, bizonyos fenntartással említik, nehogy aláássa a tanár szakmai hitelességét. A művészetpedagógia területén azonban a tanárok másfajta, nagyobb szabadsággal rendelkeznek. Úgy véljük, pedagógiai kontextusban az intuáció használata, illetve az arra való törekvés, szorosan összefügg a tanári autonómiával, leginkább a gondolkodás és a döntéshozatal szabadsága tekintetében.

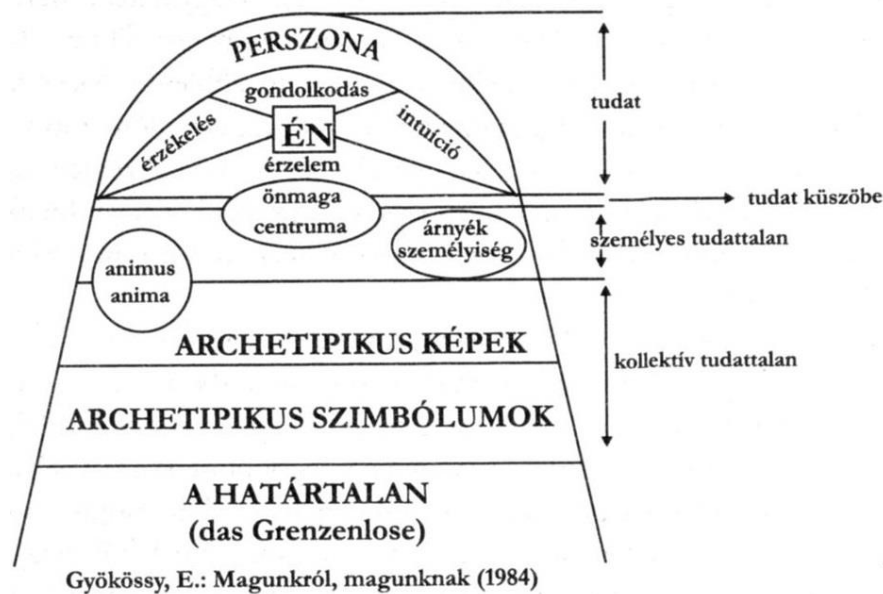
1. AZ INTUÍCIÓ FOGALMI BEHATÁROLÁSA

Az intuációval kapcsolatos megközelítések sokfélesége folyamatosan ösztönzi a jelenség tisztázására irányuló erőfeszítéseket. Elméleti és gyakorlati szakemberek egyaránt próbálják időről-időre új meglátásokkal kiegészíteni a régi megállapításokat, megfogalmazni egy egységes definíciót. Ennek ellenére máig nem létezik olyan átfogó értelmezés, amelyet a tudomány minden területéről érkező laikus és szakmai közönség általánosan elfogadna. Annak ellenére, hogy mindennapjaink része, az intuáció örzi látszólagos titokzatosságát.

2. INTUÍCIÓ A PSZICHOLOGIÁBAN

¹ Mgr. Mészáros Tímea, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, meszarost@ujs.sk

Sigmund Freud (1856-1939), az emberi tudat és viselkedés kutatásának úttörője, még nem foglalkozott közvetlenül az intuíció fogalmával. Pszichoanalitikus elmélete és munkássága inkább az ösztönökre, az alvási folyamatokra, az álmokra, az öntudatra és az emlékezetre összpontosított. Freud pszichoanalízisétől inspirálva a korabeli pszichoterapeuták az intuíciót nagyrészt a tudattalan elmére való figyeléshez hasonlították. *Carl Gustav Jung* (1875-1961) svájci orvos, pszichológus és pszichoterapeuta intuíció-definícióját közelebbről is bemutatjuk. Terjedelmi korlátok miatt azonban Jung személyiségelméletének csak egy részét elemezzük, az intuícióra fókuszálva.



1. ábra: Jung személyiségelmélete (Gyökössi 1984)

Jung analitikus pszichológiájában a tudat csak egy kis része az emberi psziché egészének. „A tudat olyan, mint egy felszín, vagy mint egy bőr egy hatalmas, ismeretlen kiterjedésű tudattalan területen“ [1] Jung szerint az ego vagy „én“ két összetevőből áll: A minket körülvevő világról és önmagunkról alkotott teljes tudatosságunkból és az emlékeinkből. Az ego a tudatosság fókuszja, mert az „én“ nélkül, amelyre a tudatosság vonatkozik, semmi sem lehet tudatos. Az „én“ a legértékesebb komplexumunk, „mindig a figyelmünk és a vágyaink középpontjában áll, és ez a tudatosság abszolút pótolhatatlan központja“ [u.o.] Jung különbséget tesz a tudat ektopszichikus és endopszichikus funkciói között. Míg az *ektopsziché* a tudatunk és a környezetből származó információk közötti kapcsolatokat közvetíti, addig az *endopsziché* a tudatunk és a tudattalanban zajló dolgok közötti kapcsolatokkal foglalkozik. Valójában a tudattalanban zajló pontos folyamatokat nem lehet közvetlenül vizsgálni. Csak a tudat azon termékeit vehetjük górcső alá, amelyekről úgy gondoljuk, hogy a tudattalamból eredhetnek. Az intuíció a tudat ektopszichikus funkciói közé tartozik, és ezekből összesen négy van: érzékelés, gondolkodás, érzés és intuíció.

Jung szerint ezek közül az intuíció az egyetlen olyan funkció, amely nem az érzékszervekre támaszkodik, hanem a tudattalan birodalmából merít, és mégis az észlelés egy bizonyos módja. Jung azt írja, nem tudja pontosan, hogyan működik az intuíció, de „természetes funkció, szükséges, mert azzal foglalkozik, amit nem tudunk érzékelni, gondolni vagy érezni, mert nincs valósága“ [u.o.] Az intuíciónak köszönhetően képesek va-

gyunk előre látni a valóság jövőbeli irányát, annak ellenére, hogy ez a logika szempontjából lehetetlen. Ez a funkció megteszi helyettünk, és habozás nélkül elhisszük [u.o.] Az intuíciónál azokban a helyzetekben használjuk, amelyek ismeretlenek számunkra. Bizonyos szakmák, vagy személyiség típusok jobban támaszkodnak az intuíciónál, mint mások, ezek többnyire úttörők, feltalálók, újítók, akik belső hangjukra, megérzéseikre hagyatkoznak. Ezzel szemben azok az emberek, akik egyfajta rutinban, sztereotípiákban élnek, kevésbé tudják használni az intuitív képességüket.

Ezeknek a funkcióknak a használata különböző módon kondicionálható. A különbség csak abban van, hogy ki milyen mértékben használja az egyes pszichológiai funkciókat. Ugyanis mindegyiknek van egy bizonyos mennyiségű sajátos energiája, és valamelyik funkcióban változatlanul több van ebből az energiából, mint a többiben. Ezt a funkciót nevezzük domináns funkciónak. Másrészt pedig van az alsóbbrendű funkció, amely a legkevesebb energiával rendelkezik. Az alsóbbrendű funkciót mindig a domináns határozza meg, mivel ezek ellentétesek. Nem meglepő módon a gondolkodás az érzelem ellentéte, az intuíciónál pedig az érzékelés. Ez azt jelenti, hogy ha valaki gondolkodó típus, akkor az érzelmei másodlagosak, és fordítva. Ha valaki leginkább az intuíciónál használja, az érzékelése háttérbe szorul. Az intuitív típusú emberek tehát nem érzékszerveikkel figyelik meg a részleteket, hanem a helyzetet a maga teljességében érzékelik, és csak ebből a teljességből, a tudattalanon keresztül jön létre egy bizonyos következtetés, amely vezérli őket.

A 20. század második felében kialakuló új kutatási terület: az ítélőképesség és döntéshozatal pszichológiája már a kognitív pszichológia területéhez tartozik, eredményei gyakorlatilag bármely tudományágban felhasználhatók, amelynek figyelembe kell vennie az emberi viselkedés sajátosságait is. Kezdetben elsősorban a közgazdaságtan, az orvostudomány vagy a közigazgatás területén használták őket. [2]

A kutatási eredmények azt mutatták, hogy a résztvevők gyakran olyan tényezők alapján hoztak döntéseket, amelyeket a kutatók irrelevánsnak tartottak, vagy akár logikátlan döntésekhez vezettek, ami további kutatásokat indukált az irracionális döntések feltárására. A döntéshozatali folyamatot magyarázó elméletek közül két olyan irányzatot mutatunk be, amelyek figyelembe veszik az intuíciónál jelenségét.

Az első, az ún. *szomatikus marker elmélet*, szorosan kapcsolódik a döntéshozatali folyamat neurobiológiájához. Már a döntéshozatal első szakaszában megtörténik a választás érzelmi értékelése a limbikus rendszeren keresztül, és kialakul egy úgynevezett szomatikus marker. A szomatikus markerek a tanulás révén alakulnak ki, és a jutalmazás és büntetés oktatásának eredményeihez is hasonlíthatók, ahol bizonyos ingerek kellemes vagy kellemetlen fizikai reakcióhoz köthetők. Azáltal, hogy a választásainkat érzelmi töltésű élményhez kapcsoljuk, befolyásoljuk a későbbi választásunkat vagy elutasításunkat az ítéletalkotás során. Ezeknek a hatásoknak a gyökerei általában tudatosan nyomon követhetők. Néha azonban a psziché egy tudattalan összetevőjéből erednek, ilyenkor intuíciónál beszélhetünk. [2]

A másik irányzatot a *kettős folyamatelméletek* képviselik, melyeket Jonathan St. B. T. Evans és Peter C. Wason írtak le 1982-ben megjelent *A deduktív érvelés pszichológiája* c. művükben. Felfogásuk szerint az emberi érvelés mögött két különböző rendszer áll. Az egyik teljesen kontrollált és tudatos, míg a másik automatikus és a tudattalantól fakad. Ezeknek az elméleteknek a másik közös jellemzője az a feltételezés, hogy először a tudattalan, automatikus információfeldolgozás zajlik, és csak akkor lép működésbe a kontrollált, racionális rendszer, ha ez nem vezet egyértelmű eredményre. [2] Ami e két rendszer megjelenését illeti, találunk olyan elnevezéseket, mint intuitív-tapasztalati vs. analitikus-

racionális rendszer [3], System 1 vs. System 2 [4], vagy heurisztikus vs. analitikus rendszer. [5]

Relevánsnak tekinthető még Daniel Kahneman közgazdasági Nobel-díjas pszichológus 2013-ban megjelent *Gyors és lassú gondolkodás* c. műve, amely egyfajta összegzés, fókuszban a folyamattal, amelynek eredményeként döntéseket hozunk. A modern döntésméletben heurisztikának nevezzük azokat a döntéshozatalt megkönnyítő eszközöket, amelyek segítségével korlátozott számú információ birtokában próbálkozások útján, a korábban megszerzett tapasztalatok felhasználásával jutunk el az eredményhez. A pszichológusok több tucat ilyen heurisztikát azonosítottak be, ezekre jelen írás keretein belül nem térünk ki. A címben szereplő gyors gondolkodás ismérvei, hogy automatikusan történik, gyakori, érzelmi, sztereotipizáló, tudattalan. A lassú gondolkodás jellemzője, hogy erőfeszítést igényel, ritka, logikus, kalkuláló, valamint tudatos. [6]

3. AZ INTUÍCIÓ ÉS A PEDAGÓGIA

A neveléstudomány felől közelítve két olyan neves pedagógust fontos kiemelni, akik nagyjából egy időben kezdtek el beszélni az intuícioról. Egyikük *Rudolf Steiner* (1861-1925) osztrák filozófus, a Waldorf-pedagógia megteremtője, aki 1923-as előadásában az ember és az emberi tudat természetét írja le, amelyet *antropozófiának* nevezett el. Steiner szerint a tudatosságnak hét állapota van – a mi mai, jelenlegi tudatunk a középső, azaz a skála negyedik helyén áll. Ezt három úgynevezett sötét állapot előzi meg: *a transz, az álom nélküli alvás és az álomalvás*. Ezt követi három úgynevezett magasabb állapot: a mentális tudat - *képzlet, az inspirációs tudat* - ihlet, és végül a legmagasabb spirituális tudat - *intuíció*. Az intuíció Steiner felfogásában csak tükörképe a valódi intuitív tudásnak, amelyhez csak akkor férhetünk hozzá, ha beavatással a szeretetre való képességünket a maximumra fejlesztjük [7] Így jutunk spirituális egységbe a világgal, a növényekkel, az állatokkal, az ásványokkal, minden emberi lényel, sőt önmagunkkal és előző életeinkkel is. Tehát Steiner szerint az intuíció egy magasabb szintű, spirituális megértés, amely nem a logikai gondolkodás vagy az empirikus tapasztalat eredménye, hanem egy mélyebb spirituális tudás, amelynek során az ember közvetlen kapcsolatba kerül az univerzális tudással vagy a kozmikus rendszerrel. Steiner úgy véli, hogy az intuíciót az egyéni spirituális fejlődés során lehet elérni, és ehhez szükség van az önreflexióra, a meditációra és a szellemi gyakorlatokra. Az intuíció segítségével az ember képes a mélyebb értelemben megérteni az univerzum működését és az emberi létezés mélyebb értelmét. [u.o.]

Az intuíció oktatásban való szerepének másik úttörője *Jerome Bruner* (1915-2016) amerikai pszichológus és pedagógus. Az 1960-as és 1970-es években lefektetett elméleteiben megfogalmazott gondolatai közvetlenül tükröződtek a tantervi dokumentumok jellegében és az oktatás általános szemléletében. Már ebben az időszakban beszélt az intuícioról és az intuitív gondolkodásról a nevelésben, de másképp, mint Steiner. Bruner gondolatai többnyire a tanulóknak szóltak, de a tanárookra is alkalmazta őket. Bruner szerint az „*intuíció – az az intellektuális technika, amelynek segítségével plauzibilis, de előzetes megfogalmazásokra jutunk anélkül, hogy végigmennénk azokon az analitikus lépéseken, amelyek az ilyen megfogalmazásokat érvényes vagy érvénytelen következtetéseknek minősítenék.*” [8] Bruner állítása, miszerint az intuitív gondolkodás vagy a "megérzések" a tanulók számára a megismerés hasznos forrását jelentik, a korszakban valóban előremutató volt.

Nel Noddings (1929-2022) amerikai matematikus, oktatásfilozófus meghatározásában az intuíció „*(...) az a funkció, amely közvetlenül kapcsolatba lép a jelenségekben lévő tárgyakkal. Ez a közvetlen kapcsolat olyasvalamit eredményez, amit tudásnak nevezhetnénk, mivel ez irányít-*

ja cselekedeteinket, és saját értelemkeresésünk által előidézett”. [9] Bruner és Noddings megközelítésében az intuíciót a logikától vagy tudástól független, hirtelen felismerésként látjuk. Ez az a képesség, amely lehetővé teszi, hogy az ismert információkat átrendezzük, vagy a tényeket teljesen új köntösben lássuk.

Jack Miller, kortárs kanadai oktatáskutató szerint a hagyományos oktatás és alapvetően a nyugati kultúra a logikát és az értelmet helyezi előtérbe, az intuíciót és az érzelmeket pedig leértékeli. Miller több mint 40 éve járul hozzá a holisztikus nevelés kutatásához. The Holistic Curriculum (2019) művében a tantárgy, a gondolkodás, a közösség, a lélek, a test-elme és a föld (*subject, thinking, community, soul, body-mind, and earth*) közötti kapcsolatokat vizsgálja. Transzdiszciplináris megközelítését első értelmezésben „tantervnek” nevezi. Az emberre, mint egymással kölcsönhatásban lévő (fizikai, intellektuális, érzelmi és spirituális) dimenziók rendszerére tekint. Kitér arra is, hogy a nevelésben a holizmus hogyan képes egyensúlyt teremteni az ego és a lélek között, és hogyan kapcsolja össze az értelmet az intuícióval. Kiemeli a holisztikus megközelítést olyan tanítási és tanulási stratégiák és tantervi keretek alkalmazásával, amelyek célja a tanulók jóllétének és teljesítményérzetének fejlesztése. [10]

4. AZ INTUITÍV PEDAGÓGIA FOGALMI BEHATÁROLÁSA – A KÖZELKERÜLÉS MŰVÉSZETE

Az *intuitív pedagógia* egy svéd alternatív pedagógiai koncepció, amely az 1960-as évek végén született Waldorf-tanárok kezdeményezéseként. A koncepció szellemi atyja Pär Ahlbom (1932) zeneszerző és improvizátor, aki zenetanárként és tanárképzőként is dolgozott a Waldorf-szemináriumban. Itt fokozatosan kialakult körülötte egy közösség a hasonlóan gondolkodó tanárokból, akik aztán az általa egy Dél-Svédországban alapított kísérleti iskola (Solvik) tanári karának magját alkották. Az intuitív pedagógia jóval nagyobb hangsúlyt fektet a felnőttek önfejlesztésére, mint a gyerekekkel való tényleges munkára. Nem célja megmondani, hogy *mit* és *hogyan* tanítsunk. A konszenzus az, hogy a gyermek alkalmassága összefügg a felnőtt alkalmasságával. Az egyik legfontosabb törekvése, hogy az embert visszahozza a jelen pillanatba, megtanítva arra, hogy teljes mértékben érzékelje a jelen pillanatot és saját érzéseit az *itt és most*-ban. A legfőbb nevelési eszköz maga a *játékban levés*, mindez változatos eszközökkel, melyek leginkább különféle mozgásokhoz kapcsolódnak. Jellemző a futás, a mászás és az ugrálás, lépés stb. ezen kívül a vizualitásnak is kiemelkedő szerep jut. A felsoroltak esetében többnyire csoportos játékokról beszélhetünk, ahol mindig egy egésznek vagyunk a részei, illetve részesei. [11]

Az intuitív pedagógia felfogásában a gyermek a felnőtteknél tisztább és spirituálisabb lény jelenik meg. A felnőttek, és így a pedagógusok is elfelejtették, milyen gyermeknek lenni, játszani és szabadnak lenni. Ebből adódik a felvetés, hogy a tanár nem érti a gyerekeket, és a gyerekek sem értik a tanárt. Ahlbom és kollégái ezt az akadályt szerették volna elhárítani, ezért elkezdtek szabadidejükben találkozni, játszani, és így jobban megérteni a gyerekek világát. [12]

A generációs különbségek gondolatát a jól ismert, autizmussal foglalkozó pszichológus, *Iris Johansson* mélyebben vizsgálja. *Thomas Pedrol*i, az intuitív pedagógia másik továbbfejlesztője és terjesztője 2019-ben jelentette meg az *Intuitivní pedagogika: Rozhovory s Iris* (Intuitív pedagógia. Beszélgetések Irissel) című könyvet, amelyben megírja meglátásait a kommunikációs dimenziók fejlődéséről és a legfiatalabb generációkra ható változásokról. Ezek a változások Johansson szerint olyan jelentősek, hogy ha mi, tanárok és szülők nem változtatunk a gyermekeinkkel szembeni hozzáállásunkon, akkor nem leszünk képesek hatékonyabban kommunikálni egymással. [13]

5. MILYEN EGY INTUITÍV PEDAGÓGIAI WORKSHOP?

Az intuitív pedagógia olyan iskolarendszert eredményez, amely a tanuló természetes személyiségfejlődését helyezi előtérbe, és a tanár a szavak helyett a cselekedeteivel és belső hozzáállásával olyan példaképként működik, akitől a tanulók tanulnak. Az intuitív pedagógia célja tehát a tanárok képzése és természetes intuíciójuk fejlesztése a játékokon keresztül. Vizsgálódásának részeként e tanulmány szerzője maga is részt vett több ilyen tanfolyamon, hogy saját bőrén tapasztalja meg a képzés hatását a pedagógusok intuíciójának fejlesztése szempontjából.

2023. márciusa és júliusa között 3 alkalommal volt lehetőségem részt venni intuitív pedagógiai workshopon *Játék és intuíció* néven a solymári Waldorf Pedagógiai Intézet szervezésében. Az első két alkalommal 1 egész napot töltöttünk együtt, harmadjára egy hétvégét, így összesen 4 teljes napot. A workshopon a testtel való „játék” került a fókuszba, amely során olyan intenzív kétoldalú gyakorlatok révén próbáltuk legyőzni a megszokott mozdulatokat, amelyek integrálják a test bal és jobb oldalát, a karokat és lábakat, a bal és jobb agyféltekét, a hangos és csendes, gyors és lassú mozgásokat. Az ilyen típusú gyakorlatok egyik velejárója az intenzív öröm érzése, amely lehetővé teszi, hogy legyőzzük a nehezen kezelhető blokkokat. Ezek a mozgásos játékok jellemzően csoportban zajlanak, a változatos gyakorlatokon keresztül magas fokon edzik az érzékszervek használatát.



1. ábra: Játék dobófákkal (Pedroli 2022)

Az intuitív pedagógia gyakorlatait és tanítási folyamatait korántsem könnyű leírni, ugyanis az itt előforduló játékok, gyakorlatok közül sok megtalálható más pedagógiák képzéseiben is. Ha közelebbről megvizsgáljuk ezeket az elemeket, azt találjuk, hogy nem pusztán arról van szó, hogy *mit* csinálunk, hanem sokkal inkább arról, hogy *hogyan*. Találunk bizalomjátékokat a csapatépítésben, vakjátékokat a kisgyermekkorú játékokban, énekes improvizációt a gyógypedagógiai foglalkozásokon, kommunikációs tréninget a coachingban, tapsolást az Orff-módszerben, érzékszervi tréninget a természettudományos oktatásban, intuitív festést a terápiás foglalkozásokon. Amitől különlegessé válik, hogy mindezek az intuitív pedagógiában együtt jelennek meg egy holisztikus kontextusban.



2. ábra: Játék selyemmel (a szerző felvétele, 2023)

A *Játék és intuíció* workshop jellemzői:

- változó csoportlétszám önkéntes alapon (12-80 fő),
- 2 facilitátor, akik különböző területen képzettek, például színjátszás és kommunikáció, színjátszás és festészet,
- a játékok és a mozgások központi szerepeben, a workshop idejének nagy részét kitöltve,
- rengeteg hely a mozgásra,
- bőséges idő (jelen esetben alkalmanként 1 teljes nap).

Először egyszerűen „találkozunk”, és sok mozgást, koordinációs gyakorlatot végzünk. A legtöbb résztvevő a mély relaxáció olyan állapotába kerül, amelyet a mindennapi életben ritkán tapasztal. Ez egy olyan környezethez kapcsolódik, amelyből hiányzik az értékelés és a számszerűsítés. Legtöbbünk kora gyermekkorunktól kezdve olyan környezetben élt, amely tele van értékeléssel és elvárásokkal, amelyek arra készítetnek, hogy többre és jobb eredményekre törekedjünk. Az ilyen környezet hátulütője a kreativitás és a belső motivációnkkal való kapcsolat elvesztése. Van, akinél pont ezt kell lebontani, mert az hátráltatja. A szorongásokat, melyek arról szólnak, hogyan kellene „jól” csinálni Legtöbbünk számára örömteli élmény, amikor újra felfedezzük saját kreativitásunkat.



3. ábra: Játék selyemmel (a szerző felvétele, 2023)

A második réteget a játékok során felmerülő érzések és érzelmek alkotják, amelyek hozzáférést biztosítanak a bennünk rejlő bölcsességhez. A fokozatos gyakorlással, az átélt örömmel, kapcsolatba kerülünk saját blokkjainkkal és mindenféle dologgal, ami megakadályozza, hogy úgy cselekedjünk és viselkedjünk az életünkben, ahogyan szeretnénk. Ahhoz, hogy feloldjuk ezeket a blokkokat, új szinapszisokat kell létrehozunk, hogy legyőzzük a régi reflexeket. Ez lehetséges, de szabad akaratot és kitartó gyakorlást igényel. Az intuíció itt azt jelenti, hogy nincs ellentmondás a gondolkodásunk és a cselekedeteink között, és hogy egy adott cselekvés vagy reakció pontosan annak felel meg, ami az adott pillanatban a legésszerűbb. Mindkettő tudatosan történik.

A tanulmány szerzője saját tapasztalatai alapján megerősíti, hogy a *Játék és intuíció* workshop valóban hasznos lehet az önmagunkról való gondolkodásunk, a saját viselkedésünk megismerésére. A különféle tárgyi eszközök által azonnali visszajelzéseket kapunk fizikai síkon. Az egyetlen fenntartás a minimális mennyiségű elméleti előadások mennyisége a játékok mennyiségéhez képest. Ez azonban azzal a ténnyel magyarázható, hogy a workshop facilitátorai szabadon akarták hagyni a résztvevőket az egyéni értékelésre, és nem akarták visszamenőleg elemezni ezeket a spontán kialakult folyamatban lévő és ritkán irányított játékokkal felülírni az élményeket.

A mindennapi életben a relaxációt és a tudatosságot általában egymást kizárónak tekintik. Amikor ellazulunk, hajlamosak vagyunk álmodozni, amikor pedig koncentrálnunk, könnyen érezzük a feszültséget a testünkben. Az intuíciónk edzése során azt tesszük, ami elsőre nagyon nagy kihívásnak tűnik, egyszerre csináljuk mindkettőt. Az intuitív pedagógia számos gyakorlatában és játékában legalább két, egymásnak ellentmondani látszó utasítást kapunk. Például: „Koncentrálj a lábadra, és csinálj valami mást a keziddel”, vagy „Mozogj természetes folyékonysággal, és ugyanakkor tudatosan kerüld a másik emberrel való találkozást”. Ezekkel a gyakorlatokkal teret teremtünk valami újnak és váratlannak, fejlesztjük az intuíciót.

Az intuitív pedagógia elsősorban játék a mozgással, az érzékekkel, a látványokkal és az érintésekkel, az életörömmel. Nagyon összesűrítve: a testtel való játékok sokasága. Dieter Schwarz, *Pär Play-oktató* szerint itt egy olyan pedagógiai megközelítésről beszélhetünk az oktatásban, amely nem gyerekekre alkalmazható módszer, hanem pedagógiailag aktív felnőttek önképzési útja, amely segít felfedezni és fejleszteni a saját intuíciós képességeket. Ennek középpontjában az ún. *Pär Play*, a gyakorlat és a játék áll. További tartalomként *Iris Johansson* kommunikációs művészete és *Merete Lövlie* intuitív festészete is bekerül. [14]



4. ábra: Intuitív festés (a szerző felvétele, 2023)

A *Pár Play*-gyakorlatok közül sok olyan tapasztalatot nyújt, ami elsőre lehetetlennek tűnik. Képzelnék el egy gyakorlatot két emberrel. Az egyik áll egy botot a kezében, a másik előtte áll, háttal neki, majd lassan előre sétál. Egy bizonyos idő után az álló személy a botot a sétáló személy hátába dobja. Utóbbinak az a feladata, hogy észrevegye, amikor a botot hátulról dobják, megforduljon és elkapja a botot. Ebben a gyakorlatban felfedeztük, hogy pontosan meg lehet különböztetni, hogy a sétáló személy érzékeli-e, hogy a mögötte álló személy mikor dobja el ténylegesen a botot, vagy mikor kapja az impulzust a bot eldobására. A dobó és az elkapó közötti csere révén mind az elkapó felfedezheti saját észlelési- és reakciótevékenységét, mind pedig a dobó felfedezheti az impulzusai és a cselekedetei közötti megfelelés mértékét, és egyre pontosabban kezelheti azokat.



5. ábra: Játék dobófákkal (Pedroli 2022)

A gyakorlatok által fejlődik egyrészt az érzékszervi észlelés, az érzékelés, a szinkronizáció és a szociális készségek. Másodsor, kiderül, hogy az emberek mennyire különböző módon alkotnak fogalmakat, aminek következtében arra vállalkoztam, hogy megtanulom minél többet érzékeltetni abból, hogy egy konkrét ember éppen hogyan alkot új fogalmakat, ami nem más, mint tanulás. A fejlődés akkor a legerősebb, amikor valóban játszunk, és nem „eljátsszuk”

vagy megjatszunk dolgokat. Mert a játékban egyszerű tapasztalatként „felismerjük”, hogyan folyik az élet természetes módon – és azt is, ami oly könnyen felülírja ezt a természetes áramlást: az elképzelt érzéseinket és gondolatainkat.

BEFEJEZÉS

Az intuíció iránti érdeklődés a pszichológiában Freudnak köszönhető. Az egyik első pszichológus, aki átfogóbb képet alakított ki az intuícióról, Jung volt. A kortárs pszichológiában egy új kutatási terület alakult ki, amely kifejezetten a döntéshozatal pszichológiai folyamataira összpontosít, és az ítékezés és döntéshozatal pszichológiája nevet kapta. Jelenleg az intuíció jelenségét a pedagógiai és didaktikai szövegekben többnyire csak érintőlegesen említik. A pedagógiában az intuícióval inkább a tanár implicit vagy tacit tudásának kérdésével összefüggésben találkozunk. A Waldorf-pedagógia kiemeli az intuíció oktatási folyamatra gyakorolt hatását.

Az intuitív pedagógia mint pedagógiai irányzat azon a feltételezésen alapul, hogy a tanulók nem kizárólag a tanár verbális értelmezéséből, hanem a tanár belső attitűdjéből is tanulnak. Ez a belső attitűd az, ami biztosítja, hogy a tanulók elfogadják, amit a tanár tesz. A Waldorf-pedagógia az *itt és most* megélésének fontosságáról való meggyőződésből (nem csupán) a tanárképzés és - továbbképzés számára indít kurzusokat és szemináriumokat. E workshopok célja segíteni a tanárokat abban, hogyan legyenek önmaguk a tanítványaik előtt, és hogyan fejlesszék az intuíciót a játékon keresztül. Az önfelfedezés és az önmagunkkal való összhang folyamata megnyitja a környezetből érkező információk küldésének és befogadásának lehetőségét. Az intuitív pedagógia a saját pedagógiai gyakorlatot termékenyíti meg. Alapvető érzéseinket - öröm, szomorúság, félelem és harag - fejlődésünk eszközeiként használjuk. Ami különösen értékes, az a biztonságos, ítékezésmentes, értékelés nélküli környezet, amelyben a másokkal együttlevés során rengeteg kreativitást, játékoságot, koncentrációt, nyugalmat és dinamikát, a figyelmet, önmagunkhoz és másokhoz való kapcsolódás élményét tapasztalhatjuk meg.

Mint azt az *Understanding intuition: The case for two forms of intuition* (2010) c. tanulmány szerzői írják, „az intuíció tulajdonságainak keresése során arra a felismerésre jutottunk, hogy a legkülönbözőbb területekről, többek között a menedzsment, a pszichológia és a filozófia területéről, valamint a művészek és tudósok különböző területekről származó valamennyi tudományos vagy gyakorlati beszámoló két fő területet említ, ahol az intuíciót használják: nevezetesen a döntéshozatal és a kreatív problémamegoldás.” [15] Ennek értelmében az intuitív észlelésnek két fő területe van. Mindkét terület, azaz a döntéshozatal terhe, valamint a kreatív problémamegoldás szükségessége, bőségesen jelen van a pedagógiai gyakorlatban. A fentiek alapján érdemes tovább vizsgálni, hogyan nyilvánul(hat) meg az intuíció napjaink pedagógiában, azon belül a kreatív gondolkodás fejlesztésében? Milyen szerepet játszik az intuíció a tanár tevékenységeiben, döntéshozatalában? Hogyan érdemes rá támaszkodni a tanítási-tanulási folyamatokban, és hogyan fejleszthető?

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] KAST, V., RIEDEL, I. (szerk.) (2014). *Vybrané spisy C. G. Junga*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0719-1.
- [2] BAVOLÁR, J. (2012). *Úvod do psychológie rozhodovania*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. ISBN 978-80-7097-901-3.
- [3] EPSTEIN, S. 1990. Cognitive-Experiential Self- Theory.
https://www.researchgate.net/publication/233896602_Cognitive-Experiential_Self-Theory

- [4] STANOVICH, K. E., & WEST, R. F. (2002). *Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate?* In T. Gilovich, D. Griffin, & D. Kahneman (Eds.), *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment* (pp. 421–440). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808098.026>
- [5] DE NEYS, W. (2006). *Dual processing in reasoning: two systems but one reasoner.* Psychol Sci. 2006 May;17(5):428-33. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01723.x>
- [6] KAHNEMANN, D. (2011). *Gyors és lassú gondolkodás. HVG Könyvek, 2013*
- [7] STEINER, R. (2006). *The Evolution of Consciousness: As Revealed Through Initiation Knowledge.* Rudolf Steiner Press. ISBN-10: 1 85584 129 0. ISBN-13: 978 185584 129 1.
- [8] BRUNER, J. (1977). *The process of education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [9] NODDINGS, N. & SHORE, P. J. (1984). *Awakening the Inner Eye: Intuition in Education.* New York: Teachers College Columbia University.
- [10] MILLER, J. P. (2019). *The Holistic Curriculum.* Toronto: University of Toronto Press. (2019). 248 pp. ISBN 978-1-4875-2317-6.
- [11] INTU <http://intuitivnipedagogika.cz/par-ahlbom/>
- [12] POLANSKÁ, J. (2022). *Děti poznají, když prožíváme vnitřní konflikt, říká učitel a lektor intuitivní pedagogiky.* <https://www.eduin.cz/clanky/deti-poznaji-kdyz-prozivame-vnitri-konflikt-rika-ucitel-a-lektor-intuitivni-pedagogiky/>
- [13] PEDROLI, T. (2019). *Intuitivní pedagogika: Rozhovory s Iris Johanssonovou.* Universum.
- [14] INTU <http://intuitivnipedagogika.cz/>
- [15] DÖRFLER, V., F. ACKERMANN. 2012. *Understanding intuition: The case for two forms of intuition.* Management Learning 43(5):545-564. <https://doi.org/10.1177/1350507611434686>

A 2. és 6. ábra forrása: Pedrolí, T. (n.a). <https://www.thomas-pedroli.com/english-1/play/>

<https://doi.org/10.36007/4966.2024.69>

KÖZÖSSÉGI MŰVÉSZET A TANÁRKÉPZÉSBEN

Tímea MÉSZÁROS¹ and Csilla NAGY²

Abstract

Education for creativity and, in this context, the development of the ability to learn, are nowadays high on the list of general education objectives. Preparing student teachers for an ever-changing future naturally affects teacher education as well. The primary aim of this paper is to highlight the potential of creativity education in the context of community art projects, to highlight the specificities of some initiatives in the international visual arts scene in the context of creativity. At the same time, we will present a community art project implemented within the framework of Hungarian teacher training in Slovakia and discuss the theoretical considerations that determine its content.

Keywords

Creativity, visual education, community art, ceramics

BEVEZETŐ

A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karán zajló vizuális nevelés és alkotóműhely kurzusok dedikált feladata a közösségben való gondolkodás megerősítése, a hallgatók alkotói helyzetbe hozása. A résztvevők a különböző kerámia technikákkal való ismerkedésen túl olyan elemi-analóg színes képalkotó eljárásokat próbálhatnak ki, ahol az együttes munkálkodás mellett a másik kulcsszó a játék, ill. a játékosság. Bár hangzásuk hasonló, a két fogalmat el kell különíteni. A játék tevékenység, a játékosság pedig magatartási forma, alapelv. Segítségével játszva, játékosan tanulunk, együtt, egymástól. Ilyen értelemben foglalkozásainkon a játékosság azt jelenti, hogy könnyed, finom, kíváncsi energiával nyúlunk a legváltozatosabb eszközökhöz és éljük meg az alkotást együtt, sosem egymástól elszigetelt alkotói magányban. Az együttalkotás során megtapasztalhatjuk, hogy előzetes terveinktől eltérően legtöbbször egészen máshogy alakul a folyamat, miközben az adott mű megszületik.

1. A KÖZÖSSÉGI MŰVÉSZET FOGALMA

Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának 27. cikke kimondja, hogy „*minden személynek joga van a közösség kulturális életében való szabad részvételhez, a művészetek élvezéséhez, valamint a tudomány haladásában és az abból származó jótéteményekben való részvételhez.*”

[1] A közösségi művészet tulajdonképpen ezzel az emberi joggal kezdődik és célja, hogy azok számára is lehetővé tegye az aktív művészi önkifejezést, akik nem rendelkeznek a szükséges eszközökkel, ill. erőforrásokkal.

A *community art* vagy *community-based art*, azaz a közösségi művészet fogalmát az angolszász nyelvterületen, majd pedig Nyugat-Európa nagy részén az 1960-as évektől elterjedt alkotó módszer általános megnevezéseként használják. A mannheimi közösségi művészeti központ (COMMUNITYartCENTERmannheim) prospektusa szerint ennek lényege, hogy az adott közösségek számára készülő vizuális művészeti munkák megbízott alkotója a mű terve-

¹ Mgr. Mészáros Tímea, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, meszarost@ujs.sk

² Nagy Csilla DLA, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, nagyovac@ujs.sk

zésébe, ill. esetenként a kivitelezésébe is bevonja az adott közösség tagjait, azok képességei és részvételi hajlandósága függvényében. Az alkotás folyamatát egyenrangú résztvevők együttműködése jellemzi, akik új kifejezési formákkal dolgoztak együtt, lehetővé téve ezzel az *empowermentet*, valamint új nyilvános diskurzusokat. [2] Skandináviában a közösségi művészet kifejezés gyakran utal kortárs művészeti projektekre.

Az alkotások bármilyen művészeti médiumban megvalósulhatnak, és közös jellemzőjük, hogy szorosan kapcsolódnak az őket létrehozó közösséggel. További jellemzők:

- **Részvétel:** a közösség tagjai aktívan részt vesznek az alkotási folyamatban. Az elkészült mű egy szélesebb kör kreativitásának eredménye.
- **Közös cél:** a közösség erősítése, az összetartozás érzésének növelése és a közösségi párbeszéd előmozdítása. Az alkotások gyakran közösségi problémákra vagy ügyekre reflektálnak.
- **Nyitottság és befogadás:** bárki számára elérhető, függetlenül a korosztálytól, képzettségtől vagy háttértől.
- **Közös alkotás:** a résztvevők közösen hoznak létre műveket vagy projekteket, ez a folyamat ösztönzi a kooperatív gondolkodást és a közösségi együttműködést.
- **Közösségi helyszínek:** a folyamat gyakran olyan nyilvános vagy közösségi helyeken zajlik, ahol a szélesebb közönség könnyen hozzáférhet az alkotásokhoz és az alkotási folyamathoz.

2. KÖZÖSSÉGÉPÍTŐ MŰVÉSZETI KEZDEMÉNYEZÉSEK: AZ AGYAG

A művészeti projekteken keresztül történő közösségépítésnek számtalan formája létezik. A közös mű létrehozása változatos technikával vagy alapanyag bevonásával történhet, lehet tér- vagy síkbeli, időtálló vagy efemer alkotás. Olyan médiumot kerestünk, amely a szó legszorosabb értelmében elérhető, illetve az oktatási folyamatban megjeleníthető, kapcsolódó, így esett választásunk az agyagra.

Az agyaggal való munka többek között azért jelentős, mert az emberiség történetében és fejlődésében nagy szerepet játszott. Tekinthetünk rá ősi anyagként, amely évmilliók alatt alakult ki, és amelyet az ember sokoldalúan használ a mai napig. Az agyag a közösségi művészet rendkívül adaptálható és rugalmas médiuma. Minden korosztály bevonható az alakításába, a tanulás közben játékos módon kezelve az anyagokat és eszközöket. A fazekasság, az iparművészet, dizájn és képzőművészet csak egy szelete annak a közegnek, ahol az agyagot és annak kiégetett változatát, vagyis a kerámiát használják. Az iparban is fontos szereppel bír. Sokoldalúan használják additív anyagként is, de még a gyógyászatban is előfordul. Ugyanakkor az oktatásban alig találkozunk vele; a Tanárképző Kar újonnan érkező hallgatói közül csak egy kis hányadának van ismerete az agyagról vagy tapasztalata a kerámiakészítés menetéről. Mivel közben az agyaggal való manipulálás mind az óvodai, mind az iskolai tevékenységekben megjelenik – papíron.

A képzőművészetre specializálódott oktatási intézményeken, ill. foglalkozásokon kívül az agyagozás és kerámiakészítés mint kézműves térbeli tevékenység nem igazán jut el a szélesebb közönség felé, sem egyéni, sem közösségi tevékenység formájában. Az agyag ugyanakkor több mint ideális médium az interakció létrehozására, továbbá világszerte kapcsolódik a kulturális hagyományokhoz. Az évezredekkel ezelőtt kialakult agyagot mindenki könnyen tudja formálni, kortól, szociális háttértől, kultúrától vagy képességtől függetlenül. Az agyagban való nyomhagyással, annak alakításával a készítők egy adott időben és helyen közös kulturális emléket hagyhatnak maguk után.

Az agyaghoz ma már könnyű a hozzáférés. Készen csomagolt, optimális víztartalommal rendelkezik, kibontás után azonnal használható, nem szükséges rajta semmilyen előmunkálatokat

elvégezni a megfelelő plaszticitás eléréséhez. Ez egyrészt praktikus, hiszen nem szükségesek eszközök, berendezések vagy nagy fizikai erőfelfejtés ahhoz, hogy a száraz agyagot bedolgozzuk. Másrészt a készen kapott csomagolt agyagnál elveszik az anyag tulajdonságaira vonatkozó ismeret egy része, amely pont a feldolgozással bővülne.

A továbbiakban a teljesség igénye nélkül néhány olyan közösségi művészeti példát mutatunk be, melyekből a saját hallgatóink számára kidolgozott agyagalapú projekthez inspirálódtunk.

Figyelemreméltó a londoni székhelyű, kreatív szakemberekből álló *Clayground Collective* tevékenysége, amelyet Duncan Hooson és Julia Rowntree hozott létre 2007-ben, válaszul az iskolai agyagózási ismeretek erőteljes csökkenésére és a felsőoktatásban működő kerámia tanszékek bezárására. Úgy vélték, egyre sürgetőbb a civil szféra és különböző intézmények közötti együttműködés. Független művészként gyakorlati megközelítést alkalmaznak ezeknek a kérdéseknek az elemzéséhez, és közösségeket hoznak össze az egyéni és kollektív kreativitásuk felfedezéséhez. Részt vállalnak részvételi alapú nyilvános akciókban, az oktatásban és kutatásban egyaránt, valamint számos közösségi projektben ötvözik ezeket a tevékenységeket. A *Thinking Hands?* (2014) című kutatásuk például a kézügyesség szerepét vizsgálja a látásban, a gondolkodásban és a tanulásban. Kutatási eredményeiket az agyag és a kézügyesség fejlesztésének támogatására ajánlják formális és közösségi tanulási környezetekben. Jelentőségüket az is bizonyítja, hogy az elmúlt 15 év alatt mintegy 100 000 ember vett részt az általuk szervezett workshopokon és nyilvános projekteken. Állításuk szerint „Az agyag közös. Közös birtoklással és formálással közkinccet hozhatunk létre belőle. Mindenütt fellelhető és univerzális, olyan médium, amelyet két kézzel kell megragadni, hogy rugalmas és alkalmazkodó közösségeket építsünk. Reméljük, hogy értékét hamarosan az iskolai tanulás alapvető részeként ismerik majd el és a tanulás után is lehetőség nyílik alkalmazására.” [3]

A Clayground Collective olyan, napjainkban égető témákra is rámutatott, miszerint az agyagmunka nemcsak a készségek átadásában játszik szerepet, hanem a természeti erőforrásokhoz való kapcsolódásban és a közösségek tanulási képességének erősítésében is. [u.o.]



1. ábra: A város névtelen alkotóinak ideiglenes emlékműve (2015), a közönség által öt tonna agyagból készített szobor a Regent's Canal mellett, Kings Cross, London.

Forrás: Caroline Gervay

Az emberi evolúció során a kézművesség kritikus szerepet játszott a tanulásban, az alkalmazkodásban és a túlélésben. Az eszközök és anyagok formálása az alapja a nyelv és az absztrakt fogalmak fejlődésének, és ezen keresztül a tanulásnak. Roger Lemon angol neurofiziológus szerint tízszer annyi információ áramlik a kezeinkből az agyunk felé, mint fordítva. Így nemcsak azért mozgunk, hogy megváltoztassuk a környezetünket, hanem azért is, hogy érzékszer-

vi, ún. haptikus visszajelzéseket generáljunk. Ezek a visszajelzések lehetővé teszik számunkra, hogy érzékeljük és alkalmazkodjunk a tárgyi világ valóságához. A kreatív alkotás tehát továbbra is rendkívül fontos szereppel bír a tanulásban. [4]

A *Thinking Hands?* jelentésből az is kiderül, hogy a különböző (neveléstudomány, orvostudomány, képzőművészet, design stb.) szférákban tevékenykedő szakemberek részéről felmerülnek olyan kezdeményezések, amelyek sürgetik az oktatáson belül a kézműves tevékenységek és anyagismeret újrabevetését, kiegyensúlyozva ezzel a digitális eszközök túlhasználatát. Másrészt a részvételi oktatási stratégiák aktualitása jól összecseng a közösségépítéssel, amelyhez a kézműves ill. művészeti projektek remek lehetőségeket biztosíthatnának. Ugyanakkor ez a feladat nem hárulhat csupán az esztétikát vagy vizuális nevelést oktató szakemberekre, és nem szerencsés csak a művészeti oktatás kereteibe szorítani. A tantárgyközi megközelítés alapvető és számos izgalmas együttműködés alakulhat ki más tantárgyak bevonásával az ismeretek elmélyítése céljából.[u.o.]

Az agyag vízzel való keverése és annak begyúrása önmagában is lehet közösségépítő, ahogy azt Joel Pfeiffer amerikai kerámia- és üvegművész is felismerte. Ő több mint száz „*Clay Stomp*“-ot, vagyis közös agyagtaposást szervezett világszerte, túlnyomó többségükben iskolákban, művészeti vagy közösségi központokban, azzal a szándékkal, hogy egy állandó műalkotást hozzon létre az összegyűrt agyagból. Az agyagtaposás 1974-ben kezdődött, annak költséghatékony módjaként, hogy Pfeiffer, aki akkoriban rajztanár volt, agyaghoz jusson a művészetéhez. A víz és a porított agyag kézzel vagy lábbal történő összekeverése, taposása sokkal olcsóbb volt, mint az előre bekevert agyag megvásárlása. Azonban az évek során a *Clay Stomp* esemény több lett, mint gyakorlati törekvés, Pfeiffer és a résztvevők is felismerték közösségépítő szerepét. [5,6]

Az egyik leglátványosabb alkotás, amelyet a közösség erejével sikerült megépíteni, az a közel 11 méter hosszú és 3 méter magas kerámia dombormű 1989-ből, amely az Amerikai Egyesült Államok és a Szovjetunió közös békeprogramja kapcsán valósulhatott meg. A több száz szovjet és amerikai résztvevő bevonásával, kerámiaelemekből megalkotott „*Leningrádi béke dombormű*“ ezt követően a Milwaukee General Mitchell nemzetközi repülőtér falát díszítette, amíg a 2022-ben kitört orosz-ukrán háború apropójából el nem takarták.[7]



2. ábra: A leningrádi béke dombormű (1990), fotó: Joel Pfeiffer, forrás:
<https://urbanmilwaukee.com/2022/03/22/plenty-of-home-airports-soviet-peace-mural-covered-up/> [Letöltve: 2023.8.20.]

3.

4. A KREATIVITÁSRA NEVELÉS LEHETŐSÉGEI A KÖZÖSSÉGI MŰVÉSZETI PROJEKTEKBEN

A kreativitásra nevelés lehetőségei széles körben alkalmazhatók a közösségi művészeti projekteknél. Az alábbiakban néhány lehetőséget és megfontolást sorolunk fel:

- Támogató környezet kialakítása: fontos, hogy a közösségi művészeti projektek egy olyan környezetet teremtsenek, amely ösztönzi a résztvevőket az ötleteik megosztására és kísérletezésre. A bizalom és a pozitív visszajelzések segítik a kreativitást.
- Nyitott és szabad tervezés: Hagyjuk, hogy a résztvevők szabadon kifejezhessék ötleteiket és kreativitásukat. Ne korlátozzuk őket szigorúan meghatározott szabályokkal vagy irányelvekkel.
- Több művészeti médium kipróbálása: a projekt során biztosítsunk lehetőséget a résztvevőknek, hogy különböző művészeti médiumokkal, például festéssel, szobrászattal, zenével, színjátszással vagy irodalommal ismerkedjenek meg. Ez segít kibővíteni a kreatív gondolkodás körét.
- Kreatív problémamegoldás gyakorlása: olyan feladatokat és projekteket tervezhetünk, amelyek kreatív problémamegoldást igényelnek, például olyan helyzeteket, amikor a résztvevőknek korlátozott erőforrásokkal vagy szokatlan anyagokkal kell dolgozniuk.
- Kooperatív munka: a közösségi projektek során az együttműködés és a csoportmunka lehetőséget teremt arra, hogy a résztvevők kreatív ötleteiket megosszák és együttesen dolgozzanak azokon. Ez inspiráló lehet és új nézőpontokat hozhat a gondolkodásba.
- Értékelés és reflexió: az elkészült művek értékelése és reflektálás az alkotói folyamatra segít a résztvevőknek fejleszteni kreatív készségeiket és tanulni az alkotás során.

5. KÖZÖSSÉGI MŰVÉSZET A TANÁRKÉPZÉSBEN – AZ EGYETEMI TOTEM C. PROJEKT

A továbbiakban egy olyan közösségi művészeti projektet mutatunk be, amelyben hozzávetőleg 50 óvópedagógus, köznevelés és pedagógia, tanító és tanár szakos hallgató vett részt. A szakmai irányítást és felügyeletet a Tanárképző Kar vizuális neveléséért felelős oktatói, művészetpedagógusai biztosították. Ennek keretében a kar hallgatói egy közösségi alkotásba kapcsolódva sajátíthattak el különböző kerámiatechnikákat, miközben elkészítették a kart szimbolizáló totem egyes elemeit. Az alkotófolyamat fókuszában a közösségépítés állt, az alapvető kerámiatechnikák elsajátítása másodlagos fontossággal bírt. Az oszlopok elkészítése egy hónapon keresztül zajlott, a résztvevők aktívan részt vettek minden folyamatban, a tervezéstől egészen az installálásig. Ezen keresztül egyedi és értékes tapasztalatokat szereztek, látványosá vált számukra, hogyan válik munkájuk része egy nagyobb egésznek. Elmondható, hogy maga az alkotófolyamat és a kivitelezéssel kapcsolatos munkálatok olyan új ismereteket és tapasztalatokat nyújtottak a résztvevőknek, amelyek hasznosak lehetnek a jövőben a tanári hivatásuk során.



6. ábra: Műhelymunka, 2022

Az egyetemi totemet gyűrűs szerkezetű oszlopként terveztük meg, amelynek egyes elemei egymásra épülnek. Csak az építmény alapszerkezetét határoztuk meg – az elemek nagyságát, hosszúságát – ezen túlmenően a hallgatók saját elképzelésük szerint díszíthették az egyes elemeket.

Ahhoz, hogy ennyi résztvevővel harmonikusan működjön a munka, elengedhetetlen az egyes munkafolyamatok megszervezése, ami magában foglalja az egyéni képzettségi szintek becslését és a megvalósítható feladatok kiosztását. A munkafolyamatokat etapokra bontottuk, ahol minden hallgató megtapasztalhatta az egyes munkafázisokat a saját tempójában. Az agyaggyűrűk elkészítése után a dekorálás következett ráépített elemekkel, kivályással, bekarcolással, vagy ezek kombinálásával. Az elemek szárítása és égetése után a mázakkal való dekorálás, végül a másodégetés következett. Miután az elemek készen álltak az installálásra, csupán a totem megépítése maradt hátra.



7. ábra: Dekorált agyaggyűrű, 2022

Az agyaggyűrűk megformálásához egy ősi módszert választottunk – agyaghurkákból fokozatosan, szintenként épültek meg az egyes elemek. A hallgatók mindenféle előtanulmány vagy gyakorlás nélkül kezdtek hozzá a feladathoz, amely az összes munkafázis közül a legnehezebbnek bizonyult. Ennek ellenére a többségnek sikerült a formát egyenletesen felépítenie, akár egyedül, akár egymást segítve. A projekt legizgalmasabb része volt, mikor egy-egy kerámia elemén egyszerre két-három hallgató is dolgozott. Mivel a szobrot alkotó agyag rendkívül képlékeny, bármelyik pillanatban előállhatott olyan helyzet, amelyre gyorsan és együtt

kellett reagálni, hogy az elem stabil maradjon. Ez a kooperáció pedig minden egyes elkészült „gyűrű” esetében fontos volt ahhoz, hogy végül összeállhasson az oszlop.

Az alkotás szabadsága a díszítésnél érvényesült igazán, ahol a hallgatók saját elképzeléseik alapján dekorálhatták a felületet, amelyet a mázak színeivel még inkább kiemelhettek. Ez a folyamat egy sokkal felszabadultabb hozzáállást igényelt, ahol már nem a monoton építésre és statikára kellett figyelni. Az elemek díszítése spontán módon valósult meg, ahol mindenki képességeinek megfelelően immár a saját motívumkészletével dolgozhatott. Az oszlopok motívumrendszere a sokszínű közösséget hivatott képviselni, melynek minden tagja külön szerepet kap a közös egészben, ugyanúgy, ahogy az egyes szegmensek a kerámia domborműben.

A projekt a Kisebbségi Kulturális Alap (KULTMINOR) támogatásával valósult meg. Az Egyetemi totem felavatására 2022. december 15-én került sor a Tanárképző Kar előcsarnokában.



5-6. ábra: A totem oszlopai közelről, 2022

5. A KÖZÖSSÉGI MŰVÉSZETI PROJEKTEK SAJÁOSSÁGAI

A hazai tanárképzés értékelési kultúráját napjainkban még mindig leginkább a tesztek, a beadandók és a szabványokban gondolkodás jellemzik, ráadásul kevésbé kapcsolódik a hallgatókat és a tanárokat körülvevő közeghez vagy közösséghez. Ezzel szemben a közös alkotás élménye összekapcsolja a művészet és az oktatás filozófiáját a kultúra és a közösség tágabb szféráival. Ily módon a közösség olyan oktatási térré válhat, amelyben mind a tanárok, mind a hallgatók motiváltabbak arra, hogy *egymástól tanuljanak* egy olyan kölcsönös kapcsolat révén, amely megváltoztatja mind a tanítás, mind a tanulás dinamikáját. Ebből következik, hogy a művészet és az oktatás kultúráján és közösségén belüli (újra)kontextualizálása következményekkel jár mind arra vonatkozóan, hogy mit, mind pedig arra, hogy hogyan tanítjuk. A közösségi művészeti projekteken való részvétel és együttműködés lehetőséget kínál arra, hogy az oktatásban jól alkalmazható stratégiákat dolgozzunk ki, amelyek – többek között – a közösség, a demokrácia, a kollektív felelősség, az aktivizmus és a környezettudatosság témakörét tartalmazzák, és amelyek elmozdulást jelentenek mind a művészetről, mind az oktatásról kialakult felfogáshoz képest.

BEFEJEZÉS

A fentiek alapján úgy véljük, a közösségi művészet a tanárképzésben is fontos szerepet tölthet be. Először is, lehetőséget nyújt a közösség számára együtt dolgozni egy mű létrehozásában, ezzel erősítve a közösséghez való tartozás- és az összetartozás élményét, Másodsor, lehetővé teszi a kreatív önkifejezést, lehetőséget teremt a saját gondolatok, érzések és tapasztalatok kifejezésére. Harmadszor, a közösségi művészet gyakran foglalkozik jelentős társadalmi kérdésekkel, lehetőséget kínálva a résztvevőknek, hogy hangot adjanak saját véleményüknek és értékeiknek. Negyedszer, hozzájárulhat a kulturális örökség és hagyományok megőrzéséhez, valamint továbbadásához. Ötödször, olyan tanulási környezetet teremthet, ahol a hallgatók új készségeket tanulhatnak, fejleszthetik kommunikációs és problémamegoldó képességeiket, ezáltal növelve önbecsülésüket és önbizalmukat. Végül, de nem utolsósorban az alkotói részvétel pozitív hatással bír a mentális egészségre és jólétre, segíthet a stressz csökkentésében, kreativitás növelésében és pozitív élmények létrehozásában. A felsorolt pozitívumok jól mutatják, hogy a közösségi művészet nemcsak az egyéni kreativitást támogatja, hanem a közösségeket is erősíti, elősegítve a társadalmi párbeszédet és hozzájárulhat a kulturális gazdagsághoz. Röviden: olyan eszközöket és kereteket nyújt, amelyekkel és ahol a közösség és az egyén aktívan részt vehet a művészet és kultúra alakításában, átélésében, megértésében, valamint megosztásában.

Irodalomjegyzék

- [1] Council of Europe. Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (1966?)
<https://www.coe.int/hu/web/compass/the-universal-declaration-of-human-rights-full-version-> [Letöltve: 2023. 08. 15.]
- [2] COMMUNITYartCENTERmannheim. Handout on Community Art Concept — Methodology — Experiences www.communityartcenter-mannheim.de [Letöltve: 2023. 08. 15.]
- [3] Common Values: *How clay can play a part in building communities*, Clayground Collective, (n.a.). <http://www.claygroundcollective.org/common-values-how-clay-can-play-a-part-in-building-communities> [Letöltve: 2023. 08. 16.]
- [4] Thinking Hands? Report. *Symposium to explore the role of hand skills' development in seeing, thinking and learning* (2014). Clayground Collective.
<http://www.claygroundcollective.org/what-we-do/researchers/> [Letöltve: 2023.8.25.]
- [5] PRESTON, L. (1990). *The politics of clay: The American-Soviet mural project*. School Arts. May 1990, ISSN 0036-6463.
<https://www.thefreelibrary.com/The+politics+of+clay%3A+the+American-Soviet+mural+project.-a08972913> [Letöltve: 2023.8.20.]
- [6] OLHSCHMIDT, J. (1988). *Soviet mud stomp*. Art Muscle, May/July 1988, Vol. 2/5.
<https://collections.lib.uwm.edu/digital/api/collection/artmuscle/id/203/download> [Letöltve: 2023.8.20.]
- [7] HORNE, M. (2022). *Airport's Soviet Peace Mural Covered Up*. Urban Milwaukee, [Letöltve: 2022.3.22.]

<https://doi.org/10.36007/4966.2024.77>

CHATBOTOK A TANÍTÓKÉPZÉSBEN – A MAGYAR NYELV KURZUS KERETÉN BELÜL

Szilvia PETZNÉ TÓTH¹ - Orsolya DÖRYNÉ ZÁBRÁDI² - Judit SIPOS³

ABSTRACT

21st century skills increasingly emphasize the importance of cooperation, self-development, and lifelong learning. In addition, new information and communication technologies are appearing, and the possibility of using artificial intelligence in education is gaining ground. Within the framework of the Hungarian language course, we used modern technical achievements in the teaching of semantics and grammatical knowledge (words, morphology, syntax) in the teacher training course, rethinking the traditional, frontal, paper-based education, redesigned our lessons based on the SAMR model, and gave students the task of playing the role of a chatbot, and mind maps and tables were created with the help of joint document creation. The description and results of this experimental research and the complex development within it are summarized in this article.

KEYWORDS

ICT, AI, chatbot, algorithmic thinking, languages, chatGPT, teaching training, lifelong learning

BEVEZETŐ

A gazdasági, társadalmi változásoknak köszönhetően napjainkban az oktatás, a tanítástanulási folyamat is számos változáson megy át. Előtérbe kerül a frontális oktatás helyett az együttműködés, csoportmunka, az önfejlesztés, az élethosszig tartó tanulás. Az új információs és kommunikációs technológiák adekvát alkalmazása, valamint az egyre nagyobb teret hódító mesterséges intelligencia használatának lehetősége is teret nyer az oktatásban. A mai modern tanulás-tanítás elméletek közül a pontosan meghatározott zárt végű kérdések helyett a nyitott végű kérdések segítségével való tananyag-elsajátítás is előtérbe kerül [1]. A csoportmunka, együttműködés során a tanuló a saját meglévő tudását átszervezi a megértés és tanulás érdekében. A 2022/2023-as tanévben a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Karán a tanító szakosok számára meghirdetett Magyar nyelv kurzust alakítottuk át, és összefűztük a tantárgyak közötti integráció keretében az algoritmikus gondolkodás fejlesztésével. Felhasználtuk kutatásunkban a mesterséges intelligencia (a továbbiakban MI) és azon belül a chatbotok működésének alapjait.

A különböző újdonságokra érvényes Hype-görbe [2] alakulását végigjátszhatjuk az MI világra is, ezen belül pedig a chatbotok használatára. Hirtelen nagy szenzáció lett belőle, aztán egyre inkább elveszítette az emberek érdeklődését. Megjelentek a hátrányairól, veszélyeiről szóló hírek. Ahhoz, hogy a megfelelő felhasználását ki lehessen aknázni, át kell gondolnunk az általunk oktatott tananyagot és az ismert módszereket. Továbbá azt, hogy hogyan tudunk alkal-

¹ Petzné dr. Tóth Szilvia, Széchenyi István Egyetem, toth.szilvia@sze.hu

² Döryné dr. Zábrádi Orsolya, Széchenyi István Egyetem, zabradi.orsolya@sze.hu

³ Dr. Sipos Judit, Széchenyi István Egyetem, sipos.judit@sze.hu

mazkodni ezekhez az új technológiákhoz. Mostanság a chatbotok tehát a hype-ciklus tekintetében a kiábrándulás katlana és a megvilágosodás emelkedőjének szakasza közötti fázisban vannak. A kiábrándulást egyrészt a chatbotoktól való jogos félelem is okozza, hiszen az MI szinte visszatartathatlan előretörése az ipari forradalomhoz hasonló munkahely elvesztéseket okozhat, mivel rengeteg olyan pozícióban, ahol eddig emberek dolgoztak, ma már a robotok veszik át az irányítást. Mindemellett az oktatásban egyéb veszélyek is felmerülnek: az MI már képes teljes beadandók, verselemzések, olvasónaplók stb. elkészítésére, sőt egyéb feladatok megoldására, így a pedagógusnak még fokozottabban oda kell figyelni a beérkezett feladatmegoldásokra, és szembe kell néznie egy “másfajta” plágium-kérdéssel, mint amivel eddig dolga lehetett.

Mindezek ellenére a chatbotokban az oktatás terén is számos, még kiaknázatlan lehetőség rejlik, amelyek felismerése és kiaknázása a megvilágosodás emelkedőjére vezethet minket. Éppen ezért törekedtünk arra, hogy a modern technológiát megismertessük a hallgatókkal, miközben a tananyagot is elsajátítják.

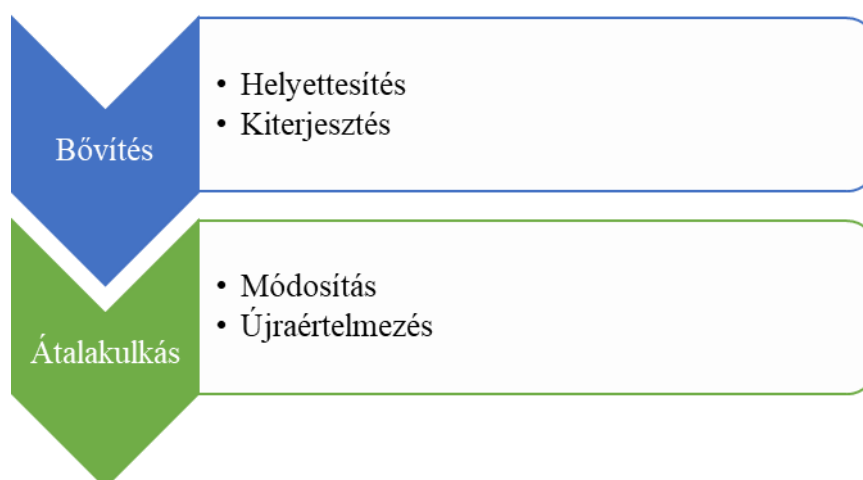
Továbbá kísérleti oktatásunk során felhasználtuk a SAMR-modellt, melynek lényege, hogy az oktatási módszereinket újraszervezzük, és a frontális oktatás helyett előtérbe helyezzük a digitális technológiákat is az ismeretszerzési folyamatokban. Mielőtt a kutatásunk leírására rátérnénk, bemutatjuk a felhasznált módszertani megközelítéseket, alkalmazásokat.

Oktatási módszerek, megközelítések

A 2022/2023-as tanévben a Magyar nyelv kurzust kísérleti jelleggel újragondoltuk. Felhasználtuk a SAMR-modellt, mely az oktatási metódus teljes újragondolását és egyben digitalizálását is jelenti. Ekkor előtérbe kerül a frontális oktatás helyett az IKT eszközök segítségével megvalósuló csoportmunka, együttes dokumentumszerkesztés. Végül pedig az egésznek mintegy összekapcsolásaként: a nyelvtani tananyagot a chatbotok algoritmusának értelmezésére fűztük fel.

A SAMR-modell

Egy viszonylag újnak számító módszer a Ruben R. Puentedura által kidolgozott SAMR-modell [3]. Ez a módszer az új technológiák, IKT segítségével bővíti vagy éppen átalakítja az oktatás folyamatát. Ez egy olyan modell, amely során láthatóvá válik a technológia tanulásra gyakorolt hatása. Négy különálló lépést tesz lehetővé mindez, ahogy az ábrán is látszik.



1. ábra SAMR-modell az oktatásban (saját szerkesztés, [4])

Ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk erről a modellről, nézzünk példákat a SAMR-modell alapján végrehajtható tevékenységekre [5]:

S - Helyettesítés (substitution)

A technológia egy hagyományos eljárást helyettesít az oktatás gyakorlatában anélkül, hogy lényeges változás jönne létre. Ilyen tevékenység lehet a tanítóképzésben egy óravázlat táblára írása helyett kivetítés prezentáció formájában, online teszt vagy egy e-könyvként feltöltött tankönyv.

A - Kiterjesztés (augmentation)

A technológia alkalmazása plusz lehetőséget, funkciót jelent a korábbi gyakorlathoz képest, de lényegében a hagyományos módszertani környezet a jellemző. Ez például előfordulhat, ha egy online teszt kitöltésekor a hallgató azonnali visszajelzést kap a teljesítményéről a tanártól vagy társaitól, például digitális eszköz használatával, és látják, hogy a válaszaik helyesek voltak-e. Ez a fajta visszajelzés plusz motivációt jelenthet a számukra, hogy megerősítést kapnak tudásukról és hiányosságairól. Ehhez kapcsolódó alkalmazások például a teljesség igénye nélkül a Tankocka, Quizizz, Kahoot.

M - Módosítás (modification)

A technológiával segített pedagógiai átalakulás első lépése, amelynek során a tanulói feladatokat, tevékenységeket a pedagógusok a korszerű lehetőségek szerint módosítják. A 21. századi kompetenciák felhasználása ebben a részben már erősen megjelenik. Egy projektfeladat feldolgozásában gondolkodva, ha az a feladat, hogy a diákok, hallgatók csoportokban dolgozzanak, együtt szerkesszenek egy online dokumentumot, keressenek információt és együtt gondolkodva hozzák létre a produktumot. Fontos képességkomponensek, az online kollaboráció, kooperáció is fejleszthető ezzel a szinttel.

R - Újraértelmezés (redefinition)

A tanári munka, a tevékenységek újragondolása, újraértelmezése, amelynek során a tanulók számára olyan kreatív, alkotó feladatokat és megoldandó problémákat tervezhetnek, amelyekre korábban nem volt lehetőség. Ekkor már nagyobb léptékű problémákon is gondolkodhatnak a hallgatók. Több tudományterület – például a matematika és természettudományok – integrált oktatása is megvalósítható. Legyen ez a probléma a lakóhelyünket is érintő valós problémák megoldásába való bekapcsolódás [6].

A MI és a chatbot oktatási felhasználhatósága

Napjainkban mély és sokoldalú oktatásra kell összpontosítani a fejlesztésünknek, hiszen nem a konkrét tananyag betanítása a cél, hanem a későbbi relevanciája, alkalmazhatósága és a hallgatói motiváció felkeltése és megtartása, valamint a tudástranszfer. A hagyományosan fontos tananyagot szelektíven kell alkalmazni a tudás érdekében, a lényegi tartalomra és az alapvető fogalmakra kell összpontosítani, miközben az interdiszciplinaritást is biztosítani kell a készségek fejlesztése közben. Kérdésként vetődhet fel, hogy a MI hogyan segíthet javítani vagy épp átalakítani az oktatást?

A mesterséges intelligencia számos rendszeren keresztül segíti a tanulást, ilyen például a tanulói írások elemzése, intelligens játék alapú környezetek kialakítása, hallgatókat támogató chatbotok, mesterséges intelligencia által támogatott tanítás-tanulás funkciók, amellyel az önfejlesztés, öntanulás megvalósítható.

A mesterséges intelligencia a modern élet egyik kiemelt témája manapság, amelyről mindenkinek rengeteg felszínes információja van, de mégis keveset tudunk róla igazából. A mesterséges intelligenciával kapcsolatos kutatások központi területe a digitális agy feltérképezése ellentétben a mozgásra képes robotokkal. A mesterséges intelligenciát sokféle módon, különböző környezetben tudják alkalmazni. Néhány kutató inkább kiterjesztett intelligenciának

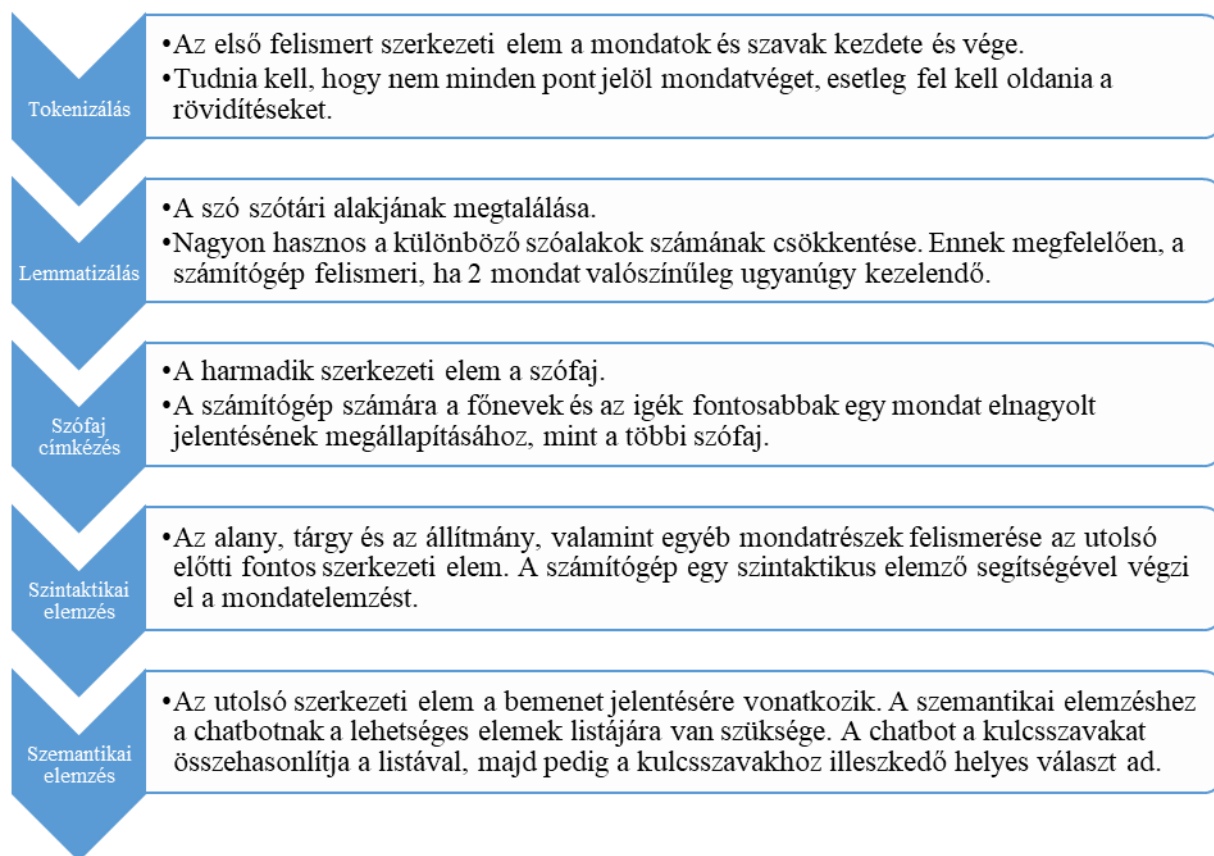
nevezi, és megtartják az emberi agyat, mint az intelligencia forrását, és a számítógépet és programjait, mint kifinomult eszközöket, értik a kiterjesztett intelligencia alatt, amellyel az emberek javíthatják vagy kibővíthetik a hiányzó intellektuális képességeiket. Ebben a megközelítésben számítógépeket alkalmaznak olyan területen, ahol az emberek nehezebben állnak helyt, mint például a minták megtalálása a hatalmas adatmennyiség esetén [7].

A "chatbot" kifejezés a beszélgetni, chatelni (csevegni) és a robot szóból származik, azaz egy olyan robotot jelöl, amely képes beszélgetni valakivel. Egy chatbot további emberi beavatkozás nélkül, automatikusan képes kérdésekre válaszolni, képes információt keresni az interneten. A különböző cégek úgynevezett avatárokat, kis képeket vagy animációkat használnak arra, hogy a chatbot ne tűnjön annyira mesterségesnek. Manapság a chatbotok különböző mesterséges intelligencián (MI) alapuló alkalmazást használnak a beszélgetések minél gördülékenyebbé tételéhez. Ennek révén a chatbotok információt tárolhatnak, amit felhasználhatnak önmaguk tanításához is. [8].

A chatbotoknak - működésüket tekintve - két fajtáját különböztetjük meg. Az egyik, amit szabályalapú chatbotnak neveznek, fix kattintás szerkezetet használ, a felhasználó nem írhat be szöveget, csak „végigkattintja” a beszélgetést a gombok segítségével, egy előírt folyamatábra, algoritmus alapján halad. A másik a természetes nyelvfeldolgozáson (a továbbiakban: NLP) alapszik. Egy természetes nyelvfeldolgozáson alapuló chatbot használatához verbális bemenetre van szükség billentyűzet vagy hangos beszéd által. A chatbot elemzi a kapott szavakat és információvá alakítja azokat. Mindez a természetes nyelv megértéséből (Natural Language Understanding, NLU) és a természetes nyelv létrehozásából (Natural Language Generation, NLG) áll. Szabad szövegbevitelt tesz lehetővé, és általában a természetes nyelvfeldolgozáson alapul, ezt folyamatalapú chatbotnak nevezzük.

A döntési fán alapuló chatbotok nem tudnak személyes interakciókba belemenni, hiszen előre programozott folyamatot követnek, ami lehet nagyon egyszerű vagy összetett is. Az ilyen chatbotok előre kiválasztott widgeteket használnak a feleletválasztás különböző módjait felkínálva. A felhasználónak az előre meghatározott lehetőségek közül kell választania. Azért használják ezeket a cégek, mert olcsóbb létrehozni őket.

Az NLP-n alapuló chatbot nem ismeri a szavak jelentését, neki azok csupán betűhalmazok. Ha kap egy mondatot, akkor elkezdi szerkezetileg elemezni. Az alábbi ábrán láthatjuk ezt a nyelvfeldolgozási folyamatot [9].



2. ábra Nyelvfeldolgozási folyamat (saját szerkesztés)

Megkérdeztük a ChatGPT-t, mit gondol az NLP-alapú programok működéséről és a későbbiekben példát is adunk kutatásunkkal kapcsolatban az ő megoldásáról.

Alább olvasható a válasza:

„Egy NLP-alapú program szövegesen vagy hangutasítások alapján is képes megérteni a felhasználó kérését és visszaadni a releváns információkat. A későbbi példában a felhasználó megkérdezte, hogy van-e szabad terem egy adott időpontban az iskolában, és a program válaszolt a kérdésre a rendelkezésre álló adatok alapján. A válaszban az NLP program megadta a terem azonosítóját és tájékoztatást adott arról, hogy az adott időpontban szabad-e a terem.

Az NLP-alapú programok rendelkezhetnek egy adatbázissal, amely tartalmazza az iskolai időpontfoglalással kapcsolatos információkat, és a beérkező kérdéseket vagy utasításokat ezekkel az adatokkal vetik össze. Így a program képes válaszolni a felhasználói kérdésekre, adatlekérdezésekre vagy éppen időpontfoglalások végrehajtására.

Fontos megjegyezni, hogy az NLP-alapú programok hatékonysága és pontossága a rendelkezésre álló adatoktól és az algoritmusok minőségétől függ. Az időpontfoglalással kapcsolatos válaszok pontosítása és javítása az NLP rendszer folyamatos fejlesztése során lehetséges.”

A kutatás

A II. évfolyamos tanító szakos, nappali tagozatos hallgatók, 29 fő, a 2022/2023-as tavaszi félévben kötelező Magyar nyelv kurzuson vettek részt. A tantárgy összetétele elég komplex: a szófajtani, szóalaktani, mondattani és szövegtani ismereteket egyaránt magában foglalja. A félév első részében grammatikai (szófajtani, morfológiai) megalapozás történt, majd a mondattannal egyidőben kezdtünk el foglalkozni a MI-val és a chatbotokkal. A Magyar nyelv tantárgy előadásának keretén belül megismerkedtek a hallgatók a mesterséges intelligencia fo-

galmával és a chatbotok működésével. Ezzel egy komplex fejlesztés megvalósítása volt a célunk, melyben a grammatikai és az algoritmikus gondolkodás fejlesztését tűztük ki magunk elé.

A kísérleti kurzus leírása

A Magyar nyelv tantárgyat átalakítottuk és a fent említett módszereket vezettünk be. A tantárgy az egész grammatikát magában foglalja, vagyis a hallgatók szófajtani, morfológiai, mondattani és szövegtani ismereteket kapnak, illetve elemzéseket végeznek. A szemantikai elemek megtanítását és elmélyítését az új és manapság mindenhol megjelenő chatbot működése alapján vezettük be.

A kurzustervezés folyamata:

1. Először a nyelvtani alapokkal (szófajok, szótó és toldalék fogalma, szavak szóelemekre bontása) ismertettük meg a hallgatókat.
Ezen belül tértünk ki arra, hogy a chatbotok milyen nyelvtani elemeket figyelnek meg.
2. Utána a MI definícióját, értelmezését is megbeszéltük.
3. A chatbotok alkalmazási lehetőségeinek bemutatása után megbeszéltük, hogy hogyan épülnek fel, milyen algoritmus alapján működnek a chatbotok.
4. Majd chatbottá váltak a hallgatók. Az egyik tanuló a felhasználó, a másik tanuló a chatbot szerepét töltötte be. Az élő felhasználó szerepét játszó tanuló időpontot kíván lefoglalni egy iskolában vagy egy tanulmányi osztályon valamilyen fiktív eset miatt. Folyamatábra alapú és NLP alapú chatbotot is kellett készíteniük és utána végigjátszani. Ezeket közös dokumentumszerkesztéssel, táblázatban oldották meg.

A kísérleti kurzus eredménye

Az elméleti bevezető és a kutatás végrehajtásának körülményei után rátérünk magára a kutatási eredményre. A nyelvtani alapokat a SAMR-modell első szintjén a helyettesítés fáziséval valósítottuk meg. Prezentáción keresztül ismerték meg az elméletet.

A nyelvtani alapok megismerése

Minden természetes nyelv szintekből épül fel. A legalsó szintet a fonémák, vagyis a hangok alkotják. Ezekből jönnek létre a szóelemek, vagyis morfémák [10]. A szóelemeket 2 nagy csoportra oszthatjuk: szótőre és toldalékokra (ez a későbbi elemzésünk során is fontos lesz). Szóelemekből épülnek fel a szavak, vagyis a lexémák. A szavak szószerkezeteket, vagyis szintagmákat hoznak létre, amelyek a mondatok alkotóelemei. A mondatokból épül fel a szöveg, amely a nyelvi szintek közül a legmagasabban helyezkedik el. A nyelvi szinteződés tehát a következőképpen néz ki:

1. szint: hangok (fonémák),
2. szint: szóelemek (morfémák),
3. szint: szavak (lexémák),
4. szint szószerkezetek (szintagmák),
5. szint: mondat,
6. szint: szöveg.

A 2. nyelvi szinttől kezdődően már az összes nyelvi elem jelentéssel is bír, kivételt ez alól csak a fonémák képeznek, amelyeknek önálló jelentése nincs, csak jelentésmegkülönböztető szerepük van (a /k/, illetve /t/ fonéma önálló szemantikai tartalommal nem rendelkezik, viszont jelentésmegkülönböztető szerepe van, ettől nyer más értelmet pl. a *kor* és a *tor* szó). Továbbá az is elmondható, hogy mindegyik nyelvi elem a nála eggyel feljebbi szinten nyeri el

a végső jelentését, vagyis a szóelemek a szavakban, a szószerkezetek a mondatban, a mondatok a szövegben stb.

Az 1. nyelvi szinten elhelyezkedő fonémákat a hallgatókkal már egy korábbi félévben vizsgáltuk, így e félév során csak a morfémák, a lexémák, a szintagmák, a mondatok (egyszerű és összetett egyaránt) és a szöveg elemzésére került sor.

A mesterséges intelligencia jellemzőinek megbeszélése

Mivel a mesterséges intelligenciára nehéz egységes definíciót találni, a tanító szakos második évfolyamos hallgatókat is megkértük, hogy csoportokban alkossák meg a maguk mesterségesintelligencia-meghatározását, illetve írják le, mi jut eszükbe ezt a kifejezést hallva. Három csoportban dolgoztak, és a következő válaszok, eredmények születtek:

1. Az első csoport a következő szavakra asszociált: *robot, érzelemmentes és objektív*. A definíciójuk pedig a következőképpen hangzik: "Egy program által vezérelt tevékenységet végez. Nem biztonságos, mert hackelhető, de megkönnyíti az életünket."
2. A második csoport a következő kifejezésekre asszociált: *érzelmileg nem fejlett, mindenhol ott van, kis hiba nagy káoszt eredményezhet*. A meghatározásuk pedig így szólt: "Az emberek által létrehozott, technikailag beprogramozott tudás, parancs."
3. A harmadik csoportnak a mesterséges intelligencia kifejezést hallva az alábbi kifejezések jutottak eszébe: *jövő, parancsok, privát szféra eltűnése, adattárolás, széles körű információ, emberek helyettesítése, munkahelyek csökkenése*. A definíciójuk így hangzott: "Számítógépen megjelenő, érzelem nélküli robotok, amelyek átveszik az irányítást, és mennyiségileg több, de minőségére nézve gyengébb produktumokat állítanak elő."

Miután megnéztük és megbeszéltük a saját elképzeléseiket, elmondtuk azokat a további információkat, amik szükségesek voltak a továbbhaladáshoz: mesterséges intelligenciának egy számítógép szoftver és hardver együttesének azon képességét nevezzük, amellyel megteszi azokat a dolgokat, amelyeket mi emberek intelligens viselkedésnek ismerünk el. Ilyen lehet például egy megfelelő anyag megtalálása nagy mennyiségű rendelkezésre álló adatból, vagy minták felismerése, és abból hasonló jellemzőkkel rendelkező személyek, tárgyak megtalálása. Az arcfelismerő rendszer is hasonló elven alapul és további tevékenység is járulhat hozzá, például ellenőrzés, jelzés vagy riasztás. Írásfelismerésre is képes a számítógép, vagyis érthető kézzel írt bemenetet fogad és értelmez olyan forrásokból, mint a papíralapú dokumentumok, fényképek, érintőképernyők és egyéb eszközök. Két fajtája létezik az írásfelismerésnek. Az egyiknél az írott szöveg képe "offline" érzékelhető egy papírlapról optikai szkenneléssel. A másodikkal a toll hegyének mozgása "online" érzékelhető, például egy toll alapú számítógép képernyőfelületén. A harmadik a beszéd felismerés, amikor a gép a kimondott szavakat szöveggé alakítja. Ilyen például a call center rendszer, amely tetszőleges hangokat képes felismerni.

A mesterséges intelligencia előnyeiként említik sokan, hogy nincs szüksége alvásra, továbbá a problémákat érzelemmentesen képes mérlegelni. Nagy hátránynak és veszélynek érzik, hogy ha minden területen robotok kezdik kiváltani az emberi erőforrásokat, akkor olyan komoly problémákkal kell megküzdenünk, mint a munkanélküliség. Előfordulhat, hogy az intelligens gépek nem a megfelelő választás az ügyfélszolgálat számára. Sokan félnek attól, hogy az intelligens gépek legyőzik az embereket.

A chatbot működése

A SAMR-modell alapján a kiterjesztés fázisában jártunk, amikor arra voltunk kíváncsiak, hogyan vélekednek a hallgatók, hol találkozhatnak chatbottal. A mentimeter alkalmazás szöveghőjébe írhatták be véleményüket. Ahogy az alábbi ábrán is látszik – bár több helyen előfor-

étkeztetés, befizetés	Kérem válasszon az alábbiak közül: utalás vagy készpénzes fizetés!
étkeztetés, igénylés	Melyik étkeztetést szeretné igénybe venni?
Tízórai, ebéd, ebéd és tízórai	Kérem jelölje meg gyermeke érzékenységet, allergiáját
délutáni foglalkozás, beíratás	Kérem jelölje meg melyik szakkörökre szeretné gyermekét beíratni!
alsó tagozat, felső tagozat	Jelölje meg gyermeke osztályát
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.	Kérem mondja meg gyermeke nevét és utána, hogy „kész”
....., kész	Kérem adja meg saját nevét és mondja, hogy „vagyok”!
..... vagyok	Kérem adja meg elérhetőségét!
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 köszönöm	Örülök, hogy segíthettem!
viszonthallásra, kérdés, kérdezni	Amennyiben kérdése van kapcsolatba léphet velem bármikor
Nem találtam kulcsszót.	Sajnálom, ezt nem értem. Kérem fogalmazza meg máshogy!

A ChatGPT saját megoldása a problémára

1. megoldás

Itt van egy példa, hogy milyen kérdésre milyen választ adhat egy NLP-alapú program az iskolai időpontfoglalással kapcsolatban:

Kérdés: "Van-e szabad terem holnap délután 2 órakor az iskolában?"

Válasz (NLP-alapú program): "Igen, van egy szabad terem holnap délután 2 órakor az iskolában. Az A105-ös terem éppen szabad ebben az időpontban."

2. megoldás

Itt van példaként folyamatleírás arra, hogyan működhet egy NLP-alapú időpontfoglaló rendszer az iskolában:

Felhasználói kérés beérkezése: Egy tanár vagy diák megfogalmaz egy időpontfoglalással kapcsolatos kérést, például e-mailben, online felületen vagy hangutasítással.

Kérés értelmezése: Az NLP-alapú rendszer automatikusan feldolgozza a beérkező kérést. Az NLP-algoritmusok elemzik a szöveges vagy hangutasításos adatokat, és kinyerik a releváns információkat, például az időpontot, a foglalás típusát (pl. terem, tanár, eszköz) és a további preferenciákat.

Adatok ellenőrzése és lekérdezése: Az NLP-rendszer ellenőrzi a rendelkezésre álló adatbázist vagy időpontfoglaló rendszert a megfelelő információk lekérdezéséhez. Például megvizsgálja, hogy mely termek, tanárok vagy eszközök érhetőek el az adott időpontban.

Válasz generálása: Az NLP-alapú program összeállítja a választ a felhasználó kérésére alapozva. A válaszban a program visszaadja az időpontfoglalással kapcsolatos információkat, például a rendelkezésre álló termeket, tanárokat vagy eszközöket, valamint azok elérhetőségét az adott időpontban.

Válasz továbbítása: Az NLP-rendszer visszajelzi a választ a felhasználónak. Ez lehet egy szöveges üzenet, egy e-mail válasz, egy online felületen megjelenő információ vagy akár egy hangutasításos válasz.

Ez a folyamat ismétlődik minden egyes időpontfoglalással kapcsolatos felhasználói kérés esetén. Az NLP-alapú rendszer rugalmas és hatékony működése lehetővé teszi, hogy gyorsan és pontosan kezelje az időpontfoglalási folyamatot az iskolában. Idővel a rendszer tovább fejlődhet és finomodhat azáltal, hogy tanul az előző kérésekből és válaszokból, így optimalizálva a válaszadást és növelve a felhasználói elégedettséget.

3. megoldás

Itt van egy konkrét példa arra, hogyan működhet egy NLP-alapú időpontfoglaló rendszer az iskolában, néhány fiktív kérdéssel és válasszal:

Felhasználói kérés beérkezése:

Tanár: "Szeretném foglalni az A105-ös termet holnap délután 2 órára egy prezentációhoz."

Diák: "Van szabad hely a matek szakkörön szerdán délután 4 órakor?"

Szülő: "Kérlek, írd be a lányom nevét a szülői találkozó időpontjába."

Kérés értelmezése:

Tanár: Időpont: holnap délután 2 óra, foglalás típusa: terem (A105), tevékenység: prezentáció.

Diák: Időpont: szerda délután 4 óra, foglalás típusa: szakkör (matek).

Szülő: Szülői találkozó időpontjába lányának nevének beírása.

Adatok ellenőrzése és lekérdezése:

Tanár: Az NLP-rendszer ellenőrzi a rendelkezésre álló termeket az adott időpontra. Megállapítja, hogy az A105-ös terem szabad-e holnap délután 2 órakor.

Diák: Az NLP-rendszer lekérdezi a matek szakkör rendelkezésre álló időpontjait szerdán délután. Megvizsgálja, hogy van-e szabad hely a kért időpontra.

Szülő: Az NLP-rendszer felülvizsgálja a szülői találkozó időpontjait és lehetőséget biztosít a lány nevének beírására.

Válasz generálása:

Tanár: "Igen, az A105-ös terem szabad holnap délután 2 órakor. Foglalásodat rögzítettük a prezentációhoz."

Diák: "Sajnos a matek szakkörre nincs szabad hely szerdán délután 4 órakor. Azonban van egy szabad hely csütörtök délután 3 órakor. Szeretné lefoglalni azt a helyet?"

Szülő: "Kérlek, írd be a lányod nevét a szülői találkozó időpontjába, amelyre ő szeretne jelentkezni!"

Válasz továbbítása:

Tanár: Az NLP-rendszer visszajelzi a tanárnak a foglalást és a terem elérhetőségét.

Diák: Az NLP-rendszer tájékoztatja a diákot a szabad hely hiányáról a kért időpontban, és alternatív időpontot ajánl fel.

Szülő: Az NLP-rendszer megerősíti a szülőt a lányának a szülői találkozóba történő bejelentkezéséről és rögzíti a nevét az időpontba.

BEFEJEZÉS

Kísérleti kutatásunk során új módszereket vezettünk be a Magyar nyelv kurzus során, mellyel a hallgatók motivációját, együttműködési képességét és digitális kompetenciáját is szeretnénk fejleszteni. Felhasználtuk a SAMR-modellt és a chatbotok felépítési alapjait, hogy a hallgatók a nyelvtani szabályokkal megismerkedhessenek. A hallgatók saját folyamatára és NLP-alapú chatbotjaik fejlesztésével megértették, mennyire összetett lehet a nyelv, miközben egy olyan programot is fejlesztettek, amely képes reagálni erre az összetettségre. Az emberi nyelv bizonyosan nagy kihívás a mesterséges intelligencia számára. Még nem sikerült senkinek olyan gépet építeni, amely teljesen hitelesen szimulálja egy ember beszélgetőpartnerét, de

már nagyon jó, szinte tökéletes programok vannak, azonban a nyelvi szerkesztés gyakran még az emberek között sem működik tökéletesen. További modellek, amik beágyazhatók a foglalkozásokba, például a Schulz von Thun négyoldalas modellje, jó példa annak bemutatására, hogy mennyire összetett lehet a nyelv az emberek számára, s hogy az adó és a vevő elképzelései sokszor jelentősen eltérnek egymástól. A kísérlettel és az új típusú módszerekkel átalakított Magyar nyelv kurzussal véleményünk szerint elértük a célunkat, hiszen nemcsak a tananyagot sajátították el a hallgatók, hanem szemléletük és módszertani tudásuk is gazdagodott, továbbá a digitális kompetenciájukat és az együttműködési képességeiket is fejlesztették az új módszer által.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] MABBOTT, Andrew, BULL, Susan, Comparing Student-Constructed Open Learner Model Presentations to the Domain. In: *Volume 158: Artificial Intelligence in Education*. 2007. 281-288.
- [2] DANCS, Gábor, *Hype-cycle – A szenzáció-ciklus*. 2019. <https://neteducatio.hu/hype-cycle-a-szenzacio-ciklus/>
- [3] PUEDENTURA, Ruben, *SAMR: Getting To Transformation*, 2013. <http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/2013/04/16/SAMRGettingToTransformation.pdf>
- [4] *Komposzt.wordpress.com*, 2020.
- [5] WOLFNE BORSI, Julianna, *A digitális Pedagógiai Módszertani Központ szerepe a digitális oktatás elterjesztésében*, 2017. (suliszerviz.com)
- [6] PETZNÉ TÓTH, Szilvia, PÁPAI, Bernadett, REIDER, József, Problémamegoldó gondolkodás fejlesztés a tanítóképzésben a SAMR-modell segítségével. In: *Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira*. Eger: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. 2022. pp. 73-85.
- [7] HOLMES, Wayne, BIALIK, Maya, FADEL, Charles, Artificial Intelligence. In: *Education Promises and Implications for Teaching and Learning*. The Center for Curriculum Redesign, Boston, MA. 2019.
- [8] LUCKIN, Rose, DU BOULAY, Benedict (Eds.), *Artificial Intelligence in Education*. IOS Press. 2007.
- [9] <https://enaris.org/material/hu/Natural%20Language%20Processing/index.html> (letöltve: 2023.03.01.)
- [10] DŐRYNÉ ZÁBRÁDI, Orsolya, *Egy- és többértelműség a magyar helyesírásban*. In: Gecső Tamás - Szabó Mihály (szerk.) *Egy- és többértelműség a nyelvben*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2018. pp. 68-72.

<https://doi.org/10.36007/4966.2024.89>

ONLINE SZÓBELI VIZSGÁKKAL KAPCSOLATOS SZORONGÁS VIZSGÁZTATÓI TAPASZTALATOK TÜKRÉBEN

SZASZKÓ RITA¹

Abstract

Various forms of online education – including digital remote education – have come into the limelight among educational experts and researchers in recent years due to several factors, e.g., the emergency situation of the 2020-2021 lockdown period (Sabin, Jin & Smith, 2021). Also, there are complex changes and issues in the rapidly changing 21st century environment and therefore, it can be regarded as a relevant initiative to examine the challenges that stakeholders in educational processes have had to face of late. In the present study semi-structured interviews (N=5) were conducted aiming to explore what affective behaviour patterns the interviewed university professors (N=5) observed during their online university oral exams. The content analysis of the data aimed to elicit answers to the research question that what characterises examinees' online language exam related anxiety based on the interviewed university professors' perceptions related to vivas.

Keywords

Online oral exam, anxiety

BEVEZETÉS

A különféle digitális platformok és egyéb online lehetőségek egyre intenzívebb oktatási kontextusú jelenléte számos tényezőnek tudható be, többek között az infokommunikációs technológiai fejlődésnek, valamint a 2020-2021-es pandémiás lezárásoknak. [1] Ennek következtében a 21. században végbemenő komplex változások okán az oktatási folyamatokban résztvevő szereplőknek is reagálni kell a változó körülményekre. Ezért is került a különféle oktatási formák vizsgálata előtérbe, példaként említve a digitális munkarendben történő távolléti oktatást is, amikor is a tanulók és a pedagógusok tantermen kívül, különféle online környezetben vesznek részt az oktatási folyamatokban. [2]

Jelen kvalitatív tanulmány célkitűzése megvizsgálni az online egyetemi szóbeli vizsgák természetét, különös tekintettel arra, hogy a vizsgáztató oktatók milyennek érezték a hallgatók emocionális tapasztalatait és reakcióit ezen alkalmak során. A fő fókuszpont a vizsgákkal kapcsolatos lámpaláz/szorongás/stressz (jelen kutatási kontextusban szinonimaként használt kifejezések) affektív változó áll. Jelen értelmezésben a lámpaláz olyan érzelem, amely feszültséggel teli állapotot jelöl, aggályos gondolatok jelennek meg és fizikai tünetei is lehetnek. [3]

Az adatgyűjtés félig strukturált interjú protokoll alapján készült öt egyetemi oktató bevonásával. A vizsgálat azt tárta fel, hogy milyen vizsgázói affektív viselkedési mintázatokkal szembesültek a vizsgáztató oktatók különféle egyetemi online szóbeli vizsgaalkalmak során. Az interjúk tartalomelemzése több kutatási kérdésre adott választ, azonban jelen tanulmány főként arra a kérdésre keres választ, hogy az online szóbeli vizsgákkal kapcsolatos eset-

¹ Dr. Szaszko Rita, tanszékvezető főiskolai docens, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus, szaszko.rita@uni-eszterhazy.hu

leges technikai problémák lehetősége hogyan hathat az online szóbeli vizsgákon résztvevő hallgatók szorongására. Azaz a lámpaláz milyen vizsgázói viselkedés-mintázatokat mutat.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A sikeres és hatékony online oktatási folyamatokat összetett tényezők segíthetik, melyek érvényesek az online szóbeli vizsgákra és vizsgahelyzetekre is. [4,5,6,7] Furcsa [8] kiemelte, hogy a különféle digitális készségek fejlesztésében nagy szerepet játszik például a szociális és affektív készségek és kompetenciák fejlesztése. Azt is hangsúlyozta, hogy az infokommunikációs eszközökhöz (IKT) kapcsolódó új módszerek és technológiák oktatási célú felhasználása a pedagógusok szakmai fejlődésének része kell hogy legyen. Sinka [9] azt tárta fel, hogy a tanulói motivációkat és attitűdöket hogyan lehet erősíteni különféle online lehetőségekkel, példaként említve a digitális történetmesélést és online videók felhasználását. Metaforaelemzésükkel azt is vizsgálták, hogy a válaszadók milyen egyéni affektív mintázatokat mutatnak az IKT-eszközök oktatási célú felhasználása során. Magyar et al. [10] szintén a hallgatói tanulási motivációkat vizsgálták abban a tekintetben, hogy ezek hogyan változtak a pandémiás lezárás (2020-2021) során, illetve annak köszönhetően. Magyar és Ambrús [11] pedagógusokkal készült fókuszcsoportos interjúja a digitális munkarendben zajló távolléti oktatással kapcsolatos tapasztalatait tárta fel. A résztvevők visszajelzése alapján mind a tanulók, mind a pedagógusok érzelmileg megterhelőnek élték meg az említett időszakot, mely eredmény összhangban áll más magyar kontextusban végzett kutatásokkal is. [12,13]

Az online oktatás kihívásai közé tartoznak a szóbeli vizsgák, amelyek vizsgálata különösen relevánssá vált a hirtelen megjelenő pandémiás időszak (2020-2021) alatt. Laurin-Barantke et al. [14] **az önkéntes mintavétellel tanulóktól begyűjtött adatok alapján a vizsgákhoz, különösen a szóbelikhez köthető vizsga- és a szociális szorongás összefüggéseire, átfedéseire hívták fel a figyelmet. Azt találták, hogy a vizsgadrukk-szorongás szintje magasabb a szóbeli, mint az írásbeli vizsgák esetében. A szóbeli vizsgához köthető társas szorongás pozitív korrelációt mutatott, ellentétben az írásbeli vizsgával.** Furcsa és Szaszko [15,16] szakirodalmi áttekintése az online szóbeli vizsgák kommunikációs jellemzőire és főbb szerepeire fókuszált a következő változók mentén: értékelés, etikai kérdések, lámpaláz és stressz, felkészülési mód és megvalósítás. Továbbá a motiváció és szorongás affektív tényezők tekintetében számos tanulmány készült, [17,18] melyek eredményei azt mutatják, hogy az önbizalom, mint veleszületett tulajdonság alapvetően fontos szerepet játszik a különféle vizsgaszituációk során. Minél nagyobb az önbizalom, annál alacsonyabb a lámpaláz szintje ahogy közeleg a vizsga időpontja és ez a stimuláló lámpaláz ösztönzőleg hat a jobb vizsgateljesítményre. Ezen eredmények alapján arra lehet következtetni, hogy az egyéni különbségek és a személyes veleszületett tulajdonságok döntő szerepet játszanak és befolyásolják az affektív tényezők intenzitását (különös tekintettel a lámpalázra) a különféle vizsgaszituációk során, beleértve az online szóbeli vizsgákat is.

Ting Graf, Rasmussen and Ruge [19] a vizsgaszituációkkal kapcsolatos szorongást vizsgáló kutatásuk során azt találták, hogy a tanulmányukban résztvevő dán egyetemi hallgatók körülbelül harminc százaléka tapasztalt magasabb szintű lámpalázat szóbeli vizsgáik során különféle online környezetben. Eredményeik szerint erre a jelenségre részben a személyiség faktor, részben pedig a hallgatók kevésbé fejlett digitális kompetenciái adhatnak választ. Továbbá az esetleges technikai problémák lehetősége az online szóbeli vizsgák során nagyon komoly szorongást keltő tényezőnek bizonyult. E dán tanulmány arra is rávilágított, hogy a vizsgáztatóknak emocionális kihívásokkal kell szembenézniük az online szóbeli vizsgák során, s esetenként a vizsgázó teljes vagy részleges leblokkolása is bekövetkezhet. A vizsgákhoz, különösen a szóbeli vizsgákhoz köthető megterhelő érzelmi kihívások kezelésére a

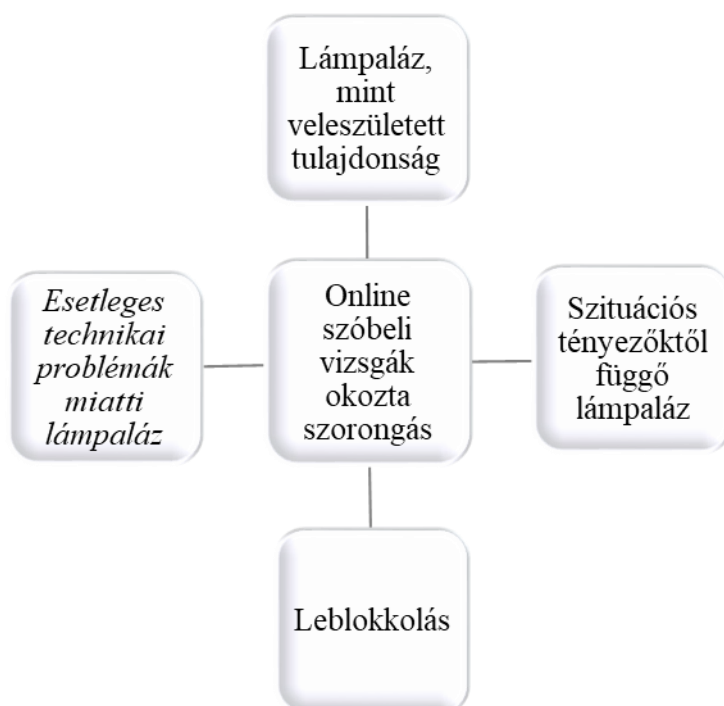
Melbourni Egyetem (2023) külön weboldalt hozott létre hallgatói számára „Tanácsadás és pszichológiai szolgálat” elnevezéssel, ahol tájékoztatják a hallgatók a vizsgákhoz kötődő szorongás lehetséges okairól: 1) korábbi negatív vizsgaszituációs tapasztalat, 2) nem megfelelő módszerek és technikák alkalmazása a felkészüléshez és a tudásanyag elsajátításához, 3) nem megfelelő gondolatok a vizsgával kapcsolatban („Nem tudom kontrolálni a helyzetet”, „Meg fogok bukni” etc.), 4) perfekcionizmus, 5) félelem a kudarctól, 6) nem megfelelő fizikai felkészülés (alvás, evés, pihenés etc.). Továbbá tanácsokat is megfogalmaznak, melyek alkalmazásával a vizsgákkal kapcsolatos szorongási szint csökkenthető: módszerek és technikák (pl. relaxációs) a mentális és fizikális felkészülésre, a vizsgaszituációval kapcsolatos gondolkodásmód megváltoztatására, hogyan lehet a hallgató önmaga motivációs coach-a, és hogy hogyan tudnak segíteni, támogató szakemberekhez fordulni.

MÓDSZER

A félig strukturált interjúk során az adatok öt magyar női egyetemi oktatótól (O1-O5) érkeztek, akik közül a legfiatalabb az adatgyűjtéskor 40, három 47 és egy 52 éves volt. A válaszadók az oktatás, társadalomtudományok és a kommunikáció különféle diszciplínaterületein oktatnak és kutatnak, valamint a felsőoktatásban 20-tól 14 évig terjedő tapasztalattal rendelkeznek. Digitális kompetenciáik tekintetében elmondható, hogy a DigCompEdu [20] keretrendszerrel történő önértékelés alapján O3 B1 (Integrator), O1-4: B2 (Expert), O2 C2 (Pioneer) and O5 C1 (Leader) digitális kompetenciaszintre helyezték magukat. Továbbá, a válaszadók jártasak főként szinkron, de a hibrid és aszinkron online oktatás terén is. A platformok tekintetében először a Skype-ot, majd a Zoomot és a Microsoft Teams (hivatalos intézményi online felület) platformot használták. Az alkalmazott kutatóeszköz egy félig strukturált interjú protokoll volt, amely 28 nyílt végű kérdést tartalmazott. A kérdéssor összeállítása elsődlegesen Joughlin [21] elméletére alapozva történt. Az interjúk magyar nyelven készültek 2022 végén Microsoft Teamsen. A szóbeli átiratok feldolgozása tartalomelemzéssel történt a konstans összehasonlítás módszerét alkalmazva [22] a felmerülő mintázatok és affektív elemek detektálására, jelen tanulmányra vonatkozóan különös tekintettel az online szóbeli vizsgákhoz kapcsolódó szorongás tekintetében.

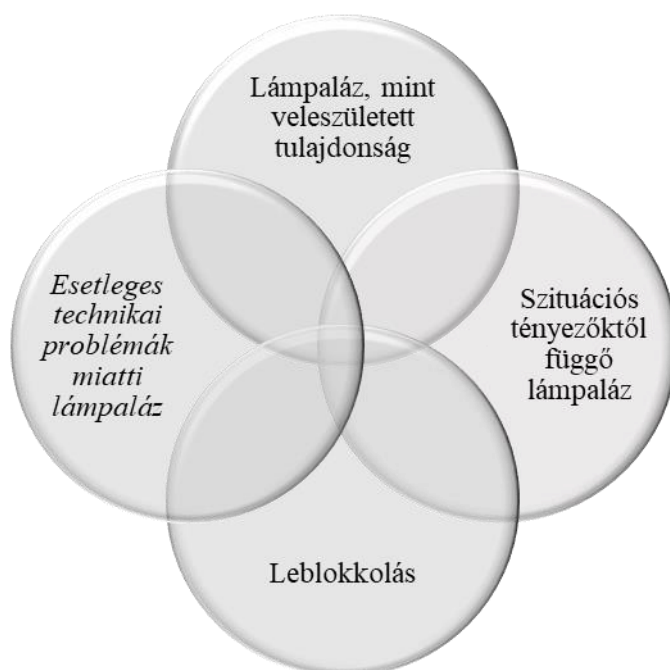
EREDMÉNYEK

A kvalitatív adatok feldolgozásának eredményeként négy jellemző mintázat rajzolódott ki arra vonatkozólag, hogy mihez kapcsolható az online szóbeli vizsgákhoz köthető szorongás: 1) esetleges technikai problémák, 2) veleszületett személyes tulajdonságok, 3) környezeti tényezők, és 4) leblokkolás (1. ábra).



1. ábra A lámpaláz affektív mintázatai a szóbeli online vizsgák tekintetében

Fontos hangsúlyozni, hogy az 1. ábrán szereplő négy mintázat nem elkülönülve, izoláltan jelenik meg, hanem változó intenzitással és mértékben átfedhetik egymást és interakcióban lehetnek egymással (2. ábra). Továbbá, feltételezhetően nem statikusak, hanem dinamikus természetűek és különféle intenzitással változhatnak. Az, hogy ez a négy online szóbeli vizsgához kapcsolódó lámpalázforrás mikor, hogyan és miért lép működésbe, és hogyan függ össze, további vizsgálatokat igényel.



2. ábra Az online szóbeli vizsgák szorongáshoz köthető mintázatainak feltételezhető átfedései

A következőkben hangsúlyosan a lehetséges technikai problémák okozta szorongással kapcsolatos oktatói tapasztalatok bemutatása következik a kvalitatív eredmények tükrében. O2-O5 egyet értett abban, hogy megfigyeléseik alapján nincs nagy különbség az off- és online vizsgák okozta szorongás között, kivéve az esetleges technikai problémák miatti stresszt a vizsga folyamán és azt megelőzően. O2 meglátása szerint, mindenkinek a technikai rész volt az, ami a legnagyobb kihívás jelentette az online oktatás során, beleértve az online szóbeli vizsgákat is. Ez főként annak volt köszönhető, hogy sokan (beleértve O2-öt is) előtte nem használtak online platformokat csoportos hívásra soha, tehát magáncélra is esetleg nagyon ritkán. Ennek köszönhetően eleve félelem volt mindenkiben, mind oktatóban és hallgatóban, hogy ez miként fog majd technikailag működni. O2 különösen kiemelte a záróvizsgákat, amiknek fokozottan komoly tétje van, akár off- akár online zajlik, tehát ezért sokan ott nagyon izgulnak. A szóbeli online záróvizsgák során azért is szorongtak a hallgatók, hogy ne-hogy valami probléma adódjon. O2 úgy tudja, hogy szigorú értelmezés szerint, ha megszakad a vizsga, akkor teljesen újra kell kezdeni. O2, O1 és O5 is hangsúlyozta, hogy nem nagyon fordult ilyen elő szerencsére, de meglátásuk szerint emiatt mindenki izgult, hogy meg ne szakadjon a kapcsolat, és így maga az egész záróvizsga. O2 kiemelte, hogy a lehetséges technikai probléma esélye főleg a hallgató részére jelentett stresszforrást, mert a protokoll szerint négy oktató vizsgáztatott egy záróvizsgán, feltételezve, hogy nem fog mindenkivel egyszerre megszakadni az internet. Ezért a hallgató volt a gyenge láncszem, mert ha az ő részéről megszakad a kapcsolat, akkor O2 emlékei szerint újra kellett volna kezdeni a záróvizsgát. A másik stresszforrás pedig az öt perces felkészülési idő rövidege volt, ami csupán arra elég, hogy elolvassa a vizsgázó a több soros tételecímét. O3 azt hangsúlyozta, hogy inkább a személyiségből fakad a vizsga miatti szorongás, mintsem a szituációból. Fontos megemlíteni, hogy a vizsga miatti szorongást a veleszületett tényezők mellett számos egyéb korábbi tapasztalat és mentális beállítódás befolyásolhatja. [14] Mindemellett osztja azt a véleményt, hogy a vizsgázókat az is stresszeli pluszban, hogy működni fog-e a technika, megfelelően lehet-e látni, hallani, és ez okozhat némi többlet stresszt a vizsgaalkalom előtt és során egyaránt. Az, hogy ezt milyen intenzíven éli meg stresszként a vizsgázó, O3 szerint szintén attól függ, hogy a hallgató milyen személyiségtípus. Ez egy meghatározó tényező, nem pedig a kommunikáció jellege és az online környezet. O4 tapasztalata szerint is nagyon izgultak a hallgatók az online szóbeli vizsgák során, kiemelten az esetleges technikai problémák miatt, és az ehhez köthető kiszámíthatatlanság miatt. Tehát inkább félték attól, hogy valami történik, nem úgy fog működni, mint attól, hogy ők hogyan és miként tudnak beszámolni. O4 meglátása szerint ebben rutint kell szerezni. A későbbi félévek azt igazolták számára, hogy akinek már nagyobb rutinja, tapasztalata volt, az kevésbé izgult a vizsgaszituációtól és az esetleges technikai problémák miatt. Ezért is fontos, hogy a korábbi negatív vizsgatapasztalatok pozitív módon felülíródjanak, illetve a vizsgázók megfelelő vizsgafelkészülési, módszertani, technikai repertoárral és készséggel rendelkezzenek. [14,23]

ÖSSZEGZÉS

Jelen kisebb volumenű feltáró leíró jellegű tanulmány azzal a céllal készült, hogy betekintést nyerjünk az online szóbeli vizsgák jellemzőibe, különösen a lámpaláz tekintetében, öt egyetemi oktató retrospektív kvalitatív interjúadatai alapján. Az adatelemzés feltárta, hogy a válaszadók többsége szerint, a szóbeli online vizsgázókra jellemző affektív viselkedés nagyon hasonló jellegű, mint a hagyományos, személyes jelenléttel történő offline szóbeli vizsgák esetében. Továbbá, a lámpaláz jellemzői és intenzitása, a válaszadók tapasztalatai szerint egyéni különbségeket mutatott és a vizsgaszituáció hatásait különféleképpen élték meg a vizsgázók. Azonban az online szóbeli vizsgákhoz köthető szorongás legjellemzőbb oka az

esetleges technikai problémák okozta félelem volt. Ezeket az eredményeket Ting Graf, Rasmussen and Ruge [19] eredményei is alátámasztják. Jelen tanulmány nem nyújt arra választ, hogy a négy feltárt lámpaláz mintázat, azaz az esetleges technikai problémák, személyiségjegyek, szituációs faktorok és leblokkolás, miként hatnak egymásra, vagy, hogy milyen kölcsönhatásban állnak. Ezek vizsgálata jelen kutatás tervezett folytatása.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] KORMÁNY 1101/2020. (III. 14.) Korm. határozata a koronavírus elleni védekezés kapcsán szükséges további intézkedésekről.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A20H1101.KOR&dbnum=1>
- [2] OFSTED Gov.UK. (2021). Remote education research.
<https://www.gov.uk/government/publications/remote-education-research/remote-education-research>
- [3] AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2023): Anxiety.
<https://www.apa.org/topics/anxiety>
- [4] BROWN, J. S. Growing up digital: How the web changes work, education, and the ways people learn. *Change*, 2000. March/April, 10–20.
- [5] HICK, K. The Teacher's Guide to Using YouTube in the Classroom. *Edudemic Connecting Education & Technology*, September. 2015.
<http://www.edudemic.com/youtube-in-classroom/>
- [6] KISNÉ BERNHARDT, R. Tanító szakos hallgatók nézetei a digitális nemzedék és IKT-használat kapcsán. In: *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciájának tanulmánygyűjteménye*, Szabadka : Újvidéki Egyetem Magyar Nyelvű Tanítóképző Kar, 2016. 399–411.
- [7] N. KOLLÁR, K. Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*, 31(2), 2021. 23–53.
- [8] FURCSA, L. Teachers' views on their digital competence and professional development, *Létünk*, 2, 2019. 9-23.
- [9] SINKA, A., SZASZKÓ, R., KISNÉ BERNHARDT, R. Információs Társadalmi Technológiák a tanítóképzésben: motivációs utak és innováció. In: POLONYI, T., ABARI, K., *Digitális tanulás és tanítás*, Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja, 2017. 83–102.
- [10] MAGYAR, Á., BADENSZKI, L., URBÁN, O. Tanulási motiváció és attitűd a digitális oktatás idején. *Mester és Tanítvány*, Emlékkötet, 2021. 74–8.
- [11] MAGYAR, Á., AMBRÚS, E. M. (megjelenés alatt): A digitális munkarend tapasztalatai pedagógus szemmel - Kerekasztal-beszélgetés a Jászság középiskolai tanáraival, *Paideia*.
- [12] KISNÉ BERNHARDT, R., FURCSA, L., SINKA, A., SZASZKÓ, R. Digitális pedagógiai tapasztalatok tanítóként: lehetőségek a karanténpedagógiában. In: LENGYELNÉ MOLNÁR, T. (szerk.), Eger : Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, 2021. 93–108.
- [13] BERNHARDT, R., SZASZKÓ, R., FURCSA, L. Az online oktatáshoz fűződő attitűd elemzése spontán metaforavizsgálattal. In: K. NAGY, E., ZAGYVÁNÉ SZŰCS, I. (szerk). Eger : Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, 2022. 37–51.
- [14] LAURIN-BARANTKE, L., HOYER, J., FEHM, L., KNAPPE, S. Oral but not written test anxiety is related to social anxiety. *World Journal of Psychiatry*. 6(3), 2016. 351–357.
- [15] FURCSA, L., SZASZKÓ, R. The communicative characteristics of online oral exams. In: IVANOVIĆ, Josip; TÖRTELI TELEK, M., VUKOV, RAFFA, É. (szerk): *11. Nemzetközi Módszertani Konferencia: Paradigmaváltás az oktatásban és a tudományban. Ta-*

- nulmánygyűjtemény*. University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, 2022. 62–67.
- [16] FURCSA, L., SZASZKÓ, R. Teacher' views on the communicational aspects of online oral exams. In: Nagy, M., Sáringer, J. (szerk.) *Geopolitics and Society*. Budapest : Aposztróf Kiadó, 2023. 205–2014.
- [17] RINGEISEN, T., LICHTENFELD, S., BECKER, S., MINKLEY, N. (Stress experience and performance during an oral exam: the role of self-efficacy, threat appraisals, anxiety, and cortisol, *Anxiety, Stress Coping*, 32(1), 2019. 50–66.
- [18] STRACK, J., ESTEVES, F. Exams? Why worry? Interpreting anxiety as facilitative and stress appraisals. *Anxiety Stress Coping*. 28(2), 2015. 205–14.
- [19] TING GRAF, S., RASMUSSEN, F., RUGE, D. Online examinations during Covid-19, A survey study at university level. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 24, 2021. 1-17.
- [20] REDECKER, C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu, *EUR 28775 EN*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. 2017. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- [21] JOUGHIN, G. Dimensions of oral assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 1998. 367–378.
- [22] OLSON, J. D., MCALLISTER, C., GRINNELL, L. D., GEHRKE WALTERS, K. APPUNN F. Applying Constant Comparative Method with Multiple Investigators and Inter-Coder Reliability. *The Qualitative Report*, 21(1), 2016. 26-42.
- [23] THE UNIVERSITY OF MELBOURNE. Counselling & Psychological Service. Exam anxiety. <https://services.unimelb.edu.au/counsel/resources/study-related-issues/exam-anxiety>

<https://doi.org/10.36007/4966.2024.97>

KUTATÁSAINK A FOGYATÉKOSSÁGTUDOMÁNY ÉS A MŰVÉSZET HATÁRTERÜLETEIN

Luca TISZAI¹, Katalin SÁNDOR²

ABSTRACT

Art is a powerful tool for education. It is challenging to map the intellectual abilities of nonverbal people with severe and multiple disabilities. Although previous educational concepts associated severe disabilities with low intellectual abilities, constructivist approaches to education provide a new perspective on education in general, especially in the case of atypical development. In this study, two ongoing research methods will be discussed. The first is a new setup within a well-established research of the past 10 years based on video analysis of listeners of classical music. The second is a new area, a case study of a new pilot project about receptive visual experiences through the analysis of the photos taken in the Fine Art Museum, Budapest taken by a visitor with Down Syndrome.

KEYWORDS

Research methodology, art education, research in art, severe and multiple disabilities, educational constructivism

BEVEZETŐ

Kutatásaink során intellektuális képességzavar jegyeit mutató felnőttekkel dolgozunk. Intézményben élő súlyos és halmozott fogyatékossgal élő felnőtt személyekkel folytatott művészeti foglalkozások során a művészetekre való nyitottságot tapasztaltunk, ráadásul mind vizuális művészetekkel mind zeneművekkel kapcsolatban olyan nyitottságot, érdeklődést tapasztaltunk, amely látszólag felülmúlni látszik a művészetekkel aktívan nem foglalkozó felnőttekét. Jelen tanulmányban a vizuális művészetek és zenei folyamatok befogadását vizsgáló kutatásainkat szeretném bemutatni.

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

Kihívások a kutatások során

A művészet és művészetbefogadás kutatómódszertanilag komoly kihívásokat jelent, hiszen a művészet hatása a maga komplexitásában érvényesül- nagyon nehéz, szinte lehetetlen könnyen mérhető ok-okozati faktorokra bontani. Hogy mégis miért választottuk a művészetet, arra E.H. Gombrich Illúzió és művészet című tanulmányában válaszol. „...A művészet története leírható mint mesteri kulcsok gyártása érzékszerveink olyan titokzatos zárjainak a felnyitására, amelyek kulcsa eredetileg csak a természetnek volt birtokában. Bonyolult zárok ezek, amelyek csak akkor nyílnak föl, ha előbb már különféle csavarok készenlétben vannak, és ha egyszerre több retesz elmozdul. Mint a tolvaj, aki fel akarja törni a kasszát, a művész sem fér hozzá közvetlenül a zár belső mechanizmusához. [...] El kell ismernünk: az, hogy ezt elérjük, bizonyos fokig attól is függ, amit „szellemi beállítottságnak” nevezünk. Másként reagálunk, ha felhangolt bennünket a várakozás, az igény, vagy neveltetésünk révén kialakult szokásunk.

¹Dr TISZAI Luca, Selye János Egyetem – tiszail@ujs.sk

²SÁNDOR Katalin, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar – sandor.katalin@barczy.elte.hu

Mindezek a tényezők már előre meghatározhatják, hogy milyen a zár, de nem azt, hogy kinyílik-e, mert ez az utóbbi mégiscsak attól függ, hogy a jó kulcsot használjuk-e.” [9], pp 206-207.

Míg a neurotipikus személyek nagy eséllyel végrehajtanak egy verbális csatornán közölt feladatot, atipikus fejlődés esetén a megértés kutatására használt módszerek gyakran nem vezetnek eredményre. Ennek sokféle oka lehet, akár a verbális kód megértésének hiánya, de akár a kutatási alany motivátlansága a feladat végrehajtásához. A művészet viszont a maga komplexitásában gyakran magával ragadja az embert, lenyűgözi, elvarázsolja, motiválja, érzelmi reakciókat vált ki. Ezeket a reakciókat viszont nehéz megmérni, mérhető, a jól definiálható kutatási módszerek átalakítására, testre szabására van szükség. Kutatásaink során erre a speciális populációra dolgoztunk ki módszereket, ezen módszerek pilotkutatásait mutatjuk be.

Fontos alapelv, hogy a művészetről mindig mint aktív alkotó tevékenységről beszélünk. A művészetpedagógiában gyakran tévesen megkülönböztetik az „aktív” alkotó jellegű tevékenységeket, a művészet „passzív” élvezetétől. Azért félrevezető ez a szétválasztás, mert a művészetbefogadás mindig aktív, alkotó folyamat, az alkotáshoz hasonlóan egyedi interpretáció. Passzív módon jelen lehet lenni a koncertteremben vagy egy képtárban, de akkor nem beszélhetünk művészetbefogadásról. A befogadó összekapcsolja a műalkotást a külvilággal és saját belső tapasztalataival azaz kibontja, értelmezi, ezáltal létrehozza a saját hozzájárulását a teremtő folyamathoz. [7]. Tehát mind az alkotás mind a befogadás aktív és konstruktív folyamatok, vagyis receptív-befogadó, aktív-alkotó részvétel. [12]

Értelmi fogyatékoság – kategóriába sorolás helyett kulcsok keresése

A modern idegtudomány az agy plaszticitását, az élethosszig tartó tanulásra való huzalozottságát hangsúlyozza [5], [6]. Ez a felismerés képezi a konstruktivista tanulásméletek alapját. A konstruktivista szemlélet azt jelenti, hogy a tanulás során egy saját törvényei szerint működő, koherens és logikus, saját törvényei szerint működő tudásrendszert hozunk létre, amelyet a tapasztalataink által élethossziglan fejlesztünk [16]. Mindannyian egyedi módon építjük fel ezt a belső tudásrendszert a megtapasztalt szenzoros információk és egyéb hatások alapján. Ebből a nézőpontból logikus, hogy egy érzékszervi fogyatékosággal és mozgáskorlátozottsággal élő gyermek más alapkövekből építi fel a maga tudásrendszerét, mint egy neurotipikus társa, ami nehezen összemérhetővé teszi a mind a megszerzett tudásukat, mint a tanulási folyamataikat. Az paradigma fényében tehát az a kérdés, hogy hogyan ismerhetjük meg, ezt a sajátosan szerveződött tudásrendszert, és pedagógusként hogyan segíthetjük ennek a rendszernek a folyamatos gazdagodását. Tapasztalataink alapján a művészet mindkét folyamatban hatékonyan támogatja a pedagógiai munkát.

Az új megközelítés azért fontos, mert a fogyatékoságot ma már nem hiányállapotnak tekintjük, hanem az emberi sokszínűség egyik megnyilvánulásának. Lányiné 2009-ben így határozta meg az intellektuális képességzavar fogalmát: „azokra a személyekre alkalmazható, akik az intellektuális-kognitív működések, valamint a kortárs csoportokhoz viszonyított adaptív magatartás jelentős akadályozottságával jellemezhetőek. E képességzavar különböző súlyosságú megnyilvánulása nem befolyásolja a közös emberi szükségletek birtoklását, és nem kérdőjelezi meg az érintettek személytársaságát. Az intellektuális képességzavarral élő emberek az emberi létezés egy lehetséges változatát képviselik. Fejlődésre, tanulásra, társadalmi integrációra minden életkorban képesek, ehhez társadalmi segítséget igényelnek az esélyegyenlőség biztosítása érdekében. Az állapot hátterében lévő okok felderítése segíti speciális szükségleteik kielégítését a gyógypedagógiai oktatás, fejlesztés, pedagógiai kísérés, a pszichológiai segítő beavatkozások és a különböző terápiás eljárások tervezésekor. Állapotuk megismerése nem

csupán akadályozottságaik számbavételét, hanem erősségeik felderítését is jelenti az egyén és környezete interakciójának kontextusában.” [14], p 17.

Ahhoz, hogy megértsük a paradigmaváltás lényegét, érdemes megismerni ezen koncepciók tudományos, elméleti hátterét. A huszadik század elejének tudományos gondolkodását meghatározta Darwin evolúciós elmélete. Ez a korszak volt a fejlődéslélektan hajnala- a kor kutatói úgy gondolták, hogy az emberi fejlődés biológiailag determinált, vagyis minden gyermek ugyanolyan fejlődési szakaszokon megy keresztül, és lehetséges egy időskálán pontosan elhelyezni azokat a mérföldköveket, amelyek a gyermek fejlődését pontosan leírják. Ezen a skálán meg lehet mérni az úgy nevezett „mentális kort”, amit a gyermek valós életkorával összehasonlítva meg lehet állapítani, hogy a gyermek megfelelően fejlődik-e, vagy netán elmaradásai vannak [22]. Érdemes megjegyezni, Binet, az első IQ teszt kidolgozója arra kapott megbízást, hogy alkosson meg egy olyan tesztrendszert, ami előre jelzi a lehetséges iskolai kudarcot- vagyis arra keresett megbízható mutatót, hogy az adott gyermek képességei elmaradnak-e bármilyen okból az első osztályban elvárt szinttől. Azt, hogy az általa kidolgozott rendszer valóban ezt mérte, mi sem bizonyítja jobban, minthogy ez az érték fejlesztés hatására növekedett. [10] Egy beszédes idézet magától a szerzőtől: „Az intelligencia nem olyan egyszerűen skálázható dolog, mint a magasság. Szükségesnek tartjuk, hogy ragaszkodjunk ehhez a tényhez, mert később az egyszerűség kedvéért egy nyolcéves gyerekekre azt fogjuk mondani, hogy hét vagy kilenc év a mentális kora. Ha ezeket a kifejezéseket önkényesen értelmezzük, akkor téveszmékhez vezetnek” (Binet 1911, idézi [10] p 158).

A biológiailag determinált fejlődés koncepcióját a mai tudásunk alapján több ponton megkérdőjelezhetjük. A legkorábbi kritika a környezet a fejlődésben való szerepének figyelmen kívül hagyása volt [4]. Ma már tudjuk, hogy a fejlődés során adaptív cselekvési formák alakulnak ki, míg az adott fizikai és társas környezetben nem adaptív cselekvések kisebb eséllyel fognak kialakulni ill. megszilárdulni. [15]

Az IQ alapján történő besorolás helyett a mai gyógypedagógia a képességstruktúra feltérképezésére fekteti a hangsúlyt. A korábbi gyógypedagógiai szemlélet fontosnak tartotta az IQ alapján való tesztelést és bevezette a mentális kor fogalmát. Ezt elsősorban diagnosztikus kategóriák létrehozása céljából tette, annak érdekében, hogy minél pontosabban meghatározza a fejlődésbeli elmaradást, és ez alapján legyen képes a gyermek fejlesztésére.

A mai felfogással ellentétben a biológiailag determinált fejlődés elméleti alapjain kialakult szakaszos fejlődélméletek szerint lehetséges olyan, hogy a gyermek megreked a fejlődés bizonyos szintjén, így például az értelmi fogyatékos személyekről azt feltételezték, hogy sosem jut el a Piaget által leírt konkrét ill. formális műveleti szakaszba. Ezen a „szintek” elérését általában olyan feladatokkal szokták tesztelni, ahol a verbális kommunikáció korlátai és a megfelelő élettapasztalatok hiánya is adhat fals eredményt. Kutatásaink során világossá vált hogy a legsúlyosabb értelmi fogyatékosággal diagnosztizált személyeknél is megjelennek olyan összetett kognitív funkciókra utaló reakciók, mint bizonyos zenei megoldások anticipációja. [24] Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy az úgynevezett nativistamodularista elmélet szerint genetikusan öröklött tudásrendszerekkel, preferenciákkal és irányított tanulási mechanizmusokkal születünk. [2], [3], [15]. Kérdésünk, hogy találunk-e művészeti fogadás kutatása során olyan velünk született preferenciákat. Az intézményi keretek között felnőtt személyek között sokan vannak, akiknek jól ismerjük az előéletét, mert szinte csecsemőkora óta nyomonkövethető az intézményi dokumentációból, hogy milyen művészeti hatások érték az adott személyt, járt-e művészeti foglalkozásokra, volt-e valaha múzeumban, képtárban vagy hangversenyen.

A zenehallgatás öröme - Kutatások a zenebefogadással kapcsolatban

2013 óta folyó kutatássorozatunk [24], a célcsoport tagjai számára tartott Kokas Klára módszerén alapuló foglalkozások során felmerült kérdésekre keres választ. Azt láttuk, hogy azok a személyek, akik gyakorlatilag sohasem találkoztak tervszerű zenei neveléssel, nem ismerték meg azokat a klasszikus zenei műveket, amelyek az általános műveltség részének tekinthetünk, motiváltak hosszabb, laikus közönség által „nehéznek” tartott zeneművek meghallgatására. Általában ezek az emberek a zeneművek hallgatását folyamatos a hallott zenével több paraméterében összehangolódó mozgással kísérik. Kutatásaink a zenebefogadó mozdulatok videoelemzésén alapulnak. A bevonódás jelei egyértelműek mind a zenei folyamatokat pontosan leképező mozgások, mind a mimika alapján, ami megkérdőjelezi azt az általánosan elfogadott állítást, hogy ezek a személyek súlyos értelmi fogyatékosággal élnek, és ebből következően csak rövid ideig képesek koncentrálni. [24] A mozdulatok változásai gyakran egy kicsit megelőzik a zenei változásokat vagy pont egyidőben történnek, ami arra enged következtetni, hogy zenei predikciót- bizonyos zenei megoldások elővételezését látjuk. Ehhez pedig szükséges a figyelem, az elékezet működése, valamilyen szabályosság felismerése és valamilyen megoldás elvárása. A zenebefogadás idegrendszeri hátterét feltérképező kutatások sokat foglalkoznak ezzel a jelenséggel, mert ezeket tartják a zene élvezetének egyik kulcsának. A zenei predikció az agy dopamin-rendszerét aktiválja, olyan állapotot idézve elő, mint függőségek esetén sóvárgásnak nevezünk, míg a várt zenei megoldás a beteljesülést jelenti: az agy dopamint termel, amit a köznyelv „boldogsághormonnak” hív. [8] Amikor a zeneszerző nem az elvárt megoldást alkalmazza, de a zenehallgatónak tetszik a „zenei vicc”, még több dopamin termelődik. Videoelemzéseink során számos alacsony intelligenciahányadossal diagnosztizált személyt találtunk, aki meglehetősen komplex zenei „viccekre” szabálytalanságokra is reagál. [24]

Kutatásaink módszere

Jelen kutatásaink során szeretnénk összehasonlítani a súlyos-halmozott fogyatékosággal élő nem beszélő felnőttek és neurotipikus hallgatók reakcióit a zenei szabálytalanságokra.

A kutatás során Johann Christoph Bach G-dúr Menüettjében szándékosan ejtett hibákra való reakciókat szeretnénk elemezni, és az elemzéseink alapján további darabokat választunk, ahol a szerző hasonló jellegű (dallami és ritmikai) szabálytalanságokat rejtett el. Peretz és Coltheart [18] elmélete szerint a zenei észlelés az idegrendszerben modulárisan szerveződik, az egyik modul az idői tényező, a másik pedig a hangmagasság köré, ezért ügyeltünk arra, hogy mindkét modult megvizsgáljuk.

A mű Lakos Ágnes *A barátságos zongoraiskola* 4. kötetében található [13]

- Az eredeti mű 3/8 ütemmutatóban nyolcad felütéssel indul.
- Formája: A A (ismétlés) B A A (ismétlés).
- A kottában Da Capo al Fine bejegyzés van.
- Minden rész nyolcad felütéssel indul, egyformán 8 ütemesek, hangnemi váltás nincs, a darab végig G-dúrban hangzik.

A felvételen az eredeti kottához képest a következő módosításokat hajtottuk végre:

- 1) *A rész*: eredeti hangnemben, ütemben, lüktetéssel hangzik fel
- 2) *A rész* (ismétlés): bal kéz a kottában leírtak szerint hangzik, a jobb kézben diszsonáns módosított hangokkal került felvételre.
- 3) *B rész*: első négy üteme az eredeti kottában leírtak szerint, a második 4 ütem számottevően lassabb tempóban, az eredeti lüktetésből kilépve hangzott.
- 4) *A rész* (újból) eredeti hangnemben, ütemben és lüktetéssel hangzik.

- 5) *A rész* (ismétlés): az eredeti lüktetést párosra változtattuk úgy, hogy a felütés megmaradt, de az ütemekben 4/8-nak megfelelő értékek kerültek az ütemek első hangjainak megismétlésével. A bal kéz szólama ehhez alkalmazkodott ritmikájában, az eredeti kíséret megtartása mellett, az ütemek első hangközei így hosszabbak lettek.

Az eredmények pontossága érdekében a zeneművet felvételről hallgatják meg a kutatás alanyai, olyan csendes, nyugodt környezetben, ahol más nem vonja el a figyelmüket. Kutatásunk fókuszcsoportja esetében ez az általuk jól ismert, csak zenehallgatásra használt szoba. A zenehallgató mozdulatait videóra vesszük. Minden zenehallgató háromszor hallgatja meg a művet, így arról is kapunk információt, hogy ismételt meghallgatás során hogyan változnak a zenehallgató reakciói.

Első eredményeink szerint a változások kellően markánsak ahhoz, hogy meglepjék a zenehallgatót, eddig minden kutatási alanyunk jelzett hibákat – az elemzéseink indikátora a viselkedés megváltozása (a hangforrás, vagy a vizsgálatot végző személy felé való tekintés, a mimika változása, az addigi ritmikus mozgás megszakítása, vagy a csendes figyelem helyett mozgás). Az ismételt meghallgatások során a hibákra adott reakció csökken, vagyis a hallgatók megjegyzik a hibákat – ami egy újabb közvetett bizonyíték lehet a figyelem és emlékezet működésére.

Múzeumi élményséta - Vizuális kutatásaink

A vizuális művészetekkel kapcsolatos kutatásaink főszereplője egy Down szindrómával élő felnőtt hölgy, aki egy szociális intézményben nőtt fel. Tanulmányunk során a Szépművészeti Múzeumban tett látogatásaink tapasztalatait dolgozzuk fel. Kutatásunk a hölgy a múzeumban készített fényképeinek tartalomelemzésén és a saját megfigyeléseinken alapul.

A vizuális befogadás kutatásait egy véletlen tapasztalat alapján kezdtük. Egy kolléganő színes magazinokat és művészeti albumokat vitt a foglalkozására. A tizenkét fős csoportból mindössze egy személy választotta a a magazinokat, a többiek a művészeti albumokat nézegette. Ez azért volt meglepő, mert a magazinokat úgy tervezik, hogy magára vonja az ember figyelmét, míg ahhoz, hogy igazán élvezni tudjunk egy festményt, elmélyülésre, időre, esetleg előtanulmányokra van szükség. Ráadásul az intézmény dolgozói körében fordított volt az eredmény, a kollégák általában a magazinokat kezdték lapozgatni. A későbbi foglalkozások során többször kínálta fel a választást a résztvevőknek, és az első tapasztalatokhoz hasonló arányokban választották a művészeti albumokat. Sőt, az is kiderült, hogy egy-egy résztvevőnek határozott prioritásai vannak, megfigyelhető, hogy hosszabban nézegetik egy-egy korszak, stílus vagy akár festő képeit, mint a többit.

Arra voltunk kíváncsiak, hogy mi az, ami megragadja egy-egy személy figyelmét. Olyan korlátozott szókincsű rendelkező személyeket választottunk ki, akik jól használják a fényképezőgépet vagy a telefon kameráját. Három alkalommal látogattunk el a Szépművészeti Múzeumba, 2022. január 1; 2022 július 7 és 2023. január 6.

A nagyobb lélegzetvételű kutatásból egyetlen résztvevőtől kaptunk nagyon gazdag (több száz fényképből álló) gyűjteményt a három látogatás alatt. A többiek közül volt, aki nagyon kevés képet csinált, volt aki kitörölte a képeket, mielőtt megnézhetjük volna. Egy fiatalember a látogatókból és a művekből saját kompozíciókat készített, és ezeket fényképezte. Az eredmény arra hívta fel a figyelmünket, hogy a kutatási eszköz jó, de több gyakorlásra van szükség ahhoz, hogy a kutatási szempontnak megfelelő képanyagot kapjunk. (Kezdetben nem akartuk „megtanítani” őket fényképezni, mert nem akartunk ötleteket adni arra, hogy a teljes műalkotást, annak egyes részleteit vagy esetleg egy több műalkotást tartalmazó teret szeretnénk látni a képeken.)

A kutatásunk főszereplője 2022 január elsején 157 képet készített, ezek elsősorban nagyobb tereket ábrázoltak több műalkotással illetve több kép készült a Román Csarnokba. Nemcsak a csarnokból, de az emeletről is több képet készített erről a térről. Egy múzeum hatalmas csarnokaiban művészeti alkotásokkal „élőben” találkozni lenyűgöző élmény- kirándulás során többször megtapasztaltuk, hogy egy-egy építészeti remekmű le tudja nyugózni a súlyos-halmazott fogyatékossgal élő látogatóit. A múzeum terei, tágassága magával ragadta a megfigyelőt. (Sajnos ezt a faktort nem tudtuk biztosítani a zenei kutatások során- pedig a koncertterem és az élőzene varázsa és a zenehallgatók közössége szintén fontos része az élménynek.)

A képek kis százaléka a hölgy képeket nézegető barátait ábrázolja, míg viszonylag kevés kép készült egy-egy konkrét műalkotásról. Érdekesség, hogy a kiállítás elején található képernyőn lefényképezett szobor pl. egyike a később lefényképezett műtárgyaknak, tehát itt is találkoztunk a memória működésével. Gyakori, hogy egy-egy beállításról több kép is született, illetve vannak olyan képek, amelyek több kategóriába is besorolhatók, így a tartalomelemzés és kategóriákba sorolás nem lesz olyan egyértelmű feladat, mint terveztük..

A júliusi látogatás nem volt ilyen produktív, alig születtek képek, mert Hieronymus Bosch képi világa megijesztette, és mihamarabb kifelé igyekezett a képtárból. Még Henri Matisse képeit sikerült vele megnézni, néhányra rámutatott, hogy „szép”, de érdemi kutatási anyagot ezen alkalommal nem sikerült gyűjteni tőle.

A harmadik alkalommal a hölgy egy régi barátja is elkísért minket, akinek korábban évekig dolgozott a keze alatt a festőműhelyben. Ezen alkalommal Hantai Simon ideiglenes kiállítását is többször megnézte. Mivel ebben a teremben nem volt szabad fényképezni, a megfigyelés eszköze is bekerült az eszköztárba. A hölgy több olyan festményhez is újra és újra visszavitte a kísérőjét, amelyik olyan technikákkal készült, amelyet ő maga is használt. Érdekes kérdés, hogy vajon a közös élmények miatt kerültek a fókuszba ezek az alkotások, vagy ha olyan kísérővel járta volna a képtárakat, akivel nincs élménye a közös alkotásról, akkor is ezek a képek ragadták volna-e meg a figyelmét.

Kiemelt figyelmet érdemel, hogy mennyire különböző anyagokkal találkoztunk a három látogatás során. Illés Anikó [11] rámutat, hogy a művészi élményt befolyásolhatja a befogadó pillanatnyi állapota, érzelmei, emlékei, hiszen egy-egy mű szemlélése során a befogadó ráismerhet saját érzéseire, találkozik azok művészi megfogalmazásával, ezáltal érzésvilága gazdagodik, differenciálódik, verbális és nonverbális kommunikatív képessége fejlődik. A katarzis élményén keresztül feszültségoldás történik és feldolgozási folyamatok indulnak el. Asszociációk láncolatán keresztül kap utat a projekcióhoz [20].

Bár a továbbiak során a fényképezőgép vagy telefon használatát szabályozni kell, illetve a tartalomelemzéshez is több szempontot kell átgondolni, a fényképezés megfelelő nonverbális kutatási eszköz lehet a művészetbefogadás kutatása során.

ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásaink alapján egyértelműen igazolható, hogy a zenehallgatók reakcióinak változásából fontos következtetéseket vonhatunk le a figyelem és emlékezet működésével kapcsolatban. A súlyos-halmazott fogyatékossgal élő nem beszélő felnőttek és neurotipikus hallgatók bevonásával készült projekt alatt kapott eredmények további elemzése nagyban segíti az említett kognitív folyamatok részletekbe menő megismerését. A kutatásban résztvevő személyek segítségével a vizuális élmény feldolgozásához kapcsolódó munkánk alapján elmondható, hogy több tényező hatása együttesen vagy külön-külön is okozhatja azt, hogy egy műalkotás miért tetszik valakinek. Minden ember egyedi ízléssel, élményekkel és értékekkel

rendelkezik, így a művészet szubjektív élmény, és a műalkotások tetszése egyéni preferenciáktól függ.

IRODALOMJEGYZÉK:

- [1] BORNSTEIN, H. M. (1997) A pszichológia és a művészet. In: Farkas A. (szerk.), *Vizuális művészetek pszichológiája II.* pp.9-11. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó.
- [2] CSIBRA, Gergely, GERGELY, György (2002) A naiv tudatelmélet az evolúciós lélektani szempontjából. In: *Magyar Tudomány*, 47(1), 56-63.
- [3] CSIBRA, Gergely (2001): A kompetens csecsemő és a fogalmi fejlődés folytonossága. In: *Pszichológia*, 2, 159 – 180.
- [4] DANIS, Ildikó, FARKAS, Mária, HERCZOG, Mária, SZILVÁSI, Léna (2011) *A koragyermekkorai fejlődés természete, fejlődési lépések és kihívások : kézikönyv a Biztos kezdet program munkatársai számára.* Budapest : SZMI.
- [5] DOIDGE, Norman (2019) *A változó agy - Elképesztő történetek az agy kutatás élvonalából.* Park Könyvkiadó Kft.
- [6] DOIDGE, Norman (2022) *Hogyan gyógyul az agy? - Figyelemre méltó felfedezések és gyógyulások a neuroplaszticitás világából.* Budapest : Park Könyvkiadó Kft.
- [7] DUCHAMP, M. (1985). A teremtő aktus. In: *Létünk*, XV(2), 333-334.
- [8] GEBAUER, L., KRINGELBACH, M. L., VUUST, P. (2012) Ever-changing cycles of musical pleasure: The role of dopamine and anticipation. In: *Psychomusicology*, 22, 152–167.
- [9] GOMBRICH, E.H. (1982) Illúzió és művészet. In: Gregory, R.L. és Gombrich, E.H. (szerk.): *Illúzió a természetben és a művészetben.* Budapest : Gondolat.
- [10] GOULD, S. J. (2000) *Az elméricskélts ember.* Budapest : Typotex
- [11] ILLÉS, A. (2013) A narratív pszichológia mint a vizuális befogadás új értelmezési módja. In: *Helikon - Irodalomtudományi Szemle*, 59(2), 40-54.
- [12] KISS, V. (2010) Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. In: *Iskolakultúra*, 2010(10), 18-31.
- [13] LAKOS, Ágnes, (2012) *A barátságos zongoraiskola 4.* Budapest : Editio Musica.
- [14] LÁNYINÉ ENGELMAYER, Á. (2009, 2012) *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés.* Budapest : Medicina Könyvkiadó.
- [15] N. KOLLÁR, Katalin, SZABÓ, Éva (2004) *Pszichológia pedagógusoknak.* Budapest : Osiris Kiadó.
- [16] NAHALKA, I. (2002) *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó.
- [17] NAHALKA, I. (2013) Konstruktivizmus és nevelés. In: *Neveléstudomány*, 2013(4), 21–33.
- [18] PERETZ, I., COLTHEART, M. (2003) Modularity of music processing. In: *Nature Neuroscience*, 6(7), 688–691. <https://doi.org/10.1038/nn1083>
- [19] SALIMPOOR, V., N., ZALD, D., H., ZATORRE, R., J., DAGHER, A., McINTOSH, A., R. (2015) Predictions and the brain: how musical sounds become rewarding. In: *Trends in Cognitive Neuroscience*, 9(2), 86–91. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.12.001>
- [20] SÁNDOR, É., HORVÁTH, P. (1995) *Képzőművészeti pedagógiai terápia.* Budapest : ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- [21] SCHLINGER, H., D. (1992) Theory in behavior analysis: An application to child development. In: *American Psychologist*, 47, 1396-1410.

- [22] TISZAI, Luca (2023) Féligazság vagy zseniális intuíció? In: Hosszu, Timea (szerk) *A gyógypedagógiai fejlesztés lehetőségei a kisgyermekkortól felnőttkorig*. pp. 57-64. Szeged : SZTE JGYPK Gyógypedagógusképző Intézet.
- [23] TISZAI, Luca (2023b) *Az élet minden területén...: A súlyos-halmozott fogyatékoságról a mai kutatások fényében*. Budapest : Gondolat.
- [24] TISZAI, Luca ; SZŰCS-ITTZÉS, Zsuzsanna ; DEVOSA, Iván (2022) Súlyosan-halmozottan sérült felnőttek zenebefogadása az „embodied music cognition” paradigma fényében. In: *Neveléstudomány* 10, 3 pp. 62-77. 16 p.

***PEDAGÓGUSOK A 21. SZÁZADBAN – SZAKMAI KIHÍVÁSOK, ÉLETPÁLYA
SZEKCIÓ***

SEKCIÁ
UČITELIA V 21. STOROČÍ – PROFESIONÁLNE VÝZVY, KARIÉRA

Szekcióvezetők - Vedúci sekcie:

Dr. habil. László Varga, PhD.

Katalin Kanczné Nagy, PhD.

<https://doi.org/10.36007/4966.2024.107>

A tanítójelöltek szerepfelfogásának, valamint pálya- és jövőképeinek aspektusai

Renáta BERNHARDT¹

Abstract

The study investigates the views and career orientations of graduate primary school teacher students in the introductory period of their teacher's career (Rossi et al. [1]). Regarding education and training in Hungary, it is typical that - mainly part-time – students teachers have already had experience in practical teaching and own strong opinions about education. The research focuses on student teachers' subjective views and perceptions of their role as teachers and their visions and orientations of the career in terms of practical experience. The research sample consists of full-time and correspondence students (graduated in 2022) of Eszterházy Károly Catholic University Jászberény Campus. The research was carried out by using questionnaire survey and metaphor research. According to the results, the role of the teacher is seen as the traditional aspects of knowledge transfer, trainer and educator; the teacher's main qualities are love of children, pedagogical sense and professionalism. The main reason for leaving teacher training or teaching would be a lack of financial appreciation, but many are planning further studies.

Keywords

teacher training, role, career orientation

Bevezetés

A pedagóguskutatások eredményei (Anderson és mtsai [2], Falus [3], Vámos [4]) hazai és nemzetközi szinten is számottevő ismerettel bővítették a pedeutológia területét, viszont kevesebb azon kutatások száma, mely egy bizonyos szinten oktatókra irányul. Az alsófokú oktatás, azaz a tanítói célcsoport kifejezetten izgalmas, hiszen az iskoláskor egyik prioritásértékű, kezdőszakaszában tevékenykednek, mely időszak akár az iskola intézményére és a később tanulás folyamatára, a diákok attitűdjére is hatással lehet.

Jelen tanulmány a pedagóguspálya bevezető, illetve némiképp a betanító periódusában lévő végzős tanítószakos hallgatók nézeteit és pályaorientációjukat vizsgálja. A tanítójelöltekre az elején még főleg énközpontú a szemléletük (Fuller [5]), továbbá dominál az indokolatlan optimizmus a szakmai szempontok során. A hazai oktatás-és nevelésügy tekintetében jellemző, hogy a pedagógusképző intézményekben tanuló – főként levelező tagozatos - diákok már pedagógiai tapasztalattal és határozott véleménnyel rendelkeznek az oktatás-és nevelésügy, valamint a pedagógiai praxis és a pálya tekintetében is. Többek között ezért is lényeges, hogy a változó és egyre inkább szélsőségeket mutató iskolai környezetben tanítók nézeteit megismerjük, és a tanítóképzésben – esetlegesen - szükséges változtatásokat újragondoljuk.

¹ Dr. Bernhardt Renáta, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus; bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu

Elméleti háttér

A pedagógus szerepe

A pedagógusszerep sokféle megközelítésen át értelmezhető, gondolva a feladatokra, partnerviszonyokra, társadalmi elfogadottságra, intézményi környezetre és ezek változásaira. N. Tóth [6] szerepdefiníciója szerint: „Az értékeknek, normáknak, magának a társadalmi tudásnak az áthagyományozása olyan szakemberek által, akik a rájuk bízott generáció folyamatos előrehaladását biztosítják, és ezzel kapcsolatos visszajelzéseket adnak az érintetteknek.” Az OECD [7] ajánlása szerint a szerepek különböző szinteken értelmezhető, mégpedig a) a gyermek, b) a csoport, c) az intézmény, d) a partnerek tekintetében.

Hazai felmérések (Falus [8], Bakonyi-Karcewicz [9]) alapján a jó pedagógus: *szakmai és általános műveltséggel, széleskörű ismeretekkel rendelkezik, továbbá gyermekszeretet, lelkiismeretesség, hivatástudat, igényesség, példamutató magatartás, jó pedagógiai érzék és szuggesztivitás* jellemzi. Bernhardt [10] korábban már utalt arra, hogy a tanulók eredményességét támogatni tudja a jó pedagógus azzal is, ha rendelkezik azon transzverzális képességekkel mint a *jó kommunikáció, a problémamegoldás, a vezetés/irányítás kreativitás, az adekvát reakció, az együttműködésre való alkalmasság*. A pedagógus fejlesztő, oktató és nevelő szerepe kortól és helyszíntől függetlenül releváns, a 21. században azonban variábilis, sokrétű szerepegyüttes kíséri a pedagógiai munkát. A Harmer [10] által is definiált facilitatori szerep gyakori megjelenését igényli a kollaboráció igénye és az önálló tanulási utak támogatása is. Nem újkeletű a társadalmi szerepet illető elvárás a pedagógus felé, az adminisztratív feladatok mennyiségi és minőségi növekedése pedig magával hozta a *hivatalnok*, de a kor szellemét követve az *innovatív és fejlesztő tudásmenedzser* szerep, valamint a *forrásanyag és folyamattervező* (Harden és Crosby [11]), továbbá a *tantervíró és fejlesztő szerep* kialakulását. Az intézményi működésben a *kollaborátor és kooperátor*, a pedagógus önreflexiójára irányuló szakmai elvárás miatt a *reflektív pedagógus* szerepe indukálódott. Poór [12] szerint a reflektív pedagógus eszközrendszerének fontos eleme a folyamatos önmonitorozás és önértékelés, a személyiségközpontú gondolkodás, az önfejlesztési technikák készségszintű ismerete, valamint olyan módszeregyüttesek megléte, amelyek által a problémák hatékonyan felismerhetők, elemezhetők és megoldhatók. Az egyre erőteljesebben megjelenő társadalmi rétegződés, a családban végbemenő változások miatt pedig egyre inkább szükségessé válik a *szocializációs partneri, tanácsadó és mentor szerepek* felvállalása.

Kisné Bernhardt és Kriegel [13] kutatásában a tanító fogalmát metaforaanalízis segítségével közelítette meg, melynek segítségével az alábbi négy konceptuális tartományba rendeződtek a megadott metaforák és magyarázataik: gondozó, nevelő védelmező (1); vezető, irányító, felfedező (2); fejlesztő, alakító, formáló (3) és éltető elixír (4). A vizsgálat alapján plasztikusan kirajzolódni látszódnak a pedagógusszerepek, hiszen az irányító/tervező és a lélekvezető szerep dominál, de fellelhető az értékközvetítő („megmutatja a helyes irányt), valamint a facilitátor szerep is (támasz, gondozó, effektív nevelő). A pedagóguskompetenciák közül kiemelkedő a tanuló személyiségfejlesztése, a pedagógiai folyamat tervezése. Az alapvető személyes kompetenciák a következők: empatikus, szeretetteljes, toleráns, bizalommal teli, nagytudású. A nevelés-oktatás dominanciája szintén meghatározható a tanító fogalomszerkezet alapján, továbbá a metaforák a nevelés és oktatás általános jellemzőit hordozzák az alábbiak szerint:

- bipoláris
- célja/eredménye van („látszik a munkája gyümölcse”)
- egyénre szabott („az ismereteket úgy adja át, ahogyan egy kisgyermeknek arra szüksége van”)
- folyamatos („védőszárnya alá vesz, a megfelelő időben pedig hagyja, hogy kirepüljenek a biztonságot adó fészekből”).

Füzi [14] hangsúlyozza a pedagógusi szerepmodell fogalmát, mely a szakmai önmeghatározást, (a nevelésről és tanításról szerzett tudás), a diákhoz való viszonyt, a személyiség pedagógusi feladatok által mozgósított elemeit (tudatosan vállalt, illetve tudattalanul követett minták) jelenti. A Trencsényi [15] által tanító számára is evidencia a korábban már megfogalmazott stílus-szerep-funkció hármas egysége.

A pedagógiai kompetencia

A pedagógiai tudás az elméleti (ismeretek=deklaratív tudás, pl. a gyermekek gondolkodásáról vagy a módszertani megoldásokról szerzett ismeret), másrészt a gyakorlati tudásból (képessegek készségek, attitűdök = procedurális tudás, pl. konfliktushelyzetek megoldása megnyugtató, IKT eszközök használata) valamint a nézetekből (pl. az iskoláról, tanulásról vallott nézet) tevődik össze (Anderson és mtsai [16], Falus [17]). Füzi [18] a tanári munka minősége indikátorait az alábbi tényezők alapján foglalta össze:

- a tanárral kapcsolatba hozható tanulói teljesítmény, órai aktivitást és tantárgyhoz való attitűd ezek változása;
- a tanár tanulóinak körében való elfogadottság;
- a tanár és az általa tartott órán a diákok közérzete.

Az alábbi (1. számú) ábra a pedagógiai és pszichológiai tudástartalmak szempontjából történő csoportosítási lehetőséget mutat, mely Voss és mtsai [19] adaptálása nyomán egy újabb szempontrendszert tesz lehetővé. .

Általános pedagógiai tudás				
I. A közösség (osztály/csoport) nevelési folyamatában	I. 1 Módszertani tudás (a módszerek és pedagógiai eljárások adaptálása és variabilis alkalmazása)	I. 2 Visszacsatolás, ellenőrzés, értékelés (a tanuló megtapasztalja a fejlődését érintő visszajelzés során adekvát reakciókat)	I.3 Adaptivitás (az eltérő osztályokkal/csoportokkal történő bánásmód, melyben érvényesül az esélyteremtés a társadalmi-kulturális sokféleségre)	I. 4 Struktúra (az oktatási célok érdekében szervezett és tervezett folyamatok, a tanítási óra komplex tervezése és megvalósítása a differenciált irányítás jegyében)
II. Az egyén (6-12 éves gyermek) nevelési folyamatában	II.1 Nevelési, fejlődési, tanulási folyamattal kapcsolatos tudás (differenciált stratégiák és módszerek alkalmazása az optimális tartalom kiválasztásával és alkalmazásával)		II.2 A gyerekek egyéniségével kapcsolatos tudás (a kiemelt figyelmet igénylő gyermekekkel igényeinek és szükségleteinek megfelelő, egyénre szabott pedagógiai eljárások alkalmazása)	
III. Egyéb (közösségi) célok érvényesítése folyamatában	III.1 A fenntarthatóság elvének képviselője (a környezeti nevelésben mutatott jártasságra, a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja)	III. 2 A kommunikáció és szakmai együttműködés (a kommunikáció sajátosságainak ismerete, melyben a pedagógust-rugalmasság, mobilitás és nyitottság jellemzi)		III.3 A technológia értése (a digitális eszköztár, IKT kompetens használója, de rendelkezik transzverzális készségekkel és hálózatalapú szemléletmóddal is)

1. ábra A pedagógus általános pedagógiai tudása (saját készítésű ábra)

A tanítói hivatás során tehát a kompetenciák és szerepekben való megfelelés a folyamatos fejlődés alapját jelentik a rutin, tehát a módszertani repertoár bővítése; a diverzitás támogatása, valamint a területspecifikus (tanítói) professzionális és transzverzális kompetenciák és a reflektivitás mentén.

A metaforakutatás jelentősége a pedagógiai fogalmak vonatkozásában

A pedagógiai kutatások kvalitatív módszertanában nemzetközi és hazai viszonylatban is nagy múltra tekint vissza a metaforaanalízis lehetősége. Lakoff és Johnson [20] szerint a metaforák sokkal többet jelentenek, mint nyelvi mintákat: a metaforáknak lehetőségük van a gondolkodás

strukturájának kifejezésére. Munkájuk alapozta meg és ösztönözte továbbgondolásra azon kutatókat is, akik a metaforákban rejlő lehetősége kutatásmetodológiai szempontból is relevánsnak vélték. Oxford és munkatársai [21] értelmezésében a metafora "magában foglalja egy ismerős tárgy vagy esemény fogalmi eszközként való alkalmazását egy összetettebb tárgy vagy helyzet jellemzőinek megvilágítására". A metafora két eltérő fogalom közti hasonlóság feltárására képes, mely szükséges a világban való gondolkodásunk során (Kövecses [22], Feldman Narayanan [23]), valamint „a metaforizálás a mély rétegekbe történő leszállást, majd az ott tapasztaltakkal a felső szintre való visszatérést jelenti” valamint „a metaforizálás a mély rétegekbe történő leszállást, majd az ott tapasztaltakkal (Vámos [24]. A neveléstudományi kutatásokban elsősorban az iskola, a tanár, a tanuló, a tanulás és tanítás fogalmi koncepcióit tárják fel, annak érdekében, hogy a köznevelés szereplőinek és a tanulási folyamat iránti elköteleződést komplex formában értelmezi (Oxford et al. [25], Saban et al. [26], Vámos [27]). Továbbá számos speciális pedagógiai fogalomra utaló vizsgálat is betekintést nyújtott a nézetek és vélemények mélyebb rétegeibe, a metaforák általi analízis segítségével. A tanulás fogalma a nemzetközi és hazai kutatások egyik legnépszerűbb célfogalmaként kerül elemzésre a szakirodalmi áttekintés során (Vámos [28], Dudás [29], Farell [30], Lawley – Tompkins [31], Simsek [32], Bernhardt, Molnár – Furcsa [33]). Az idegennyelvhez és tanításához kötődő nézetek kapcsán Trentinné [34] a kétnyelvű tanár, Bernhardt és Furcsa [35] az idegennyelv kifejezésre irányuló nézeteket tárta fel metaforák segítségével. Tekintettel arra, hogy a metaforakutatásokra vonatkozó korábbi vizsgálatok eredményei több alkalommal is bemutatásra kerültek a szerző által, ezért jelen tanulmány az elméleti és egyéb empirikus vizsgálati eredményekre kevésbé fókuszál Kisné Bernhardt [36], Bernhardt, Molnár – Furcsa [37], Kisné Bernhardt – Furcsa [38] Kisné Bernhardt – Kriegl [39], Bernhardt [40]).

A vizsgálati cél, módszertan és minta

A kutatás fókuszja a tanító szakos hallgatók szubjektív nézete és felfogása a tanítói szerepről, a pálya iránti jövőképről a gyakorlati tapasztalatok tekintetében. A vizsgálat eredményei egy átfogó, a trianguláció elvét képviselő, intézményi céllal készült. kutatás egy részét képezik, melynek módszereiként írásbeli anket (online kérdőív), interjú és metaforaanalízis kerültek alkalmazásra.

Jelen tanulmányban a kutatási célnak releváns kvantitatív módszerként végzett kérdőíves vizsgálat adatai és az ezekkel összefüggést mutató kvalitatív metaforakutatás kerülnek bemutatásra. A módszerválasztást indokolta a komplexitás elve, mivel a survey-technika, mint kvantitatív kutatás, a számszerű adatokkal alátámasztott eredmények segítségével igazolja az előzetes kérdéseket és hipotéziseket egzakt módon, viszont nem kínál módot a problémák, az emberi viselkedés megértéséhez [41]. A kutatási téma iránya miatt a vélemények, attitűdök, nézetek is jelentős szerepet kapnak, melynek összegyűjtésére és elemzésére a metaforaanalízis, mint minőségi módszer kifejezetten alkalmas, hiszen az induktív megközelítés, a rugalmasság és a reflexivitás egyaránt előtérbe kerülhet.

A kutatás folyamatában az eszközök kitöltése online módon történt. A kérdőív adatainak interpretálására leíró statisztikai vizsgálatok alapján kerül sor. A metaforaanalízis folyamatában a célfogalomhoz (tanító) rendelt metaforák kódolása, konceptuális kategorizálása történt, az egyes kategóriák további altartományokra bontásával, majd az egyes tartományok elnevezésével, azaz a forrásfogalmak kialakításával. Az elemzés nem csupán az adott metafora, hanem elsősorban a metaforákhoz társított magyarázatok alapján történt, ennek eredményeként kerültek meghatározásra a végső forrásfogalmak is (vö. Vámos [42]).

A metafora kutatási perspektívában az alábbiak szerint módot ad arra, hogy:

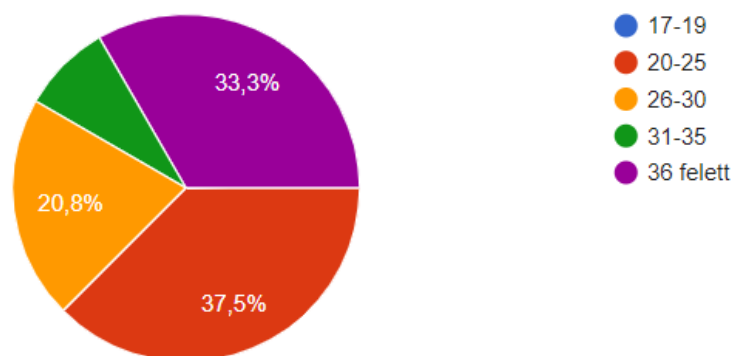
- az információfeldolgozást befolyásolja;

- az implicit tudás megbízhatóvá és hozzáférhetővé váljon;
- a megértés és a tudás reprezentációiként jelenjen meg;
- az automatikus cselekvés példáiként funkcionáljon;
- tükrözze a társadalmi és kulturális folyamatokat.

A kutatási kérdésem arra vonatkozik, hogy a tanítójelöltek miként látják saját tanítói szerepüket, illetve a fejlődés lehetőségét, valamint milyen pályaképpel tekintenek a hivatásuk felé?

Feltételezésem szerint a tanító szakos hallgatók szerepértelmezésében megjelennek a társadalmi elvárások, az általános vélekedés a tanítói szerepről, mely a nevelés és fejlesztés dominanciáját is mutatják. További feltételezésem alapján a tanítói pálya iránti motiváció és a pályakép variábilis a hallgatók körében.

Kutatási mintaként az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus nappali és levelező szakos (N=31) hallgató jelentik, mely egyrészt pilotkutatásként értelmezhető, másrészt az intézményben folyó tanítóképzés számára jelent reflektív jellegű visszajelzést. A kitöltők demográfiai- és háttéradatainak értelmében a hallgatók között mindössze 1 férfi és 30 nő szerepelt, 80% levelező és 20% nappali tagozatosként. A hallgatók 90%-a önbevallása alapján már rendelkezik gyakorlattal, csupán 10%-uk vallotta tapasztalatlanak magát. A levelező hallgatók felülreprezentáltsága okán az életkori tényezők szórtak. Az alábbi ábra szerint 20-25 év közötti a tanítójelöltek 33,3%-a, 36 év felett 37,5%-a, 26-30 év között pedig 20,8%-a volt az adatfelvétel időszakában.



2. ábra A kitöltők életkori jellemzői

Kutatási eredmények

Metaforaháló-és analízis a 'tanító' fogalmi megközelítés érdekében

A metaforakutatás során lehetőség nyílt a tanítójelöltek nézeteinek megismerésére, azon tapasztalatok és élmények tudatalatti feltárására, mely a tanítóval kapcsolatban kialakultak korábbi életük és a képzés során. Amint a 3. ábra mutatja, 'tanító' célfogalomhoz három forrásfogalmat tudunk kialakítani, mégpedig a NEVELŐ, VEZETŐ, FEJLESZTŐ konceptuális tartományokat. A kódolások eredményeként a második szintű kategorizálás során további „utak” kialakítására is lehetőség nyílt, így a Nevelő forrásfogalmat a gondozó/védelmező/éltető alcsoportokra bontottuk. A fő tartomány *gondozó* forrásfogalmához társítottuk azon nézeteket, melyek a tanítói szerep kapcsán a gyermek iránti odaadást, támogatást és gondoskodást emelik ki, mint például az alábbi metaforák:

„A tanító olyan, mint

- egy karó, mert tartja az értékes növényt.
- a nap, mert ő az osztály központja.”

A *védelmező* kategória fogalmai alapján a tanító védi és feltétel nélkül szereti a diákokat, mivel:

„A tanító olyan, mint

- *egy pótanya, mert a gyermeket neveli, szereti és elfogadja.*
- *egy második anya, mert a gyerekek a napot az iskolában velük töltik és a csillogó szemek, ölelő kezek mindent elmondanak róluk!”*

Az *éltető* forrásfogalom utal azokra a véleményekre, melyek szerint a tanító nélkülözhetetlen a gyermek életében.

„*A tanító olyan, mint*

- *egy tündérkeresztanya, mert mindent varázsütésre megold és árad belőle a szeretet.*

A VEZETŐ forrásfogalmához tartoznak a klasszikus tanítói szerepre vonatkozó nézet, mely a pedagógus vezető személyiségét és a kapcsolat jelentőségét hangsúlyozza. Két altartományában szintén a korábbi kutatások leggyakoribb metaforáit találjuk, mint a lámpás vagy az iránytű kifejezéseket. „*A tanító olyan, mint a lámpás, mert utat mutat.*” „*A tanító olyan, mint az iránytű, mert nélküle céltalanul bolyongnánk.*”

Az *összekötő* szerepet a híd metafora egyértelműen szimbolizálja az oktatás kétirányú, bipoláris, de egyben a jövő felé utat mutató jellegére is utalva.

A harmadik főtartomány a FEJLESZTŐ szerepet helyezi fókuszba, melynek a tudás birtoklása és az ismeret közvetítése rendelődik alá pedagógusi kompetenciaként. Nagyon érdekes a két metafora különbsége, mely az információhordozók közti eltérésben mutatkozik meg (nyomtatott vs. elektronikai), és melyek magyarázata mégis szó szerint azonos volt.

„*A tanító olyan, mint a lexikon/számítógép/, mert mindent tudnia kell.*”

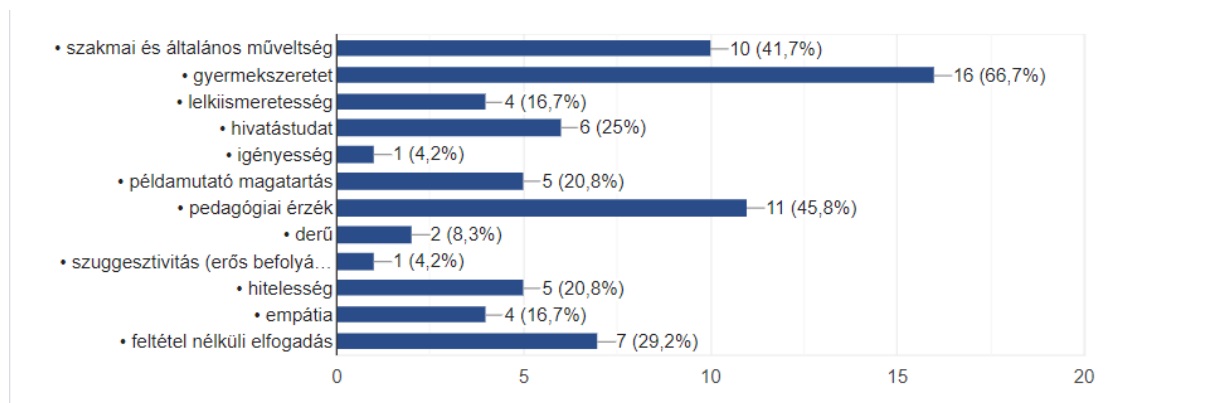
Összességében a kutatás hasonló eredményt mutat a tanító és tanár fogalma kapcsán végzett korábbi metaforaanalízisekhez (vö. Kisné Bernhardt-Kriegel [43], Szántó [44], Vámos [45]) és egyértelműen kirajzolja a pedagógus szerepeit.

konceptuális tartomány	alkonceptuális tartomány	metafora
NEVELŐ	<i>gondozó</i>	gyémánt, jóbarát, kertész, nap, karó, menedék
	<i>védelmező</i>	anya, második anya, pótanya, pótszülő,
	<i>éltető</i>	csoda, tündérkeresztanya, katicabogár, példakép
VEZETŐ	<i>irányító</i>	lámpás (2), iránytű
	<i>összekötő</i>	híd
FEJLESZTŐ	<i>ismerethordozó-és átadó</i>	számítógép, lexikon

3. ábra A 'tanító' fogalom konceptuális tartományai és metaforái

Szerep, pálya-és jövőkép a kérdőíves vizsgálat alapján

A tanítóról alkotott nézet tudatalatti és tudatos vonatkozásait megjelenítő metaforavizsgálatot leginkább az az információ erősítette meg a kérdőív kérdés közül, mely a tanító legfontosabb tulajdonságaira vonatkozott az adatközlők válaszaiban. A zárt, többszörös feleletválasztás során Ballér [46] alapján kerültek felsorolásra a kedvelt pedagógusokra jellemző tulajdonságok, melyekből hármat kellett a kitöltőknek megjelölniük. Az 1. ábra alapján jól látható, hogy felülreprezentált a gyermekszeretet (66,7%), majd hasonló arányban tartják fontosnak a pedagógiai érzék (45,8%), valamint a szakmai és általános műveltség (41,7%) jellemvonásait. A feltétel nélküli elfogadás, hivatástudat, példamutató magatartás, lelkiismeretesség és hitelesség a tanítójelöltek 15-25% szerint lényeges, és kevésbé tartják szem előtt azt, hogy egy pedagógus, igényes, derűs vagy akár szuggesztív személyiség legyen (2-4%). Meglepő lehet, hogy az empátiát csupán 16,7% tartotta voksolásra érdemesnek, ám ez talán azzal is magyarázható, hogy a gyermekszeretetre alapvetően egy empatikus személyiség lehet alkalmas.



4. ábra Melyik az a három legfontosabb tulajdonság, amelyek Ön szerint az ideális tanítót jellemzik?

A hallgatók arról is tudtak nyilatkozni, hogy saját fejlődésüket mely területeken tapasztalták leginkább a tanítóképzés során, így a kérdőívben megadott készség-és képességlistáról (N=18) az alábbi választások születtek (2. ábra).

37,5%: az egyes nyelvhasználati tevékenységekkel összefüggő szaktudományos (nyelvészeti, kommunikációs, irodalmi stb.) tudása; döntési képességek (konstruktív helyzetalkítás; kreatív konfliktusmegoldás)

29,2%: szervezőkészség; figyelemmegosztás; önfegyelem; türeklépesség

25%: helyzetfelismerő- és elemző képesség

16%: empátia

12,5%: az egyes nyelvhasználati tevékenységek tekintetében a tanulásirányítási algoritmusok ismerete; verbális képességek; figyelemkoncentráció; nevelési stílus

8,3%: tárgyilagosságra való hajlandóság

5% alatt: magatartás; modorosság; metakommunikatív képesség; humorérzék; irónia- és agressziómentesség

5. ábra Az alábbi jellemzők közül melyekben tapasztalt leginkább a képzés által előidézett fejlődést önmagán?

A hallgatói önreflexiók, illetve az általuk megjelölt fejlődési mutatók szerint tulajdonképpen hét nagyobb kategóriában lehet az egyes képesség-és készségterületeket meghatározni. A jelöltek kevesebb, mint harmada előremutatást a szaktudományos tudás és a döntési képesség terén tapasztalt, de a szervezés, figyelemmegosztás, önfegyelem és türeklépesség terén is csaknem 30% érezte a pozitív fejlődést. Kicsit kevesebben (25%) vallották, hogy a helyzetfelismerésben is erősödött. A hallgatók alacsony arányban jelölték az empátia (16%), a verbális képességek, nevelési stílus és figyelemkoncentráció, valamint tanulásirányítási algoritmusokban való képességváltozást (12,5%), továbbá elenyésző a tárgyilagosság, magatartás, metakommunikativitás, humorérzék és iróniamentesség területén megjelenő fejlődés lehetősége.

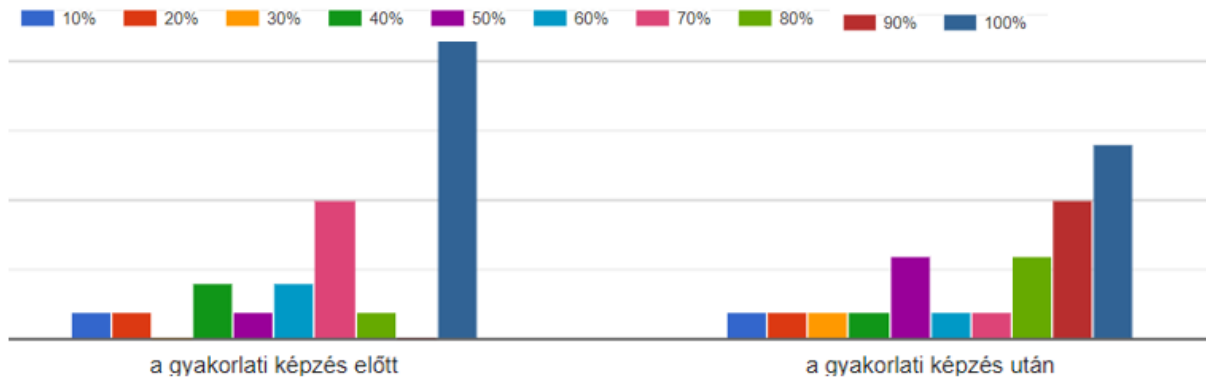
A kérdőívben tudatosan nem került alkalmazásra a pedagógiai képességek kategorizálása korábbi szakirodalmi források szerinti kategorizálása (vö. Falus, [47]) mégis érdemes összevetni Sallai [48] ismert csoportosításával. Amennyiben az egyes készség-és képességterületek kutatási adatiból kialakított kategóriákat alapul vesszük, nagyon jól észrevehető a párhuzam a két-féle szempontrendszer alapján.

Sallai kategorizálása	↔	Jelen kutatás adataiból kialakított kategóriák
1. kommunikációs ügyesség	↔	1. az egyes nyelvhasználati tevékenységekkel összefüggő szaktudományos tudása; döntési képességek
2. gazdag és rugalmas viselkedésrepertoár	↔	2. szervezőkészség; figyelemmegosztás; önfegyelem; tűrőképesség
3. gyors helyzetfelismerés	↔	3. helyzetfelismerő- és elemző képesség
4. együttműködés igénye és képessége	↔	4. empátia és
5. erőszakmentesség, kreativitás	↔	5. figyelemkoncentráció; nevelési stílus
		6. tárgyilagosságra való hajlandóság; metakommunikatív képesség; humorérzék; irónia- és agressziómentesség

6. ábra A pedagógiai képességek rendszerének összehasonlítása Sallai [] és a jelen kutatás szerint

Lényeges azon folyamat is, mely szerint a tanítójelöltek pedagógusi szerepről alkotott nézetei elsősorban saját tanulói tapasztalataik hatására alakulnak ki (Calderhead – Robson [49]), majd ez saját tanítói tapasztalataik alapján módosul. Ezért is lényeges ezen adatoknak a követése, hiszen a képzés során a reflektivitás fejlesztése azért is elsődleges, hogy a hallgatók saját tanulóképeket módosítani tudják, így ezzel együtt a saját tanítói képükön is képesek legyenek változtatni. Ehhez nem csak a tanári-tanulói szerepek elméleti megközelítéseivel kell megismerkedniük, de gyakorlati tapasztalatokra is szükséges szert tenniük. A következőkben a kutatási kérdés azon részéhez kapcsolódó eredmények kerülnek elemzésre, melyek a tanítói hivatás iránti motivációt és a pálya iránti elköteleződést, jövőképet vizsgálja. A 4. éves tanító hallgatók esetében jellemző az, hogy a praxisban eltöltött idő és tapasztalat alapján egyre differenciáltabban mutatja az elköteleződést mutatnak a tanítás és a tanítói pálya iránt.

A motivációt százalékos adatokkal (10-100%) jelölték a kitöltők, mely alapján a szakmai iránti motiváció 100%-os jelölése kissé visszaesett a 90%-ban történő támogatottság irányába a gyakorlati képzésnek köszönhetően (gyakorlat előtt: N=11/100% és N=0/90% vs. gyakorlat után N=7/100% és N=5/90%), tehát összességében a pálya iránti motiváció erősödése nem mutatkozik meg (4. ábra). A minta egészénél kirajzolódik a motiváció jelölésének szórtsága és változása, ugyanakkor összességében azonos arányban érezték motiváltnak magukat a hallgatók a gyakorlat előtt és után is. Amennyiben a motiváltság 50-100%-os arányát számosítjuk a diákok számára vonatkoztatva, abban az esetben azonos létszámba tartozó hallgatói csoportot kapunk (gyakorlat előtt: N=20, gyakorlat után N=20).



7. ábra A tanítói pálya iránti motiváció a gyakorlati képzés tekintetében

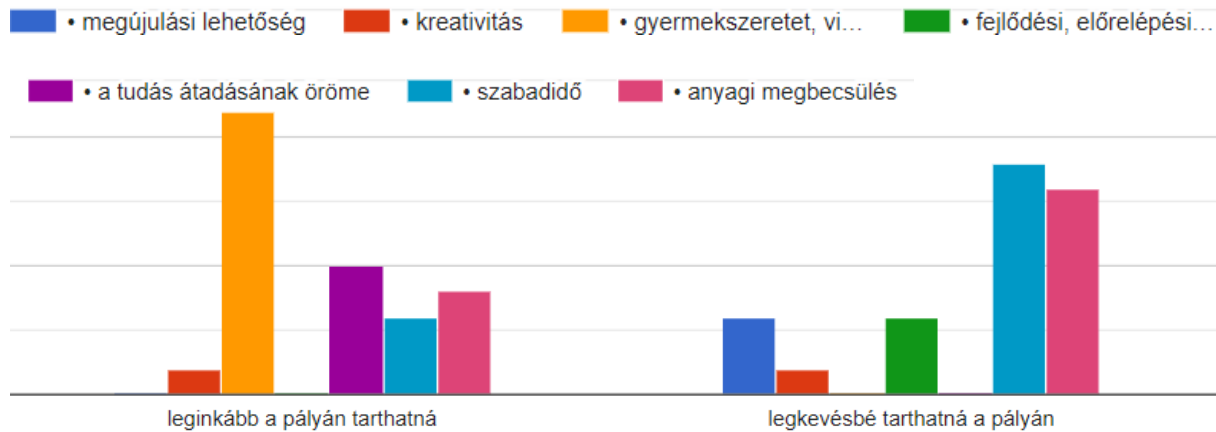
Egy képzőintézmény számára mindig visszajelzést jelent a képzést elhagyó hallgatók létszáma. Jelen kutatásban is továbbgondolásra ad lehetőséget az az adat, mely arra utal, hogy vajon milyen arányban fordult elő a hallgatók körében a tanító szak elhagyásának gondolata. A kérdőívben erre a kérdésre 45,8% vallotta, hogy a képzés 4 éve alatt felmerült benne, hogy esetleg abbahagyja a tanító szakot. Indoklasként az alábbi vélemények ismerhetők meg pro és kontra, melyek a képzés sajátossága („túlterheltség, stressz” vs. „jó hely”), a személyes kompetenciák („követelmények és matekvizsga” vs. „a tanításban találok meg magam” és az élethelyzet („nem tudok megfelelni mindennek” vs. „segítenek a pedagógusok”) egyes aspektusait tárják fel.



8. ábra A képzés feladásának gondolata

A kitöltők között domináns a levelező tagozatos hallgatók aránya, akik közül legtöbben már rendelkeznek iskolai tapasztalattal (jellemzően pedagógiai asszisztensként), így a következő két kérdést kompetens módon tudták megválaszolni. Elsőként azon vélemények láthatók, melyek megvilágítják, hogy milyen tényezők játszanak szerepet a pályán maradás során (7. ábra). A zárt kérdés során 7 szempontot értékelték a hallgatók, mégpedig a ’leginkább pályán tarthatna’ és ’legkevésbé pályán tarthatna’ nézetek alapján. A kérdés sajátossága, hogy tulajdonképpen ugyanazon kérdés egyben ellenőrző kérdésként is szolgálhat. A 4. éves tanítók szerint egyértelműen a gyermekszeretet a legerősebb tényező a pálya irányában (N=14), de fontos számukra a

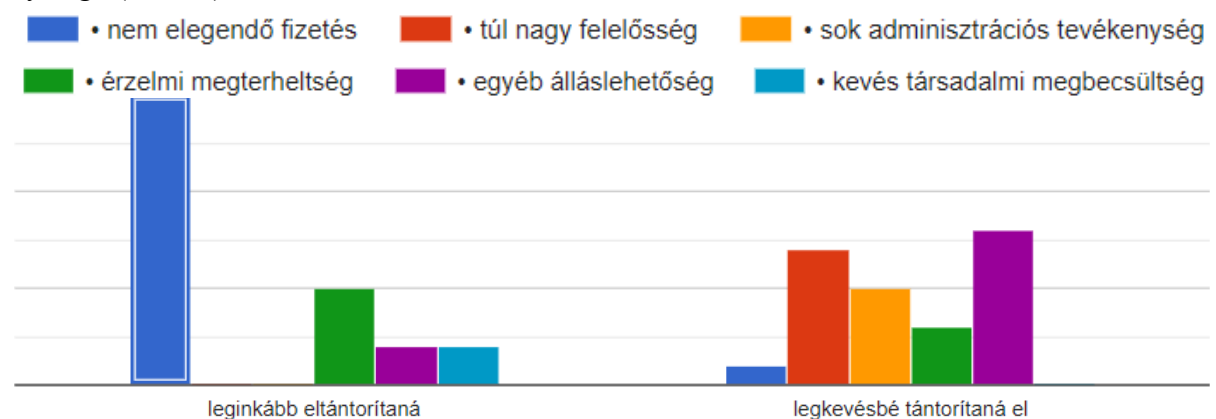
tudás átadásának öröme (N=5) is. Felmerült az anyagi viszonyok szerepe (N=8), hiszen harmadik aspektusként jelölték az anyagi megbecsülés jelentőségét. A szabadidő (N=3) és a kreativitás (N=1) lehetősége nem számottevő a pályán maradás tekintetében.



9. ábra a pálya iránti elköteleződés, a pályán maradás tényezői

Hasonló koncepció, de differenciáltabb szempontozást mutat az alábbi (7. ábra), mivel a pályorientáció és pályán maradás kérdésénél arra is választ adtak a hallgatók, hogy mely tényezők tántoríthatnák el a pályáról véleményük szerint. Az előző kérdéshez hasonlóan a skála pólusain a 'leginkább eltántorítana' és 'legkevésbé tántorítana el' válaszlehetőségek tették lehetővé a döntést az egyes szempontokhoz rendelve.

Hat eltérő szempont képezte a lehetőségeket az alábbiak szerint: fizetés, felelősség, adminisztrációs teher, érzelmi teher, egyéb álláslehetőség, alacsony társadalmi megbecsültség. A potenciális pályaelhagyás legfőbb okát az alacsony fizetés jelenti (N=20), emellett az érzelmi megterheléstől (N=7) is tartanak a hallgatók, és alulreprezentált egy esetleges új állás vagy éppen a társadalmi megbecsülés hiánya. A skála másik oldalát tekintve legkevésbé játszik szerepet a pálya elhagyásában egy másik állás lehetősége, a túl nagy felelősség és az adminisztráció mennyisége (6. ábra).



10. ábra A tanítói pálya elhagyásának motívumai

A képzés befejezése után kezdődik tulajdonképpen a pedagóguspálya „bevezető” szakasza, ezért lényeges annak feltárása is, miként vélekednek a pályára lépésről a 4. éves tanítók.

A diploma megszerzése után önbevallásuk alapján 58%-uk szeretne elhelyezkedni tanítóként, 29% még bizonytalan a kérdésben és 12% nem kíván tanítani egyáltalán.

Részletesebb adatokat szolgáltat az alábbi ábra (8. ábra), mely összességében hasonló adatot szolgáltat arról, hogy csaknem 60 % a pedagóguspályát tervezi jövődő hivatásként, viszont más szintéren (7,1% óvodapedagógusként, 28,6% pedig középiskolai tanárként szeretne inkább dolgozni). 21,4% számára fontos, hogy csak bizonyos tantárgyakat tanítson, ez szükséges lenne a tanítói munka vállalásához (a képzésben teljesített és tantárgyakat érintő sikerességet, módszertani adaptivitás a kérdőív egyéb kérdései világítják meg, mely eredmények szintén publikálás alatt állnak). A napköziben való munkát csupán 7,1% tartja elképzelhetőnek. Ellenőrző kérdésként alátámasztja az előzőekben bemutatott eredményt (7. ábra) az az adat is, mely szerint 14,3% nem kíván elhelyezkedni a pályán.



11. ábra A pályán való elhelyezkedés valószínűsége

Utolsó eredményként a továbbtanulás, önképzés lehetőségét vizsgáltuk, melyből kiderült, hogy a hallgatók 29%-kal szemben 46%-a szeretne még tanulni és 25% bizonytalan e tekintetben. A részletes válaszok alapján második műveltségterületi képzést és tanárszakot szeretne a tanítójelöltek legtöbbje elvégezni, főként a természettudományi tárgyak iránti érdeklődés kitapinható a válaszok alapján, de megjelent a Neveléstudományi MA, a Pedagógia és Pszichológia szakok elvégzése is.

Összegzés

A tanulmányban a pedagógus szerepére és a pályaképre vonatkozó elméleti és gyakorlati aspektusok kerültek bemutatásra. Empirikus vonatkozásban egy kérdőíves vizsgálat és metaforakutatás adataival igazoltuk a tanítójelöltek nézetét a tanítói szerep és a pályaképük tekintetében. A metaforakutatás elemzése során a hallgatók tanítói szereppel kapcsolatos nézetei hasonlóan a hazai protokollhoz hasonlóan került analízisre (Fábián [50]). Arra a kérdésre, hogy a tanítójelöltek miként látják saját tanítói szerepüket, illetve a fejlődés lehetőségét, valamint milyen pályaképpel tekintenek a hivatásuk felé, az alábbi válaszokat kaptuk a metafora és a kérdőíves vizsgálat segítségével:

- A tanító szerepét a hagyományos ismeretátadó, fejlesztő és nevelő szerepben látják.

- A tanító legfőbb tulajdonságaiként a gyermekszeretet, a pedagógiai érzék, valamint a szakmai és általános műveltség dominál.
- Egyéni fejlődésüket a képzés során legnagyobb mértékben a szaktudományos tudás és a döntési képesség, valamint a szervezés, figyelemmegosztás, önfegyelem és tűrőképesség terén tapasztalták.
- Pálya iránti motivációjuk közel azonos arányú a képzés folyamatában, viszont magas százalékuk gondolkodott a tanulmányok idő előtti befejezésében, abbahagyásában (közel 50%).
- A pályaelhagyás legfőbb oka az anyagi megbecsülés hiánya lenne, viszont a pályán maradók csaknem fele a továbbtanulást is fontolgatja.

Hipotéziseimet igazoltnak tartom intézményi tekintetben, amely arra utal, hogy a tanító szakos hallgatók szerepértelmezésében megjelennek a társadalmi elvárások, az általános vélekedés a tanítói szerepről, mely a nevelés és fejlesztés dominanciáját is mutatják. Arra is bizonyítást nyertünk, hogy a tanítói pálya iránti motiváció és a pályakép variábilis a hallgatók körében. Az empirikus kutatás legfőbb értéke, hogy az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem tanítóképzésében részt vevő hallgatók nézeteit és pályaképét, valamint jövőorientációját reflektív módon tükrözi.

A kutatás limitációját egyértelműen a kismintán végzett adatfelvétel jelenti, mely a metaforák minőségében és variabilitásában is megmutatkoztak, így a tanítói szerep kevésbé domináns és újszerű jellegét nem is hordozzák (pl. adminisztrátori, differenciáló, tanácsadói szerep), hanem a hagyományos vezetői, fejlesztői, gondozói szerepeket emelték ki. A kérdőív eredményei szintén pilotjelleggel alkalmasak az adatok elemzésére és következtetések levonására kevésbé adnak teret. További perspektívát és reprezentatív bizonyításra ad lehetőséget a kutatás komplex módszertani bővítése, valamint a hazai tanítóképző intézmények végzős hallgatói véleményének megismerése.

Irodalomjegyzék

- [1] ROSSI Pier Giuseppe – MAGNOLER Patrizia – MANGONIE Giuseppina Rita – PETTANATI Maria Chiara – ROSA Alessia Initial Teacher Education, Induction, and In-Service Training: Experiences in a Perspective of a Meaningful Continuum for Teachers' Professional Development. In *Facilitating In-Service Teacher Training for Professional Development*. 2017. 15–41.
- [2] ANDERSON Lorin E. – KRATHWOHL, David R. et al. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Addison Wesley Longman. 2001.
- [3] FALUS Iván (szerk.) A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*. 2004. 3: 359–374.
- [4] VÁMOS Ágnes *Metafora a pedagógiában*. (Oktatás-módszertani kiskönyvtár). Budapest: Gondolat Kiadói Kör. 2003.
- [5] FULLER Frances Concerns of teachers: A developmental characterization. *American Educational Research Journal*. 1969. 6: 207–226.
- [6] N. TÓTH ÁGNES: A megváltozott pedagógusszerep. In *A pedagógia adósságai*. Szombathely: Savaria University Press. 2015. 197–200.
https://www.researchgate.net/publication/315445676_A_megvaltozott_pedagogusszerep
- [7] OECD *Supporting teacher competence development*. 2013.
https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- [8] FALUS Iván (szerk.) *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 1998.
- [9] BAKONYI Anna – KARCZEWICZ Ágnes *Az óvodapedagógusok nagykönyve*. Budapest: Neteducatio 2016.

- [10] HARMER Jeremy *The practice of English language teaching*. White Plains: Pearson Education. 2007.
- [11] HARDEN M. Ronald – CROSBY Joy The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*. 22, 4: 334–347.
- [12] POÓR Zoltán Pedagógusképzés és -továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*. 2003. 5: 50–55.
- [13] KISNÉ BERNHARDT Renáta – KRIEGEL Zsófia Kreatív szerepértelmezés a pedagógusjelöltek metaforáiban. *ActaBeregsasiensis*, 2017. 16: 126–136.
- [14] FÜZI Beatrix. A tanári szerepmodellben rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány*. 2015. 4:38–56.
- [15] TRENCSENYI László *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó. 1988.
- [16] ANDERSON Lorin E. – KRATHWOHL, David R. et al. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman. 2001.
- [17] FALUS Iván (szerk.) A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*. 2004. 3: 359–374.
- [18] FÜZI Beatrix A tanári szerepmodellben rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány*. 2015. 4:38–56.
- [19] VOSS Tamar, KUNTER Mareike – BAUMERT Jürgen Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 2011. 103(4): 952–969.
- [20]. LAKOFF – JOHNSON M. *Metaphors we live by*. University of Chicago. 1980.
- [21]. OXFORD Rebecca et al. Clashing metaphors about classroom teachers: towards a systematic typology for the language teachingfield. *System*, 1998. pp. 4. 26, 3–50.
- [22] KÖVECSES Zoltán Metafora a kognitív nyelvészetben. In Pléh Csaba & Gyóri Miklós (szerk): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. 1998.
- [23] FELDMAN James – NARAYANAN, Srini Embodied meaning in a neural theory of language. *Brain and Language*, 2004. 89 (2), 385–392.
- [24] VÁMOS Ágnes A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 2001. 101.1. pp. 87. 85–108.
- [25] OXFORD Rebecca et al. Clashing metaphors about classroom teachers: towards a systematic typology for the language teachingfield. *System*, 1998. pp. 4. 26, 3–50.
- [26] SABA, Ahmet et al. Prospective teachers' conceptions teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 2017. 17, 123–39.
- [27] VÁMOS Ágnes Metafora a pedagógiában. (Oktatás-módszertani kiskönyvtár). Budapest: Gondolat Kiadói Kör. 2003.
- [28] VÁMOS Ágnes A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 2001. pp. 87. 101.1. 85–108.
- [29] DUDÁS Margit *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. Pécsi Tudományegyetem. 2006.
- [30] FARELL Thomas S.C. 'The Teacher Is an Octopus': Uncovering Preservice English Teachers' Prior Beliefs through Metaphor Analysis. *RELC Journal*, 2006. 37. 236–248.
- [31] LAWLEY James – TOMPKINS Penny *Metaphors in Mind*. Crown House Pub Ltd. 2000.
- [32] SIMSEK R. Meliha A metaphor analysis of English teacher candidates' pre- and post-course beliefs about language and teaching. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2014. 22, 230–247.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/articlefile/786796>

- [33]. KISNÉ BERNHARDT Renáta, MOLNÁR Marietta – FURCSA Laura Student teachers' conceptions of learning. In Boyd Pete & Szplit Agnieska (szerk.): *Student Teachers Learning Through Inquiry*. Jan Kochanowski University 2016a. pp. 163–182.
- [34]. TRENTINNÉ BENKŐ Éva Pedagógusnézetek megismerésének lehetőségei a kétnyelvi pedagógusképzés és továbbképzés kontextusában. *Gyermeknevelés*, 2016. 4. 1. 158–171.
- [35] BERNHARDT Renáta *Az anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotás vizsgálata a két tanítási nyelvű középiskolai oktatásban*. Doktori disszertáció. 2011.
- [36] KISNÉ BERNHARDT Renáta, MOLNÁR Marietta – FURCSA Laura (2016a). Student teachers' conceptions of learning. In Boyd P. & Szplit A. (szerk.): *Student Teachers Learning Through Inquiry*. Jan Kochanowski University pp. 163–182.
- [37] KISNÉ BERNHARDT Renáta Tanító szakos hallgatók digitális nemzedékkel és IKT használatával kapcsolatos koncepciói. In I. *Oktatásszervezési és Oktatásinformatikai Konferencia*. 2016b. 399–410.
- [38] BERNHARDT Renáta – FURCSA Laura Prospective teachers' attitudes and relations toward the culture of English-speaking countries regarding their specialisation. *Journal of Early Years Education*. 2022. 10: 2. 19–26.
- [39] KISNÉ BERNHARDT Renáta – KRIEGEL Zsófia (2017). Kreatív szerepértelmezés a pedagógusjelöltek metaforáiba. *ActaBeregsasiensis*. 16. 126–136.
- [40] BERNHARDT Renáta A digitális oktatásra irányuló nézetek jázsági diákok körében. *DANUBIUS NOSTER*. 2023. XI. 3. 59–70.
- [41] BONCZ Imre *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar. 2015.
https://www.etk.pte.hu/protected/OktatasiAnyagok/%21Palyazati/sport/Kutatasmodszertan_e.pdf
- [42] VÁMOS Ágnes *Metafora a pedagógiában*. (Oktatás-módszertani kiskönyvtár). Budapest: Gondolat Kiadói Kör. 2003.
- [43] KISNÉ BERNHARDT Renáta – KRIEGEL Zsófia Kreatív szerepértelmezés a pedagógusjelöltek metaforáiban. *ActaBeregsasiensis*, 2017. 16. 126–136.
- [44] SZÁNTÓ Biborka Pedagógusjelöltek tanítás-és tanulásfelfogásának vizsgálata spontán és irányított metaforák tükrében. *PedActa*. 2012. 2. (1) 31–45.
- [45] VÁMOS Ágnes *Metafora a pedagógiában*. (Oktatás-módszertani kiskönyvtár). Gondolat Kiadói Kör. 2003.
- [46] BALLÉR Endre (szerk.) *Pedagógia III. A pedagógus (kísérleti kézirat)*. 1983. Budapest.
- [47] FALUS Iván (szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 1998.
- [48] SALLAI Éva *A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség kialakulására*. Bölcsészdoktori disszertáció. ELTE. 1994.
- [49] CALDERHEAD James – ROBSON Maurice Images of teaching: student teachers early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*. 1991. 7: 1-8.
- [50] FÁBIÁN Györgyi *A modern (nyelv)tanárszerep hazai aspektusairól*. Pannon Egyetem. 2021.

PEDAGÓGUSOK ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁSÁT CÉLZÓ ATTITŰD VIZSGÁLAT

Boglárka BOGNÁR-SZILÁRD¹, Anikó KÁLMÁN²

Abstract

In our always-changing world, it is crucial to have up-to-date knowledge and have all the necessary skills and abilities to allow us to learn and develop ourselves during our lifetime. It is more important to those professionals who are working with children and youngsters, educating them in their everyday work. In the case of these professionals, lifelong learning is for not only maintaining up-to-date knowledge, but also being multiplier of the lifelong learning concept in the lives of the students.

In this study we assess the learning and self-improving opportunities of teachers, with special emphasis on competence development. In the frame of secondary research, the study examine the competencies developed in the teacher training courses. Based on a questionnaire survey, the study explore the teachers' attitudes in terms of lifelong learning, and their opinion about the supply available in the field of self-education. Based on the research results, the study compare the supply of teachers' further training options and the teachers' demand.

Keywords

Lifelong learning, competence development, teachers' further trainings, adult education

BEVEZETŐ

Életünk során folyamatosan szerzünk tapasztalatokat, teszünk szert új ismeretekre, tanulunk új dolgokat, készségeink és kompetenciáink tudattalanul is fejlődnek legtöbbször úgy, hogy észre sem vesszük, mivel a körülöttünk lévő világ is folyamatos fejlődésben van. Az életen át tartó tanulás fontossága a mai modern, felgyorsult világban már nem lehet kérdéses, hiszen ahhoz, hogy lépést tudjunk tartani környezetünk változásaival, elengedhetetlen az önképzés.

2023 a készségek európai éve melynek célja, hogy javuljon a versenyképesség, növekedjen a munkaerőpiaci részvétel, továbbá előmozduljon a tehetségek kinevelése és megtartása. Új lendületet kívánnak biztosítani az élethosszig tartó tanulásnak elérve azt, hogy az európai lakosság legalább 60%-a minden évben vegyen részt valamilyen képzésben. (Európai Bizottság, 2023[1])

Fontos, hogy azok a személyek, akik gyerekekkel, fiatalokkal dolgoznak, mindig naprakész tudással rendelkezzenek, és felkészülten végezhesék oktatói-nevelő munkájukat egy olyan világban, amelyik minden nap tartogat újdonságokat. A felnövekvő generációk már ebben nevelkednek, számukra ez a természetes, de a szakembereknek nap, mint nap lépést kell tartaniuk

¹ Boglárka Bognár-Szilárd, Nemzeti Innovációs Ügynökség Zrt., szilard.boglarka@gmail.com

² Dr. habil Anikó Kálmán, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, kalman.a@eik.bme.hu,

vele. Lépést annak érdekében, hogy le tudják kötni a fiatalok figyelmét és hogy hitelesek maradhassanak a fiatalok szemében, mint oktatók.

A tanulmányban szekunder kutatás keretein belül vizsgáltuk a pedagógusok továbbképzési lehetőségeinek tartalmát és sokféleségét, kitérve arra, milyen készségeket és kompetenciákat fejlesztenek, valamint kérdőív segítségével a pedagógusok személyes véleménye alapján feltárássra kerültek ezek megítélése. A kutatás további célja annak megvizsgálása volt, hogy egy mai pedagógus, aki a lifelong learning koncepció multiplikátoraként is megjelenik a fiatal generációk életében, miként viszonyul az életen át tartó tanuláshoz.

Lifelong learning

a. A lifelong learning filozófiája,

A lifelong learning (LLL) azaz az élethosszig tartó tanulás Európa egyetemes oktatáspolitikája és a neveléstudomány közös értékévé vált (Óhidy, 2006[2]). Mai értelmezés szerint az élethosszig tartó tanulás elsősorban a gazdasági és társadalmi-politikai célokat hivatott megvalósítani. Fő célkitűzése a demokráciára nevelés és a humántőke fejlesztése.

A különböző nemzetközi szervezetek és az egyes nemzetek kormánya is az új évezred oktatáspolitikájának lendületet adó stratégiaként definiálta az élethosszig tartó tanulást (Coolahan, 2007[3]).

A politikai megfontolások és gazdasági növekedés mellett az élethosszig tartó tanulás felé való elmozdulás alapvetően emberközpontú mozgalom (Coolahan, 2007[3]). A folyamatos, bölcsőtől a sírig való tanulás eszménye, az egyéni életutakra és egyénekre helyeződő hangsúly, ezt támasztja alá.

Személy szemszögéből nézve, az élethosszig tartó tanulás egy dinamikus folyamat, melynek változása függ az ember önszabályozó és generatív tanulásra irányuló készségeitől és motivációjától, valamint azoktól az életeseményektől, melyek kihívások elé állítják az embert (London, 2011.[4]) Collier (2008[5]) úgy fogalmazta meg az élethosszig tartó tanulást, mint a formális oktatást követő fejlődést: a tudás és készségek folyamatos fejlődése amit az emberek a formális oktatást követően tapasztalnak az életük során.

A generatív modell szerint, a résztvevőkben fel kell ébreszteni az új, hatékonyabb tudás iránti vágyat, és meg kell ismertetni velük, hogyan tudják ezt a vágyat, ezt a szemléletet folyamatosan fenntartani (Grabowski, 2001[6]).

Az egész életen át tartó tanulás egyenlő esélyeket biztosít az egyén számára azáltal, hogy megszünteti a hely, az idő, az életkor, a társadalmi-gazdasági hovatartozás, és az iskolai végzettséghez fűződő korlátokat (Dinevski & Dinevski, 2004[7]). Emellett az egész életen át tartó tanulás, ami bárki számára bárhol megvalósuló tanulási tevékenységek sorozata, nem csak arra irányul, hogy az emberek új ismereteket és készségekre tegyenek szert; célja, hogy beillesse őket a társadalomba, és a társadalmi átalakulás részévé tegye őket (Jarvis, 2009[8]; Demiralay & Karadeniz, 2008[9]; Demirel, 2009[10])

b. A lifelong learning az Európai Unióban

1967-ben Philip H. Coombs által megállapított oktatási válságra (Coombs, 1969[11]) adott nemzetközi válaszként dolgozták ki a lifelong learning koncepciót. 1996-ban, az élethosszig tartó tanulás európai éve óta a szemlélet és a program a modern idők társadalmi, politikai és gazdasági változásaira adható legjobb válasznak számít Európában.

Az Európa Tanács 2000-ben a lisszaboni ülésen következő stratégiai célt fogalmazta meg: „2010-re Európa legyen a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdasága,

amely képes fenntartható gazdasági növekedés elérésére, egyre több és jobb munkalehetőség, nagyobb társadalmi kohézió megteremtésére”³ (KSH 2004[12]).

A 2010-ben az Európai Unió összes tagállama által elfogadott Európa 2020 [13] stratégia a következő három, egymást kölcsönösen megerősítő prioritást fogalmazott meg, mint az európai növekedés alapját:

- Intelligens növekedés: tudáson és innováción alapuló gazdaság kialakítása
- Fenntartható növekedés: erőforrás-hatékonyabb, környezetbarátabb és versenyképesebb gazdaság
- Inkluzív növekedés: magas foglalkoztatás, valamint szociális és területi kohézió jellemezte gazdaság kialakításának ösztönzése.

A prioritásokból kiérezhető a humántőke fejlesztésének fontossága, azaz a tanítás, oktatás, fejlesztés. A folyamatos technológiai fejlődés is szükségszerűvé teszi a gazdaság átalakulásával járó szakmaváltást, a képzésekbe történő többszöri bekapcsolódást, a rendszeres továbbképzéseken való részvételt. Ebben a megközelítésben a humán erőforrásnak alkalmazkodnia kell a gazdaság által megkövetelt változó igényekhez, s ennek a változó igénynek a kiszolgálását biztosítja az egyén egész életén át tartó tanulása.

Európa 2024-ig tartó időszakában célul tűzték ki a digitális kompetenciák még fokozottabb fejlesztését (European Commission, 2020[14]), hiszen a 2020-as év során a COVID-19 vírus okozta pandémia egyértelművé tette, hogy a digitális oktatásnak nem csak a továbbképzések és a nem formális oktatás területén van létjogosultsága, hanem az iskolarendszerű, formális oktatásnak is képesnek kell lenni a digitális megoldások alkalmazására. Az elmúlt egy év azt is egyértelművé tette, hogy már a gyerekeket is fel kell készíteni arra, hogy önállóan, digitális körülmények között is tudjanak tanulni (Walters, 2021[15]). Ehhez azonban szükség van a pedagógusokra is, akik jelen helyzetben kétségkívül nagy kihívások elé lettek állítva.

c. A lifelong learning az oktatásban

A tanulás megtanulása az oktatáspolitikai egyik központi kérdésévé válik, hiszen a lifelong learning koncepcióban a tanulás nem ér véget az iskolapadból való kikerüléssel, hanem tovább folytatódik más keretek között. A cél az lenne, hogy a közoktatásból olyan önálló tanulók kerüljenek ki, akik rendelkeznek a megfelelő magabiztossággal és kompetenciákkal melyek lehetővé teszik számukra az egész életén át tartó tanulás lehetőségét (Coolahan, 2007[3]).

A tanulást elsősorban formális keretek között értelmezzük, ám a lifelong learning esetében dominánsan nem a formális tanulást kell érteni, hanem a kultúra és az emberi élet újszerű kapcsolatát. A kultúra ebben a felfogásban több, mint értékmegőrzés, jóval inkább a felnőttkori szocializáció folytonosságának lehetősége, mely segít eligazodni a mindennapokban. Az egész életén át tartó tanulás koncepciója azt feltételezi, hogy az ember a formális oktatási struktúrából kilépve sem fejezi be az élete során szükséges tudás megszerzését, hanem az különféle nem formális és informális keretek között az élete végéig folytatódik. Az oktatáspolitikára Dr. Farkas Éva (2013[16]) szerint ez kétféle következménye van:

1. A jelenlegi elfogadott oktatási rendszer – világos lépcsői az általános iskolától a posztgraduális képzésig – idejétmúlt, mivel az egész életén át tartó tanulás szemszögéből közelítve az oktatás különböző fokozatai egymást metsző utak hálózataként jelenik meg. A koncepció feltételezi, hogy az embereknek nem csak lineáris előrehaladásra van lehetősége és ezzel együtt igénye, hanem a különböző tanulási formák közötti rugalmas átjárási lehetőségekre egyaránt.

³ KSH, 2004 p. 5

2. Többszörös belépési pontot kell biztosítani az oktatás különböző szintjeire, meg kell teremteni a lehetőséget a nem formális és informális keretek között elsajátított ismeretek beszámítását a formális oktatási keretekbe. Ezt támasztja alá a munkaerőpiac arra irányuló változása, miszerint egyre kevésbé a formális oktatás keretei között megszerzett szakmai tudás bír jelentőséggel, sokkal inkább a munkavégzéshez szükséges kulcskompetenciák elsajátítására.

Ahhoz, hogy megalapozzuk a felnőttek oktatását, s lehetővé váljon mindenki számára az egész életen át tartó tanulás, a gyermekeknek el kell sajátítaniuk a tanulás tanulását. Harangi (2011[17]) szerint⁴ „egyre inkább uralkodóvá válik az a nézet és gyakorlat, hogy az iskoláknak már kora gyermekkortól kezdődően olyanoknak kell lenniük, hogy ott a gyermekek jól érezzék magukat, ahol az önbecsülés jóleső érzését és az ismeretszerzés kellemes izgalmát tapasztalhatják. Az iskola ugyanis csak akkor tölti be igazán feladatát – állapítja meg az OECD 2000 jelentés –, ha belső motivációtól és az önaktivitástól inspirálva, a gyermekekben és fiatalokban már ebben a korban kifejlődik a tanulás megtanulásának készsége, az alkotás valamilyen öröme.” Az oktatási intézményeknek olyan módszereket, munkaformákat, eszközöket kell az oktatás részeként bevezetni, melyek elősegítik a konstruktív, kooperatív módszerek alkalmazását, fejlesztik a problémamegoldó képességet, és elősegítik a tapasztalati tanulást. (Kálmán, 2018[18]) Ezek alapján elmondható, hogy abban, hogy a lifelong learning minden ember életében aktívan jelen legyen, az iskoláknak és köztük a pedagógusoknak is nagy szerepük van. Ebben az értelmezésben a pedagógus egyfajta multiplikátor szerepet tölt be, hiszen a diákok sokszor állítják példaképüknek egy-egy tanárukat, így, ha ők kellő motivációval tudnak hatni a gyermekekre, a gyerekek attitűdjében is megjelenik a tanulás iránti vágy, amely meghatározza a felnőttkori tanuláshoz való hozzáállást is. Az egész életen át tartó tanulás megalapozásához olyan készségek megszerzése szükséges, mint a tanulási és gondolkodási technikák elsajátítása, a tudásmelegszerzés ismerete, az önkifejezésnek, az interperszonális készségeknek tudatos birtoklása (Harangi, 2011[17]).

Nemcsak azért fontos tehát a pedagógusok folyamatos képzése, kompetenciáik és készségeik fejlesztése, hogy eleget tegyenek a kor oktatáspolitikai és társadalmi elvárásainak az egész életen át tartó tanulással, hanem hogy egyrészt naprakész tudással rendelkezzenek gyorsan fejlődő világunkban, s ezzel releváns általános és szakmai tudást legyenek képesek átadni a gyermekek és fiatalok számára, másrészt mivel multiplikátor hatásuk miatt ezek a szakemberek egyértelmű hatással vannak a gyermekek és fiatalok felnőttek életére, az életen át tartó tanuláshoz való hozzáállásukhoz.

Pedagógusok továbbképzése

Ahogy azt az eddigiekből is látni lehet, a nemzetközi és hazai szakmai álláspontok is azt mutatják, hogy a tudásalapú társadalom megteremtéséhez, a lifelong learning koncepció elterjesztéséhez, és az ehhez szükséges készségek és kompetenciák elsajátításában a pedagógusok kulcs szerepet töltenek be. Nem véletlenül fogalmaz úgy az Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez 2013-ban kiadott 6. változata, hogy „A diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül elsősorban a pedagógusi munka minősége határozza meg. (...) Az elmúlt évtized nemzetközi kutatási eredményei arra a következtetésre vezettek, hogy a sikeres oktatási rendszerek középpontjában a pedagógusok állnak.”⁵ (Oktatási Hivatal, 2013[19])

⁴ Harangi, 2011 p. 24.

⁵ Oktatási Hivatal (2013) p. 6

d. A továbbképzési kötelezettség teljesítésének lehetőségei

A pedagógusok élethosszig tartó tanulását Magyarországon kormányrendelettel támogatják. A pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet [20] szerint, minden pedagógusnak az oklevele megszerzésétől számított hetedik évét követően egészen az 55. életévéig, hét évenként továbbképzésen kell részt vevyen.

A továbbképzési kötelezettség teljesítése legtöbb esetben a következő két formában valósul meg:

- pedagógus-továbbképzési program: alapítási engedély keretében az oktatásért felelős miniszter által jóváhagyott továbbképzési programok
- felsőoktatási program: szakirányú továbbképzések formájában biztosítanak formális pedagógusképzést

A pedagógusoknak a fentiekén túl lehetőségük van más továbbképzési programon is részt venni, ám ennek elfogadását az intézményvezetőjükkel kell egyeztetniük. Az intézmény vezetője saját jogkörben dönthet a 120 óra 25%-ának egyéb, nem akkreditált képzési körben teljesített továbbképzések beszámításáról.

- felnőttképzési programok: ide tartoznak a nyelvi képzések, és egyéb felnőttképzési akkreditációval rendelkező képzések
- egyéb nem akkreditált képzések: önfelkészítésre irányuló egyéb továbbképzési programok

A felnőtteket főleg tudatos tanulási céljaik motiválják felnőttképzési programban való részvételre, melynek oka lehet maga a cselekvés és/vagy tudásvágy, a készségfejlesztés személyes érdeklődésből és/vagy munkaérdekből, a társaságkeresés, míg annak okai, mért nem vesznek részt továbbképzésen főleg az időhiányban és a költségekben keresendők. (Sinnét, 1993 idézi Kálmán, 2008[21])

Rendelkezésre álló fontosabb továbbképzési lehetőségek

e. Pedagógus továbbképzések

A pedagógusok hétévenkénti továbbképzési kötelezettségüknek eleget tehetnek akkreditált pedagógus továbbképzéseken való részvétellel. Ezek a pedagógus-továbbképzési programok minimum 30, maximum 120 órás képzések formájában valósulnak meg. Magyarországon a pedagógusok jelenleg több, mint 1300 akkreditált Pedagógus továbbképzés közül választhatnak, melyek listája a https://www.oktatas.hu/pir/!PIR_PUBLIC/publikus-felulet [22] linken érhető el. Az új rendszerre való átállás miatt jelen adatbázis nehezen kereshető és adatok nem exportálhatóak, ami miatt a 2023 júliuselőtti rendszerből elérhető képzések képezték továbbra is az összehasonlítás alapját. Ezek a képzések témakörök szerint 13 kategóriába vannak rendszerezve:



1. ábra Pedagógus továbbképzések megoszlása

Forrás: <https://pedakkred.oh.gov.hu/pedakkred/Catalogue/CatalogueList.aspx> [23] alapján saját szerkesztés (letöltve 2021. 01. 06.)

Tanulmány egyik célja, hogy megvizsgálásra kerüljenek a rendelkezésre álló képzések során milyen kompetenciák fejlődését célozzák a továbbképzés szervezői. Mivel erre vonatkozó adattáblázat nem érhető el, így szekunder kutatás keretében vizsgáltam meg az egyes képzések során fejleszteni kívánt kompetenciákat.

f. A vizsgálat módszertana

A továbbképzési programok során azokra a készségekre és kompetenciákra fókuszáltam, melyek az „Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez” [18] kiadványban felsorolt 9 pedagógus kompetencia, valamint az Európai Unió által megfogalmazott 8 kulcskompetencia közül kerültek ki. A kereslet és kínálat összehasonlítása érdekében saját kutatásom során ezen készségek és kompetenciák fontosságára vonatkozó kérdésre kellett a megkérdezett pedagógusoknak is válaszolniuk. Ezek:

- Szakmai tudáshoz kapcsolódó
- Kommunikációs készség fejlesztése
- Idegen nyelvű kommunikáció
- Digitális kompetenciák
- IKT (információs és kommunikációs technológia) eszközök
- Alternatív/modern pedagógiai módszerek
- Tanulás tanulása, tanulás támogatása
- Pedagógus tevékenységek tervezése
- SNI-s diákok fejlesztése, beillesztése, nevelése
- Csoporttevékenységek támogatása
- Önreflexió
- Diákok fejlődésének értékelése, nyomon követése
- Probléma-, konfliktusmegoldás
- Személyes, szociális kompetenciák
- Állampolgári kompetenciák
- Vezetői kompetenciák

A felsorolt kompetenciák az Oktatási Hivatal által kezelt PEDAKKRED rendszerben megtalálható leírások alapján kerültek vizsgálatra. A vizsgált továbbképzési programok véletlenszerűen lettek kiválasztva. A már fentebb bemutatott témakörökön belül, minden altémakör közül véletlenszerűen maximum 5, de ahol ez lehetséges volt, legalább 2 képzés lett kiválasztva, és megvizsgálva. Annak, ahol csak 2 képzést vizsgáltam az volt az oka, hogy a képzések az oktatott tantárgy szakmai tudásának bővítésére fókuszáltak, a leírások alapján további készségek és kompetenciák fejlesztésére irányuló szándék csak elvétve fogalmazódott meg, valamint az altémához tartozó képzések számossága se indokolta a nagyobb mintát. Ezzel a módszerrel az 1514 pedagógus továbbképzési program közül 168 továbbképzési program került vizsgálatra, mely így az összes képzés több mint 11 százalékát teszi ki. A vizsgált képzéseket az alábbi táblázat foglalja össze:

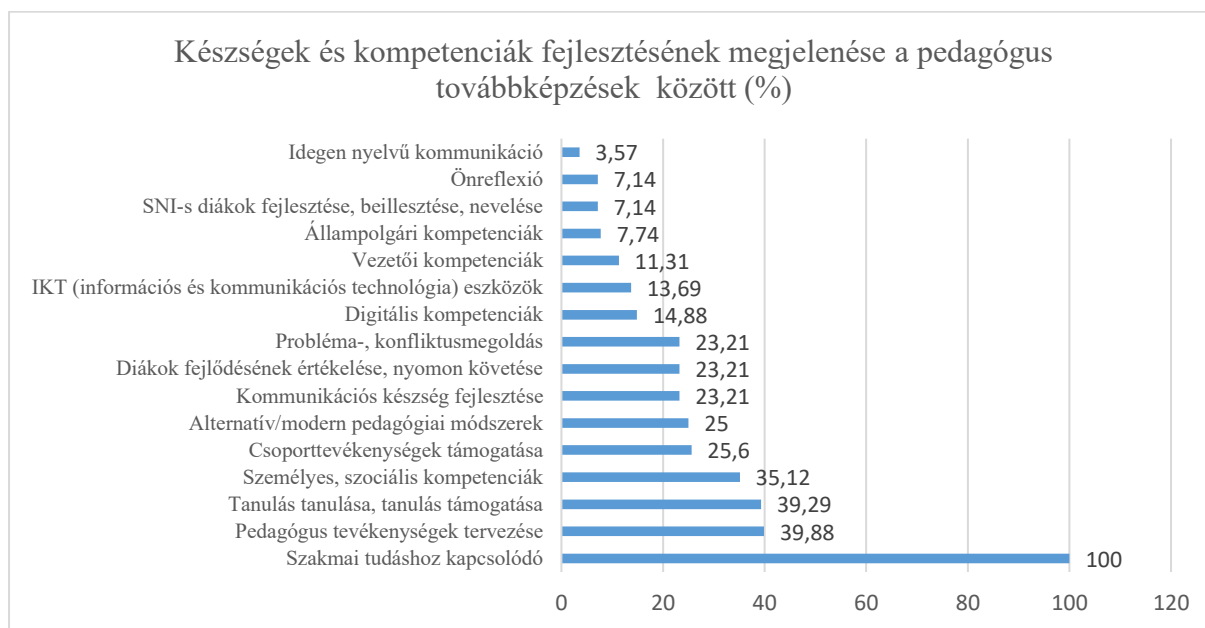
1. táblázat Pedagógus továbbképzések kategóriáinak vizsgálata
Forrás: saját kutatás

Fő téma	Altéma	Összes képzés	Vizsgált képzések
Közoktatás-irányítás	Tanügyigazgatás	5	5
	Gyermek- és ifjúságvédelem	26	5
	Intézményvezetői felkészítés	14	5
Szervezet- és minőségfejlesztés	Minőségbiztosítás	4	4
	Tanterv-, tananyagfejlesztés	1	1
	Szakértő-, mentorfelkészítés	37	5
Mérés-értékelés	Tanulói értékelés	38	5
Nemzeti és etnikai kisebbségi nevelés-oktatás	Nemzeti és etnikai kisebbségi nevelés-oktatás	8	5
Gyógypedagógia, fejlesztőpedagógia	Gyógypedagógia	17	5
	Fejlesztőpedagógia	128	5
Tanítás-tanulás	Pedagógiai módszerek	302	5
	Tanulás tanulása	18	5
	Alternatív pedagógiák	13	5
	Pszichológia	6	5
Tehetséggondozás	Tehetséggondozás	45	5
Esélyegyenlőség	Integráció	20	5
	Hátrányos helyzet	45	5
	Egyenlő bánásmód	10	5
Intézményi nevelés-oktatás (Óvodai nevelés)	Óvodai nevelés	70	5
Intézményi nevelés-oktatás (Szakrendszerű oktatás)	Magyar nyelv és irodalom	4	2
	Matematika	14	2
	Történelem és állampolgársági ismeret	12	2
	Hon- és népismeret	1	1

	Emberismeret és etika	6	2
	Filozófia	1	1
	Biológia	3	2
	Kémia	2	2
	Fizika	8	2
	Angol nyelv	9	2
	Földünk és környezetünk	7	2
	Ének-zene, hangszer	5	2
	Tánc és dráma	8	2
	Mozgókép és médiaismeret	4	2
	Életvitel és gyakorlati ismeretek	3	2
	Testnevelés és sport	26	2
	Német nyelv	2	2
	Orosz nyelv	1	1
Intézményi nevelés-oktatás (Nem szakrendszerű oktatás)	Nem szakrendszerű oktatás	3	2
Intézményi nevelés-oktatás (Művészeti nevelés)	Művészeti nevelés	100	2
Intézményi nevelés-oktatás (Pályaorientáció)	Pályaorientáció	26	2
Intézményi nevelés-oktatás (Szabadidő-kultúra)	Szabadidő-kultúra	21	2
Intézményi nevelés-oktatás (Egészségnevelés, mentálhigi- éné)	Egészségnevelés és mentálhigi- éné	146	5
	Prevenció	9	2
	Erőszak- és konfliktuskezelés	55	2
Intézményi nevelés-oktatás (Környezeti nevelés)	Környezetvédelem	1	1
	Környezettudatosságra nevelés	12	2
Számítástechnika, informatika	Számítástechnika, informatika	55	5
	Infokommunikációs technológia	134	5
Szakképzés	Szakképzés	9	5
Közoktatás-fejlesztési támo- gatások	Közoktatás-fejlesztési támogatások	5	5
Egyéb	Egyéb	14	5

g. A vizsgálat eredménye

Általánosságban megállapítható, hogy minden egyes továbbképzési program ad a szakmai tudáshoz kapcsolódó ismeretanyagot, így a vizsgált továbbképzési programok mindegyike kínál az adott témakörhöz kapcsolódó releváns szaktudást. A vizsgált továbbképzések mindegyike (kivéve a már említett tantárgy specifikus továbbképzések) több készséget és kompetenciát is fejleszt.



2. ábra Készségek és kompetenciák a pedagógus továbbképzésekben

Forrás: alapján saját szerkesztés

Az ábra azt mutatja, hogy az összes vizsgált továbbképzés közül az egyes készségek és kompetenciák fejlesztése hány százalékban jelentek meg. Jól látható, hogy a vizsgált képzések alapján az idegen nyelvű kommunikáció fejlesztése szinte alig jelenik meg, mely a nyelvtanárok szempontját tekintve meglehetősen problémás. A táblázatból látható, hogy angol nyelvtanároknak 9 db, német nyelvtanároknak már csak 2 továbbképzési program áll rendelkezésükre. A német szakos pedagógusok még a „Nemzeti és etnikai kisebbségi nevelés-oktatás” témaköréből választhat maguknak továbbképzést, azonban az itt fellelhető 9 db továbbképzési program közül csupán 2 foglalkozik a német kultúrával. Ez azért is probléma lehet, mivel a középfokú oktatást záró érettségi tantárgyak között kötelezően lennie kell egy idegen nyelvnek, s a pedagógusok számára nem elegendő és megfelelő idegen nyelvű továbbképzés, kihatással lehet a diákok sikeres érettségi vizsgájára és felsőoktatási tanulmányaik megkezdésére is.

További érdekesség, hogy az állampolgári kompetenciák fejlesztése is alig-alig jelenik meg néhány továbbképzési programban, pedig az Európai Unió iránymutatásai szerint ennek a kompetenciának a fejlesztése kulcsa az egyének élethosszig tartó tanulásának.

Pozitívnak tekinthető, hogy a továbbképzések többsége hangsúlyt fektet arra, hogy a pedagógusok tevékenységek tervezését segítsék, valamint, hogy hozzájáruljanak a tanulás tanulásához és tanulás tanításához. Nagy arányban jelennek meg a személyes és társas kompetenciák fejlesztése is, mely közvetetten hozzájárul a diákok társadalomba való beilleszkedéséhez, a sokszínűség elfogadásához. Ennek a modern társadalomban kiemelkedő szerepe van, hiszen az internetnek és a közösségi médiának köszönhetően egy mai fiatal olyan mértékű „figyelemnek” s ez által online bántalmazásnak van kitéve, mint pár évvel ezelőtt egy közszereplő. Ennek feldolgozásában nagy szerepe van a pedagógusoknak (lévén a fiatalok idejük nagy részét az oktatási intézményben töltik), s a fiatalokkal foglalkozó egyéb szakembereknek, hiszen több olyan esetet is feljegyeztek már, mely az online bántalmazás miatt a fiatalok öngyilkosságához vezetett (például Amanda Todd <https://www.youtube.com/watch?v=eHhDtrD9ioY> [24]).

Egyre több továbbképzési program kínálja alternatív/modern módszertanok megismertetését, előtérbe kerülnek a csoporttevékenységek s ezzel együtt a projektfeladatok alkalmazására írá-

nyuló képzési programok is. A COVID-19 járvány okozta digitális oktatás ezeket a módszertanokat áthelyezi az online térbe, mely így magával hozta a digitális készségek és kompetenciák fejlődését mind oktatói, mind tanulói szinten.

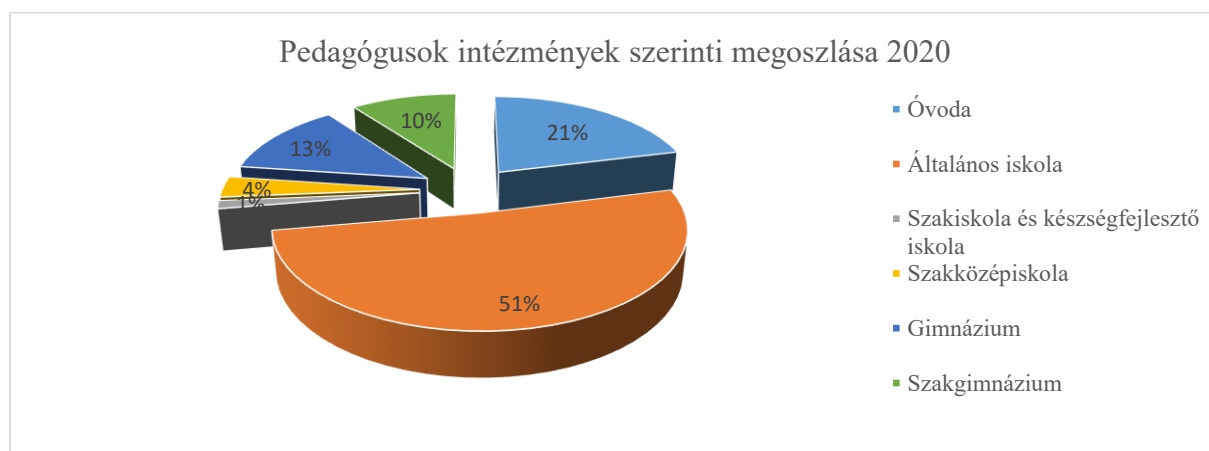
Noha a továbbképzések 11 százalékának vizsgálatából nem lehet messzemenő következtetéseket levonni, az látható, hogy vannak hiányosságok a pedagógus továbbképzések körében. Ezt támasztja alá primer kutatásom is, mely során vizsgáltam azt, hogy a pedagógusok szerint mely kompetenciák fejlesztése lenne fontos, valamint azt is, hogy mi a véleményük a jelenleg rendelkezésre álló képzési palettáról.

h. Pedagógus szakvizsgás képzések

A kötelező hétévenkénti továbbképzési kötelezettséget Pedagógus Szakvizsga Szakirányú Továbbképzés [25] keretében is teljesíthetik a pedagógusok. Ebben a kategóriában összesen 534 továbbképzés közül választhatnak a pedagógusok témakör és szervező intézmény alapján. Témakör alapján 115 szakvizsgás továbbképzés áll a pedagógusok rendelkezésére, 31 felsőoktatási intézmény több helyszínén, nappali, illetve levelező munkarendű szervezésben. 2020-ban 10 új témájú pedagógus szakvizsgás képzést indítottak a felsőoktatási intézmények, és kivételre került 3 továbbképzés, így 2021. márciusában frissített adatbázis szerint a pedagógusok 115 különböző témát felölelő szakvizsgás továbbképzés közül választhatnak.

Kutatási módszertan

A kutatás mintáját Magyarországon oktatói-nevelői munkát végző pedagógusok képezték, függetlenül attól, hogy milyen intézménytípusban dolgoznak.



3. ábra Pedagógusok intézmények szerinti megoszlása

Forrás: KSH alapján saját szerkesztés [26] (letöltés 2021.03.25)

A KSH adatai alapján szerkesztett diagram szerint 2020-ban oktató-nevelő tevékenységet végző 149.362 pedagógus közül 51% dolgozott általános iskolában, 21% óvodában, 13% gimnáziumban, 10% szakgimnáziumban, 4% szakközépiskolában, és csak a pedagógustársadalom 1%-a tevékenykedett szakiskolában és készségfejlesztő iskolában. Az előző évek tendenciáit figyelve kijelenthető, hogy egyre kevesebb pedagógus van a tanári pályán, számuk évről évre csökkenő tendenciát mutat. A tanári pályán lévők számának ilyen mértékű csökkenése sok kérdést vet fel a jövővel kapcsolatban, ami további kutatások témáit is adhatja. A jövőben érdemes lehet vizsgálni hogyan befolyásolja tanári pályán lévők számának csökkenése a pedagógusok

továbbképzésekhez való hozzáállását, saját maguk fejlesztésének igényét az átszervezések és növekvő óraterhelések tükrében.

A pedagógusok attitűdvizsgálata

i. Kutatási kérdések, hipotézisek

A pedagógusok attitűdje az élethosszig tartó tanuláshoz való hozzáállás kapcsán, valamint a számukra jelenleg elérhető képzési kínálat megítélése, kérdőíves felméréssel kerül vizsgálatra. A kérdőíves felmérés célja, hogy megvizsgáljam a pedagógusok hozzáállását az élethosszig tartó tanuláshoz, valamint, hogy választ kapjak arra, mi a véleményük a jelenleg számukra elérhető továbbképzési palettáról, különös tekintettel a megszerzhető kompetenciákra. A kutatási kérdések alapján három hipotézis kerül megfogalmazásra, melyek a primer kutatás során kerülnek vizsgálatra:

H1. A pedagógusok inkább egyetértenek azzal, hogy a tudás alapú társadalom elérésének egyik kulcskérdése az oktatás minősége, emiatt nem csak azért járnak továbbképzésre, mert az a pályán maradás záloga.

H2. A jelenleg elérhető pedagógus továbbképzések – legyen az szakvizsgás, pedagógus továbbképzés, felnőttképzés, vagy egyéb más kompetencia fejlesztő tevékenysége – kielégítik a pedagógusok által támasztott igényeket.

H3. A jelenleg elérhető pedagógus továbbképzések – legyen az szakvizsgás, pedagógus továbbképzés, felnőttképzés, vagy egyéb más kompetencia fejlesztő tevékenysége – azokat a kompetenciákat fejlesztik, amelyekre a pedagógusoknak szüksége van.

j. Kérdőíves felmérés

A kérdőív során többségében zárt típusú kérdésekre adhatnak választ a megkérdezett pedagógusok, megadva számukra az egyéb lehetőséget, ahova önálló gondolataikat is megoszthatják. A kérdőív egy Likert-skála típusú kérdéscsokrot tartalmaz, mely 1-6-ig – ahol 1 a legkevésbé igaz, 6 a teljes mértékig igaz – terjedő skálán méri a pedagógusok preferenciáit. A skála tudatosan nem 5 lépcsős, mellyel céloztam, hogy a válaszadóknak mindenképp el kelljen mozdulniuk valamelyik irányba, ne tudják az „arany középutat” választani.

A kérdőív egy olyan kérdést tartalmazott, melyre a pedagógusok szabadon fogalmazhatták meg gondolataikat, amiben arra kértem a kitöltőt, ossza meg velem milyen lenne a számára ideális képzés, milyen készségeket és kompetenciákat fejlesztene, és milyen témakört ölelné fel.

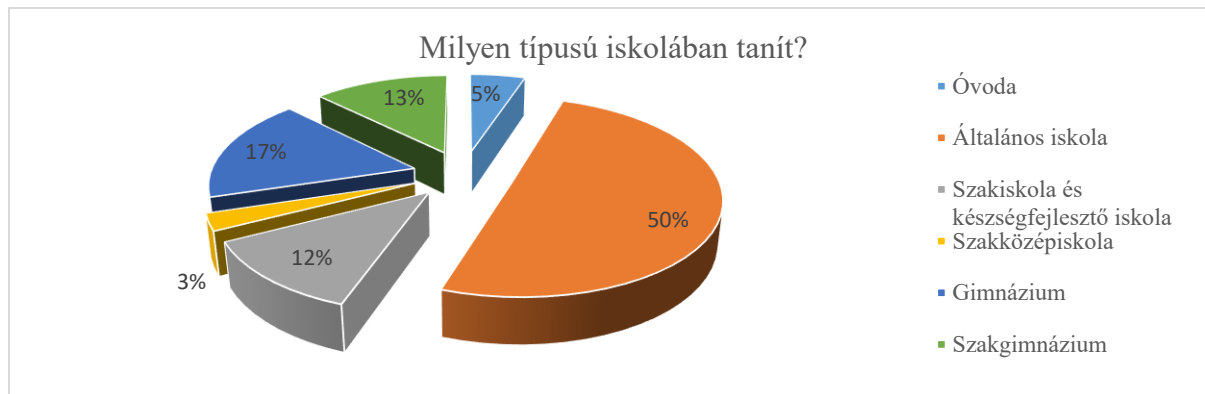
A kérdőív utolsó szakasza demográfiai kérdéseket tartalmazott, mint például mióta van a tanári pályán, milyen iskolában tanít, vagy milyen legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkezik. Ezen kérdéseket azért tartottam fontosnak megkérdezni, hogy megvizsgálhassam az egyes demográfiai adatok tükrében változik-e az élethosszig tartó tanuláshoz való hozzáállásuk, vagy sem.

A kérdőíves lekérdezés során legalább 118 fő pedagógus lekérdezése volt a cél, mivel 2019-ben a KSH adatai szerint 118.308 fő pedagógus (nem számolva az óvodapedagógusokat) volt a pályán, mely így az összes pedagógus 0,1%-át jelentette volna. A sikeres lekérdezésnek köszönhetően a magyar pedagógus társadalom 0,14%-ának véleményét tudtam feldolgozni.

A felmérés során a pedagógusok egy összesen 11 kérdésből álló kérdőívet töltöttek ki, mely online, google űrlap formájában állt rendelkezésükre 2021. február 15. és 2021. március 15. között (1. számú melléklet). A kérdőív egy kivételével zárt kérdéseket tartalmazott, megadva a lehetőséget a kitöltőnek, hogy a rendelkezésre álló opciókon túlmenően önálló választ is megadjon. A kérdőív Magyarországon oktató-nevelő munkát folytató pedagógusokhoz lett eljuttatva s lettek felkérve arra, hogy tantestületükben, oktatási intézményükben a kollégáiknak is juttassák el azt. Ezzel a módszerrel az egy hónap alatt 205 releváns kitöltést sikerült elérni.

k. Eredmények

A primer kutatásban összesen 205, különböző intézményben és területen oktató-nevelő tevékenységet végző pedagógus vett részt.



4. ábra Pedagógusok intézmények szerinti megoszlása

Forrás: saját kutatás

Noha a kutatás nem reprezentatív, a KSH által közzétett adatok megoszlása és az arányok a kutatás során is kirajzolódni látszik. A kitöltők között általános iskolában tanító pedagógusok voltak a legtöbben (50%), ezt követte a gimnázium (17%) és szakgimnázium (13%), felül reprezentatív volt a szakiskola és készségfejlesztő iskola - Szakiskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény (EGYMI), Pedagógiai szakszolgálat, Kollégium, Felnőttképzés, Nyelviskola – (12%) ezt a kategóriát követi az óvoda (5%), majd a Szakközépiskola (3%). Kutatásomból az is kiderült, hogy a megkérdezettek 95%-a csupán egy intézményben tanít, 4%-uk kettő, míg a maradék 1% három intézményben is végez nevelő-oktató tevékenységet.

A kérdőíves felmérés során először is arra kerestük a választ, hogy a kérdőívet kitöltő pedagógus hol szokott továbbképzést keresni, keres-e egyáltalán.

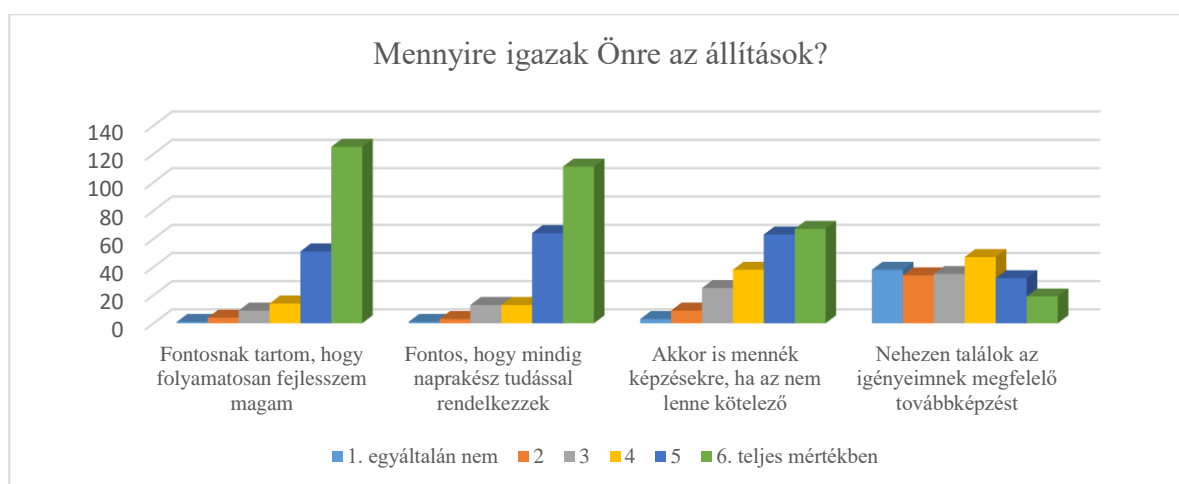
Az eredmények azt mutatták, hogy a megkérdezettek zöme nem keres, vagy az iskola igazgatója hívja fel a figyelmét az elvégezhető képzésekre, vagy kollégák ajánlják számukra. Csak a megkérdezettek 20-30%-a keres különféle magyar honlapokon, pedagógus-továbbképzési rendszerben vagy a pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzési rendszerben.

A kutatás vizsgálta azt is, hogy a megkérdezett pedagógusok mi alapján választanak képzést. Az erre adott válaszok alapján elmondható, hogy legtöbb pedagógus a téma, valamint az alapján választja ki a képzést, hogy az azon megszerzett tudást tudja-e az iskolában alkalmazni, s csak kicsivel több mint a megkérdezettek fele dönt a megszerzhető tudás és fejleszhető kompetenciák alapján. A válaszadók csupán 20,5%-nak fontos a képzésért kapható kreditérték. Ezek alapján már feltételezhető, hogy a pedagógusok elsődlegesen a tudás megszerzése érdekében választanak továbbképzést és nem a kötelező kreditgyűjtés miatt.

A kutatás következő kérdése azt vizsgálta, hogy a megkérdezett pedagógusok mely kompetencia fejlesztését részesítik előnyben. A kérdőív kitöltői szerint a továbbképzések során az a legfontosabb, hogy szakmai tudásuk gyarapodjon (83%). Ezt követi a digitális kompetencia fejlődése, mely a COVID-19 okozta pandémia miatt kerülhetett ennyire előtérbe, hiszen a pedagógusoknak és diákoknak szinte egyik pillanatról a másikra kellett távolléti, digitális oktatásra átállniuk. Nagyobb csoportot - a válaszadók közel fele - képez azon pedagógusok köre, akik a digitális oktatás (101), az alternatív/modern pedagógiai módszerek (96), a tanulás tanulásának támogatása (93), a probléma és konfliktusmegoldás (83), az IKT eszközök használata

(80), és az SNI-s diákok fejlesztése, beillesztése (69) kompetenciák fejlődését emelte ki prioritásnak. A következő csoportot a megkérdezett pedagógusok 10-20%-a vélte fontosnak, ide tartozik a csoporttevékenységek támogatása (43), diákok fejlődésének értékelése, nyomkövetése (42), kommunikációs készség fejlesztése (40), személyes, szociális kompetenciák fejlesztése (32), pedagógus tevékenységek tervezése (30), vezetői kompetenciák fejlődése (30), az idegen nyelvű kommunikációs készség fejlesztése (23), és az önreflexió támogatás (20). Az Európai Unió által meghatározott 8 kulcskompetencia közül az állampolgári kompetenciák fejlődését a megkérdezett pedagógusok alig 2%-a véli fontosnak.

Az attitűd vizsgálat során arra kerestük a válaszokat, hogy a pedagógusok mennyire értenek egyet az egyes állításokkal. Jól látható, hogy a legtöbben fontosnak érzik, hogy fejlesszék magukat, és mindig naprakész tudással rendelkezzenek, valamint, hogy a megszerzett tudásukat tudják használni a szakterületükön.



1. ábra A pedagógusok attitűd vizsgálat 1/3
Forrás: saját kutatás

Nagyon eltérően vélekednek a megkérdezett pedagógusok arról az állításról, hogy nehezen találnak igényeiknek megfelelő továbbképzést. Szinte minden válaszlehetőséget egyenlő mértékben jelöltek, ami miatt SPSS rendszerben is vizsgálatra került a görbe. A vizsgálat szerint a kérdésre adott válaszok átlagértéke 3,28 (a medián 3,5), a szórás 1,59, a ferdeségi mutató pedig +0,44. Ebből is látható, hogy nagyon nehéz eldönteni, hogy a válaszoló pedagógusok inkább egyet értenek az állítással, vagy nem. Nagyon minimálisan, de az mondható, hogy a válaszadók inkább nem értenek egyet, vagyis azért találnak az igényeiknek megfelelő képzést. A későbbiekben ezt az állítást további kérdések során is vizsgáljuk.

Az ábra jól szemlélteti, hogy a megkérdezettek fontosnak tartják, hogy folyamatosan fejlesszék magukat és hogy mindig naprakész tudással rendelkezzenek. Ebből arra lehet következtetni, hogy nem azért képezik magukat, mert törvényi kötelezettségük, hanem azért, mert egyetértenek a továbbképzések fontosságával és a legtöbben akkor is mennének, ha az nem lenne kötelező. Mivel a hipotézisek egyike az, hogy a pedagógusok nem azért mennek továbbképzésre, mert az kötelező, az állítást SPSS rendszerben variancia vizsgálat is kiértékelésre került, hogy a kor és a pályán eltöltött évek előre haladása befolyásolja-e a továbbképzésekhez való hozzáállásukat. Noha nem szignifikánsan, de a vizsgálat azt mutatta, hogy a pályán eltöltött évek számának növekedésével, a pedagógusok továbbképzésekhez való hozzáállása és lelkesedése is enyhén csökken.



2. ábra Pedagógusok attitűd vizsgálata 2/3

Forrás: saját kutatás

A válaszadók nagy része (közel 45%) nem megy el „csak” a kötelező kreditgyűjtés miatt olyan képzésre, aminek tudását nem tudja beépíteni mindennapjai során az oktatási helyzetekbe.

A diagram jól mutatja, hogy a pedagógusok nagy része hajlandó fizetni a képzésért, ami azt mutatja, hogy fontosnak tartja a képzéseken megszerzhető tudást. Ezt a kérdést direkt módon is feltettem, aminek hasonló kimenete lett. A válaszadók 40% egyértelműen fizetne a továbbképzésekért, 40% jelölte azt, hogy talán fizetne érte (ennek oka a képzés feltételezett minőségével hozható párhuzamba), és csupán 20% volt az, aki teljes mértékben elutasítja azokat a képzéseket, amelyekért fizetni kell. Az SPSS rendszerben elvégzett variancia és post-hoc elemzés értelmezése szerint azok a pedagógusok, akik fizetnének a képzésért szívesebben mennének képzésekre akkor is, ha az nem lenne kötelező, mint azok, akik nem, vagy csak talán lennének hajlandóak fizetni a képzésért.

Az ábrán látható, hogy a pedagógusok számára inkább az a fontos, hogy a továbbképzésen megszerzett tudást mindennapi munkájuk során hasznosítani tudják, nem az, hogy bármilyen képzésre elmenjen, amelynek kreditértékét be tudják számíttatni.



3. ábra Pedagógusok attitűd vizsgálata 3/3

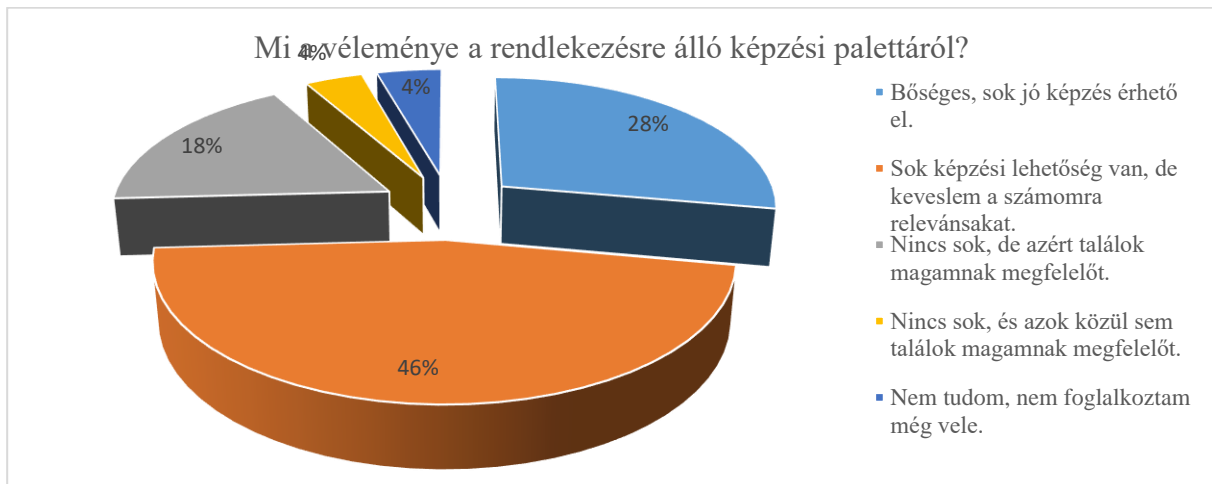
Forrás: saját kutatás

A válaszadók szerint a jelenleg elérhető képzések inkább azokat a készségeket és kompetenciákat fejlesztik, amire a pedagógusoknak szüksége van. A skála során megjelölt értékek átlaga 3,68 szórásuk 1,21, a ferdeségi mutató pedig -217, ami azt támasztja alá, hogy inkább egyetértenek az állítással. Jelen attitűd mérést összevetve egy másik kérdéssel (Mi a véleménye a rendelkezésre álló képzési palettáról?) az látható, hogy azok, akik jobban egyetértnek az állítással (A jelenleg elérhető képzések azokat a készségeket és kompetenciákat fejlesztik, amire a szakembereknek szükségük van) úgy vélik, hogy bőséges a képzési kínálat és sok jó továbbképzés érhető el. Azok, akik szerint nincs sok képzés, de azért találnak relevánsakat és azok, akik szerint sok képzés érhető el, de kevesebb számukra relevánsat találnak, azok válaszaiknak átlagos értéke 3,39 és 3,48 és nincs szignifikáns különbség közöttük, ellenben azokkal, akik szerint sok jó képzés érhető el, mert az ő átlaguk 4,51. Ehhez a témakörhöz tartozik az az állítás, amely azt mondja, hogy „Mindig találok olyan képzést, amire épp szükségem van”. Az ábrán az látható, hogy a válaszadók bizonytalanok ebben a kérdésben, nem is értenek teljesen egyet az állítással, de nem is gondolják úgy, hogy nincsenek számukra megfelelő továbbképzések. Annak érdekében, hogy ezt az állítást is tisztábban lássuk, ismét az SPSS rendszer ferdeségi mutatójának számítását alkalmaztuk. A vizsgálat eredménye szerint a válaszok átlaga 3,65 (0,15-tel a medián felett), szórása 1,44 és a ferdeségi index -0,104. Ezek alapján az mondható el, hogy bár nagyon minimálisan, de a görbe íve a magasabb értékek felé csúcsosabb, tehát a megkérdezettek inkább úgy vélik, hogy mindig találnak olyan képzést, amire épp szükségük van.

A skála utolsó állítása szintén azt hivatott vizsgálni, hogy a válaszadók a kredit gyűjtés miatt mennek-e továbbképzésekre, vagy akkor is mennének, ha a krediteket nem tudnák beszámíttatni. Az ábra jól mutatja, hogy a kitöltők nagy része (36,6%) nem csak olyan képzésre megy el, amelynek kreditértékét be tudja számíttatni a továbbképzési kötelezettség teljesítésébe, míg csupán a kitöltők 7% megy kizárólag olyan továbbképzésre, amelynek kreditértéke beszámítható. Ebből a megállapításból is arra lehet következtetni, hogy a pedagógusok továbbképzési kötelezettsége kevésbé befolyásolja saját maguk képzése iránti hajlandóságot és elkötelezettséget.

A kutatás fontos részét képezte a pedagógusok továbbképzésre való jelentkezésének motiváció vizsgálata.

Az eredmények szerint, a válaszadók 83% jelölte azt, hogy fontosnak tartják, hogy folyamatosan képezzék magukat és naprakészebb tudással rendelkezzenek (63%). A kitöltők 1/3-a tartja szem előtt, hogy a diákjai előre menetelében és élethosszig tartó tanulásában példakép szerepet tölt be, s saját továbbképzéséhez való hozzáállása multiplikáló hatással bírhat diákjai tanulásához való hozzáállásához. Csak a válaszadók 28% jelölte, hogy azért jelentkezik továbbképzésre mert kötelező a pályán maradáshoz.



8. ábra Jelenlegi képzési paletta pedagógusok általi megítélése
Forrás: saját kutatás

A megkérdezett pedagógusok 28%-a gondolja úgy, hogy jelenleg sok jó képzési lehetőség érhető el, s csak 18%-uk mondja azt, hogy nincs sok, de talál magának megfelelőt. Az ábrán látható, hogy a pedagógusok zöme (46%) véli úgy, hogy sok képzési lehetőség érhető el, de azok között kevesebb olyat találnak, melyek relevánsak számukra, és megfelelő tudást ígér, míg 4% úgy látja, hogy kevés a rendelkezésre álló képzés és a kínálat minősége sem kielégítő. A kérdésre adott válasz hasonló képet mutat, mint az attitűd vizsgálat során a képzési palettára irányuló kérdések. A válaszok alapján nehéz egyöntetűen azt állítani, hogy megfelelő vagy sem. Ha a képzések minősége szerint a pozitív vélekedéseket összegezzük, akkor azt látjuk, hogy a megkérdezett pedagógusok 46%-a talál igényeinek megfelelő továbbképzést, még akkor is, ha a kínálat mennyisége szerint nem mindig felel meg elvárásaiknak. Ugyan ezt a számítást elvégezve azokkal a válaszokkal, melyek a képzések minőségét tekintve negatív képet festenek azt látjuk, hogy a megkérdezett pedagógusok 50% nem talál az igényeinek megfelelő továbbképzést. (A fennmaradó 4% azon pedagógusok száma, akik a pályán eltöltött éveiket tekintve még nem kellett részt vegyenek továbbképzési programban.)

A megkérdezett pedagógusok a kérdőív kitöltése során egy alkalommal lehetőséget kaptak önállóan megfogalmazni, milyen lenne számukra az ideális képzés, milyen készségeket kompetenciákat fejlesztenek. Ez a kérdés jellege miatt nem volt kötelező, azonban még így is a válaszadók több mint fele megosztotta igényeit. A válaszok között nagyon sokan megjelölték a sajátos nevelési igényű (SNI), és a beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézségekkel (BTMN) küzdő tanulók, fejlesztését, azzal indokolva, hogy egyre több ilyen tanulóval találkoznak munkájuk során, s egyre nagyobb szükség van arra, hogy őket megfelelő módon tudják kezelni és fejleszteni. Ezzel összekötve jelent meg a probléma megoldás és konfliktus kezelés fontossága. Nagyon sok pedagógusnál megjelentek az alternatív, modern pedagógiai módszerekre és eszközökre irányuló továbbképzések igénye. Ezt legtöbbször a diákok motiválásával, a tanórák színesebbé tételével indokolták. Fontosnak tartják a tanítás tanulásának minél nagyobb mértékű elsajátítását, s ezáltal a tanulás támogatásának megvalósítását.

Nem kétséges, hogy a 2020/2021-es tanév legmeghatározóbb eseménye a COVID-19 vírus miatt kitört pandémia volt, mely az oktatásra is nagy hatással volt. A mindennapi oktatás jelenléti formáról az online térbe helyeződött át, s a pedagógusoknak és a tanulóknak egyaránt szembe kellett nézniük az online tanórákkal, és a digitális oktatással. Ennek nyomán nagyon sok meg-

kérdezett pedagógus fogalmazta meg a digitális kompetenciák fejlesztésére irányuló továbbképzések szükségességét, egyítve az egyes alternatív módszerekkel, kooperatív tanítási formákkal.

Gyakran leírt igény volt a gyakorlatias továbbképzések iránti vágy, mindemellett fontosnak tartják a szakmaiság meglétét, az új ismeretanyag átadását. A megkérdezettek olyan továbbképzéseken vennének részt, melyek kellő szakmai háttérrel, de gyakorlati megvalósítást ígér, melyeket a gyakorlatban, mindennapi munkájuk során is tudnak alkalmazni.

A Pedagógus Továbbképzések vizsgálata során az idegen nyelvű kommunikációra irányuló továbbképzések hiánya már kitűnt, melyet a megkérdezett pedagógusok is alátámasztottak. Meglátásuk szerint alig találnak olyan továbbképzést, amely idegen nyelven lenne megtartva. Így, ha idegen nyelvű kommunikációs készséget kívánnak fejleszteni külföldi konferenciákon, esetleg külföldi képzéseken kell részt venniük, melynek költségvonzata jóval magasabb, mint a hazai továbbképzéseké.

A leírásokból az is kiderül, hogy nem csak a pedagógus szakmai továbbképzésekre lenne szükség, de olyan jellegű képzésekre is, melyek a pedagógussal, mint emberrel foglalkoznak. A pedagógusok fokozódó leterheltsége, valamint a pedagógus bértábla méltatlansága nagyon sok pedagógus kiegészét, a szakmától való elfordulását eredményezi.

A hipotézisek vizsgálata, kutatási kérdések megválaszolása

1. Hipotézis

A pedagógusok inkább egyetértenek azzal, hogy a tudás alapú társadalom elérésének egyik kulcskérdése az oktatás minősége, emiatt nem csak azért járnak továbbképzésre, mert az a pályán maradás záloga.

A primer kutatás során több olyan kérdést is megfogalmaztunk, melyek a hipotézis alátámasztását szolgálta. Az attitűd vizsgálat során a megkérdezettek többsége jelölte azt, hogy inkább egyetért a továbbképzéseken való részvétel fontosságával, s akkor is mennének, ha az nem lenne kötelező a pályán maradáshoz. A megkérdezettek nagy aránya lenne hajlandó fizetni a továbbképzésért, amiből szintén arra lehet következtetni, hogy fontos számukra a továbbképzéseken való részvétel, szívesen áldoznak tudásuk bővítésére, készségeik és kompetenciáik fejlesztése érdekében.

A megkérdezett pedagógusok többsége az ide vonatkozó kutatási kérdések során úgy nyilatkozott, hogy fontosnak tartja szakmai tudásának naprakészen tartását és bővítését, készségei és kompetenciái fejlesztését. Azzal, hogy a pedagógusok nem csak azért vesznek részt továbbképzésen, hogy annak kreditétékét beszámíttassák, arra enged következtetni, hogy önmaguk fejlesztése érdekében olyan képzéseken is részt vesznek, melyek egyéni érdeklődésüket is kielégíti, még akkor is, ha azok a továbbképzési kötelezettség teljesítésébe nem számíthatóak be. A pedagógusok 1/3-a elismeri multiplikátor szerepét és fontosnak is tartja, hogy diákjai számára jó példát mutatva folyamatosan képezze magát, tanuljon, továbbadva ezzel az élethosszig tartó tanulás szemléletét és szükségességét. Ez a pedagógusok tanulás iránti elköteleződését mutatja. Összegezve, a vizsgálat során az derült ki, hogy a pedagógusok nem csak azért mennek továbbképzésre, mert az kötelező számukra a pályán maradáshoz, hanem sokkal inkább azért, mert egyetértenek azzal, hogy a tudás alapú társadalom megteremtése az oktatás minőségében rejlik, fontos számukra a folyamatos tudásbővítés, ismereteik és látókörük bővítése.

2. Hipotézis

A jelenleg elérhető pedagógus továbbképzések – legyen az szakvizsgás, pedagógus továbbképzés, felnőttképzés, vagy egyéb más kompetencia fejlesztő tevékenysége – kielégítik a pedagógusok által támasztott igényeket.

Az állítás alátámasztásában a pedagógusok attitűd vizsgálatának, az 5. és 7. ábra egy-egy állítása, a „Nehezen találok az igényeimnek megfelelő továbbképzést.”, valamint a „Mindig találok olyan képzést, amire épp szükségem van.” voltak mérvadóak. Mindkét esetben a pedagógusok válaszai meglehetősen eltérőek voltak, nehéz egyértelműen eldönteni, hogy mennyire vannak megelégedve a jelenlegi képzési kínálattal. Az ábra szerint az mondható, hogy inkább nincsenek megelégedve a kínálattal és inkább nehezen találnak igényeiknek megfelelő továbbképzést. Ennek alátámasztása érdekében SPSS rendszer segítségével végeztünk átfogóbb vizsgálatot. Az eredmények alapján az mondható el, hogy a megkérdezettek minimális többségben, de inkább találnak igényeiknek megfelelő továbbképzési lehetőséget.

A hipotézis alátámasztásában segítséget ad az a kérdőívbeli kérdés is, melyben arról kérdeztük a pedagógusokat, mi a véleményük a rendelkezésre álló képzési palettáról. A pedagógusok ebben a kérdésben is nagyon kiegyenlítetten gondolkodnak, szinte 50-50% azon pedagógusok száma, akik meg vannak elégedve a képzésekkel, s mindig találnak igényeiknek megfelelőt, és azoké, akik szerint a jelenleg elérhető képzési paletta nem az igényeiknek megfelelő.

A szekunder kutatás kitért a jelenlegi továbbképzési kínálat vizsgálatára, mely alapján elmondható, hogy a pedagógusok több mint 2000 akkreditált, dedikáltan pedagógusoknak szánt továbbképzés közül választhatnak, valamint több ezer olyan egyéb felnőttképzési program érhető el, melyekkel a továbbképzési kötelezettség kiváltható.

Azt is meg kell jegyezni, hogy attól is függ a pedagógusok megítélése, hogy milyen szako(ka)t oktatnak, hiszen vannak olyan témakörök, melyek köré jóval több továbbképzési programot szerveznek – mint például a pedagógiai módszerek, az egészségnevelés és mentálhigiéné vagy az infokommunikációs technológia -, de különféle tantárgyspecifikus továbbképzésből már jóval kevesebb érhető el – például a fizika, a kémia, a biológia stb. Az egyénileg megfogalmazott visszajelzésekből is kitűnik, hogy a pedagógusok hiányolják ezeket a továbbképzéseket.

A kutatás azt mutatja, hogy nem egyértelműen eldönthető, mennyiben elégíti ki a pedagógusok igényeit a jelenlegi továbbképzési kínálat, további vizsgálatok lehetnek szükségesek. Az látható, hogy számosságát tekintve nagyon sok akkreditált továbbképzés áll a pedagógusok rendelkezésére, valamint több olyan közül is lehet választani, amely igazgatói jogkörben beszámítható a továbbképzési kötelezettségbe. Vannak, akik az általánosabb témakörök közül bőségesen tudnak válogatni, azonban a tantárgyspecifikus továbbképzések hiányosak.

3. Hipotézis

A jelenleg elérhető pedagógus továbbképzések – legyen az szakvizsgás, pedagógus továbbképzés, felnőttképzés, vagy egyéb más kompetencia fejlesztő tevékenysége – azokat a kompetenciákat fejlesztik, amelyekre a pedagógusoknak szüksége van.

A harmadik hipotézis alátámasztásában a pedagógusok által adott visszajelzések, valamint a pedagógus továbbképzések vizsgálata során kapott adatok képezik a választ, kiegészülve az attitűd vizsgálat egy állításával.

A megkérdezett pedagógusok közül kevesen állították egyöntetűen azt, hogy a jelenleg elérhető képzések egyáltalán nem azokat a kompetenciákat fejlesztik, amelyekre szükség van, de azt sem, hogy teljes mértékben meg vannak elégedve ilyen téren a továbbképzési kínálattal. A válaszadók többsége a hat fokú skálán 3,4,5 válaszokat jelölték, mely szerint inkább egyetértenek azzal, hogy a jelenleg elérhető képzések azokat a készségeket és kompetenciákat fejlesztik, amelyekre a pedagógusoknak szüksége van. Ezt a megállapítást az előző részben leírt vizsgálat is alátámasztotta.

A pedagógusok által adott válaszok és a pedagógus továbbképzések során feltárt kompetenciák összehasonlítása érdekében mind a két esetben ugyan azokat a kompetenciákat kerestük. A vizsgált kompetenciák az „Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és

Pedagógus II. fokozatba lépéshez” dokumentumban felsorolt pedagógus kompetenciák és az Európai Unió által meghatározott 8 kulcskompetencia közül kerültek ki. A következő táblázat foglalja össze, a pedagógus továbbképzések vizsgálatával találtak kompetenciák megjelenésének gyakoriságát és a pedagógusok által adott visszajelzések szerint szükséges kompetenciák összesítését csökkenő sorrendben.

2. táblázat Fejlesztendő készségek és kompetenciák a pedagógus továbbképzésekben és a pedagógusok igényei

Forrás: saját kutatás

	Pedagógus továbbképzések vizsgálata	Pedagógusok igényei
1	Szakmai tudáshoz kapcsolódó	Szakmai tudáshoz kapcsolódó
2	Pedagógus tevékenységek tervezése	Digitális kompetenciák
3	Tanulás tanulása, tanulás támogatása	Alternatív/modern pedagógiai módszerek
4	Személyes és szociális kompetenciák	Tanulás tanulása, tanulás támogatása
5	Csoporttevékenységek támogatása	Probléma-, konfliktus megoldás
6	Alternatív/modern pedagógiai módszerek	IKT (információs és kommunikációs technológia) eszközök
7	Kommunikációs készség fejlesztése	SNI-s diákok fejlesztése
8	Diákok fejlődésének értékelése,	Csoporttevékenységek támogatása
9	Probléma-, konfliktus megoldás	Diákok fejlődésének értékelése,
10	Digitális kompetenciák	Kommunikációs készség fejlesztése
11	IKT (információs és kommunikációs technológia) eszközök	Személyes és szociális kompetenciák
12	Vezetői kompetenciák	Pedagógus tevékenységek tervezése
13	Állampolgári kompetenciák	Vezetői kompetenciák
14	SNI-s diákok fejlesztése	Idegen nyelvű kompetenciák
15	Önreflexió	Önreflexió
16	Idegen nyelvű kompetenciák	Állampolgári kompetenciák

A táblázat jól szemlélteti, hogy mely készségek és kompetenciák fejlesztésére van igénye a pedagógusoknak és ezzel szemben melyekre fektetnek hangsúlyt a jelenlegi pedagógus továbbképzések. A pedagógusok visszajelzései alapján az látható, hogy a COVID-19 világjárvány okozta távoktatás során felértékelődtek a digitális kompetenciák és az IKT eszközök használata. A válaszadók nagy arányban jelezték azt, hogy ezen készségek és kompetenciák fejlesztésére nagy szükség lenne. Érdekes ezen a ponton összehasonlítani a táblázat másik oldalán található, a pedagógus továbbképzések által fejlesztett készségeket és kompetenciákat. Jól látszik, hogy ebben az oszlopban a digitális kompetenciák fejlesztése csak a 10. helyen állt, míg az IKT eszközök a 11. helyre kerültek. A pedagógusok által szabadon kifejtett igények között sokszor jelent meg az SNI és más nehézséggel küzdő tanulók fejlesztésének igénye, mely a táblázat pedagógusok igényei oszlopában a 7. helyen szerepel, míg a képzési kínálatban a 14. helyre került.

A pedagógusok igényeivel szemben a jelenleg elérhető továbbképzések nagyobb hangsúlyt fektetnek a pedagógus tevékenységek tervezésére, a személyes és szociális kompetenciák fejlesztésére.

Összegzésként elmondható, hogy a jelenleg elérhető képzési kínálat javarészt azoknak a készségeknek és kompetenciáknak a fejlesztésére fókuszál, amelyekre a pedagógusoknak szüksége van. Az elmúlt évek eseményei felértékeltek egyes kompetenciákat, amit úgy tűnik a piac még nem tudott lekövetni.

BEFEJEZÉS

A tanulmány célja az, hogy megvizsgáljuk a pedagógusok élethosszig tartó tanuláshoz való hozzáállását, valamint felmérjük, hogy a jelenleg elérhető továbbképzési kínálat mennyiben elégíti ki a pedagógusok igényeit.

A kutatás során a jelenleg elérhető képzési kínálat elemzésére került sor, vizsgálatra kerültek azok a továbbképzési programok, melyek a pedagógusok számára a kötelező hétévenkénti továbbképzés teljesítésébe beszámíthatóak. Az elérhető képzések mennyisége és témakörei mellett a pedagógus továbbképzések tartalma is vizsgálatra került, különös tekintettel arra, hogy a kínálat milyen készségek és kompetenciák fejlesztésére helyezi a hangsúlyt.

Kérdőíves kutatás segítségével felmértük a pedagógusok attitűdjét, az életen át tartó tanulás megítélését, a jelenlegi képzési kínálat mennyiségi és minőségi megítélését. Kíváncsiak voltunk a pedagógusoknak milyen készségek és kompetenciák fejlesztésére lenne szükségük, s hogy a jelenleg számukra elérhető továbbképzési programok ezeket az igényeket kielégítik-e.

A három hipotézis közül az első alátámasztásra került, vagyis „a pedagógusok inkább egyetértenek azzal, hogy a tudás alapú társadalom elérésének egyik kulcskérdése az oktatás minősége, emiatt nem csak azért járnak továbbképzésre, mert az a pályán maradás záloga.” Kutatásból kiderült, hogy a megkérdezett pedagógusok fontosnak tartják, hogy folyamatos szakmai továbbképzésen vegyenek részt, bővítsék tudásukat, fejlesszék készségeiket és kompetenciáikat. A másik két hipotézis megdőlt, hiszen a pedagógusok által megosztott információk, és a továbbképzések vizsgálata azt támasztja alá, hogy bár sok elérhető képzés közül választhatnak a pedagógusok, azok nem feltétlenül felelnek meg igényeiknek, s nem azokat a készségeket és kompetenciákat fejlesztik, melyekre szükségük van.

A válaszadó pedagógusok véleménye alapján kirajzolódik, hogy a szakmában dolgozó szakemberek mind fontosnak tartják, hogy képezzék magukat, ez akkor is így lenne, ha nem lenne kötelezően előírt számukra továbbképzéseken való részvétel, de az egyre több szakmai kihívás, a növekedő osztálylétszámok, az egyre több problémásnak ítélt gyerek, az alulfizettség, a nem az igényeikre szabott továbbképzéseken való kötelező részvétel – hogy csak a leggyakrabban elhangzottakat említsük – egyre több motiválatlan és kiégett pedagógust fog eredményezni. Ennek vizsgálata azonban már egy következő kutatás témáját szolgálhatja.

Irodalomjegyzék

- [1] Európai Bizottság (2023): https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_hu Letöltve: 2023.08.12
- [2] Óhidy Andrea (2006) Az élethosszig tartó tanulás és az iskola, Új Pedagógiai Szemle, <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-elethosszig-tarto-tanulas-es-az-iskola> Letöltve: 2021.01.16.
- [3] Coolahan, J. (2007) Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában, Az élethosszig tartó tanulás politikájának jelentősége, Új pedagógiai szemle <https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/tanarkepzes-pedagogus>
- [4] London M.: Lifelong Learning: Introduction, The Oxford handbook of Lifelong Learning (1st edition) 2011 <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195390483.001.0001/oxfordhb-9780195390483-e-001> Letöltve: 2021.02.27.
- [5] COLLIER Lorna: Education upgrade Lifelong learning. <https://lornacollier.com/horizononmsn.pdf> (letöltve: 2021.01.10)
- [6] Grabowski Barbara (2001): Generative Learning: Past, Present and Future, The Handbook of Research for Educational Communications and Technology <http://members.aect.org/edtech/ed1/31/index.html> Letöltve: 2021.04.22.

- [7] Dinevski, D., & Dinevski, I. V. (2004). The Concepts Of University Lifelong Learning Provision In EUROPE. *Transition Studies Review*, 11(3), 227-235
- [8] Jarvis, P. (Edit.) (2009). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. USA: Routledge
- [9] Demiralay, R., & Karadeniz, Ş. (2008). Developing information literacy skills for lifelong learning in elementary education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2 (6), 89-119
- [10] Demirel, M. (2009). Implications Of Lifelong Learning On Educational Institutions. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 199-211
- [11] Coombs, Philip H.(1969): *Die Weltbildungskrise*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- [12] Központi Statisztikai Hivatal: *Az élethosszig tartó tanulás*, Budapest, 2004 ISBN 963 215 710 9
- [13] EU 2020 stratégia (https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf)
- [14] European Commission, 2020, *Strategic Plan 2020-2024*, Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture
- [15] Walters David: *The mind, the heart and the soul in the crown: A holistic approach to lifelong learning, Thinking skills and creativity* UK, 2021
- [16] Dr. Farkas Éva: *A lifelong learning mobilitási eszközök alkalmazási gyakorlata Magyarországon*, SZTE JGYPK Szeged, 2013. ISBN 978-963-9927-97-1
- [17] Harangi L. (2011), *Gyermekek és fiatalok motiválása az egész életen át tartó tanulásra*, Új pedagógiai szemle
- [18] Kalman A. (2018) *Changing lifelong learning paradigm and the digital learning age*, in *Exploring the Micro, Meso and Macro*, Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2018 Annual Conference, Genova pp. 304-311.
- [19] Oktatási Hivatal *Az „Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez”* (https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf) Letöltve: 2021.01.05
- [20] *A pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet* <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700277.kor>
- [21] Kalman A. (2008) *A felnőttkori tanulás sajátosságairól*, *Tanulás életen át (TÉT) Magyarországon*, Tempus Közalapítvány
- [22] *Pedagógus-továbbképzési Információs Rendszer (PIR):* https://www.oktatas.hu/pir/!PIR_PUBLIC/publikus-felulet Letöltve: 2023.08.16
- [23] *Pedagógus Továbbképzések (PEDAKKRED)* <https://pedakkred.oh.gov.hu/pedakkred/Catalogue/CatalogueList.aspx> letöltve 2021.01.06.
- [24] Amanda Todd története <https://www.youtube.com/watch?v=eHhDtrD9ioY> Letöltve: 2023.08.15.
- [25] *Pedagógus Szakvizsga képzés szakleírása:* https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/2176/szakleiras Letöltve: 2021.04.16.
- [26] *Központi Statisztikai Hivatal: Oktatási adatok* https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi010b.html Letöltve: 2021.02.11

Az óvodapedagógusok továbbképzésének jellegzetességei Szlovákiában és Magyarországon

Diana BORBÉLYOVÁ¹, Emese PATAKI TÓTHOVÁ²

Abstract

The 21st century teachers must possess a wide range of responsibilities, competences and attitudes to maximize their effectiveness in teaching and learning. This requires continuous self-improvement throughout their career. This is in line with the European Union education policy principles that increasingly emphasise Life Long Learning (LLL). This study focuses on the professional development systems of pre-school teachers in Slovakia and Hungary, using a questionnaire survey to investigate practical aspects, similarities and differences. It provides insights into the experiences of kindergarten teachers in-service training. The research explores opinions on the practical implementation of in-service training, identify real motivations for attending such training, and investigate teacher investigation with it. Furthermore, it seeks to identify the motivational factors that encourage pre-school teachers to participate in training. The aim of the study is to explore characteristics of the professional development systems for pre-school teachers in Slovakia and Hungary, shedding light on practice variations based on the opinions and perceptions of teachers in both countries. Drawing from the research data, it is evident which factors of the continuing education system are considered to be decisive by Hungarian-speaking kindergarten teachers in Hungary and in Slovakia, and to what extent the content of continuing education aligns with teachers' expectations. Additionally, the research highlights differences, along with identifiable similarities, that significantly pedagogical practice. Notably, the most striking difference lies in the field of network learning, a concept largely unfamiliar in Slovakia.

Keywords

Hungary, Slovakia, kindergarten teachers, professional training.

BEVEZETÉS

XXI. századunk rohamosan fejlődő világában modern korunk pedagógusai olyan magas és szinte a nyugdíjig tartó kihívásokkal szembesülnek, melyek a felgyorsult tempóban és folyamatosan változó világgal való lépés tartására ösztönzik őket. Ennek érdekében kénytelenek élethosszig tanulni, szüntelenül tovább képezni magukat. Nem támaszkodhatnak csak a (szak)középiskolában, illetve az egyetemen megszerzett tudásra, mivel az csupán kiindulópontot ad a szakma elkezdéséhez. A továbbiakban, a hivatás végzése során nagy szerep jut a jártasságok megszerzésének és a további szakmai fejlődésnek. Több szakember is egyetért abban, hogy napjainkban egyre nagyobb szerepet kap a pedagógusok szakmai továbbképzése [1] [2]. Hangsúlyozzák, hogy a továbbképzés szerepe egyre erőteljesebb, mert még egy minőséges szakközépiskolai vagy egyetemi képzés sem képes minden szempontból felkészíteni a pedagógusokat az egyre dinamikusabban változó világunk igényeire. Ugyanis ahhoz, hogy a pedagógus hivatását magas szinten tudja művelni, a gyermekeket/tanulókat felvértezze azokkal a készségekkel, tudással és látásmóddal, melyre a továbbtanuláshoz és az életben való boldoguláshoz

¹ UJS v Komárne, Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno, borbelyovad@ujs.sk

² Materská škola – Óvoda, 941 23 Andovce 163, emesetoth1994@gmail.com

szükségük van, a szakmában szerzett többéves gyakorlat/jártasság megszerzése mellett elengedhetetlen magát képeznie, ismereteit és tudását folyamatosan megújítani és bővíteni. A tanügy reformjának és minőségfejlesztésének is előfeltétele a pedagógusok továbbképzése, önfejlesztése [3] [4] [5].

1 Elméleti kiindulópontok

A szakirodalomban a szakmai továbbképzés (esetünkben specifikusan: a pedagógus-továbbképzés) és kontinuális képzés szókapcsolatokkal találkozhatunk. Utóbbit inkább a szlovák szakirodalom preferálja, míg előbbi a magyarországi szakkifejezések tárházát erősíti. Mindkét kifejezés a pedagógusok szakmai fejlődését, szakmai kompetenciáik tökéletesítését foglalja magába [6]. A szlovák szakirodalomban a kontinuális képzés alatt a pedagógusok formális, nem formális és intézményen kívüli képzési rendszerét értjük, mely konkrét funkciókat tölt be, a kitűzött oktatási célok elérésére irányul és az egész életen át tartó tanulás egy specifikus alrendszerét alkotja. Ezen kívül bizonyos alapelvek mentén szerveződik és az adott állam iskolapolitikáját fejezi ki [7]. A képzési rendszernek a szakemberek véleménye alapján az egyének és az intézmények szükségleteihez és igényeihez kellene igazodnia, illetve segítenie kell a pedagógusok, az iskola és a társadalom szándékait, céljait beteljesíteni [8].

A pedagógusok szakmai továbbképzésének fő irányvonala, mely lényege a szakmai megújulás, az élethosszig tartó tanulás filozófiájából indul. Az élethosszig tartó tanulás (Life Long Learning- LLL) eszméje az utóbbi évtizedekben az egyik legfontosabb pedagógiai paradigmává vált egész Európában, ugyanis az Európai Unió oktatáspolitikai alapelvei egyre hangsúlyosabban emelik ki annak szerepét. Az egész életen át tartó tanulás minden, életünk során folytatott olyan tanulási tevékenység, melyet a tudás, a készségek és kompetenciák fejlesztésének céljával folytatunk egyéni, állampolgári/civil, társadalmi és/vagy foglalkoztatási perspektívában [9]. Magába foglalja a tanulás minden szintjét, formális (*formal learning*), informális (*informal learning*) és nonformális (*non-formal learning*) úton megszerzett ismereteket, tudáshalmazokat [10] [11]. Az egész életen át tartó tanulás lehetővé teszi a pedagógusok pedagógiai-szakmai tevékenységének végzéséhez szükséges készségek, jártasságok, tudás, szakmai kompetenciák megtartását, megújítását, tökéletesítését és kiegészítését, szem előtt tartva a hagyományos intézményi jellegű nevelési és oktatási színterek, iskolák modern intézményekké való transzformációját.

Az egész életen át tartó tanulás stratégiája tehát minden egyes EU-s tagállam oktatáspolitikájának szerves része és a továbbképzési rendszer alapját is képezi, ugyanis megszabja a pedagógusok továbbképzési rendszerének elveit és irányát, melyek a továbbiakban törvények és rendeletek formájában konkretizálódnak. A pedagógus-továbbképzésben való részvétel lehetőség, mert bizonyos meghatározott keretek között a pedagógus dönti el, hogy mikor és mit szeretne tanulni, azonban a legtöbb országban kötelezettség is. A kötelezettségek mértéke azonban rendszerint országonként eltérő.

Nyilvánvaló, hogy a legtöbb országban a továbbképzés irányvonalát az ország oktatáspolitikai eszméi szabják meg és az szervesen illeszkedik a nemzeti oktatásfejlesztési trendekhez. Szlovákia is figyelembe vette az oktatáspolitikai stratégiájában az LLL európai koncepcióját, ezért kiemeli a pedagógusok szakmai továbbképzésének fontosságát, az önfejlesztés és a tudás folyamatos bővítésének szerepét. Ez tükröződik a hatályos jogszabályokban is. A pedagógusoknak állandó jelleggel képezniük kell magukat (2019-től ez nem csak lehetőség, hanem kötelezettség is) saját szakterületükön belül, pedagógiai és didaktikai téren, valamint egyéb más szükséges diszciplínákban is fejleszteniük és tökéletesíteniük kell tudásrendszerüket és jártasságaik tárházát, hogy rugalmasan tudjanak reagálni a társadalmi elvárásokra és az oktatáspoli-

tikai szabályozásokra. Azonban mivel az egyes országok szabadon döntenek arról, hogy mennyire rigorózan szabályozzák a továbbképzéseken való részvételt, eltérő gyakorlatokkal találkozhatunk. Például Finnországban minden pedagógusnak kötelező a kitzúzott nevelési és oktatási célok elérése érdekében tanévenként legalább három nap továbbképzési, tervezési munkában részt venni. Ezeken a továbbképzéseken az országos oktatáspolitikai kérdésekről, az iskolák nevelési/oktatási programjairól és helyi aktualitásokról hallhatnak a pedagógusok. Ausztriában az új tantervi programok bevezetésével kapcsolatban szerveznek kötelező továbbképzéseket, az egyéb tartalmú és témájú továbbképzések önkéntesek. A továbbképzéseket a pedagógus-továbbképző intézetek koordinálják [12]. Szerbiában a tanítónak 5 év alatt minimum 120 pontot kell a továbbképzéseken összegyűjtenie [13]. Magyarországon is pontosan meg van határozva a továbbképzéseken való részvételi kötelezettség óraszámja. Szlovákiában 2019-től kötelező a regionális oktatás minden szintjén dolgozó pedagógusoknak aktualizációs képzésen részt vennie évi meghatározott órászámban (a 2022/23-as iskolai évben ez minimum 20-24 óra volt). Hazánkban jelenleg a NIVAM (Národný inštitút vzdelávania a mládeže - Országos Közoktatási és Ifjúsági Intézet) szervezésében zajlanak továbbképzések az alapiskolát megcélzó jelentős reform kapcsán.

A szakirodalmi vonatkozások áttanulmányozása kapcsán általánosságban megállapítható, hogy függetlenül attól, hogy a továbbképzés fakultatív (mint például Spanyolországban, Portugáliában, Izlandon, Bulgáriában, Lengyelországban és Szlovéniában), vagy kötelező jellegű (mint például Magyarországon, Belgiumban, Észtországban, Máltán, és 2019-től Szlovákiában is), jelentős mértékben meghatározza a pedagógusok előmenetelét. Megfigyelhető az is, hogy országonként eltérő a képzés decentralizáltsága. Mindemellett nyilvánvaló, hogy a XXI. század gyakorló pedagógusainak továbbképzési igényei a napi munkájuk során jelentkező kihívások ismeretében fogalmazódnak meg. Azonban, hogy ez mennyire korespondál az adott ország továbbképzési rendszerével, a képzési kínálattal, az országonként szintén eltérő lehet. Kutatásunk során erre a tényre is igyekszünk majd rávilágítani a két vizsgált ország kapcsán..

Nyilvánvaló, hogy az európai térben szakmai diszkurzusok állandó témájává vált a pedagógusok szakmai továbbképzésének koncepciója. Folyamatos innovációs folyamatok zajlanak Szlovákiában és a környező országokban is, melyek célja a minőségi változás. Ezeket a változásokat főként az országok jogalkotó folyamatai tükrözik. Szakmai körökben megoszlanak a vélemények, hogy ezek a politikai törekvések és rendszerszintű változások összhangban vannak-e a pedagógusok elvárásaival, ugyanis az intenzíven zajló politikai vita középpontjában gyakran inkább érvényesülnek a politikai érdekek, mint szakmai szempontok. Több szakember is úgy véli, hogy miközben a pedagógusokkal szemben támasztott követelmények jelentősen nőnek, aggasztó jelek mutatkoznak arra nézve, hogy egyes országokban nyomás nehezedik a szakma támogatásához szükséges kulcsfontosságú tényezőkre. Véleményük szerint az államnak szisztematikus és koherens politikára lenne szüksége a pedagógusi pálya támogatásának érdekében. A tanári pályát támogató szilárd és átfogó politikát prioritásként kellene kezelnie a kormányoknak, és a politikai irányvonal kialakítását konzultálniuk kellene a pedagógusokkal, azok érdekképviselőivel [14].

Ezen elméleti felvetések mentén fogalmazódott meg bennünk a gondolat, hogy megvizsgáljuk a szakmai továbbképzési rendszer gyakorlati aspektusait az óvodapedagógusok szemszögéből. S nem csak hazánkban, hanem egy hozzánk közel álló, hasonló szocio-kulturális háttérrel rendelkező másik országban is, hogy a kapott eredmények inspirációként szolgálhassanak az egyes országok oktatáspolitikai törekvéseinek módosításaihoz, illetve hogy javaslataink révén a szakmai továbbképzések gyakorlati megvalósításának eredményesebbé tételéhez is hozzájárulhassunk.

2 A kutatás irányvonala és megvalósításának indoklása

A tanulmány a szlovákiai és magyarországi óvodapedagógusok szakmai továbbképzésével foglalkozik, vizsgálja annak hasonlóságait és különbözőségeit, elemzi a pedagógusok tapasztalatait és meglátásait. Célja feltárni a két ország aktuális továbbképzési rendszerének különbözőségeit, valamint kérdőíves kutatás segítségével elemezni, értékelni és összehasonlítani a szlovákiai és magyarországi óvodapedagógusok szakmai továbbképzésének gyakorlati aspektusait a pedagógusok gyakorlati tapasztalatai alapján.

Az egész életen át tartó tanulás és a pedagógusok szakmai fejlődésének vizsgálatával a képzés különböző szintjein számos szakember foglalkozott, akiknek abban megegyezett a véleménye, hogy a társadalom igénye egy magasan és jól képzett, elkötelezett és hatékony pedagógusra soha nem volt sürgetőbb, mint napjainkban [15][16] [17] [18] [19]. Tény azonban, hogy az óvodapedagógusok szakmai továbbképzésének vizsgálatával sokkal kevesebben foglalkoztak hazánkban, mint a nevelés és oktatás magasabb szintjein dolgozó pedagógusok szakmai továbbképzésének kutatásával. Ezek közül szeretnénk kiemelni az egyik kutatást, mely az óvodapedagógusok igényeit, meglátásait, véleményét vizsgálta, illetve monitorozta ezirányú szükségleteiket. Ez a kutatás 2021-ben valósult meg Szlovákiában az állami fenntartású, a Szlovák Köztársaság oktatásügyi, tudományos, kutatási és sportminisztériuma által működtetett Pedagógiai-módszertani Központ dolgozói által (szerzők megj.: a központ 2022-től a NIVAM-ba tagolódott). Több szinten intézményvezetőket szólítottak meg (összesen 291-et), melyek közt volt 60 óvodaigazgató is. A kutatás során kvantitatív és kvalitatív módszereket, online kérdőívet és fókuszcsoporthoz tartozó interjút (Focus group) alkalmaztak. A felmérés alapján nyilvánvalóvá vált, hogy az óvodapedagógusok a személyes részvétellel megvalósuló képzéseket preferálják (86,70%), illetve 83,30%-uk igényelné a kiégés megelőzésére, a szakmai út megtervezésére és kiértékelésre, de a szakmai portfólió összeállítására irányuló képzéseket is. 81,70%-uk érdeklődik a drámapedagógiával kapcsolatos képzések iránt, valamint 65%-uk nyitott lenne a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való munkával kapcsolatos képzésekre [20]. Ezen kutatás segítségével aktuális képet kaptunk az óvodapedagógusok meglátásairól, véleményeiről és igényeiről, és tulajdonképpen ez a kutatás képezte a jelenleg is formálódó továbbképzési rendszer kialakításának kiindulópontját.

A téma kapcsán áttanulmányozott szakirodalomra támaszkodva, illetve az eddigi kutatásokra alapozva, arra a következtetésre jutottunk, hogy az óvodapedagógusok a legkevésbé preferált csoport a továbbképzések vizsgálata kapcsán, ezért kutatásunk során ezt a specifikus csoportot választottuk a pedagógusok halmazából. Azonban mielőtt megvizsgálánánk a két országban dolgozó óvodapedagógusok továbbképzésének gyakorlati aspektusait, fontosnak tartjuk röviden bemutatni és összehasonlítani a két ország továbbképzési rendszerét (ld. 4 fejezet). Mindkét országban törvény és rendelet szabályozza a pedagógusok továbbképzési rendszerét.

Szlovákiában a hatályos jogszabály a Pedagógiai- és szakalkalmazottakról szóló 138/2019-es törvény, mely szabályozza a pedagógiai- és szakalkalmazottak munkavégzését, szakmai fejlődését, és a szakmai fejlődésük ellenőrzését [21]. További jogi szabályozás a 361/2019-es számú Szlovák Köztársaság oktatásügyi, tudományos, kutatási és sportminisztériuma által kiadott rendelet a pedagógusok továbbképzéséről és szakmai fejlődéséről, mely pontosítja az említett törvényt [22].

Magyarországon a jelenleg is hatályos törvény a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, amely érvénybe lépése óta több módosításon esett át. [23] A törvény 17. pontjában a pedagógiai – szakmai szolgáltatások keretén belül előírja a pedagógusok képzésének, továbbképzésének és önképzésének támogatását, szervezését. A pedagógus életpálya-modelljét a 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről [24] és az 1992-es évi közalkalmazottak jogállásáról szóló XXXIII. Törvény szabályozza [25].

3 A pedagógusok továbbképzési rendszere Szlovákiában és Magyarországon

Első körben szeretnénk röviden ismertetni egy korábbi kutatásunk eredményét, melyben a szlovákiai és magyarországi továbbképzési rendszer összehasonlító elemzését végeztük el, s amely során feltártuk a jogszabályok alapján a továbbképzési rendszer hasonlóságait és különbségeit. A törvények és kormányrendeletek esetében a szöveg tartalmi elemzését végeztük el [26]. Arra voltunk kíváncsiak, hogy van-e különbség a két ország továbbképzési rendszerében. A jogszabályok összehasonlító elemzését egy saját magunk által összeállított szempontrendszer alapján valósítottuk meg. Az elemzés alapját a következő fő szempontok adták: pedagógus pályafokok kategorizációja, akkreditált továbbképzések megléte, továbbképzések kötelező volta, a továbbképzések fajtáinak behatárolása a jogszabályokban, anyagi juttatások. A két továbbképzési rendszer vizsgálata során megállapíthatóak voltak azonosságok és eltérések. Mindkét országban a pedagógusok gyakornok (kezdő pedagógus) pozícióban kezdenek, amelyből szakmai minősítést követően léphetnek az önálló pedagógus pályafokba. Majd bizonyos gyakorlat megszerzése után lehetséges a magasabb pályafokba való lépés (Magyarországon az egyes pályafokokba való lépéshez szükséges gyakorlat hossza jóval hosszabb: 2-9-6 év, míg Szlovákiában ez 1 -5-5 év). Mindkét ország továbbképzési rendszere az akkreditált képzésekre helyezi a hangsúlyt (kivétel képez Szlovákiában az adaptációs és az aktualizációs képzés, mely az intézmény, illetve fenntartó jogköre). Magyarországon a pedagógusoknak hét évenként kötelezően kell továbbképzéseken részt venniük szabadon választott témában. Akkreditált továbbképzési formában 120 tantervi órát kell teljesíteniük ezen időintervallum alatt. Szlovákiában a pedagógusoknak évente kötelező aktualizációs képzésen való részvétel során megújítani szakmai tudásukat (nem akkreditált formában - eddig évi 10 óra, 2023-tól évi min. 20 – max. 24 óra terjedelemben az állam által előírt témákban). A szlovák jogszabály részletesen felvázolja a továbbképzések fajtáit, míg a magyarországi rendelet csupán a továbbképzések tartalmi és funkcióbeli lehetőségeit vázolja fel. Jelentős eltérést véltünk felfedezni a továbbképzések után járó pénzbeli juttatások terén, ugyanis míg Magyarországon nem jár juttatás a továbbképzések elvégzéséért, addig Szlovákiában bizonyos fajták abszolválása után fizetési pótléket lehet igényelni [27]. Az anyagi juttatást bizonyos motivációs tényezőként értelmezhetjük, amely növeli a pedagógusok hajlandóságát a különböző továbbképzési formákban való részvételre, amit más kutatások is megerősítenek [28].

A továbbképzés legfőbb célja Magyarországon, hogy javítsa az oktatási intézmények fokozatosan bővülő szolgáltatásainak a minőségét [12]. Az akkreditált pedagógus továbbképzések jegyzéke, melyen aktuálisan 1537 továbbképzés van bejegyezve pedagógusok számára az Oktatási Hivatal engedélyével, a PedAkkred felületen található [29]. Azonban jelenleg folyik az átállás egy újabb rendszerre, ugyanis PedAkkred rendszert az idei évtől felváltja/felváltotta a Pedagógus-továbbképzési Információs Rendszer (PIR).

Szlovákiában az aktuális akkreditált képzések, és a képzést nyújtó szervezetek regisztációját a Szlovák Köztársaság oktatásügyi, tudományos, kutatási és sportminisztériuma (MŠVVaŠ SR; továbbiakban Minisztérium) biztosítja. A jegyzék a képzések egyes kategóriái alapján csoportosítva, ill. számszerűsítve elérhető a minisztérium honlapján, mely alapján táblázatban összesítettük a képzések és a képzést biztosító szervezetek számát (Táblázat 1). Meg kell azonban jegyeznünk, hogy ezen képzések a regionális oktatás különböző szintjein dolgozó pedagógusok számára vannak akkreditálva, tehát jóval kevesebb az óvodapedagógusok számára rendelkezésre álló képzés. A kvalifikációs és specializációs képzés például nem érinti az óvodapedagógusokat, akik többségében innovációs képzésre, esetlegesen atesztáció előtti képzésre, illetve igazgatói poszt betöltése vagy megpályázása esetében vezetőképzésre jelentkezhetnek.

Táblázat 1: Akkreditált képzések és a képzést biztosító szervezetek összesítő táblázata (saját táblázat). Forrás: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2022 [30].

A képzés fajtája	Kategória	Az szerint számszerűsítve, hogy ki hagyta jóvá a programot:	A képzést biztosító/ szolgáltatók száma programonként és modulonként. Az akkreditált képzések száma:
Kvalifikációs képzés	Kiegészítő pedagógiai tanulmányok (DPŠ)	Minisztérium által jóváhagyott programok és programok moduljai	102
		Főiskolák/egyetemek rektorai által jóváhagyott programok és programok moduljai	21
	Szakbővítés	Minisztérium által jóváhagyott programok és programok moduljai	1
		Főiskolák/egyetemek rektorai által jóváhagyott programok és programok moduljai	27
Vezetőképző			31
Specializációs képzés	Minisztérium által jóváhagyott programok és programok moduljai		9
	Főiskolák/egyetemek rektorai által jóváhagyott programok és programok moduljai		1
Atesztáció előtti képzés			3
Innovációs képzés	Minisztérium által biztosított jogosultsággal rendelkező szervezetek, szolgáltatók		129
	Főiskolák/egyetemek rektorai által biztosított jogosultsággal rendelkező szervezetek, szolgáltatók.		2
Összes aktuális akkreditált továbbképzés száma			325
Atesztációs szervezetek			6

A két rendszert összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy a Magyarországon jelenleg az akkreditált továbbképzések száma jelentősen magasabb (1537, míg Szlovákiában csak 325) és tartalmilag is színesebb skálájú. 2019 előtt ez a szám Szlovákiában is más volt, ugyanis a Szlovák Köztársaság oktatási, tudományos, kutatási és sportminisztériumának adatbázisa alapján az akkreditált pedagógus továbbképzések száma 2010 és 2018 közt 1867 volt. Ebből az akkori hatályos törvények alapján megnevezve: vezetőképző 51, aktualizációs képzés 1193, kvalifikációs képzés 43, innovációs képzés 379, specializációs képzés 66 és atesztáció előtti képzés 135 volt [31]. A jelenlegi alacsony szám nagy valószínűséggel azzal magyarázható, hogy 2019-ben változott a törvény és a nehézkes átállásnak köszönhetően ez alatt a pár év alatt minezidáig

csupán ennyi képzést sikerült akkreditálni. Illetve a bizonytalanság és a törvényhozásban aktuálisan jelen lévő kaotikus helyzet is kihatással van rá. A továbbképzéssel kapcsolatos törvényt és rendeletet jelenleg is módosítani szeretnék, a folyamat éppen zajlik.

Egy a közelmúltban végzett kutatás alapján Szlovákiában az utóbbi 10 évben az innovációs és aktualizációs képzéseken vesznek részt leggyakrabban a pedagógusok. Nyilván ennek okai köz szerepel az is, hogy az aktualizációs képzés kötelező és az innovációs képzés elvégzése után fizetési pótlékot lehet igényelni a törvény alapján [32].

Fontosnak tartjuk kiemelni azt is, hogy a két szomszédos ország közt szakmai együttműködés jött létre, ami főképp a magyar nemzetiségi óvodákat érinti pozitívan. A Nemzetpolitikai Államtitkárság 2016-ban indította el a nagyszabású Kárpát-medencei óvodafejlesztési programot, melyben a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége (SZMPSZ) a magyar kormány szakmai stratégiai partner lett. Az óvodafejlesztési program két részből áll, infrastrukturális fejlesztésből és szakmai továbbképzésekből. Az SZMPSZ együttműködött a felvidéki óvodák feltérképezésében. Első körben 58 óvoda nyert anyagi támogatást a fejlesztéshez. A program keretei között 6,2 milliárd forint támogatás érkezett a Felvidékre. Az infrastruktúra fejlesztése mellett fontos része a programnak az óvodapedagógusok továbbképzése. Első körben 24 pedagógus vett részt magyarországi továbbképzésen (négy témában hat-hat pedagógus). Majd folyamatosan zajlottak/zajlanak a képzések. A régiós képzéseken magyarországi mentorok segítték/segítik a képzés koordinálását. A képzéssorozat lefedi a teljes Felvidéket.

Szeretnék kihangsúlyozni, hogy szlovákiában a magyar ajkú pedagógusok továbbképzésében nagy szerepe van a civil szervezeteknek is, ugyanis a szlovákiai magyar pedagógusok igényeit az anyanyelven folyó továbbképzések terén nem tudja kielégíteni az állam. Ezek a szervezetek gyakran együttműködnek magyarországi szervezetekkel, lektorokkal. Ezáltal a szlovákiai magyar pedagógusképzésben az identitás-megőrzést támogatják és az anyanyelven való művelődés jogát biztosítják [33].

4 Az óvodapedagógusok szakmai továbbképzési sajátosságainak feltérképezése

Szerettük volna feltérképezni egy konkrét specifikus csoport, az óvodapedagógusok által abszolváltnak továbbképzések sajátosságait, illetve kíváncsiak voltunk a célcsoport véleményeire, megítélésaira, ezért kérdőíves kutatást valósítottunk meg.

4.1 A kutatás módszertana

Kutatásunk kvantitatív jellegű elemzésének témája az óvodapedagógusok szakmai továbbképzése, annak jellegzetességeinek feltárása. Célja összehasonlító vizsgálat során kérdőív segítségével feltárni a szlovákiai és magyarországi továbbképzések jellegzetességeit, rámutatni a két országban megvalósuló képzések hasonlóságaira és különbségeire, azokat az óvodapedagógusok szemszögéből vizsgálva (Szlovákiában specifikusan a magyar ajkú óvodapedagógusok bekapcsolásával), illetve feltérképezni a pedagógusok véleményét, nézeteit.

Kutatásunk rész céljai a következők:

- vizsgálni a szlovákiai továbbképzési rendszer jellegzetességeit az óvodapedagógusok szemszögéből és az azzal kapcsolatos igényeket,
- vizsgálni a magyarországi továbbképzési rendszer jellegzetességeit az óvodapedagógusok szemszögéből és az azzal kapcsolatos igényeket,
- a kapott eredményeket komparáció útján összevetni.

A kutatás során a következő kutatási problémákat boncolgatjuk:

- a továbbképzési rendszer és az pedagógusok által abszolváltnak továbbképzések jellegzetességei,
- elégedettség a továbbképzési rendszerrel és a konkrét továbbképzésekkel,

- a továbbképzésekkel kapcsolatos igények feltérképezése,
- a két ország rendszerének hasonlóságai és különbözőségei.

A kutatás során a következő kérdésekre kerestük a válaszokat:

- 1.) meg szeretnénk tudni, hogy az óvodapedagógusok milyen gyakran vesznek részt továbbképzésen;
- 2.) a pedagógusok mennyire elégedettek a képzési kínálattal, a képzések minőségével és az azzal kapcsolatos jutalmazással;
- 3.) a pedagógusoknak milyen további elvárásaik, továbbképzési igények vannak;
- 4.) a pedagógusok felhasználhatónak tartják-e a képzéseken szerzett tudást; illetve mennyire preferálják az egyes formákat (pl. hálózati tanulás).

Gyakorlati tapasztalataink, a szakirodalom áttanulmányozása, az elméleti felvetések és a felmerülő kutatási kérdések alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: A magyarországi pedagógusok gyakrabban vesznek részt továbbképzéseken, mint a szlovákiai pedagógusok.

H2: A magyarországi pedagógusok elégedettebbek a továbbképzési rendszerrel és a kínálattal, mint a szlovákiai pedagógusok.

H3: A pedagógusok mindkét országban leginkább a módszertani tudás bővítésére irányuló képzéseket igénylik a leginkább.

H4: A szlovákiai pedagógusok kevésbé elégedettek a képzések tartalmával, az ott szerzett tudás felhasználhatóságával.

H5: A magyarországi pedagógusok nagyobb arányban preferálják a hálózati tanulást, mint a szlovákiai pedagógusok.

A kutatási kérdések megválaszolásának érdekében a kvantitatív jellegű kérdőíves vizsgálatot tartottuk a legmegfelelőbbnek. Saját kérdőívet készítettünk, melyet online felületen tettünk elérhetővé. Ez az eljárás a folyamatokban közvetlenül nemigen észlelhető, bensőségebb szférába tartozó tényezők feltárására javasolt, mint például a motívumok, az attitűdök, nézetek, vélemények vagy érzelmek [34]. Azért választottuk, mert mi is a pedagógusok véleményeire, nézeteire voltunk kíváncsiak. A névtelen online kérdőív előnye, hogy nincs kérdezőbiztosi torzítás és a névtelenség az őszinte válaszokat valószínűsíti.

A felmérés tehát egy saját szerkesztésű, 32 kérdésből álló elektronikus kérdőív segítségével történt a Google Űrlapok program segítségével. A kérdőív hat részből állt. Az első részben összegyűjtöttük a demográfiai adatokat. A kérdések a kutatásban részt vevő óvodapedagógusok nemére, lakhelyére, valamint korára és iskolai végzettségére irányultak. A második rész az óvodapedagógusi hivatással kapcsolatos alapkérdéseket tartalmazta. A szakmai gyakorlat hosszára és az intézmény típusára vonatkozó kérdésekre is válaszokat vártunk, valamint a pedagógusok által betöltött karrierpozíciókat tudakoltuk meg. Ebben a részben voltak megtalálhatóak azok a kérdések is, melyek az intézményvezető/ fenntartó hozzáállására, támogató attitűdjére irányultak. A harmadik és a negyedik rész a továbbképzési rendszerről, illetve a pedagógus által abszolvált konkrét továbbképzésekről tartalmazott kérdéseket. Ez a két rész alkotta a kérdőív magját. Első körben szeretnénk tudni, hogy az óvodapedagógusok honnét tájékozódnak a továbbképzésekről, hány továbbképzésen vettek részt az utóbbi 10 évben és hogy milyen gyakran látogattak továbbképzéseket, s azt milyen indíttatásból tették, illetve miért tartják fontosnak a továbbképzéseken való részvételt. Tudni szeretnénk volna az is, hogy milyen típusú továbbképzéseken vettek részt leginkább és hogy a környezetükben elérhetőek-e a számukra az igényeiknek megfelelő továbbképzési lehetőségek. Fontosnak tartottuk meg tudni azt is, hogy milyen területeken tudják hasznosítani a továbbképzéseken elsajátított tudást.

Majd arra kerestük a választ, hogy mennyire elégedettek általánosságban az országuk pedagógus-továbbképzési rendszerével, a konkrét továbbképzések tartalmával, illetve a képzések után járó juttatással (ha van ilyen). További kérdéseink arra irányultak, hogy az óvoda, melyben a pedagógus dolgozik, biztosít-e szabadnapot a továbbképzések látogatására. Majd azt kutattuk, hogy az óvodapedagógusok részt vettek-e külföldi továbbképzéseken (ha igen, akkor hol), vagy abszolválnak-e online képzéseket. A pedagógusokat arra is megkértük, hogy osszák meg véleményüket, meglátásaikat a képzések (online képzéseket is beleértve) kapcsán, emeljék ki azok előnyeit és hátrányait. Az ötödik rész a hálózati tanulás fogalmának ismeretéről tájékozódott, hogy mennyire ismert ez a fogalom az óvodapedagógusok körében, illetve abszolválnak-e már ilyen képzési formát, s azt mennyire tartották hatékonynak. A hatodik részben az óvodapedagógusok javaslataikat, véleményeiket oszthatták meg a továbbképzésekkel kapcsolatban. Főként arra voltunk kíváncsiak, hogy mi az amin változtatnának, illetve, hogy mire lenne szükségük.

Fő kérdéseink a probléma kutatásra összpontosítottak, míg a kiegészítő kérdések az információszerzés megbízhatóságának növelésére voltak hivatottak demográfiai, bevezető, kontroll és levezető kérdések formájában. Nyílt, félig zárt és zárt válaszlehetőségeket adtunk meg. A zárt kérdések esetében feleletválasztást és összehasonlító rangsorolást alkalmaztunk.

A kutatás során az alapsokaságot a pedagógusok, a mintavételi keretet az óvodapedagógusok képezték mindkét országban. A vizsgálati, ill. célpopulációt tehát az óvodapedagógusok alkották, ezen belül is a magyar nyelvet beszélő pedagógusok mindkét országban. Tudatosan olyan óvodapedagógusokat szólítottunk meg, akik már legalább 15 éve a szakmában dolgoznak. Kutatásunkban minden olyan óvodapedagógus bekapcsolódhatott önkéntes alapon, aki részt vett legalább két továbbképzésen az utóbbi 10 évben. Mindemellett feltétel volt, hogy Szlovákiában vagy Magyarországon dolgozzon és beszélje a magyar nyelvet, ill. magyar tanítási nyelvű óvodában dolgozzon.

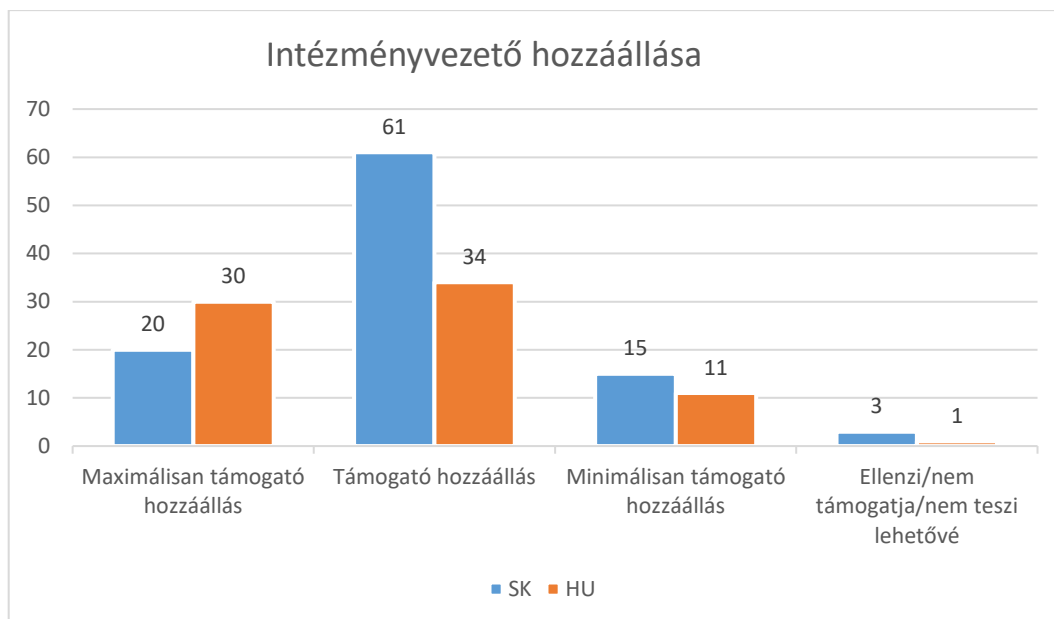
A kutatást 2022-ben valósult meg, melyben 100 szlovákiai és 76 magyarországi óvodapedagógus vett részt.

4.2 A kutatás eredményei

Ezen fejezetben a tanulmány terjedelmének korlátai miatt a kutatás főbb eredményeit ismertetjük. A kérdőívre adott válaszok összegezése által megtudtuk, hogy Szlovákiában az óvodapedagógusok jóval nagyobb arányban vettek részt továbbképzéseken, mint a magyarországi kollégáik: 30 pedagógus 10, vagy annál több továbbképzésen is részt vett az utóbbi 10 évben, míg Magyarországon a legtöbb pedagógus, azaz 60 csupán 4-6 továbbképzésen vett részt az utóbbi 10 évben. Nagyon érdekes eredmény ez annak fényében, hogy Szlovákiában 2019-ig nem volt kötelező a továbbképzéseken való részvétel (mint Magyarországon). Mindkét ország pedagógusai leginkább a tudást megújító és aktualizáló képzéseken vettek részt. A képzésekről a pedagógusok leginkább az internetről tájékozódtak mindkét országban. Mindkét ország pedagógusainak majdnem a fele (Szlovákiában 46,46% és Magyarországon 44,74%) vett már részt online képzésen. Erre nagy kihatással volt a 2020-as és 2021-es években a COVID-19 világjárvány is. A megkérdezett pedagógusok az online továbbképzések előnyeiként említették, hogy nem kell utazni, kényelmes, maguknak osztják be az idejüket. Legnagyobb hátránya véleményük szerint a személyes kapcsolat hiánya, valamint további hátrányok az esetleges rendszerhibák és a tananyag ilyen formában való követésének nehézsége.

Az intézményvezetők hozzáállása kapcsán megtudtuk, hogy a hozzáállás mindkét országban többségében támogató (ld. Ábra 1). Azonban a kérdőívben többen is kifejtették, hogy míg az igazgató támogatóan áll a továbbképzésekhez, gyakran előforul, hogy a fenntartó sajnos

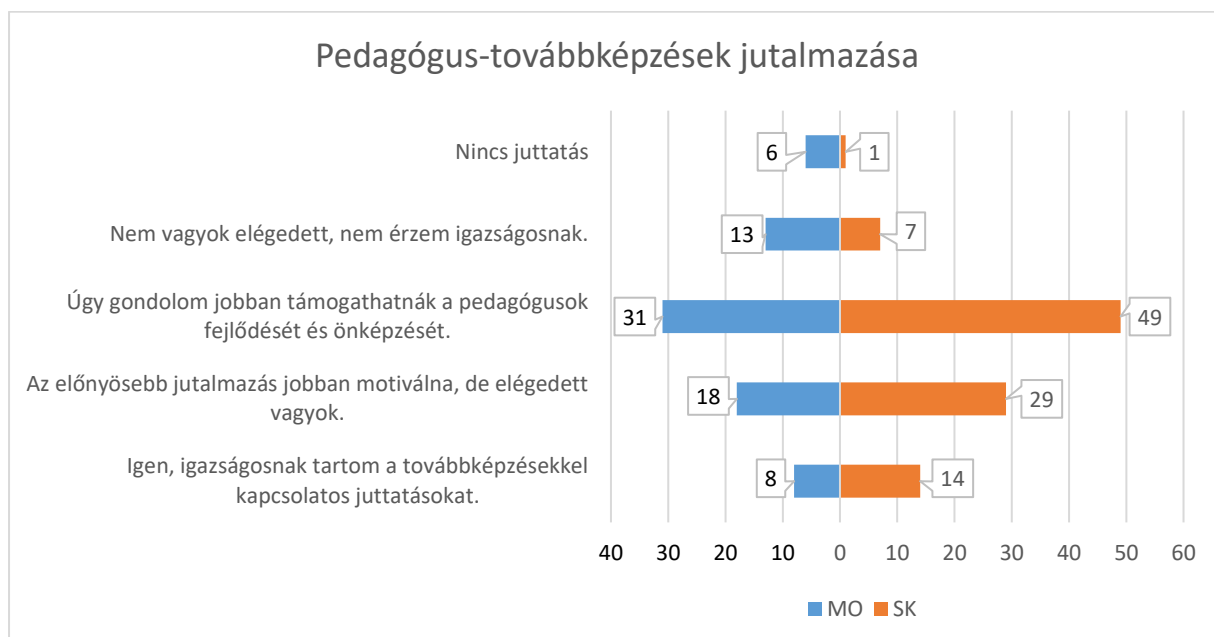
nem (ennek okaként főként a munkahelyi mulasztást, a helyettesítés megoldását és az anyagi okokat jelölték meg Szlovákiában).



Ábra 1: Intézményvezető hozzáállása

A továbbképzési rendszerrel való elégedettség vizsgálata során megtudtuk, hogy magyarországi kitöltők általánosságban véve elégedettebbek országuk továbbképzési rendszerével, mint a szlovákiaiak. A magyarországiak inkább elégedettek a legnagyobb százalékban (42,1%), míg a szlovákiaiak közepesen elégedettek (59%). A magyarországiak közül a teljes mértékben elégedettek aránya jóval magasabb (19,7%), mint a megkérdezett szlovákiai pedagógusoké (8%). Azok száma, akik nem elégedettek a rendszerrel mindkét országban alacsony. A szlovákiai továbbképzés kapcsán az elégedetlenség okai közt a gyakori reformok szerepelnek, melyek az elmúlt 4-5 évre jellemzőek. Ezáltal a továbbképzési rendszer a gyakorlatban nehezen épül ki, hiányolják a pedagógusok az állandóságot, illetve a képzési kínálatot is gyengének tartják. Nehezményezik, hogy a képzési vonal az állam részéről „reformközpotú”, az ingyenes képzések inkább csak a reformokra és törvények értelmezésére irányulnak, kevésbé kapcsolódnak a módszertanhoz, a gyakorlathoz. Az óvodapedagógusok hiányolják a sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos képzéseket is annak ellenére, hogy ez a képzési igény már az állami részéről készített kutatásban is ki volt mutatva 2021-ben [20].

Fontosnak tartottuk vizsgálni a pedagógusok véleményét azon a téren is, hogy elégedettek-e a továbbképzések után járó jutalmazással. Ezért összehasonlítottuk, hogy mennyire elégedettek a magyarországi, illetve a szlovákiai pedagógusok a továbbképzéseken való részvétel utáni jutalmazással. Magyarországon a továbbképzések után nem jár kötelezően anyagi juttatás, ez a fenntartótól függ (ezért ritka). Szlovákiában viszont a törvényből adódóan 2019-ig a kreditpontok után kreditpótlék volt köteles fizetni a fenntartó, 2019 óta pedig szakmai továbbképzésért járó fizetési pótlékot. Ennek függvényében érdekes eredmények születtek. Mindkét ország pedagógusai közül a legtöbben úgy gondolják, jobban is támogathatnák a továbbképzéseken való részvételt. Tehát a szlovákiai pedagógusok sem elégedettek nagyobb mértékben annak ellenére, hogy fizetési pótlékot kapnak (Izd. Ábra 2).



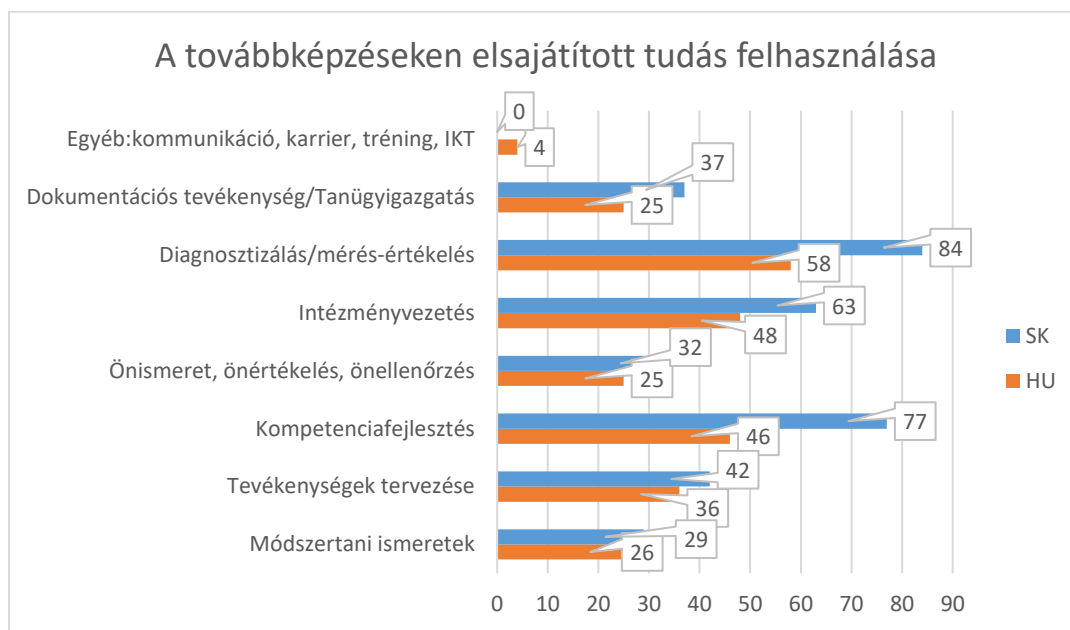
Ábra 2: Pedagógus-továbbképzések jutalmazása

A továbbiakban azt szeretnénk volna megtudni, hogy a pedagógusok milyen indítatásból látogatják a továbbképzéseket. A két országban hasonló eredmények születtek. Magyarországon is és Szlovákiában is az önképzés/önfejlesztés, a személyes érdeklődés, valamint a tudásvágy a leggyakoribb indítéka a továbbképzések látogatásának. Szlovákiában jelentős motivációs faktorként jelent meg a képzések után járó pénzügyi juttatás is.

A továbbképzésekkel való elégedettséget különböző szempontok alapján vizsgáltuk. A magyarországi pedagógusok a hazájukban absolválta továbbképzéseken az előadásmóddal a legelégedettebbek, de mindkét országra jellemző, hogy a továbbképzések árával a legkevésbé elégedettek, illetve a gyakorlatiassággal.

Továbbá megtudtuk azt is, hogy a megkérdezett pedagógusok közül 47 pedagógus vett részt külföldi továbbképzéseken. Ebből 43 szlovákiai magyar pedagógus Magyarországon is, de 5-en Romániában, 2-en Szerbiában is voltak. Illetve a magyarországi pedagógusok közül Horvátországban 1, Szlovákiában 1, Angliában 2 és Németországban 1 pedagógus vett részt külföldi továbbképzéseken. A külföldi képzésekkel minden szempont alapján egyértelműen elégedettek voltak a pedagógusok, egyedül az árnál mutatkozott elégedetlenség.

A továbbiakban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a pedagógusok a továbbképzések során elsajátított ismereteket hol – milyen területen tudják a legnagyobb mértékben hasznosítani munkájuk során, országokénti összehasonlításban (Ábra 3). Szlovákiában leginkább a diagnosztizálás/mérés és a kompetenciafejlesztés területén alkalmazzák a pedagógusok az elsajátított tudást. Magyarországon szintén a diagnosztizálás/mérés terén alkalmazott felhasználhatóság a leggyakoribb, illetve az intézményvezetés és kompetenciafejlesztés területén hasznosítják a továbbképzések során elsajátított ismereteket a pedagógusok.



Ábra 3: A továbbképzéseken elsajátított tudást hasznosítása

A továbbképzések jelentősége kapcsán megtudakoltuk, melyek azok a szempontok, amelyek miatt a pedagógusok fontosnak tartják a továbbképzéseket. A válaszokat kulcsszavak alapján csoportosítottuk. A pedagógusok a legfontosabbnak egyértelműen valamilyen új tudás, ismeret, képesség, jártasság, készség vagy tapasztalat elsajátítását, bővítését tartják. Szintén fontosnak tartják önmaguk képzését, fejlesztését, valamint az újszerű, innovatív, illetve naprakész és friss módszerek és információk megismerését. Meglepő eredmény is született, ugyanis kiderült, hogy a pedagógusok a legkevésbé tartják fontosnak a törvények ismeretét és a kiegészítő megelőzését.

A pedagógusok igényeinek feltérképezése kapcsán megtudtuk azt is, hogy a megkérdezett pedagógusok a legnagyobb mértékben a gyakorlatiasságot, szűk módszertani ismeretek átadását/megszerzését hiányolják a továbbképzésekből. Véleményük alapján a továbbképzéseknek inkább a gyakorlati tudásra kéne összpontosítani, ugyanis az ilyen alapú tudást tudják a leghatékonyabban hasznosítani munkájuk során. A pedagógusok továbbá igénylik a továbbképzések anyagi támogatását, az ingyenes továbbképzéseket.

Kutatásunk rendkívül érdekes részének tartottuk azt, amelyben felmértük, mennyire ismert a pedagógusok körében a hálózati tanulás. Megállapítottuk, hogy a fogalom Szlovákiában kevésbé ismert, mint Magyarországon. A szlovákiai pedagógusok 26%-nem hallott róla és több mint fele, hallott ugyan róla, de nem tudná definiálni a fogalmat. A továbbiakban a hálózati tanulás alapú képzésen való részvételt vizsgáltuk (ld. Táblázat 2). Mindössze 36% jelölte be azt a lehetőséget, hogy részt vett ilyen típusú továbbképzésen.

Táblázat 2: Hálózati tanulás alapú képzésen való részvétel

	Igen	Nem vagyok benne biztos	Nem, mert nem volt lehetőségem	Nem, bár volt lehetőségem
Szlovákia	7	19	64	4
Magyarország	29	10	42	2

A vélemények szerint ez a képzési forma hasznosnak bizonyult a tapasztalatszere szempontjából (34% jelölte meg) és a gyakorlatközpontúsága miatt (24% szerint). A pedagógusok a kapcsolatépítés szempontjából is előnyösnek tartották ezt a képzési formát (18% jelölte meg).

A kérdőív további részeiben az óvodapedagógusok javaslataikat, véleményeiket oszthatták meg a továbbképzésekkel kapcsolatban. Főként arra voltunk kíváncsiak, hogy mi az, amin változtatnának, illetve, hogy mire lenne szükségük. Legtöbben azt nehezményezték mindkét országban, hogy több fenntartó negatívan áll a képzéseken való részvételhez, ami abban nyilvánul meg, hogy nehezkessé teszi a részvételt. Mindkét országban ugyanis a pedagógusok számára az óvodavezetőnek, illetve fenntartónak biztosítania kellene a törvény által előírt minimális mennyiségű szabadnapot. A kutatás során azonban megtudtuk, hogy sajnos ez nem minden esetben van így. Szlovákiában ezt csupán 38 pedagógus számára biztosították a 100-ból, míg Magyarországon 42-nek. A többiek részt vehettek ugyan a képzéseken, de le kellett dolgozniuk máskor. Azonban sajnos Szlovákiában 10, Magyarországon 5 esetben egyáltalán nem tette lehetővé a fenntartó/igazgató a képzéseken való részvételt, ezért más módon kellett megoldaniuk (pl. szabadság alatt, stb.).

A továbbképzések elérhetősége kapcsán Szlovákiában a pedagógusok 44 %-a nehezményezte, hogy gyakran messze vannak a képzések (a lakhelyüktől vagy a munkahelyüktől több mint 60 kilométerre). Ebből 32%-nak nem akadály a távolság, nem gátolja meg őket a részvételben. Viszont 12%-uknak nehézséget okoz az oda való eljutás. Valószínűleg ez azzal is magyarázható, hogy a szlovákiai magyar ajkú pedagógusok többsége szeretne inkább magyar nyelvű képzésen részt venni, ami gyakran távolabb van. Magyarországon ez az arány sokkal kisebb, csupán 11,08 és 10,5 %.

További fontos észrevételek Szlovákiában arra vonatkoztak, hogy az ingyenes állam által biztosított képzések sokszor csak elméleti jellegűek és többségében a törvényi változások, szabályozások követésére irányulnak. Illetve gyakran az előadásmód is nagyon gyenge és „száraz”. Valamint javasolták, hogy az állam ne szabja meg kötelezően az aktualizációs képzések tartalmát, mert az óvodák szeretnék saját igényeikhez szabni azokat. Magyarországon pedig soknak tartják a hét évre kötelezően megszabott képzéseket mennyiségét. Valamint az óvodapedagógusok abbéli igényüknek adtak hangot, hogy nagy igény lenne főként Szlovákiában a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való nevelő-oktató munkával kapcsolatos képzésekre, hiszen egyre több az ilyen gyermek az óvodákban (vannak, akik már diagnózissal rendelkeznek a belépéskor, de sok esetben az óvodapedagógusnak kellene felismernie a problémát), illetve az integráció- inklúzió szorgalmazása is egyre inkább teret kap.

4.3 Következtetések és ajánlások

A kutatási kérdések és hipotézisek kapcsán tehát bebizonyosodott, hogy Szlovákiában az óvodapedagógusok jóval nagyobb arányban vettek részt továbbképzéseken, mint a magyarországi kollégáik. A magyarországi óvodapedagógusok viszont elégedettebbek országuk továbbképzési rendszerével, a képzési kínálattal és képzések minőségével, mint a szlovákiaiak. A magyarországiak inkább elégedettek a legnagyobb százalékban (42,1%), míg a szlovákiaiak csak közepesen elégedettek (59%). A magyarországiak közül a teljes mértékben elégedettek aránya jóval magasabb (19,7%), mint a megkérdezett szlovákiai pedagógusoké (8%). Azok száma, akik egyáltalán nem elégedettek a rendszerrel mindkét országban alacsony. A szlovákiai pedagógusok kevésbé elégedettek a képzések tartalmával, az ott szerzett tudás felhasználhatóságával, gyakorlatorientáltságával. Viszont mindkét országban egyformán elégedetlenek a képzések után járó jutalmazással (a legtöbben úgy gondolják, jobban is támogathatnák a továbbképzéseken való részvételt: Szlovákiában 49 %, Magyarországon 31 %). Szlovákiában a pedagógusok 29 %-a úgy gondolja hogy az előnyösebb juttatás jobban motiválná a pedagógusokat. Magyarországon ezt 18 % gondolja így. Tehát a szlovákiai pedagógusok nem elégedettebbek annak ellenére, hogy magyarországi kollégaikkal szemben a törvény alapján fix anyagi juttatást kapnak.

Az óvodapedagógusok mindkét országban inkább preferálják a jelenléti formában megvalósuló képzéseket, mint az online formákat. A magyarországi óvodapedagógusok viszont nagyobb számban preferálják a hálózati tanulást, ami Szlovákiában szinte alig ismert forma. A szlovákiai pedagógusok esetében legtöbbször még csak lehetősége sem volt ilyen továbbképzésen részt venni. Illetve magát a fogalmat is nagyon kevesen ismerték.

Mindkét országban igényelnék a törvény által megszabott szabadnapok biztosítását a fenntartótól. Szlovákiában pedig leginkább a módszertani jellegű, gyakorlatorientált képzéseket hiányolják. Illetve a pedagógusok többsége hiányolja a sajátos nevelési igény felismerése irányuló és a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való pedagógiai munkával kapcsolatos képzéseket.

Ezen eredmények tudatában mindenképp ajánlanánk a továbbképzések tartalmi szabályozásait módosítani: például az aktualizációs képzések esetében Szlovákiában azok tartalmát az intézmény pedagógusainak, illetve a vezető megítélésére bízni, hiszen ők (ő) tudják a leginkább, hogy mire van igény, szükség az adott óvodában. Nem vitatjuk bizonyos képzésfajták kötelező voltát, azonban tartalmuk állami szabályozását már igen. Valamint javasolnánk mindkét országban több szakmai-módszertani, a gyakorlathoz kapcsolódó képzést kínálni. Szlovákia esetében pedig kiemelten fókuszálni a kínálatban a sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos képzésekre. Magyarország esetében úgy véljük, hogy az amúgyis alacsony óvodapedagógus bérek mellett motiváló hatású lenne a képzések után járó bizonyos anyagi juttatás.

Tudatában vagyunk, hogy e tanulmány csupán kutatásunk egy szeletébe adott betekintést és a továbbiakban a megszerzett adatok alapján mélyrehatóbb elemzések is megvalósíthatóak, hiszen akár a pedagógusok neme, lakhelye, kora és iskolai végzettsége is lehetőséget ad különféle összefüggések feltárására. Illetve a vélemények és igények feltérképezését a jövőben nagyobb mértékben is szeretnénk elvégezni. Bár ezen háttérváltozók közül a kutatásunk során a kutatásban részt vett pedagógusok és a képzési részvétel közti összefüggést már vizsgáltuk. Kutatásunk eredményei ezen a téren nem csengetek össze Bozat, Bozat és Hursen (2014) [35] állításával, akik szerint az egész életen át tartó tanulásról alkotott felfogás a pedagógusok korának függvénye. Ugyanis azt állapítottuk meg, hogy az idősebb korosztály 36-45 és 46-55 év közötti pedagógusok is éppoly aktívan részt vesznek a képzésen, mint a fiatalabbak. Sőt Szlovákiában a fiatalabbak továbbképzésen való részvételi aránya az innovációs képzéseken kissé alacsonyabb is volt, mint idősebb társaiké. Valószínűleg ez azzal magyarázható, hogy ők még nem érzik a szükségét tudásuk megújításának, hiszen nemrég kezdték a pályájukat és az iskolában megszerzett tudást aktuálisnak tartják. Illetve kötelezően átesnek az adaptációs képzésen, valamint az aktualizációs képzésen, ami szintén továbbképzési forma és a kezdetekben sok terhet ró rájuk. Kutatásunk eltérő eredménnyel szolgált más hazai kutatásoktól [36], melyben azt állapították meg, hogy szignifikáns összefüggés mutatható ki a pedagógusok kora és a képzésen való részvétel közt: az idősebb pedagógusok egyre kevésbé hajlandók továbbképzéseken részt venni (minél idősebb egy pedagógus, annál kevesebb képzésen vesz részt). Viszont teljesen egyetértünk Homokival [12], aki kutatásában feltérképezte az akkreditált továbbképzési rendszer kínálati jellemzőit Magyarországon, majd összevetette azt a valós pedagógus igényekkel, szükségletekkel. Megállapításai szerint mind a keresleti, mind a kínálati oldalon alulreprezentáltak a pedagógusok készség- és képességfejlesztését nevelését elősegítő képzési tartalmak.

BEFEJEZÉS

A minőségi oktatás fontos feltétele, hogy a pedagógusok a tanulmányok befejezése után is képezzék magukat, részt vegyenek szervezett továbbképzésben. Kutatásunk során igyekeztünk egy határon átvívelő kvantitatív vizsgálatot végezni, amely főként a továbbképzések gyakorlati megvalósítására és a pedagógusok véleményeire fókuszált Magyarországon és Szlovákiában: igyekeztünk feltárni a továbbképzéseken való részvétel valós indítékait, a pedagógusok elégedettségét több síkon is (mint például a továbbképzések tartalmával és a gyakorlatban való kihasználtságával való elégedettséget), a képzések után járó anyagi juttatások mértékét, és azokat a motivációs faktorokat, melyek ösztönzik a pedagógusokat a képzéseken való részvételre

Eredményeink összecseengenek Laal és Salamati (2011) [37] vizsgálati eredményeivel, akik megállapították, hogy a pedagógusok a továbbképzések elsődleges hozamának az új tudás megszerzését tartják, amely segít nekik alkalmazkodni a változásokhoz és segít az új technológiák gyakorlati alkalmazásában. Valamint motivációs faktorként és hozamként is kiemelték a vele járó anyagi juttatást, magasabb fizetési kategóriába való besorolást.

Bizonyítottuk, hogy a képzéseken való részvételt Szlovákiában nagyban befolyásolta, illetve vonzóvá tette az anyagi juttatás. Ez a megállapításunk összecseng Pisoňová (2017) [28] kutatásának eredményével is, aki megállapította, hogy a pedagógusok 69%-a szerint az anyagiak motiválják őket a képzések abszolválására. 57%-uk szerint ez mindenképp az egyik legfontosabb hozadéka a továbbképzéseknek. Magyarországon ez nem játszott döntő szerepet (ugyanis ott a képzések után nem jár kötelezően fizetési pótlék, vagy egyéb juttatás). Ebben az országban a hétévenkénti továbbképzési kötelezettség a kényszerítő faktor. Magyarország esetében úgy véljük, hogy ha a pedagógusok a képzések után anyagi juttatást kapnának és ezáltal emelkedne a fizetésük, valószínűleg a jelenlegi pedagógushány is csökkenne némileg (hiszen annak jelenlegi oka leginkább a nagyon alacsony bérezés - ezt kezdő és gyakorló pedagógusok elmondásaiból, illetve szakmai fórumokról, konferencia beszámolókból is tudjuk; valamint mindkét országi bérezési táblázata hozzáférhető).

Úgy véljük, hogy a kapott eredmények hozzájárulhatnak a képzések határfokának javításához, ugyanakkor további kutatásokra ösztönöznek, hiszen a pedagógusnak tartania kell a lépést a fejlődéssel, s erre kitűnő lehetőséget kínálnak ezek a szakmai továbbképzések. A kutatás eredményei mindenképpen alapul szolgálhatnak az elkövetkezendő években induló képzések látogatottságának növeléséhez, minőségének javításához, amennyiben az állam és a képzést biztosító szervezetek figyelembe veszik a célcsoport erre vonatkozó véleményét, hozzászólásait, javaslatait.

Irodalomjegyzék

- [1] HORVÁTHOVÁ, K., HARGAŠ, M., BRŤKOVÁ, M. *Historicko-pedagogický vývoj novodobého školstva na Slovensku*. 1. vyd. Bratislava : Sapiaientia, s.r.o., 2006. 117 s. ISBN 80-89229-03-4.
- [2] KUŠNÍROVÁ, V., ŠVÁBOVÁ, B. *Analýza názorov pedagogických zamestnancov na ich profesijný rozvoj*. In. *Edukácia*, 2019. [online] r. 3, č. 2, 76.-8/7 s. https://www.upjs.sk/public/media/21787/Kusnirova_Svabova.pdf
- [3] TORRES, Rosa M. *Without reform of teacher education there will be no reform of education*, In *Prospects*, 1996. vol. XXVI, No. 3, 447-467 p.

- [4] BUCHERBERGER, F., CAMPOS Paiva, B., KALLOS, D., STEPHENSON, J. (Eds) *Green Paper on Teacher Education in Europe – High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Thematic Network on Teacher Education in Europe, Umea, Sweden, 2000.
- [5] LIEBERMANN, A., Miller, L. *Teaching and Teacher Development: A New Synthesis for a New Century*. In Brandt, R.S. (Ed) *Education in a New Era*. Alexandria, 2000. 47-65 p.
- [6] MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál, 2013. 592 s. ISBN: 978-80-262-0174-8.
- [7] ROSA, V. *Kedy bude ďalšie vzdelávanie systémom*. In *Vzdelávanie pedagogických pracovníkov v 21. storočí*. Bratislava : Metodické centrum, 2020. 34–41 s.
- [8] KASÁČOVÁ, B. *Učiteľ. Profesia a príprava*. Banská Bystrica : PF UMB, 2002. 151 s.
- [9] Communication from the commission: *Making a European area of Lifelong Learning a Reality*. 2001. [online]
<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- [10] DUNN, E. *Life Through Learning; Learning Through Life, The Lifelong Learning Strategy for Scotland: Summary* (p. 3). The Scottish Government, 2003, . [online]
<http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/47032/0028820.pdf>
- [11] KASÁČOVÁ, B. *Zmeny učiteľskej profesie a kontinuálne vzdelávanie učiteľov*. Sborník prác Filozofickej Fakulty Brnenskej Univerzity. [online] Brno : Brnenská Univerzita, 2004. 93–94 s.
<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studiapaedagogica/article/viewFile/397/553>
- [12] HOMOKI, A. A pedagógus-továbbképzési rendszer jellemzői a kereslet és a kínálat függvényében – egy dél-alföldi kisváros integrált alapfokú közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok körében végzett empirikus vizsgálat alapján. In *Képzés és Gyakorlat*, 2011. [online] 9. évfolyam 2011/3-4. szám.
http://real-j.mtak.hu/16268/2/K%C3%A9gy_2011_9_3-4.pdf
- [13] HORÁK, R., CZÉKUS, G. Az élethosszig tartó tanulás jelentősége és megvalósulásának lehetőségei a gyakorló pedagógus munkájában. In *Képzés és Gyakorlat - Training and Practice*, 2012. [online] 10. vol. 3-4. issue.
http://epa.oszk.hu/02600/02641/00005/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2012_03-04_187-196.pdf
- [14] COOLAHAN, J. *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. [online] Paris : OECD, 2002. no. 2, 39 p. ISSN: 19939019.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-education-and-the-teaching-career-in-an-era-of-lifelong-learning_226408628504
- [15] FERNÁNDEZ, RIVAS, M., ESPADA, MATEOS, M. The knowledge, continuing education and use of teaching styles. In *Physical Education teachers. Journal of Human Sport and Exercise*. 2019. 14(1): 99-111 p. [online]
<https://doi.org/10.14198/jhse.2019.141.08>

- [16] GLENN, A. D. Technology and the continuing education of classroom teachers. In *Peabody Journal of Education*, 1997. [online] Vol. 72, Issue 1. 122-128 p. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201_6
- [17] WILSON, Arthur L., HAYES, E. *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Fransico : Joossey-Bass a Wiley Company, 2009. ISBN 0-7879-4998-1.723 p.
- [18] PORTILHO, G., KALVA Medina, B. Metacognition as Methodology for Continuing Education of Teachers. In *Creative Education*, 2016. . [online] Vol. 07, No.01. Article ID:62754. 12 p. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.71001>
- [19] ANACLETO, F. N. D. A., FERREIRE, J. D. S., JANUÁRIO, C. A. S. D. S., SANTOS, J. H. D. Continuing education of physical education teachers and self-assessment of the teaching domain. In *Motriz. The Journal of Physical Education*. Rio Claro : UNESP, 2017. [online] eISSN: 1980-6574 Vol. 23, No.3. <https://doi.org/10.1590/S1980-6574201700030028>
- [20] Metodicko-pedagogické centrum. *Monitoring vzdelávacích potrieb PZ a OZ. Záverečná správa z prieskumu Monitoring vzdelávacích potrieb PZ a OZ 2021*. [online] Bratislava: MPC, 2021. 32 s. ISBN: 978-80-565-1505-1. https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/vyskumy/MVP_Zaverecna_sprava_z_prieskumu.pdf
- [21] *Zákon č. 138/2019 Z. z. ZÁKON o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov*, 2019.
- [22] *Vyhláška č. 361/2019 Z. z. VYHLÁŠKA Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o vzdelávaní v profesijnom rozvoji*, 2019.
- [23] 326/2013. (VIII. 30.) *Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról*.
- [24] *2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről*.
- [25] *1992. évi XXXIII. törvény a közalkalmazottak jogállásáról*. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- [26] HENDL, J. *Kvalitativní výskum. Základy teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha : Portál, 2016. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- [27] BORBÉLYOVÁ, D., NAGYOVÁ, A., HORVÁTH, K. Comparison of the Teachers Professional Development System in Slovakia and Hungary [elektronický dokument] In: *AD ALTA: journal of interdisciplinary research: recenzovaný medzioborový vedecký časopis*. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení, 2022. Roč. 12, č. 2, s. 162-168 s. ISSN 1804-7890. ISSN [online] 2464-6733.
- [28] PISOŇOVÁ, M. Rozvoj profesijných kompetencií učiteľov v Slovenskej republike prostredníctvom aktualizácie vzdelávania. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdelávaní*. Brno: Mendelová univerzita, 2017. [online] Vol.7. No.1. 97-117 p. ISSN 1804-526X. https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20170701092.pdf
- [29] PEDAKKER. *Pedagógus-továbbképzés. Akkreditációs Rendszer. Pedagógus-továbbképzések jegyzéke*, 2022. [online] <https://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/CatalogueList.aspx>
- [30] Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. *Zoznamy poskytovateľov vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov*. [online] 2022.

<https://www.minedu.sk/zoznamy-poskytovatelov-vzdelavania-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov/>

- [31] Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. *Štatistické údaje*. [online] 2020. <https://www.minedu.sk/data/att/13384.pdf>
- [32] PATAKI TÓTH, E. *Azonosságok és különbségek a szlovákiai és magyarországi óvodapedagógusok szakmai továbbképzésében*. Diplomadolgozat. Komárno: Selye János Egyetem, 2021.
- [33] BORBÉLYOVÁ, D. – ORSOVICS, Y. 2021. A civil szervezetek szerepe a regionális oktatásban dolgozó szlovákiai magyar pedagógusok szakmai továbbképzésében. In *Civil Szemle*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 2021. Roč. 18, č. 3, 75-102 s. ISSN 1786-3341.
- [34] KONTRA, J. A pedagógiai kutatások módszertana. Kaposvár: Kaposvári Egyetem, 2011. [online] <https://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf>
- [35] BOZAT, P., BOZAT, N., HÜRSEN,Ç. The Evaluation of Competence Perceptions of Primary School Teachers for the Lifelong Learning Approach. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014. [online] 476-482 p. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.456>
https://www.researchgate.net/publication/273849911_The_Evaluation_of_Competence_Perceptions_of_Primary_School_Teachers_for_the_Lifelong_Learning_Approach
- [36] KUŠNÍROVÁ, V.- ŠVÁBOVÁ, B. Analýza názorov pedagogických zamestnancov na ich profesijný rozvoj. In *Edukácia*, 2019. [online] r. 3, č. 2, 76.-8/7 s. https://www.upjs.sk/public/media/21787/Kusnirova_Svabova.pdf
- [37] LAAL, M., SALAMATI, P. Lifelong learning; why do we need it? In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2011. [online] Volume 31, 2012. 399-403 p. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.073>

POVOLANIE UČITEĽ – QUO VADIS V 21. STOROČÍ?

Ludovít GAŠPAR¹, Iveta GAŠPAROVÁ²

Abstract

Teacher profession - quo vadis in the 21st century?

More than two thousand years ago, the Roman philosopher, teacher and educator Seneca criticized the (educational) tasks of the school, which were too little oriented to everyday life: "Non vitae sed scholae discimus". In today's technological and globalized era, school is a place where a person of today's world is formed, who should have, in addition to knowledge, skills that will help him live a fulfilling life. Fulfillment of this mission is expected from schools, and thus from teachers. And precisely because the acquisition of information and knowledge is different today than in the past and the areas of responsibility of the school are changing, the teaching profession will be more important than ever to be able to turn Seneca's criticism into a program statement "non scholae sed vitae discimus". The purpose of our work is to demonstrate the fundamental challenges for the education system, conditioned by globalisation, standardisation and digitisation. These factors affect all levels of the education system. For higher education is the application of the Standards of the Slovak Accreditation Agency for Higher Education (SAAVŠ) a key element. Quality Assessment Boards have a major role and responsibility in developing, implementing and monitoring the quality of education. The aim of our work is also to highlight the need for continuous, lifelong education in the health and medical sectors in order to improve the health status parameters of the population of the Slovak Republic.

Keywords

Learning in the 21st century - role of the teacher – empathetic approach – standardization - digitization – skills – artificial intelligence

ÚVOD

Rímsky filozof, učiteľ a vychovávateľ Seneca pred viac ako dvetisíc rokmi kritizoval (výchovné) úlohy školy, ktoré boli príliš málo orientované na každodenný život: „Non vitae sed scholae discimus“. V dnešnej technologickej a globalizovanej dobe je škola miestom, kde sa formuje človek dnešného sveta, ktorý má mať okrem vedomostí aj zručnosti, ktoré mu pomôžu žiť plnohodnotný život. Naplnenie tohto poslania sa očakáva od škôl, a teda od učiteľov. A práve preto, že získavanie informácií a vedomostí je dnes iné než v minulosti a oblasti zodpovednosti školy sa menia, učiteľské povolanie bude dôležitejšie než kedykoľvek predtým, aby bolo možné premeniť Senecovu kritiku na programové vyhlásenie „non scholae

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

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

sed vitae discimus“. Edukácia je proces, ktorý prebieha kontinuálne v čase. Práve v ňom sa prejavuje i osobnostná zrelosť pedagógov vo vzťahu k rozvoju osobnosti dieťaťa. Na každom stupni školského systému sa na učiteľov kladú vysoké požiadavky, pričom sa vyžaduje súlad medzi pedagogickými schopnosťami a morálno-etickými princípmi. Učiteľ musí mať na pamäti, že existujú psychologické a somatické činitele, ktoré ovplyvňujú stav a výkon žiaka. Úloha učiteľa je pri rozvoji osobnosti dieťaťa nezastupiteľná, pričom jeho ľudský, empatický a individuálny prístup je nevyhnutný. Osobitnou kapitolou je samotné postavenie učiteľa v spoločnosti. Všeobecne sa síce akceptuje význam učiteľa a školstva ako takého pre ďalší rozvoj, avšak finančné ohodnotenie jeho práce je neadekvátne, teda nízke. Ak teda žiadame od pedagógov kvalitu - je to v celospoločenskom záujme - tak treba pre nich vytvoriť i adekvátne motivačné materiálne zabezpečenie. Profesia učiteľa znamená povolanie, nie zamestnanie. Preto je dôležité vo vzdelávacom procese kladť dôraz nielen na pregraduálne, ale i postgraduálne vzdelávanie, ako je realizované napríklad v rezorte zdravotníctva. Pozitívnym príkladom môže byť **Európska akadémia učiteľov vo všeobecnom lekárstve (EURACT; European Academy of Teachers in General Practice/Family Medicine)**. Jej úlohou je vytvárať, aktualizovať a implementovať medzinárodné štandardy vo výučbe všeobecného lekárstva na úrovni pregraduálnej, postgraduálnej a celoživotnej. Je odborným garantom vzdelávacích kurzov, ktorých cieľom je dlhodobou a systematicky zlepšovať kvalitu výučby lekárov - školiteľov z celej Európy [1]. EURACT pravidelne organizuje výučbové konferencie a kurzy učiteľov vo všeobecnom lekárstve. Tieto kurzy, realizované i na Slovensku, sú rozdelené na tri odborné úrovne, ktoré na seba nadväzujú a vyučujú ich skúsení európski učitelia všeobecného lekárstva. Vzdelávanie všeobecných lekárov je odlišné od vzdelávania iných špecializácií, pretože prebieha nielen na klinikách, oddeleniach, ale významnú časť tvorí výučba v ambulanciách, ďalej v prirodzenom prostredí pacienta, či v domovoch sociálnych služieb. Táto príprava, s dôrazom na celostný pohľad na človeka, je nástrojom i prostriedkom pre lepšie zabezpečenie fungovania zdravotnej starostlivosti pre pacientov. Je to nevyhnutné, keď chceme v Slovenskej republike (SR) zvrátiť nepriaznivú situáciu napríklad v kardiovaskulárnej úmrtnosti. Kým ostatné krajiny OECD za 20 rokov (2000-2019) znížili mortalitu na koronárnu chorobu srdca o 46 %, SR o 33 % a v redukcii mortality na cieвне mozgové príhody je rozdiel ešte väčší, redukcia v krajinách OECD o 52 %, kým v SR len o 13 % [2].

CIELE PRÁCE

Poukázat' na zásadné výzvy pre vzdelávací systém, podmienené globalizáciou, štandardizáciou a digitalizáciou. Tieto faktory ovplyvňujú všetky stupne vzdelávacieho systému, pričom pre vysoké školy je kľúčovým prvkom uplatňovanie Štandardov Slovenskej akreditačnej agentúry pre vysoké školstvo (SAAVŠ). Poukázat' na prínos Rady pre vnútorné hodnotenie kvality vysokých škôl pre vzdelávací systém definovaním, implementovaním a kontrolou štandardov. Chceme zdôrazniť, že učiteľ v rámci pedagogického procesu nemá len odovzdávať vedomosti a zručnosti, ale dôraz sa kladie skôr na rozvoj zručnosti študentov, t. j. na to, aby študenti boli kompetentní a schopní vhodne a cieľavedome tieto aplikovať v praxi.

DISKUSIA

Vzdelávací proces sa dynamicky mení, pretože i spoločnosť prechádza vývojom a objavujú sa stále nové výzvy. Na ich zvládnutie je nevyhnutne potrebný učiteľ, ktorý je všestranne pripravený na svoju úlohu. Zmeny na začiatku 21. storočia sú zásadné a ďalekosiahle. Možno ich vyjadriť tromi kľúčovými slovami, a to: „**globalizácia**“, „**štandardizácia**“ a „**digitalizácia**“.

Globalizácia znamená integráciu a vzájomnú závislosť krajín, ľudí a národov v ekonomickej, spoločenskej,

kultúrnej, technologickej i ekologickej sfére. Mládež v tomto procese globalizácie spoločnosti zohráva osobitnú úlohu, keďže nie je len nositeľom myšlienok globalizácie, ale aj jej špecifickým sprievodným javom, pričom globalizácia rozdeľuje, ale aj zjednocuje. Zdravotnícke a geopolitické témy a problémy (pandémia COVID-19, vojna na Ukrajine, masová migrácia z krajín severnej Afriky do Európy) sú i predmetom rôznych konšpiračných teórií. Kvalitný, komplexný vzdelávací proces môže napomôcť ku zníženiu vulnerability mládež na dezinformácie a napomáhať ku kritickému mysleniu pri spracovaní obrovského množstva rôznorodých informácií.

Pojem štandardizácie vo vzdelávaní vznikol ako reakcia na neuspokojivé výsledky rôznych vzdelávacích štúdií pri porovnávaní kvality výsledkov vzdelávania. Identifikuje kľúčové kvalifikácie alebo kompetencie. Vo veku trhovu orientovaného vzdelávania sa štandardy ľahšie kontrolujú a porovnávajú. Štandardizácia ale nemá potláčať kreativitu pri hľadaní nových riešení. Aj pre vysokoškolské vzdelávanie na Slovensku je veľmi dôležité previazanie vzdelávania s tvorivými činnosťami, pričom úroveň a zameranie tvorivej činnosti zodpovedá stupňu vysokoškolského vzdelávania a výstupom vzdelávania príslušného študijného programu. Kľúčovým prvkom je uplatňovanie **Štandardov Slovenskej akreditačnej agentúry pre vysoké školstvo (SAAVŠ)**. Je to verejnoprávna inštitúcia, ktorej úlohou je vykonávať činnosti externého zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania v Slovenskej republike [3]. Bola zriadená zákonom č. 269/2018 Z. z. ako právnická osoba so sídlom v Bratislave. Poslaním agentúry je prispievať k zlepšovaniu kvality vysokoškolského vzdelávania modernými nástrojmi v súlade s Európskymi štandardmi pre zabezpečovanie kvality vysokoškolského vzdelávania (ESG 2015). Agentúra má poskytovať zrkadlo kvality vysokým školám a rozhodovať o udelení príslušných akreditácií v zmysle zákona. Agentúra nahradila činnosť dovtedajšej Akreditačnej komisie, poradného orgánu vlády SR, pri posudzovaní žiadostí vysokých škôl a tiež prebrala rozhodovaciu právomoc ministra školstva, vedy, výskumu a športu SR. Osnovou pre akreditačnú činnosť agentúry sú štandardy, ktorých návrh agentúra zverejnila spolu s vyhodnotením pripomienok zaslaných verejnosťou a predkladacou správou po vyjadrení Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR. Spôsob implementácie štandardov SAAVŠ v praxi je uvedený v Úvodných ustanoveniach z 2. 7. 2020. Ich poznanie je nevyhnutné pre uplatňovanie vnútorného systému kvality vysokých škôl.

Štandardmi pre vnútorný systém zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania sa rozumie súbor požiadaviek na vnútorný systém kvality a spôsob jeho implementácie. Súbor postupov, kritérií a ukazovateľov, prostredníctvom ktorých pracovné skupiny výkonnej rady agentúry a zamestnanci agentúry vyhodnocujú plnenie štandardov a opatrení na zabezpečenie súladu vnútorného systému alebo jeho implementácie so štandardmi pre vnútorný systém, je stanovený v Metodike na vyhodnocovanie štandardov, ktorú vydáva agentúra. Štandardy pre vnútorný systém vychádzajú zo Štandardov a usmernení na zabezpečovanie kvality v Európskom priestore vysokoškolského vzdelávania z roku 2015 a zohľadňujú všeobecne záväzné predpisy, ktorými sú zákon č. 269/2018 Z. z. o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania a o zmene a doplnení zákona č. 343/2015 Z. z. o verejnom obstarávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách.

Digitalizácia v školskom kontexte smeruje ku digitálnej prezentácii informácií, ale aj ich získavaniu pomocou digitálnych nástrojov. Najdôležitejšie zmeny v dôsledku digitalizácie zaznamenalo samotné vyučovanie. Dostupnosť, získavanie a aplikácia vedomostí či informácií sa tak môže realizovať v nových formách a konceptoch, založených na digitálnych možnostiach [4]. Je to profesionálna výzva i pre samotných pedagógov. Dnešný, priam neobmedzený prístup k informáciám, posilňuje heterogenitu školských vzdelávacích skupín. V rámci pedagogického

procesu sa kladie veľký dôraz na rozvoj zručnosti študentov, t. j. na to, aby študenti boli kompetentní a schopní vhodne a cieľavedome aplikovať nadobudnuté vedomosti a zručnosti [5]. Digitalizácia školy otvára nové dimenzie vyučovacích metód, ktoré povedú ako ku zmene vyučovacieho správania učiteľov, tak i učebnému správaniu žiakov, s cieľom dosiahnutia ich mediálnej kompetencie [6]. Celkovo by mediálna kompetencia mala používateľovi umožniť s istotou zvládnuť nové možnosti spracovania informácií, t. j. elektronické technológie. Navyiac, bude nevyhnutné sa v počítačovom mediálnom svete i správne zorientovať a odlíšiť pravdivé informácie od hoaxov. Práve uvedomené pochopenie a zodpovedné používanie digitálnych médií, bude v budúcnosti dôležitou úlohou, priamou kompetenciou, všetkých učiteľov. Pre moderné chápanie úlohy učiteľa v 21. storočí je dôležité si uvedomiť, že do popredia vlastnej pedagogickej činnosti vstupuje individuálne i kolektívne narábanie s poznatkami vo forme poradenstva, inšpirácie, konštruktívnej spätnej väzby, diskusie a povzbudzovania. Učitelia pracujú s informáciami a vedomosťami. Musia ovládať svoj predmet, odbornú terminológiu a nové koncepty. Tieto skutočnosti musia však prepojiť s pedagogickými znalosťami, ako sú motivácia žiakov a individuálny prístup. Každé dieťa je totiž neopakovateľná individualita. Individuálne rozdiely sa prejavujú v intelektu, type nervovej sústavy, temperamente, v adaptabilite, sile reakcií na podnety, ale i pohybovej obratnosti.

Nikdy v minulosti nebol jednotlivec konfrontovaný s takou záplavou informácií ako v dnešnom svete. Je preto dôležité pri získavaní vedomostí tieto pochopiť, spracovať a zaradiť, čo je základom pre ďalší individuálny rozvoj s adekvátnou flexibilitou i v pracovnom procese.

Je to dôležité i z aspektu nástupu a širokého využívania umelej inteligencie.

Keďže sa požiadavky na znalosti vo väčšine povolanií budú rýchlo meniť, bude nutné zmeniť aj systém na prípravu, vzdelávanie a školenie súčasných aj budúcich generácií. Nielenže si nová digitálna ekonomika bude vyžadovať množstvo technických znalostí, ale väčšina pracujúcich si tieto znalosti bude musieť počas svojho pracovného života kontinuálne dopĺňať. A na to bude treba inovácie v oblasti vzdelávania na úrovni štátu, organizácií, firiem, ale aj jednotlivcov [7].

Digitálna a informačná gramotnosť sa stáva základnou podmienkou úspechu na pracovnom trhu budúcnosti. Mladí ľudia by dnes už pred vstupom naň mali vyhľadávať a ochotne nadobúdať vedomosti z tejto oblasti, aby chápali, ako fungujú počítače, rozumeli práci v prostredí internetu, vedeli používať rôzne softvérové nástroje na prácu s textom či obrazom a tiež boli schopní svoje zariadenia dostatočne chrániť. Keď ide o dosah umelej inteligencie na pracovný trh, s istotou sa dá predpovedať, že vo všetkých povolaniach vznikne potreba kontinuálneho vzdelávania [8]. Z učenia sa stane celoživotná púť, kariéra bude musieť byť neustále dopĺňaná či prerušovaná vzdelávaním. Nezastupiteľné miesto tu budú mať učitelia, ktorí budú musieť byť vyzbrojení nielen odbornými znalosťami, ale aj potrebnými pedagogickými zručnosťami. V tejto súvislosti má veľký význam i samotný výber kandidátov – študentov - ku povolaniu učiteľa s ich komplexnou podporou univerzitného prostredia pre úspešné štúdium [9].

ZÁVER

Globalizácia, štandardizácia a digitalizácia takmer všetkých oblastí života je osobitnou výzvou pre školu 21. storočia, ktorá má zabezpečiť, spolu s ďalšími činiteľmi, predovšetkým rodinným zázemím, osobnostný rozvoj žiaka z aspektu vedomostí, zručností a morálnej integrity. Vyučovanie je tvorivý proces, s rozmanitými učebnými materiálmi a formami, vždy treba ale prihliadať na parametre kvality. Veľký význam tu majú Rady kvality a Rady pre vnútorné hodnotenie kvality vysokých škôl, ktoré monitorujú a periodicky vyhodnocujú súlad politik, štruktúr a procesov so štandardmi pre študijné programy, štandardmi pre habilitačné konania a inauguračné konania a štandardmi pre vnútorný systém zabezpečenia kvality vysokoškolského vzdelávania

vydávanými Slovenskou akreditačnou agentúrou pre vysoké školstvo (SAAVŠ). Aj v sektore zdravotníctva, vo výučbe lekárskejších i nelekárskych odborov, je nevyhnutné aplikovať moderné, progresívne formy výučby, s cieľom zabezpečenia vysokej kvality absolventov štúdia, ako nevyhnutného predpokladu zlepšenia i parametrov zdravotného stavu obyvateľstva Slovenskej republiky.

Literatúra

- [1] Kučera, M. Európska akadémia učiteľov vo všeobecnom lekárstve prichádza aj na Slovensko. *Revue medicíny v praxi*, 2023; 21 (1):35-36. ISSN 1336-202X
- [2] OECD. *Health et a Glance 2021*. Published 9. Nov. 2021, 274 pages. <https://doi.org/10.1787/ae3016b9-en>
- [3] Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školstvo (SAAVŠ). Zmeny vo vysokom školstve v dôsledku zavádzania systémov zabezpečenia kvality 2019-2021. Tematická správa. Bratislava, 30. december 2021, s.59. www.saaavs.sk.
- [4] Frolova, EV, Rogach, OV, Ryabova, TM: Digitalization of education in modern scientific discourse: New trends and risks analysis. *European Journal of Contemporary Education*, 2020; 9(2): 331-336. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.2.313>
- [5] Nadrljanski, Đ, Nadrljanski, M., Pavlinović, M: Digitalization of Education. In: Ivanović, M., Klašnja-Milićević, A., Jain, L.C. (eds) *Handbook on Intelligent Techniques in the Educational Process. Learning and Analytics in Intelligent Systems*, 2022; 29: 17-39. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04662-9_2
- [6] Basilotta-Gómez-Pablos, V, Matarranz M, Casado-Aranda, LA: Teachers digital competencies in higher education: a systematic literature review. *Int J Educ Technol High Educ*, 2022; 19(8): 1-16. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- [7] Federspiel, F, Mitchell, R, Asokan, A, et al. Threats by artificial intelligence to human health and human existence. *BMJ Global Health*, 2023; 8(5): e010435. <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2022-010435>
- [8] Bielešová, D. Využívanie umelej inteligencie v edukácii. *Didaktika*, 2023; 10(3): 1-6. ISSN 1338-2845.
- [9] Csehi, A, Kanczná Nagy, K, Tóth-Bakos, A: Experience Education to alleviate fears of education candidates in their university studies. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. 2021; 10(2): 378-383.

Korešpondencia:

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

zdravotníckych vied UCM v Trnave, Rázusova 14, 921 01 Piešťany¹.

klinika LF UK a UNB, Nemocnica Staré Mesto, Mickiewiczova 13, 813 69 Bratislava²

E-mail: ludovitgaspar@gmail.com

MUDr. Iveta Gašparová, PhD.³

KAIM OA LF UK A UNB, Nemocnica Ružinov, Ružinovská 4, 821 01 Bratislava³

E-mail: ivetagasparova@gmail.com

Fakulta

I. interná

I.

E-

<https://doi.org/10.36007/4966.2024.167>

ÓVODAVEZETŐI KIHÍVÁSOK A KOLLÉGÁK SZAKMAI FEJLŐDÉSÉNEK TÁMOGATÁSÁBAN

Tünde LANTOS¹

Abstrakt

The continuous change in social and labor market expectations and needs of teachers requires a new pedagogical approach and the acquisition of new methods from all teachers. It is not easy, but it is the basic task of every teacher to continuously train and learn. In the context of professional development, the encouragement and support of the institution's management plays an important role, not only for the new teacher, but also during the professional development of the teacher who has been in the field for several years. As early as 2010, the issue of support in the continuous professional development of teachers was given special emphasis in EU policy. The purpose of this study is also to give an idea of the factors that enable or hinder the role of the kindergarten head as a supporter of kindergarten teachers during their professional development.

Keywords

kindergarten manager, support role, motivation, kindergarten teacher, professional development

BEVEZETÉS

A pedagógusok szakmai fejlődésének vizsgálatakor nem elég csak a személyes tényezők [12]; [17] figyelembevétele. A pedagógusok szakmai fejlődését a szervezeti tényezők és a rendszer-szintű elemek [25] is meghatározzák, együttesen befolyásolják.

A szakirodalom a szakmai fejlődést olyan tevékenységként értelmezi, amely a változás, fejlődés érdekében fejleszti az egyéni képességeket, tudást, szakértelmet. A közoktatási rendszer különböző szintjein bekövetkezett változással (személyes, intézményi, országos szint) segíti a tanulás eredményeinek javulását. Az intézményben zajló, a pedagógusokra vonatkozó szakmai fejlődés szempontjából meghatározó feltétel az intézmény vezetése [5].

Az Európai Unió oktatási stratégiák egyik kiemelt összetevője a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének támogatása az oktatás-nevelés minőségének javítása céljából [24].

A KUTATÁS SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉSE

A pedagógusok szakmai tanulásának különböző tényezőit számtalan elméleti munka és empirikus kutatás vizsgálta, melyek a szakmai tanulás szervezeti tényezőire fókuszáltak [14]; [11], s ugyan eltérő elméleti megközelítéseket használva, de kimutatták a szervezet hatását.

Hazai viszonylatban fontosnak tartom kiemelni az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet: „A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén”, röviden MoTeL (*Models of Teacher Learning*) című projektjét (2019-2022), amely a hazai pedagógusvizsgálatok halmazában a pedagógusok tanulásának mélyebb megismerésére törekszik. A négyéves kutatás átfogó célja a pedagógus munka eredményességét meghatározó összefüggések feltárása, különös tekintettel a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás rendszerét alkotó tényezőkre.

Mivel Magyarországon kevés kutatás történt az óvodapedagógiával kapcsolatosan, a köznevelés más szintjeihez viszonyítva kevesebb figyelem hárul az óvodapedagógusok szakmai fejlődésére, ezért indokoltnak tartom a tanári szakmai fejlődést vizsgáló kutatások oldaláról való megközelítést.

A kutatás kontextusa

A kontextus, amely hatással van a szervezeten belüli szakmai fejlődésre, tanulásra, maga az intézmény (óvoda). A tanulás eredményeit ma már nem értelmezhetjük a tanulás körülményei, a tanulás folyamatának – elsősorban társas – körülményeinek hatása nélkül [10] [22]. A kontextusnak meghatározó szerepe lehet abban, hogy milyen mértékű és minőségű szakmai fejlődés valósulhat meg az intézményben: a tanulást támogató szervezeti kultúra alapvető szerepet játszik ebben [25].

A pedagógusok szakmai fejlődés kontextusa számos tényezőt magában foglal, ide sorolható a szociális, a rendszerszintű és az infrastrukturális környezet és annak hatásának egésze, beleértve a szülői közösség viselkedését, a munkahelyi közösséget és a horizontális tudásmegosztást lehetővé tevő hálózatokat. Jelen kutatás a szervezeten belüli, az óvodavezető támogató szerepét vizsgálja, amely közvetlen hatással lehet a pedagógusok szakmai fejlődésének alakulására.

Az oktatási intézmény, mint szervezet

A szervezetek olyan sokcélú, sokfunkciójú rendszerek, melyeknek – különösképpen a magán-szektorban – létük és működésük alapvető feltétele, hogy ismerjék és kiszolgálják a szolgáltatásaikat igénybe vevő személyek és partnerek szükségleteit, igényeit, kívánságait [28].

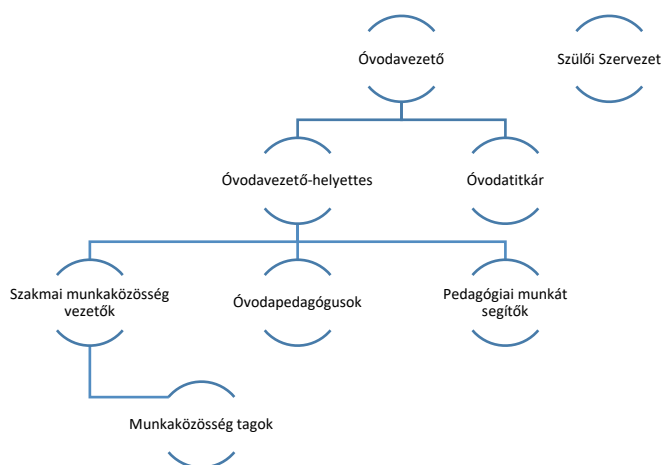
Napjainkban már nem szokatlan jelenség az oktatási intézményekre, mint szervezetekre tekinteni. Az óvoda is egyértelműen szervezetnek tekinthető, hiszen *„több személy együttműködése, tevékenységének ésszerű koordinációja zajlik kereteik között valamilyen közösen kinyilvánított szándék és cél megvalósítására a tevékenységi körök megosztása és a felelősség hierarchia alapján”* [27].

Amennyiben az iskolát (jelen esetben az óvodát) szervezatként fogadjuk el, akkor biztosak lehetünk, hogy egy szervezeti struktúrával találjuk szemben magunkat, ezáltal pedig egymástól világosan, akár funkcionálisan is elváló csoportokat, alegységeket.

Az óvoda szervezeti felépítése

Az óvodák számos tekintetben különböznek egymástól: más az intézményi légkör, az értékvalasztás, a méretük, struktúrájuk, a szokásaik, a közösségeik, de mint szervezet vannak jelen a köznevelési rendszerben.

A szervezet leírható úgy is, mint a szervezeti célok elérésére kialakult státuszok (pozíciók) és szerepek funkcionális összekapcsolódása, hálózata [30]. Ez alatt azt értjük, hogy a szervezeti célokért dolgozó emberek meghatározott feladatokat végeznek, miközben a feladat végzőjétől meghatározott teljesítményeket és viselkedéseket várnak el. A feladatok meghatározottak, azaz formálisan előírtak, elvégzésükhöz specializált tudásra van szükség. A szervezet nemcsak egyénekből áll, hanem pozíciók együttese, mely pozíciókat az egyének elhagyhatnak, helyükre viszont mások léphetnek [18]. Hatalom és kockázat, jog és felelősség egyenlőtlenül oszlanak el a pozíciók között. Ez eredményezi a pozíciók egymás közötti alá- és fölérendelődését, kialakítva a pozíciók vertikális struktúráját. A vertikális struktúra, másként a pozíciók kialakult hierarchiája, biztosítja a tevékenységek folyamatos koordinálását, ezen keresztül a szervezeti célok elérését [18]. Az óvoda szervezeti felépítésének megértését az alábbi ábra segíti:



1. ábra: Az óvoda szervezeti felépítése (saját szerkesztés)

Az intézmény – a jogszabályi előírásoknak megfelelően – alapító okiratában foglaltakat be-tartva a Szervezeti és Működési Szabályzatban részletezi működésének szabályait.

Az óvoda élén az óvodavezető áll, aki az intézmény egyszemélyi felelőse. Feladatait, felelős-ségi köréit az Nkt. 69.§-a határozza meg [31]. Hatáskörébe tartozik a rendelkezésre álló költ-ségvetés alapján az intézmény működéséhez szükséges személyi és tárgyi feltételek biztosítása. Munkáltatói jogokat gyakorol.

Az óvodavezető feladatai a következő területek szerint csoportosíthatók:

- pedagógiai,
- munkaügyi
- gazdálkodási
- tanügy-igazgatási.

A vezető szerepe

Az iskolai eredményesség vizsgálatai során csak az 1990-es évektől indult meg a törekvés olyan modellek megalkotására, mely az eredményességet differenciáltan kezelik, hisz figyelembe ve-szik a pedagógiai kontextusok eredményességének eltérhetőségét. Azaz az eredményesség nemcsak a tanulói teljesítmények kognitív területére fókuszál (Creemers–Kyriakides, 2008).

Az eredményességet leíró elméleti modellek több diszciplína, mint a közgazdaság, a szocioló-gia és pszichológiai nézőpontokat is értelmez.

A vezető szerep komplexitását, vezetélméleti differenciálódását Bass (1990)[6], illetve Krüger és Scheerens (2012) elméleti kutatásain keresztül ismerhetjük meg [19].

A vezetélméleti modellek négy csoportba sorolhatók:

- (1) a személyiségbeli sajátosságok, mint vezetői szerep
- (2) a vezetési stílus a vezető értékeit és vezetési mechanizmusait értelmezik
- (3) szituatív megközelítések – a kontextus meghatározó erejét helyezi középpontba
- (4) magatartáselméletek a vezető viselkedését elemzik.

A modern vezetélmélethez tartozó modellek közül **a transzformációs (átalakító) vezetésel-méletet** kívánom röviden ismertetni, ami a kutatás szempontjából releváns. Transformational modell szerint a vezető feladata, hogy olyan változásokat indítson el, melyek a szervezeti kul-túrát a kollegialitás, a közös célok mentén történő tervezés és fejlődés értékei felé mozdítják [19].

A **transzformációs vezető** (transformational leadership) elsősorban a saját és a beosztottak érdekeinek összekapcsolásán, a szervezet és a szervezeti célok felé történő elkötelezettség kialakításán munkálkodik [7]. A vezetés és a beosztottak összekapcsolása együttes fejlődésüket is indukálja. Ennek elérése érdekében egyéni támogatást ad az alkalmazottnak, gondoskodó és bizalmi légkör fenntartására törekszik, részvételen alapuló iskolai szerkezetet hoz létre és konkrét célok kitűzésére koncentrál. Az érdekek összeolvadása magával hozza az érintettek kölcsönös „átalakulását” is, hiszen növekszik tudatosságuk a szervezeti célok és az azok eléréséhez vezető út tekintetében is. A vezető általi transzformáció tehát nem csak a szervezetre, hanem benne a pedagógusok és önmaga működésére is vonatkozik. A vezető saját fejlődésén keresztül lesz képes támogatni a kölcsönös változást és a szervezeti megújulást [13]. Carmeli és munkatársai (2013) megállapították, hogy a transzformációs vezetésnek pozitív hatása van a munkatársak kreatív problémamegoldási kapacitására azáltal, hogy biztonságos pszichológiai környezetet teremt meg a reflektív folyamatok segítségével [8].

Az OECD 'Tanulási keretrendszer 2030' stratégiája már explicit módon hangsúlyozza a reflektivitás jelentőségét. A reflexió alatt olyan kognitív képességet értenek, amely lehetővé teszi a kritikus döntések, választások és cselekedetek során a szituáció elemzését és más nézőpontok bevonását. A kompetenciák fejlesztésének egyik záloga ennek értelmében a megfelelő reflektivitás [24].

A VEZETÉS ESZKÖZEI

Motiválás, Ösztönzés

A vezető akkor lesz eredményes, ha szervezetének teljesítménye jó, és egyre jobbra válik. Cél-szerű hát számba vennünk, hogy általában milyen tényezők járulnak hozzá a teljesítmény növekedéséhez, szakmai fejlődéséhez, milyen módon történik a motiválás a vezető részéről.

A motiváció – motívum – ösztönzés fogalmak értelmezése röviden:

A **motiváció** belső késztetés, a motiválás pedig külső **ösztönzés**. A motiváció kifejezést a viselkedés hátterében álló pszichológiai folyamat jelölésére használják [21]. A „belső **motiváció**” a **motívum**. Motívumok alatt a viselkedés viszonyítási pontjaiként funkcionáló azon személyiség-összetevőket értjük, amelyek alapján tudatos vagy tudattalan döntést hozunk egy viselkedés megkezdéséről, folytatásáról. Tanulási motívumok – mint a tanulással kapcsolatos döntések alapjai – például a célok, az önhatékonyság vagy a tanulási énkép [10].

Amíg a motívum az ember belsővé tett saját hajtóereje, az ösztönzés valamiféle külső erő. Mindenkor tartalmazza a kényszerítés valamely formáját.

A motiválás külső **ösztönzés**. A motiváló az, aki hatni tud másokra és **ösztönzéssel segíti, támogatja az egyént céljai elérésében**. Az ösztönzők olyan külső tényezők, amelyek a szervezetben (vállalatban) dolgozók helyzetén, érdekein keresztül, közvetve befolyással vannak azok magatartására és cselekvéseikre.

Motiválás a tanulási folyamatokban

A szakmai fejlődést támogató tényezők a szervezeten belül:

- „a vezetés elkötelezettsége a tanulás mellett
- tanulásra képes vezetőség
- vonzó, mozgósító közös jövőkép és stratégia
- tanulási képesség egyéni, csoport és szervezeti szinten

- *erőforrások mozgósítása a tanuláshoz*
- *teljesítmény-értékelő és visszajelző rendszerek működtetése*
- *tudásmegosztás” [3].*
-

A tanuló szervezetté válás csak akkor lehetséges, ha a szervezet eredményes tanulási módokat működtet.

A vezetés tanulás melletti elkötelezettsége nélkül a szervezetben csak esetlegesen jelenik meg a tanulás. A vezetésnek a tanulási folyamatok terén is példával kell a csoporttagok előtt járnia, így fontos tényezővé válik, hogy a vezetés tagjai maguk is képesek legyenek a tanulásra, változásra és nyitottan fogadják a közösség tagjainak visszajelzéseit saját munkájukra és a szervezet működésére vonatkozóan is [3].

A vezető elkötelezettsége biztosítékot ad kollégái tanulásának támogatására, bizalmával megerősítést nyer, hogy az általa is fontosnak tartott mindenkori tanulás hasznos és szakmai fejlődésük javát szolgálja. Ez a bizalom pedig a tanulási motivációt erősíti. A szakmai fejlődést megerősítő vezetői elismerés, tanulás során szerzett ismeretek megosztásának lehetősége növeli a tanárok sikerélményét, önbecsülését, ösztönzőleg hat jövőbeni tanulásukra. A vezető részéről biztosított bizalom és tisztelet is erősíti a tanulási hajlandóságot [31].

A rugalmas vezető engedi és teret adva a kollégák egyéni kezdeményezéseinek, jól kommunikálva biztatja őket céljaik elérésére az adott feltételektől függetlenül [15]. A vezető nemcsak elkötelezett a pedagógusok szakmai fejlődése iránt, hanem maga is aktív részese a tanulási tevékenységeknek, ezzel is biztosítva támogatását. A vezető részéről biztosított bizalom és tisztelet erősíti a tanulási hajlandóságot [29].

A szakmai fejlődést gátló tényezők

Az eredményes szakmai fejlődést elősegítő tanulási helyzetek sajátosságai mellett számos olyan tényező van, ami gátolhatja a tanárok tanulását.

- *„a tanulást támogató vezetői attitűd és elkötelezettség hiánya*
- *a tanuláshoz szükséges vezetői kompetenciák hiánya*
- *bizonytalan, konszenzust nélkülöző intézményi jövőkép és stratégia hiánya*
- *rövid távú teljesítménykényszer*
- *merev, tagolt hierarchia, centralizáltság*
- *pénzügyi válsághelyzet” [3].*

A gátló tényezők között Darling-Hammond (2017) az alábbiakat említi, mint a szakmai fejlődést a leginkább akadályozó tényezőket [11]:

- a) Forráshiány.
- b) A közös vízió hiánya arról, milyen a minőségi tanítás.
- c) Időhiány egy új tanítási gyakorlat megtervezésére, kipróbálására és implementálására.
- d) Ellentmondás a tanulási eredményeket és az elvárt követelményeket illetően (elsajátítandó tananyag vs. haladási idő).
- e) Tudáshiány: a megfelelően megalapozott szakmai tudás hiánya valamennyi szereplő részéről.
- f) Bizalomhiány: A bizalomhiány passzív, az újdonságok iránt kevésbé érdeklő magatartást eredményezhet.

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

Egy oktatási intézmény minőségi munkájának egyik garanciája a pedagógusok folyamatos képzése, tanulása. A köznevelés, közoktatás folyamatos fejlesztése minden oktatásban résztvevőtől megköveteli a már megszerzett pedagógiai ismeretek frissítését, új ismeretek, tudás-
elemek, készségek elsajátítását.

A kutatás célja / a kutatás kérdései:

A kutatás célja, hogy az egyéni szakmai fejlődést és annak támogatásához kötődő vezetői vélekedéseket, tapasztalatokat összegezze, gondolkodási utakat tárjon fel.

Célom, annak megismerése, hogy:

- (1) Az óvodavezetők, hogyan vélekednek az intézményben dolgozó óvodapedagógusok szakmai fejlődéséről, a tanulás iránti motiváltságukról?
- (2) A vezetőként mennyire tartják fontosnak a pedagógusok folyamatos tanulásában való motiválást, támogatást?
- (3) Az óvodavezetőnek milyen motivációs eszközök, technikák állnak rendelkezésére a pedagógusok szakmai fejlődésének folyamatában?
- (4) Az óvodavezetőnek milyen kihívásokkal kell szembenéznie az intézményben dolgozó pedagógusok szakmai fejlődésének megvalósítása érdekében?

Minta és módszer

A minta meghatározása több tényezőtől függ. Főleg a kutatásban kitűzött céloktól, a hipotézisektől, azoktól a feltételektől, amelyben végrehajtjuk a kutatást, illetve az alkalmazott módszereket [21].

A mintavétel ún. rétegzett mintavétellel történt [2]. Az interjúalanyok kiválasztásakor fontosnak tartottam, hogy minél nagyobb változatosság legyen az alábbi területeken: a szakmai tapasztalat, az intézmény, mint szervezet (1-2 csoportos óvoda vagy épp tagintézmény, esetleg összevont óvodák intézményvezetője), az óvoda fenntartója szerint, a település típusa szerint, ahol dolgoznak.

A vizsgálat időpontjában (2022. 11. hó és 2023. 03. hó között) a KIR-STAT adatbázisában elérhető adatok alapján választottam ki az interjúalanyokat. A kutatás során 2 esetben a „hólabda”-módszerrel is tágitottam a mintát, amikor is az egyik adatközlőm által jutottam el egy következő személyhez [9]. A kiválasztott interjúalanyok (30 óvodavezető) részére kiküldött felkérő elektronikus levél után 12 esetben nem jött visszajelzés, ami a kutatás időben való haladását korlátozta. Csak a telefonos megkeresés után kaptam meg a válaszokat, hogy nem kívánnak részt venni a kutatásban.

A 18 interjúalanyal félig strukturált interjút készítettem, online - Google Meet-en keresztül.

A kutatásetikai szabályoknak megfelelően került sor az interjúk elkészítésére. Az interjúalanyok a vizsgálatban való részvételükről beleegyező nyilatkozata megtörtént és a kutatás céljáról tájékoztatást kaptak.

Az interjúk legépelését követően a kvalitatív tematikus tartalomelemzés módszerével történt az elemzés.

Sántha Kálmán értelmezésében: „A kódolás hermeneutikai-interpretatív orientáltságú, a folyamat gyakran interaktív, ahol a kódok interpretáció alapján állnak elő, és ahol a szövegértelmezés és a kódolás szorosan összefügg az emberi teljesítménnyel, az értelmezéssel [26]. Az előbbi gondolatokra hivatkozva a fő-, és alkategóriákat a szakirodalmi háttérhez alkalmazkodó, saját értelmezési keret mentén hoztam létre.

A mintában szereplők demográfiai adatai

Életkor szerinti megoszlás	30 – 39 Év	40 – 49 Év	50 – 59 Év	60 Év ≤
Fő	-	4 22%	12 67%	2 11%
Szakmai évek száma	1-15 Év	16-25 Év	26-35 Év	36 Év ≤
Fő	1 6%	3 17%	8 44%	6 33%
Vezetői évek száma	1-10	11-20	21-30	31 Év ≤
Fő	9 50%	6 33%	2 11%	1 6%

1. táblázat: Az interjúalanyok életkori, szakmai és vezetői éveinek eloszlása (N=18) (saját szerkesztés)

Az interjúalanyok esetében az életkort tekintve magasnak mondható, 78%-a 50 év feletti. Feltevéseim szerint az előregedőben lévő pedagógustársadalom és a több tízéves szakmai gyakorlat utáni vezetői ambíciók, a szakmában való előre lépés igénye támasztja alá ezt a magas százalékot (1. ábra). A szakmai és vezetői évek adatainak elemzésekor (2. ábra) beigazolódott a feltevésem, hogy míg a 15 év alatti szakmai évvel rendelkező vezető 1 fő, a 35 évnél több éve van a pályán 6 fő a megkérdezetteknek. A vezetői éveket vizsgálva láthatjuk, hogy az 1 és 10 év közötti vezető beosztásban 50 %-a van, ezt követi a 11-20 év közötti 33%-kal és aki két évtizede vagy annál több éve van az intézmény élén, azok kevesebb, mint 20 %-ban vannak jelen. 1 fő 31 éve dolgozik ebben a pozícióban.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

- (1) Az óvodavezetők vélekedése az óvodapedagógusok tanulási hatékonyságáról:

Teljes mértékben jelen van a belső motiváció a tanulás iránt	A többségnél fennáll a tanulási vágy, a többiek motiválhatóak	Kevésbé, de motiválhatóak
I.A.3. „Abszolút motivált társaság. Van fiatal kolléga is, van idősebb kolléga is, húzóerők.” I.A.8. „Abszolút motivált kollektíva.”	I.A.4. „A közösség összetételét tekintve, olyan fiatalok vannak, akik nagyon lelkesek és nagyon szívesen mennek képzésekre. Meg olyan kolléga is van, ... akik másoddiplomaként szerezték meg az óvodapedagógusi diplomát, és 40 évesen vágtak neki ennek a szakmának. Jobban lehet őket ösztönözni, mint a nyugdíj előtt állókat”	I.A.2/13. „Lehet őket motiválni. ... de fel kell nekik ajánlani ...”
I.A.10. „Alapvetően motiváltak”	I.A.5. „Kollégáimra, ... tudtam olyan hatással lenni, ...” A tapasztalatom az, hogy leginkább várják, hogy a vezető mit fog mondani, mit jelöl ki.”	I.a.14. „A példamutatás nagyon fontos, ... ezt képviselem, ezt próbálom átadni. Valaki fogékony rá, valaki nem, ... így a

		<i>többi dolgozóra is hatással lehet.”</i>
I.A.11/18. „Nagyon motiváltak”	I.A.6. /7/9. „A generációkban látom a különbséget.”	I.A.16. „Nagyon változó. Nehezebb már, nem belülről jön, ... ha már kötelező, megcsinálja. A képzéseket nekem kell ajánlani.”
	I.A.12. <i>Motiváltak, de viszont egy életkori sajátosság, ugye aki már a szakmai pályájának a vége felé közeledik, nyilván ő már nem annyira elkötelezett és nem annyira intenzitással jelentkezik a képzésekre.”</i>	I.A.1/17. „A többség 50 év felett van, sokat tapasztaltak, kevésbé nyitottak az újra.”

3.táblázat: *Az interjúalanyok vélekedési az óvodapedagógusok tanulási hajlandóságáról (N=18) (saját szerkesztés)*

A kutatásban részt vett óvodavezetők 2/3-a úgy nyilatkozott, hogy Motiváltak az óvodapedagógus kollégák a tanulás iránt, fontosnak tartják a szakmai fejlődésük érdekében.

A motiválatlanságot több esetben az idősebb, 50 év feletti korosztálynál tapasztalják a vezetők, csak elvétve fordul elő, hogy pályakezdőként valaki nem nyitott az újra.

(2) Vezetőként mennyire tartják fontosnak a pedagógusok folyamatos tanulásában való motiválást, támogatást?

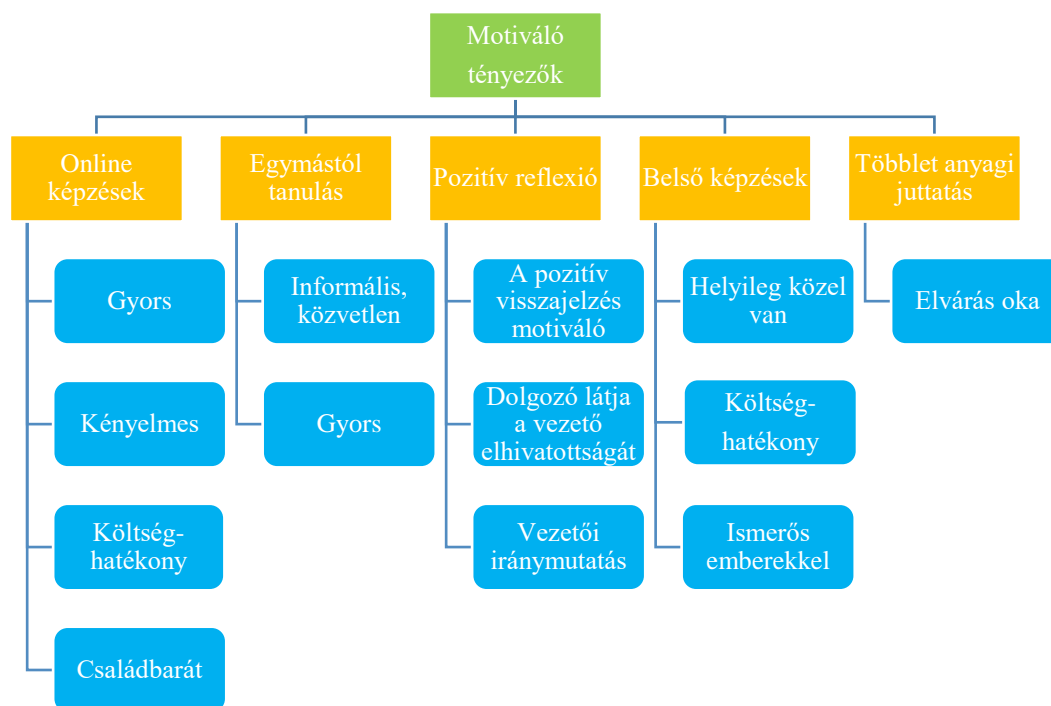
Az interjúalanyok (N=18) egyöntetűen fontosnak tartják a pedagógusok folyamatos tanulásában való motiválást, támogatást.

(3)Az óvodavezetőnek milyen motivációs eszközök, technikák állnak rendelkezésére a pedagógusok szakmai fejlődésének folyamatában?

Az óvodavezetői interjúk elemzése során az óvodapedagógusok szakmai fejlődésének ösztönző tényezőit öt fő kategória köré rendeztem (3. ábra):

1. az online képzésekhez;
2. az egymástól való tanuláshoz;
3. a pozitív reflexióhoz;
4. a belső képzésekhez;
5. a többlet anyagi juttatásokhoz kapcsolódó témák.

Bakacsi és mtsai (2006) [3] által összegzett szervezeti jellemzők támogatói tényezőivel hasonló módon a jelen kutatás interjúalanyai is kiemelték a tudásmegosztás fontosságát és az erőforrások mozgósítását. Alderman (2008) is kiemeli a finansiális támogatást, mint ösztönző tényezőt, bár van egy határ míg ez érvényesülni tud [8].



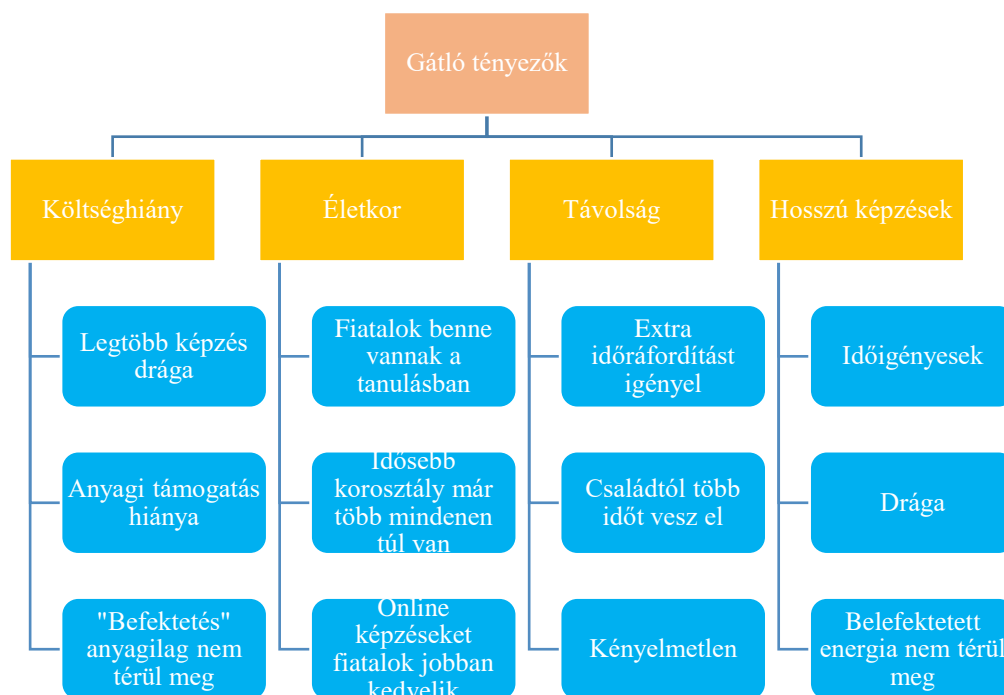
2.ábra: A tanulást motiváló tényezők az óvodapedagógusok szakmai fejlődésének támogatásában

A Covid 19 pandémia helyzetből adódóan egyre inkább az online képzések kerültek előtérbe. Ennek előnyét (költséghatékony, könnyen hozzáférhető, akár otthonról is végezhető, családbarát stb.) megtapasztalva szívesebben választják a pedagógusok az online képzéseket. Hogy miért lehet a pedagógus számára ez motiváló? Gyors, kényelmes és legtöbb esetben olcsóbbak is, mint a jelenléti képzések. Nem kell utazni, a munkahelyről vagy otthonról végezhető, ezáltal megspórolja az utazási költséget és időhatékony.

Az interjúalanyok többsége a belső képzéseket is kiemelte a szakmai fejlődés szempontjából. Nagy jelentőséggel bír az intézményen belüli tudásátadás vagy képzések szervezése az intézménybe, lehetőséget biztosítva külső szakembertől való tanulásra. A belső képzések költséghatékonyabbak, helyben megvalósítható, és az idővel való gazdálkodás is pozitív irányban tendál. Motiváló tényezőként említették a vezetők a többit anyagi juttatást, akár egy szakvizsga elvégzése után.

(4) Az óvodavezetőnek milyen kihívásokkal kell szembenéznie az intézményben dolgozó pedagógusok szakmai fejlődésének megvalósítása érdekében?

A tanulási motivációk vizsgálatának fontos része a tanulás eredményességét gátló tényezők megállapítása is. Kíváncsi voltam arra, hogyan vélekednek az óvodavezetők, mely tényezők gátolják, hogy az óvodapedagógusok a szakmai fejlődésük érdekében képzésekre, továbbtanulásra jelentkezzenek. A vezetők által elmondottak nem voltak meglepőek (4. ábra), ismerve a pedagógustársadalom helyzetét napjainkban. A négy fő kategóriába rendelhető terület megmutatja, hogy az intézményvezetőnek milyen gátló tényezőkkel kell számolni a kollégák folyamatos szakmai fejlődésének támogatása érdekében.



2. ábra: A tanulást befolyásoló tényezők, mint gátló tényezők

A szakmai továbbképzések finanszírozása sok esetben problémát okoz az intézményvezetőnek, óvodapedagógusnak egyaránt. Az intézmény költségvetéséből kikerült továbbképzési támogatásra fordítható költség nélkül egyéb megoldásokat keres a vezető. Pályázatokon keresztül juttatja képzésekhez a kollégákat, vagy ingyenes képzéseket ajánl, esetleg helyben szervezi azokat.

Az életkor is meghatározó, hogy ki mennyire nyitott a tanulásra – mondják a vezetők. Míg a fiatalabb korosztály az online képzéseket preferálja, addig az idősebbek a személyes jelenlétű továbbképzésekre mennek szívesebben. Az idő és pénz hiánya szinte minden interjú kapcsán szóba került. A pályakezdő és a 30-40 év közötti kolléganők inkább a rövidebb képzéseket veszik igénybe, a több 10 éve pályán lévők, azaz a 40 év fölöttiek már a 120 órás, szakirányú képzéseket, de akár a diplomára épülő képzést is választják. Ez összefüggésben lehet a kisgyermekes családnyak időgazdálkodásával is. Szintén különbség van a képzések idejét illetően. Többségük nem hajlandó munkaidő után, esetleg hétvégén a szabadidejét a képzésre fordítani, és pénzt áldozni az amúgy is alulfinanszírozott pedagógusbérből. A képzések finanszírozása az egyik legsarkalatosabb tényező, hiszen joggal elvárható lenne, hogy ha valaki többlet tudásra tesz szert, akkor többlet anyagi juttatásban részesüljön. Ez az elvárás azonban sok esetben nem az óvodavezető döntése alapján teljesíthető, nem az ő hatáskörébe tartozik.

KÖVETKEZTETÉS

Vizsgálatom eredményei rávilágítanak arra, hogy az óvodavezetők miként látják az óvodapedagógusok tanulási hajlandóságát és a tanulás motiválása érdekében, milyen ösztönző tényezőket kell alkalmazniuk:

- (1) Az óvodapedagógusok többsége szakmai munkájában nyitott az új befogadására, változtatásra és ennek érdekében képezi magát, belső igényként jelentkezik tudásának bővítése. Azonban vannak kevésbé motivált kollégák is, akik vagy az életkorukból fakadólag vagy

az érdektelenség miatt nem tartják fontosnak a tanulást. Ilyen esetekben még hangsúlyosabb az intézményvezető feladata, hogy azokat a pedagógusokat is bevonja, megfelelő eszközökkel ösztönözze a tanulásra.

- (2) A kutatásban résztvevő óvodavezetők egyöntetűen úgy nyilatkoztak, hogy az óvodapedagógusok szakmai fejlődését, tanulását fontosnak tartják. Ennek érdekében igyekeznek minél hamarabb megismerni a kollégákat, (erősségeiket, gyengeségeiket), hogy személyre szabottan tudják a támogatást megadni.
- (3) A pedagógusok szakmai fejlődésében, tanulásában nélkülözhetetlen tartják a folyamatos pozitív visszacsatolást, a dicséret motiváló erejét, a támogató közeg megteremtését. Ösztönző tényezőként még a belső képzések lehetőségének megteremtése és a többletanyagi juttatás fogalmazódott meg. A megfelelő intézményi kommunikációs légkör kialakításával biztosított a pedagógusok folyamatos párbeszéde, a tevékenységekre való reflektálás, ezáltal a problémák felvállalása, közös megoldása [20].
- (4) Az intézményvezető kihívásai az óvodapedagógusok tanulás támogatása során: az anyagi fedezet hiánya (költségvetésből megvont normatív támogatás); az életkorból fakadó nehézségek (pl. az IKT kompetenciák hiánya egy online képzésen való részvétel esetén); és az időhiány jelentkezett, mint gátló tényező. Pl. egy személyes jelenléti képzés esetén az odaútatás (a képzéshelyszín távolsága) is időt vesz igénybe vagy éppen munkaidőn túl, esetleg hétvégén zajlik a képzés. A képzések időtartama is befolyásolja a pedagógust, hogy részt vesz-e rajta.

A kutatás eredményeit a fent vázolt szakirodalmakkal összevetve elmondható, hogy hasonló módon egyes ösztönző vagy gátló tényezők jelen vannak az óvodapedagógusok szakmai fejlődésének támogatása során is. Az intézményvezetés feladata a szakmai tovább-fejlődési irányok meghatározása, megvalósításának támogatása a kitűzött célok elérése érdekében [23].

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] Alderman, M. K. (2008). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. Routledge
- [2] Babbie, E. (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest
- [3] Bakacsi Gyula, Bokor Attila, Császár Csaba, Gelei András, Kovács Klaudia és Takács Sándor (2006): *Stratégiai emberi erőforrás menedzsment*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 307-343.
- [4] Bakacsi Gyula: *A szervezeti magatartás alapjai*. Alaptankönyv bachelor hallgatók számára. Semmelweis Kiadó, Budapest, 2015.
- [5] Baráth, T. – Szabó, M. (2011, szerk.): *Does leadership matter?* SZTE KÖVI, NTK, Szeged.
- [6] Bass, M. B. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications*. New York: The Free Press
- [7] Burns, J. M. (1978): *Leadership*, Harper -Row, New York.
- [8] Carmeli, A., Sheaffer, Z., Binyamin, G., Reiter-Palmon, R. és Shimoni, T. (2013): *Transformational Leadership and Creative Problem-Solving: The Mediating Role of Psychological Safety and Reflexivity*. *The Journal of Creative Behavior*, 0. 0. sz. 1–21
- [9] Cserné, A. G. (2000): *Pedagógusok a felnőttképzésben*. In.: *Módszertani közlemények*, 2. 51-56.
- [10] D. Molnár, É. (2013): *A tanulás önszabályozása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- [11] Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017): Effective Teacher Professional Development. *Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.*
- [12] Evans, L. (2014): Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2) 179–198.
- [13] Fehér, J. (2010): Kortárs személyes vezetési elméletek. A transzformatív felfogás szerepe és jellemzői (I. rész). In.: *Vezetéstudomány*. XLI. 3.sz. 2-13.
- [14] Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*. 8. 381–391. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
- [15] Kállai, M. – Szabó, M. (2007): *Ötlettár intézményvezetők számára az adaptív tanulás-szervezés elindításához és fenntartásához 2.* Budapest. OFI. <https://docplayer.hu/1681510-Magtar-otlett-ar-intezmenyvezetok-szamara-az-adaptiv-tanulasszervezes-elinditasahoz-es-fenntartasahoz-2-gyakorlatkozelben.html>
- [16] Kontra, J. (2011): *A pedagógiai kutatások módszertana.* Kaposvári Egyetem, 33-38.
- [17] Korthagen, F. (2017): Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602>
- [18] Kozma, T. (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Nemzeti Tankönyv Kiadó, Budapest.
- [19] Krüger, M. & Scheerens, J. (2012). Conceptual Perspectives on School Leadership. In: Scheerens, J. (2012., szerk.), *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies.* Dordrecht: Springer. 1–30.
- [20] Maylander, E. (2008): *Használjunk a bér helyett valódi motivációs eszközöket* <http://www.hrportal.hu/hr/hasznaljunk-a-ber-helyett-valodi-motivacios-eszkozoket20081126.html>
- [21] Nagy József (2000): *A XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.
- [22] Nahalka, I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben?* Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- [23] OECD (2011): Building a high-quality teaching profession. OECD, Paris. <http://asiasociety.org/files/lwtwteachersummit.pdf>
- [24] OECD (2018): *The future of education and skills. Education 2030.* URL. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- [25] Qiu, H. (2018): Research on the Burnout of High School Teachers Based on Teacher Professional Development. *Open Journal of Social Sciences*, 6(12), 219–229.
- [26] Sántha, K. (2020): Abdukción a kvalitatív tartalomelemzésben. In.: *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 2020. 8 évf. 26 – 35.
- [27] Schein, E. (1978): *Szervezlélektan.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest 16-17.
- [28] Serfőző Mónika (2004): A szervezeti kultúra fogalmának, modelljeinek értelmezése az óvodában, iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 489-518.
- [29] Sieller, J. L. (2011): *Teachers' Professional Learning: Role of the Building Leader.* Retrieved from 2011. <https://www.researchgate.net/publication/311541790>
- [30] Széll, K. (2018): *Iskolai légkör és eredményesség.* Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák. Szeged.
- [31] 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. In: *Magyar Közlöny* 2011/162. Nkt. 69.§-

- [32] Kormány 137/2018. (VIII. 25.) Korm. rendelete az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2018. július 25. 118. szám

***PEDAGÓGUS KÉPZÉS A MÚLTBAN, JELENBEN ÉS A JÖVŐBEN
SZEKCIÓ***

***SEKCIA
MINULOSŤ, SÚČASNOSŤ A BUDÚCNOSŤ PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY
UČITEĽOV***

Szekcióvezetők - Vedúci sekcie:

Prof. Dr. Béla Pukánszky, DSc.

Prof. Péter Tóth, PhD.

Evangéliumközpontú nevelés Victor Gabriella két világháború között megjelent pedagógiai műveiben

Kamilla ACKERMANNÉ KELŐ¹

Abstract

The purpose of this research is to present the scientific and religious foundation of Gabriella Victor's pedagogy. The name of the Victor family is inseparable from the cause of the reformist revival and the internal mission. Gabriella Victor (1891-1971) was the first teacher of the Reformed Teacher Training School in Kecskemét, and the head of the Lórántffy Zsuzsanna Association. She published a number of articles, children's bible, youth novels and informative books for parents and teachers. She had a doctorate of philosophy (1917) and theology (1950) as well. The main topics of her scientific work are women's education, Christian family education, and religious education in school. In this study, we present the activities of the Victor family in the internal mission, Gabriella Victor's opinion on women's issues and her views on the characteristic of the female psyche.

Keywords

women's education, Reformed teacher-training school, religious education, women's profession, reformed internal mission, faith education

Bevezető

Victor Gabriella (1891-1971) a Kecskeméti Református Tanítónőképző első rendes tanára, aki az intézet 1918-as megalakulásától kezdve 1938-ig nem csupán annak nyelvi tanszékét vezette, de a képző lelki életének aktív formálója, vezetője volt. Élete számos szállal kapcsolódik a 20. század elején kibontakozó gyermektanulmányhoz. Növendékként került kapcsolatba Nagy Lászlóval, akihez a későbbiekben baráti szálak fűzték. Tanára személyisége és a tudomány érdekeiben végzett állhatatos munkája megalapozta későbbi kutatói gondolkodását, témaválasztását és nevelői szerepértelmezését.

Életének másik meghatározó motívuma családja részvétele az 1880-as évektől kibontakozó, a református egyház belső megújulását szorgalmazó belmissziói mozgalomban. A család, ezen belül Victor Gabriella tevékenysége jelentős mértékben hozzájárult a református egyházban végbement ébredéshez. Tizenhat önálló írása jelent meg, számos újságcikket és traktátust publikált, nevét a gyermek- és ifjúsági írók között jegyzik. Kutató, tanár, lelki vezető, testvér, gyermek, feleség, előadó és irodalmár egy személyben. Mindezen szerepeken és kötelezettségeken túl és mindenekelőtt Isten és az egyház elhívott szolgájának vallja magát, akinek leghőbb célja és vágya, hogy mindenkihez eljusson a szeretet üzenete.

E tanulmány célja, hogy történeti kontextusba ágyazva, az 1925-1958 között megjelent szak- és szépirodalmi művein keresztül rávilágítson Victor Gabriella szerepére az 20. század elejének belmissziós törekvéseiben, valamint bemutassa gondolatait a nőről és a nőiségről.

¹ Ackermanné Kelő Kamilla, mesteroktató (Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar) kelo.kamilla@kre.hu

Családja a belmisszió szolgálatában

Victor Gabriella 1891. október 9-én született Budapesten, a református egyház ébredési mozgalmában és a belmisszió ügyében aktív szerepet vállaló család második gyermekeként. Az evangéliumi belmisszióval nagypapján, Victor Bernáton (1825-1923) keresztül találkozott először, aki Johann H. Wichern (1808-1881) tanítványaként, a hamburgi Raues Haus-ban dolgozott Bruder-ként. Ott ismerte meg a szeretet-parancson alapuló szociális elkötelezettség és közösségteremtés elveit, valamint a vasárnapi iskola munkáját [1]. Hatást gyakorolt rá Wichern misszióteológiája, amelyben kifejti, hogy a misszió minden keresztyén ember kötelezettsége, ezért a laikus egyháztagokat is ki kell képezni a munkára. Úgy vélte, hogy mindezeknek a gyülekezetekből kell kiindulnia, de az egyesületi formát is legitimnek tartotta. Wichern hangsúlyozta a belmisszió hazafias vonását, hitt abban, hogy Isten országának épülése a nemzetek felemelkedését eredményezi [2]. Victor Bernát később a Brit és Külföldi Bibliatársulat munkatársaként találkozott a Skót Misszióval, amely 1841-ben küldte első misszionáriusát Magyarországra. Victor Bernát fiai, János és Ágoston a Skót Misszió budapesti munkájába kapcsolódtak be, Victor Ágoston (1862-1956) a misszió elemi iskoláját 1928-ig vezette. Victor János (1860-1937), Victor Gabriella apja az iskola tanára, a Vasárnapi Iskolai Szövetség utazó titkára, a Lorántffy Egyesület kórházának vezetője és lelkigondozója, a fasori gyülekezet presbitere, a Németajkú Református Egyházközség kántora, a Hozsánna címmel megjelent énekeskönyv összeállítója [3]. Életrajzában Szabó Imre (1881-1955) a Budapesti Református Egyházmegye első esperesének gyermeke, Szabó Éva (1924-2011) így emlékszik vissza munkájára: „Victor János bácsitól egész életre megtanultam, hogy a Jézus-követés harc, de már megküzdött harc. Jézus győzött a bűn, a Sátán és a halál fölött, és mi az Ő győzelmének részesei vagyunk” [4 : 28]. Victor Gabriella bátyja, ifj. Victor János (1888-1954) teológiai tanár, a Budapest-Szabadság téri Református Egyházközség lelkipásztora, az ébredés ügyének és a belmisszió gondolatának ápolója, a Magyar Evangéliumi Keresztyén Diákszövetség (MEKDSZ)² alapítója. A család lelki ébredésének hátterében tehát egyaránt megjelennek a Wichern-i német és a skót missziói hatások. Később bekapcsolódnak az amerikai ébredés következményeként létrejövő diák-egyesületek munkájába, de aktív kapcsolatot ápolnak holland testvérekkel is.

Nevelői tevékenysége

Pedagógiai gondolkodására elsősorban Nagy László (1857-1931) hatott, aki az 1907-ben felállított VI. kerületi állami tanítóképző intézetben tanította pedagógiára.³ Nagy László 1908-ban érkezett a tanítóképzőbe. Figyelme és tudományos munkássága ekkor már teljesen a gyermektanulmányozás felé fordult [5]. A világszerte kialakított fejlődéslélektani központok mintájára a tanítónőképzőben —az országban egyedülálló módon— 1909 februárjában felállította lélektani laboratóriumát, melyet egyrészt a hazai és külföldi érdeklődők, másrészt az intézmény tanulói számára nyitott meg. Az új diszciplína eredményeit beépítette didaktikai, módszertani és tantervelméleti előadásaiba. A kutatómunka és az adaptáció a gyakorló iskolában történt, ahol egyrészt a vizsgálati módszertan (megfigyelések, kísérletek) tökéletesítésére törekedtek, másrészt lehetőség nyílt az eredmények gyakorlatban történő kipróbálása. E műhelyben vetette meg alapjait Victor Gabriella tudományos gondolkodása. 1909-ben az iskola önképző köre által kiírt pályázaton *A gyermekjátékok lélektana* című dolgozattal indult. Elemzésében foglalkozott a

² A MEKDSZ 1926-ban a Magyar Diákok Pro Christo Szövetsége nevet vette fel. Elnöke 1945-1949 között Karácsony Sándor volt. 1989-ben a régi nevén alakult újjá.

³ Nagy László hatása egész életére meghatározta pedagógiai gondolkodását. Az 1933-ban Kecskeméten megjelent *Mesedélután. Gyermekeknek és azoknak, akik mesélni fognak* című művét az alábbi szavakkal ajánlotta tanárának: „Hálás kegyelettel ajánlom ezt a könyvet a gyermekek nagy barátja, tudós, lelkes tanárom, Nagy László emlékének.”

szépség megjelenési formáival, a természet, a művészet és a gyermeki játék esztétikumával, részletezte a játék lélektani motívumait, végül a játékoszton életkoronkénti megnyilvánulását tárgyalta. A dolgozat bírálatában Nagy László kiemelte a gazdag szakirodalmi áttekintést, valamint az önálló feldolgozást [6:24]. 1908-ban a Magyar Gyermektanulmányi Társaság a gyermek érdeklődésének vizsgálata tárgyában országos felmérést végzett, amelynek keretein belül Nagy László a negyedéves tanítónövendékekkel adatgyűjtést végzett a gyakorló iskola 2-6. osztályaiban. A vizsgálat körülményeiről és a kérdéssorról részletesen *A gyermek érdeklődésének lélektana* című munkában számol be [7:7]. Az írásban összegyűlt, mintegy 375 adatot Victor Gabriellának adta feldolgozásra, aki 122 oldalas elemző dolgozatban mutatta be az eredményeket [8:11]. Victor tudományos vizsgálatokon alapuló gondolkodását a továbbiakban is meghatározta a Nagy László-i örökség. A lélektani jelenségek megfigyelésének módszertanát alkalmazta az 1923-tól induló, a gyermeki ima fejlődésére irányuló kutatásában is.⁴ A budapesti egyetemen magyar-német szakos bölcseész diplomát szerzett. 1916-17-ben a Nagyvárad Református Tanítóképzőben tanított. Ekkor védte meg *A gyermek nyelve. A gyermeknyelv irodalmának ismertetése főként nyelvészeti szempontból* című doktori értekezését, amelyben elsősorban nyelvészeti megközelítésből, statisztikai módszerekkel tárta fel a gyermeki nyelv szókészletét [9].⁵ Tudományos munkásságának elején továbbra is a gyermek nyelvi fejlődésének vizsgálatával foglalkozott [12].⁶ Már korai értekezésében is érinti a gyermeki figyelem terjedelmének jellemzőit, mely az 1920-as évektől, az ima fejlődésének kutatása során az egyik központi kérdésévé válik.

1918-ban Nagyváradról Muraközy Gyula (1892-1961) református lelkész hívására Kecskemétre érkezett az újonnan alakuló református tanítónőképző nyelvészeti tanszékének élére. Bár az intézmény vezetésére kinevezett Páthy Károly (1850-1920) nyugalmazott polgári iskolai igazgató a következő tanévben meghalt, az iskola vezetésével Öllös Sarolta, a természettudományi tanszékét pályázat útján elnyerő, korábbi zilahi református óvónőképző-intézeti igazgatót bízták meg, aki egészen 1948-ig állt az intézet élén. A képző alakulása utáni évben Victor irányította az internátust, Muraközyvel mintegy közös lelki vezetőként. Nevelési elvei túlmutattak a keresztyén-nemzeti identitásformálás célján, a protestáns világnézet mellett „evangéliumi lelkiületet” is igyekezett a gyermekekbe oltani, a „cselekvő szeretetet” pedig a tanulók a vasárnapi iskolában gyakorolhatták, ahol negyedévtől önálló köröket vezettek. Az intézet nevelői vallották, hogy a legkeresztényibb és leghatásosabb nevelőeszköz a szeretet. Victor a nyelvészeti tárgyakon kívül a tanári kar felállításáig lélektant, módszertant, neveléstörténetet, szépírást és női kézimunkát is tanított, valamint irányította a diákok tanítási gyakorlatát [13]. A képzőben —főként az internátusi élet során megfigyeléssel— szerzett lélektani tapasztalatait

⁴ A témával kapcsolatos korai ismereteket a *Gyermek imádsága* című előadásában mondta el a Vasárnapi Iskolai Szövetség 1923. évi Országos Konferenciáján. Az előadás nyomtatásban megjelent formájában a megfigyelési szempontsört is mellékelte. Eredményeit 1936-ban publikálta: *A gyermek imádsága. Gyermeklélektani tanulmány a 12 éven aluli gyermekek vallásának köréből, pedagógiai vonatkozásokkal* című, Debrecenben megjelent tanulmányában.

⁵ A dolgozat első részében a hazai és külföldi irodalmat szintetizálja, második részében a Stern-féle vizsgálati módszereket alkalmazva, a nyolchónapos Kovács Matild nyelvfejlődésének vizsgálati eredményét közli. Ebben a munkájában megállapítja, hogy a magyar gyermektanulmány inkább a nyelvészetbe kapcsolódott be, szemben a külföldivel, amelyben több a lélektani elem. Elismerő kritikát közöl Rubinyi Mózes nyelvész, az MTA tagja [10]. Értekezésére Bakonyi Hugó az Országos Pedagógiai Könyvtár munkatársa *A gyermeknyelvi szókincs fejlődése* című tanulmányában hivatkozik, s a következő sorokkal illeti Viktor Gabriella dolgozatát: „Utóbbi munka főleg Stern és Meumann nyomán nagy alapossággal készült s amellet a szerzőnek igen szabatos és értékes megfigyeléseit, valamint a gyermeknyelvre vonatkozó teljes magyar bibliográfiát is adja.” E cikkben több példát is találunk Victor gyermekmegfigyelésen alapuló módszertanára [11].

⁶ Ebben a dolgozatában new yorki útjának vizsgálati eredményeit összegzi. Az 1913-as út eredetileg az amerikai leánymissziók működésének megismerésére irányult, de Victor nyelvészeti kutatómunkát is folytatott.

beépítette a nevelésről vallott nézeteibe, melyeket a későbbiekben részletesen tárgyalunk. Kecskemétre 1938-ban nyugdíjba vonult, később a solti egyházmegye nőszövetségi utazótitkára lett, majd Karcagon és Sopronban óraadóként működött. 1931-ben Kolozsváron tett lelkészi vizsgát, 1950-ben teológiából is doktorált, dolgozatának címe: *A megújuló újszövetségi teológia feladatáról és módszeréről*. 1971 októberében halt meg.

Belmissziói munka, közéleti tevékenységek

Victor Gabriella életét és nevelői munkáját a 19. század végétől kezdődően kibontakozó vallási mozgalmak és a belmisszió határozták meg. Az ébredésben részt vevő egyházi és világi személyek célja elsősorban az egyház belső megújítása volt [14]. A belmisszió mellé álló lelkészek az egyházon belül is erős ellenállásba ütköztek, hiszen sokan úgy vélték, hogy az „új reformáció” képviselői a kálvini tanokat veszélyeztetik. Ezt a kifejezést egyébként Forgács Gyula (1879-1941), a belmisszió hazai jeles képviselője használta először. Ifj. Victor János inkább a „részleges reformáció” fogalmával élt, amellyel jelezni kívánta, hogy a történelmi reformáció egyszer már végbement, jelen helyzetben az egyház belső feladata az egyháztagok lelki növekedésének támogatása, az evangelizálás és a diakónia [14:191, 203]. Victor Gabriella testvére álláspontján volt, belülről látta a Magyar Református Egyház népegyházi jellegének hibáit, amelyek elsősorban abból eredtek, hogy az egyházba beleszületettek a gyermekkeresztséggel és a konfirmációval egyháztaggá válhatnak [15:114-119]. 1926-ban így fogalmaz: „Valóban keresztyénnek nem azt az embert nevezem, akinek a világfelfogása, hitvallása keresztyén, hanem azt, akinek életében érvényesülnek a keresztyénség erői. Értehetőbben próbálom kifejezni: a valóban keresztyén emberen — Krisztus tanítványán — Krisztus hatása látszik meg és az életet, jellemet átformáló újjáteremtő hatás” [16:15].

Az ébredési mozgalomhoz tartozó lelkészek, teológus és világi tagok a misszió több területén is jelen voltak. A Victor család igehirdetésekkel, evangelizálással, hitmélyítő hetek szervezésével, egyesületi munkával, irodalmi tevékenységgel, és külföldi iratok fordításával vette ki részét a missziói tevékenységből. Kiemelt szerepet szántak a gyermek- és ifjúsági munkának, az egyesületi élet szervezésének és a folyóirat-terjesztésnek. Ifj. Victor János szerkesztésében 1909-ben jelent meg a Diákszövetség lapja *Diákvilág*⁷ címmel, amely egyben a Victor Gabriella által vezetett Leánydiákszövetség közlönye is volt. Bekapcsolódott a Lorántffy Zsuzsanna Egyesület *Olajág* című lapjának; 1917-től az *Erő* című diáklap szerkesztésébe; 1928-ban társalapítója a *Református Figyelőnek*; id. Victor János pedig a *Vasárnapi Iskola Szövetség* kiadásában jelentette meg a *Fecske* című kiadványt, 1913-ban. E folyóiratokra egységesen jellemző az evangéliumi célkitűzés, az egyház megelevenedését célzó, felekezeti jelleg, valamint a diákszövetségi és a vasárnapi iskolai munka módszertanának bemutatása.

Victor Gabriella 1913-1935 között rendszeresen megjelent a protestáns folyóiratokban. Széles látókörére és evangéliumi célkitűzésére jellemző a cikkei által megszólított korosztály sokszínűsége. A Kecskeméten megjelenő *Reformátusok Lapja* „Gyermekeknek” című rovatát vezette, ahol saját meséit is közreadta. Az 1920-30-as években több mesekönyvet és színművet írt.⁸

Victor Gabriella áhítatok, bibliaórák és konferenciaelőadások által jelentős tevékenységet folytatott a református tanítónőképző hallgatói körében. Ezeken az alkalmakon buzdított a bibliaolvasásra, a rendszeres imára és a nőiség megélésére. Ismerte és szerette a Bibliát. Minden

⁷ *Diákvilág*: 1909-1936. Közben: *Akarat*: 1917-1919, Utóbbi címe: *Pro Christo*: 1936-1944. Társalapja a *Közlemények az evangéliumi leánydiák szövetség munkájából*, 1914-; *Olajág*: 1901-1928; *Erő*: 1917-1932; *Fecske*: 1913/14, 1920-1944, *Református Figyelő*: 1928-1933. Folytatás: *Református Élet* [17].

⁸ *Mesekönyvei*: *Ella néni meséi* (1921); *Ella néni újabb meséi* (1922); *Mesedélután* (1933) *Színművek*: *Szegények karácsonya* (é.n.), *A költő anyja* (1922).

előadásában szerepeltetett vonatkozó szakaszokat, melyeket magyarázott is, ezzel előrevetítve teológusi szerepkörét. A képzőben folyó evangéliumi munkát a belmisszió különböző területeinek megismerése és gyakorlása céljából, 1923 szeptemberében a Lorántffy Zsuzsanna Egyesületbe szervezték. „Célunk Istent közös munkában, a Szentírás tanulmányozása által megismerni, életünkkel és munkánkkal szolgálni, hogy majdan, mint tanítónők, az egyházunkban ráánkvaró (sic!) feladatoknak is megfelelhessünk [18:2].” Az egyesületbe tömörítették a növendékek által vezetett bibliaköröket, a vasárnapi iskolai munkát, a diakóniát (szegényházakban, tanyákon, börtönben), az iratterjesztést, valamint az adománygyűjtést. [18:13]. A tematikus bibliaórákat évfolyamonként tartották, a tanulmányozás során érintett jelentősebb témakörök: Jézus példázatai; a Biblia nőalakjai; a Mester jelleme; Jézus Krisztus tanítási és nevelői módszerei. A bibliaköröket vezető növendékeket Victor Gabriella külön foglalkozások keretében készítette fel az alkalmakra. Megállapítható, hogy Victor érdeklődése már ekkor a nőkérdés, a lelki növekedés és Jézus Krisztus nevelő hatásának vizsgálatára terelődött, gondolatait húsz év érlelés és teológiai tanulmányok után, az 1958-ban megjelenő *Jézus a legnagyobb tanítómester* című tanulmányban összegezte [19].

Rendszeresen elvitte diákjait az ébredési mozgalom nyári és téli konferenciáira (Pápa, Tahi, Budapest, Kecskemét), ahol előadott, vagy a vasárnapi iskolai munka módszertani bemutatóját tartotta. Az éves kecskeméti konferenciákra, melyek nyitottak voltak a város minden diáklánya számára, a hazai és külföldi belmisszió jelentős alakjait hívta meg. A Victor család amerikai és holland kapcsolatai révén gyakran jutott anyagi természetű támogatáshoz a tanítónőképző [20:12], de a nemzetközi kapcsolatrendszerük révén gyakran látogattak az intézetbe külföldi szövetségek utazótitkárai is. Miután 1930-ban a Kolozsvári Teológiai Akadémián letette első lelkészképesítő vizsgáját, Ravasz László (1882-1975) püspök a kecskeméti gyülekezet belmissziói munkatársává nevezte ki [21]. Így munkaköre hivatalosan már nem csupán az oktatás volt, hanem a gyülekezet lelkészi köréhez is tartozott, bár „palástos” feladatokat nem láthatott el. A gyülekezeti munka felvétele kapcsán tetten érhető testvére, Victor János teológiai tanár belmisszióról alkotott véleménye, amelyben elismerte és fontosnak tartotta az egyesületeket, de „az egyházat és annak gyülekezeteit minden egyesület vagy csoport tevékenységei elé helyezte” [14:175]. Úgy vélte, hogy az intézményes jelleg a mozgalmi elem érvényesülését segíti [15:116-120]. A gyülekezettel történő szorosabb kapcsolódás ugyanakkor elősegítette az egyházközség mint fenntartó azon törekvését és elvárását, hogy a képzőből „ügybuzgó s a református egyháztársadalmi munkába beillő tanítónők kerüljenek ki” [20:10].

Közéleti tevékenysége szerteágazó volt. Vezette MEKDSZ Leánydiák-bizottságát, tagja volt a Protestáns Irodalmi Társaság debreceni körének, az Országos Református Tanáregyesületnek, a Magyar Nők Missziói Szövetségének, a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének, a Kecskeméti Protestáns Egyesületnek, a Magyar Nyelvtudományi Társaságnak, valamint az Irodalomtörténeti Társaságnak. Mindezekben a szervezetekben aktívan vett részt, konferenciáikon –sokszor családtagjaival együtt– szervezőként és/vagy előadóként vett részt.

A nőmozgalmakkal kapcsolatos álláspontja

A feminizmus kérdéskörével kapcsolatban leánykörökben elhangzott előadásaiban fejti ki véleményét. A feminizmus fogalmat használja, ezért ezt a kifejezést használjuk jelen tanulmányban, habár Kéri Katalinnal értünk egyet a tekintetben, hogy érdemes különbséget tenni a 19. század végén kibontakozó női törekvések és a 20. század elején megjelenő feminizmus között. A feminizmus Kéri értelmezésében keveseket érintő, tartalmában azonban bővebb, magában hordozva a nemek közötti kapcsolatrendszerben bekövetkező forradalom hatásait [22]. Megállapítható, hogy Victor a nőmozgalmak korai szakaszáról beszél, amikor a feminizmus kifejezést használja. Habár érti és elismeri a feministák törekvéseit a nők politikai, gazdasági, társadalmi, valamint jogi helyzetének javítására, véleménye szerint a fenti törekvések helyett fontosabb a „női lélekkel” foglalkozni. Úgy vallja, hogy a lélekben bekövetkező változás hatására a nő sikeresebben meg tud felelni kora igényeinek, mint az emancipációs törekvések eredményeinek segítségével. A nőmozgalmakkal kapcsolatos álláspontját Baart de la Faille, a német keresztyén leánydiákszövetség vezetőjének hatására alakította ki, aki szerint a keresztyén nőknek nem szabad kivonniuk magukat a nőmozgalmakból, sőt a keresztyénségből származó nagyobb erkölcsi erőt latba vetve kell a mozgalmak élére állniuk. A nők helyzetével kapcsolatos társadalomtörténeti elemzése *A nő hivatása* című előadásában hangzott el [23]. Ebben megállapítja, hogy a középkor hozza meg a nők számára a társadalmi változást. Az egyház kiterjeszti áldásait a nőkre, ezáltal ők is az üdvösség birtokosává válhatnak. Az első keresztyén gyülekezetekben a nőknek feladatuk volt, aktív résztvevői voltak a közösségnek, a családi teendőkön túl a szegények, betegek gondozása. Az ősegyháztól történő eltávolodás azonban a test elhanyagolását, a világ örömei és szépség megvetését eredményezték, melyet a nők zárdába vonulása jelképez. A világtól távol élő nő mély lelki életet élt ugyan, de nem hatott a világra, a közéletben befolyást nem gyakorolt. Társadalomtörténeti fejtegetése során a reformáció nőalakjának feladatát ismét a családban látja. Kálvinra hivatkozik, aki szerint a nő fő erényei a szemérmesség, az engedelmség és a háziasság s az újkor nagy gondolkodói, Locke, Rousseau sem látnak túl a család szolgálatán mint a nő elsődleges hivatásán. „A nő élvezője a műveltségnek, de nem vesz részt tevékenyen annak létrehozásában; a kor szellemi kincseit megszerzheti, de nem gyarapíthatja; hazája sorsáért lelkesül, de rajta változtatni nincs módjában. Hivatása az, hogy anya legyen s hogy megossa férjével most már nemcsak annak anyagi, de szellemi javait is” [23:6]. Történeti áttekintése végén eljut a 20. század elejére, amikor a nőmozgalmak hatására lehetőség nyílik a nők családon kívüli érvényesülésére, az egyetemi végzettség megszerzésére és a hivatásgyakorlásra. Victor szerint belátható, hogy a nők bizonyították a jogi, orvosi, tanári stb. pályákon való alkalmasságukat. Ugyanakkor nemcsak több jogot vállalt a nő, de új kötelezettségeket is, hiszen ezeken a pályákon kemény küzdelem az osztályrésze. Kialakult tehát egy új, önálló, mások segítségére nem támaszkodó nőtípus, akit a munka erőssé és bátorrá tett. Victor reflektált kora társadalmi vitájára, mely a családdánya és a karrierért élő nőideál között feszült. Felhívta a figyelmet, hogy a közéleti, hivatásbeli helytállás legnagyobb veszélye, az eldurvulás fenyegeti a nőt, mely végső soron a nőiességet, az érzékenységet, és a kifinomultságot eltörli, így a női lelket az önzővé és kíméletlenné válás fenyegeti. Megértette azokat a szülőket, akik féltették leányukat a haladó gondolatoktól, de megállapítja, hogy a korszellemmel senki sem vetekedhet. A két nőeszmény —a családcentrikus, gyermekeit nevelő anya és a céljaiért élő karrierista — szembeállítását nem tartotta helyes megközelítésnek. E választási kényszer helyett más utat javasolt. Úgy vélte, nem az okoz szerepkonfliktust, hogy egy nő a családban, vagy a hivatásban áll-e helyt. A női hivatás a nő természetes hajlamaiból fakad, vagyis akkor tud érvényesülni, ha a munkaköre személyiségével harmóniában van, ha önazonos. „Mi az a lelkület, ami a nő bármilyen munkáját hivatássá avatja? Mi lehet, ha nem az édesanya lelkülete; az önfeláldozás. Ez teszi nővé a nőt, ez teszi igazán nőivé bárminemű munkáját...Amikor Isten megalkotta a nőt,

akkor azt szabta hivatásul, hogy segítőtárs s hogy édesanya legyen. Hogy ne magának éljen és ne magáért, hanem életét másokért áldozza fel. Ezen az örök női hivatáson nem változtathat az idő forгатaga” [23:10-11]. Ebben az értelemben tehát a nő bármely hivatásban megtalálhatja a boldogságát, ha megéli abban az önzetlen, másokért végzett munka örömét. Victor Gabriella ideálja az önfeláldozó nő, amely kifejezés mai szóhasználattal élve legközelebb az altruizmus-hoz áll. Vallotta, hogy ezt a fajta önfeláldozást leginkább Krisztus keresztje alatt értheti és tanulhatja meg az ember. Mivel a keresztyénség az önfeláldozó szeretet vallása, tanítása felé a nő természetes hajlamainál fogva vonzódik. Az ilyen, Krisztustól tanult önfeláldozással dolgozó nőt szívesen követik mások is. A feminizmussal kapcsolatos felvetések kapcsán így összegezhetjük gondolatait: „Az igazi nőnek mindig vannak jogai, mert a kötelességet tekinti legnagyobb jogának — és ha újabb jogokat kap, azokban mindig szent kötelességet lát” [23:13]. Victor Gabriella buzdított mind a családban betöltött szerep boldog megélésére, mind a nők előtt megnyíló új hivatások betöltésére, mert „a nő önfeláldozó szeretete nyomában hit támad és reménység” [23:14].

Női példaképek

Victor Gabriella nevelési módszerei között kiemelt helyen áll a példaadás, mely jellemzően hitvalló keresztyén példaképek állításában valósul meg. Az ideális keresztyén női jellemvonásokat az amerikai keresztyén leányegyesület vezetője, Miss Elisabeth Wilson személyében látja megvalósulni, akivel 1913-ban new york-i útja során ismerkedett meg. Miss. Wilsont a munkájával megalégedett, fáradhatatlan, dolgozó, derűs, adakozó nőként mutatja be, akit nem jellemzett a magamutogatás s aki minden munkáját Isten dicsőségére végezte. „Ehhez a hitvalló élethez nem feltétlen kellene a szavak, elég, ha a tettek beszélnek” [16:22]. Másik női típusát, a „szenedő nőt” édesanyja jellemvonásai rajzolták, aki szülés közben bekövetkező sérülése miatt halála előtt tizenöt évig szenvedett. Így vall édesanyja hitéről: „Betegágya mellett, némán tűrő szenvedéséből tanultam meg, tanultuk meg mindnyájan gyermekei a keresztyénséget. Istenben megnyugovó kereszthordozása nagyobb prédikáció volt számunkra a világ minden szónokának ékesszólásánál. [...] Áldom Istent azért, hogy édesanyámban ezt a női ideált ismerhettem meg. [...] Tőle, az ő példáján tanultam meg, hogy a keresztyén nő legszebb tulajdonságait a szenvedés érleli meg. Isten a legnagyobb női erényeket, a hősi kereszthordozást, a megadással való tűrést a szenvedő nőnek adja jutalmul. Nagy titok ez, a szenvedés felséges kiváltsága, melyet az Úr az ő legkedvesebbjeinek nyújt osztályrészül” [16:26-27].

Irodalmi munkái között ez a példaállítás *A pataki vár gyöngye* [24] című művében testesül meg, amely Lorántffy Zsuzsanna ifjúkorát feldolgozó regény. Lorántffy Zsuzsanna Victor Gabriella gyermekkori eszményképe volt. Több olyan karaktert is megjelenít a műben, akik hordozzák az előadásaiban bemutatott követésre méltó vagy kerülendő személyiségjegyeket. Muraközy Gyula szerint „evangéliumi életideált világít felénk”, ugyanakkor „protestáns és egyháztörténelmi szempontból nyereség és segítőtárs ez a bontó munka” [25]. A Magyar Lányok 1926-ban e szavakkal illeti: „Az írónő a magyar leánydiákmozgalmak egyik leghivatottabb munkása, kinél jobban kevesen ismerhetik a fejlődő leánylelket” [26]. A mű megírását a Victorra jellemző tudományos igényű politika, - társadalom-, valamint egyháztörténelmi kutatómunka előzte meg. Lorántffy Mihályné Borbála asszony, Zsuzsanna édesanyjának karaktere szinte teljesen megegyezik saját betegágyán fekvő édesanyjának előadásokban bemutatott jellemrajzával. Ha Victor feminizmusra adott reflexiójára visszaemlékszünk, nem nehéz párhuzamot vonni Zlinszky Aladár, Napkeletben megjelent kritikájával: „E fejlődésrajzban legszebb az a rész, mely Zsuzsannának az egyházi és világi élethivatás közti küzdelmét rajzolja s az utóbbi javára dönti el anélkül, hogy amaz valamit is veszítene” [27].

Életrajzi fordítások és Indiából hazatért misszionáriusok elbeszélése szolgált alapul Az *India nyomorultjainak anyja* című, Pandita Ramabai életrajzát összefoglaló munkához. A hinduból keresztyénné vált tudós nő életének bemutatásával az Victor Gabriella célja, hogy a fiatal lányokat tanulásra, magas ideálok állítására, kitartó munkára és valódi megtérésre buzdítsa. Pandita Ramabai személyében legfontosabb nevelői jellemvonásként az imádkozó életformát emeli ki. „Hátrahagyott Bibliájában feljegyezve találjuk növendékei nehézségeit, amiket imádságaiban Isten elé vitt” [28:16].

Női jellemvonások

Mint korábban utaltunk rá, oktatói munkája mellett nagy hangsúlyt fektetett a leányok internátusi — főként vallásos — nevelésre, ugyanakkor az ébredési mozgalom keretein belül évente többször adott elő az ifjúsági mozgalmak által szervezett konferenciákon. Vallotta, hogy annak, aki a magot veti, meg kell ismernie a termőtalajt, hiszen nagy különbségek vannak a lányok között a társadalmi és családi háttér, az iskolázottság, a lakóhely, valamint a vallásos környezet tekintetében.

Megfigyelései alapján ugyanakkor leír nyolc, minden leányra jellemző tulajdonságot, melyek a következők: (1) a tekintély tisztelete. Victor szerint minden nő vezetésre vágyik, a fiatal lányok pedig befolyásolhatók, könnyen követőjévé válnak divatos eszméknek. Ezt a vezethetőséget használják fel a leányegyletek, amik nemcsak hóbortokat kínálnak, hanem tiszta, nemes célokat. A legszentebb cél, melyet nevelőként a lány elé állíthatnak az egyletek, hogy Krisztus követőjévé váljon. (2) Az otthon szeretete. Az otthon a nő számára támasz, önérzete kialakításában és megtartásában lényeges tényező, védelem, „érzelemlámpájának visszhangja”. Éppen ezért azoknak a leányoknak, akiknek nincs meleg családi otthonuk, vagy árvák, a leányegyletek ezt a védelmet nyújthatják. Azoknak pedig, akiknek erre a védelemre nincs szükségük, az otthon, Isten szeretetének helye lehet. (3) A szép kultusza. A leány a szép kedvelését kifejezésre juttatja önmagán, otthonán, kézimunkáiban, a művészetek iránti rajongásában, a természet szeretetében. Victor az esztétikai érzék finomítása érdekében a leányegyleteknek nagy szerepet szán, csakúgy, mint az erkölcsi nevelésben a szép iránti szeretetet felhasználva, Krisztus jellemének szépségét és harmóniáját példaként állítva. A szépség-kultusz utánzó jellegéből az alkotókedv felkeltése is célja lehet az egyesületeknek, hiszen a fantázia segítségével újat teremteni, kevesek kiváltsága. Hasonló feladat az izlésformálás és az önálló teremtő munkára motiválás. (4) Individualizmus. „Minden leány külön áll, másokkal való összetartozás érzése hiányzik belőle.” Victor a háztartásvezetés felelősségének és egyeduralmának évezredek hagyományaiban látja azt a női jellemvonást, amely miatt a nők egymással nehezen férnek össze. Ezt a női tulajdonságot nagy hátránynak tartja, hiszen a vezetés, pl. a nőegyletvezetés kudarcai az együttműködési képesség hiányában rejlenek. Az ébredési mozgalom belmissziójában egyik legfontosabb feladatnak a belső munkatársak képzését tartották. „A munka a missziói munkatársak lelki közösségének és a testvéri együttműködés kialakítására irányult” [15:191]. Victor úgy gondolta, hogy a missziói munka gátja ez a női jellemvonás, ezért az egyesületi kereteken belül küzdeni kell ellene. Úgy vélte, ennek legjobb színtere a Keresztyén Leányegylet, ahol a lányok fiatal koruktól megtanulnak alkalmazkodni, mások munkáját elismerni és a közös cél felé együtt munkálkodni. (5) A lány a fantáziájában él igazán. Victor szerint a nő a fantáziájában építi fel az eseményeket, a cselekedetek később ehhez az elképzeléshez alkalmazkodnak. Példaként állítja azokat a pártában maradt nőket, akik ifjúkori ideáljukat hordozva nem tudtak megalkudni a valósággal és férjhez menni, mások pedig egy ifjúkori szerelmet éltetnek, életük végéig ahhoz maradva hűségesnek. Utaltunk rá, hogy irodalmi munkáiban megjelennek az előadásaiban körülírt, legjellemzőbb női személyiségjegyek. A fantáziavilágában élő nő karaktere

A pataki vár gyöngyében, Szántay Pál olaszliszkai tiszteletes lánya. Éva hű marad ifjúkori ideáljához, Szabó István segédlelkészhez, s mond nemet neki akkor, amikor a férfi a háború okozta lelki sebek miatt teljesen megváltozva tér vissza szerelméhez. Victor felhívja a figyelmet az egyesületek felelősségére és lehetőségére a fantázia fejlesztése terén. A belső képek megélésére és kifejezésére alkalmasak a színjátszó előadások, vagy a kézműves foglalkozások, ugyanakkor az egyesületek keretén belül lehetőséget kell a lányoknak adni a valóság megismerésére is. A szegények, betegek istápolása a jellemnevelés legjobb és legfontosabb eszközei, mely egyben a belmisszió célját, a diakóniát is megvalósítja. (6) A leány lelkének szüksége van ideálokra. Victor szerint a lányok gyakran túlzásokba esve rajognak egy maguk választotta ideálért. Ezek a felfokozott érzelmek hasznosak, jó irányba terelve felkészíthetik őket „a jellemet felfelé vivő”, magasabb rendű célok kitűzésére. A vezetőknek feladatuk a helyes ideálválasztás segítése. Ehhez a történelmet hívhatjuk segítségül, példamutató személyiségek pl. Lorántffy Zsuzsanna, vagy Bethlen Kata életének egy-egy eseményét felvillantva. Victor hangsúlyozza, hogy a keresztyén lány számára a legtökéletesebb ideál, Krisztus. (7) A lányokra nem a logikai következtetés, hanem az érzelmi úton történő megértés jellemző, ugyanakkor van egy belső sugallatuk, ösztönük, mely a helyes irányban tartja őket, amennyiben hallgatnak rá – vallja Victor. A keresztyén leányegyesületek célja elsősorban a jellemnevelés, amely a példaképek bemutatásán túl, a másokat szolgáló cselekedetek ösztönzésével történik. (8) Minden lány vágyik a szeretetre. A legnagyobb szeretetet, amire a nő vágyik, Istentől kaphatja meg. Az elhanyagolt, vagy éppen elkényeztetett, körülrajongott voltában is árva lelkeket bibliai szóval vigasztalja meg: „A messzeségben is megjelent az ÚR: örök szeretettel szerettelek, azért vontalak magamhoz hűségesen.” (Jer. 31,3.) Victor Gabriella kiemeli, hogy a keresztyén leányegyesületek megtanítják a lányokat az öröm krisztusi megélésére, olyan szórakozási formákra, amelyben tiszták maradnak és mégis kiteljesednek. Ez az öröm Isten szeretetének közelségében valósul meg. Megélésére lehetőséget adnak a kirándulások, teadélutánok, színi előadások, szeretetvendégségek, hangversenyek, vagy a sport. Az egyesületek lehetőséget adnak a lányoknak az önművelésre is mind a művészetek, mind a nyelvek, vagy egyéb tudományok terén, ugyanakkor kenyérkereső munkára is taníthatják őket (csipkeverés, kalapkészítés stb.). A leánynevelők és a leányegyesületek ugyanabba a földbe vetnek, céljaik tehát azonosak. Elérni, hogy a lányok egyre magasabb szociális és értelmi színvonalra törekedjenek, magas ideálokat állítsanak, ugyanakkor ezt ne önérdékből tegyék, hanem mindezek a másokért való áldozat céljára alakuljanak ki. Ez az önzetlenség a női jellemnevelés végső célja. Victor előadásaiban hangsúlyozza azt a korábban ismertetett hitvallását, hogy mindezeket a célokat csak azok az egyesületek érik el, amelyekben evangéliumi módon újjászületettek a lányok, akik tálentumaikat Isten és mások szolgálatára fordítják.

A nők lelki életéről

Victor spiritualitása a magyar református puritanizmus jellemvonásait hordozza, amelyben nagy szerepe volt a személyesen megélt hitnek, a magányos és közösségi imának, a naponkénti bibliaolvasáson alapuló vezetettségeknek, a megszentelődésnek és a diakónia gyakorlásának [15:119]. Kegyességének alapja az újjászületés szükségessége. Vallotta, hogy a Krisztussal való kapcsolatnak jellem- és életformáló hatása van. „Szavai Szentlélektől ihletett szavak, ezért van, hogy a szívbe találnak és átalakító hatásuk” [20:48]. Hitt az ember változtathatóságában, aminek alapja a lelki szomjúság, honvágy a magasabbrendű világba, ahonnan egykor az ember kiszakadt. Tanításában nem az emberre, hanem az isteni kegyelemre épített. Jézus életét vizsgálva megállapítja, hogy „eltér kortársaitól, akik a jónak elméleti tudását felébe helyezték a gyakorlatnak” [20:68]. A diakónia az evangélizálás mellett a belmisszió gyakorlatának második

legfontosabb területe volt, mely a világháború okozta társadalmi kríziseken igyekezett enyhíteni. Sípos Ete Álmos a belmissziói spiritualitását vizsgálva kiemeli, hogy „Isten a megtérő embert nem csak befogadja, hanem el is küldi.” Walbert Bühlmann-ra hivatkozva megjegyzi, hogy „a missziói spiritualitás nem egy a többféle között, hanem alapvonása minden igazi spiritualitásnak” [15:113]. A belmisszió tehát a lelki ébredést összekapcsolta a diakóniával.

A református gyülekezetekben hagyományosan nagy szerep jutott a lelkipásztor-feleségeknek. Részt vettek a gyülekezeti alkalmakon, szeretetvendégséget szerveztek, vezették az ifjúsági- és gyermekmunkát, lelkigondoztak. Victor ezt a fajta szeretetből végzett szolgálatot a feleség Istentől kapott kötelezettségnek tekintette. Továbbá úgy gondolkodott, hogy a lelkészfeleségeknek ennél magasabb feladatuk van, szükséges férjük lelki munkáját az imájuk által támogatni. „Ha megkondul a harang szava, lefelől őket hívja imádságra” [29:42]. Szerepük több mint a világi feleségeké, Isten szolgáinak segítőtársaként, élethivatássá nemesül, papnák helyett papnökké válnak. Ennek az emelkedett szerepnek legfontosabb pillére az ima. Victor életművében kiemelkedő téma a hívők imaélete. Utaltunk az 1924-1935 végzett empirikus kutatására, melyben a gyermeki imádság fejlődését vizsgálta, de foglalkozott a családi áhítatok imádságos légkörével, benne a gyermekek imára nevelésével; az iskolai és templomi ima feltételeinek kialakításával; az ima tanításának módszertanával; valamint egyesületi előadásaiban is megjelenik a mindennapi imaélet fontossága. Az Országos Református Lelkészegyesület (ORLE) éves konferenciáin rendszeresen előadott, közülük 1925-ben a nő imádságos életével kapcsolatban. Ebben első tézise volt, hogy az ima az ember legősibb ösztöne. „Az ember természetéhez tartozik, hogy érzi egy magasabb világtól való függését és összeköttetést tud ápolni evvel a világgal” [29:43]. Vallja, hogy a férfi vallásosnak szereti látni a nőt. Az ima szakralitást kölcsönöz a nőnek, egyfajta „finom fátýollal veszi körül.” Inti a nőt e jellemvonás megőrzésére, melyet a nőiség legbecsesebb alkotórészének tekint. Előadásában az imaülethez gyakorlati tanácsokat ad, melyek közül legfontosabbak (1) a rendszeresség, hangsúlyozza a reggeli csendességeket; (2) az odaszánás, idézi Sundar Singh hindu lelki vezetőt, aki szerint „Európa a legnagyobb értékét veszti el, mert kifelé él s elmulaszt időt szánni az Istennel való együttlétre.” (3) Kiemeli a hit fontosságát az imaéletben. Arra buzdít, hogy bízson a nő Isten válaszában. (4) Victor vallja, hogy a Mindenhatóval élő kommunikáció folytatható, mely akkor valósul meg, ha a hívő vágyik az Istennel való beszélgetésre. Úgy fogalmaz: „Kell, hogy legyen az imában egy pont, amikor mi elhallgatunk. Leborulunk előtte, minden kincsünket odaszórjuk elébe és imádjuk őt. Ekkor Isten felemelkedik előttünk az ő nagy dicsőségében.” (5) Victor szerint a működő imaülethez valódi, odaszánt keresztyénység szükséges. Mint a korábbiakban utaltunk rá, odaszánt életen azt érti, amelyben meglátszik Krisztus hatása, jellemformáló ereje, mindezek alapja pedig a lelki újjászületés. „A mi Istenünk nem éri be kevéssel. Nem elégszik meg égőáldozatokkal, sem imádságok sokaságával. Ilyen Isten, aki beérné ezzel, nekünk sem kellene. Olyan Istenünk van, aki Úrrá akar lenni életünk fölött és azt akarja, hogy neki szenteljük magunkat egészen. Ilyen Istennek szentelt életből fakadó imádság az, amelyet az Isten egész biztosan meghallgat” [29:49-50].

Összefoglalás

Victor Gabriella családi és gyermekkori hatások következtében korán elkötelezte magát az evangélium hirdetésének, az egyház belső megújításának. Vallotta, hogy minden ember csak akkor tud megfelelni hivatásának, akkor tudja betölteni küldetését, ha életének középpontjában Jézus Krisztus áll. Spiritualitására jellemző az újjászületés szükségességének hangsúlyozása, a napi imádság, az isteni vezetés alatt lévő élet, valamint a Biblia zsinórmértékéhez igazodás. Hangsúlyozta, hogy csak az újjászületett ember tud másokat is hitre vezetni, legyen akár a csa-

ládi életben, vagy az iskola falai között. A keresztyénséget cselekvő vallásnak tekintette, a diakóniát maga is gyakorolta és igyekezett tanítványait is bevezetni a szolgálatba. Nagy hangsúlyt fektetett a hit közösségben való megélésére, ezért egyrészt a tanítóképzőben, másrészt egyesületi keretek között igyekezett a lányokat krisztusi közösséggé formálni. Az ébredési mozgalomban jelentős szerepet töltött be, tudományos igényességű művei mellett ismeretterjesztő, evangéliumi irodalmakat írt és fordított. Hitmélyítő előadásait évről-évre leányok százai hallgatták.

Irodalom

- [1] BÉKEFY Lajos „Az egyháznak kell az emberekhez mennie!” : *Kétszáz éve született a szociális protestantizmus atyja, Johann Hinrich Wichern*. In: *Evangélikus Élet* 2008. 5. sz. <https://zope.lutheran.hu/ujzagok/evelet/archivum/2008/05/081> (letöltve: 2023. 09. 18.)
- [2] FORGÁCS Gyula *A belmisszió és a cura pastoralis kézikönyve*. Pápa : Református Főiskolai Nyomda, 1925. 137 p.
- [3] VICTOR János (összeáll.) *Hozsanna! Énekeskönyv. Vasárnapi iskolák, vallásos összejövetelek és a család használatára*. Budapest : Vallásos Iratok Terjesztő Társaság, 1901.
- [4] SZABÓ Imréné SZABÓ Éva *Süt a nap!* Budapest : Open Art Kiadó, 2007. 199 p.
- [5] BALLAI Károly *Nagy László élettörténete*. In: *A Gyermekek*. XXIII-XXIV. Budapest : A Magyar Gyermektanulmányi Bizottság Nagy László Emlékbizottsága, 1932. 11-19.
- [6] FARKAS Sándor (szerk.) *A Budapesti VI. Kerületi Állami Tanítónőképző Intézet Értesítője 1908-1909*. Budapest : Hungária Könyvnyomda, 1909.
- [7] NAGY László *A gyermek érdeklődésének lélektana*. Budapest : Tankönyvkiadó, 1982. 198 p. ISBN 9631759547
- [8] FARKAS Sándor (szerk.) *A Budapesti VI. Kerületi Állami Tanítónőképző Intézet Értesítője 1909-1910*. Budapest : Hungária Könyvnyomda, 1910.
- [9] VICTOR Gabriella *A gyermek nyelve : A gyermeknyelv irodalmának ismertetése főként nyelvészeti szempontból*. Nagyvárad : Bérés és Held, 1917. 83 p.
- [10] RUBINYI Mózes *A gyermeknyelvről*. In: *Magyar Nyelvőr*, XLVII. évf., 1918. 222-223.
- [11] BAKONYI Hugó *A gyermeknyelvi szókincs fejlődése*. In: *A gyermek. A magyar gyermektanulmányi társaság közlönye*. XII. évf., 1918, 8. sz. 337-382.
- [12] VICTOR Gabriella *A magyar nyelv Amerikában*. In: *Magyar Nyelvőr*, IVII. évf. 1913, 10. sz. 466-468.
- [13] PÁSTHY Károly (szerk.) *A Kecskeméti Református Tanítóképző Intézet I. Értesítője az 1918-19 és 1919-20 iskolai évről*. Kecskemét : Kecskeméti Református Egyház, 1920.
- [14] SÍPOS Ete Álmos „Kérjétek az aratás Urát!” : *Forgács Gyula (1879-1941) a magyar református belmisszió úttörője*. Budapest : KRE-Harmat, 2008. 320 p. ISBN:9789639564992
- [15] VICTOR János *Az egyház bűnei* (1945). *Egyházi életünk válsága* (1948). Budapest : A Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, 2003. 204 p. ISBN: 9633009413
- [16] VICTOR Gabriella *Modern keresztyén női típusok : A Kecskeméti Protestáns Egyesületben 1920-ban elmondott előadás*. In: *Krisztus szolgálóleányai*. Kecskemét : Első kecskeméti Hírlapkiadó- és Nyomda Rt, 1926. 50 p. 15-27.
- [17] DALLOS Eszter, LAKATOS Éva (összeáll.) *A magyar sajtó lelőhelyjegyzéke 1850-1952 : A Magyarországon magyar és idegen nyelven megjelent, valamint a külföldi hungarika hírlapok és folyóiratok lelőhelyjegyzéke a magyar és külföldi könyvtárakban*. Budapest, 2018. <http://mek.oszk.hu/18900/18916/18916.pdf> (letöltve: 2023. 09. 18.)
- [18] ÖLLŐS Sarolta (szerk.) *A Kecskeméti Református Tanítóképző Intézet Értesítője az 1923-24 iskolai évről*. Kecskemét: Kecskeméti Református Egyház, 1924.

- [19] VICTOR Gabriella, VÁSÁRHELYINÉ: *Jézus, a legnagyobb tanítómester*. Budapest, s.n. (1958). 134 p.
- [20] ÖLLŐS Sarolta (szerk.) *A Kecskeméti Református Tanítóképző Intézet Értesítője az 1921-22 iskolai évről*. Kecskemét : Kecskeméti Református Egyház, 1922.
- [21] Dumanelléki Református Püspök levele a Kecskeméti Református Egyházközség Elnökének (3309-1930. sz.) KREL III/1. Iktatott iratok 1926-1930. 5/53.
- [22] AMBRUSNÉ KÉRI Katalin *Lánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással)*. Akadémiai doktori értekezés, Pécs, 2015. 108. http://real-d.mtak.hu/837/7/dc_1067_15_doktori_mu.pdf (letöltve: 2023. 09. 18.)
- [23] VICTOR Gabriella *A nő hivatása*. In: Krisztus szolgálóleányai. Kecskemét : Első kecskeméti Hírlapkiadó- és Nyomda Rt, 1926. 50 p.3-14.
- [24] VICTOR Gabriella *A pataki vár gyöngye : [Lorántffy Zsuzsanna]*. Ifjúsági regény. Kecskemét : Hírlapkiadó Ny., 1926. 282 p. · ISBN: 9633007437
- [25] MURAKÖZY Gyula *A pataki vár gyöngye : Ifjúsági regény Lorántffy Zsuzsanna gyermekkorából*. Protestáns Szemle, 1926. 466-467.
- [26] Sz. n. *A pataki vár gyöngye : Victor Gabrielladr. ifjúsági regénye*. Magyar Lányok, 1926, 32. évf. 19. szám. 302.
- [27] ZLINSZKY Aladár *Victor Gabriella : A pataki vár gyöngye*. Ifjúsági regény Lorántffy Zsuzsanna leánykorából. Napkelet - 4. évf. 7-8. sz. 1926. július-augusztus.
- [28] VICTOR Gabriella *India nyomorultjainak anyja : Pandita Ramabai*. Budapest : Református Külmisszió Szövetség, 1935. 16 p.
- [29] VICTOR Gabriella *A nő imádsága : Az Országos Református Lelkészegyesülettel kapcsolatos belmisszió konferencián 1925. augusztus 26-án elmondott előadás*. In: Krisztus szolgálóleányai. Kecskemét : Első kecskeméti Hírlapkiadó- és Nyomda Rt, 1926. 50 p. 42-50.

<https://doi.org/10.36007/4966.2024.195>

Részletek a középkor fogyatékoságtörténeti kutatásaihoz: A munka és idő az értelmezésének változásai a 10-14. században

Berzsenyi Emese¹

Abstrakt

Social teachings are integral to pedagogical research as they profoundly influenced the life of a community. It appears acceptable to consider the notion that the social teachings of an era are the very essence of its culture! My current research forms part of a larger monograph that delves into the history of disability in medieval Europe. This necessitates a historical analysis of the relationship between labour and humanity, examining participation possibilities through the principle of social utility. Only by understanding the characteristics of this can we determine potential paths of exclusion and acceptance. It was only in the 13th century that the image began to take shape, one that set European culture on the path of valuing and respecting labour. Consequently, urban life changed, craftsmanship gained esteem, the bourgeoisie grew stronger, and the importance of vocational learning emerged.

Kulcsszavak

disability history, Middle Ages, social teachings, work, beggar culture, time, Age of Faith

„Ahogy a munka értéke növekedni kezdett, úgy csökkent a koldusok iránti elfogadás.” [1. 39.]

Bevezető

A társadalmi tanítások részei a pedagógiai kutatásoknak, hiszen erőteljesen befolyásolták egy csoport teljes életvilágát. Elfogadhatónak látszik a gondolat, hogy egy korszak társadalmi tanításai a kultúra maga! Hiszen hűen tükrözik a mai tudományos diszciplínákba sorolható kutatási területeket és hatásokat, azaz magukba foglalnak minden olyan közvetlen és közvetett pedagógiai tevékenységet, ami a családon és az intézményes nevelésen kívül történik. Ezek lassan alakuló és csak nagyon nehezen változó folyamatok. Módosító erőként jelenik meg bennük az embervilágot érintő szinte minden hatás. Az már egy másik és szintén nagyon összetett kérdés, hogy mennyire tudnak és akarnak ellenállni vagy együtt haladni ezzel a befolyással. [2; 3] Jelen kutatásom egy nagyobb monográfia részét képezi, amely az európai középkor fogyatékoságtörténetét dolgozza fel. Ehhez szükséges a munka és ember kapcsolatának kortörténeti elemzése, a társadalmi hasznosság elve szerint vizsgálva a részvétel lehetőségeit, mivel csak ennek jellemzőit megismerve határozhatók meg a kirekesztés és elfogadás lehetséges útjai. A középkor 5-15. századig tartó történetének fontos és sorsfordító pontját rögzíti *Frank Meier* középkortörténész fenti mondata. Akkor most hogyan is vélekedünk történetünk eme ezer esztendejéről? Már könyvének címe is provokatív: „*Csalók, utcalányok, szélhámosok – kirekesztettek a középkorban*”, az idézet pedig a „*Koldusok, gazfickók, naplopók*” címet viselő fejezetben olvasható. [1. 18-41.]

¹ Dr. Berzsenyi Emese (PhD) egyetemi adjunktus, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék, berzsenyi.emese@gtk.bme.hu

Csak valamikor a 13. században kezd formálódni az a kép, amely elindította az európai kultúrát a munka értékének és tiszteletének útján. Ennek nyomán változott meg a városi élet, a kézművesség becsülete, elkezdődhetett a polgárság megerősödése, valamint fontossá válhatott a szakmák tanulása, – később pedig, majd mindezek alapjain kialakulhatott a szakmai képzés.

A középkort a hit korának (Age of Faith) is nevezi a szakirodalom. Így bár írásom nem teológiai jellegű, hanem a neveléstörténet fogyatékoságtörténeti kutatásához tartozik, nem különíthető el a korszak vallásilag erősen befolyásolt világától és ezzel együtt a fogyatékoságtörténeti modelljétől sem.

Tanulmányomat főbb vonalakban *Jacques Le Goff* (1924-2014), neves francia középkortörténész „*Für ein anderes Mittelalter - Zeit, Arbeit und Kultur im Europa des 5.-15. Jahrhunderts*” című művére alapozom. Kiegészítik ezt *Cordula Nolte* német középkortörténész nevével jelzett „*Homo Debilis - Dis/ability in der Vormoderne*” című nemzetközi interdiszciplináris kutatási program során megjelent kötetek tanulmányai, amely 2017-ben zárult a brémai egyetemen. [4] Három fejezetben, három jelentős részletet szeretnék e tanulmányban megvizsgálni: A munka értékének és jelentőségének történeti fejlődését, az úgynevezett „kolduskultúrát” és az idő és az időmérés alakulásának fontosságát. Írásom keretei és határai belül maradnak az európai középkor világán és csak néhány olyan szerzőre korlátozódik, akik ezzel a témával átfogó részletességgel foglalkoztak.

A munka

A munka nem mindig jelentett kenyérkeresetet és becsületes életet.

A középkorban, az ipari termelési módszerek elterjedése előtt, különösen a munkaidő és a munkanap kapitalista strukturálását megelőzően, sokkal inkább az egyén belátására volt bízva, hogy hogyan tölti napjait és szerez megélhetést.

Máig döntő szempontot képvisel a munka kérdése a fogyatékoság megmegítélésében, mivel egy ember fogyatékoságát elsősorban társadalmi részvételének, azaz képességei kamatoztatásának szintjén határozza meg. Egy személy korlátozottsága és az a mérték, amely szerint munkaképtelennek, tehát alkalmatlannak tekintik a foglalkoztatásra, a fogyatékoság fő mutatója és meghatározója társadalmunkban. Nagyságrendileg a 14. századtól napjainkig tartja magát az a szemlélet, amelynek értelmében az egyén értékeremtőként, termelőként tekint önmagára, ezért a fogyatékoság, – vagy betegség – és a tehetetlenség egyenértékű meghatározókká váltak. A fogyatékoság jogi és medikális modellje lényegében a képesség korlátozottsága vagy hiánya, azaz a képtelenség felett ítélkezik és rehabilitálni próbálja az egyént. Megoldást a szociális modell keres a másság megjelenésének változásaiban. A történelem során ez határozta meg a környékletességre való jogosultságot, ahogyan ma is a segélyezési szinteket.

A kora középkorban „*a munka nem volt érték, nem is volt szó rá. Ha mentalitástörténeti gyűjtést próbálnánk kezdeni, akkor csak a csenddel, a hallgatással, a felejtéssel és a történeti sötétséggel találunk szemben magunkat.*” [5. 57.] Csak elvétve találunk az 5-10. századi életről olyan forrásokat, amelyek a hétköznapi emberek mindennapjait mesélnék el nekünk. A kultúra csak az egyházi tanítások visszfényében jelentethette meg a fájdalommal átítatott hit Istendicséretét, és nem terjedhetett túl a szűkös szükségletek mindennapi küzdelmein. Ezeket a szövegméleket többnyire szerzetesek írták, akik megtagadva a világi életet, elvonultak kolostoraik falai közé. Életük osztozás volt Jézus Krisztus kereszthalálának szenvedésében és a világi hívőktől is elvárták ezt a fajta őszinte, önkéntes, önátadó részvételt. [6] A forrásokban szinte csak a felsőbb társadalmi rétegekkel találkozhatunk, de *Jacques Le Goff* professzor határozottan állítja, hogy ezeket is átírták, a valóságot inkább elkendőzték. [5] A kultúra egysíkú volt, elvont és arisztokratikus. A templomokban még nem voltak padsorok, az alsóbb társadalmi rétegek álltak, vagy a hideg kőpadlón kuporogva hallgatták a végeláthatatlan – több órás – latin nyelvű

miséket. Talán valamicskét megértettek az evangéliumi történetek átmesélt és eltorzított nyelvű prédikációiból. Magukénak érezték azonban a szentek szenvedésekkel teli élettörténeteit és elhitték, hogy félniük kell. Mindent áthatottak a bűnről és a bűn büntetéseiről szóló tanítások, mindenki áldozat volt és mindenki Krisztusért szenvedett.

Azonban tudjuk, hogy az élet él és élni akar! Próbálták ők megkeresni a boldogság útját, az örömet, a reményt, a fényt, a melegséget az életükben. ... Ettől persze csak még bűnösebbek lettek. Szeretni csak Istent és Jézus volt szabad – a Mária-kultusz is csak lassan szivároghatott be a férfiak őrizte tanítások közé. Örülni is csak a gyónás utáni áldozás megszentelt pillanatában lehetett. A bűnbánati fegyelem értelmében az élet minden apró részlete az egyház folyamatos ellenőrzése és irányítása mellett zajlott.

Tudjuk, hogy ezek az emberek is szerettek, táncoltak, énekeltek, – ha volt mit –, akkor nagyokat ettek és ittak, ... mert arról viszont vannak írásos emlékeink, hogy mindezt próbálta kordában tartani az egyház, tiltotta, szabályozta. Kicsi az esély rá, hogy ilyen sokat foglalkoztak volna olyasmivel, ami nincs. [7]

Annak ellenére, hogy az egyház számos értékrendet olvasztott az évszádok alatt magába és értelmezett át, a keresztény doktrínakon kívül nem maradt más értékmérő. Illetve, ha maradt is, azt eretnekségnek bélyegezték és a végletekig üldözték. Jó példa erre *Emmanuel Le Roy Ladurie* 1997-ben megjelent „*Montaillou, egy okszitán falu életrajza (1294-1324)*” című inkvizítori naplójegyzetek alapján írt műve.

A középkori társadalom háromosztatú ideológiája már eleve meghatározta a munkához való viszonyt: „Van, aki imádkozik / *oratores*, van, aki harcol / *bellatores*, és van, aki dolgozik / *laboratores*.” [5. 43.]

Akik imádkoztak, akik harcoltak és akik dolgoztak, más és más módon viszonyultak a munkához. A szerzetesek számára volt a napnak az imádságon kívül egy olyan szakasza is, amelyben fizikai munkát végeztek. A kolduskultúra tárgyalásánál részletezni fogom a valós és az önként vállalt szegénység közti különbséget. Kutatásom számára még fontos lesz ennek jelentős és erősen meghatározó különbsége. (*Oexle*, 1981. 81.)

Le Goff, Oexle és más kutatók szerint munkával kapcsolatos, vagy arra utaló szövegméleket az 5-9. század közötti időszakban szinte csak a szerzetesrendek reguláival kapcsolatban olvashatunk. Többször felmerült a kérdés, hogy egy szerzetes dolgozhat-e? Egy szerzetesrenden belül is különböző rangban voltak a testvérek, ez többnyire származásuktól, a rendbe hozott vagyionuktól, azaz a család adományaitól és tanultságuktól, műveltségüktől függött. [8]

Két elmélet állt itt szemben egymással: egyik oldalon az ekkor már csak az idő mélyéből fennmaradt és eltorzított zsidó hagyomány összeolvadása az antik szellemiség keresztény olvasatával. Azaz a munka büntetés, amely Ádám és Éva bűnének, az áteredő bűnnek következménye, és ami miatt kiűzte Isten az embert a paradicsomból. „*Az embernek ezt mondta: „Mivel hallgattál az asszony szavára és ettél a fáról, jöllehet megtiltottam, hogy egyél róla, a föld átkozott lesz miattad. Fáradsággal szerzed meg rajta táplálékodat életed minden napján. Tövist és bojtortjánt terem számodra. A mező füvét kell enned. Arcod verítékével eszed kenyeredet, amíg vissza nem térsz a földbe, amiből lettél. Mert por vagy és a porba térsz vissza.*” (Ter. 3,17-19)

A kiváltságosok, a klérus és az arisztokrácia, tehát akik imádkoznak és akik harcolnak, mentesülnek a büntetés alól, mert nekik Isten országát kell itt a földön fenntartaniuk és megvédeniük. Ehhez jól kapcsolható a barbár világ életerős, Európa szellemiségének fejlődését – minden keresztényivé alakítása ellenére – erősen meghatározó rendje. A harcos kiváltságos, mert a vagyonszerzés nem munkával, hanem hadizsákmány által lehetséges. [5; 9]

A másik oldalon, ennek ellentételezéseként Nursiai Szent Benedek (480-547) regulája a *Regula Benedicti*, amely az evangéliumok alapján a názáreti Jézus életét veszi alapul. Szerzetesi jelszava az „imádkozzál és dolgozzál”, az *Ora et Labora* lett. Ahogy Jézus is ácsmester volt, aki

dolgozott, majd tanított, ami szintén munkának számított követői az apostolok is munkások voltak, halászok, egyszerű emberek. Jézus ezzel megszentelte a munkát, példát mutatott és egy új irányt, amelyre már nem érvényes az áterdő bűn, hiszen pont ő maga váltotta meg a világot. Pál apostol a tesszaloniki hívekhez írott második levelében az „*aki nem dolgozik, ne is egyék*” (2Tesz 3,10) formában szállóigévé vált mondatával pedig véglegesen feloldotta ezt a szentírási dilemmát.

Mindkettő évszázadokra nyúlik vissza és a kultúrák egymásba olvadásából keletkezett.

A koraközépkor emberét nem bizonytalanították el az ellentmondások, hiszen a világ rendjét Isten szabályozta, a törvényeket ő rendelte, kételkedni bűn volt és az embernek nem volt más feladata, mint hittel elfogadni, megtartani azt. Az egyébként is szűk értelmiségi réteg leginkább a klérus tagjaiból került ki, nemcsoda, hogy hitük és hatalmuk védelmének érdekében a végletekig elkötelezett módon óvták és védték a múltat. Elleneztek minden újítást és fejlesztést az élet minden területén, ördögtől valónak vagy pogány behatásnak bélyegezték és megtiltották, elpusztították – sok esetben a készítőjével, feltalálójával együtt. [5]

A koraközépkor agrár világa még nem biztosított teret a kézműipar sajátos és egyetemes fejlődésének. Minden a vidéki háziipar keretein belül készült, fejletlen volt, elszigetelt és pusztán a szükségletek legegyszerűbb és legolcsóbb kielégítésére irányult. „*A nagybirtokon nagy számban éltek olyan emberek, akik nem terményszolgáltatással és robottal tartoztak a földesúrnak, hanem kézműipari termékekkel. Őket ministerialisnak nevezték, feladatukat pedig ministeriumnak.*” [10. 274.]

Majd a 8-10. század közötti Karoling reneszánsz által elindított meghatározó kulturális fejlődéssel együtt megjelent a munkának egy bizonyos felértékelődése is. De tudnunk kell, hogy már a megemlékezés is egyfajta elismerést jelentett. Leírták a dolgozó népréteg létezését, ezzel elismerték őket, beemelték a társadalomba. Megjelentek az évszakok és hónapok szerinti kézműves, majd később a mezőgazdasági munkákat ábrázoló képciklusok, és felosztották a tudományokat is a társadalmi rangsor konkrét rendszeréhez igazítva *artes liberales* és *artes mechanicae* szerint. Bár ez a rangsorolás törvényileg inkább a társadalomban és a gazdasági szerepvállalásban meghatározható (építőmester, céhmester) helyzet alapján történt és feltétel nélkül alkalmazkodott a szent rendhez / *ordo*. Minden munka alapjaként középpontba a földművelést helyezték, ezzel együtt a kézműves szakmák tudományos státuszt nyerhettek az *artes mechanicae* rendszerében. [5]

A továbbiakban lesz még szó az középkori klímaoptimum, a 950-1300 közötti éghajlatváltozás fejlődést segítő hatásairól, ezzel a népesség növekedéséről és a városfejlődésről. Mindezzel legitimitást kapott a kézműipar. Szükség lett rá, helye lett, teret nyert és a szoros értelmében lassan hatalmat is.

A görög *techné* jelentéstartalmáról *Jean-Pierre Vernant* (1914-2007) francia antropológus-történészre hivatkozva azt írja *Le Goff*, hogy valahol a munka és a technikai tudás között foglal helyet. Azaz ért az adott munkához, de megvan a tehetsége és a lehetőségei, hogy már inkább a munka körülményeinek és eszközeinek jobbításával, egyszerűsítésével foglalkozzon. A *techné* kicsit mintha a megszemélyesített szakmai és elméleti tudás lenne, amely párosulva a tehetséggel és a lehetőséggel hoz újat a világba. [5]

Ha lassan is, de a 13. századra megjelent a szakszerű kézműves munka értéke, már jóval azt megelőzően, hogy a 16. században valláséleti szintre emelte volna a protestantizmus. [11; 9]

Pusztán érdekességként szeretném e témához megemlíteni, hogy *William Taylor* (†1423) angol reformátor 1406-os „*Szegénység, munka és jótékonyság*” című prédikációjában már megjelenik a protestantizmus száz évvel későbbi etikájának szelleme. Erénykét említi a fizikai munkát és

arról tanít, hogy az evangéliumokban Jézus csodálatos gyógyításai is újra képessé tették a fogyatékos személyeket – sántákat, vakokat, bénákat stb. – a társadalmi szerepvállalásra és szükségleteik munkával történő újbóli megteremtésére. „*Annak jeléül, hogy Krisztus megvetette koldulást, nem csak a lelküket gyógyította meg, hanem testüket is, hogy fizikai munkájuk által hozzájuthassanak mind ahhoz, amire szükségük támad.*” [idézi 12. 79.] A munkát önmagában a fogyatékosság gyógyító eszközeként is értelmezte és lenyűgöző érveléssel bizonyította, hogy Krisztus elsősorban azért gyógyított, hogy ezek az emberek ne kiszolgáltatott áldozatok legyenek életük hátralevő részében, hanem hasznos tagjai a társadalomnak. [12]

Az iparosodás a textilipar térhódításával kezdődött és ebben az ágazatban fejlődtek ki a szabályzóknak azok a rendszerei, amelyek mentén a későbbi iparosodási folyamatok is igyekeztek meghatározni önmagukat.

Az Isten felé forduló embernek a hit fényében megvalósított, talán leglátványosabb és legjobban ránk maradt szakmai teljesítményei azok az épületek, amelyeket az üdvözülés vágyának örök szimbólumaiként emeltek, a katedrálisok.

Főként *Georges Michel Claude Duby* (1919-1996) híres francia középkor történész „*A katedrálisok kora, művészet és társadalom 980-1420*” című műve az építészet fejlődésének fényében mutatja be azt a teljes folyamatot, amikor a munka már nem pusztán közösségi áldozat többé, hanem mint az életszentség megnyilvánulása a munka elvégzőjét dicséri Isten ítélőszéke előtt. [6]

Földi halandó számára az örökkévalóság legalább olyan felfoghatatlan, mint a végtelen. Az idő és a tér, mint Isten által teremtett közeg teszi lehetővé az anyag, s benne az ember, a világ, az emberiség léte lehetőségét, fennmaradását, fejlődését. *Parmenidész* (i.e. 540-460 körül) nyomán *Platón* (i.e. 427–347) óta az örökkévalóságot úgy értelmezzük, mint olyan létmódot, ami kizárja minden változás lehetőségét. Ez volt az egyik ontológiai oka a középkor felfogásának és hosszú, változatlan látszó világának. Fontos, hogy az Istentől kapott kinyilatkoztatásban az időbeli távlatok nem nyernek szoros értelmezést, az örökkévalósághoz képest nem játszik szerepet az emberi élet évtizedekben mérhető volta. Tehát az, hogy a földi lét viszonylatában valami egy napig, egy évig, vagy egy ember egész életén át tart, lényegileg semmit nem változtat az isteni rend örökérvényűségén. Valójában még egy történelmi korszak, vagy az emberiség egész történelme sem. Az örökkévalóság tehát a transzcendentális létező szubjektív időintervalluma. [9]

Az egyház több évszázados tanításának hatására, nem becsülhette a középkori ember a bűnökkel teli földi létet, egész életében csak a halála utáni üdvösségére készült. „...*sokkal jobban számontartották Isten halálának évfordulóját, mint a megszületését.*” [6. 55.] Az egyén értéktelen, munkája egy volt a sok közül, kezdeményezései beleolvadtak a közös cselekvésbe és a közös felelősségbe. A 12. század közepéig az alkotásnak nem volt más szerepe, mint a földi világ valamennyi gazdagságát felajánlani Istennek, hitük szerint ezek az adományok tették lehetővé a büntető Isten kiengesztelését. Mert nem csak imádsággal lehetett dicsőíteni az Istent, hanem a szépség, az értékek felajánlásával is. Ennek értelmében az építészet tökéletessége, szépsége és maradandósága a legalkalmasabb rá, hogy Isten mindenhatóságát megközelítse. [6] Lenyűgözöttségükben a katedrálisok ezt a transzcendentális tökéletességet adják vissza emberi léptékben, az emberi világban, az emberi munka felfoghatatlan teljesítményeként. Az architektúra és a művészet funkciója az áldozat volt, lényege nem igazán az esztétikum, hanem a mágia. Hiszen a kultúra legmagasabb szintjén lévő gondolatvilágát is a félelem szülte babonák, az irracionális képzelet uralta. [6] Egy ilyen épület soha nem lehet pusztán funkcionális és önmagában létező, hanem egyértelmű leképezése saját korának. Megmutat mindent. Fellelhetjük benne jószerevével a tudományok összességét, így annak a munkának az etikáját is, amely létrehozta.

A középkor építőmesterei tehát még nem önmagukat tekintették alkotásuk megvalósítójának, hanem Isten művét / *opus Dei* látták megvalósulni benne. Hitük szerint Istentől kapták a tudást, de legalább is annak lehetőségét, Ő segítette őket munkájuk megvalósításában, és szüntelenül imádkoztak annak minden apró részletért. Nem az ember volt a fontos, hanem a mű. Még a hatalmi rivalizálások is Isten dicsőítésével szerették volna túlszárnyalni egymást, ... amit valljuk be, sikerrel tettek. Hiszen a ma embere sem tud úgy beülni egy katedrálisba, hogy ámulatában ne fölfelé kelljen néznie. Ez az építészet arra törekedett, hogy a teremtményt a mennyei fény felé vezesse „*az érzékelhető szépség jóvoltából a lélek az igaz szépségig emelkedik, s a földből, ahol nyugodott, e ragyogás fényétől feltámad s az égbe jut.*” [6. 85.] Így idézi „*A katedrálisok kora*” Suger-t (1081-1151), a gótika megeremtőjét, Saint-Denis kolostorának nagy műveltségű bencés apátját.

Városokra volt szükség a polgárság kialakulásához, majd évszázadokkal későbbi megerősödéséhez. A 12-13. században jelentős fejlődésnek indultak Európában a mediterráneumtól északra fekvő városok is, és lassan – hét-nyolc évszázaddal a Nyugat-Római Birodalom 476-ban bekövetkezett bukása után – ismét a magasabb rendű kultúra központjaivá váltak. „*Meghatározásánál fogva a katedrális a püspök temploma, vagyis a városé, és amit a katedrálisok jelölnek, az Európában a városok újjászületése.*” [6.89.] A gótika jeles képviselőinek már lehetett saját személyisége, például a reimsi székesegyház építőmesterének Jean d’Orbais-nak (kb. 1175–1231) ismerhetjük a nevét. A tudomány és technika fejlődésének lehetősége, – tehát a mérnöki munkáé, valamint az esztétikáé, ebben az értelemben a művészeté – az egyházi gondolkodás haladásától függött. Ezért, ha meg akarjuk érteni a középkort, akkor legelőször is a teológiához, mint az abban a korban legfőbbnek tartott tudományhoz kell fordulnunk.

A kolduskultúra és a fogyatékoság problematikája

A középkorban nem minden fogyatékosnak számító személy volt szegény, azonban nagyon sok szegény volt fogyatékos, sérült és / vagy súlyosan beteg. Fontos leszögeznünk, hogy precíz társadalmi konstrukciók nélkül nem létezik fogyatékoság, mert a másságra nem tekintettek minden korban és földrajzi helyen egyformán. Valójában egy sor társadalmi vonatkozást és elgondolást kivéve nem létezik napjainkban sem egységes állásfoglalás erre vonatkozóan. Az érintettségnek, sérültségnek számos előfordulása létezik, melyek nem mindenhol és nem feltétlenül számítanak fogyatékoságnak. Komoly nehézségekbe ütközünk, ha ezt a kérdést történeti viszonylatban szeretnénk megvizsgálni, mert a fogyatékoság több modellje szerint kell egyöntetűen megpróbálnunk konszenzusra jutni. Nem várhatunk olyasmit egy történeti vizsgálatól, amivel saját korunk is csak nagy nehézségek árán birkózik meg. Mit is jelenthet ez pontosan? Nehéz kijelentenünk, hogy valaki egyértelműen fogyatékos személynek számított például a medikális, a szociális, a jogi, a gazdasági és a vallási modell alapján egyaránt. Tehát ha valaki egy adott történeti kor, adott helyszínén bizonyos körülmények között nehézségekbe ütközött, akkor azon túl, hogy melyik nem képviselője volt, felmerül a szakmai kérdés:

1. A medikális modell szerint mennyire lehetett gyógyítható, fejleszthető?
2. A szociális modell értékei alapján mennyire fogadta el, vagy rekesztette ki az a szűkebb és tágabb közösség, a társadalom, amelyben élt?
3. A jogi modell értelmében az akkori törvényi szabályozók hogyan vonatkoztak rá, önrendelkezés, házasság, öröklés, saját vagyon feletti rendelkezés, szabad költözés és egyebek szempontjából?
4. A gazdasági modell vizsgálati kérdései alapján információkat szerezhetünk arra nézve, hogy mennyire volt munkaképes, milyen mértékben tudta fenntartani magát, vagy egyéb módon beilleszkedni a gazdasági életbe.

5. A vallási modell azt kutatja, hogy az adott korban az adott személy elfogadásának, illetve ellehetetlenítésének feltételei vallási vagy egyéb tradicionális okokból következtek-e be. Milyen hatással lehettek életére korának és társadalmának egyházi tanításai? Illetőleg melyik modell milyen súllyal számított, mennyire volt többrétű az egyén problémája? Gyűjtőfogalomként szegényeknek nevezték az akkori társadalomnak az a népréteget, amely lehetőségeiktől megfosztott, munkaképtelen, akaratgyenge, sérült és beteg, özvegy, árva, jogfosztott vagy idegen szerencsétlenekből tevődött össze, akik napi megélhetésükért próbáltak mások irgalmában bízva koldulni, vagy alkalmi munkákból tengődni. „A jótékonyságról és az adakozásról ne feledkezett meg, mert az ilyen áldozat kedves Istennek.” (Zsid 13,16) Ez az adakozás nem csak a segítségben részesülő személy számára volt fontos, hanem az adományozónak is. Eleget tehetett az irgalmasság hitbéli kötelezettségének és ezzel rendszeresen gondoskodhatott saját üdvösségének biztosításáról. [11] Azaz a koldusok, a szegények testesítették meg az adományozó imáit. [8]

A középkor kolduskultúrája erősen kétoldalú!

Az Újszövetség nyomán a kereszténység különlegesen finom érzékkel foglalkozik a társadalom három nagy hátrányos helyzetű csoportjával: A szociálisan hátrányt szenvedőkkel, ide sorolódnak az idegenek, árvák, özvegyek, rabszolgák és szegények. A beteg, fogyatékos, sérült, vagy akadályozott személyekkel, akiket bénák, siketek, vakok, némák és leprások vagy bélpoklosokként említ. Valamint az értelmi fogyatékos személyekkel és a lelki betegekkel, akiket többnyire megszállottakként definiál. [13; 3]

A Biblia példáján a későközépkor számos, „*rászoruló* *jegyzéke*”-nek nevezett erkölcsi és vallási leírásban szerepelnek az özvegyek, árvák, öregek, betegek és a különböző okokból eltérő fogyatékosokkal rendelkező személyek.

Persze ne gondoljuk se azt, hogy az európai középkor ezer éve egyformán értékelte a fogyatékos, illetve egyéb okokból munkaképtelen személyeket és azt se feltételezzük, hogy ez valamilyen aranykor lehetett. A feudális viszonyok közt létező agrártársadalmak lassú ritmusú világában, ahol a munka elvégzése is a lakóhelyhez volt köthető, lehetett lehetőség egyfajta függetlenség kialakítására. Amikorra a munkaformák és munkafolyamatok specializálódása vált meghatározóvá, a fogyatékos vagy bármi módon korlátozott, sérült személyek jelentősen kisebb mozgásteret kaptak a gazdasági tevékenységek és a munkalehetőségek terén.

A klimatikus változások, a mezőgazdasági termelés növekedése és a termelőeszközök, azaz a technika lassú fejlődésének együttes hatására a 10. és 14. század között Európa lakossága szinte megduplázódott, ami magával hozta a szegénység növekedését és egy új típusát is. Nem mindenki találta meg számítását, aki útra kelt egy jobb élet, a több munkalehetőség reményében, így a megnövekedett vidéki szegénység kiegészült a futótűzként terjedő városi nincstelenséggel. A virágzó középkor városaiban újra tagozódott a társadalom, már legkevésbé sem ideológiai alapon osztódott ketté gazdagok / *potentes* és szegények / *pauperes* között, hanem kizárólag gazdasági okai voltak. Nem tudunk pontos számokat, de becslések szerint a városi lakosság közel fele valamilyen módon szegénynek számított. Ez legalább olyan sokrétű lehetett, mint annak előtte a vidéki szegénység, azonban sokkal több embert érintett. Bér munkásokat, iparos legényeket és tanoncokat, napszámosokat, cselédeket stb. A valóságban mégsem a gazdagság foka volt a mérvadó, hanem az az erő, amivel valaki ki tudott törni, felül tudott emelkedni isteni rendelésnek vélt sorsán. [8]

A 12-13. századra kialakul a segítségnyújtás egy új formája, amely egyre távolodik a személyes alamizsnától és életre hívja a karitatív szervezetek, egyházi közösségek, szerzetesrendek működését. Nem vonták kétségbe a szegényeknek járó alamizsna isteni parancsát, pusztán igye-

keztek elkerülni az egyre szaporodó csalásokat, bűncselekményeket és minden olyan lehetőséget, amely egy városban együtt járhat a nagyobb létszámú nincstelen tömeg jelenlétével. Ezek a segítő rendek és / vagy szervezetek már feltételekhez kötötték a segítséget és megvizsgálták a folyamodó személy munkaképességét, lehetőségeit, kilétét és a kor tudásának megfelelően az egészségi állapotát. Sokan váltak érdemtelené, jogosulatlaná és kerültek szembe a rendfenntartó szervekkel. Elkezdték engedélyhez kötni a koldulást is. [11]

Volt azonban egy kivétel!

Itt jelenik meg a valódi és az önként vállalt szegénység kérdése, amelyet mind *Irina Metzler* a koldulórendek kialakulása, mind *Otto Gerhard Oexle* Árpádházi Szent Erzsébet példája kapcsán részletesen tárgyal. Jelen tanulmányomban csak röviden szeretném ezt érzékeltetni, pusztán az érthetőség és a kor gondolatvilágának tisztázása érdekében.

Az önként vállalt szegénység, a lemondás legmagasabb szintjére emelkedett és rövid úton a keresztény önátadás legmagasabb példája lett. A 13. század hajnalán kezdődtek azok a „szegénységi mozgalomnak” nevezett törekvések, amelyek még nem a munka megteremtésének lehetőségével, hanem a vagyon szétesztésével próbálták megoldani a mindenütt növekvő nyomort. *Oexle* [8] 1222-es források alapján megállapította, hogy kezdetben nem tudták értelmezni az ez irányú törekvéseket, hiszen a vagyon egyfajta kiválasztottságot is jelentett, a vagyon szétesztése pedig az isteni akarat megtagadásával lehetett egyenértékű a kor arisztokráciájának szemében. Assisi Szent Ferencet egyenesen „*homo ydiota*”-nak titulálták, Szent Erzsébetet pedig elüldözték. Azonban ezek az először elszórtan jelentkező, később visszafordíthatatlan mozgalommá váló törekvések hívták életre a szervezeten segítő és valóban segíteni tudó karitatív intézményrendszereket. Sokkal lelkesebben adakoztak a társadalom tehetősebb tagjai is, hiszen így még közelebb vélték magukat tudni az isteni akarathoz. Vagy egyszerűen csak közelebb állt hozzájuk egy szerzetes, mint egy utolsó koldus?

És ezek a rendek már valóban képesek voltak enyhíteni a szenvedést. Segítségre fogták az egyik szegényt a másik érdekében, megteremtve és bemutatva munkaképességét, szükségességét, társadalmi részvételének fontosságát. Társadalompedagógiai szinten valósult meg a segítség, nevelő hatással a tömegekre és példával a tehetős kisebbség felé. [8]

Az idő

Az idő ókori és a kereszténység későbbi filozófiai gondolkodását is meghatározó értelmezéséről már írtam. Az első tanulmányom 2015-ben „*Isteni idővilágok*” címmel jelent meg Németh András professzor úr születésnapjára kötetének zárszavaként. [14] Ennek egy bővített és átdolgozott változata a doktori disszertációból írott „*Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékoságról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint*” [3] című monográfiám részletét képezi. Most ezt a résztémát szeretném kutatásom folytatásával tovább vinni és kibővíteni a középkor időfogalmának jelentős átalakulása felé, amely jelen életvilágunkra is meghatározó maradt.

A középkori időértelmezés rugalmassága lehetővé tette, hogy a társadalom többsége saját belátása szerint alakítsa napjait. Nagy valószínűséggel valami módon a fogyatékos személyek is hozzájárulhattak a közös munkafolyamatokhoz, hiszen egyéni képességeiknek és időbeosztásuknak megfelelően dolgozhattak. Ebben a kontextusban a betegség, a sérültség és a fogyatékos csupán az egyén életére vonatkozóan játszhatott szerepet.

Az 5-6. század folyamán a városkultúrával együtt többnyire megsemmisültek vagy eltűntek azok a bonyolult időmérő szerkezetek, amelyek a Római Birodalom polgári-katonai világából származtak. Az időnek, mint a napi élet beosztási egységének nem volt jelentősége. A nap nap-

keltétől napnyugtáig tartott és a hosszú téli éjszakákat is két részre osztották, az első és a második álm idejére. A kora középkori Európa szegény volt, nehezen küzdött meg az elemekkel, az ókor virágzó emlékét befedték az erdők és létért való küzdelem. [15] A Szentírás és a zsidóság hagyományait követve (Dán 6,11; Zsolt 55,18; ApCsel 2,15; 3,1; 10,3.9.30;16, 25) a papok, a szerzetesek és apácák, azaz a klérus számára kötelezővé tette a napi imádságok idejének pontos betartását. Ők alkalmaztak különböző típusú órákat: Napórát, ami nem mutatta az időt sem éjszaka, sem borult időben; vízórát, ami a hideg és hosszú téli hónapokban rendre befagyott; a gyertyák tartóit pedig hiába rovátkázták be nagy gondosággal, vagy gyorsabban vagy lassabban égtek le. Mai fogalmaink szerint pontosak a legritkább esetben lehetnek, a homokórát pedig csak az újkorban találták fel. Így a legszükségesebb és legpontosabb időmérés is relatívnak számított. [15]

Először csak az úgynevezett kánoni idő létezett, ezek voltak a hórák, azaz kánoni órák, az imádság órai. Az örökül maradt antik időbeosztás szerint a nappali és éjszakai időszakot egyaránt 12-12 kánoni órára osztották fel, ezeknek az óráknak a hossza az évszakok szerinti természetes ütemben változott. „Egységes időmérésről ilyen körülmények közt nem is lehetett szó.” [15. 21.] A kánoni, azaz imaidő a szerzetesi közösségek és a klérus számára máig mind az Egyházi Törvénykönyv, mind a Katolikus Egyház Katekizmusa alapján kötelezően szabályozott. Így a kolostorok és templomok harangjai ezeket az időpontokat jelezték. A reggeli ima a *Prima* és/vagy *Laudes* reggel 6 órakor kezdődött és ehhez igazították a többi, általában 3 óránként esedékes napközi imádságokat. A *Tertia* 9-kor, a *Sexta* 12-kor és a *Nona* 15 órakor, ezek voltak a kis órák, mert ilyenkor más tevékenységeket végeztek a szerzetesi közösségekben miközben megálltak imádkozni. A *Vespera*, vagy magyarul vécsernye már a hosszú, vacsora előtti esti ima, amit többnyire 18 órakor mondtak. A *Completorium* 20-21 óra körül a nap zárásaként elmondott hálaadó ima, utána nyugovóra tértek és még éjszaka egyszer felkeltek imádkozni, ez volt a *Matutinum*. A hét imádság evangéliumi parancsolat is és egyben megőrzi a teremtés hét napjának, a teljes egész számmissztikájának lényegét. [17]

A munkaidő egy földművelésből élő világ rendjéhez és ritmusához alakult, ahol a precizitás mértéke más jellegű volt, a sietség nem vezetett eredményre, valamint a termelékenység sem játszott különösebb szerepet. A munkaidő mértékegysége a nap volt, napkeltétől napnyugtáig tartott az évszakok változó rendje szerint. Megtermelték, amire szükségük volt, imádkoztak, hogy az időjárás segítségükre legyen, de nem volt cél a felesleg felhalmozása, hiszen nem is tudták volna megfelelően elraktározni, tárolni, a kártevőktől és illetéktelenektől megvédeni.

A kialakuló kézműipar, a városi munka már nem tudott és nem is akart hórák szerint élni. Nem tudták letenni a szerszámaikat, megszakítani egy munkafolyamatot az imádság érdekében. Fontos volt a határidő, itt már értelme lett a sietségnek, és megoldható volt az árukészlet tárolása. Bármilyen erősen kötődött a középkori ember az egyházhhoz és szabályaihoz, mégis szükségessé vált a laikusok számára egy ettől elkülönülő, polgári idő. Többféle megoldással próbálkoztak, *Jacques Le Goff* kitér az imaidők elcsúsztatására is: A városi építkezéseken már szintén lehetetlen volt tartani a hórák szerinti leállást, gyakorlati okokból elcsúsztatták őket és kialakulhatott a kétszer fél napos munkarend. A városi harangok ennek megfelelően reggel, délben, kb. egy órával dél után és koraeste szólaltak meg. Jelezve a munka kezdetét, az ebédszünetet elejét és végét, valamint és a munkaidő befejeztét. [5]

A 13. század végén már maguk a munkások kérték a munkanap meghosszabbítását, valószínűleg még volt idejük és energiájuk többet dolgozni, amelyért értelemszerűen több bért is vártak el. Az elpazarolt, elvesztegetett időt már Máté Evangéliumának (Mt. 25, 14-30) alapján a bibliai eltékozolt táalentumokkal magyarázták, ... a társadalmi tanítások is változóban voltak.

A hatékonyság kérdése váltotta ki a 14. század válságát?

Át kellett állnia Európának az agrár világ egyházi értelmezéséről és irányításáról az iparosodás, a városiasodás felé vezető útra. [5] Míg 1050 körül 46 millió ember élhetett Európában, addig a kedvező éghajlati változások és a technikai fejlődés eredményezte demográfiai robbanás 1300 tájára már 73 milliós lélekszámmal büszkélkedhetett. „*A megnövekedett embertömegeknek élelemre, ruházatra, lakhelyre és szellemi támogatásra volt szüksége, amit falusi szinten már nem lehetett biztosítani.*” [15. 109.]

Végül az idő kérését is a technikai fejlődés oldotta meg.

Ahogy nem tudjuk pontosan a kerék feltalálásának időpontját és feltalálójának személyét, úgy az első mechanikus óra megalkotóját sem ismerhetjük. E találmány szerint gátszerkezet fékezte az órát hajtó kerekes szerkezetet, szabályozva ezzel lassú, egyenletes járását. Energiáját egy felhúzható súlyból nyerte. Eddigi ismereteink szerint 1307-ben az itáliai Orvieto városában építették és állították üzembe az első kerekes órát, majd nagyon rövid idő alatt státusszimbólummá vált. „*A nyilvános ütőórák Itáliából terjedtek el a nagyvárosokba és Európa fejedelmi udvaraiba.*” [15. 23.] Alig kétszáz év leforgása alatt, a 16. század hajnalán Európában már minegy 800 órát tartottak számon, ezek túlnyomó többsége toronyóra volt. [15; 5]

Mindenki leolvashatta az időt, ellenőrizhette a harangok jelzéseit. Már nem volt kiváltság többé rendelkezni az emberek életideje, munkaideje felett. ... Belecsempészve némi iróniát a történetbe, azt azért tudnunk kell, hogy természetesen ezek az órák még nem az interneten keresztül voltak összehangolva. Képzeld el, ahogy minden ilyen időmérő eszközzel rendelkező városnak megvolt a saját igazi helyi ideje, valamint előfordult, hogy egy nagyobb városon belül is a különböző tornyok órái mást és mást mutattak, harangjaik eltérő időpontokban kondultak meg, amiből természetesen további rendezésre váró konfliktusok keletkeztek. [5]

Egyetlen történelmi diszciplína sem képes önmagában magyarázni a középkorból az újkorba való átmenetet, ez egy összetett, sok szempontú folyamat, melynek része a nap 24 óráját pontosan mérő kerekes óraszerkezet feltalálása és az ezzel járó függetlenedés a kánoni időtől. Ritmust váltott az egyház képviselte állandóság, átadva helyét azon változásoknak, amelyeket már a gazdasági szerepvállalások és elvárások hívtak életre. A pontosság, az idő betartása erénnyé vált, az időpazarlás bűnné. Míg a kánoni idő lassú és állandó világában az idő volt az emberért, addig a változások megfordították a fontossági sorrendet és az embert rendelték az idő fogságába.

Zárszó

Mindazok, akik képességeik révén nem tudták tartani magukat az egyre szigorodó többségi szabályozókhoz, idővel, az ipari fejlődés kapitalista szemléletének kialakulásával alacsonyabb értékűvé váltak. Tehát, amikor az egyéni munka átlagos értékmérőjévé a termelőerő vált, a lassabb, gyengébb vagy kevésbé rugalmasan alkalmazható munkavállalókat leértékelték. Ezen kívül a lakhely és a munkahely térbeli távolsága és megközelíthetőségük lehetősége is hozzájárult a gátló tényezőkhöz.

Hosszú út vezetett korunk integrációs és rehabilitációs neveléséig, melynek ideológiai alapjait a középkorban kell tovább kutatnom.

Irodalomjegyzék

[1] MEIER, Frank: *Gaukler, Dirnen, Rattenfänger – Außenseiter im Mittelalter*. Thorbecke Verlag, Ostfildern, Németország, 2005. 208 p. ISBN 9783799501576

- [2] WROCZYŃSKI, Ryszard: *A társadalompedagógia területe és feladatai*. In: Kozma Tamás és Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Ozirisz Kiadó, Budapest, 2000. 124–129. p. ISBN 9633796873
- [3] BERZSENYI Emese: *Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékosokról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint*. Eötvös József Kiadó, Budapest, 2020. 218 p. ISBN 9789639955929
- [4] NOLTE, Cordula – Frohne, Bianca – Halle, Uta és Kerth, Sonja: *Dis/Ability History der Vormoderne. Ein Handbuch premodern Dis/Ability History a Companion*. Didymos-Verlag, Affalterbach, Németország, 2017. 512 p. ISBN 9783939020837
- [5] LE GOFF, Jacques: *Für ein anderes Mittelalter - Zeit, Arbeit und Kultur im Europa des 5.-15. Jahrhunderts*. Drumlín Verlag GmbH, Weingarten, Németország, 1987. 191 p. ISBN 3548351808
- [6] DUBY, Georges: *A katedrálisok kora, művészet és társadalom 980-1420*, Gondolat Kiadó, Budapest, 1984. 332 p. ISBN: 9632813855
- [7] LE ROY LADURIE, Emmanuel: *Montaillou, egy okszitán falu életrajza (1294-1324)*. Osiris Kiadó, Budapest, 1997. ISBN 9633791324
- [8] OEXLE, Otto Gerhard: *Armut und Armenfürsorge um 1200. – Ein Beitrag zum Verständnis der freiwilligen Armut bei Elisabeth von Thüringen*. Jan Thorbecke Verlag, Sigmaringen, Németország, 1981. 77-100. p. ISBN 3799540350, letöltés: 2023.06.21. <https://www.mgh-bibliothek.de/dokumente/a/a149672.pdf>
- [9] BERZSENYI Emese: *A hivatás és a megváltásra való isteni meghívás filozófiája a nyugat eszmetörténetében, avagy a munka szentsége és a világ rendje*. In: Benedek András (szerk.): *Szakképzéstudományi Tudományos Közlemények 3. 2022/1*. BME GTK Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest. 2022. 15-23. p.
- [10] KUTAS László: *A középkor története*. Pannonica Kiadó, Budapest, 2001. 400 p. ISBN 9639252042
- [11] METZLER, Irina: *Behinderte Menschen im Mittelalter: Momente der Alltagsgeschichte zwischen Bedürftigkeit und Misstrauen*. In: Nolte, Cordula (herg.): *Phänomene der „Behinderung“ im Alltag – Bausteine zu einer Disability History der Vormoderne*. Didymos Verlag, Affalterbach, Németország, 2013. 79-98. p. ISBN 9783939020288
- [12] CRASSONS, Kate: *The Workman is Worth his Mede: Poverty, Labor, and Charity in the Sermon of William Taylor*. In: Kellie Rogerrson und Michael Use (szerk.): *The Middle Ages at Work. The New Middle Ages*, Basingstoke 67-90. p. 2004. ISBN 9781349730438
- [13] SACHS, Simon: *Zur Stellung des behinderten Menschen in der jüdischen Überlieferung*. In: Droys, D. (szerk.): *Heilpädagogik im deutschen Judentum*. LIT Verlag, Münster. 2000. V–XXXI. ISBN 9783825847934
- [14] BERZSENYI Emese és SZÉCSI András: *Isteni idővilágok*. In: Baska Gabriella és Hegedűs Judit (szerk.): *Égi iskolák és földi műhelyek*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest. 2015. 380–387. p. DOI 10.184599/nasz.20159.34
- [15] BEHRINGER, Wolfgang: *A klíma kultúrtörténete – A jégkorszaktól a globális felmelegedésig*. Corvina Kiadó, Budapest. 2017. ISBN 9789631364309
- [16] CSUKOVITS Enikő: *Órahasználat a középkori Magyarországon*. In: Fónagy Zoltán (szerk.): *„Atyám megkívánta a pontosságát” – Ember és idő viszonya a történelemben*. Magyar Történelmi Társulat MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet, Budapest, 2016. 21-50. p. ISBN 9789639223189
- [17] RÁCZ András – PÁSZTOR Miklós: *Magyar Katolikus Lexikon kísérleti internetes változata*. 2013. Utolsó megtekintés: 2023.08.18. <http://lexikon.katolikus.hu/>

<https://doi.org/10.36007/4966.2024.207>

Az óvónőképzés gyakorlata 1924-1933-ig a „Kisednevelés” szakfolyóiratban

Anett SOMOGYI¹

Abstrakt

The study presents the articles related to early childhood education in the most prominent period of the first professional journal in hungarian preschool history, „Kisednevelés”. It briefly discusses the history of the establishment of the national association of preschool educators and the creation of the journal, the most important innovative pedagogical efforts of the era, and their connection to preschool education and the training of preschool teachers. It also delves into the educational activities of the editor-in-chief of that period, Elemér Kenyeres, and his involvement in preschool teacher training. Through the press we can gain insights into the practices of early childhood education and teacher training of the time, as well as the changes that occurred during that period. The study discusses the modifications and innovations resulting from the ministerial decree issued in 1926 that changed the duration of training to four years.

Keywords

„Kisednevelés”, preschool teacher training, Elemér Kenyeres, child study, progressive education

Bevezető

A kiegyezést követő időszak gyorsan átalakuló politikai, gazdasági és társadalmi berendezkedései magukkal hozták a felismerést: az egyik legfontosabb feladat az oktatásügy modernizálása és megreformálása. Bevezették a tankötelezettséget és tömegessé vált az oktatás. Az intézményesített kiseddóvás kérdésének törvényi szabályozására az 1891. évi XV. törvénycikk adott választ, ami az iskolai oktatáshoz kapcsolódó törvényeket csak évekkel később követte. Megtörtént a pedagógusi szakma kialakulása, az egyes oktatási szintekhez igazodó követelményekkel, kialakultak az egymástól eltérő képzési formák, és mindebben az állam szerepvállalásának fontossága egyre erőteljesebbé vált. Szükséges volt az egyes oktatási rendszerekbe tartozó pedagógusok képzésének és képzési követelményeinek rendszabályozása, ami az egységes, két éves kisednevelői képzés esetében szintén az 1891. évi XV. törvénycikk által történt meg. Megalakultak az oktató-nevelő intézetek szakmai- és érdekképviselői szervei és megjelentek a különböző szakmai orgánusok, amikben főiskolák és egyetemek tanárai, professzorai jelentős vezető szerepet játszottak [1].

A pedagógiai gondolkodás megváltozásához hozzájárult még az ugyanebben az időszakban elsősorban Európából és az Egyesült Államokból kiinduló, majd nemzetközivé váló gyermekközpontú, újító nevelési szemlélet, amely Magyarországra is megérkezett a 20. század elején. A reformpedagógia hatása Magyarországon is jelentős volt és párhuzamosan fejlődött egy másik pszichológiai-pedagógiai mozgalommal, a gyermektanulmányozással [2].

¹Somogyi Anett tanársegéd, Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, email: somogyi.anett@uni-sopron.hu

Tanulmányunk a sajtóelemzés és a tartalomelemzés módszerével vizsgálja a „Kisdednevelés” releváns cikkanyagait, amelyben elsődleges forrásként szolgálnak az adott korszak neves pedagógusainak lapban írt tanulmányai, beszédei, tudósításai és másodlagos forrásként felhasználunk neveléstörténeti-, óvodatörténeti- és reformpedagógiákkal foglalkozó szakirodalmat is. Olyan kérdésekre keressük a választ, hogy hogyan hatottak a reformpedagógiák és a gyermektanulmányozás az óvodáztatásra és az óvónőképzésre és ez hogyan jelent meg a „Kisdednevelésben”? Mi volt Kenyeres Elemér szerepe adott időszakban a lap óvónőképzéssel kapcsolatos eseményeiben és hogyan hatott az ő munkássága a meglévő gyakorlatokra? Milyen szerepe volt az egyesületnek az óvónőképzés 1926. évi reformjával kapcsolatban és hogyan közvetítette a lap az eseményeket?

A K.O.E. és a „Kisdednevelés” kezdeti évei

1968-ban Rapos József, óvónőképezdei igazgató hívta össze az alapnevelők (kisdednevelők) első országos gyűlését, ahol megszületett az igény egy országos egyesület megalapítására (7). A Kisdednevelők Országos Egyesülete (továbbiakban rövidítve K.O.E.) 1869-ben alakult meg, tevékenysége széles spektrumot ölelt fel, többek között szakkönyvtárat állított fel és szaklapot indított, vidéki óvóköroket létesített, rendszeresen rendezett előadásokat, pályázatokat írt ki, a rászoruló tagok számára segélyt biztosított. A tagok közé nem csak óvónőket vártak, jelentkezhettek a neveléstudomány szakemberei, férfiak és nők egyaránt, tanintézetek és iskolák is. A rendes-, alapító-, pártoló vagy tiszteleti típusú tagság sok előnnyel járt, a tagság típusától függő díjazás fejében kapták az egyesület közlönyét, szavazhattak és részt vehettek az óvókörok szervezésében és különböző rendezvényeken. Az egyesület minden évben tartott közgyűlést Budapesten vagy vidéken, melyek jeles eseményeknek számítottak, sok esetben összekapcsolódtak ünnepekkel, intézettelátogatásokkal, előadásokkal, így a résztvevők számára maradandó élményt nyújtottak. A színes események leírását az egyesület lapja, a „Kisdednevelés” az „Egyesületi élet” rovatban rendszeresen közölte [3].

A K.O.E. indította tehát útjára a hazai kisdedóvás első lapját, amely 1870-ben jelent meg először Szabó Endre óvó szerkesztésében, és az alig 100 előfizető havonként olvashatta híreit, gyakorlati cikkeit, tanulmányait és szaktudósításait. Az akkor még „Alapnevelők és Szülők Lapja” néven megjelent kiadvány egy év után megszűnt, majd 2 év múlva újraindult „Nevelési Szakközöny” címmel új szerkesztőkkel. 1872-től Rapos József, óvónőképezdei igazgató szerkesztette, utána Komjáthy György, óvónőképezdei tanár, végül Kobány Mihály óvó szerkesztésével készült a lap. A végleges, „Kisdednevelés” nevet 1879-ben kapta meg a folyóirat [4, 7]. Kelemen Elemér cikkében olvasható, hogy a „Kisdednevelés” 1879 január 1-i első számában P. Szathmáry Károly „Egyesületünk” című cikkében összefoglalja a kisdednevelés feladatait: „A magyar kisdednevelőre saját helyi foglalatosságán kívül igen nemes és szép feladatok várnak. Ilyenek: a kisdednevelési irodalom továbbfejlesztése a neveléstan és nemzeti sajátosságok érdekében; az irodalom helyes fogalmainak terjesztése egymás között és a szülők körében; magának a kisdednevelésnek terjesztése országszerte, minden kedvező alkalom felhasználásával; maguknak a kisdednevelőknek szellemi és anyagi érdekeinek óvása, emelése, mi csak egyesülten elérhető s végre saját és kartársaink tekintélyének és az irántuk emelkedő rokonszenvennek élesztése” [5:184].

Általánosságban elmondható, hogy Rapos József szerkesztői tevékenysége idejének kivételével a kezdeti években Fröbel elveihez és módszereihez igazodott a lap anyaga, a gyermek értelmi fejlesztésére törekedtek leginkább. Jellemzően Fröbel és követői műveit vették át, majd később gyakran írtak verseket ezek mintájára, amiket aztán magyar népies dallamokon adtak elő [4]. Már a 80-as évektől érezhető változás indult meg a kisdednevelés pedagógiai módszereiben, amit Dömötör Géza, óvóképezdei igazgató és a lap szerkesztője 1882-ben, vezércikkében így

fogalmaz meg: „Lapunk hasábjain emelkedett az első tiltakozó szó e németesítő irány ellenében s az ezt követő komoly és heves harc diadalra juttatá a magyar nemzeti irányt kisednevelő intézeteinkben. Lapunk volt az a közeg, mely a magyar kisednevelési szakirodalmat ápolta és fejleszté, mely e tíz éven át kifejtett szakadatlan munkásságával lassankint egy magyar kisednevelési rendszert teremtett s ezáltal lehetségessé téve, hogy az idegen rendszer egyoldalú utánzásának helyébe egy, a magyar gyermek kedélyéhez és nedvalkatához viszonyított eljárás lépjen” [6:1].



1. ábra: a „Kisednevelés” fejléce Peres Sándor idején

Az 1891-ben kiadott kisedóvási törvény nagy hatással volt a népi, nemzeti irány felerősödésére is. Ennek első képviselői közé számított Péterfy Sándor óvóképezdei igazgató, majd köré csoportosultak azok, akik szintén szakítani szerettek volna a Fröbel rendszer merevségével, mesterkétségével és a magyar sajátosságoktól eltérő módszerekkel. A nép irány legjelesebb képviselői közé tartozott Peres Sándor óvóképezdei igazgató, aki 1895-1907-ig volt a „Kisednevelés” szerkesztője.

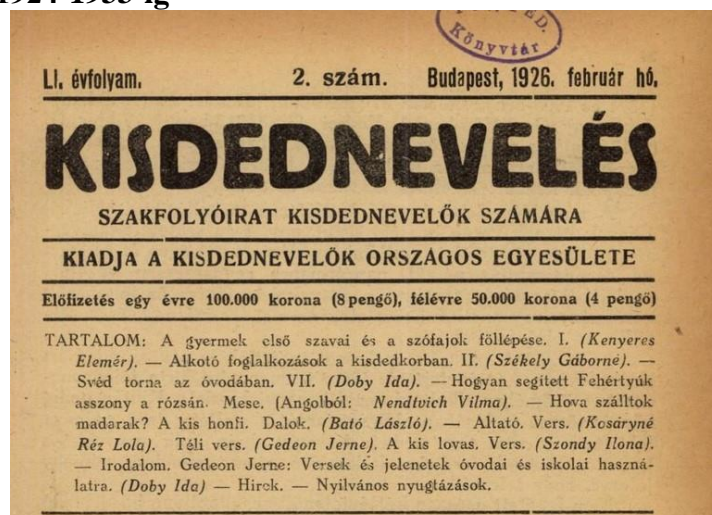
A törvény megjelenése hatással volt az óvodák és az óvóképző intézetek számának alakulására is. 1891-ben az óvodák száma 757 volt, 1895-ben már 1965-re emelkedett. A megnövekedett igényeket ebben az évben 12 óvóképző intézet szolgálta ki: az Országos Kisedóvó Egyesület képzője; a Fröbel Nőegylet képzője; állami intézetek Eperjesen, Hódmezővásárhelyen, Pozsonyban; egy intézet Sepsiszentgyörgyön; 6 egyházi intézet, amiből 5 katolikus Esztergomban, Kalocsán, Nagyváradon, Szatmáron, Temesváron; és egy evangélikus képző Brassóban.

A következő változások a kisednevelés területén a gyermektanulmányozás mozgalmának magyarországi térhódításához köthetők, amelyben döntő szerepet vállalt Nagy László, aki tanártársaival megalapította a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot. 1910 és 1911 között a Kisednevelésben több cikk is megjelent Ballai Károly tollából különböző megfigyelési és gyermektanulmányozási témákban. Az új pedagógiai módszerek fontosságát és szükségességét jelzi, hogy az óvónői továbbképző tanfolyamokon a tananyag részévé válnak a gyermektanulmányi vizsgálatok is. Ugyanerre az időszakra tehető a reformpedagógiák magyarországi megjelenése, amiből leginkább Montessori Mária hatását lehetett érezni a lap hasábjain. Az 1910-es években több kisebb cikk is megjelent a „Kisednevelés”-ben az olasz pedagógusnőről és a továbbképző tanfolyamokon előadásokat is tartottak módszereiről.

1914-ben az óvodák száma 2229 volt, ehhez jött még hozzá a 186 állandó és az 534 nyári menedékház. A trianoni béke következtében azonban tragikusan lecsökkent az óvodák száma Csonka - Magyarországon, nagyobb részük az elcsatolt területeken maradt. 1134 állami intézményből 317 maradt csak hazánkban. Az óvónőkészítő intézetek sorsa is hasonlóan alakult.

1910-ben 1 állami, 6 katolikus, 1 evangélikus és 1 egyesületi képző nevelt ki kisdednevelőket. Változás volt még, hogy a Fröbel Nőegylet képzője 1904-ben állami tanítónőképzővé vált és az Országos Kisdedóvó Egyesület képzője 1916-ban is állami képzővé lett. A területek elcsatolása után összesen 4 óvóképző maradt hazánk területén [7].

A Kisdednevelés 1924-1933-ig



2. ábra: a „Kisdednevelés” fejléce Kenyeres Elemér idején

Az első világháború a K.O.E. és a „Kisdednevelés” életére is nagy csapást mért, a lap az 1919. évi májusi számában búcsút vett olvasóitól, azután kényszerszünetet tartott 1923-ig. Az egyesület újraszervezésére 1923-ban özv. Székely Gáborné és Kenyeres Elemér közreműködésével került sor. Imre Sándort választották meg a K.O. E elnökének, és Kenyeres Elemér, a Budapesti Állami Óvónőképző tanára kapta meg a titkári pozíciót és a lap szerkesztői feladatát is. A súlyos anyagi nehézségek miatt a „Kisdednevelés” ebben az évben azonban még nem tudott elindulni, 1924-ben jelent meg először 2 lapszám erejéig. A havi megjelenés 1926-ig váratott magára [8]. A jelen tanulmányban vizsgált időszak (1924-1933) több szempontból is figyelemreméltó korszak volt a „Kisdednevelés” történetében, amikor is a gyakorlati útmutatókra és tanácsokra fókuszáló lap a reformpedagógia és gyermektanulmányozás mozgalmának újító módszereire fokozott figyelmet szentelve egyedülállóan nivós szaklappá alakult át (5). A legkorszerűbb külföldi pedagógiai eszmék iránti fogékonyság Kenyeres Elemér személyével és szerkesztői tevékenységével szoros összefüggésben tárgyalható, amely szűk 10 évet ölelt fel.

Kenyeres Elemér szándékát és szakmai terveit jól szemlélteti a lap alcímének megváltozása is. Szerkesztőségi ideje előtt a „Kisdednevelés” főcím alatti sorban a „Szülők, kisdednevelők és a nevelésügy barátai számára” alcím volt olvasható a lap fejlécén. A kényszerszünet utáni első szám 1924-ben már a „Szakfolyóirat kisdednevelők számára” alcímmel jelent meg.

Kenyeres Elemér



*Dr. Kenyeres Elemér (1891-1953)
a magyar gyermeklélektan kiváló állású munkása.*

3. ábra: Kenyeres Elemér

gógiai irányok felé fordult a figyelme. A reformpedagógia képviselőinek művei, a hazai gyermektanulmányozás és az „új iskola” mozgalom pedagógiai sajátosságairól szóló tanulmányok közlése került sorra [9]. A nagyszámú elméleti, tudományos munkák megjelentetése miatt érték kritikák is Kenyeresre, az óvónők több módszertani anyagot szerettek volna olvasni a lapban, de ő szükségesnek tartotta az óvónők és az óvónőnövendékek mélyebb pedagógiai műveltségének támogatását [7].

Tudományos életének fontos mérföldköve az 1926-27 közötti években a genfi egyetemen töltött időszak, mely során gyermektanulmányi-lélektani kutatásokat folytatott és megismerkedett a svájci-francia neveléstudományi szakemberek legmodernebb nevelési elveivel, módszereivel. Az olvasókat ott tartózkodása során írt „Genfi levél” cikksorozatában tájékoztatta a Rousseau Intézetben és annak gyakorló óvodájában és iskolájában szerzett tapasztalatairól. Utolsó levélében hangsúlyozza az állandó gyermekmegfigyelésnek és a lélektani jártasságnak a fontosságát a nevelői munkában, amellyel, hogy a hazai kisednevelés egyéni, sajátos jellegét, hagyományait „nem szabad idegen mintának feláldozni” [10:194].

Az óvónőképzés a „Kisednevelésben”

Az óvónőképzés reformja

Az óvónőképzés reformját az egyesület és a lap is kiemelkedően fontosnak és szükségesnek érezte, rendszeresen foglalkoztak a témával. A háború okozta kényszerszünet utáni 1923. évi rendkívüli tisztújító közgyűlésen, Szegeden is napirendre került ez a pont, Rákos Istvánnak, a Tanítók Országos Szövetségének elnökének kérte támogató közreműködését Székely Gáborné akkori alelnök, a képzés 4 évesre emelésében [11]. Az egyesület elnökségéhez 1924. július 22-

A „Kisednevelés” történetében a szerkesztők jobbra óvóképző intézeti tanárok voltak, nagyon gyakran igazgatói pozícióban. Kenyeres Elemér az VII. Kerületi Állami Óvónőképző tanáraként kezdte meg pedagógusi pályafutását és munkásságát 1919-ben, neveléstudományi tárgyak oktatásával. Szakmai pályafutása megalapozásaként és tanítványai tankönyvszükségletének kielégítése céljából 1921-ben megírta a kisednevelés és az óvodák történetét, és az óvodai foglalkozásokról is készített egy összefoglalót. Ezt követte a Néptanítók Lapjában közölt 23 részes tanulmány a kisednevelés elméletének fejlődéséről. Cikkeit és tanulmányait az óvónők tudományos felkészítésének szolgálatába állította, rendszeresen foglalkozott a korszerű óvónőképzés és az óvónők továbbképzésének kérdéseivel és problémáival. Munkája hatékonyságát és eredményességét nagyban növelte a titkári-, szerkesztői-, kutatói és oktatói szerepeinek összefonódása, melyek egymást segítve és kiegészítve egy kifejezetten jól működő rendszert hoztak létre.

A hazai neveléstudományi irodalom hiányosságait meglátva, először a régebbi, neves külföldi pedagógusok kisedneveléssel kapcsolatos munkáinak fordításait jelentette meg, ezt követően a legújabb peda-

én két javaslat érkezett a képzés tantervi reformjával kapcsolatban a Vallási és Közoktatási Minisztériumtól. A 3- és a 4 éves képzés mintatanterveit kérték az egyesület választmányi ülésén tárgyalásra tűzni, majd álláspontjukat felterjeszteni a minisztériumba. A „Kisdednevelés” mindkét tantervet közölte az 1925/1. számában. A K.O.E. az októberi gyűlésén egyhangúan a 4 éves képzés mellett szavazott, bár a tantárgyak és a heti órák számában már nem értettek teljes mértékben egyet. A képzés hosszának indoka az volt, hogy a leendő óvónő általános és szakműveltségének mélyítése, a majdani önálló és felelősségteljes munkakör, az összetett sokrétű nevelői munkára való felkészítés megkívánja a hosszabb időtartamot.

A) Általános óraterv a három évfolyamu óvónőképzők számára.					
Sorszám	Tantárgy	Osztály			Összesen
		I.	II.	III.	
1.	Hít és erkölcsstan	2	2	2	6
2.	Testtan és csecsemőápolás	—	—	—	2
3.	Általános- és gyermeklélektan	—	3	—	3
4.	Kisdednevelés és módszertan	—	2	—	2
5.	A kisdednevelés története	—	—	—	2
6.	A kisdednevelés szervezete	2	—	—	2
7.	Próba foglalkozás	—	3	6	9
8.	Beszédművészet (mesélés, szavalás, gyermekversek)	1	1	1	3
9.	Magyar nyelv- és irodalom	4	3	3	10
10.	Egyetemes történet	2	2	—	4
11.	A magyar nemzet története	—	—	2	2
12.	Alkotmánytan	—	—	1	1
13.	Fizikai és csillagászati földrajz	1	—	—	1
14.	Egyetemes földrajz	2	1	—	3
15.	Magyarország földrajza	—	—	2	2
16.	Mennyiségtan (számítan, mértan)	3	—	—	3
17.	Állattan, növénytan	2	—	—	2
18.	Kémia és ásványtan	—	2	—	2
19.	Fizika	—	—	2	2
20.	Egészségtan	—	—	1	1
21.	Gazdaságtan	2	2	—	4
22.	Közgazdaságtan és társadalomtudomány	—	2	—	2
23.	Rajz	2	2	1	5
24.	Ének	2	2	2	6
25.	Karének	1	1	1	3
26.	Hegedű	2	2	2	6
27.	Gyermekmunka (kisded-kézimunka)	1	2	1	4
28.	Női kézimunka	1	2	1	4
29.	Testgyakorlás	2	2	2	6
Összesen:		34	34	34	102

B) Általános óraterv a négyévfolyamu óvónőképzők számára.							
Sorszám	Tantárgy	Osztály				Het. órák összege	Jegyzet
		I.	II.	III.	IV.		
1.	Hít- és erkölcsstan	2	2	2	2	8	
2.	Test- és élettan	2	—	—	—	2	
3.	Általános- és gyermeklélektan	—	4	—	—	4	
4.	Kisdednevelés és módszertan	—	—	3	—	3	
5.	Kisdednevelés szervezete és története	—	—	—	1	1	
6.	Egészségtan, csecsemőápolás	—	—	—	2	2	
7.	Nevelő gyakorlat	—	—	3	7	10	
8.	Magyar nyelv- és irodalom	4	4	2	2	12	
9.	Történet és alkotmánytan	2	2	2	—	6	
10.	Földrajz	2	2	2	—	6	
11.	Természettan, kémia	2	2	2	2	8	
12.	Természetrajz	—	—	—	2	2	
13.	Gazdaságtan	2	2	2	—	6	
14.	Mennyiségtan	3	2	2	2	9	
15.	Rajz és szépírási	2	2	2	2	8	
16.	Ének és hegedű	4	4	4	4	16	
17.	Kézimunka	3	2	2	2	9	
18.	Testgyakorlás	2	2	2	2	8	
Összesen:		30	30	30	30	120	

Jegyzet: Az A) órateremben a feltüntetett órákon kívül a bennlakó növendékek legalább 1—1 órán mindennap végeznek testgyakorlatokat.

4. ábra: A 3- és a 4 éves képzés mintatanterve

A testület az órákat egyenként átnézve módosításokat javasolt. Egyes tárgyaknál összevonásokat tartott volna megfelelőnek, mint pl. A 3 éves tervben a testtant az egészségtan részévé tette volna, és a csecsemőápolást is, amelyről úgy vélte, praktikusabb lenne az utolsó év érettebb növendékeinek tanítani. A „beszédművészet” elnevezést túl nagyigényűnek érezték, helyette a „gyakorlat” elnevezést javasolták. Szó volt még a módszertani ismeretek gyakorlati órákba való beolvasztásáról, a földrajz tárgyak összevonásáról és a közgazdaságtan és társadalomtudományok tárgy elhagyásáról. A 4 éves képzésnél a szépírást és a test- és élettan tárgyat feleslegesnek tartották. Végül 14 tárgyat javasoltak, amik pontokba szedve a következők voltak:

„I. Szakműveltségi elméleti tárgyak: 1. Pedagógia (a kisdedóvóintézetek és az elméleti kisdednevelés története, kisdedneveléstan, általános- és gyermeklélektan). 2. Egészségtan (általános- és gyermekegészségtan, csecsemőápolás). II. A kisdedóvói foglalkozásokhoz szükséges anyagot és ügyességet nyújtó gyakorlati tárgyak: 3. Gyakorlat (gyakorlati foglalkozások). 4. Ének (karének). 5. Zene (harmonium vagy hegedű). 6. Rajz. 7. Kézimunka (beleértve a kisdedkézimunkát is). 8. Testgyakorlás. III. Az általános képzés tárgyai: 9. Hit- és erkölcsstan. 10. Magyar nyelv- és irodalom. 11. Egyetemes- és magyar történelem (társadalomtudományi és alkotmánytani ismeretekkel). 12. Mennyiségtan (mértan). 13. Természettudományok (kémia, ásványtan, növénytan. Állattan, fizika és csillagászat). 14. Gazdaságtan (közgazdaságtani ismeretekkel és kertészeti gyakorlatokkal). [12:31].”

Az Imre Sándor elnök, és Kenyeres Elemér titkár aláírásával ellátott javaslat tartalmazta még azt is, hogy a heti óraszám ne legyen 30 óránál több és a növendékek lehetőséget kapjanak egy idegen nyelvet és gépirást is tanulni [12].

Az 1926/7. számban egy egész rövid hír foglalkozott a hírrel, miszerint a Közoktatási Tanács a 3 éves képzés tervét fogadta el, a végleges tanterv a plénum elfogadására vár [13]. Ugyanebben az évben a decemberi szám „Hírek” rovatában tették közre a végleges, 78.076/1926 miniszteri rendeletnek a megszületését, amellyel a kisednevelés képzése az előző hírrel ellentétben 4 évre emelkedett, és amelynek 4. éve főként a gyakorlatok megszerzésére irányult [14]. Elmondható, hogy régi kívánság vált ezzel valóra, hisz az alapnevelők már az 1868-as évi nagygyűlésükön a 3 éves képzés mellett álltak ki. A K.O.E. és a Budapesti Állami Óvónőképző Intézet tanári kara is hosszú idő óta a 4 éves képzés tervét támogatta és a törvény megszületésében szerepvállalásuk vitathatatlan volt [15].

Az óvónőképzés tárgyai és gyakorlatai

A „Kisednevelés” 1930/1. számában Kenyeres Elemér hosszú cikket szentel a már 4 évfolyamos óvónőképzés növendékek tanulmányainak leírására. A legtöbbször különnyomatként is kiadott elméleti munkákat a neveléstörténet keretein belül az első félév során használták tananyagként a hallgatók. „*ezek a művek a következők: Szt. Ágoston Vallomásai, Comenius Anyaiskolája, Locke: Gondolatok a nevelésről, Rousseau Emilje (I. és II. könyv), Pestalozzi levelei a kisednevelésről, Fröbel Embernevelése és kisebb dolgozatai, Montessori fő műve, Brunszvik Teréz Emlékiratai*). Végül megismerik általában a kiseddóvás, különösen pedig a magyar kiseddóvás történetét napjainkig” [16:8]. Ekkor még csak ismerkedtek a gyakorló óvodával, heti 2 órában naposként megfigyelték a foglalkozásokat és anyagot gyűjtöttek a későbbi tanulmányaikhoz. A második félévben már megfigyelési naplót vezettek, melyet az szaktanár és a gyakorló óvoda vezetői is átnéztek.

A másodévi tárgyai között szerepelt heti egy órában a kiseddóvói foglalkozások módszere, heti 3 órában az általános- és gyermeklélektan és heti 2 órában pedig módszertani gyakorlati műveket ismerhettek meg (játék-, verses-, mesés és dalos gyűjteményeket) a hallgatók. A megfigyelési gyakorlatokra nagy hangsúlyt fektettek, a lélektani és módszertani órákon tanult szempontok alapján vezettek a hallgatók alapos és nagyon részletes megfigyelési naplót egy-egy kiválasztott gyermekről és önmagukról is. Mintafoglalkozásokat néztek meg, majd a következő félév során maguk is végeztek próbafoglalkozásokat.

Harmadévi is folytatták a megfigyelési gyakorlatokat más szempontok alapján és az eddigi tanulmányaik és főként saját megfigyeléseik tapasztalataira támaszkodva minden hallgató egy téma kidolgozására is vállalkozott. „*az 1928 - 29-i tanév első felében pl. ilyen témák voltak: az agyagformálás, az énekhang, a rajzkészség fejlődése, a testmozgások, a színismeret, a számolás, a magános- és társasjátékok, a homokjátékok, a gyermek gyarapodása súlyban és magasságban az óvodáskorban, a gyermek vallási, társas, érzelmi élete, a gyermek kérdései, munkái papírból, stb.*” [16:9].

A jól sikerült dolgozatokat változatlanul vagy esetleges rövidítésekkel a „Kisednevelés” is leköszölte, mint ahogy az 1930/1. számban Deák Mária és Schell Ilona harmadévi növendékek tanulmánya is „*A gyermek társas élete az óvodáskorban*” címmel megjelent.

A hallgatók a 4. évben (1930-ban először volt 4. évfolyam), 6 hónapig külső óvodában hospitáltak, 2 hónapig pedig egészségügyi gyakorlatokon volt kötelező részt venniük. Összesen 2 hónapot tartózkodtak a képzőben, ezalatt gyakorlati órájuk volt már csak. A leírásban még egy figyelemre méltó feladatot említett meg Kenyeres Elemér: a pedagógia tárgyából minden hallgató megkapta a „Kisednevelés” egy-egy évfolyamát 1891-től kezdve, és a legfontosabbnak

ítelt cikkekből kellett rövid kivonatokat, majd ezek címjegyzékét összeállítaniuk. A megfogalmazása szerint a hallgatók így megismerhették az elmúlt évtizedek valós kérdéseit és problémáit, és kijegyezethették maguknak a felhasználható, értékes anyagokat is [16].

Gyermekmegfigyelési gyakorlatok az óvónőképzőben

Kenyeres Elemér az 1920/21-es tanévben vette át a neveléstudományi tárgyak oktatását a VII. kerületi állami óvónőképzőben és az oktatás során nagy hangsúlyt fektetett az elméleti tudás és a gyakorlat egyensúlyára. A gyermekmegfigyelési gyakorlat már a 60-as évektől az egy évfolyamos óvónőképzésben „kélelet” néven is jelen volt. A gyermektanulmányi mozgalom térhódításának és az óvónőképzés idejének emelésével a gyakorlatok elmélyültebbek lettek, de ennek minősége nagyon sokban múltott a neveléstudomány tárgy oktatójának a felkészültségén is [17]. Kenyeres Elemér lélektani jártasságához nemcsak tanulmányai, hanem saját gyermekéről tudományos pontossággal vezetett megfigyelési jegyzetei is hozzájárultak, amiket publikációiban is felhasznált, adatait más külföldi megfigyelők észleléseivel is összevetette. Az „új nevelés” mozgalom iránti fogékonysága a genfi tartózkodása alatt különösen megszilárdult, a mozgalom aktív részesévé vált [9]. Kenyeres Elemér az oktatás során a tudományos munka követelményének megfelelően nagyon pontos és részletes feljegyzéseket követelt meg a hallgatóktól. 1932-33 között „*A 3-6 éves gyermek testi és szellemi fejlettsége*” címmel megfigyelési munkákat tett közre a lapban 10 részben. A tanulmányok között szerepeltek meghatározott megfigyelési szempontok és vizsgálati eljárások alapján elkészített hallgatói dolgozatok és a saját tanulmányai is helyet kaptak. A sorozatnak sajnálatos halála vetett véget.

Külföldi példák az óvónőképzés területén

Kenyeres Elemérnek szerkesztőként gondja volt arra is, hogy az óvónőképzés gyakorlatáról külföldi kitekintéssel is szolgáljon. 1926-27 között folytatásos cikksorozatban tudósítottak a szerzők a következő országokból:

Quint József Németországban, a berlini népnevelési egyesület külföldön is híres intézetében, a Pestalozzi-Fröbel-Haus-I-ben tanulmányozta a képzést. Az intézetet Fröbel egyik rokona, H. Schrader asszony alapította 1873-ban, és az adott időszakban is Fröbel és Pestalozzi elvei szerint tanítottak. A lap 2027/4-7. számaiban az olvasók képet kaptak az intézet többféle típusú képzésének tanterveiről és részletes tantárgyleírásokat is olvashattak [18].

Szintén Quint József írt egy két részes összefoglalást az osztrák óvónőképző intézetekről és a képzés tárgyairól az 1926/12. és az 1927/01. számokban [19].

Kenyeres Elemér a „*Genfi levél*” 8 részes cikksorozatában egy részt szentelt (1927/5. lapszám) az óvónőképzésnek, amelyben a Rousseau-intézet és a Kicsinyek Házában folyó képzés elméleti és gyakorlati követelményrendszeréről tudósított [20].

Összegzés

A „Kisednevelés” vizsgált időszakát a gyermektanulmány hazai térhódítása, a reformpedagógia eredményeire és hatásaira való érzékeny nyitottság jellemezte, amikor is a kor jelentős befolyással bíró pedagógusai befogadóak voltak az új, nemzetközi pedagógiai gyakorlatokra és ezek magyarországi átültetésében is jelentős szerepet vállaltak. Kenyeres Elemér főszerkesztő személye közvetítésével a Kisednevelés tudományos igényű szaklappá vált, ami jelentős szerepet vállalt az óvónőképzés fejlesztésében, az óvodapedagógia megújításában és a hazai neveléstudomány fejlesztésében. Az óvónőképzés reformjáról is részletes tájékoztatást kapunk a lap által és bizonyosságot nyert a K.O.E. és a „Kisednevelés” jelentős szerepvállalása és befolyása az események alakulásában.

Irodalomjegyzék

A hivatkozott irodalomjegyzékben szereplő letöltések dátuma: 2023.08. 08.

- [1] KELEMEN, Elemér. A Magyar Paedagogiai Társaság megalakulásának oktatástörténeti háttere. *Új pedagógiai szemle*, 66. évf. 2016/1-2, pp. 67-79. ISSN 1788-2400
- [2] NÉMETH, András – PUKÁNSZKY, Béla. Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar pedagógia*, 99. évf., 1999/3. pp. 245-262.
- [3] n.n., Egyesületi élet. *Kisdednevelés*, 59. évf. 1934/11. pp. 358-362. URL: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1934/?pg=357&layout=s
- [4] PERES, Sándor. Kisdednevelés, Rövid ismertetés a kiállítás sajtóügyi osztálya számára. *Kisdednevelés*, 25. évf., 1896/17. pp. 421 – 424. URL: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1896/?pg=440&layout=s
- [5] KELEMEN, Elemér. Az óvodai Nevelés 50 éve. *Óvodai Nevelés*, 50. évf. 1997/6. pp. 184-187 ISSN 0133-1477
- [6] DÖMÖTÖR, Géza. Az év elején. *Kisdednevelés*, 11. évf. 1882/1. pp. 1-2 URL: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1882/?pg=0&layout=s
- [7] n.n., Egyesületi élet. *Kisdednevelés*, 53. évf. 1928/7-8. pp. 264-277 URL: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1928/?pg=263&layout=s
- [8] ANDERKÓ, Lajosné. (1984): A „Kisdednevelés” Kenyeres Elemér szerkesztésében (1923 – 1933). *Óvodai Nevelés*, 34. évf., 4. sz., pp. 131 – 134
- [9] IMRE, Sándor. Kenyeres Elemér munkássága. *Kisdednevelés*, 58. évf. 1933/10. pp. 274 – 281. URL: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1933/?pg=263&layout=s
- [10] KENYERES, Elemér. Genfi levél. *Kisdednevelés*, 52. évf. 1927/6. pp. 190-194. URL: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1927/?pg=189&layout=s
- [11] n.n., K.O.E. *Kisdednevelés*, 49. évf. 1924/1. pp. 18-23. URL: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1924/?pg=17&layout=s
- [12] n.n., Egyesületi élet. *Kisdednevelés*, 50. évf. 1925/1. pp. 28-31. URL: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1925/?pg=27&layout=s
- [13] n.n., Egyesületi élet. *Kisdednevelés*, 51. évf. 1926/7. pp. 236-245. URL: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1926/?pg=235&layout=s
- [14] n.n., Hírek. Az óvónőképzés reformja. *Kisdednevelés*, 51. évf. 1926/12. pp. 387-388. URL: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1926/?pg=386&layout=s
- [15] VÉGH, József. Az óvónőképzés reformja. *Kisdednevelés*, 52. évf. 1927/1. pp. 1-3. URL: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1927/?pg=0&layout=s
- [16] KENYERES, Elemér. A gyermek társas élete az óvodáskorban. *Kisdednevelés*, 55. évf. 1930/1. pp. 1-9. URL: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1930/?pg=0&layout=s
- [17] KENYERES, Elemér. A 3-6 éves gyermek testi és szellemi fejlettsége. *Kisdednevelés*, 57. évf. 1932/9. pp. 248-251. URL: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1932/?pg=247&layout=s
- [18] QUINT, József. Az óvónőképzés Németországban. *Kisdednevelés*, 52. évf. 1917/4. pp. 99-103. URL: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1927/?pg=103&layout=s
- [19] QUINT, József. Az óvónőképzés Ausztriában. *Kisdednevelés*, 51. évf. 1926/12. pp. 351-355. URL: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1926/?pg=350&layout=s
- [20] KENYERES, Elemér. Genfi levél. *Kisdednevelés*, 52. évf. 1927/5. pp. 143-148. URL: https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdednevelés_1927/?pg=142&layout=s



SELYE JÁNOS EGYETEM -- UNIVERZITA J. SELYEHO

Komárom – Komárno

PROGRAM

A Selye János Egyetem XV. Nemzetközi Tudományos Konferenciája

Komárom, 2023. szeptember 13 –14.

XV. Medzinárodná vedecká konferencia Univerzity J. Selyeho

Komárno, 13.– 14. september 2023

A KONFERENCIA KERETPROGRAMJA - RÁMCOVÝ PROGRAM KONFERENCIE

2023. szeptember 13. – 13. september 2023

09:00 – 10:15 » A résztvevők regisztrálása - Registrácia účastníkov

10:15 – 10:30 » A SJE rektorának üdvözlő beszéde - Príhovor rektora UJS

10:30 – » Plenáris előadás - Plenárna prednáška

Prof. Dr. SZABÓ Attila: *A Semmelweis Egyetem szerepe a COVID-19 elleni harcban*

– 13:00 » Ebéd – Obed

13:00 – 17:45 » Szekcióülések- Rokovanie v sekciách

18:00 – 20:00 » Vacsora – Večera

2023. szeptember 14. – 14. september 2023

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

Teológiai szekció: „A múltból építkező jelen a teológiában”-

Teologická sekcia

Szekcióvezető – Vedúci sekcie: Doc. ThDr. SOMOGYI Alfréd, PhD.

2023. szeptember 13. – 13. september 2023

13:55 – 14:00 » Szekcióvezető – vedúci sekcie: Kezdés, szekció indítása – zahájenie teologickej sekcie

14:00 – 14:20 » LUKÁCS Olga: *Az Erdelyi Református Egyházkerület álláspontja az 1850-es évek Pátens harca idején*

14:20 – 14:40 » HERDEÁN Gyöngyi: *Nemzedékek traumája Köröstárkányban*

14:40 – 15:00 » HOVER Zsolt: *A 19. századi kolerajárvány az egyházi és a világi lapokban*

15:00 – 15:15 » Szekcióvezető – vedúci sekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

15:15 – 15:30 » Kávészünet – Prestávka

15:30 – 15:50 » KOVÁCS Ábrahám: *Zene és hazaszeretet, egy magyar zsidó, Lichtenstein Izsák élete és munkássága Skóciában*

15:50 – 16:10 » GYURGYÍK László: *A Magyar Református Egyház és az állam kapcsolata 1848 és 1920 között*

16:10 – 16:30 » GÖRÖZDI Zsolt: *Református konfesszionálisunk néhány sajátossága*

16:30 – 16:45 » Szekcióvezető – vedúci sekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

2023. szeptember 14. – 14. september 2023

09:15 – 09:20 » Szekcióvezető – vedúci sekcie: Kezdés, szekció indítása – zahájenie teologickej sekcie

09:20 – 09:40 » KÓKAI NAGY Viktor: *Az egyháztagság kérdésének egyházzjogi újragondolása*

09:40 – 10:00 » JASPER MAKAY Emese: *Krisztus vééréhez való viszonyulások a hatástörténetben*

10:00 – 10:20 » PÓLYA Katalin: *Az ókori emberáldozat aktuális vetületei*

10:20 – 10:35 » Szekcióvezető – vedúci szekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

10:35 – 10:50 » Kávészünet – Prestávka

10:50 – 11:10 » ESZTERGÁLY Előd Gábor: *Modern kori válságkezelés bibliai alapjai*

11:10 – 11:30 » PÁNGYÁNSZKY Ágnes: *A nemzetközi konfirmációs kutatása tanulságai a Magyarországi Evangélikus Egyház konfirmációi szolgálatában*

11:30 – 11:50 » Szekcióvezető – vedúci szekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

12:00 – 13:00 » Ebéd – Obed

13:00 – 13:20 » KÓNYA Péter: *A reformáció ismeretlen fejezete: reformáció és ellenreformáció Sztropkón*

13:20 – 13:40 » KÓNYA Annamária: *Egy református gyülekezet jegyzőkönyve és abban visszatükröződő múlt: Nagyszalánc*

13:40 – 14:00 » SOMOGYI Alfréd: *Milyen gyülekezet és milyen lelkes? Egyházjogi előadás*

14:00 – 14:15 » Szekcióvezető – vedúci szekcie: Az elhangzott előadások megbeszélése, kérdések rozprava o odznených prednáškach, otázky

Matematika és informatika szekció -- Sekcia matematiky a informatiky

Szekcióvezető – Vedúci szekcie: doc. RNDr. Filip Ferdinand, PhD.

2023. szeptember 13. – 13. september 2023

13:00 – 13:20 » Eduard KOČI: *Geomagnetická aktivita na počiatku slnečného cyklu 25 zaznamenaná v Hurbanove na LB-480*

13:20 – 13:40 » Péter TAKÁCS - Tibor GÁLL: *Discretization of uncertain data within the framework of the Rough Set theory*

13:40 – 14:00 » TÓTH Dániel: *Interaktív térszemlélet-fejlesztő feladatok készítése*

Versenyképesség a 21. században – trendek és tendenciák

Konkurencieschopnosť v 21. storočí – trendy a tendencie

Szekcióvezető – Vedúca sekcie: PhDr. KAHLER KORCSMÁROS Enikő, PhD.

2023. szeptember 13. – 13. september 2023

13:00 – 13:20 » SARNYAI Csaba Máté: *A versenyképesség infrastrukturális kihívásai*

13:20 – 13:40 » NAGY GÁBORNÉ Judit: *The competitiveness and crisis management of higher education in the 21st century, presented through the example of a Hungarian case study*

13:40 – 14:00 » KÁLMÁN Botond Géza - MALATYINSZKI Szilárd - NGAMBA Divin Eyir: *Sustainable Cities*

14:00 – 14:20 » BENCSIK Andrea – CSINGER Bence: *Tudásmenedzsment és a technológia a tudásfenntarthatóság tükrében*

14:20 – 14:40 » KASZALIK Zita: *Die ungarischen Faktoren des Siedlungsumfelds und des Wissensaustauschs im Kontext der Wettberbsfähigkeit*

14:40 – 15:00 » TÓBIÁS Kosár Silvia - CSINGER Bence - MACHOVÁ Renáta: *A közösségi média hatása a kis- és középvállalkozások munkaerőpiaci stratégiáira*

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » JUHÁSZ Zita: *Challenges in the Field of Financial Forecasting in the Context of Artificial Intelligence Applications*

15:40 – 16:00 » ÓRI Viktória - RUDNÁK Ildikó - BAJKAI-TÓTH Katalin: *A kiterjedt rendszerhasználat fenntartása az ERP rendszer bevezetését követő időkben*

16:00 – 16:20 » TÓBIÁS KOSÁR Silvia - SERES HUSZÁRIK Erika - ZSIGMOND Tibor - POÓR József: *A vállalati/szervezeti stabilitás elemzése szlovákiai vállalatok körében, különös tekintettel a háború hatásaira*

16:20 – 16:40 » GYURIÁN NAGY Nikolett: *Fenntartható fogyasztás és generációs tendenciák: A magyar társadalom környezeti attitűdjének elemzése*

16:40 – 17:00 » MOLNÁR Hajnalka - ZSIGMOND Tibor: *Fogyasztói magatartás a fenntarthatóság tükrében*

Munkaerőpiac és foglalkoztatás -- Pracovní trh a zamestnanost'

(az 1/0688/21 számú VEGA projekt közreműködésével --

podporená projektom VEGA 1/0688/21)

Szekcióvezető– Vedúci sekcie: Prof. Dr. POÓR József, DSc.

2023. szeptember 13. – 13. september 2023

13:00 – 13:20 » LÁSZLÓ Gyula: *A magyar foglalkoztatáspolitiká 30 éve: Eredmények és tanulságok*

13:20 – 13:40 » DOBRE Eleonora: *Demográfiai változások és hatásai a HR folyamatokra*

13:40 – 14:00 » SZEINER Zsuzsanna-ANTALIK Imrich-SZABÓ Dávid-POTHÁ CZKY RÁCZ Irma-TÓBIÁS KOSÁR Silvia-BALÁZS Klaudia: *Munkaerőhiány-munkaerő megtartás Szlovákiában empirikus tapasztalatok tükrében*

14:00 – 14:20 » DOBRE Eleonora-KEREKES Kinga: *Az emberi erőforrások biztosításával kapcsolatos kihívások a romániai vállalatok körében a koronavírus járvány utáni időszakban*

14:20 – 14:40 » KŐMŰVES Zsolt Sándor -TÓTH Arnold-HOLLÓSY-VADÁ SZ Gábor-POÓR József: *A munkaerő-hiány és a megtartás vizsgálata a Covid-19, valamint az orosz-ukrán háború árnyékában*

14:40 – 15:00 » GYURIÁN Norbert-JENEI Szonja-MÓDOSNÉ SZALAI Szilvia -TÓTH Arnold-POÓR József: *Ideális munkahely: Elképzelés vagy valóság*

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » KŐMŰVES Zsolt Sándor -Almina BEŠIĆ-Christian HIRT- SZABÓ-SZENTGRÓTI Gábor- SZABÓ Katalin-POÓR József: *HR válaszok a Koronavírus által előidézett munkaerő problémák csökkentésére Közép és Kelet Európa hat országában 2021-2022*

15:40 – 16: 00 » SCHOTTNER Krisztina-GRAJZCÁR Istán-TAKÁCS József-POÓR József: *Pandémia, munkafeltétel-változások és munkahelyi elégedettség HR vezetőkkel készült kérdőíves interjúk alapján*

16:00 – 16:20 » KÁLMÁN-BOTOND Géza-TÓTH Arnold-MÓDOSNÉ SZALAI Szilvia-TÓBIÁS KOSÁR Silvia-SERES HUSZÁRIK Erika-SZELES Bence-ŠEBEN Zoltán: *A háború első és második évének hatásai magyarországi szervezetek menedzsmentjére, HR és munkaerőgazdálkodási gyakorlatára*

16:20 – 16:40 » ROSTÁNÉ RIEZ Andrea: *A munkavállalók kiegészésének megelőzési és kezelési alternatívái különös tekintettel a szociális és egészségügyben dolgozókra*

16:40 – 17:00 » HATOS Hajnalka: *Organisational culture in a technical school in Győr*

17:00 – 17:20 » PRINCZ Adrienn: *Joghallgatók VS/&. 21.századi munkaerőpiac, avagy képzési törekvések VS./& digitális elvárások a digitálisan kompetens pályakezdő jogászokért*

17:20 – 17:40 » DÚS Miklós - SZABÓ Katalin - SZABÓ-SZENTGRÓTI Gábor - TÓTH Kata - WALTER Virág: *Szakemberhiány, munkaerőmegtartás és robotizáció – problémák és megoldások – a magyar mezőgazdasági szervezeteknél*

2023. szeptember 14. – 14. september 2023

09:00 – 09:20 » SZEINER Zsuzsanna-SUHAJDA Csilla Judit-KOVÁCS Ildikó Éva-POÓR József: *A külső szolgáltatók igénybevételének tendenciái a humánerőforrás-gazdálkodás területén négy egymást követő empirikus felmérés tükrében*

09:20 – 09:40 » LAKI Ildikó-SCHOTTNER Krisztina: *Budapest munkaerőpiaci helyzete napjainkban*

09:40 – 10:00 » NAGY Milida: *Izrael munkaerőpiacának tendenciái*

10:00 – 10:20 » HORBULÁK Zsolt-ANTALIK Imre: *Szlovákia déli határ menti régióinak gazdasági és munkaerőpiaci helyzete*

10:20 – 10:40 » NYÍRI NAGY József István: *Az iskolarendszer munkaerőpiaci funkciói*

10:40 – 11:00 » BENCSIK Andrea-BOROSOVÁ Zuzana: *A kulturális dimenziók kihívása a fenntartható vezetésben Szlovákiában*

11:00 – 11:20 » HÁMORI Tamás: *A Globalizáció irányának alakulása az elmúlt 10 évben*

11:20 – 11:40 » Barbara VARGA PAULIKNÉ - Péter TAKÁCS - Magdolna LÁCZAY: *The importance of professionalism and motivation in the health care transformation process*

Nyelv, irodalom, kultúra, oktatás: 21. századi perspektívák

Jazyk, literatúra, kultúra, vzdelávanie: perspektívy 21. storočia

Szekcióvezető – Vedúci sekcie: SIMON Szabolcs, PhD.

2023. szeptember 13. – 13. september 2023

13:00 – 13:20 » Juraj VAŇKO: *Strojový preklad ako konfrontácia jazykov. (Na príklade posesívnych konštrukcií v angličtine, nemčine a v slovenčine)*

13:20 – 13:40 » KOSZTOLÁNCZY Tibor: *"Culture consists of posthumous corrections". The lessons of "the great literary war" for the present*

13:40 – 14:00 » KURUCZ Anikó: *Imagination and biopoetics in the writings of Ervin Lázár*

14:00 – 14:20 » ANDL Helga - BECK Zoltán: *„Futni, minél messzebbre...” – Regényhősök iskolatörténetei a magyar nyelvű cigány, roma irodalomban*

14:20 – 14:40 » BAKA Patrik: *A magyar gyerekirodalom 2020-ban*

14:40 – 15:00 » KÓNYI Judit: *Foglalkoztathatósági készségek egyetemi oktatási gyakorlata*

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » RUDNÁK Ildikó: *Magyar nyelvű egyetemi tanulmányok vietnámi hallgatók szemszögéből a mate-n*

15:40 – 16:00 » NÉMETH Linda: *Perspektívák a szövegérteléshez, a kézirat illusztrációk szerepének újraértelmezése*

16:00 – 16:20 » MAGYAR Ágnes: *A kreatív írásgyakorlatok motivációs hatása az írásbátorságra*

16:20 – 16:40 » KMECZKÓ Szilárd: *Magyar úr angol őszben (Határ Győző kortörténeti vázlatának néhány eleme az Intra muros című kötet alapján)*

16:40 – 17:00 » MAJOR Lenke: *A fenntartható fejlődés és mentális egészség fogalomkörének vizsgálata*

17:00 – 17:20 » SIMON Szabolcs: *Dunaszerdahely kétnyelvűsége*

17:20 – 17:40 » ŠENKÁR Patrik: *Z dolnozemského zápisníka storočného predsedníca Štefana Hudáka*

17:40 – 18:00 » NYÚL Eszter Anna: *Az emberi és polgári erényekről, emberi jogokról Ruth könyve alapján*

Intercultural communication at the crossroads of linguistics, translation, and language teaching 2

Szekcióvezetők – Vedúce sekcie: Dr. BRDAR-SZABÓ Rita, Dr. habil. LITOVKINA Anna, PhD.

2023. szeptember 13. – 13. september 2023

Join Zoom Meeting

<https://us02web.zoom.us/j/83185113049?pwd=K092L1lhSXVsQVliaFkxYjFJWWVlQT09>

Meeting ID: 831 8511 3049

Passcode: 510689

17:00 – 17:20 » Hani ABUMATHKOUR: *Cutting and breaking metaphors of the self in Jordanian Arabic: An exploratory study*

17:20 – 17:40 » Libo FAN: *Difficulties of Chinese vowel finals from the perspective of Hungarian learners and their teachers*

17:40 – 18:00 » Zhao XUAN: *Common ground in intercultural communication--A sociocultural approach to euphemism*

18:00 – 18:20 » Zayniev DALER: *The polysemy of the colour term black in English, Russian, Tajik and Uzbek*

18:20 – 18:40 » Xiaoqi LIU: *How did covid-19 pandemic evolve with time?*

18:40 – 19:00 » Arezoo SHARIFRAD: *A Comparative study of Persian and English proverbs, idioms and colloquial speech including Nose as body part*

19:00 – 19:20 » Polina OLENEVA: *Conceptualization of money in Spanish proverbs: a cognitive perspective*

Gyermeki fejlődés segítése -- Podpora rozvíjania osobnosti dieťaťa

Szekcióvezetők – Vedúci sekcie:

prof. Dr. JÓZSA Krisztián, DSc., PaedDr. BORBÉLYOVÁ Diana, PhD.

2023. szeptember 13. – 13. september 2023

13:00 – 13:20 » CSÁNYI Andrea: *Tágabb értelmű integráció és a fogyatékos személyek iránti társadalmi attitűd a média híradásaiban használt kifejezések tükrében*

13:20 – 13:40 » BOTTYÁN László: *How safe are children during holidays? – Increased cyberthreats during summer vacation*

13:40 – 14:00 » BORBÉLYOVÁ Diana- JÓZSA Krisztián: *A magyarországi DIFER tesztek adaptálása Szlovákiában a KEGA projekt keretén belül*

14:00 – 14:20 » Tun ZAW OO- Krisztián JÓZSA- Diana BORBÉLYOVÁ - Kinga HORVÁTH- Yvette ORSOVICS - Alexandra NAGYOVÁ: *The psychometric properties of the DIFER test in Slovakia and Hungary*

14:20 – 14:40 » JÓZSA Krisztián - BORBÉLYOVA Diana - ZENTAI Gabriella: *A DIFER készségek fejlődése a 4-8 éves szlovákiai magyar gyermekek körében*

A modern pedagógia módszertani kihívásai napjainkban

Súčasn  didaktické v zvy modernej pedagogiky

Szekcióvezetők – Vedúce sekcie:

Mgr. ORSOVICS Yvette, PhD., PaedDr. NAGYOVÁ Alexandra, PhD.

2023. szeptember 13. – 13. september 2023

15:20 – 15:40 » MÉSZÁROS Tímea: *A közelkerülés művészete. Az intuitív pedagogia és a kreativitás összefüggései*

15:40 – 16:00 » NAGYOVÁ Csilla - MÉSZÁROS Tímea: *Közösségi művészet a tan rkv pz sben*

16:00 – 16:20 » KOVÁCS Mihály: *Rendhagyó kémia  r k hatása 7. osztályos diákok kognitív struktúrájára*

16:20 – 16:40 » SZASZKÓ Rita: *Online szóbeli vizsgákkal kapcsolatos szorongás vizsgáztatói tapasztalatok tükrében*

16:40 – 17: 00 » ORSOVICS Yvette: *A zenei műveltség megalapozása a közoktatás egyes szintjein Szlovákiában  s Magyarors gon*

Történelem mint tudomány és mint iskola tantárgy II.

História ako veda a dejepis ako školsk  predmet II.

Szekcióvezetők – Vedúci sekcie: Dr. habil. VAJDA Barnabás, PhD., prof. Dr. TÓTH Péter, PhD.

2023. szeptember 14. – 14. september 2023

09:00 – 09:20 » TÓTH Péter: *A női szakképzés dualizmuskori helyzete társadalomtörténeti nézőpontból*

09:20 – 09:40 » EGED Alice: *Ny lpaprik shoz ny l, monarchiához király kell - Vilmos ex-trónörökös és a nemzetiszocialista mozgalom kapcsolata a birodalmi elnök megválasztásakor 1932-ben*

09:40 – 10:00 » FEKETE  ron – VARGA Kriszt na: *Az Osztrák–Magyar Monarchia és a balkáni események reprezentációja egyes digitális és hagyományos taneszk z kben*

10:00 – 10:20 » VAJDA Barnabás: *A történelem mint elbizonytalanodott iskolai tantárgy*

10:20 – 10:40 » JESZENSZKI Kornélia: *Prim r történelmi források didaktikai feldolgozása és ezek t rt nelemtanit si célú felhasználása egyes játékos tanulási formákra alapozva*

10:40 – 11:00 » HU  R Zoltán: *Ellentmondásos (kontroverz v) történelmi források vizsgálata a t rt nelemtanit sban és ezek iskolai-didaktikai célú felhasználási lehetőségei*

Pedagógus képzés a múltban, jelenben és a jövőben

Minulost', súčasnost' a budúcnost' pregraduálnej prípravy učiteľov

Szekcióvezetők – Vedúci sekcie: prof. Dr. PUKÁNSZKY Béla, DSc. – prof. TÓTH Péter, PhD.

2023. szeptember 14. – 14. september 2023

13:00 – 13:20 » BERZSENYI Emese: *Részletek a középkor fogyatékoságtörténeti kutatásaihoz: A munka és idő az értelmezésének változásai a 10-14. században*

13:20 – 13:40 » ACKERMANNÉ KELŐ Kamarilla: *Evangéliumközpontú nevelés Victor Gabriella református tanítónőképző-intézeti tanár két világháború között megjelent pedagógiai műveiben*

13:40 – 14:00 » SOMOGYI Anett: *Az óvónőképzés gyakorlata 1924-1933-ig a „Kisdednevelés” szakfolyóiratban*

14:00 – 14:20 » HORVÁTH Kinga: *Tanítói nézetek a tanításról, a tanulásról és a képességek fejlesztésért, I.*

14:20 – 14:40 » TÓTH Péter: *Tanítói nézetek a tanításról, a tanulásról és a képességek fejlesztésért, II.*

Pedagógusok a 21. században – szakmai kihívások, életpálya

Minulost', súčasnost' a budúcnost' pregraduálnej prípravy učiteľov

Szekcióvezetők Vedúci sekcie: Dr. habil. VARGA László, PhD., KANCSNÉ NAGY Katalin, PhD.

2023. szeptember 14. – 14. september 2023

13:00 – 13:20 » Ľudovít GAŠPAR - Iveta GAŠPAROVÁ: *Povolanie učiteľ – Quo vadis v 21. storočí?*

13:20 – 13:40 » BERNHARDT Renáta: *A tanítójelöltek szerepfelfogásának, valamint pálya- és jövőképeinek aspektusai*

13:40 – 14:00 » BORBÉLY Diana - PATAKI TÓTH Emese: *Az óvodapedagógusok továbbképzésének jellegzetességei Szlovákiában és Magyarországon*

14:00 – 14:20 » LANTOS Tünde: *Óvodavezetői kihívások a kollégák szakmai fejlődésének támogatásában*

14:20 – 14:40 » Eva PROKOPCOVÁ: *Szakmaiság és nők az egyetemi oktatásban*

14:40 – 15:00 » DOBROVA Zita: *Visszhang – Szépirodalmi szövegekre épülő narratív, reflektív program pedagógusoknak*



Invitation and Program of Dissemination Conference

In the framework of the KA220-HED – Cooperation partnerships in higher education – INnovative Digital DEvelopment of HEalth Pedagogics – INDEHEP project. Project reference number: 2021-1-HU01-KA220-HED000029460. ID: KA220-HED-3C87E0BD.

We invite our consortium partner and all interested to the INDEHEP Dissemination Conference organized by the J. Selye University, September 13-14, 2023, Komarno, Slovakia.

*J. Selye University, Slovakia Komarno; Conference Center, Hradná 2.,
phone: +421 35 3260666 GPS: 47°45'15.87"N 18°7'59.76"E*

Wednesday – 13.09.2023

08:30 Registration and Group photo

10:15 Dissemination Conference opening and speech by the Rector of JSU

10:30 Prof. Dr. Attila Szabó (President of the Clinical Center, Clinical Deputy Rector): The role of Semmelweis University in the fight against Covid-19

12:00 Lunch and Coffee break

13:30 Dissemination Conference satellite section 1 - with an interpreter

13:30 Zoltan Szakál, Renáta Jávorné Erdei, Zsolt Kristóf, Andrea Páll, Gabriella Helmeczi: The Indehp project's website and social media interface, press monitoring presentation

13:40 Janka Poracova, Melinda Nagy, Zoltan Szakál, Takács Péter, Tibor Dóri, Emese Balint: Presentation, purpose and usability of the Indehp e-handbook



Erasmus+

KA220-HED - Cooperation partnerships in higher education
INnovative Digital DEvelopment of HEalth Pedagogics – INDEHEP
Project reference number: 2021-1-HU01-KA220-HED000029460
ID: KA220-HED-3C87E0BD

- 14:00 Zoltán Szakál, György Kirilla, Balázs Pöstényi, Andrea Páll, Viktória Törő, Csaba Vágvölgyi, Gyula Papp, Ibolya Varga: Presentation and significance of the animation film of the Indehep project
- 14:20 Ágnes Sántha, Emese Bálint, Barbara Paulikné Varga, Zoltán Szakál, Sedlak Vincent, Mária Konečná, Tamás Török: Lessons and results of Indehep project 4 training
- 14:40 Coffee break and Photo
- 15:00 Press meeting - with representatives of all partners, with an interpreter
- 15:30 Dissemination Conference satellite section 2 - with an interpreter
- 15:45 Emese Bálint, Gyöngyvér Mara, Klementina Imelda Ilkei: Relationship between nutrition, microbiome and mental health
- 16:00 Zoltán Szakál: Effective application of the E-twinning method in the field of wine marketing and tourism marketing education
- 16:15 Irén Polin: The role of medicinal plants in health care
- 16:30 Discussion, Questions, Closing

Thursday – 14.09.2023

- 09:00 Dissemination Conference satellite online section (English)

Room: INDEHEP Selye János Egyetem
<https://bigbluebutton.ujs.sk/b/drh-gfa-hdq-lqz>

- 09:00 Csaba Vágvölgyi, Gyula Papp, Zsolt Kristóf: Presentation and possibilities of the Moodle interface of the Indehep project (online)
- 10:00 Tibor Dóri, Katalin Kulman: Aspects of innovative curriculum development in health pedagogy and higher education (online)
- 10:30 Andrea Puskás, Melinda Nagy: Changes in learner autonomy during the pandemic: The influence of digital tools and online learning environments
- 11:00 Discussion, Questions, Photo
- 11:30 Lunch and Coffee break
- 13:00 Closing of the INDEHEP Dissemination Conference, Summary