



Simonics István – Holik Ildikó – Tomory Ibolya (szerk.)

**Módszertani újítások és kutatások a
szakképzés és a felsőoktatás területén**

**X. Trefort Ágoston Szakképzés- és
Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia**

Tanulmánykötet

ISBN 978-963-449-239-9

A konferencia szervezője:

ÓBUDAI EGYETEM
KANDÓ KÁLMÁN VILLAMOSMÉRNÖKI KAR
TREFORT ÁGOSTON MÉRNÖKPEDAGÓGIAI KÖZPONT

www.tmpk.uni-obuda.hu



A konferencia honlapja:

<http://trefort.tmpk.uni-obuda.hu/>

A konferencia megrendezését támogatta:



International Society
for Engineering
Pedagogy



Szervezőbizottság

Dr. habil Simonics István

Dr. Holik Ildikó

Dr. Tomory Ibolya

Duchon Jenő

Viola Attila

Czigler Éva

Időpont

2020. november 20.

A konferencia hivatalos nyelve

magyar és angol

A kötet tanulmányait lektorálták

Benedek András, Buda András, Makó Ferenc, Molnár György,
Sanda István Dániel, Tóth Béláné, Tóth Péter

A konferenciakötetben közölt tanulmányok a szerzők véleményét tükrözik, a bennük szereplő adatok és interjúk valóságtartalmáért a szerzők felelnek.

ISBN 978-963-449-239-9

Tartalomjegyzék

PLENÁRIS ELŐADÁS	5
Bodnár Éva - Sass Judit: A rugalmasság mint felerősödött oktatói kompetenciaigény.....	6
1. EMPIRIKUS KUTATÁSOK AZ OKTATÁS ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS TERÜLETÉN	23
Bacsa-Bán Anetta: „Jó közösség, támogató légkör, aktuális, napra kész tudás” – képességek fejlesztése a Dunaújvárosi Egyetem elmúlt két évtizedében ...	24
Holik Ildikó: A pszichológiai immunkompetencia vizsgálata mentortanárok körében.....	37
Molnár György: A digitális tanulás próbája és utóhatása a szakmai tanárképzésben – kérdések és válaszok a múltra és a jelenre	50
Pásztor Rita: Zöld, sárga, piros- oktatási jövőkép színekben	62
Szalay Zsófia: Pedagógusok gyermekvállalás utáni személyiségváltozásának empirikus vizsgálata.....	76
Szilágyi Mária: A mentori tevékenység sikerességét befolyásoló tényezők....	89
Czinege Monika - Végh Ágnes - Erdélyi Éva - Töröcsvári Zsolt: Hallgatói vélemények a módszertani tárgyak karantén tanulásáról	102
2. A NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS A SZAKKÉPZÉS-PEDAGÓGIA GYAKORLATI KÉRDÉSEI, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ ONLINE MÓDSZERTANOK ALKALMAZÁSÁRA	115
Benedek András: Nemzetközi trendek a szakképzés módszertani kutatásaiban	116
József Boros - Fatima Riyaz Khateeb - András István Kun: Research and development career plans and WORK-LIFE BALANCE – Evidence from a survey among Hungarian PhD students.....	128
Gőgh Előd - Kővári Attila: Az egész életen át tartó tanulást befolyásoló tanulási tényezők kapcsolata.....	141
Kocsis Zsófia - Alter Emese: A hallgatók munkavállalás jellemzői és a lemorzsolódásban játszott szerepe a STEM területeken.....	156
Major-Kathi Veronika: Digital competences of international higher education students	171
Nagy Tamás: Felkészülés a szakképzés új szabályozásának szervezeti és módszertani hatásaira	183
Nyéki Lajos: A Petri hálók alkalmazási lehetőségei az oktatási folyamat modellezésében.....	202

3. FELSŐOKTATÁSI KUTATÁSOK, TANTÁRGY-PEDAGÓGIÁK, MÓDSZERTANOK	216
Balkányi Péter: A távoktatási módszerek vizsgálata a koronavírus járvány idején a Budapesti Corvinus Egyetem gameful szemléletű kurzusában	217
Bognárné Kocsis Judit: Innováció és tudománypedagógia a pedagógusképzésben – Zsolnai József koncepciója alapján	227
Czékmán Balázs: Pedagógusok mobil eszköz-használati háttere egy tabletes kutatás tükrében	238
Mészáros Attila: A szakképző intézmények vezetői felkészítésének megvalósítása	251
Módné Takács Judit - Pogátsnik Monika: Az egyetemi hallgatók stresszekezelési technikáinak vizsgálata.....	262
Rendek Csaba - Erdélyi Éva: Mi mindenben múlhat a gazdasági alapképzés hallgatóinak eredményessége statisztikából?.....	279
Szántó Péter - Végh Ágnes: A turizmus-vendéglátás közép- és felsőfokú oktatásának kapcsolata, a szakmai gyakorlat jelentősége és megítélése ..	292
Szócs Andor: Hallgatói munkavállalás és intézményi társadalmi tőke hatások	306
4. NEVELÉSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK, HÁTRÁNYOS HELYZETŰEK KEZELÉSE, INTERKULTURÁLIS OKTATÁS, KISEBBSÉGPEDAGÓGIA.....	322
Balázs Dávid: Az előítéletesség táplálta motiváció, mint ugródeszka jelenség	323
Balogh Jenifer: Hátránykompenzáló programok összehasonlító elemzése a szülők bevonása és mentorálása szempontjából	332
Csillei Béla: Digitális oktatás és otthon tanulás Tiszabőn, a szükséges feltételek nélkül.....	341
Juhászné Fazekas Zsuzsanna: Az iskolai szociális munka interdiszciplináris megközelítése a köznevelési intézményekben	351
Laki Ildikó: Közoktatás és a sajátos nevelési igény/fogyatékoság kapcsolódási pontjai	361
Nemes-Németh Nóra - Sanda István Dániel: Tanári értékelés – tanulói értékrend	370
Stummer Krisztina: Nők a Kereskedelmi Szakoktatás hasábjain.....	386
Szabó Marianna: Magyar gimnáziumok a második világháború amerikai fennhatóságú DP-táborokban	396
Tomory Ibolya: A formatív értékelés szerepe a tanulási eredményességben	412

PLENÁRIS ELŐADÁS

A RUGALMASSÁG MINT FELERŐSÖDÖTT OKTATÓI KOMPETENCIAIGÉNY

Bodnár Éva, eva.bodnar@uni-corvinus.hu

Sass Judit, judit.sass@uni-corvinus.hu

Budapesti Corvinus Egyetem

1. Téma felvetés

A felsőoktatás változása egyértelműen hat az oktatói feladatokra, az oktatói elvárásokra. Maga a felsőoktatás tulajdonképpen két szegmens miatt kénytelen új tartalmi és módszertani megoldásokat kitalálni. Ezek egyike a munkaerőpiaci igények megerősödése, amelyek tulajdonképpen számos olyan skill-t várnak el a felsőoktatástól, amelyek nemcsak a kognitív, hanem a személyiség- vagy karakterszempontok csoportjába is tartoznak. (Lippman, 2015) Emellett a különböző soft skillek felerősödése a munkaerőpiacon nagymértékben meghatározza azt, hogy mit is várunk a felsőoktatástól. Ezek a soft skillek ugye mindannyian tudjuk a különböző szociális képességekre, a kommunikációs képességekre, az együttműködésre, a magasabb szintű gondolkodási készségekre, az önkontrollra, az önértékelésre és a pozitív énfogalomra, vagy köré szerveződnek, emellett a kritikus gondolkodás, valamint a kreativitás az, amelyet a munkaerőpiac nagymértékben elvár. (Kautz – Heckman – Diris – Ter Weel – Borghans, 2014)

2. Hallgatói elvárások

A másik oldalon ugyanúgy elvárások jelennek meg, mégpedig a hallgatók részéről, akik egészen más interakciókat várnak el a felsőoktatástól, mint amelyet ők a hagyományos módon megszoktak. Az aktív, kollaboratív, együttműködő, interaktív tanulást igénylik, és egyértelműen elvárják azt is, hogy mindenre azonnali visszajelzéseket és ismereteket kapjanak, és ezek az ismeretek tulajdonképpen gyakorlatközpontúak legyenek. Megkövetelnék a technológiahasználat megtanítását, amelyekre választ a felsőoktatás csak úgy adhat, ha változtat az eddig megszokott módszerein és megoldásain. Ezeket a megoldásokat mutatják be azok a Horizon-beszámoló, amelyekben tulajdonképpen a cél a motiváció vagy a motivációra tevődik át. (Becker és mtsai, 2017; 2018; Bates, Almekdash – Gilchrest-Dunnam, 2017; Vaughan, 2014)

3. A hallgatók jellemzői

Ha tovább boncolgatjuk ezt a kérdést, akkor azt láthatjuk, hogy a hallgatóknak nagyon sok jellemzője van, amelyek nagymértékben változtak az elmúlt időben. Ilyen például a problémaérzékenység és központúság, a céltudatosság mármint abban, hogy tudják vagy azt gondolják, hogy tudják, hogy mire van igényük. Folyamatos külső és mérsékelt belső kontroll jellemzi őket. A döntési helyzeteket tulajdonképpen kipróbálnák és szimulálnák. A logikai elemzőképességük is nagymértékben változó: ahelyett, ami a lineáris gondolkodásra épít egyre inkább a holisztikus képi és a hangpreferencia jelenik meg, mint megközelítési mód. Általában párhuzamos feladatvégzésben és figyelemmegosztásban vannak, éppen ezért erre ugyan igényük is van, de mindez azt jelenti, hogy rövid ideig tudnak figyelni és a kevésbé mozgalmassá cselekményeket unalmasnak tartják. Elutasítják a formalitást, és előnyben részesítik nagyon sok esetben a játékot is. (*Lea, Stephenson – Troy, 2003; Csillik és mtsai, 2016*)

Ha a tanulás szempontjából nézzük ezeket a jellemzőket, akkor azt látjuk, hogy a hallgatókat nagyon erős holisztikus, vizuális megközelítés jellemzi. Folyamatosan az eszközhasználatra koncentrálnak, és emiatt a tapasztalati tanulás, a multitasking jelenik meg náluk. Saját személyiségüket mások rovására is előtérbe helyezik, ennek következtében a differenciált egyéni informális tanulási tapasztalatok nagymértékben megjelennek az órákon. Egymásra, mint virtuális közösségekre és valós közösségekre is folyamatosan támaszkodnak, ezeknek a kortárs közösségeknek erőteljes hatása van, és ezek a kortárs közösségek és a különböző játékok mind-mind azonnali visszajelzéseket adnak ennek a mai hallgatói körnek, amelyet el is várnak a felsőoktatásban is. Nagymértékben kedvelik azokat a multikulturális környezeteket, amelyekben társas tevékenységet lehet végezni, amelyek tulajdonképpen a jelent és az együttlétezés jelentik számukra, és nagyon sokszor vélekednek úgy, hogy nekik ez jár, így aztán élvezik a jelent és úgy élik a mindennapjaikat, hogy csak a jelenre fókuszálnak és nem a jövő az, amely meghatározza akár a döntéseiket, akár a viselkedésüket egy oktatási környezetben. (*Daruka – Csillik, 2014*)

4. A tanári szerep változásai

A tanári vagy oktatói szerepek meghatározása során azt látjuk, hogy amíg a hagyományos tanárszerepeink, amelyek régen a felsőoktatásban kiválóan működtek, azok arra építettek, hogy a szaktudást, a pedagógiai erényeket, az érzelemelfogadást és a személyiség értékeit, valamint a humort helyezték előtérbe. Azt mondtuk, hogy a tanár a tudás birtokosa, ő az a lámpás, aki megmutatja az utat, hogyan kell a folyamatokat, az ismereteket megtanulni, milyen ismeretek vannak egyáltalán. A hagyományos

módszereket preferálta a felsőoktatás, azaz irányítottuk, előírtuk a diákoknak a feladatokat, így aztán egy passzív, függő, nem egyenrangú szerepbe toltuk a diákokat, ezért is jellemző ugye a hallgató szónak a használata. A hagyományos tanárszerepben a tanárnak nevelői szerepe is volt, amely egy előírt, stabil értékrendet, mégpedig az értelmiségnek az értékrendjét közvetítette. A tanárok a tekintély, a tisztelet mentén a hagyományra építve próbálták elérni azokat az élményeket vagy azokat az értékeket, azokat a szerepadásokat, amelyeket ma már ezek mentén nem lehet elérni. (Csillik, 2017; Sass – Bodnár, 2014)

Hogyan tudunk erre a megváltozott hallgatói igényre reagálni, milyen hallgatói, milyen új tanári szerepeket érdemes felsorolni vagy milyen új szerepeket érdemes megkülönböztetni?

A szakirodalom tulajdonképpen négyféle szerepet különít el.

„diagnosza”	„mentor”	„tréner”	„vezető”
diákok sajátosságainak (tudás, ismeretek, készségek, képességek, attitűdök, értékek, érdeklődés, prioritások) megállapítása, eltérések észlelési képessége - egyéni viselkedés és kontextus kapcsolatának észlelése aktív odafigyelés, nyitottság, figyelemmegosztás empátia, reflexió képessége	közvetlenebb kapcsolat a diákokkal türelem rávezetés a helyes megoldásra önálló munkavégzés segítése diák önállóságának fejlesztése precíz, pontos munkára nevelés kreativitás a feladat-készítésében felkészülésre fordított idő nő	empátia tolerancia emberismeret differenciálás figyelem-megosztás diák „rezdüléseire” figyelés együttműködési képesség konfliktuskezelés elmélet és gyakorlat összhangja gyakorlat beépítése közös megoldások keresése. közös munka aktív tanítási módszerek visszajelzés a tevékenységre Csoportmunka irányítása	rendszerszemlélet komplexebb látásmód a munka szervezése közös megoldások keresése. szervezőkészség problémamegoldó képesség folyamat tervezése, szervezése visszajelzés a tevékenységre értékelés szóbeli beszámolóval

Forrás: Sass – Bodnár, 2014

1. ábra A tanári szerepek jellemzői

Azt gondoljuk, hogy a tanár tulajdonképpen jó lenne, ha diagnosza lenne. Ez azt jelenti, hogy képes legyen fölmérni a diákok egyéni sajátosságait, lássa, tudja, hogy milyen készségek, képességek, érdeklődés és prioritások vezérik az óráján ottlévő hallgatókat, és ezeknek az egyéni viselkedéseknek a kontextushoz való kapcsolására és észlelésére legyen nyitott, aktív, odafigyelő, figyelemmegosztó, empatikus és legyen jó a reflexiók képessége.

A második ágon a mentorszerep van. A mentor egy kicsit más, mint a diagnosztá, mert amellett, hogy tudja ezeket a különbségeket, képes közvetlen kapcsolatot kialakítani a hallgatókkal. Türelem jellemzi, tapasztalt pártfogóként tulajdonképpen követi, ha kell, orientálja a tudásszerzést, elősegíti, támogatja a tudás megszerzését és felhasználását, segíti az önálló munkavégzést. Megbízható, tulajdonképpen szinte barát, tanácsadó, rendszerint egy olyan tapasztalt személy, aki szakértelmével, példáival, tanácsadásával vagy precíz munkavégzésével segíti a hallgatók előrejutását, a tanulást és a kapcsolatépítést. A feladatkészítésben a pontos munkára nevelést, a kreativitást és tulajdonképpen azokat a jellemzőket alkalmazza, amelyek a nyitottságot, az empátiát, a lehetőségfeltárást, az önállóság és felelősségtudat kialakítását is jelenti. Alapjában véve a mentor gyakorlatilag azzal, ahogyan támogatja, ahogyan a szakértelmével fejleszti a diákot, úgy juttatja el a tanulási folyamatban az A pontból a B pontba.

A harmadik szerep a tréneri szerep. A tréner gyakorlatilag egy empatikus, toleráns, jó emberismerő, differenciáló személyként képzelik el a szakirodalmak. Azt mondjuk, hogy ő képes a csoportokkal kapcsolatos elméletben és gyakorlatban egyaránt hatékonyan eljárni. Tudja, hogyan kell csoportokat kialakítani, vezetni. Figyeli ezekben a csoportokban a diákok rezdüléseit, az együttműködési képességet, képes a konfliktusokat kezelni, beépíti a gyakorlati folyamatokat. Azzal, ahogyan viselkedik, mint tréner tulajdonképpen beavatkozási módokat, szerepeket jelenít meg. Lehet evokatív, amikor a csoportot reagálásra készíti, lehet koherens, amikor összefüggéseket keres, és a csoport szemléletváltását célozza meg. Lehet támogató, amikor a csoporttagokat segíti, és érzelmileg támogatja. Lehet szervező, amikor a csoport fejlődési viszonyaira koncentrál, a saját személyiségét bevonja, és azzal irányítja a csoportot, akkor az ilyen bevonó tulajdonságok jelennek meg nála. (*Yalom, 1975, in: Dávid, 2012*)

Mivel a diákok különböző motiváltsággal rendelkeznek a tanulási folyamatban, ezért a tanárnak, mint vezetőnek is meg kell jelennie, hiszen a csoportmunkát a diákok komplex együttműködését támogatni kell. Fontos, hogy rendszerszemléletet vigyen a tanítási folyamatba, hogy komplexen lássa azokat a feladatokat, azokat a munkákat, amelyeket közösen meg kell oldaniuk a hallgatókkal. Képes legyen a tanulók felelősségvállalásának erősítésére és segítésére. Egyfajta inspiráló-motivációs szerepet is vinnie kell, amivel tulajdonképpen a hallgató önszabályozó tanulását vagy önirányítási képességének fejlesztését is elősegíti. Ezek a vezetői készségek inkább az inspiráció, a motiválás, az egyéni fejlesztés irányába tolják el a tanítási folyamatot. Amint látjuk, ez a négy szerep egészen különleges vagy különös kompetenciaelvárásokat is megjelenít az oktató felé, emellett eddig nem beszéltünk arról, de megjelenik egy új szerep, amely a technológiai támogatás, a technológiai elvárások nyomán fogalmazódik meg, ez pedig a digitális tanárszerepnek a jellemzője (*Huczynski – Buchanan, 2001 id. Bodnár – Sass, 2013*).

Mind Benedek András (2008), mind Ollé János (2012) kutatásaiban egyértelműen azt mutatta meg, hogy a számítógéppel támogatott oktatásban a tanárszerepet a tevékenységi formákhoz kötve is lehet elemezni, azaz a tanár lehet egyfajta moderáló, támogató, tutoráló, amikor gyakoroltat a hallgatókkal, fórumon, videókon, vitákon, videokonferenciákon segíti, támogatja a tanulási folyamatot. Lehet ösztönző, facilitátor, amikor a motiváció mentén benntartja a csoportban a hallgatókat, segíti, hogy az eszközhasználattal hatékonyabb feldolgozási folyamat menjen végbe, lehet egyfajta coach vagy edző, amikor az értékelés és információforrások, szemléltető eszközök választásával segít abban, hogy a hallgató a legjobb utat válassza, és ugyanilyen szerep a tanácsadói szerep is, amikor nemcsak a választást támogatja, hanem az egyéni kompetenciafejlődésre is ráirányítja a figyelmet. Így kapcsolódik a mentorhoz, amikor a szerepében tulajdonképpen a nehézségek leküzdési módja mellett a tanulási stratégiák, segédletkiválasztás, tájékoztatás, praktikus tudnivalók, alkalmazási lehetőségek is megjelennek. Nem utolsósorban megjelenik a konzulensi szerep is, amikor egy személyes folyamattírányítás és ellenőrzés mellett viszi végig a digitális vagy az online helyzetekben a tanár a hallgatókat a tanulási úton.

Ha más megközelítésből nézzük az oktatói kompetenciákat, akkor azt is láthatjuk, hogy az oktatói kompetenciákat felfoghatjuk úgy, hogy azok olyan tanári felkészültségek, amelyek a pedagógiai tevékenységre közvetlenül hatnak és ezáltal többféle módon lehet megközelíteni őket (*Korthagen, 2004*). Lehet az az út, amikor tulajdonképpen arra koncentrálnunk, hogy a felsőoktatás versenyképességének egyik kulcselemeként tekintünk az oktatóra és azt mondjuk, hogy ő tulajdonképpen egy olyan emberi tőke, amely a viszonyulásával, a munkájával befolyásolja azt, hogy milyen minőségű oktatást biztosít az intézmény (*Falus, 2006; Daniels, 2016*). Hatással van az intézmény kultúrájára, az információmegosztásra, ezáltal tulajdonképpen a felsőoktatásban oktató egyértelműen hozzájárul ahhoz a hozzáadott értékhez vagy tudásátadáshoz, amelyet az intézmény meg akar valósítani. Ezek a kompetencia-megközelítések, amelyek az oktatói kompetenciákat úgynevezett szerepek vagy feladatok, vagy tevékenységek köré helyezik, egyfajta szakmai kontextusba is helyezik az oktatói munkát. Arra mutatnak rá, hogy az oktató aszerint, hogy tulajdonképpen milyen pszichikus feltételeket, milyen szükséges feladatokat, tevékenységeket valósít meg és ezeknek milyen háttértényezőit tárja fel, más-más szerepbe kényszerül. Ezt mutattam be tulajdonképpen a vezető, a tréner, a mentor és a diagnosztika szerep kapcsán. A másik megközelítésben tulajdonképpen a tevékenységeknek egyfajta újraértelmezésére kompetencialistákat vagy hálózatokat tudunk kialakítani, amelyeket már intézményi kontextusba helyezve az eredményes tanulásról is tudunk tulajdonképpen szempontokat adni. Ezek az eredményes tanuláshoz kapcsolódó kutatási eredmények jelennek meg, ahol a hallgatói tanulás eredményességét és a tanítás

minőségét megpróbálják összekötni. Megvizsgáljuk azokat a kimeneti kompetenciaelemeket, amelyek mentén visszakövetkeztethetünk a tanítási-tanulási folyamatra. Ehhez igazítjuk azokat az oktatói kompetenciaelvárásokat, amelyek mindezekhez hozzájárulnak. Ilyen módon eljutunk oda, hogy ezek a tanulás- vagy hallgatóközpontú megközelítések hogyan írhatók le az oktató szakmai fejlődésének tervezésében, a felsőoktatás fejlesztési céljainak a párhuzamba állításában vagy hogyan vezethetnek el ahhoz, hogy a felsőoktatásban oktatók egyfajta professzióként vagy szakmaként jelenjenek meg. Ezáltal ezek a kompetenciák olyan értékelhető elemekké is válnak, amelyek nemcsak az oktató felkészültségének a szintjéről, hanem a kompetenciaszintekről, sztenderdekről vagy akár a minimumkövetelményekről is majd előbb-utóbb visszajelzést tudnak nyújtani. (Falus, 2006; Lukács – Derényi, 2017).

Egy másik megközelítés Tiegelaar és munkatársainak a megközelítése, akik az oktatói kompetenciák és sztenderdek keretrendszerének a meghatározásakor országos szintű és felsőoktatási intézményekhez köthető prioritásokat és tudományterületi kompetenciákat jeleztek vagy jelöltek meg. Ezek alapján több országban is történtek olyan kezdeményezések, amelyek megpróbálták kidolgozni, hogy milyen lehetséges keretrendszerekben lehet gondolkodni az oktatói közösségekről. Nálunk is, 2011-ben Falus Ivánék kutatásaiban elindult egy ilyen kifejezetten a pedagógusképző kompetenciáinak a kidolgozására és ezekben tulajdonképpen azokat az utakat jelenítik meg, amelyek Tiegelaar és munkatársainak (2014) a munkáiban is erőteljesen megjelennek. Azt mondják, hogy az oktatói kompetenciák közül különösen azokat érdemes vizsgálni, amelyek a tervezés, a tanulás, a tanulástámogatási és értékelési folyamathoz kapcsolódnak, a tudomány mint szakterület tanításához, a szervezési és együttműködési kompetenciákhoz, ahhoz, hogy másokkal hogyan alkotunk oktatói hálózatokat és közösségeket, hogyan vagyunk képesek coteachingben együtt vezetni a hallgatói folyamatokat, illetve a tudományos vagy szélesebb oktatói szerephez kötődő kompetenciákat is kiemelten kezelik. (Kálmán, 2019)

5. A tanári pálya kompetencia-sztenderdjei

Egy másik elemzésben Falus és munkatársai (2015) elkezdtek vizsgálni ezeket a kompetenciasztenderdeket vagy keretrendszereket, akkor már rendelkezésre állt az Egyesült Királyság, illetve az Ausztrál Egyetemi Oktatás Kritériumainak és Sztenderdjeinek keretrendszere is, és ebben láthatjuk, hogy tulajdonképpen ezek a kompetenciaterületek különbözőképpen, különböző módon jelennek meg az egyes területeken, bár nagyságra vagy összességében hasonló folyamatokat mutatnak meg.

A hazai felsőoktatásban dolgozó oktatók lehetséges kompetenciaterületeit nagymértékben összehasonlítva lehet megmutatni ezekben a sztenderdekben. Amíg az Ausztrál és az Egyesült Királysági Sztenderd a tanulási tevékenység fejlesztéséből, tervezéséből indul, addig a Magyar Sztenderd a kurzusok tervezéséből és fejlesztéséből. A tanítás és a hallgatók tanulásának támogatása mindháromban megjelenik, az értékelés és a visszajelzés adása, illetve a hallgatók tanulására vonatkozó visszajelzések mind a három sztenderdben nagyon erősen szerepelnek. A hatékony tanulási környezetek és a tanulók támogatása és a tanácsadás az az Egyesült Királyság és az Ausztrál rendszerben ottvan, míg a hazai rendszerben inkább az online tanulási környezetekről, a képzésbe újonnan érkezők szocializációjára és tanulásának segítésére fókuszál. A képzésben a tanulók tehetség gondozásáról és hátránykompenzációjáról mond valamit. Tulajdonképpen ezek valóban hasonlóak, mint a hatékony tanulási környezet, de igazából arra nem helyeznek hangsúlyt, hogy a hatékonyság, mint fogalom megjelenjen ebben a viszonyítási sztenderdben. A következő kategóriában is van különbség a három sztenderd között. Az ausztrál egyetemeken a tudományos megközelítés a szakmai tevékenység integrálása a hallgatói tanulási folyamatba egyértelműen megjelenik. Tulajdonképpen nálunk ez annyiban más, hogy a saját tanítási gyakorlatra való reflexió vizsgálata és értékelése az, ami megjelenik, és ennek tulajdonképpen a visszaforgatásától reméljük a szakmai fejlődést. Míg az utolsó pontban nagy eltérés van: a Magyar Sztenderdben megjelenik a kollégákkal való együttműködés az oktatás során, illetve az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés az oktatás érdekében szintén nagy hangsúlyt kap a Magyar Sztenderdekben, amelyeket Falus Iván és csapata dolgozott ki 2015-ben. Ha a kompetenciáknak ezen a megközelítésén túljutunk, akkor, ha végiggondoljuk az eddig bemutatottakat, akkor azt gondolom, hogy a hallgatói változások, a hallgatók változása és az elvárások változása mind-mind arra mutat, hogy a felsőoktatásban oktatók egyik legfontosabb feladata a motiváció támogatása, azaz a tanulóközpontú megközelítés előtérbe helyezése. (Wright, 2011)

1. táblázat Kompetenciasztenderdek Falus, 2015 alapján

Ausztrál Egyetemi Oktatás Kritériumainak és Sztenderdjeinek keretrendszere (AUTCAS)	Az Egyesült Királyság Szakmai Sztenderdjeinek keretrendszere (UKPSF)	A hazai felsőoktatásban dolgozó oktatók lehetséges kompetenciaterületei
A tanulási tevékenységek fejlesztése, tervezése	Tanulási tevékenységek és/vagy képzések tervezése	Kurzusok tervezése, fejlesztése Képzések fejlesztése, monitorozása
Tanítás, a hallgatók tanulásának támogatása	Tanítás és/vagy tanulástámogatás	A hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása
Értékelés és a hallgatók tanulására vonatkozó visszajelzés adása	Értékelés és visszajelzés adása a hallgatóknak	A hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése, visszajelzések nyújtása
Hatékony tanulási környezetek fejlesztése, tanulók támogatása és tanácsadás	Hatékony tanulási környezetek, tanulástámogatás és tanácsadás fejlesztése	Online tanulási környezetek tervezése, fejlesztése A képzésbe újonnan érkező hallgatók tanulásának segítése A képzésbe újonnan érkező hallgatók egyetemi szocializációjának segítése, mentorálása Tehetség gondozás
A tudományos megközelítés, kutatás és szakmai tevékenység integrálása a tanítással és a hallgatók tanulásának támogatásával	Folyamatos szakmai fejlődés a szakterületen és pedagógiájában, integrálva a kutatást, az oktatásra vonatkozó tudományosságot és a szakmai tevékenység értékelését	A saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata, értékelése
A gyakorlat értékelése és a folyamatos szakmai fejlődés		Kollégákkal való együttműködés az oktatás során Egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés az oktatás érdekében

Forrás: Falus, 2015

Nagyon sok egyetem abba az irányba mozdult el az utóbbi időben, ahol a hangsúlyt arra helyezük, hogy a tartalomátadás helyett a diák tanulását, az önjelátást, a folyamatát, a diák felelősségvállalását, a tanulói felelősség és aktivitás hangsúlyozását jelenítjük meg, és mindezek együtt járulnak ahhoz hozzá, hogy a hallgató valóban úgy érezze, hogy ő fontos része a tanulási folyamatnak. A tanár, mint motiváló szerepben működő személy nagymértékben meghatározhatja azt, hogy ő az autonómiát

támogató vagy kontroláló szerepben tünteti-e fel magát. Ha az autonómiát támogatja, akkor általában a tanulói nézőpontból szemléli a dolgokat, és a tanuló belső motivációjára épít. Nyomásmentesen, az információk választása mentén határozhatja meg a tanulóval maga a tanulási folyamatot, elfogadja a negatív érzelmeket és türelemmel támogatja a tanulási folyamatot, ezáltal a belső motivációhoz, az alacsonyabb szorongáshoz és az elköteleződés felé viszi a hallgatót. Mindamellett, hogy a pszichológiai jólétérzés is megjelenik a hallgatóban, ami szintén az elköteleződést javítja. Ha tovább haladunk ezen a pszichológiai vonalon, a tanulás élménye mentén fogható meg szerintem a legnagyobb változás, amellyel az oktatóinknak, a felsőoktatásban oktatóknak szembesülnie kell. Három jelenlétet különítünk el Garrison (2011), illetve Anderson és munkatársainak (2001) munkája nyomán. A társas jelenlét olyan megfontolt, céltudatos kommunikációként értelmezhető, amely bizalommal teli környezetben folytatott személyes és érzelmi kapcsolattartásra, beszélgetésre, vitára, csoport és tanulócsoporthoz, tanulóközösségekben azonosuláshoz vezet. Az ebben a folytatott munka tulajdonképpen mind a tartalom kiválasztása, mind pedig a tanulási klíma vagy az osztályteremben vagy a tanteremben megjelenő pozitív klíma felé viszik el a hallgatókat. Ezek a kognitív, és a tanári jelenlétnek az együttmozgásából jelenik meg, hogy a tanuló maga tudja eldönteni, hogy milyen irányba indul el a tanulási folyamatban. A tanár a kognitív jelenlét dimenziójában segít abban, hogyan tervezze meg a hallgató ezt a tanulási utat, hogyan értse meg, hogyan szervezze az információkat magasabb rendű információkká, a különböző ösztönző tevékenységekkel hogyan juttatjuk el oda, hogy átgondoltan, a figyelem megragadásával akár a tanulók bevonásával magasabb konstruktív gondolatoknak a kialakítására legyen lehetősége a hallgatóimnak. Ha a harmadik pillérre nézünk, akkor a tanítási vagy szociális jelenlétben a társas folyamatok szervezésével, ösztönzésével létrehozuk azt, hogy a tanulóközösségben vagy a tanulásközpontú helyzetben a folyamatok középpontjában a hallgató legyen, azt, hogy az ismereteket megvitassák, a pozitív, támogató légkörben minél több mindent minél hatékonyabban tudjanak megjeleníteni, és ezáltal a hallgató egy pozitív tanulási élménnyel, alkotó, konstruáló folyamaton menjen keresztül (Anderson – Rourke – Garrison – Archer, 2001).

6. Digitális kompetenciakeretek

Egy másik megközelítésben a digitális kompetencia-keretet is érdemes lenne végiggondolnunk. A tanárok digitális kompetenciaelvárásaiban, meg kell jelennie annak az elvárásnak, hogy a technológiát magabiztosan használják. Képesek legyenek azok transzformációs használatára, a hatékony és hasznos tanulás során közvetíteni tudják a digitális technológia fontosságát és tulajdonképpen ezeket a digitális technológiákat pedagógiai-tanulásszervezési folyamatokba bevonják. A technológiai és technikai

kompetencia tulajdonképpen a tudatosságot, az érdeklődést és a cselekvést támogassa és emellett operatív személyes szakmai kompetenciákon keresztül hozzájáruljunk ahhoz, hogy a biztonságot és a jólétet is megmutassuk a hallgatóinknak (*Mishra és Koehler, 2006; Graziano et al. 2017*).

A digitális átálláshoz kapcsolódóan az online környezetben igényelt oktatói feladatok kompetenciáinak vizsgálatához korábbi kutatásokat is áttekintettünk. Mivel célunk a tanárok kapcsolódó felkészítés-igényének feltárása volt, a vizsgálatok fókuszát és módszertani megközelítését emeltük ki.

Aragon és Johnson emberi erőforrás web-alapú tréningjeinél már 2002-ben foglalkoztak a kapcsolódó tanári szerepekre történő felkészítéssel és kompetenciaigényekkel. Kiindulópontjuk a képzés hagyományos filozófiájának változása az online környezetben. A változás négy kulcselemét jelölték meg:

1. A pedagógiáról az andragógiai megközelítésre történő átállás igénye, ahol a tanuló- és a dialógus-központú tanulás jellemző;
2. a tudásátadás helyett a tudás aktív konstruálásának támogatása áll a középpontban;
3. a rögzített helyett a rugalmas tudáselérés lehetőségét teremti meg a technológia és
4. a hagyományos tudásátadást felváltja a fentieket támogató, a tanulás facilitálására képes tanárszerep.

Beck és Ferdig (2008, id: *Martin et al, 2019*) a fentieket kiegészítve három területet jelölnek meg a szerepváltozásnál: a tanuló-centrikusságot, valamint az interakció és a kezdeményezés magas szintűvé válását tartják jellemzőnek.

Ezen túl az átalakuló munkaerőpiaci elvárások is alakítják a szakmára felkészítő oktatókkal kapcsolatos elvárásokat, figyelembe véve a különböző kontextusokban a folyamatos tanulásra, proaktív problémamegoldásra történő, emellett egyénre szabott felkészítés igényét. Az e-tréneri kompetenciák ennek megfelelően a képzést megelőző, a képzés alatti és az utánkövetés időszakához kapcsolhatók. Előzetesen szükséges a tanulói tudás és a tananyag elemzése és az oktatói felkészülés, a hitelesség alapjainak, valamint a hatékony kommunikáció, prezentáció és kérdezés kompetenciáinak kialakítása és a tanulási környezet menedzselése. Az oktatás során a média használata mellett a kialakított kompetenciák alkalmazása, a diákok igényeire történő válaszolás, motiváció és oktatási módszerek, valamint a tanulói előrehaladás értékelése, visszajelzése kerül

előtérbe. A képzés zárásával az oktatás értékelése és ennek felhasználása válik fontossá (Aragon – Johnson 2002). A felsorolt kompetenciákkal kapcsolatos önértékelés lehetőséget ad az oktatói képzés- és támogatás-igények felmérésére.

Közel két évtized kutatási és gyakorlati ismereteit figyelembe véve, 8 kiemelt online tanítási tapasztalattal rendelkező oktató interjúja nyomán, Martin, Budhrani, Kumar és Ritzhaupt (2019) felsőoktatási online tanuláshoz kapcsolódóan bővíti az online oktatói szerep ellátása szempontjából kritikus kompetenciák körét, amelyek a feladatok ellátásához szükségesek. A szerepekkel foglalkozó kutatások áttekintése alapján gyakran említettek a dizájner, az adminisztratív, a tanulástervező, a tanácsadó, a facilitátor, a technológiakezelő, az értékelő, a szociális, a közösség-szervező és a vezető szerepek (Martin et al 2019: 187), amelyekből az interjúk nyomán 5 terület emelhető ki:

- Facilitátor (pl. válaszkész, kommunikál, jelen van a fórumokon, modell, visszajelző, érdeklődést felkelt, segíti az önszabályozó tanulást),
- kurzustervező (pl. célállítást, bevonás, kurzustervezés, segítségadás forrásait megmutatja),
- kurzus menedzser (pl. kurzus tartalmat ad, feladatot begyűjt, értékeli, bátorítja a tanulókat),
- szaktárgyi szakértő (pl. szaktudással, technikai hozzáértéssel rendelkezik) és
- mentor (pl. szakmai tanácsadást, karriertámogatást végez) szerepek.

A szerepekből a facilitátori szerepet tartották kritikusnak a megkérdezettek a teljes tanulási folyamat során, ami a később tárgyalt tanítási, kognitív és szociális jelenlét kérdésköréhez szorosan kapcsolódik. A mentori tanácsadó és támogató szerep a tanítási fázisban kiemelt jelentőségű.

Az interjúk segítségével hat kompetenciaterületet azonosítottak:

1. A technikai kompetenciákhoz a technikai eszközök használata mellett az oktatáshoz szükséges alkalmazások, a kollaboratív technológiák és a tananyagkészítés eszközeinek ismerete sorolt.
2. A tanulási hajlandóság alatt a pedagógiai és technológia készségek, a folyamatos önfejlesztés és az erre szánt idő, tapasztalatszerzés, új megoldások, kutatások követése értett.
3. Annak ismerete, hogy „az emberek hogyan tanulnak” kompetencia-kategóriába tartozik a szinkron és aszinkron tanulási mód megértése

mellett, a tanulási stílusokhoz illeszkedő aktivitások kidolgozása és értékelése.

4. A szakterületi hozzáértés a kurzustartalom megértését és hatékony átadását, „lefordítását” jelenti a diákok számára.
5. A kurzus megtervezésének kompetenciája alatt a képzés megtervezése, kialakítása (célok, tanulási eredmények, aktivitások, kezelhető, logikusan felépített tartalmi egységekre osztás) mellett az előrehaladás értékelését, tanulási közösség létrehozását, társas jelenlét és biztonságos online tanulási környezet kialakítását, netiquett érvényesítését értik.
6. A tanulói előrehaladás értékelése az értékelés megtervezését, a folyamatos, időben adott, a tanulókra vonatkozó adatokon alapuló, változatos formában megvalósított visszajelzés adását és ezekre történő reflexiót foglal magába.

Az azonosított szerepek és kompetenciák alapján Martin és munkatársai (2019) a kurzus megtervezése és a tanítás szakaszai szerint különítik el az online oktatói feladatokat.

2. táblázat Az online oktató feladatai

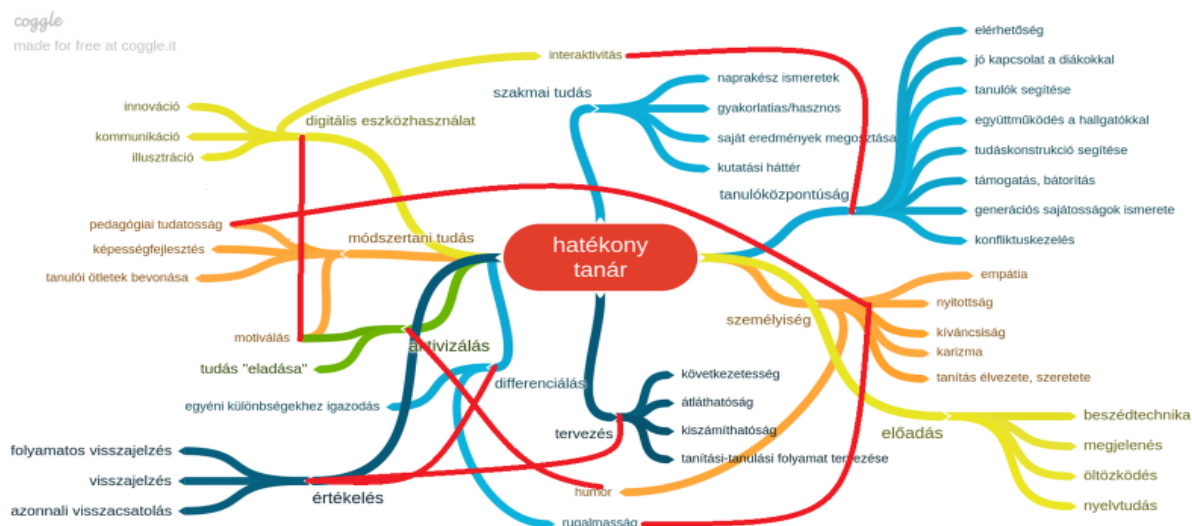
A kurzus megtervezésének feladatai	A tanítás feladatai
<ul style="list-style-type: none">- Online kurzus strukturálása, szervezése,- a tartalom összeállítása- tanulási tevékenységek meghatározása,- tartalmi egységekre osztás- oktatási anyagok és aktivitások kidolgozása,- értékelés megtervezése,- tantárgyi adatlap kidolgozása.- korábbi kurzus áttekintése, átdolgozása.	<ul style="list-style-type: none">- Résztvevők üdvözlése (pl. köszöntő videó, fórum, hallgatói tájékoztatás),- interakció a hallgatókkal,- a megbeszélések facilitálása,- hozzászólás a megbeszélésekhez,- az online beszélgetések összefoglalása,- közvetlen visszajelzés,- empátia gyakorlása,- aktív jelenlét és bevonódás,- hang és video kommunikáció a hallgatókkal.

Forrás Martin et al, 2019: 200

Figyelembe véve a Martin és munkatársai (2019) által azonosított tanári feladatokat a kurzus megtervezése és a tanítás során, utóbbit kiegészítve az Aragon és Jonhson (2002) által felsorolt kompetenciakörökhöz kapcsolódó további feladatokkal (visszajelzés, megerősítés és motiválás, értékelés, valamint a kurzust követően az oktatási folyamat értékelése) és kiegészítve azt a szabályok, a kooperáció kialakítása és a tanulói igényekre történő reagálás feladatokkal alakítottunk ki egy feladatlistát. A feladatlista alapján az oktatók a teljes folyamat (tervezés - tanítás - tanítás befejezése utáni szakasz) feladatainál megítélhették hatékonyságukat. Az eredmények összegzése alapján aggregáltan és egyéni szinten is lehetőség nyílt a támogatási igények azonosítására.

Összefoglalás

A szakirodalmak alapján az oktatóinknak fel kell tudni mérni, hogy mit és hogyan kell a hallgatóinknak megtanulni, átgondolni, kialakítani a kereteket, hogy hogyan sajátíthatók el leginkább az ismeretek, bátorítani a hallgatókat az új ismeretek, új témák befogadására. Be kell avatkozni, ha a hallgató elakad, lemorzsolódik vagy segítséget kér. Különböző tervezési-szervezési folyamatokban igenis a célcsoport igényeihez kell igazodnia, és hozzá kell járulnia a kompetenciák fejlesztéséhez azáltal, hogy felméri a tanulók szükségleteit, irányítja a tanulási folyamatot, digitalizálja azokat, amennyiben erre szükség van, illetve hát a minőségbiztosítás és javítás mentén folyamatosan reflektál a saját tanítási folyamataira.



Forrás: Csillik Olga, 2020 PhD kutatási anyaga, kézirat

2. ábra A hatékony tanár jellemzői

Az ábrát áttekintve összefoglalhatjuk a hatékony tanárról mit is mondanak a szakirodalmak és a különböző kutatások. A 21. századi hatékony tanár továbbra is birtokában van a szakmai tudásnak, naprakész és gyakorlatias ismeretekkel rendelkezik, van kutatási háttere, de mindezt úgy tudja megosztani, hogy tanulóközpontúvá teszi az oktatási folyamatát, azaz a tanulókat segíti, együttműködik velük. Segíti a tudáskonstruáció folyamatát, reflektál a generációs sajátosságokra, van egy meghatározott módszertani tudása, amellyel a képességeket fejleszteni képes, tanulói ötleteket tud bevonni és van egy nagyon erős pedagógiai tudatossága, amely a motivációban, az aktivizálásban, a tudás eladásában, az egyéni különbségek igazolásában, a differenciálásban is megmutatkozik. Különösen fontosak a tervezésben megmutatkozó kompetenciái, azaz hogy átadható, kiszámítható tanítási-tanulási folyamatokat alakít ki, emellett az értékelésben képes azonnali visszacsatolásra, folyamatos visszajelzésre, jól használja a digitális eszközöket, és ami a végére maradt, de nem kikerülhetetlen, a személyiségével mégiscsak képes olyan nyitott, kíváncsi, nyugalmas, empatikus lenni, aki a tanulás élvezete és szeretete mentén tulajdonképpen mintát nyújt a hallgatónak és jól kommunikál. (Kálmán, 2020; Csillik, 2019)

Összefoglalva, hogy mit is kell tudni akkor ma egy jó tanárnak: legyen jó szervező, kommunikátor, önfejlesztő, rugalmas, nyitott, együttműködő, legyen birtokában pedagógiai-pszichológiai és módszertani ismereteknek és legyen vezetői kompetenciája. (Kálmán, 2019; Csillik, 2019)

Ha mindezt összefoglaljuk, akkor a mai felsőoktatáshoz legjobban igazodó oktató szakértelemmel, pedagógiai tudással, technológiai értéssel, szervezeti és együttműködési kompetenciával, rugalmassággal, mobilitással és nyitottsággal áll a felsőoktatás elvárásaival szemben. Képes a tanári szakma minden csínját-bínját magáénak tudni.

Egyértelműen azt mutatják a szakirodalmak, a kutatások, hogy igenis jó, ha az egyetemen olyan továbbképzési programokat, olyan oktatástámogató módszertani kutatóegységeket alakítunk ki, amelyek különböző képzéseket, belső képzéseket képesek fejleszteni, amelyekben az oktatót, mint mentort, tudásszervezőt, kommunikátort, facilitátort vagy a tanári/tanulói autonómiát támogató személyt segítik, és emellett a digitalizációt és a hallgatói elköteleződéssel és értékeléssel kapcsolatos ismereteket is biztosítanak számukra.

Irodalomjegyzék

Anderson, T. – Liam, R., Garrison – D. R. – Archer, W. (2001): Assessing teaching presence in a computer conferencing context.

Becker, S. A. – Brown, M. – Dahlsstrom, E. – Davis, A. – Depaul, K. – Diaz, V. – Pomerantz, J. (2018): NMC horizon report: 2018 higher education edition. Louisville, CO: Educause.

Dávid, M. (2012): A tanácsadás és konfliktuskezelés elmélete és gyakorlata, Forrás: <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/288257/file/tanacsadas.pdf>

Aldosemani, T. (2019): Inservice Teachers' Perceptions of a Professional Development Plan Based on SAMR Model: A Case Stud, The Turkish Online Journal of Educational Technology – July 2019, volume 18 issue 3

Aragon, S. R. – Johnson, S. D. (2002): Emerging roles and competencies for training in e-learning environments. *Advances in developing human resources*, 4(4), p424-439

Bates, J. E. – Almekdash, H. – Gilchrest-Dunnam, M. J. (2017): The Flipped Classroom: A Brief, Brief History. In *The Flipped College Classroom* (pp. 3-10). Springer International Publishing.

Becker, S. A. – Cummins, M. – Davis, A. – Freeman, A. – Hall, C. G. – Ananthanarayanan, V. (2017): NMC horizon report: 2017 higher education edition (pp. 1-60). The New Media Consortium.

Benedek, A. (2008, szerk.): *Digitális pedagógia - Tanulás IKT környezetben*. Typotex Kiadó, Budapest.

Csillik, O. (2020): PhD kutatási anyag, kézirat

Csillik, O. – Bodnár, É. – Daruka, M. – Sass, J. (2016): Új-generációk oktatásában hatékony tanár kompetenciáinak észlelése: tanári szemszögből in: Maior, E. – Tóth, P. – Varga, A. (szerk.) (2016): *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl* I. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Tanulmánykötet, Nagyvárad, Forrás: https://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/Maior_Eniko-Toth_Peter-Varga_Aniko-Empirikus_kutatasok_az_oktatásban_hataron_innen_es_tul.pdf
Letöltés ideje: 2019.09.10.

Csillik, O. (2017): Nemzetközi trendek a felsőoktatásban in Bodnár, É. – Csillik, O. – Daruka, M. – Sass, J. (2017): *Varázsszer-e a tükrözött osztályterem?* Budapesti Corvinus Egyetem, p14-23

Daniels, J. (2016): Professional learning in higher education: making good practice relevant, *International Journal for Academic Development*, p1-12 doi: 10.1080/1360144X.2016.1261352

Daruka, M. – Csillik, O. (2014): Horizontális pedagógiai elemekhez kapcsolódó modellajánlások kidolgozása a gazdasági és pénzügyi nevelés terén. In: Horváth H. A. – Pálvölgyi, K. – Bodnár, É. – Sass J. (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről, átvételek* II kötet, OFI 113128.

Falus és munkatársai (2015): *A pedagógusképzők kompetenciái*, Módszertani Kézikönyvek, Líceum Kiadó

- Falus, I. (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – szttenderdek. In: Pedagógusképzés, 1. p5-16
- Falus, I. (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Falus, I. (szerk. 2007): A tanárrá válás folyamata, Budapest: Gondolat Kiadó.
- Garrison, D. R. – Anderson, T. – Archer, W. (2001): Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. American Journal of distance education, 15(1), p7-23
- Graziano, K. J. – Herring, M. – Carpenter, J. – Smaldino, S. – Finsness, E. (2017): A TPACK diagnostic tool for teacher education leaders. TechTrends, 61(4), p372-379
- Kálmán, O. (2019): Oktatói kompetenciák – ahogyan azt a hazai oktatók látják. Pedagógusképzés
- Kautz, T. – Heckman, J. J. – Diris, R. – Ter Weel, B. – Borghans, L. (2014): Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success (No. w20749). National Bureau of Economic Research.
- Koehler MJ. – Mishra P. – Cain W. (2013): What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Journal of Education. 193(3): p13-19 doi:10.1177/002205741319300303
- Korthagen, J.F. (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education, Teaching and Teacher Education 20, p77–97
- Lea, S. J. – Stephenson, D. – Troy, J. (2003): Higher education students' attitudes to student-centred learning: beyond'educational bulimia'?. Studies in higher education, 28(3), p321-334
- Lippman, L. H. – Ryberg, R. – Carney, R. – Moore, K. A. (2015): Workforce Connections: Key "soft skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. Washington, DC: Child Trends.
- Lukács, I. – Derényi, A. (szerk.) (2017): Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához Budapest, Oktatási Hivatal, p184, Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr
- Martin, F. – Budhrani, K. – Kumar, S. – Ritzhaupt, A. (2019): Award-winning faculty online teaching practices: Roles and competencies. Online Learning, 23(1), p184-205 doi:10.24059/olj.v23i1.1329
- Ollé, J. (2012a): Virtuális környezet, virtuális oktatás. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Sass, J. – Bodnár, É. (2014): Kihívások: Változó tanulók -változó módszerek – változó tanárszerepek. In: Tóth, P. – Ósz, R. – Várszegi, Á. (szerk.): *Pedagógusképzés -személyiségformálás, értékközvetítés, értékteremtés*, Budapest, p183-196
- Tigelaar, D. E. H. – Dolmans, D. H. J. M. – Wolfhagen, I. H. A. P. –van der Vleuten, C. P. M. (2004): The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education, Higher Education 48: p253–268

Vaughan, M. (2014): Flipping the learning: An investigation into the use of the flipped classroom model in an introductory teaching course. *Education Research and Perspectives (Online)*, 41, 25.

Wright, G. B. (2011): Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), p92-97

1. EMPIRIKUS KUTATÁSOK AZ OKTATÁS ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS TERÜLETÉN

„JÓ KÖZÖSSÉG, TÁMOGATÓ LÉGGÖR, AKTUÁLIS, NAPRA KÉSZ TUDÁS” – KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE A DUNAÚJVÁROSI EGYETEM ELMÚLT KÉT ÉVTIZEDÉBEN

Bacsa-Bán Anetta, bana@uniduna.hu

Dunaújvárosi Egyetem

Bevezetés

A 2000 óta önálló Dunaújvárosi Főiskola, majd 2016-tól alkalmazott tudományok egyeteme az elmúlt közel két évtizedben számos olyan képzést indított, amely során érdemes áttekintenünk azok képességfejlesztő hatását.

A képzések hatásának bemutatása több korábbi, egymástól elszigetelt vizsgálat eredményein alapulva elsősorban a képzőhely: a Tanárképző Központ és jogelődjei által folytatott képzésekre fókuszál. A képzések széles spektrumot ölelnek fel, mind képzési szintjében, mind hallgatói létszámában, hiszen a viszonylag nagy populációt jelentő pedagógiai asszisztens OKJ-s képzéstől az andragógia alapképzési szakon át, a mérnök-tanár mesterképzésig valamennyi terület megjelenik, csakúgy, mint a kisebb létszámot jelentő pedagógiai mérés és értékelés MA szak is.

Vizsgálatainkban a képzés során elért eredményeket, mind a hallgatók, mind az intézmény szempontjából igyekszünk értékelni, a legfontosabb eredményünk a munkaerőpiaci és személyes hozzáadott értékek felé igyekszik a figyelmet irányítani.

1. Elméleti előzmények

A legfontosabb azt tisztáznunk, hogy mit értünk a képességfejlesztés fogalmán. Van olyan tudományos felfogás, amely azonosság jelet tesz a személyiségfejlesztés és a képességfejlesztés közé, azokat szinonimaként használja. Ez a felfogás túl tág értelmezése a képességfejlesztésnek (Szabó, 2000). Mások viszont a szó hallatán csakis és kizárólagosan a kognitív kompetencia alakításának az eszközére gondolnak. Egyetértve Szabó Lászlóval, „a képességfejlesztés a személyiségfejlesztés minden tartományát átjáró tevékenység, amelynek az eredménye, hogy különböző teljesítmény elérését biztosító fiziológiai és pszichikai adottságok épülnek be az egyén személyiségébe”. Az iskolai tevékenységnek nemcsak a

tanítás-tanulás a feladata, hanem fel kell vértéznie a tanulókat – Nagy József felosztását követve – a személyes, a szociális és a speciális kompetenciákkal is; azaz nevelnie is kell (Szabó, 2000)

Fontos arra is felhívunk a figyelmet, hogy az ismeretszerzés és a képességfejlesztés nem állítható szembe egymással. Máig is érvényes az ókori bölcs mondása: gondolkodás nélkül tanulni nem érdemes, ismeretek nélkül gondolkodni veszélyes. Azaz: amikor a képességfejlesztést előtérbe kell helyeznünk oktatásunkban, meg kell határoznunk azt az ismeretkört, amelyet az eddigieknél is szilárdabban kell elsajátíttatnunk a tanulóinkkal, hogy képességeiket eredményesen fejleszthessük (Szabó, 2000).

A képességfejlődés csak részben az ismeretelsajátítás hozadéka, és ez a lényege ennek: a képességfejlődés garanciája nem az ismeretelsajátítás, hanem a célirányos tevékenység. Ha ez a tevékenység a dolog jellege miatt az ismeretek állandó és folyamatos bővítése kell, hogy legyen, akkor az a fontos, de ez csak bizonyos képességek fejlődését vonja maga után (Chrappán, 1999).

A magyar közoktatás tradíciói, poroszos beállítódása az ismeretközpontúságra ösztönöznek (Szabó, 2000, Chrappán, 1999). Az ismeretek prioritása századunkig még jellemzője volt az oktatásnak, hiszen nagyjából addig az időig tudni lehetett, hogy az iskolás gyerekeknek majdani felnőttként mit kell tudniuk. Azóta azonban egyre inkább olyan helyzetbe kerül az iskola, hogy nem képes megfogalmazni azt, hogy a diákoknak milyen ismeretekre lesz szükségük majd 20-40 év múlva. Ezért sem lehet a cél az egyre több ismeret megtanítása; sokkal inkább az aktuális ismeret megszerzésének és felhasználásának a képessége. A 20. századi magyar közoktatás napjainkig ismeretközpontú maradt (Szabó, 2000).

A képességfejlesztés előtérbe kerülése már az 1980-as évek közepétől tetten érhető az oktatáspolitikában mind a közoktatás, mind a felsőoktatás szintjén is. Ennek – az utóbbi években megjelent - bizonyítéka: a KKK-k (képzési-kimeneti követelmények) megváltozása a tanulási eredmények mentén (tudás, képesség, attitűd, autonómia és felelősség).

S végül, ha képességfejlesztésről beszélünk meg kell különböztetnünk mindenképpen az általános képességek és a speciális képességek (képesség)fejlesztési folyamatát csakúgy, mint ahogy külön kell kezelnünk a képességek fejlesztésének latens és manifeszt funkcióit is.

A témakör vizsgálata kapcsán nem tekinthetünk el a felsőoktatási eredményesség fogalmától sem. Hiszen a társadalmi hasznosság, a képzések beválása, fejlesztő hatása szorosan összefügg ezen fogalommal. Eredményesség alatt érthetjük a tanulmányokban való továbbhaladást (Pusztai, 2013), de jelentheti ez a munkaerő-piaci elhelyezkedést is (Czakó et al, 2008; Fábri, 2009; Derényi, 2010; Varga, 2010; Polónyi, 2010). vagy

egyes elképzelések szerint a hallgatóknak a felsőoktatási tanulmányok végére el kell érni a kognitív, szociális és személyes képességek egy bizonyos szintjét, azaz mérhető előrelépést kell tanúsítaniuk ezeken a területeken. (Pusztai, 2013)

A felsőoktatás és a hallgatók eredményessége több dimenzióban vizsgálható. A gazdasági, társadalmi és etikai értelmezési tartományoknak megfelelően a felsőoktatásból kilépő egyén a humán és a társadalmi tőke mellett a morális tudatosság megszerzése tekintetében mutatózó gyarapodást könyvelhet el magának, s mindezekből levezethetők a hallgatói eredményesség belső mutatói, melyek a tanulmányi ágtól függetlenül mindenkire vonatkoztathatók (Pusztai, 2013).

Az eredményesség azonban a társadalmi hasznosság felől is megközelíthető. Az eredményesnek számító hallgató – egyéni és közösségi szinten is – értelmes és praktikus tevékenységnek tartja felsőfokú tanulmányait. Ennek egyik fontos dimenziója a diplomás pályára való felkészültség érzése volt, amit leginkább a hallgatónak a munkába álláshoz és a munkához való viszonya és a tanulmányok hasznosulása szemléltethet (Fényes et al, 2015).

A felsőoktatásban a képzések egyik alapvető célja a társadalmi igényeknek és szükségleteknek való megfelelés. Függetlenül attól, hogy a finanszírozás kérdését kizárólag az állam vagy az egyén hatáskörébe helyezzük, a képzés érdekeltjeitől, résztvevőitől jogos elvárás az, hogy a képzés használható eredményes, a diploma értékes, konvertálható legyen, azaz legyen társadalmi-gazdasági haszna.

Minden újonnan indítandó felsőoktatási képzés indítása előtt valamennyi felsőoktatási intézmény tájékozódik a képzési igényekről, ugyanakkor nem szabad a képzés sikerét semmiképpen sem a belépő hallgatói létszám vagy a kiadott diplomák számában mérnünk, hiszen az nem fejezi ki az elsajátított tudás egyéni (és társadalmi) hasznosulását.

Mindezek nyomán az a cél vezette a tanulmányunkban bemutatott vizsgálatokat, hogy kövessük volt hallgatóinkat a képzésük hasznosulásában és hasznosításában. Vonjuk mérleget a tekintetben, hogy a képzésben résztvevő és az azt sikeresen teljesítők életpályájához milyen hozzájárulást adott a képzés.

2. A vizsgálat

Vizsgálatunk, ahogy fent is írtuk, több korábbi, a Dunaújvárosi Egyetemen végzett egymástól elszigetelt vizsgálat eredményein alapul.

Közös ezen felmérésekben a képzőhely: a Tanárképző Központ és jogelődjei által folytatott képzések hallgatói körében végzett kutatásokat mutatjuk be a következőkben.

A képzések széles spektrumot ölelnek fel, mind képzési szintjét, mind hallgatói létszámát illetően; hiszen a pedagógiai asszisztens OKJ-s képzés az andragógia alapképzési szakon át a több százas létszámot kitevő mérnöktanár mesterképzés vagy a viszonylag rövid ideig működő pedagógiai mérés és értékelés MA szakig valamennyi terület képviseltette magát.

1. táblázat A tanulmányban ismertetett vizsgálatok

Vizsgálat ideje	szak	Vizsgálat területe, célja
2004-2005	Mérnöktanár főiskolai szak	DPR előzmény, bevéálsvizsgálat; többes cél
2020	Andragógia BA	Hozzáadott érték
2015	Pedagógiai asszisztens OKJ	Tanulmányok hasznosulása
2019	Pedagógiai értékelés és mérés tanára MA	Képzési elégedettség képességfejlesztés

Forrás: Saját táblázat

A vizsgálataink legfőbb területei a következők voltak:

- hallgatók értékpreferenciái,
- attitűdjei,
- a képzéshez való viszonyuk,
- a motivációik,
- az intézménnyel való elégedettségük,
- a szakma iránti elhivatottságuk,
- az intézmény utáni tanulmányaik,
- a személyes életútjuk,
- a szakhoz, az intézményhez való kötődésük.

2.1. 1985-2000 Mérnöktanár alapszak - Pályakövetés: 2004-2005

Elsőként ismertetett vizsgálatom tárgya a Dunaújvárosi Főiskola - 2004-2005-ben képzésben lévő - mérnöktanár szakos hallgatóinak és a főiskolán 1985 és 2000 között végzett mérnöktanárok képzésről kialakított

véleményének vizsgálata volt.¹ A vizsgálat során a képzés minőségét kívántuk megítélni, valamint a Bologna előtti képzés utolsó fázisában, javaslatokat vártunk a Bologna rendszer szerinti mérnök-tanár MA képzés fejlesztéséhez a Főiskola és a szakmai tanárképzés egésze számára (Bán, 2006).

A mérnök-tanárok véleményének összevetése az alábbi pontok tekintetében történt meg:

1. A képzés egészének (a szakmai tanárképzés tartalmának csoportosítása mentén: pedagógiai-elméleti, pszichológiai, tantárgy-pedagógiai, szaktárgyi tartalom) és részleteinek (a tanultak felhasználhatósága, a képzés feltételei, az oktatók munkája, oktatási módszerek, szaktárgyi tartalmak, a képzés feltételei) megítélése a volt és képzésben lévő hallgatóink nyomán.
2. A képzési területek megítélése a tanári pályához való viszony alapján.
3. A képzési területek megítélése a megkérdezettek neme alapján.

Vizsgálatsorunk – felderítő célú vizsgálat okán a hipotézisek helyett kutatási kérdések formájában - a következő kérdésekre adott választ:

1. Tudatos választás vagy sodródás eredménye a mérnök-tanári pályára kerülés? A mérnök-tanári pálya választása ugyan nagyobb arányban magyarázható a tudatossággal, de 2000-es évek első évtizedeiben a pályára való sodródás is növekvő tendenciát mutat.
2. Mennyire kívánatos terület a tanári pálya a hallgatók, illetve a már végzetek számára? A tanári pálya kívánatos volta azon hallgatókra és végzetekre volt jellemző elsősorban, akik tudatosan készültek a pályára, vagy a végzés után ott helyezkedtek el és viszonylag hosszabb időt töltöttek tanárként.
3. Mely tényezők függvénye a képzéshez való viszonyulás? A képzési területek értékelésére a legnagyobb hatást a pályára lépés (végzetek esetén) és annak szándéka (hallgatók esetén) gyakorolta.

Hogyan ítélték meg a munkaerő-piacra való kilépés előtt, illetve a munkaerő-piacról a mérnök-tanári képzés és a mérnök-tanári diploma értéke (munkaerő-piaci konvertálhatósága)? A képzés színvonaláról igen eltérőek

¹ Az intézmény 2000-ig a Nehézipari Műszaki Egyetem Kohó- és Fémipari Főiskolai Karaként / Miskolci Egyetem Dunaújvárosi Főiskolai Karaként működött, majd 2000-től Dunaújvárosi Főiskola, 2016 januártól pedig Dunaújvárosi Egyetem néven önálló intézmény. Míg a vizsgálatba beemelt képzés a műszaki tanár szak/mérnök-tanár szak, amely a Bologna-rendszer előtti 8 féléves főiskolai (szakmai tanár) szakot jelenti.

a vélemények. A különböző kérdéscsoportokban a mérleg nyelve hol negatív, hol pozitív irányba tért ki.

5. Van-e és miben rejlik a különbsége a tanári pályára készülők, illetve pályán lévők csoportjának ítélete és a pedagógus pályát elutasító, illetve nem pedagógusként dolgozók képzésről alkotott véleménye között? Aki tanárként szeretne tevékenykedni, illetve már tanárként dolgozott, jobbnak ítélte a képzés egészét. Ugyanakkor a képzés két területe: a szaktárgyi és a tantárgy-pedagógiai terület erőteljes újragondolását és átalakításának igényét is eredményezte vizsgálatunk (Bán, 2006).

Az 1. vizsgálatunk gyakorlati értékét a következőkben foglalhatjuk össze:

- A mérnök-tanár-képzés területén, a felmérés során lehetőség nyílt a Dunaújvárosi Főiskola mérnök-tanár szakos hallgatóinak nyomon követésére, a képzési struktúra és tartalom megítélésére. A kapott eredmények a hallgatók tapasztalatait tükrözték. A felmérés során szerzett információk és ismeretek közvetlenül beépültek az intézmény minőségbiztosítási rendszerébe.
- Kialakításra és kipróbálásra került egy bevételek-vizsgálatra használható kérdőív, amely hozzájárult a bevételek-vizsgálatok rendszerének kialakításához, s jó alapot szolgáltatott későbbi kutatásokhoz. A felmérései eredmények bemutatása segítséget nyújtott a hazai szakmai pedagógusképzés korszerűsítéséhez, vizsgálatához. Az új típusú BSc és MSc képzések kereteinek és tartalmának kialakításához.
- A vizsgálat részét képezte az akkor még kialakulóban lévő országos pályakövetési rendszernek, s megállapításai meghatározó szerepet kaptak a szakmai pedagógusképzésben és a mérnök-tanár-képzés kialakításában egyaránt (Bacsá-Bán, 2013; 2015b).

2.2. 2010-2014 Andragógia alapszak BA - Pályakövetés 2020

A Dunaújvárosi Főiskola 2010 után történetének egyik legnépszerűbb szakja az Andragógia BA képzés volt, a szak 2010–2014 közötti, viszonylag rövid történetében összesen 258 hallgató került felvételre vagy átvételre. A rövid életű, de az oktatáspolitikai szigorítások előtt az akkori intézmény szempontjából virágzó andragógia szak utóéletét vizsgáltuk meg 2020. január-február hónapjában (Bacsá-Bán – Cserné Adermann, 2020b).

A vizsgálat fő kérdései a következők voltak:

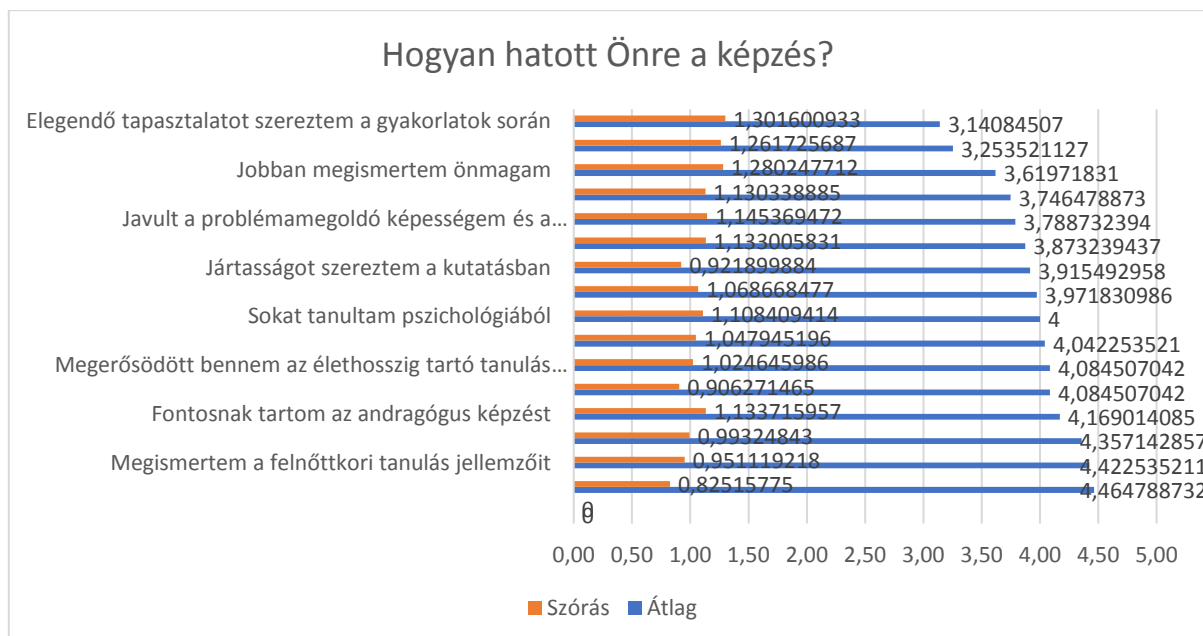
- Tudatosan választották-e a hallgatók az andragógia szakot.
- Milyen elvárásai voltak a volt hallgatóinknak a szakkal kapcsolatban.

- Hogyan ítélik meg jelen helyzetükből visszaemlékezve a képzés egészét, a tanulmányokat, a gyakorlatot, a követelmények teljesíthetőségét, a társakkal egymáshoz való viszonyukat, a képzés színvonalát és azt is, hogy a képzés megfelelt várakozásaiknak vagy sem.
- Hogyan hatott a képzés a hallgatók személyiségére, szakmai és egyéni életére, további tanulási ambícióira.

Hallgatóink belépéskor elsősorban a diploma megszerzésével és a szakmai ismeretek elsajátításával kapcsolatos eredményeket várták a képzéstől, a *személyes, egyéni fejlődés kevésbé* jelent meg az elvárások között.

Vizsgálatunk során megállapíthatjuk azonban azt, hogy a képzés befejezése után, még évek múlva is nagy eredménynek tartják, hogy a képzés során:

- megismerték önmagukat,
- javult a problémamegoldó képességük és
- a kreativitásuk,
- gyarapodott az általános műveltségük,
- jártasságot szereztek a szakirodalmi tájékozódásban és kutatásban, és nem utolsó sorban
- megerősödött bennük az élethosszig tartó tanulás igénye.

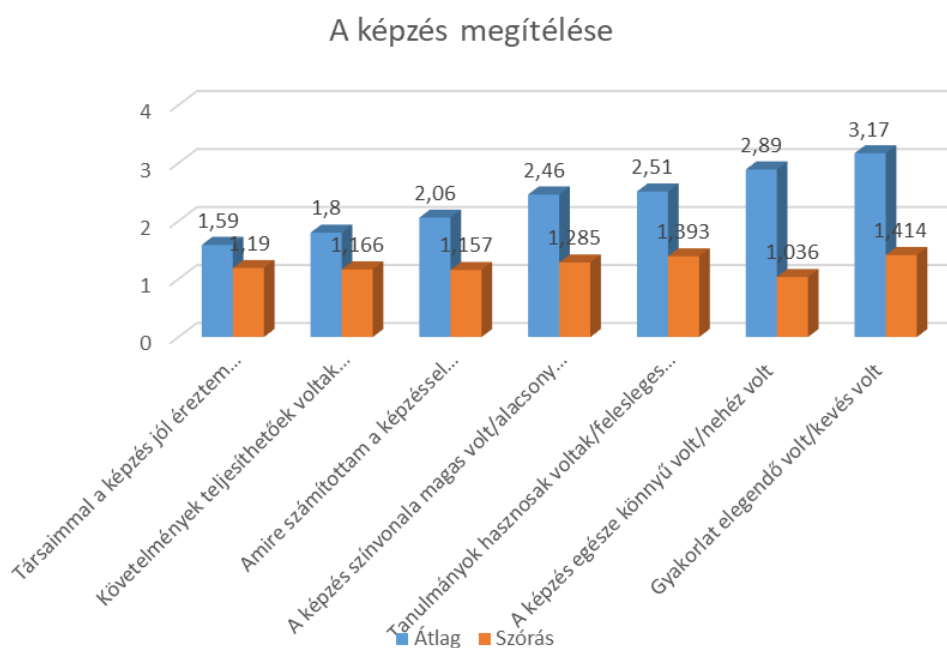


Forrás: Saját ábra

1. ábra. A képzés hatása az andragógia szak hallgatóira

Az élethosszig tartó tanulás igényének a megerősödését bizonyították azon adatok, amely szerint többen vesznek részt közülük felsőfokú képzésben, mesterképzésben vagy FOSZK-ban, szakirányú továbbképzésben szereztek további végzettséget.

Hipotézisünkre reagálva megállapíthattuk, hogy vizsgálatunk eredményes volt, hallgatóink valóban általános elégedettségüket adtak hangot, mind a képzés egészét, mind annak részleteit illetően.

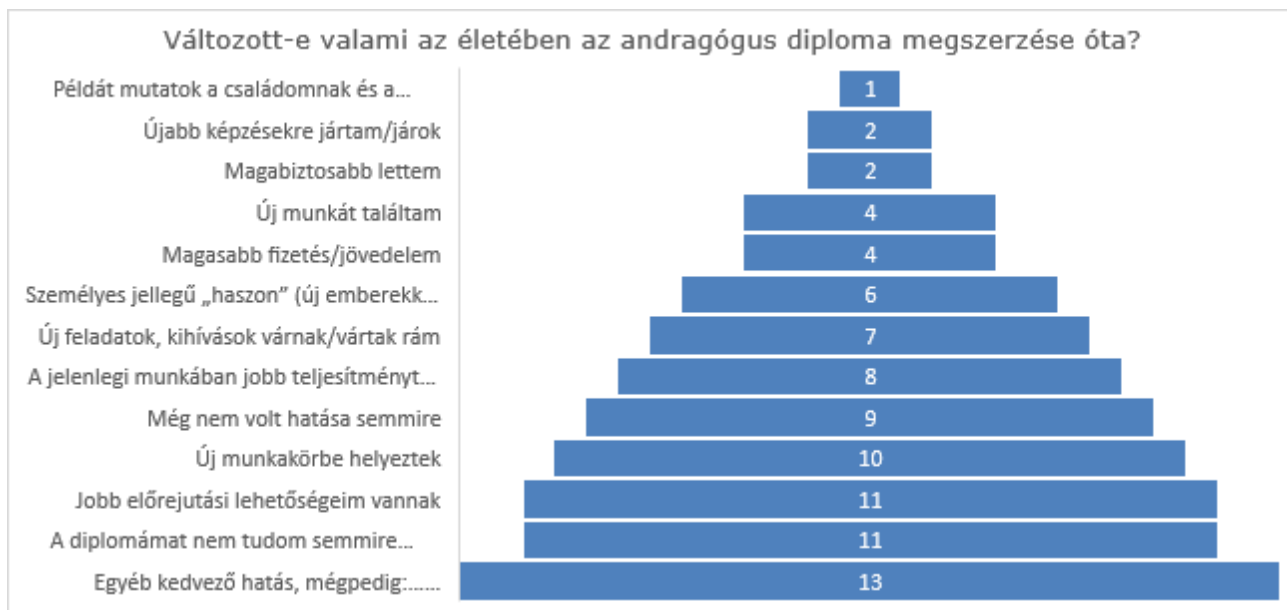


Forrás: Saját ábra

2. ábra. A képzés megítélése az andragógia szak volt hallgatóinak körében

Visszacsatolásuk azt erősítette meg, hogy képzésünk felkészítette őket a szakma gyakorlására, hiszen akik diplomájuknak megfelelő területen dolgoznak, még inkább elégedettek voltak.

Ugyanakkor a képzés során pályájuk iránti elhivatottságuk fokozódott, s ez a diplomaszerezés után is kifejeződött, akár abban is, hogy úgy érezték, ismereteiket magánéletükre nézve is jól hasznosítják.



Forrás: Saját ábra

3. ábra. A képzés hatása az andragógia szak hallgatóira

Összességében elmondhatjuk, hogy a képzés hasznossága és hasznosítása megtörtént, a képzés bevalását tekintve mérlegünk pozitív (*Bacsa-Bán – Cserné Adermann, 2020b*).

2.3. 2012-13 Pedagógiai asszisztens képzés Pályakövetés: 2015

A Pedagógiai asszisztens képzést 2012-ben nagy sikerrel hirdettük meg intézményünkben, melynek során 3 csoportban mintegy 88 főt eredményes vizsga után pedagógiai asszisztenssé képeztünk. A képzésben részt vettek követése nemcsak feladatunk volt, hanem érdekünk is, hogy lássuk a képzés valóban elérte-e célját, s szakmát, lehetőséget adott mindazoknak, akik elvégezték (*Bacsa-Bán, 2015a*).

Vizsgálatunkban fő kérdésünkké az vált, hogy hogyan ítélik meg képzésünket a képzést eredményesen elvégzők, azaz eredményesnek tartják-e azt, elégedettek-e vele. Hipotézis formájában azt állítottuk, hogy azon megkérdezettjeink, akik a képzés nyomán pedagógiai asszisztensi munkakörben dolgoznak, valamennyien hasznosnak tartják megszerzett ismereteiket és elégedettek azzal. Mindezek nyomán azt is állíthattuk, hogy a nem pedagógiai asszisztensi területen dolgozók megítélése nem egyértelmű a képzés hasznosságát illetően.

A megkérdezettek munkája 33,3%-uknál kapcsolódott szorosan a megszerzett végzettségükhöz, míg 44,4%-uknál egyáltalán nem volt kapcsolat a végzettség és a munka között.

Munkájában a tanulmányai során elsajátított tudást, a megszerzett készségeket a válaszadók egy csoportja (22,2%-uk) nagy vagy teljes mértékben használja, míg 44,4%-uk egyáltalán nem.

Azon megkérdezettek, akik munkája szorosan kapcsolódik a képzéshez teljes mértékben használták munkájukban a tanulmányok alatt megszerzett tudásukat, míg, akiknek munkája nem kapcsolódott a képzéshez, rendre arról nyilatkoztak, hogy nem tudják munkájukban használni ismereteiket, megszerzett készségeiket ($r=-0,894$; $p=0,000$).

Összességében - a válaszadók szerint - munkájukra fele arányban teljes- vagy nagy mértéken felkészítették tanulmányaik, míg másik fele a válaszadóknak azt nyilatkozta, hogy egyáltalán vagy kevéssé nem.

Fontos értékelési szempontunk volt az is, hogy megélhetési körülményeiken javított-e a megkérdezetteknek a képzés elvégzése. Erre a kérdésre a válaszadók 21,4%-a igennel válaszolt. Szignifikáns módon azok esetében, akik pedagógiai asszisztensi területen dolgoztak ($r=0,675$; $p=0,000$) és munkájukban használják a képzés során megszerzett tudást ($r=-0,642$; $p=0,000$) (*Bacsa-Bán, 2015a*).

A képzésben részt vevők online megkérdezésének nyomán hipotézisünk arra irányult, hogy a megkérdezettek, - amennyiben saját szakterületükön tudtak elhelyezkedni - eredményesnek ítélik a képzés során szerzett ismereteiket és elégedettek azzal. A közel 30%-os kitöltés megerősítette ezen feltevésünket, számos olyan szignifikáns eredménye született vizsgálatunknak, amely ezt igazolta, s vizsgálatunk nyomán azt is megállapíthatjuk, hogy képzésünk eredményes volt (*Bacsa-Bán, 2015a*).

2.4. 2012-2017 Pedagógiai értékelés és mérés tanára MA szak – Pályakövetés: 2019

A Pedagógiai értékelés és mérés tanára, MA képzés vizsgálatával többes célnak kívántunk megfelelni. Mindannak az elvárásnak, hogy egy ilyen sikeres csak második vagy további szakként felvehető tanári mester képzés rövid történetét megjelenítsük a Dunaújvárosi Egyetemen. Bemutassuk, hogy milyen okok és indokok hatására született meg a képzés, feltárjuk hallgatóink rekrutációs bázisát, kövessük őket a képzésük hasznosulásában és hasznosításában, s vonjuk mérleget a tekintetben, hogy a képzésben résztvevő és az azt sikeresen teljesítő közel 150 hallgató életpályájához milyen hozzájárulást adott a képzés (*Bacsa-Bán – Cserné Adermann, 2020a*).

A DUE Pedagógiai értékelés és mérés tanára MA szak végzettjei - szakmai elő- és utóéletét vizsgáltuk, amely a 2012-2017 közötti időszak, a szak szempontjából a teljes képzési idő valamennyi végzett (abszolutóriumot/diplomát szerzett) hallgatójára irányult.

Célunk az volt, hogy feltárjuk a képzésen végzett hallgatóink szakemberré válásának néhány jelentős állomását; elégedettségüket a képzéssel és az intézménnyel; valamint a választott pályával.

Vizsgáltuk azt is, hogy pedagógus életpályájukat mennyiben befolyásolta az új diploma.

Megállapítottuk, hogy volt hallgatóink megszerzett tudása több területen hasznosult:

- Sokan maradtak a pályán és jól hasznosították a megszerzett ismereteket;
- kaptak az új végzettségükkel kapcsolatos szakmai feladatot;
- szükségesnek tartották azokat a szakmai kompetenciákat, amelyeket pedagógus pályájukhoz az MA képzés hozott.
- Többen szakmai pályájukon előreléptek vele, nem az életpályamodellben vagy nemcsak abban, hanem szakértőként, projektek résztvevőjeként, felkért szakmai feladatok ellátójaként (*Bacsa-Bán – Cserné Adermann, 2020a*).

Összegzés

Célunk e vizsgálatokkal nem pusztán pályakövetés volt, hanem minden esetben a hallgatók személyes életútjának nyomon követése tanulmányaik hasznosulása szempontjából, a felsőoktatási eredményesség, a képességfejlesztés nyomon követése.

Valamennyi vizsgálat esetén feltételeztük, hogy általános elégedettségüknek adnak hangot az intézmény képzésével kapcsolatban, amennyiben nem, megjelölik számunkra a kritikus pontokat, a fejlesztendő területeket, a hozzáadott értéket a személyes életútjuk mentén tudjuk megítélni nem a gazdasági és társadalmi hozzáadott érték kategóriái mentén. Bízunk abban, hogy véleményeikben kifejeződik az, hogy a képzés során mennyire készültek fel a szakma gyakorlására, s a pályájuk iránti elhivatottság mely fokán állnak, azaz szakmai szocializációjuk eredményes volt-e.

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy feltételezéseinket alátámasztották az eredmények, amiből arra következtethetünk, hogy az intézményben eredményes pedagógiai kompetencia fejlesztési munka folyt a vizsgált időszakban.

„Nem az a fontos, hogy a hallgatók nagy százaléka elérje a jó hallgatók színvonalát, hanem az, hogy a jó hallgatók közül minél többen váljanak a főiskola elvégzése után jó szakemberré.” (Szojepanski)

Irodalomjegyzék

- Bán A. (2006): Eredmények, problémák és teendők a mérnök-tanár-képzésben egy bevéralvizsgálat alapján. Szakképzési Szemle, 22:2. p195-207
- Bacsa-Bán A. (2013): Mérnök-tanár-képzés a pálya változó vonzásában. In: Tóth P. (szerk.): Empirikus kutatások a szakmai pedagógusképzésben DSGI, Székesfehérvár, p57-74
- Bacsa-Bán A. (2015a): A Pedagógiai asszisztens-képzésen végzett tanulók pályakövetése. In: Cserné Adermann G. (szerk.): Pedhalo.duf. DUF Press, Dunaújváros, p147-163
- Bacsa-Bán A. (szerk.) (2015b): Mérnök-tanár: tradíció és modernitás: A 45 éves tanárképzés jubileumára DUF Press, Dunaújváros
- Bacsa-Bán A. – Cserné Adermann G. (2020a): They became masters of pedagogical measurement and evaluation: A mérés-értékelés mestereivé váltak In: András I. – Rajcsányi-Molnár M. (szerk.): East-West Cohesion IV.: Strategical study volumes. Čikoš Group, Subotica, Szerbia, p187-202
- Bacsa-Bán A. – Cserné Adermann G. (2020b): Hozzáadott értékek az andragógusok képzésében a Dunaújvárosi Egyetemen In: Csuka D. (szerk.): Tanulás – Tudás – Innováció a felsőoktatásban - Reflektorfényben az innováció kihívásai - 16. MELLearn Lifelong Learning Konferencia Absztrakt Kötet, Pécs, p11
- Chrappán M. (1999): Az iskolai képességfejlesztés problémáiról. In Új Pedagógiai Szemle, december. Az iskolai képességfejlesztés problémáiról. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (gov.hu)
Letöltés ideje: 2020.11.14.
- Czakó A. – Forgó M. – Salát M. (2008): Felmérés az Eötvös Loránd Tudományegyetemen diplomát szerzők körében. ELTE, Budapest
- Derényi A. (2010): A felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolatának értelmezései. Educatio, 18., p361-369
- Fábrí I. (2009): A magyarországi központi diplomás pályakövetés empirikus programja. Felsőoktatási Műhely, 3.
- Fényes H. – Kovács K. – Dusa Á. R. – Fekete A. – Kardos K. – Kovács E. – Márkus Zs. – Morvai L. – Nagy Z. – Sebestyén K. – Varga E. (2015): Felsőoktatásban résztvevő hallgatók különböző kompetenciáinak mérési lehetőségei. In: Pusztai G. – Kovács K. (szerk.): Kieredményes a felsőoktatásban? Új Mandátum Kiadó, Budapest, p66-78
- Polónyi I. (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. Educatio 18., p384-401
- Pusztai G. (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Új Mandátum Kiadó, Budapest
- Pusztai G. (2013): A felsőoktatás munkára felkészítő szerepe a hallgatók értelmezésében. In: Kun A. I. – Polónyi I. (szerk.): Az Észak-Alföldi régió helyzete: Képzés és munkaerőpiac. Új Mandátum Kiadó, Budapest, p9-29

Szabó L. (2000): Az iskolának nevelnie is kell. In: Új Pedagógiai Szemle, január.
Forrás: Új Pedagógiai Szemle2000 január - EPA - www.epa.hu (oszk.hu)
Letöltés ideje: 2020.11.14.

Varga J. (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon.
Educatio, 2. p370-383

A PSZICHOLÓGIAI IMMUNKOMPETENCIA VIZSGÁLATA MENTORTANÁROK KÖRÉBEN

Holik Ildikó, holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu

Óbudai Egyetem KVK Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

1. A mentortanárokról

A mentortanárok fontos szerepet töltenek be a pedagógusképzésben: ők vezetik be a tanárjelölteket, illetve a pályakezdő pedagógusokat az iskola belső világába, szakmai és személyes támogatást nyújtanak számukra, segítik őket a tanári pályára való szocializálódási folyamatban, a szakmai fejlődésben (*Kubinger-Pillmann, 2011; Makó, 2016; Tordai, 2015*).

A mentortanárokat - csakúgy, mint minden pedagógust - számos stresszhatás érheti munkájuk során, különösen az utóbbi időszak változó pedagógiai környezetében (*Buda, 2020; Molnár, 2016*). Szembe kell nézniük az új kihívásokkal (*Bacsa-Bán, 2020*), az önmaguk elé állított követelményekkel, mások elvárásaival, a mindennapi megterheléssel, a negatív irányú változásokkal.

Fontos, hogy meg tudjanak küzdeni ezekkel a hatásokkal úgy, hogy a személyiségük ne sérüljön, hogy továbbra is hatékonyan láthassák el a munkájukat. Fontos, hogy a stressz ne hátráltassa munkájukat, hanem előmozdítsa a fejlődésüket. Fontos, hogy ne kerítse őket hatalmába a bizonytalanság, az elszigetelődés érzése. Fontos, hogy megőrizték mentális egészségüket, motivációjukat (*Jármai – Végh, 2017; Sanda, 2012; 2019*).

Ez azért is lényeges, mert a pályakezdő pedagógusok számára ők nyújtanak segítséget, ők szolgálhatnak modellként, példaképként (*Lesznyák, 2005; Simonics, 2018*).

2. A pszichológiai immunrendszer, immunkompetencia jellegzetességei

A pszichológiai immunrendszer egy olyan komplex kognitív eszközrendszer, amely védetté teszi a személyiséget a stressz testi-, lelki egészségkárosító hatásával szemben (*Oláh, 2014*).

„A pszichológiai immunrendszer fogalma azoknak a személyiségforrásoknak a megjelölésére szolgál, amelyek képessé teszik az egyént a stresszhatások

tartós elviselésére, a fenyegetésekkel való eredményes megküzdésre úgy, hogy a személy integritása, működési hatékonysága és fejlődési potenciálja ne sérüljön, inkább megerősödjön a stresszel való aktív foglalkozás során szerzett tapasztalat, élményanyag interiorizációja következtében.” (Oláh, 1996, 18. old.)

Egy olyan védő-mozgósító-megelőző rendszer, amely úgy védi a pszichét, mint ahogy a hagyományos értelemben vett immunrendszer védi testet a betegségekkel szemben. Hozzájárul a pozitív változások eléréséhez, segíti a problémahelyzethez és az egyén lehetőségeihez illeszkedő megküzdési stratégiák helyes kiválasztását (Bredács – Kárpáti, 2012).

A pszichológiai immunrendszer funkciója a „lélek védelme”, amely hozzásegít a lelki egészséghez (Bredács, 2015).

Az alacsony pszichológiai immunkompetencia szorongáshoz és önbizalomhiányhoz vezet.

A pszichológiai immunkompetencia erős komponensei pozitívan befolyásolják az érzelmi, kognitív és cselekvéses képességeket, ezzel nő az énhatékonyság és az önszabályozás hatékonysága, eredményesebb lesz a munkavégzés és a célok elérése (Bredács, 2019). Amennyiben distressz esetén a pedagógus a megküzdés nehézségeivel empatizál és nem a diákok pozitív megküzdésmódjával, az hosszú távon elkerülő magatartáshoz, akár kiégéshez vezet (Kolosai – Bognár, 2007). A magas pszichológiai immunitással rendelkező személy jobban tűri a stresszt, kiegyensúlyozottabb, empatikusabb, mint az, aki alacsony pszichológiai immunkompetenciával rendelkezik.

Az individuálpszichológia „bátorító” pedagógiai elvei és eszközei elősegíthetik a pszichológiai immunitás kialakulását (Szélesné, 2005). A pszichológiai immunrendszer fejleszthető.

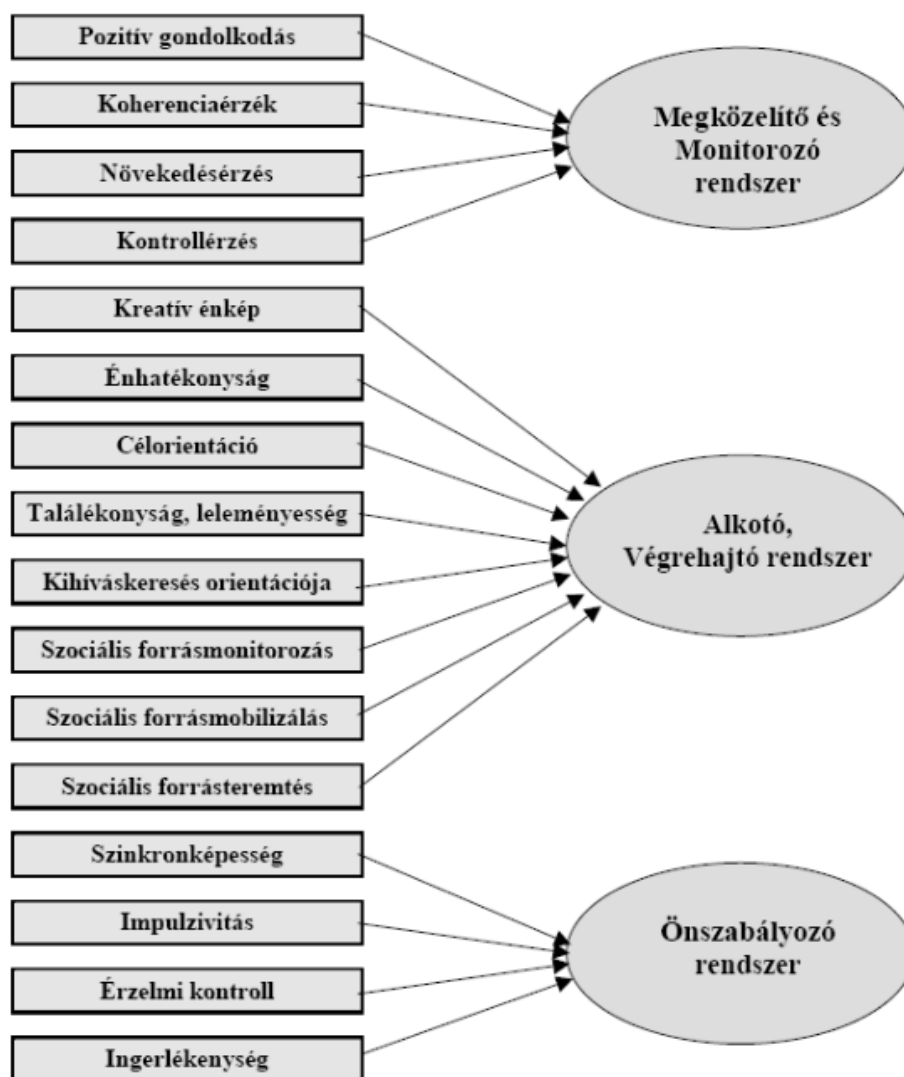
3. A kutatás célja, módszerei

A kutatás célja gyakorlatvezető mentortanár szakos hallgatók pszichológiai immunrendszerének vizsgálata.

Kutatási kérdésként azt fogalmazzuk meg, hogy a vizsgált végzett és aktív gyakorlatvezető mentortanár hallgatóknak mekkora a megküzdési kapacitása stresszhelyzetben, illetve milyen erős pszichológiai immunitással rendelkeznek.

A megkérdezett mentortanárok a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív (PIK) (Oláh, 2014) 80 tételes felnőtt változatát töltötték ki.

Minden tételt egy négyfokú Likert-skálán értékelték (1=egyáltalán nem jellemző, 2=kicsit jellemző, 3=majdnem jellemző, 4=teljes mértékben jellemző). A felnőtt verzióban 5 tétel alkot egy-egy alskálát.



Forrás: Rózsa és mtsai, 2006, 228.old.

1. ábra A Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív (PIK) felépítése

A 16 alskála tartalma Oláh (2014) alapján (Rózsa – Kő – Oláh, 2006):

Pozitív gondolkodás – A pozitív következmények, a kedvező változások elvárására és elő- vételezésére való attitűdöt méri.

Kontrollképesség – A vizsgált személy azon meggyőződését tükrözi, hogy többnyire rajta múlik, mi fog történni az adott élethelyzetében.

Koherenciaérzék – Az összefüggések megértésére és megérezésére való képességet jelenti.

Öntisztelet – A személy pozitívan értékeli önmagát, magatartása aktív értékmegővő, az önjutalmazásra is figyelmet fordít.

Növekedésérzés – A személy reálisan értékeli saját fejlődésének folyamatosságát, önkiteljesedésének eredményeit.

Rugalmasság, kihívásvállalás – A vizsgált személy vállalja a kihívásokat. Belemerül a különböző tevékenységekbe. Nyitott és fogékony az újdonságok iránt.

Empátia, társas monitorozás képessége – Azt jelzi, hogy az egyén mennyire képes a társas környezet információit érzékenyen és szelektíven észlelni, valamint adekváтан felhasználni az aktuális és távlati célok megvalósítására.

Leleményesség – Kreatív kapacitás tervek, alternatív megoldások, eredeti ötletek kidolgozására.

Énhatékonyság-érzés – Az egyén szilárd hite abban, hogy képes az általa kitűzött célokhoz szükséges tettek végrehajtására.

Társas mobilizálás képessége – Azt jelenti, hogy az egyén sikeres mások irányításában, képes kiaknázni mindazt, ami másokban rejlik, el tudja érni, hogy támogassák a céljai megvalósításában.

Szociális alkotóképesség – Az egyén képes a másokban rejlő képességek feltárására és hasznosítására.

Szinkronképesség – Azt jelzi, hogy az egyén képes együtt vibrálni a környezeti változásokkal, ha erre elszánta magát.

Kitartásképesség – A személy képes folytatni az elhatározott viselkedést különböző akadályok felmerülése esetén is, ebben a frusztrációs tolerancia magas szintje és a késleltetésre való képesség is segíti.

Impulzivitáskontroll – A viselkedés racionális irányítására, kontrollálására való képességet jelenti.

Érzelmi kontroll – A kudarcokból és fenyegetésekből fakadó negatív érzelmek szabályozásának és konstruktív viselkedésformákba történő átfordításának képessége, hogy a zavaró emóciók ne gátolhassák a személy terveinek megvalósítását.

Ingerlékenységgtátlás – A hatékony indulatkezelést jelenti (Oláh, 2014; Reinhardt, 2013).

A 16 alskálából az azonos funkciókat szolgáló személyiségkomponensek egy-egy faktorba tartoznak, melyeket Oláh Attila előzetesen elméleti alapon határozott meg, majd megerősítő faktoranalízissel is igazolt. Ezek a felnőtt változat esetében a következők (*Rózsa – Kő – Oláh, 2006*):

I. Megközelítő rendszer: pozitív gondolkodás, kitartás, növekedésérzés, kontrollérzés, koherenciaérzés, rugalmasság (a kihívások vállalása), társas monitorozás. A fizikai és a szociális környezet megismerésére, megértésére, kontrollálására, a lehetséges pozitív következmények monitorozására irányul.

II. Mobilizáló, alkotó, végrehajtó rendszer: énhatékonyság, öntisztelet, leleményesség, társas mobilizálás, szociális alkotóképesség. Azokat a személyiségjegyeket egyesíti, amelyekkel a nehezített alkalmazkodási helyzet körülményei megváltoztathatóak, és amelyek birtokában a személy igényeinek megfelelően képes eljutni választott céljaihoz, valamint képes arra, hogy akár az önmaga megváltoztatására, akár a fizikai vagy szociális környezet átalakítására szőtt terveit szándékainak megfelelően valósítsa meg.

III. Önszabályozó rendszer: szinkronképesség, impulzivitáskontroll, érzelmi kontroll, ingerlékenységkontroll. Azon személyiségjegyeket integrálja, amelyek biztosítják a figyelem és a tudati működés feletti kontrollt, az akadályok, kudarcok és veszteségek következményeként kialakuló érzelmi állapotok kontrollálását, az önszabályozást (*Oláh, 2014*).

E három alrendszer dinamikus kölcsönhatásban áll egymással. Szabályozzák egymás működését, segítik az „én” működését, fejlődését és környezethez való alkalmazkodását (*Bredács – Kárpáti, 2012*). A védő tulajdonságok meghatározzák a személyiség egészséges magatartását.

4. A kutatás mintája

A kutatást 86 – végzett és aktív – gyakorlatvezető mentortanár szakos hallgató körében végeztük el.

72 nő (83,7%) és 14 férfi (16,3%) töltötte ki kérdőívünket. A válaszadók átlagéletkora 46,6 év. A legfiatalabb válaszadó 32, a legidősebb 63 éves. 26%-uk tartozik a 30-39 éves korosztályhoz, 34%-uk a 40-49 éves, 34%-uk az 50-59 éves, 6%-uk pedig a 60-69 éves korosztályhoz. A legtöbben a 40-es, illetve az 50-es éveikben járnak.

A kutatásban részt vevők pedagógusi pályán töltött éveinek átlaga 20,85 év. Minimum 5, maximum 39 év tanítási gyakorlattal rendelkeznek.

A legtöbben (59-en, 69,4%) fővárosi iskolában tanítanak, 3-an (3,5%) megyeszékhelyen és 23-an (27,1%) városi iskolában (N=85).

26-an (30,2 %) már végeztek a gyakorlatvezető mentortanár képzésben, 60-an (69,8%) még tanultak a kérdőív kitöltésének időpontjában. A válaszadók közül 27-en (31,4%) mentortanárként dolgoznak.

A válaszadók rendkívül elhivatottak, mivel 53,3%-uk biztosan a pedagógusi pályán képzei el magát 5 év múlva. 22,4%-uk biztosan mentorként fog tevékenykedni a közeljövőben. Hosszútávon 80,2%-uknak célja a mesterpedagógusi fokozat elérése a pedagógusi életpálya modellben.

5. A kutatás eredményei

A kérdőív megbízhatósága kiválóan bizonyult (Chronbach alfa: 0,927).

A Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőíven elérhető maximális összpontszám: 320.

A mentortanárok körében végzett kutatás PIK átlagértéke 254,41 (SD=22,671; N=69). A legkisebb PIK érték a vizsgált mentortanárok körében 190, a legmagasabb 298 volt.

Nők esetében az átlag 253,86 (SD=23,284; N=59), a férfiaknál pedig 257,60 (SD=19,398; N=10) volt. Korcsoportonként vizsgálva a legmagasabb átlagot a 60 éven felüliek érték el (M=265, SD=28,284, N=2), a legalacsonyabbat pedig a 40-49 évesek (M=249,57, SD=21,790, N=23). A mentorként tevékenykedő pedagógusok magasabb átlagot értek el (M=258,64, SD=20,560, N=22), mint azok, akik nem végeznek mentori munkát (M=252,43, SD=23,543, N=47).

A kapott eredményeket összevetettük korábbi kutatási adatokkal. Oláh – Nagy és G. Tóth (2010) kultúrközi összehasonlításukban 12 nemzet pszichés immunrendszerének átlagértékeit vizsgálták. Adataik szerint a magyar nők PIK-átlaga 196,4, a magyar férfiaké pedig 196,5 volt (Oláh – Nagy – G. Tóth, 2010). Vizsgálatukban a svéd nők (átlag: 209,7) és férfiak (átlag: 211,6), valamint az izraeli nők (átlag: 211,3) és férfiak (átlag: 210,3) adták a legmagasabb értékeket (idézi: Reinhardt, 2013). Saját mintánk PIK-átlagértéke lényegesen kedvezőbb megküzdési kapacitást jelez mind a nemzetközi, mind a magyar átlagértékeknél.

Minden egyes alskála esetében a maximum pontszám 20. A 16 alskálát tekintve a kutatásunk eredményeit az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat A PIK alsókálakon kapott átlagértékek

	Mentorkutatás - átlag	Mentorkutatás - szórás	A kérdésre választ adók száma
pozitív gondolkodás	15,78	3,031	82
kitartás	17,58	2,078	84
növekedésérzés	17,39	2,065	82
kontrollérzés	14,98	2,308	84
koherenciaérzék	18,06	1,909	83
rugalmasság (a kihívások vállalása)	15,20	3,320	82
társas monitorozás	15,38	2,677	81
énhatékonyosság	16,58	2,163	84
öntisztelet	16,40	2,444	82
leleményesség	15,73	2,417	84
társas mobilizálás	15,93	2,444	84
szociális alkotóképesség	15,57	2,239	82
szinkronképesség	16,60	2,518	84
impulzivitáskontroll	15,15	2,491	84
érzelmi kontroll	13,34	3,465	83
ingerlékenységkontroll	13,77	2,885	83

Forrás: saját kutatás

Az alsókálakon a legmagasabb átlagpontszámot a koherenciaérték (az összefüggések megértésére és megérzésére való képesség) és a kitartás tekintetében érték el a vizsgált mentortanárok.

A legalacsonyabb pontszámot az ingerlékenység kontroll (a hatékony indulatkezelés, az indulatok, a düh és a harag érzelme feletti racionális kontroll gyakorlásának képessége) és az érzelmi kontroll (a kudarcokból és fenyegetésekből fakadó negatív érzelmek szabályozásának és konstruktív viselkedésformákba történő átfordításának képessége) tekintetében kapuk. Tehát a negatív érzelmek és az indulatok kezelése a legkritikusabb a mentortanároknál.

Mivel a mentortanárok pedagógusjelöltekkel együtt dolgoznak, érdekes lehet összevetni a pszichológiai immunrendszerük sajátosságait a pedagógusjelöltek jellemzőivel (2. táblázat). Az összehasonlításhoz egy 2011-es és egy 2013-2015-ös vizsgálat eredményeit használtuk (Kocsis, 2016).

2. táblázat A PIK alskálákon kapott átlagértékek összehasonlítása korábbi kutatások eredményeivel

	Mentor- kutatás	Pedagógus- jelöltek 2013- 2015-ös vizsgálata	Pedagógus- jelöltek 2011- es vizsgálata	Pedagógusok 2011-es vizsgálata
pozitív gondolkodás	15,78	14,99	14,62	16,09
kitartás	17,58	12,88	14,48	15,84
növekedésérzés	17,39	14,81	15,33	15,20
kontrollérzés	14,98	13,64	13,41	15,90
koherenciaérzék	18,06	14,75	15,16	16,27
rugalmasság (a kihívások vállalása)	15,20	13,67	13,93	14,51
társas monitorozás	15,38	14,21	14,46	15,47
énhatékonyság	16,58	14,34	14,31	16,08
öntisztelet	16,40	13,67	14,19	16,27
leleményesség	15,73	13,50	13,04	15,26
társas mobilizálás	15,93	15,03	15,03	15,58
szociális alkotóképesség	15,57	13,21	12,78	14,91
szinkronképesség	16,60	12,13	12,54	13,41
impulzivitáskontroll	15,15	13,17	14,05	14,36
érzelmi kontroll	13,34	11,20	11,46	10,63
ingerlékenység- kontroll	13,77	12,58	12,83	13,28

Forrás: saját kutatás; Kocsis, 2016; Holecz, 2015

A táblázat adatait áttekintve szembeötlő, hogy – az elvárásoknak megfelelően – a mentortanárok minden alskála tekintetében lényegesen magasabb átlagpontszámokat értek el. A mentortanárok nem csak szakmai és módszertani szempontból tekinthetők példaképnek. A pszichológiai immunrendszerük is lényegesen erősebb, mint a korábbi kutatásokban vizsgált pedagógusjelölt hallgatóknak.

Holecz Anita is erre a jelenségre hívja fel a figyelmet: a kutatásaiban vizsgált hallgatók a pszichológiai immunkompetenciák terén „gyengébben funkcionálnak a már aktív pedagógusokhoz képest” (Holecz, 2015, 160. old.). Ezek a dimenziók a személyiségfejlődéssel nem erősödnek meg automatikusan, de tíz év alatt a legtöbben elérik az érett karakternek megfelelő szintet (Holecz, 2015).

Az adatokat egy 2011-es pedagóguskutatás eredményeivel is összevetettük (Holecz, 2015). A vizsgált (leendő) mentortanárok három terület kivételével magasabb pontszámot értek el a korábban vizsgált 210 pedagógusnál. Ez a három terület: a pozitív gondolkodás, a kontrollézés és a társas monitorozás (2. táblázat).

Saját kutatásunkban az alrendszerek esetében a legmagasabb elérhető pontszámok: Megközelítő: 140; Mobilizáló: 100; Önszabályozó: 80.

A kutatásunkban kapott átlageredményeket a 3. táblázat tartalmazza.

3. táblázat A PIK alrendszerek átlagértékei

	Átlag	Szórás	Nők átlaga	Férfiak átlaga
I. Megközelítő rendszer	114,72	10,413	114,22	117,55
II. Mobilizáló, alkotó, végrehajtó rendszer	80,06	8,062	80,26	78,92
III. Önszabályozó rendszer	58,91	8,962	58,22	62,62

Forrás: saját kutatás

Mindhárom alrendszer esetében viszonylag magas átlagpontszámot értek el a vizsgált mentortanárok. A megközelítő rendszer esetében az elérhető pontszám 82%-át érték el, a mobilizáló esetében a 80%-át, az önszabályozó rendszerénél a 74%-át. Vagyis legfőbb erősségüknek tekinthetők a megközelítő rendszerhez tartozó tulajdonságok: a pozitív gondolkodás, a kitartás, a növekedésérzés, a kontrollézés, koherenciaérzés, a rugalmasság és a társas monitorozás.

A nők a mobilizáló, alkotó, végrehajtó rendszer esetében értek el magasabb átlagpontszámot, mint a férfiak. A megközelítő és az önszabályozó rendszer viszont a férfiaknál erősebb.

A megközelítő rendszerhez tartozó tulajdonságok közül a pozitív gondolkodás és a rugalmasság között a legerősebb a korreláció ($r=0,583$; $p=0,000$). A mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer tulajdonságai közül az énhatékonyság és az öntisztelet áll a legszorosabb kapcsolatban egymással ($r=0,595$; $p=0,000$). Az önszabályozó rendszer esetében pedig az érzelmi kontroll és az ingerlékenységkontroll ($r=0,711$; $p=0,000$). Ebben az esetben a legszorosabb a korreláció, és ennél a két tulajdonságnál érték el a legalacsonyabb átlagpontszámokat a vizsgált mentortanárok.

Összegzés

A mentortanárok kulcsszerepet töltenek be a pedagógusképzésben, mivel bevezetik a tanárjelölteket, a gyakornokokat az iskola világába és szakmai támogatást nyújtanak számunkra.

A mentortanárokat - mint minden pedagógust - számos stresszhatás érheti munkájuk során. Lényeges, hogy meg tudjanak küzdeni a negatív hatásokkal úgy, hogy a személyiségük ne sérüljön, hogy továbbra is hatékonyan láthassák el a munkájukat. Fontos, hogy megőrizték mentális egészségüket, motivációjukat. Ez azért is lényeges, mert a pályakezdő pedagógusok számára ők nyújtanak segítséget, ők szolgálhatnak mintaként.

Kutatásunk célja gyakorlatvezető mentortanár szakos hallgatók pszichológiai immunrendszerének vizsgálata.

Kutatási kérdésként azt fogalmazzuk meg, hogy a vizsgált végzett és aktív gyakorlatvezető mentortanár hallgatóknak mekkora a megküzdési kapacitása stresszhelyzetben, illetve milyen erős pszichológiai immunitással rendelkeznek.

A kutatást 86 végzett és aktív gyakorlatvezető mentortanár szakos hallgató körében végeztük.

A megkérdezettek a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív (PIK) 80 tételes felnőtt változatát töltötték ki, amelyen magas összpontszámot értek el hazai és nemzetközi összehasonlításban egyaránt. A kapott eredmény azt jelzi, hogy olyan komplex kognitív eszközrendszerrel rendelkeznek, amely védetté teszi a személyiségüket a stressz testi-, lelki egészségkárosító hatásával szemben.

Az alsókálakon a legmagasabb átlagpontszámot a koherenciaérték és a kitartás tekintetében érték el a vizsgált mentortanárok. A legalacsonyabb pontszámot pedig az ingerlékenység kontroll és az érzelmi kontroll tekintetében, vagyis a negatív érzelmek és az indulatok kezelése a legkritikusabb a megkérdezettekénél.

A mentortanárok nem csak szakmai és módszertani szempontból tekinthetők példaképnek a tanárjelöltek számára, hanem a pszichológiai immunrendszerük is lényegesen erősebb, mint a korábbi kutatásokban vizsgált pedagógusjelölt hallgatóknak.

Korábbi pedagóguskutatás eredményeivel összehasonlítva a megkérdezettek három terület (a pozitív gondolkodás, a kontrollézés és a társas monitorozás) kivételével magasabb pontszámot értek el, mint a vizsgált pedagógusok.

Mindhárom alrendszer esetében viszonylag magas átlagpontszámot értek el a vizsgált gyakorlatvezető mentortanár hallgatók. Legfőbb erősségüknek tekinthetők a megközelítő rendszerhez tartozó tulajdonságok: a pozitív gondolkodás, a kitartás, a növekedésérzés, a kontrollérzés, koherenciaérzés, a rugalmasság (a kihívások vállalása), a társas monitorozás.

A kutatás eredményeit jól tudjuk hasznosítani a gyakorlatvezető mentortanárok képzésében. Fontosnak tartjuk, hogy a mentorok tisztában legyenek erősségeikkel (*Ladnai, 2019*), hogy ezeket alkalmazni tudják a tanári munkájukban és kamatoztatni tudják a mentorálttal való kapcsolatban is (*Ceglédi, 2018*).

A pszichológiai immunrendszer mint erősség tudatosítása hatékony segítség a mentortanárok számára, mert ha azokat alkalmazni tudják a munkájukban, akkor egyrészt a tanítás hivatássá válhat, és így kiteljesedhetnek a munkavégzés során, másrészt védettebbé válnak a kiégéssel szemben.

Irodalomjegyzék

Bacsa-Bán A. (2020): Műszaki pedagógusképzés: Új kihívások és teendők. In: Horák R. – Kovács C. – Námesztovszki Zs. – Takács M. (szerk.): Új nemzedékek értékrendje: A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tudományos Konferenciáinak tanulmánygyűjteménye. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, p23-34

Bredács A. – Kárpáti A. (2012): A 14-16 éves művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompetenciája és ennek integrációja a művészeti neveléssel. Magyar Pedagógia, 4, p197-219

Bredács A. (2015): A pszichológiai immunitás vizsgálatának eredményei a szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztéséhez. Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar, Pécs.

Bredács A. (2019): A pozitív pedagógia fejlesztési területei – a pszichológiai immunkompetencia és a reziliencia fogalmainak tükrében. *Parlando*, 3. forrás: <https://www.parlando.hu/2019/2019-3/BredacsAlice.pdf>
Letöltés ideje: 2021.01.04.

Buda A. (2020): Pedagógusok a digitális korban. Trendvizsgálat egy nagyváros iskoláiban. Gondolat Kiadó, Budapest.

Ceglédi T. (2018): Ugródeszkan: Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban. Debreceni Egyetem, CHERD-Hungary, Debrecen.

Holecz A. (2015): A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében. In: Kispálné Horváth M. (szerk.): Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez.

Szombathely, Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, p145-164

Jármai E. M. – Végh Á. (2017): Motivációról a felsőoktatásban – az oktatói és tanulási motiváció kapcsolata. In: Bukor J. – Strédl T. – Nagy M. – Vass V. – Orsovics Y. – Dobay B. (szerk.): A Selye János Egyetem 2017-es "Érték, minőség és versenyképesség - a 21. század kihívásai" Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete: Pedagógiai szekciók. Selye János Egyetem, Révkomárom, p63-83

Kocsis J. N. (2016): A pszichológiai immunkompetencia aktuális szintjeinek összefüggései az értékpreferenciákkal pedagógusjelölt hallgatók körében. In: Karlovitz J. T. (szerk.): Tanulás és fejlődés. A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai. p14-23. forrás: <http://www.irisro.org/pedagogia2016konfkotet/13KocsisJuditNora.pdf>
Letöltés ideje: 2021.01.04.

Kolosai N. - Bognár T. (2007): Pedagógusok mentálhigiénye. In: Bollókné Panyik I. (szerk.): Gyermek-Nevelés-Pedagógusképzés. Trezor Kiadó, Budapest, p33–51

Ladnai A. (2019): A "pozitív pedagógia" lehetséges útjai. Autonomia és Felelősség: Neveléstudományi Folyóirat, 1-4, p25-48

Makó F. (2016): A mentorálás módszerei a szakmai tanárképzésben. Typotop Kft., Budapest.

Molnár Gy. (2016): A szakmai tanárképzés kihívásai az átalakuló, megújuló oktatási rendszerben. In: Buda A. – Kiss E. (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia és az oktatási rendszer újraformálása. Kiss Árpád Archívum Könyvtára; DE Neveléstudományok Intézete, Debrecen, p328-340

Oláh A. (1996) A megküzdés személyiségtényezői: A pszichológiai immunrendszer és mérésének módszere. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

Oláh A. (2004): Megküzdés és pszichológiai immunitás. In: Pléh Cs. - Boross O. (szerk.): Bevezetés a pszichológiába. Budapest, Osiris Kiadó, p631-663

Oláh, A. – Nagy, H. - G. Tóth, K. (2010). Life expectancy and psychological immune competence in different cultures. ETC – Empirical Text and Culture Research. 4. p102-108

Reinhardt M. (2013): Mentális egészség és tünetképzés összefüggései a családi működéssel serdülőknél. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.

Rózsa S. – Kő N. – Oláh A. (2006): Strukturált személyiség-kérdőívek. In: Rózsa S. – Nagybányai Nagy O. – Oláh A. (szerk.): A pszichológiai mérés alapjai. Budapest, Bölcsész Konzorcium, p221-254

Sanda I. D. (2012): Az iskola működése az intézményvezetői eredményesség szempontjából. Taní-tani Online. forrás: http://www.tani-tani.info/az_iskola_mukodese
Letöltés ideje: 2020.05.20.

Sanda I. D. (2019): Szociális készségfejlesztés leendő mérnököknek. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest.

Simonics I. (2018): A mentortanári prezentációk tanulságai. In: Tóth P. – Maior E. – Horváth K. – Kautnik A. – Duchon J. – Sass B. (szerk.): Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben: III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia: tanulmánykötet. Budapest, Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, p701-716

Szélesné Ferencz E. (2005): Az individuálpszichológia pedagógiai szemléletének újabb vetülete – a pszichológiai immunrendszer fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle, 10, p34-41

A DIGITÁLIS TANULÁS PRÓBÁJA ÉS UTÓHATÁSA A SZAKMAI TANÁRKÉPZÉSBEN – KÉRDÉSEK ÉS VÁLASZOK A MÚLTRA ÉS A JELENRE

Molnár György, molnar.gy@eik.bme.hu

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

Bevezető

Korunk oktatási, képzési rendszere a 21. századra gyökeresen átalakult, beleértve az oktatási módszereket, oktatási környezetet, az oktatás szereplőit, a rendelkezésre álló technológiai hátteret. Napjainkban inkább már a digitális oktatásról vagy elektronikus oktatásról beszélünk egyre gyakrabban, amely már sok esetben nélkülözi a hagyományos pedagógiai kultúrát és megoldásokat. Azt azonban mindenképpen ki kell emelnünk, hogy az oktatásnál sokkal fontosabb és nagyobb jelentőségű a tanítási-tanulási folyamat átalakulása, jelen helyzetben a digitális tanulás kérdésköre és helyzete. E területen rengeteg még eddig ki nem használt lehetőség áll rendelkezésünkre a korszerű IKT eszközök és rendszerek által. Azaz jelenleg a technológiai fejlődés és annak lehetőségei közül még mindig csak egy bizonyos részt tudunk kihasználni a tanulás támogatására. Ezen törekvések különösen felértékelődnek egy olyan speciális helyzetben, amelynek részesei voltunk 2020 tavaszán, a digitális munkarendű oktatás során.

1. A digitális munkarendű oktatás és jellemzői

Az oktatási rendszer hatékonyságát és eredményességét, növekedését többek között a tanárok személyes tudásának növelése határozza meg, hiszen a tanári minőség az a változó, amely a tanulók teljesítményére közvetlen hatással van (*Rivkin – Hanushek – Kain, 2000; OECD, 2005*). Csapó (2008) szerint a tanárok tudását a hozzáértés, a szakértelem és a rutin határozza meg, mely tapasztalataik során alakul és folyamatosan növekszik. Véleményünk szerint a jelenlegi, digitális munkarendű oktatás során a tanári tudás mellett még inkább felértékelődik a pedagógusok digitális kompetenciáinak megléte és minősége, emellett kiemelt szerepe van annak is, hogyan élik meg a jelenlegi helyzetet, hogyan tudnak alkalmazkodni az új szituációhoz és elvárásokhoz, hogyan képesek segíteni, támogatni diákjaikat, közvetíteni a tudást. Az egyes oktatási szituációkban alkalmazható módszerek megválasztását segítik az IKT eszközök (*Kővári,*

2017) és modern rendszerek, melyek egyre mélyebben begyűrűznek az oktatási folyamatokba, és lehetőséget teremtenek a tanulóközpontú és technológia-alapú tanításra, tanulásra (Hunya, 2014; Benedek, 2016). A viszonylag gyors kényszerhelyzet gyors átállást követelt meg a pedagógiai módszertani gyakorlatok és tanulástámogatási megoldások terén (Kővári – Rajcsányi, 2020). Ennek egyik fő segítő technikai megoldását a Web 2.0-s szolgáltatások köre jelentette, segítségével az olvasható és írható kultúra térnyerése az oktatási rendszerben is megfigyelhető, s a tanulók alkotórésztevéő tevékenységét, illetve aktivitását biztosítja (Blees – Rittberger, 2009).

A digitális paradigmaváltás következtében a technológia vívmányai mind jobban begyűrűznek az oktatásba (Simonics, 2016; Szűts, 2018), megváltoztatva a tanulók tanulási szokásait, akikre így egyre inkább jellemző lett a multimodalitás, fokozott technológiahasználát, valamint az egyéni tanulási utak kialakítása és az azonnali visszacsatolás iránti igény megjelenése (Sass – Bodnár, 2017). A változások és különösen az elmúlt COVID-19 időszak, a pedagógusokra is növekvő terheket róttak, hiszen úgy kell követniük a rendkívüli ütemben változó tananyagtartalmakat, hogy közben az információs társadalom támasztotta igényeknek (Kővári, 2020) is meg kell felelniük, illetve gondoskodni kell arról, hogy a diákok a digitális oktatás során is olyan szakszerű és korszerű tudást sajátítsanak el, melynek segítségével képesek lesznek alkalmazkodni a változásokhoz (Köpeczi-Bócz, 2007).

Mindezek mellett a szülőkre, a családokra is nagyobb felelősség és teher hárult a Pandémia időszakában, amely nem csupán anyagi terheket jelentett, hanem fizikai, szellemi többlettevékenységet, amely hozzá tudott járulni a digitális oktatás próbájához, annak sikeres megvalósításához.

E követelményrendszerben és dimenzióban egyértelműen felértékelődtek a digitális szakadékok okozta különbségek (Kővári, 2018), a digitális írástudás, kompetenciák fejlettségi szintje, a digitális tanulási terek és rendszerek szerepe, valamint az ilyen helyzetben alkalmazható atipikus, digitális oktatási formák.

2. A digitális munkarendű oktatás tapasztalatainak empirikus felmérése hallgatói körben

A tanulmány a COVID-19 tavaszi korszakunk időszakában jellemző távolléti oktatás, digitális tanulás tapasztalatait gyűjti össze elméleti megközelítésben, illetve egy nagymintás empirikus kutatás segítségével. Emellett arra is kíváncsiak voltunk, hogy utólag az 1. tavaszi hullám lezárását követően most a 2. hullám hibrid modellre épülő oktatási rendszer keretéből, hogyan tekintenek vissza a hallgatóink. Egy online kérdőíves

felmérés segítségével kértük meg 2020 őszén a szakmai tanárképzésben tanuló hallgatóinkat, illetve a mérnök hallgatóinkat arra, hogy osszák meg velünk visszatekintve az előző időszakra a digitális tanulással kapcsolatos tapasztalataikat. Az elmúlt hónapok mindannyiunknak nagy változást jelentettek, hiszen egy olyan oktatási helyzethez kellett alkalmazkodnunk, melyre eddig nem volt példa. Felmérésünkkel a tavaszi időszak lezárását követően szerettük volna megismerni a hallgatóink digitális tanulással kapcsolatos tapasztalatait az ún. első szakasz befejezését követően, az ezzel kapcsolatos pozitív és negatív élményeiket azért, hogy az érintett oktató pedagógusoknak szakmai fórumokon segítő visszajelzéseket adhassunk a munkájukat támogatva. A nehézségek, hiányosságok megismerése közös és elemi érdek egy ilyen speciális helyzetben, hiszen a tanárok ezeket figyelembe véve készülhetnek a következő tanévre, oktatási félévekre.

Nyitott kérdésként fogalmaztuk meg, hogy vajon ebben az időszakban mennyit fejlődhetett a hallgatók digitális kompetenciája? Feltételeztük, hogy a gyors Vuca jelenséget érzékeltető változás szinte valamennyi háztartás számára infrastrukturális befektetés követelt meg. Azt is feltételeztük, hogy tanulói oldalról több digitális platform is használatban volt, amely egy szélesebb palettát mutat. Az egyszerű véletlen mintavétel, illetve a hólabda módszerét használva összesen N=94 értékelhető választ kaptunk a kérdéseinkre. Kérdőívünk három háttérváltozót felmérő személyes adatra kérdezett rá, emellett 12 digitális munkarendű oktatásra vonatkozó itemet, melyek közül öt nyitott kérdés is szerepelt. A kérdőívben nominális és ordinális skálát használtunk. A kérdőívet online formában a Google forms segítségével küldtük ki a következő elérhetőségen: <https://forms.gle/pTo6DSN44YRZxJm19>. A kérdőívre kapott legfontosabb és legbeszédesebb eredményeket, ezek lehetséges jelentését és hatását mutatja be a munka a továbbiakban.

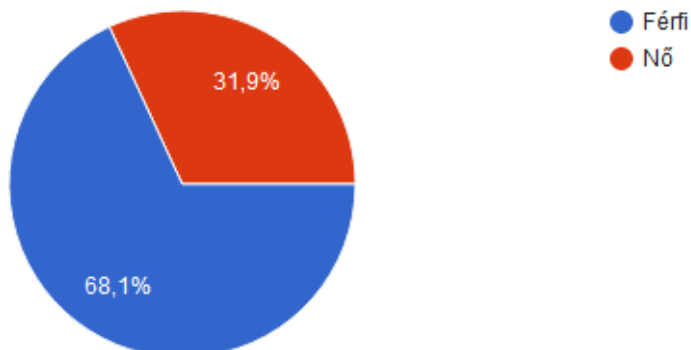
3. A kutatás eredményeinek ismertetése

Az alábbiakban röviden összefoglalásra kerülnek a saját készítésű kérdőív által kapott beszédesebb eredmények, melyeket egyszerű megoszlási diagramok segítségével szemléltetünk. Az egyes kérdéskörök szöveges rövid elemzését is ismertetjük a teljesség igénye nélkül.

Az első ábra a válaszadók megoszlását mutatja, amely alapján a megkérdezettek 31,9%-a nő, míg 68,1%-a férfi volt.

Neme?

94 válasz



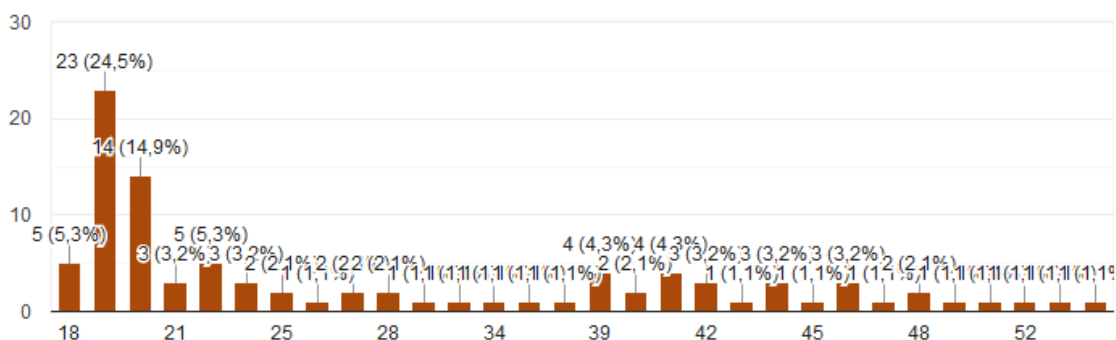
Forrás: Saját ábra

1. ábra A válaszadók nemének megoszlása

A 2. ábra a megkérdezettek életkorának megoszlását mutatja, amely szerint a válaszadók legnagyobb része, 24,5%-a 19 éves, 14,9%-a 20 éves, 5,3%-a 22 éves, míg 4,3%-a 39 éves korosztályba tartozott. A többi korosztály 1-2%-kal képviseltette magát. Ezek alapján tehát a minta többségét a nappali tagozatos mérnökjelölt hallgatók adták.

Életkora? (számmal válaszoljon)

94 válasz



Forrás: Saját ábra

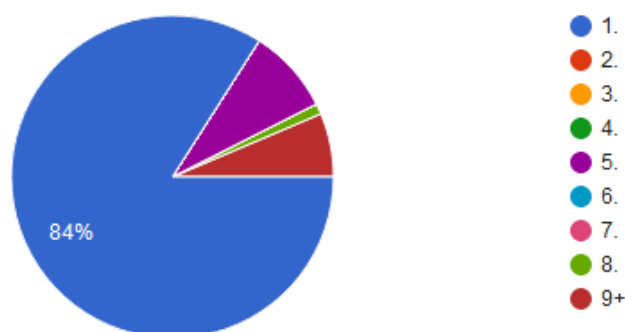
2. ábra A válaszadók életkorának megoszlása

A 3. ábra a megkérdezettek egyetemi tanulmányaikra vonatkozó féléves adatok megoszlását mutatja. Ez alapján válaszadó 84%-a az első féléves

tanulmányait folytatta az egyetemen, míg 6,4%-a a kilencedik félévet, 8,5 %-a pedig az ötödik félévet. Mindösszesen 1,1 %-a töltötte tanulmányainak 8. félévét. Ez alapján az érzékelhető, hogy a legtöbb válaszadó az egyetemi tanulmányainak első félévét töltötte az egyetemen.

Hányadik félévét végzi az egyetemen?

94 válasz



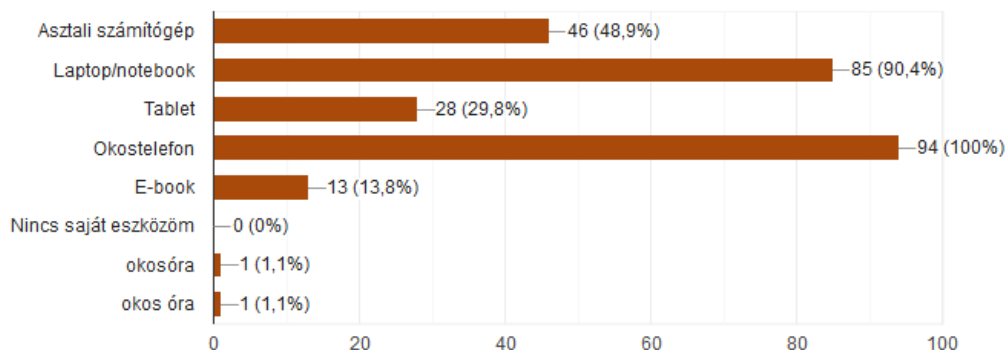
Forrás: Saját ábra

3. ábra A válaszadók egyetemi tanulmányi féléveinek megoszlása

A 4. ábra a válaszolók digitális eszközrendszerét tárta fel. Ez alapján válaszolók 100%-a rendelkezik okostelefonnal, 90,4 %-a lappal 48,9%-a asztali számítógéppel és 29,8%-a pedig tablettel.

A felsoroltak közül milyen digitális eszközeid vannak? (több válasz is jelölhető)

94 válasz



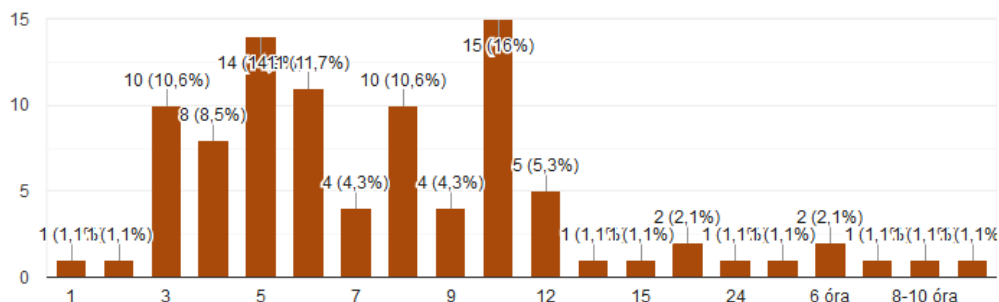
Forrás: Saját ábra

4. ábra A válaszadók IKT eszközeinek megoszlása

Az 5. ábra az IKT használatra fordított napi időtartamot mutatja megoszlásában. Ez alapján megkérdezettek 16 %-a napi 10 órában, 11,7%-a napi 5 órában, szintén 11,7%-a százaléka napi 6 órában, míg 10,6 %-a napi 3.00 órában használta a rendelkezésre álló IKT eszközeit.

Általában mennyi időt használja naponta IKT-eszközeit? (Válaszát egész órára kerekítve adja meg.)

94 válasz



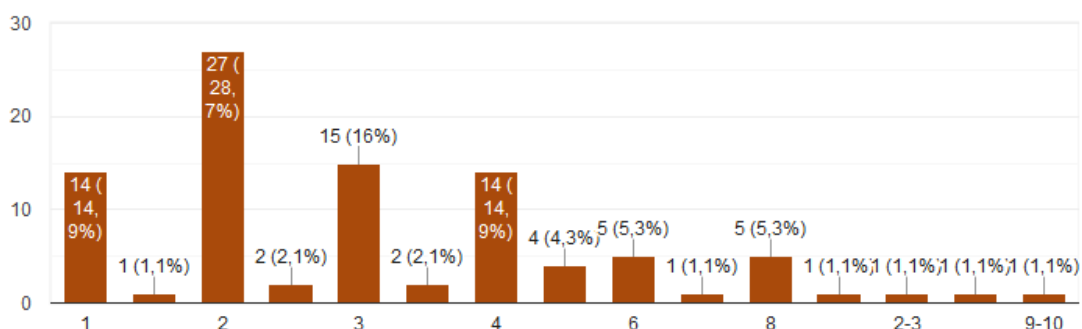
Forrás: Saját ábra

5. ábra A válaszadók napi IKT használati időtartamának megoszlása

A 6. ábra az IKT eszközhasználaton belül a tanulásra fordított időtartam megoszlását mutatja be. Ezek alapján a megkérdezettek többsége, azaz 28,7 %-a napi 2 órát, 16%-uk napi 3 órát, 14,9 %-a napi 4 órát, szintén 14,9 %-a napi 1 órát-t használja tanulási célzattal az IKT eszközeit.

Általában mennyi időt használja naponta IKT-eszközeit tanulásra? (Válaszát egész órára kerekítve adja meg.)

94 válasz



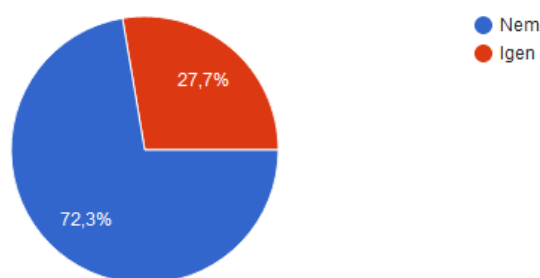
Forrás: Saját ábra

6. ábra A válaszadók tanulásra fordított napi IKT használati időtartamának megoszlása

A 7. ábra az infrastrukturális fejlesztések szükségességét mérte föl a COVID-19 járvány időszakában. Ez alapján válaszadók 72,3%-a rendelkezett a megfelelő IKT eszközökkel a digitális munkarendű oktatáshoz még a válaszadók 27,7%-ának kellett infrastrukturális befektetést megvalósítania.

Kellett vásárolnia Önnek vagy szüleinek bármilyen eszközt, hogy az otthoni tanulás megoldható legyen?

94 válasz



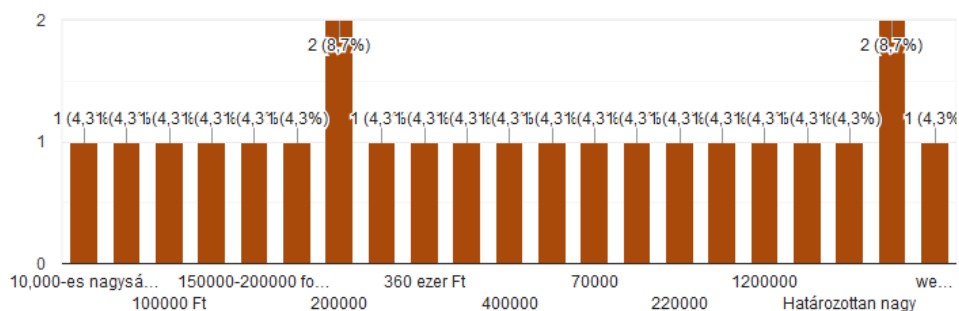
Forrás: Saját ábra

7. ábra A válaszadók infrastrukturális beszerzési eszközigenyeinek megoszlása

A 8. ábra a 7. ábrán jelölt, igennel válaszolóknak költségbefektetésének mértékét mutatja meg. Ennek értelmében az igennel válaszadók 8,7%-a számára 20 000 Ft-os többletköltséget jelentett megfelelő eszközök beszerzése, míg szintén 8,7%-nak ennél kisebb kiadási költségei voltak. A többi válaszadó esetén a 10000Ft-os nagyságrendtől kezdve a 220, illetve 500 000 Ft-ig bezárólag fordultak elő a befektetett költségek.

Ha az előző kérdésre igennel válaszolt, ez nagyságrendileg mekkora kiadás volt?

23 válasz



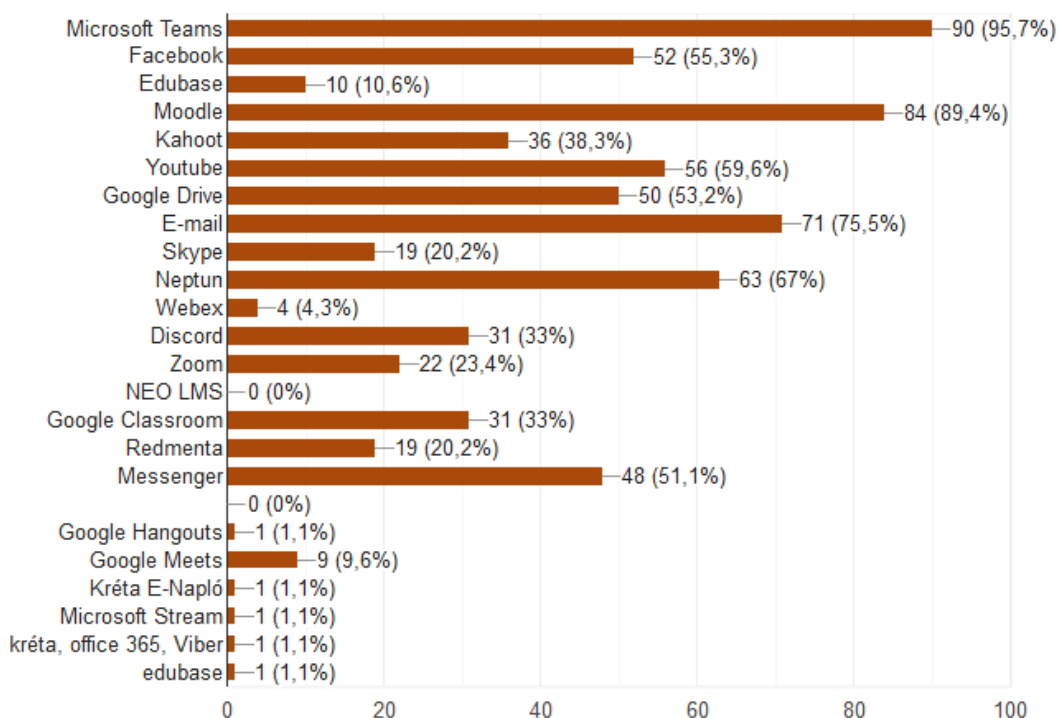
Forrás: Saját ábra

8. ábra A válaszadók infrastrukturális beszerzési eszközigenyeinek megoszlása

A 9. ábra a digitális munkarendű oktatásban használt digitális felületeket és programokat mutatja megoszlásában. Ez alapján válaszadók 95,7%-a a Microsoft Teams, 89,4 %-a a Moodle-rendszert, 75,5 %-a az e-mail levelező rendszert, 67 %-a a NEPTUN rendszert, míg 53,2%-a a Google Drive szolgáltatását használta a digitális tanulás támogatásához. Ezek mellett kisebb mértékben megjelent a Messenger szolgáltatás, Discord, a YouTube videócsatorna, a Facebook, az EduBase és a Redmenta szolgáltatása is.

Milyen programot/programokat/platformot kellett használnia tanuláshoz? (több válasz is jelölhető)

94 válasz



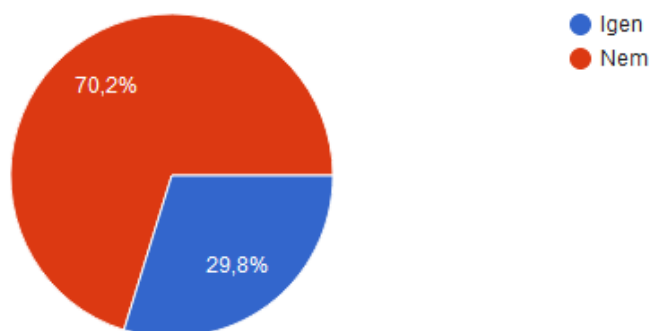
Forrás: Saját ábra

9. ábra A válaszadók által használt digitális platformok megoszlása

A 10. ábra a játék- illetve élményalapú programok használatának megoszlását mutatja, mely alapján válaszadók 29,8%-a alkalmazott a digitális tanulás során élményalapú digitális szolgáltatásokat, illetve platformokat.

Használt-e játék/élmény alapú programot/online felületet a digitális tanuláshoz?

94 válasz



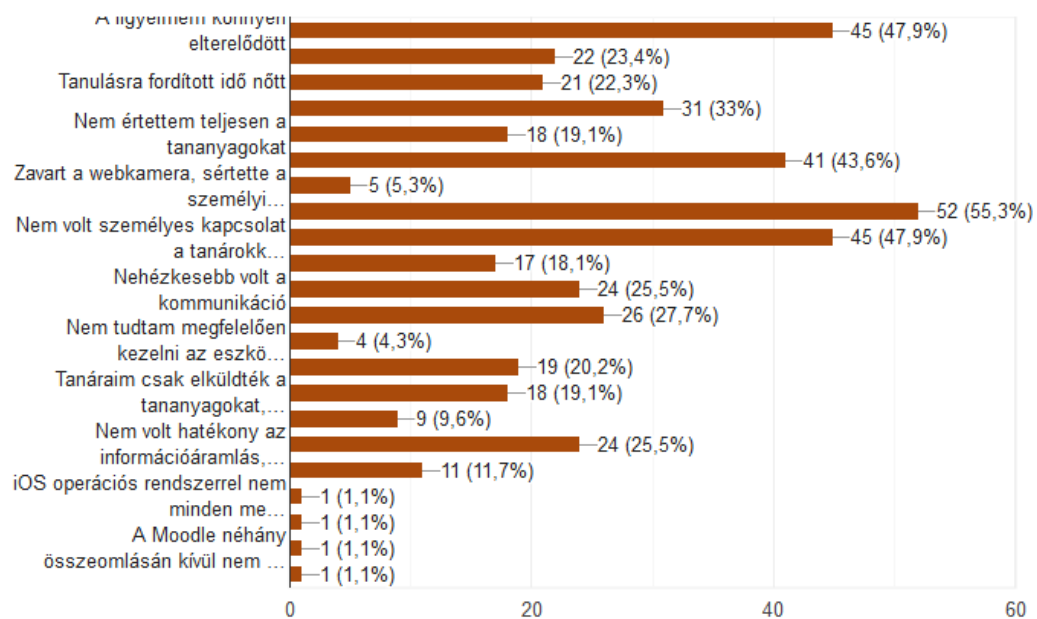
Forrás: Saját ábra

10. ábra A válaszadók által használt élményalapú felületek használatának megoszlása

A 11. és egyben utolsó ábra a digitális munkarendű oktatással kapcsolatos negatív tapasztalatokat gyűjtötte össze. Ezek alapján a megkérdezettek többsége 55,3%-a a személyes kapcsolat hiányát jegyezte fel elsősorban a tanulással kapcsolatban, míg 47,9%-a a figyelem könnyű elterelődését említette meg illetve a személyes kapcsolat hiányát a tanárokkal. A válaszadók 43,6%-a hivatkozott technikai nehézségekre, problémákra a digitális tanulás során. További okok között szerepelt még a nehéz időbeosztás, a nagyobb mennyiségű tananyag kezelése, a tanulásra fordított idő növekedése, a visszakerdezések, visszacsatolások hiánya, a nehéz kommunikáció, a mérsékeltebb információáramlás, illetve az elszemélytelenedés. A válaszadók 11,7%-ának nem voltak egyáltalán negatív tapasztalatai a digitális munkarendű oktatás kapcsán.

Válassza ki, milyen negatív tapasztalatai voltak a digitális oktatás során! (több válasz is jelölhető)

94 válasz



Forrás: Saját ábra

11. ábra A válaszadók digitális oktatással kapcsolatos negatív tapasztalatainak megoszlása

Összefoglalás

A pandémia elmúlt időszaka sok kihívást állított minden társadalmi szereplő elé, így volt ez különösen az oktatási rendszer szereplőivel is. A kezdetben leginkább technológiai megpróbáltatásokat a pedagógiai és módszertani nehézségek váltották fel. Mindehhez kellett még a kulcskompetenciák hosszú távú megőrzése is, kiemelkedve a megértés, türelem, terhelhetőség, együttgondolkodás, közös munka. A válaszok ezek fontosságára mutattak rá, illetve, hogy nagyon nagy eltérések vannak a különféle régiók között. A kihívást, kognitív kielégülést nélkülöző egyetemi tantermi oktatástól még a társas kapcsolatokat nélkülöző digitális oktatás is sokkal jobbnak bizonyult a válaszok alapján.

A felmérésben megkérdezett hallgatóság többségének nem volt szüksége nagyobb mértékű költségberuházásra a digitális oktatáshoz, ezzel együtt nagyon színes platformokat tudtak használni az oktatás során. A válaszadók mindösszesen 11,7%-ának maradtak meg negatív tapasztalatai a digitális munkarendű oktatás kezdő, első szakaszában. Ez alapvetően egy pozitív összképet mutatott a lezárult COVID-19 szakaszt tekintve, amely egy

megfelelő belépést mutathat a következő időszakok kihívásainak kezelésére a tanári oldalról is.

Irodalomjegyzék

Benedek, A. (2016): New content development paradigm in vocational teacher training, In: Tóth P. - Holik I. (ed.): Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az érték közvetítés és az értékteremtés világa. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, p87-94

Blees, I.; Rittberger, M. (2009): Web 2.0 Learning Environment: Concept, Implementation, Evaluation, eLearning papers 2009 -15, S.

Bodnár, É. – Csillik, O. – Daruka, M. – Sass, J. (2017): Varázsszer-e a tükrözött osztályterem? Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulás Központ, Budapest. ISBN 978-963-503-651-6 p114

Csapó, B. (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, 2. sz. 207–217

Eric A. Hanushek – John F. Kain – Jacob M. Markman – Steven G. Rivkin (2000): Do Peers Affect Student Achievement? Conference on Empirics of Social Interactions Brookings Institution

Hunya, M. (2014): Hogy is áll a közoktatás? IKT-használat nemzetközi összehasonlításban, ESSIE 2013, eLEMÉRÉS 2014, OKTATÁS-INFORMATIKA 4: 1 p7-26

Köpeczi-Bócz T. (2007). Personalized e-Learning educational materials and methods In: Köpeczi-Bócz T.: E-tanulás alapú kooperatív pedagógiai módszerek a tanulóközpontú tanítás szolgálatában. Corvinus, Budapest. p12-25

Kővári, A. (2017): Költséghatékony informatikai eszközökkel támogatott projektoktatás. In: A tanulás új útjai, HERA Évkönyvek 2016, p273–284

Kővári, A. (2018): Ember-gép kommunikáció az ipar 4.0 szemszögéből és kapcsolata az oktatás 4.0-val. In Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban, p 637–647

Kővári, A. (2020): Digitális társadalom és digitális oktatás szinergiája. *Civil Szemle*, 17(1), p69–72

Kővári, A. – Rajcsányi-Molnár, M. (2020): Mathability and Creative Problem Solving in the MaTech Math Competition, *ACTA POLYTECHNICA HUNGARICA*, 17(2), p147–161

Molnár P. (2013): Network building and learning in a Web-supported environment, Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

OECD (2005): Teachers Matter. A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. Kiadja az Oktatási és Kulturális Minisztérium EU Kapcsolatok Főosztálya az OECD engedélyével. 2007, p115

Simonics, I. (2016): IKT a mentortanárok munkájában. In: Czékus G. –Borsos É. (szerk.) (2016): A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. p465-474

Szűts, Z. (2018): Online: Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei, Budapest, Magyarország: Wolters Kluwer (2018), p478 ISBN: 9789632957784

ZÖLD, SÁRGA, PIROS- OKTATÁSI JÖVŐKÉP SZÍNEKBEN

Pásztor Rita, pasztor.rita@partium.ro

Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad

Bevezetés

A világjárvány sok szempontból (oktatási idő, módszer, értékelés stb.) átalakította a 2020. márciusáig ismert, hagyományos oktatás minden szintjét. Jelen tanulmányunk egy állapotrajz készítésére vállalkozik a romániai közoktatásról a világjárvány időszakban.

Tanulmányunkban a desk research módszer segítségével gyűjtött adatokon keresztül kívánjuk bemutatni azokat a tendenciákat, amelyek a romániai oktatás eredményességére mutatnak rá, azon belül is a (közoktatási) lemorzsolódásra. A színekkel jelzett oktatási forgatókönyvek a hagyományos oktatást, a hibrid (hagyományos és távoktatás párhuzamosan) oktatást, illetve a távoktatást jelzik. A szekunder elemzés során a nemzetközi és a hazai oktatáskutatásokra alapozva a lemorzsolódás lehetséges mintázatait és a háttértényezők alakulását kívánjuk feltárni. Románia az utolsó helyet foglalja el az európai országok között a jóléti index értéke alapján (*Socialprogress, 2020*). Ilyen körülmények között megfogalmazódik a kérdés, hogy milyen eredményeket hoz az online oktatás. Az eltérő iskolai infrastruktúrák, az internet lefedettség, a digitális kompetenciák hiányossága és további tényezők befolyásolják az oktatási kudarcmutatók értékét, mint a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás arányát.

Az adatok nemcsak a tanulói oldalról mutatnak hiányokat a távoktatásban való részvétel szempontjából, hanem a pedagógusok esetében is, öt pedagógusból kettő úgy véli, hogy nincs felkészülve erre az oktatási módra. A World Vision kutatás (2020) a hátrányos helyzetű térségek állapotát vizsgálta, eredményeik azt mutatják, hogy a tanulók 40%-a egyáltalán nem vett részt a 2019/2020-as tanév második félévének oktatási rendjében.

Ebben a kontextusban az elkövetkező időszak fontos kérdése, hogy milyen hatással lesz akár a hibrid, akár a távoktatás az iskolai részvételre, a tanulásba való bekapcsolódásra, valamint az is, hogy az oktatáspolitikai milyen felzárkóztatási stratégiát dolgoz ki azok számára, akik, nem vagy csak alig vettek részt a személyes jelenlét alapuló oktatástól eltérő oktatási formában.

Tanulmányunkban a fogalmi háttér áttekintését követően, a Romániában tapasztalható iskolai lemorzsolódás bemutatására, és a kvalitatív kutatási módszer segítségével gyűjtött primér adatok elemzésére térünk ki.

1. Fogalmi áttekintés

Jelen tanulmányban a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás fogalma egyaránt megjelenik. Az eltérő fogalmi meghatározás ellenére szoros kapcsolat van a két jelenség között. Az iskolai lemorzsolódás következménye a korai iskolaelhagyásban mutatkozik meg.

A lemorzsolódás fogalmát használjuk akár az egyes programokból, iskolai ciklusokból való kimaradásra, akár az évisméltésre, az évvesztéssel befejezett programra (*Rumberger, 2011; Fehérvári, 2015*). A lemorzsolódás az iskolai útvonal során bekövetkező atipikus események végső következménye. Az atipikus események között olyan tényezők jelennek meg, mint a az iskolai eredménytelenség, a tanulói attitűd, viselkedés, amelyek az egyéni elemeket jelentik, illetve a családi háttér, az iskolai környezet, amelyek az intézményi hatások körébe tartoznak (*Marin et al., 2020*). Esetünkben a fogalomra úgy tekintünk, mint az oktatási programból való kimaradásra.

A tanulási környezet hatása is befolyásolja az iskolai előmenetelt. Tanulási környezeten azokat a fizikai tereket (iskolán belüli és kívüli), kontextusok és kultúrák összességét értjük, ahol a tanulók tanulnak (*Radó, 2017*). Ebben a vonatkozásban sok változást hozott a távoktatás megjelenése.

A 2020-ban kiadott romániai oktatási jelentésben az iskolai lemorzsolódás a közoktatás fontos teljesítmény értékelő mutatójaként jelenik meg. A lemorzsolódási ráta megadja az év elején beiratkozott tanulók száma és ugyanazon tanév végén nyilvántartottak száma közötti különbség, százalékban kifejezve. A számítási módszerrel kapott adatok torzulhatnak, mivel nem követi a megyét váltó diákokat, a külföldön továbbtanulókat, de az elhunytakat, vagy a végleg kizártakat sem (*INSSE, 2020*).

A korai iskola elhagyás az Európai Unióban megalkotott indikátor, amely az oktatáspolitikai számára nyújt objektív számadatokat az iskolai végzettséget nem megszerzőkről. A korai iskolaelhagyás definíciója az uniós dokumentumokban úgy jelenik meg, mint a 18-24 év közötti fiatalok azon csoportja, akik középiskolai végzettség nélkül hagyták ott az oktatást, és az adatfelvételt megelőző négy hétben nem vettek részt sem továbbképzésben, sem tréningen (*Eurostat, 2020a*).

A korai iskolaelhagyás eltérő képet fest az EU-ban. A 2019-es adatok szerint az EU átlag 10% volt, a legalacsonyabb értéket Horvátországban mérték,

3%-kal, a legmagasabbat Spanyolországban 17,3%-kal. A korai iskolaelhagyást tekintve Románia a sereghajtók közé tartozik a 15,3%-os értékkel, utána csak Málta és Spanyolország helyezkedik el (*Eurostat, 2020a*).

Ezeknek az adatoknak, jövőformáló, munkaerőpiaci vonatkozásuk van. Az iskolai kimaradás vizsgálata, a jelzett hiányok orvoslása fontos stratégiai elem a kormányok számára, hisz az oktatási eredmények/eredménytelenségek, az oktatási kudarcok arra utalnak, hogy egy ország (tovább) veszít gazdasági versenyképességéből. Romániában évente 45000 tanuló morzsolódik le, derül ki a gyermekjogokra vonatkozó országjelentésből (*Pop-Onu, 2019*).

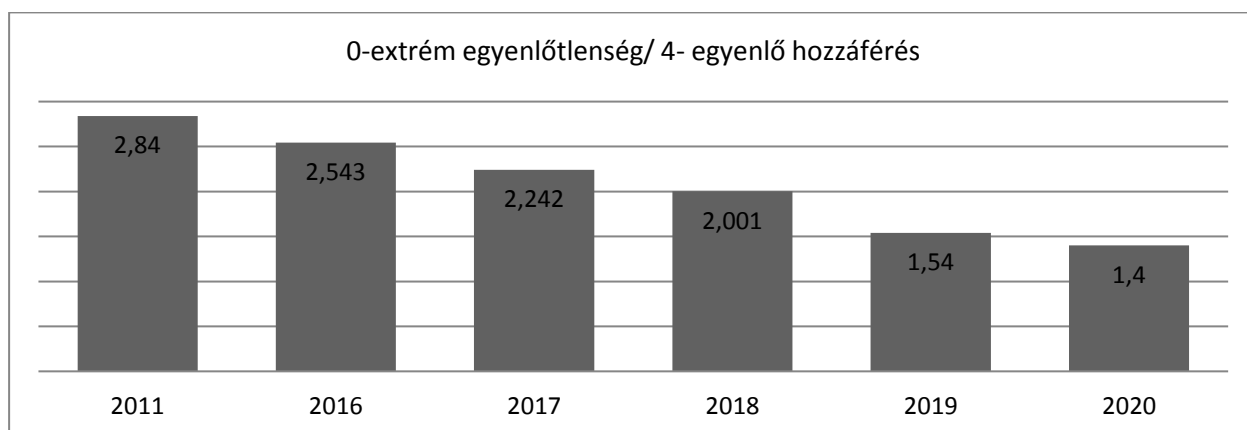
Tíz évvel ezelőtt vállalt három oktatási célból egyet sem sikerült teljesíteni, sem a korai iskolaelhagyást 11,3%-ra lecsökkenteni, sem a 30-34 év közötti fiatalok egyetemi végzettségének növelését 26,7%-ra, sem a kutatásra fordítandó GDP arány növelése nem valósult meg (*Eurostat, 2020b*).

2. Pillanatkép a romániai közoktatásról

Az Európa Tanács 2020-as országjelentésében komplex módon elemzi Romániát. A jelentés szerint az országot jellemző strukturális munkaerőhiány és csökkenő kompetencia/ készség hiány okai között az oktatás és képzés alacsony munkaerőpiaci relevanciája húzódik. A felnőttképzésben résztvevők száma, amely 2019-ben 1,3% volt, a legalacsonyabb az Unió országai között. Az oktatási egyenlőtlenség növekedését eredményezi a kisgyermekkorú nevelésben való alacsony részvételi arány is. A romániai oktatásban a lemorzsolódás aránya 2019-ben 15,3%-os volt. „Az oktatási eredmények nem javulnak, különösen a vidéki és gazdasági szempontból hátrányos helyzetű területeken. A felsőoktatásban való részvétel alacsony, és továbbra sem igazodik kellőképpen a munkaerőpiaci igényekhez. A természettudományok, a technológia, a műszaki tudományok és a matematika (STEM) területén végzetek száma továbbra is különösen alacsony. Románia a digitális gazdaság és társadalom fejlettségét mérő mutató számos eleme – köztük a digitális közszolgáltatások, a teljes lakosság digitális készségei és a vállalkozások digitalizációja – tekintetében gyengén teljesít. Az alapvető digitális készségek és az alapvető szoftverkézségek a legalacsonyabbak között vannak az EU-ban. A nem megfelelő digitális infrastruktúra és oktatási segédanyagok, valamint a digitális készségek hiánya miatt a Covid19-járvány kitörése nyomán a távoktatásra való átállás kihívást jelent az oktatási és képzési intézmények, az oktatók és a diákok, különösen pedig a hátrányos helyzetű tanulók és a romák számára” (*Európai Bizottság, 2020, 8.old.*). Mindezek tükrében a jelentés megállapítja, hogy Románia

nem rendelkezik integrált, nemzeti szintű korai iskolaelhagyás megelőzésére irányuló hatékony stratégiával.

A társadalmi jólétről szolgáltat adatot a Társadalmi Fejlődés Index (Social Progress Index), amely három fő paraméteren (12 indikátoron) keresztül elemzi a társadalmat. Az index sajátossága, hogy nem az egyes országok GDP-je alapján számolja ki a jóléti mutatókat, hanem az alapvető életfeltételek (víz, táplálkozás, lakásbiztonság stb.), az életfeltételek javításának eszközeihez való hozzáférés (oktatás, tájékoztatás, egészségügy, fenntartható környezet), valamint, hogy van-e mindenkinek esélye az álmai, céljai, törekvései megvalósítására, azaz a lehetőségek mentén. Az oktatás az index egyik aldimenziója. Románia az utolsó helyet foglalja el az európai országok között a jóléti index értéke alapján, 45. helyen van a 163 ország alkotta rangsorban (*Socialprogress*, 2020). Az elmúlt évek adatait nézve Románia helyzete romló tendenciát mutat (1. ábra).



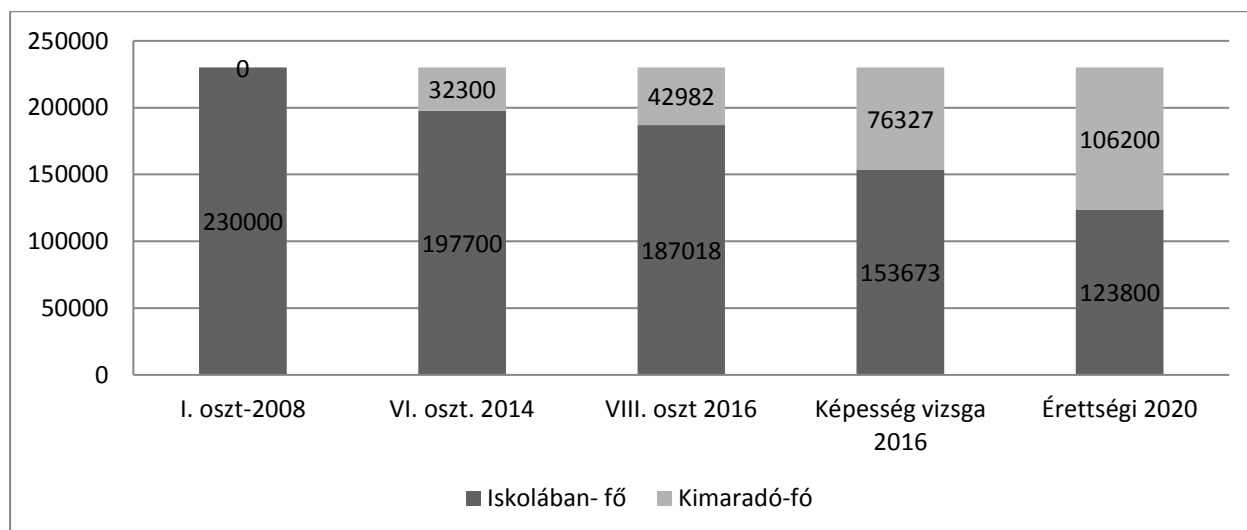
Forrás: Socialprogress, 2020

1. ábra Oktatási hozzáférés értéke Románia esetében (Társadalmi fejlődési Index)

A világválság éppen az elmúlt tíz év legkedvezőtlenebb helyzetében találta a romániai oktatást.

Szűkítve az adatokat, az iskolai részvételre azt tapasztaljuk, hogy ott is aggasztó mutatókat találunk. A 2020-ban érettségizett generáció iskolai útvonalát visszanezve azt látjuk, hogy a belépéshez képest, a kilépéskor, vagyis 12 tanév alatt, egy harmada már nem jelenik meg a tanulóknak. Hatos (2020) őket nevezi elpazarolt 1/3-nak, ők azok, akik gazdasági veszteséget jelentenek (2. ábra). Gazdasági veszteség nem csak a felnőtt lét keresőképességére vonatkozik, hanem az iskolában eltöltött évek és más közpolitikai költségek, mint egészségbiztosítás költségeinek meg nem

térülésére utal. Ezek a fiatalok valószínűleg szakképzetlen munkát végeznek, külföldre mennek, napszámosok lesznek, vagyis alig vesznek részt a társadalmi értékteremtésben, annál inkább elképzelhető, hogy gazdasági, szociális költségeket generálnak. Számukra ez az állapot az elszegényedés, az exklúzió és a társadalmi kohézió csökkenését hozza (Hatos, 2020).



Forrás: Hatos, 2020

2. ábra. Közoktatási iskolai részvétel 2008-2020 között

A kutató szerint a prevenció, ami ebben az esetben az iskolai pályafutás követését fedi, jelentősen javíthatná az iskolai végzettség megszerzésének arányát. A tanulói profil révén, amely a rendelkezésre álló oktatási adatbázisok (Big data korában) alapján meghatározható, előrevetíthetővé válna az iskolai elhagyás lehetősége.

A fenti korosztályt vizsgáló kutatás zajlott Románia területén fekvő érmelléki mikrorégió egyik iskolaközpontjában. Az iskolai lemorzsolódást vizsgáló, 2015-be zajló kutatás eredménye szerint a jelenség aránya 25%-ot mutat. A kimaradás előzményei között minden esetben megjelent olyan atipikus elem, mint a tantárgy-bukás (félévi sikertelen teljesítés), évisméltés (tanév végi sikertelen teljesítés, az 5-ös átmenőjegy² alatti osztályzat elérése), hiányzás. A lemorzsolódás arányát ebben az esetben úgy értelmeztük, mint az iskolai belépés, első osztály beiskolázási adatai és a kilépési adatok (nyolcadik, esetenként hetedik osztály) közötti

² A romániai oktatási rendszerben 1-től 10-ig osztályozznak, az 1-4 közötti jegy elégtelen, az 5-10 közötti jelenti az átmenő osztályzatot.

különbséget. A kutatás rávilágított arra, hogy az életpályák alultervezése a falusi környezethez, alacsony szülői végzettséghez köthető, amely arra utal, hogy az oktatási és szociális problémák egymásra tevődése a továbbtanulási döntést jelentősen korlátozza (*Pásztor, 2018*).

A feltáró kutatási adatok, az elkészített iskolai esettanulmány keretében rámutattak a lemorzsolódás kistérségi jellemzőire, amelyek a szakirodalomban megfogalmazottakkal összhangban állnak (*Bonea, 2019; Marin et al., 2020*). A lemorzsolódás hátterében a szocio- gazdasági helyzet, az etnikai hovatartozás jelenik meg leggyakrabban. Az esettanulmányban a bemeneti és kimeneti adatokat vizsgálva megerősíthető, hogy a roma tanulók nem jutnak az általános iskolai oktatási ciklus végére (*Pásztor, 2017*). A magyar tannyelvű oktatásban³ az oktatási szintek közötti átmenetet a tannyelv választás tovább bonyolítja.

A következőkben röviden áttekintjük azokat a forгатókönyveket, és azok értékelését, amelyek megjelentek a tanításban az elmúlt két félévben, a 2019-2020-as tanév tavaszi félévében és a 2020-2021-es tanév őszi félévében.

3. Oktatási scenáriók

A különböző oktatási scenáriókat a közvetkező módon határozzuk meg:

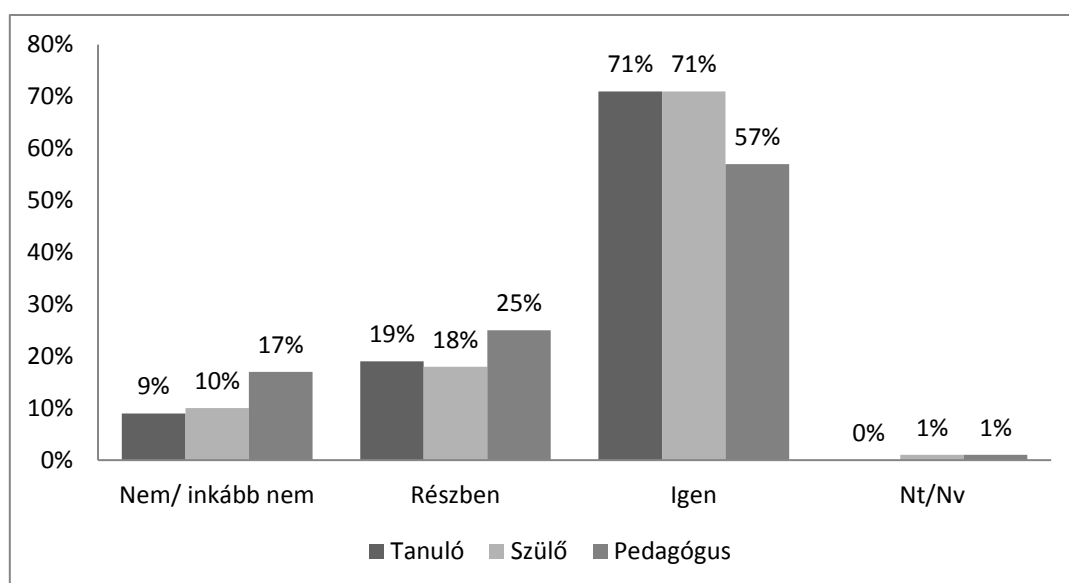
- zöld: a hagyományos, személyes jelenléten alapuló oktatás,
- sárga: az elemi iskolások, 8. és 12. osztályok fizikai jelenlétű oktatásban, a többi évfolyam hibrid oktatásban vesz részt, vagyis az osztály egy része személyes jelenléti oktatásban, másik része pedig online oktatásban tanul, melyet hetente cserélnek,
- piros: távoktatás mindenkinek (*Salvati Copii, 2020*).

2020 őszén az iskolák 20%-a változtatott az első hónapban az indulási terveken, vagyis a hagyományos oktatást kellett felcserélni valamelyik másik oktatási formával, feladva ezzel a régi rend visszaállítására való törekvést. A hagyományos oktatás fontosságát őszre számos kutatási eredmény megerősítette (*Salvati Copii, 2020; World Vision, 2020*). Felmérési adatok szerint 2020-tavaszi félévben a hátrányos helyzetű térségekben (főképp vidéken) élő tanulók 40%-a nem vett részt az távoktatásban, 7,4% a tanulók 7,4%-a nem rendelkezett eszközzel az online oktatáshoz, valamint 46,1%-a telefont használt az órákhoz való

³ A magyar oktatás szempontjából a tannyelvet váltók is lemorzsolódást jelentenek.

kapcsolódáshoz. Az új oktatási formák minőségét a kutatási eredmények a sárga változatban 64%-kal, a pirosban 66%-kal tartották rosszabbnak, mint a hagyományos oktatásban (*World Vision, 2020*).

Az online oktatáshoz szükséges erőforrásokat a három érintett – diák, szülő, pedagógus – eltérő módon értékelte. A szükséges erőforrások itt a technikai felszereltséget (számítógép, kamera, internet) és a digitális ismereteket (platformok, alkalmazások használata stb.) jelentette. A legpesszimistábbak a pedagógusok voltak a felszereltség tekintetében, melyet az alábbi ábra mutat (3. ábra).



Forrás: Salvati Copii, 2020, 18.

3. ábra Az online oktatáshoz szükséges technikai felszereltség megléte (2020, %)

A kompetenciák (alkalmazások, megosztások, platformok kezelése) terén is a pedagógusok véleménye azt tükrözte, hogy közöttük többen vannak olyanok, akik nem, vagy kis mértékben jártasok a digitális világban (37%), mint a szülők (26%), vagy a gyerekek között (27%) (*Salvati Copii, 2020, 19.old.*). Ezt az eltérést az indokolhatja, hogy a pedagógusok jobban átlátják, a szükséges készségek körét, mint a szülők, vagy a tanulók.

A tanulmány empirikus részében a pedagógus interjúk révén arra törekszünk, hogy az eddig ismertetett, általános érvényű adatok mellett minőségi adatokat is bemutassunk az oktatási folyamatokról.

4. A megváltozott tanulói környezet jellemzői a pedagógus interjúk metszetében

Az oktatás változásainak vizsgálatát szolgáló adatgyűjtést kvalitatív kutatási módszer, az interjú segítette. Az elvégzett interjú sorozat célja az volt, hogy betekintést engedjen a romániai közoktatás hétköznapi menetébe. Kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy a pedagógusok milyen felkészültséggel, felszereltséggel, iskolai (állami) támogatással vesznek részt akár a hibrid, akár az online oktatási tevékenységekben. Arra is kitértünk, hogy a tanulói részvétel miképp alakul, mennyire eredményes a megváltozott tanulási környezetben.

Az interjú 2020. október-november hónapjaiban zajlott, összesen nyolc pedagógussal. Az egyéni, félig strukturált interjúkra vagy a megkérdezett munkahelyén (oktatási intézményben), vagy az alany lakóhelyén került sor. Az interjú során megkeresett pedagógusok közül mindössze kettő számít pályakezdőnek, akik 4 éve tanítanak, a többiek több, mint húsz éve oktatnak. A nyolc megkérdezett nem szerinti megoszlása igazodik a pedagógus pálya elnöiesedéséhez ugyanis 7 nő és csupán egy férfi vett részt, életkoruk szerint pedig 24-49 éves korúak közé tartoznak. Az interjú alanyok kiválasztása véletlenszerűen történt. Minden esetben Bihar megyei iskolában dolgozó pedagógusokat kérdeztünk, akik közül egy óvodapedagógus, három tanítónő, két általános- és két középiskolai tanár volt. Minden pedagógus magyar tannyelvű oktatásban tanít. A települések között mind község, mind város megjelenik. Az interjúk érdekessége, illetve a kialakult helyzet kiszámíthatatlanságát is jól tükrözi, hogy az októberi interjúk még a hagyományos vagy hibrid oktatásban találta a pedagógusokat, a novemberi interjúk (szám szerint három), már a távoktatásban zajlott. Ez azonban nem okozott gondot, mivel az oktatási szcenáriók mindhárom formáját megtapasztalta minden résztvevő. Az interjúk tartalomelemzése segítette a kutatási kérdések megválaszolását.

Az alanyok számára a 2020. márciusi átállás sok újat, ismeretlen helyzetet hozott. A napi oktatási rutinban előtte nem jelent meg ilyen hangsúlyosan a technikai eszközök és a digitális kompetencia szükségessége. A kialakult helyzet váratlanul ért mindenkit.

„Tanítóként megélni az online tanítást, pont olyan volt, mintha csekély úszás tudással az óceánba dobtak volna. Az elején semmilyen segítséget nem kaptam, gondolok itt az eszközökre (laptop, kamera, hangszóró, fülhallgató stb.), a képzésre, vagy csak egyszerű útmutatásra. Most örültem csak igazán annak, hogy én legalább 10 éve használom a laptopot tanítás közben.

Az első időben ki kellett találni, hogy a gyerekek mikor, és hogyan tudják megnézni a feltett anyagot, hogyan tudják elkészíteni, és milyen formában juttatják vissza hozzám. Másodikosaim voltak tavaly márciusban, a második

osztály kellős közepén, amikor még nagyon sok az elmélyíteni való, minden téren, minden tantárgyból. Nem mehettem élő egyenesben, mert a gyerek még kicsi az eszköz kezeléséhez, nincs otthon a szülő, hiszen nagyrésztük a Borsi úti gyárakban dolgozik, s azok nem álltak le. Volt olyan, ahol csak anya mobilja volt az eszköz, amelyen az online tananyagot meg lehetett nézni, így mindenképp meg kellett várni a szülőt. Maradt hát a feltett anyag, amelyet délután meg lehetett nézni, elkészíteni és feltenni az osztály facebook csoportjába. Egész jól működött...” (Tanítónő, 49 éves).

Az országban sem a 2019-2020-as tanév tavaszi félévében, sem pedig a 2020-2021-es tanévre nem alakult ki egy egységes rendszer, ami szerint zajlik az oktatás. A pedagógusok legtöbbször belekóstolt több platform alkalmazásába. Az általános- és középiskolai tanulók tanórái más és más platformokon zajlottak. Ez nem csak a kisebb, általános iskolai diákoknak, de azok szüleinek is komoly kihívást jelentett. Az első időszakban a gyerekek, sok esetben szülei segítségével próbáltak megismerkedni a különböző online színterekkel.

„Tekintettel arra, hogy három iskolában vagyok, mindenütt más online oktatási platformot használunk, így volt alkalmam többfelét megismerni. Olyan tréningeken vettem részt, amelyeket az iskola tartott, többnyire önállóan tanultam meg használni a platformokat. Dolgozom Microsoft Teamsbe, Classroomba meetet használva, de Zoomoltam is egyidőben. Nagyon nehéz a készülés szempontjából, mivel sokkal szájbarágósabban kell elmondani így mindent s mindezt le is kell írni a diákoknak utasításban. Nehezebben lehet haladni az anyaggal, mivel egyszerre csak kicsit, keveset érdemes feladni. A kicsiknél akkor hatékony az óra, ha szülők is ott ülnek a háttérben, gondolok itt előkészítő, elsős gyerekekre, a nagyobbak jobban boldogulnak. Nehezebben ellenőrizhetők így le, véleményem szerint azok a diákok, akik az iskolában is dolgoznak, online térben még többet dolgoznak, és akik az iskolában sem aktívak, itt még annyit sem tesznek meg. Véleményem szerint az első négy és az 5-8 osztályokban csak az osztályteremben való tanulás lehet sikeres” (Általános iskolai tanár, 28 éves).

Ez a helyzet némileg változott őszi. Tanulva az előző félév kaotikusságából, legalább iskolánként ugyanazt a platformot kezdték el használni a pedagógus kollégák.

A pedagógusok számára fontossá vált a hiányzó informatikai ismeretek pótlása, az online oktatási módszerek megismerése, ezért a nyár folyamán mindenki részt vett valamilyen képzésen, akár anyagi áldozatot is vállalva, mivel az állami támogatás nem terjedt ki minden pedagógus érdeklődésének megfelelő képzésre. Gyakori volt, hogy az iskola vezetősége volt az, aki megszervezte és finanszírota az oktatói számára fontosnak tartott képzést.

„Közben, én tanultam a számítógépetem... Először a férjem segítségével... Aztán lassan ráérezve, ráhibázva... a megoldásokra. A PPT készítés rejtelmeit már ezelőtt is ismertem, de nagyon hamar rá kellett ébredni, hogy nagyon sok szülő telefonja nem nyitja meg a PPT-t, így filmmé kellett alakítani őket. Ez viszonylag könnyen ment, egy jó programmal.

Aztán beiratkoztam, a "Profesor in online" tanfolyamra, aztán egy másikra, harmadikra és sokadikra. Volt, ami ingyenes volt, és volt, ami nem..., de mindegyik adott valamit, ha mást nem önbizalmat, hogy jó az út, amin járok.

Nagyon sokat tanultam. Legtöbbet a magyarországi kollégáktól. Ők mindig válaszolnak a feltett kérdésre, legyen az akármilyen blőd. Nagyon sokat kísérleteztem, gyakoroltam és persze ügyetlenkedtem, de úgy érzem egész jól elboldogulok a különböző felületeken. Úgy gondolom, meg kell ismerni a különböző platformokat, de ki kell választani mi az, amely annak a korosztálynak, akit tanítasz a legmegfelelőbb. Ez nálam olyan 4-5-re szűkült, és azokból kell a lehető legjobb dolgot kihozni" (Tanítónő, 49 éves).

Az internet világának gazdagsága lehetőséget teremtett arra is, hogy az oktatók „önsegítő” csoportokat hozzanak létre, ahol nem voltak országhatárok sem.

Időközben a válaszadó pedagógusok közül mindenkinek kialakult a saját stratégiája a két új oktatási formára, a hibrid- és a távoktatásra. A munka megtervezésének alapját a saját lehetőségeik, erőforrásaik jelentik, ehhez esetenként a szülői együttműködést is figyelembe veszik. Ez utóbbi nem minden osztály esetében lehetséges, de leginkább az egyénekenkénti eltérés az általános. Minden osztályban *„van olyan tanuló, akinek nem segítenek a szülei, vagy mert nem tudnak, vagy mert nem akarnak” (Tanítónő, 49 éves).*

A saját stratégiát szemlélteti az alábbi interjú részlet is:

„A harmadik osztályt már fizikai jelenléttel kezdtük, de már iskolakezdés előtt tudtam, fel kell készítenem a tanulókat az online időszakra, mely csak idő kérdése volt, és el is érkezett. Ebben nagy segítség volt két laptop és egy számítógép, amit egy szomszédom ajánlott fel az osztályomnak.

Gyakorlatilag az első naptól hibridben tanítottam. Egyrészt azért, hogy az, aki otthon maradt ne maradjon le, másrészt nekem is gyakorolnom kellett, hogy működnek az így kidolgozott leckék, és így az otthon rekedt gyerekek gyakorolhatták a platformhoz való csatlakozást, a feladatok elkészítését.

Nagyon jó döntés volt, mert hat hét után, mikor mindenki áttért az online oktatásra, a gyerekek nagyon könnyen csatlakoztak, boldogultak a

felületen. Ki tudják tölteni az online tesztlapokat, játékokat oldanak meg, amelyeknek eredményeit meg tudják osztani velem” (Tanítónő, 49 éves).

A román közoktatásra is az jellemző, hogy a bemeneti oldalon nincs egységes tudás, kompetencia ismeret, ennek ellenére viszont a kimeneti oldalon ugyan az az elvárt tudás. Az iskolai eredmények nem mindig tükrözik a valós tudást, ez is előtérbe került a beszélgetések során:

„Az engedékeny jegyadás talán segíti a bukdácsolókat, tudást ugyan nem, de átmenő jegyet kapnak. Nem biztos, hogy az a jövőre nézve jó, de a jelenben megoldja az adminisztrációt és javítja a statisztikát.” (Középiskolai tanárnő, 46 éves).

A világvjárvány okozta változások sarkított kezelése is kidomborodott a véleményekben: *„Túl kell lenni azon a szemléleten, hogy az egészségügyi előírások az oktatás minőségét is javítják, ez nem elég annak biztosításához” (Középiskolai tanárnő, 48 éves).*

A fenti interjú részletek a pedagógusok pozitív attitűdjét szemlélteti. A kialakult helyzetben a problémakezelési készség előtérbe került. A fejlődési szándék is fontos, de önmagában, a pedagógus nem tudja hatékonyan végezni a tanítói munkát. A kihívások közé tartozik a tanulói motiváció kialakítása és megtartása is. Ezt nem sikerült a tanórák keretében maradéktalanul létrehozni.

„Találkozom naponta azzal a jelenséggel, hogy „ma is bejelentkeztem”. Azt érzem, hogy ez a szemlélet dominál a középiskolás tanulók körében. Persze tudom, hogy van kivétel, de nem veszik komolyan ezt a fajta tanulást.” (Középiskolai tanárnő, 48 éves).

A „bejelentkezés” állapota azért is vált fontossá, mert első körben, 2020 áprilisában megjelent az órai jelenlét vezetése. A sok hiányzás miatt magaviseleti jegy levonás járt. A jelenléttel a tanulási előrehaladást vélték javítani.

Az online/hibrid oktatás valós eredményessége még rejtély mindenki számára. Egyik megkérdezett sem zárta ki a lemorzsolódás növekedésének esélyét, főképp azért, mert nem látják megvalósíthatónak minden tanuló esetében a lemaradások bepótlását.

A pedagógus interjúk lehetőséget teremtettek a scenáriók értékelésére a szakemberek szemszögéből. A válaszok egybehangzóan azt fogalmazták meg, hogy a piros forgatókönyvnél a hibrid, bár nehezebb, de mégis jobb. Az elemi és általános iskolákban leginkább a személyes jelenlétű oktatást preferálják. A középiskolában könnyebb az online oktatás kivitelezése. Az online/hibrid oktatás eredményességére vonatkozó országos kutatási adatokkal összecseng a pedagógusok véleménye, megfogalmazásuk

alapján a több távoktatás kevesebb ismeretátadást, és befogadást tesz lehetővé.

„Ami az online oktatás hatékonyságát illeti, még nem látom biztosan mi is történt, mennyire volt hatékony ez az időszak. Tény, hogy 40 percbe nem fér sok, de talán pont azért, mert kevesebb az anyag pl. a román tanulás, mintha jobban menne. A matematika tanítás ugyanakkor nem egyszerű... Úgy érzem sokkal nehezebb az új fogalmak bevezetése.

A legnagyobb probléma azonban a SNI-s tanulókkal való munka. Differenciálni az osztályban teljesen természetes, még a gyermek sem érzi annyira, hogy neki esetleg mást kell csinálnia. Online óra közben ez nagyon feltűnő, elég körülményes ezt jól csinálni. Arról nem is beszélve, hogy ami a többi gyereknél természetes – a szülői segítség – az, ezeknél a gyerekeknél teljesen kimarad. Ezek a gyerekek nagyon lemaradnak. Kíváncsian várom, hogyan gondolja a kormány a felzárkóztatást, mert az ilyen gyerekeknek lenne arra igazán szüksége” (Tanítónő, 49 éves).

A tanulástól még távolabb kerülnek azok a tanulók, akik a hagyományos képzésben is nehezebben boldogultak.

Összegzés

Kutatásunk célja az volt, hogy helyzetrajzot készítsünk az aktuális román közoktatási helyzetről. A lemorzsolódás klasszikus okai mellett (család szocio-kulturális jellemzői, iskolarendszer sajátosságai stb.), újabbak jelennek meg, mint a hiányzó infrastruktúra, az alacsony szintű digitális kompetencia. A tanulói útvonalakat alakító tényezők bővültek az online/hibrid oktatás kapcsán. Új adaptációs készségek kialakulása vált szükségessé, sokszor nemcsak a technikai kompetencia hiánya okozta problémák várnak megoldásra, hanem előfordul, hogy a tanulási környezet sem áll a diák rendelkezésére, ahonnan az online oktatási órákra zavartalanul bekapcsolódhat.

A fő kutatási kérdés arra vonatkozott, hogy az aktuális helyzetben (világjárvány miatti korlátozások) megjelenik az oktatási dokumentumokban, az oktatási scenáriók menetrendjében az oktatási sikertelenséget okozó tényezők vizsgálata, a lemaradók és a kimaradók felzárkóztatása. Tapasztalataink szerint a fókuszban az elmúlt két félévben az egészségügyi szabályok kidolgozása és betartatása volt. A részvétel is hangsúlyt kapott, abban az értelemben, hogy a jelenlétet mind a tanulók, mind a pedagógusok esetében folyamatosan követik. Megállapíthatjuk azonban, hogy a távolmaradók bevonására nem tudnak minden iskolában figyelni, nem sikerül minden esetben a kiváltó okokat feltárni és azokat orvosolni. Az elmúlt időszak eseményei megerősítik, hogy csupán a

technikai eszközök nem elegendők a helyzet okozta változások kezelésére és a felmerülő problémák megoldására. A tanulók kimaradását magaviseleti jegy levonásával „jutalmazták”. Ez az eljárás azonban a kiváltó okokat, akár egyéni, akár családi, akár intézményi eredetűek legyenek azok, nem tudja kezelni. Az interjúk adatai szerint leginkább, két félév után is, egyéni-pedagógus megoldások születtek.

Az állapotjelzők értékei miatt úgy véljük szükséges, hogy időben gyors beavatkozás történjen a felzárkóztatási modelleket kidolgozására, mivel az idő, mint tényező fontos szempont, ha a lemorzsolódást, mint folyamatot tekintjük. Az oktatási részvétel mellett, fontos kérdés az is, hogy sikerül-e megfelelő tudással egy-egy iskolai ciklus végére érnie a fiataloknak, miközben a kutatások nem ezt mutatják. A büntetés-szemlélet támogató-szemléletté alakítása, a mennyiségi tudás helyett a tartalmi minőség fontosságára fókuszálás vélhetően pozitív irányú változást eredményezhet az oktatási rendszerben.

A román oktatási rendszer nem felkészült az online oktatási módra, az átállás sikeressége rövid távú stratégiákban mutatkozik meg, mint a „ma sikerült” gondolata. Számolni lehet azzal is, hogy a mai iskolai kudarcok kihatással lesznek a következő évek társadalmi jellemzőire. A rendszerszemlélet – amely együtt gondol a diákra, a pedagógusra és a szülőre –, hozhat új lendületet az oktatásba.

Irodalomjegyzék

Bonea, G. V. (2019): Abandonul școlar, XXX.(4.), p387–403

Európai Bizottság (2020): *A TANÁCS AJÁNLÁSA Románia 2020. évi nemzeti reformprogramjáról, amelyben véleményezi Románia 2020. évi konvergenciaprogramját.* Brüsszel. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0523&from=EN>.
Letöltés ideje: 2020.10.25.

Eurostat (2020a): *Early leavers from education. 2020.* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training. Letöltés ideje: 2020.10.25. 25

Eurostat (2020b): *Monitorul educației și formării 2019.* https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-romania_ro.pdf.
Letöltés ideje: 2020.10.25.

Fehérvári, A. (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei, *Neveléstudomány*, 3(3), p31–47

Hatos, A. (2020): Despre treimea irosită din educația românească (A romániai oktatás elpazarolt 1/3-ról)'. Available at: <https://hatos.ro/2020/10/despre->

treimea-irosita-din-educatie/?fbclid=IwAR0QNU3IIZvBOr_HHoewvPwvoE-3FxEBUI9M3aHLafg_Nxuqu0ZLGsnWDUI.
Letöltés ideje: 2020.10.25.

INSSE (2020): *Sistemul educațional în România*. Bukarest: Institutul Național de Statistică.

https://insse.ro/cms/sites/default/files/field/publicatii/sistemul_educational_in_romania_2018_2019_0.pdf.

Letöltés ideje: 2020.10.25.

Marin, L. G. et al. (2020): *Indicele de risc socio educațional. Analiză 2015-2019*. Bukarest: Human Catalyst.

<https://hartairse.humancatalyst.ro/storage/app/public/docs/studiu.pdf>.

Letöltés ideje: 2020.10.25.

Pásztor, R. G. (2017): *Kisebbségi és kettős kisebbségi létben élő fiatalok továbbtanulási aspirációi egy hátrányos helyzetű térségben*. Debreceni Egyetem. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/241594/Pasztor_Rita_Gizella_Disszertacio_titkosított.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Letöltés ideje: 2020.10.25.

Pásztor, R. G. (2018): Az érmelléki magyar kisebbség "iskola-lét" kérdései a demográfiai változások tükrében, in *Magyarok a Kárpát-medencében 3. Migráció*. Szeged: Egyesület Közép-Európa Kutatására, p251–264

Pop, I. and Onu, D. (2019): *Child Rights Now! Romania*. <https://www.tdh.ro/ro/child-rights-now-romania>

Letöltés ideje: 2020.10.25.

Radó, P. (2017): *Az iskola jövője*. Budapest: Noran Libro.

Rumberger, R. W. (2011): *Dropping out*. Cambridge: Harvard University Press.

Salvati Copii (2020): *Studiu privind opiniile partenerilor educaționali cu privire la condițiile de începere a anului școlar 2020-2021 în condițiile pandemiei COVID 19 în România. raport de cercetare*. <https://www.salvaticopiii.ro/sci-ro/files/6c/6c17fec7-a1a0-4ec1-9163-2cac5ae3a99b.pdf>

Letöltés ideje: 2020.10.25.

Socialprogress (2020): *Social Progress Index*. <https://www.socialprogress.org>
Letöltés ideje: 2020.10.25.

World Vision (2020): *Bunăstarea copilului din mediul rural în perioada pandemiei*. https://worldvision.ro/wp-content/uploads/2020/10/Infografice_Raport_Covid_ref.pdf

Letöltés ideje: 2020.10.25.

PEDAGÓGUSOK GYERMEKVÁLLALÁS UTÁNI SZEMÉLYISÉGVÁLTOZÁSÁNAK EMPIRIKUS VIZSGÁLATA

Szalay Zsófia, szalay.zsofia.agota@sze.hu

Széchenyi István Egyetem Öveges Kálmán Gyakorló Általános Iskola

Bevezetés

A pedagóguspályán eltöltött eddigi hét évem alatt nemcsak a gyermekekkel, hanem a kollégákkal kapcsolatban is rengeteg tapasztalatot szereztem. Temérdek helyzetet (legyen szó konfliktusról, feladatátadásról, oktatásmódszertani kérdésről vagy egy gyermek motiválásáról) láttam egyéni és együttes erővel megoldani. De minden helyzet más és más. A tanári pályának - többek között - éppen ez adja a varázsát; nincs két ugyanolyan nap és nincs két ugyanolyan tanuló.

Pályám elején, amikor elbizonytalanodtam, megerősítésre vagy tanácsra volt szükségem, gyakran kértem ki kollégáim véleményét. Minden alkalommal maradéktalanul megkaptam a segítséget, de gyakran egy kísérő mondattal: „Majd te is máshogy fogod látni, ha majd lesz saját gyereked...” Valószínűleg igazuk is van, de ezt szeretném is bebizonyítani.

1. Irodalmi áttekintés

1.1. A pedagógusokról

1.1.1. Belső jellemzők

Egy pedagógus egy intézményen belül nemcsak egy szerepkör feladatait látja el. Az iskolában végezett tevékenységek összefüggésben állnak az iskolarendszer funkcióival, mely tevékenységek a rendszerben alkalmazott pedagógusok személyiségében kialakult társadalmi és szocio-kulturális eszmeiben és cselekedeteiben vannak jelen. (*Trencsényi, 1988*)

Egy pedagógusnak minden szerepkörben példamutatónak kell lennie, ehhez az alábbi jellemzők szükségesek Hegyi Ildikó (1996) írása nyomán:

- Kommunikációs képesség
- Konstruktív, didaktikai képesség
- Szervező képesség

- Helyzetfelismerési képesség
- Döntési képesség
- Alkalmazkodási képesség
- Tolerancia, kivárás képessége
- Identifikációs képesség
- Empátiás képesség
- Figyelemmegosztás képessége
- „Játszani tudás” képessége

1.1.2. Külső jellemzők

A pedagógusok tudásukat, eszméiket, elveiket adják át a tanulóknak, de a külsőjükre is vonatkoznak szabályok. Minden pedagógus személyisége és ízlése más és más, de vannak alapelvek, amelyek be nem tartása bizony következményekkel jár. Nemtetszésüket kifejezhetik a szülők, a tanulók köznevetsége tárgyai lehetünk, vagy akár fegyelmi eljárásban is részesülhetünk a vezetőség által. Az olvasott szakirodalom és a megélt tapasztalatok alapján egy pedagógusnak törekednie kell az ápoltságra, a példamutatásra és a visszafogottságra, hogy a munkája és a tudása tűnjön ki, nem pedig a külseje.

1.1.3. Képzettség

Egy pedagógusnak ismernie kell hatékony tanítási stratégiákat, módszereket és meg kell felelniük a pedagógus kompetenciáknak:

- A tanulói személyiségfejlesztése
- A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
- A pedagógiai folyamat tervezése
- A szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése
- Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztése
- A tanulási folyamat szervezése és irányítása
- A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása
- Szakmai együttműködésre és kommunikáció
- Szakmai fejlődésben elkötelezettség, önművelés

1.2. A szülőkről

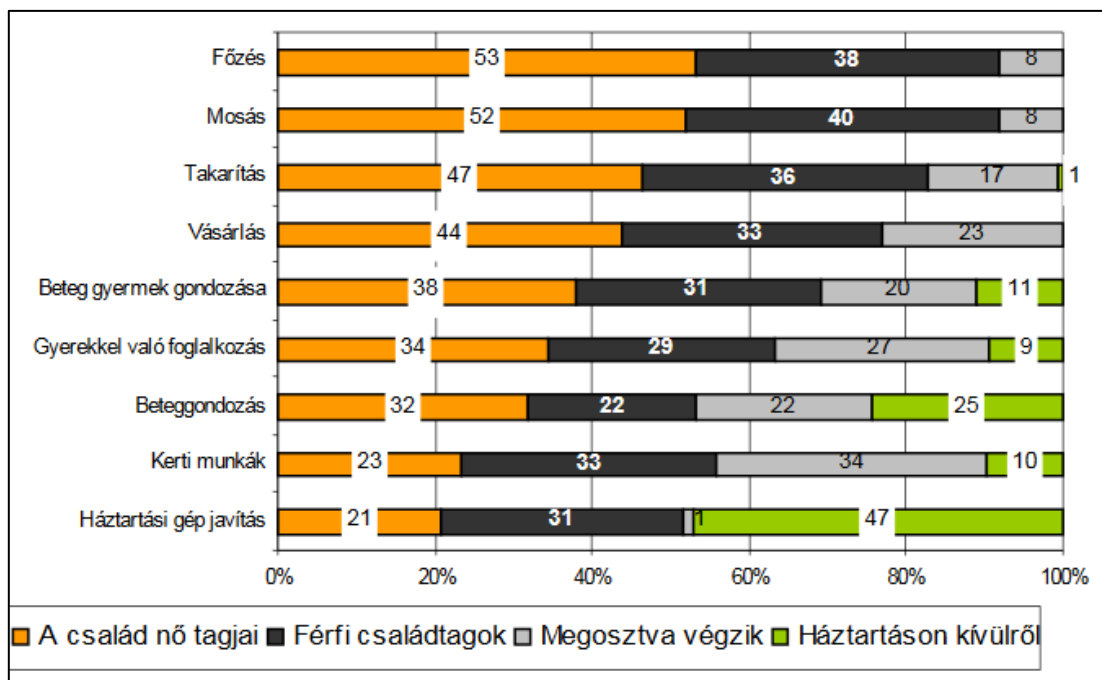
Tanulmányomban a szociológiai áttekintés és a nevelési stílusok, attitűdök (*Ranschburg, 1998; Maccoby és Martin, 1983*) után kitérek a szülői feladatokra. Ennek a témának a feldolgozására Bognárné Dr. Kocsis Judit: *A családi nevelés és a szülői hivatás sajátosságai, feladatai* című művét használtam, melyben 11 pontba szedi a szülők kötelezettségeit. Kiemelném a szeretet, a megértés, a hitelesség, becsület, a pozitív életszemlélet, a tisztelet és az alázat megismertetését, az emberek közötti kapcsolatok és pozíciók kiismerését, megértését és az ehhez való alkalmazkodást, továbbá a konfliktuskezelés különböző módjainak elsajátítását.

1.3. Pedagógusok, ha szülők és szülők, ha pedagógusok

1.3.1. Nemi szerepek

A korok előrehaladtával nagy gazdasági-társadalmi változásokon ment át az emberiség. Régi alapfelfogás, hogy a férfinak, mint családfőnek kell fenntartania a családot, neki kell a szükséges anyagi forrást megteremtenie. A nő fő szerepe a családban a háztartás vezetése és a gyermeknevelés. Ebben az időben a férfi nem igazán jelent meg a gyermek nevelési folyamatában, mert elfogadott volt, hogy ha ő hazaérkezik, pihenésre van szüksége, ilyenkor a gyerekek csöndben elvonultak, vagy dorgálást kaptak.

Nagy Ildikó kutatása a következő változást mutatja a XXI. századra. (1. ábra)



Forrás: Nagy, 2001

1. ábra Háztartási feladatok ellátása

1.3.2. Szerepösszeegyeztetés, szerepek közötti egyensúly, szerepkonfliktus

Fiatalon a szerepek többségét a gyermek, testvér, tanuló, barát összessége tette ki. Az idő múlásával és gyermekvállalással ezek a szerepek átalakulnak, a fontossági sorrend merőben megváltozik. A felnőtt értékeket és identitási tulajdonságokat képviselni kell, a férfi legyen férfi, a nő legyen nő. A férfi ezen kívül legyen édesapa, férj, a nő édesanya, feleség, és mindketten lássanak el dolgozó és barát szerepköröket. A szakirodalom kifejti a szerepeken belüli, szerepek közötti, illetve személyiséggel előforduló konfliktusokat, valamint ezekre megoldást is kínál.

2. Kérdésfeltevések és hipotézisek

- A fővárosi pedagógusok között a külső és belső tulajdonságok pozitív változása nagyobb, mint a városi vagy községi tanároké.
- Az általános iskolákban tanítók belső személyiségjegyeinek pozitív irányba történő változása nagyobb mértékű, mint az óvodában, középiskolában vagy a felsőoktatásban dolgozó pedagógusoké.
- A nagycsaládos pedagógusoknál határozottabb a belső tulajdonságok pozitív változása, az 1-2 gyermeket nevelő pedagógusokhoz képest.
- A kisgyermeket nevelő pedagógusok türelmesebbek, mint az idősebb gyermekeket nevelők.

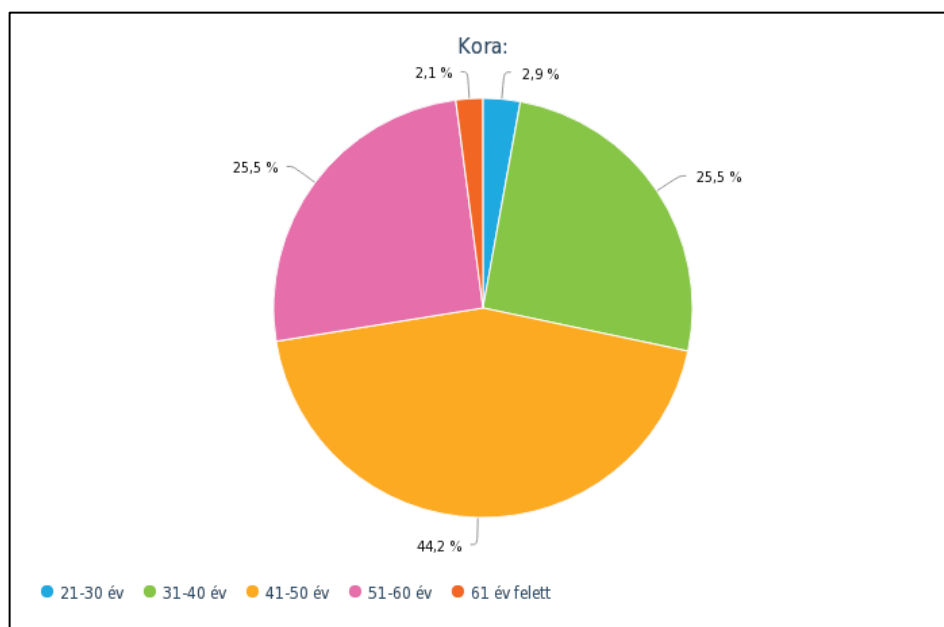
3. Anyag és módszer

3.1. Vizsgálati személyek

Terv szerint, minél több pedagógustárshoz szerettem volna eljuttatni a kérdőívemet. Ennek megoldására egy közösségi oldalt használtam, ahol több, nagy létszámú pedagóguscsoportba belépve osztottam meg a kérdőívemet. Végeredményül országosan 385 fő töltötte ki.

3.1.1. Vizsgált személyek kor szerinti eloszlása

Nagyon változékonyak tűnik a kor szerinti eloszlás. Legtöbben a 41-50 év közötti kategóriából kerültek ki, míg legkevesebben a 21-30, illetve a 61 év feletti kategóriából. Az utóbbi nem szolgált nagy meglepetéssel, ugyan előfordulhat, hogy nagyobb létszámban lehetnek az idősebb kollégák, de jóval kevesebben használják az internetet. (2. ábra)



Forrás: Saját ábra

2. ábra Vizsgált személyek kor szerinti eloszlása

3.1.2. A vizsgált személyek munkahely típusa szerinti eloszlása

Munkahelytípusként többet is megjelölhettek a vizsgált személyek, ez az oka amiért 111,9 %-ban érkezett a végeredmény. (Fedés az egyetem és a középiskola között lép fel.) (1. táblázat)

1. táblázat A vizsgált személyek munkahely típusa szerinti eloszlása

Munkahely típusa	Fő	%
Óvoda	91	23,6
Általános iskola	246	63,9
Gimnázium	38	9,9
Szakközépiskola	18	4,7
Szakgimnázium	34	8,8
Főiskola	0	0
Egyetem	4	1,0
Összesen	431	111,9

Forrás: Saját táblázat

3.2. Vizsgálat módszere

Kérdőívemben kezdve az általános kérdésektől (nem, kor, végzettség) kitértem a munkavégzés helyével kapcsolatos adatokra. Következőkben a pályaválasztás miértjére kérdeztem rá és a munkával, illetve gyermekekkel otthon töltött évek számára. Felsoroltam külső és belső tulajdonságokat, melyeket egy négyes skálán kellett értékelniük a kérdőív kitöltőinek, először a gyermektelen időszakra vonatkozóan, utána pedig a gyermekvállalás után. Így a kapott adatokat könnyen összevetettem. Végül pedig a napirendi változásokra és prioritásokra kérdeztem rá.

4. Eredmények bemutatása

4.1. A fővárosi pedagógusok között a külső és belső tulajdonságok pozitív változása nagyobb, mint a városi vagy községi tanároké

Függetlenül a munkahely településétől, minden külső tulajdonságot tekintve csökkentek az értékek a pedagógusok véleménye alapján gyermekvállalás után. A fővárosi pedagógusok körében enyhe javulás látható a sminkhasználat terén, városi pedagógusoknál enyhén javult az ápoltság és a divatkövetés, községen tanító pedagógusoknál nem mutatott egy tulajdonság esetén sem javuló értéket a vizsgálat.

A belső tulajdonságra vonatkozó eredményeket a legmagasabb értéket választók közötti különbségekre alapozva százalékosan jelöltem meg, így áttekinthetőbb a pozitív változások mértéke.

Általánosságban csaknem ugyanazokban a tulajdonságokban figyelhető meg pozitív változás, ezek a következetesség, az empátia, a megértés, a tolerancia. A gondoskodás és a figyelmesség a városban dolgozó pedagógusok körében mutatott nagy százaléku fejlődést, érdemesnek gondoltam ezeket a területeket is összehasonlítani a budapesti és községi dolgozókéval.

A következetesség tekintetében a városban és a községben tevékenykedő pedagógusok egyenlően fejlődtek és nagyobb arányban, mint a fővárosban tanítók. Kimagasló fejlődést mutatnak a városi pedagógusok empátia terén, míg megértésben a fővárosi pedagógusok járnak élen. A toleranciát, gondoskodás és figyelmességet tekintve is a városban dolgozó pedagógusok mutatnak nagyobb fejlődést, mint a Budapesten vagy községben tanítók. (2. táblázat)

Ezen kívül enyhe javulást mutatott a fővárosi pedagógusoknál a türelem, a szorgalom, a távolságtartás, a hangulat, a teljesítményorientáltság, a figyelmesség, a szavatartóság és a tanulók környezet iránti érdeklődés. Enyhe eredményjavulás a városi pedagógusok körében is megfigyelhető, mégpedig szorgalom, felkészültség, magabiztosság és hangulat terén. Hasonlóan kis mértékű javulást mutatnak a községben dolgozó pedagógusok távolságtartásban, nyitottságban, segítőkészségben és a tanulók környezete iránti érdeklődésben.

A hipotézisem nem nyert igazolást, ugyanis külső tulajdonságokat tekintve nem történt kiemelkedő fejlődés, belső tulajdonságokat tekintve pedig a városban dolgozó pedagógusok tulajdonságai változtak nagyobb mértékben pozitív irányban.

2. táblázat Belső tulajdonságok változása munkahely települése szerint

	Következetesség	Empátia	Megértés	Tolerancia	Gondoskodás	Figyelmesség
Főváros	24	22	33	17	22	7
Város	28	36	31	28	28	22
Község, falu	28	21	16	10	20	12

Forrás: Saját táblázat

4.2. Az általános iskolákban tanítók belső személyiségjegyeinek pozitív irányba történő változása nagyobb mértékű, mint az óvodában, középiskolában vagy a felsőoktatásban dolgozó pedagógusoké

91 óvodapedagógus, 246 általános és 90 középiskolai tanár szerepel a vizsgálatban, a 4 egyetemi docens az előbb felsorolt intézménytípusok valamelyikében is tart foglalkozást, értékeik ott is megjelennek, így az amúgy sem reprezentatív értéket nem tüntettem fel.

Munkahelytípust illetően öt olyan közös terület volt, amely tulajdonságokban hasonlóan nagy mértékű javulás történt gyermekvállalás után. Az empátiát, megértést és gondoskodást figyelve kiugróan szerepelnek az általános iskolai pedagógusok. A következetesség értékelésénél is nagy mértékű változást mutatnak, de az óvodai és középiskolai pedagógusok is 24 %-ban hoztak javulást ezen a téren. A vizsgálat kimutatta, hogy magabiztosságban a középiskolában tanítók értékei növekedtek a leginkább gyermekvállalás után.

Ebben az esetben is a legnagyobb értéket választók közötti különbségekre alapozva százalékosan jelöltem meg az eredményt, így áttekinthetőbb a pozitív változások mértéke. Összegezve a kapott adatokat, ez az állításom igazolást nyert, bár inkább összetettebb mértékben, mint egyöntetűen. (3. táblázat)

Érdemes megemlíteni a kisebb mértékű pozitív változásokat is. Az óvodapedagógusoknál ez az eredmény az önbizalomban, a toleranciában, a figyelmességben, a nyitottságban és a tanulók környezete iránti érdeklődésben nyilvánul meg. Az általános iskolai tanárok körében enyhe fejlődést mutatott az önbizalom, a nyitottság, a szavatartóság, a tanulók környezete iránti érdeklődés és a segítőkészség. A középiskolában tanító pedagógusok pedig gyerekvállalás után kis mértékű fejlődést mutatnak saját önértékelésük alapján távolságtartás, tolerancia, figyelmesség, nyitottság és kulturáltság terén.

3. táblázat Belső tulajdonságok változása munkahely típusa szerint

	Következetesség	Empátia	Megértés	Magabiztosság	Gondoskodás
Óvoda	24	12	15	16	12
Általános iskola	33	40	34	16	32
Középiskola	24	25	18	17	21

Forrás: Saját táblázat

4.3. A nagycsaládos pedagógusoknál határozottabb a belső tulajdonságok pozitív változása, az 1-2 gyermeket nevelő pedagógusokhoz képest

A vizsgálatban 304 olyan család vett részt, ahol egy vagy két gyermeket nevelnek, és 81 olyan pedagógus töltötte ki a kérdőívet, akinek a családjában 3, 4 vagy 4-nél több gyermek van.

Hasonlóan az előző két hipotézisem igazolásához, itt is százalékosan jelöltem meg a belső tulajdonságokban bekövetkező pozitív változásokat. Összehasonlításnak azokat a területeket választottam, ahol minden családtípus magas fejlődést ért el. Az eredményben látszik, hogy minden esetben a nagycsaládos pedagógusok értékei a magasabbak. (4. táblázat)

Ezen kívül érdemes megemlíteni, hogy a kis családos pedagógusok fejlődést mutattak még magabiztosság, tanulók környezete iránti érdeklődés, nyitottság, türelem, önbizalom, szavatartóság, segítőkészség és becsületesség területén is. A nagycsaládos pedagógusoknál is látható enyhe pozitív változás a türelemben, az önbizalomban, a magabiztosságban, a tanulók környezete iránti érdeklődésben, a nyitottságban és a segítőkészségben.

4. táblázat Belső tulajdonságok változása gyermekek számától függően

	Következetesség	Empátia	Megértés	Tolerancia	Figyelmesség	Gondoskodás
1-2 gyermek	27	31	26	17	15	25
Nagycsalád	33	32	37	29	27	29

Forrás: Saját táblázat

4.4. A kisgyermeket nevelő pedagógusok türelmesebbek, mint az idősebb gyermekeket nevelők.

Az 5. és 6. táblázatban a türelemre vonatkozó változásokat ragadtam ki. Látható, hogy a kisgyermekes pedagógusoknál nő az egyes és a kettes értéket, de csökken a hármas és a négyes értéket választó pedagógusok száma, amely a tulajdonság értékbeli csökkenését mutatja. Ezzel ellentétben, az idősebb gyermeket nevelő pedagógusok esetén legnagyobb mértékben a négyes értéket válaszul adó pedagógusok száma nő gyermekvállalásuk után, mely a tulajdonság javulására enged következtetni.

Így az állításom nem nyert igazolást, ugyanis a vizsgálat eredménye alapján az idősebb gyermekeket nevelő pedagógusok türelmesebbek, mint a kisgyermekesek.

5. táblázat Türellem gyermekvállalás előtt

	1 érték	2 érték	3 érték	4 érték
Kisgyermekesek	4	11	45	47
Idősebb gyermek(ek)	11	75	161	167

Forrás: Saját táblázat

6. táblázat Türellem gyermekvállalás után

	1 érték	2 érték	3 érték	4 érték
Kisgyermekesek	7	19	40	41
Idősebb gyermek(ek)	9	49	154	202

Forrás: Saját táblázat

Összegzés

Összességében kijelenthetem, hogy a pedagógusokban saját elmondásuk és véleményük alapján határozottan végbemegy személyiségváltozás gyermekvállalás hatására.

A külső tulajdonságoknál prioritásbeli csökkenés figyelhető meg, de a belső jellemvonásokat tekintve a következetesség, empátia, megértés, tolerancia és gondoskodás kiugróan javult, ezt bizonyítja a belső tulajdonság értékelésénél, a napirend változásánál és a nevelési helyzet példájánál kimutatott eredmények. Azonban csaknem minden szintéren határozottan romlik az energia és a teljesítményorientáltság, hiszen gyermekvállalás után az szülők fontossági sorrendje merőben átalakul, háttérbe szorulnak eleinte előnyt élvező területek, hogy a szülők a lehető legtöbb időt tölthessék gyermekeikkel.

Irodalomjegyzék

Andorka R. (2006): Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest Forrás: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevezetes_a_szociologiaba/ch11.html#id572969
 Letöltés ideje: 2020.04.30

- Antal J. (2013): És veled ki törődik? A pedagógus lelki egészsége. Barbori Bt. Győr
- Ariés, P. (1987): Gyermekek, család, halál. Gondolat, Budapest
- Bodonyi E. – Busi E. – Hegedűs J. – Magyar E. – Vizely Á. (2006): Család, gyerek, társadalom, Bölcsész Konzorcium, Budapest
- Bognárné Kocsis J.: A családi nevelés és a szülői hivatás sajátosságai, feladatai.
Forrás:
https://www.researchgate.net/publication/325580081_A_csaladi_neveles_es_a_szuloi_hivatas_sajatossagai_feladatai
Letöltés ideje: 2020.04.30.
- Borbáth K. (2010): Háttértényezők vizsgálata pedagógusok mentálhigiénés állapotjellemzőiben. In: Fejlesztő Pedagógus, 6. sz. p46-53
- Capel, S. – Leas, M – Turner, T. (2005): Learning to teach in Secondary School- A companion to school experience. Taylor & Francis Ltd, London
Forrás: <https://bit.ly/3tg1EzA> Letöltés ideje: 2020.05.01.
- Csengerné Kovács E. (2011): Nemzedékek nevelői. Hungaro-Dalton Egyesület, Győr
- Csepeli Gy. (2015): A szervezkedő ember. Kossuth Kiadó, Budapest
- Dráviczki S. (2002): A pedagógus. Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza, p100
- Falus I. (2011): Tanári pályakialakulás – kompetenciák – sztereotípek – Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola Kiadója, Eger
- Falus I. – Kimmel M. (2003): A portfólió. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadó, Budapest, p60-62
- Fürstné Kólyi E. (1999): A pedagógus új típusú feladatai a modern iskolában. Flaccus Kiadó, Budapest
- Gyökössy E. (2015): Kapcsolatépítés. Szent Gellért Kiadó, Budapest
- H. Sas J. (1984): Nőies nők és férfias férfiak. A nőkkel és férfiakkal kapcsolatos társadalmi sztereotípiák élete, eredete és szocializációja. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Heather M. Claypool – Diane M. Mackie – Eliot R. Smith (2016): Szociálpszichológia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Hegyi I. (1996): Siker és kudarc a pedagógus munkájában. Okker Oktatási Iroda, Budapest
- Karácsony S. (2002): Ocsúdó magyarság. Széphalom Könyvműhely, Budapest
- Koltói R.: Pedagógiai pszichológiai jegyzet óvodapedagógus. Forrás: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogiai_pszichologia_jegyzet_voda_pedagogusoknak/43_gyermeknevelsi_modellek.html
Letöltés ideje: 2020.04.30.
- Kosztel K.: A pedagógus, ha szülő In: Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete. 2014. január 13. Forrás: <http://osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1329>
Letöltés ideje: 2020.04.30.

Kraiciné Szokoly M. (2006): Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Kovács E. (2011): A tanári identitás alakulása a társadalmi szerepek tükrében. In: Kéri Katalin (szerk.): Társadalmi nem és oktatás. PTE BTK, Pécs Forrás: <http://mek.oszk.hu/09600/09689/html/index.html>

Letöltés ideje: 2020.04.30.

Kovács E. (2012): Tanár(nő)kép a rendszerváltás előtt és után. TNTeF Journal, 2. 2. p55-73 Forrás: http://tntefjournal.hu/vol2/iss2/05_kovacs.pdf

Letöltés ideje: 2020.04.30.

Központi Statisztikai Hivatal Forrás:

http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_demografia

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/gyemekvallalasneveles.pdf>

Letöltés ideje: 2020.04.30.

Kurt Lewin vezetési stílusok kísérlete. Forrás:

https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007_e6_alkalmazotti_vezetes_scorm/lewin_kiserlete_aD6dEhuZiAH3zK03.html

Letöltés ideje: 2020.05.01.

Lefrancois, R. Guy (1988): Psychology for teaching. Wadsworth Publishing Company, Belmont

Mi a legfontosabb szülői feladat/képesség? Forrás: <https://infogram.com/szuloifeladatok-1h0n25pppgqz6pe>

Letöltés ideje: 2020.04.30.

Molnár E. (1996): Az anyaság pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest

Murinkó L.: A nemi szerepekkel és a családdal kapcsolatos attitűdök európai kitekintésben: értékek és gyermekgondozás

http://szociologia.hu/dynamic/murinko_67_101old.pdf

Letöltés ideje: 2020.04.30.

N. Kollár K. – Szabó É.: Pszichológia pedagógusoknak Forrás: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/ch22s02.html

Letöltés ideje: 2020.04.30.

Nádasi E. (2019): Pedagógus életpályamodell: Igazságtalan hátrány a kisgyermekes anyáknak. NCL, 04.18. Forrás:

<https://ncl.hu/ezvan/20190418/pedagogus-eletpalyamodell-anya-hatrany/>

Letöltés ideje: 2020.04.30.

Nagy I. (2001): A családfő intézménye-nemi szerepek a családban. Forrás: <http://old.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a501.pdf>

Letöltés ideje: 2020.05.01.

Nikitscher P.: Milyen a jó pedagógus? – elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében. Forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/milyen-jo-pedagogus-elvarasok-szerepek-kompetenciak-az-empirikus-kutatasok-tukreben>

Letöltés ideje: 2020.04.30.

Oktatási Hivatal: Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez Forrás:

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf Letöltés ideje: 2020.04.30.

Szakdolgozati kérdőív, 2020

<https://www.surveio.com/survey/d/F2J8K8U9Y9V0B7G4D>

Letöltés ideje: 2020.05.01.

Szebeni R. (2011): Pedagógusok személyiségvizsgálata. Alkalmazott pszichológia, 3. sz. p5-21 Forrás:

http://www.eltereader.hu/media/2013/05/APA_2011_3.pdf#page=7

Letöltés ideje: 2020.04.30.

Pongrácz T.: Nemi szerepek társadalmi megítélése Forrás:

<https://tarki.hu/sites/default/files/adatbank-h/kutjel/pdf/a966.pdf>

Letöltés ideje: 2020.04.30.

Thun É. (2012): A pedagógusnők identitástudata. Pannon Egyetem, Pápa

Torgyik J. (2007): A tanári szerep dimenziói. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, p87-103

Trencsényi L. (1988): Pedagógusszerepek az általános iskolában. Akadémiai Kiadó, Budapest

Zétényi Á. (1997): A hatékony tanár. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

<https://docplayer.hu/421514-A-hatekony-tanar-zetenyi-agnes.html>

Letöltés ideje: 2020.04.30.

A MENTORI TEVÉKENYSÉG SIKERESSÉGÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Szilágyi Mária, szilagyimria@gmail.com

Radó Tibor Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény

A tanulmányban szakdolgozati munkám eredményeit mutatom be röviden. A Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karán végeztem mentorpedagógusként. Egy gyógypedagógiai módszertani intézményben dolgozom, ahol gyakran fogadok főiskolai hallgatókat. Mentorukként érdekelt, hogy milyen módszerekkel tudom a leghatékonyabban támogatni őket.

A mentorálás módszerei már akkor eltérnek, amikor egy nappali, vagy egy levelező tagozatos hallgatót kell felkészítenem a gyógypedagógusi pályára. A nappali tagozatos hallgatók általában még kevés tapasztalattal rendelkeznek, ezért őket részletesebb instrukciókkal és módszertani tanácsokkal kell ellátnom. A levelező tagozatos gyógypedagógus jelöltek legtöbbször munka mellett végzik tanulmányaikat, sok esetben rokonszakmában dolgoznak. Gyakran érkeznek önálló, jól kivitelezhető ötletekkel a gyakorlatra; őket ezek megvalósításában kell bátorítanom.

De nem csak a tapasztalat és az életkor függvényében változtathatunk a mentorálás folyamatán. Személyiség típusok szerint is alakíthatjuk a módszereinket. A mentorpedagógus szakvizsgára felkészítő képzésen hallottam először egy személyiség típusokra épülő pedagógiai rendszerről, ami hatékonyan beépíthető a hallgatók mentorálási folyamatába. Vizsgálatomban is erre helyeztem a hangsúlyt.

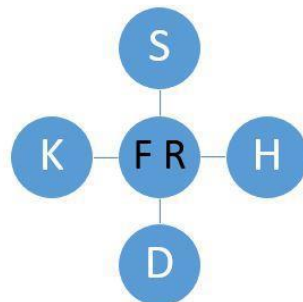
1. Elméleti háttér

Az elmélet Fritz Riemann személyiség tipológiáján alapul. Fritz Riemann német származású pszichológus volt, aki 1961-ben adta ki Grundformen der Angst (A szorongás alapformái) című könyvét. Ebben a művében mutatta be személyiség-tipológiáját, ami különböző félelem típusokra épül. Négy személyiség típust határozott meg:

- szorongás az ön-odaadástól (skizoid típus),
- szorongás az önmagává válástól (depresszoid típus),

- szorongás a változástól (kényszeres típus),
- szorongás a szükségességtől (hiszteroid típus).

Fritz Riemann elméletét fejlesztette tovább Christoph Thomann. A négy alapjellegét Thomann távolság – közelség, állandóság – változás típusnak jeleníti meg. A depresszoid típus megfelelője a közelség orientáció, a skizoid típusé pedig a távolság orientáció. A kényszeres típust Thomann állandóság-, míg a hiszteroid típust változás típusnak értelmezi. Ezzel megszületett a Riemann – Thomann modell, melynek szemléltetésére hozta létre Dr. Baróti Enikő és Dr. Mészáros Attila az alábbi tengelykeresztet:



Forrás: Baróti és Mészáros, 2015

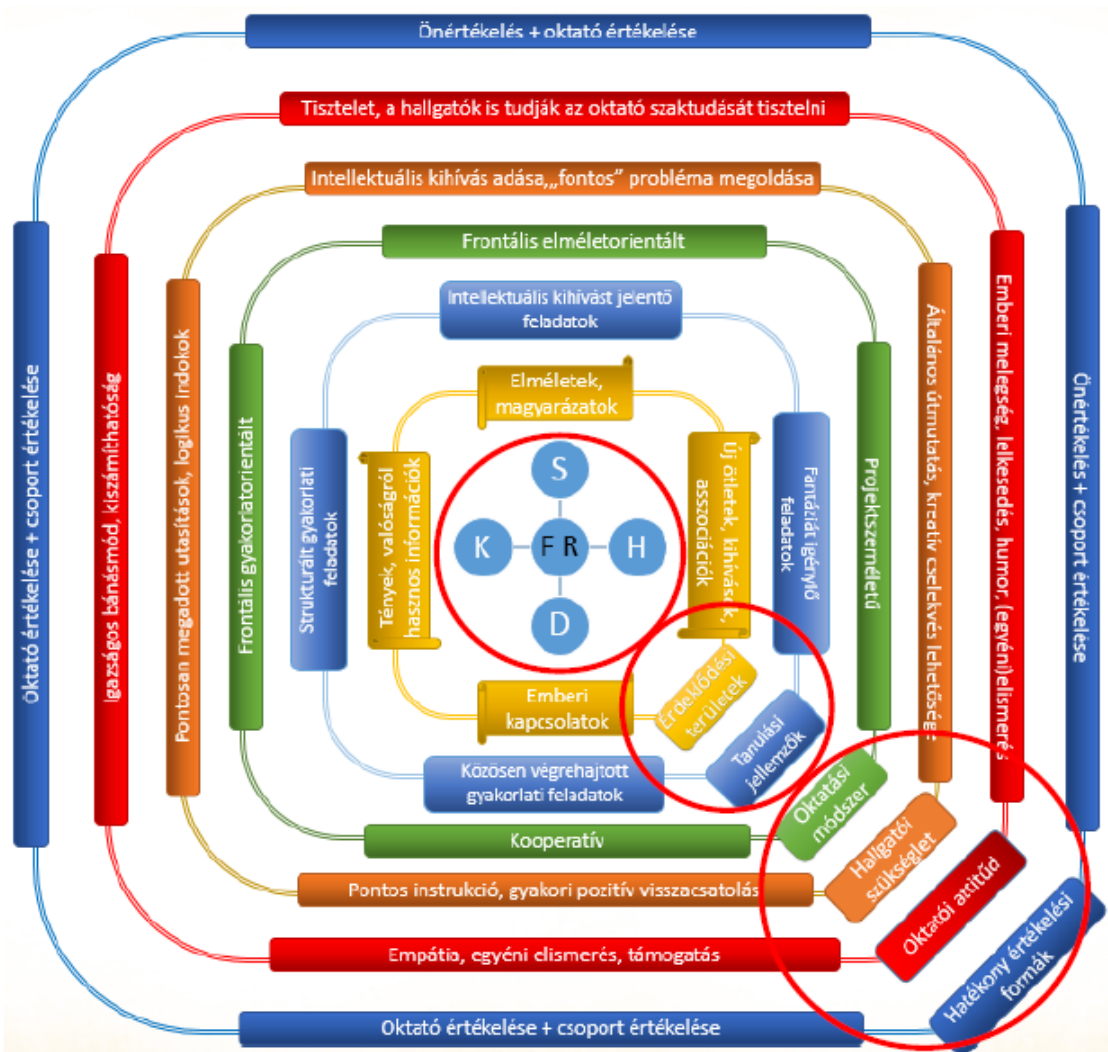
1. ábra A négy személyiségtípus elhelyezkedése

A két egymásra merőleges tengely végpontjain helyezkednek el a személyiségtípusok, úgy, hogy egymással szemben találhatók az ellentétes orientációk. Ezen a tengelykeresztben alapul a korábban már említett pedagógiai rendszer is. (2. ábra)

Minden személyiségtípushoz kapcsolódóan láthatjuk, hogy az adott típusú hallgató számára mely oktatói attitűdök, feladattípusok, munkaformák a legtámogatóbbak. Az alábbiakban néhány jellemző példát említek minden személyiségtípushoz rendeltén Dr. Baróti Enikő, és Dr. Mészáros Attila munkája alapján. (*Baróti és Mészáros, 2015*)

A közelségre való hajlam, azaz a depresszoid személyiség főbb jellemvonásai többek között az empátia, jó alkalmazkodóképesség, segítőkészség, magas érzelmi intelligencia. A D személyiségtípus számára fontosak az emberi kapcsolatok. Preferált tanulási formája a páros vagy kiscsoportos tanulás. Szüksége van az elismerésre, a figyelemre, a visszacsatolásra. A figyelem hiánya bizonytalanná teheti, tanulási teljesítménye romolhat. A távolságra való hajlamú, vagyis skizoid személyiségű egyének ismertetőjelei például a határozottság, önbizalom, sikerorientáltság, strukturáltság, objektivitás, céltudatosság. Az S személyiségtípusú mentorált érdeklődésének középpontjában az elméleti,

intellektuális feladatok állnak, ahol előtérbe kerülhet a racionális gondolkodás. Szereti azokat a feladatokat, ahol új intellektuális kihívással kell szembenéznie. Önálló munkában képes a legjobb teljesítményre. Fontos számára az oktató szakértelme.



Forrás: Baróti és Mészáros, 2015

2. ábra Viselkedési jellemzőkre alapuló, tanulói aktivitást növelő felsőoktatási módszerek rendszere - Fritz Riemann (FR) személyiség dimenziókra építve

Az állandóságra való hajlamú, azaz kényszeres személyiség jellemzője a megbízhatóság, szervezethez, szabálytűrés, precizitás, pontosság, jó monotónia tűrés, kiszámíthatóság, strukturáltság, rendezettség. A kényszeres típusú hallgatók tanulási környezetükben is szeretik a strukturáltságot, az átláthatóságot. Fontos számukra, hogy előre ismerjék a követelményrendszert, a határidőket. A pedagógus részéről elvárják a következetességet, az átlátható, világos utasításokat. A változásra való hajlamú, vagyis a hiszteroid típusú személyiség különös ismertetőjele a

rugalmasság, kreativitás, szabadságigény, humor, kíváncsiság, bátorság, kockázatvállalás. Jó a stressz tűrő képességük, jól tolerálják a változásokat, innovatívak, kiváló a problémafelismerő-, és megoldó képességük. Az oktató számára nehéz feladat a H-típusú hallgató figyelmének, kíváncsiságának fenntartása. A frontális oktatás helyett a projektszemléletű módszer a sikerre vezetőbb. Lelkesíti őket, ha új dolgokat fedezhetnek fel. Szeretnek új ötleteket kitalálni, de azokat már nem szívesen viszik végig. Nehezen viselik a monotóniát.

A fent bemutatott személyiségtípusok meghatározására a szerzők egy tesztet is létrehoztak. Ez az F-R teszt, ami segítséget nyújt a személyes irányultság beazonosításához. Az alapadatokra vonatkozó kérdések után 40 kérdést tartalmaz a teszt, melyekre egy 0-4-ig terjedő Likert – skála áll a kitöltő rendelkezésére. A 0 – „egyáltalán nem”-et, a 4 - „jellemzően igaz rám, vagy így gondolom”-ot jelent. A kérdések négy csoportba gyűjtve találhatóak meg a négy személyiségtípusnak megfelelően. 10-10 kérdést olvashatunk mind a négy kérdéssorban; S (szkizoid) kérdéssor, D (depresszoid) kérdéssor, K (kényszeres) kérdéssor, H (hiszteroid) kérdéssor. A kérdések minden esetben az adott személyiségtípusnak megfelelően kerültek megfogalmazásra. A tesztre adott pontokat egy koordináta-rendszer segítségével lehet kiértékelni. Ezt az F-R tesztet használtam fel vizsgálatomhoz, és emellett egy kérdőívet is készítettem.

2. Saját vizsgálatom

A vizsgálati mintába húsz gyógypedagógia szakos egykori hallgatóm tartozik. A róluk gyűjtött adatokat az 1. számú táblázatban összegeztem. Elég széles a skála; volt, aki hosszabb, és volt, aki csak egészen rövid gyakorlatot töltött nálam. Többen is voltak, akiket a záró tanításra való felkészülésben is segíthettem. Vannak, akik már második-, vagy harmadik diplomájukat szerezték, és vannak, akik első végzettségük megszerzése előtt állnak. Életkorban és szakmában eltöltött éveik szempontjából is nagyon eltérnek egymástól.

1. táblázat A vizsgált hallgatókról gyűjtött adatok

	nem	életkor	szakmai évek	lakhely/munkahely
H1	nő	26	3	város
H2	nő	39	0	falu
H3	nő	26	3	város
H4	nő	25	0	város
H5	nő	29	1	falu
H6	nő	30	6	város
H7	nő	29	6	város
H8	nő	24	2	város
H9	nő	27	3	város
H10	nő	23	0	falu
H11	nő	21	2	város
H12	nő	23	0	város
H13	nő	24	0	város
H14	nő	24	1	város
H15	nő	36	6	város
H16	nő	32	2	város
H17	nő	22	1	város
H18	nő	26	0	falu
H19	nő	24	0	falu
H20	nő	28	3	város

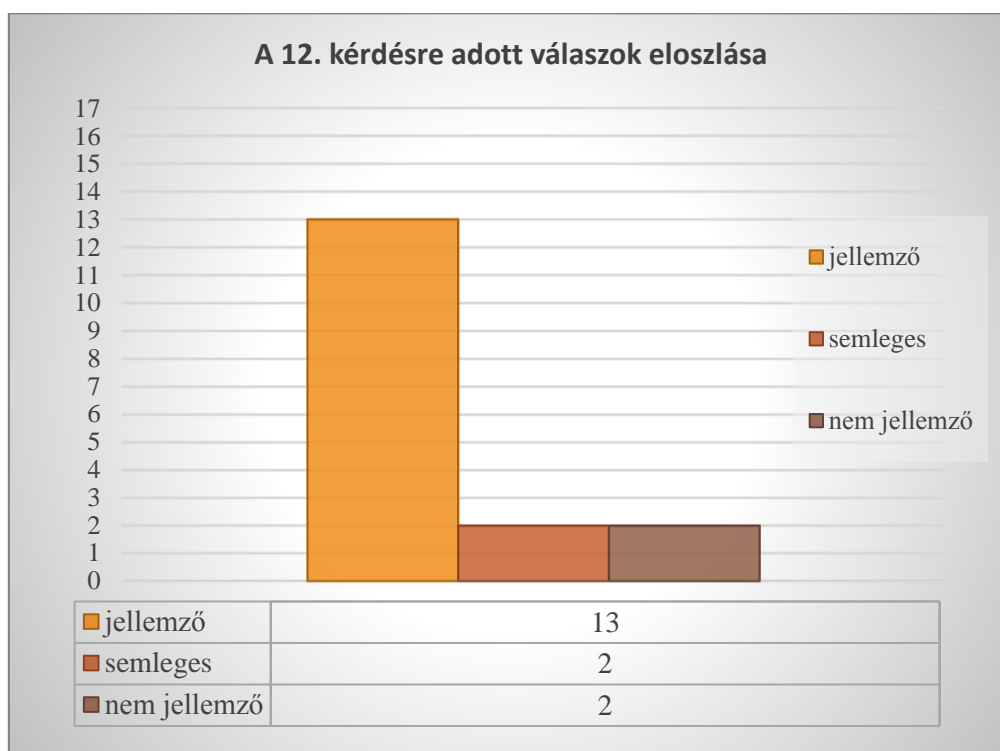
Forrás: Saját táblázat

Van, aki már hat éves tapasztalattal rendelkezik, de többen vannak, akik még nem léptek ki a munka világába. Ők a kutatáshoz kapcsolódó kérdőívben és az F - R tesztben a gyakorlataik során tapasztaltak alapján válaszoltak.

2.1. Első hipotézisem

Elsőként azt feltételeztem, hogy mentoráltjaim iskolai nehézségei korrelálnak a hallgatói F - R teszt által meghatározott irányultságukkal. A kérdőívem 12. kérdésére adott válaszokat vizsgáltam. Ez egy nyílt kérdés volt: „Az iskolai munkában az fáraszt, hogy...”. A válaszokat három kategóriába soroltam a Riemann–Thomann modellben leírt személyiségjellemzők alapján. Az adott személyiségtípusra vagy jellemző

volt a válasz, vagy semleges, vagy pedig nem jellemző. 20 hallgatóból csak 17-től érkezett válasz erre a nyílt kérdésre. Az 1. ábra mutatja az összesített eredményeket. Arra a kérdésre tehát, hogy az iskolai munkában mi fárasztja őket, 13-an a személyiség típusukra jellemző választ adtak. 2-en semleges, 2-en pedig nem jellemző választ fogalmaztak meg.



Forrás: Saját ábra

1. ábra A 12. kérdésre adott válaszok eloszlása

A kapott válaszok alapján első hipotézisem bizonyítást nyert; hallgatóim személyiség típusa és iskolai nehézségei összefüggést mutatnak.

2.2. Második hipotézisem

Második hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a hallgatók / volt hallgatók irányultsága egybevág a gyerekekkel szemben alkalmazott módszereikkel. A kérdőívre adott válaszokat vizsgáltam. Kérdőívemet úgy állítottam össze, hogy a benne található kérdések megfeleltethetők legyenek a négy személyiség típus valamelyikének. A következőképpen kategorizáltam a kérdéseket a személyiség típusokhoz kötve: a hiszteroid típushoz kapcsolódik a 2., 4., 5. kérdés, a depresszoid típushoz az 1., 6. és 7. kérdés.

A skizoid típusra jellemző a 2., 3. és 8., míg a kényszeres típushoz a 3., 9. és 10. kérdés. A kérdőívre egy Likert – skálán 1-6 pont volt adható (1 – egyáltalán nem jellemző, 6 – teljes mértékben igaz). A kapott válaszokat a 2. táblázatban összesítettem.

2. táblázat A kérdőívre adott válaszok eloszlása személyiségtípusok szerint

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	D	H	S	K
H1	K	6	4	2	4	5	5	6	6	4	4	17	13	12	10
H2	H	6	5	2	5	5	5	6	5	5	5	17	15	10	8
H3	K	2	5	1	6	3	6	6	4	3	4	14	14	10	8
H4	H	3	3	4	3	6	2	6	6	5	5	11	12	13	14
H5	K	5	5	4	5	6	3	6	6	6	4	14	12	15	14
H6	K	3	4	4	2	6	3	6	6	4	4	12	12	13	11
H7	S	4	5	2	3	6	5	6	6	6	3	15	14	13	11
H8	D	3	0	3	3	2	3	4	4	3	4	<u>10</u>	5	7	10
H9	K	4	6	0	3	4	6	6	4	4	3	16	13	10	7
H10	K	5	4	4	5	5	3	6	5	6	4	14	14	13	<u>14</u>
H11	H	6	5	2	6	5	2	6	6	6	4	14	<u>16</u>	13	12
H12	H	5	5	1	6	6	2	6	4	4	4	13	<u>17</u>	10	9
H13	H	5	2	0	6	2	5	6	3	4	4	16	10	5	8
H14	K	4	4	0	0	3	3	6	5	4	4	13	7	9	8
H15	K	6	4	4	4	6	6	6	6	6	5	18	14	14	15
H16	K	6	5	5	6	6	6	6	6	6	5	18	17	16	16
H17	K	5	5	2	6	2	4	6	6	5	4	15	13	13	11
H18	K	4	4	3	3	4	3	6	4	4	3	13	11	11	10
H19	D	4	3	6	2	4	5	6	6	4	3	<u>15</u>	9	15	13
H20	K	6	1	3	1	6	3	6	6	6	4	15	8	10	13

Forrás: Saját táblázat

A kérdések között szerepelt például: „Munkám során gyakran alkalmazok kooperációs technikát.” „Gyakran viccelődök a gyerekekkel.” „Mindig következetes vagyok a tanulókat érintő ügyekben.” A kérdések egy – egy személyiségtípus jellemzőit domborítják ki, és képet adnak arról, hogy az adott hallgató munkája / gyakorlata során milyen módszereket helyez előtérbe. Azt feltételeztem tehát, hogy az alkalmazott módszerek egybevágóak a hallgatók saját orientációjával. A 2. táblázatban aláhúzással jelöltem azokat az eseteket, amikor egyezés volt kimutatható a hallgatók személyiségtípusa, és a gyerekekkel szemben preferált módszerek, munkaformák között. Az eredmények nem támasztották alá feltételezésemet. Második hipotézisem a fentiek alapján nem nyert igazolást, aminek hátterében a következő gondolatokat látom. Az általam vizsgált hallgatók valószínűleg már az önismeret magasabb fokán állnak. Felismerték azt is, hogy a gyerekek sokfélék, és nekik is alkalmazkodniuk kell módszereikben a gyerekek sokféleségéhez. Ezért nem kizárólag azokat a módszereket alkalmazzák a gyerekekkel szemben, ami számukra a legjobb. Mindent összevetve az a tény, hogy feltételezésem nem nyert igazolást, számomra jó hír. Örülök, hogy mentoráltjaim jól reagálnak a gyerekek szükségleteire, rugalmasak és reflektívek.

2.3. Harmadik hipotézisem

Harmadik hipotézisemben azt feltételezem, hogy hallgatóim többségét nem jellemzi szélsőséges személyiségorientáció. Ezt azért gondoltam így, mert gyógypedagógusok, vagy leendő gyógypedagógusok lévén a pályára alkalmatlanná tenné őket, ha szélsőségesen elmozdulnának a depresszoid, kényszeres, skizoid vagy hiszteroid személyiségtípus irányába. Hipotézisem bizonyítására elsőként meg kellett vizsgálnom azt a koordináta-rendszert, melyet az F–R teszt alapján a személyiség-irányultságok meghatározására használunk. Az origó és a végpontok között 40 pont a különbség. A 40 pont háromnegyedéig, vagyis 75%-áig határértéken belülnek ítélt meg az irányultságokat, de az afölötti értéket már a szélsőséges kategóriába soroltam. Következő lépésként átszámoltam hallgatóim F–R tesztben szerzett pontját százalékos értékre. Azokkal az adatokkal dolgoztam, melyek a koordináta-rendszerben történő felmérésnél a főbb irányultság felé mutatnak. Tehát például H20 hallgatóm esetében S-D (34-9)=5, azaz „x” koordináta=5, és K-H (36-14)=22, azaz „y” koordináta=22. Ezek alapján hallgatóm fő irányultsága a K irányába mutat leginkább az állandóság – változás tengelyen, így a százalékos érték kiszámításánál ezt a 22 pontot veszem alapul (55%). Arra számítottam, hogy hallgatóim többsége 75%-os érték alatt marad. Eredményeimet a 3. és 4. táblázat összesíti.

3. táblázat Hallgatóim F – R tesztben szerzett pontjai és százalékos értékei

hallgató	pont	százalék	hallgató	pont	százalék
H1	12 pont	30 %	H11	5 pont	12,5 %
H2	5 pont	12,5 %	H12	6 pont	15 %
H3	12 pont	30 %	H13	20 pont	50 %
H4	12 pont	30 %	H14	10 pont	25 %
H5	12 pont	30 %	H15	12 pont	30 %
H6	15 pont	37,5 %	H16	27 pont	67,5 %
H7	4 pont	10 %	H17	4 pont	10 %
H8	5 pont	12,5 %	H18	4 pont	10 %
H9	10 pont	25 %	H19	4 pont	10 %
H10	6 pont	15 %	H20	22 pont	55 %

Forrás: Saját táblázat

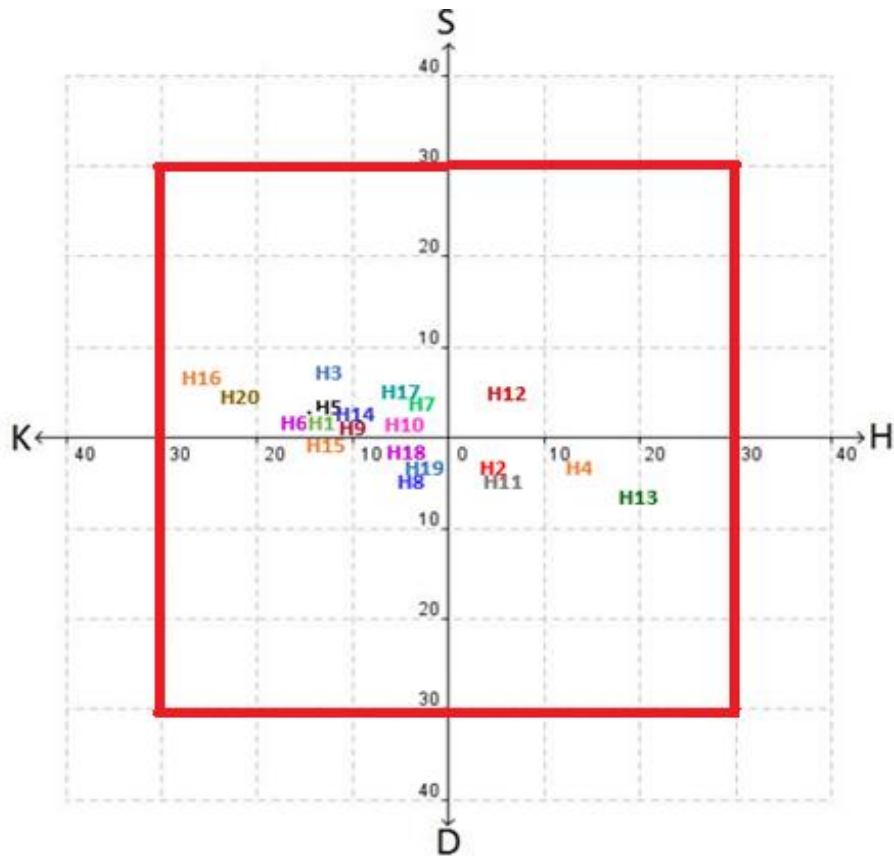
A 3. táblázatban az első és a negyedik oszlopban hallgatóim sorszáma látható, mellette az F-R tesztben gyűjtött pontjaik, azt követően pedig a pontokból számolt százalékos érték. Minél kisebb az érték, mentoráltam annál közelebb helyezkedik el az origóhoz, azaz annál kiegyensúlyozottabb személyiségorientációval rendelkezik. Minél nagyobb az érték, annál inkább távolodunk a középponttól egy adott irányultság irányába, tehát annál kevésbé van egyensúlyban a személyiségprofil. A hallgatók korábban kiszámolt koordináta-rendszerbeli értékeit a 4. táblázat összesíti.

4. táblázat A hallgatók koordináta – rendszerbeli értékei

hallgató	„x” koordináta	„y” koordináta	hallgató	„x” koordináta	„y” koordináta
H1	3	12	H11	4	5
H2	3	5	H12	5	6
H3	8	12	H13	6	20
H4	3	12	H14	1	10
H5	2	12	H15	0	12
H6	1	15	H16	6	27
H7	4	3	H17	3	4
H8	5	4	H18	2	4
H9	0	10	H19	4	2
H10	1	6	H20	5	22

Forrás: Saját táblázat

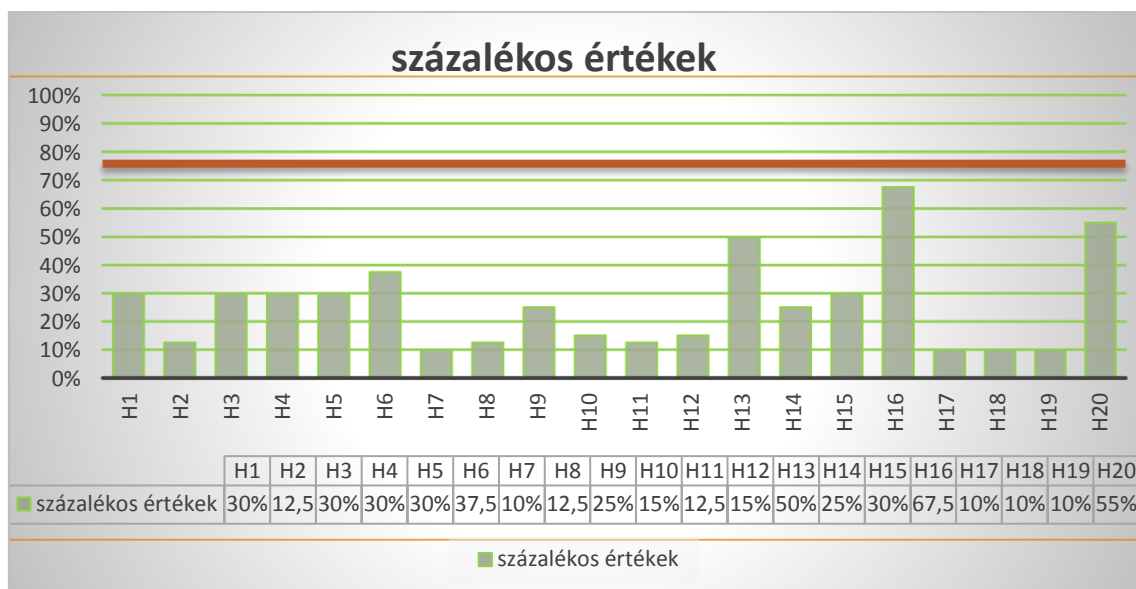
A 4. táblázat értékei alapján jelöltem hallgatóim helyét a koordináta rendszerben (3. ábra). Jól látható, hogy mindegyikük a 75%-os érték alatt marad, vagyis egyikük sem mozdul el a szélsőséges személyiségorientáció irányába. A legtávolabb helyezkedik el az origótól a H16. sorszámú hallgatóm, az ő értéke 67,5%. A legközelebb foglalnak helyet a középponthez a H7, H17, H18, H19 számú hallgatóim 10%-os értékkel. A húsz hallgató pontjaiból számolt átlag pedig 25,87%.



Forrás: Saját ábra

3. ábra Hallgatóim helye a koordináta – rendszerben a határsávval

A 2. ábrán összesítettem a 3. hipotézisem igazolásához szükséges értékeket. Azt feltételeztem, hogy hallgatóim többségét nem jellemzi szélsőséges személyiségorientáció. Ezt azzal kívántam alátámasztani, hogy ha a kapott százalékos értékek 75% alatt, azaz az adott féltengely háromnegyedénél húzott határ alatt maradnak, akkor személyiségorientációjuk nem csúszik el a szélsőséges tartományba, tehát hipotézisem igazolást nyer. Piros vonallal jelöltem a 75%-os határt, és jól látszik, hogy mindegyik mentoráltam értéke ezalatt a 75%-os sáv alatt maradt. Ez azt jelenti, hogy feltételezésem bebizonyosodott, tehát harmadik hipotézisem, mely szerint hallgatóim többségét nem jellemzi szélsőséges személyiségorientáció, igazolást nyert. Mentoráltjaim közül tehát senki sem ért el olyan végletes értéket a vizsgálat során, amely alapján neheztelt volna a gyógypedagógiai pályára való alkalmasságuk.



Forrás: Saját ábra

2. ábra A kapott százalékos értékek a 75%-os határ viszonylatában

Összegzés

Munkámban hallgatóim személyiségtípusát vizsgáltam, és annak összefüggéseit a gyógypedagógiai hivatásra nézve. Vizsgálatom során három hipotézist fogalmaztam meg, melyek közül kettő igazolást nyert, egy viszont nem igazolódott be. Ez utóbbi háttérben azonban olyan pozitív attitűdök valószínűsíthetőek hallgatóim / volt hallgatóim részéről, melyek jó alkalmazkodóképességre, nyitott szemléletmódra utalnak. Mindhárom hipotézisem az F-R teszt által meghatározott személyiségtípusokra, és azok pedagógiai hatásaira irányult. Nekem, mint mentornak feladatom, hogy hallgatóimat a fejlődés útján segítsen, lehetőségeket mutassak nekik, és eszközöket kínáljak arra, hogy jobbak váljanak. Mentorként nekem is meg kell találnom az egyéni utat a mentoráltjaimhoz, és arra kell ösztönözni őket, hogy ők is ugyanezt tegyék a gyerekekkel való munka során.

Vizsgálatom eredményeképp választ kaptam néhány kérdésre:

- Miért lehet az, hogy az egyik hallgatónak sokkal többet kell azon dolgoznia, hogy a gyerekekkel kapcsolatot tudjon teremteni?
- Miért kell egy másik hallgatónak több energiát fektetnie egy-egy óratervezet vagy hospitálási napló elkészítésébe?
- Miért billenti ki komfortzónájából a harmadik hallgatót, ha picit zajosabb az osztály? És a negyediket miért nem?

Azért tartom nagyon hasznosnak ezt a személyiségtípusokra épített pedagógiai rendszert, mert az egyént helyezi a középpontba. A mentorált egyéni szükségleteit veszi figyelembe.

Gyógypedagógusként a gyerekekkel való kapcsolatomhoz tudom hasonlítani a mentor-mentorált kapcsolatot is. Az első és legfontosabb, hogy megismerjem őket, és csak ezután lehet hatékony a tanítás-tanulás folyamata is.

Irodalomjegyzék

Baróti E. - Mészáros A. (2015): *(Szak)emberképzés rendszerszemléletű megközelítése a felnőttképzésben és a felsőoktatásban*. Széchenyi István Egyetem.

Cégtrening. (2002-2015). Forrás: <https://www.cegtrening.hu/jatekos-gyakorlatok/>

Di Blasio B. - Paku Á. - Marton M. (2011): A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*, 61. évf. 11-12. sz. p183-193

Fáyné Dombi A. (dátum nélk.): A mentori tevékenység időszerű kérdései. Oktatási segédanyag a Gyakorlatvezető mentor szakirányú továbbképzési szakhoz. Szeged. Forrás: http://eta.bibl.u-szeged.hu/1728/1/a_mentori_tevékenyseg_idoszeru_kerdesei.pdf
Letöltés ideje: 2020. 03. 07.

Fleisch, N. H. (2020): *Das Quartett der Persönlichkeit*. Bern: Haupt.

Kotchy B. - Sallai É. - Szőke-Milinte E. (2016): Mentorok tevékenységének támogatása. *Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak*. Oktatási Hivatal, Budapest

Kovács K. - Fáyné Dombi A. (2015): Mentortanár szakos hallgatók mentorképe. In: Torgyik J. (szerk.): *Százarcú pedagógia*. International Research Institute s.r.o., Komarno, p319-331

Riemann, F. (1998): *A szorongás alapformái*. Háttér Kiadó, Budapest

Thomann, C. (dátum nélk.). *Klärungshilfe*. Forrás: <http://www.klaerungshilfe.de/index.html>

Sasfy Gy. Z. (2018): *Konfliktuskezelés, stresszkezelés*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest

HALLGATÓI VÉLEMÉNYEK A MÓDSZERTANI TÁRGYAK KARANTÉN TANULÁSÁRÓL

Czinege Monika, czinege.monika@uni-bge.hu

Végh Ágnes, vegh.agnes@uni-bge.hu

Erdélyi Éva, szaboneerdelyi.eva@uni-bge.hu

Törcsvári Zsolt, torcsvari.zsolt@uni-bge.hu

*Budapesti Gazdasági Egyetem, Kereskedelmi Vendéglátóipari és
Idegenforgalmi Kar*

1. A felmérés háttere, célja, résztvevői

A 2020 márciusában Magyarországra is betörő COVID-19 vírus okozta járvány miatt a felsőoktatásban is át kellett térni a hivatalosan, - akkor indulásképp- „távoktatásos, vagy digitális formának” nevezett oktatási rendszerre.

Mivel jelenleg intézményünkben az oktatás három féle tagozaton történhet, *melyek elnevezése: nappali, levelező és távoktatás, így mi az egyértelműség érdekében „távolból oktatásnak”* nevezzük azt a folyamatot, ahol tagozattól függetlenül, a tanárok és a hallgatók egymástól térben távol, nem egy teremben vagy laborban tartózkodva, személyes találkozás lehetősége nélkül kommunikálnak. Többségében Interneten keresztül történik a követelményrendszer és a tananyag átadása, és annak ellenőrzése, hogy a hallgatók rendelkeznek-e az elvárt szintű tudással, pontosan ismerik-e a tantárgyhoz kapcsolódó fogalmakat, folyamatokat, tananyagrészek közötti kapcsolatrendszereket, kialakultak-e a szükséges készségek, kompetenciák.

Érdemes megemlíteni, hogy a médiában, a szakmai-tudományos berkekben már tavasszal megmutatkozott a létrejött oktatási forma elnevezésének bizonytalansága. Többek között Gyarmathy Éva kutatóként adott pontos definíciókat a több helyen pontatlanul, megtévesztően elhangzott tanulási-oktatási folyamatra. (Gyarmathy, 2020) A téma fontosságát jelzi, hogy Csapó Benő MTA tudomány napi nagyelőadásának címe: „A digitális oktatás jelene és jövője” volt 2020. november 3-án. A professzor és kutató társai a járvány pozitív hozadékának látják, hogy akár ennek a kényszerhelyzetnek is köszönhetően, de talán felgyorsulnak azok a fejlődési folyamatok, amikben a digitális eszközök és a hozzájuk csatlakozó módszerek

alkalmazása áttörést hozhat. Előadásában hangsúlyozta, hogy a használat nem lehet öncélú, hanem valóban a tanulást kell, hogy segítse.

Rendbe tette a divatos fogalmakat, mint multimédia, interakció, kollaboráció, szimuláció, on-line tesztelés, vizualizáció, játékosítás, on-line tanulás. Ezekre egyszerűen megérthető, aktuális példákat hozott, tisztázva a több esetben észlelhető összevisszaságot. (Csapó; 2020) A Digitális Pedagógiai Módszertani Központ mindjárt, az iskola bezárások után, március 27-én megfogalmazta, és közzétette ajánlásait mind a használható internetes platformokat, mind a szóba jöhető módszereket illetően. Modelleket dolgoztak ki, ismertettek, kimondottan gyakorlatiasan, a mindennapokban alkalmazható eszközöket adtak a pedagógusok, oktatók kezébe. (DPMK; 2020) Más, inkább a technikai eszközök iránt fogékony szerzők az egyes, digitális eszközök, „kütyük” tanulási folyamatba vonhatóságával foglalkoztak.

A felsőoktatási intézmények felkészültségük függvényében más és más gyakorlatot folytattak tavasszal, és talán kicsit sikerült előrébb lépniük ősszel, az újabb kényszerhelyzet bevezetését követően. Hazai és nemzetközi példákkal bőven találkozhatunk a közelmúltban megjelent publikációkban, konferenciákon.

Egyetemünkön – és ahogy az említett példákból is látszik, Magyarország felsőoktatására is igaz ez – a helyzet, ha nem is teljesen felkészületlen állapotban, de váratlanul érte az oktatókat és hallgatókat. Váratlan volt, és nagyon gyors átállást, ezzel együtt nagyon sok többletfeladatot is jelentett az oktatás mindkét oldalán.

Az eddig is természetes volt számunkra, hogy törekszünk hatékony oktatási módszerek, technikák alkalmazására, és szeretnénk a lehetőségeket legjobban kihasználni. Az egyetemünkön több éve folyó módszertani kutatások eredményeit igyekszünk folyamatosan beépíteni mindennapi munkánkba, segítve ezzel hallgatóink tanulási tevékenységének hatékonyságát. A közelmúltban, egy felsőoktatás módszertani projekt keretében több ízben kérdeztük meg oktató kollégáinkat, illetve hallgatóinkat alkalmazott módszertani eszköztárunkkal, illetve elvárásaikkal kapcsolatban.

Ennek megfelelően, amint lehetőségünk adódott, kértük a hallgatókat, segítsék közös munkánkat őszinte véleményükkel.

A Budapesti Gazdasági Egyetem Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karán, az Üzleti Elemzés Módszertan Tanszék oktatóiként két tantárgy – a Gazdasági matematika és az Informatika és a világ – esetén vizsgáltuk, hogy az általunk használt távolból oktatási módszerekkel kapcsolatban milyen hallgatói észrevételek, tapasztalatok, javaslatok vannak.

A tantárgyak a mintatanterv szerint az 1. illetve 2. félévben kerülnek oktatásra, így a megkérdezettek elsőéves BA képzésen tanuló közgazdász hallgatók voltak. A 222 fő közül a matematikát egy-két fő kivételével mindenki, mindkét tárgyat 98 fő tanulta.

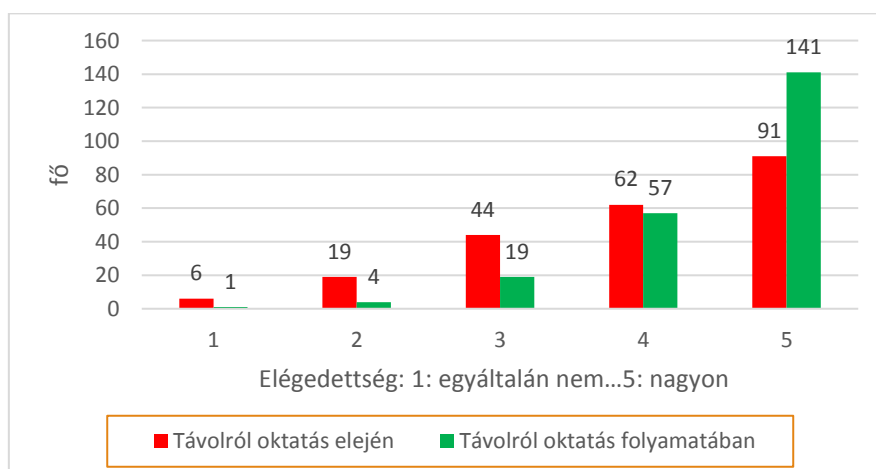
Készítettünk egy kérdőívet, melyet természetesen online töltöttek ki a hallgatók. A kérdések többsége zárt kérdés volt.

2. A kérdőíves felmérés eredményeinek elemzése

2.1. A tanszéki tájékoztatás hallgatói megítélése

Először is arra voltunk kíváncsiak, hogy a „távolból oktatásra” való átállással mennyire jutottak el az oktatással, számonkéréssel kapcsolatos információk, tájékoztatók a hallgatósághoz.

Megkérdeztük, hogy „Milyennek értékeli a távolról oktatás ELEJÉN, illetve FOLYAMATÁBAN a MITO Tanszék részéről a hallgatók tájékoztatását?” Az 1-től 5-ig terjedő skálán az 1 jelentése: „egyáltalán nem megfelelőnek”, míg az 5 jelentése: „kiválónak” volt.



Forrás: Saját felmérés

1. ábra A hallgatók értékelése a távolról oktatás ELEJÉN, illetve FOLYAMATÁBAN tanszékünk részéről a hallgatók tájékoztatásáról

Az 1. ábrán látható, hogy a hallgatók informálása már a távolból oktatás elején sem volt rossz, de később még ennél is jobb lett a hallgatók értékelése. A kezdeti 3,96-os átlag 4,50-ra javult. Ennek több oka is lehetett:

- Mi oktatók is beletanultunk, hol érdemes az információkat úgy elhelyezni a Neptun-CooSpace/Moodle-Teams rendszerben, hogy a hallgatók könnyebben megtalálják.
- A hallgatók is megtanulták megtalálni az információkat, és így még jobban informáltnak érezhették magukat.
- Mindössze 16 fő jelezte, hogy szerinte romlott az informáltsága a hallgatóknak, 109 fő szerint nem változott, 97 fő szerint javult, ebből hat fő 3 ponttal adott nagyobb értéket a későbbi információval való ellátottságukra.

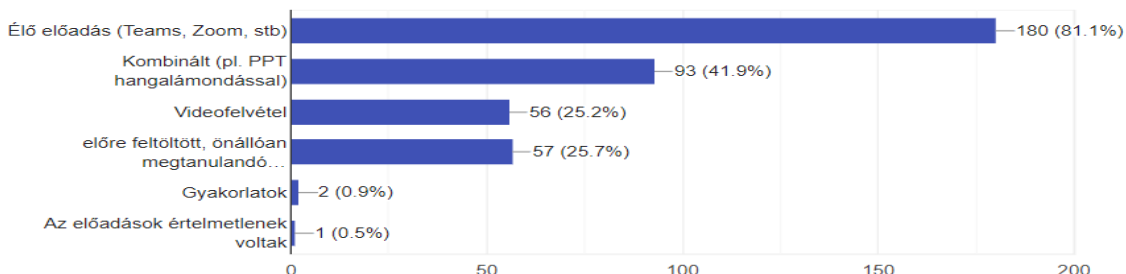
2.2. A különböző előadástartási módszerek kedveltsége

A felsőoktatásban az elméleti háttér, a mintafeladatok, esettanulmányok, történelmi, tudománytörténeti háttér bemutatása a hagyományos oktatásban nagy előadótermekben, előadáson történik. A távolból oktatásnál mindez átkerül a virtuális térbe. Ennek megfelelően a következő előadástananyag átadási formák előnyeire kérdeztünk rá:

- élő előadás (Teams, Zoom, stb);
- kombinált (pl. PPT hangalámondással);
- videofelvétel;
- előre feltöltött, önállóan megtanulandó tananyag.

Először azt választhatták ki a hallgatók egy listából, hogy az előadások tartásának módszerei közül melyik tetszett nekik. A fenti lehetőségek közül többet is bejelölhettek.

A 2. ábrán látható, hogy a tantermi előadáshoz legjobban hasonlító élő előadást jelölték be legtöbben, a hallgatók 81%-a. 42%-uk jelezte, hogy a kombinált előadás is tetszett neki. Számunkra meglepő volt, hogy gyakorlatilag ugyanannyian jelölték be a videofelvételt, mint az előre feltöltött, önállóan megtanulandó tananyagot.



Forrás: Saját felmérés

2. ábra Az előadás tartás módszerei közül a hallgatók által kedveltnek jelöltek

Az egyéb lehetőségekre volt két értelmetlen „gyakorlatok”, és egy: „az előadások értelmetlenek voltak” megjegyzés. Ez a három bejegyzés valószínű azt jelentette, hogy ők a gyakorlatnak több értelmét, hasznát látták. Úgy gondoljuk, hogy az előadásokat megtartó, előkészítő oktatók munkáját dicséri, hogy ahhoz képest, hogy matematikáról és informatikáról van szó, csak három ilyen választ kaptunk.

Kapcsolatvizsgálatot végeztünk arra vonatkozóan, hogy akik bejelölték kedveltnek például az élő előadást, azok bejelölték-e a kombinált tananyagot.

A Yule féle mutató értéke $Y = -0,60$, ami közepesen erős ellentétes kapcsolatra utal, tehát akik kedvelik az élő előadást, azok inkább nem jelölték be a kombinált módszert, mint kedvelt oktatási formát, és fordítva.

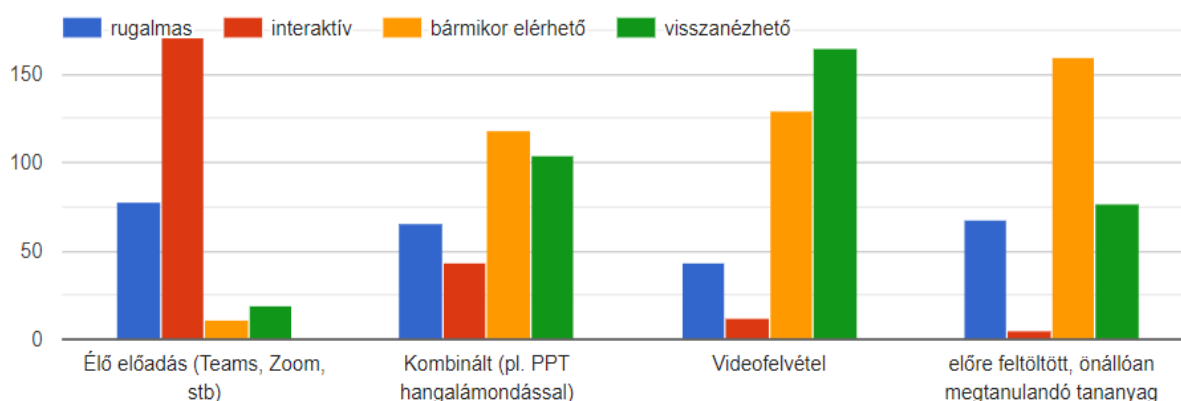
Hasonló összefüggés rajzolódott ki az élő előadás és a videó esetében. ($Y = -0,61$)

Az előre feltöltött tananyag és a videó kedveltsége között gyakorlatilag nem mutatkozott kapcsolat. ($Y = -0,09$)

2.3. A különböző előadástartási módszerek előnyeinek összehasonlítása

Kíváncsiak voltunk, a hallgatók hogyan ítélik meg az előző pontban felsorolt előadás tartási formák előnyeit.

Négy kategória közül választhattak: rugalmas, interaktív, bármikor elérhető, visszanézhető.



Forrás: Saját felmérés

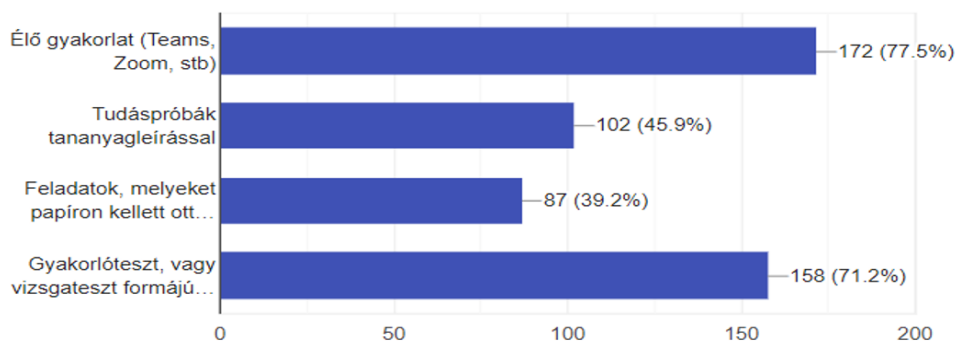
3. ábra Az előadás tartás módszereinek előnyei a válaszadók szerint

A 3. ábrán látható, hogy a rugalmasságot és az interaktivitást jelölték be legtöbbször az élő előadás előnyeként. A „bármikor elérhető” és „visszanézhető” azért kapott szavazatot, mert előfordulhat, hogy az oktatók felveszik az előadást, és újra meg tudják nézni a hallgatók. Mivel ez nem minden előadóra és tárgyra jellemző ezért jelölhették be csak néhányan.

A kombinált oktatás, a video és az előre feltöltött tananyag esetén is a „bármikor elérhető” és „visszanézhető” kapott kiemelkedően magas szavazatot.

2.4. A hallgatók véleménye a gyakorlatok megtartásának módszereiről

Az előadásokhoz hasonlóan arra is kíváncsiak voltunk, hogy a különböző tanítási formák közül a gyakorlatok esetén melyeket kedvelik a hallgatók.



Forrás: Saját felmérés

4. ábra A gyakorlat tartás módszereinek előnyei a válaszadók szerint

A 4. ábrán látható, hogy az élő gyakorlat és a gyakorló tesztek kapták a legtöbb szavazatot.

A 222 főből 154-en mind az előadásra, mind a gyakorlatra azt jelölték be, hogy kedvelik az élő tananyagátadást, és 24-en sem az előadáshoz, sem a gyakorlathoz nem jelölték kedvelt oktatási formaként.

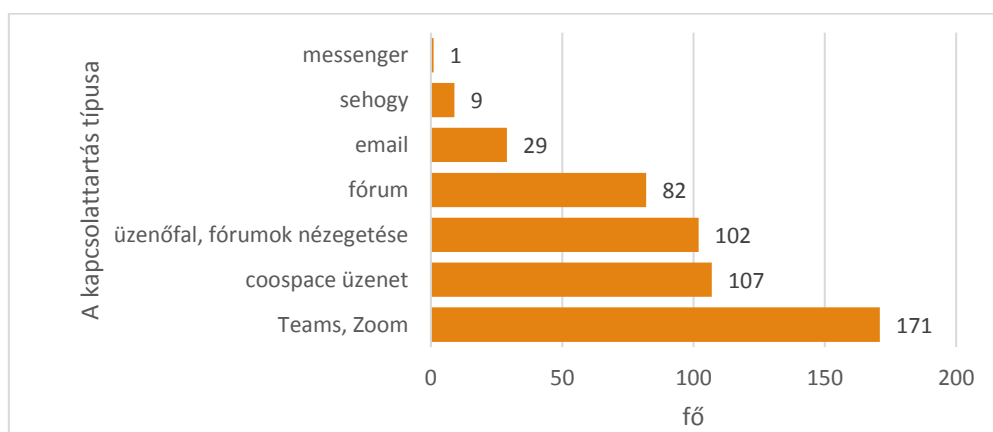
Szoros asszociációs kapcsolatot mutat a Yule mutató az előadások és gyakorlatok esetén az élő óratartás kedveltségénél. ($Y=0,78$)

2.5. A hallgatók kapcsolattartása az oktatókkal

A távolból oktatás egyik legnagyobb nehézsége a hallgatókkal való kapcsolattartás, aminek nagyon fontos szerepe lehet az oktatás eredményességét tekintve.

A hagyományos oktatásnál, ha találkozunk a hallgatókkal, tudjuk motiválni őket. Észrevehetjük, hogy mi okoz gondot, problémát. Ezen kívül a gyakorlatok látogatása kötelező, a megengedett hiányzások száma kötött. A járványhelyzet miatt központi döntés hatására nem lehetett az órák látogatását elvárni. Legfeljebb az órai feladatok, a házi feladatok határidőre való pótlását, feltöltését. A kevésbé céltudatos hallgatók kiestek az oktatók látóköréből, ami növelte az esélyét lemorzsolódásuknak. Fontosnak volt számunkra tehát annak megismerése, milyen formában tartották hallgatóink a kapcsolatot oktatóikkal, az egyetemmel.

Legtöbben a Teams, Zoom programokat jelölték. Látszik, hogy fontos szerepe van a Coospace keretrendszernek is. Különösen azért, mert a fórumok többségét is Coospace-en hoztuk létre, hirdettük meg.



Forrás: Saját felmérés

5. ábra A hallgatók kapcsolattartási módja az oktatókkal

A hallgatók 4,1%-a, 9 fő jelezte, hogy sehogy nem tartott kapcsolatot oktatóival.

2.6. Problémák a tananyag elsajátításával

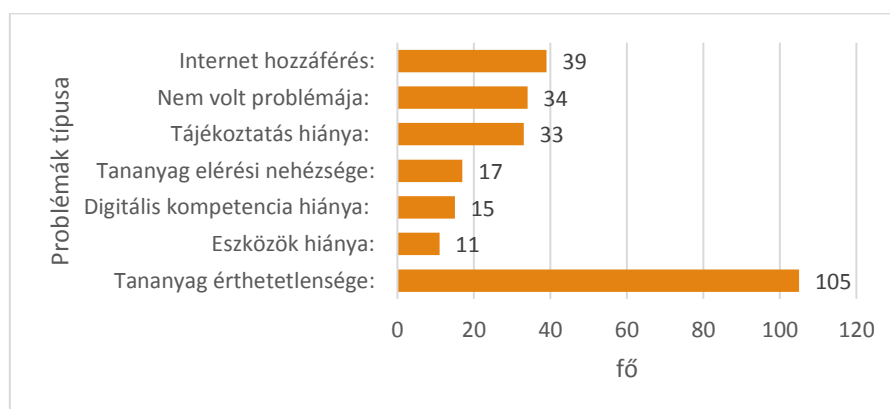
A tanszékünkön tanított tantárgyak alapozó tárgyak. Általában kevésbé érzik a hallgatók, – gyakorlati példáink ellenére is – hogy miért van szüksége egy kreatív marketingesnek, egy rendezvényszervezéssel foglalkozó, vagy a turizmus, vendéglátás különböző területein dolgozó diplomás szakembernek ezekre a tananyagokra.

A hallgatók egy jelentős része nem tanulja szívesen a gazdasági matematikát, nehéz őket motiválni. Kíváncsiak voltunk arra, hogy ha egy hallgató úgy érzi, hogy voltak problémái a tananyag elsajátításával, akkor annak milyen okai voltak? Több válasz is megjelölhető volt. A 6. ábrán

látható, hogy legtöbb problémát a „tananyag érthetlensége” okozta. (47,3%) A technikai igények közül az eszközhíányt (5,00%) sokkal kevesebben jelölték meg, mint az Internet hozzáférést (17,60%). A tájékoztatás hiányát 14,90% érezték problémának. A tananyagelérés nehézségei és a digitális kompetenciák hiánya kevesebb, mint a hallgatók 10%-10%-ának jelentett gondot.

Előfordult még az észrevételek között: 1 fő: motiválatlanság, bezártság, lelki problémák, 2 fő: nehéz egyedül a matekot tanulni, 1 fő: a magyarázat túl bonyolult volt, egyedül kellett kitalálnom, 1 fő: matekból vannak elmaradásaim, emiatt, 1 fő: nehéz egész nap a gép előtt ülni, 1 fő: leginkább nem a tananyag elsajátítása, hanem... 1 fő: csak óraütközésben tudtam felvenni a matekot.

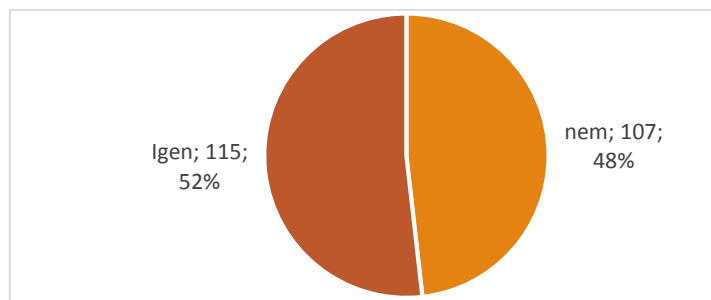
Azt gondolhatnánk, hogy akik korábban a tanszéki tájékoztatást jónak minősítették, nem hivatkoztak a problémáknál a hiányos tájékoztatásra. Ennek ellenére a kettő között, a közepesnél gyengébb kapcsolat volt kimutatható. ($H=0,41$)



Forrás: Saját felmérés

6. ábra A hallgatók által érzékelt problémák a távolból oktatásnál

További problémát jelentett, hogy a hallgatók 52%-a úgy érezte, hogy az elsajátítandó tananyag mennyisége nőtt a szokásoshoz képest, pedig szigorúan a tananyagot nézve nem volt változás, inkább csökkentést hajtottunk végre. Legfeljebb a számonkérés módja volt újszerű, a szükséges informatikai ismeretek mennyisége nőtt.



Forrás: Saját felmérés

7. ábra A tananyag mennyiségének növekedését érzékelték-e a hallgatók

2.7. A hallgatók véleménye a tanszéken oktatók online oktatásban való jártasságáról

Nagy feladat volt az online oktatásra való átállás. Egy hetük volt az oktatóknak – a tavaszi szünet –, hogy a hagyományos oktatás után megtalálják azokat a szoftvereket, oktatási módokat, amelyeket rögtön utána alkalmazni kellett.

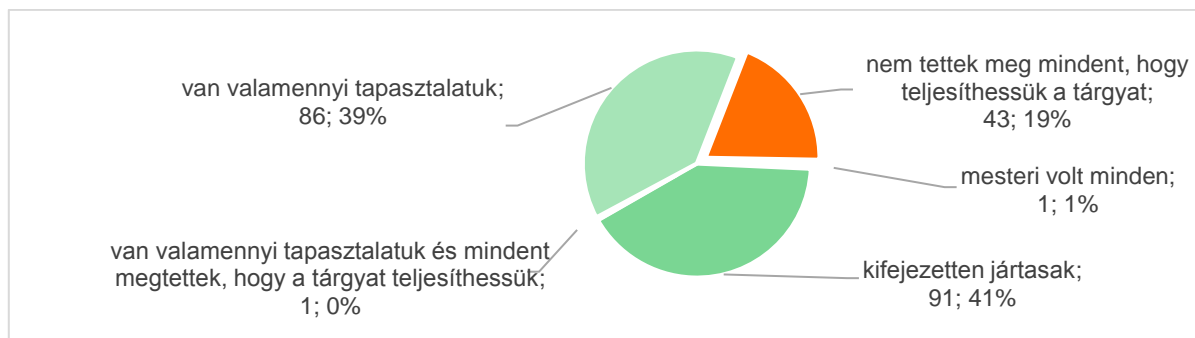
Ki kellett választani a szinkron oktatáshoz a megfelelő felületet. Több próbálkozás után az egyetem a Teams mellett döntött.

Meg kellett tanulni videót készíteni az órákról, hangfelvétellel ellátni a ppt-t, rövidebb videókat készíteni, vágni a tananyagról. A fórumokat kezelni. Az eddig használt tesztlehetőségeket kibővíteni...

Autodidakta módon tanultunk kezdetben éjjel nappal, aztán átadtuk egymásnak a tapasztalatokat.

Megkérdeztük a hallgatókat, hogy ebből a rengeteg munkából mit érzékelték.

A 7. ábra mutatja, hogy 19%-uk úgy érzékelték, hogy az oktatók nem tettek meg mindent, hogy teljesíthessék a hallgatók a tárgyat. Azt gondoljuk, hogy ezzel szemben a 81%, akik legalább azt válaszolták, hogy van valamennyi tapasztalatuk – a tantárgyainkat tekintve – elfogadható arány.



Forrás: Saját felmérés

8. ábra Vélemény az oktatók online oktatásban való jártasságáról

Természetesen nem minden kollégával találkozott minden hallgató, és nem minden oktató volt egyformán felkészült, főleg a távolból oktatás elején. Mégis elgondolkodtató, vajon a minket negatívan megítélő hallgatók mennyit dolgoztak saját eredményességükért.

2.8. A távolból oktatás kellemes meglepetései és legnagyobb kihívásai

A távolból oktatásnak volt kellemes meglepetése is a hallgatók számára. Legtöbben (158 fő, 71%) az időbeosztás rugalmasságát jelölték be.

A hallgatók 68%-a érezte úgy, hogy a tananyagok hozzáférhetősége javult a hagyományos oktatáshoz képest. Nagyobb önállóságot érzett, és élvezett a hallgatók 53%-a. Nagyobb sikerélményt hozott 100 főnek (45%-nak). Jelentős még azok száma, akik az innovációt, az egyes oktatási módszerekkel kapcsolatos szabadságot emelték ki (84 fő, 38%), és azoké, akik jobb kapcsolatot építettek ki a tanárokkal (81 fő, 36%).

Összegzés, konklúziók

A Budapesti Gazdasági Egyetem Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karán gazdasági matematikát és informatikát tanító oktatók körében már hagyománya van annak, hogy mind az oktatók, mind a hallgatók véleményét kikérik, és az ebből adódó tapasztalatokat, észrevételeket megfontolás után beépítik módszertani eszköztárukba, illetve a tananyagok tematikáiba.

Amikor 2020 márciusában a nemzetközi és hazai járványhelyzet rendkívüli intézkedések bevezetését eredményezte, mindenki, hallgató és oktató is váratlan, de emellett azonnal megoldandó helyzet előtt állt. Természetesen az első, döntő lépéseket az oktatóknak kellett megtenniük, hiszen ők a tanulás-tanítás folyamat szervezői. Viszonylag szerencsés időpontban ért

minket a jelenléti oktatás szerdai napi bejelentése, mivel a következő héten intézményünkben előre tervezett tanítási szünet volt. Ebből adódóan egy hét előkészítő munkára nyílt lehetőség. Erre nagy szükség is volt, hiszen mind technikailag, mind módszertanilag rengeteg tennivaló állt előttünk. Az egyetemen dolgozó informatikus, rendszergazda munkatársaktól sok segítséget kaptunk. Utólag nagyon jónak bizonyult az a vezetői döntés, hogy az on-line tanítás MS Teams platformját egységesen meghatározták, ami nyilván szintén egy kényszer, hiszen a nagyvállalati kommunikációra kifejlesztett alkalmazás nem fedi le teljes mértékben az oktatási igényeket. Emellett tudtuk használni a már kész elektronikus tananyagainkat Coospace és Moodle környezetben, illetve a Neptun egységes hallgatói nyilvántartási rendszert. Így a tananyagok fejlesztése, a számonkérések előkészítése a megszokott informatikai rendszerben készülhetett. Az adaptálás, a jelenléti oktatás helyébe lépő személytelen óratartás rendkívül kimerítő volt. Lelki, családon belüli anyagi problémák megjelenése sem volt ritka a hallgatói és oktatói oldalon egyaránt.

Sajnos a hallgatók közül már a távolról oktatás bevezetésének pillanatában többeket „elvesztettünk”. Ők többségükben úgy érezték, ilyen módon nem tudják, nem akarják tanulni ezeket a tantárgyakat. Az arányt a gazdasági matematika tárgyon konkrétan is megnéztük. A tantárgyat februárban 794 fő vette fel, és a rendszeres házi feladat beadás, tudáspróbákon való részvétel adatai alapján kb. 20-25%-os azonnali lemorzsolódást vettünk észre.

A befektetett munka, úgy gondoljuk, és ebben a felmérés eredményei is megerősítenek bennünket, mind az oktatói, mind a hallgatói oldalról megtérült. Ennek a tanulmánynak nem témája, de a félév végi érdemjegyek mindkét tantárgy esetében jobbak, mint az előző években.

A felmérésből pedig komoly, értékes visszajelzéseket kaptunk.

Általánosságban elmondhatjuk, hogy hallgatóink elégedettek voltak a tanszéki, szakcsoporti tájékoztatással. Ennek megítélése a félév végéig még javult is. Természetesen mi is tanultunk, belejöttünk, igyekeztünk rendszereket kialakítani, mindent pontosan megfogalmazni, de azt is láttuk, hogy a hallgatók is egyre gyakorlottabbak lettek a hirdetések nyomán követésében, értelmezésében.

Meglepő módon még az előadás tartási formáknál is kétszer olyan kedvelt volt az „élő” on-line előadás, mint a következő legjobb helyezett ún. kombinált forma. Ugyanez állapítható meg a szemináriumoknál, amin persze nem csodálkoztunk annyira, hiszen tárgyainknál mind a jelenléti-, mind a távolból oktatásnál nagy hangsúlyt fordítunk az interaktivitásra.

A hallgatók nagyra értékelték az előadások esetében a visszanezézhetőséget, amit nem csak az előre felvett videós anyagoknál, hanem sok esetben az élő előadásoknál is lehetővé tettünk.

Igényelték a számonkéréseket előkészítő elektronikus feladatlapokat, minta feladatokat, ezeket nagy arányban töltötték ki. Nagy gondot okozott, és okoz ma is a hallgatók tudásának mérése a távolból oktatásnál. Gazdasági matematikából a félévi két zárthelyi dolgozat helyett több, rendszeres „tudáspróbát” valósítottunk meg, ezek elfogadottsága 47%-os volt, amit jónak értékelünk, de hozzá kell tennünk, hogy az igazi jó megoldást valószínűleg nem találtuk meg a szóbeli visszajelzések alapján. Sok, akár internetes oldalon megjelenő hirdetés illegális eszközöket ajánl fel hallgatóinknak, nem kevés pénzért, és ezek kivédésére nem lehetünk felkészülve. Úgy gondoljuk, hogy a fent említett kis, rövid tesztfeladatokon keresztül viszonylag valós képet nyertünk.

A kapcsolattartás sokkal nehezebb volt mindannyiunknak, mint a jelenléti oktatási formában, részben erre is vezetjük vissza a távolból oktatás bevezetésekor jelentkező 20-25%-os lemorzsolódást. Sokféle eszközt, fórumot tartottunk fenn, szintén nem kevés energia befektetéssel.

A legtöbb gondot a tananyag elsajátításával kapcsolatban a szokásos problémát a megértés nehézsége okozta, ami szintén nem meglepő, tantárgyaink jellegéből adódik. A félév végi jegyeket tekintve, ezt nem tekinthetjük súlyosnak, és azt is hozzá kell tennünk, hogy az oktatók részéről megmutatkozott többlet energiát csak mi látjuk.

Nagyon örültünk azoknak a szöveges hallgatói értékeléseknek, amiket a kérdőív végén olvashattunk. A vélemények kicsengése általában pozitív, jó hangulatú, és még ha problémát is jeleznek, konstruktívan teszik. Megállapításunk szerint hallgatóink nagy többsége is érezte, hogy egy csónakban evezünk, közös munkát végzünk, melynek eredményessége a két részt vevő félen egyaránt múlik.

Irodalomjegyzék

Adorján B. (2020): A digitális oktatás tapasztalatai a COVID-19 járvány idején In: Képzés és gyakorlat- Training & Practice 18. évfolyam, 3-4. szám
Forrás:

http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/2031609609
Letöltés ideje: 2021. 01. 10.

Balázsné Mócsai A. (2019): A tesztek szerepe az oktatásban IX. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia tanulmánykötet. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest, p17-28

Csapó B. (2018): Diagnosztikus értékelés és differenciált fejlesztés: új eredmények és perspektívák. In: Kónyáné Tóth M. – Molnár Cs. (szerk.): Köznevelés, szakképzés, pedagógusképzés - innováció: XX. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia: előadások, korreferátumok, fotók – I. kötet. Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda, Suliszerviz Pedagógiai Intézet, Debrecen, p215-225

Csapó B. (2020): A digitális oktatás jelene és jövője MTA előadás Forrás: <https://mta.hu/tudomanyunnep2020/csapo-beno-a-digitalis-oktatas-jelene-es-jovoje-111016>

Letöltés ideje: 2021. 01. 07.

Digitális munkarend- digitális megoldások pedagógusoknak (2020). In: Digitális Pedagógiai Módszertani Központ Forrás: <https://dpmk.hu/2020/03/27/digitalis-munkarend-pedagogiai-megoldasok>

Letöltés: 2021. 01. 07.

Digitális oktatás és ami vele jött (2020). In: EduLine Forrás: https://eduline.hu/kozoktatas/20201229_digitalis_oktatas_2020_es_ami_vele_jott

Letöltés ideje: 2021. 01. 09.

Forgó S. – Hauser Z. – Kis-Tóth L. (2005): A blended learning elméleti és gyakorlati kérdései Forrás: <https://nws.niif.hu/ncd2005/docs/ehu/029.pdf>

Letöltés ideje: 2021. 01. 09.

Fűzi B. – Jármái E. M. (2019): The Features of University Students' from the Viewpoint of Teachers In: Linda Daniela (szerk.): Proceeding of ATEE Spring Conference Innovations, Technologies and Research in Education, University of Latvia, Riga, Lettország, p601-620

Gyarmathy É. (2020): Távtanítás, digitális tanulás, autonóm tanulás a gyakorlatban In: Civil közoktatási platform Forrás: <https://ckpinfo.hu/2020/04/15/tavtanitas-digitalis-tanulas-autonom-tanulas-a-gyakorlatban-gyarmathy-eva-osszefoglaloja-pedagogusoknak/>

Letöltés ideje: 2021. 01. 07.

Huawei Technologies Hungary 2020 áprilisi felmérése alapján: Nem csak a diákok otthon tanulási kedvére derült fény. In: Magyar Iskola Forrás: <https://www.magyar-iskola.sk/2020/05/nem-csak-a-diakok-otthontanulasi-kedvere-derult-feny>

Letöltés ideje: 2021. 01. 07.

Jármái E. M. – Fűzi B. - Végh Á. (2019): Tanításmódszertani kihívások a gazdasági felsőoktatásban In: Solt K. (szerk.): Kutatói innovációk. Válogatás egy kutatási projekt eredményeiből: Az EFOP 3.6.1-16-2016-00012 számú projekt keretében végzett kutatásokról, Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE), Budapest, p65-90

2. A NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS A SZAKKÉPZÉS- PEDAGÓGIA GYAKORLATI KÉRDÉSEI, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ ONLINE MÓDSZERTANOK ALKALMAZÁSÁRA

NEMZETKÖZI TRENDEK A SZAKKÉPZÉS MÓDSZERTANI KUTATÁSAIBAN

Benedek András, benedek.a@eik.bme.hu

*Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,
Műszaki Pedagógia Tanszék*

Bevezető

A novemberi konferencia-előadás alapján készült írás a hazai szakképzéssel kapcsolatos módszertani kutatások szempontjából tekinti át a 2010-es években formálódó új nemzetközi törekvéseket. A háttérrel a jelenleg már összegzés szakaszában lévő projektünk, a Magyar Tudományos Akadémia által 2016-ban megindított négyéves tantárgy-pedagógia (szakmódszertan) program⁴ teremtette meg. E program, melynek eredeti célja szakmódszertanok tudományos megalapozását és megújítását segítő interdiszciplináris kutatások és azok gyakorlati alkalmazásainak támogatása volt, egyik kutatócsoportja a *nyitott tananyagfejlesztés* témájában a szakképzés módszertani megújítására vállalkozott. A program céljai közt szerepelt a közoktatásban jelentkező kihívások háttérének tudományos módszerű feltárásához és leküzdésük tudományos alapozású stratégiájának megalkotásához való hozzájárulás, a kutatók és a gyakorló tanárok együttműködésének elősegítése a pedagógiai problémák gyakorlatias megoldásában és elméleti feldolgozásában, továbbá a magyar szakemberek jelenlétének megerősítése a tantárgy-pedagógia nemzetközi fórumain.

A szakképzés és annak módszertana jelentősen eltér a hagyományos tantárgyi diszciplínák számos esetben évszázados előzményekkel rendelkező szakmódszertanától. Ennek oka részben a szakmai differenciáltság, a technológiai fejlődéshez kapcsolódó fejlődési dinamika, illetve a szakmai tanárképzés esetenként szűk idő és tevékenység keresztmetszete. Ezért is vállalkozott kutatócsoportunk arra, hogy az *online kollaboratív* tananyagfejlesztésre irányuló projektünk eredményes megvalósításához szükséges személyi és tárgyi feltételek megteremtésére, a szükséges feladatok felmérésére és ezek alapján a szakmai fejlesztés koncepciójának kidolgozására. Ez szakmódszertani segédletek megírását, az újonnan kidolgozott, illetve továbbfejlesztett szakmódszertani program

⁴ Bővebben (web link): [Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program | MTA](#) (Letöltés ideje: 2021. január 15.)

kísérleti helyeken történő bevezetését, valamint a gyakorlati megvalósítás hatékonyságának és eredményességének vizsgálatát jelentette. E folyamat megalapozása érdekében történt a szakképzés módszertan fejlődésének nemzetközi trendjeinek elemzése. Jelen fejezetben a *módszertan-szakmódszertan-szakképzési módszertan* értelmezésére, a kutatásunk-fejlesztésünk fókuszában lévő *mikro-tartalom*, mint a fejlesztés módszertani kulcstényezőjének ismertetésére, az ezekkel kapcsolatos nemzetközi trendek és éppen a 2020-ban elkezdődött pandémia aktuális kihívásaival kapcsolatos, szakmódszertani innovációk elemzésének időszerűségét érzékeltetjük. A viszonylag feszes terjedelmi keretekre tekintettel e tanulmány befejező részében a témával kapcsolatos forrásokkal hívjuk fel a figyelmet arra, hogy számos irányban lehet és szükséges még tájékozódni, érzékeltetve azt is, hogy nem csupán a kutatási probléma nyitott, de az innovatív megoldások és lehetőségek száma is jelentős.

1. Módszertan – szakmódszertan – szakképzési módszertan

Módszertani megközelítésünkre referenciaként hatott a műszaki képzés legjelentősebb hagyományaival rendelkező mérnökképzésről kibontakozó közel fél évszázados vita (Ferguson, 1977), melynek jelenkori értelmezése éppen a BME Képi Tanulási Műhely keretében 2013-ban mutatott rá, hogy a jelenlegi oktatási paradigmánk mennyire korlátosan épít a képi tanulásban rejlő hatalmas potenciálra.⁵ A gyakorlati orientáltság növekvő szerepe, ami a szakmai képzésben előtérbe került napjainkban, arra ösztönzik a módszertani fejlesztéseket is, hogy az új tananyag konstrukciókban szakítsunk a hagyományokkal, éljünk a digitális környezet új technikai adottságaival.

Mindez különösen időszerű ez a közoktatás sajátos részét képező szakmai képzésben, ahol a pedagógusoknak a fiatalokat gyakorlati jellegű feladatokkal, munkatevékenységekkel kell megismertetnie. E vonatkozásban az un. *content management/ Dokumenten management* széles értelmezéssel bír, részben a vállalati informatikai alkalmazások (Kampffmeyer, 2006) elterjedése által, részben azzal az oktatásinnovációs törekvéssel összefüggésben, hogy a szakképzési rendszerek keretében a képzési tartalom új formáit és folyamatos megújításának lehetőségeit egyre több kutató-fejlesztő keresi.

⁵ Bővebben (web link): [30th event – Visual Learning Conferences – VLL – Visual Learning Lab \(bme.hu\)](#) (letöltve: 2021. január 15.)

A technológiai fejlődés és a szakképzési rendszerek relatíve lassú tartalmi megújulási képessége egyaránt a hagyományostól eltérő innovatív megoldásokat sürget a képzési tartalom kialakításában és közvetítésében, a tanulás támogatásában (Nore, 2015). Sajátos kereteket ad a bemutatásra kerülő kutatás esetében az, hogy egy nagy hagyományokkal rendelkező műszaki egyetem szakmai tanárképzéséhez kapcsolódik az az innováció, mely a pedagógusképzés megújításának egyik megközelítéseként fogja fel a nyitott képzési tartalomfejlesztést (Benedek, 2016a, 2016b; Benedek-Horváth Cz., 2016). A téma elméleti háttere szakképzés didaktikai sajátosságokkal is rendelkezik (Gessler-Herrera, 2015), mivel azokhoz a törekvésekhez kapcsolódik, melyek a szakképzés esetében a hagyományos tananyagok alternatíváit teremtik meg a korszerű ICT által meghatározott tanulási környezetben, s nem csupán a tanulásban, hanem a tananyag konstrukciója során is feltételezik az interaktivitást (Benedek, 2016a, Feketéné, 2019).

A pedagógiai gondolkodásunkra ösztönzően ható digitalizáció és az online pedagógiai alkalmazások (Beetham & Sharpe, 2019) a közösségi tananyagfejlesztés számára a szakmai tanárképzés különösen jó feltételeket biztosíthat, melyet saját kísérleteink adatainak bemutatásával szemléltetünk. A nyitott oktatási tartalmak (OLR) kialakítása a hallgatói részvétellel olyan tartalmi és módszertani potenciált jelent, melyet a kialakított pilot tananyagfejlesztés (Rendszerek a szakképzésben), az alkalmazásra kerülő informatikai megoldások (zárt és nyitott LMS rendszerek, komplex vizuális szemléltető elemek memóriafüggetlen kezelése, mikrotartalmak rugalmas kezelése) által jelentősen képes meghaladni a hagyományos jegyzet/tankönyv-alapú tanítást. A kutatás módszertani sajátossága az elméleti elemzésekre alapozott modellalkotás, mely alapján a mérnök- és közgazdász tanár hallgatók részvételével tananyag-fejlesztési feladatok megvalósítására került sor.

E folyamatban az online tananyag konstrukciója során olyan szakmai feladatok valósíthatóak meg, melyek a *content management* modell kialakításának irányába mutattak. A hallgatói körben végzett felmérések és interjúk, valamint a hallgatók által kialakított mikro-tartalmak kezelése új eljárásnak tekinthető. Az ezredfordulót követően jelentősen átalakult világszerte a tanítás-tanulás sokáig klasszikusnak hitt módszertana. Az új technológiák, az info-kommunikációs (IKT) eszközök tömeges elterjedése, melyet az internetes szolgáltatások, majd a mobil eszközökre adaptált applikációs kultúrák térben és időben is egyre több korosztálynak tették lehetővé a személyes és egyéni igényekhez alakítható használatot, értelemszerűen a tanulásra is hatással voltak. Bár a pedagógiai kultúrák a tradíciók által még negyedszázaddal ezelőtt többé-kevésbé sikeresen ellenálltak, s az iskola, mint zárt „tér” fizikai határokat is jelentett az új alkalmazások elterjesztése során, napjainkban úgy tűnik ez a folyamat

megállíthatatlan, nem csupán az oktatás tartalma alakul át, hanem az ismeretek, tudás átadásának és megszerzésének módja is.

2020 tavasza a drámai történéseken túl valami egészen újat teremtett az intézményes oktatás-képzés gyakorlatában. A „távolléti”, online elemekkel kiegészített tanítás minden nehézsége és esetenként esetlensége ellenére valóságossá tette az eddig elutasított alternatív megoldásokat, módszertani innovációkat. A túrt és alig támogatott „távoktatás”⁶ reális alternatívája lett a funkciózavarokkal küszködő iskolánélküli oktatásnak.

A didaktika klasszikus kérdéseinek egyike a „*hogyan tanítsak?*”, s erre a választ az elmúlt évtizedekben megszokott módon egyetlen diszciplína esetében sem könnyű megfogalmazni. A köztudat a mérnöki tudományokat a gyorsan változó ismeretekkel azonosítja, ezért lényeges a módszertani fejlesztésben az innovációs gyakorlat megosztása, az új eredmények gyors alkalmazása, melyre számos kutató már egy évtizede felhívta a figyelmünket (*Colons-Halverson, 2009*).

2016-2020 között megvalósított szakmódszertani kutatásaink lényeges előfeltétele volt annak a felismerése, hogy az oktatási folyamat, a tanulás és tanulás egyre nyitottabb rendszerré vált. E felismeréshez jelentős orientációt jelentettek a szakmódszertani innovációk esetében a legújabb modellkonstrukciós kutatások (*Hamutoglu et al., 2020; Sun et al., 2016, 2020*), melyek a nyitott oktatási források (OER), mint tananyag-egységek alkalmazását az adaptív mikro-tanulási helyzetekben vizsgálták.

2. Mikrotanítás és mikrotartalom

A vizuális tanulással kapcsolatos, a tanulási tartalom multimodalitását formai megoldásokhoz is kapcsoló előző kutatásaink eredményeire (*Benedek, 2016; Benedek-Horváth, 2016*) alapozva hipotézisünk szerint az oktatásfejlesztésben egyre szélesebb körben alkalmazott mikro-tartalmak alkalmasak arra, hogy a tudáselemek komplex tananyagokban jelenjenek meg. A mikro-tartalmak, mint mikro-tanulási egységek gyakorlati alkalmazása mellett szól, hogy a mobil "okos" IKT készülékek általános elterjedésével és a hálózati szolgáltatások oktatási applikációkban történő megjelenésével változnak az ismeretszerzési szokások is. A legnépszerűbb

⁶ Az *Opus et Educatio* folyóirat 2020/3 tematikus számában foglalkozott a pandémia által rapid módon bevezetett digitális átállás oktatási kérdéseivel, az utalás e számban megjelent „[Távoktatás másként!!! – A digitális kor pedagógiai kihívásaihoz](#)” című közleményre utal. Bővebben (web link): [Távoktatás másként!!! – A digitális kor pedagógiai kihívásaihoz](#) (Letöltés ideje: 2020. január 15.)

mobil kommunikáció alkalmazások közös jellemzője az azonnaliság élményének nyújtása, a szolgáltatásban résztvevő társak, ismerősök közvetlen megszólíthatósága, a közölt ismeretek méretre szabottsága. Ez utóbbi függ a mobil eszköz kijelző méretétől és felbontásától, a felhasználó megosztott figyelmének korlátozottságától, az adott alkalmazás felhasználói felületének kialakításától, valamint a mobilitás miatti zavaró környezeti hatások kezelhetőségétől.

Ma már a világ minden oktatási rendszerére jellemző, s ez a középfokú oktatásban, konkrétan az iskolai szakképzésben résztvevők esetében tipikusan jellemző, kialakult egy állandósult eszközhasználati módszer - amelynek gyakorlásában a fiatalabb korosztályok jeleskednek leginkább, mely oktatásban való felhasználhatósága magyarországi viszonylatban kiaknázatlan lehetőségnek tűnik. A mikro-tanulás lehetőségével a nemzetközi gyakorlati adaptációknak köszönhetően (Duolingo - idegennyelv-tanulás) már találkozhattunk, azonban a hazai viszonyokra alkalmazott módszertannal még nem. A mikro-tanuláshoz szükséges a mikro-tartalmak előállítás, illetve az ezek közötti relevancia hálózat megszerkesztése. Ezek segítségével a hagyományos tananyagok tartalma méretre szabott formában a mobil eszközök kijelzőjére vihető digitális formában, a tananyag összefüggéseit pedig egy hipertext-hez hasonló módon lehet megjeleníteni a tanuló számára. A tudáselemeket személyes tartalomjegyzékbe másolhatóan lehet gyűjteni, amely gyűjtemények vizsgálatával becslést lehet tenni a teljes tananyag tartalmi és tagoltsági minőségére.

A személyes tudáselem-gyűjtemények több tananyag elemeiből állhatnak össze, így az adott tanuló teljes műveltségét illetően tehetünk becsléseket, illetve választhatjuk meg a lehetséges módszereket. A skálafüggetlen struktúrában modellezhető szakképzési tananyag jellemzően a verbális és vizuális tudáselemek kapcsolódásával, valamint a matematikai (elméleti és gyakorlati jelleget erősítő) reprezentáció mellett, a felhasználók által bővíthető esettanulmányokkal, gyakorlati példákkal segíti a tudás elsajátítását és ellenőrzését. Az alkalmazott IKT megoldások lehetővé teszik, hogy a virtuális térben formálódó gráfszerű tudáshalmaz mindegyik eleméhez kapcsolódjon egy szöveges ismertető; valamint a képi reprezentációt érzékeltető, s a fiatalok számára jól közvetíthető képi-mediális anyag, és amennyiben lehetséges az életkornak megfelelő matematikai reprezentáció.

A közvetlen szakképzési gyakorlatban megvalósított módszertani innovációk ráirányították a figyelmet arra (*Wheelahan, 2015*), hogy a mikro-tanegységek, jelenlegi kutatásunk fogalomhasználata szerint mikro-tartalmak (*Benedek et al., 2017, 2019*) az online tanulás esetében hatékonyabban alkalmazhatóak, mint a MOOC (tömeges nyitott online kurzusok) komplex és időigényes képzési programjai. Bár ezek esetében is

számos komoly programkonstrukció létezik, azonban a folyamatos, különösen a kollaboratív tanulói tevékenység a feladatok online környezetben történő kezelésével értelemszerűen jelentős időráfordítást és speciális módszertani támogatást igényel.

3. Trendek és aktualitások

A nemzetközi trendek, melyek jelentőségét a jelenünkre is árnyékot vető pandémia különösen aktuálissá teszi, segítenek azt felismerni, hogy az IKT eszközök elterjedése által időben és térben is független kommunikációnak tekinthető a tanulás, melyben az információk többségét nem zárt szövegtörzsek, hanem képi, mediális elemek sajátos választási algoritmusokban történő sorrendje jellemez. Ez a dinamikus változás az oktatás egészében eddigi paradigmáink átgondolására készítet, a szakképzésben pedig az innovatív szakmódszertan fejlődésének korszakos lehetőségét teremti meg az iskolai gyakorlatban és a szakmai tanárképzésben.

Szakmódszertani projektünk keretei között 2019-ben az adott téma szakirodalmát a *Systematic Quantitative Literature Review (SQLR)* módszer alkalmazásával tekintetük át, figyelembe véve azt, hogy a szakképzés, annak klasszikus didaktikai megközelítése (mely egyre kevésbé alkalmazható az innovatív technológiák paradigmaváltó jellege miatt) meglehetősen részleges. Az elemzés igazolta azt a feltevésünket, hogy a korszerű nemzetközi szakirodalmi források száma az utóbbi években jelentős növekedést mutat. Az elmúlt 10-15 évben e témában számos új, lényeges elektronikus elérhető szakmai tanulmányok, elemzések jelentek meg. Az SQLR módszertana az utóbbi években alakult ki. Lényege, hogy olyan lépésekben történjen meg az irodalmi források elemzése, melyek a téma lehatárolását, a megjelenés dinamikáját és referenciaértékét, valamint a releváns források kiválasztását teszik lehetővé (*Pickering-Byrne, 2014*).

Mivel a szakképzéssel kapcsolatos hazai szakirodalom meglehetősen szerény, különösen, ha a nemzetközi publikációs aktivitással vetjük össze, ezért az angol nyelvterületet tekintettük relevánsnak és az összehasonlítás lehetőségét kínáló, két nemzetközileg széleskörűen alkalmazott publikációs adatbázis, a *Springer* és a *Francis&Taylor* adatbázisok elemzésére vállalkoztunk. Mivel ezek a jelentős tudományos szolgáltatók az elsők között tértek át a nyitott hozzáférést biztosító szolgáltatásokra, így az összehasonlító adatok megszerzése is az online tájékozódás keretében megvalósítható volt. Az eljárás főbb lépései a következők voltak:

- *A téma meghatározása.* Ez jelen esetben a módszertani projekt eredeti vállalása szerint a szakképzésben alkalmazott nyitott tartalomfejlesztés szakirodalmi háttérének feltárása és megismerése volt.
- *A kutatási kérdés:* a fenti téma milyen kontextusban jelenik meg a nemzetközi szakirodalomban és milyen intenzitással?
- Ennek megfelelően került sor *a kulcsszavak kiválasztására*, melynek során nem volt célszerű sem túl tág, sem túl szűk fogalmi területek kijelölése. Ezért öt kulcskifejezés kiválasztása után kezdődött el az adatbázisban a keresés. A keresés spektrumát és időkereteit is annak függvényében volt célszerű meghatározni, hogy a kapott eredményeket, kiválasztható publikációkat érdemben is meg lehessen ismerni. Ezért a tételes elemzés időkereteit a diszciplináris terület (Oktatás-Nevelés/Education), valamint az ezredfordulót követő két évtizedes időszak (2000-2019) képezte.
- Az elsődleges keresések után, mivel az 1. táblázatban bemutatott adatok szerint több ezres publikációk jelentek meg a kulcskifejezések szerinti keresés eredményeként, *a kulcskifejezések együttesére célszerű volt szűkíteni az elemzést.* A két adatbázisban így kapott 86 és 118 tételes forrásjegyzék már az elemzés differenciáltabb szempontjainak is megfelelt.
- Ezt követően *a források 10 %-át tekintettük referenciaértékű publikációnak*, s ezek a tartalmi elemzés során hivatkozásként is megjelennek a már megjelent közleményeinkben, valamint jelen fejezetben is.

Kutatásaink során az SQLR módszertan alaplépései szerint került sor a téma kijelölésére, a kutatási téma meghatározására, a releváns kulcsszavak megalkotására, a referencia közlemények kiválasztására. Ezt követően volt mód a szakirodalmi források feldolgozására, tematikus adatbázisok kialakítására. Mivel a kutatás általános jellemzője a szakmódszertani innováció, ugyanakkor speciális vonása, hogy az általános képzésben tradicionálisan meghatározó tantárgyi jellegtől eltérően a szakképzésre sajátosan jellemző szakterület, szakcsoport, szakma-jelleg erős differenciáló hatással bír, ezért egy általánosabb megközelítésben a főbb fogalmak relatíve tágabb értelmezéssel rendelkeznek. Ez esetünkben a következő fogalmakat jelentette: tartalom/content, innováció/innovation, módszer/method, nyitott hozzáférés/open access, szakmai nevelés és képzés/vocational education and training.

1. táblázat A témában a megadott kulcskifejezésekkel szereplő cikkek száma (2000-2019)

Article-Education-Learning&Instruction 2000–2019		
fogalmak (nagybetűvel jelölve)	Springer	Taylor&Francis
tartalom/ <i>content</i> - A	3072	6345
innováció/ <i>innovation</i> - B	1232	2160
módszer/ <i>method</i> - C	3219	6796
nyitott hozzáférés/ <i>open access</i> - D	1645	3246
szakképzés/ <i>VET</i> -	499	584
A-B-C-D-E együttesen	118	86

(Forrás: Benedek, 2020,16)

A felvetett kutatási probléma nemzetközi kontextusban történő elemzését megkönnyíti, hogy számos komoly referenciaértékkel rendelkező folyóirat az adott tematikát jól elemezhető halmazban jeleníti meg. A módszertani közlemények kiemelkedő száma az eredeti MTA szakmódszertani program relevanciáját egyértelműen jelzi, ugyanakkor a szakképzés (*vocational education and training - VET*) tematikája a publikációs gyakoriságot tekintve kétségtelenül szerényebb. A komplex (A-B-C-D-E együttesen) téma megjelenésének dinamikája ugyanakkor figyelemreméltó. Mindkét adatbázisban az ezredfordulót követően az adott tematikához kapcsolódó közlemények száma jelentősen nőtt. Az elmúlt két évtizedet öt éves időszakokra bontva különösen 2015-től figyelhető meg e témában a tudományos publikációk számának növekedése.

2. táblázat Közlemények/cikkek számának változása 2000-2019 között

	Springer	Taylor&Francis
2000–2004	13	0
2005–2009	18	0
2010–2014	28	9
2015–2019	59	77
	118	86

(Forrás: Benedek, 2020,16)

A 2. táblázatban elsőként a Springer online adatbázisában⁷ is elemeztük a fenti kifejezésekre alapozott tematikus keresést. Azonos volt a nyelvterület (angol), némi szűkítést jelentett az, hogy csak az *Education* szakterületen a *Learning and Instruction* diszciplináris jellemzők alapján vizsgáltuk a referált cikkek számát. A komplex fogalomkör (A-B-C-D-E együttesen) esetén ez 118-ra csökkent, ez a mutató a Taylor&Francis esetében 86 volt. E halmazban az adott kulcsszavak esetében a tudományos közlemények évenkénti megoszlásának adatait 2000-2019 közötti két évtizedben vizsgáltuk. Ezt követően az angol nyelvterületen a legnagyobbak számító – 4, 1 millió tételt rendszerező – Taylor&Francis adatbázisban⁸ (*Taylor & Francis' range of Abstracting & Indexing and Bibliographic databases*), mely elérhető a Taylor & Francis Online) – volt a keresés tárgya a 2000-2019 között megjelent lektorált közlemények halmazban, a fogalomrendszer szűkítése a *content – innovation – method – open access – vocational education and training*. A szűkítés során az elemzésre kiválasztott 86 közleményre csökkent, melyekből a tanulmányozást követően a tematikus és műfaji eltérés (eltérő tematikai súlypont, illetve a recenzió műfaja) alapján mintegy tucatnyi forrásmunkát vontunk a referenciák körébe. Mivel a jelenlegi terjedelem keretei között a szakirodalmi források részletesebb elemzésére nem volt lehetőség, ezért az Irodalomjegyzékben feltüntetett források közül különösen az adaptív mikro-tanítás módszereivel (*Sun et al, 2016, 2020*), valamint a kollaboratív tananyagfejlesztéssel foglalkozó (*Goode et al, 2018; Hod-Sagy, 2019*) referenciaértékkel bíró, a nemzetközi szempontból is jelentős figyelmet kiváltó tanulmányokra indokolt utalni. E vonulat hazai bemutatására magyar nyelven vállalkozott, a nyitott tananyagfejlesztési projektünk eredményeit is ismertető 2020 nyarán megjelent tanulmánykötetünk (*Benedek, 2020c*), mely elsődlegesen a szakmai tanárképzés szempontjait előtérbe helyezve vállalkozott a nemzetközi tendenciák hazai adaptációjára.

4. Következtetések

A szakirodalmi források rendszerszerű elemzése során megállapítható, hogy a nemzetközi szakirodalomban (annak tudományos referenciaértékkel bíró folyóirataiban) a kutatási téma szerint kiválasztott kulcskifejezésekkel foglalkozó közlemények jelentős, növekvő számmal vannak jelen, a tartalmi és módszertani fejlesztéssel foglalkozó írások száma számottevő. Sommásnak tűnik, de az adott szűk keretekben is a lényegi megállapítás szintjén megfogalmazható: a szakképzéssel kapcsolatos, a tanárképzéshez szorosan kötődő szakmódszertan fejlődése kevésbé a tartalmi differenciálódás felé halad jelenleg, inkább érzékelhető a tanítás-tanulás differenciáltabb felfogására épülő integráltabb módszertani megoldások

⁷ Web link: <https://link.springer.com/search> (Letöltés ideje: 2020 június 22.)

⁸ Web link: <https://www.tandfonline.com> (Letöltés ideje: 2020 június 22.)

hatása. Az a felismerés, hogy ez a dinamikus változás az oktatás egészében eddigi paradigmáink átgondolására készítet, a szakképzésben pedig az innovatív szakmódszertan fejlődésének korszakos lehetőségét teremti meg az iskolai gyakorlatban és a szakmai tanárképzésben egyaránt.

Végül ismételten utalva a bevezető gondolatainkra indokolt felhívni a figyelmet arra, hogy számos irányban lehet és szükséges még tájékozódni. Feltételezhetően ehhez az eddigi vizsgálataink is adhatnak némi támpontot, valamint kutatás-módszertani támogatást, továbbá inspirációt jelenthet az MTA által tervezett újabb szakmódszertani jellegű kutatási program meghirdetése. Mindez a szakma számára is érzékelteti, hogy nem csupán a kutatási probléma nyitott, de az innovatív megoldások és lehetőségek száma is jelentős. Feltételezhetően a következő években is kitüntetett jelentősége lesz annak, hogy milyen módszerekkel lehet a gyorsan változó szakmai tartalmat tananyagká formálni és a relatíve szűk időkeretek között a tanulói aktivitás növelésével milyen szakmódszertani támogatással lehet a tanulást hatékonyabbá tenni. A nemzetközi szakirodalom fokozódó érdeklődése, a tudományos közlemények érzékelhető számszerű növekedése alapján a jelenleg érzékelhető tematikus fókuszok, a komplex módszertani megközelítések mellett az új technológiák támogatása által megvalósított *kollaboratív tanulást* és (a pandémia drámai hatásától függetlenül is) az *online* tanítási-tanulás környezetében megvalósítható innovációkat, mint erőteljesen érvényesülő trendeket jelzik. Mindez hatással van a hazai szakképzés korszerűsítésére, a szakmai tanárképzés új tartalmi-formai kereteinek kialakítására, e témának kitüntetett jelentőséget és időszerűséget adva.

Irodalomjegyzék

Benedek, A. (2016a): Új tartalomfejlesztési paradigma a szakmai tanárképzésben. In: Tóth Péter, Holik Ildikó (szerk.) Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa. 293 p. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, p87-94

Benedek, A. (2016b): Open Content Development Model (OCD). Opus et Educatio, [S.I.], v. 3, n. 6, dec. ISSN 2064-9908.

Forrás: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/149/200>

Letöltés ideje: 2021. január 15.

Benedek, A., Horváth, Cz., J. (2016): New methods in the digital learning environment: micro contents and visual case studies. In: António Moreira Teixeira, András Szűcs, Ildikó Mázár (szerk.): Re-Imaging Learning Environments: Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2016 Annual Conference. 802 p. p27-34

Benedek, A (2020b). Távoktatás másként!!! – A digitális kor pedagógiai kihívásaihoz. *Opus et Educatio*, Vol. 7. No 3. p185-192. 8 p. (2020)

Benedek, András (szerk.) (2020c): Új módszerek a szakképzésben - Kollaboratív online tartalomfejlesztés. Budapest, MTA-BME, 260 p.

Benedek, A. (2020a): New content development for and by VET teachers. In: Nägele, Christof; Stalder, Barbara E.; Kersh, Natasha (Eds.) *Trends in vocational education and training research*, Vol. III. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET) Glasgow, Egyesült Királyság / Skócia: Vocational Education and Training Network, p43-51

Beetham, H., & Sharpe, R. (Eds.): (2019). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Principles and Practices of Design* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351252805>

Colons, A., Halverson, R. (2009): *Rethinking Education in the Age of Technology*. Teacher College Press, New York

Goode, C.A., Hegarty, B. & Levy, C. (2018): Collaborative Curriculum Design and the Impact on Organisational Culture. *TechTrends* 62, p393–402 Forrás: <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0268-7>

Feketéné Szakos É. (2019): Nyitott tananyagfejlesztés: innovatív lehetőség a tanulás motiválására a szakképzésben In: Fehérvári, Anikó; Széll, Krisztián (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományokban, 2018: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések*, Budapest, Magyarország: L' Harmattan Kiadó, p375-394

Ferguson ES. The Mind's Eye: Nonverbal Thought in Technology. *Science*. 1977 Aug 26;197(4306):827-36. doi: 10.1126/science.

Gessler, M., & Moreno Herrera, L. (2015): Vocational Didactics: Core Assumptions and Approaches from Denmark, Germany, Norway, Spain and Sweden. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), p152-160 Forrás: <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.3.1>

Hod, Y., Sagy, O. (2019): Conceptualizing the designs of authentic computer-supported collaborative learning environments in schools. *Intern. J. Comput.-Support. Collab. Learn* 14, p143–164 Forrás: <https://doi.org/10.1007/s11412-019-09300-7>

Kampffmeyer U. (2006): Dokumentenmanagement in der Verwaltung. In: Wind M., Kröger D. (eds) *Handbuch IT in der Verwaltung*. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/3-540-46272-4_20

Nore, H. (2015): Re-contextualizing vocational didactics in norwegian vocational education and training. *Int. J. Res. Vocat. Educ. Train. (IJRVET)* 2(3) (Special Issue), 182–194 <https://doi.org/10.13152/ijrvet.2.3.4>

Pickering, C. – Byrne, J. (2014): The benefits of publishing systematic quantitative literature reviews for PhD candidates and other early-career researchers, *Higher Education Research & Development*, 33:3, 534–548. DOI: 10.1080/07294360.2013.841651

Sun, G., Cui, T., Beydoun, G., Shen, J. and Chen, S. (2016): Profiling and Supporting Adaptive Micro Learning on Open Education Resources. 2016 International Conference on Advanced Cloud and Big Data (CBD), Chengdu, 2016, p158-163

Sun, G., Shen J. and Lin, J. (2020): Adaptive Micro Learning - Using Fragmented Time to Learn (Intelligent Information Systems), World Scientific Pub Co Inc, 152p

RESEARCH AND DEVELOPMENT CAREER PLANS AND WORK-LIFE BALANCE – EVIDENCE FROM A SURVEY AMONG HUNGARIAN PHD STUDENTS⁹

József Boros, boros.jozsef@econ.unideb.hu

Fatima Riyaz Khateeb, khateeb.fatima86@gmail.com

András István Kun, andras.kun@econ.unideb.hu

University of Debrecen

1. Introduction

Doctoral (PhD) work is a highly challenging endeavour, which tests students on various levels, overburdening their emotions, minds, finances, and the physical health (*Hadjioannou et al., 2007*). The students constantly deal with the situation of having inadequate time as they carry out various and often conflicting roles and obligations each of which demands consideration and time (*Haynes et al., 2012*). Therefore, the PhD students find it difficult to balance their personal lives and obligations with their academic responsibilities (*Brus, 2006*).

Kirchmeyer (2000) defined work-life as “achieving satisfying experiences in all life domains and to do so requires personal resources such as energy, time, and commitment to be well distributed across domains”. The European Observatory of Working Life defines work-life balance as “a term used to describe the level of prioritization between an individual’s work and personal life”. A perfect balance between work and life is achieved by an individual when his or her right to have a satisfactory personal and professional life is accepted as well as respected as the group or social norm – to the mutual benefit of the individual, business, and society.

Unlike students at graduation or post-graduation levels of education there is a great deal of diversity among the doctoral students. PhD students have had an extended education and have excelled at the academic work (*Holbrook et al., 2014*). Some of the students may be re-entering the academics after a protracted absence and most of whom would have been

⁹ „Supported by the ÚNKP-20-3 New National Excellence Research Program of the Ministry for Innovation and Technology from the source of the National Research. Development and

in some form of the employment during the intervening period. In lieu of the diversity of the circumstances, their perception of “work” will be shaped by different parameters including exposure to a research culture, professional and educational experience, personal/social objectives and familial obligations (*Barnett, et al., 2013; Edwards – Bexley – Richardson, 2011*).

Getting a PhD is generally regarded as a one-way ticket to a career in academics (*Rudd – Nerad, 2015*), and accordingly majority of the doctoral students have academic positions as their goal (*Curtin – Malley – Stewart, 2016*). With increasing number of doctoral students, getting the faculty positions becomes more and more difficult and as a result good deal of doctoral students are seeking careers outside the academics (*Allum – Okahana 2015*). In affirmation of this trend a study done by (*Golde – Dore, 2001*) indicated that only 63% of the doctoral students are actually interested in continuing in the academics and that there was a high dissonance between their goals, their training and what they actually obtained.

Historical research has tended to concentrate on the needs and the requirements of the institutions rather than the individual’s aspirations and expectations but there is a growing tendency to take that into account, too. These considerations include the research regarding the experiences, priorities and the relationship between the work and life of these students (*Cantwell et al., 2012*). One of the first major studies in the field is carried out by (*Ateş et al., 2011*) wherein doctoral students from 12 different countries were examined for their professional, personal and social conditions and the differences between the respective countries was also indicated.

In the context of Hungary, it has been posited that majority of society considers the importance of family-life as equal compared to paid work (*Pongrácz – Molnár, 2011*). Research on work-life balance (WLB) with regards to Hungarian doctoral students is sparse. Among the earliest research one may point to (*Fábri, 2008*) and (*Fináncz, 2007*). In a large-scale study (*Engler, 2013*) carried out on students revealed that a substantial part (40%) of the students were positively oriented towards family and were planning to enter into matrimony after the studies but every fifth student seemed to be career centred and sought to delay marriage until mid-thirties. A survey was conducted in 2018, in which 1535 Hungarian researchers were surveyed, and their situation, needs and difficulties were examined (*Alpár et al., 2019*). The results of this survey demonstrated that the second most important factor in career choice was existence of flexible working conditions and the possibility of work-life balance in the academic career.

As a direct predecessor of the present paper, we should mention the results of Boros (2018), who showed – analysing the same database used in this study – that although work-life balance was one of the less important motivating factors for applying for PhD training it was still ranked higher than financial benefits and job security in the public sector. He did also find that the importance of WLB varied greatly among students from different fields of science. Boros (2018) tested the connections between the relative motivational importance of WLB and research career plans, too, without finding any statistically significant relationship.

Considering the problems introduced above, we have derived the following two research questions:

RQ1: Are there statistically significant differences in the importance of the WLB in applying for PhD course between...

RQ1.1: *full-time and part-time students?*

RQ1.2: *students with and without work experience or not?*

RQ1.3: *students who plan to their career as a researcher and those who do not?*

RQ2: Differences in perceived balance among studies, family and leisure-time activities by

RQ2.1: *full-time and part-time students?*

RQ2.2: *students with and without work experience or not?*

RQ2.3: *students who plan to their career as a researcher and those who do not?*

2. Data and Methods

The study analyses data from a questionnaire survey conducted in the fall semester of the academic year 2018/19. The questionnaire included several questions from the EURODOC Survey (Ateş et al., 2011) and many from the WoLiBaX index (Kalveram, 2017). The present research does not analyse the whole questionnaire, only some of them related to our research. For a more detailed presentation of the questionnaire and the survey, see the study of Boros (2018).

The questionnaire items used in the current study were the following. To measure the subjective importance of different factors we asked: "What motivated you to apply for your current PhD course?"

In this question the respondents should spend 30 points on 9 alternative motivation factors (the minimum was 1 and the a maximum was 10 on each). The evaluable factors were:

- Expected increase in earnings after graduation
- The thrill of discovery, academic vocation
- Compatibility and balance between private life and work
- I would like to teach
- Pressure from parents, friends
- The prestige and recognition associated with a Ph.D.
- Allowances and discounts received during the course
- I wanted to increase my chances of finding a secure job in the public sector
- The social impact and usefulness of research work

To evaluate how activities connected to family, leisure, and PhD studies are affecting each other we employed the following questions from the WoLiBaX index (*Kalveram, 2017*):

- Because of the time I need to complete my course responsibilities, I often have to give up family activities.
- The time spent on my course assignments discourages me from providing for the household properly.
- I feel bad if I spend too much time on the course-related tasks and leave too little time for my family.
- When I get home from the course, I am often too tired to take part in family activities or fulfill my family responsibilities.
- After the course, I have little energy left to do things at home.
- The stress and anxiety arising from the course often conflicts with my family life.
- My course time is so flexible that it allows me to take care of my family responsibilities.
- Due to my course, I do not have enough time to engage in extra-curricular activities that I find pleasant and relaxing.
- My course-related activities take up too much of my time that I would love to spend with my friends.
- I do not have enough time for regular leisure activities (e.g. sports) due to the course.

- My course assignments take up so much of my attention that I cannot get them out of my mind in my spare time.
- After the course, I have little time for my hobbies and interests.
- Because of the pressure of the course, I am too worked up in my spare time to enjoy other things.
- My course time is so well organised that it allows me to pursue my hobbies and interests.
- I have to give up course-related activities because of my family responsibilities.
- Family needs make it difficult for me to devote enough time to the course.
- I could take longer days for the course if I had fewer family responsibilities.
- Things in my family life make it harder for me to focus on the course.
- During the course, family needs distract me.
- Because of my tasks at home, I am often tired during the course.
- My family gives me enough time off to do well on the course.
- I need so much time in my private life that I have too little time for the course.
- The time requirements of my personal responsibilities prevent me from completing my course-related tasks in a timely manner.
- Spending time with my hobbies often puts my course responsibilities at risk.
- During the course, I am often tired because of the things I do in my private life.
- Because of the stress in my spare time, I often have personal issues during the course.
- Things in my spare time make it difficult for me to focus on the course.
- The time requirements of my hobbies and interests are so flexible that it is possible to complete the course without problems.

However, the above questions were not entered the examinations in this form. First, we transformed them into three principal components (for all three principal components the Bartlett test's p value was < 0.001 , and the KMO test statistic was greater than 0,800). Due to the page limitations of

the current paper we do not publish the detailed statistics of the principal component analysis here.

The questionnaire was sent online (via Google Spreadsheet) to all full-time and part-time students of all doctoral schools of the University of Debrecen (the total headcount of PhD students at the time of the survey was 737). We have received answers from 139 full time and 50 part time students (thus the total response ratio was 25.64%, and the sample size is $N = 189$). 58.48% is the female ratio among the full-time respondents and 55.66% is among the part-time ones. The distribution of the sample by area of study is presented in *Table 1*. Response rates varied greatly across disciplines, thus our sample cannot be considered representative. However, it is not a requirement for the research questions either, because they do not ask about the population, but about the connections between variables.

Table 1 Number and proportion of respondents to the questionnaire

	Respondents (ca.)	Total headcount (ca.)	Response ratio (%)
Agricultural sciences	15	56	26.79%
Arts and humanities	27	141	19.15%
Medical and health sciences	57	265	21.51%
Social sciences	39	107	36.45%
Natural sciences	47	146	32.19%
Engineering science	4	22	18.18%
Total	189	737	25.64%

Source: Own research (2021)

Simple statistical tests (independent samples *t*-tests and principal component analysis) were applied to answer both research questions.

4. Results

In the first part of our analysis two-samples *t*-tests were conducted to find answer for RQ1.1, RQ1.2, and RQ1.3 (differences in the importance of the WLB in applying for PhD course between groups of PhD students). According to the results, in our sample the full-time students considered WLB significantly more important than the part-time subsample (see Table 2). We have also identified a significantly higher importance of the WLB factor for those respondents who did not work during their PhD studies compared to those who did (Table 3). At the same time the difference between those who planned and who did not plan a research career path was significant only at the 10% level (Table 4).

Table 2 Average difference in the importance of WLB between full-time and part-time PhD students

Full-/Part-time	N	Mean	SD	t
Full-time	139	3.58	2.33	-4.43***
Part-time	50	1.98	1.71	

Note: *** significant at the 1% level

Table 3 Average difference in the importance of WLB between PhD students who worked and who did not work during their PhD studies.

During PhD studies...	N	Mean	SD	t
Did/do not work	96	3.56	2.38	2.53**
Did/do work	93	2.73	2.13	

Note: ** significant at the 5% level

Table 4 Average difference in the importance of WLB between PhD students who planned a research career and who did not.

Researchers' career plans	N	Mean	SD	t
No	47	2.75	2.26	-1.68*
Yes	84	3.48	2.47	

Note: * significant at the 10% level

The second part of our examination tested the potential differences between the same three pairs of student-groups in the sense of how much study, family, and leisure activities (more accurately the time someone sacrifices for them) are affecting each other negatively.

As Table 5 informs us that the PhD studies' negative impact on family-life or on leisure time was not significantly different from those who had a job during their PhD years and those who did not. On the other hand, working while studying seems to make a difference in the negative effect of both family-life and leisure time on PhD studies (it increased the negative impact).

Table 5 Relationship between working while studying and negative interactions among PhD studies, family-life, and leisure time.

PhD studies' negative impact on...	Work while studying	Total sample		Full-time sub-sample	
		<i>N</i>	<i>t</i>	<i>N</i>	<i>t</i>
Family-life	No	96	0.38	91	1.10
	Yes	93		48	
Leisure-time	No	96	-0.05	91	0.65
	Yes	93		48	
The following factors' negative impact on the PhD studies		Total sample		Full-time sub-sample	
		<i>N</i>	<i>t</i>	<i>N</i>	<i>t</i>
Family-life	No	96	-4.23***	91	-3.18***
	Yes	93		48	
Leisure-time	No	96	-3.11***	91	-2.26**
	Yes	93		48	

Note: ** significant at the 5% level, *** significant at the 1% level

Table 6 shows a similar pattern for the comparison of part-time vs full-time students. There is no significant difference between them but part-timers feel more or stronger negative effects on their PhD studies originating from the two other spheres.

Table 6 Relationship between being a full- or part-time PhD student and negative interactions among PhD studies, family-life, and leisure time.

PhD studies' negative impact on...		Total sample	
		<i>N</i>	<i>t</i>
Family-life	Part-time	50	0.53
	Full-time	139	
Leisure-time	Part-time	50	-0.32
	Full-time	139	
The following factors' negative impact on the PhD studies		Total sample	
		<i>N</i>	<i>t</i>
Family-life	Part-time	50	2.49**
	Full-time	139	
Leisure-time	Part-time	50	2.13**
	Full-time	139	

Note: ** significant at the 5% level

Plans of a research career was unlike the previous two cases (see Table 7). Here, the effect on PhD studies was insignificant, but the effect of leisure time on PhD studies happens to be more negative for those not planning to become a researcher than for the others.

Table 7 Relationship between planning or not planning a research career and negative interactions among PhD studies, family-life, and leisure time.

PhD studies' negative impact on...	Research career	Total sample	
		<i>N</i>	<i>t</i>
Family-life	No	47	0.94
	Yes	84	
Leisure-time	No	47	2.30**
	Yes	84	
The following factors' negative impact on the PhD studies		Total sample	
		<i>N</i>	<i>t</i>
Family-life	No	47	0.81
	Yes	84	
Leisure-time	No	47	-0.31
	Yes	84	

Note: ** significant at the 5% level

5. Conclusions

Based on the statistical analyses above, we can summarize our conclusions as follows.

WLB is in general not among the most important factors during the decision process while applying for a PhD course. However, planning a research career seems to be connected with the motivational role: planning to be a researcher at the time of application is related to a higher motivational power of WLB. In addition to this, differences among/between the following groups of respondent were found to be convincing:

- fields of study (social-, agricultural-, natural sciences),
- full-time and part-time students,
- those who had a job during their studies.

Those perceived imbalance between their studies and their private life (the latter disturbs the previous one), who:

- were working during their studies,
- were taking part in part-time PhD programmes.

On the contrary, studies seem to disturb the leisure time more of those who are currently not planning to become a researcher than of those are planning it.

References

Allum, J.- Okahana, H. (2015): Graduate enrollment and degrees: 2004 to 2014. Washington, DC: Council of Graduate Schools.

Alpár, D. – Barnaföldi, G. G. – Déhány, É. – Kubinyi, E. – Máté, Á. – Munkácsy, B. – Neumann, E. – Solymosi, K. – Toldi, G. (2019): Fialat kutatók Magyarországon – felmérés a 45 év alatti kutatók helyzetéről, karrierterveiről, nehézségeiről. In: Young Researchers in Hungary – A Survey on the State of Researchers Under the Age of 45. Magyar Tudomány, 180(7), p1064–1077

Ateş, G. – Holländer, K. – Koltcheva, N. – Krstič, S. – Parada, F. (2011): Eurodoc survey I. The First Eurodoc Survey on Doctoral Candidates in Twelve European Countries. Descriptive Report, from http://eurodoc.net/oldwebsite/Eurodoc_survey_I_report_2011.pdf

Barnett, J. – Cropley, B. – Hanton, S. – Fleming, S. (2013): Taking the plunge: Reflections on the decision to register for a doctorate. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 13, p123–131

Boros, J. (2018): Motivációs tényezők vizsgálata a PhD képzésre való jelentkezés esetén (Examination of motivational factors when applying for a PhD course). Gazdálkodástudományi Közlemények – A Debreceni Egyetem

Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar Tudományos Diákköri tevékenységének eredményei. 8(1), p19-25

Brus, C. P. (2006): Seeking balance in graduate school: A realistic expectation or a dangerous dilemma? *New Directions for Student Services*, 115, p31-45

Cantwell, R. – Scevak, J. – Bourke, S. – Holbrook, A. (2012): Individual Differences that Affect the Quality of Learning in Doctoral Candidates.” In *Enhancing the Quality of Learning: Dispositions, Instruction, and Learning Processes*, (Lawson, M. – Kirby, J., ed.), p93-114 New York: Cambridge University Press

Curtin, N. – Malley, J. – Stewart, A. J. (2016): Mentoring the next generation of faculty: Supporting academic career aspirations among doctoral students. *Research in Higher Education*, 57(6), p714-738

Edwards, D. – Bexley, E. – Richardson, S. (2011): Regenerating the academic workforce: The careers, intentions and motivations of higher degree research students in Australia: findings of the National Research Student Survey (NRSS). Australian Council for Educational Research (ACER), from https://research.acer.edu.au/higher_education/23

Engler, A. (2013): Students with Small Children in Higher Education. *Journal of Social Research & Policy*, 4 (1), p109-120

Fábri, I. (2008): Doktoráltak a munkaerőpiacon. A PhD Fokozat Szerepe a Szakmai Karrierépítésben. In: Fábri I. – Horváth T. – Kiss L. – Nyerges A. (ed.): *Diplomás pályakövetés I. Hazai és nemzetközi tendenciák*. Educatio Társadalmi Szolgáltató és Közhasznú Társaság–OFIK, p83-98

Fináncz, J. (2007): Doktoranduszok szakmai és magánéleti tervei. (Private life and career plans of PhD students). *Educatio*, 16(3), p487-496

Golde, C. M. – Dore, T. M. (2001): At cross purposes: What the experiences of today's doctoral students reveal about doctoral education, from <http://phd-survey.org/report%20final.pdf>

Hadjioannou, X. – Shelton, N. R. – Fu, D. – Dhanarattigannon, J. (2007): The road to a doctoral degree: Co-travelers through a perilous passage. *College Student Journal*, 41(1), p160-177

Haynes, C. – Bulosan, M. – Citty, J. – Grant-Harris, M. – Hudson, J. – Koro-Ljungberg, M. (2012): My world is not my doctoral program... or is it?: Female students' perceptions of well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 7(1), p1-17

Holbrook, A. – Shaw, K. – Scevak, J. – Bourke, S. – Cantwell, R. – Budd, J. (2014): PhD candidate expectations: Exploring mismatch with experience. *International Journal of Doctoral Studies*, 9, p329-346

Kalveram, A. B. (2017): Work-Life-Balance in einer sich wandelnden Welt. Entwicklung und Validierung des Work-Life-Balance Index (WoLiBaX) zur Erfassung der Interaktionsprozesse zwischen Arbeit, Familie und Freizeit. *Asanger, Kröning*, p613

Kirchmeyer, C. (2000): Work-life initiatives: Greed or benevolence regarding workers' time? In *Trends in organizational behavior*, Vol. 7: Time in organizational behavior, p79-93. New York, NY, US: John Wiley & Sons Ltd.

Pongrácz, T. – Molnár, S. (2011): Nemi szerepek és a közvélemény változásának kölcsönhatása.' (Interactions of Gender Roles and Public Opinion). In Nagy, I., & Pongrácz, T. (Eds). Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről (Changing Roles. Report on Women and Men), p192–206. Budapest, Hungary: TÁRKI - Nemzeti Erőforrás Minisztérium.

Rudd, E. – Nerad, M. (2015): Career preparation in PHD programs: Results of a national survey of early career geographers. *GeoJournal*, 80(2), p181–186

AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁST BEFOLYÁSOLÓ TANULÁSI TÉNYEZŐK KAPCSOLATA

Gógh Előd, goghtu@gmail-com

Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Kővári Attila, kovari@uniduna.hu, kovari.attila@amk.uni-obuda.hu

Dunaújvárosi Egyetem, Óbudai Egyetem

Bevezető

Az egész életen át tartó tanulás stratégiája napjainkban is az egyik vezető kutatási téma. Fogalmi rendszere folyamatosan bővülő. Szükség van arra, hogy az oktatási módszerek mielőbb adaptálódjanak a hosszú távú tanuláshoz. A pedagógusok, tanárok, valamint a tanulók szemléletmódja oly módon változzon meg, hogy az lehetőség szerint ne szabjon éles határt az ismeretszerzési időszakoknak (*Bacsa-Bán, 2019*). Pozitív szemléletet alkalmazva, az élethosszig tartó tanulást segíti elő a digitális munkarendű oktatásra történő átállás is (*Racsko, 2017*). Az oktatásban szükséges digitális és módszertani paradigmaváltás (*Molnár, 2018*), valamint a már rendelkezésre álló digitális tanítási és tanulási lehetőségek főpróbájaként (*Racsko és Főző, 2020, Kővári, 2018*) értelmezhető az oktatás új gyakorlata. Azt tudjuk, hogy az ismeretszerzéssel kapcsolatos lehetőségek korlátlanok manapság, és állíthatjuk, hogy nem ezek a lehetőségek jelentik az ismeretszerzés, tanulás legfőbb akadályát. Sőt, tovább gondolva, sokkal nehezebbé válik dönten, hogy mit is szeretnénk igazán. Másrészt annyi bővülő információ áll rendelkezésre, hogy túlzás nélkül állíthatjuk, hogy egy szakterületre koncentrálna sem tudunk mindent elolvasni, száz százalékosan lépést tartani, még akkor sem, ha korszerű IKT környezetben kapjuk mindezt (*Molnár, Sik, Szűts, 2017*).

Nemzetközi és nemzeti szinten is kész stratégiák vannak az élethosszon át tartó tanulás megvalósítására. Az egyik kulcstényezője ezeknek, hogy a hangsúly az oktatásról a tanulásra helyeződik át, az oktatás részét ne csak a konvencionális tanulás jelentse, hanem a nonformális és informális tanulási formák is és a munkáltató módszerek nagyobb hangsúlya (*Kővári, 2017*). Szükséges volna azonban, hogy megszűnjön az egységes tanulási keretrendszerben való berögzült gondolkodás, az ismeretszerzésre-, készségek és kompetenciák elsajátítására kellene fókuszálni (*Kálmán, 2013, Rajcsányi-Molnár, 2019*).

Mondhatjuk, hogy noha az élethosszig tartó tanulás fogalmával - már a szókapcsolat jelentéséből eredően is-, szinte mindenki tisztában van, kicsit kevesebb azok száma, akik valóban egyetértenek a létjogosultságával saját vonatkozásukban, és még kevesebben tesznek azért, hogy valóban megvalósuljon részükről. Pontosan ezért, a teljes megvalósulása az egész életen át tartó tanulásnak, - minden emberre kiterjedően-, biztosan lehetetlen, de tanárként törekszünk arra, hogy a lehetőség mindenki számára adott lehessen. Felszínesen, könnyen megfogható fogalomról beszélünk az élethosszig tartó tanulás esetében. Ugyanakkor, a tanulási folyamat minden mozzanatát áthathatja, ezért nehéz leszűkíteni és körülhatárolhatóvá tenni. Hogy mi is konkrétan az egész életen át tartó tanulás, arra már több hazai és nemzetközi hivatalos stratégia is született (*Molnár, 2015 és Molnár, Sik, Szűts, 2017*).

Kutatásunk elsősorban az élethosszig tartó tanuláshoz kapcsolódó tanulási tényezők vizsgálatához kapcsolódik: úgy, mint metakognitív-, kognitív-, tanulási szokásokkal összefüggő tényezők, motivációra irányuló aspektusok. A tényezőket - korábbi kutatások standardizált kérdőíveit alapul véve-, a magyar oktatási rendszerre, valamint a szakképzésre adaptálva vizsgáltuk. A változókat Likert skálán mértük, majd azokat matematikai-statisztikai módszerekkel elemeztük. Jelen tanulmány azonban nem a statisztikai elemzésekre koncentrálni elsősorban, hanem a kutatásunk során vizsgált tényezőket foglalja össze, kapcsolja az egész életen át tartó tanuláshoz, valamint azt vizsgáljuk, hogy ezek az egyes tényezők hogyan kapcsolódnak egymáshoz.

1. Egy komplex kérdőíves vizsgálat összeállításának szempontjai

Az alábbiakban bemutatott vizsgálat célja az élethosszig tartó tanulás és a hozzá kapcsolódó tényezők felmérése a Budapesti Műszaki Szakgimnáziumban tanulók körében. (*Váraljai, Nagy, 2019*) A kérdőíves felmérés a Budapesti Gépészeti Szakképzési Centrum (BGéSZC) 7 tagintézményében tanuló diákok körében került megvalósításra. A BGéSZC műszaki szakgimnáziumokat foglal magában, így egyaránt tükrözi a szakgimnáziumok intézményi sajátosságait és a műszaki képzési területű iskolák jellemzőit is. Hangsúlyozzuk, hogy a kutatás megtervezésekor nem véletlenül történt pontosan ezeknek a tanulási tényezőknek a kiválasztása, hanem egy jól átgondolt folyamat eredményeként, viszont a tanulási faktorok elméleti jellegű közzététele még nem történt meg.

A kérdőív több kérdéscsoportot tartalmazott a Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) alapján (*Pintrich és DeGroot, 1990*). A kérdőívek kitöltése papír alapon történt, az eredmények utólag kerültek digitalizálásra. Összesen 1260 kiértékelhető kérdőívet eredményezett a vizsgálat, a 81 osztályból. A kutatásban szereplő állítások, alapvetően

Likert-skálás válaszadást tettek lehetővé a kutatásban résztvevő diákok számára. A skálák, ötfokozatúak voltak és az állításokkal való azonosulásnak megfelelően változtak az értékek. Példaként az ötfokozatú skála állításai (adott esetben, egyes kérdéscsoportonként más válaszlehetőségek mellett): soha nem igaz rám, néha igaz rám, többségében igaz rám, gyakran igaz rám, mindig igaz rám. A négyfokozatú skála esetén: egyáltalán nem értek egyet, nem értek egyet, egyetértek, teljes mértékben egyetértek.

(A skálaértékek különböző kérdéscsoportoknál egymáshoz képesti eltérései azzal magyarázhatók, hogy a korábbi, a témához kapcsolódó kutatásokhoz igazítottuk a válaszlehetőségeket és azokban így szerepeltek.) Ezek a korábbi vizsgálatok olyan standardizált kérdőívek, amelyek azonos témában, ugyanazon tényezők vizsgálatára szolgáltak, mint amikre mi kerestük a válaszokat a hipotéziseinkkel.

További a válaszok pontosítása szempontjából átgondolt eltérést jelentett az eredeti kérdőívekhez képest, hogy az azonos kérdéscsoportokban az egyes tényezőkkel kapcsolatos kérdéseket részterületenként vegyesen, egy a későbbiekben rögzített véletlenszerű sorrendben tettük fel a válaszadó diákoknak. Az állítások között szerepeltek a rutinszerű válaszadást kiszűrők is, mint pl.: „Őszintén válaszoljatok a jelenlegi kérdőív kérdéseire.”. Az állítások és a skálaértékek nem táblázatban szerepeltek, hanem minden állítás alatt megismételve a skálaértékeket, így csökkentve a válaszadási hibalehetőséget. Jelen tanulmányban a kérdőív kérdéscsoportjai és a konkrétan vizsgált tényezők kerülnek összefoglalásra. Az önszabályozott és ön hatékony tanulást korábbi cikkeinkben már tárgyaltuk (*Gőgh és Kővári, 2019, Gőgh és Kővári, 2020*), hasonló, de más korcsoportra irányuló felmérések is megjelentek. (*Cserné et al, 2020, Nagy et al, 2020*).

2. A kérdőíves felmérésben megjelenő tényezők

Az alábbiakban összefoglalásra kerültek az összetett kérdőívben alkalmazott kérdéscsoportok, melyek egy-egy tanulási tényezővel vannak összefüggésben:

- szocio-demográfiai kérdések (6 kérdés),
- elektronikus tanulási környezetekkel összefüggő kérdések (4 kérdés),
- élethosszig tartó tanulás végéig tartó időszak megadására kérdező kérdések (2 kérdés),
- tanulási elégedettségre és továbbtanulásra irányuló kérdések (4 kérdés),
- tananyagrészek összefüggéseit kérdező kérdések (4 kérdés),

- élethosszig tartó tanulással, tanulási szokásokkal összefüggő kérdések (14 kérdés),
- célmeghatározás, tudás és képességek alkalmazása, belső célok és önértékelés, információk rendszerezése adaptív tanulási stratégiák,
- metakognitív tényezőkkel összefüggő kérdések (18 kérdés),
- kognitív magabiztosság, irányítási kényszer, kognitív öntudat,
- motivációra irányuló kérdések (18 kérdés),
- Önszabályozás, önhatékonyság,
- tehetségre irányuló kérdések (15 kérdés),
- elhelyezkedési esélyekre és jövőképre irányuló kérdések (2 kérdés).

A tényezők száma és a tanulmány terjedelmi korlátai miatt kimerítően minden tényezőt nem elemzünk.

3. Egyes tanulási tényezők elemzése

Az alábbiakban röviden összefoglalásra kerülnek a komplex kérdőív által közvetlenül vagy közvetve vizsgált egyes tanulással összefüggő tényezők.

3.1. Önirányítás

Az önirányítás megvalósításának célja az kell, hogy legyen, hogy megfelelő tanulási stratégiák kidolgozására sarkalljuk a tanulót, olyanra, amellyel hatékonyan tud működni a tanulása során. Az önirányítás nem választható el az önszabályozott tanulástól és az én-hatékony tanulástól. A tanulás során mutatkozó érzelmi aspektusokat kontrollálni szükséges és lényeges dolog, hogy a tanulás során fellépő nehézségeket is hatékonyan le lehessen győzni. Ki kell alakulnia annak a képességnek, amely meghatározza ezek szerepét a tanulási folyamatban. Az önirányított tanulókat tehát nem egyszerűen csak a tanulási eredmények vezérlik, hanem keresik a proaktív tanulás lehetőségét, amely együtt jár más önálló tevékenységekkel is, mint például az önmegfigyelés, önértékelés és önfejlesztés (*Bramucci, 2013*).

Az önirányított tanulás kialakulásához négy fő dologra van szükség: a felkészültség felmérésére; célok meghatározása; a megfelelő tanulási stratégia kialakítására és visszacsatolásként az értékelésre. Az élethosszig tartó tanuláshoz elengedhetetlen, hogy az önirányítás megfelelő szintje kialakuljon. A már bevált, vagy formálódó tanulási stratégiákkal, a tanulási folyamat önálló menedzselésével képzelhető csak el egy iskolai kereteken kívül működő, autodidakta tanulás. (*Szűts, 2014*) A tanulói önirányítás egy olyan tényező, amit az iskolai keretek között kell kifejleszteni ahhoz, hogy a későbbiekben a tanulási folyamat önállóan megvalósulhasson.

3.2. Önértékelés

Az önértékelés a tanulói magatartás egyik fontos ismérve, e nélkül nehezen elképzelhető el sikeres tanulói folyamat. Legfontosabb alapja az énkép, ami a tanuló, személy önmagáról vallott és elgondolt tudattartalmainak összessége. Egy mentális reprezentáció, mely tartalmazza az egyén saját tulajdonságait, társas szerepeit, múltbeli tapasztalatait és jövőbeli céljait egyaránt. Az iskolai énkép szerves részét képezi az önértékelésnek. Kialakításában a tanár szerepe az, hogy az értékelési folyamat úgy történjen, hogy a tanuló önértékelése lehetőleg ne sérüljön, ha az pozitív kiindulású, ha negatív, akkor pedig segítsen átalakítani azt a tanulmányi és társas tapasztalatainak megfelelően (Körössy, 1997).

A magas önértékeléssel bíró tanulók nagyobb önbizalommal rendelkeznek, elégedettebbek az életükkel, ambiciózusabbak, és gyakrabban töltenek be vezető pozíciót a csoportban. Míg az alacsony önértékelésű gyereknél gyakoribb a rosszabb iskolai teljesítmény, a kapcsolatteremtési gondok, a szociális izoláció, és negatív érzelmi megnyilvánulások, valamint a szomorúság és a depresszió is. A pozitív énképpel rendelkező tanulók iskolai környezetben kitartóbbak, időbeosztási stratégiát választanak, míg a negatív énképpel rendelkező diákoknál gyakran megfigyelhetünk nem célirányos viselkedést, bámészkodást, időhúzást, a feladatmegoldástól eltérítő magatartást. (Jámbori, Horvát-Militityi, Török, 2014)

Az egész életen át tartó tanulás vonatkozásában elmondható, hogy motivációs szempontból lényeges a realiztikus önértékelés. A helyes tanulási stratégia kialakításában is fontos szerepet játszik, hiszen a megalapozatlan önértékelési aspektusok tévútra viszik ezeket, valamint a tanulási folyamatban is gátló tényezőkként értékelhetők. Az önértékelés, a tanulási folyamattól elkülönített értelemben, a tisztán a tanulóhoz kapcsolódó tényezők (pl. magabiztosság, önbizalom stb.) esetében egy visszacsatolási szereppel bírnak. Ebben külső hatások is érvényesülnek, mint például a tanári értékelések, vélemények, amik beépíthetők a körkörös folyamatba. Az így kialakuló mentális reprezentáció, döntő abban a tekintetben, hogy egy konkrét tanulási folyamatba milyen tulajdonságokkal lép be a tanuló, majd később a rendszeresen megvalósuló önértékelések hatására a kezdeti tulajdonságok hogyan változnak meg.

3.3. Célmeghatározás

Célok nélkül a sikert sokkal nehezebb elérni, ez a tanulási folyamatok céljait tekintve is elmondható. Több oka lehet annak, hogy a hallgatók nem érik el tanulási céljaikat, a (DMI, 2018) cikkben összefoglaltaknak megfelelően mi is úgy gondoljuk, hogy elsősorban az alábbiak a legjellemzőbbek.

- A meghatározott célok nem szigorúak. Más szavakkal lehet, hogy túl sok a cél, vagy az indikátorok, részcélok, határidők túl homályosak, nem eléggé meghatározottak.
- Elkötelezettség hiánya: ha nincs kapcsolat a célok és a pozitív jövő között, akkor nehéz átfogni a célok eléréséhez szükséges munkát és az azt követő hosszú távú jutalmakat.
- Az emberek nem tekintik a célokat folyamatnak. A folyamatban való részvétel élvezete helyett, sokan a célokat fix eredménynek tartják. A célok sokáig tartanak, gyakran átalakulnak és önmaguk nagyobb verzióikká válnak. A folyamat, maga az út az, ahol átalakulás történik, nem a célvonalon, a legvégén dönthető el a sikeresség.

Nagymértékben motiváló lehet egy olyan ütemterv, amely meghatározza azokat a tevékenységeket és szükséges lépéseket, amelyeket a diákoknak meg kell hozniuk céljaik elérése érdekében. Elmondható, hogy megfelelő célmeghatározás nélkül nem létezhet motiváció, hiszen nehezen elképzelhető, hogy nagyon akarunk valamit, ha nem tudjuk pontosan, hogy mit. Az iskolai keretek közötti tanítás során célszerű lenne megtanítani a diákokat, hogy tűzzenek ki célokat önmaguk számára, de sok fontos dolog mellett a diákok ilyen célú felkészítésének konkrét megvalósulása sokszor elmarad. A célmeghatározás sok szálon összekapcsolódik az önértékeléssel és az önismerettel. Hosszútávon, ide kapcsolható pályaorientáció, melynek során a képzési, tanulási és életcélok is megfelelő irányba terelhetők, a lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás csökkenthető (Szabó et. al., 2017).

Sokszor halljuk a diákoktól, hogy nem tudják, hogy miért kell egy tárgyat, tananyagrészt megtanulni, nem látják a gyakorlati hasznát. Ha ezekre tanárként nem tudunk adekvát választ adni, akkor vajon a tanulóktól, hogy várható el, hogy motiváltan, céljaikat meghatározva haladjanak afelé, hogy megtanulják az adott tananyag-egységet? A célmeghatározás tehát, szinte minden vonatkozásban szerepet játszhat és a célok kifutásának hossza az egyénre van bízva. Ez azt jelenti, hogy lehet célokat meghatározni egy adott, egyszer ismétlődő cselekvésre, mint pl. egy délutáni tanulás, tananyag-egységre, tantárgyra, képzésre stb. Ezeket aztán társítani kell azokhoz, amik nem lehet változtatni, pl. a képzés és tanuló céljai szoros átfedésben kell, hogy legyenek. A megfelelő célok kijelölése a tanulási folyamat megkezdése előtt kell, hogy megtörténjen és ugyanúgy fontos szerepe van tehát, mint a tisztán tanulóhoz köthető metakognitív tulajdonságok összességének. Ugyanakkor a utóbbiak eredményeképpen jön létre egy reális célmeghatározás, ami a későbbiekben a tanulás során persze változhat, de jó alapnak tekinthető.

3.4. Meglévő ismeretek alkalmazása

A korábbi ismeretek összekapcsolása a későbbi ismeretekkel, valamint egy holisztikus tudáskép kialakítása nem csak az élethosszig tartó tanulás esetében lényeges, hanem általában véve minden tanulási folyamat során. Ennek kialakításában a tanári szerep kulcsfontosságú, ha intézményi keretek közötti tanulásról van szó, ezért elsősorban tanári szempontból vizsgáljuk meg a fő vonásait és fejlesztésének, kialakulásának lehetőségeit, valamint az ismeretek alkalmazását elősegítő módszereket. Megfelelő célkitűzések jó alapot nyújtanak, melyek során rá kell világítani az elsajátítandó ismeretek szerepére és jelentőségére, továbbá a kialakítandó készség folyamatát célszerű bemutatni konkrét példákon keresztül, ezzel párhuzamosan az elsajátítandó ismeretek ebben játszott szerepével. Végül fontos kihangsúlyozni az ismeretek gyakorlati hasznosíthatóságát. A követelmények meghatározása a soron következő lépés, ahol figyelembe kell venni a közvetített fogalmak kialakulásának életkori sajátosságait, a tanulók fogalomrendszerének fejlesztésében játszott szerepét. A tanulók értelmi fejlődését és az egyéni megértési nehézségeket kezelni kell tudni és ennek megfelelő stratégiákat megválasztani. Ismerni kell a tanított szakterület ismeretelméleti alapjait, megismerési sajátosságait, logikáját és terminológiáját. Az ismeretalkalmazási stratégia célja az elsajátított ismeretek reprodukív (begyakorló) vagy produktív (alkotó) alkalmazásának előmozdítása. Amíg az egyszerű gyakorlás készségek fejlesztésére, addig az alkotó alkalmazás összetettebb feladatok, illetve problémák megoldására irányul. Az előbbinél az ismeretalkalmazás automatikus (készség szintű), míg utóbbinál annak tudatos (jártasság szintű) jellegét célszerű kiemelni.

A stratégiák vonatkozásában itt kiemelendő a problémamegoldó ismeretszerzési és alkalmazási, valamint a megismerő alkalmazási stratégia. A készségek cselekvéses összetevőit alapul véve, beszélhetünk kognitív (pl. feladatmegoldó-), pszichomotoros (pl. munka-) alkalmazásokról (Tóth, 2015).

A meglévő ismeretek felhasználása és az új ismeretekhez történő csatolása nélkül aligha értelmezhető hasznos tanulás. Ennek hiányában csak elkülönült „tudásfelhők” alakulnának ki, amik egymással nincsenek korrelációban. A meglévő ismeretek alkalmazása úgy is értelmezhető, hogy az a priori tudás szintjeit vizsgálják és meghatározzák, hogy az pl. egy lexikális tudást jelent-e, készség szinten beágyazott képessévé vált-e, sőt, az egyes tudáselemek mennyire kapcsolódnak egymáshoz. Erre azonban nincs még kialakult séma, meg kell elégednünk azzal, hogy önmagában beszélünk meglévő ismeretekről és ezek tanulói alkalmazásának készségéről vagy annak hiányáról.

3.5. Adaptív tanulási stratégiák

Ez a stratégia, abból az alapvetésből indul ki, hogy eltérőek a tanulók tanulási képességei, adottságai, amik az oktatásban eltérő tanulási környezetet és tanítási eljárásokat kívánnak. A stratégia kialakulásához jelentős mértékben hozzájárultak a pszichológiai kutatási eredmények, miszerint a tanulók tanulásra való felkészültsége (az általános és speciális kognitív képességeket, a személyiségvonásokat, motivációs faktorokat stb.) határozza meg döntően, hogy a tanuló a tanításból mit, mennyit és hogyan hasznosít. Ebből kiindulva tehát az oktatási folyamatban fel kell tárni a tanulók előzetes tudását, illetve a tanulásra való felkészültségének összetevőit, és ezeket figyelembe véve kell megtervezni számukra a tanítást, lehetőséget adva a tanulónak, hogy saját maga is részese legyen a tervezési folyamatnak, amivel az oktatás a tanár és a tanuló közös feladatává válik.

Az adaptív oktatás sok elemében hasonlóságot mutat a programozott oktatással, különbözőségét abban lehet megragadni, hogy az adaptív oktatás egymástól lényegesen eltérő tanulási eljárásokat is lehetővé tesz, mivel az előzetes tudás mellett a tanulási felkészültség szélesebb spektrumát vizsgálja és tárja fel. Az adaptív oktatás gondolatrendszerét egyéni és csoportos szervezési módoknál alkalmazzák, de a konstruktivista tanulásfelfogásban is megerősítették és igazolták. Abban az esetben, ha a tanulás a tanuló korábbi konstruktumainak, tudásának, képességeinek és nézeteinek a függvénye, akkor a tanári eljárásokat és a tanulás feltételeit is a tanuló sajátosságainak megfelelően kell alakítani (*Virág, 2014, Ballér et. al., 2003 és András et. al., 2016*).

Az adaptív tanulási stratégia kialakításához első lépésben az ún. maladaptív tényezők redukálására van szükség, hogy a különböző akadályozó, gátló tényezőket csökkentjük. Noha, ez egyszerűen hangzik, mégis ez az egyik legnehezebb folyamat (*Nagy és Molnár, 2017*).

Az egyes tanulók különböző adottságai és képességei egyrészt öröklött tényezők, másrészt a környezet hatására alakulnak ki, de összességében változtathatók. Ehhez társul az előzetes tudásszintek és a tanulási felkészültség mértéke. A tanár szerepe tehát az is, hogy feltárja a cselekvés okait, tanulmányozza a következményeket és ezek alapján megtervezze az oktatási tevékenységeket (*Kőpatakiné, 2004*).

Nehéz mérlegelni azzal kapcsolatban, hogy melyik említett tényező mennyire fontos, vagy eldönteni azt, hogy fontosabb-e, mint egy másik. Az azonban szinte bizonyos, hogy az adaptív tanulási stratégiák tanulónkénti kidolgozása az egyik legbonyolultabb feladat, mivel erre nincs jól bevált, univerzális recept. Ehhez hozzá társul és bonyolítja, hogy a maladaptív tényezőket redukálni kell hozzá, amely nem csak tanulónként más, hanem egyénenként a psziché egészéhez is kapcsolódik. Úgy gondoljuk, hogy a

jövőbeli oktatási módszerek egyik leginkább kihívással teli témaköre az adaptív tanulási technikák terén történő előrehaladás lesz (Molnár, 2013).

3.6. Kognitív magabiztosság

A siker kulcsa magunkban keresendő elsősorban, ez pedig az önbizalom és magabiztosság. Bandura (1997) szerint semmilyen más tulajdonság nem befolyásolja jobban a teljesítményt, mint a vágyott céllal szemben felállított pozitív elvárások. Mindenkinek megvan a személyes elképzelése, meggyőződése arról, hogyan működik a világ, egy saját értékrendszer alapján mi a helyes és helytelen. Ha túlzott magabiztosságról beszélünk, annak hátterében gyakran megerősítési torzítás áll, amiből eredő hátrányok kritikus önmegfigyeléssel a helyes irányba terelhetők. Egy feladat esetében, a hozzá szükséges idő, energia megbecsüléshez jó stratégia, ha egy kicsit szigorúbbak vagyunk inkább magunkhoz, így várhatóan marad elegendő szabad kapacitás a teljesítéshez. A túlzott magabiztosság ellenkezője, ha alábecsüljük magunkat, aminek hatására stressz és szorongás jelenhet meg. Ez azért hátrányos, mert sok értékes kognitív kapacitást igényel. Tehát a realiztikus és helyes önértékelés a kulcs, amivel elkerülhetők a végleteknél mutatkozó negatív hatások (Nagy, 2017).

Az énkép alakulásának, fejlődésének kutatása a pszichológia egyik legkedveltebb területe, szinte mindegyik irányzat foglalkozik az énképpel kapcsolatos kutatásokkal. A magabiztosság és az énkép tehát szorosan összefüggő fogalmak, ahol az énkép a kiindulópontja a kognitív értékelésnek. A kapcsolódó elméletek központi témája az énkép tartalmának feltárása, annak vizsgálata, hogy milyen módon szerezzük meg az énrre vonatkozó tudásunkat. Hattie (1992) szerint az énkép összetevőit az alábbiakban lehet meghatározni:

- képesség: teljesítmény elérésének képessége;
- teljesítmény: egy zajló folyamat önértékelésének eredménye;
- osztálybeli: egy közösségben, osztályban érzett pozíció és aktivitás;
- kortárs csoport: bővebb csoportos biztonságérzet;
- család: szűk családi környezetre értelmezett érzések;
- magabiztosság: saját letisztult értékrendszer, és az ehhez kapcsolható kiállás;
- fizikai énkép: fizikai képességre és megjelenésre vonatkozó önkép.

Az énképpel összetevői tehát alapvetően meghatározzák a magabiztosságot, amely pedig a tanulási folyamatra hat. A magabiztosság

a memóriában, megszerzett tudásban való önbizalmat is jelenti, mint pl. az illető mennyire magabiztos a megtanult szövegek, helyek, számok pontosságában vagy pedig általánosan a saját emlékezetében. Az önbizalom hiánya az elbizonytalanodást és egy bizonytalansági spirált okozhat, ami végül a tanulási folyamat teljes ellehetetlenüléséhez is vezethet.

A kognitív magabiztosság tehát a tanuló személyéhez köthető tulajdonság, ami az önértékelés folyamatához kapcsolódik, a tulajdonságok visszacsatolását jelentve. Így a megfelelő célmeghatározásra is kihat, mivel befolyásoló szereppel bír. A tényező alapvetően tehát az énképből ered, és ha tisztán a tanuláshoz kapcsolódó vetületét tekintjük, akkor különböző tanulási technikákkal növelhető a magabiztosság.

3.7. Irányítási kényszer, az irányítottság iránti szükség mértéke

Sokan szeretik pontosan megtervezni a saját és családjuk mindennapjait, idegesítőnek találják mások hibáit, és úgy gondolják, mindig nekik van igazuk. Ez egy egészen különleges típusa az embereknek, amit úgy hívunk, hogy „irányításmániások”, akik mindent és mindenkit irányítani szeretnének. Saját oldalukról maximalistának aposztrofálják magukat, ha a környezetüket kérdezzük, akkor viszont autoriter személyiségűeknek neveznék őket. Az irányításmániás személy nagyon magabiztos, és hisz magában, ami önmagában egy pozitív tulajdonság is lehetne, viszont meg van győződve arról, hogy mások szükségleteit és igényeit is ő tudja a legjobban. A cselekvései nem meggondolatlanok és az állandóság fontos az életében. Vezető szerepben természetesen nehezen adja át az irányítást másoknak. A környezetében semmivel és senkivel nem elégedett, társként nehéz elviselni és sok türelmet igényel, hiszen mindig az övé az utolsó szó.

Az irányításmániás viselkedésének lelki háttere van: egyszerűen bizonytalan magában, amit muszáj kompenzálnia azzal, hogy mindent a kezében tart. Ez a bizonytalanság több mindenből fakadhat, szeretethiányból, önértékelési zavarokból. Az irányítási kényszer egyfajta pszichés zavar, ami nem alakul ki, ha az ember kiegyensúlyozott. Aki képes bízni az emberekben és nem fél a csalódásoktól, az képes átadni a gyepőt is olykor-olykor. Az irányítási kényszer csak egy következmény, aminek elsősorban a lelki okait kell felkutatni és kibogozni. Ez mindenkinél más, lehet korábbi trauma (pl. sikertelenség a suliban), amely mély nyomot hagy, és befészkel magát az ember tudatába.

Az irányítási kényszer önmagában leggyakrabban tehát azt jelenti, hogy az irányításmániás személy folyamatosan uralni akarja a saját cselekedeteit, gondolatait és ezt akár abnormálisan kivetíti a környezetére. Ennek ellenkezője pedig az, ha az egyén az önbizalom hiányából fakadóan, nem

képes döntéseket hozni, állandó bizonytalanságot érez, szüksége van arra, hogy mások megmondják számára, hogy mit kell tennie.

Az élethosszig tartó tanulás esetében, talán az irányításmániás személyiség esetében könnyebben kialakítható az autodidakta tanulás. Azonban, mint véglét, pszichés értelemben nem örvendetes végpont. Az irányítást igénylő személyek esetében pedig, a tanulástervezés és tanulásszervezés önállóságának kialakítása a pedagógiai fő cél. Egy fokozatos függetlenedési folyamatra van szükség ahhoz, hogy az önálló ismeretszerzés megvalósulhasson. A fentiekből látható, hogy a magabiztossággal, önbizalommal jelentős összefüggésben álló tényezőről beszélünk. A hatékony szint, az irányítási szükség redukálása utáni, de az irányítási kényszer közötti intervallumra tehető. Mint a többi, tanulói személyhez köthető tulajdonság esetében, itt is egy reális önértékelés eredményeképpen jön létre a tényező „megfelelő szintű beállítása”.

3.8. Kognitív öntudat

A tudatos én érzés, vagyis az öntudat kialakulása csecsemőkorban kezdődik. Ezekből a saját testről, valamint a környezet személyeiről, tárgyairól érkező szenzoros és motoros jelzésekből formálódik a kezdeti tudás. Az ismétlődő tapasztalatok során a testmozgás és a testhelyzet, mint egységes egész jelenik meg a tudatban. Ezt a „tudást”, illetve érzéketi tapasztalatokat nevezzük testsémának vagy más néven vizuális-poszturális testmodellnek (*Marton, 1970, Kollár és Szabó, 2004*).

A testséma, vagyis a fizikai létezés érzése és tudása képezi az éntudat alapját, annak az érzését, hogy „én létezem, más vagyok, mint a külvilág tárgyai és emberei”. Tulajdonképpen ez az én tudat lesz a bázisa az énképnek, a magunkról formált ismeretnek és értékelésnek. Az én tudat kialakulása is folyamatosan zajlik a csecsemőkorban, és csak néhány kitüntetett pontját ismerjük ennek a folyamatnak (*Bertenthal és Fischer, 1978*).

Ettől a szakasztól kezdve, az én tudat fejlődésére ráépül az „én ilyen vagyok” reprezentációja, ami egyrészt a testképet tartalmazza, másrészt lassan, a 3. életévtől kibővül az énkép kezdetleges jellemzőivel. A formálódó én tudat szimbolikus reprezentációként, fogalomként jelenik meg a 2. életév végén (18-24. hónap), amit az bizonyít, hogy a kisgyermek önmagát saját nevével említi, illetve lassan használni kezdi a személyes névmást. Az én fogalom változásai ezután is kapcsolatban állnak a kognitív fejlődéssel: kialakul a nemi identitás. A 3. életévtől tudja, hogy ő fiú vagy lány, és megjelenik az első énrre vonatkozó jellemzők felsorolása, az énkép korai megnyilvánulása (*Kollár és Szabó, 2004*).

A testkép fontos összetevője az énképnek, a fizikai megjelenés ugyanis értékelő megnyilvánulásokat vált ki másokból, ami pozitív vagy negatív visszajelentésként befolyásolja az önértékelést. (A gúnynevek, becenevek például sokszor a sajátos fizikai megjelenés alapján keletkeznek, és ezek ritkán erősítik az énképet.) A testkép nem más, mint a fizikai megjelenésnek, a külső jegyeknek az értékelése, amikor a személy azt fogalmazza meg, hogy mennyire tetszik, mennyire elégedett saját testével, arcvonásaival. A testkép énképet befolyásoló ereje eltérően alakul fiúknál és lányoknál. A serdülő fiúk esetében a hang, az arcvonások és a mellkas értékelése járult hozzá leginkább az önbecsüléshez, a lányoknál a fizikai megjelenés egésze befolyásolta az önértékelést (*Mahoney és Finch, 1976, Kollár és Szabó, 2004*).

A kognitív öntudat külön tényezőként vizsgálható, de mint a többi tényező esetében, szorosan összefügg pl. a magabiztossággal, az irányítási kényszerrel, az önbizalommal. A kognitív öntudat esetében is beszélhetünk a gondolatok állandó uralásáról, kontrolljáról, egy olyan konstans önviszacsatolásról, ami a „tiszta fejre”, tiszta gondolatokra való törekvést jelenti. Önmagában ez egy rendkívül fontos és elérendő cél, ám ebben az esetben is a túlzott, kényszeres szint elérése akadályként hat a tanulási folyamatra. Az autodidakta tanulás esetében elengedhetetlen, hogy az egyén rendelkezzen egy kialakult kognitív öntudattal, ahol látja a saját és mások szerepét a környezetében, el tudja különíteni a saját feladatait, azok mentén tud működni, majd visszaintegrálva a környezetével együttműködve éri el céljait.

Összefoglalás

Az élethosszig tartó tanulással a tanulási folyamatra ható, vagy abban részt vevő tényezők mindegyike kapcsolatba hozható. Kutatásunk során olyan tényezőket vizsgáltunk, amelyek a tanulók kognitív, metakognitív, motivációs és olyan egyéb tényezőire irányultak, melyek szorosabban köthetők az egész életen át tartó tanuláshoz.

A jelenlegi tanulmány arra irányult, hogy a vizsgált tényezők elméleti hátterét vizsgálva, rávilágítson ezeknek a faktoroknak az összefüggéseire és kapcsolataira. A tényezők egyenkénti bemutatása során is érzékelhető, hogy némely esetben a tanulási tényezők szervesen összefüggenek, nem különíthetők el egymástól. Más esetben pedig, parallel tényezőkről beszélhetünk, amik ugyanolyan súllyal végig kísérik a tanulási folyamatot. Azonban megjegyzendő, hogy az életen át tartó tanulás sikerében, a tanuló egyes tanulási tényezőin túlmenően, az átalakuló, digitális társadalmon alapuló világhoz való felzárkózás is alapvető fontosságú. Ebben elsősorban a kormányzati programok támogatásának van jelentősége (*Kóvári, 2020*).

Irodalomjegyzék

András, I. et al (2016): Tanulásemlékek és az új generációk sajátosságainak vizsgálata a tanulási eredmények alapján. Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest. p355-375

Bacsa-Bán, A. (2019): A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban Opus Et Educatio: Munka és Nevelés 6(2), pp. 257-269. Forrás: <http://dx.doi.org/10.3311/ope.312>.

Ballér, E. et al (2003): Didaktika, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bandura, A. (1997). Theoretical perspectives. Self-efficacy: The exercise of control, p1-35

Bárányné Jámbori, Sz. – Horvát-Militityi, T. – Ráczné Török, E. (2014): Tanulók és tanulócsoporthoz megismerése: kiemelt figyelmet igénylő tanulók. „Mentor(h)áló 2.0 Program”, Forrás: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulk_s_tanulo csoportok_megismerse_-_kiemelt_figyelmet_ignyl_tanulk

Bertenthal, B. I. – Fischer, K. W. (1978): Development of self-recognition in the infant. Developmental Psychology, 14, p44-50

Bramucci, A. (2013): Self-Regulated Learning: Theories and potential applications in didactics. Intelligent Tutor: Lifelong Learning, p1-22

Cserné P., M. et al. (2020): Interaction of students and the digital educational environment on the University of Dunaújváros, Proceedings of the 11th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications, p411-415

Digital Marketing Institute (DMI) (2018): How to Help Students Be Self-Directed Learners, Forrás: <https://digitalmarketinginstitute.com/blog/how-to-help-students-be-self-directed-learners>

Főző, A. L. – Racsko, R. (2020): Az iskolai digitális érettség értékelésének lehetőségei, Civil Szemle, 17(3), p93-113

Gogh, E. – Kovari, A. (2019): Experiences of Self-regulated Learning in a Vocational Secondary School. Journal of Applied Technical and Educational Sciences, 9(2), p72-86

Gógh, E. – Kővári, A. (2020): A tanulás önhatékonyságának vizsgálata budapesti műszaki szakgimnáziumok diákjainak körében. In: Új kutatások a szakképzés és a felsőoktatás területén, p90-101

Hattie, J. (1992): Measuring the effects of schooling. Australian Journal of education, 36(1), p5-13

Kálmán, A. (2013): Tanulás és életpálya, Typotex kiadó, Budapest.

Kőpatakiné Mészáros, M. (2004): Közben felnő egy elfogadó nemzedék, In: Új Pedagógiai Szemle, 54(2), p38-48

Kőrössy, J. (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, p67-86

- Kővári, A. (2020): Digitális társadalom és digitális oktatás szinergiája. In: Civil Szemle, 17(1), p69–72
- Kővári, A. (2017): Költséghatékony informatikai eszközökkel támogatott projektoktatás. In A tanulás új útjai, HERA Évkönyvek 2016, p273–284
- Kővári, A. (2018): Ember-gép kommunikáció az ipar 4.0 szemszögéből és kapcsolata az oktatás 4.0-val. In: Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban, p637–647
- Mahoney, E. R. – Finch, M. D. (1976). The dimensionality of body-cathexis. The Journal of psychology, 92(2), p277-279
- Marton, M. (1970): Tanulás, vizuális-poszturális testmodell és a tudat kialakulása. Magyar Pszichológiai Szemle, 27, p182-199
- Molnár, Gy. – Sik, D. – Szűts, Z. (2017): IKT alapú mobilkommunikációs eszközök és alkalmazások módszertani lehetőségei a felsőoktatásban. In: Mrázik, Julianna (szerk.) A tanulás új útjai (HERA Évkönyvek 2016), Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Budapest, p285-297
- Molnár, Gy. (2013): Challenges and Opportunities in Virtual and Electronic Learning Environments, In: Szakál, Anikó (szerk.) IEEE 11th International Symposium on: IEEE 11th International Symposium on Intelligent Systems and Informatics, p397-401
- Molnár, Gy. (2018): Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák), MTA-BME NYITOTT TANANYAGFEJLESZTÉS KUTATÓCSOPORT KÖZLEMÉNYEK, IV., p1-70
- Molnár, Gy. (2015): Lifelong learning stratégia szerepe az oktatási és képzési rendszerben Magyarországon, In: Torgyik, J. (szerk.) Százarcú Pedagógia, Komárno, Szlovákia: International Research Institute, p403-409
- Nagy, B. et al. (2020): E-learning Spaces to Empower Students Collaborative Work Serving Individual Goals, Acta Polytechnica Hungarica, 17(2) p97-114
- Nagy, Z. – D. Molnár, É. (2017): Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik, Magyar Pedagógia, 117(4), p347-363
- Nagy, V. (2017): Meggyőző magabiztosság, avagy kiút a torzításainkból, Forrás: <https://mindsetpszichologia.hu/meggyozo-magabiztossag-avagy-kiut-a-torzitasainkbol>
- N Kollár, K. – Szabó, É. (2004): Pszichológia pedagógusoknak, Osiris Kiadó.
- Pintrich, P. R., de Groot, E. V. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), p33–40
- Racsko, R. (2017): Digitális átállás az oktatásban, Budapest, Iskolakultúra, Gondolat kiadó.
- Rajcsányi-Molnár M. (2019): MaTech: Digitális eszközhasználaton alapuló kreatív matematika verseny szervezése középiskolás tanulóknak. Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: a digitalizáció, képességfejlesztés és a hálózatosodás kihívásai. MELLearn Egyesület, Pécs, p19-32

Szabó Cs. – András I. – Rajcsányi-Molnár M. (2017): HASIT: komplex rendszer a felsőoktatási lemorzsolódás csökkentésére. XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza. p. 505.

Szűts, Z. (2014): Közösségi média és WEB 2.0 alapú tanulási formák integrálása a felnőttképzésbe, EDU SZAKKÉPZÉS ÉS KÖRNYEZETPEDAGÓGIA ELEKTRONIKUS SZAKFOLYÓIRAT 4 (1) p37-45

Tóth, P. (2015): Szakmódszertan – polgári és biztonságvédelmi szakirány, Digitális Tankönyvtár, Forrás:

https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_szakmodszertan_had-es_biztonsagvedelem

Váraljai, M. – Nagy, B. (2019). A Survey in Issues of Disruptive Technologies to Broaden Learning for The Future Students, Proceedings of the 10th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications, p391-396

Virág, I. (2014): Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák, Digitális Tankönyvtár, Forrás: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0021_04_tanulaselmeletek_es_tanitasi-tanulasi_strategiak/1323_szablyozselmleti_stratgik.html

A HALLGATÓK MUNKAVÁLLALÁS JELLEMZŐI ÉS A LEMORZSOLÓDÁSBAN JÁTSZOTT SZEREPE A STEM TERÜLETEKEN

Kocsis Zsófia, zsofikocsis6@gmail.com

Alter Emese, emesealter@gmail.com

Debreceni Egyetem, Nevelés-és Művelődéstudományi Intézet

Bevezetés

Az utóbbi két évtized során számos nemzetközi kutatás foglalkozik a STEM¹⁰ (Science, Technology, Engineering, Mathematics) területekkel, tehát a természettudományi, informatikai, műszaki és matematikai képzésekkel. A fokozódó figyelem elsősorban gazdasági okok miatt következett be, ugyanis a 21. században megjelent új ipari területek (pl.: információs technológia) és új kihívások (pl.: klímaváltozás) nagymértékben megnövelték az ezeken a területeken végzett szakemberek iránti munkaerő-piaci keresletet. Ebből kifolyólag a STEM területek fejlesztése és népszerűsítése központi kérdéssé vált a felsőoktatásban. A képzett szakemberek számának növelését azonban jelentősen akadályozza az ezeken a területeken jellemző magas lemorzsolódás (*Maltese & Tai, 2011*), a hallgatók alacsony perzisztenciája (*Pusztai 2018*).

A felsőoktatási hallgatók tanulmányok iránti elkötelezettségét és perzisztenciáját nagymértékben csökkentheti a tanulmányok alatt végzett munkavállalás. A lemorzsolódás szempontjából azok a diákok a leginkább veszélyeztetettek, akik anyagi nehézségek miatt dolgoznak, kedvezőtlen, alacsony státusmutatókkal rendelkeznek, illetve akik csalódtak az egyetemi képzésben és nem látják a képzésük munkaerő-piaci kimenetelét. Ekkor fokozottan érvényesülhet a munkaerőpiac vonzó hatása, hiszen a munkavégzés egyfajta „ígéret” lehet a hallgatók jövőbeli elhelyezkedésének szempontjából - még végzettség megszerzése nélkül is - így tanulmányaik befejezése helyett azok megszakítása mellett dönthetnek (*Bocsi et al. 2013, Kovács et al. 2019*). Kutatásunk célja, hogy a PERSIST 2019 adatbázis alapján feltérképezzük a STEM területeken tanulók munkavállalási sajátosságait és perzisztenciájukat, azaz tanulmányok melletti kitartásukat, illetve, hogy megvizsgáljuk, magyarázhatja-e a hallgatói munkavállalás a STEM képzéseken megfigyelt magas lemorzsolódási arányokat.

¹⁰ Az MTMI betűszó helyett a tanulmányunkban az angol STEM rövidítést használjuk.

1. Elméleti áttekintés

1.1. A STEM képzések meghatározása és lemorzsolódás

A STEM jelentése a mozaikszó használatát szükségessé tévő kontextus miatt kettős. Egyrészt olyan tudományterületeket foglal magába, amelyek fejlesztése hozzájárul a munkaerőpiac képzett humán erőforrás iránti igényeinek kielégítéséhez, a 21. század kihívásainak megoldásához. Az oktatáskutatás szempontjából viszont a cél egy olyan „szuperdiszciplína” megragadása, amely egymáshoz hasonló problémákkal és kihívásokkal jellemezhető képzésterületeket foglal magában. A STEM kutatások azonban nem minden esetben dolgoznak azonos módszertannal a terület meghatározásakor, az ide sorolt képzések listája nem egyértelmű, így kutatásunkban a munkaerő-piaci igény felől közelítve határoztuk meg, hogy mely területeket tekintjük STEM képzésnek. Mivel az orvos- és egészségtudományi képzések a természettudományok alkalmazott területei, a jelenlegi COVID-19 pandémia pedig azt is megmutatta, hogy jelentős munkaerő-piaci igény van az ezeken a területeken végzett szakemberekre, így a hagyományosan STEM-nek tekintett képzések (természettudományi, informatikai és műszaki terület) mellett az orvos- és egészségtudományi képzéseket is idesoroltuk. Ezt a csoportosítást más kutatások is alkalmazzák, ugyanis a STEM-mozaikszó számos változatának egyike az orvos-és egészségtudományokat is tartalmazza (STEMM - Science, Technology, Engineering, Mathematics, Medicine [Perez- Felkner 2019]).

Elmondható azonban, hogy a lemorzsolódás tekintetében a klasszikus STEM területek (tehát a műszaki, informatikai és természettudományos képzések) viszonylag homogének, az orvosi-és egészségtudományi képzések azonban eltérést mutatnak. Ódor & Huszárik (2020) lemorzsolódással kapcsolatos eredményei szerint a felsőoktatási hallgatók 36-39%-a szakítja meg a tanulmányait a végzettség megszerzése előtt. A klasszikus STEM területek közül az informatikai képzéseken a legmagasabb a lemorzsolódási arány, 49-55%. Az informatika terület után a legmagasabb lemorzsolódással a természettudományi képzések jellemezhetőek (47-50%). A műszaki területeken 40-44%, míg az orvos-és egészségtudományi képzéseken 32-35% a lemorzsolódók aránya (Ódor & Huszárik, 2020).

1.2. A STEM képzések és munkaerőpiac kapcsolata

Bár a STEM képzésekre jellemző magas lemorzsolódást számos tényező magyarázhatja, korábbi kutatási eredményeink szerint a hallgatók tanulmányok melletti munkavállalása is szignifikáns magyarázó erővel bírhat a lemorzsolódás vonatkozásában (Kocsis 2020, Kocsis & Pusztai

2020, Kovács at el. 2019). A hallgatói munkavállalással kapcsolatban elmondható, hogy európai szinten az egyetemisták 35%-a rendszeresen, míg 16%-uk alkalmanként dolgozik a tanév során.

A STEM képzésekre koncentrálna az EUROSTUDENT magyarországi adatai szerint a műszaki képzések hallgatóinak 27%-a heti 20 óránál többet dolgozott. Ezen belül 58%-uk olyan munkát végez, ami kapcsolódik a tanulmányaikhoz. Esetükben a tapasztalatszerzés jelentős motivációs tényező (Hámori, 2018). A nappali tagozatos, orvos- és egészségtudományi alapképzéses hallgatók 11%-a dolgozott rendszeresen, az orvostanhallgatók 87%-a nem dolgozott. Ami a munka és tanulmányok horizontális illeszkedését illeti, elmondható, hogy az orvosképzéseken a diákok 49%-ának, az alapképzések hallgatóinak háromnegyedének nem kapcsolódott a munkája a tanulmányaikhoz (Hámori, 2018). Az informatika alapképzésen tanulók 24%-a folyamatosan dolgozott, esetükben magasabb a heti 20 óránál többet dolgozók aránya (19%, szemben a többi hallgató 13%-ával). Ők inkább dolgozóként, mint hallgatóként tekintettek magukra, négytizedüknek szorosan kapcsolódott a munkája a tanulmányaikhoz. A vizsgált hallgatók 70%-a munkatapasztalat szerzése miatt dolgozik, s közel kétötödük vallotta azt, hogy munka nélkül nem engedhetnék meg maguknak, hogy felsőoktatási tanulmányokat folytassanak. Az informatika képzések hallgatóinál gyakori, hogy már a tanulmányaik alatt érvényesül a munkaerőpiac vonzó hatása. A Felsőoktatási Pályakövetés 2018 adatai alapján, az informatikai képzési terület hallgatóinak későbbi pályafutását befolyásolja a tanulmányok alatt szerzett munkatapasztalat és a képzés befejezésének sikeressége. Harkányi (2020) szerint nem tűnik kifizetődőnek, ha a hallgató úgy dolgozik a tanulmányaik alatt, hogy nem fektet nagy hangsúlyt a képzés sikeres befejezésére. Habár a tanulmányok be nem fejezése nem gátolja őket az elhelyezkedésben, évekkel később a betöltött munkakör és a jövedelem tekintetében hátrányokra számíthatnak, szemben olyanokkal, akik a képzésüket sikeresen befejezték. Fontos eredmény, hogy a lemorzsolódott hallgatók közül nagyobb eséllyel válnak sikeresebbé azok, akik munkatapasztalattal rendelkeznek, mint azok, akik úgy morzsolódtak le, hogy nem dolgoztak tanulmányaik mellett (Harkányi, 2020).

2. Kutatási kérdések és hipotézisek

Tanulmányunk fő kutatási kérdése, hogy mi jellemzi a STEM területeken tanulókat a hallgatói munkavállalás, annak okai, illetve annak perzisztenciával való kapcsolata tekintetében más képzésterületek hallgatóihoz képest. A szakirodalom alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: Feltételezzük, hogy az orvos- és egészségtudományi képzések hallgatói átlag feletti perzisztenciával rendelkeznek (*Dinyáné Szabó, Pusztai & Szemerszki, 2019*), míg a perzisztens hallgatók aránya a természettudományos képzéseken más képzésekhez képest alacsonyabb, és a mérnöki és informatikai képzéseken bizonyul a legalacsonyabbnak (*Ódor & Huszárik 2020*).

H2: Feltételezésünk szerint az informatikai képzések hallgatói dolgoznak a leginkább frekvencián, valamint a munka és a tanulmányok horizontális illeszkedése is őket jellemzi legmagasabb arányban (*Harkányi, 2020, Kocsis & Pusztai, 2020*), míg az orvos- és egészségtudományok esetében azt feltételezzük, hogy körükben jelentősen alacsonyabb a munkavállalás gyakorisága és a tanulmányaikkal kapcsolatos munkát végzők aránya.

3. Módszerek

Az adatok a 2018/19-es tanévben felvett, nagymintás PERSIST 2019 hallgatói adatbázisból származnak (N = 2199)¹¹. Az adatfelvétel az Európai Felsőoktatási Térség egyik legkeletibb felsőoktatási régiójában történt. A kutatás Magyarország keleti régiójának felsőoktatási intézményeiben folyt. Jelen elemzés során kizárólag a magyarországi minta (N = 1045) adatait használtuk fel, mely kvótás és a karokra, a képzés területére, valamint a finanszírozási formára reprezentatív. A mintában nappali munkarendű másodéves BA/BSc képzéses és másod- vagy harmadéves osztatlan képzéses hallgatók szerepeltek. Az adatokat az SPSS 22.0 programmal elemeztük. A minta releváns képzési területek szerinti megoszlását az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat A minta képzési terület szerinti megoszlása

Képzési terület	N	%
Informatika	61	5,8
Műszaki	119	11,4
Orvos- és egészségtudományi	161	15,4
Természettudományi	50	4,8

Forrás: PERSIST 2019, saját szerkesztés

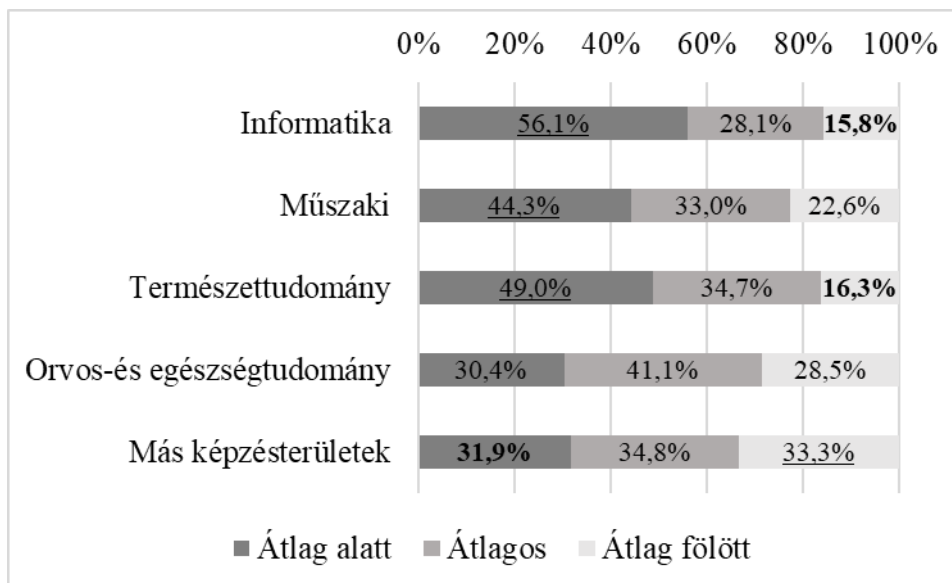
¹¹ A tanulmány a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Kutatásunk során a hallgatók munkavégzésének gyakoriságát 1-4-ig terjedő Likert-skálán mértük, ahol a magasabb érték gyakoribb munkavégzést jelöl. A lemorzsolódás rizikójának mutatójaként a perzisztenciát vizsgáltuk – melynek alacsony szintje utalhat a tanulmányok iránti elkötelezettség hiányára. A perzisztenciát az alábbi állítások segítségével mértük: 1. A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során; 2. Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően; 3. Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni; 4. Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon. Az állításokkal való egyetértésüket 1-től 4-ig terjedő Likert-skálán jelölhették meg a hallgatók (Cronbach- α = 0,74). A perzisztencia négy mutatója alapján főkomponens elemzést végeztünk: Egy főkomponenst kaptunk, amelynek a sajátértéke nagyobb, mint egy, és az összes magyarázott szórás 56,7%.

4. Eredmények

4.1. A STEM és nem-STEM területek hallgatóinak perzisztenciája

A STEM szakok és más képzési területek hallgatóinak átlaghoz viszonyított perzisztenciáját (átlag alatt, átlagosan, átlag felett) χ^2 próbával vizsgáltuk. A kapott eredmények szerint jelentős összefüggést találtunk a képzési terület és a perzisztencia között ($\chi^2(8) = 29,57$, $p < 0,001$). Az adjusztált sztenderd reziduálisok alapján elmondható, hogy a nem-STEM képzéseken alulreprezentáltak az átlagosnál kevésbé, és felülreprezentáltak az átlagosnál nagyobb mértékben perzisztens hallgatók, míg az informatikai, műszaki és természettudományos területeken egyaránt felülreprezentáltak voltak azok, akik az átlagosnál alacsonyabb perzisztenciával írhatók le (1. ábra).



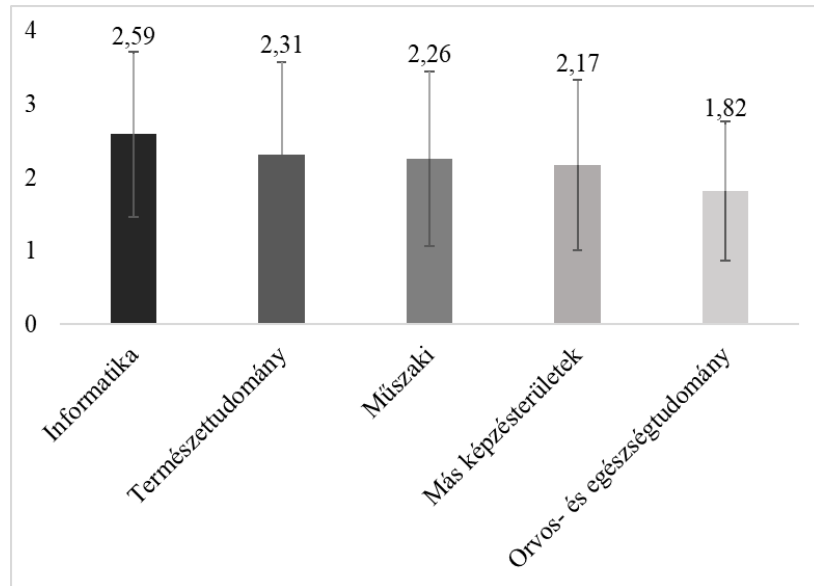
Forrás: PERSIST 2019, Saját szerkesztés

(Az adjusztált sztenderd reziduálisok alapján felülreprezentált csoportokat aláhúzással, az alulreprezentáltakat félkövér betűtípussal jelöltük)

1. ábra A STEM és nem-STEM képzéseken tanulók perzisztenciája

4.2. Hallgatói munkavállalás a STEM és nem-STEM képzési területeken

A hallgatói munkavállalás gyakorisága során a munkavállalás a résztvevők által 4-fokú Likert-skálán megadott gyakoriságát hasonlítottuk össze a vizsgált csoportokban, egyszempontos varianciaanalízissel. A kapott eredmények szerint ($F(4) = 6,02$, $p < 0,001$) jelentős különbséget találtunk a 4 csoport között. A vizsgált képzések hallgatóinak átlagait és szórásait lásd a 2. ábrán. A post-hoc teszt (Tukey) eredményei szerint a nem-STEM és informatikai képzések ($p = 0,06$), valamint az orvos- és egészségtudományi, illetve természettudományos képzésterületek között ($p = 0,07$) tendenciaszintű, a nem-STEM, illetve az orvos- és egészségtudományi területek ($p = 0,005$), az informatikai, valamint orvos- és egészségtudományi ($p < 0,001$), a műszaki, illetve orvos- és egészségtudományi ($p = 0,01$) képzések között pedig szignifikáns különbséget találtunk.

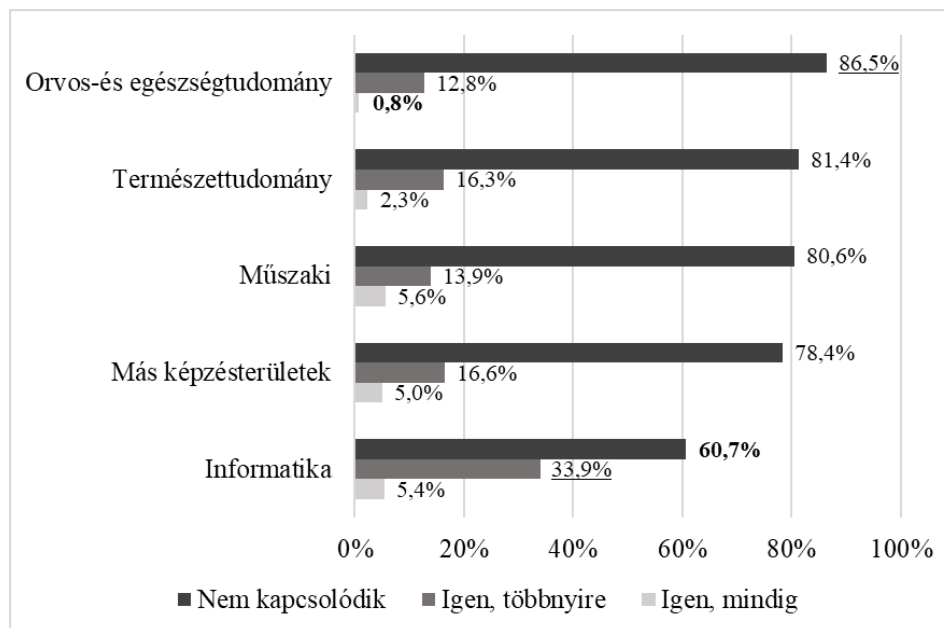


Forrás: PERSIST 2019, Saját szerkesztés

2. ábra A STEM és nem-STEM képzéseken tanulók munkavállalásának gyakorisága

Amint az a 2. ábra alapján látható, az informatikai képzésterület hallgatói vállalnak tanulmányaik mellett munkát a legfrekvéntáltabban, őket követik a természettudományos, a műszaki, valamint a nem STEM képzések hallgatói, míg az orvos- és egészségtudományi területeken tanulók körében kiugróan alacsony a munkavállalás gyakorisága.

Ezt követően a munkavállalás tanulmányokhoz való kapcsolódását vizsgáltuk (igen, mindig kapcsolódik; igen, többnyire kapcsolódik; nem kapcsolódik a munka a tanulmányokhoz). Ennek során χ^2 próbát végeztünk, melynek eredményei szerint jelentős összefüggés van a képzés területe és a munka és tanulmányok egymáshoz való kapcsolata között ($\chi^2 (8) = 20,49, p = 0,01$).



Forrás: PERSIST 2019, Saját szerkesztés

(Az adjusztált sztenderd reziduálisok alapján felülreprezentált csoportokat aláhúzással, az alulreprezentáltakat félkövér betűtípussal jelöltük)

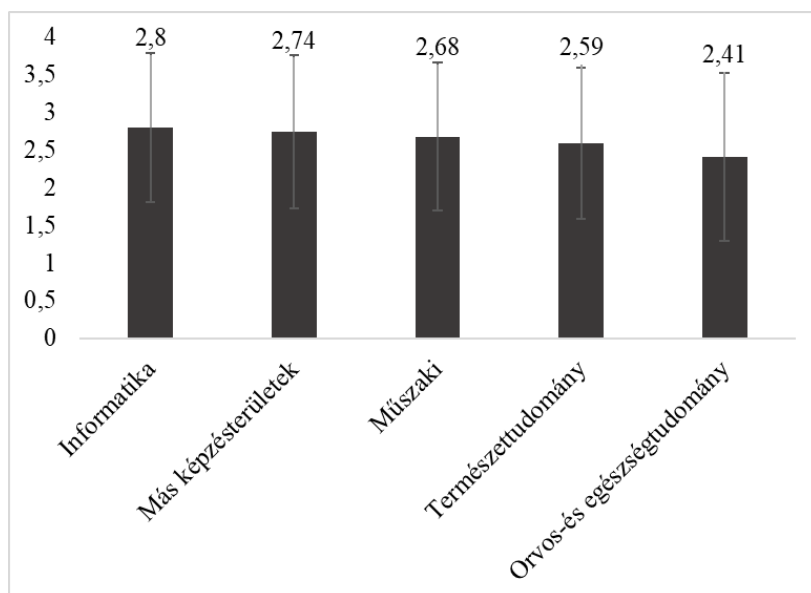
1. ábra A munka és tanulmányok horizontális illeszkedése a STEM és nem-STEM képzéseken

A kapott eredmények alapján látható, hogy a munka és tanulmányok legnagyobb arányban az informatikai képzésterület hallgatóinak esetében kapcsolódnak egymáshoz, míg legkisebb arányban az orvos-és egészségtudományi területeken tanulók végeznek tanulmányaikhoz kapcsolódó munkát. Mivel az informatikai képzésen más területekhez képest 18-26%-kal kisebb azok aránya, akik a tanulmányukhoz egyáltalán nem kapcsolódó munkát végeznek, így elmondható, hogy ez a terület jelentősen különbözik a többi vizsgált képzéstől a munka és tanulmányok horizontális illeszkedésének tekintetében.

Ezt követően egyszempontos ANOVA-próbákkal vizsgáltuk a munkavállalás okait a STEM szakokon és más képzéseken. Összesen 6 lehetséges okkal kapcsolatban vizsgáltuk, hogy azok mennyire játszottak fontos szerepet a hallgatók munkavállalásában. A résztvevők 1-4-ig terjedő Likert-skálán adták meg válaszaikat (1 – Egyáltalán nem igaz; 4 – Teljes mértékben igaz). Az elemzés során csak a tanulmányaik mellett munkát végző hallgatók adatait vettük figyelembe (N = 902).

Elsőként a „Szabadidős programokhoz volt szükségem pénzre.” item-re adott válaszokat vizsgáltuk. A kapott eredmények ($F(4) = 2,99$, $p = 0,02$) szerint jelentős különbséget találtunk a vizsgált csoportok között (a csoportok átlagait és szórásait lásd a 4. ábrán). A post-hoc próba (Tukey)

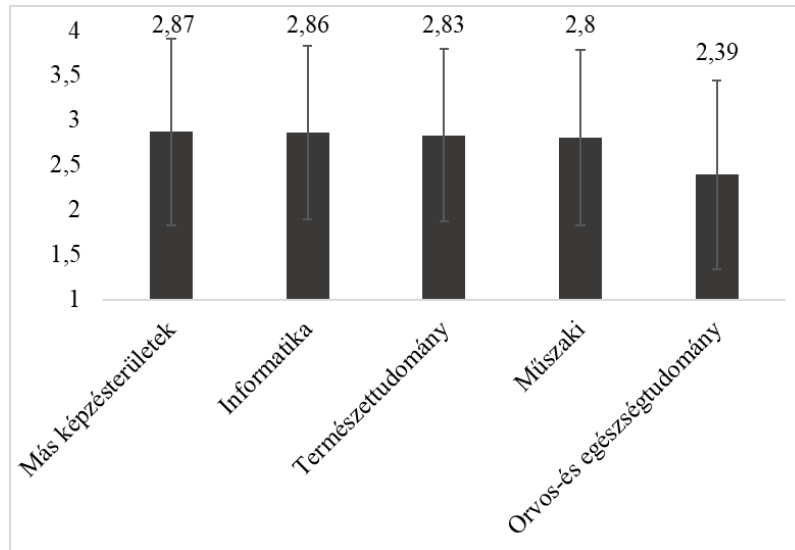
eredményei szerint a nem-STEM és orvos- és egészségtudományi képzésekre járó hallgatók között mutatkozott jelentős különbség ($p = 0,01$).



Forrás: PERSIST 2019, Saját szerkesztés

2. ábra A szabadidős programokhoz szükséges anyagiak megteremtésének fontossága a munkavállalásban

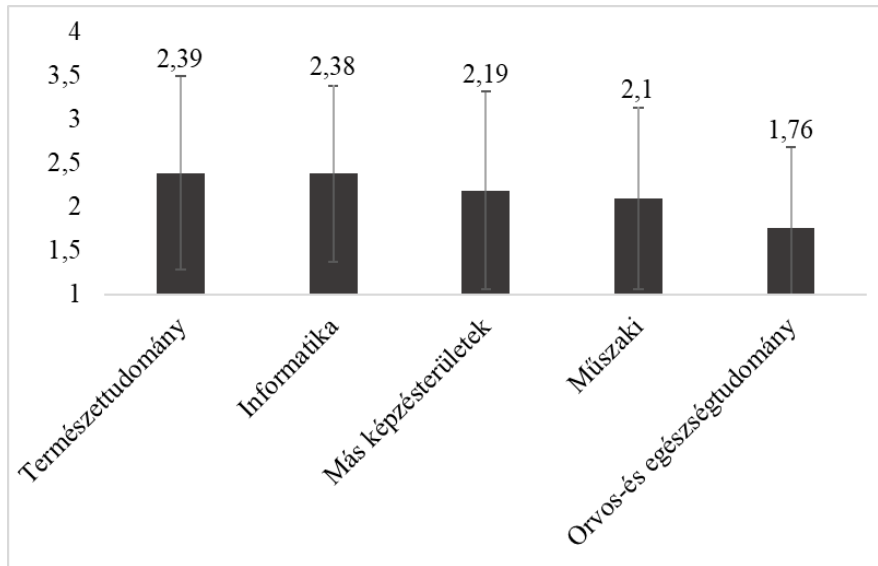
Másodikként a „Szülőktől való anyagi függetlenedés miatt.” itemre adott válaszokat elemeztük. A kapott eredmények szerint ($F(4) = 5,98$, $p < 0,001$) jelentős különbséget találtunk a vizsgált képzési területek között (lásd: 5. ábra). A post-hoc teszt eredményei megmutatták, hogy a nem-STEM és orvos- és egészségtudományi ($p < 0,001$), az informatikai, valamint orvos- és egészségtudományi ($p = 0,03$), illetve a műszaki, valamint orvos- és egészségtudományi ($p = 0,02$) képzések között beszélhetünk szignifikáns eltérésről.



Forrás: PERSIST 2019, Saját szerkesztés

5. ábra A szülőktől való anyagi függetlenség fontossága a munkavállalásban

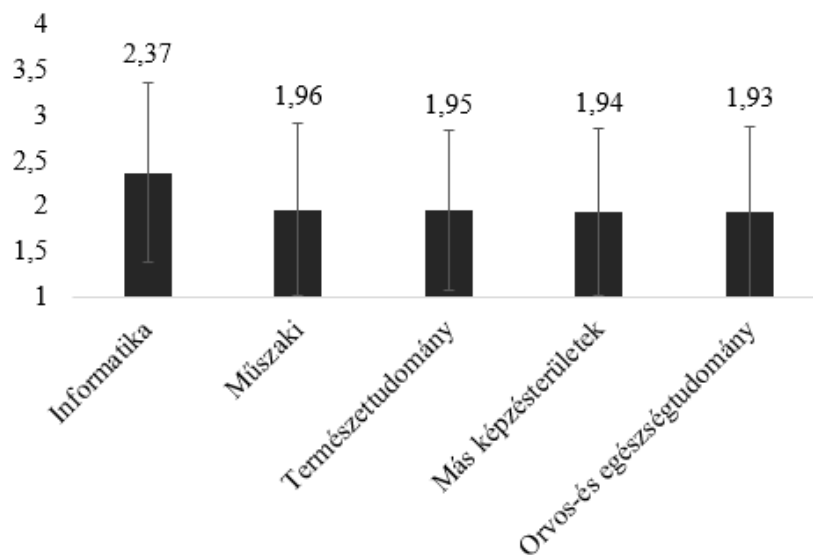
A harmadik vizsgált item a „Létfenntartáshoz volt szükségem pénzre.”. Az elvégzett egyszempontos varianciaanalízis eredményei ($F(4) = 5,75$, $p < 0,001$) szerint jelentős különbséget találtunk, a post-hoc próba (Tukey) pedig megmutatta, hogy a nem STEM, valamint orvos- és egészségtudományi ($p < 0,001$), az informatikai és orvos- és egészségtudományi ($p = 0,003$), illetve a természettudományos és orvos- és egészségtudományi ($p = 0,01$) képzések hallgatóinak válaszai között jelentkezett szignifikáns eltérés. A vizsgált csoportok átlagait és szórásait lásd a 6. ábrán.



Forrás: PERSIST 2019, Saját szerkesztés

6. ábra A létfenntartáshoz szükséges anyagiak fontossága a munkavállalásban

Ezt követően az „Új ismerősök szerzése érdekében vállaltam munkát.” itemre adott válaszokat elemeztük. A kapott eredmények szerint jelentős eltérést találtunk a vizsgált csoportok között $F(4) = 2,89$, $p = 0,02$). A vizsgált csoportok átlagait és szórásait lásd a 7. ábrán.



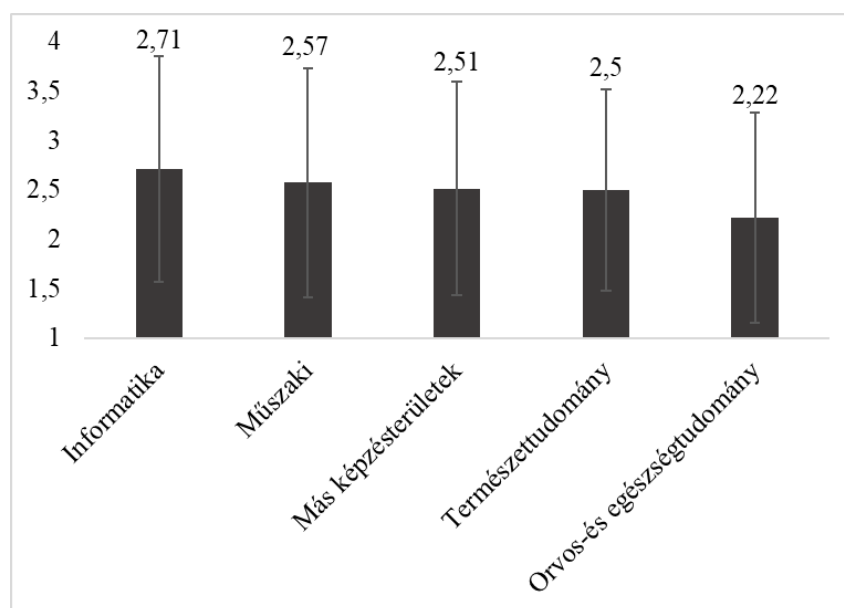
Forrás: PERSIST 2019, Saját szerkesztés

7. ábra Az új ismeretségek fontossága a munkavállalásban

A post-hoc próba (Tukey) megmutatta, hogy a nem STEM és informatikai ($p = 0,08$), az orvos- és egészségtudományi, valamint informatikai ($p = 0,03$) képzések esetén beszélhetünk jelentős, a műszaki és informatikai képzésterületek között pedig tendenciaszerű különbségről.

A tandíj, tanulmányok finanszírozása érdekében történő munkavállalás esetében a kapott eredmények szerint nem találtunk jelentős különbséget a vizsgált képzési területek között ($F(4) = 1,57$, $p = 0,18$).

Utolsóként a munkatapasztalat-szerzés munkavállalásban betöltött szerepének fontosságát vizsgáltuk. Eredményeink ebben az esetben is jelentős eltérést mutattak ($F(4) = 2,86$, $p = 0,02$). A post-hoc próba (Tukey) megmutatta, hogy a nem STEM, illetve orvos- és egészségtudományi ($p = 0,04$), valamint az informatikai és orvos- és egészségtudományi ($p = 0,03$) területek között jelentkező szignifikáns eltérés. A vizsgált csoportok átlagait és szórásait a 8. ábra mutatja be.



Forrás: PERSIST 2019, Saját szerkesztés

8. ábra A tapasztalatszerzés fontossága a munkavállalásban

4.3. A munkavállalás és perzisztencia kapcsolata

Kutatásunk részeként vizsgáltuk még a hallgatói munkavállalás gyakoriságának perzisztenciával való kapcsolatát külön-külön az egyes képzési területeken. Ennek során Khi-négyzet próbákat végeztünk. Az eredmények szerint a két változó kizárólag a nem-STEM képzéseken ($\chi^2(6) = 20,26$, $p = 0,002$) mutatott szignifikáns kapcsolatot a hallgatói

munkavállalás és perzisztencia között. A nem-STEM képzések esetében kapott eredmények szerint a munkavállalás gyakoriságával csökken az átlag feletti perzisztenciával leírható aránya (ez a csoport a heti rendszerességgel dolgozók között alulreprezentált), az átlag alatti perzisztenciával jellemezhető hallgatók azonban csak a hetente dolgozók körében bizonyultak felülreprezentáltnak. Az évente dolgozók körében az átlag alatt perzisztensek alul-, az átlag felett perzisztensek felülreprezentáltak, míg a sosem dolgozó hallgatók között az átlagos perzisztenciával jellemezhetőek voltak alulreprezentáltak.

Összegzés

Kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy a STEM képzési területeken mi jellemző a hallgatók tanulmányok melletti munkavállalására, s ez a tevékenység milyen hatást gyakorol a diákok perzisztenciájára. A hazai STEM és nem-STEM képzésekre jellemző lemorzsolódási arányok (Ódor & Huszárik, 2019) alapján a perzisztencia vonatkozásában azt feltételeztük, hogy a természettudományos képzéseken más képzésekhez képest alacsonyabb, és a mérnöki és informatikai képzéseken bizonyul a legalacsonyabbnak, az orvos- és egészségtudományi képzéseken azonban magasabb más képzésterületekhez képest. Eredményeink ezt a hipotézist részben igazolták, ugyanis a klasszikus STEM képzések esetében igazolódott feltételezésünk, az orvos- és egészségtudományi képzések hallgatóinak perzisztenciája azonban a műszaki, informatikai és természettudományos képzések hallgatóinál magasabbnak, más képzésterületekre járókénál alacsonyabbnak bizonyult. A munkavállalás kapcsán összességében elmondható, hogy a munkavállalás gyakorisága és a munka és tanulmányok horizontális illeszkedésének tekintetében egyaránt igaz, hogy a természettudományos, műszaki és nem-STEM képzések viszonylag homogének ezek tekintetében, míg az informatikai képzésen ezeknél frekvenciátalabb, az orvos- és egészségtudományok esetében jelentősen ritkább munkavállalás jellemző, a munka és tanulmányok pedig az informatikus hallgatók nagy százalékának, az orvostanhallgatók kis hányadának esetében kapcsolódnak egymáshoz. Eredményeink rámutattak arra is, hogy a munkatapasztalat és az új ismerősök szerzése különösen fontos az informatikai képzések hallgatóinak. A hallgatói munkavállalás gyakoriságának perzisztenciával való kapcsolatára való előzetes hipotézisünket a kapott eredmények nem támasztották alá, ugyanis a két változó kizárólag a nem-STEM képzéseken mutatott szignifikáns kapcsolatot.

Korábbi lemorzsolódással foglalkozó kutatások (Hámori, 2018; Kovács et al. 2019; Pusztai & Szigeti 2018, Tinto 1993) szerint több tényező együttállása növeli a lemorzsolódás esélyét, s a lehetséges tényezők közül csak az egyik a hallgatói munkavállalás. „A szakspecifikus kultúrák sajátos

valóságfelfogás, érték- és magatartásminták olyan szisztematikus rendszerét jelentik, hogy eltérő életvilágok alakulnak ki ugyanazon intézmény különböző szakjain” (Pusztai, 2011;59), ebből kifolyólag érdemes vizsgálni az intézményi tényezők szerepét, amely jelen tanulmány fókuszán kívül esett.

Irodalomjegyzék

Bocsi, V. (2013): Munkaértékek a felsőoktatásban. In: Darvai, T. (szerk.): Felsőoktatás és munkaerőpiac – eszményektől a kompetenciák felé. SETUP – Belvedere Meridionale, p67–87

Dinyáné Szabó, M. – Pusztai, G. – Szemerszki, M. (2019): Lemorzsolódási kockázat az orvostanhallgatók körében. Orvosi Hetilap, 160(21), p829-834

Hámori, Á. (2018): A műszaki képzési terület hallgatóinak szociális jellemzői. Felsőoktatási Elemzési Jelentések, 2(3), p2-6

Hámori, Á. – Horváth, Á. – Veroszta, Zs. (2018): A tanulmányok melletti munkavállalás háttere és hatása a továbbtanulási tervekre. In: Hámori Á. (szerk.), Erőforrások, eredmények és élmények a felsőoktatásban. Az EUROSSTUDENT VI nemzetközi hallgatói kutatás magyarországi eredményei. Oktatási Hivatal, Budapest, p101-116

Harkány, Á. (2020): A tanulmányok melletti munkavégzés és a képzés befejezésének hatása a későbbi munkaerőpiaci pályára az informatika képzési területen. Felsőoktatási Elemzési Jelentések, 4(1), p24-27

Kocsis, Zs. (2020): A hallgatói munkavállalás mint a lemorzsolódás egyik lehetséges tényezője. Educatio, 29(2), p295-304

Kocsis, Zs. – Pusztai, G. (2020): Differences in student work according to educational factors at a Hungarian university. Higher Education in Russia and Beyond, 24(3), p9-12

Kovács, K. – Ceglédi, T. – Csók, C. – Demeter-Karászi, Zs. – Dusa, Á. R. – Fényes, H. – Hrabéczy, A. – Kocsis, Zs. – Kovács, K. E. – Markos, V. – Máté-Szabó, B. – Németh, D. K. – Pallay, K. – Pusztai, G. – Szigeti, F. – Tóth, D. A. – Váradi, J. (2019): Lemorzsolódott hallgatók 2018. Oktatáskutatók Könyvtára 6. CHERD-H, Debrecen

Maltese, A. V. – Tai, R. H. (2011): Pipeline persistence: Examining the association of educational experiences with earned degrees in STEM among U.S. students. Science Education Policy, 95(5), p877-907

Masevičiūtė, K. – Šaukeckienė, V. – Ozolinčiūtė, E. (2018): EUROSSTUDENT VI. Combining Studies and Paid Jobs. URL: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/TR_paid_jobs.pdf

OECD (2019): Education at a Glance 2019: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris

Ódor, Zs. – Huszárik, P. (2020): Lemorzsolódási Vizsgálatok a felsőoktatásban – Összefoglaló tanulmány. Oktatási Hivatal, Budapest

Óbudai Egyetem (2018): STEM-Hungary jelentés. A STEM-végzettséget szerzett pályakezdők és fiatal munkavállalók helyzetére vonatkozó nemzetközi kutatások másodelemzése. <https://stemhungary.com/files/docs/stem-vegzettseg-masodelemzes.pdf>

Perez-Felkner, L. (2019): Conceptualizing the field: Higher education research on the STEM gender gap. *New Directions for Institutional Research*, 2018(179), p11-26

Pusztai, G. (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kezekig: Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

Pusztai, G. (2018): Egy hatékony tényező a lemorzsolódás mérséklésére. In: Pusztai, G. – Szigeti, F. (szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, p109-128

Tinto, V. (1993): *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press, Chicago

DIGITAL COMPETENCES OF INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION STUDENTS

Major-Kathi Veronika, mkveronika@gmail.com

Multilingualism Doctoral School, University of Pannonia

1. Background

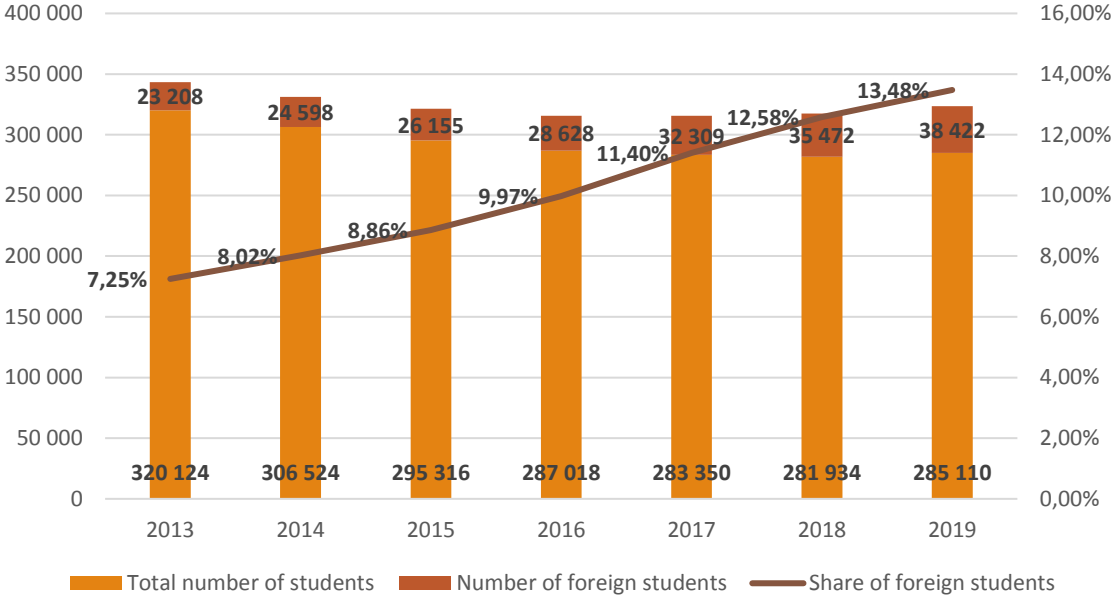
Although the year 2020 have easily seemed to be all about restrictions, travel bans and universities locked down, international student mobility and the internationalization of higher education did not stop. Beyond its undeniable negative effects, the COVID19 pandemic in fact had presented an unprecedented opportunity for universities for self-reflection and the evaluation and exploitation of their resilience and capability and adapt to the challenges and transform their operation in a way that may be beneficial well after the end of the crisis (*Hodges et al. 2020*).

The number of mobile students in higher education has been on the rise in the past two decades. According to OECD, the number of international students in higher education has increased by an average 4.8% annually since 1998, resulting in a total of 5.6 million of tertiary students studying out of their home countries by 2018 (OECD 2020).

Following the outbreak of the pandemic, the sudden lockdown of universities affected more than 3.9 million students studying in OECD countries (UNESCO 2020). The disruption of the continuity of higher education severely impacted the delivery of course materials, and of course had dramatic effects of international student experiences as well.

Although at first glance, the sudden halt in the continuum of student flow might predicted the end of tertiary mobility as we know it, after the first shock of the crisis, it is clear that – although undoubtedly differently - international mobility will remain an integral part of university life. Based on the responses of more 66,000 responses from prospective international students across 198 nationalities and territories, in its research on student mobility planning during the COVID-19 crisis, QS found that although by August 2020, 61% of tertiary students who were originally planning to start their mobility in the next semester claimed that their decision was affected by the pandemic, only 6% of them stated that they no longer wanted to study abroad (QS 2020a).

In Hungary, the international student mobility had developed in a slightly different way, mostly due to the history of the country. From the 1960's, Hungary had always had a significant number of international students in some specific fields of higher education from the "friendly countries". By the 2000s however, after joining the European Higher Education Area, the majority of Hungarian universities had started their journeys towards the global education market, and in the past decade, the ratio of international students have almost doubled.



Source: Educational Authority (own edition)

Fig. 1 Foreign students in Hungarian Higher Education 2013-2019

Despite the slight differences in the development path in inbound mobility trends in Hungary, the impact of the pandemic was the same: in March 2020, following the issue of a government decree, higher education institutions were closed for a week, and after that, they could continue the study programs online, meaning that universities were forced to undergo a dramatic transition of their delivery methods literally within days, meaning that distance learning has become the default modus operandi.

Of course, universities worldwide were exploring the opportunities of online, blended and remote learning services; however, these were mainly to ensure their competitiveness in the (domestic and international) education market. In contrast, today, there is a crucial need for offering opportunities for students who are unable to attend the classes physically, and with the students quickly realizing the opportunities that lie in earning their degrees

without the need to travel there is an emerging need for fully online degrees as well.

With the forced transition triggered by the crisis, the increased role of online learning solutions also provide a great opportunity for universities to recruit from an even wider market, and strengthen their positions in the global competition.

In summary, one thing seems to be sure: despite the devastating first hit of the pandemic, the crisis also had brought an opportunity for universities that will change the idea of higher education as we have known it for centuries; and although the emergence of digital solutions will not threaten the existence of traditional campuses, online education is here to stay (*Witze 2020*)

To be able to successfully complete the digital transition, both teachers and students need to transform their approach and upskill their competences to be able to successfully adapt to the new era. As of today, in most universities, the immediate shift to online education simply meant uploading the existing course materials online, or giving traditional lectures using a basic online communication tool like Zoom or Skype. On the other side, despite the common perception of being 'digital natives', students also often fail to successfully adapt to the circumstances of fully online education.

Online courses, virtual and blended mobility have been with us for some time, but from now on, they will play a key role not only in the resilience but also in the competitiveness of universities. In Hungary, universities have experimented with using digital solutions to help create much more personalized, tailored approaches to learning. Few have truly managed. However, with today's transition they have to face an increased need to answer an emerging demand from a new generation of customers with evolving needs and expectations, and also have to bear in mind and that their competitors are developing in new and different ways as well.

In the case of online learning environments – substituting or supporting contact education - the effectiveness and productivity of education is of key importance. As a result of the forced transformation of the delivery of higher education study programs the demands and needs of students have an increasing importance in the long run (*Davidson-Shivers - Rasmussen - Lowenthal, 2018.*). It is especially true when we consider that international mobility is likely to take place – at least partly – in the digital space. Thus, the personal online environment has become a key factor to take into account whilst creating study programs (*Jung, 2019*), and the digital competences of students is of crucial importance in the process.

In online learning, regardless of the study field in question, the development of the digital competences of participants is one of the most efficient tools for decreasing drop-out rates and strengthening the effectiveness of learning and enhance the learning experience, (*Orr, et.al. 2020, Ifenthaler - Gibson, 2020*) all of which are key factors of successful study program delivery.

To support the success of the digital transition, the Institute for Digital Methodologies at the University of Pannonia is designing an online course aiming at the development of digital competences and learning methodologies of tertiary students. To support the successful design of the course, as a first step, a preliminary survey was conducted among the prospective participants of the course. Taking into account that the course – taught in English as a language of instruction – targets a wider audience beyond the institution’s students, it seemed necessary to assess the digital competences of future participants, so that the course itself can offer differentiated and tailor-made learning paths for them. When designing and implementing the course, it is important to take into account that beyond the differences of the study fields and levels of the students, an international audience will take part in the learning. This not only means foreign students, but a mixed group of domestic (Hungarian) participants working together with learners from other countries; the aim is to create a learning environment, where the cultural diversity is one of the core values of the course, equally beneficial for all participants (*Lantz-Deaton – Golubeva 2020*).

2. Methods

With this in mind, the initial survey – aiming to map the expectations and preliminary digital competences of prospective participants - was advertised in the social media network of the Institution, targeting both domestic and international visitors.

As for the rate of initial interest and the actual participation in the survey reflect a phenomenon typical for massive open online courses (MOOCs): initially, more than 1 500 people had shown interest by clicking on the available link, 998 of whom actually opened the survey; however, the number of fully completed questionnaire was 140. This attrition rate reflects a phenomenon widely known about free online courses: free courses with an interesting topic tend to attract a large number of visitors, but once they realize that getting involved would require some time and/or effort – even if this means that the course itself would be more tailored to their needs -, the willingness to participate quickly deteriorates. This also means that advertising online courses in the social media might seem like an effective way of attracting a large number of students but in reality, the attrition rate

of applicants is extremely high, both at the advertising stage and in the case of the courses themselves (Gupta et al. 2020). Nevertheless, the reinforcement of this 'MOOC-effect' has its advantages in the case of a pilot project in preparation, suggesting the need of advertising the finalized course through other channels as well.

The questionnaire – consisting of 23 questions and 47 items - targeted both Hungarian and foreign respondents and therefore was designed with two branches: foreign respondents were asked additional questions regarding their host country, their current location, scholarship type, the answers contributing to the more detailed profiling of the future participants.

Beyond the background questions about the characteristics of the respondents, survey focuses on digital identity, the use of digital environments, the characteristics of online interactivity, information safety, e-etiquette, digital content management and content creation, based on the relevant core competences described in the European Union's Digital Competence Framework 2.0 (Carretero et al. 2017).

3. Results

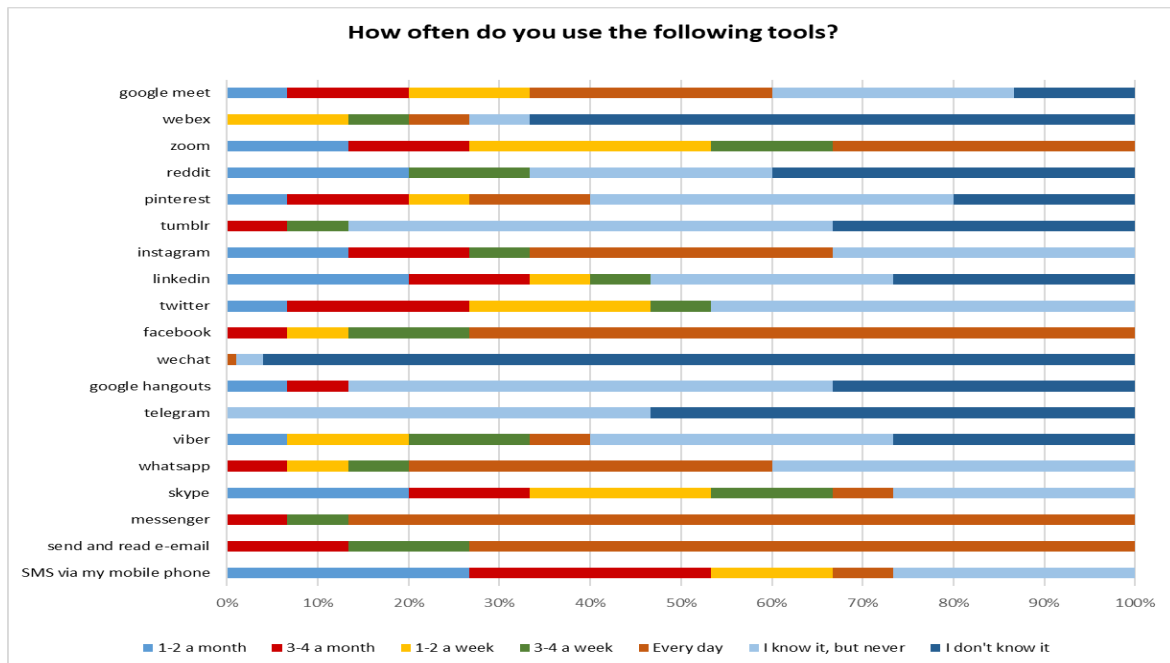
The age of respondents ranged from 20 to 44 years, with an average of 31.2 years. The gender distribution showed a significant majority of female participants with 78%. As for their highest level of finished education, the vast majority was involved in tertiary education: 43% had finished their BA and 50% of their MA studies, with only 7% with a finished secondary education. This high level of involvement in higher education is likely to be due to the fact that the course was advertised in relation with a university, hence attracting visitors related to or interested in higher education.

As the proposed course mainly aims at tertiary students, the questionnaire also asked about the respondents' major study program – regarding this, the answers were highly versatile, mostly falling into the field of Arts and Humanities, with 28% of the answers from Linguistics and/or Pedagogy.

With regards to the nationality of the participants, 50% of them were Hungarians, followed by 16% of Jordan and 14% Russian as foreign majorities, with the rest coming from a wide variety of host countries like Mexico, Indonesia, Syria and China.

These characteristics would ideally create an optimal basis for a truly international group where the diversity of foreign and domestic participants could be exploited; however, taking into account the above mentioned typical high rate of attrition, the real composition of the course still remains to be seen.

The background questions of the survey were followed by the of the assessment of the preferred online communication tools of the participants by asking them to indicate how often they use the tools listed, with their answers summarized in Fig.2.



Source: own edition

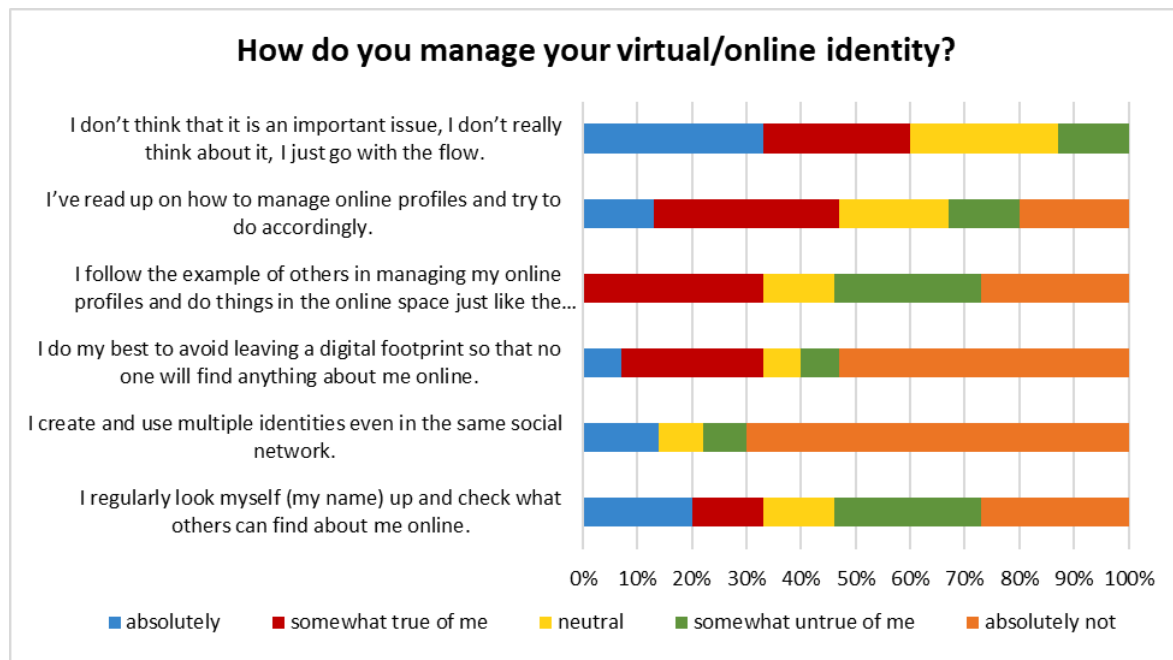
Fig. 2 Frequency of use of online communication tools

The answers showed that regardless of the national diversity of the group, the daily use of online communication tools follows the pattern of that in Hungary with the dominance of daily use of Messenger (85.7%) and Facebook (71.1%) and with the low popularity of WeChat (7.7%), WebEx (7.4), and Telegram, which none of the respondents claimed to use on a daily basis. Interestingly, Viber (7%) and Google Meet (21.4%) are less used daily than the Hungarian average, and the use of Tumblr –although not used daily - seems to be significantly more popular among the respondents than it is usually used in the higher education sector in Hungary.

The high rate of daily use of e-mails (71.6%) is also interesting and is most likely due to the fact that the vast majority of the respondents are active tertiary students, where e-mails are the most common official way of daily communication. As for ways of informal communication, it is interesting to note that – except for Facebook -, communication applications like Viber, Skype or WhatsApp seem to be far more popular than social media

platforms like LinkedIn or Twitter, where direct and public communication would also be possible.

Regarding the management of their online identity the respondents were asked to self-reflect on their attitudes towards the statements shown in Fig.3.



Source: own edition

Fig. 3 Management of online identity

According to the EU's Digital Competence Framework, the management of digital identity refers to the competences related to "To create and manage one or multiple digital identities, to be able to protect one's own reputation, to deal with the data that one produces through several digital tools, environments and services" (Vuorikari et al. 2016, p.8).

Based on the definition above, the questions in the survey focused on the management of protecting one's identity and privacy in the online environment, and inquired about the protective measures of the participants.

The distribution of answers for the first question about the importance of identity protection resulted in rather concerning findings: more than one third of the respondents claimed that it is not important for them at all, and in total, 60% of the answers fell into categories that reflect that the respondent does not see identity protection as important when being online.

Similarly, more than half of the answers (60%) showed that the participants do not consider the management of their digital footprint as a priority, and 74% refused to use multiple identities in social networks; even when this (i.e. having a public and private profile with the same account) is a common feature offered by most social media platforms.

Regarding the most commonly used communication tools for learning, communicating with friends and work, the answers clearly showed the dominance of instant & synchronous communication platforms like Google Meets, Zoom, Skype, etc.

It is especially interesting that the same applies for the most commonly used communication tools for learning purposes; in this case, except for the Google ecosystem, no online learning environment or e-learning system was mentioned, meaning that when it comes to online learning, the participants tend to think of instant messaging applications as suitable tools of education. Of course, to a certain degree, this phenomenon can be owing to the sudden and forced shift to online education due to the outbreak of the pandemic; nevertheless, the overall result indicates a serious criticism of the social spaces of currently used e-learning frameworks, and is worthy of further examination.

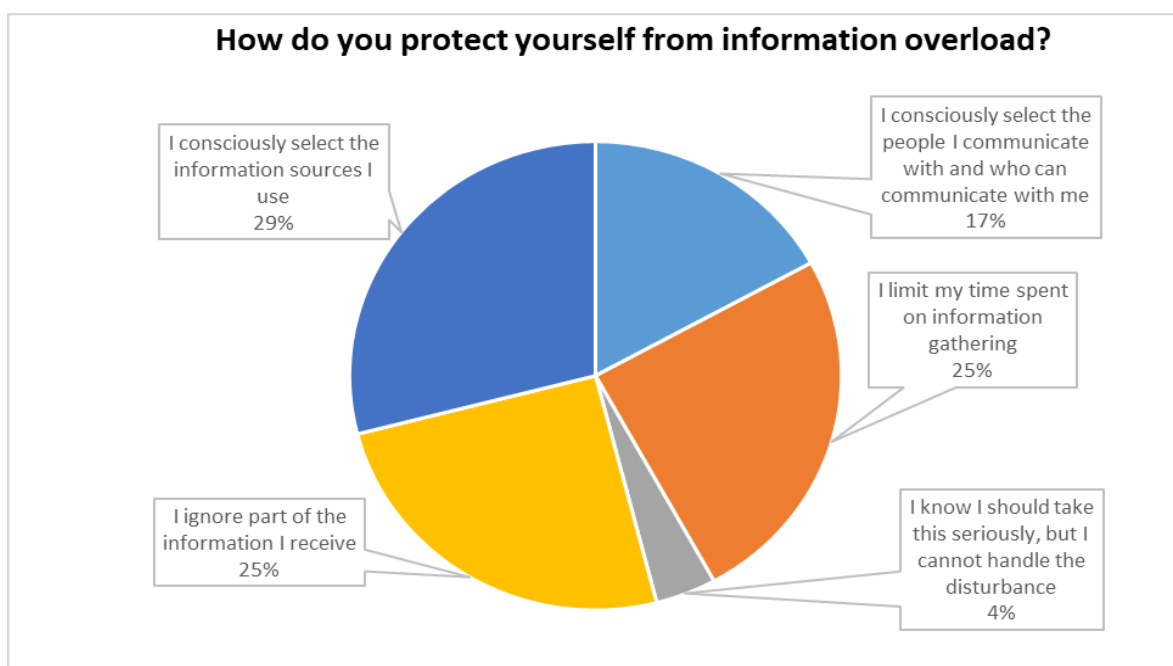
When it comes to communication with friends, the dominance of instant messaging applications is much less surprising. It is interesting to note, that when compared to learning purposes, the only difference in the preferred communication method is basically the less use of video calls, indicating that the participants consider chat and messaging the most effective way of communication; something that might be useful to take into account whilst designing an online learning environment.

As for communication for work-related purposes or for solving a task as a team, the formerly mentioned tools are complemented with e-mails – this seems to be considered as 'the most professional' communication form. Aside from e-mails, the respondents claimed to prefer the previously mentioned instant tools; as similarly to learning, where no specific education-related tools were mentioned, the respondents seem to ignore the use of targeted task management or teamwork supporting applications or tools.

In summary, the answers clearly indicate the dominance of simple, easily accessible instant messaging and video communication, which clearly poses many challenges whilst preparing a complex environment for learning purposes.

Information overload - a term coined by economist Bertram Gross in 1964 – refers to situations when "the amount of input to a system exceeds its processing capacity. (...) Consequently, when information overload occurs,

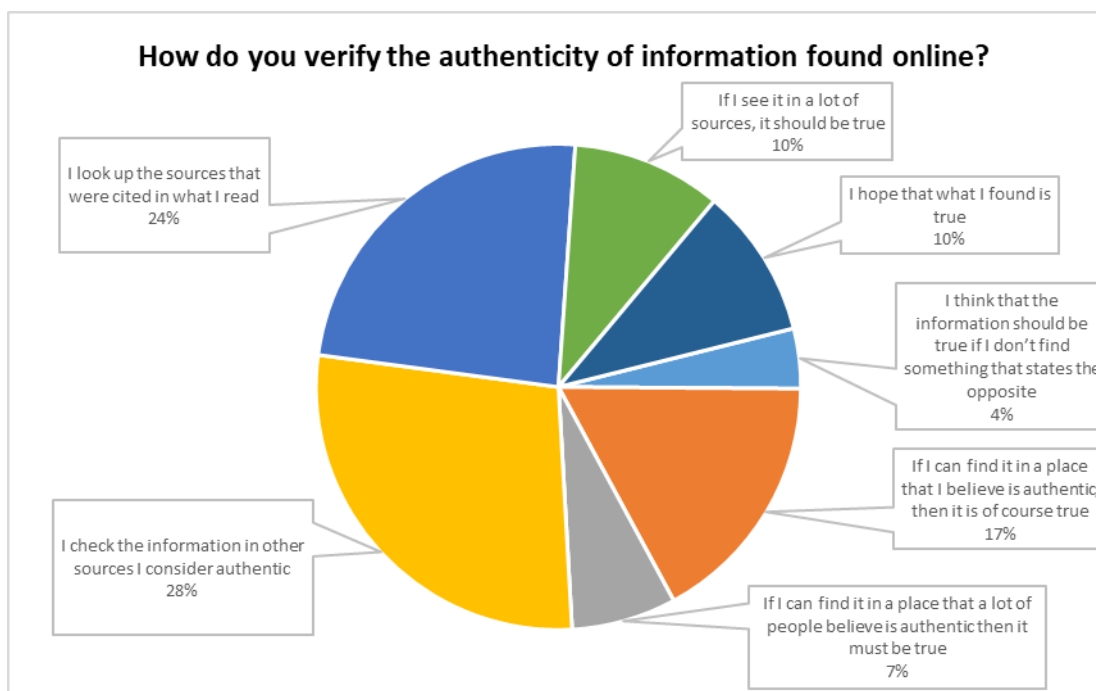
it is likely that a reduction in decision quality will occur.” (Gross 1964) Information overload quite understandably one of the most serious negative effect of digitization and being able to mitigate its effects is a significant factor in the development of digital competences. The survey inquired about the use of most typical protective measures against information overload, and based on the answers, it seems that the vast majority of the respondents handle the issue quite consciously. With only 4% claiming that they are not able to handle the situation, almost half of them (46%) answered that they tackle the issue in a conscious manner instead of “simply” limiting their time in the online space (25%) or ignoring some part of the information received.



Source: own edition

Fig. 4 Mitigating information overload

Due to the vast amount of information available, information overload is only one of the challenges: being able to authenticate the information received is just as important. Verification is especially important in an age where most people use the online world as their main source of information (Jahng et al. 2021). When asked about how they check the authenticity of the information found online, more than third (34%) of the answers fell into the categories that refer to assumption that if something can be found in a lot of sources than it evidently must be true; and although only 10% claimed that they simply hope that what they find is true, only 24% of the respondents said that they look up the sources cited in the information they receive.



Source: own edition

Fig. 5 Information authenticity verification

When asked about information sharing (“If you had a significant thought or important information you wanted to share with the most possible people, how would you do that?”), the dominance of Facebook is undeniable, followed by the most popular social media accounts like Twitter or Instagram, and although the question did not limit the answers to online options, out of all respondents only one gave an answer that referred to offline interaction: “That’s a good question, until now, I told my friends and coworkers, but maybe I would do it on social media.” However, it is interesting to note that none of the participants mentioned that they would in any way differentiate between their prospective audiences and choose their information channels accordingly.

Again, the dominance of social media is overwhelming when asked about a possible teaching situation: “Somebody asks for your help in teaching them something, but you cannot meet in person, and the only option for you is online communication. How do you solve this situation?”

Judging from the answers, it seems that the participants – almost exclusively tertiary students – think about basic communication tools like Zoom, Skype or Google Meet when it comes to education, and none of the

answers referred to any specific e-learning solutions or tools that would not require synchronous presence of the users. Also, none of the respondents claimed that they would produce any learning material that could be used without the need of direct contact.

4. Summary

The research introduced above aimed to provide a snapshot of some aspects of the digital competences of prospective students of an online course by conducting a preliminary survey exploring the demands and expectations of the future participants. At a glimpse, it seems that regardless of the nationality, study level or study field of the respondents, social media-related applications and instant communication tools have a dominance in all fields of their online activities. This, partly can be due to the effects of the 2020 COVID-19 pandemic that had forced education into digitization suddenly, resulting in an online education where most of the participants had to react quickly and reach out for solutions that were the easiest available. Nevertheless, the almost complete lack of mentioning specifically designed and implemented online education systems and frameworks clearly indicate that turning a forced emergency response to the crisis into a consciously developed online education system that is sustainable in the long run still remains a challenge that needs to be tackled in order to achieve the real digital transition of higher education.

References

- COVID-19 Impact on Education. (2021): <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Davidson-Shivers, G., Rasmussen, K. L., & Lowenthal, P. R. (2017). *Web-Based Learning: Design, Implementation and Evaluation* (2nd ed.). Springer.
- Gross, B. M. (1964): *The Managing of Organizations*. Free Press of Glencoe.
- Gupta, V., Chauhan, D. S., & Hanne, T. (2019): *MOOC Learning Platform Development* (1st ed.). Auerbach Publications.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27): *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Ifenthaler, D., & Gibson, D. (2020): *Adoption of Data Analytics in Higher Education Learning and Teaching (Advances in Analytics for Learning and Teaching)* (1st ed. 2020 ed.). Springer.
- Jahng, M. R., Stoycheff, E., & Rochadiat, A. (2021): *They said it's 'fake': Effects of discounting cues in online comments on information quality judgments and*

information authentication. *Mass Communication and Society*, 108. <https://doi.org/10.1080/15205436.2020.1870143>

Lantz-Deaton, C., & I.G. (2020): *Intercultural Competences for College and University Students*. Springer Nature Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-57446-8>

Orr, D., Luebcke, M., Schmidt, P. J., Ebner, M., Wannemacher, K., Ebner, M., & Dohmen, D. (2020): *Higher Education Landscape 2030: A Trend Analysis Based on the AHEAD International Horizon Scanning (SpringerBriefs in Education)* (1st ed. 2020 ed.). Springer.

Pricewater Cooper LLP. (2020): *Transforming Higher Education – The Digital University*. <https://www.pwc.co.uk/government-public-sector/education/assets/transforming-higher-education.pdf>

QS. (2020, August): *The Coronavirus Crisis and the Future of Higher Education*. <https://info.qs.com/rs/335-VIN-535/images/the-coronavirus-crisis-and-the-future-of-higher-education.pdf>

Witze, A. (2020): Universities will never be the same after the coronavirus crisis. *Nature*, 582(7811), 162–164. <https://doi.org/10.1038/d41586-020-01518-y>

FELKÉSZÜLÉS A SZAKKÉPZÉS ÚJ SZABÁLYOZÁSÁNAK SZERVEZETI ÉS MÓDSZERTANI HATÁSAIRA

Nagy Tamás, nagytomi@sze.hu

Széchenyi István Egyetem

Bevezetés

A szakképzés minősége, működőképessége alapvető módon befolyásolja a gazdaság működését. Hatékonyságának fontos jellemzője a változásokra, igényekre történő gyors, hatékony reagálás képessége. A szakképzésben a „*Life Long Learning*” szemlélet biztosítja a munkavállalók és munkaadók szakmai, technikai alkalmazkodását. Ehhez nagyon fontos a *korábban megszerzett tudás elismerése* (validáció), a képzési formák zártságának a csökkentése, a különféle szakképesítések megszerzésének felgyorsítása.

A szakképzésben érdekelt szervezetek (Gyenei, 2001) és személyek az utóbbi néhány évtizedben sokszor megfogalmazták – gyakran egymástól eltérő – igényeiket a képzés tartalmával, a szabályozás megoldásaival, szervezeti formáival, képzés módszereivel és a képzés hosszával kapcsolatban.

A *szakképzés szabályozása* többször változott, például: bevezették a NAT-ot, kialakításra és kipróbálásra kerültek a Világbanki Kísérleti tantervek (Liskó, 2002), majd bevezették a Kerettanterveket is (közismereti és szakmai rész). A kompetencia alapú képzések tervezésére 2000 után a Tuning program követhető példákat mutatott (Tuning, 2020). Elindult a Szakképzési Fejlesztési Program (Mártonfi, 2015), de a különféle kísérletek, új megoldások *nem állandósultak* a szakképzésben.

A szabályzó dokumentumok mellett az *iskolatípusok neve* is többször változott. Ha felidézzük ezeket, akkor a teljesség igénye nélkül a következő megnevezéseket sorolhatjuk fel: *szakmunkásképző, szakközépiskola, szakiskola, szakgimnázium, szakképző iskola, technikum*. Az állandó változások a pályaválasztást is megnehezítik, a szülők és a leendő diákok számára bizonytalanságot okoznak. Elképzelhető, hogy valakit beiskoláztak egy iskolatípusba, majd két névváltoztatás után egy harmadikban szerzett/szerez képesítést.

Az intézmények tanárainak, oktatóinak anyagi és erkölcsi megbecsültsége alacsony volt. A jó szakemberek a versenyszférában az iskolai bérek másfél, kétszeresét is megkereshetik.

A mérnökstanárok képzése az alacsony létszám miatt már több mint egy évtizede nem tudja pótolni a nyugdíjba vonult oktatókat. Nappali tagozatra évek óta alig vettek fel hallgatókat. Léteznek olyan intézmények, ahol az oktatók fele már nyugdíjas. Az életkori fa a szakképzésben is erősen torzult (KSH, 2020).

Az oktatási módszerek, különösen az elméleti képzésben, nem felelnek meg a x, y, z és majd később az alfa generáció tanulási szokásainak, igényeinek. Még ma is meghatározó a lexikális tudást, frontális módon, gyakran szemléltető eszközök nélkül „letanító” megoldás (Nagy, 2006). A tudás közvetítésének alapját a tantárgyak jelentik, közben nem történik meg a tantárgyközi kapcsolatok feltárása (PISA, 2016). Így elvileg a tanulóknak kellene önállóan integrálni a különféle tárgyak tudás- és képesség elemeit. Ez a szakképzésben tanuló szociális hátrányokkal induló, tanulási nehézségekkel bajlódó diákok esetében szinte lehetetlen elvárás. Üdítő kivételnek számít az a gondolat, amelyet egy szakiskola igazgatója mondott a matematika tanároknak: „kollégák mától nálunk a háromszöget úgy nevezik, hogy tűzfal”. A módszertani problémákat erősíti a COVID járvány miatt bevezetett digitális tanrend, amely szintén igényelné a módszertanilag képzett, a hardver és szoftver eszközöket ismerő és biztonsággal használó oktatókat.

A szakképzést ez év szeptemberéig az SZVK-k és a *Kerettantervek (Szakképzési kerettantervek, 2018)* szabályozták. Ezek a dokumentumok (különösen a kerettantervek) tartalom- és folyamat-orientált szabályozást tartalmaznak.

A kerettantervi szabályozás kötöttségei megnehezítették az eltérő személyi, tárgyi, beiskolázási, valamint gazdasági környezetben működő intézmények munkáját. Nehezen képzelhető el hatékony munka akkor, ha szűk a mozgástér, de nagyok a környezeti különbségek. Például teljesen más igényekkel és lehetőségekkel kell számolni a keleti és a nyugati régióban, egy multinacionális-, közepes- és kisvállalkozás esetében. Ugyanakkor a képzőintézmények lehetőségeit a szigorú kötöttségek (tantervi szabályozás, gazdálkodási szabályok) túlságosan behatárolták.

A gazdaság olyan jól képzett, elhivatott, önállóan dolgozni képes középfokú szakembereket keres, akik nem csak klasszikus szakmai tudással rendelkeznek. Felértékelődtek az emberi személyiség munkavégzéshez különösen fontos elemei: az önállóság, a felelősség, az együttműködés (softskills elemek) képessége és nem utolsósorban a nyelvtudás (Kadocsa-Nagy-Szekeres, 2003). Ezek nélkül multinacionális vállalatnál ma már nagyon nehéz elhelyezkedni.

Az iskolák önmagukban nem képesek biztosítani a tanulók modern, életszerű szakmai gyakorlati felkészítését. Ez és a munkaadók elvárásai a

duális jellegű felkészítés felé mozdították a szakképzést. A szakmai gyakorlati képzés szervezése, megvalósítása, személyi és tárgyi feltételei más és más módon jelennek meg a multinacionális vállalatoknál, illetve a szolgáltató szférában működő KKV-knál (hasonlóan eltérő a kétkezi szakmák és például a pénzügyi, gazdasági terület képzési szerkezete). Ugyanakkor minden gyakorlati képzési helynek biztosítani kell a diákok pedagógiai, módszertani és szakmai felkészítését.

1. A szakképzés szabályozásának átalakulása

Az első fejezetben felsorolt problémák (is) generálták a szakképzés szabályozásának módosítását. Megváltozott a szakképzési törvény (2019. évi LXXX. Törvény) és a végrehajtási utasítás is (12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről). A törvényben rögzített célok a felmerült ellentmondásokat próbálják kezelni, például az új rendszer célja:

- segíteni a tudatos szakmaválasztást;
- igazodik a XXI. század munkaerő-piaci követelményeihez;
- a gyakorlati tanulásra épít,
- a szakképzés és a gazdasági szféra közötti együttműködés erősítésére alapoz;
- valós munkaerő-piaci esélyt és biztos megélhetést biztosító szakképzettséget ad.

A rendelet utalásokat tartalmaz a pedagógiai módszerekre (általában), módszertani megoldásokra:

„14. § (6) A szakképző intézmény szakmai programja tartalmazza az ... alkalmazott sajátos pedagógiai módszereket, ideértve a projektoktatást is. A projektoktatás során... a feladat megoldása a tanulók érdeklődésére, a tanulók és az oktatók közös tevékenységére, együttműködésére épül a probléma megoldása és az összefüggések feltárása útján...”

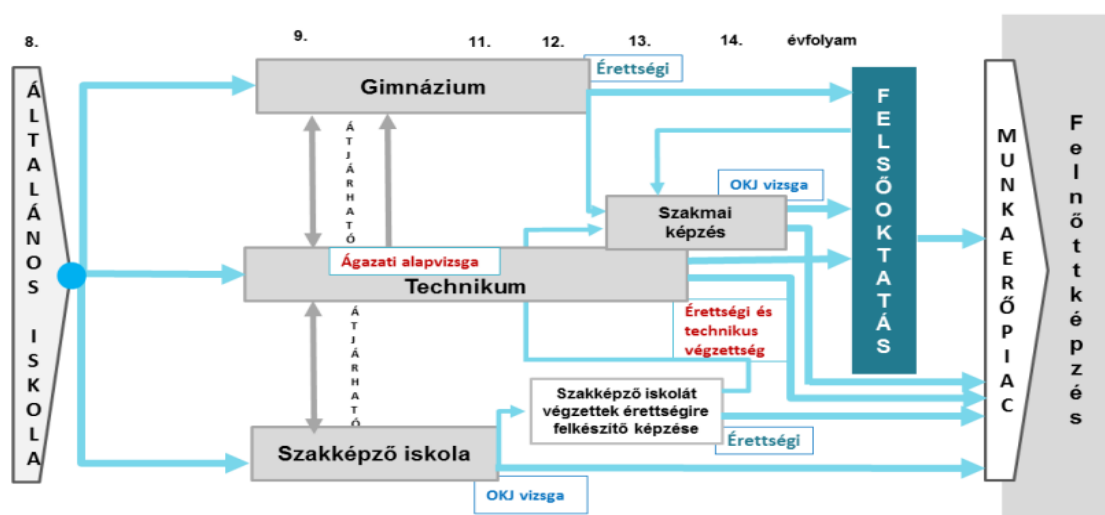
Az új törvény, a rendelet változásai és a Képzési és Kimeneti Követelmények, Programtervek felvetették annak szükségességét, hogy a Szakképzési Centrumok (SZC) és iskolák vezetőit, munkatársait fel kell készíteni az ezekből fakadó új feladatokra.

1.1. A szakképzés intézményei, képzési szerkezete

Két új (nevű) intézmény jött létre:

- szakképző iskola 3 éves,
- technikum 5 éves képzési idővel (1. ábra).

A 2020 szeptembere előtt beiskolázott tanulók a korábbi szabályok alapján folytathatják tanulmányaikat (de át is léphetnek az új rendszerbe). A képzés első szakasza az ún. ágazati alapképzés a szakképző iskolákban 1, a technikumokban 2 éves. Azonos ágazatba tartozó szakmánál - mindkét iskolatípusban - az alapképzés tartalma és az alapvizsga teljesen azonos. A diákok nem szakmára, hanem ágazatra jelentkeznek és az ágazati vizsga után választanak szakmát, majd később, ha van eltérő szakirány, akkor szakirányt is. Ezzel kitolódik a pályaválasztás végső időpontja, illetve lehetőség van a korábban választott iskolatípusból egy másikba átjelentkezni. Ekkor lehetőség van a korábban elvégzett tanulási tevékenység, szakmai tapasztalat elismerésére. A validációs döntés elbírálója az intézmény igazgatója.



Forrás: Szakképzés 4.0, 2019

1. ábra A szakképzés szerkezete (Technikum, Szakképző iskola)

Az iskoláknak fel kell készülni:

- a szülők és leendő diákok pályorientációs támogatására (hova jelentkeznek, milyen képzések léteznek, milyen szaktudást, szakmai karriert támogat a szakképzés stb.),
- az ágazati alapképzés előkészítésére (sok szakmánál teljesen azonos képzést kell szervezni egy, illetve két éves időtartamban),
- az ágazati alapvizsgára (nélküle nem mehet ki a diák duális képzőhelyre),
- a validáció (megszerzett tudás elismerése) megszervezésére.

A felsorolt változások kezelése csak a résztvevők szakmai felkészítésével lehet hatékony.

1.2. A szakképzést szabályozó dokumentumok

A törvény és a rendelet célja, a szabályozás elvei generálták az új képzési dokumentumok létrehozását. Két új dokumentumot adtak ki:

- a Képzési és Kimeneti Követelmények (a KKK-k váltják a Szakmai és Vizsgakövetelményeket és részben a Szakmai kerettantervek szakmai részeit),
- a Programtervek (PTT-k a tartalmi szabályozás elemeit hordozzák).

A dokumentumokat az ún. ágazati készségtanácsok állították össze. A munkában részt vettek az iskolák, a kamarák és a munkaadók képviselői.

Az új tantervi szabályozás az ún. tanulási eredményeket (kimenet) állítja a középpontba, így a korábbi folyamat- és tartalomszabályozást az eredményalapú KKK-k váltják (2. és 3. ábra). Ezt egészítik ki a tartalom leírását, a képzés tervezését támogató PTT-k.

A KKK a korábban megszokott leírásokon kívül (alapadatok, szakma leírása, célok) a következő új elemeket tartalmazza:

- Szakmai követelmények.
- Ágazati alapoktatás szakmai követelményei.
- Szakma/irány közös szakmai követelményei.
- Szakmairányok szakmai követelményei.
- Ágazati vizsga leírása.
- Szakmai vizsga leírása.

A követelmények leírásai a Magyar Képesítési Keretrendszer szerkezetét követik (tudás, képesség, attitűd, önállóság) néhány a lényegét nem érintő módosítással. A dokumentumokban rögzített leírások Bloom taxonómiájához kapcsolódnak, a kimenetet rögzítik: *„...az eredmények általában tudás, képesség vagy attitűd formájában kerülnek meghatározásra”* (Kennedy, 2007, 19. old.). Ezek a szakképzésben újdonságnak tekinthetők, így az oktatóknak meg kell ismerniük a deskriptor leírások logikáját, értelmezését és alkalmazását saját tervező munkájuk és a vizsgákra történő felkészítés során. Ez különösen fontos, mert egy felmérés korábban azt jelezte, hogy: *a felsőoktatásban dolgozó oktatók 45%-a ismerte; 5%-a részben ismerte; 49% nem ismerte a tanulási eredmény fogalmát* (Vámos, 2011).

A kompetenciák felbontása, majd alkalmazása (4 terület), a *softskills* elemek esetében, további értelmezési nehézségeket okoz (mit jelent, miért kell, hogyan fejleszhető és hogyan ellenőrizhető). A felsőoktatási KKK-nál korábban hasonló gondok merültek fel (Nagy, 2017), így a szakképzésben sem kerülhető meg az oktatók felkészítése.

A KKK kompetencia leírásai és a vizsgatevékenységek egyértelműen megfeleltethetők egymásnak. Az iskolai tervezéshez az oktatókat fel kell készíteni a 4 deskriptor tartalmának értelmezésére, majd módszertani lebontására:

- értelmezni, alkalmazni az új KKK-t a szakmai program összeállításához (különösen a képzési programhoz),
- lebontani és értelmezni a deskriptor leírásokat a foglalkozások tervezéséhez (2. ábra),
- foglalkozási tervek készítése projekt megoldásokkal, portfólió összeállítása.

Az ágazati, szakmai oktatás követelményeit (kompetenciák) azonos szerkezetben rögzítették (készségek, képességek; ismeretek; attitűdök, önállóság). Az ágazati alapvizsgát az iskola szervezi, a szakmai vizsga jelenleg még iskolai szervezésű, de ez is változni fog.

6.2 Ágazati alapoktatás szakmai követelményei

Sorszám	Készségek, képességek	Ismeretek	Elvárt viselkedésmódok, attitűdök	Önállóság és felelősség mértéke
1	Munkadarab, vagy térhatású ábra alapján egyszerű geometriájú alkatrészeletről felvételi vázlatot készít.	Ismeri a nézeti- és metszeti ábrázolás szabályait. Ismeri a gyártási technológiáknak megfelelő mérethálózat készítésének szabályait.	Törekszik arra, hogy a szabadkézi rajz arányos és áttekinthető legyen.	Önállóan szabadkézi felvételi vázlatot készít.

Forrás: KKK, 2020

2. ábra KKK ágazati alapoktatás követelményei (Öntvénykészítő részlet)

- A gyártandó alkatrész műhelyrajzának elkészítése a szükséges nézetekkel 3D ábra alapján. Minimális elvárás a sík felületek, külső vagy belső hengeres felületek, menetek ábrázolása, méretek megadása a műszaki rajz szabályai szerint.

Forrás: KKK, 2020

3. ábra KKK ágazati alapoktatás vizsgaleírása (részlet)

A szakmai vizsga új elemei:

- interaktív (írásbeli) vizsga (formáját tekintve hasonlít a jelenlegi KRESZ vizsgához),
- projekt vizsga, amely kiegészül a diákok által összeállított (4. ábra) portfólióval (lásd korábban 14. § [6]),
- a szakmai vizsga értékelésébe 20%-ban beleszámít a korábbi ágazati vizsga eredménye,
- a szakmai vizsgákon nincs tételhúzásos szóbeli vizsga.

8.4 **Projektfeladat**

8.4.1 A vizsgatevékenység megnevezése: Öntvénykészítés gyakorlata

8.4.2 A vizsgatevékenység leírása:

- Az olvasztás (sűrűségi index vizsgálat, adagkészítés-érempróba), kézi formázás, öntőszerszám-előkészítés, magkészítés, öntés, tisztítás, hőkezelés, laborvizsgálat tevékenységek közül legalább kettőt a vizsgán kell végrehajtani, és legalább további háromról portfólió formájában kell számot adni. A gyakorlati vizsgán a gyakorlati feladathoz kapcsolódó szóbeli kérdésekre kell válaszolni.
- **portfólió: 30%**
 - A portfólióban a tanuló a szakmai gyakorlata során végzett tevékenységeit mutatja be.
 - A portfólió részét képezi a munkanapló. Értékelési súlya a portfólión belül 30%.
 - A 8.4.2 részben felsorolt tevékenységek közül legalább hármat ki kell választani, és az azzal kapcsolatban végzett munkát részletesen dokumentálni az alábbiak szerint (ahol az adott szempont értelmezhető):

8.8 A szakmai vizsga eredményébe az ágazati alapvizsgát az alábbi súlyarányal kell beszámítani:

Ágazati alapvizsga: 20% Szakmai vizsga: 80 %

Forrás: KKK, 2020

4. ábra KKK szakmai vizsga (részlet)

A felsorolás jelzi, hogy a korábbi megoldásoktól eltérő a vizsga szervezése és lebonyolítása. Ez több új feladatot ró az iskolákra:

- ki kell alakítani a portfólió gyűjtés/rögzítés módszereit és eszközeit (például Mahara),

- létre kell hozni egy új tantárgyi integrációt, ahol a megszokott tantárgyaktól eltérő projektszemléletű oktatást kell felépíteni (lásd projektvizsga, ahol nem különül el az elmélet és a gyakorlat),
- a projektalapú képzés/vizsgáztatás nem működhet hatékonyan a szakképzést eddig jellemző tantárgyi struktúrában és szervezetben.

A változtatás része, hogy módosul a szakmai vizsga lebonyolítása, a vizsgabizottság összetétele, a vizsgáztatásban résztvevők joga és felelőssége is. Kialakításra kerülnek a „regionális” vizsgaközpontok, amelyek független szervezatként funkcionálnak (lásd nyelvvizsga).

A szakmák „részletes” tananyagait a Programterv (PTT, 2020) hordozza. Ennek orientáló, támogató szerepet szántak. Megtalálhatók benne a javasolt óraszámok (lásd korábban a kerettantervek), illetve a megszokott tantárgyak rövid tartalmi leírásai. Az óraszámok esetében az ún. „összóraszámok” kötelezőek (lásd 5. ábra: 270 óra).

A tárgyak kiválthatók más integrált tantárggyal (lásd a projekt oktatás logikáját). *A valódi projektszervezés feltételezi egyes közismereti, szakmai elméleti és gyakorlati tartalmak integrációját (lásd még a Krétarendszert).*

Évfolyam	1/9.	2/10.	3/11.	A képzés összes óraszámja	1. évfolyam	2. évfolyam	A képzés összes óraszámja
Évfolyam összes óraszámja	576	720	701	1997	1098	899	1997
Gépészeti alapismeretek	270	0	0	270	270	0	270
Munkabiztonság, tűz- és környezetvédelem	18			18	18		18
Műszaki rajz alapjai	72			72	72		72
Anyag- és gyártásismeret	18			18	18		18
Fémipari alapmunkálások	72			72	72		72
Projektmunka	90			90	90		90
Tanulási terület összóraszámja	558	0	0	558	558	0	558

Forrás: PTT, 2020

5. ábra PTT óraterv (Gépi és CNC forgácsoló részlet)

Az 5. ábrán látható PTT táblázat bemutatja a feldolgozandó tartalmakat. Ezek jelennek meg a vizsgán (lásd a KKK deskriptor és vizsga elemeit). A projekt szemlélet ugyanakkor támogatja a tantárgyi integrációt. Nem kell például külön *munkabiztonság tárgyat* indítani, ennek tartalma integrálható egy vagy több projektbe, ahol a diák a munkavégzés előtt megismeri, megtanulja a szükséges szabályokat (nem lesz külön szóbeli vizsga munkavédelemből), de a (projekt) vizsga során a vizsgabizottság

kérdéseket tehet fel a munkatevékenységhez kapcsolódó munka- és tűzvédelemi szabályokról (és a kapcsolódó szakmai elméleti ismeretekről).

2. Vezetők módszertani felkészítése

A tanulmányban korábban leírtak alapján érzékelhető, hogy a szakképzésben 2020 szeptemberétől több különféle jellegű változás jelent meg. A célok megvalósítása feltételezi, hogy minden szinten megtörténik az érdekeltek felkészítése. Több lehetőség is felmerült, de az idő szűkössége és a létszám adatok miatt (kb. 20.000 oktató) első lépésben a Szakképzési Centrumok (SZC) és iskolák vezetőinek felkészítése kezdődött meg.

A felkészítés területei:

- Pszichológiai.
- Vezetői.
- Jogszabályi ismeret.
- Módszertani felkészítés (életkori csoportok, projekt, portfólió).

A tréningek során a felsorolt területek egymásra épülve, váltakozva jelentek meg (interaktív, gyakorlatorientált megoldások). A tervezés 2019 telén kezdődött, de a 2020-as járvány miatt a tréningek nyárra tolódtak. Első lépcsőben az elkészült tréningtartalmakat három SZC és a hozzá tartozó intézmények vezetőinek a bevonásával kipróbáltuk. A felmerült problémákat, kérdéseket minden képzés után beépítettük a programba.

A felkészítés során - az e-learning képzéseknél már bevált - a módszert a módszerrel megoldást alkalmaztuk.

2.1. A felkészítő program tartalmi elemei

A program során feldolgozásra kerültek:

- a vezetők által érzékelt gondok (diákok motivációjának, érdeklődésének, tudásának a jellemzői, ezek változásai),
- a x, z és alfa generáció tanulási preferenciái,
- a jogszabályok által nyújtott lehetőségek és korlátok (vezetői jogkörök, validációs eljárások, tantárgyi integráció),
- az iskolaszervezet változásának feladatai, lehetőségei és korlátai,
- a KKK szerepe, alkalmazási módja (tanulási eredmények),

- a deskriptorok értelmezése (különösen a softskills-ek),
- a PTT felhasználási megoldásai,
- *a projekt tervezés lépései, résztvevői, kész projektek ellenőrzése,*
- *a portfólió szerepe, tervezése, rögzítése és felhasználása,*
- a vizsgák szereplői, jogkörök, szervezés.

A tanulmány keretei két terület bemutatását teszik lehetővé.

2.1.1. KKK alapján projektek tervezése

A magyar oktatási rendszer tantárgyakra bontja a közvetítendő tartalmakat. Ezzel egyrészt megkönnyíti a tudás elmélyítését, bár gyakran csak a lexikális tartalmak mentén, lásd PISA (PISA, 2016) természettudományi terület eredményeit, másrészt megnehezíti a területek közötti kapcsolat kiépülését (hiányzik az integráció). A szakképzésben ehhez járul az elméleti és gyakorlati tantárgyak elkülönülése. A tanuló külön tárgyban ismerkedett meg a műszaki ábrázolás, az anyagismeret, a munkavédelem, a szakmai alapozó gyakorlatok (és más tantárgyak) tudás és képesség elemeivel. Ez több nehézséget is okoz:




- nem biztosított a tanárok közötti együttműködés (ki, mit, mikor, milyen mélységben dolgoz fel),
- ellentét alakult ki az elméleti tanárok és gyakorlati oktatók között (a jogszabályok alapján ma már mindenki „oktató”),
- a diákokra maradt a különféle területeken megszerzett tudás integrációja (ez nem igazán sikerült – ezért is merült fel: „miért is kell nekem ezt megtanulnom”, „hol, mikor fogom ezt felhasználni”),
- munkahelyi környezetben nincs külön elmélet és gyakorlat, csak feladat vagy probléma létezik, amit meg kell oldani (részben ezt szimulálja a projektoktatás),
- a nyugat-európai országok többségében meghatározó szerepe van az integrált/projektoktatásnak, azaz vannak felhasználható tapasztalatok, ötletek, tartalmak,
- a szakképzésben több helyen is megjelentek a projekt alapú oktatás elemei, csak éppen nem tudatosult, hogy amit megvalósítottak az elvileg egy projekt volt.

A tréning tervezése és megvalósítása közben a fenti felsorolás mentén elemeztük a szakképzést. A vezetőket vegyes csoportokba rendeztük, ahol egy-egy szakmai projektet kellett összeállítani (vázlatos kidolgozás, a

részek ellenőrzése, a részfeladatok delegálása, a főbb eszközigények felmérése). A projekteket a csoportok közösen értékelték, elemezték.

Milyen projektek születtek? A 6. ábrán több különféle ötlet látható.

Az **ágazati alapozó** képzéshez kapcsolódó projektfeladatok.

Kalapácsfej készítése – 1 tanuló készíti Produktív munkadarab	
Formaszekrény – 1 tanuló készíti (később ezzel is dolgozik) Produktív munkadarab	
Távtartó készítése – 1 vagy 2 tanuló készíti (évfolyamok közötti projekt) Produktív munkadarab	

Szakmai és ágazati képzés összetett projektfeladatai.

Iskolai zuhanyzó felújítása – több tanuló, ágazat és évfolyam	Kőműves, épületgépész, burkoló, villanyszerelő, pénzügyi...szakmák
Divatbemutató – több tanuló, ágazat és évfolyam	Fodrász, kozmetikus, asztalos, villanyszerelő, pénzügyi...szakmák
Állófogadás szervezése esküvő után	...

Speciális előkészítő, motiváló projektek

A krumplics (mint étkezési növény története)	Ráhangelés, ismerkedés a szakma...
A szakmák (története)	Ráhangelés (akár több szakma)

Forrás: Saját ábra

6. ábra Projekt vázlatok (vezetői példák)

A projektek összeállítását a vezetők későbbi feladata, az ellenőrzés követte: megvalósítható-e, megfelel-e az új szabályozásnak, a személyi, tárgyi és pénzügyi források vajon rendelkezésre állnak-e? Az igazgatók számára elkészült a projekterveket ellenőrző *check-lista*, amelyet a felkészítés során ki is próbáltak.

A projekt tervezés másik aspektusa a megszokott óraszervezés újragondolása. A 7. ábrán megfigyelhető, hogy a tervezett projekt közismereti, szakmai alapozó elméleti és gyakorlati tárgyakat integrál. A heti lebontás azt is szemlélteti, hogy részben megmaradtak a tipikus órarendi keretek (első három nap), de elindult a projektben történő gondolkodás is (csütörtök, péntek). Az órarendi tervezésnek természetesen további lehetőségei is vannak: napi projektsáv (minden nap az első 4 óra), projekt napok (hétfő, kedd), duális képzés időszakában több egybefüggő projekt hetek.

Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
	Testnevelés	Mérés		
	Matematika	Mérés		
Közismereti tárgyak	Digitális kultúra	Anyag és gyártásismeret		
	Anyag és gyártásismeret	Műszakirajz alapjai		
	Műszakirajz alapjai	Munkavédelem	Projekt Fémipari alapszemlékalkások	Projekt Fémipari alapszemlékalkások
Iskola - tanterem	Iskola - tanterem	Iskola - tanterem	Tanműhely	Tanműhely

9. osztály

270 óra



Forrás: Saját ábra

7. ábra Projekt alapú órarend, foglalkozás szervezése

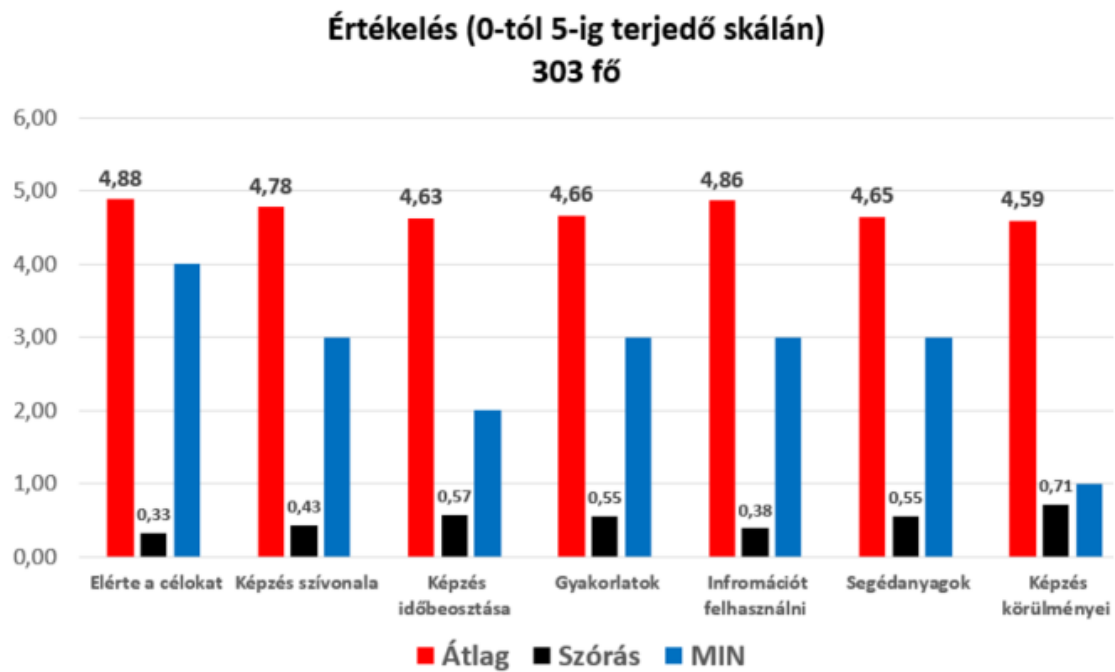
2.1.2. Portfólió összeállítása

A szabályozási változás másik új eleme a portfólió (nem a tanári portfólió!), amely a KKK leírás vizsgarészében rögzíti a diákok feladatait. Sok esetben a portfólió kivált olyan gyakorlati vizsgatevékenységeket, amelyet a diákok idő vagy eszköz hiányában nem tudnának akkor és ott a vizsgán elvégezni, de a szakma szempontjából fontosak. A tanulók ezzel dokumentálják tanulási tevékenységeiket, az elkészített termékeket (ez kapcsolódik a tanulási eredményalapú szabályozás elveihez, azaz rögzül, mit is képes elvégezni a diák). A szakmai vizsga minősítésekor a gyakorlati vizsgarész 70%-ot, a portfólió 30%-ot jelent. A leendő munkaadók gyakran „kész” szakembereket várnak, ezért jelennek meg gyakran a következő leíráshoz hasonló hirdetések: „gyakorlattal rendelkező, kezdő szakmunkásokat keresünk”. A portfólió mindkét fél (munkavállaló, munkaadó) számára megkönnyíti a végső döntést.

Nagyon fontos kérdésként merült fel, hogy mikor célszerű elindítani a portfólió összeállítását? Egyértelművé vált, ha a diákok nem kezdik meg (az oktatók támogatásával) saját portfóliójuk összeállítását már az első félévben, akkor később ennek pótlása feleslegesen sok energiát igényel, illetve egyes elemeit már utólag nem is tudják pótolni.

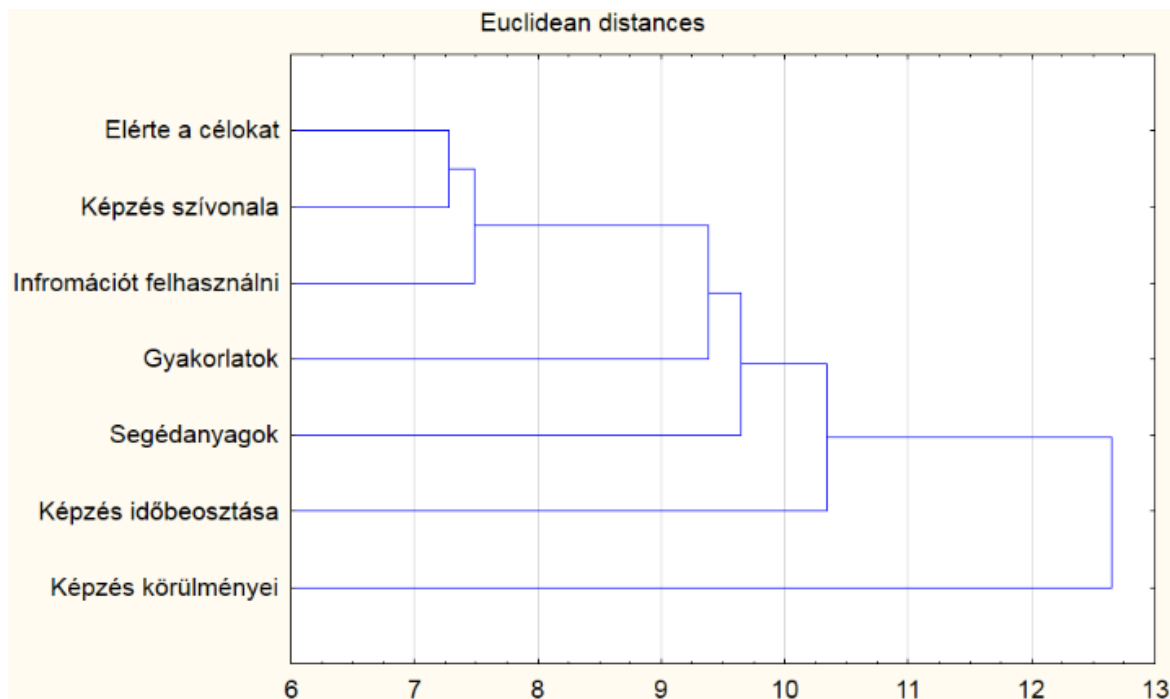
2.2. Visszajelzések

A tréningek végén minden résztvevő kitöltött egy visszajelző, értékelő kérdőívet. Az eredmények (8. ábra) megerősítették a felkészítés tervezésének és megvalósításának helyességét. A 0-tól 5-ig terjedő skálán a leggyengébb eredmény 4,59 volt.



Forrás: Saját ábra

8. ábra Tréningek minősítése



Forrás: Saját ábra

9. ábra Visszajelző kérdések kapcsolatai (klaszteranalízis 303 fő)

A 9. ábra azt jelzi, hogy a vezetőknek alapvető fontosságú volt a megszerzett információk gyakorlati alkalmazhatósága, mert az adott helyzetben, 1-2 héten belül, meg kellett kezdeni az oktatók intézményi felkészítését.

2.3. A szakmai programok vizsgálata

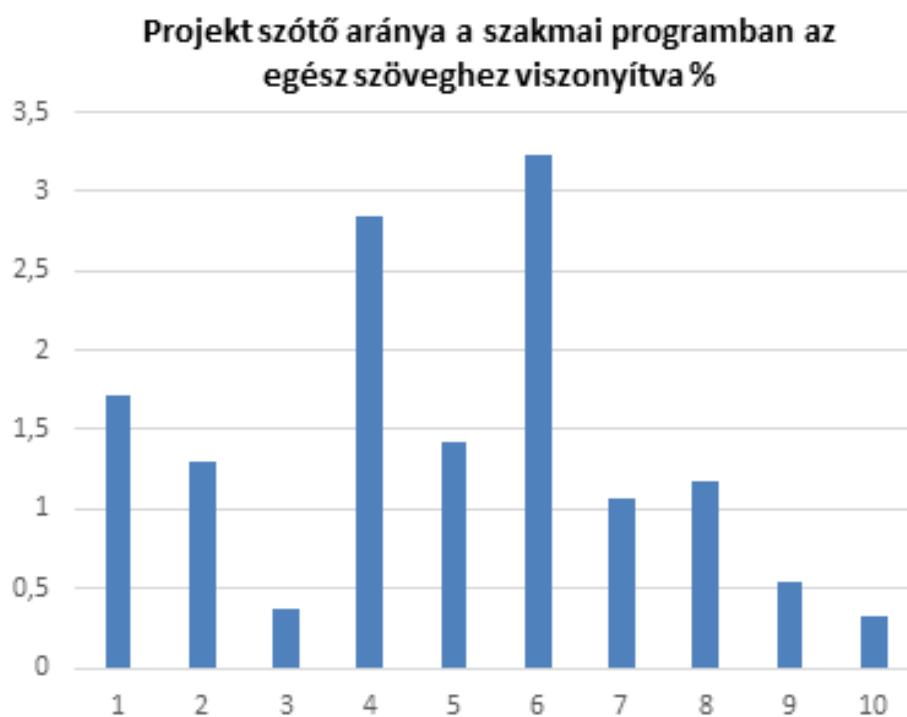
A felkészítést követően felmerült, hogy célszerű lenne megismerni a képzés gyakorlati beválását is. Ehhez egy részletesebb kérdőívet tervezünk összeállítani. Ugyanakkor az új képzési dokumentumok (*szakmai programok*) vizsgálata szintén információkkal szolgálhat arról, hogy az intézmények milyen módon alakították át képzési struktúrájukat. Ehhez 10 intézmény programját vizsgáltuk meg. Az adatok azt jelezték, hogy nagyon eltérően épülnek fel a szakmai programok: a terjedelem, szerkezet, tartalom mentén (lásd 10. ábra)



Forrás: Saját ábra

10. ábra Szakmai programok terjedelme (10 intézmény adatai)

A terjedelemben a két véglet 2300 oldal és 65 oldal volt. Néhány dokumentumban nem vált el a 4 szerkezeti elem (nevelési, oktatási, egészségnevelési és képzési program). Sok esetben a bemásolt KKK és PTT leírások adták a dokumentum terjedelmének meghatározó részét. Megjelent a projekt, mint elv, mint tevékenység (bár nem minden intézménynél). A portfólió csak elvétve került beépítésre a dokumentumokba (11. és 12. ábra). A 10 szakmai program szövegbányászati elemzése megerősítette a fenti megállapításokat.



Forrás: Saját ábra

11. ábra Projekt szótő aránya a szakmai programokban

Összefoglalás

A felkészítés résztvevői a következő gondolatokat fogalmazták meg:

- Elkésztnek tartották a nyári felkészítést, de megértették szükségességét,
- félnek a változásoktól, különösen akkor, ha azok nem folytatódnak, elhalnak,
- várják a munkatársak (helyettesek, munkaközösség-vezetők, oktatók) felkészítését,
- a tréningek szervezését, tartalmát, módszertani megoldásait pozitív módon értékelték, éltek meg,
- fontosnak tartották, hogy más SZC-k és intézmények vezetőivel is találkoztak, együtt gondolkodtak, szakmai kapcsolatokat tudtak kialakítani,
- véleményük szerint szinte minden felmerült kérdésre választ kaptak.

A szakképzés átalakítása előrevetíti a mérnöktanár-képzés rendszerének felülvizsgálatát. Felmerül, hogy az új rendszerben mi lesz a szerepe a „mérnöktanárnak” és a „szakoktatónak” (mivel a törvény csak az ún. oktatókat nevesíti)? Milyen munkamegosztás várható, ha megtörténik a tantárgyi integráció, meghatározóvá válik a projektoktatás?

Kérdés, hogy bekövetkezik-e a frontális közlő módszerek kiváltása, a közismereti, szakmai elméleti és gyakorlati tartalmak szükségszerű integrálása, vagy nem történik valódi változás (Nagy, 2006).

A módszerek újragondolása, az oktatásszervezés változása, a hiányzó tankönyvek, a COVID vírus megjelenése valószínűsíti, hogy *a tudás közvetítésénél az e-tartalom fejlesztés* (ami nem azonos a tartalmak egyszerű digitális formában történő rögzítésével), a *jelenléti felkészítések során az atipikus módszertani megoldások* felé kell közeledni. Ez természetesen a tanárképzésben is változtatásokat igényel. Ha komolyan vesszük a szakképzés gyakorlatorientált, projektszemléletű átalakítását, akkor a mérnöktanár-képzés esetében szintén ezt az irányt kell követni.

A pályán lévő oktatók esetében folytatni kell vezetőikkel megkezdett módszertani felkészítést. Itt sem kerülhető meg a képzési/továbbképzési rendszer átalakítása, az állandó módszertani támogatás biztosítása. Fontos kérdés, hogy: vajon elérhetőek lesznek-e olyan módszertani segédanyagok, amelyek segítik a felkészülést, felkészítést; milyen módon lehet meggyorsítani a szakképzés tartalmi és módszertani átalakítását?

Ha elmarad az intézmények, oktatók támogatása, akkor fennáll a visszarendeződés veszélye.

Irodalomjegyzék

12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000012.kor>. Letöltés ideje: 2020.12.02.

2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv>
Letöltés ideje: 2020.12.02.

Derényi A. (2006): Tanulási eredmények kidolgozása és használata. Társadalom és Gazdaság, 28(2), p183–202

Gyenei M. (szerk.) (2001): A 2000/2001-es tanévben a gazdálkodó szervezetéknél folyó gyakorlati képzés ellenőrzésének szakmai elemzése. MKIK, Budapest

Kadocsa L.–Nagy T.–Szekeres T. (2003): Gazdasági igények - szakképzési válaszok. Szakképzési Szemle, 4, p417-429

Kennedy, D. (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató.
http://413.hu/files/lo_handbook_declan_kennedy.pdf. Letöltés ideje: 2016.10.11.

Képzési és kimeneti követelmények (2020) <https://szakkepzes.ikk.hu/kkk-ptt>
Letöltés ideje: 2020.11.28.).

Lifelong Learning in the EU.
<https://www.europarl.europa.eu/thinktank/infographics/lifelonglearning/index.html>
Letöltés ideje: 2020.11.30.

Liskó L. (2002): Taneszköz-fejlesztés a világbanki iskolákban. Educatio, 11(4), p 566-577

Mártonfi Gy. (2015): Szakiskolai Fejlesztési Program, 2003–2009. OFI, Budapest
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/1502661_szakiskolai_fejlesztési_programok_2003-2009_beliv.pdf. Letöltés ideje: 2020.12.30.

Nagy T. (2017): Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) és a felsőoktatási tantervek, programok átalakítása. Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből.
<http://www.irisro.org/pedagogia2017januar/46NagyTamas.pdf>. Letöltés ideje: 2020.11.08.

Nagy T. (2006): Pedagógusok által alkalmazott módszerek. Szakoktatás, 56(7), p18-25

Oktatási adatok, 2019/2020
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html>
Letöltés ideje: 2020.12.30.

Pisa 2015. Összefoglaló jelentés (2016): OH, Budapest
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/PI SA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf. Letöltés ideje: 2020.12.30.

Programtantervek (2020). <https://szakkepzes.ikk.hu/kkk-ptt> Letöltés ideje: 2020.12.30.

Szakképzés 4.0 (2019). https://www.ikk.hu/files/Szakkepzes_4.0.pdf
Letöltés ideje: 2020.11.02.

A szakközépiskolában oktatható szakképesítések szakképzési kerettantervei.
https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=933#table2 Letöltés ideje: 2020.12.30.

Tuning Educational Structures in Europe.<http://www.unideusto.org/tuningeu/>
Letöltés ideje: 2020.11.02.

Vámos Á. (2011): A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2.
http://www.tpf.hu/pages/books/index.php?page_id=35&books_id=229
Letöltés ideje: 2020.12.30.

A PETRI HÁLÓK ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI AZ OKTATÁSI FOLYAMAT MODELLEZÉSÉBEN

Nyéki Lajos, nyeki@sze.hu

Széchenyi István Egyetem

Bevezetés

A Petri hálók a rendszermodellezés és -elemzés széleskörűen használt leíró eszközei. Előnyük más formális módszerekkel szemben, hogy grafikus és matematikai reprezentációval is rendelkeznek. A Petri hálók jól használhatók műszaki és információs rendszerek, munkafolyamatok, üzleti folyamatok modellezésére.

A közel-múltban több tanulmányban is javasolták a Petri hálókat a tanulási folyamatok és a tantervek modellezésére. Ezek közül mutatunk be röviden néhány jellegzetes megközelítést.

Van der Aalst és Stahl egy három nyelvet (angol, német és francia) oktató nyelvi intézet üzleti folyamat modelljét készítette el. Két objektumot kellett modellezni: a hallgatónak a nyelvi intézeten belüli életciklusát (szabad, bejelentkezett, kurzust hallgató, kurzust elhagyó, kijelentkezett) és a kurzus állapotát (nyitott, elindított, befejezett). A hallgató állapotát egy token modellezi. A hallgató a nyitott kurzusok közül választhat. A modellben mód van intézetre és kurzusra vonatkozó kapacitás korlátok (hallgatói létszámok) megadására is (*van der Aalst - Stahl, 2011*).

Balogh és munkatársai az e-kurzus egyetememes modelljét készítették el Petri háló segítségével. Az e-kurzust leckékre bontják, és a hallgató előrehaladását modellezzik a kurzusban. A hallgató a lecke áttanulmányozása után visszatérhet egy korábbi leckére, vagy választhat újat. A kurzust vizsga zárja. A modellben mód van kapacitás korlátok megadására is. A modell nem hierarchikus, nagy mérete miatt csak a lecke feldolgozására vonatkozó részletet mutatták be (*Balogh et al., 2012, 2014*).

Campos-Rebelo és munkatársai egy moduláris e-kurzus modelljét készítették el Petri háló segítségével. Elkészítették egy generikus modul Petri hálóját, és a modulok közötti függőségek alapján állították össze a kurzus modelljét. A modulok logikai kapcsolatainál 1:1, 1:N és N:1 típusú precedencia relációkat vettek figyelembe. A módszer alkalmas akár egy moduláris szakképzés modelljének elkészítésére is (*Campos-Rebelo - Costa - Gomes, 2012*).

Kuchárik és Balogh egy vizsgával záruló, moduláris e-kurzus modelljét készítették el Petri háló segítségével. A hallgató az előismereti szint felmérése alapján eldöntheti, hogy melyik modult tanulmányozza, vagy vizsgát tesz. A modell számolja, hogy hányszor tanulmányozza a hallgató ugyanazt a modult. Ennek alapján lehet következtetni arra, hogy melyik modul tananyagát kell javítani. A szerzők javaslatot tettek az átmenetek súlyozására is. A magasabb súlyú átmenetnek az egyszerű véletlen kiválasztásnál nagyobb esélye lesz a tüzelésre (Kuchárik – Balogh, 2017).

Carvajal-Schiaffino és Firinguetti egy felsőoktatási tanterv modelljét készítették el Petri háló segítségével. A modell a következő szabályokat veszi figyelembe: a kurzusok előtanulmányi feltételeit, a kurzusok legfeljebb kétszeri megismétlésének lehetőségét, a tanulmányok maximális időtartamát és a szemeszterenként felveendő kurzusok minimális számát. A modellt a hallgatói lemorzsolódás lehetőségének csökkentésére is fel kívánják használni (Carvajal-Schiaffino - Firinguetti, 2014).

A továbbiakban áttekintést adunk arról, hogyan lehet a Petri hálókat használni az oktatási folyamat modellezésére. A modelleket a Brandenburgi Műszaki Egyetem Számítástudományi Tanszékén kifejlesztett Snoopy szoftver (Heiner et al., 2012) felhasználásával készítettük el.

1. Petri hálók

A Petri háló szerkezetileg egy irányított, súlyozott, páros gráf, amely helyekből és átmenetekből áll. A helyeket és az átmeneteket súlyozott élek kötik össze. Minden helynek van kapacitása, és képes nem negatív egész számú tokenet tárolni. Az élekhez pozitív egész súlyokat lehet rendelni. Egy egyszerű Petri hálóban minden él alapértelmezett súlya 1 (Pataricza, 2004).

A Petri háló formális definíciója a következő:

$$PN = [P, T, A, W, M_0] \quad (1)$$

ahol

$P = [p_1, p_2, \dots, p_n]$ a helyek egy véges halmaza.

$T = [t_1, t_2, \dots, t_m]$ az átmenetek egy véges halmaza.

$A = [T * P] \cup [P * T]$ az élek egy véges halmaza.

W az élek súlyfüggvénye, és

M_0 a kezdő állapot (a kezdő token eloszlás).

A Petri hálóban a helyeket kör vagy ellipszis, az átmeneteket négyzet vagy téglalap jelöli. A Petri hálók, mint automaták állapotát tokenek segítségével

írják le. A tokeneket a helynek megfelelő körbe írt fekete vagy színes pontok jelölik.

A Petri hálóknban az állapotváltozást tüzelésnek nevezzük. Egy átmenet tüzelése akkor engedélyezett, ha minden bemenetén az él súlyának megfelelő számú token van. A szimuláció minden egyes lépésében egy engedélyezett átmenet tetszése szerint tüzelhet vagy nem tüzelhet, azaz működése nemdeterminisztikus. Az engedélyezett átmenet tüzelése az adott bemenő él súlyának megfelelő számú tokent vesz el a bemeneti helyről és az adott kimenő él súlyának megfelelő számú tokent ad hozzá a kimeneti helyhez.

Ha egyszerre több átmenet is engedélyezett, akkor a ténylegesen tüzelő átmenet kiválasztása véletlenszerűen történik. A Petri hálók jellegzetesen nemdeterminisztikus automaták. Ez a viselkedés módosítható, ha az átmenetekhez prioritásokat rendelünk. A magasabb prioritási szintű átmenetek előnyt élveznek a tüzelő átmenet kiválasztása során. Az adott prioritási szinten belüli engedélyezett átmenetek közül a tüzelő átmenet kiválasztása továbbra is nemdeterminisztikus.

Alaphelyzetben a Petri háló helyei végtelen kapacitásúak, azaz az elhelyezhető tokenek száma nem korlátozott. A gyakorlatban szükség lehet az egyes helyeken elhelyezett tokenek számának korlátozására. Ilyenkor véges kapacitású Petri hálókat használunk.

A klasszikus Petri hálóknak három gyengesége van. Ezek a következők:

- Az összetett rendszerek modellezése hatalmas méretű hálókat eredményez. Ezek nehezen értelmezhetők, és elkészítésük is időigényes.
- Kifejező erejük korlátozott. Nem tudunk velük $x \leq y$ típusú feltételeket vizsgálni.
- Nem tudják explicit módon modellezni az időt. Mivel nem tudják leírni a rendszer időbeli vonatkozásait, a rendszer teljesítményének értékelése sem lehetséges.

Az első két gyengeséget a hierarchia hiánya és a megkülönböztethetetlen fekete tokenek okozzák. A harmadikat az a tény okozza, hogy az átmenetek tüzelése időtlen. A problémák megoldása érdekében három bővítmény bevezetése vált szükségessé.

Az első bővítmény a megkülönböztethetetlen fekete tokenek helyett színes tokenek (adat objektumok) használata. A színezett Petri hálóknban a token színek lehetőséget adnak arra, hogy feltételt rendelhessünk minden egyes

átmenethez. Megadhatunk $x \leq y$ típusú feltételeket is egy átmenet engedélyezéséhez.

A második bővítmény időt ad a színezett Petri hálókhhoz. Az időzített, színezett Petri hálókkal már le lehet írni a rendszerek időbeli vonatkozásait. A harmadik bővítmény hierarchiát ad az időzített, színezett Petri hálókhhoz. A hierarchikus Petri hálókkal már le lehet írni egy rendszer hierarchikus struktúráját.

Az időzített, hierarchikus, színezett Petri hálókat magas szintű Petri hálóknak szokás nevezni. Ezek programozására szolgál a CPN nyelv.

A sztochasztikus Petri háló esetében minden átmenethez egy sztochasztikus várakozási idő tartozik, amelynek elteltével az engedélyezett átmenet tüzelhet, ha időközben nem veszíti el a jogosultságát. A várakozási idő véletlen változó lambda paraméterű exponenciális eloszlást követ. A sztochasztikus Petri hálóban lehetőség van az átmenetek súlyozott véletlen kiválasztására.

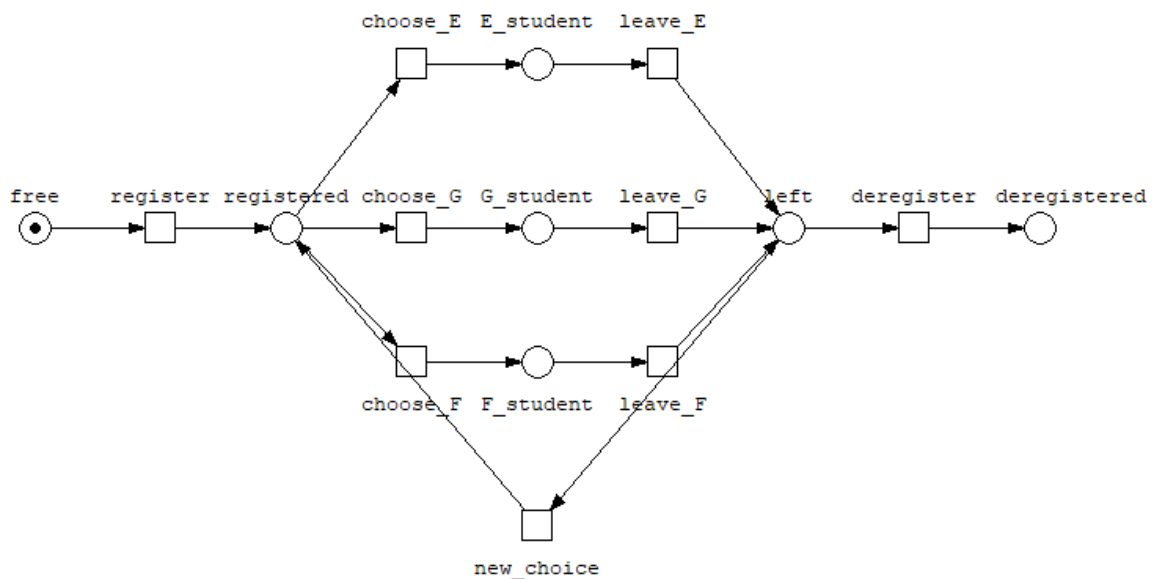
A fuzzy sztochasztikus Petri hálóban fuzzy logikát használnak. A fuzzy sztochasztikus Petri hálóban tört értékű súlyok és tokenek is megengedettek.

A klasszikus Petri hálókat kvalitatív, a sztochasztikus Petri hálókat kvantitatív Petri hálóknak szokás nevezni.

2. Oktatási Petri háló modellek

2.1 Egy nyelvi intézet üzleti folyamat modellje

Egy angol, német és francia nyelvet oktató nyelvi intézet üzleti folyamat modellje látható az 1. ábrán. A hallgató a regisztráció után választhat a három kurzus közül. Ha elvégzett egy kurzust, választhat egy másikat, vagy kijelentkezik az intézetből.



2. ábra A hallgató állapotainak Petri háló modellje

A hallgató állapotát egy token modellezi. A hallgatónak öt állapota van: szabad, regisztrált, kurzust hallgató, kurzust elhagyó és kijelentkezett.

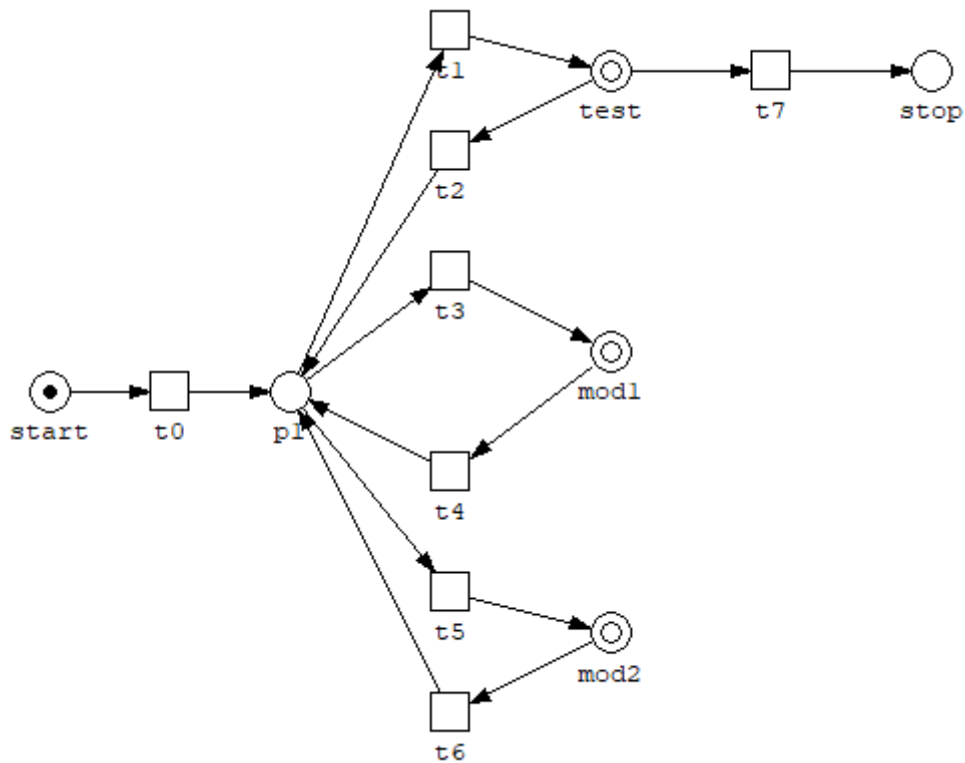
A modell továbbfejlesztett változatában a kurzusok állapotait is figyelembe vehetjük. Egy kurzusnak három állapota van: nyitott, elindított és befejezett. A hallgató a nyitott kurzusok közül választhat.

A modellbe kurzusra vonatkozó kapacitás korlátok (hallgatói létszámok) is beépíthetők. Megadhatjuk, hogy maximum hány fő veheti fel egyszerre a kurzust.

A modellbe intézetre vonatkozó kapacitás korlátok (hallgatói létszámok) is beépíthetők. Megadhatjuk, hogy a párhuzamosan futó kurzusokon egyszerre maximum hány hallgató lehet. A kapacitás korlátok olyan helyek a modellben, ahol a tokenek maximális száma korlátozott. A továbbfejlesztett modellt a terjedelmi korlátok miatt nem közöljük.

2.2 Egy moduláris e-learning kurzus munkafolyamat modellje

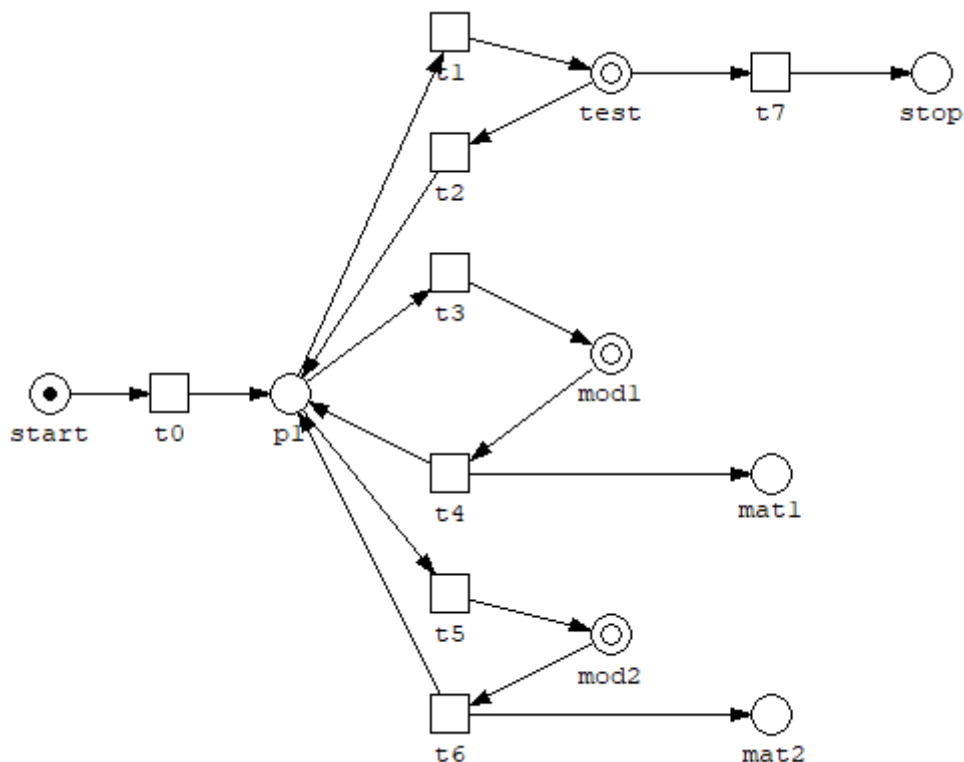
Egy moduláris e-learning kurzus munkafolyamat modellje látható a 2. ábrán. A hallgatónak egy előzetes tudásszint felmérés eredménye alapján lehetősége van választani valamelyik modul (*mod1* vagy *mod2*) tanulmányozása, vagy a kurzust lezáró *test* kitöltése között. A hierarchikus Petri hálóban a *test*, a *mod1* és a *mod2* helyek összetettek, ezt a dupla vonalú körök mutatják.



3. ábra Egy moduláris e-learning kurzus munkafolyamat modellje

A hallgatót a *start* helyen levő token modellezi. A munkafolyamat akkor ér véget, ha a token a *stop* helyre kerül.

A modell továbbfejleszthető számlálók beépítésével. A *mat1* és a *mat2* számlálókkal kiegészített Petri háló látható a 3. ábrán.



4. ábra A számlálókkal kiegészített Petri háló

A szimulációs vizsgálat (az ún. token játék) azt mutatta, hogy a *mat1* és a *mat2* számlálók értéke egynél nagyobb is lehet, vagyis a modellezett hallgató többször is tanulmányozta a vonatkozó modult.

Egy valóságos e-learning kurzus esetében a többszöri tanulmányozás ténye a távoktatási keretrendszer (pl. a Moodle) web log állományának elemzésével állapítható meg. A többszöri tanulmányozásból arra lehet következtetni, hogy a modul tananyagát át kell dolgozni.

Megjegyzésre érdemes, hogy a számlálókkal kiegészített Petri háló már nem munkafolyamat modell. A munkafolyamat modellnek ugyanis csak egy kezdőpontja és egy végpontja lehet, itt pedig már három végpont (*stop*, *mat1* és *mat2*) van (*van der Aalst – van Hee, 2002*).

A modell továbbfejleszthető sztochasztikus Petri háló alkalmazásával. Ez esetben mód van az átmenetek súlyozására. A modellben az átmenetek súlyai a hallgatók feltételezett preferenciáit fejezik ki, korábbi adatok alapján.

A távoktatási keretrendszer (pl. a Moodle) aktuális web log állományának elemzésével megállapítható, hogy a valóságban milyen arányban választják

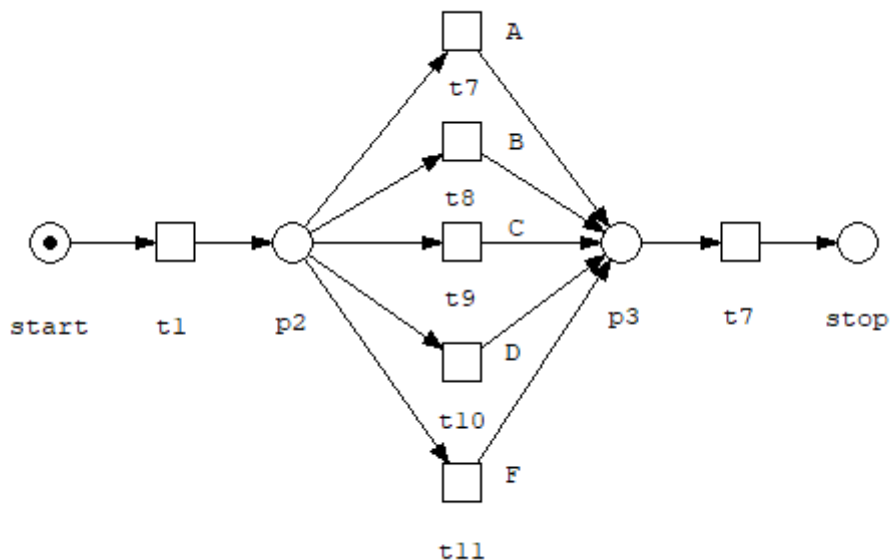
a hallgatók az egyes modulokat, illetve a tesztet. Ezekből az adatokból lehet a modell súlyait pontosítani.

2.3 Egy elektronikus kurzust záró teszt munkafolyamat modellje

Egy elektronikus kurzust záró teszt munkafolyamat modellje látható a 4. ábrán. A teszt osztályzatai az angolszász szokások szerint A, B, C, D és F.

A modell a 2. és a 3. ábrán látható kurzus *test* részének megvalósítása.

A hierarchikus Petri hálóval modellezett elektronikus kurzusban a *test* hely összetett hely (a jele dupla vonallal rajzolt kör). A $p2$ és a $p3$ helyek a közöttük levő átmenetekkel ennek egy alhálóját képezik. A Snoopy szoftverben megnyitott hierarchikus Petri hálóban az összetett helyre kattintva külön ablakban jelenik meg a hozzá tartozó alháló.



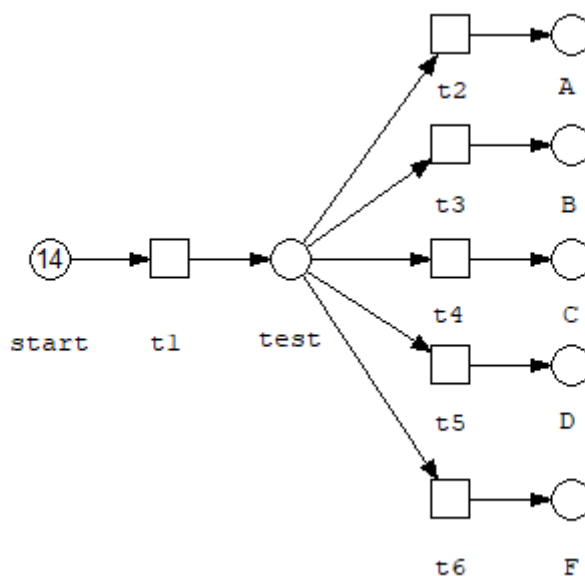
5. ábra Egy elektronikus kurzust záró teszt munkafolyamat modellje

A hallgatót a *start* helyen levő token modellezi. A token a $p2$ helyről a teszt eredményének megfelelő élen jut el a $p3$ helyre. A munkafolyamat akkor ér véget, ha a token a *stop* helyre kerül.

2.4 Egy elektronikus vizsgakurzus modellje

Egy elektronikus vizsgakurzus modellje látható az 5. ábrán. A vizsgakurzus osztályzatai az angolszász szokások szerint A, B, C, D és F.

A vizsgára 14 hallgató jelentkezett, ezért a start helyen 14 token van. A modell minden osztályzat kategóriához rendel egy számlálót (pl. a t_2 átmenet az A jelű számláléhoz kapcsolódik). Így modellezni tudjuk az egyes osztályzatok eloszlását.



6. ábra Egy elektronikus vizsgakurzus modellje

Megjegyzésre érdemes, hogy ez a számlálókot tartalmazó Petri háló nem munkafolyamat modell. A munkafolyamat modellnek ugyanis csak egy kezdőpontja és egy végpontja lehet, itt pedig öt végpont (A, B, C, D és F) van (van der Aalst – van Hee, 2002).

A modell továbbfejleszthető sztochasztikus Petri háló alkalmazásával. Ez esetben mód van az átmenetek súlyozására. A modellben az átmenetek súlyai a hallgatók vizsgaeredményeinek feltételezett eloszlását fejezik ki, korábbi adatok alapján.

A távoktatási keretrendszer (pl. a Moodle) aktuális web log állományának elemzésével megállapítható, hogy a valóságban milyen arányban fordulnak elő az egyes osztályzat kategóriák. Ezekből az adatokból lehet a modell súlyait pontosítani.

2.5 Egy moduláris szakképesítés modellje

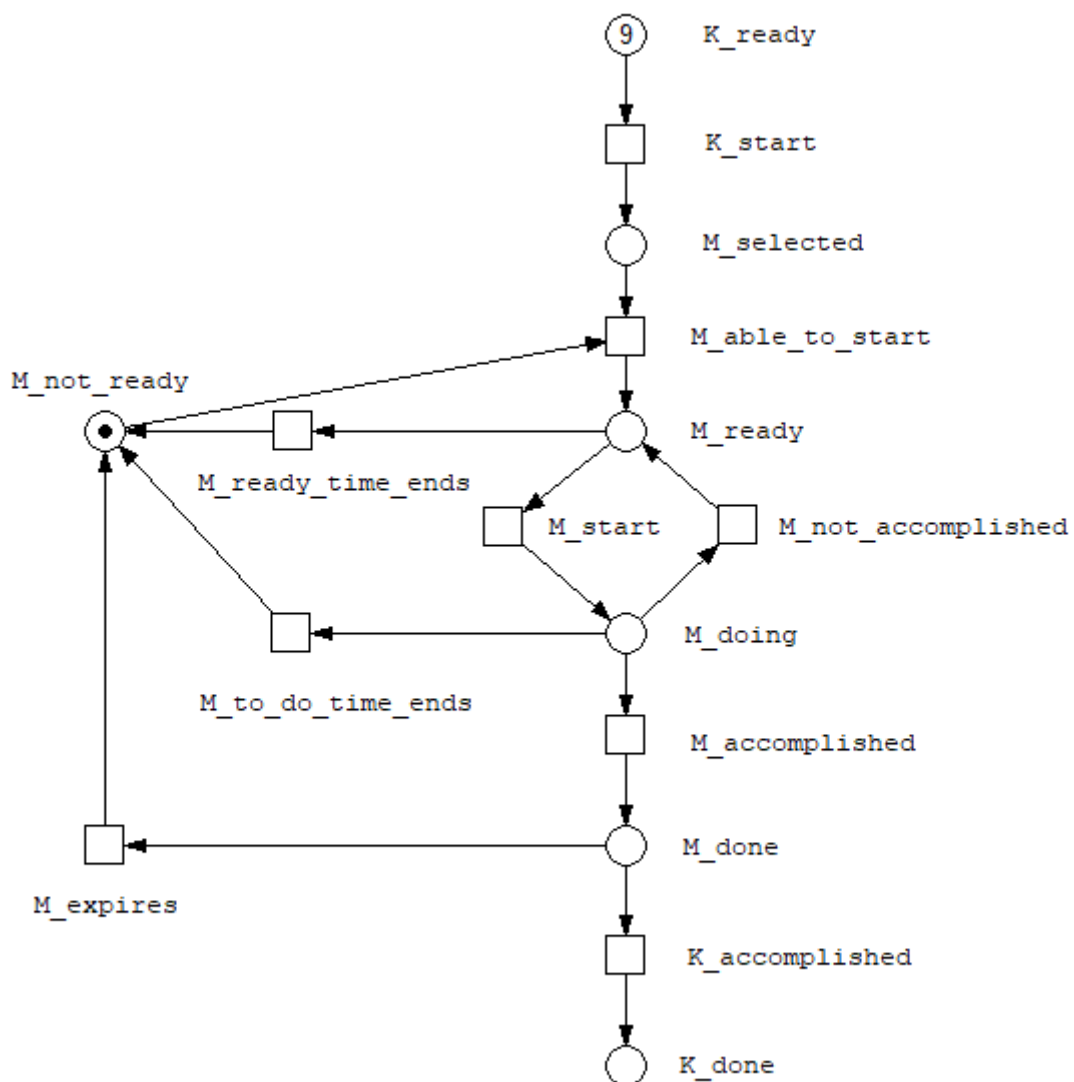
Egy moduláris szakképzési rendszerben a különböző szakmáknak lehetnek közös építőelemei. Ezek a közös építőelemek a modulok. Egy adott szakképesítés a rendelkezésre álló modulokból rakható össze. A moduláris

szakképesítések modellezésénél érdemes egy generikus modul modelljét kidolgozni, és azt építőelemként felhasználni.

A generikus modulok a szakképesítés tanterve által megadott precedencia szabályok szerint kapcsolódnak egymáshoz. A kapcsolat $1:1$, $N:1$ és $1:N$ típusú lehet.

Egy moduláris szakképesítés modellje látható a 6. ábrán. A szakképesítésnek az egyszerűség kedvéért most csak egy modulja van.

A K_ready helyen levő 9 token 9 próbálkozást enged meg a szimuláció során. Az M modulban egyidejűleg csak egy helyen lehet token.



7. ábra Egy generikus modul modellje

A generikus modul modelljében öt hely és hat átmenet van. A helyek a következők. Az *M_selected* hely az adott modul kiválasztását jelzi. Az *M_ready* hely azt jelzi, hogy a hallgató képes felvenni a modult. Az *M_doing* hely jelzi azt az időt, amíg a hallgató dolgozik a modulban. Az *M_done* hely a modul teljesítését jelzi. Végül az *M_not_ready* hely azt jelzi, hogy a hallgató nem tudja elindítani a modult.

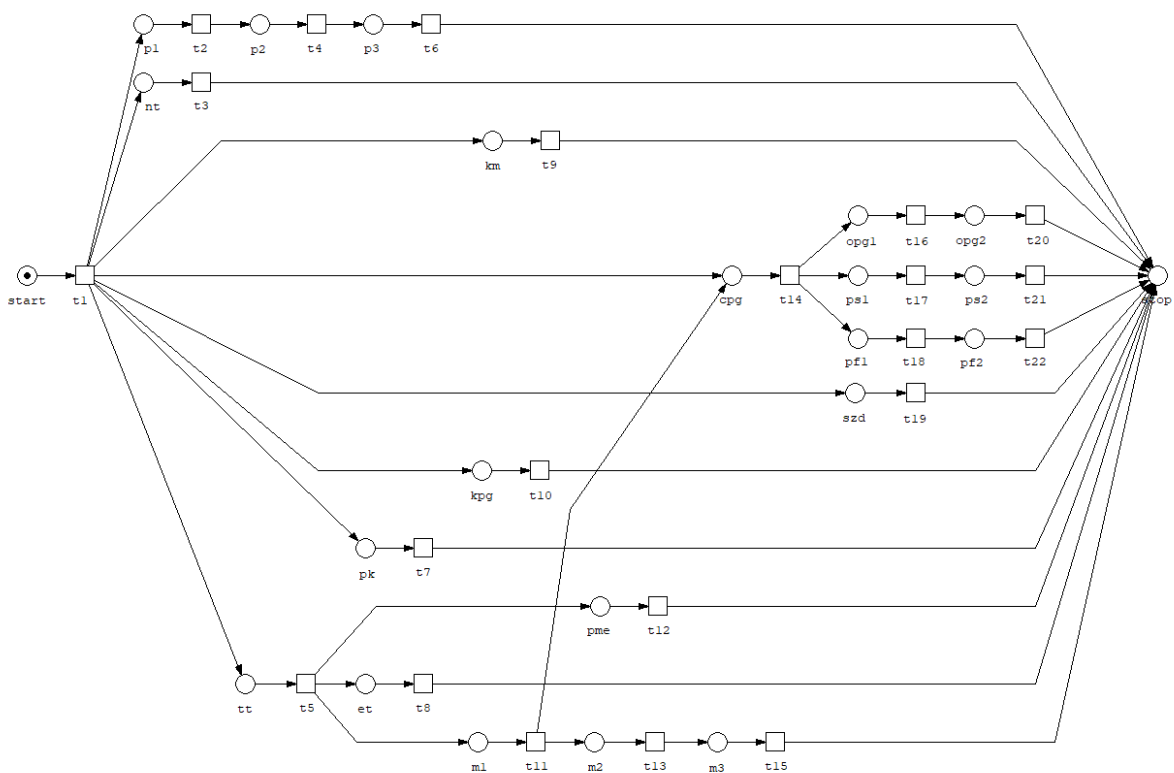
Az átmenetek a következők. Az *M_able_to_start* átmenet akkor tüzel, amikor a hallgató teljesíti a modul elkezdéséhez szükséges összes követelményt. Az *M_start* átmenet akkor tüzel, amikor a hallgató elindítja a modult. Az *M_accomplished* átmenet akkor tüzel, amikor a hallgató befejezte a modult. Az *M_not_accomplished* átmenet akkor tüzel, ha a hallgató nem teljesítette a modult. Az *M_ready_time_ends* átmenet akkor tüzel, ha a hallgató nem indította el időben a modult. Az *M_to_do_time_ends* átmenet akkor tüzel, ha a hallgató nem teljesítette a modult a rendelkezésére álló idő alatt. Az *M_expires* átmenet akkor tüzel, ha a modul érvényessége lejárt.

2.6 Egy szak mintatantervének modellje

A mintatantervekben megadott előtanulmányi feltételeket formálisan egy aciklikus irányított gráfként ábrázolhatjuk, ahol minden csomópont egy kurzust ábrázol, az ívek pedig a kurzusok közötti függőségeket képviselik. A gráfot a terjedelmi korlátok miatt nem közöljük.

A mintatantervet modellező Petri-hálókbán a hely jelöli a kurzust, az átmenet pedig a kurzushoz kapcsolódó tevékenységet, a kurzus elvégzését. A tokenellátott hely azt jelzi, hogy a hallgató a vonatkozó kurzust felvette.

Az osztatlan mérnökstanár szak mintatantervében szereplő, kötelező pedagógiai tárgyak előtanulmányi feltételeinek Petri hálóját a 7. ábra mutatja. Az ábrán az egymás alatti helyek az adott félévben felveendő kurzusoknak felelnek meg. Az ábrán a *p1* a Pszichológia 1, az *nt* a Nevelés és társadalom tárgyat jelöli. Ezek a 3. félévben vehetők fel.



8. ábra A kötelező pedagógiai tárgyak előtanulmányi feltételeinek Petri hálója

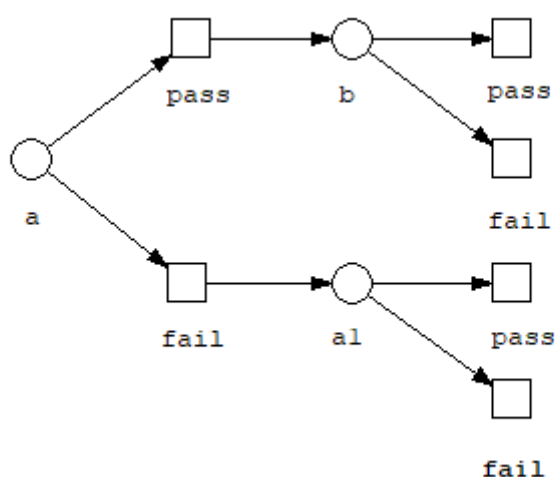
Az ábrából megállapítható, hogy a mintatanterv nagyon kevés előtanulmányi feltételt tartalmaz. Ennek az a törekvés az oka, hogy a hallgató előrehaladását a lehető legkisebb mértékben korlátozzák. A tantárgyak között ennél jóval több logikai kapcsolat van, de ezeknek csak egy része jelenik meg előtanulmányi feltételként. Nyilvánvaló a logikai kapcsolat például az *nt* (Nevelés és társadalom) és a *km* (A pedagógiai kutatás módszertana) tárgyak között, de *nt* mégsem előtanulmányi feltétele *km*-nek.

A *p1* (Pszichológia 1) előtanulmányi feltétele a *p2* (Pszichológia 2), a *p2* pedig a *p3* (Pszichológia 3) tárgynak. A *tt* (Tanulás és tanítás) előtanulmányi feltétele az *et* (Elektronikus tanulás), a *pme* (Pedagógiai mérés és értékelés) és az *m1* (Szakmódszertan 1) tárgyaknak. Az *m1* előtanulmányi feltétele az *m2* (Szakmódszertan 2) és a *cpg* (Csoportos pedagógiai és önálló tanítási gyakorlat), az *m2* pedig az *m3* (Szakmódszertan 3) tárgynak.

A *cpg* (Csoportos pedagógiai és önálló tanítási gyakorlat) előtanulmányi feltétele az *opg1* (Összefüggő egyéni pedagógiai gyakorlat 1), a *ps1* (Pedagógiai szeminárium 1) és *pf1* (Portfólió 1) tárgyaknak. Az *opg1* előtanulmányi feltétele az *opg2* (Összefüggő egyéni pedagógiai gyakorlat

2), a *ps1* a *ps2* (Pedagógiai szeminárium 2), a *pf1* pedig a *pf2* (Portfólió 2) tárgynak.

Az elkészített modell a mintatanterv szerinti eredményes előrehaladást veszi alapul. Nem foglalkozik azzal a problémával, hogy a hallgató nem teljesíti valamelyik tantárgyat. A probléma megoldásához minden egyes kurzushoz *pass* és *fail* tevékenységeket (átmeneteket) kellene rendelni (lásd 8. ábra). Az *a* kurzus elvégzése esetén felvehető lenne a *b* kurzus, bukás esetén az *a1* ismétlő kurzust kellene felvenni.



9. ábra A *pass* és a *fail* ábrázolása Petri hálóval

A bukásokat is ábrázoló modell elkészítéséhez azonban tudni kellene, hogy egy nem teljesített kurzust hányszor vehet fel a hallgató. Az egyetemi Tanulmányi és Vizsgaszabályzat ezt nem határozza meg, csak azt írja elő, hogy ugyanazon tantárgy harmadik és minden további alkalommal való felvételekor a Térítési és Juttatási Szabályzatban megállapított díjat kell fizetni.

A bukásokat is ábrázoló modell kiegészíthető lenne a hallgatói jogviszony megszűnésének az összegyűjtött kreditpontok összegével, illetve a megszerzett elégtelen értékelések számával kapcsolatos eseteivel. A vonatkozó szabályok leírásához azonban már színezett Petri hálóra lenne szükség.

Irodalomjegyzék

van der Aalst, W. - van Hee, K. (2002): Workflow Management Models, Methods, and Systems, The MIT Press, Cambridge, MA, p31-74

van der Aalst, W. - Stahl, C. (2011): Modeling Business Processes – A Petri Net-Oriented Approach, The MIT Press, Cambridge, MA, p111-116

Balogh, Z. - Magdin, M. - Turčáni, M. (2012): Development of a Universal Model of E-course Using Petri Nets, Problems of Education in the 21st Century, vol. 50, p7-13

Balogh, Z. – Turčáni, M. – Magdin, M. (2014) Design and Creation of a Universal Model of Educational Process with the Support of Petri Nets. In: Li, S. – Jin, Q. – Jiang, X. – Park, J. (eds.): Frontier and Future Development of Information Technology in Medicine and Education. Lecture Notes in Electrical Engineering, vol 269, Springer, Dordrecht, p1049-1060

Campos-Rebelo, R. – Costa, A. – Gomes, L. (2012): Finding Learning Paths Using Petri Nets Modeling Applicable to E-Learning Platforms. In: Camarinha-Matos L.M., Shahamatnia E., Nunes G. (eds) Technological Innovation for Value Creation. DoCEIS 2012. IFIP Advances in Information and Communication Technology, vol 372., Springer, Berlin, p151-160

Carvajal-Schiaffino, R. – Firinguetti, L. (2014): Petri Net Based Modelling of a Career Syllabus, International Journal of Computers, Communications & Control (IJCCC), August 2014, p397-407

Heiner, M. - Herajy, M. - Liu, F. - Rohr, C. - Schwarick, M. (2012): Snoopy – a unifying Petri net tool, In: Application and Theory of Petri Nets, Proceedings, Springer, Hamburg, p398–407

Kuchárik, M. – Balogh, Z. (2017): Student Learning Simulation Process with Petri Nets, In: Patnaik, S. - Jain, V. (eds.): Recent Developments in Intelligent Computing, Communication and Devices, Proceedings of ICCD 2017, Proceedings of ICCD 2017, Springer, Berlin, p1115-1124

Pataricza, A. (2004): Petri hálók, In: Pataricza, A. (szerk.): Formális módszerek az informatikában, Typotex, Budapest, p31-42

3. FELSŐOKTATÁSI KUTATÁSOK, TANTÁRGY- PEDAGÓGIÁK, MÓDSZERTANOK

A TÁVOKTATÁSI MÓDSZEREK VIZSGÁLATA A KORONAVÍRUS JÁRVÁNY IDEJÉN A BUDAPESTI CORVINUS EGYETEM GAMEFUL SZEMLÉLETŰ KURZUSÁBAN

Balkányi Péter, peter.balkanyi@uni-corvinus.hu

Budapesti Corvinus Egyetem, Tanárképző és Digitális Tanulás Központ

Bevezetés

A koronavírus járvány alapjaiban átalakította mindennapjainkat. Az átalakulás természetesen a felsőoktatást sem kerülhette el. A 2020 tavaszán a nagyon rövid idő alatt kialakított/előkészített távoktatási helyzetek új kihívások elé állították az oktatókat és a hallgatókat is egyaránt. A tavaszi hirtelen váltás váratlan volt, azonban az őszi félévet már volt lehetőségünk felkészültebben és átgondoltabban indítani.

A Budapesti Corvinus Egyetemen az E-business Üzleti Modelljei c. tárgyat oktatom mesterképzésben résztvevő hallgatók számára. A tárgy témája miatt szükséges a tartalmat folyamatosan frissíteni és frissen tartani. Azonban a 2019-2020-as tanév során oktatásmódszertani szempontból is számos elemében frissítettem a tantárgyat. A hallgatói visszajelzések alapján – saját felmérés és hivatalos Hallgatói Véleményezés –, komolyan megtérült a módszertani frissítés, az addigi legjobb értékelések mellett számos igen pozitív szóbeli és írásbeli visszajelzés érkezett (*Balkányi, 2020b*).

A váratlan tavaszi átállás után az őszi helyzetet így további útkeresésre, gyors váltásokra, hanem a tárgy fejlesztésének előnyére szerettem volna formálni. Ezt elsősorban magasabb szintű digitális tananyagok fejlesztésével, illetve a digitális oktatási formák „élő helyzetben” történő kutatásával kívánom megvizsgálni akciókutatási módszertani keretek (*Rapoport, 1970; Bradbury-Huang, 2010*) alkalmazásával.

Senki sem kívánta a jelenlegi helyzetet, de ez egyben lehetőséget is jelent, hogy tudatosan vizsgáljunk olyan távoktatási szituációkat, amelyek korábban jóval több nehézségbe vagy ellenállásba ütköztek volna (mind hallgató, mind oktatói, mind vezetői oldalról), vagy egyszerűen nem voltak mérhetők. Jelen kutatás az ehhez kapcsolódó keretekről és az első eredményeiről kíván beszámolni elsősorban akciókutatási és a kapcsolódó Moodle adatok másodelemzése által.

Hipotézisem szerint, mivel az aszinkron tanulható, online leckéket az előadások alapján készítettem, és alapvetően lineáris előrehaladásra épülnek, azonos eredményeket érnek majd el a hallgatók. Saját tanulási (vélt) szokásukhoz (vagy időbeosztásukhoz) jobban illeszkedő tartalom segítségével pedig a tanulást támogató belső motivációjuk erősíthető.

Jelen cikkben leírt vizsgálat kereteit és eredményeit erősen lehatárolják, hogy a Budapesti Corvinus Egyetem egy kis létszámú (80 fős) kurzusáról van szó, és egyetlen félévet vizsgáltam, a hallgatók saját belátására bízva a választást. Itt lehetne a kutatás körülményeiről többet beszélni.

1. Távoktatásról röviden

Távoktatásról már igen rég óta beszélhetünk, hiszen ahogy Kovács Ilma (1996) is már a 90-es évek végén összefoglalta: egy komplex tanulási és tanítási folyamat, amely dinamikus, összetett és távolról érhető el. Legfontosabb elemei: sokfajta kommunikációs lehetőség, dinamikus közeg, lehetőség van önálló tanulásra, bármikor és bárhol lehet tanulni, lehetőség van csoportok alkotására. Komenczi (2006) alapján ez kiegészül még a tanuló központúsággal. Ma már persze minden távoktatási helyzetre kifejezetten *online* tanulási helyzetként gondolunk, és multimédiás elemmel egészítjük ki, hogy a tanulót a tanulási folyamatban audiovizuális megoldások is segítsék (Csoma, 2003). Kifejezetten e-learning esetében a tanulók és az oktatók szerepe is megváltozik, amely „egyszerre jelenti azt, hogy az oktató szerepét át kell alakítani (pl. sokkal inkább támogató, moderátori szerep kerül előtérbe), másfelől pedig a tanulók hozzáállása is megváltozhat.” (Balkányi, 2019b, p.34) A vizsgálat tárgyát jelentő kurzus esetében kifejezetten a szinkron és aszinkron távoktatási helyzetek vizsgáltam. Míg a szinkron oktatási helyzet fokozhatja a motivációt, és az azonnali visszajelzés miatt egyértelműbb helyzeteket teremt, addig az aszinkron kommunikációs helyzetek inkább gondolkodásra ösztönöznek, hiszen a hallgatóknak van ideje elgondolkodni (Hrastinski, 2007).

Shahabadi és Uplane (2015) vizsgálata alapján a szinkron e-tanulási helyzetekben a legjellemzőbb tanulási stílus (Kolb, 1985 alapján) az asszimiláció volt, amely megfigyelésre alapoz a tapasztalatok visszatükrözése és elvont fogalmak alkotása által. Majd másodlagos volt a divergens stílus, amely az érzékelésre alapoz, tapasztalatok szerzésével. Aszinkron helyzetben pedig leginkább a konvergens stílust választottak a tanuló, amelyre a gondolkodás jellemző, a megtanultak aktív használata mellett (Shahabadi and Uplane, 2015). Chou (2002) meta analízise alapján azt találta, hogy aszinkron helyzetben több egyirányú kommunikáció volt, kevesebb vélemény ütköztetés, míg a szinkron helyzetben jellemzőbbek voltak a kérdések és válaszok váltása, és a résztvevők jobban elmélyültek ezekben a helyzetekben.

3. táblázat Aszinkron és szinkron kommunikáció ismérvei Főző (2006) alapján

Aszinkron	Szempont	Szinkron
több idő áll a tanulók rendelkezésére	Idő	azonnali visszajelzésre ad lehetőséget
lassú	Sebesség	gyors
alacsonyabb IKT képességűek kevésbé kerülnek hátrányba	IKT képesség	magasabb IKT képességűek előnybe kerülnek
a teljes kép alkotásához több idő áll a rendelkezésére	tanári szerep	a rossz tanulási irányok gyorsan elvethetők, nehezebb visszajelezni
kevesebb lehetőség, nehezebb kommunikáció	társas tanulás	motivációt serkentő az együtt tanulás lehetősége, kooperatív, közös döntések kialakíthatók

Forrás: Főző (2006)

2. Gameful elvek

A kurzus kialakítása során a „gameful” pedagógia (GP) (Aguilar et al, 2015) megközelítését alkalmaztam. A cél nem játékok implementálása, hanem a videó játékokból ismert motivációs eszközök beillesztése a tanulási környezetbe (Dichev et al, 2015). A GP, többek között, az öndeterminációs elméletre (Ryan – Deci, 2000) alapozó módszertani háttérrel nyújtja, és elsősorban a hallgatók belső motivációjának kialakítását célozza meg.

E belső motiváció kialakításához az elmélet szerint három pszichológiai szükségletet szükséges figyelembe venni a kurzus kialakítása során: a kötődés érzése, az autonómia érzése, és a kompetencia érzése. Doktori kutatásomban (Balkányi, 2019b) is igazolást találtam arra, hogy az előző szempontok az e-tananyagok esetében is érvényes belső motivációs tényezők.

Míg a kötődést a társakkal közös munka, pl. csoportos feladatok során, illetve e társak támogatása adja, addig a saját elhatározáson múló feladatvégzések, a kurzus teljesítéséhez kapcsolódó saját döntések az autonómia érzést támogatják. Nem utolsósorban, a kompetencia érzést az biztosíthatja, hogy a résztvevő olyan feladatokat kapjon, amely megfelelő szintű számára (Dichev et al, 2015).

3. E-business üzleti modellek

A vizsgált kurzus a Budapesti Corvinus Egyetem Informatikai Intézet, Infokommunikációs tanszékén oktatott, E-business üzleti modelljei¹² mester szakos kurzus. Elsősorban gazdaságinformatikus és marketing szakos hallgatók vették fel a tárgyat, a vizsgált félévben N=80 fő.

A tárgy célja kettős, egyfelől átfogó ismereteket ad az e-business üzleti modellek tekintetében, elsősorban globális informatikai vállalatok esettanulmány formátumú megismerése által, másodsorban pedig a témához kapcsolódó fogalmak tanulása által. Másfelől a kurzus célja, hogy tudatosabb internetfelhasználók váljanak a hallgatókból. A különböző üzleti modelleket (pl. információközvetítő, hirdetési, kereskedő stb.) az elmúlt évtizedben a világ legértékesebb (tőzsdei értékük alapján, pl. Apple, Google, Amazon stb.) vállalatainak példáival ismertetem.

A fentiekben bemutatott gameful elvek alkalmazása kifejezetten sikeresnek mondható a hallgatók körében végzett felmérések (*Balkányi, 2020b*) alapján. A távoktatási kényszerű helyzet pedig ezzel kapcsolatosan ad lehetőséget a különböző megközelítések vizsgálatára, amelyekből a Budapesti Corvinus Egyetemen más, kapcsolódó kutatások (*Daruka – Csillik, 2020*) is folytak. A kurzus első előadása egy bevezető, amely során átfogó képet kapnak a hallgatók a félév tartalmával kapcsolatosan, illetve itt került meghirdetésre a szinkrón és aszinkron távoktatási lehetőség. Ebben a félévben a hallgatók önkéntesen választhattak a két forma között. Míg a szinkrón formában tanulók részt vettek hetéről hétre egy – a Microsoft Teams felületén megtartott – online előadáson (melyen kb. fele-fele arányban volt frontális előadás és kiscsoportos munka), addig az aszinkron formát választók Moodle leckék segítségével tanulhattak. A Moodle rendszer látogatási adataiból látható, hogy előző csoportba (szinkron) tartozó hallgatók egyébként rendszeresen a leckéket is elvégezték, mindössze pár fő olyan hallgató volt, akik szinte csak az előadás alapján tanultak, az ő teljesítésüket külön is vizsgáltam. A félév során a hallgatók több formában gyűjthettek pontokat, amelyek alapján kialakult a félévvégi eredményük: könyvolvasás, heti beszámolók, vizsga, gyakorlaton részvétel, teszt.

4. Kutatás és eredmények

4.1. A vizsgálatokról

A kutatás során a fenti pontszerzési lehetőségek közül a *heti beszámolók* és a *vizsga* eredményeit vizsgáltam. A heti beszámolók olyan szöveges

¹² <https://www.uni-corvinus.hu/tantargyak/2EB34NDK01M>

visszajelzések, amelyek során a hallgatók minden héten (10 alkalommal összesen) az alábbi mondatokat egészítették ki:

1. „Eddig azt gondoltam, hogy ...”
2. „Most már azt gondolom, hogy ...”

A válaszokat a Bloom taxonómiáját (1956) felfrissítő Anderson és társai (2001) modelljének egyszerűsített besorolása alapján végeztem el, három csoportba osztva a válaszokat:

1. Visszaemlékezés valósul meg: a tanuló valamilyen elemét a tanultaknak megismételte.
2. Megértés és elemzés valósul meg: a hallgató láthatóan meg is értette az adott óra célját, és elemezni is képes a hallottakat, látottakat.
3. Értékel: az előzőeken túl értékelésre is képes, vagy értékeli is saját ismereteit

Összességében N=706 választ adtak a hallgatók, amely 88%-os kitöltési arányt jelent, ebből a kutatás számára releváns (az adatok tisztítását követően) 570 heti beszámoló.

A heti beszámolók mellett a félév végi vizsga eredményeit vizsgáltam, amelyet minden hallgató kitöltött. Az online vizsga ugyancsak az egyetemi e-learning rendszerben valósult meg, 30 kérdésből állt, 1 alkalommal tölthették ki a hallgatók, és 20 perce állt rendelkezésükre.

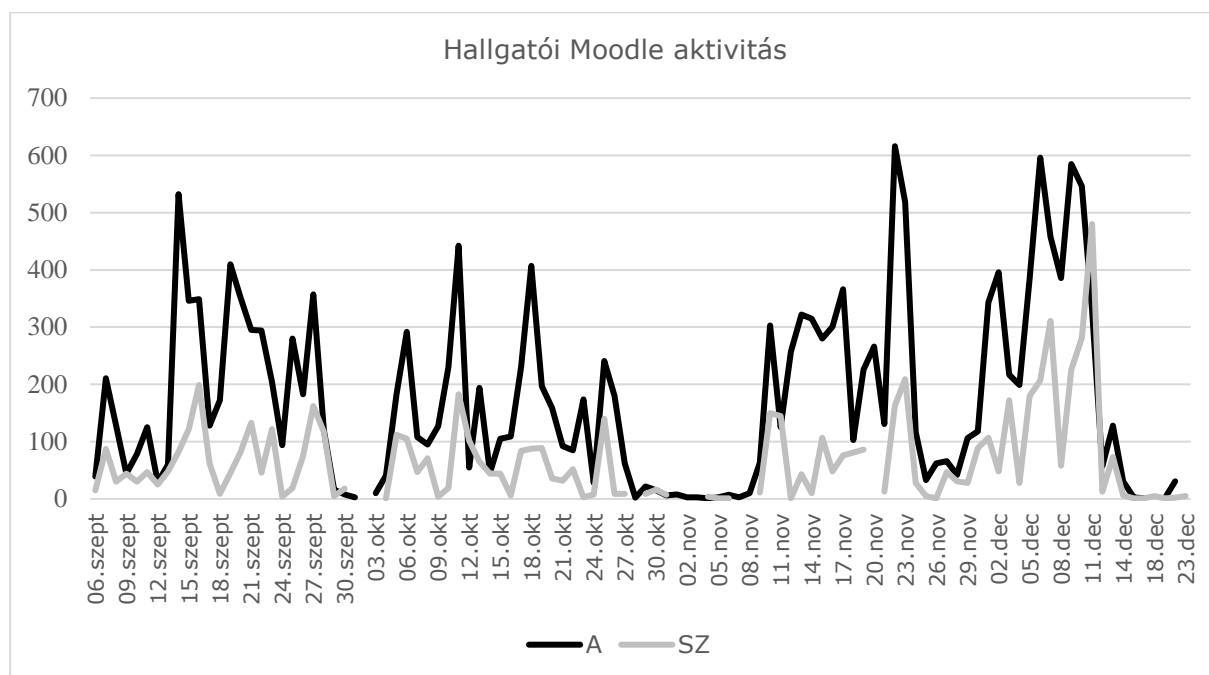
A fentiek mellett a hallgatói aktivitást is vizsgáltam a kurzusban a Moodle rendszerből elérhető logok alapján. A hallgatói aktivitások vizsgálata elsősorban az önbeváláson alapuló szinkron vagy aszinkron csoportok kialakításának validálásra is szolgált, valamint önmagában is vizsgálandó elemnek.

Továbbá összevetettem a kurzus és az előadó értékelését is a szinkron és aszinkron megoldások között egy félévzáró kérdőív alapján, amelyet a hallgatók 91%-a töltött ki.

4.2. Hallgatói aktivitás

A félév során összesen több mint 40047 hallgatói aktivitást azonosított a Moodle rendszer, amely 500 hallgatói aktivitás / fő-t jelenet. A korábbi évek hallgatói aktivitás vizsgálatához (*Balkányi, 2020a*) képest ez kiugróan magas eredmény, hiszen ott „hagyományos” (nem blended, teljes egészében jelenléti képzések) estében 20, míg a leckékkel kiegészített

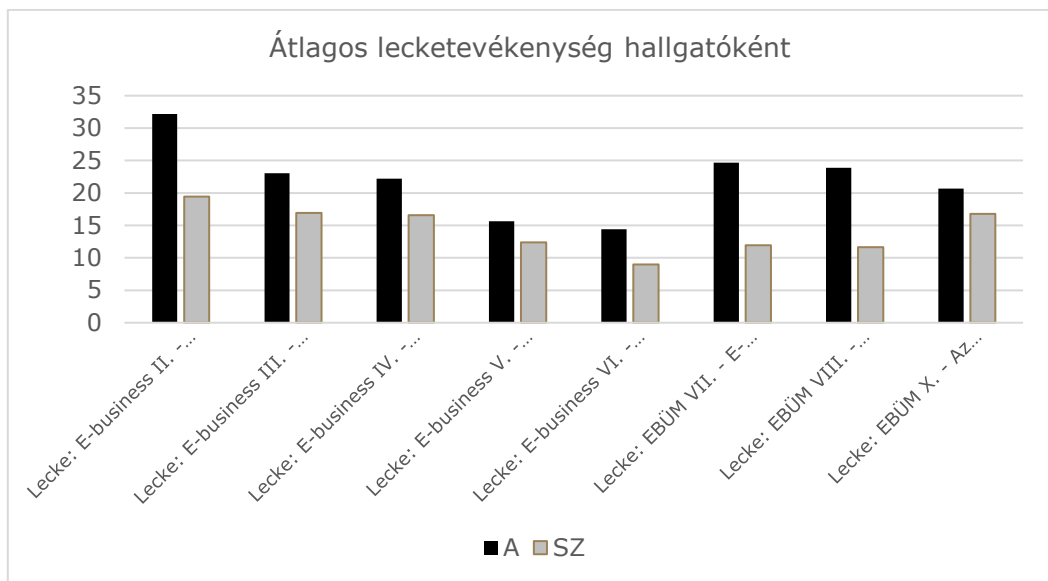
kurzusok esetében is 180 aktivitás / fő volt látható. Mivel a vizsgált kurzus teljes mértékben távoktatásban megvalósuló félévből ez volt az első, így talán nem is meglepő a 270%-os növekedés. Ráadásul az aszinkron lehetőségnek köszönhetően pedig a hallgatók egy jelentős része csak távformában vett részt a kurzus jelen cikkben vizsgált részén, igencsak megnövelve az átlagos kurzusaktivitás számát.



Forrás: Saját ábra

10. ábra - Hallgatói aktivitás Moodle logok alapján

A hallgatói aktivitás tekintetében a Moodle log adatokból jól látható, hogy azok a tanulók, akik aszinkron formában hallgatták a kurzus (sötét vonal) jóval többször látogatták a Moodle releváns tevékenységeit (pl. leckék stb.).



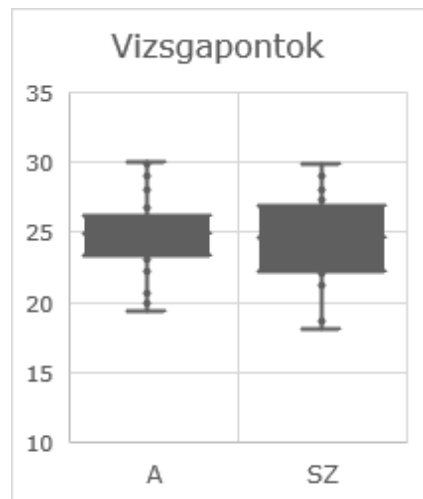
Forrás: Saját ábra, 2021

11. ábra - Átlagos lecketevékenység hallgatónként

A leckékre külön szűrve látható, hogy akik szinkron formában hallgatták a félévét, ők is sok esetben megtekintették az online leckéket az előadásokat követően, ugyan kevesebb aktivitás mellett.

4.3. Eredmények

A félévzáró vizsga eredményei alapján jelentős különbséget nem azonosítottam a különböző formában résztvevő hallgatók eredményeiben. A szinkron (SZ) formában hallgatók átlag 24,43, míg az aszinkron (A) formát választók átlagosan 24,95 pontot értek el a 30 pontos teszten. Az aszinkron formában hallgatók esetében valamivel kisebb az eredmények szórása. A hallgatók között volt egy szűk (5 fős) csoport, akik 1-2 alkalmat leszámítva valóban kizárólag szinkron formában hallgatták az előadást, az ő átlagos eredményük 26,3 pont.



4. táblázat Visszajelzések értékelése

BESZÁMOLÓ	ASZINKRON	SZINKRÓN
2. ELŐADÁS	2,00	2,07
3. ELŐADÁS	2,27	2,33
4. ELŐADÁS	2,09	1,91
5. ELŐADÁS	2,27	2,00
6. ELŐADÁS	2,23	2,24
7. ELŐADÁS	1,93	1,94
8. ELŐADÁS	2,04	2,43
10. ELŐADÁS	2,04	2,07

Forrás: Saját táblázat, 2021

A hallgatói tanulási folyamatot részleteiben jobban meg lehet érteni az évközi feladatok értékeléséből. Az összesített eredmények alapján szinte megegyező volt (2,12 és 2,11) a szinkrón és aszinkron online formában tanulók átlagos értékelése. Ami az adatokból kiolvasható, hogy volt egy előadás (8. előadás), ahol lényegesebb eltérés olvasható ki a megértés tekintetében, amely a többi előadás adataival összevetve inkább az előadó és/vagy az online lecke értékelése. Továbbá fontos tanulsága a fentieknek, hogy vannak olyan órák (pl. 7. előadás), amelyek fejlesztendők. A szűk, csak szinkrón formában résztvevő hallgatók átlagos eredménye:

Érdekesség, de a kurzus és az előadó értékelésével (5-ös skálán, ahol az 5-ös érték a legjobb) összefüggésben különbség nem adódott a két forma között (A: 4,70 és SZ: 4,68). Kizárólag magának a „távoktatási” forma értékelése esetében: míg az aszinkron formát választók átlagosan 4,47-re értékelték a távoktatási formát, addig a szinkron hallgatók 3,75-re. E különbség arra vezethető vissza (ezt a szöveges értékelések is megerősítették), hogy azok a hallgatók, akik a szinkron formát választották, ők szívesebben jártak volna be személyesen is, és a távoktatási formát összességében nem kedvelik.

Összefoglalás

A fent ismertetett eredmények tükrében elmondható, hogy a várakozásoknak megfelelően, mindkét formában azonos szintre jutottak el a tanulók a féléves témákat illetően. A kutatás egyfelől pozitív megerősítést jelent, hogy összességében azonos szintű oktatás valósult meg a hallgatók számára. Másfelől pedig módszertani eszköztárat kínál jövőbeli, összetettebb vizsgálatok elvégzéséhez. Valamint bizalmat jelent a hallgatók irányába, hiszen az eredmények alapján alapozhatunk a saját döntéseikre,

amikor tanulási formát választanak. Fontos keretet jelent azonban, hogy a digitális anyagok lineáris felépítésűek voltak, illetve szinte teljesen megegyeztek a webinárium tartalmával.

A folytatásban érdemes megvizsgálni egyfelől, hogy egy kontrollcsoporthoz képest (pl. csak jelenléti alkalmak) mit jelentenek a fenti eredmények, másfelől pedig vizsgálható, hogy milyen hatással van az eredményekre, ha nem a hallgatók döntenek, hanem pl. sorsolás alapján kerülnek beosztásra. Nem is beszélve a tanulók kognitív stílusához igazodó e-tananyagok fejlesztési lehetőségéről (Bodnár és Sass, 2018). Továbbá vizsgálandó lenne még blended és az online tanulás további lehetőségeivel (pl. egyéni tanulási útvonalak stb.) kiegészített mind szinkron és aszinkron megoldások, és ezek eredményei.

A publikáció a 2019-1.2.1-EGYETEMI ÖKO-2019-00022 Egyetemi Innovációs Ökoszisztéma c. pályázat keretében készült.

Irodalomjegyzék

Aguilar, S.J. – Holman, C. – Fishman, B. J. (2015): Game-Inspired Design: Empirical Evidence in Support of Gameful Learning Environments. *Games and Culture*. doi:10/gf6tmj.

Anderson, L.W. – Krathwohl, D.R. – Airasian, P.W. et al. (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition. *White Plains, NY: Longman*.

Balkányi P. (2020a): A tanári-tanulói aktivitás változásának vizsgálata a Budapesti Corvinus Egyetem e- learning rendszerének adatai alapján. In: Simonics I. – Holik I. (szerk.): *Új kutatások a szakképzés és a felsőoktatás területén: IX. Trefort Ágoston Szakképzés- és felsőoktatás-pedagógiai konferencia tanulmánykötet*. Budapest: Óbudai Egyetem. forrás: <http://tmpk.uni-obuda.hu/kutatas-konferencia.php>.

Balkányi, P. (2020b): Gameful learning elvek alkalmazása: oktatási tevékenység módszertanának vizsgálata. In: Berke, J. – Kozma-Bognár, V. (szerk.): *26th Multimedia in Education Online Conference [XXVI. Multimédia az oktatásban online nemzetközi konferencia]*. Budapest: Neumann János Számítógép-tudományi Társaság Multimédia az Oktatásban Szakosztály (NJSZT MMO). Forrás: https://www.mmo.njszt.hu/Kiadvanyok/2020/MMO2020_Proceedings.pdf.

Balkányi P. (2019b): *Az e-learning tananyagfejlesztés ökoszisztémájának Design Science módszertan szerinti vizsgálata*. PhD Thesis, Budapesti Corvinus Egyetem.

Bloom, B.S. (1956): Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain. *New York: McKay*.

Bodnár, É. and Sass, J. (2018): *Tanulótípusok azonosítása e-tanulási környezetben mutatott viselkedés alapján*. In Debrecen: Debreceni Egyetem.

Bradbury-Huang, H. (2010): What is good action research?: Why the resurgent interest? *Action Research*. doi:10/bj3j45.

Chou, C.C. (2002): A comparative content analysis of student interaction in synchronous and asynchronous learning networks. In: *Proceedings of the 35th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. Big Island, HI, USA, 2002. IEEE Comput. Soc. doi:10/c6q6pp.

Csoma G. (2003): Hipotézisek az e-learningről. In: *Az e-learning szerepe a felnőttoktatásban és -képzésben*. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztály.

Daruka M. – Csillik O. (2020): *Tanulási eredmény alapú képzés- és kurzusfejlesztések, oktatási innovációk a Budapesti Corvinus Egyetemen*. Budapest.

Dichev, C. – Dicheva, D. – Angelova, G. et al. (2015): From Gamification to Gameful Design and Gameful Experience in Learning. *Cybernetics and Information Technologies*. doi:10/gfxm8r.

Főző, A. (2006): Szinkrón és aszinkrón kommunikáció IKT alapú oktatási projekteken. *Új Pedagógiai Szemle*.

Hrastinski, S. (2007): *Participating in synchronous online education*. Dept. of Informatics, Lund University.

Kolb, D. A. (1985): *Learning-style inventory: Self-scoring inventory and interpretation booklet*. TRG Hay/McBer.

Komenczi, B. (2006): *Az E-learning lehetséges szerepe a magyarországi felnőttképzésben: Kutatási zárótanulmány*. Felnőttképzési Kutatási Füzetek. Budapest: NFI. Available at: <http://mek.oszk.hu/06700/06773>.

Kovács I. (1996): *Új út az oktatásban?: a távoktatás*. Budapest: BKE Felsőoktatási Koordinációs Iroda.

Rapoport, R. N. (1970): Three Dilemmas in Action Research: With Special Reference to the Tavistock Experience. *Human Relations*. doi:10/d4xskk.

Ryan, R. M. – Deci, E. L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. doi:10.1037110003-066X.55.1.68.

Shahabadi, M. M. – Uplane, M. (2015): Synchronous and Asynchronous e-learning Styles and Academic Performance of e-learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. doi:10/ghvfpf.

Szivák J. (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Budapest: ELTE Eötvös K. : ELTE.

INNOVÁCIÓ ÉS TUDOMÁNYPEDAGÓGIA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN – ZSOLNAI JÓZSEF KONCEPCIÓJA ALAPJÁN

Bognárné Kocsis Judit, bkocsisj@almos.uni-pannon.hu

Pannon Egyetem, Neveléstudományi Intézet

Bevezetés

A felsőoktatás módszertani megújításának igénye, szükségessége nem újkeletű. Nagy változások valószínűleg azért nem történtek eddig, mivel jelentős azon oktatók tábora, akik a tradicionális egyetemképet képviselik, és ők nem akarnak változni, hanem a belépő hallgatóktól várják ezt el. Ezen kívül a felsőoktatás nem reagál rugalmasan az oktatásszervezés, a tananyagformálás, a hallgatók tanulási igényének tekintetében sem. Az egyetemisták, főiskolások is mást várnak el az intézménytől, az oktatóktól, mint akár 20-30 évvel korábban. Nem elég csupán valamilyen tananyagot valahogy „leadni”, hanem annak érdekesnek, változatosnak, elérhetőnek, a gyakorlat számára hasznosíthatónak kell lennie.

A hallgatók számára sok esetben nehezebben elsajátítható az a típusú tananyag, amit csak előadás formájában hallanak és nem kapcsolódik hozzá semmilyen gyakorlati feladat vagy valamilyen feldolgozást segítő tevékenység. A mai fiatal generáció már hozzászokott az ingergazdagabb világhoz, a digitális vizuális élményt alapvető dologként fogadja el, és a gyors, azonnali információszerzés iránti igény miatt a folyamatos naprakész állapotban érzi jól magát.

1. Elméleti háttér

A vizsgált témakörben jelentős szakirodalom, könyvek, tanulmánykötetek, honlapok állnak rendelkezésre, hiszen sokan, sokféle nézőpontból körül járták már a felsőoktatás, azon belül a pedagógusképzés módszertani megújításának lehetőségeit. Kiemelnék egy-egy példát mindegyik kategóriából.

Zsolnai József és Kocsis Mihály (1997) *Kritika és koncepció a magyarországi pedagógusképzés és -továbbképzés megújításához* című könyvében már a 2000-es évek előtt radikális változást sürgetnek a pedagógusképzés területén. Számos megoldási javaslat olvasható a könyvben, ami többek között érinti a pedagógiai tárgyak tartalmát, a gyakorlati képzés szerepének növelését.

2010-ben „Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések” címmel megjelent egy konferenciakötet a Budapesti Corvinus Egyetem szervezésének köszönhetően, amely a kompetencia alapú oktatás, a digitális információszerzés vagy éppen a kreativitás fejlesztésének lehetőségeit tárja fel, elemzi.

Online felsőoktatás-módszertani adatbázis is elérhető pl. a Tempus közalapítvány honlapján (<https://tka.hu/nemzetkozi/9770/felsooktatas-modszertani-adatbazis>), ahol jó gyakorlatokról, hallgatóközpontú oktatásról, innovatív oktatási módszerekről olvashatunk példákat.

Kijelenthető, hogy a módszertani megújítás igénye jelen van több évtizede a hazai neveléstudományban. Valószínűleg ez a folyamat a jövőben is megmarad, hiszen egyrészt a legújabb módszertan iránti igény változatlanul fennáll, másrészt a nemzetközi szakirodalommal is összecseng. (pl. *Higher Education Academy*, 2011; *Laurillard*, 2015; *Robinson et al*, 2018)

1.1. Kutatásmódszertani háttér

Az elméleti háttér áttekintése után egyértelművé vált számomra, hogy a kutatás irányát alapvetően a Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karára összpontosítom. Szeretném feltárni, hogy a Karunkon működött, Zsolnai József által alapított Értékközvetítő és Képességfejlesztő Központ által létrehozott szellemi érték miként építhető be hatékonyan a pedagógusképzésbe, továbbképzésbe. Ehhez számba kellett vennem az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (ÉKP) alapelveit, valamint Zsolnai József írásait, munkáit.

A kutatás célja azon Zsolnai által preferált pedagógiai utak feltérképezése, amelyek jól alkalmazhatóak a pedagógusképzésben. Az oktatók irányába alapvető intézményi-hallgatói elvárásként jelenik meg, hogy a hallgatók tanulásmódszertani és fejlődéslélektani sajátosságainak figyelembe vételével, a csoport, illetve egyéni fejlesztési lehetőségek tudatában tervezzék meg a kurzusaikat, az óráikat.

Fontos leszögeznünk, hogy a pedagógusképzésben oktatók felelőssége nagyobb, oktatni tudása iránt nagyobb elvárás fogalmazódik meg, mint egy más terület felsőoktatási intézményében oktató esetében. A pedagógusképzésben oktatóktól joggal elvárható, hogy alkalmasak legyenek a pedagógushivatásra felkészíteni a hallgatókat és nem csupán a matematika, a magyar nyelv stb. szakterületét oktatni. Következésképp az oktató legyen jártas a köznevelés területén, továbbá a pedagógusképzés iránt elkötelezett, ami a kutatási irányában, a kapcsolatrendszerében is tetten érhető legyen. E témakör bővebb kifejtést igényel a későbbiekben.

Álláspontom szerint a korábban csak a köznevelési intézményekre „kitalált”, ott alkalmazott koncepcióknak, módszereknek is helyük és szerepük van/lehet a felsőoktatásban és nemcsak a módszertani órákon.

Az oktatási módszerek hatékony alkalmazása mellett még van egy nagyon fontos tényező a Zsolnai által kidolgozott koncepcióban, amiről nem szabad elfelejtkeznünk: a kutatás iránti igény kialakítása és fenntartása a hallgatókban. Az oktatóktól a kutatás alapvetően elvárt feladat, így e témakör kibontására most nem kerül sor. A hallgatók kutatásra nevelése több szempontból is elengedhetetlen: egyrészt a professzionális pedagógia megismerése és alkalmazása iránti igény kialakítása miatt, másrészt az innovatív szemléletű, nevelési hatékonyság növelését szem előtt tartó attitűdformálás miatt.

A kutatás főbb kérdései a következők: Zsolnai József pedagógiai elvei közül melyek alkalmazhatók eredményesen a pedagógusképzésben? Milyen hangsúlyeltolódások mentén kell (újra)tervezni a pedagógusképzést? Milyen kutatások, paradigmaváltás segítheti a pedagógusképzés jövőbeni professzionális munkáját?

A kutatás alapvetően analitikus jellegű és az értelmezés és a szintetizáló elemzés módszerét alkalmazza. A kutatás törekszik a megbízhatóság, érvényesség növelésére a folyamatos reflektív attitűd segítségével.

2. Az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (ÉKP) alkalmazhatóságának lehetőségei a pedagógusképzésben

Kiss Éva szavait idézve kezdem ezt a fejezetet, érzékeltetve, hogy már az ÉKP kutatócsoportjának egyik tagja is megemlítette 2002-ben a program adaptálhatóságának kérdéskörét.

„Ma az ÉKP innovációjának talán legfontosabb kérdése, hogy az ÉKP kutatása és innovációja során felhalmozott és rendszerbe foglalt pedagógiai tudás gyökeret verhet-e valaha a magyar pedagógusképzésben, hiszen az ÉKP eredményeinek a pedagógusképzés praxisában való <<beemelése>>, elterjesztése ...mindmáig várat magára.” (Kiss, 2002, 82)

A helyzet az elmúlt 20 év alatt sem változott. Az ÉKP nem tört utat a pedagógusképzésben. A teljesség igénye nélkül, csak az oktatástervezés módszertani újításokkal összefüggő elveit mutatom be az elkövetkezendőkben a program komplexitását figyelembe véve.

2.1. Az akciókutatás és a pedagógusképzés

Zsolnai József az akciókutatás előnyeit, hasznosságát hangsúlyozta, olyannyira, hogy az első hazai akciókutatás is az ő nevéhez fűződik. Az ÉKP kutatómódszertani alapját az akciókutatás adja. Azonban fontos megjegyezni, hogy Vámos Ágnes (2013) az akciókutatás magyarországi történetének elemzése során arról ír, hogy Zsolnai „Az 1970-es évektől a nevelési kísérlet kifejezést tartotta megfelelőnek saját iskolateremtő tevékenységére, a 80-as évektől az iskolai modellkísérletet, a 90-es években a tudománypedagógiai akciókutatás kifejezést használta.”

(Vámos, 2013, 33) Vagyis kijelenthetjük, hogy Zsolnai nem volt következetes a szóhasználatban, továbbá Vámos Ágnes szerint nem is tekinthető teljes értékű akciókutatásnak tevékenysége, inkább kötődik a magyar iskolakísérelt hagyományaihoz, mint az akciókutatáshoz (Vámos, 2015)

Mindazonáltal a hazai pedagógusképzésben az akciókutatás nagyobb mértékű alkalmazása, mi több az akciókutatás-alapúvá alakításról beszélni nem meglepő és nem rendkívüli napjainkban. Hasonlóan vélekedik erről Mrázik Júlia is, aki a finn és japán példával támasztja alá elképzelését. (Mrázik, 2010, 6). Kijelenthetjük, hogy a hazai pedagógusképzésben akciókutatások viszonylag kis számban fordulnak elő, ez a kutatási módszer kevésbé ágyazódott be a praxisba. Pedig az eredményesség egy hatékony útja lehet, hiszen az akciók segítségével kíván az aktuális állapotot módosítani, javítani, egészen addig, amíg el nem éri a kívánt célt.

A pedagógusképzés több alrendszer összefüggésében, hatásrendszerében működik, így elengedhetetlen azok folyamatos nyomon követése, az ott bekövetkező változásokra való gyors reagálás. Gondolok itt pl. a köznevelés gyakorlatára, aktuális kihívásaira; az oktatáspolitikára; a helyi és tágabb értelemben a társadalmi elvárásokra; a hazai és a nemzetközi tudományos eredményekre, trendekre; a köznevelést segítő, iskolán kívüli intézményekre, szakszolgálatokra.

Az akciókutatásnak, a gyors beavatkozásnak tehát relevanciája van. Rendkívül gazdag az a terület, ahol akciókutatást végezhetünk, ahogy ezt az alábbi felsorolásban is láthatjuk Vámos Ágnes tolmácsolásában: (Campbell és McNamara, 2010, 22. idézi Vámos, 2013, 32)

a) A gyakorlat kutatásának (Practitioner research) típusai:

- akciókutatás (Action research)
- kollaboratív/résztevői akciókutatás (Collaborative/participatory research)
- kritikai akciókutatás (Critical action research)
- pedagóguskutatás (Teacher research)
- tanórákutatás (Research lesson study)
- részttevői kutatás (Participatory research)
- pedagógiai kutatás (Pedagogical research)
- tantervkutatás (Curriculum research)
- értékeléskutatás (Evaluation research)

b) A gyakorlaton alapuló vizsgálatok (Practitioner inquiry/enquiry) fajtái:

- bizonyítékon alapuló gyakorlat (Evidence based practice)
- önvizsgálat (Self study)

- tanárvizsgálat (Teacher inquiry)
- cselekvésvizsgálat (Action inquiry)
- narratív vizsgálat (Narrative inquiry)
- pedagógiai vizsgálat (Pedagogical inquiry)
- beállítódásvizsgálat (Inquiry as stance)
- társadalmi igazságosság-vizsgálat (Inquiry for social justice)
- társadalomvizsgálat (Social inquiry)

c) A professzionális tanulás (Professional learning) típusai:

- vizsgálaton alapuló professzionális tanulás (Inquiry based professional learning)
- akciótanulás (Action learning)
- bizonyítékon alapuló tanulás (Evidence-based learning)
- bizonyíték által informált tanítás és tanulás (Evidence informed teaching and learning)
- reflektív gyakorlat (Reflective practice)
- coaching (Coaching)
- mentorálás (Mentoring)
- együttműködéses tanulás és teamben tanítás (Collaborative learning and team teaching)

Az elmélet és a gyakorlat hatékony összekapcsolására a választék nagy. A pedagógusképzés feladata melyikkel él, mi alapján indul el a gyakorlat jobbítása érdekében. Nyilván az lenne jó, ha minél több típussal megismerkedhetnének, bevonódnának a hallgatók is.

Ismert tény, hogy az akciókutatások eredményessége összefüggésben áll a bevontak, a kutatásban résztvevők érdekeltységétől, spektrumától, azaz minél szélesebb körben történik, annál nagyobb az esély a jobb eredményre.

A pedagógusképzésre vetítve ez azt jelentheti, hogy nemcsak az oktatókat, hallgatókat, hanem a köznevelést, a szülőket, a partnerintézményeket, a tanárképzésben érintett szervezeteket, támogató csoportokat stb. is bevonnánk a kutatásba. Zsolnai az ÉKP iskolamodell kimunkálását a hazai pedagógiai gyakorlat kritikájával kötötte össze. A legfontosabb kezdő lépés valóban a helyzetelemzés.

2.2. A Zsolnai pedagógia főbb elemei - a pedagógusképzésben való adaptálhatósága

A mindenkori egyetemi oktatás a magasszintű tudásátadást képviseli, gyakorolja. Zsolnai azonban azt szorgalmazza, hogy a lexikális tudásgyarapítás mellett/helyett a kompetencia alapú oktatás nyerjen teret. A pedagógusképzésre vetítve ez különös jelentőséggel bír, hiszen nemcsak az alkalmazni képes tudást helyezi a középpontba, hanem a hallgató megtapasztalhatja a saját képességének, készségének fejlesztését, így a praxisa során már könnyebben, természetes módon tekinti feladatának. Fontos kiemelnünk, hogy a kompetencia alapon nyert tudás jó alapot teremt a hallgatónak az egész életén át tartó tanuláshoz, a különböző feladatainak megoldásában, az életcéljai megvalósításában.

Zsolnai a kultúra- és értékközvetítésre vonatkozóan mint társadalmi komplexusra és a tanuló-fejlődő egyénre gondol, az identitását kereső és őrizni akaró én-re helyezi a hangsúlyt (Zsolnai, 1995, 32) Zsolnai a képességfejlesztést számos, különböző ismeretkör bevonásával képzelte el pl. könyv- és könyvtárhasználat, néptánc, ember-, vallás-, erkölcsismeret, filozófia, képzőművészeti-, színház-, film-, zeneesztétika, fotózás, médiaismeret-mozgóképkultúra, drámajáték, vizuális kultúra és művészettörténet, virágrendezés, háztartástan, bábozás stb. (Zsolnai, 1995)

A pedagógusképzésre vonatkoztatva a képességfejlesztés történhet úgy is, ha a hallgatók minél több szerepben, feladatmegoldásban, kutatásban, szakmai együttműködések kialakításában, iskolán kívüli nevelési intézmények, szervezetek munkájába stb. kapcsolódnak be. Az ilyen típusú oktatás során a hallgató számos kompetenciája, készsége, attitűdje formálódik, fejlődik. Mindenekelőtt kiemelném a kommunikációt, a kreativitást, az együttműködést, a kritikai gondolkodást, a konfliktuskezelést, a problémamegoldást, az empátiát, a felelősségvállalást és az esélyegyenlőséget. A kommunikáció az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Programban kiemelt szereppel bír. A jól érthető tiszta beszéd, az írásban és szóban megnyilvánuló igényes fogalmazás, a kommunikáció során elvárt illemtudó, toleráns viselkedés kialakítása kulcsfontosságú feladat az ÉKP-ban.

Halász Gábor (2007) írásában is arról olvashatunk, hogy az iskolák felé társadalmi igényként jelenik meg, hogy a tanulók „...egy állandó kommunikatív alkut folytató, kísérletező, folyamatosan alkalmazkodó társadalom – aktív tagjává...” váljanak. (Halász, 2007, 378) Értelemszerűen ehhez szükség van arra, hogy a feladatra jól felkészült/felkészített pedagógusok kerüljenek az iskolákba.

A Pannon Egyetem tanárképzős hallgatóinak nem reprezentatív, fókuszcsoportos szóbeli megkérdezése (2020) arra enged következtetni,

hogy leginkább az előadás, a szemináriumi dolgozat, a kiselőadás, a prezentáció jelennek meg az órákon. Munkaformaként jellemzően az egyéni munka, de a páros és a csoportmunka is. A hallgatók elmondása alapján a kommunikációs kompetenciájuk egyértelműen fejlődik a képzés során, mivel számos szóbeli, írásbeli feladatot, szövegalkotást kapnak. Oktatói tapasztalataim alapján a hallgatók előadásainak, szóbeli beszámolójuknak egyik jellemző kommunikációs problémája, hogy nem figyelnek a hallgatótársaik, illetve a csoport jelzéseire. Nem mernek rugalmasak lenni, félnek bármilyen módosítástól, „kizökkentéstől”, fő célként jelenik meg számukra, hogy az összeállított anyagot szeretnék minél jobban visszamondani. A feladatok típusválasztékán azonban van mit javítanunk, több kreatív, páros és csoportmunkában végezhető feladatra lenne szükség, ami a gyakorlathoz, a későbbi praxisukhoz kötődik.

A tanárjelöltek önálló kutatásra való felkészítése, kutatásmódszertani-tudományrendszertani ismeretek elsajátítása, a pedagógusképzés része. Azonban a kutatásra nevelés kérdéskörét jobban ki kellene domborítani a képzés során. Fontos lenne a hallgatókat az általános és középiskolás tehetséggondozó programokkal megismertetni, a tanulói dolgozatok felülvizsgálatába, utólagos értékelésébe bevonni, felkérni őket „témavezetőnek” és ebben a szerepben instrukciók adására kérni. Ez az út alkalmassá teheti a hallgatókat a köznevelési intézményekben továbbfolytatott kutatásra nevelésre.

Az általános iskolás korúak kutatásra nevelésének hazai úttörője volt Zsolnai József, aki már 1972-ben írt a fiatalokat kutatásra, a tudomány műveléséről a Köznevelésben. Hangsúlyozta, hogy a fiatalokat kutatásra, a tudomány művelésére is meg kell tanítani az általános iskolában az általa kidolgozott program neve a Kutató Gyermekek Tudományos Konferenciája (KGyTK). Zsolnai a zalabéri általános iskolában akciókutatás keretében (1997-ben) vizsgálta meg, hogy lehetséges-e a tudománypedagógia művelése gyermekek számára. A képességfejlesztésnek azt az útját vallotta, amely szerint bárki számára (szinte) bármely életkorban lehetséges a kutatás, az egyéni fejlődés. Szándékosan nem válogatott gyermekek között és nem úgynevezett elitiskolában gondolkodott. Hangsúlyozta, hogy a hátrányos helyzetű gyermekeken csak az iskola és a pedagógus tud segíteni, hogy a kulturális- művelődési hátrányuk csökkenjen. (Zsolnai, 1995) A kutatási folyamat során a résztvevő tanulók motivációja nő az egyes tantárgyak, tudományterületek iránt, illetve a kognitív képességek és a szakmai kommunikációval összefüggő érvelési kompetenciák elsajátítása, fejlesztése is megvalósul.

A kutatásban szereplő tudományos munkát folytató tanulókról elmondható a vizsgálatok alapján, hogy kritikussabban látják a csak leckét felmondó-visszamondó, kikérdezésen alapuló iskolai világot. Jelentős fejlődés tapasztalható a kutatást végző gyermekeknél a személyiségjegyeiket

illetően is, konkrétan az önművelés, önbecsülés, fegyelem és kitartás területén. (Bognárné Kocsis, 2014a, 2014b)

Zsolnai célkitűzése az volt, hogy megmutassa, a képességfejlesztés mind a tanár, mind a tanuló számára egyaránt lehetséges. A kutatásra nevelésben a pedagógusnak döntő szerepe van, így a pedagógusképzésben résztvevő hallgatóknak is tudniuk kell, hogy a pedagógus iskolai szakmai tevékenysége lehet egyrésztől adaptálás, azaz egy már meglévő anyagot saját maga számára értelmez, befogad, ha szükséges, átalakítja (pedagógiai adaptálás), ilyen, amikor a pedagógusok kézhez kapott tankönyvekből, taneszközökből dolgoznak; másrésztől a pedagógus alkothat, azaz valami eredetit, újat hozhat létre (pl. művészeti-művészi tevékenység, amikor a pedagógus önkifejezése történik). Az alkotó tevékenységnek is több formája van: 1. az egyéni alkotás: a pedagógus tevékenységének személyes, önálló, sajátos megnyilvánulása pl. saját készítésű mérőeszköz vagy oktatási segédeszköz; 2. a közös alkotás, vagyis a tanulóval közös tevékenység, amelynek eredménye lehet pl. TDK dolgozat, azaz a tanulónak a pedagógus irányításával létrejött műve. A hallgatónak a képzése során meg kell tapasztalnia az adaptálás és az alkotás nehézségeit, örömeit is ahhoz, hogy majd ő maga is művelni tudja munkája során. (Zsolnai, 2001a)

Zsolnai megújította a kutatásra nevelés fogalmát és új értelmet, irányt adott neki. Eredményei igazolták/igazolják, hogy nemcsak középiskolában vagy az egyetemen, hanem már az általános iskolában is képesek kutató-alkotó munkát végezni a tanulók. A kutatásra nevelés pedig a pedagógusok feladata.

Fontos kitérnünk arra is, hogy a tudománypedagógia fogalma Zsolnai Józsefnek (1996) köszönhetően került be a magyar nyelvű szakirodalomba. A tudománypedagógián a pedagógia valamely témájának a tudományos kutatás módszereivel való megismerését értjük, amelynek eredményeképpen született tudás igazolható, megbízható, tárgyilagos és az érvényes, azaz a tudományos kutatás kritériumainak megfelelnek. A tudománypedagógiának célkitűzése, hogy ismeretkőre a praxisba beépíthető legyen.

A tudománypedagógiai gondolkodás erősíti az alkotó tevékenységet, az önálló gondolkodásra, véleményalkotásra nevel, segíti a tudományok világában való eligazodást, növeli a tudományok iránti elkötelezettséget és nem zárkózik el a kutatási eredmények közzététele, bemutatása előtt sem.

Zsolnai az elmélet és a gyakorlat egységét, együttes megtapasztalását szorgalmazta. A pedagógusképzésben a hospitálások, a résztvevő megfigyelések az osztályteremben, azon kívül, megfigyelések a pedagógiai

gyakorlat különböző terepein, konzultáció kutatókkal, tapasztalt pedagógusokkal stb. típusú tanítási módszerek hangsúlyát kell növelni.

Összegzés

Álláspontom szerint a hazai képességfejlesztés területén vannak még kiaknázatlan területek. A képesség- és tehetségfejlesztés során figyelni kell arra, hogy a képességfejlesztést már az iskolakezdés időszakában el kell kezdeni, azaz minél korábban; valamint mindenki számára azonos esélyt kell biztosítani a képességfejlesztésre. (Zsolnai, 1995) A pedagógusképzésre vonatkoztatva ez azt jelenti, hogy a bejövő hallgatókat már a képzés elején fel kell mérni. A képességek fejlesztésének tervezésekor figyelni kell a kialakításra váró képességek pontos leírására, valamint a fejlesztés eszközeire.

A felsőoktatásban oktatókat gyakran komoly kihívás elé állítja a hallgatók figyelmének, érdeklődésének felkeltése és fenntartása. Ami a korábbi évtizedekben működött, az ma már unalmasnak, egysíkúnak tűnik a hallgatók számára. A pedagógusképzésben sincs ez másként, talán még nagyobb az elvárás az új módszerek, eszközök bemutatása, elsajátítása iránt. Mindemellett a köznevelésben működő kooperativitás, aktív kommunikáció, a legújabb technikai eszközök alkalmazásának igénye jelenik meg a hallgatók részéről az oktatók irányában. Ez azonban a magas szintű tudományos kutatómunka mellett a pedagógiai műveltség, tudás folyamatos fejlesztését is igényli a felsőoktatásban dolgozó tanároktól.

Zsolnai József (2001b) a köznevelésben dolgozó magyartanárokra vonatkozóan kidolgozta az elvárt kompetenciákat, szakmai követelményeket, majd ennek mintájára született több szakra vonatkozóan professziogram. Öröndetes lenne, ha a felsőoktatásban is elindulhatna ez a folyamat, hiszen az tisztázhatná az oktatók felé napjainkban irányuló sokrétű elvárásokat.

Zsolnai József több évtizeden keresztül foglalkozott a tudománypedagógiával. A képességfejlesztést nemcsak elméleti szinten, hanem a gyakorlatban is nyomon követte. A kutatómunkára nevelés, az alkotás iránti igény kialakítását szívügyének tekintette. A pedagógusképzésre vonatkoztatva ez egy újabb tevékenységi terület a módszertant színesen alkalmazó, a tanulást segítő, az együttműködésre kész az oktatói elvárások mellett. A kutatásban mintaként szolgáló, és arra inspiráló tanárszerep azonban már jó ideje jelen van a felsőoktatásban. A tanárképzés számára a kutatásra nevelés, az alkotás iránti igény kialakítása és fenntartása jelenthet új kihívást.

A kutatás elején megfogalmazott kutatói kérdésekre választ kaptam, de részletes ismertetésükre, kifejtésükre területi korlátok miatt nem került sor. Jól látjuk, hogy valóban folyamatos párbeszédre és/vagy akciókutatásra van szükség a pedagógusképzésben és a vele kapcsolatban álló intézményekben, hálózatban ahhoz, hogy érdemben tudjon reflektálni az ott bekövetkező változásokra. Meggyőződésem, hogy Zsolnai József elvei eredményesen alkalmazhatók a pedagógusképzésben, ehhez azonban nyitott, rugalmas, új módszertani utakat befogadó és megvalósítani képes oktatói gárdára van szükség.

Irodalomjegyzék

Bognárné Kocsis J. (2014a): *Pedagógiai kutatások módszertana és statisztikai alapjai*. Veszprém, Pannon Egyetemi Kiadó

Bognárné Kocsis J. (2014b): Általános iskolás korú gyermekek kutatásra nevelésének elméleti és gyakorlati kérdései. In: *Torgyik Judit (szerk.): Sokszínű pedagógiai kultúra*. Komarno, International Research Institute s.r.o. p1-9

Campbell, A. – McNamara, O. (2010): Mapping the Field of Partitional Research, Inquiry, and Professional Learning in Educational Contexts: A Review. In: Campbell, A. – Groundwater-Smith, S. (ed.): *Action Research in Education*, SAGE Publications Ltd. London, California, New Delhi, Singapore. 1. p21–36

Halász G. (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: *Kiss É. (szerk.): Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. Pannon Egyetem BTK. Pécsi Tudományegyetem BTK, p366–387

Higher Education Academy (2011), "The UK professional standards framework for teaching and supporting learning in higher education", Guild HE, Universities, Forrás:

www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/uk_professional_standards_framework.pdf

Letöltés ideje: 2021. 01. 07.

Kiss É. (2002): *Tizenkét tétel az Értékközvetítő és képességfejlesztő program innovációjáról*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa.

Laurillard, D. (2015): *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie* Franco Angeli Edizioni, Milano

Online felsőoktatás-módszertani adatbázis (Tempus közalapítvány) Forrás: <https://tka.hu/nemzetkozi/9770/felsooktatasi-modszertani-adatbazis>

Letöltés ideje: 2021. 01. 07.

Mrázik J. (2010): *A tanárképzés helye, helyzete a PTE-n*. Pécsi Tudományegyetem, „A kompetencia-alapú pedagógusképzés regionális szervezeti, tartalmi és módszertani fejlesztése” (TÁMOP-4.1.2.-08/1/b-2009-0003) Forrás:

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/bszamolok/A_tanarkepzes_helyzete_Mrazik.pdf

Robinson, D. – Schaap, B. M. and Avoseh, M. (2018): Emerging themes in creative higher education pedagogy, *Journal of Applied Research in Higher Education*, Vol. 10 No. 3, p271-282 Forrás: <https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2017-0099>

Vámos Á. (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. Forrás: <http://nevelestudomany.elte.hu/> 2. p23-42 Letöltés ideje: 2021.01.11.

Vámos Á. – Gazdag E. (2015): Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. Forrás: <http://nevelestudomany.elte.hu/> 1. p35-52

Zsolnai J. (1986): *Egy gyakorlatközeli pedagógia*. Oktatáskutató Intézet. Budapest.

Zsolnai J. – Zsolnai L. (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó. Budapest.

Zsolnai J. (1995): *Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. ÉKP-Központ – Holnap Kkt. – Tárogató Bt. Budapest.

Zsolnai J. – Kocsis M. (1997): *Kritika és koncepció a magyarországi pedagógusképzés és -továbbképzés megújításához*. JPTE Tanárképző Intézet. Pécs.

Zsolnai J. (2001a): *Az alkotó pedagógia tovább(i) él(ete) Pápán*. VE TK Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa.

Zsolnai J. (2001b) *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézet. Pápa.

PEDAGÓGUSOK MOBIL ESZKÖZ-HASZNÁLATI HÁTTERE EGY TABLETES KUTATÁS TÜKRÉBEN

Czékmán Balázs, balazs.czekman@gmail.com

*Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola
Kispesti Puskás Ferenc Általános Iskola*

1. Tabletek az oktatásban

A mobiltechnológia (mobil eszközök és vezeték nélküli internetszolgáltatás) oktatásban való elterjedése új utakat nyitott meg a tanítás és a tanulás területén, új modelleket és lehetőségeket kínál a különböző tananyagtartalmak kezelésére, átadására, melyek közül a legtöbb még mindig fejlődésben van (*Galway – Maddigan – Stordy, 2020*). A mobil eszközök közül a táblagép is számos oktatási intézményben helyet kapott, köszönhetően hordozhatóságának, interaktivitást biztosító kapcsolatokkal való ellátottságának, könnyű használhatóságának, valamint azonnali rendelkezésre állásának (*Clarke et al, 2014*). Így a tabletek népszerűsége miatt azok oktatási célú alkalmazására fokozott érdeklődés jellemző (*Wan Hamzah – Yusoff – Ismail – Yacob, 2020*), az IKT eszközök fontosságát és hasznosságát a hazai tanulók is kiemelik (*Barnucz – Fónai, 2020*). A táblagépek 2010-es megjelenését követően, nemzetközi és hazai téren egyre több állami szinten támogatott, nagy volumenű informatikai kezdeményezés látott napvilágot, melyek az alsó- és a középfokú oktatás tabletekkel való ellátását célozták meg. A projektek egy része sikeres volt, főleg azokban az országokban, ahol az az eszközök kiosztásán túl, átgondolt és hosszú távon is fenntartható stratégiával társult. Az állami szintű innovatív törekvések ugyanakkor sok esetben okoztak kihívásokat, van, ahol az említett kezdeményezéseket már indításukat megelőzően elhalasztották, vagy teljesen meg is szüntették (*Clarke – Svanaes, 2015*). Ennek okai között szerepelhetett, hogy a táblagépek oktatási célú felhasználásának, valamint intézményi szintű integrációjának kevés helyen van kiforrott gyakorlata, melyekhez sok esetben nem megfelelő informatikai háttér is társul. A kezdeményezések sok esetben pusztán a tabletre mint taneszközre, új technológiára alapozták a kezdeményezés sikerét. Kevés esetben térnek ki a kitűzött pedagógiai célok részletesebb ismertetésére, melynek kapcsán feltételezhető, hogy számos projekt esetében nem is volt átgondolt, felépített és kivitelezett koncepció (*Tamim et al., 2015*).

2. Pedagógusok és tabletek

Látható, hogy bár számos nagy volumenű tabletes kezdeményezés látott napvilágot, azok sikere több különböző tényezőtől is függ. A táblagépek intézményi szintű integrációja és implementációja akkor lehet sikeres és hatékony, ha az új taneszközök mellé megfelelő intézményi informatikai infrastruktúra (például mobil eszközök), pedagógia, osztálytermi gyakorlat kapcsolódik. Churchill, Fox és King (2012) szerint is a tabletek oktatásban való elterjedése elsősorban a pedagógusok tapasztalatain fog múlni, azon, hogy ők mennyire látják előnyösnek a technológiát; a mobil eszközökkel, tablettel támogatott tanulási környezet kiaknázásában, annak hatékonnyá tételében a pedagógusoknak kulcsszerepe van. Ugyanakkor a pedagógusok aktív részvételének vagy éppen a digitális pedagógia ellenzésének okai között több tényező is szerepel. Egy Finnországban végzett kutatás az IKT-val támogatott tanítás legfőbb korlátai között elsősorban a pedagógusok kompetenciájának, magabiztosságának, valamint a szükséges digitális anyagokhoz való hozzáférés hiányát, másodsorban pedig a szükséges IKT eszközök biztosításának fontosságát említette (*Hiltunen – Vesisenaho, 2014*). Az Európai Bizottság IKT az oktatásban – Felmérés az iskolák körében 2. című kutatásában, a pedagógusok IKT-használatát gátló akadályokat eszközökkel, pedagógiával, attitűddel, valamint egyéb okokkal kapcsolatos faktorokra osztotta. Az eszközökre vonatkozó gátló tényezők között az iskola által biztosított nem elégséges számú számítógép, tablet, interaktív tábla, valamint a kevés internetre csatlakoztatott számítógép szerepelt. Ugyancsak kiemelték a javításra szoruló vagy éppen elavult számítógépeket és az internet lassú sebességét. Ezzel összefüggésben a tanulmány megjegyezte, hogy az eszközök kulcsfontosságú összetevői a digitális technológiák használatának (*European Commission, 2019*). Az eszközök ugyanakkor nemcsak a digitális pedagógia kialakításához, hanem a pedagógusok digitális kompetenciájának javulásához, ezáltal az eszközök hatékonyabb használatához is vezethetnek. Ahogy arra egy 2019-es kismintás kutatásunkban (*Czékmán, 2019*) is rávilágítottunk, a pedagógusok által használt eszközök száma és a mobil eszköz-használati kompetenciáik több területe között is szignifikáns együttjárás volt kimutatható. Ezek alapján láthatóvá vált, hogy az iskola által biztosított és a pedagógusok által birtokolt IKT – esetünkben mobil eszközök – és azok használata közvetlen hatással lehet az IKT-val támogatott tanulási környezet kialakítására, működtetésére, végső soron hatékonyságára is. Bár a mobil eszközök oktatási célú használata még mindig felfutóban van, ugyanakkor a pedagógusok mobiltechnológiával és mobiltanulással kapcsolatos tapasztalataira, háttérére vonatkozó ismeretek még mindig korlátozottak (*Nikolopoulou, 2020*). Annak érdekében, hogy a tabletes iskolákban tanító pedagógusok eszközellátottságáról némileg részletesebb képünk legyen, a számukra rendelkezésre álló mobil eszközöket, internetkapcsolatot, valamint azok kutatási időszakban történő változásait vizsgáltuk.

3. A kutatás bemutatása

3.1. A kutatás célja, mintája

Kutatásunk célja a pedagógusok mobil eszköz-használati háttérének, valamint a kutatás során esetlegesen bekövetkezett – változásainak feltérképezése. Empirikus vizsgálatunk mintájába egy fővárosi Tankerületi Központ kiválasztott általános iskoláinak pedagógusai kerültek. A fővárosi tankerületek közül olyan tankerületet vontunk be kutatásunkba, amelyről biztosan tudtuk, hogy alapfokú oktatási intézményei körében – vagy legalább egy részében – már megtörtént a táblagépek intézményi szintű kiosztása. Ennek megfelelően vizsgálatunkat a Külső-Pesti Tankerületi Központban végeztük. A tankerületen belül az iskolák kiválasztása valószínűségi mintavétellel történt, mivel minden alapfokú oktatási intézménynek egyforma esélye volt bekerülni vizsgálatunkba; a végleges mintánkba kilenc intézmény került. A kilenc oktatási intézményből összesen 26 pedagógus vett részt, közülük 15-en vizsgálati (tablettel tanító) csoportokkal, 9-en kontroll csoportokkal, 2-en pedig mindkettővel csatlakoztak kutatásunkhoz. A kutatásba bevont általános iskolai pedagógusok nemi megoszlása nagyjából megegyezett az országos helyzettel, túlnyomó többségük nő (24 fő), a 26 fős mintából csupán kettő volt férfi. A pedagógusok életkorát tekintve szintén általános kép volt látható, a kutatásba bevontak körülbelül kétharmada (17 fő) 50 év feletti, közel egyharmaduk (8 fő) 30 és 49 év közötti volt, míg 30 év alatti pedagógusból csak egy fő szerepelt a mintában. Az életkorral párhuzamosan nőtt a tanítással töltött évek száma; a kutatásba bevontak átlagosan több mint 25 évnyi oktatási tapasztalattal rendelkeztek (1. táblázat).

1. táblázat Kutatásba bevont pedagógusok neme, kora, tanítással eltöltött éveinek száma

nő=24; férfi=2	N	%	tanítással töltött évek száma
29 évnél fiatalabb	1	3,8	2
30-39 év	3	11,5	13,3
40-49 év	5	19,2	20,7
50-59 év	16	61,5	32,4
60 év felett	1	3,8	41
összesen	26	100,0	27,3

Forrás: Saját szerkesztés

3.2. A kutatás lebonyolítása, módszerei, eszközei

Tabletes kutatásunk lebonyolítására a 2019-2020-as tanév második félévében került sor (COVID-19 előtti időszak), négyhónapnyi időtartamban. A pedagógusok mobil eszköz-használatát felmérő kutatásunk kísérleti módszert alkalmazott vizsgálati (tabletes) és kontroll (nem tabletes) csoport bevonásával, melyhez előtesztet és utótesztet vettünk fel (PPC, vagyis pretest-posttest control group). A kísérleti elrendezést kvázi-kísérleti elrendezésnek tekintjük, hiszen a vizsgálatba a pedagógusok minden intézményből önként jelentkeztek, valamint ők dönthették el, hogy vizsgálati vagy kontroll csoportba kerüljenek, ennek megfelelően elosztásukat nem tekinthetjük véletlenszerűnek. (A kvázi-kísérlet a valódi kísérlethez hasonló, azzal a különbséggel, hogy a kísérleti és a kontroll csoport tagjai nem véletlenszerűen kerülnek szétosztásra (*Cheung és Hew, 2009*)).

A pedagógusok mobil eszköz-használatát felmérő kutatáshoz saját szerkesztésű, önkitöltős, online felületen elérhető kérdőívet használtunk. A kvalitatív és kvantitatív elemeket egyaránt tartalmazó mérőeszközzel kétszeri adatfelvételt végeztünk, egy bemeneti mérést a vizsgálat megkezdése előtt, és egy kimeneti mérést a vizsgálat befejezésekor. A bemeneti és kimeneti kérdőíveket a pedagógusok által megadott név vagy egy szabadon választott kód, alapján kapcsoltuk össze.

A kutatás során gyűjtött adatokat a Microsoft Office Excel 2016 táblázatkezelő szoftverben rendszereztük és kódoltuk, majd az SPSS matematikai statisztikai szoftver 22-es verziószámú változatával azokon statisztikai eljárásokat végeztünk.

Kutatási kérdéseink a következők voltak:

- **Kérdés 1.** Mi jellemző a kutatásba bevont pedagógusok mobil eszközzel való ellátottságára, mobil eszköz-használati gyakoriságára?
- **Kérdés 2.** Történt-e változás a mobil eszközzel való ellátottságban vagy mobil eszköz-használati gyakoriságban a kutatási időszak folyamán?

4. Eredmények

A kutatásba bevont pedagógusok mobil-eszköz-használati háttere kapcsán azokat a tényezőket igyekeztünk vizsgálni, melyek egyrészt hatással lehetnek a tanórákon alkalmazott pedagógiai-módszertani háttérre, másrészt befolyásolhatják a kutatásunkban vizsgált tanulók tanulási

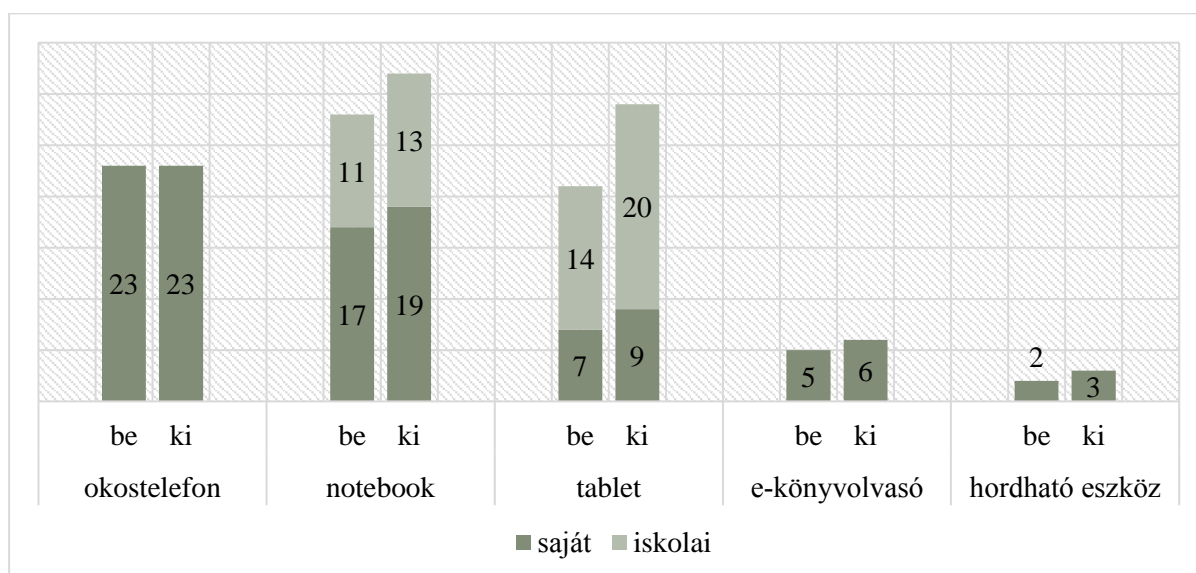
teljesítményét. A mobil eszköz-használat feltérképezéséhez ezért a mobil eszközökkel való ellátottságot, a mobil eszközök használatának hosszú távú időtartamát (év), a mobil eszközök napi szintű használatának időtartamát, valamint az internet-hozzáférés különböző lehetőségeit kutattuk.

4.1. Mobil eszközökkel való ellátottság

A pedagógusok mobil eszközökkel való ellátottsága kapcsán öt különböző hordozható eszközre kérdeztünk rá, az okostelefonra, a notebookra/laptopra, a tabletre, az e-könyv olvasóra és a különböző hordható eszközökre (okosóra, okoskarkötő). Az eszközökkel való ellátottság kapcsán fontosnak véltük elkülöníteni, hogy mely eszközök képezik a pedagógusok saját tulajdonát, és melyek azok, amelyeket az oktatási intézmény bocsájt rendelkezésükre. A kutatásba bevont pedagógusok saját eszközeit vizsgálva összefoglalóan megállapítható, hogy többségük okostelefonnal és notebookkal rendelkezett, kisebb részük pedig tablettel és e-könyv olvasóval, különböző hordható eszközöket pedig még ennél is kevesebben birtokoltak. A pedagógusok döntő többsége saját okostelefonnal rendelkezett (26-ból 23), melyek száma nem változott a bemeneti és a kimeneti mérések között. Az okostelefonok magas aránya egyben azt is előre vetítheti, hogy használóik így már legalább alapszinten képesek az okos eszközök használatára, így a tabletek oktatásban történő használata is könnyebb lehet. Ugyancsak magas volt a notebookkal való ellátottság is, melyek aránya némileg nőtt is (17-ről 19-re) a vizsgálati időszak során, így a kutatás végére a pedagógusok közel háromnegyede (19) rendelkezett ezzel az eszközzel. A vizsgálatunk fókuszát adó táblagépet a kutatásba bevontak kicsivel több, mint egynegyede (7) birtokolt az első adatfelvételkor, melyek száma szintén emelkedett a kutatás végére, így már több mint egyharmaduk (9) rendelkezett az eszközzel. Saját e-könyv olvasóval a pedagógusok kevesebb, mint egyötöde (5), saját hordható eszközt pedig még kisebb arányuk (2) birtokolt a bemeneti méréskor; ezek száma 1-1 eszközzel nőtt a kutatás folyamán. A pedagógusok saját eszközei számának trendjét tekintve az volt látható, hogy a vizsgált eszközök terén – okostelefonon kívül – mindegyik száma növekedett a kutatás során. A pedagógusok a kutatás során szerzett tapasztalatok miatt egyrészt saját célra, másrészt kifejezetten oktatási célra is beszerezhettek a vizsgált mobil eszközökből.

Az oktatási intézmények által biztosított eszközöket vizsgálva megállapítható, hogy az iskolák a pedagógusok egy részének notebookot és táblagépet bocsájtottak rendelkezésre. A kutatásba bevont pedagógusok több mint fele (14) a bemeneti méréskor intézmény által biztosított táblagéppel rendelkezett, melyek száma jelentősen növekedett, így a pedagógusok több mint háromnegyede rendelkezett tablettel a vizsgálat végére. Az intézmény által kiosztott notebookok száma ugyancsak emelkedett a vizsgálat végére (11-ről 13-ra), a kimeneti méréskor a kutatásba bevont pedagógusok fele rendelkezett ilyen eszközökkel.

Ahogy látható, a mobil eszközök számának növekedése leginkább a táblagépek számának emelkedésében volt tetten érhető, mely egy tabletes kutatás során várható is volt; feltételezhető, hogy az intézmények igyekeztek a kutatásba bevont pedagógusok munkáját minél több eszközzel támogatni (1. ábra).



Forrás: Saját szerkesztés

1. ábra Pedagógusok saját és iskolai eszközökkel való ellátottsága (fő) a bemeneti és a kimeneti mérésekkor (n=26)

A pedagógusok mobil eszközeinek számában történő változások alátámasztásához statisztikai számításokat is végeztünk. Az adatok (be- és kimeneti mérés: saját eszközök, iskolai eszközök) nem normális eloszlása miatt páros Wilcoxon-féle előjeles rangösszeg próbát alkalmaztunk. Ennek eredménye megerősíti, hogy a kimeneti méréskor a kutatásba bevont összes pedagógus összes mobil eszközének száma (saját + iskolai) (átlag: 3,58) szignifikánsan magasabb volt a bemeneti mérés eredményénél (átlag: 3,04), $Z=-2,49$, $p<0,013$. Míg a pedagógusok saját mobil eszközeinek számában nem találtunk szignifikáns különbséget a bemeneti és a kimeneti mérések eredményei között az iskola által biztosított eszközök számában már igen. Az intézmények által kiosztott eszközök száma a kimeneti méréskor (átlag: 1,27) szignifikánsan magasabb volt a bemeneti mérés eredményéhez viszonyítva (átlag: 0,96), $Z=-2,31$, $p<0,021$.

A kutatásba bevont összes pedagógus mellett a külön-külön is megvizsgáltuk a vizsgálati és a kontroll csoport pedagógusait is. A pedagógusok saját eszközeinek számát összehasonlítva az látható, hogy a vizsgálati csoportnál minden eszköz esetében történt növekedés a két

mérés között, míg a kontroll csoportnál csupán a notebook és tablet esetében nőtt a mobil eszközök száma, a másik három eszköz száma változatlan maradt. Az iskolai eszközök esetében már ellentmondásosabb a változás a két csoport esetében. A vizsgálati csoportnál a tabletek száma közel másfélszeresére nőtt, míg a notebookok száma csökkent. A kontroll csoportnál ugyancsak az említett két eszköz esetében történt kisebb mértékű növekedés. Az eredmények kapcsán kivehető, hogy a legnagyobb számú növekedés a vizsgálati csoportnál az iskola által biztosított tabletek számában volt (2. táblázat).

2. táblázat Pedagógusok saját és iskolai eszközökkel való ellátottsága a vizsgálati (n=18) és a kontroll (n=8) csoportokban (bemeneti és kimeneti mérések)

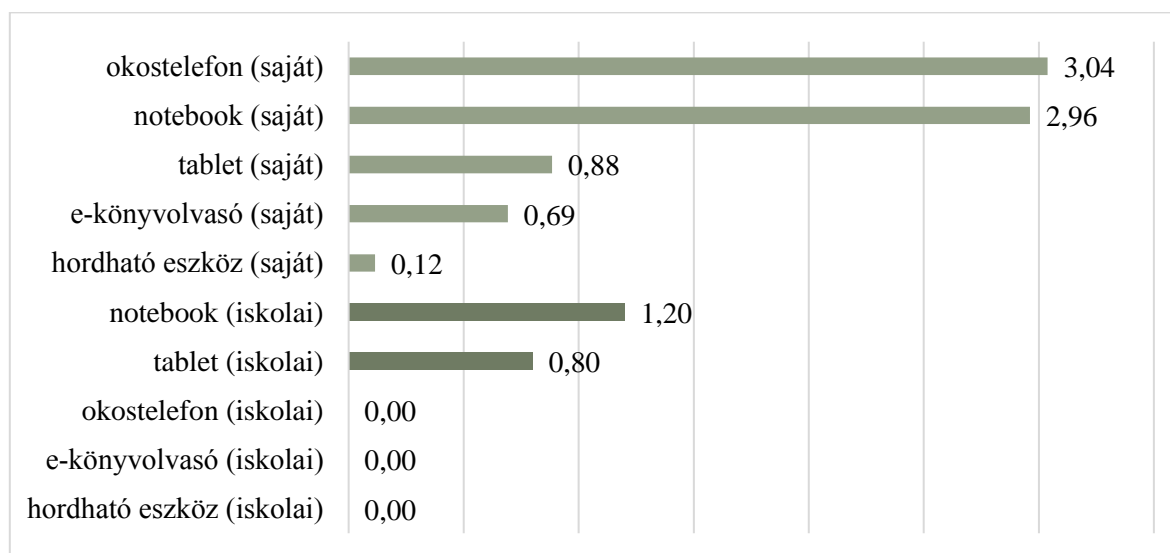
eszköz	vizsgálati				kontroll			
	saját		iskolai		saját		iskolai	
	be	ki	be	ki	be	ki	be	ki
okostelefon	14	16	0	0	7	7	0	0
notebook	11	12	7	6	6	7	4	5
tablet	6	7	11	15	1	2	3	5
e-könyvolvasó	5	6	0	0	0	0	0	0
hordható eszköz	2	3	0	0	0	0	0	0
összesen	38	44	18	21	14	16	7	10

Forrás: Saját szerkesztés

Az eszközök számának változását statisztikai próbával is ellenőriztük. Az adatsorok (vizsgálati és kontroll csoport, saját és iskolai eszközök) nem normális eloszlása miatt ebben az esetben is a páros Wilcoxon-féle próbát alkalmaztuk. A pedagógusok összes mobil eszközének számát (saját + iskolai) összehasonlítva a vizsgálati csoport esetében nem volt szignifikáns eltérés, azonban a kontroll csoport kimeneti mérésének eredménye (átlag: 3,25) szignifikánsabb magasabb volt, mint a bemeneti mérésé (átlag: 2,63), $Z = -2,236$, $p < 0,025$. A vizsgálati és a kontroll csoport saját és iskolai eszközök számának összehasonlításakor viszont egy esetben sem tudunk szignifikáns eltérést kimutatni a két mérés eredménye között.

4.2. Mobil eszközök használatának időtartama

A különböző mobil eszközökkel rendelkező pedagógusok körében azt is vizsgáltuk, hogy az adott IKT készülékeket mennyi ideje birtokolták. Az átlagolt eredmények alapján a leghosszabb ideje használt (adatfelvétel ideje: 2019. január) saját mobil eszköz az okostelefon (3,04 év) és a notebook (2,96 év). Az említett eszközök esetében láthattuk, hogy a pedagógusok legnagyobb része ezzel a kettővel rendelkezik elsősorban; a magas – három év körüli – használati időtartam pedig megerősítheti azt, hogy a kutatásba bevontak rendelkeznek alkalmazói tapasztalatokkal mind a mobil operációs rendszerekkel (okostelefon: Android), mind pedig a hagyományosnak mondható operációs rendszerekkel (notebook: Windows). A harmadik leghosszabban használt mobil eszköz a kutatásunk fókuszát is adó tablet, melyet átlagosan közel 11 hónapja használnak a pedagógusok. A birtoklás időtartama nagyjából egybeesik az államilag beszerzett táblagépek kiosztásának időpontjával, így akár az is elképzelhető, hogy az érdeklődőbb pedagógusok saját használatra is beszereztek a készülékekből, hogy felkészülhessenek a tablettel támogatott oktatásra. Saját mobil eszközök terén azok a pedagógusok, akik e-könyvolvasóval rendelkeznek, közel háromnegyedéve használják, a hordható eszközöket pedig kutatásunk adatfelvételét megelőző néhány hónapban szerezték be. Ahogyan már a mobil eszközökkel való ellátottság kapcsán megállapítottuk, azok a pedagógusok, akik számára az oktatási intézmények eszközt biztosítanak, ők notebookot és/vagy tabletet birtokolnak. Iskolai notebookot a pedagógusok közel egy és negyed éve, iskolai tabletet pedig kicsivel több mint háromnegyed éve használták. Utóbbi ideje nagyjából megegyezik a Klebelsberg Központ által kiosztott tabletek iskolákba kerülésének időpontjával (2. ábra).

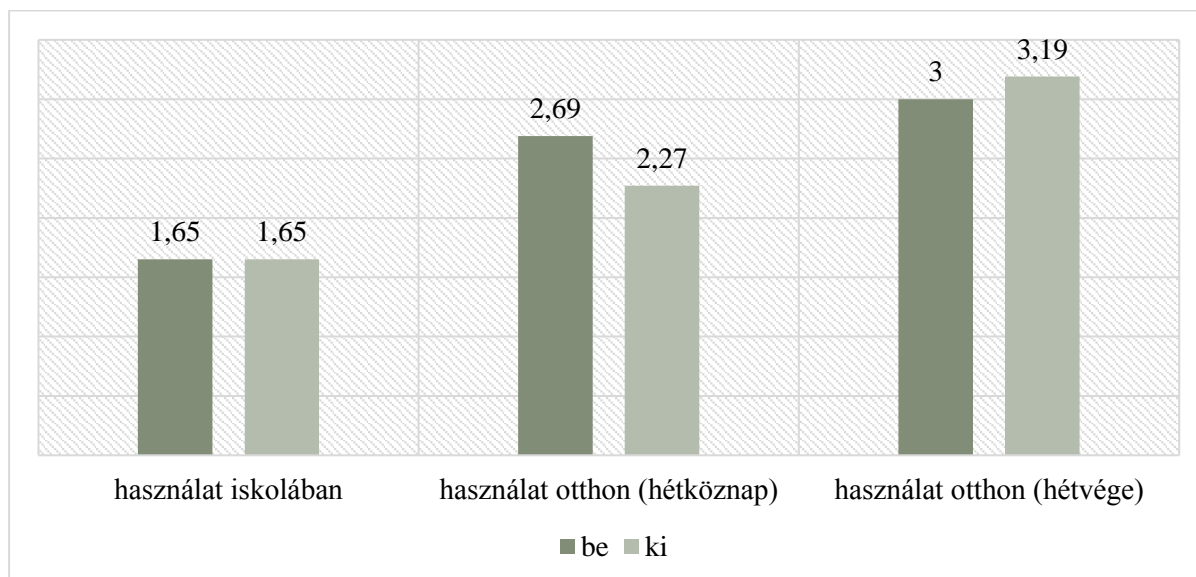


Forrás: Saját szerkesztés

2. ábra Pedagógusok saját és iskolai eszközökkel használatának időtartama (év), (n=26)

4.3. Mobil eszközök napi használata

A pedagógusok mobil eszköz birtoklásának időtartama mellett azt is vizsgáltuk, hogy naponta milyen időtartamban használják azokat. A napi használati időtartam kapcsán az iskolai, az otthoni hétköznapi és hétvégi használatra kérdeztünk rá. Áttekintve az látható, hogy a pedagógusok otthoni hétvégi és hétköznapi mobil eszköz-használata volt a legmagasabb mind a bemeneti, mind a kimeneti mérések alkalmával. Az iskolai mobilhasználat kicsivel több mint másfélóra, melynek időtartama nem változott a kutatás során. Az otthoni használat a bemeneti méréskor több mint egy órával volt több az iskolai alkalmazás időtartamánál; ennek hossza a kimeneti méréskor több mint 20 perccel csökkent. Ugyanakkor a hétvégi, háromórányi használati időtartam növekedett, bő 10 perccel használták többet (3,19 óra) a pedagógusok mobil eszközeiket saját megítélésük szerint (3. ábra).



Forrás: Saját szerkesztés

3. ábra Pedagógusok napi mobil eszközhasználati időtartama a bemeneti és a kimeneti mérésekkor (N=26, forrás)

A kutatásba bevont összes pedagógus mellett a vizsgálati és kontroll csoport mobil eszköz-használati időtartamát is összehasonlítottuk. Összességében megállapítható, hogy míg a vizsgálati csoport átlagos használati időtartama nőtt (2,26-ról 2,5 órára), addig a kontroll csoporté jelentősen csökkent (2,88-ról 2,08 órára). A vizsgálati csoport esetében leginkább az iskolai használat ugrott meg (1,39-ről 1,83 órára), valamint ugyancsak nőtt a hétvégi használat időtartama is (3-ról 3,28 órára), a hétköznapi otthoni használat változatlan (2,39 óra) maradt. A kontroll

csoport hétfévi mobil eszköz-használata ugyancsak változatlan (3 óra) volt a két mérés között, ugyanakkor jelentős csökkenés mutatkozott az otthoni hétköznapi használat (3,38-ról 2 órára), valamint az iskolai használat (2,25-ről 1,25 órára) terén is. Utóbbi egyórányi csökkenést az is indokolhatja, hogy azok a kutatásba bevont pedagógusok, akik a kontroll csoportban tanítottak, mellőzték a mobil eszközök oktatási célú használatát a vizsgálat időtartama alatt (3. táblázat).

3. táblázat Pedagógusok napi mobil eszközhasználati időtartama a vizsgálati és a kontroll csoportokban (bemeneti és kimeneti mérések)

eszköz	vizsgálati (n=18)		kontroll (n=8)	
	be	ki	be	ki
használat iskolában	1,39	1,83	2,25	1,25
használat otthon (hétköznapi)	2,39	2,39	3,38	2,00
használat otthon (hétfévi nap)	3,00	3,28	3,00	3,00
átlag	2,26	2,5	2,88	2,08

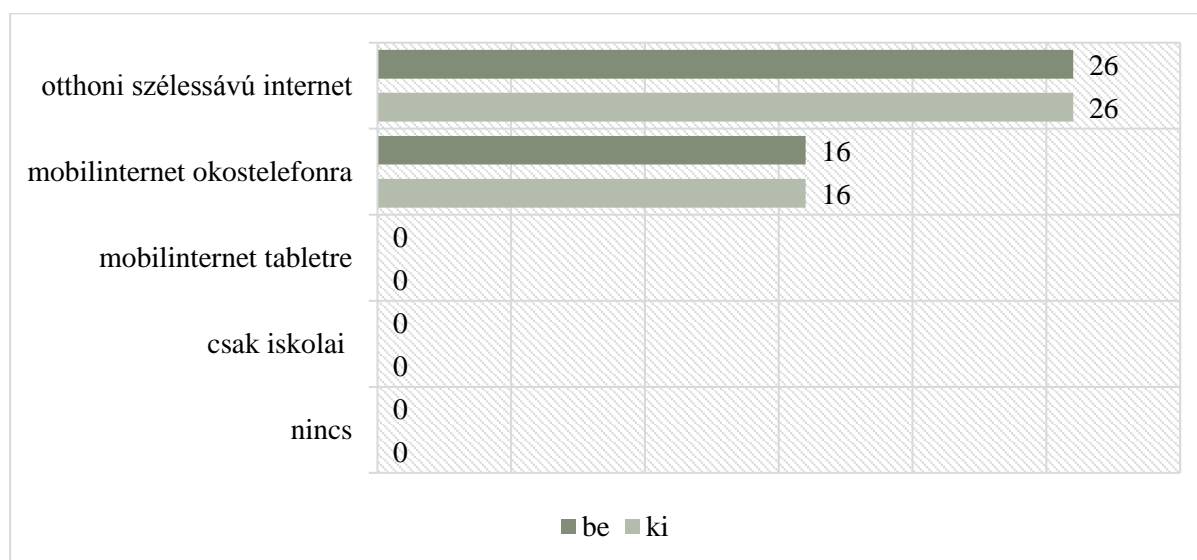
Forrás: Saját szerkesztés

A pedagógusok napi mobil eszköz-használatának időtartamát statisztikai próbával is ellenőriztük. Bár a bemutatott és elemzett adatok arra engednek következtetni, hogy a mobil eszközök használati időtartama változik, ezt nem tudtuk statisztikailag alátámasztani. A statisztikai eljárást (Wilcoxon-próba) elvégezve sem a kutatásba bevont pedagógusok teljes csoportjában, sem a vizsgálati, sem a kontroll csoportokban nem találtunk szignifikáns eltérést a bementi és a kimeneti mérések eredményei között.

4.4. Internet-hozzáférés

Kutatásunkban a pedagógusok internet-hozzáférési lehetőségeit is megvizsgáltuk. Az adatok alapján a kutatásba bevont pedagógusok közül egy sem volt olyan, aki ne rendelkezett volna internet-hozzáféréssel, valamint olyan sem szerepelt mintánkban, aki csak az iskolában használhatta volna az internetet. A 26 vizsgált pedagógusból 26 rendelkezett otthoni szélessávú internettel. A pedagógusok közel kétharmada (16) okostelefonja segítségével mobilinternettel is hozzáférhetett a világhálózathoz. Ugyanakkor egy olyan pedagógus sem volt a mintában, akik a tabletükhöz kértek volna mobilinternetet. Egyrészt

elképzelhető, hogy az általuk vásárolt, vagy az intézmények által biztosított táblagépek ezt nem tették lehetővé (a KK által beszerzett táblagépek többsége nem rendelkezett SIM-kártya foglalattal), másrészt akik szerettek volna mobil internet-hozzáférést, azok általában az okostelefonjukhoz igényelték a szolgáltatást (4. ábra).



Forrás: Saját szerkesztés

4. ábra Pedagógusok internet-hozzáférési lehetőségei (N=26, bemeneti és kimeneti mérések)

Összefoglalás

A mobiltechnológia terjedésével a mobil eszközök számos iskolában is helyet kaptak mind külföldi, mind hazai iskolákban egyaránt. A mobil eszközökkel – esetünkben tablettel – támogatott tanulási környezet osztálytermi kialakításához és kihasználásához elengedhetetlenül fontos szerepe van pedagógusoknak. A pedagógusok lehetőségeit, digitális kompetenciáját a rendelkezésre álló mobil eszközök is meghatározhatják. Ennek érdekében kismintás kutatásunkban a pedagógusok mobil eszközökkel való ellátottságát és annak változásait vizsgáltuk.

Az eredmények alapján a pedagógusok zöme saját notebookkal, tablettel és okostelefonnal rendelkezett, az oktatási intézmények a pedagógusok egy részének notebookot és táblagépet bocsájítottak rendelkezésre. Habár a pedagógusok saját mobil eszközeinek száma nem változott bemeneti és a kimeneti mérések között, viszont az iskola által biztosított eszközök száma már igen; az intézmények által kiosztott eszközök száma magasabb volt a bemeneti mérés eredményéhez viszonyítva. A pedagógusok körében azt is vizsgáltuk, hogy az adott IKT készülékeket mennyi ideje birtokolták; a

tanárok által legrégebb használt eszköz az okostelefon és a notebook volt. Tabletet közel egy éve használtak az adatfelvétel időpontjában, mely időtartam nagyjából megegyezett az iskolai tabletek beszerzésének időpontjával. Az eszközök napi használata kapcsán megállapítottuk, hogy a mobil eszközöket a pedagógusok legrövidebb ideig az iskolában használták, ennek időtartama azonban a vizsgálati csoport körében nőtt a kutatás ideje alatt. Internetellátottság kapcsán pozitív eredmények voltak, a pedagógusok mindegyike rendelkezett internet-hozzáféréssel, mellyel kapcsolatban nem történt változás a kutatási időszak alatt.

Irodalomjegyzék

Barnucz N. – Fónai M. (2020): „Az IKT-eszközök használata az idegennyelv-
oktatásban hátrányos helyzetű tanulók iskoláiban”, *Információs Társadalom*,
20(1), p7–28.

Cheung, W. S. – Hew, K. F. (2009): A review of research methodologies used in
studies on mobile handheld devices in K-12 and higher education settings.
Australasian Journal of Educational Technology, 25(2), p153–183.

Churchill, D. – Fox, B. – King, M. E. (2017): Study of Affordances of iPads and
Teachers’ Private Theories. *International Journal of Information and Education
Technology*, 2(3), p251–254.

Clarke, B. – Svanaes, S. (2014): *An Updated Literature Review on the Use of
Tablets in Education*.

[https://smartfuse.s3.amazonaws.com/mysandstorm.org/uploads/2014/05/T4S-
Use-of-Tablets-in-Education.pdf](https://smartfuse.s3.amazonaws.com/mysandstorm.org/uploads/2014/05/T4S-Use-of-Tablets-in-Education.pdf).

Letöltés ideje: 2018. június 16.

Clarke, B. – Svanaes, S. (2015): Updated Review of the Global Use of Mobile
Techno-logy in Education. [https://learningfoundation.org.uk/wp-
content/uploads/2016/02/T4S-FKY-Literature-Review-11.12.15-1-1.pdf](https://learningfoundation.org.uk/wp-content/uploads/2016/02/T4S-FKY-Literature-Review-11.12.15-1-1.pdf).

Letöltés ideje: 2018. június 16.

Czékmán, B. (2019): Pedagógusok a mobiltechnológia tükrében: általános digitális
és mobil eszköz-használati kompetenciák. <https://bit.ly/2LKJeqs>.

Letöltés ideje: 2021. 01. 29.

European Comission (2019): *2nd Survey of Schools: ICT in Education*.
[https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-
education](https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education).

Letöltés ideje: 2021. 01. 29.

Galway, G. J. – Maddigan B. – Stordy, M. (2020): Teacher educator experiences
of iPad integration in pre-service teacher education: successes and challenges,
Technology, Pedagogy and Education, 29:5, p557-575

Nikolopoulou, K. (2020): Secondary education teachers’ perceptions of mobile
phone and tablet use in classrooms: benefits, constraints and concerns. *Computers
in Education Journal*. 7(4). p257-275.

Rikala, J. – Hiltunen, L. – Vesisenaho, M. (2014): *Teachers' Attitudes, Competencies, and Readiness to Adopt Mobile Learning Approaches*. <https://bit.ly/3bYfVLR>.

Letöltés ideje: 2021. 01. 29.

Wan Hamzah, W. – Yusoff, M., Ismail, I. – Yacob, A. (2020): *The Behavioural Intentions of Secondary School Students to Use Tablet as a Mobile Learning Device*. <https://www.learntechlib.org/p/217845/>.

Letöltés ideje: 2021. 01. 29.

A SZAKKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK VEZETŐI FELKÉSZÍTÉSÉNEK MEGVALÓSÍTÁSA

Mészáros Attila, meszaros@oktataskutato.hu

Széchenyi István Egyetem, Pannon Egyetem

Bevezetés

Az oktatás egyik célja az emberi viselkedés formálása. A társadalmak az egész világon oktatási rendszereket hoznak létre az állampolgárai fejlesztése érdekében. Az oktatásban a kívánt viselkedésmódok némelyike élesen meghatározott, például az olvasás és matematika. (*Hungerford – Volk, 1990*) Az oktatás történetében még soha nem ismerték fel jobban a szakmai fejlődés fontosságát. Minden modernizációs kísérlet az iskolák megreformálására, átalakítására hangsúlyozza a szakmai fejlődést, mint elsődleges eszközt a szükséges változások megvalósításában.

Folyamatosan kérdések merülnek fel az oktatók szakmai fejlesztésének formáinak eredményességével kapcsolatban az oktatásban. És ezek a kérdések egyre nagyobb igényt támasztanak a kimutatható eredmények iránt. A jogalkotók, a politikai döntéshozók, iskolai vezetők mind azt akarják tudni, hogy a szakmai fejlesztési programok valóban eredményeznek-e valamit. Ha mégis, milyen bizonyíték van arra, hogy hatékonyak?

E kérdések megválaszolására a képzések szervezői, finanszírozói egyre komolyabban odafigyelnek. Kezdenek rendszeresebben információkat gyűjteni a szakmai fejlesztési tevékenység eredményeiről. És ezek az adatok már nem korlátozódnak a tanárok hozzáállásának és gyakorlati felkészültségének mérésében. Egyre inkább figyelembe veszik a tanulói visszajelzéseket az új bevezetett intézkedésekről (*Guskey - Sparks, 1991*).

De talán még ennél is fontosabb, hogy a szakmai továbbképzések fejlesztőinek komolyabban kell venni az iskolákban megvalósult oktatás kutatását. Ebbe beletartozik egy iskolai légkör kutatása is. Mivel a különféle szervezeti jellemzők és struktúrák különösen nagyban befolyásolják, megkönnyítik az oktatók folyamatos szakmai növekedését.

1. Szükség van az emberi erőforrás fejlesztésére az iskolákban is?

A szervezet összes erőforrása közül az emberi erőforrás az egyik legfontosabb. Valójában vitathatatlanul a legfontosabb. Ennek az

erőforrásnak a fejlesztése szükséges a szervezet növekedéséhez. Megállapítható, hogy a szervezetek más alapvető erőforrásaival ellentétben a humán erőforrás motivációja komolyan képes arra, hogy segítse a szervezet megfelelő irányú növekedését.

Az oktatók fejlesztése több, mint egy kognitív szintű továbbképzésen való részvétel. Tartalmazni kell a pedagógusok képességeinek azonosítását, ápolását, irányítását és felhasználását egy iskola komplex céljai elérésének érdekében. Ezért fontos, hogy egy iskola vagy egy fenntartó koordinálásában megjelenjen egy humánerőforrás-fejlesztést támogató funkció, ami képes megteremteni a megfelelő légkört, amely az oktatókat segíti a fejlődésükben.

A mai világban egy munkahely humánerőforrás-funkciója jóval meghaladja a jelenlétiben megvalósult történéseket. Ez az iskolai környezetre fokozottan igaz. Egy oktató munkájának csak egy kisebb része maga az oktatási tevékenység megvalósítása. A munkaerőpiacon lévő szervezet emberi erőforrásokat menedzselő osztálya a dolgozóit segíti megfelelő alkalmazotti képzésekkel, karrierfejlesztési programok kidolgozásával, hogy motiváltak maradjanak a gyorsan változó környezetben. Az oktatási rendszerben is szükség van valamiféle támogatásra, hogy az oktatók felkészítésé holisztikus módon megvalósuljon.

1.1. Akadályok az oktatók előtt

Online oktatási környezet átalakulása. Kétféle akadály áll ma előtt az oktatók előtt az iskolában. Vagy nincs elég kitéve a digitális technológiai környezetben, vagy túlságosan kitéve a technológiának. Abban az esetben, ha nem volt elég kitétsége az online technológiának (nem használta rendszeresen az LMS platformokat), akkor a mai virtualizálódott oktatásban hátrányt szenved. A technológiai hátrány mellett megjelenik még a frusztráltság, mint pszichés gát a tanulás-tanítási folyamatban. Ehhez kapcsolódik a másik akadály is. Az oktatási környezet kiszámíthatatlansága. Nincs mód, hogy akár egy félév távlatában az oktatók előre tudjanak tervezni. Különösen igaz a jelenléti környezetet igénylő, vagy a csoportos megoldású tanulási folyamatokra. A szakképzésben az informatikai megoldások használata mellett a technológiák rendkívül gyors avulásából származó folyamatos tanulás az oktató számára jelentős leterheltséget ad.

A 2010-ig tartó évek gazdasági recessziójának egyik legnagyobb eredménye a munkára való felkészültséggel és az emberi erőforrás menedzsmenttel kapcsolatos tanfolyamok bevezetése az iskolákban, mind a középiskolákban országszerte. Az ezredfordulók és az azt követő generációk felnőttek a közösségi médiába és a szöveges üzenetküldésbe szocializálódtak, így általában hiányoznak a szükséges interperszonális készségek, amelyekre szükségük van ahhoz, hogy a valós idejű munkavégzésben és a társadalmi környezetben való kapcsolattartás során

kiválóan szerepeljenek. Így az iskolának nem csak az online munkahelyekre, hanem a személyes jelenlétet igénylő állásokra is fel kell készíteni a diákokat.

Ezért nagyon fontos a folyamatos figyelem az oktatók számára, hogy jobban érezzék magukat a modern oktatási és az új technológiai környezetben.

2. Az emberi erőforrás fejlesztésének jelenlegi kontextusa és megközelítései

Az iskolákban a humánerőforrás-fejlesztés megközelítései magukban foglalnak számos kulcsdimenziót. A tanári hatékonyság és szervezeti működés mellett a XXI. században már össze kell egyeztetni és összekapcsolni azokat a megközelítésekkel, amelyek hangsúlyozzák az emberi erőforrások szerepét a fejlesztési folyamat inputjaiként is. Tehát nem lehet egy passzív szereplő a pedagógus a fejlesztési folyamatban.

Az iskolai környezetben tehát az alábbi elveknek kell érvényesülni: (*Guskey - Sparks, 1991*)

- Az emberi erőforrás fejlesztése összetett és sokrétű koncepció. Ez folyamatosan változó folyamat. A prioritások ennek megfelelő meghatározása érdekében érzékenységet igényel a változó igények iránt.
- Az emberi erőforrás fejlesztése egyszerre eszköz és cél. Meg kell tartani az egyensúlyt a kettő között. Ha választani kell e két szempont között, akkor azt inkább a humánerőforrásfejlesztésnek mint célnak, nem pedig eszköznek kell tekintenie, mivel végső soron az oktatói elégedettség és az életminőség a fontos.
- Az oktatók fejlesztése mellett más fejlesztési tevékenység (tervek, programok, képzési, képzőhelyi új struktúrák, mechanizmusok létrehozása) integrálása, elfogadása is fontos célja.
- Az oktatók és a képzési rendszer erőforrás fejlesztése a gazdasági fejlődés kulcsa is azáltal, hogy lehetővé teszi az tanítási-tanulási folyamat hatékonyabbá válását.
- Az oktatási piac is globális községgé válik, a technológia, a mobilitás és a kommunikáció terén. Az egyre növekvő globalizáció és az információs technológia jelentősége az oktatás számára új lehetőségeket, mások számára pedig kihívásokat tárt fel ahhoz, hogy megbirkózzanak a változó világgal és versenyezzenek a nyílt oktatási piacon.

2.1. Az oktatók motiválása és fejlesztése

Az pedagógusok oktatási képességeik tekintetében fejleszteni kell a modern oktatási segédanyagok, nem jelenléti képzési formák, új tantermi és a tanulás irányításának atipikus formáinak felhasználásával.

Ezért egyre nagyobb szükség van arra, hogy az oktatási intézmények folyamatos és hatékony képzések révén foglalkozzanak az oktatók fejlesztésével. A képzés mellett szükségessé válik olyan teljesítményértékelési rendszerek fejlesztése, amelyek fejlesztési komponenssel is bírnak, az elszámoltathatóság növelésével együtt.

2.1.1. Tanítási módszerek

A leggyakoribb tanítási stratégiák alkalmazásának hatását az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat A tanítási stratégiák alkalmazása a három területen

Oktatási módszer	Domináns terület					
	Kognitív		Affektív		Pszichomotoros	
	Alacsony	Magas	Alacsony	Magas	Alacsony	Magas
Előadás	•••					
Demonstráció	••				••	
Csoportos tanulás		••			•	
Megbeszélés		••		••		
Vita		••		••		
Kérdés-felelek		•••				
Video bemutató		••	••		••	
Laboratóriumi munka		••	•		•••	
Játékok/kvíz		••	••			
Brainstorming		••				
Terepgyakorlat		•		•	•	
Szerepjáték		•		••		
Szimuláció		•		•	••	
Esettanulmány		••				
Projektfeladat		••	••		••	
Bemutatók		••	••			
Páros munka		••		••		•

Forrás: A.H. Sequeira (2012)

A tanulásnál megjelenő befolyással bíró jelenségek:

- Különböző tanulási körülmények között különböző típusú tanulási eredmények jönnek létre. Nem lehet pontosan standardizálni.
- Az egyéni különbségek miatt a tanulók különböző tanulási stílusokat fejlesztenek ki.
- Különbség van a tanulás ütemében - önálló, tanári és csoportos.
- Számos erőforrás áll a tanár rendelkezésére, vagy tud fejleszteni és/vagy beszerezni. Emellett különféle kényszerek mellett kell tanítaniuk. Például: osztály létszáma, rendelkezésre álló idő, rendelkezésre álló források, tanulói háttér, a tanulás helye.
- A hallgatók több tényező miatt különböznek osztályonként és intézményenként. Például: intelligencia, temperamentum, képességek, szociális, kulturális háttér, kommunikációs készségek, attitűdök, motiváció, érdekek, értékek, tanulási stílusok.

3. Iskolai vezetőképzés empirikus kutatása

2020 nyarán Magyarországon a 40 Szakképzési Centrumhoz tartozó iskolák vezetőképzése történt meg. A törvényi szabályozás teljesen megváltozott ebben az oktatási környezetben. Így az itt dolgozó vezetőknek és oktatóknak számos rendelkezést és előírást, módszertani eljárást kellett újra megismerni. Ennek a gondolatnak az eredményeként volt ez a képzés megszervezve. A vezetőképzés célja a következők voltak:

- A képzésen a szakképzési vezetők megismerik a szakképzés átalakítás utáni felépítését,
- Megismerik az új oktatói tevékenységek, funkciók átalakulásának formáit egy kompetencia alapú, kimeneti követelmények által vezérelt oktatásban.
- Személyes és intézményi feladattervet tudnak készíteni a megváltozott oktatói, tananyagtartalmi, formai és szervezeti változásokra (intézményre operacionalizált checklista készítése).
- A képzés konkrét célja a KKK-ból és PTT-ből levezethető projekt alapú szakmai program elkészítésének menedzselésének megismerése.
- A szakképzésben dolgozó vezetők motivációs-menedzsment kompetenciáinak rendszerszintű fejlesztése, a szervezetfejlesztési és vezetői hatékonyság növelése, a változással járó stressz csökkentési módszereinek megismerése.

- Olyan változásmenedzsment ismereteket szereznek, amelyek segítségével képesek lesznek megtervezni a saját intézményükben a várható ellenállások kezelési formáit.
- Közvetett cél, hogy a vezetők közötti együttműködés erősödjön, tudatosuljon, vezetői tudásmegosztás megvalósuljon.

A vezetőképzés időtartama 2 nap volt. A résztvevők száma képzésenként 13-25 fő között volt. A képzés külső helyszínen történt meg. A képzés egyszerre volt felkészítés a 2020/2021-es tanévre és a szervezeti működési mechanizmusok vezetői oldalának a fejlesztése. Valamint a centrumvezetők számára egy külön időszámban egy szervezeti kultúra és működésre való tekintés.

3.1. Vezetőképzés előtti vizsgálat

A képzés előtt minden résztvevő egy online DISC tesztet töltött ki. A DISC személyiségteszt sokat elárul kitöltőjének temperamentumáról. Segítségével megtudható, az illető mennyire introvertált vagy épp extrovertált, kapcsolat- vagy inkább feladatorientált. Főként a nagyvállalatoknál alkalmazott tesztnek az online formáját kapták meg a résztvevők. Az értékelés során derül ki, melyik személyiség típusba tartoznak. A DISC személyiségprofil tulajdonképpen egy személyre szabott jellemzés a kérdésekre adott válaszok alapján. A teszt négy személyiségprofiljának kialakítása lényegében egy pszichológiai koordináta-rendszernek megfelelően történik. E képzeletbeli koordináta-rendszer egyik tengelyét az introvertált-extrovertált, másik tengelyét pedig a feladatorientált-kapcsolatorientált egyenes alkotja.

A DISC tesztben nincs helyes vagy helytelen válasz, rossz vagy jó minősítés. Ugyanakkor a teszt kitöltője is jobban megismerhette saját erősségeit, és azokról a területekről is képet alkothatott, ahol fejlesztheti a személyiségét.

Néhány olyan terület, ahol hasznos lehet a DISC teszt alkalmazása a vezetőképzésben:

- mások és saját maguk jobb megismerése,
- külső és belső kommunikáció fejlesztése, személyre szabott kommunikációs stratégiák megalkotása,
- a csapatmunka hatékonyságának növelése.
- vezetői szerepek újra pozicionálása

Minden vezető személyenként egy 25 oldalas önjellemzést kapott.

3.2 Képzés értékelése

A vezetőképzés végén 7 kérdésből álló kérdőívvel vizsgáltuk a képzés hatékonyságát. A kérdésekre 5 fokozatú likert skála tudtak válaszolni a résztvevők.

253 fő visszajelzése alapján:

2. táblázat Visszajelző lap eredményei

Kérés N=253	Visszajelzés átlaga (1-5)
A képzés elérte az elején felvázolt célokat?	4,88
Milyen volt a képzés színvonala?	4,95
Milyen volt a képzés időbeosztása?	4,59
Milyennek tartotta a gyakorlatokat?	4,77
Használni tudja-e a megszerzett információkat a munkájában?	4,98
Hogyan ítéli meg a segédanyagokat?	4,86
Hogyan ítéli meg a képzés körülményeit?	4,97

Forrás: Saját szerkesztés

Ezen kívül meg megkérdeztük, hogy mennyire tudtam aktívan részt venni a képzésben? (0-100% között). Az eredmény 91,67% (8,33 szórás) lett.

A visszajelző lapokon lehetőség volt a vezetőknek szöveges értékelést adni. A leggyakoribbak a következők voltak:

- igazgatóhelyettesi szinten is szükség volna ilyen képzésre
- szükség volna rendszeresen vezetőképzésre, ahol szakmai tartalom is van.
- előbb lett volna rá szükség
- az oktatók számára is kellene ilyen képzés

A vezetőképzéssel kapcsolatos több kritika ellenére visszajelzésként érkezett, hogy fontos, mert azok a vezetők/tanárok, akik jobban felkészültek a vezetésre, magabiztosabbak és sikeresebbek az iskolában a tanár munkatársakkal és a diákokkal, mint azok, akiknek alig vagy egyáltalán nem érdeklődnek a képzések iránt. Számos kutatás bizonyítja azt is, hogy azok a továbbképzések, amelyben a módszertani és HR fejlesztési területek egybe integráltan jelennek meg, olyan eredményeket hoznak, hogy a résztvevők a képzés után hatékonyabbak, és nagyobb valószínűséggel maradnak a tanításban. Az integrált képzés komolyan hozzájárulhat a vezetők és tanárok képességeinek fejlesztéséhez. Valamint az oktatásban nyitottabb, rugalmasabb légkört alakíthatnak ki az osztályterembe. (*Hammond, 2000*)

Összegzés

Ezek a képzések és eljárások nem új keletűek, de fontosak, mert az oktatásban nagyon kevés helyen jelent meg a professzionális menedzsment képzések rendszere. Valójában alkalmazásuk nyilvánvaló, ha megoldást akarunk találni az iskolarendszerben megjelenő kihívásokra, valamint tudomásul vesszük, hogy számos nagy tapasztalattal rendelkező, több résztvevő van a képzésen, aki elkötelezett a szakmai fejlődés folyamatában. Bármennyire magától értetődőnek tűnik, manapság ritkán találunk olyan szakmai fejlesztési programot, amelyet a bemutatott irányelvek alapos figyelembevételével terveznek és valósítanak meg. Még ritkábban találunk olyan szakmai fejlesztési programokat, amelyek ezen iránymutatások végrehajtását a sajátélményű tanulására gyakorolt hatás szempontjából értékelik.

Ezekből az irányelvekből az látszik, hogy a szakmai képzésen elért motiváltság, hasznosság érzet a siker kulcsa, amely az iskolában majd a diákok tanulásának javulását jelentheti. Nem annyira az új ismeretek felfedezésében, hanem abban rejlik, hogy az oktató a rendelkezésére álló tudást, módszertani ismereteit professzionálisan, tudatosan és okosan felhasználja. Ugyanez igaz a vezetőkre is. A megismert menedzsment kultúrát integrálni tudja a saját munkahelyén. Azt látják a beosztott oktatók, hogy az igazgató rendszerben gondolkodik, így ők is a rendszer hasznos tagjai lehetnek. Ehhez lehet igazodni.

Egy oktató attól lesz motivált, hogy a szakmai fejlesztését a karrier ciklusának szerves részeként tekintik, hogy értelmet és megbecsülést talál a munkájában, vagy látja az oktatásirányítás erőfeszítéseit, hogy a szakemberek lépést tarthassanak a szakterületük fejlődésével. A képzéseken egyértelművé kell válni a menedzsment számára, hogy az oktatók érdemi fejlesztéséhez világos elképzelésekre van szükségük céljainkról, az iskola jövőképéről és alaposan meg kell érteniük azt a

folyamatot, amellyel ezeket a célokat elérhetjük. Manapság sokak fejében világos elképzelés létezik arról, hogy mi lenne az ideális a szakmai fejlődésben.

Az iskolákat tanulási közösségnek kell tekinteni, ahol a tanárok és a diákok folyamatosan részt vesznek a kutatásban és interakciókban. Így tud kialakulni az a közös oktatási környezet, ahol az oktató és a diák is motivált maradhat. Ennek a szemléletnek a megvalósítása, pontos folyamata iskolánként, régióként eltérő. Ennek oka, hogy a folyamat erősen kontextualizált. Nincs „egy helyes válasz” vagy „egy legjobb módszer”. Inkább számos módszer létezik, amelyek mindegyike alkalmazkodik az adott összefüggések összetett és dinamikus jellemzőihez, az adott iskolához. A siker tehát abban rejlik, hogy a vezetők megtalálják a saját iskolájuk megoldásait, amelyeket aztán gondosan, ésszerűen és átgondoltan lehet alkalmazni. Tehát a példát ők szolgáltatják!

Igaz, hogy az itt bemutatott elképzelések nagyon optimista perspektívát kínálnak az oktatás szakmai fejlődésében rejlő lehetőségekről. Illusztrálják, hogy bár az oktatásban a változás folyamata nehéz és összetett, mégis hogyan lehet ezt a folyamatot megkönnyíteni a konkrét kontextusokhoz való pragmatikusan adaptálni, hogy biztosítsuk a folyamatos szakmai fejlődést és a jobb szakmai gyakorlatot mind az oktatóknál, mind a tanulóknál. Ez elengedhetetlen a hazai oktatás javításához.

A tanulás egyszerre folyamat és termék. Miután megértettük a tanulás folyamatát, rátérhetünk a kívánt tanulási tapasztalatok tervezésére, előkészítésére és biztosítására!

Irodalomjegyzék

12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról.
Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000012.kor>
Letöltés ideje: 2020.12.02.

2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről. Forrás:
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv>
Letöltés ideje: 2020.12.02.

Sequeira, A. H. (2012): Human Resource Development and Higher Education
SSRN Electronic Journal Strategic planning in educational institutions of higher
learning. Forrás:
https://www.researchgate.net/publication/256018232_Human_Resource_Development_and_Higher_Education

Guskey, T. R. - Sparks, D. (1991): What to consider when evaluating staff
development. Educational Leadership, 49 (3), p73-76

Hammond, L. D. (2000): How Teacher Education Matters Journal of Teacher
Education. Forrás: <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>

Hungerford, H. R. – Volk, T. L. (1990): Changing Learner Behavior Through Environmental Education *The Journal of Environmental Education* (21) 3.

AZ EGYETEMI HALLGATÓK STRESSZEKEZELÉSI TECHNIKÁINAK VIZSGÁLATA

Módné Takács Judit, *modne.t.judit@amk.uni-obuda.hu*

Pogátsnik Monika, *pogatsnik.monika@amk.uni-obuda.hu*

Óbudai Egyetem, Alba Regia Műszaki Kar

Bevezetés

Az egyetemi hallgatók már a tanulmányi idejük folyamán is számottevő és különféle forrású stresszhelyzettel szembesülnek, és ez a stressz jelentős károkat okozhat az egészségre, a boldogságra és a tanulmányi előmenetelben is. A sikeres egyetemi felvétel után, további kihívások okozhatnak stresszt, ismeretlen környezetben új barátokat kell szerezniük, meg kell birkóznuk egy nagyobb kihívást jelentő munkaterheléssel, sok esetben szülői támogatás nélkül, és megtapasztalják az önállóbb életvitel okozta stresszhelyzeteket.

Kutatásunkban megvizsgáltuk, hogy melyek a szignifikáns stressz kiváltó okok a felsőoktatásban tanulók életében. Felmértük a stresszkezelésben alkalmazott eszközöket, konkrét esetekben alkalmazott megküzdési stratégiákat. Kiemelten tanulmányoztuk az egyetemi teljesítményt befolyásoló külső stresszhatásokat, a segítségkérés lehetőségeit az oktatási intézményben és azon kívül, valamint, hogy mennyire élnek a hallgatók a fennálló lehetőségekkel.

1. Leggyakoribb stressz okok az egyetemen, stresszkezelési támogatások az intézményekben

Az iskolai stresszforrásokat a szakirodalomban áttekintve (*Oxford learning*, 2018; *Dettweiler* és *mtsai*, 2017) a leggyakrabban említett okokat gyűjtöttük össze:

- *Zárthelyi, tesztírás:* Sok hallgató számára aggodást okoz, hogy jó osztályzatot tud-e szerezni, vagy egyszerűen lesz-e elegendő ideje a tanulásra, különösképpen, ha rövid idő alatt több zárthelyi dolgozat, vagy tesztírás is van beütemezve. A teszt stressz nem csak a nehézségekkel küzdő diákokat érinti, hanem a jól teljesítőket is. Ők a jobb eredmény elérése miatt tapasztalnak meg sok stresszt.

- *Túl sok beadandó, illetve házi feladat:* Megnehezíti a feladatok sikeres elvégzését az, amikor a hallgatót elárasztják vagy frusztrálják a házi feladatok, amikor az időbeosztása nem megfelelő. Ez olyan stresszes spirált okozhat, amikor a feladatok feltorlódnak, és a hallgatónak nincs ideje vagy energiája mindezek teljesítéséhez, ami egyre fokozódó stresszélményt eredményez.
- *Nagy leterheltség:* Legyen szó nehezebben tanulható tárgyakról vagy nagyon nagy mennyiségű tananyagról, a nagy munkaterhelés komoly stresszforrást jelenthet a hallgatók számára. Különösen gyakori ez az első éves hallgatóknál, akik számára szokatlanul nagy az egyszerre elsajátítandó egyetemi tananyagmennyiség.
- *Szervezettség hiánya:* A gyenge munkaszervezési és időmenedzselési készségekkel rendelkező diákok általában nagyobb stresszt tapasztalnak a tanulmányaik során. Ha ezek a szervezési készségek nem javulnak, egyre jobban lemaradhatnak, ami több stresszt és csalódást okozhat számukra. Aki a félév során nem osztja be az idejét, a tanulnivalóit és feladatait, a félév végén a feladatok olyan feltorlódásával kell szembenézzen, ami szinte kezelhetetlen és folyamatos stresszhelyzetet generál.
- *Túl kevés kikapcsolódás:* A hajszolt hallgatók, akiknek túlszűfolt napjaik és rengeteg feladatuk van, hamarabb eljuthatnak egy nehezen kezelhető szorongó állapotba, mert nem marad szabad idejük a kikapcsolódásra. Ahogy munka mennyisége és nehézségi szintje növekszik, a megfelelő időgazdálkodási képességekkel nem rendelkező diákok még több stresszt tapasztalhatnak.
- *Kevés alvás:* A nem elegendő alvás megnehezíti a hallgatók koncentrációját és hatékony tanulását. Ez stresszérezethez vezethet, mert nem képes jól teljesíteni az órákon vagy a feladatok során. Számos tanulmány (*Abdullah és mtsai, 2017*) kimutatta, hogy azok a hallgatók, akik alszanak eleget, nagyobb valószínűséggel érznek stresszt, mint azok, akik igen.
- *Szereplés az órán:* Sok hallgató számára ijesztő az évfolyamtársak elé kiállni és beszélni. Ez különösen nehéz introvertált személyiségű (*Ariga és mtsai, 2018*) hallgató esetén, vagy olyan témakörben, amelyben nehézségei vannak.
- *A támogatás hiánya:* A szülők vagy a tanárok támogatásának hiánya sok stresszt okozhat a diákoknak. Úgy érezhetik, hogy sokat várnak el tőlük, de nem kapnak elég erős támogatást (legyen az érzelmi vagy gyakorlati) céljaik eléréséhez. Ez a stressz ok érintheti a jól teljesítő diákokat is.
- *Új környezet:* A középiskolából az egyetemre való átmenet számos új helyzetet teremt. Új és másfajta tanulói közösség, új és más típusú tanárok, új tanulási rendszer és más tanulási módszereket

igénylő környezet, sokak esetén kikerülés a szülői házból, a kollégiumi élet, mind-mind megterhelőek lehetnek a diákok számára, és időbe telik, amíg alkalmazkodnak hozzájuk.

- *Nehéz tantárgyak:* Az egyetem első éve sok nehéz, nagy tananyagot tartalmazó alapozó tárggyal kezdődik. Itt nagyon fontos, hogy ne maradjon le a tananyag feldolgozásával és megértésével a hallgató, mert komoly szorongást okoz az egyre nehezedő, meg nem értett tanulnivaló.

Az iskolai stressz magas szintje következményekkel járhat a diákok jólétére (well-being), például különféle pszichoszomatikus és szomatikus vagy akár az iskolai kiégési tüneteket okozhat. Azon tényezőknek az ismerete, amelyek a hallgatók számára stresszforrások az egyetemi környezetben sokban segíthetik a hallgatók jólétének elősegítését és a hallgatók stresszkezelési képességeit támogató beavatkozások tervezését. A hallgatók azon képességének előmozdítása, hogy a mindennapi tanulmányi kihívásokkal és nyomással meg tudja küzdeni, jelentősen csökkentheti az iskolai stresszélményeket (*Hirvonen és mtsai, 2019*). Ha a hallgatók úgy gondolják, hogy elegendő erőforrással rendelkeznek a kudarcok leküzdéséhez és a terhelésük ellenőrzéséhez, akkor a kihívást jelentő helyzeteket pozitívabbnak és kevésbé stresszesnek tudják felfogni.

Miként segíthetik a tanárok a hallgatóik stresszkezelését, és a nehézségekkel való megbirkózást?

- *A stressz felismerésének tudatosítása* (önmagukban és másokban) segít a helyzet kezelésében (*Wolfe, 2010.*)
- *A pozitív hallgató / tanár kapcsolat kialakítása* kritikus fontosságú a stressz csökkentése szempontjából.
- *A társadalmi kapcsolatok kialakulásának elősegítése* az osztályteremben. A jó társas kapcsolatok megnövelik az oxitocint és csökkentik a kortizont. A szemtől szembeni kapcsolatok a legjobbak, azonban a telefonbeszélgetések és még a Facebook is csökkentheti a kortizont, ha elősegítik a valódi kapcsolat érzését (*Bergland, 2013*).
- *Időgazdálkodás:* Ha az egyén jól szervezi a munkáját, akkor kevesebb a stressz.
- *A hallgatói erőfeszítések elismerésének* fontossága, mely kitartásra ösztönzi a diákokat.

- *A tudatosság fejlesztése* segít a hallgatónak az aktuális tevékenységre összpontosítani, csökkenti a szorongást és javítja a jövőbeni megküzdési tapasztalataikat.
- *Egyéni igényekkel szembeni megengedő tanári magatartás:* szorongásos helyzetben a feszültségoldó kommunikáció támogató hatású. A szóbeli felelés esetén szorongó hallgatónak engedni az írásbeli beszámolást.
- *Szüneteket megtartani,* aktivitást igénylő tevékenységekkel kombinálni a hosszú monoton előadásokat.
- *Humorral és nevetés jelenléte a tanteremben.* A jó nem csak mentálisan könnyíti meg a terhelést (*Mayo Clinic, 2016*), hanem a testre is hat. Aktiválja, majd lehűti a stresszreakciót, így nyugodt érzést nyújt. A nevetéstől felszabadul a dopamin, amely csökkenti a stresszt és növeli a memóriát (*Mayo Clinic, 2016*). A hallgatók szívesen hallanak olyan személyes történeteket, amelyek olyan dolgokra vonatkoznak, amelyek tanáraikkal diákkorukban történtek. Ez is erősíti a köztük lévő köteléket.
- *A valódi életből vett feladatok és a projektalapú tanulás* elmélyíti a hallgató tudását, mind a tények, mind a fogalmak szintjén. Ha a tanár célja egyszerűen a tesztre való felkészítés, akkor a diákoknak nehéz később a tanultakat új kérdésekre vagy problémákra alkalmazni. Ezért a mélyebb tanulás az egyik legjobb teszt-előkészítés, amelyet a tanár ténylegesen nyújthat a szorongás csökkentésére. Amikor a hallgatók tanulásukat személyesen értelmeseznek érzik, belső motivációjuk erősíti a hosszú távú, memória hálózatukat. Az órák és az információk értelmessé tétele a hallgatók számára lehetővé teszi az agy számára, hogy hatékonyan tárolja ezeket az emlékeket, ezáltal megkönnyítve azok visszahívását.

A stressz befolyásolja az agyat (*LeDoux, 1996*), amikor a tanulásról van szó. Ezért a tanároknak tisztában kell lenniük azzal a stresszrel, amelyet tanulóik a tanteremben és a személyes életükben is átélnek. Bár kevésbé tudjuk ellenőrizni, mi történik a tanterem kívül, támogatást és segítséget nyújthatunk számukra, amire szükségük lehet a stresszes idők kezelésében. Megértve azt, hogy a stressz hogyan befolyásolja a tanulást, a tanárok hozzájárulhatnak tanulóik érzelmi ellenálló képességének kiépítéséhez, valamint a legmagasabb megismerési szint aktiválásához.

2. A kutatás célja, kutatási kérdések, a kutatás módszere

Kutatásunk során célul tűztük ki, hogy megvizsgáljuk melyek a stressz kiváltó okok a felsőoktatásban tanuló életében. Felmértük a

stresszkezelésben alkalmazott eszközöket, a hallgatók által konkrét esetekben alkalmazott megküzdési stratégiákat.

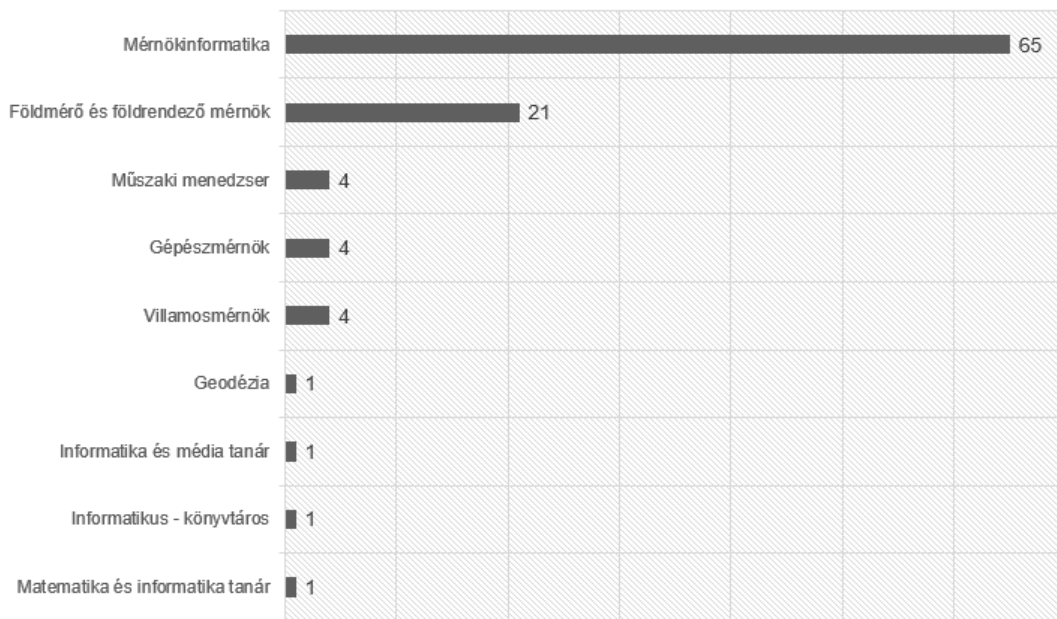
A kutatásunkban az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Melyek a szignifikáns stressz kiváltó okok a felsőoktatásban tanulók életében?
- Melyek a stresszkezelésben alkalmazott eszközök?
- Melyek a konkrét esetekben alkalmazott megküzdési stratégiáik?
- Melyek az egyetemi teljesítményt befolyásoló külső stresszhatások?
- Melyek a segítségkérés lehetőségei az oktatási intézményben és azon kívül, mennyire élnek a hallgatók a fennálló lehetőségekkel?

A kutatás online feltett nyitott végű kérdésekkel történt az Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar hallgatóinak körében. A módszer átmenet a személyes interjú, és a kvantitatív kérdőíves módszer között. E módszerrel nagyobb számú értékelhető válasz begyűjtésére volt lehetőség, és a névtelenségnek köszönhetően, bátrabban és őszintébben válaszolhattak a bizalmasabb kérdésekre is.

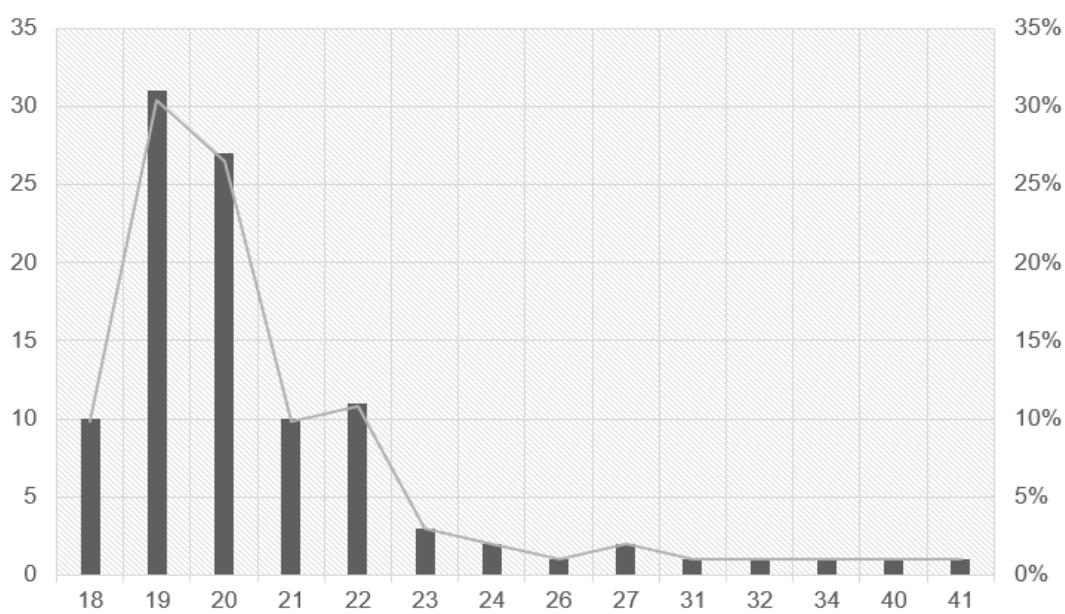
3. A vizsgált minta

A mintavétel az Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar hallgatóinak körében, műszaki képzésben résztvevők közreműködésével történt. A kitöltők száma összesen 102 fő. A megkérdezés két félév során, 2020 májusában (kb. 40 %) és szeptemberében (kb. 60%) történt, vegyes oktatási környezetben (normál, hibrid, online). A COVID járványhelyzet miatt ez a két vizsgált félév egy különleges időszak volt a hallgatók számára. Egyes hónapokban teljes mértékben, vagy más hónapokban csak részben online zajlott az oktatás.



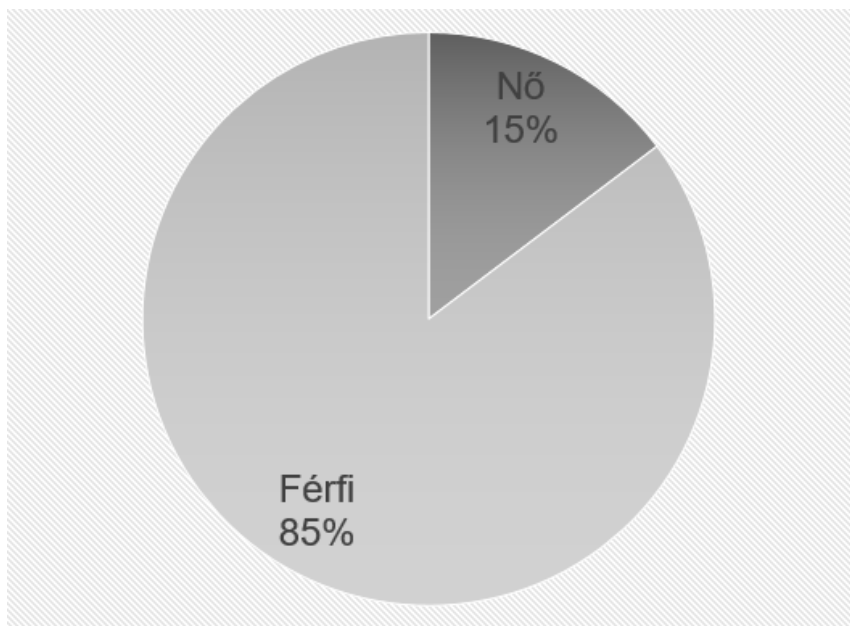
Forrás: Saját ábra

1. ábra A minta megoszlása szakonként, N=102



Forrás: Saját ábra

2. ábra A minta megoszlása életkor szerint, N=102



Forrás: Saját ábra

3. ábra A minta megoszlása nemek szerint, N=102

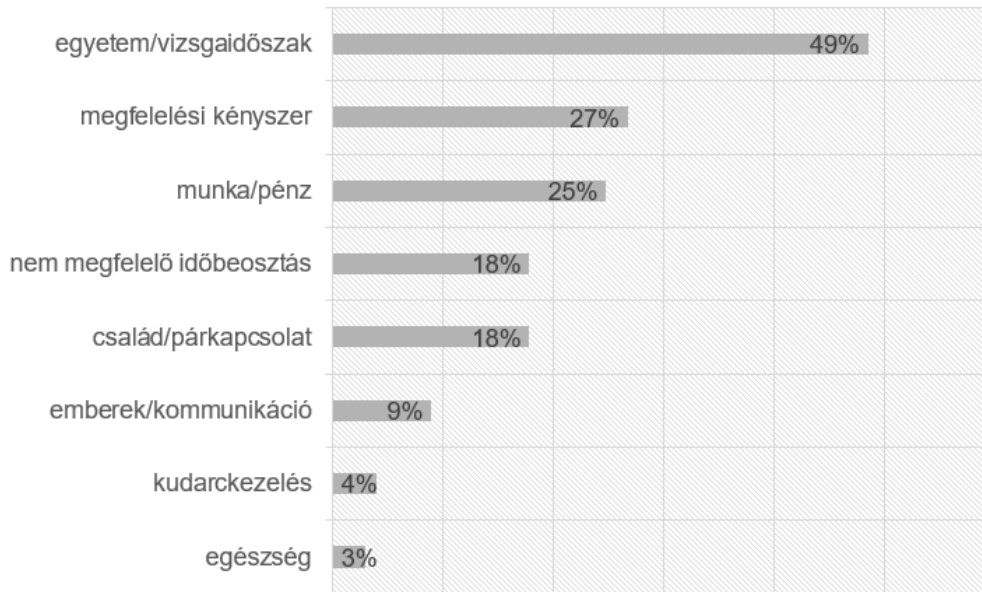
A műszaki képzés jellegzetes nemek szerinti eloszlása a karon is megfigyelhető, így nem meglepő, hogy nagyrészt férfiak töltötték ki a kérdőívet (3. ábra).

Érdekes vizsgálat lehetne a későbbiekben, esetleg nemenként külön vizsgálni az érintett kérdéseket, hogy okoz-e különbséget a stresszkezelési technikák tekintetében.

4. A kutatás eredményei

A legfontosabb stresszt kiváltó okokat vizsgálva a hallgatók életében, a következő jellemző válaszokat kaptuk (4. ábra). A válaszadók igen nagy arányban a jelenlegi élethelyzetükből kifolyólag az iskolai élettel kapcsolatos területeket jelölték meg, mint stresszt kiváltó okok forrását. Ezen belül kiemelkedik maga a vizsgaidőszak, mely különösen erőt próbáló a hallgatók életében. Ezek mellett természetesen megfigyelhetőek a munkával, magánélettel kapcsolatos stresszforrások is. Sokaknak van már ebben az életkorban anyagi problémája, illetve az otthoni, családi gondokkal is meg kell küzdeniük.

Melyek a legfontosabb stresszt kiváltó okok az életében?

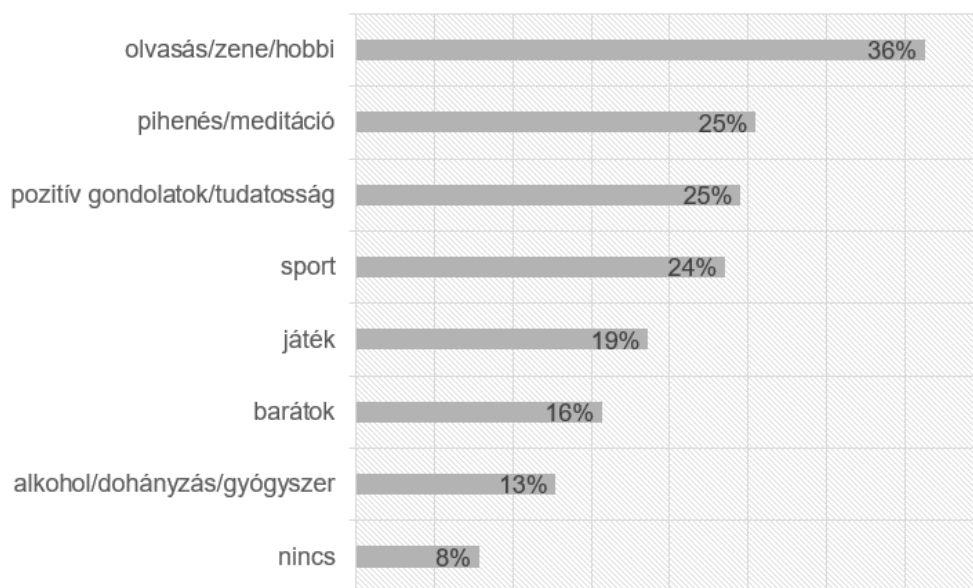


Forrás: Saját ábra

4. ábra A stresszt kiváltó okok megoszlása, N=102

A stressz kezeléséhez használt eszközök vizsgálata során (5. ábra), két nagy csoport figyelhető meg a beírt, választott válaszok alapján. Az egyik csoportnál főként a stresszt kiváltó problémák kezelésére való fókuszáláson van a hangsúly. Ilyen eszköz lehet a meditáció, pozitív gondolatok erősítése, önbizalom növelés, segítségkérés barátoktól, tudatosság, és a megfelelő időbeosztás. A másik nagy csoport olyan eszközöket választ inkább, mely a felmerülő probléma által kiváltott stressz levezetésére irányul, akár úgy is értelmezhető, hogy egyfajta külső elfedése a problémás helyzetnek, ignorálása a megoldandó feladatnak, a figyelem elterelése. A népszerű elterelésre használt eszközök az olvasás, sport tevékenységek, játékok, és különböző pótcselekvések.

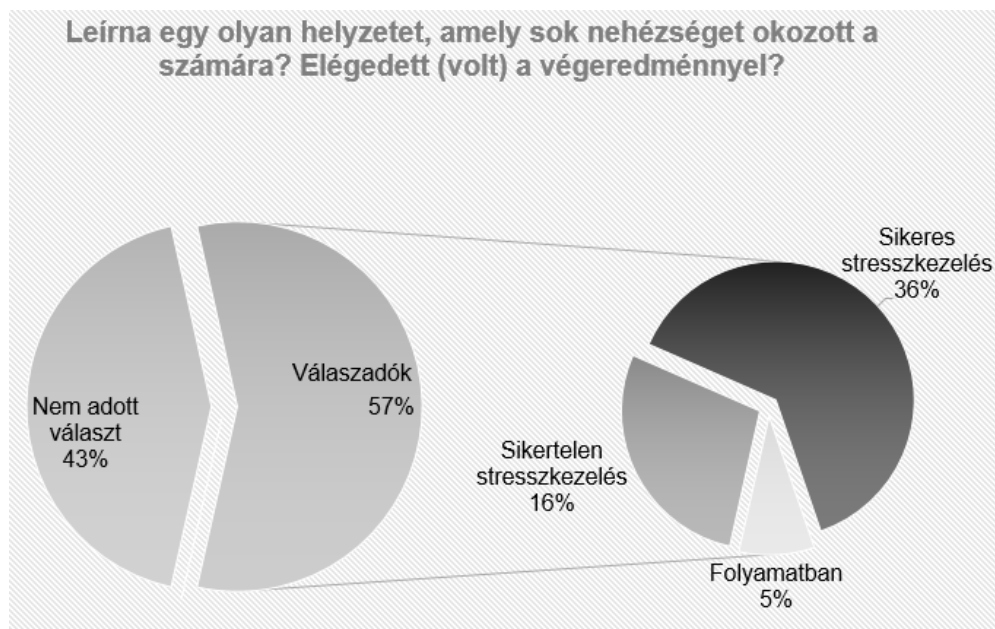
Milyen eszközöket használ a stressz kezelésére?



Forrás: Saját ábra

5. ábra A stressz kezelésére használt eszközök aránya, N=102

Szerettünk volna olyan konkrét helyzeteket, szituációkat látni, melyek nehézséget okoztak a hallgatóknak az eddigi életük során, mely emlékezetesebb volt és kíváncsiak voltunk mennyire boldogultak probléma megoldásával, mennyire érzik sikeresnek a végeredményt (6. ábra).

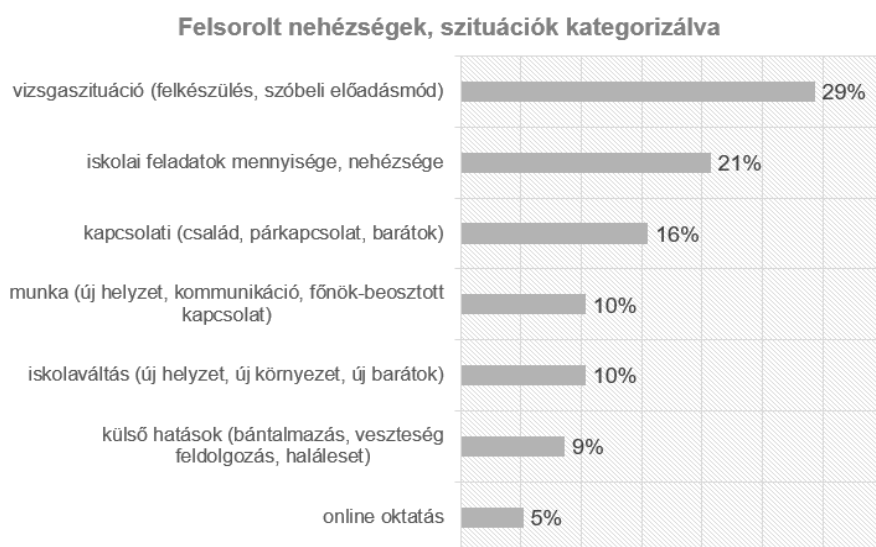


Forrás: Saját ábra

6. ábra A stressz kezelésének eredményessége konkrét helyzetben, N=102

A válaszadók 43%-a nem adott erre a kérdésre választ. Ez lehetett azért, mert nem tudták leírni a múltban átélt problémás, esetleg számukra kínos helyzetet, vagy mert túl személyes volt a kérdés, ezért nem akarták megosztani, vagy akár egyszerűen nem volt mit megosztaniuk velünk, mert még szerencsére nem kellett önállóan megküzdeniük hatalmas nehézségekkel. Azoknak a válaszait értékelve, akik írtak ilyen szituációkat, azt feltételezhetjük, hogy a válaszadók válaszainak eloszlását rávetíthetjük a megkérdezettek egészére, így durván a 2/3-a úgy érzi sikeresen tudta kezelni a felmerülő nehézségeket, negyede érzi úgy, hogy nem birkózik meg velük.

A felsorolt problémákat próbáltuk csoportosítani, és megfigyelni mennyire találtak hasonló nehézségekkel a hallgatók (7. ábra). A válaszok nagyrészt az iskolai élettel kapcsolatosak, mint a vizsgahelyzetből eredő (megfelelési kényszer, szorongás a kommunikáció/szereplés miatt, magas elvárások) vagy az iskolai feladatokhoz kapcsolható (nem megfelelő időbeosztás következtében jelentkező elmaradások, nagy tananyagmennyiségek feldolgozása, magas elvárások) nehézségek. Emellett kifejtésre kerültek a magánéleti (párkapcsolati, családon belüli konfliktusok) és munkahelyi problémák (munkatársakkal való együttműködés, megfelelési kényszer) is.



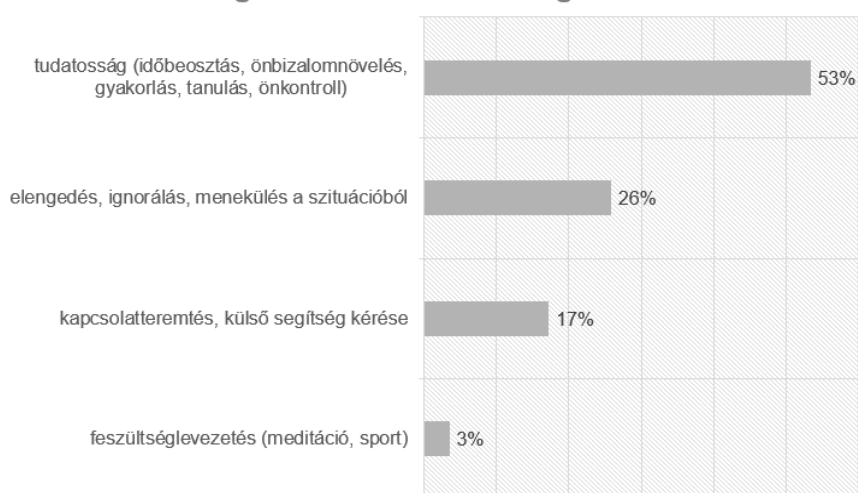
Forrás: Saját ábra

7. ábra A nehézségek kategorizálva, N=58

A bemutatott szituációkban használt megoldási stratégiák vizsgálati eredménye azt mutatja, hogy a válaszadók igen nagy arányban tudatosan a problémamegoldására törekednek (8. ábra). A feladatok prioritizálásával,

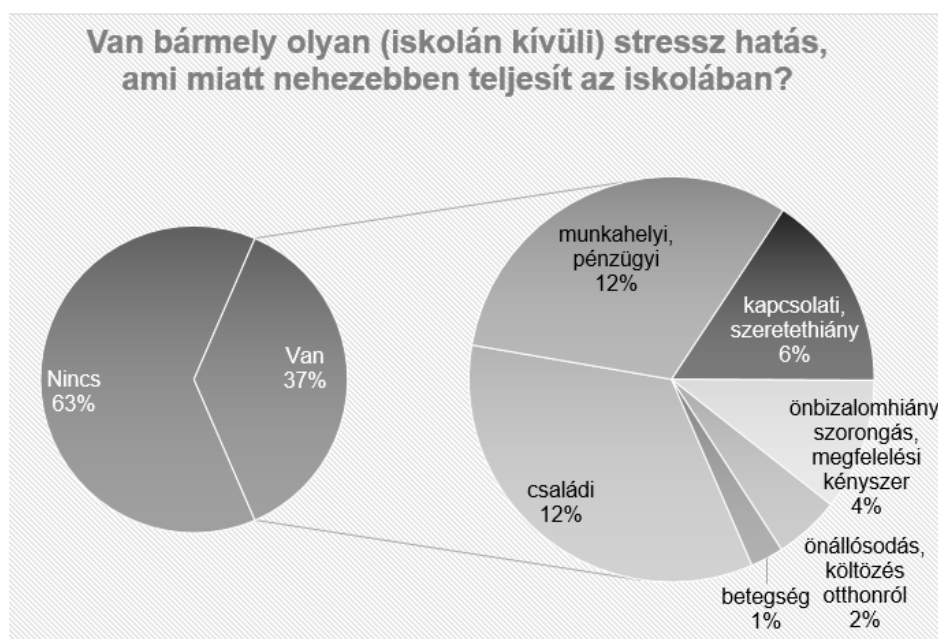
optimális időkihasználással, önbizalom növeléssel, pozitív gondolatokkal, önkontrollal, és ha szükséges külső segítség igénybevételével oldják meg a felmerülő nehézségeiket. Csupán egyharmada a válaszadóknak, akik valamilyen szinten elmenekülnek az adott helyzetből, nem a megoldásra koncentrálnak, hanem az elengedésre, levezetésre. Ez természetesen lehet a folyamat vége is, amikor már több stratégiát kipróbált és egyik sem vezetett eredményre, majd az elengedéshez fordulnak, mint megoldási lehetőséghez.

Megoldási módszerek kategorizálva



Forrás: Saját ábra

8. ábra A megoldási módszerek eloszlása, N=58

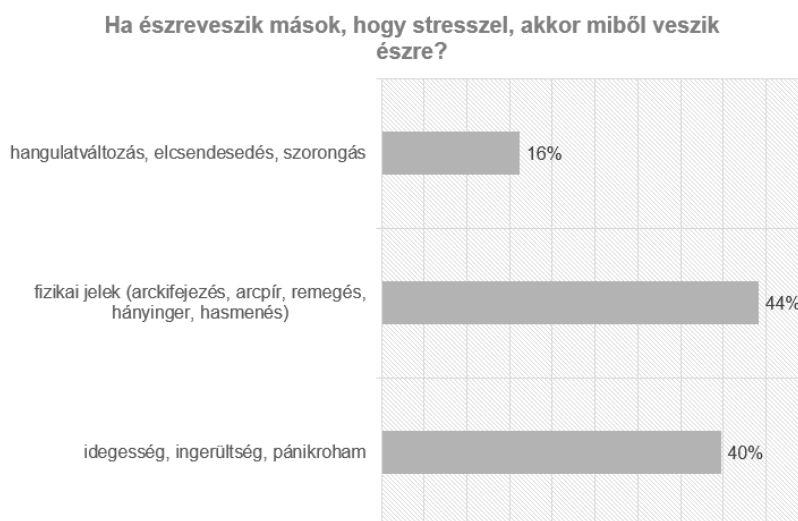


Forrás: Saját ábra

9. ábra Iskolán kívüli stresszhatások eloszlása, N=102

Az iskolán kívüli, a tanulmányokat befolyásoló stresszforrások közül 1/3-1/3 arányban jelentkeznek a munkahelyi, illetve családi problémák (9. ábra). A fennmaradó problémák javarészt azok, melyekkel kapcsolatban kevés befolyása van az egyénnek, mint pl. betegség, önállósodás – elköltözés otthonról, magány, szeretethiány, önbizalomhiány, szorongás és a megfelelési kényszer. A válaszok alapján ezeket a felmerült problémát 54%-ban egyáltalán sikerül megoldani, illetve talán ezek azok a problémák, melyekről kevésbé beszélnek másokkal, nem vonnak be külső segítséget a megoldásukhoz.

Vizsgáltuk a külső jeleket stresszhelyzetben (10. ábra). A válaszadók 67%-a véli úgy, hogy igenis látható jelei van annak, hogy ő éppen egy problémás helyzettel próbál megküzdeni. A válaszaik alapján ezek a jelek, igen nagy arányban erős külső jelei a stressznek. A válaszadók 40%-a ráadásul intenzív jeleket említ, mint pánikroham, idegesség, esetenként dühroham. Volt, aki agresszivitásról is beszámolt, ez talán magyarázza is, hogy sokan miért próbálják elterelni a figyelmüket az ilyen szituációkról, miért választják a levezetését a megoldás helyett a stressznek, a sporttal, és a különböző hobbikkal.

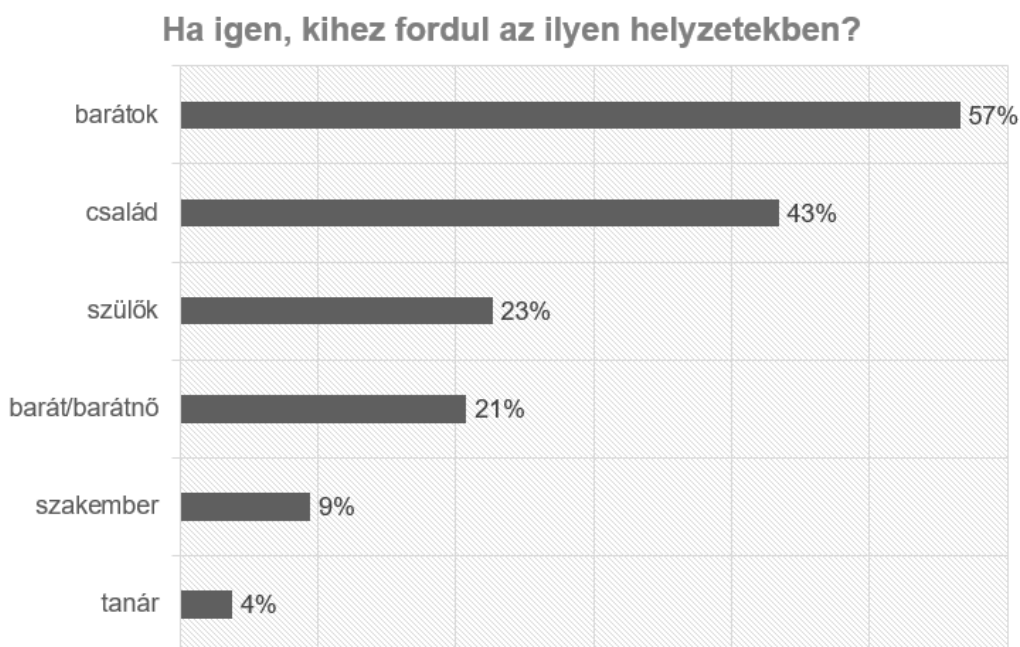


Forrás: Saját ábra

10. ábra A stressz külső jeleinek eloszlása, N=68

Arra a kérdésünkre, hogy kér e segítséget (11. ábra), ha úgy érzi nem tud kezelni egy helyzetet és kihez fordul, az ilyen helyzetekben, az derült ki, hogy a válaszadók 52%-a, csupán a fele vesz igénybe külső segítséget. Ekkor nagyrészt a barátokhoz fordulnak, tehát nem olyan személyhez, aki szakmailag tudna nekik segíteni. Nehezen nyílnak meg, nehezen mondják el a problémájukat, ezért is választanak olyan személyt, aki ismeri őket,

ismeri az élethelyzetüket, korban is hasonló problémákkal küzd, így talán jobban megérti a helyzetüket. Más kérdés, hogy mennyire tud segíteni a probléma megoldásában, ha ő is hasonló gondokkal küzd esetlegesen.



Forrás: Saját ábra

11. ábra A külső segítségforrás eloszlása, N=53

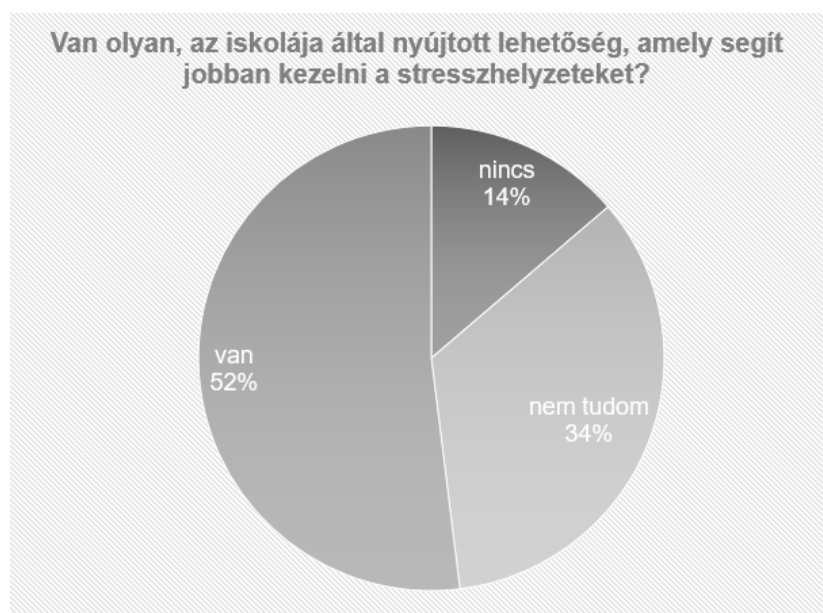
A felmérésben kitértünk az oktatási intézmény által kínált lehetőségekre is (12. ábra). Megkérdeztük, hogy az iskolája által nyújtott lehetőségek közül van-e olyan, amely segít jobban kezelni a stresszhelyzeteket? (pl. van stressz menedzsment kurzus, pszichológushoz/tanácsadóhoz, hasznos technikák oktatása az órákon). Meglepő eredményként a válaszadók 34%-a nem tudja milyen lehetőségei vannak, tehát nem nézett utána. 14% szerint egyáltalán nincs is ilyen lehetőség. Így közel a válaszadók fele, alpból kiesik ebből a segítségnyújtási körből. A maradék 52% a következő lehetőségeket sorolta fel:

- stresszkezelő tréning
- pszichológus
- kijelölt segítők (mentorok, tanárok)
- patronáló órák

Viszont a válaszaik alapján nem igazán, vagy csak kevesen élnek ezekkel a lehetőségekkel.

Magyarázként a következő indokokat adták, amiért nem élnek ezekkel a lehetőségekkel:

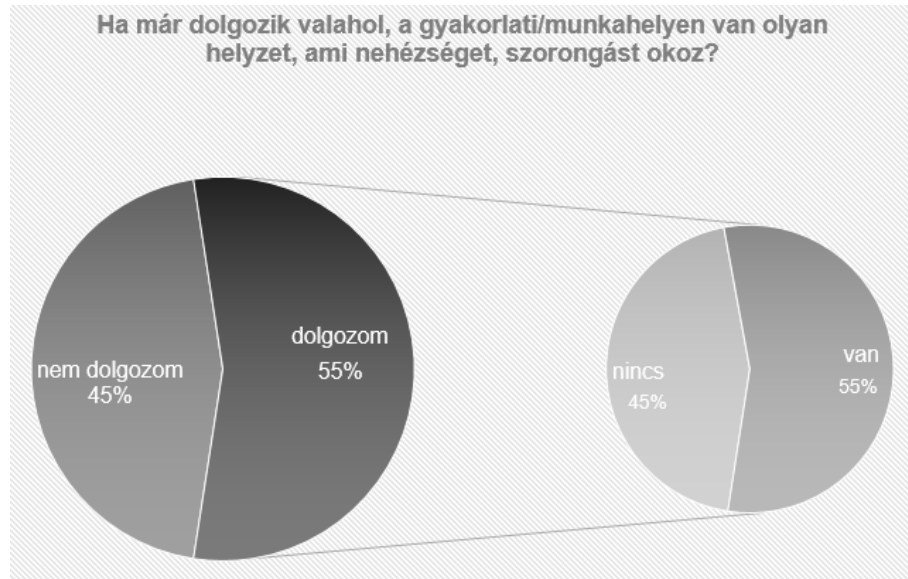
- jelentkezéshez kötött, és nem azonnali megoldást nyújt
- introvertált típusnak tartja magát, így önként nem veszi rá magát
- nem gondolja szükségesnek, keres más módot
- nem gondolja, hogy segítene
- nem tudja, hogy mit mondjon, hogyan nyíljon meg egy számára idegen személy előtt



Forrás: Saját ábra

12. ábra Az iskolai lehetőségek ismertségének eloszlása, N=102

Megvizsgáltuk a munkahelyi nehézségeket is (13. ábra), mivel a karon nagyszámban vannak jelen duális képzésben résztvevő hallgatók, illetve sokan dolgoznak az iskola mellett. A válaszadók 55%-a dolgozik és több mint a fele találkozott olyan helyzettel, mely nehézséget okozott neki, illetve szorongást okozott nála.



Forrás: Saját ábra

13. ábra A munkahelyi problémák eloszlása, N=102

A következő munkahelyi nehézségek fordultak elő a válaszok alapján:

- magas elvárások
- nem megfelelő vezetői stílus
- aránytalan munkamegosztás
- szakmai tapasztalat hiánya
- időbeosztás, szoros határidők
- beilleszkedési problémák
- félnek jelezni a problémákat

A legtöbb cég elköveti azt a hibát, hogy nem azokat jelölik ki vezetőnek, akik megfelelő vezetői készségekkel rendelkeznek, hanem akik szakmailag jól teljesítenek, jó munkabírással rendelkeznek (ennél jelenhet meg a nem megfelelő vezetői stílus problémája). Megfigyelhető, hogy a felsorolt problémák ok-okozati viszonyban állnak egymással. Az új dolgozók integrációjára nagyon kis mértékben, vagy egyáltalán nem fordítanak kellő figyelmet. Ebből az következik, hogy ha nincsenek meg a megfelelő szakmai tapasztalatok a friss, felvett munkavállalóknak, akkor sokszor érzik úgy, hogy irreálisak feléjük az elvárások (itt jelenik meg a magas elvárás, a szakmai tapasztalat hiányának az érzése). Ha nem történt meg a mentorálás, megismerés, úgy valóban nehéz a megfelelő munkakörbe, megfelelő feladatokkal ellátni a kezdő dolgozókat (ez okozhat beilleszkedési

problémákat, aránytalan munkamegosztást, hiszen olyan dolgozók kapnak több munkát, akik el is tudják megfelelően végezni és ez újabb konfliktushelyzetet generál). Illetve ebben a folyamatban jelen van esetleg egy delegálni nem képes vezető, egy olyan vezető, aki a megfelelő feladatokat kiosztja, nyomon követi és segít elakadás esetén (időbeosztás, szoros határidők).

Összefoglalás és konklúzió

Kutatásunk alapján megállapíthatjuk, hogy a vizsgált korosztály puha készségei fejlesztésre szorulnak, mint pl. a kommunikáció (nem mernek kérdezni, félnek a szóbeli feleletektől stb.), időbeosztás, csoportban betöltött szerepek sajátosságai, önismeret és önfejlesztés.

A hallgatók jellemzően nehezen nyílnak meg, és nehezen vesznek igénybe segítséget. Szükséges segíteni a hallgatókat a támogatás elérésében, és a problémafelismerésben.

A kutatásunk eredményeit felhasználva tervezünk egy stresszkezelési kurzus kidolgozását egyetemi hallgatók számára. Fontosnak tartjuk, hogy a hallgatók helyesen azonosítani tudják a problémák gyökérokát, a megoldásokhoz szükséges területeket fejleszteni tudják pl. helyes időmenedzselés, különböző szituációkban megfelelő kommunikáció, másokkal való közös munka, együttműködés, konfliktuskezelés stb.

A kutatás folytatását tervezzük egy nagyobb mintán, hogy az egyes részminták elemzése is releváns eredményeket adjon, pl. a nemi eltérések, szakok szerinti eltérések stb. vizsgálatában. További terveink között szerepel a másik oldal (tanárok) tájékozottságának vizsgálata a hallgatói stressz hatásokról, a problémákról, a tanári helyzetfelismerésről, támogatási módszerek alkalmazásáról.

Folyamatban van a témakörben egy nemzetközi kutatás lefolytatása, mely összehasonlítást tesz lehetővé a magyar és a külföldi diákok sajátosságai és viselkedése között. A kutatásra épülő, tervezett tananyag egy nemzetközi projekt része (Opensel), mely során 3 ország (Magyarország, Hollandia, Málta) közösen végzi a fejlesztést.

Irodalomjegyzék

Abdullah I. Almojalía - Sami A. Almalkia - Ali S. Alothmana - Emad M. Masuadib - Meshal K. Alaqeelc (2017): The prevalence and association of stress with sleep quality among medical students. *Journal of Epidemiology and Global Health*. 7/3. p169-174

Ariga R.A. - Amelia R. - Sari S. (2018): Relationship of extrovert and introvert personality types against student achievement faculty of nursing USU. *Journal of Physics: Conference Series*, 1116/5.

Bergland, C. (2013): Cortisol: Why the "stress hormone" is public enemy no. 1. *Psychology Today*. Forrás: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/the-athletes-way/201301/cortisol-why-the-stress-hormone-is-public-enemy-no-1>

Dettweiler U. - Becker C. Auestad B. H. Simon P. Kirsch P. (2017): Stress in School. Some Empirical Hints on the Circadian Cortisol Rhythm of Children in Outdoor and Indoor Classes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 14/5), 475

Hirvonen, R. - Yli-Kivisto, L. - Putwain, DW. Ahonen, T. - Kiuru, N. (2019): School-related stress among sixth-grade students - associations with academic buoyancy and temperament. *Learning and Individual Differences*, 70. p100-108 ISSN 1041-6080

LeDoux, J. (1996): The emotional brain. New York, NY, USA: Simon & Schuster.

Mayo Clinic. (2016): Stress relief from laughter? It's no joke. *Healthy Lifestyle*. Forrás: <https://www.mayoclinic.org/healthy-lifestyle/stress-management/in-depth/stress-relief/art-20044456>

Oxford learning, 2018 Forrás: <https://www.oxfordlearning.com/causes-of-school-stress/> COMMON CAUSES OF SCHOOL STRESS FOR STUDENTS

Wolfe, P. (2010): Brain matters 2nd edition. Alexandria, Virginia, USA: Association of Supervision and Curriculum Development.

MI MINDENEN MÚLHAT A GAZDASÁGI ALAPKÉPZÉS HALLGATÓINAK EREDMÉNYESSÉGE STATISZTIKÁBÓL?

Rendek Csaba, csrendek8@gmail.com

Erdélyi Éva, szaboneerdelyi.eva@uni-bge.hu

*Budapesti Gazdasági Egyetem, Kereskedelmi Vendéglátóipari és
Idegenforgalmi Kar*

Bevezetés

A statisztika tantárgy jelenleg szinte az összes hazai felsőoktatási intézmény gazdaságtudományi alapképzésének tantervében megtalálható valamilyen formában. Modern világunkban olyan mennyiségű információ áll már rendelkezésünkre, hogy a gazdasági folyamatok megértéséhez és átlátásához elengedhetetlen az alapszintű statisztikai módszerek ismerete. Rendkívül fontos, hogy korszerű módszerekkel, az Y és Z generáció jelentősen megváltozott igényeit figyelembe véve, modern felfogásban és közérthetően legyen oktatta a tárgy, az alkalmazási lehetőségekre összpontosítva.

A tanulmány célja a Budapesti Gazdasági Egyetem (későbbiekben BGE) statisztika oktatás helyzetének vizsgálata az alapképzésen, és javaslattevés a hatékonyabbá tételéhez. Először a BGE hallgatóinak statisztika tantárgyához kapcsolódó eredményeinek elemzésére kerül sor (az egyetem négy karán: KVIK-Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar, KKK-Külkereskedelmi Kar, PSZK-Pénzügyi és Számviteli Kar, GKZ-Gazdálkodási Kar Zalaegerszeg) a 2013/14-es tanévtől kezdve a 2019/20-as tanév 1. félévéig, a nem teljesítés arányára összpontosítva. Bemutatásra kerül, hogy az új tanterv (2017-ben vagy utána megkezdett képzésen) milyen változásokat hozott a statisztika oktatásában és ez miként hatott a bukások százalékára. A vizsgált tantárgyak tematikája és követelménye valamennyi fő szakon egységes.

Az elemzés részét képezi, hogy a hallgatók számára mennyi idegeskedéssel, feszültséggel jár a statisztika tantárgyak teljesítése, feltárni akarjuk annak okait, és a segítségnyújtás lehetséges formáit, valamint, hogy a hallgatók mennyire nyitottak azokra. Bemutatásra kerül, hogy általánosságban a hallgatók miként viszonyulnak a statisztika tantárgyához, látnak-e lehetőséget arra, hogy valós, az életben is hasznosítható tudásra tegyenek szert vagy inkább egy kötelező, megterhelő

feladatként viszonyulnak hozzá, amit muszáj teljesíteni a diplomájuk megszerzéséhez.

1. Elméleti háttér

A 21. századi nyugati embert annyi különböző inger éri, mint korábban soha a történelmünkben. Hatalmas mennyiségű információ zúdul ránk a mindennapok során, melyek közül hatékonyan kell tudnunk szelektálni, majd a kiválasztott adatokat gyorsan kell tudnunk feldolgozni az eredményes boldogulás érdekében. Állandó versenyhelyezettel és teljesítménykényszerrel találkozunk már az általános iskolától kezdve egészen a munkahelyig. Okkal illetik a stresszt, a 21. század népbetegsége jelzővel. Fontos, hogy tisztázzunk néhány alapvető fogalmat ezzel kapcsolatban.

Számos kutatás foglalkozik azzal a szakirodalomban, hogy a stressz, szorongás miként hat a teljesítményre. Susanne Vogel és Lars Schwabe (2016) illetve Joels és mtsai (2006) megmutatták, hogy a nagy stresszt kiváltó események nagyon gyakoriak az oktatási környezetben, mind a hallgatók, mind a tanárok számára. A vizsgák, az értékelések és a határidők sokasága hatalmas nyomást gyakorol mindkét félre. Ez a stressz pedig kritikus hatással lehet mind a memóriára, mind a tanulási folyamatokra. A matematikai stressz okozójának kiemelt szerepét magyarázza Evelyn Lamb (2017). Véleménye szerint, széles körben elterjedt gondolatmenet szerint a matematikai képességeket általában fixnek tekintik, egy olyan képességnek, ami csak a "zseniknek" adatik meg, így aki ezzel nem rendelkezik, nem is tesz azért, hogy a matematika képességei javuljanak. Egyes kutatások szerint azonban a matematikai képességek is ugyanúgy fejleszthetők, mint más képességek, így kitartó gyakorlással jelentős javulást lehet elérni. T. Berkowitz és munkatársai (2015) erre egy applikációt is kifejlesztettek, mely alkalmazása hatásosnak bizonyult.

Rose K. Vukovic és munkatársai (2013) szerint a matematika szorongás tyúk-tojás problémának tekinthető, hiszen nehéz eldönteni, hogy a rosszabb képességek és teljesítmény okozzák a stresszt, vagy pedig a szorongás eredményezi az alacsonyabb teljesítményt. Amellett érvel, hogy a stressz nagyobb hatással lehet a teljesítményre, mint a képességbeli hiányosságok, mivel a problémára csak a szorongás oldása jelent megoldást, a képességek fejlesztése nem elég.

„Dr. Selye János, a stresszelmélet megalkotója, a modern stresszkutatás atyja az ötvenes évek közepén „jó” és „rossz” stresszt különböztetett meg. A jót, a hasznosat eustressznek, a károsítót pedig distressznek nevezte. ... A túlzott, mindent elborító, kontrollálhatatlan „negatív” stressz azonban felmorzsolja energiáinkat, kiégést okoz, tönkreteszi kapcsolatainkat,

karrierünket, aláássa önbizalmunkat, végül – de nem utolsósorban – súlyosan romboló hatással van egészségünkre” (Dávid és mtsai, 2014, p. 12.) A tanulmányban a stressz alatt a negatív értelmű distresszt értjük.

A fentiekből egyértelműen kiderül, hogy az oktatási környezet már önmagában is sok stresszt tartogat magában, ám a matematikához, statisztikához, annak tanulásához még ennél is több feszültség, idegeskedés párosul. Fontos megvalósítandó cél, hogy mind a hallgatók, mind a tanárok a jelenleginél sokkal kisebb mértékben legyenek kitéve ennek a negatív hatásnak. Azokban az esetekben pedig, amikor nem megoldható a stressz mérséklése, arra kell koncentrálni, hogy az elszoruló fél minél hatékonyabban tudja feldolgozni azt.

2. Kutatási és adatgyűjtési módszerek

A kitűzött komplex cél vizsgálatához elsőként a BGE *Üzleti Elemzés Módszertan Tanszékének* két vezető oktatójával készült mélyinterjú. Mind a ketten hosszú évek óta oktatnak statisztikát az egyetemen, és a kapcsolódó tantárgyak koordinálásban is részt vesznek, így a többi karon folyó oktatásra is van rálátásuk. A beszélgetéseknek két fő célja volt, egyrészt a statisztika tantárgyak teljesítésével kapcsolatos pontos követelményeket megismerni, másrészt azt, hogy ezek miként változtak az évek során. Véleményt fogalmaztak meg arról is, hogy miként látják jelenleg a statisztika oktatás helyzetét az egyetemen, mi működik kifogástalanul, mi az, ami számukra is nehézséget okoz, és milyen módszerek bevezetése tehetné könnyebbé és hatékonyabbá a tantárgy oktatását oktatói oldalról, továbbá mi segíthetne a hallgatóknak a statisztika tantárgyak hatékonyabb és stresszmentesebb teljesítésében.

A követelményekkel kapcsolatban a legfontosabb szempont, hogy 2017-től kezdve új tantervek kerültek bevezetésre a BGE minden karán, aminek következtében a statisztika tantárgyak is átalakításra kerültek. A 2016-ban vagy korábban kezdett nappali tagozatos BA/BSc hallgatók számára a *Statisztika 1* és a *Statisztika 2* tárgyak teljesítése volt kötelező. A 2017 után induló évfolyamoknak pedig a *Statisztika és valószínűségszámítás alapjai* és az *Üzleti statisztika*. Fontos megjegyezni, hogy nem csak átnevezésről van szó, a tantárgyak tematikája is átalakult hol kisebb, hol nagyobb mértékben. A felsőoktatási szakképzésen (FOSZK) lévő *Statisztika alapjai* tantárgy korábban ekvivalense volt a BA-s *Statisztika 1*-nek (bár nem feltétlenül azonos szinten oktatták és kérték számon minden szakon), az új tantervben viszont egy új tantárgy került bevezetésre, az elemzés azt nem tartalmazza. A legjelentősebb eltérés a BA képzésen az, hogy a *Statisztika és valószínűségszámítás alapjai* tantárgy a korábbi *Statisztika 1* és a megszűnt *Gazdasági matematika 2* témaköreit tartalmazza. A legkisebb

változást a *Statisztika 2* tantárgy *Üzleti statisztika* tantárgyként való megújulása jelentette.

A tanulmány későbbi részeiben gyakran „régii tantárgyak” alatt a *Statisztika 1*, *Statisztika 2* valamint a *Statisztika alapjait*, és „új tantárgyak” alatt a *Statisztika és valószínűségszámítás alapjait* és az *Üzleti statisztikát* értjük.

Az elemzés a Neptun rendszer adatai alapján történt, a 2013/14-es tanévtől kezdve a 2019/20-as tanév 1. félévéig. A hallgatók tantárgy teljesítési nehézségeit elsősorban a bukási adatokon keresztül mutatjuk be. Ennek azért is van jelentősége, mert sokan a statisztika tantárgyak miatt a mintatantervhez képest évekkel később szereznek csak diplomát. Összehasonlítás történik a karok között is.

A hallgatók statisztika tantárgyakhoz való viszonyának felmérése, hogy véleményük szerint mennyire okoz nehézséget a teljesítésük, mennyi feszültséggel, szorongással jár számukra, hogy abszolválják azt, online kérdőíves megkérdezés módszerrel történt. A kérdőív a Google Űrlapok használatával készült, a célcsoport a BGE összes karának jelenlegi és az elmúlt években végzett hallgatói voltak. Összesen 1015 db kitöltés érkezett, melyekből az adatok tisztítása után 929 kitöltés eredménye maradt az elemzéshez, amelyek elsősorban a nappali tagozatos BA/BSc szakon tanuló, valamely pesti karra járó hallgatók válaszai.

A kérdőív összeállítását a tanári mélyinterjúk során elhangzottak, a hallgatókkal történt elbeszélgetések, valamint saját tapasztalatok segítették. A tanulmányban szereplő elemzések Microsoft Excel (verzió: 2005, build: 12827,20268) és IBM SPSS Statistics (verzió: 25) programok segítségével történtek, a statisztikai próbák esetén minden alkalommal 5%-os szignifikancia szinten. Az adatok elemzése során alkalmazott módszerek a leíró statisztika módszerein túl a kapcsolatvizsgálat (asszociáció, vegyes kapcsolat és korreláció), és több minta összehasonlításának elemzése.

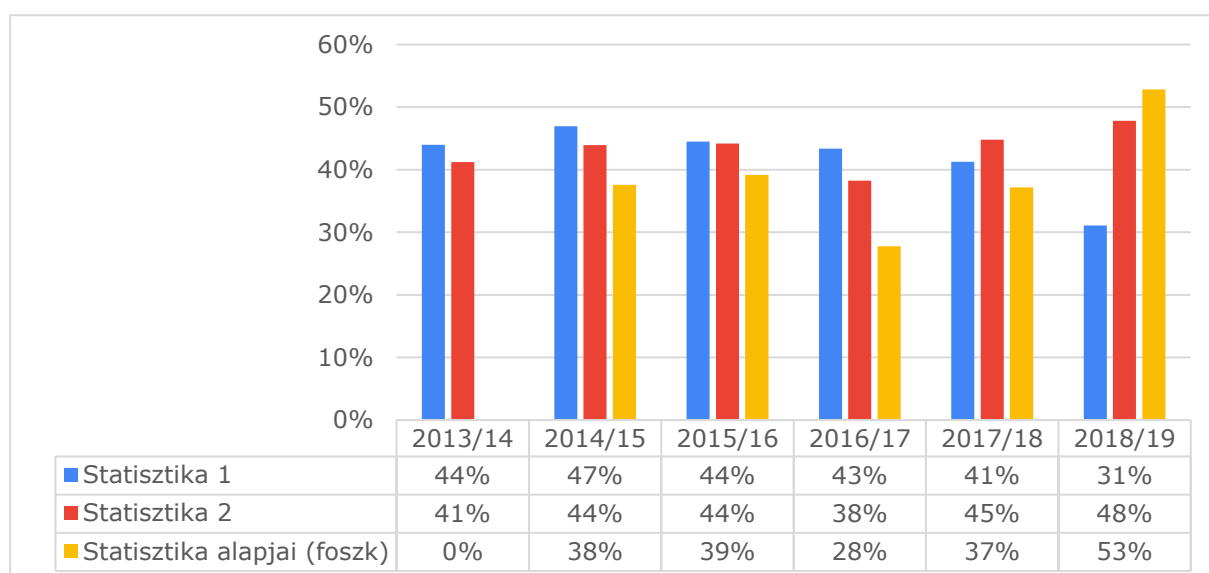
3. A hallgatók teljesítménye a statisztika tantárgyakból

Ebben a fejezetben az kerül bemutatásra, hogy a 2013/14-es tanévtől kezdve a 2019/20-as tanév 1. félévéig miként alakultak a hallgatók statisztika tantárgyakkal kapcsolatos eredményei, elsősorban a bukási adatok alapján.

A 1. ábra mutatja be a bukási arányokat a „régii” tárgyakból a 2013/14-es tanévtől a 2018/19-es tanév végéig, a BGE minden karán. A bukások százalékos értéke úgy alakult ki, hogy egy adott tanévben hány alkalommal vették fel az adott tantárgyat, és ezek közül hány végződött elégtelen érdemjeggyel, vagy az aláírás megtagadásával. A *Statisztika 2* tárgy régen

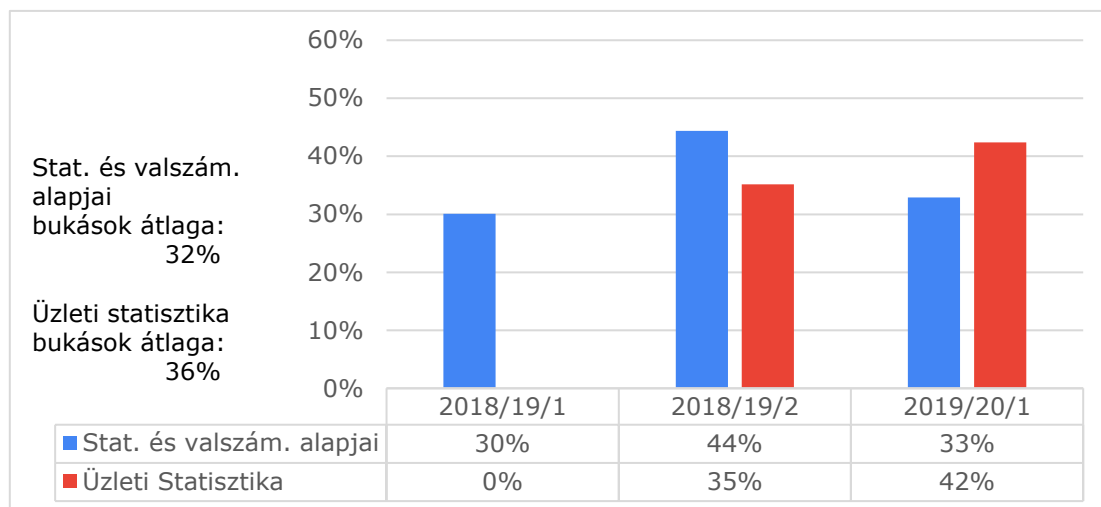
vizsgálattal zárult, így olyan eset is előfordult, amikor valaki csak aláírást kapott, ám vizsgáznia nem ment el, ez is nem teljesítést, bukást jelent. Az ábrán csak teljes évek adatai szerepelnek.

Megfigyelhető, hogy *Statisztika 1* és *Statisztika 2* tárgyakból a bukások százaléka nagyon közel van egymáshoz, ráadásul mind a két érték elég magasnak tekinthető, gyakorlatilag 10 felvételtől több, mint 4 végződik nem teljesítéssel mind a két tárgy esetén. A FOSZK esetében alacsonyabbak a bukási százalékok, a kari adatokra vonatkozó elemzésből kaphatunk majd részben magyarázatot ennek az okára. További érdekesség, hogy a legtöbb szak esetében a 2014/15-ös évben vezették be az Excel alapú oktatást statisztika órákon, ami a bukási százalékokban nem hozott szignifikáns változást.



Forrás: Saját felmérés

1. ábra A bukások százalékos értéke 2013/14-2018/19 között *Statisztika 1*, *Statisztika 2* és *Statisztika alapjai* tárgyakból a BGE négy karán



Forrás: Saját felmérés

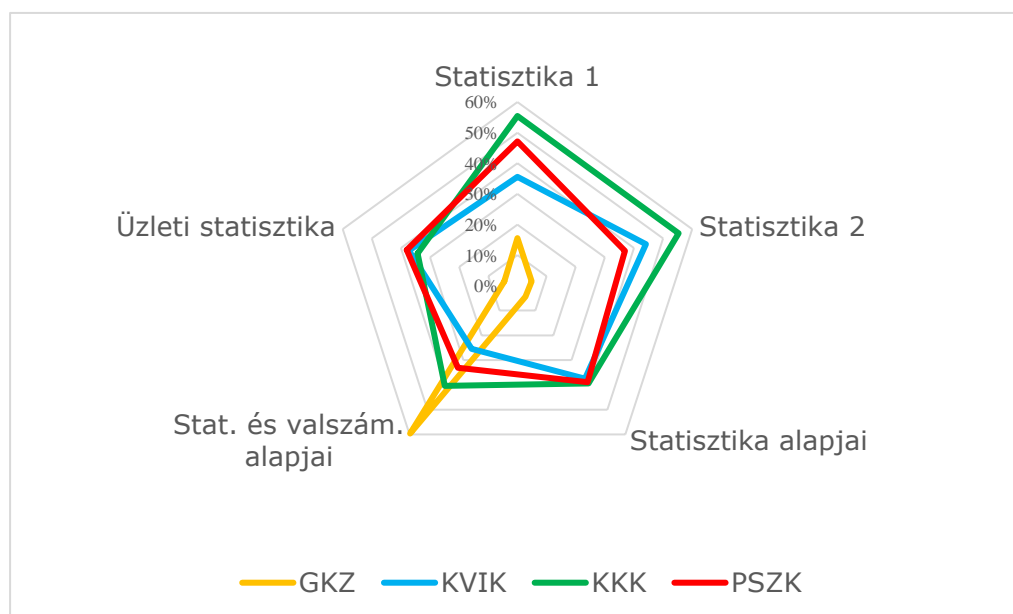
2. ábra A bukások százalékos értéke az „új” tantárgyak esetében a BGE négy karán

A 2. ábráról olvashatóak le a bukási százalékok a két „új” tantárggyal kapcsolatosan, itt féléves bontásban szerepelnek az értékek. A legtöbb szak esetében a mintatanterv szerint a *Statisztika és valószínűségszámítás alapjai* páratlan féléves tantárgy, az *Üzleti statisztika* pedig páros féléves. Az eddigi félévek alapján mind a két tantárgy esetében alacsonyabbak az értékek, mint a hozzájuk tartozó régi tantárgyak esetében voltak. A párban említhető *Statisztika 1* és *Statisztika és valószínűségszámítás alapjai* viszonylatában 12%-os csökkenés mutatkozik, *Statisztika 2* és *Üzleti Statisztika* esetében pedig 7%-os. A jelenleg rendelkezésre álló adatok alapján úgy tűnik, hogy könnyebb lett a tantárgyak teljesítése a hallgatók számára, amihez a hallgatók elmondása alapján jelentősen hozzájárulnak az „Esély Központ” által szervezett és támogatott kiscsoportos tanulássegítő kurzusok (EFOP kurzusok), valamint a korábbiaknál hallgatóbarátabb plusz pont szerző tesztek bevezetése. Megjegyzendő viszont, hogy a plusz pontok segítségével a hallgatók a félév során 100%-os teljesítmény fölé is kerülhetnek, így a végső érdemjegyük is kedvezőbben alakul.

3.1. A statisztika tantárgyak bukási statisztikái karonként

Az egész egyetemre vonatkozó összesített adatok után megvizsgáljuk, mi a helyzet külön-külön az egyes karokon. Mind a régi, mind az új tantárgyak esetében a tananyag azonos, a követelmény elvileg mindenhol megegyezik, a plusz pont szerzési lehetőségekben azonban előfordulnak eltérések a félévek során is.

A 3. ábrán szereplő sugárdiagram mutatja be összefoglalóan, hogy a négy karon hogyan alakultak az öt vizsgált tárgy bukási százalécai.



Forrás: Saját felmérés

3. ábra Statistika tantárgyak bukási százalécai karonként

Megfigyelhető, hogy a három pesti kar hasonló mintázatot követ, a GKZ viszont merőben eltérőt. Esetükben négy tantárgy esetén kifejezetten alacsony bukási százalékok vannak, *Statistika és valószínűségszámítás alapjainál* kiugróan magas, amit oktató váltás okozott. A kérdőív elemzése során a GKZ kitöltések, a jelentősen eltérő tapasztalataik miatt kikerültek az elemzésből, mert torzítanák az eredményt.

A korábban megfigyeltek is szemléletesen látszanak az ábrán, miszerint *Statistika alapjai* és *Üzleti statisztika* esetében szinten azonosak a bukási százalékok a három pesti kar tekintetében, a többi három tantárgy viszonylatában pedig minden esetben a KKK-nál figyelhető meg a legmagasabb bukási százalék, legalább 7%-kal meghaladva a többi kar értékeit.

A sugárdiagramnál is felhasznált bukási százalékok az 1. táblázatban szerepelnek részletesen kari szinten, valamint összefoglalóan a teljes egyetemre vonatkozóan. A táblázat tartalmazza továbbá azt is, hogy egyes tantárgyak, karok esetében mennyi tárgyfelvétel történt a vizsgált időszakban. Az utolsó oszlopban jelenik meg, hogy az utolsó 3 félévben (2018/19/1, 2018/19/2 és 2019/20/1) hány hallgató vette még fel a régi képzés szerinti tantárgyakat. Többségük olyan hallgató, aki 1-2 évet is

elcsúszott már a tanulmányaival, de vannak köztük olyanok is, akik a FOSZK elvégzése után kezdték meg BA-s tanulmányaikat, így nekik még a régi tantervet írta elő a rendszer. *Statisztika 2* tárgy kapcsán 2039 ilyen tárgyfelvétel történt, ami kiemelkedően magas szám, ráadásul a 2019/20/1 félévben a tárgyat felvett 627 hallgató közül 310-nek még ekkor sem sikerült abszolválnia a tantárgyat.

1. táblázat A vizsgált tantárgyak bukási százaléakai, felvételeinek száma a BGE-n

	GKZ	KVIK	KKK	PSZK	Összesítve	Felvételek száma	Ebből az utolsó három félévben
Statisztika 1	16%	36%	55%	47%	44%	12509	531
Statisztika 2	5%	44%	55%	37%	43%	13448	2039
Statisztika alapjai	4%	38%	39%	39%	36%	2647	131
Statisztika és valószínűség számítás alapjai	60%	25%	40%	33%	32%	3736	
Üzleti statisztika	5%	37%	34%	38%	36%	1614	
Összesítve	15%	38%	52%	41%		33954	2701
Felvételek száma	885	14312	6775	11982	33954		
Ebből az utolsó 3 félévben	61	1003	595	1042	2701		

Forrás: Saját táblázat

A legtöbb szak esetében a mintatanterv szerint haladva a régi képzésben résztvevő hallgatónak 2017/18/1 félévben kellett volna teljesítenie ezt a tantárgyat. Megemlíthető még, hogy egy tetszőleges statisztika tárgyat a legkönnyebb a GKZ-n, a legnehezebb pedig a KKK-n teljesíteni, és általánosságban is kijelenthető, hogy jelentős különbség mutatkozik a karok között az elmúlt éveket vizsgálva. Fontos pozitívum azonban, hogy az új tárgyakkal kapcsolatosan a jelenlegi adatok alapján ez a különbség csökkenően van.

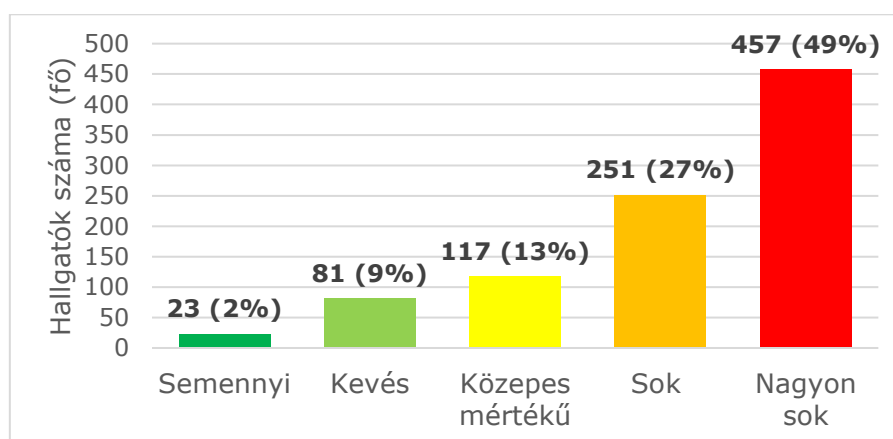
4. Hallgatói vélemények a statisztika tárgyak teljesítésének nehézségeiről és azok lehetséges megoldásairól

A kérdőíves megkérdezés eredményei arra mutatnak rá, hogy a hallgatók hogyan viszonyulnak a statisztika tárgyakhoz, mennyire okoz saját meglátásuk szerint nehézséget a teljesítésük, mennyi feszültséggel, szorongással jár számukra, hogy abszolválják azt. Válaszaik alapján látszik, hogy milyen módszerek bevezetését tartanák fontosnak, annak érdekében,

hogy korszerűbb, minden résztvevő számára stresszmentesebb oktatás valósuljon meg. A hallgatók statisztikai tárgyakkal kapcsolatos hozzáállásáról is kapunk információt, valamint, hogy nehézségeikkel kihez fordulnak segítségért. Az eredményeket nappali tagozatos BA/BSc szakon tanuló, valamely pesti karra járó hallgatók válaszai (929 kitöltés) alapján mutatjuk be. A három pesti karról egyaránt sok kitöltés érkezett, érezhetően foglalkoztatja a hallgatókat a statisztika oktatásának helyzete az egyetemen. A kitöltők 29%-a a KKK, 32%-a a KVIK és 39% a PSZK hallgatója, nagyon közelítve arányokban a karonkénti hallgatói létszámot. A válaszadók 43%-a kezdte meg tanulmányait 2018-ban, – ők a jelenlegi (2019/20/2) illetve az előző (2019/20/1) félévben kerültek kapcsolatba a statisztika tantárgyakkal – 31% pedig 2017-ben, tehát a kitöltők több, mint kétharmada az elmúlt két évben találkozott a statisztika tantárgyakkal, de a korábbi évekből is érkeztek válaszok.

4.1. A statisztika tantárgyak bukási statisztikái karonként

A megfigyelések alapján feltételezhető, hogy a hallgatók többségénél nem csak képességbeli és tanulási motiváció hiányosságok játszanak szerepet abban, hogy mennyire sikeresen boldogulnak ezekkel a tantárgyakkal, hanem az, hogy milyen lelki folyamatok játszódtak le bennük a tárgyhoz kapcsolódóan. Ezek alatt azt értjük, hogy a hallgatók gyakran lehetetlen küldetesként tekintenek a tárgy teljesítésére, sokat izgulnak, szoronganak azon, hogy vajon a képességeik megfelelőek-e hozzá, ami azt is eredményezi, hogy a számonkérések során is gyakran leblokkolnak. Fontos megvizsgálni, hogy a hallgatók számára – saját szubjektív megítélésük szerint – lelkileg megterhelőek-e a statisztika tantárgyak, és ha igen, akkor milyen mértékben. Meggyőződésünk, hogy ennek megszüntetése vagy enyhítése segíthet a jövőben a tantárgy jobb teljesítésében.



Forrás: Saját felmérés

4. ábra A statisztika tantárgyak teljesítésével járó feszültség mértéke

A 4. ábra mutatja, hogy a hallgatók számára jelentős feszültséggel jár a statisztika tantárgyak teljesítése. A kitöltők szinte fele a legmagasabb kategóriát választotta. Ahhoz, hogy kijelenthessük, hogy ez valóban ezekhez a tantárgyakhoz köthető, fontos megvizsgálni, hogy mennyit idegeskednek a többi tantárgy miatt. Az eredmények azt mutatják, hogy 18% körülbelül ugyanannyi, 39% több, és 37% sokkal több stresszt érez a statisztika tárgyak miatt, mint más tantárgyaknál. A matematika tárgyak kapcsán ez az érték „csak” 60% volt (*Rendek, 2018*), ugyanezekre az évfolyamokra.

Kutatásunk során célunk volt annak feltárása is, hogy milyen szempontok okozzák a fentiekben tárgyalt feszültséget a hallgatókban. Hét féle lehetséges magyarázatot kínáltunk fel a kérdőívben, melyet 0-3-ig tartó skálán kellett osztályozniuk a hallgatóknak, aszerint, hogy számukra ezek mennyire voltak nehezítő tényezők 0-3-ig tartó skálán. Ezek, az átlagos értékükkel az alábbiak:

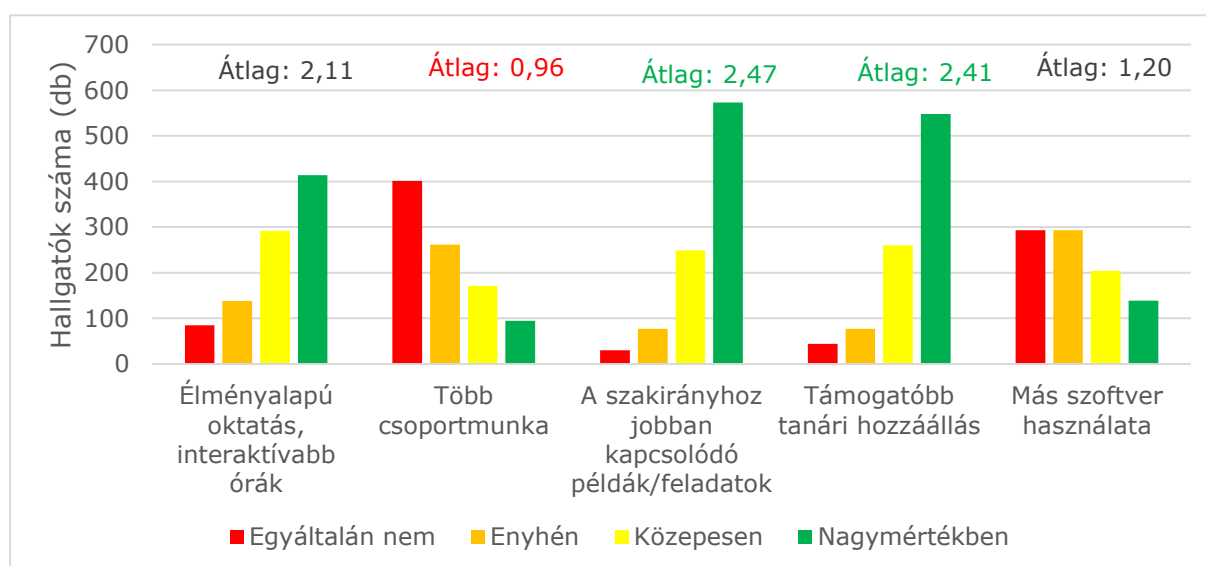
- hiányos informatikai előképzettség: 1,04
- hiányos matematikai előképzettség: 1,22
- tananyag mennyisége/"rohanós" gyakorlat/gyakorlási idő rövide: 2,40
- "hülyének" érzem/éreztem magam hozzá: 1,74
- az oktató személye/módszerei/felkészültsége: 1,47
- úgy érzem felesleges, nem fogom használni a későbbiekben: 1,57
- oktató által használt nyelvezet, sok szakkifejezés és idegen szó: 1,52

Látszik, hogy a tananyag mennyisége/"rohanós" gyakorlat/gyakorlási idő rövide faktor volt egyértelműen a legkiemelkedőbb. Az oktatók is megfogalmazták, hogy érdemes lenne a tananyagot csökkenteni, és bizonyos témákat csak a mesterképzésben oktatni, hogy a többi témakör alaposabb megismerése és alkalmazásainak lehetősége nagyobb szerepet kaphasson, megjelenjen több hallgatónál is a szakdolgozat, TDK dolgozat adatelemzése során. Összehasonlításképpen, a matematika tantárgy esetében az ennek megfelelő átlagérték 2,14 volt (*Rendek, 2018*).

4.2. A statisztika oktatás korszerűsítése

A korszerűsítés elsősorban nem technikai újdonságok bevezetését jelenti, hanem egy olyan hozzáállást, aminek segítségével az oktatás adaptívan alkalmazkodhat a 21. századi modern világhoz, a hallgatók megváltozott igényeihez. Erre az oktatók törekednek is, de a hatékonyságon még lehetne javítani, hogy a hallgatók ezt jobban érzékeljék. Ebben valószínűleg sokat

segíthet a tananyag mennyiségének kis mértékű csökkentése, hogy több idő jusson felhívni a figyelmet arra, hogy közgazdászként számukra ezek az ismeretek fontosak, és a későbbiekben is hasznosíthatók lesznek. A hallgatók csupán 3%-a nem tart erre igényt. A kérdőívben öt lehetőség közül választhattak (5. ábra), hogy mi az, ami növelheti a motivációjukat, csökkentheti a feszültség és idegeskedés kialakulásának esélyét, ezáltal könnyebbé tehetik a teljesítést. Ezek alapján a leginkább elutasított módszer (0-3 skálán) a több csoportmunka volt, a más szoftver/program bevezetésével kapcsolatban is szkeptikusak. A másik három módszerhez egyértelműen pozitívan viszonyulnak, amiket a nyitott kérdésben is sokan megemlítettek.

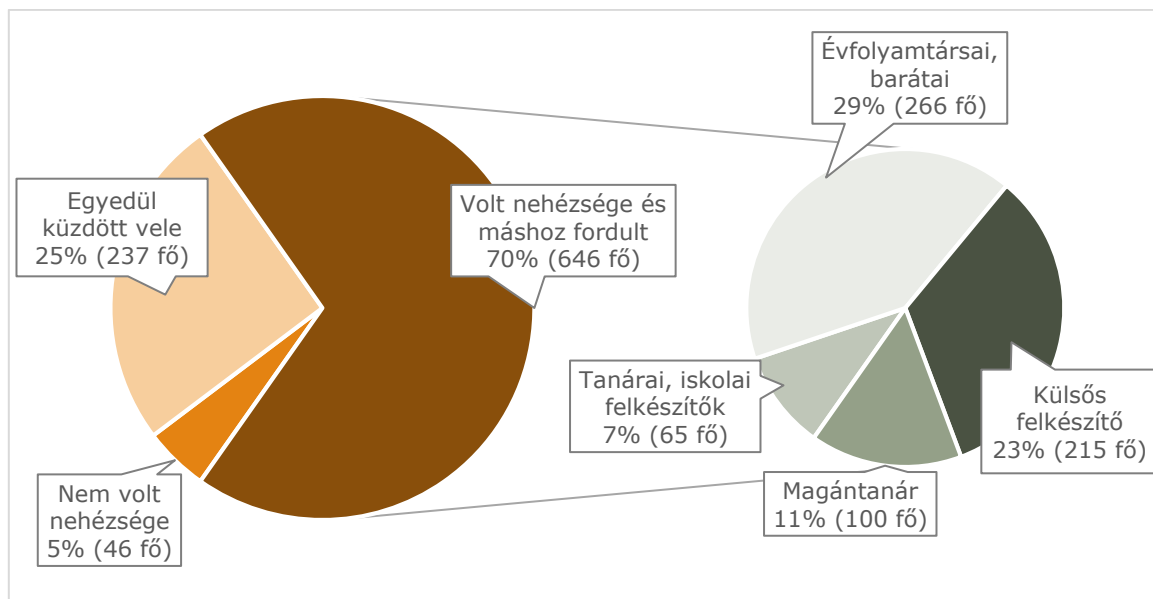


Forrás: Saját felmérés

5. ábra A felsorolt módszerek megvalósításának fontossága a hallgatók szerint

4.3. Segítségnyújtás igénybevétele, hasznossága

A válaszok elemzésekor kiderült, hogy mindössze a kitöltők 5%-a vallotta azt, hogy semmilyen nehézsége nincs. 25% egyedül küzd meg vele, mások különböző segítséget vesznek igénybe, amit a 6. ábra szemléltet. Az ábráról leolvasható, hogy leginkább barátokhoz, évfolyamtársakhoz fordulnak segítségért. Ez nem meglepő, mivel az ember kevésbé érzi kellemetlennek feltenni a kérdéseit a barátainak, hasonló helyzetben van ő is, nem igényel utánajárást a dolog és pénzbe sem kerül.



Forrás: Saját felmérés

6. ábra A hallgatók által igénybe vett segítségük és azok hasznossága

Az egyetem által biztosított ingyenes lehetőségekkel csupán a hallgatók 20%-a él. Ez arra utalhat, hogy a diákok jelentős része ezeket a lehetőségeket még nem ismeri, illetve társaik véleményére hallgatva részben bizalmatlan is az iskola által felkínált lehetőségekkel kapcsolatban. Sok kitöltő jelezte a kérdőív végén is, hogy véleményük szerint külsős felkészítő tanfolyam vagy magántanár igénybe vétele nélkül nem tudták volna teljesíteni a tárgyat. A 2018 tavasza óta működő BGE Esély Központtól egyre többen hallanak, de még kevesen tudják, mivel foglalkozik. A hallgatók 39% nyitott arra, hogy igénybe vegye a segítő szolgáltatást, 25% elutasítja, 36% még bizonytalan.

Összegzés

A kutatás öt statisztika tantárgyból vizsgálta több éven keresztül, a régi és új tanterveket figyelembe véve, a BGE karain a hallgatók eredményességét, nehézségeit, arról való érzéseit, és kereste a megoldási javaslatokat a hatékonyabb ismeretátadásra, sikeresebb teljesítéshez. Fontos lenne elérni, hogy a két új tantárgy bukási százaléka még tovább tudjanak csökkenni (jelenleg 32%-on illetve 36%-on állnak), és a karok közti különbségek mérséklődjenek.

A kérdőíves megkérdezés alapján elmondható, hogy a statisztika tantárgyak és teljesítésük jelentős mértékű feszültséggel, idegeskedéssel járnak a diákok számára, a matematika tárgynál tapasztaltakhoz képest is. A leginkább nehezítő tényezőnek egyértelműen a „tananyag

mennyisége/"rohanós" gyakorlatok/gyakorlási idő rövide" lehetőséget jelölték meg. Sokan nem értik miért kell statisztikát tanulniuk, és mire lesz ez jó a munkájuk során. Erre a két észrevételre érdemes figyelmet szentelni, hiszen amellett, hogy hallgatók a gyakorlatban is alkalmazható hasznos tudásra tesznek szert, a motiváció növelésével az eredményességük is növelhető. izalmat kell kiépítenie a hallgatók felé, hogy merjék igénybe venni az egyetemi segítő szolgáltatásokat. Fontos lenne elérni, hogy a hallgatók többsége ne stresszfaktorként, egy muszájból elvégzendő feladatként tekintsen a statisztikára, hanem egy olyan tantárgyra, amelynek segítségével valós és hasznos tudásra tehet szert és értékesebb munkavállalóként léphet ki a munkaerőpiacra. Az oktatók számára is kedvező lenne egy ilyen oktatási környezet megteremtése.

Irodalomjegyzék

Dávid, I. et al. (2014): Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, elérhető: https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_34_net.pdf
Letöltés ideje: 2020. 07. 01.

Joels, M. et al. (2006): Learning under stress: how does it work? Trends Cogn. Sci. 10 sz, p. 152–158

Lamb, E. (2017): Don't let math stress you out. Science News for Students. január 5. elérhető: <https://bit.ly/3eCUSzW> Letöltés ideje: 2020. 07. 01.

T. Berkowitz et al. (2015): Math at home adds up to achievement in school. Science, 350 sz., p. 196.

Rendek, Cs. (2018): Új módszerek a gazdasági alapképzések matematikaoktatásában. IN: Solt, K. 2018 (szerk.) Prosperitas - A Budapesti Gazdasági Egyetem Folyóirata. BGE, Budapest, V. évf. 2018/1 p. 125-137

Vogel S. – Schwabe L. (2016): Science of Learning, elérhető: <https://go.nature.com/3eDcawU> Letöltés ideje: 2020. 07. 01.

Vukovic, R. K. et al. (2013): Mathematics anxiety in young children: Concurrent and longitudinal associations with mathematical performance, Contemporary Educational Psychology, 38 sz. p. 1–10

A TURIZMUS-VENDÉGLÁTÁS KÖZÉP- ÉS FELSŐFOKÚ OKTATÁSÁNAK KAPCSOLATA, A SZAKMAI GYAKORLAT JELENTŐSÉGE ÉS MEGÍTÉLÉSE¹³

Szántó Péter, szanto.peter998@gmail.com
Végh Ágnes, vegh.agnes@uni-bge.hu

*Budapesti Gazdasági Egyetem, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és
Idegenforgalmi Kar*

Bevezetés

Az oktatási rendszer és annak működése állandó téma hazánkban. A közelmúltban újra előtérbe került a szakképzési rendszer, mely számos változáson ment keresztül az évtized oktatáspolitikájának eredményeként. Az oktatási rendszerben a horizontális mobilitás után ismét előtérbe került a vertikális kapcsolódás kérdésköre, vagyis, hogy miképp kapcsolódhat egymáshoz a középfokon és az egyetemi szinten folytatott képzés, amennyiben az egy szakterület folytatólagos oktatását hivatott beteljesíteni. Ezt erősíti az Innovációs és Technológiai Minisztérium Szakképzés 4.0 stratégiája (ITM, 2019), mely egyértelmű célként jelöli meg a továbbtanulás megkönnyítését azoknak a diákoknak, akik a középfokon folytatott tanulmányik után a szakirányú felsőoktatást választják.

Jelen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy a Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) turizmus-vendéglátás képzésének példáján bemutassa, miképp kapcsolódik ma a felsőoktatás a középfokú oktatási szinthez. Ez egyrészt a tananyagok és követelményrendszerek összevetésével tehető meg, másrészt szükséges az átmenet gyakorlati megvalósulásának vizsgálata a hallgatói teljesítményeken keresztül. Foglalkozik továbbá a tanulmány a szakképzés egyik speciális elemével, a szakmai gyakorlattal, mely egyszerre jelent fontos piaci tényezőt, és biztosítja az elméleti tananyag gyakorlati adaptációját.

A következőkben tehát arra keressük a választ, hogy megvalósul-e az érdemi kapcsolat a két képzési szint között az elméleti szinten és a

¹³ A tanulmány alapja az ÚNKP-19-1-BGE pályázat keretében végzett kutatás, valamint Szántó Péter „A turizmus-vendéglátás közép- és felsőfokú oktatásának jellemzői és kapcsolata, a szakmai gyakorlat szerepe és piaci jelentősége” című, a BGE-KVIK-en írt szakdolgozata.

gyakorlati megvalósulást illetően, továbbá bemutatjuk a szakmai gyakorlat piaci jelentőségét, és azt, hogy ez miképp illeszkedik a képzési célokhoz.

1. Módszertan

A témakör vizsgálatakor kevert módszertant alkalmaztunk. A tananyagok vizsgálatához a 2017 óta kötelező turisztikai és vendéglátóipari szakmai érettségi követelményrendszerét (mint a középfokú oktatás kimeneti követelményét) és a Budapesti Gazdasági Egyetem szakmai alapozó tantárgyainak tematikáit vetettük össze az azonosságok kimutatásához.

A kapcsolat gyakorlati megvalósulásának vizsgálatakor a hallgatói eredményeket elemeztük. Ehhez a BGE által rendelkezésünkre bocsájtott adatbázis¹⁴ volt a segítségünkre. Az adatbázis anonim formában tartalmazza a vizsgált időszak osztályzatait, illetve azt, hogy az adott osztályzatot szerző hallgató melyik oktatási intézményben szerezte érettségi bizonyítványát. Ez utóbbi információ alapján a hallgatókat négy csoportba osztottuk:

- turizmus-vendéglátás előképzettséggel rendelkező
- közgazdaságtan előképzettség rendelkező
- nem releváns előképzettséggel rendelkező
- nem előképzett (gimnázium)

Az így képzett csoportok összevetésével vizsgálhatóvá vált a középfokú képzés hatása.

A szakmai gyakorlat piaci jelentőségének vizsgálatához 4 mélyinterjú készült a szakmai gyakorlatért felelős szállodai vezetőkkel. A szálloda a képzési területen végzett szakmai gyakorlatok szempontjából a legrelevánsabb intézmény, ugyanis tevékenysége a turizmus-vendéglátás képzés ismeretanyagának nagy részét lefedi. Az interjúalanyok kérésének megfelelően pontos kilétük titkos.

Abból a célból, hogy a gyakorlólhelyek elvárásai a hallgatói elvárásokkal összevethető legyen, és így képet alkothassunk a gyakorlat képzési jelentőségéről, illetve arról, hogy mennyire tölti be funkcióját, kérdőíves megkérdezést végeztünk a BGE Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karán tanuló, turizmus-vendéglátás szakos, még szakmai

¹⁴ Köszönjük Dr. Szegedi Krisztina tudományos rektorhelyettes asszony és Bodor Péter osztályvezető segítségét, akik rendelkezésünkre bocsájtották az elemzés alapját jelentő adatbázist.

gyakorlat előtt álló hallgatók körében. Az elektronikus kérdőívre 201 érvényes kitöltés érkezett.

2. Tananyagok elméleti kapcsolata

A tananyagok kapcsolatának bemutatásakor egy egyetemi tantárgyra és az ehhez kapcsolható szakmai érettségi tantárgyra fókuszálunk. A *Gasztronómiai alapismeretek* tantárgy a képzés vendéglátóipari alapozó tantárgya, míg a *Vendéglátóipari ismeretek* a középfokú érettségi tantárgy.

1. táblázat Vendéglátóipari ismeretek érettségi követelmény és a Gasztronómiai alapismeretek alapozó tantárgy tematikájának összevetése

Vendéglátóipari ismeretek	Gasztronómiai alapismeretek
Tudja felsorolni és bemutatni az értékesítés helyiségeit	Értékesítési szinterek, felszolgálóval szemben támasztott követelmények
Tudja felsorolni és bemutatni a berendezési tárgyakat, tudja csoportosítani és jellemezni az értékesítés eszközeit, gépeit	Éttermi berendezések, felszerelések, eszközismeret, gépek, berendezések
Tudja ismertetni az üzletnyitás előtti előkészületeket [...] a vendégek fogadásának előírásait [...] a vendég távozásával összefüggő tevékenységeket, zárás utáni teendőket	Éttermi teendők (nyitás előtt, nyitvatartási időben, záráskor, zárás után)
Ismerje és tudja jellemezni a felszolgálat általános szakmai szabályait, az eszközök és ételek asztalra történő felhelyezésének szabályait	Terítés, felszolgálat
Tudja ismertetni a konyhatechnológiai előkészítő-, elkészítő és befejező műveletek formáit.	Nyersanyagok előkészítése, hőkezelések, technológiák
Ismerje a kávéfajtákat, a kávé feldolgozását [...], az alkoholtartalmú italok (borok, sörök [...]) készítését, minőségi követelményeit.	Italismeret (aperitif, bor, kávé, tea), borvidékek
Ismerje és legyen képes bemutatni a meleg-, hideg előételek, befejező fogások stb. fajtáit	Ételismeret (előétel, főétel, befejező fogások), nemzetek konyhái

Forrás: Oktatási Hivatal, Budapesti Gazdasági Egyetem

Az 1. táblázatból (dokumentumelemzés kivonata) kiolvasható, hogy a tananyag kapcsán a középiskolai kimeneti követelmény és az egyetemi szakirányú alapozó tantárgy a vendéglátás kapcsán igen nagy átfedést mutat. A témák számos esetben szó szerinti egyezést mutatnak. Fontos

azonban megjegyezni, hogy habár a témakörök megegyeznek, nyilvánvaló, hogy a képzés tartalmában mélységi eltérések lehetnek. Lehetőség mutatkozik azonban a szorosabb összehangolásra, jelenleg ugyanis az előképzett hallgatók duplán tanulják meg az ismeretanyag jelentős részét.

Habár e tanulmány terjedelmi okokból további tantárgyak ilyen összehasonlítását nem taglalja, nagy fokú párhuzamosság mutatható ki más szakmai-, illetve gazdasági alapozó tantárgyak és a hozzájuk kapcsolódó középfokú tananyag között is.

3. A kapcsolat gyakorlati megvalósulása

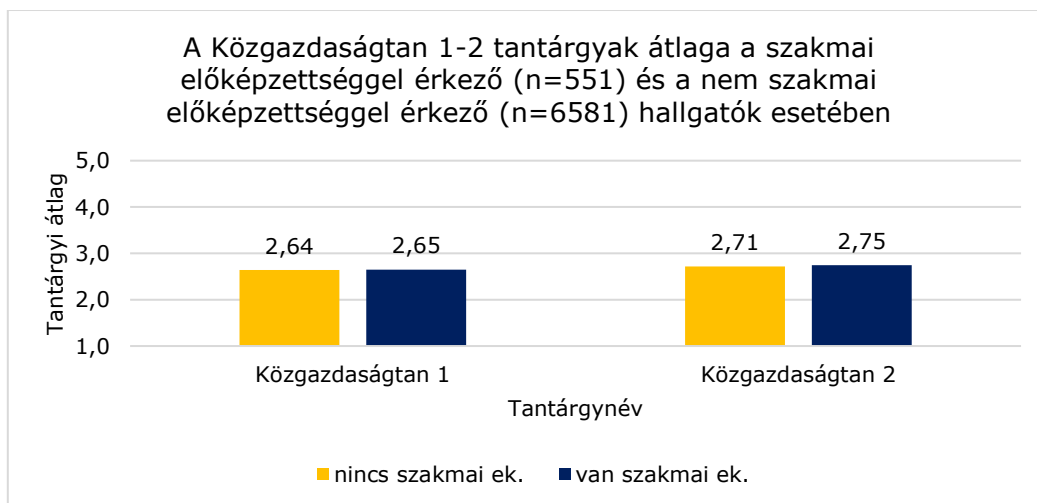
A gyakorlati megvalósulás vizsgálatakor két különböző tantárgycsoportot különböztettünk meg:

- módszertani-, gazdasági-, üzleti alapozó
- szakmai alapozó.

3.1. Módszertani-, gazdasági-, üzleti alapozó tantárgyak

Ebből a tantárgycsoportból a Közgazdaságtan 1-2 tantárgyakat emeljük ki, ezek jól mintázzák a csoport tantárgyainál elért eredményeket.

Mivel mind a turizmus-vendéglátás, mind a közgazdaságtan előképzettség gazdasági jellegű, így első körben összefogóan vizsgálható az előképzett és a nem előképzett csoport. (1. ábra)



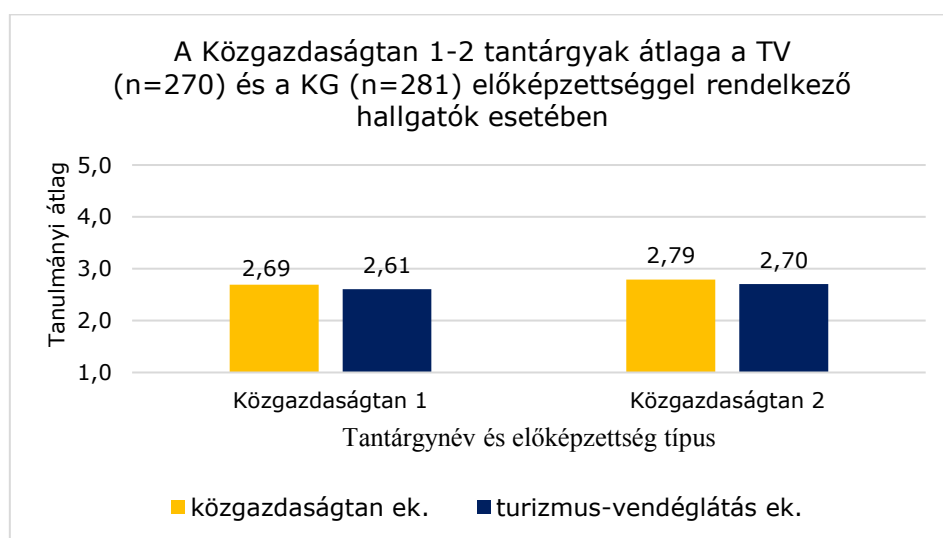
Forrás: BGE adatbázis, saját szerkesztés

1. ábra Előképzett és nem előképzett csoportok összevetése (Közgazdaságtan 1-2)

Az 1. ábrán jól látható, hogy minimális különbség látszik csak a két csoport teljesítményén. Figyelembe véve, hogy egy hallgató teljesítményét számos egyéb egyén specifikus tényező befolyásolja (pl. munkavégzés), a fent látható egy-négy százalékos különbség elhanyagolhatónak mondható.

Meg kell megemlíteni, hogy a belső szórások vizsgálatakor eltérések mutatkoznak, és bár az elemszámok közötti különbség nagyságrendi, (átlagosan nagyjából a hallgatók 10%-a érkezik csak előképzettséggel) az eredmény mindenképp érdekes. Az előképzettséggel érkezők esetében a belső szórás egy tizeddel alacsonyabb ($\sigma_B=1,05$), mint előképzettséggel nem rendelkező társaiké ($\sigma_B=1,15$). Vagyis előbbi csoport tagjai valamivel egyenletesebb teljesítményt nyújtanak.

A csoportokat előképzetség szerint bontva, és így vizsgálva a különbségeket az alábbi (2. ábra) eredményre jutunk.



Forrás: BGE adatbázis, saját szerkesztés

2. ábra A turizmus-vendéglátás és a közgazdaságtan előképzettséggel rendelkező csoportok összevetése (Közgazdaságtan 1-2)

Ebben az összevetésben a korábbinál nagyobb különbségeket látunk, azonban az is nyilvánvalóvá válik, hogy – habár mind a két képzetség típus gazdasági jellegű – nem beszélhetünk általánosságban az előképzetség pozitív hatásáról. A szorosan a tantárgyhoz kapcsolódó ismeretanyaggal rendelkező tanulók (közgazdaságtan előképzetség) majd egy tizeddel jobb teljesítményt nyújtottak.

A leíró statisztika eszköztárán túlmutatóan a vegyes kapcsolat vizsgálatához alkalmazott szóráshányados lényegében függetlenséget mutat az előképzettség és az elért érdemjegy között.

3.2. Szakmai alapozó tantárgyak

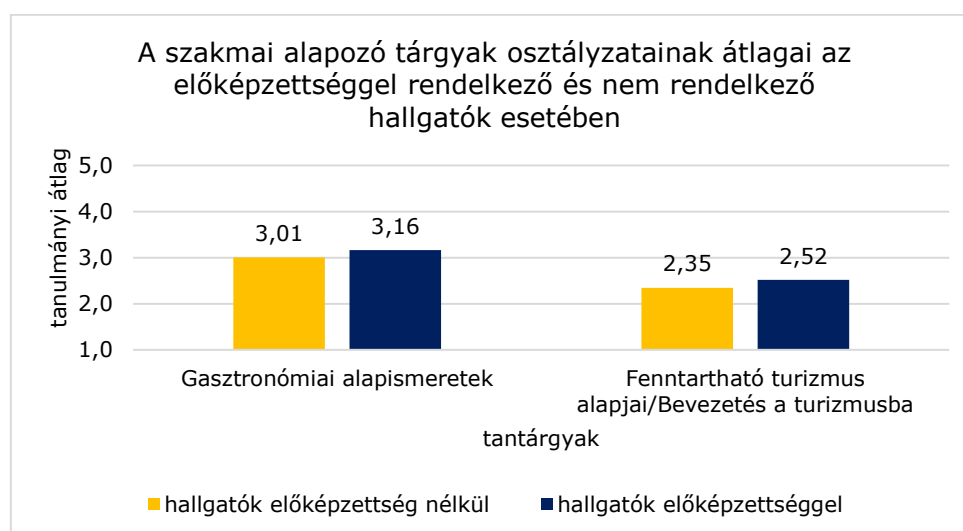
A BGE turizmus-vendéglátás tantervében két szakmai alapozó tantárgyat találunk. A fenntartható turizmus alapjai a turisztikai, míg a – a korábban már említett – Gasztronómiai alapismeretek a vendéglátóipari alapozó egység.

Az 3. ábrán az e két tantárgyban szerzett érdemjegyek átlaga látható az előképzettség meglétének függvényében.

Az ábra leolvasása után látható, hogy ebben az esetben az előképzettséggel rendelkező hallgatók egy-két tizeddel jobb teljesítményt nyújtottak, mint előképzettséggel nem rendelkező társaik.

A tantárgyi elemzések során ez az összevetés volt az egyetlen alkalom, amikor a csoportok további, konkrét előképzettség-típusokra történő bontása után a turizmus-vendéglátás előképzettséggel érkező hallgatók nyújtották a legjobb teljesítményt. Vagyis, ezen képzési típusból érkező hallgatók, bár minden bizonnyal gyengébb alapokkal rendelkeznek a matematika alapú tantárgyakból, de szakmai ismeretanyaggal rendelkeznek, és ez meg is jelenik tanulmányi eredményükben.

Mindezek alapján a leíró statisztikai elemzés alapján arra következtethetünk, hogy ezen alapozó tantárgyaknál lehet jelentősége az előképzettségnek.



Forrás: BGE adatbázis, saját szerkesztés

3. ábra Előkészített és nem előkészített csoportok összevetése (szakmai alapozó tantárgyak)

Ki kell azonban hangsúlyozni, hogy az érdemjegyeken keresztül statisztikailag nem igazolható, hogy jobb osztályzatokat szereznek a középfokú előképzettséggel érkező tanulók akár a módszertani- gazdasági- üzleti-, akár a szakmai alapozó tantárgyakból. A szóráshányadosok az egyes tantárgyak vizsgálataiban során $H=0,011$ és $H=0,023$ között alakultak.

4. Szakmai gyakorlat

A képzési terület komplex áttekintéséhez elengedhetetlen, hogy szót ejtsünk a szakmai gyakorlatról.

Fontosnak tartjuk megvizsgálni egyrészt, hogy a munkáltatói oldalon tapasztalható-e különbségtétel a különböző képzési szintekről érkező gyakornokok között, másrészt, hogy a szintén többszöri átalakításon keresztülmenő egyetemi szakmai gyakorlat betölti-e képzési célját.

4.1. Munkáltatói oldal vizsgálata

A szakmai gyakorlóléhelyek kapcsán áttekintjük, hogy milyen különbségek láthatók képzési szintek szerint a kiválasztás, a kínált pozíció, a munkáltató által tapasztalt előnyök tekintetében, illetve azt, mit gondolnak a jelenlegi képzés színvonaláról, tartalmáról.

A korábbi gyakorlat az elmondások szerint azt mutatta, hogy a középfokú oktatásból érkező hallgatók esetében (különösen az érettségit adó képzési formához tartozó, nyári, néhány hetes gyakorlatra érkező tanulóknál) a munkáltatók nem folytattak saját felvételi eljárást. Az iskolákkal kötött keretmegállapodásoknak megfelelően minden gyakornokot fogadtak, akit a középfokú intézmény küldött. A jelenlegi gyakorlat azonban „a jelentősen megnőtt kompetencia különbségek miatt” az, hogy – miképp korábban csak a felsőoktatásból érkezőknél, már – minden képzési szinten interjú kiválasztást alkalmaznak. Ez azt jelzi, hogy a gyakorlóléhelyek valódi, hasznos munkaerőnek tekintik a gyakornokokat.

A betöltött pozíciók tekintetében már egyértelműbb különbségekről számoltak be interjúalanyaink. A (jelenlegi terminológia szerinti érettségit nem adó szakképzési formából) szakképző iskolából érkező tanulók a tanult szakmájuknak megfelelően pincérként, szakácsként vagy cukrászként helyezkednek el. A nyári gyakorlatot töltő technikumi (korábbi szakgimnáziumi) tanulókra „betanított munkásként” tekintenek, akik az iparágat általánosságban jellemző szezonhatás korrekciójára alkalmasak a nyári időszakban, ami már előre vetíti a szakmai gyakorlat piaci jelentőségét is. A megkérdezett szállodai vezetők mindegyike elmondta, hogy az egyetemi hallgatókat igyekeznek olyan munkakörben foglalkoztatni, mely betöltésére végzettségük predesztinálja majd őket. Ennek kapcsán viszont rendkívül fontos megjegyezni, hogy általános

tapasztalatként számoltak be arról, hogy sokszor éppen a hallgatói oldalról nincs érdeklődés a középvezetői szinten kínálgató gyakornoki lehetőségek betöltésére.

A munkáltatói előnyöket vizsgálva szintén egységes álláspont rajzolódott ki az interjúkból. Legfőképpen – nem meglepő módon – a közvetlen gazdasági hasznosságát emelték ki az interjúalanyok, nevezetesen, hogy a foglalkoztatott gyakornokok miatt jogszabályi normatíva szerint csökkenthető a fizetendő szakképzési hozzájárulás, sőt bizonyos esetekben visszaigénylés is kezdeményezhető. Ez a tényező a 2020. évi kötelező minimálbár alapján végzett számításaink¹⁵ szerint azt eredményezi, hogy egy szakképzési munkaszerződéssel foglalkoztatott tanuló 81, míg egy hallgatói munkaszerződéssel foglalkoztatott gyakornok 96%-kal jelent kisebb bérköltséget, mint egy főszabály szerint foglalkoztatott dolgozó.

Mindemellett fontos szempont a vállalati PR, az utánpótlás nevelés, illetve az, hogy (különösképpen a hallgatóknak) működtetnek karrierprogramokat, melyben a korábbi gyakornokokat foglalkoztatják tovább, ezzel időt spórolnak, és a humánmenedzsment egyes költségeit is csökkentik. Továbbá ide sorolható a korábban már említett szezonhatás korrekció is.

A képzés munkáltatói megítélését vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy négy interjúalanyunk közül csupán egy érzi azt tartalmi és minőségi értelemben kielégítőnek.

A munkáltatók a képzést túlságosan elméletinek, a valóságtól elrugaszkodottnak¹⁶ tartják. Erre jó példa, hogy az egyetemi oktatásnak nem, vagy csak elvétve része a szállodai programok használatának oktatása. Ezen kívül elégtelennek tartják a hallgatók szaktudását. Tapasztalataik szerint a hallgatók rendelkeznek információkkal az egyes részlegekről, részfeladatokról, de nincs komplex képük a működésről.

Általános – mind a négy vezető által hangsúlyozott – probléma a nyelvtudás hiánya. Ez egy olyan problémakör, mely tipikus példázata lehetne a képzési szinteken átívelésnek, és rámutat arra, hogy a konkrét szaktudás alaposabb átadásán túl milyen további előnyei lehetnének a képzési szintek összehangolásának (pl. turizmus-vendéglátás képzésen emelt óraszámú nyelvoktatás).

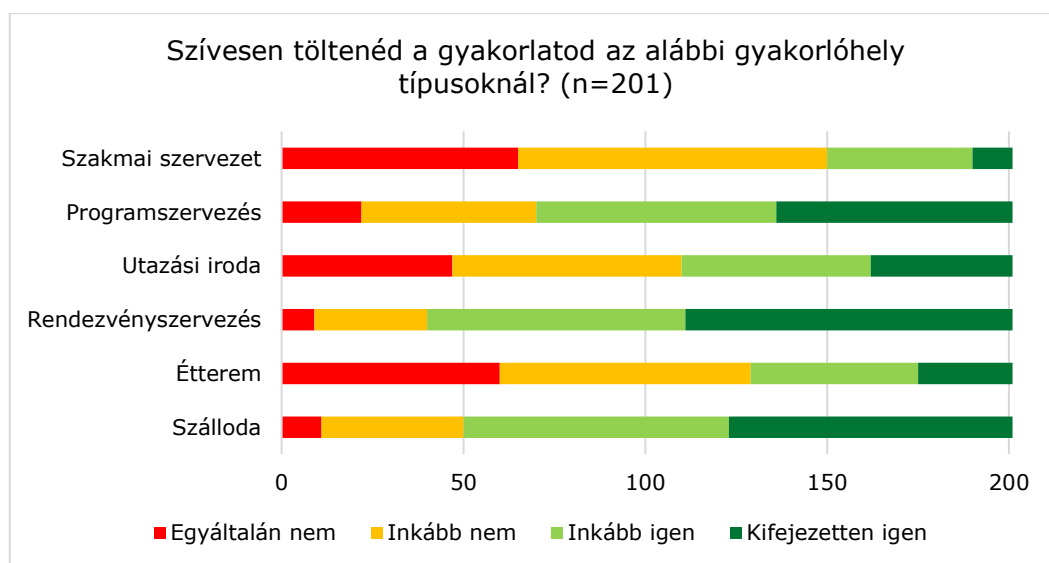
¹⁵ A Szja tv., a Tbj. tv., a Szcho tv., a Szakhoz. tv., a Felsőokt.tv., a 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet, illetve Nagy (2020) tanulmánya alapján.

¹⁶ Az oktatási rendszer és a vállalati szféra együttműködését és annak nehézségeit Dobszai és Vámosi (2013) vizsgálja tanulmányában.

4.2. Hallgatói oldal vizsgálata

A gyakornoki oldalon a komplex kép kialakításához vizsgáltuk, milyen területen és pozícióban, milyen elvárásokkal dolgoznának a hallgatók, továbbá azt, milyen véleménnyel vannak az egyetemen megszerzett tudásról.

A 4. ábráról leolvasható, vajon a hallgatók szívesen töltenék-e szakmai gyakorlatukat az egyes gyakorlóhely típusoknál.

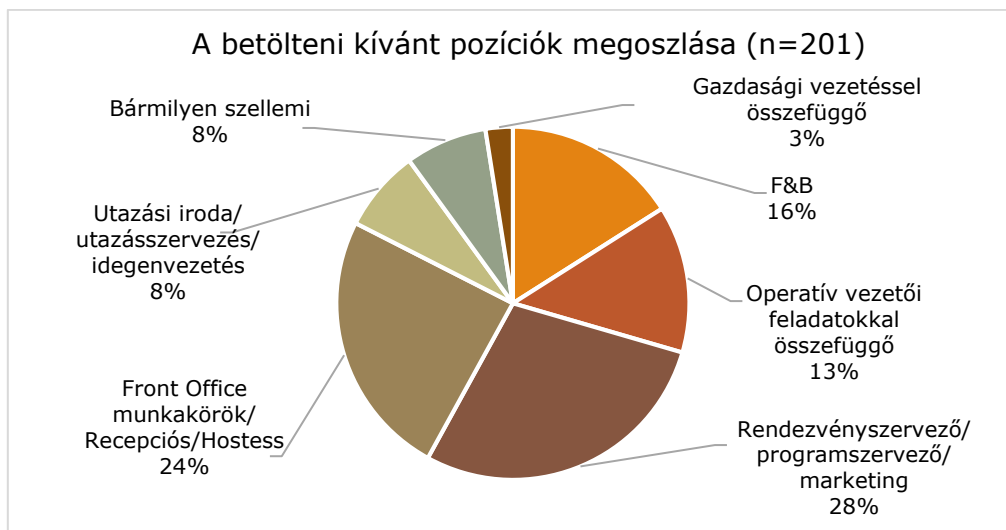


Forrás: Kérdőíves megkérdezés

4. ábra Az egyes gyakorlóhely típusok megítélése

A 4. ábrán jól látható, hogy két típusú munkahely népszerű a hallgatók körében. Egyrészt a szervezéssel összefüggő tevékenységet végzők (rendezvény- és programszervezés), valamint a korábban is említett, a szakág széles spektrumát lefedő szálloda. A két legelutasítottabb a szakmai szervezet, illetve az étterem.

Ezután érdekes megvizsgálni, hogy a választott vállalat típuson belül milyen pozícióban képzelik el magukat leginkább a hallgatók (5. ábra)



Forrás: Kérdőíves megkérdezés

5. ábra A betölteni kívánt pozíciók megoszlása¹⁷

A kördiagramon a 4. ábrán látottakhoz illeszkedő eredményt kapunk. A szervezési feladatok, illetve a front office (szállodai) munkakörök a hallgatók több, mint felénél a betölteni kívánt pozíciókat jelentik. Különösen érdekes, és a korábban már említett attitűd-kérdéssel összecsengő eredmény, hogy a hallgatóknak csupán 3%-a töltene be szívesen gazdasági feladatokhoz kötődő pozíciót gyakornokként. A kördiagramon látható eredmény tehát alátámasztja a munkáltatók elmondását, miszerint, habár későbbi végzettségük (közgazdász, turizmus-vendéglátás szakon) alapján a hallgatók betölthetnének középvezetői-, gazdasági feladatokhoz kötődő gyakornoki állásokat, erre nincsen igényük.

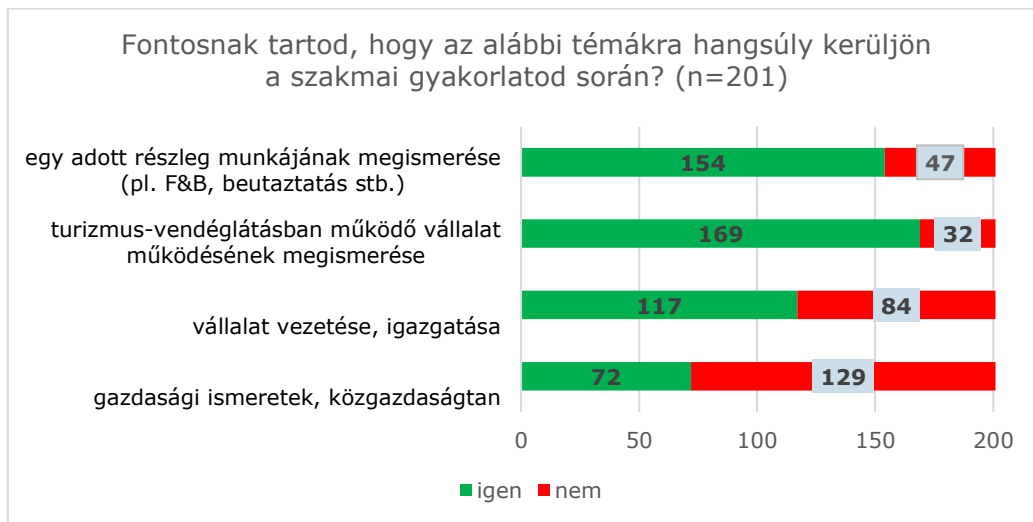
Annak vizsgálatához, hogy van-e összefüggés aközött, hogy egy adott hallgató milyen vállalat típusnál dolgozna és ennek függvényében megjelöl-e egy munkakört kívánatosként khi-négyzet próbát végeztünk, és szignifikáns kapcsolat esetén Cramer's V mutatót számoltunk. A szakmai szervezet kategóriát leszámítva (nem szignifikáns) a mutató értéke 0,511 és 0,308 közé esett, vagyis közepes erősségű kapcsolatot jelzett.

A keresztábrás összevetés és a kapcsolatvizsgálat alapján, statisztikailag is igazolható módon, a hallgatók a szívesen választott vállalat típus legjellemzőbb, főtevékenységéhez tartozó pozícióinak betöltését remélik szakmai gyakorlatuk alatt. Ha szállodában dolgoznának, akkor ott recepciósként, vagy ahhoz kötődő pozícióban képzelik el magukat, ha étteremben, akkor valamilyen F&B operatív területen dolgoznának (pl.

¹⁷ Nyílt kérdéses válaszadási lehetőség után csoportképzéssel előállított kategóriák.

pincér, szakács, pultos). Nem jellemző, hogy ezen vállalatok gazdaság-, de akár operatív vezetésében szeretnének gyakornokként részt venni.

Az, hogy a hallgatók mire helyeznék a hangsúlyt szakmai gyakorlatuk alatt a 6. ábráról olvasható le.



Forrás: Kérdőíves megkérdezés

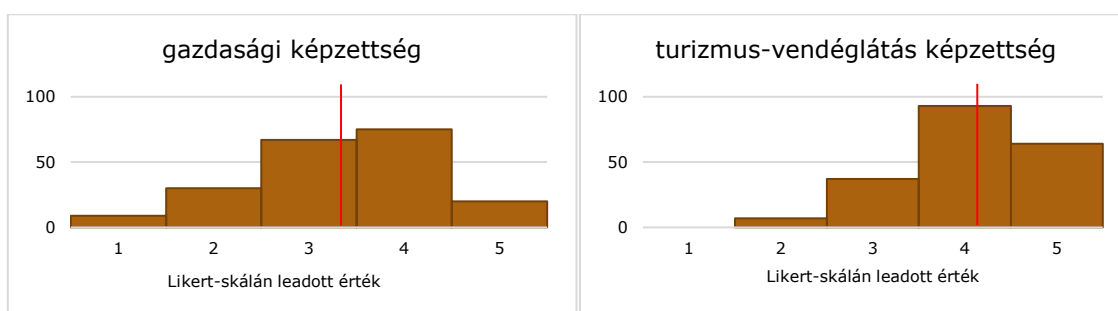
6. ábra Az egyes gyakorlati témák fontosságának megítélése

A 6. ábrán jól látható, hogy a felvázolt négy feladat közül az *egy adott részleg megismerése* és a *szektorban működő vállalat működésének megismerése* egyértelműen pozitív megítélés alá esik, a hallgatók elvárják ezt a gyakorlóhelyektől. Továbbá fontos információ, hogy a 201 kitöltő közel kétharmada együtt jelölte meg ezt a két lehetőséget (többes jelölésre volt lehetőség). Úgy értelmezhetjük ezt tehát, hogy a hallgatók többsége amellet, hogy egy adott részleg munkáját szeretné megismeri a gyakorlaton, elvárja, hogy a vállalat működésének egészére rálátást szerezzon. Ez a szemléletmód közel áll ahhoz, amit általánosságban egy olyan képzéstől (turizmus-vendéglátás a felsőoktatásban) elvárhatunk, melynek deklarált célja az iparági leendő vezetők képzése.

Éppen ezért azonban meglepő, hogy a cégvezetésnél, igazgatásnál bár a többség igent jelölt, az ezt elutasítók aránya már jelentős. Nem beszélve a gazdasági ismeretek és közgazdaságtan témaköréről, melynek egyértelmű elutasítottsága igen meglepő egy közgazdasági képzés esetében. A gazdasági ismeretek elutasítottsága vizsgálatunk alapján az ismeretanyag hasznosságának megítélésekor is jelentkezik.

A kérdőívben a válaszadók 1-5 terjedő Likert-skálán értékelhették, mennyire gondolják hasznosíthatónak közgazdaságtan, illetve turizmus-vendéglátás képzettségüket a szakmai gyakorlaton. (7. ábra)

A leadott értékek átlaga a közgazdaságtan esetében 3,33, míg a turizmus-vendéglátás esetében ez az adat 4,1. Vagyis a hallgatók úgy gondolják, hogy turizmus-vendéglátás szaktudásuk jobban érvényesül majd, mint közgazdaságtan ismeretük.



Forrás: Kérdőíves megkérdezés

7. ábra A tudásanyag hasznosságának megítélése

A fenti ábrából továbbá az is nyilvánvaló, hogy egyik tudásanyagot sem ítélik szélsőségesen haszontalannak a hallgatók, a skálán leadott értékek az átlag körül szóródnak. A hallgatói elvárások nagyságrendileg egységesek.

Összegzés és következtetések

A szakképzési rendszer jelenlegi átalakításakor egyértelműen látható az a jogalkotói szándék, hogy tartalmilag összekapcsolódjon a közép- és felsőfokú oktatás. Ez a tananyagok szintjén már kimutathatóan megjelenik. Az elsajátítandó ismeretanyagok nagy fokú tartalmi átfedést mutatnak a turizmus-vendéglátás középfokú képzésének kimeneti követelményét és a BGE turizmus-vendéglátás szakjának bemeneti egységeit vizsgálva. Ez az átfedés azonban nem, vagy csak igen csekély módon realizálódik akkor, ha a tanulók teljesítményét vizsgáljuk.

A módszertani-, gazdasági-, üzleti alapozó tantárgyak esetében a turizmus-vendéglátás és a közgazdaságtan előképzettséget nem szétválasztva érdemi különbség nem látszik az előképzettséggel már rendelkező és nem rendelkező hallgatók teljesítménye között. Az előképzett csoport megbontásakor azonban láthatóvá válik, hogy nem általánosságban a gazdasági jellegű szakirányú képzettség, hanem kizárólag a tantárgyspecifikus szakképzettség jelet minimális, egy-két tizedes teljesítményelőnyt.

A szakmai alapozó tantárgyaknál, habár a csoport megbontása nélkül is az előképzettséggel rendelkezők jobb teljesítményét tapasztaljuk, a szétválasztáskor itt is egyértelművé válik, hogy a turizmus-vendéglátás képzettséggel rendelkezők nyújtottak az addighoz képest kiemelkedő teljesítményt, vagyis a korábbi, *tantárgyspecifikus előny* megállapítás nyer megerősítést. Statisztikailag mind a két tantárgycsoportnál függetlenség igazolható a tényezők között.

A tantermi oktatáson túl, képzési szinttől függetlenül, a képzés másik szerves eleme a szakmai gyakorlat. Ennek kapcsán vizsgáltuk a munkáltatói és hallgatói oldal véleményét, annak érdekében, hogy következtethessünk a gyakorlat valós képzési szerepére.

A munkáltatói oldal egyértelműen érdekelt gyakornokok foglalkoztatásában, ugyanis jelentősen költséghatékonyabb ez a fajta munkaerő, mindamellett, hogy egyéb szervezet- és humánmenedzsment, valamint PR célokat is szolgál. Az egyetemi képzésben, a munkáltatók igényei szerint azonban reformokra lehet szükség a piaci elvárásoknak való megfeleléshez.

A munkáltatók a gyakornokokat a képzési szintjüknek megfelelő munkakörben igyekeznek elhelyezni. Így a hallgatóknak is megadnák a lehetőséget, hogy magasabb pozícióban töltsék gyakorlatukat, azonban erre sokszor éppen a hallgatók oldaláról nincs igény. Ők leginkább az adott gyakorlóhely főtevékenységéhez kapcsolódó operatív területen képzelik el magukat, a vezetés-igazgatás irányába nem orientálódnak, körükben a gazdasági feladatokhoz kapcsolódó munkakörök megítélése negatív. Mindeközben azonban elvárják, hogy egy adott részleg munkájának megismerésén túl átfogó képet kapjanak a vállalatról.

Mindezek arra mutatnak, hogy a szakmai gyakorlat csak részben tölti be képzési funkcióját, a tantermi tananyag a képzési célnak megfelelő szinten ugyanis nem adaptálódik.

A turizmus-vendéglátás képzésen a tantervek vizsgálata alapján van lehetőség az összehangolásra. Ehhez azonban további átalakítás szükséges, nem csak a tantermi oktatás területén, de a szakmai gyakorlatnál is, hogy az elősegítse a képzési cél teljesülését, így létrehozva egy valóban egymásra épülő, az előképzettséget jutalmazó szakképzési struktúrát.

Irodalomjegyzék

Benedek, A. (2013): Szakképzési rendszer a piaccgazdaságban. IN: Benedek, A. (szerk.) 2013. A szakképzés-pedagógia alapképzései. Typotex Kiadó, Budapest p31-48

Budapesti Gazdasági Egyetem tantárgyi programjai

Dobszai, B. – Vámosi, T. (2013) A középfokú szakképző iskolák és a vállalati szféra együttműködési jellemzői a szakmai gyakorlati képzés tükrében. *Szakképzési Szemle* 29. évf./3. p23-42

ITM, (2019): Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmaipolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira.

Nagy, O. B. (2020): A kötelező szakmai gyakorlat értékelése a munkaadói szempontból. *Taylor*, 11. évf./3. p100-113

Végh, Á. (2013): Közgazdász hallgatók matematikai ismereteinek felmérése. IN: Tóth, P. 2013. (szerk.) Empirikus kutatások a szakmai pedagógusképzésben. DSGI, Székesfehérvár p159-177

Vendéglátóipari ismeretek ágazati szakmai érettségi vizsga vizsgakövetelményei (2020)

HALLGATÓI MUNKAVÁLLALÁS ÉS INTÉZMÉNYI TÁRSADALMI TŐKE HATÁSOK

Szócs Andor, szocs.andor.phd@gmail.com

Debreceni Egyetem

1. Elméleti megközelítések

Tanulmányunkban kísérletet teszünk arra, hogy a nemzetközi oktatáskutatói szakirodalomra támaszkodva bemutassuk a felsőoktatásban tanuló fiatalok tanulás melletti munkavállalásáról korábban kialakult és folyamatosan változó képet az elmúlt harminc évtől napjainkig, törekedve a legfontosabb időbeliségi és megközelítési mérföldkövek felnagyítására a kutatási területen. Ugyanakkor betekintést nyerhetünk egy országosan jelentős felsőoktatási intézmény nappali tagozatos, rendszeres fizetett munkavállalásban érintett hallgatóinak társadalmi tőke ellátottságába, intézményi beágyazódásuk egyik fontos aspektusába.

A felsőoktatás-kutatások egyik dilemmát okozó és ezáltal ellentmondásokat generáló területe a nappali tagozatos tanulmányokat folytató hallgatók tanulás melletti munkavállalása (*Tinto* 1993; *Pascarella* 1994; *Curtis & Williams* 2002; *NCES*¹⁸ 1998; 2020; *OECD*¹⁹ 2017; 2020). Egyes amerikai (*HERI*²⁰) és brit (*CHERI*²¹) egyetemi kutatóközpontok, illetve elődeik már a huszadik század második felében felismerték, hogy a modern piacgazdaság egyik hozadékaként felértékelődő magántulajdon növelésének ideája következtében, a fogyasztói szokások felértékelődése és az életszínvonal növelésére irányuló tendenciák eredményeképpen, nem utolsósorban a munkaerőpiaci átalakulások igényeihez igazodva, a hallgatói munkavállalás elterjedésével és annak jellemzőivel érdemes foglalkozni.

¹⁸ National Center for Educational Statistics (NCES) - Nemzeti Oktatási Statisztikai Központ Washingtonban, elsődleges jelentőségű szervezet az Egyesült Államokban az oktatással kapcsolatos adatok gyűjtése és elemzése kapcsán. <https://nces.ed.gov/>

¹⁹ Az Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) - Nemzetközi Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet, aminek fő célja a jólét és egyenlőség elősegítése. <https://www.oecd.org/about/>

²⁰ Higher Education Research Institute (HERI) – Felsőoktatási Kutató Intézet, ami az 1966-ban alapítottak Los Angelesben, kb. 1900 intézményt, 15 millió hallgatót vizsgált azóta. <https://heri.ucla.edu/>

²¹ Center for Higher Education Research and Information (CHERI) - A Felsőoktatás Kutatási és Információs Központ 1992 óta működik az Egyesült Királyságban, Londonban.

Bean & Metzner (1985) és Tinto (1993) elsők között különböztették meg a tradicionális és nem tradicionális viselkedési mintákat követő fiatalokat, felismerve általánosságban, hogy az intézményi hatások is különbözőek a nem tradicionális szokások mentén, és hagyományos minták alapján élő fiatalok között. Míg Beanék inkább a hallgatók karakterisztikájára fókuszált, Tinto (1993) modelljében mindkét tényezőre, a hallgatókra és az intézményre egyaránt figyelt, és azt vizsgálta hogyan illeszkedik az egyik a másikhoz. A Tinto-modell fókuszában a társadalmi és egyetemi interakciók jelennek meg, továbbá a belső campus-közösségek integratív jellege. Felismerte, hogy amikor az egyetemi és a társadalmi rendszer gyenge, a hallgatókat a felsőoktatási jelenlétből való lemorzsolódás veszélye fenyegeti. A nem állami intézményeknél figyelte meg, hogy a közösség és a társadalmi rendszer behatárolja a hallgatók elkötelezettségét. Ilyen kontextusban a hallgatói munkavállalás fenyegetettségét reprezentál nála. Astin (1993) ezt megerősítve fogalmazta meg a hallgatói beágyazottságot befolyásoló tényezők különbözőségeit a campuson belül (*on-campus*) és campuson kívül (*off-campus*) dolgozó fiatalok körében: előbbi pozitív hatást gyakorol az egyénre és integráló hatást fejt ki, utóbbi nála negatív tulajdonságokkal van felruházva. A tinto-i modell tovább megy, megállapítva, hogy a hallgatói munkavállalás csökkenti a hallgatótársakkal, az egyetemmel, illetve a más egyetemi közösségekhez való tartozás valószínűségét, azon túl, hogy korlátozza a hallgatók szabadidejét és energiáját, összességében rontja a tanulmányi eredményességet, nem utolsósorban pedig növeli a lemorzsolódás kockázatát.

A kilencvenes évek közepéig az intézményi kutatások fókuszában a hallgatók egyetemi campusba történő integrációja és közösségi megtartása állt elsősorban, a tanulás melletti munkavállalás tehát ebbe a kutatási mederbe simult bele. Ezek a kutatások vizsgálták ugyanakkor a nem tradicionális attitűdök intézményi karakterisztikáit is. A kutatási terület első mérföldkövét tehát az intézményi beágyazódás és lemorzsolódás problematikája jelentette.

A kilencvenes évek közepétől az ilyen típusú felsőoktatás kutatások érdeklődése átterelődött a hallgatói munkavállalás okainak feltárására is, amelyek között átfogó, sokrétű eredményeket tártak fel például a brit szigetországokban megvalósult kutatások. A munkavállalási okok között magyarázó változóként említik a szülők szocio-etnikai státuszát, a család-típusok különbözőségeit, a tanulmányi évet, diákhitel meglétét / nem létét, többségében a gazdasági tőke hiányával hozva összefüggésbe a hallgatói munkavállalást (*Barke 2000; Callender 2001*), felhangosítva, hogy a magasabb társadalmi osztályokból származó fiatalok munkavállalási kedve is látványos növekedést mutat (*Hunt 2002*), kiemelve, hogy a magas iskolai végzettségű szülők gyermekeinél gyakoribb a munkavállalás előfordulása, mint az ellenkező családi háttérből érkező fiataloknál (*Metcalfe 2001*), aminek okai a többlet kulturális- és társadalmi tőkében gyökereznek. Ez

tehát újabb állomást jelentett a hallgatói munkavállalás okainak és jelentőségének feltárásában.

A kilencvenes évek második felének újszerű jellemzője, hogy egyre inkább megjelennek a nemzetközi szakirodalomban a hallgatói munkavállalás pozitív aspektusai, egyesek pozitív hatásokkal járó belekényszerülésként (Lucas & Ralston 1997), más tanulmányi finanszírozást elősegítő kényszerként említi (Wolbers 2003), aminek hatásai a wolbersi értelmezésben nemcsak a hallgatók, de a munkáltatók számára is jó megtérülést tud biztosítani azáltal, hogy a hallgatók rugalmas munkavállalók, és rövid időtartamú munkára nagyobb valószínűséggel jelentkeznek. Smith - Taylor (1999) szerint a hallgatók a munkavállalás által inkorporált tudást és képességeket szereznek meg, Hunt (2002) annak adósságelkerülő funkcióját emeli ki, Curtis - Williams (2002) pedig későbbi elhelyezkedést elősegítő előny-tényezőként veszi számba. Azok a hallgatók, akiknek kapcsolódott tanulmányaikhoz a munka, az elméleti tudás gyakorlatban történő alkalmazásának előnyeit emelték ki a munkapiac működésének jobb megértése mellett.

Az ezredfordulót követően egyre inkább előtérbe került a hallgatói munkavállalás és a munkaerőpiacra történő átlépés közötti kapcsolat feltárása. Teichler & Jahr (2001), de Teichler (2003; 2006) és Rivza & Teichler (2007) is kiemeli, hogy a felsőoktatás és munkaerőpiac relációjában a legfontosabb kérdés nem a tanulmányok alatti, hanem a tanulmányok utáni elhelyezkedés kérdésköre. Ugyanakkor Teichlerék nem vetik el a hallgatói munkavállalás növekvő tendenciájának jelentőségét: az egyetem, mint munkaerőpiaci átmenetet képező és elősegítő intézmény szerepe jelentős ebben az átmenetben, ugyanis a diplomaszerezés mellett biztosítani kell az ún. előkészítő fázisokat a hallgatók későbbi gördülékeny és stabil elhelyezkedése kapcsán a különböző kompetenciaszerzési lehetőségek, multidiszciplináris és nemzetközi készségek biztosításával (csereprogramok, karrierirodák szerepe a mobilitás elősegítése érdekében).

Az elmúlt néhány évben a nemzetközi szakirodalomban egyre inkább felerősödni látszik a fiatalok tanulás melletti munkavállalásának jelentősége, a munkaerőpiaci szabályozások, törvények a korábbiaktól eltérően egyre rugalmasabban teszik lehetővé a fiatalok munkavállalását²². Neyt és társai (2010) az egyensúly fontosságát emelik ki a hallgatói munkavállalás tekintetében: ha megfelelő az egyensúly, akkor a tanulás melletti munka nem gátja más szabadidős elfoglaltságoknak. Brennan és társai (2009) e tekintetben a személyes fejlődést (*personal development*) emelik ki, Pryor és társai (2012) egy újfajta empátia alapú hallgatói attitűdről számolnak be, amely során a fiatalok egyre inkább szüleik

²² Lásd nemzetközi szinten www.europa.eu, hazai szinten 2012. évi I. törvény a Munka Törvénykönyvéről

segítségére sietnek a tanulmányokkal összefüggő költségek előteremtésében. Quintini (2015) a tanulás és munka kombinációját kiemelt fontosságúnak tartja a munkaerőpiacon történő zökkenőmentes és rövid időn belüli későbbi elhelyezkedés érdekében, amihez közel áll Neyt és társainak (2018), illetve Pastore & Zimmermann (2019) eredményei, miszerint a tanulás melletti munka növeli a későbbi munkaerőpiaci elhelyezkedési esélyeket, elősegítve az intragenerációs mobilitást azáltal, hogy tapasztalatot ad, (munkára és közösségi normákra) szocializál, segíti a munkaértékek fejlődését, a pénzhez való egyéni viszonyulást és felelősséget, a pozitív jövőképet az időközben inkorporált kulturális és kapcsolati tőkén keresztül. Sanaullah (2018) a fiatalokat a jövő munkaerőpiacával azonosítja, utalva arra, hogy a körülöttünk lévő világ drasztikus változásokon, úgynevezett megatrendeken megy át, aminek kimenetele fiataljaink készségein múlhat a jövőben.

A felsőoktatásban tanuló, főként nappali tagozatos fiatalok tanulmányok mellett folytatott munkavállalását átfogóan érintik a nemzetközi együttműködések alapuló oktatáskutatási és fejlesztési szervezetek felmérései is (OECD 2008; 2012; 2017; NCES 1998; 2020), amelyek rögzítik, hogy a felsőoktatásban tanuló fiatalok körülbelül fele érintett a tanulás melletti fizetett munkában, megállapítva annak alacsony volumenű előfordulását, ugyanakkor sürgetve a téma intenzívebb mértékben történő kutatását. Ezek a jelentések a hallgatói munkavállalás mindkét aspektusára, annak pozitív és negatív hozadékaira is kitérnek, okait összefüggésbe hozzák nemcsak a gazdasági tőkeszerzés növekvő igényével / szükségletével, de az életszínvonal növelésének egyéni szándékával, továbbá kapcsolatbővítési indíttatással, és végül a demográfiai mutatók változásaival is (*öregedő társadalmak*), amire álláspontjuk szerint időben megoldást kell találniuk az érintett társadalmak munkaerőpiacainak.

A hallgatói fizetett munkavállalás kutatásának történetiségébe és változó megközelítéseibe történt betekintés után fontos szempontként tekintünk annak felsőoktatási intézménybe való beágyazódásába, szűkebb értelemben annak egyik területébe, a hallgatók intézményi társadalmi tőkeellátottságába, amire feltételezésünk szerint hatással van a fiatalok munkavállalása, ahogy munkavállalási szokásaikra is visszahat az intézményi kontextus, annak társadalmi tőkét biztosító közege.

Bár a társadalmi tőke mérése az OECD (2001) szerint nincs kész állapotban, mégis többen kísérletet tettek a mérés során dilemmát okozó válaszadói szubjektivitás szempontján túllépve mind a nemzetközi (Coleman 1990; Bourdieu 1999; Fukuyama 1999; 2007; Putnam 2000; Wellman 2001; Dudwick és társai 2006) mind hazai szintén (Angelusz-Tardos 1991; 1998; Utasi 1991; Sik 1994; Lengyel 1998; Pusztai 2009; 2013; 2015; Kovách 2016), miután a mérési módszerek és szempontok széleskörben elfogadottá váltak (*társadalmi hálózatok, bizalom mértéke, együttműködés*

és kollektív cselekvés, információáramlás, társadalmi kohézió, érdekérvényesítő képesség).

Magyarországon az Észak-alföldi régióban a legjelentősebb „iskola – társadalmi tőke” viszonyával foglalkozó kutatások eredményei kiemelik a társadalmi tőke kulturális tőke birtoklása melletti jelentőségét például a továbbtanulási tervek alakulásában (Pusztai & Verdes 2002), a társadalmi tőke birtoklásának eltérő arányait és minőségbeli különbségeit, amelyek hatásai nemcsak a középiskolai, de az egyetemi pályafutásra is kiterjednek (Pusztai 2004; 2005; 2009). Fényes & Pusztai (2004) egyetemistákra vonatkoztatva továbbá kiemeli, hogy az alacsony tőkeellátottságú hallgatók körében jelentős hatással vannak a különböző közösségek, mint erőforrást biztosító csoportok mind a társadalmi, mind a kulturális tőkeszerzés vonatkozásában. A felsőoktatási intézmények pedagógiai munkásságának egyik eredményes hatásaként említi Pusztai (2013) az intézményi kontextus munkára felkészítő, munkaattitűd-formáló szerepét, sugallva, hogy a hallgatói munkavállalás nem csupán a gazdasági tőke hiányával hozható összefüggésbe, de társadalmi tőke igényeket is fellelhetünk benne. Újabb eredményei szerint (Pusztai 2015) a hallgatókra nagyobb hatással van saját társadalmi hálózatuk (emberi kapcsolataik), mint a meritokrácia láthatatlan keze. Nemzetközi kutatási eredményei alapján (amelyek főként közép-és kelet Európára terjednek ki) a felsőoktatási intézmények egy újfajta lehetséges erőforrását, a campusok társadalmi tőkéje (*campus social capital*) fogalmat vezeti elő, ezáltal is bővítve a hallgatók tanulással összefüggő sikereivel és az intézményi környezettel kapcsolatos kutatói eredményeket és szakirodalmat.

2. Empirikus eredmények²³

Mielőtt leírnánk hipotézisünket röviden bemutatjuk mit értünk alatta, milyen kutatói megállapítások állnak mögötte. Tinto (1993) arra figyelmeztet, hogy a munkavállalás nem csak a fiatalok egyetemi tanulmányainak idejét határolja be, de számos más lehetőséget is korlátoz a hallgatók számára, csökkentve a hallgatói integráció esélyeit. Úgy véli, a hallgatói munkavégzés nem csak korlátozza szabadidejüket és energiájukat, de csökkenti a lehetőségeket is a társaikkal és az egyetemmel folytatott kapcsolatokban, illetve más egyetemi közösségekben. A hallgatói

²³ A kutatás adatai: „Higher Education for Social Cohesion - Cooperative Research and Development in a Cross-border Area” (2011-2012). Kutatásvezető: Kozma Tamás. Lásd bővebben: <http://unideb.mskszmsz.hu/hu>

A „HERD 2012” Partium történelmi térségre kiterjedő kutatás Debreceni Egyetem hallgatóira vonatkozó adatait elemezzük (N= 1118). A kutatás három ország kilenc felsőoktatási intézményére terjedt ki, papír alapú survey módszerrel valósult meg nappali tagozatos hallgatók körében. Keresztmetszeti, rétegzett, karonként reprezentatív kutatás.

munkavállalást egyesek lehetséges csapdaként is említik, ami a társadalmi aktivitások csökkenésében is megnyilvánulhat (Eichorst 2014).

Hipotézisünkben több kutató – Coleman, Putnam, Puztai – hasonló, egybefüggő megállapításából indulunk ki, amely szerint a közösségi / intézményi kötések erősítik a társadalmi tőkét, az intézményi kötés ugyanakkor nemcsak kapcsolatot, de más pozitív hatásokat is okoz. Ezek az intézményi hatások tetten érhetőek a hallgatói szocializáció folyamatában is, amit több regionális felsőoktatáskutatási eredmény is megerősít (Puztai 2009; 2013; Szabó 2012; Bocsi & Ceglédi 2016; Ceglédi 2018). A „hálózatok” (család, barátok, csoporttársak, egyetem (campusban való lét), egyetemi oktatók, közösségek, bizalom, tagságok, aktivitások) meglátásunk szerint hatással vannak a tanév közben, rendszeresen fizetett munkát vállaló nappali tagozatos hallgatókra, ugyanakkor a hallgatói munkavállalásnak is van mindezekre hatása / visszahatása.

Bár Tinto szerint a munkát vállaló hallgató kevésbé integrált, kevesebb egyetemen belüli kapcsolata van, mégis feltételezzük, hogy ez időközben - a bologna folyamat által és az elmúlt két évtized során megváltozott munkaerőpiaci igények, amelyekhez egyre inkább idomulni látszanak a hallgatói attitűdök is (lásd növekvő munkavállalási kedv), - részben vagy egészben megváltozott.

2.1 Hipotézis

Azt feltételezzük, hogy a tanulás mellett munkát vállaló hallgatók közösségi / társadalmi aktivitása alacsonyabb, mint a többi hallgatóé (Astin 1993; Tinto 1993; Teichler 2009; Eichorst 2014), ugyanakkor az egyes intézményi társadalmi tőke ismérvek (baráti, hallgatói, oktatói kapcsolatok, bizalom, intézményen belüli aktivitás) magasabb arányban jellemzik a tanév közben, rendszeres fizetett munkában érintett hallgatókat, mint az alkalmi szerűen, vagy fizetett munkát nem végző hallgatókat, mivel a közösségi kötések erősítik a társadalmi tőkét (Coleman 1994; 1998; Puztai 2004; 2009; 2013).

2.2 Elemzési módszerek

Coleman (1990) és Fukuyama (1999) nyomán a társadalmi tőke összetevőit a *társas kapcsolatok*, a *bizalom/elégedettség* és az *aktivitások* (részvétel) szempontjai mentén mértük. A társadalmi tőkehatások vonatkozásában először keresztábrás elemzést végeztünk a tanulás mellett munkát vállaló hallgatók és a hallgatótársaikkal való kapcsolatuk vonatkozásában, szervezeti tagságuk kiterjedtsége és mindennapi aktivitásuk kapcsán. Ezt követően a társadalmi tőkéhez kapcsolódó változókat kategorizáltuk, csoportokra bontottuk (1. hallgatókkal való kapcsolat, 2. barátokkal való

kapcsolat intézményen belül²⁴ 3. barátokkal való kapcsolat intézményen kívül, 4. oktatókkal való kapcsolat, 5. szülőkkel való kapcsolat, 6. intézményen belüli aktivitás, 7. intézmény iránti bizalom²⁵, 8. elégedettség az intézménnyel, 9. aktivitás (szervezeti tagság), majd összevont, index változókat hoztunk létre. Végül egyszempontos varianciaanalízissel (skálás és összehasonlító átlagszámítással) vizsgáltuk a különböző társas kapcsolatokat, a bizalom és az aktivitások relációját nemek tekintetében és tanév közbeni rendszeres munkavállalással²⁶.

2.3 Hipotézis ellenőrzés

Aktivitás

Aktivitás szempontjából (minden hallgató, N= 1118) azt találtuk, hogy például egyetemi sportrendezvényeken való hallgatói részvétel közel 80%-ban a „ritkábban” kategóriába esik, mintegy 7%-uk vesz részt heti egyszer ilyen alkalmakon, de havonta is csak 12%-uk.

Hasonlóan a hétköznapi kulturális kikapcsolódást nyújtó alkalmakat is alacsony arány jellemzi (színház havonta egyszer 6%, ez évente egyszer-kétszer jellemző inkább; moziba járás havonta egyszer 13,2%, inkább háromhavonta 24,3% és évente egy-két alkalommal jellemző 32,7%; múzeumokba, kiállításokra járás évente egy-két alkalommal jellemző 54%, havonta 4,5%; hangversenyen való részvétel hetente és havonta alig 2,2%-3,1%). Egyedül a könyvtárba járás arányai mutatnak (érthető okokból) magasabb aktivitási arányokat: hetente a hallgatók 31,5%-a, havonta 25%-a, háromhavonta 17,2%-a, évente egy-két alkalommal 16,5% -a jár könyvtárba, 7,1%-uk pedig soha.

Tagság

A kulturális csoportokba való bekapcsolódás (tagság) aránya campusokon belül 3,7%, egyetemen kívül 10,5%-ot mutat, és a kérdezettek 54,8%-a nem is kíván semmilyen kulturális csoport (művészeti kör, tánckör, zenekar, énekkar stb.) tagja lenni. Ugyanakkor azok száma is

²⁴ A kutatás kérdőíve egyértelműen különválasztja a „hallgatótársakra” és a „barátokra” vonatkozó kérdéseket, ugyanakkor ezek hallgatói, szubjektív értelmezése valamelyest torzíthat eredményeinken. Véleményünk szerint ugyanakkor feltételezhető, hogy a „hallgatótárs” nem ugyanazt jelenti számukra, mint a „barátok”.

²⁵ Az „intézmény iránti bizalom” társadalmi tőkeindexbe tartozik az egyetemi és kari vezetőség, tanárok, adminisztrátorok, hallgatótársak, egyetemi és kari hallgatói önkormányzat.

²⁶ Elemzésünkben a terjedelmi korlátok okán nem szemléltetjük a keresztábrás eredményeket, szóvegesen röviden foglaljuk össze ezeket az eredményeket.

figyelemreméltó, akik a társadalmi tőke alacsony mutatója miatt nem tagok, de szeretnének azzá válni (28,6%).

A hagyományörző csoporttagság aligha jellemzi a hallgatókat általában véve (egyetemen belül mindössze 14 fő, 1,4%; egyetemen kívül 44 fő, 4,3%), azonban ezen a ponton újszerű eredményre találtunk: A 44 fős egyetemhez nem kapcsolódó hagyományörző csoporttag mintegy egyharmada (32%) tanév közbeni rendszeres munkavállalásban érintett hallgató, ami arra enged következtetni, hogy a hagyományörző csoportok tagjai körében az emberi kapcsolatok sokszínűsége és széleskörűsége fedezhető fel.

Tudományos körnek, szakmai egyesületeknek szintén kevés hallgató tagja (7,3%), de a sportegyesület / sportklub jellegű csoporttagság (12,5%) és a szurkolói körben való tagság (8,5%) is alacsony mértékű. Hasonlóan az előbbiekhöz kismértékben jellemzi a Debreceni Egyetem kutatási mintába került hallgatóit minden egyéb szervezeti tagság is (jótékonyági szervezet, környezetvédelmi, állatvédelmi, érdekvédelmi tagság, kutatócsoport tagság, tehetséggondozó program, szakkollégiumi tagság, hobbicsoportok, politikai, egyesületi tagság is egységesen 2-9% között arányban jellemzi a hallgatókat). Ahogy az elemzés elején említettük az „inaktivitás” jegyei a teljes hallgatói mintán belül a munkavállalásban érintett hallgatóknál még nyomatékosabban manifesztálódik.

Tanév közbeni munkavállalás kapcsán csak egy szignifikáns kapcsolatra leltünk, a politikai csoport, vagy egyesületi tagsághoz való tartozás jellemzi a rendszeresen munkát vállaló hallgatókat, ez egyetemen kívüli kapcsolódási pontot jelent. Azonban, ha figyelembe vesszük, hogy mindösszesen 38 hallgató tagja politikai, vagy érdekvédelmi szervezetnek, egyesületnek, úgy a rendszeres munkavállalásban érintettek a válaszadók 20%-át teszik ki, ami (bár alacsony a mintaelemszám) figyelemreméltó adat. A szakkollégiumi tagság elsősorban az alkalmasszerűen dolgozó hallgatókat jellemzi, de a rendszeres munkavállalásban érintettek körében is előforduló, egyetemen kívüli kapcsolatokat feltételez, és szintén az áthidaló, azaz összekötő funkciót tölti be a hallgatók mindennapjaiban. A minta egészét tekintve szakkollégiumi tagsággal összesen 80 hallgató rendelkezik, ennek 20%-a érintett szünidei, alkalmasszerű munkavállalásban, és 11,2%-a szünidei, rendszeres fizetett munkavállalásban. Ez is megerősíti következtetéseinket, miszerint ennek a szervezeti típusnak is pozitív hatása van a munkavállalásra, a tudatos jövőtervezés segítésére.

Varianciaanalízis

Következő elemzési lépésként a társadalmi tőkéhez kapcsolódó változókat kategorizáltuk, csoportokra bontottuk (1. hallgatókkal való kapcsolat, 2.

barátokkal való kapcsolat intézményen belül 3. barátok intézményen kívül, 4. oktatókkal való kapcsolat, 5. szülőkkel való kapcsolat, 6. intézményen belüli aktivitás, 7. intézmény iránti bizalom, 8. elégedettség az intézménnyel, 9. aktivitás (szervezeti tagság), majd összevont, új index változókat hoztunk létre. Az újrakódolás során a nominális változókat (hallgatói munkavállalás, nem) bináris értékkel illettük, (ahol 0 = nem dolgozik, vagy alkalomszerűen dolgozik, 1: rendszeresen, 0 = lány, 1 = fiú), az ordinális változók kapcsán többnyire megtartottuk a páros (1-4) és páratlan (1-5) számú Likert skálákat. Ezt követően a társadalmi tőkeváltozókat új, összevont indexváltozókká alakítottuk, és egyszempontos varianciaanalízissel (skálás és összehasonlító átlagszámítással), ANOVA teszt alkalmazásával elemeztük a különböző társas kapcsolatok, a bizalom és az aktivitások relációját a tanév közbeni rendszeres munkavállalással. A képzett indexek leíró statisztikájából láthatjuk az adatsor legkisebb és legnagyobb értékét, az értékek számítani átlagát és a szórást, ami azt mutatja meg, hogy értékeink átlagosan mennyivel térnek el adatsorunk átlagától (1. táblázat):

1. táblázat Társadalmi tőkeindexek leíró statisztikája

Leíró statisztika					
Társadalmi tőke indexek	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
<i>Kapcsolat hallgatókkal</i>	1070	0,00	9,00	5,0000	1,95219
<i>Kapcsolat barátokkal intézményen belül</i>	1029	0,00	9,00	7,5053	1,92849
<i>Kapcsolat barátokkal intézményen kívül</i>	1038	0,00	8,00	6,6975	1,86140
<i>Kapcsolat oktatókkal</i>	1044	0,00	9,00	2,4971	2,49621
<i>Kapcsolat szülőkkel</i>	1055	11,00	44,00	33,6483	5,58160
<i>Intézményen belüli aktivitások</i>	1019	16,00	64,00	32,8822	6,90632
<i>Intézmény iránti bizalom</i>	1052	7,00	35,00	23,5000	5,38852
<i>Intézménnyel való elégedettség</i>	961	0,00	21,00	12,8096	5,02930
<i>Társadalmi aktivitás (részvétel)</i>	861	0,00	22,00	3,3499	3,40893

Forrás: HERD adatbázis; saját szerkesztés

Nemek közötti különbségek tekintetében csupán egy társadalmi tőkeindex vonatkozásában találtunk szignifikáns eltérést: *szülőkkel való kapcsolat*

szempontjából, amiből arra lehet következtetni, hogy átlagosan a lányok közvetlenebb, jobb minőségű kapcsolatot ápolnak szüleikkel, mint a fiúk.

A *hallgatói munkavállalásra vonatkozó eredmények* szignifikáns különbséget mutatnak több esetben is a tanév közben rendszeresen fizetett munkát vállaló és azt csak alkalmyszerűen, vagy egyáltalán nem vállaló hallgatók társadalmi tőke mutatóiban (2. táblázat). Láthatjuk, hogy a *hallgatókkal való kapcsolatlétesítés-kapcsolat-együtműködés* a rendszeresen dolgozó hallgatók csoportját magasabb arányban jellemzi a nem, vagy csak alkalmyszerűen dolgozókhöz képest, ugyanakkor utóbbiakhoz képest szignifikánsan *magasabb a dolgozók körében az intézményen belüli barátok száma*. A két utóbbi eredmény mögött két eltérő okot feltételezünk: 1. lehetséges, hogy a munkavállalás során szerzett interperszonális kommunikációs és kezdeményezési készségek a rendszeresen dolgozó hallgatóknál magasabb szinten vannak, mint akik nem dolgoznak; 2. lehetséges, hogy a dolgozó hallgatóknak ez egy közös attitűd-ismérvük, ami nem függ össze a hallgatói munkavállalással. A *barátokkal való intézményen belüli és kívüli kapcsolat(ok)* vonatkozásában nagymértékű hasonlóságot fedezhetünk fel, és az is jól kiviláglik, hogy mindkét csoportra magas átlagban jellemző a barátokkal való rendelkezés, a campusokon belül és azon kívül is.

2. táblázat Hallgatói munkavállalás és társadalmi tőke kapcsolata 1.

Hallgatói munkavállalás		Kapcsolat hallgatókkal <i>p=0,043</i>	Kapcsolat barátokkal intézményen belül <i>p=0,24</i>	Kapcsolat barátokkal intézményen kívül	Kapcsolat oktatókkal
<i>nem dolgozik</i>	átlag	4,9034	7,4494	6,6628	2,4248
	N	621	603	605	612
	szórás	1,95027	1,94663	1,93145	2,49502
<i>dolgozik</i>	átlag	5,1652	7,7389	6,8077	2,6765
	N	351	337	338	340
	szórás	1,90819	1,75172	1,71267	2,52446
<i>összesen</i>	átlag	4,9979	7,5532	6,7147	2,5147
	N	972	940	943	952
	szórás	1,93828	1,88327	1,85638	2,50715

Forrás: HERD adatbázis; saját szerkesztés

Az intézményen kívüli barátok száma és az oktatókkal fennálló kapcsolat nem mutat ugyan szignifikáns eltérést a két hallgatói csoport között, mégis észrevehetően a fizetett munkában rendszeresen érintettek találtak magasabb arányban mindkét index esetében. Hozzá kell tennünk, hogy mindkét hallgatói csoportra magas átlagban jellemző az intézményen kívüli barátok megléte, de magasabb a dolgozó hallgatóknál. Ugyanígy, az oktatókkal való kapcsolat átlaga itt is alacsonynak mondható összességében, de észrevehetően magasabb a rendszeresen dolgozó hallgatók átlaga, amivel a leíró statisztikai adatok átlagát is meghaladják. Ennek okát abban látjuk, hogy vélhetően többen hiányoznak az órákról a nem dolgozókhöz képest, ez pedig átlagban nagyobb kapcsolatfelvételi intenzitásra ösztönzi őket tanáraikkal. A nemi eltérésekre utalva fentebb olvashattuk, hogy a lányokra magasabb arányban jellemző a *szülőkkel való jó kapcsolat*. A munkavállalásra vonatkozóan az adatok azonban azt mutatják (3. táblázat), hogy a nem dolgozó hallgatók bensőségesebb kapcsolatban vannak szüleikkel, de legalább is többen kommunikálnak egymással, és több közös programon vesznek részt. Az *intézményen belüli aktivitás* (főként órákon, órák kapcsán) tekintetében azonban fordított a helyzet: szignifikánsan magasabb a fizetett munkában érintett hallgatók körében, aminek a fentebb már vázolt okait feltételezzük.

3. táblázat Hallgatói munkavállalás és társadalmi tőke kapcsolata 2.

Hallgatói munkavállalás		Kapcsolat szülőkkel $p=0,014$	Intézményen belüli aktivitás $p=0,004$	Intézmény iránti bizalom $p=0,012$	Intézménnyel való elégedettség	Társadalmi aktivitás
nem dolgozik	átlag	33,7165	32,6983	23,4471	12,7950	3,3957
	N	829	802	5,35813	561	513
	szórás	5,40893	6,76786	832	4,97376	3,38559
dolgozik	átlag	32,4861	34,6769	24,7381	13,3548	3,4951
	N	144	130	5,36534	310	307
	szórás	6,07412	7,73517	126	4,98118	3,42747
összesen	átlag	33,5344	32,9742	23,6169	12,9943	3,4329
	N	973	932	958	871	820
	szórás	5,52641	6,94039	5,37404	4,98076	3,39958

Forrás: HERD adatbázis; saját szerkesztés

Az intézmény iránti bizalom (vezetők, oktatók, hallgatók) is a fizetett munkában érintett hallgatókra szignifikáns, azaz őket jobban jellemzi.

Ennek okát az ismeretségek, azaz a kapcsolati háló bővítésének nagyobb igényében, illetve a diákmunkában rendszeresen részt vevők vélt speciális attitűd-típusában látjuk.

Eredményeink megerősítik Fényes (2010) és Pusztai (2013) témánkhoz közel álló konzekvenciáit, amely során kiemeli, hogy a hallgatói munkavállalás nem csupán a gazdasági tőke hiányával hozható összefüggésbe, de társadalmi tőke igényeket is fellelhetünk. A társadalmi tőkeindexek adataiból a Debreceni Egyetem campusainak pozitív, integráló hatásaira is következtethetünk, amit Pusztai (2015) intézményi kontextusokra vonatkozó kutatási eredményeiben újfajta erőforrásként, a campus társadalmi tőkéjeként azonosít. Végül, az egyetem, mint emberi tőke termelő és társadalmi tőkét áthagyományozó intézményt is összekapcsoló kapcsolatnak minősítjük. Erre vonatkozóan elsősorban Pusztai (2009, 2013) nyomán és a bemutatott változók adataiból következtethetünk, amelyek azt mutatják, hogy a barátságok létrejöttére pozitív hatással van a „Campus-lét” és még a kevés szabadidővel rendelkező, tanulás mellett rendszeresen munkát vállaló hallgatók között is élő kapcsolatok állnak fenn (lásd barátságok létrejötte, hallgatók véleménykérdése diákmunkában érintett hallgatóktól, karrierirodák, hallgatói önkormányzat).

Összefoglalás

A tanulás mellett fizetett munkát vállaló hallgatókra vonatkozó empirikus irodalom tele van ellentmondásokkal és egyetértő hasonlóságokkal egyaránt. Mivel az ifjúsági korcsoport felsőoktatásban tanuló szereplői jelentik a jövő munkaerőpiacát, ezért várhatóan a jövőben a nemzetközi kutatások nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanulás melletti munkavégzés tőkeszerző funkcióira, ami „eladhatóbbá” tudja tenni a fiatalok számára a kiegyensúlyozott, tisztességes mértékkel vállalt hallgatói munkavállalást.

Az empirikus kutatások kissé magyarázatra, kiegészítésre szorulnak arra vonatkozóan, hogy feltehetően más lehetséges fontos változás is tapasztalható a dolgozó hallgatók tekintetében: például az, hogy miként változtatja meg a felsőoktatásbeli tapasztalatot a hallgatói munkavégzés (élmény, munkaértékszerzés, barátságok, kapcsolatok, pénzzel történő felelős bánásmód, öngondoskodás stb.).

Hipotézisünk ellenőrzése során egyrészt azt találtuk, hogy a fizetett munkában érintett hallgatók szabadidős és szervezeti / tagsági aktivitása alacsony, ugyanakkor az intézményi hatásokban gyökerező társadalmi tőkeellátottság (baráti, hallgatói, oktatói kapcsolatok, bizalom, intézményen belüli aktivitás) magasabb arányban jellemzi a tanév közben, rendszeres fizetett munkában érintett hallgatókat a nem dolgozókhöz

képest. A kortárscsoport, vagyis a barátok, hallgatótársak szignifikáns pozitív hatása mellett több társadalmi tőke jellemző, köztük az egyetemi-intézményi integráltság egyes hatásai is szignifikáns pozitív összefüggést mutatnak a hallgatói munkavállalással.

Bemutatott eredményeink azt mutatják, hogy az egyetemisták tanulás melletti munkavállalásának témájával érdemes foglalkozni, nemcsak azért, mert a jövő munkaerőpiacát tudjuk valamelyest előrejelteni, de megismerhetjük akár a származási háttér és szocializációs színterek segítségével kialakult attitűdjeiket - munkaattitűdjeiket, amelyek feltételezésünk szerint tovább bővülnek a munkatapasztalat szerzése során, igazodva a munkaerőpiaci elvárásokhoz, esetleg finomítva azokat. Ugyanakkor úgy véljük, a társadalmi tőkészerzés lehetséges színtérének is tekinthetjük a tanulás melletti munkavállalást, aminek ereje túlmutat a gazdasági tőke jól behatárolható funkcióin, a materiális ismérvek korlátjain.

A hallgatók munkavállalásának megértése komplex kihívás, amit nem lehet leszűkíteni problémák statisztikai módszertanára. Kevés törekvés volt arra vonatkozólag, hogy elméleti kontextusban keretbe öntsék a kapcsolatot a hallgatói munkavállalás és a felsőoktatás között, így nem áll rendelkezésre olyan szisztematikus elméleti modell sem, ami kizárólag a hallgatói munkavégzés-felsőoktatás kapcsolatára fókuszálna. Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy még bőven vannak feltáratlan lehetőségeink ezen a területen.

Irodalomjegyzék

Angelusz R. – Tardos R. (szerk.) (1991): *Társadalmak rejtett hálózata*. Budapest, Magyar Közvéleménykutató Intézet

Angelusz R. – Tardos R. (1998): A kapcsolathálózati erőforrások átrendeződésének tendenciái a kilencvenes években, In Kolosi T., Tóth I. Gy., Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi riport*. Budapest, TÁRKI p237–256

Astin, A. W. (1993): *Preventing students from dropping out*. San Francisco, Jossey-Bass

Barke, M. – Braidford, P. – Houston, M., Hunt, A. – Lincoln, I. – Morphet, C. Stone, I. – Walker, A. (2000): *Students in the Labour Market. Nature, Extent and Implications of Term-time Employment among University of Northumbria Undergraduates*. Research Report RR 215, Department for Education and Employment

Bean, J. P. – Metzner, B. S. (1985): A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*. No. 55(4) p485-540 Forrás:

https://www.jstor.org/stable/1170245?seq=1#metadata_info_tab_contents

Letöltés ideje: 2021. 01. 16.

Bocsi V. – Ceglédi T. (2016): Az intézményi hatások jellegzetességei szakértői és hallgatói szemszögből In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T.(szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott)értéke: Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad Partium PPS; Budapest Új Mandátum, p13–32

Bourdieu, P. (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz R. (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest: Új Mandátum p156–178

Brennan J. – Patel K. – Tang W. (2009): *Diversity in the student learning experience and time devoted to study: a comparative analysis of the UK and European evidence* - Report to HEFCE by Centre for Higher Education Research and Information (CHERI), The Open University

Ceglédi T. (2018): *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban. Oktatáskutatók könyvtára 4*. Sorozatszerkesztő: Pusztai G., CHERD-Hungary, 2018.

Coleman, J. S. (1990): *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

Coleman, J. S. (1998): Társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In Lengyel György, Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó Kft. p11–43

Curtis, S. – Williams J. (2002): The reluctant workforce: undergraduates' part time employment, *Education and Training* 44(1), p5–10 Forrás: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20150106142207/https://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/year/2009/diversitystudentlearningexperience/>

Dudwick, N. – Kuehnast, K. – Jones, N. V. – Woolcock, M. (2006): *Analyzing Social Capital in Context. A Guide to Using Qualitative Methods and Data*. World Bank Institute, Washington DC.

Eichhorst, W. (2014): *Fixed-term contracts. Are fixed-term contracts a stepping stone to a permanent job or a dead end?* IZA World of Labor, 45. Forrás: <https://wol.iza.org/uploads/articles/45/pdfs/fixed-term-contracts.pdf?v=1>
Letöltés ideje: 2021. 01. 16

Fényes H. - Pusztai G. (2004): A kulturális és társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában, *Statisztikai Szemle*, No. 82 (6–7) p567–582

Fényes H. (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó

Fukuyama, F. (1999): *Social Capital and Civil Society*. Forrás: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforms/fukuyama.htm>
Letöltés ideje: 2020. 01. 16.

Fukuyama, Francis (2007): *Bizalom*. Budapest, Európa Könyvkiadó

Hunt, A. – Lincoln, I. – Walker, A. (2002): *Student background, term-time employment and academic attainment: Evidence and policy implications from a large-scale survey of undergraduates at the University of Northumbria*, Newcastle Business School: University of Northumbria internal discussion paper

Hussar, B. – Zhang, J. – Hein, S. – Wang, K. – Roberts, A. – Cui, J. – Smith, M. – Bullock M., F. – Barmer, A. – Dilig, R. (2020): *The Condition of Education 2020* (NCES 2020-144). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics (NCES).

Kovács I. – Hajdu G. – Gerő M. – Kristóf L. – Szabó A. (2016): A magyar társadalom integrációs és rétegződésmodelljei. *Szociológiai Szemle*, 26(3), p4–27

Lucas, R. – Ralston, L. (1997): Youth, gender and part-time employment. A preliminary appraisal of student employment. *Employee Relations* No.19(1) p51-66

Metcalf, H. (2001). *Increasing Inequality in Higher Education: The Role of Term-time working*. London, NIESR: 12

NCES (1998): *The Condition of Education 1998*, NCES 98-013, by John W., Tom S., Jennifer Sable, S. P. C., Yupin B., Janis S., Allison G., and Marianne P. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office

Neyt, B. – Omev, E. – Baert, S. – Verhaest, D. (2018): Does Student work really affect educational outcomes? A review of the literature. *Journal of Economic Survey*, Vol. 33; iss. 3; pp. 896 – 921. doi: 10.1111/joes.12301

OECD (2001): *The Well-being of Nations - The role of human and social capital*
Forrás: <http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702.pdf>

Letöltés ideje: 2021. 01. 10.

OECD (2017): *PISA 2015 Results - Students'Well-Being* Forrás: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Results-Students-Well-being-Volume-III-Overview.pdf> Letöltés ideje: 2021. 01. 16.

OECD (2020): *Employment Outlook 2020* Forrás: <https://www.oecd.org/els/emp/EmploymentOutlook2020chapter3.pdf>

Letöltés ideje: 2021. 01. 02.

Pascarella, E. T. – Bohr, L. – A., N. – Desler, M. – Zusman, B. (1994): Impacts of on-campus and off-campus work on first year cognitive outcomes. *Journal of College Student Development*. No. 35, p364–370

Pastore, F. – Zimmermann, K. F. (2019): Understanding school-to-work transitions. *International Journal of Manpower*, 40(3), p374–378

Pryor, J. H. – Eagan, K. – Palucki B., L. – Hurtado, S. – Berdan, J. – Case, Matthew. H. (2012): *The American Freshman: National norms fall 2012*. Los Angeles: Higher Education Research Institute (HERI), UCLA.

Pusztai G. – Verdes E. (2002): A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire. *Szociológiai Szemle*, 12(1) p89–106

Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség – felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat Kiadó

Pusztai Gabriella (2005): Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio* 3. p534-554

Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola: Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Kiadó

- Pusztai G. (2013): A felsőoktatás munkára felkészítő szerepe a hallgatók értelmezésében. In: Kun A. I. - Polónyi I. (szerk.): *Az Észak-Alföldi régió helyzete: Képzés és munkaerőpiac*. Budapest, Új Mandátum Kiadó, p9–29
- Pusztai G. (2015): *Pathways to Success in Higher Education – Rethinking the Social Capital Theory in the Light of Institutional Diversity*. Higher Education Research and Policy. Vol. 7. Frankfurt am Main, Peter Lang International Academic Publishers
- Putnam R. D. (2000): *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York, Simon & Schuster
- Quintini, G. (2015): *Working and Learning: A Diversity Of Patterns*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 169
- Rivza, B. – Teichler, U. (2007): The changing role of student mobility. *Higher Education Policy*. No. 20(4), p457–475
- Sanaullah, N. (2018): The future of work and youth. European Youth Forum, Bruxelles. Forrás: https://www.skillsforemployment.org/edmsp1/groups/skills/documents/skpcontent/cdff/mjm2/~edisp/edmsp1_236025.pdf Letöltés ideje: 2021. 01. 08.
- Sík E. (1994): Network capital in capitalist, communist and post-communist societies. *International Contributions to Labour Studies* No. 4. p73–93 Forrás: <http://www.socialnetwork.hu/cikkek/intcontlab.pdf> Letöltés ideje: 2021. 01. 08.
- Smith, N. - Taylor, P. (1999). Not for lipstick and larger: students and part-time work. *Scottish Affairs Journal* No. 28 (Summer) p147–163
- Szabó I. (2012): Az egyetem, mint szocializációs színtér. In Dusa Á., Kovács K., Márkus Zs., Nyüsti Sz., Sörös A. (szerk.): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok 1*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, p13–36
- Teichler, U. – Jahr, V. (2001): Mobility during the course of study and after graduation. *European Journal of Education*. No. 36(4) p444–458
- Teichler, U. (2009): *Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam/Taipei, Sense Publishers
- Tinto, V. (1993): *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, University of Chicago Press
- Wellman, B. – Haase Q. A. – Witte, J. (2001): *Does the Internet Increase, Decrease, or Supplement Social Capital? Social Networks, Participation, and Community Commitment American Behavioral Scientist*, vol. 45.
- Wolbers M. (2003): Job mismatches and their labour-market effects among school-leavers in Europe. *European Sociological Review* 19 p249–266

**4. NEVELÉSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK,
HÁTRÁNYOS HELYZETŰEK KEZELÉSE,
INTERKULTURÁLIS OKTATÁS,
KISEBBSÉGPEDAGÓGIA**

AZ ELŐÍTÉLETESÉG TÁPLÁLTA MOTIVÁCIÓ, MINT UGRÓDESZKA JELENSÉG

Balázs Dávid, *hctnnc@gmail.com*

Debreceni Egyetem

Bevezetés

A romák és nem romák együttélése hazánk jövője szempontjából meghatározó kérdés. Ennek érdekében jöttek létre a keresztény roma szakkollégiumok, melyek legfőbb célja egy olyan roma értelmiségi réteg felnevelése, akik együtt tudnak és akarnak gondolkodni, illetve aktívan tevékenykedni nem roma társaikkal. (Forrai, 2014) Kedvezőtlen társadalmi és szociális helyzetük ellenére ezek a fiatalok részt vesznek a felsőoktatásban, ahol az előítéletekkel, a diszkriminációval, atrocitásokkal kell megküzdeniük. (Smith – Mackie, 2004, Raicsné, 2000)

A kutatás legfőbb célja annak feltérképezése volt, hogy a továbbtanulásnak, valamint az egyetemi tanulmányok folytatásának háttérében milyen intrinzik és extrinzik motivációs tényezők állnak az említett fiatalok esetében. A kutatásban 82 hallgató vett részt, akik szakkollégiumi jelentkezésükkor romának/cigánynak vallották magukat, jelenleg is felsőfokú tanulmányokat folytatnak, és tagjai a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózatnak. Hipotézisünk szerint a család, kiváltképp a szülők, jelentősen befolyásolják a továbbtanulási döntést és a roma fiatalok tanulási motivációját. Továbbá azt feltételezzük, hogy a többségi társadalom előítéletessége is hatással van a cigány/roma fiatalok tanulási motivációjára.

1. Adatok, elemzési módszerek

Kvantitatív módszer alkalmazásával vizsgáltuk a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat cigány/roma származású hallgatóit. A megkérdezett 82 hallgató közül 47 nő 35 férfi, átlagéletkoruk 21 év. A hallgatók a nyíregyházi Evangélikus Roma Szakkollégium, a pécsi Evangélikus Roma Szakkollégium, a debreceni Szent Miklós Görögkatolikus Roma Szakkollégium, a debreceni Wáli István Református Cigány Szakkollégium, a miskolci Görögkatolikus Roma Szakkollégium, a szegedi Keresztény Roma Szakkollégium, a budapesti Jezsuita Szakkollégium, és a budapesti Református Cigány Szakkollégium tagjai.

25 kérdésből álló online kérdőív segítségével kerestük a választ a kutatási kérdéseinkre. Az elemzés során a hallgatók szociális hátterére, a továbbtanulást befolyásoló motivációs tényezőkre, illetve a jelenlegi tanulási motivációkra fókuszáltunk. Továbbá vizsgáltuk a hallgatók demográfiai (nem, életkor), társadalmi (családi háttér, szülők iskolai végzettsége, munkaerőpiaci státusa) és intézményi, tanulmányi (intézmény típusa, érettségi eredmények) jellemzőit.

2. Iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők

„A kisebbségben lévők – nemzetiségi, faji, vallási, nyelvi szempontból különbözőek – szinte mindenhol a világon nehézségekkel, sokszor fenyegetettséggel kell, hogy szembenézzenek. Nagyon gyakran sérülnek a kisebbségekhez tartozók alapvető jogai, ezen belül is leggyakrabban a gyerekek kerülnek kiszolgáltatott helyzetbe. A szegénység, az alacsony iskolázottság, a magasabb csecsemőhalandóság, a jelentős számú fiatalok bünelkövető és állami gondoskodásban élő, a kizsákmányolt gyerekek jellemzi leginkább a tipikus marginalizálódott csoportokat, közülük is kiemelkedően a cigányokat.” (Raicsné, 2000: 121)

Amerikai, nyugat-európai tanulmányok kimutatták, hogy az etnikai kisebbségekkel szembeni idegenkedő viselkedésformák és nyílt előítéletek csökkentek, helyettük burkoltabb előítéletek jelentek meg, amelyek a tolerancia és egyenlőség értékelvei mellett is képesek fennmaradni. A burkoltabb, modernebb előítéletek mindazonáltal nem kevésbé veszélyesek. A burkolt előítéletek, mint a szimbolikus rasszizmus, amikor az etnikai csoport szegénységét az erőfeszítés és motiváció hiányával magyarázzák, vagy az averzív rasszizmus, amely esetén az egyén az adott csoport tagjaitól távolságot tart, kerül bármiféle interakciót, politikailag korrekt előítéletnek minősülnek. Kísérletek alátámasztják, hogy a többségi társadalom tagjai máshogy viszonyulnak a kisebbséghez tartozókhöz, mint a saját tagjaikhoz, például a nem verbális kommunikációban. Kerülik a szemkontaktust, növelik a fizikai távolságot, így a kisebbség tagjai folyamatosan észlelhetik és érezhetik a rájuk vonatkozó másság-képet.

Magyarországon a cigányokkal/romákkal szembeni előítéletek továbbra is nyíltak és már gyermekkorban elmélyülnek. (Bigazzi, 2013)

Hazánkban végzett vizsgálatokból az is kiderül, hogy a cigány/roma gyerekek a magyar iskolarendszerbe való beilleszkedése rendkívül problematikus. (Raicsné, 2000) „A tanároknak és a szülőknek nem kell megtanítaniuk a gyűlöletet nyíltan, még ha néha meg is tetszik. A gyerekek eltanulhatják a sztereotípiákat és az előítéleteket egyszerűen azáltal is, hogy megfigyelik és utánozzák az idősebbeket” (Smith – Mackie, 2004)

A hátrányos helyzetű gyerekek szinte mindegyikénél tapasztalható az iskolai nyelvi hátrány. Fontos megjegyezni, hogy a hátrány csak az iskolai sikeresség szempontjából hátrány, a nyelvi készségegyüttes az iskolán kívül abszolút pozitív funkciót tölt be. Az iskolai elvárásoktól eltérő nyelvi készséget leginkább a családi környezet, illetve a szülők iskolázottsága befolyásolja. Megfigyelések szerint a gyerekek nyelvi készsége jelentős különbségeket mutat azonos életkorú gyerekek között is. A kedvezőbb társadalmi státusból érkező gyerek teljesítménye sokkal magasabb kevésbé kedvező társadalmi körülményből jövő társánál.

Hazánkban a legkedvezőtlenebb helyzetben élő gyerekek szignifikáns része cigány anyanyelvű. Rendkívül kevés, az egész országban csak néhány helyen van lehetőségük ezeknek a diákoknak, hogy saját anyanyelvükön tanulhassanak, kérdezhessenek vagy válaszolhassanak a pedagógus által feltett kérdésre. Az iskolában a cigány gyerekek kétnyelvűségéből adódó problémákat nem a magyar és cigány nyelv közötti váltás nehézsége adja, sokkal inkább a családi környezet fogalmi felépítése, szerkezete, ugyanis az otthoni környezetnek másfajta elvárásai vannak a nyelvi teljesítménnyel kapcsolatban. A szülők mást várnak el a gyerektől az iskolát megelőző hat évben és a későbbiek során is. (*Derdák – Varga, 1997*)

3. A továbbtanulás problematikája

A továbbtanulást befolyásoló tényezőket, egyrészt az oktatási intézmények kínálata, másrészt a családok kereslete határozza meg.

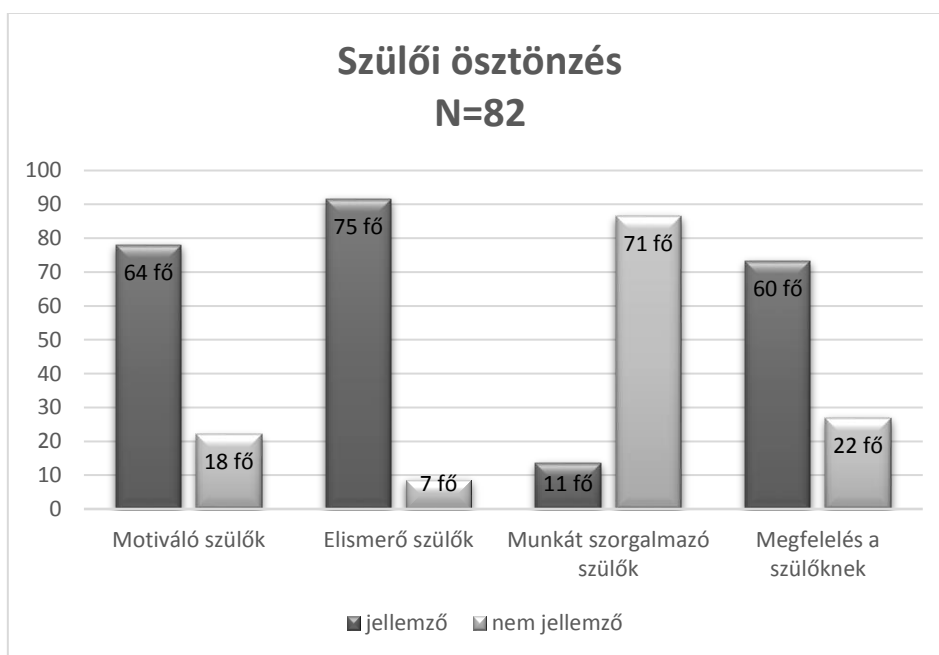
Az általános iskola végéhez közeledő nebuló és családja három lehetőség közül választhat. A nyolcadik osztály elvégzése után vagy érettségit adó szakközépiskolába, gimnáziumba, vagy érettségit nem adó szakképző iskolába fog járni, vagy nem folytatja tovább tanulmányait. A lehetőségekre a tanulmányok folytatásának várható sikeressége, a három iskolai végzettségi szint munkaerő-piaci értéke, a család erőforrásai, a továbbtanulás költségei gyakorolnak hatást.

A középfokú oktatási intézmények vagy az általános iskolai érdemjegyek alapján, vagy felvételi teszttel rangsorolják a jelentkezőket. Aki az általuk felállított küszöbérték felett teljesít, azt felveszik, aki alatta, azt nem. A szakképző iskolák között vannak olyanok is, akik alapján véve mindenkit felvesznek férőhelyeik betöltése érdekében. Az érettségit adó szakközépiskolába, gimnáziumba való bekerüléshez jobb általános iskolai eredmény, vagy felvételi teszteredmény szükségeltetik az érettségi magasabb munkaerő-piaci értéke okán. A középfokú továbbtanulás csatornájának megválasztásában a felsőfokú továbbtanulás esélye, a diploma haszna és költsége is központi szerepet játszik.

A korlátozó feltételek abból fakadnak, hogy egyfelől eltérő szociális háttérű családok különböző mértékben tudják biztosítani azokat a készségeket, jártasságokat, melyek egy sikeres iskolai pályafutást eredményezhetnek, másfelől a külső feltételek, mint a család lakóhelyi elszigeteltsége, tartós szegénysége, társadalmi elhatároltsága. (Kertesi, 2005)

3. Eredmények

Eredményeink alátámasztották azon feltételezésünket, miszerint a szülők tanuláshoz való hozzáállása rendkívüli mértékben befolyásolja a cigány/roma fiatalok tanulási motivációját. Eredményeink azt is mutatják, hogy a többségi társadalom előítéletességének nemcsak negatív, hanem jelentősen pozitív hatása is van a roma fiatalok továbbtanulására, tanulási motivációjára. A cigány/roma fiatalok döntően a saját ösztönzésük által tanulnak tovább, azonban a továbbtanulási döntést a hátrányos helyzetű családok kedvezőtlen anyagi helyzete befolyásolja leginkább.



Forrás: Saját ábra

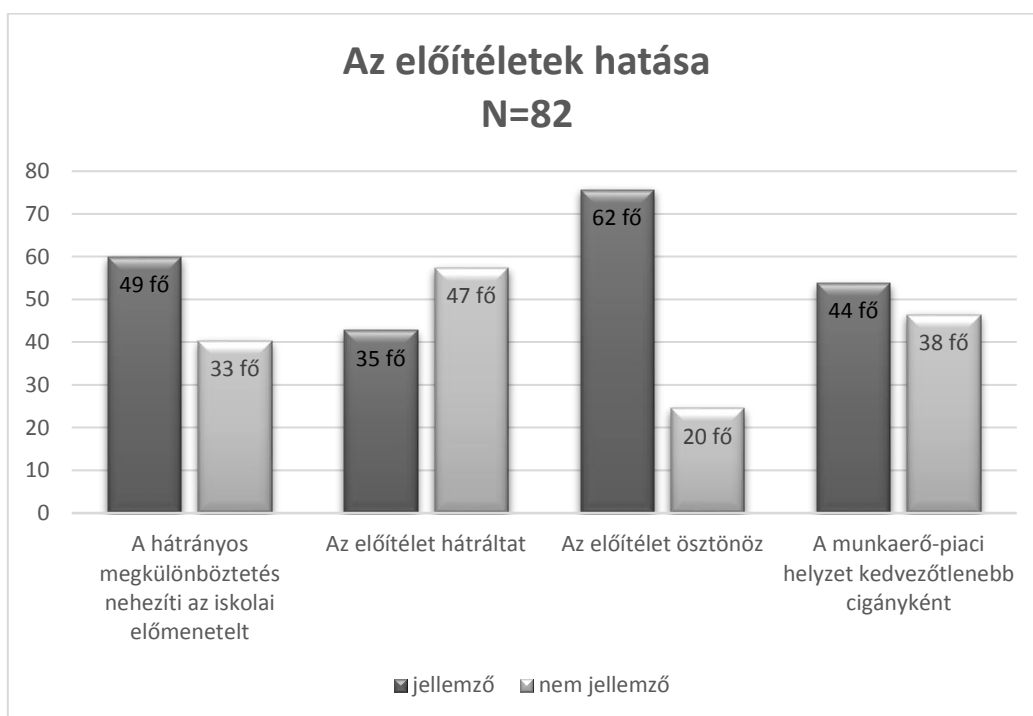
1. ábra Szülői ösztönzés

A válaszadók 78%-a (64 fő) úgy gondolja, hogy továbbtanulásában szülei motiválták leginkább. Azok a hallgatók, (18 fő) akiknél a szülői motiválás nem jellemző, vagy kevésbé jellemző, valószínűleg önmagukat ösztönözték, vagy egy a környezetükben lévő fontosabb személy (tanár, barát, családtag, példakép) motiválta őket továbbtanulásukban.

Arra az állításra, miszerint otthon elismeréssel fogadják a fiatalok eredményeit rendkívül meggyőző eredmény született. A szakkollégisták 91,5%-át (75 fő) jellemzi. Azok a szülők, (7 fő) akik nem ismerik el gyermekük/gyermekük tanulmányi munkáját, előrehaladását, eredményeit, valószínűleg semlegesek állnak a továbbtanuláshoz, a diploma megszerzését nem tartják értéknek, vagy a tanulmányok folytatásának költségeit tartják szem előtt.

A válaszadók 73%-ának (60 fő) fontos, hogy megfeleljen családja elvárásainak. Azoknál, akiknél ez nem jellemző, (22 fő) valószínűleg nem ért egyet szülei elvárásaival vagy egyszerűen nem akar megfelelni azoknak.

A válaszadó hallgatók 13%-a (11 fő) gondolja úgy, hogy szülei jobban örültek volna, ha továbbtanulás helyett munkát vállal, 86%-a (71 fő) ezt nem tartja jellemzőnek.



Forrás: Saját ábra

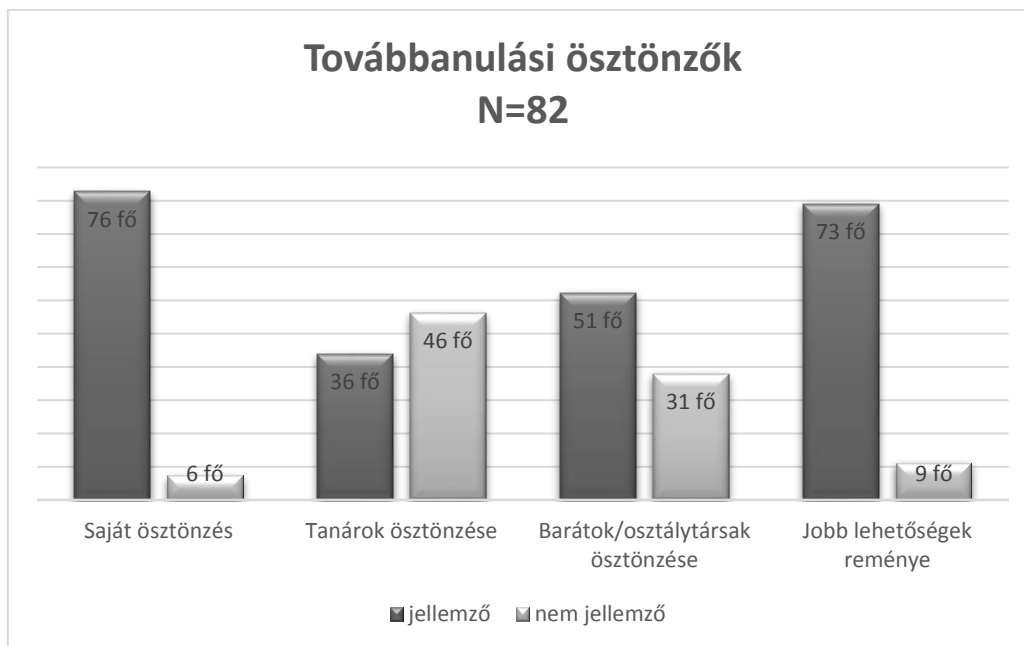
2. ábra Az előítéletek hatása

A kérdőívet kitöltő hallgatók 59,8%-át (49 fő) érte hátrányos megkülönböztetés a tanulmányai során, és ez nehezítette iskolai előmenetelüket. A hallgatók 40,2%-a (33 fő) nem tapasztalt hátrányos megkülönböztetés.

A következő két állítás a reziliencia mértékére világít rá a többségi társadalom előítéletein keresztül. A válaszadók 53,7%-a (47 fő) mondta azt, hogy a többségi társadalom előítéletei nem álltak negatív tényezőként továbbtanulásuk háttérében, és 42,7%-a (35 fő) nyilatkozta azt, hogy a továbbtanulásuk háttérében negatív tényezőként volt jelen. Valószínűsíthető, hogy a „nem jellemző” választ adók köre vagy nem tapasztalta meg az előítéletek negatív hatásait, vagy megtapasztalták, viszont rezilienciájuk mértéke magasabb, mint azoké, akik „jellemző” választ adták.

Arra az állításra, miszerint a többségi társadalom előítéletei ösztönzően hatottak a továbbtanulásomra, a következő válaszokat kaptam: a hallgatók 75,6%-a (62 fő) vallotta, hogy az őt ért előítéletek ösztönözték a továbbtanulásra, 24,4%-nál (20 fő) pedig vagy nem ösztönözte, vagy negatívan hatott továbbtanulására. (2. ábra) Arra következtethetünk, hogy a pozitív választ adó szakkollégisták „csak azért is” hozzáállása aktivizálta, energetizálta tanulási motivációjukat. Általánosítható továbbá, hogy az ő rezilienciájuk mértéke magasabb. A negatív választ adó hallgatók tanulási motivációját nem érintette a velük szemben támasztott előítéleteség, vagy negatívan befolyásolta továbbtanulásukat.

A következő kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy a szakkollégista hallgatók mit gondolnak saját maguk, mint kisebbségi tagok munkaerőpiaci helyzetéről. Az állítás rendkívül megosztónak bizonyult. A válaszadók 53,7%-a (44 fő) egyetért az állítással, azaz jellemzőnek gondolja, hogy cigányként/romaként kedvezőtlenebb helyzetben van a munkaerőpiacon. A válaszadók 46,3%-a (38 fő) pedig úgy gondolja, hogy nincs kedvezőtlenebb helyzetben.



Forrás: Saját ábra

3. ábra Továbbtanulással kapcsolatos ösztönzők

A válaszadók jelentős többsége, összesen 92,7%-a (76 fő) elsősorban saját magát ösztönözte a továbbtanulásra. Az okok széles skálán helyezkedhetnek el. Közrejátszhat a „csak azért is” effektus, a bizonyítási vágy önmaguknak, szülőknek, családnak, barátoknak, a korai tanulási motívumok beágyazódása, belső motivációs tényezőkké válása.

A szakkollégisták 7,3%-ára (6 fő) nem volt jellemző, vagyis az elsődleges motivációs forrásuk nem saját maguk. Valószínűsíthető, hogy azoknak a szakkollégista hallgatónak, akiknél ez nem volt jellemző a továbbtanulási döntés előtt és alatt külsőleg voltak motiválva, extrinzik motivációjuk kevésbé beágyazott, kevésbé fejlett. A hallgatók válaszaiból kiderül továbbá, hogy a pedagógusok motivációs munkája is jelentős a továbbtanulással kapcsolatban. A válaszadók 43,9%-a (36 fő) gondolja úgy, hogy tanulási motivációja köszönhető egy bizonyos tanárának vagy tanárainak, motiválta/motiválták őket a továbbtanulásukban. A hallgatók 56%-át (46 fő) viszont nem motiválták pedagógusok. Véleményem szerint a tanító, tanárok, oktatók munkája, a család tanuláshoz való hozzáállása után a legfontosabb. Arra az állításra, miszerint, ha úgy érzem, a társaim többet tudnak nálam, több időt fordítok a tanulásra, a hallgatók 62,2%-a (51 fő) adott pozitív választ, azaz, hogy jellemző rájuk, 37,8%-a (31 fő) negatív választ, vagyis nem jellemző rájuk. A válaszadók jelentős többsége, 89%-a (73 fő) adott „jellemző” véleményt arra az állításra, amely az előnyösebb munkaerő-piaci pozíció, jobb lehetőségek gondolatát szorgalmazza, mint a továbbtanulás háttérében álló motivációs forrást.

Összegzés

A hátrányos helyzetű szülők hiába szeretnék, hogy gyermekük tovább tanuljon, a finanszírozási probléma elegendő ok ahhoz, hogy a tanulmányok befejeződjenek, és a fiatal beintegrálódjon a munkaerő-piacra. Ha a szülők kedvezőtlen anyagi helyzete mellett az a szemlélet is fellelhető, miszerint a felsőfokú tanulmányoknak, a diplomának nincs értéke, jobban örülnek, ha gyermekük tanulmányai folytatása helyett munkába áll.

A válaszadó hallgatók többségét a szülei motiválták továbbtanulásában, eredményeit elismeréssel fogadják, a hallgatóknak többnyire fontos, hogy megfeleljenek szüleik elvárásainak, és kevésbé jellemző, hogy a továbbtanulás helyett a munkába állást szorgalmazták volna. Az állításokra adott válaszokból kiderül, hogy a szülő tanuláshoz való hozzáállása jelentősen befolyásolja a cigány/roma fiatalok tanulási motivációját.

A Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat hallgatói mindannyian felsőfokú tanulmányokat végeznek, bizonyosan értéként tekintenek erre a tényre, ugyanúgy, mint a diploma megszerzésére, értékére. A továbbtanulás előtt álló tanulóknak viszont fejtörést okozhat, hogy megéri-e hosszú évekig egyetemre járni, megéri-e a befektetett pénzt, az időt és az energiát, ha majd a diplomával, a munkaerőpiacra kikerülve a bőrszíne miatt nem kap munkát. Feltételezésünk, miszerint a többségi társadalom előítéletessége hatással van a cigány/roma fiatalok tanulási motivációjára alátámasztást nyert. A többségi társadalom előítéletessége hatással van a roma fiatalok továbbtanulására, hátráltat, illetve előmozdít egy „csak azért is” effektust, amely pozitívan hat tanulási motivációra. Alátámasztást nyert továbbá az a feltételezésünk is, amely szerint a roma fiatalok leginkább a saját ösztönzésük által tanulnak tovább.

Kutatásunk további szakaszában kvalitatív kutatási módszerek alkalmazásával kívánunk átfogóbb képet kapni a cigány/roma hallgatók motivációjáról.

Irodalomjegyzék

Bigazzi Sára (2013): Előítélet. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, p15-37

Derdák Tibor – Varga Aranka (1997): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Regio – Kisebbség, politika, társadalom* 7. évf. 2. sz.: p1-16

Eliot R. Smith – Diane M. Mackie (2004): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Forrai Tamás Gergely (2014): *Keresztény Roma Szakkollégiumok/Szakmai Standard*. <http://krszh.hu/szakmaisag/> (2020.12.08.)

Kertesi Gábor (2005): *Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris Kiadó, Budapest.

Raicsné dr. Horváth Anikó (2000): *Cigány népismeret és pedagógia*. Arculat Nyomda

HÁTRÁNYKOMPENZÁLÓ PROGRAMOK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE A SZÜLŐK BEVONÁSA ÉS MENTORÁLÁSA SZEMPONTJÁBÓL

Balogh Jenifer, jenifer.balogh1995@gmail.com

Bevezető

A szerző az alapképzés során a hátrányos helyzetű fiatalok iskolai szocializációjával és egy hazai jó gyakorlattal, a Kedvesházzal foglalkozott. Jelen kutatásban ennek folytatására vállalkozott, a szülők szerepére fókuszál két hasonló programban. Saját tapasztalatai szolgálnak alapul, hiszen hátrányos helyzetű cigány fiatakként elsődleges befolyással hatott rá a családja véleménye. Az egyik jó lehetőség a fiatalok iskolai sikerességének növelésére véleménye szerint az, ha a szülőket is bevonják azokba a folyamatokba, melyek előre viszik a gyermekek iskolai eredményességét. Ezért kutatása fő témája a szülők bevonásának és mentorálásának stratégiai olyan programokban, amelyek hozzájárulnak a lemorzsolódás csökkentéséhez, a tanulás értéként való kezeléséhez. Kutatása során két hosszú múltra visszatekintő, már bevált hazai jó gyakorlatot vizsgál meg, amelyek eltérő módon vonják be a szülőket. A különböző programokban tapasztaltakat összevetve átfogó képet ad a programok hatásairól, eredményeiről, kiemelve a szülők bevonásában tapasztalt különbségeket. Az egyik program az Igazgyöngy Alapítvány, melyben kifejezetten célcsoportként tekintenek a szülőkre is a tanulók mellett. A másik program a MACIKA (Magyarországi Cigányokért Közalapítvány), újabb nevén Útravaló Ösztöndíj program, melynek célcsoportja a tanuló, a szülőkre pedig partnerként tekint, s mellettük mentorokkal kívánja segíteni a nehéz körülmények között élő fiatalokat.

1. Definíciós kérdések

Mielőtt a programok vizsgálatára rátérnénk, szükséges tisztázni a felmerülő fogalmakat. A hátrányos helyzet fogalmának meghatározásában némi bizonytalanság fedezhető fel, ami annak köszönhető, hogy a jogi és a tudományos értelmezés jelentős változáson ment keresztül (*Hegedűs, 2018*). Elsőként a szociálpolitikában jelent meg ez a fogalom, valamint a társadalomtudományokban a hatvanas években (*Kozma, 1975*). Mára viszont a mindennapi szóhasználatba is beépült, valójában gyűjtőfogalomként, és egyfajta problémahelyzetként használják.

A pedagógiában is elterjedt ez a fogalom, amely arra kívánja felhívni a figyelmet, hogy azon gyerekeknek, akiket a hátrányos helyzet szóval illetnek, különös figyelemre és törődésre van szükségük. Az iskola felelőssége is az, hogy a legszegényebb vagy valamilyen hátránnyal küzdő gyermekek helyzetén javítsanak úgy, hogy megfelelő módon segítenek nekik (Réthy – Vámos, 2006). Ahhoz, hogy a fogalom tisztázódjék, fontos megemlíteni, hogy kiket is tekintünk hátrányos helyzetűnek. Elsősorban olyan társadalmi helyzetre gondolhatunk, amelyben az adott személy a társadalom többi tagjához képest valamilyen hátrányban van (Réthy – Vámos, 2006). Ezt nevezik egyfajta viszonyfogalomnak, hiszen valakihez vagy valamihez viszonyítva írható le, ennek következtében elmondható, hogy nincs egyértelműen meghatározott hátrányos helyzet, hanem mindig a maga konkrétságában lehet meghatározni. A kérdés relevanciája megkérdőjelezhetetlen, hiszen hazánkban is különböző kedvezmények, juttatások illetik meg azokat, akik hátrányos helyzetűnek számítanak, valamint különleges bánásmódban részesítik a pedagógiában is őket (Réthy – Vámos, 2006).

A téma kapcsán egy újabb ide kapcsolódó fogalom kerül előtérbe, a szocioökonómiai hátrány, ami röviden a társadalmi, gazdasági, családi háttér együttesét jelenti. Az Európa Tanács 1984.11.19-én meghozott egy döntést, melynek alapján „szegénynek kell tekinteni egy személyt, egy családot, illetve egy embercsoportot abban az esetben, ha a rendelkezésükre álló erőforrások (anyagi, kulturális és társadalmi) oly mértékben korlátozottak, hogy kizárják őket a minimálisan megkövetelhető életformából abban az országban, amelyikben élnek” (Halász – Lannert, 2000, 40 o.). Az említett „minimálisan megkövetelhető életforma” kifejezés utal a vizsgált ország társadalmi és gazdasági fejlettségére, azonban a szegénység kialakulásához szorosan kapcsolódó további tényezőket is figyelembe kell venni (pl. a szülők alacsony iskolai végzettsége, három vagy több gyermekes háztartások, munkanélküliség, családszerkezeti változások, tartós betegség (Réthy – Vámos, 2006; Kozma, 1975). Ugyanakkor a szegénységnek vannak számmal igazolható jelzői is, amikor például a család jövedelmét a létminimumhoz vagy az egy főre számított nettó átlagjövedelemhez mérik. A szegénység meghatározásához alapul lehet venni ezeket a számításokat, azonban a meghatározás eldöntéséhez szociológiai kutatások, elemzések szükségesek (Réthy – Vámos, 2006). Láthatjuk, a szociológia középpontjában a jövedelmi helyzet kerül a fókuszba, vagyis a család szocioökonómiai helyzete, státusza. Spéder (1998) szerint a családok jövedelmi helyzetét egyéb tényezők befolyásolhatják: a felnőttek munkaerő-piaci pozíciója, a család demográfiai összetétele, a családszerkezet, valamint a család társadalmi-geográfiai jellemzője.

A törvényi meghatározás is megemlítendő, hiszen – ahogy fentebb utaltunk rá – hazánkban juttatások, támogatások illetik a hátrányos helyzetűeket.

Jelenleg a 1997. évi XXXI. törvény 2013. évi XXVII. törvénymódosítása van érvényben. E törvény szerint megkülönböztetünk hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat. A gyerekek besorolása a törvénymódosítás során az oktatási szektorból átkerült a szociális szektorba. A törvényi meghatározásban hátránynak tekintik a szülők alacsony iskolai végzettségét, a szülő alacsony foglalkoztatottságát, valamint a gyermek elégtelen lakókörnyezetét és lakáskörülményeit.

Ahogy láthatjuk, a hátrányos helyzet meghatározása bonyolult és számos tényezőre vezethető vissza. A hátrányos helyzet eltérő formái lehetségesek, és ezek az elemek egymást meghatározzák.

A tanulmány a következő definícióra alapoz, a pedagógia szempontjából megvizsgálva a hátrányos helyzetet, elsősorban olyan társadalmi, kulturális és gazdasági körülményeket határoz meg, amelyek az iskolai előrehaladás szempontjából kedvezőtlen helyzet kialakulásához vezethetnek (Papp, 1997). A befolyásoló okok között leginkább a család szerepe dominál. Kedvezőtlen hatásként jelenik meg a szülők alacsony iskolai végzettsége, az ebből fakadó alacsony jövedelem. További súlyosbító körülmény lehet még a család instabilitása, az eltartottak nagyobb száma, valamint az eltérő szociokulturális háttér (Papp, 1997).

A szerző által vizsgált programokban érvényben lévő kiinduló definíció is megegyezik a fent említett meghatározással. Az Igazgyöngy Alapítvány saját célcsoportjának azokat a családokat tekinti, akik a környező településeken élnek javarészt mélyszegénységben. Az Útravaló Ösztöndíj célcsoportja is az a réteg, amelyik nagyobb szegénységben él az átlagnál, így segítve a lemorzsolódás csökkentését. A programba való jelentkezéskor a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet a – fent bemutatott – Gyermekvédelmi törvény alapján kerül meghatározásra, továbbá a roma/cigány származásról önkéntes nyilatkozat tehető.

Jelen kutatásban azokat tekintjük hátrányos helyzetűeknek, akiket a programok célcsoportjaiknak tekintenek. A kutatásban azokat vizsgáljuk, akik részt vesznek a programokban, így hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány családok egyaránt a kutatás célcsoportját képezik.

2. A szülők bevonása

A szülői bevonódás függ attól, hogyan tud a szülő a gyermekének segíteni a házi feladat elkészítésében, hogyan tud kommunikálni a pedagógusokkal, valamint befolyásoló tényező az is, hogy részt vesz-e a szülő valamilyen iskolai tevékenységben (Yamamoto – Holloway, 2010). A közgazdasági kutatók szerint a szülői bevonódás az input (bemenet), vagyis az az idő, pénz és pszichés törődés, amit a szülők gyermekeikre fordítanak. Mindennek

a kimenete az, hogy a gyermek mennyire lesz eredményes a tanulmányaiban (*Avvisati, 2010*). Ha jobban megfigyeljük, észre vehetjük, hogy a szülő ún. bemenete sokkal többértű, mint a gyermek kimenete, eredményei. Érthetjük szülői bevonódáson a szülő-gyerek kapcsolat minőségét, az otthoni környezetet, a szülő válaszkészségét. De nem szabad figyelmen kívül hagyni az olyan jellemzőket sem, mint például a szülők iskolai végzettsége, a tanulással kapcsolatos attitűd. Ugyanakkor nem feledkezhetünk meg a gyerekek jellemzőiről sem, hiszen a gyermek életkora, képességei, személyisége, neme mind fontos tényezői annak, hogy milyen és mennyi szülői támogatást igényelnek (*Avvisati, 2010*).

A szülői bevonódás általános jellemzőit három pontban lehet összefoglalni: (*Avvisati, 2010*):

1. A magasabb szocioökonómiai státussal rendelkező szülők nagyobb mértékben vonódnak be a tanulási folyamatokba, vagyis, több energiát, időt és pénzt fektetnek a gyermek tanulmányaiba.
2. Ahogy a gyermek életkora változik, úgy változik a szülői bevonódás mértéke és módja is, a több szülői „beavatkozás” inkább kisiskolás korban jellemző.
3. Ahogyan azt említettük, a nem is befolyásolja a szülői bevonódást, így a fiúk és lányok esetében másként vonódnak be a szülők. Míg a fiúknál a fegyelmezés a jellemző, addig a lányoknál inkább a korlátozás, támogatás jellemző.

Felmerül a kérdés, hogy a szülő miért „vonódik” be? Hoover, Dempsey és Sandler (1995) három lehetséges választ adott: Az egyik szerint a szülő megérti, hogy mi a szerepe a gyermeke életében, ezért természetes, hogy ahogy tud, segít. A másik válasz szerint a szülő érzi a hatékonyságát a segítségben, ezért szívesen végzi azt. A harmadik válasz szerint elősegíti a bevonódást az, ha az iskola lehetőséget teremt ennek megvalósítására, vagy igényli, esetleg elvárja a szülői bevonódást (*Hoover – Dempsey – Sandler, 1995, idézi Koltói et al., 2019*).

3. A szülői bevonódás iskolai teljesítményre gyakorolt hatása

A szülői bevonódás által növekszik a társadalmi tőke, fejlődnek a gyermek és a szülő képességei, valamint az információhoz való hozzáférés spektruma is szélesedik, így hatékonyabban tudnak segíteni a gyermekeiknek a szülők. A társadalmi kontroll szerint a szülő-iskola kapcsolat úgy tudja segíteni a tanulmányi eredményességet, hogy egyetértésben tűznek ki célokat, megfelelő viselkedéssel és összhangban kommunikálják a gyerek felé (*Hill – Taylor, 2004*).

Nem létezik tökéletes nevelési stratégia, mely segíti az eredményességet, azonban elmondható, hogy a gyermekek tanulmányi és pszichoszociális fejlődésében kulcsszerepet játszanak a szülők, pedagógusok, és a közösség más tagjai is, azonban még fontosabb szerepet játszik az, hogy milyen a kapcsolat ezen szereplők között (*Bempechat – Shernoff, 2012*).

Kutatások szerint három olyan terület van, ahol a gyermek fejlődését különösen segíti a szülői bevonódás: a házi feladatokba való bekapcsolódás, a szülői nevelési stílus és az oktatási értékek átadása (*Bempechat – Shernoff, 2012*).

A család társadalmi hovatartozásától függetlenül fontos, hogy milyen nevelési stratégiákat alkalmaz, hiszen minden társadalomban elvárják, hogy a szülők olyan célokat és stratégiákat használjon gyermeke nevelésének folyamatában, hogy azok kulturálisan értékes készségeket sajátítsanak el (*Yamamoto & Holloway, 2010, idézi Koltói et al., 2019*).

4. Az empirikus kutatás céljai, kérdései és hipotézisei

A bemutatásra kerülő empirikus vizsgálat, valamint a hipotézisek célja, hogy strukturáljuk az ismereteinket. A kutatásban bemutatott vizsgálat eredményei segítséget nyújtanak annak meghatározásában, hogy milyen programokra, intézkedésekre van szükség a hátrányos helyzetű környezetben történő tanulás hatékonyabbá tételéhez. Céлом továbbá újabb elméleti ismeretekkel szolgálni a hozzám hasonló sorsú diákok és a karrierjüket kísérő pedagógusok és más szakemberek, valamint szüleik számára. A kutatási célok mentén, a feltáró szakirodalmi áttekintést követően, az alábbi három fő kutatási kérdés került meghatározásra. A hipotézisek annak megértésére irányulnak, hogy a programban lévők hogyan gondolkodnak a programokról, melyekben részt vesznek, hogyan jelenik meg az iskolai sikerességet elősegítő hatásosság.

Hogyan hatnak az egyes programelemek a hátrányból való kiemelkedésre?

Hipotézis1 (H1): Tudásátadás, korrepetálás, karriertanácsadás és a továbbtanulás menedzselése, nehéz élethelyzetek nyomán követése és segítése, sikerélményhez juttatás. Ezek mind olyan tényezők, melyek meglétében nagyobb eséllyel emelkedhetünk ki a hátrányból. Azt feltételezzük, hogy az iskolán belülről eső területek (a tanulás) kevésbé függenek a szülőtől. Az iskolán kívülről eső területek (hol tanul tovább) esetében azonban már fontos a szülő is. És ez utóbbi visszahat az előzőre. Gondolunk itt arra, például komolyan veszi-e a továbbtanulást, ami kihat a jegyeire is.

Mi jellemzi a szülők bevonásának gyakorlatát a célcsoport életkora szerint?

Hipotézis2 (H2): Feltételezésünk szerint a kisebb korosztálynál a szülők mentorálását is felvállaló programok a hatékonyabbak, hiszen a kisebb gyermekeknél a szülői jelenlét meghatározó (Igazgyöngy Alapítvány). A nagyobb korosztálynál viszont egy külső személy (mentor) bevonása hatásos lehet a szülői partneri kapcsolódása mellett is (Útravaló program). A vizsgált programok megtalálták az adott korosztálynak megfelelő szülői bevonási és mentorálási módot, amelyben hatékonyan tudnak dolgozni, megfelelő módszereket alkalmazva a korosztályok szem előtt tartásával.

A szülői bevonódás és/vagy mentorálás dönti-e el egy program hatékonyságát a résztvevők és a működtetők szerint?

Hipotézis3 (H3): Feltételezésünk szerint a szülők bevonása kulcselem lehet a diákok iskolai karrierútja szempontjából, ezáltal hatásosabbá téve az adott program célját, vagyis a hátrányok kompenzálását, a lemorzsolódás csökkentését.

A kutatás során kvalitatív vizsgálatot alkalmaztam, mivel céлом a felderítés, információgyűjtés olyan intézményi programokról, melyekben a mentorálás fókuszban van. Vizsgálatom módszere a félig strukturált interjú, hiszen a megértésre, a miértekre koncentrálok. Mivel a mintavétel nem valószínűségi, az általánosítás korlátozott. Azonban a választás mégis azért esett erre a módszerre, mert mélyrehatóbb, érvényessége magasabb.

Terepkutatási paradigmaként az intézményi etnográfiaát választottuk, mert a kutatás tapasztalati feltárás útján valósult meg. Intézményi gyakorlatok feltárása – melyek a személyek életére befolyást gyakorolnak – történt az alanyokkal történő félig strukturált interjúk alapján. A kutatásban feltártuk az intézményi viszonyokat, azok hatásait (Babbie, 2017).

A kutatás során programonként kérdeztük meg szülőket és gyerekeket, valamint vezetőket, mentorokat egyaránt. Az Útravaló programban egykori résztvevőket kérdeztünk (N=3), továbbá a programban mentorként dolgozókat (N=2). Az Igazgyöngy Alapítvány tanoda programjában részt vevő szülőkkel készítettünk interjút (N=3), és ennél a programnál is két ott dolgozó kollégával készült interjú (N=2). Összesen 10 interjú rögzítése történt, amelyek félig strukturáltak, a beszélő gondolatmenetét követték az interjúvázlat témáin belül.

Összegzés

A hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány gyerekek oktatásának kérdése rendkívül összetett. Számos külső és belső tényező befolyásolhatja e gyerekek iskolai teljesítményét és jövőbeli kilátásait. Éppen ezért a probléma sikeres kezelésének feltétele a komplexitás. Olyan összetett,

mindenre kiterjedő programokra van szükség, amelyek az összes felmerülő problémára kielégítő választ képesek adni. A hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány gyerekek oktatásának sikeressége nélkülözhetetlenné teszi a szülők iskolai életbe való bevonását. Hídra van szükség, amely összeköti a cigány gyerekek szüleit és az iskolát, s melyen a gyerek biztonságban közlekedhet.

A kutatásban a szülői bevonás két gyakorlatát elemeztük. Az Útravaló Ösztöndíj Program a gyermeket tekinti célcsoportjának, a szülő pedig partneri szerepben van jelen. Az Igazgyöngy Alapítvány a gyermekek mellett azok szűken vett családi környezetére is nagy figyelmet fordít, tehát a szülőt is célcsoportnak tekinti.

Az első hipotézis az volt (H1), hogy miként segítik elő a vizsgált programok a hátrányból történő kiemelkedést. Melyekben van nagyobb szerepe a szülőknek, és melyekben kevésbé? A kérdésre a válasz az, hogy a tudásátadásban és a korrepetálásban kevésbé. Azonban a karriertanácsadásban, továbbtanulás menedzselésében már a szülő szerepe is megjelenik. Akár a családlátogatás, akár a szülői klubok esetében visszaigazolást kaptunk ezek meglétéről, fontosságáról. E két összetevő együttes munkájának gyümölcseként jelenhet meg a hátrányból történő kiemelkedés. A vizsgált programok a fent említett elemeket kielégítik, általuk esély nyílik a hátrányok leküzdésére. Az Igazgyöngy Alapítvány esetében a szülőket bevonva történik a gyerekek továbbtanulásának segítése, s a szülőknek külön tartott foglalkozások nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy felismerjék a tanulás értékét, és ők is hozzá járulhatnak gyermekeik jobb jövőjéhez. Az Útravaló Ösztöndíj Programban a személyes mentorálás egyik alapvető momentuma a korrepetálás és a karriertanácsadás, amely ugyancsak segíti az iskolai előrehaladást, a további célok elérését. Ugyanakkor a továbbtanulás menedzselése szempontjából akadályt jelenthet, ha nem sikerül a szülőt megnyerni partnernek. Mindkét programnak jelentős szerepe van mind az iskolán kívülre eső, mind pedig az iskolán belülről eső területekben.

A következőkben vizsgáltuk (H2), hogy mi jellemző a szülők bevonásának gyakorlatára a célcsoport életkora szerint. Az Igazgyöngy tanodai programjában óvodásoktól egészen középiskolásokig foglalkoznak a gyerekekkel és szüleikkel, míg az Útravaló Ösztöndíj Program vizsgált alprogramjaiban a középiskola előtt és az érettségi előtt álló tanulókat veszik célba. A kérdésre a válasz, hogy mindkét vizsgált csoportban meghatározó szerepe van a szülői bevonásnak, a külső személy (mentor) bevonása pedig csak akkor éri el végső célját, ha a szülővel együttműködve történik a gyermek mentorálása. Az Igazgyöngy kisebb korosztályt is felölelő programjaiban a szülők aktívabb bevonása, célcsoportként kezelése, mentorálása látszott hatékonynak. A középiskolásokat célzó Útravaló alprogramokban nem jelenik meg

célcsoportként a szülő. A program számos eredményt elérhet, ha legalább partnernek meg tudja nyerni a szülőket. Ugyanakkor, ha ez nem történik meg, a továbbtanulás már veszélybe kerülhet – ahogy fent utaltunk rá –. Továbbá a továbbtanulást akadályozó egyéb társadalmi hátrányok orvoslása is szükséges, amely túlmutat a program hatáskörén.

A két vizsgált program megkérdezettjei egyetértenek abban, hogy a szülők szerepe kulcsfontosságú a gyerek iskolai karrierútja szempontjából. Tehát a harmadik hipotézisre (H3) a válasz, hogy a program hatékonyságát befolyásolja, hogy bevonjuk-e a szülőket. A szülői bevonásnak pozitív hatásai egyértelműen megmutatkoznak. A szakirodalom is azt hangsúlyozza, hogy szülők szerepe meghatározó a gyermek életében (Liskó, 1997; Bourdieu, 1978; Róbert, 2004).

A tanulmány zárszavaként egy érdekes dologra hívjuk fel a figyelmet. Az interjúalanyok többségének szülei alacsony iskolai végzettségűek, és anyagi helyzetük is kedvezőtlen, azonban az interjúk szinte mindegyikében elhangzott, hogy a szülők felismerték mára azt, hogy a gyerekeiknek az egyetlen lehetőség a kitörésre, ha tanulnak. Ebből az a következtetés vonható le, hogy függetlenül a társadalmi helyzettől, iskolai végzettségtől, a mai világ embere felismeri a lehetőséget, mellyel saját maga annak idején valamilyen okból nem tudott élni, s tanulva „hibájából”, különleges motivációt tud adni gyermekének. Ahogy minden szülő, a mélyszegénységben élő szülők is a legjobbat szeretnék gyerekeiknek, ezért az a motiváció, amit ők tudnak nyújtani, nem hasonlítható máshoz. Ezt nevezhetnénk egyfajta lelkielő motivációnak is, melynek pozitív hatása érezhető.

Irodalomjegyzék

Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010): Parental Involvement in School: A Literature Review. REP 120 (5), p759-778

Babbie, E. (2017): *A társadalomtudományi kutatás alapjai*. Ballasi Kiadó. Budapest.

Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012): *Parental influences on achievement motivation and student engagement*. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. p315-342 Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_15

Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése*. Gondolat Kiadó. Budapest.

Halász, G., Lannert, J. (Szerk.). (2000): Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Hegedűs, R. (2018): *Hátrányos helyzetűek a közép- és felsőfokú oktatásban*. Hátrányos helyzetű tanulók középiskolai teljesítménye és felsőoktatásba való

bejutásuk jellemzői, különös tekintettel a területi különbségekre. Doktori disszertáció. Debreceni Egyetem. Debrecen

Hill, N. E., Taylor, L. C. (2004): Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. *Current Directions in Psychological Science* 13, (4), <https://doi.org/10.1111%2Fj.0963-7214.2004.00298.x>

Hoover, Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995): Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*. 97(2), 310–331.

Kozma, T. (1975): *Korszerű nevelés. Hátrányos helyzet. Egy oktatási probléma társadalmi vetületei*. Tankönyv Kiadó. Budapest.

Liskó, I. (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 7(1), 1-11.

Papp, J. (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*. 1997, (1).

Réthy, E., Vámos, Á. (2016): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. Bölcsész Konzorcium.

Róbert, P. (2004): *Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban*.

Spéder, Zs. (1998): A szegénység változó arcai. Tények és eredmények, ARTT-Századvég, Budapest.

Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010): Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*. 22(3), 189-214. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z>

DIGITÁLIS OKTATÁS ÉS OTTHON TANULÁS TISZABÓN, A SZÜKSÉGES FELTÉTELEK NÉLKÜL

Csillei Béla, belacsillei@gmail.com

Szolnok Városi Kollégium

Bevezetés

A COVID-19 vírus okozta változás, a rendkívüli állapot bevezetése és az iskolák bezárása jogos elővigyázatosság volt. Történt azonban ez úgy, hogy nincs kidolgozott komplex digitális tananyag, közzétett gyakorlati tapasztalatok, ajánlott módszertanok, de még a NAT követelményeinek otthoni tanulásra történő összefoglalása sem. Évek óta készültünk erre a lehetséges átállásra. A szakemberek, pozícióban lévők, de még a pedagógusok is mondogatták, nemsokára elérkezik ennek is az ideje, mégis váratlanul lépett be mindennapi életünkbe a digitális távoktatás, az otthoni tanulás, az egyéni felkészülés tanácstalanságot hozó megvalósítása. Bár a felmérések szerint az állami iskolarendszerben tanulók többsége rendelkezik számítógéppel, internet eléréssel, tanulást segítő családi háttérrel, alig néhány tanulmány foglalkozik azzal, hogy a valóban hátrányos helyzetű településeken milyen megoldást alkalmaznak. Rendelkeznek-e a kistelepülések iskolái és pedagógusai olyan hivatástudattal, empátiával és gyermekszeretettel, ami képes a váratlanul szabadsághoz, rendkívüli szünetidőhöz jutott gyerekeket rávenni arra, hogy a továbbiakban is tanuljanak. Azokat is, akik bandákban csavarognak az utcán, horgásznak, kalandjátékokat telepítenek fel a telefonjukra, vagy a számítógépre és nem látják ennek az egésznek a végét. Képes-e kirántani az iskola a haverok-család-telefon zárt háromszögéből ezeket a gyerekeket?

A kutatás kiválasztott helyszíne Tiszabő, az időszak az előző tanév második feléve, március közepétől. A célcsoport az általános iskolába járó gyerekek. Ehhez csatlakozott nem tervezetten egy olyan csoport, akik már középiskolások. Többnyire szakképző iskolába járók, akik szintén otthon maradtak, de a kellő technikai-informatikai háttér hiánya miatt bejártak a tanodában tanuló általános iskolások mellé. A kutatási módszerek pedig az idő rövidege, az előzmény nélkülség miatt, továbbá a valós helyzet feltárása érdekében a biztonsági előírások betartásával megvalósított elengedhetetlen személyes találkozók, valamint az elektronikus kérdőívek

és a közösségi hálót is felhasználó személyes kontaktusok során álltak össze. Kérdőívvel a családokat, személyes interjúkkal az iskola tanárait, dolgozóit, a fenntartót kérdeztem arról, miként szólítják meg a tanulókat, szülőket, civil segítőköt. Élnék-e olyan rugalmas megoldásokkal, mint a mobiltelefon, kinyomtatott feladatlapok? Használják-e digitális tananyagrészeket, melyek kipróbálása ilyen környezetben akár útmutató lehet más iskolák számára? Kérik-e a szülőket, hogy legyenek partnerek ebben a küzdelemben? El tudják-e sajátítani a túlfeszített tananyagot az otthon lévő, a tanárok közvetlen segítsége alól kikerült gyerekek? Működik-e a gyakorlat, hogy a leckét meg nem írók szüleit telefonon tájékoztatják, tőlük kérve segítséget? Hatékony-e az a megoldás, hogy a renitens tanulókat a szigorú vészhelyzeti szabályok betartásával felkeresik és a szóbeli meggyőzés eszközt használják? Megkérdeztem a szülőket és a gyerekeket is, felhasználva a személyes megkeresés mellett a netes közösségi hálót is, hogy ezt a helyzetet a csemetéik hosszú szünidőnek, vagy egy új tanulási módszernek fogják-e fel?

1. Miért pont Tiszabő?

Tiszabő az ország hivatalosan is legszegényebb települése. Ipari vagy mezőgazdasági üzem nem települt ide. Az emberek többsége alkalmi munkából él, a szürke/feketegazdaságban dolgozik, vagy eljár más településekre. A faluban semmiféle ipari termelés nem folyik, közmunka is alig van. Itt a családok egyik hónapról a másikra élnek, az alkalmi keresetek megélhetést sem biztosítanak, nemhogy képesek legyenek tartalékokat képezni. Az eddig jövedelemkiegészítő megoldások a COVID – 19 vírus okozta válság és a rendkívüli állapot bevezetése miatt egy pillanat alatt semmivé váltak. Már a feketegazdaság sem biztosít megmaradást. A GfK felméréséből egyértelműen kiderült, hogy itt a vásárlóerő az országos átlagnak mindössze a 38 százaléka. A községben mintegy két és félezer ember él, közel fele gyermekkorú, a munkaképes lakosság több mint 60 %-a munkanélküli, a település élő cigány lakosság aránya 95 % feletti, az általános iskolások több mint 92%-a halmozottan hátrányos helyzetű. A csődeljárás alá vont Jász-Nagykun-Szolnok megyei, magyar cigányok lakta település földrajzilag ugyan az ország szívében fekszik a Tisza partján, de vasútvonal nem vezet át a falun. Bejutni egyetlen úton lehet, ahol a busz meglehetősen ritkán jár. A községet szinte elvágták a környezetétől, megszüntették a tiszai kompot, így a korábban fontos átkelőhelyből zsáktelepülés lett. A nem cigány lakosok másutt kerestek munkát, és a falu mára egy óriási teleppé alakult. Tiszabőről, ahol a lakosság döntő százaléka roma, eljönni szinte lehetetlen, ottmaradni nem érdemes.

Ide robbant be a rendkívüli állapot, annak szinte minden következményével. A gyerekek hirtelen otthon maradtak. Olyan lakásban, ahol a mindennapokat a kártyás áram használata jelenti. Ez pedig többnyire

csak az alapfunkciók, főzés, mosás, esti világítás, TV működtetésére elegendő. Az itteni háztartások internettel, számítógéppel és okostelefonnal való ellátottsága a kérdőíves felmérésünk szerint átlagon aluli. Ugyanakkor a legalapvetőbb tárgyi feltételekkel is probléma van. Legtöbb lakásban a folyamatos áramellátás sem biztosított, a háztartásoknál baj megelőzése, vagy a felgyűlt hátralékok miatt kártyás villanyórával van felszerelve. Nincs áram, mert már a járvány kezdete előtt kikapcsolták, az órát is leszerelték. Megesik, hogy nincs internet, de ha van is, akkor a használt régi számítógép romlik el. Az okostelefon nem helyettesítheti ezt, hiszen, ha nincs rávaló pénz, hogy feltöltsék, akkor ez sem használható. Az itt élő, mélyszegénységre jellemző vonásokkal élő családokban magasabb az átlagos családlétszám, gyakoribb a két-három generáció együttélése. Legtöbben szűk, félkomfortos, vagy komfort nélküli lakásokban élnek. Elmondásuk szerint ebben a helyzetben, amikor kényszerűen mindenki otthon van, a zsúfoltság még rosszabb helyzetet szült. Szinte lehetetlen biztosítani, hogy a gyerek az iskolából kapott feladatok elvégzésére tudjon összpontosítani. Főként úgy, hogy eközben a legelemibb létfeltételek megteremtése, az étkezés, tisztálkodás, fűtés is komoly gondot okoz a családoknak.

Otthon maradtak tehát a diákok egy olyan szobában, ahol velük együtt több gyerek él. Más-más korosztályból, különféle tananyagokkal, feladatokkal, hozzáállással, életfelfogással. Saját szekrényük, íróasztal nincs, az egyetlen régi, használt számítógépen többnyire csak kalandjátékok találhatók. Internet nem mindegyik családnál van, azt sem tanulásra használták eddig. Nincs meg az otthoni tanulás kultúrája. A szülők nem szoktak, nem is tudnak segíteni a gyerekeknek. Itt a digitális oktatás, a távoktatás, a rohanó XXI. század számukra fantázia csupán. Nekik gyermekszerető és elfogadó nevelést-oktatást képviselő iskolára volna szükségük, amit a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Tiszabői Általános Iskola eddig biztosított, de most otthon kellett maradniuk. Tehát egy szociálisan problémás helyzetben, csekély motivációt mutató környezetben, távol az iskolától kellene helytállniuk. A Magyar Máltai Szeretetszolgálat Iskola Alapítvány által fenntartott általános iskola az egyetlen olyan hely, ahol a kilábalást elősegítő értelmiségi csoport – még ha legtöbbször bejáró is -, megtalálható, létezik és nap mint nap tesz azért, hogy a gyerekek eljussanak az élhető jövőbe.

A Magyar Máltai Szeretetszolgálat 2016-ban vette át a Tiszabői Általános Iskola fenntartását. Jelenleg 303 fő tanulólétszámmal működik. A diákok egytől egyig hátrányos helyzetű tanulók. Az új fenntartó következtében felújítások, eszközbeszerzések történtek; a közösségépítésnek, szakmai építkezésnek pedig új lendületet adott a „máltais” önkéntes nap, a csapatépítő tréningorozat, a tiszabői szavalóverseny, az egyre több kirándulás, színházlátogatás, sport és kulturális programok. Ezekre a változásokra alapozva kellett most megbirkózniuk a mintegy harminc

pedagógusnak és a munkájukat segítő kollégáknak a távoktatás jelen pillanatban egyáltalán nem hálás feladatával.

2. A kutatás bemutatása

Valamennyi, a kutatásba bekerült tanuló, összesen 309 fő, a különleges helyzetre kidolgozott és mindegyikükhöz eljuttatott kérdőívet kitöltötte. A kérdőíveket a fenntartó, a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Iskola Alapítvány juttatta el a célcsoportnak. A fenntartó különböző kutatás-módszertani követelményeknek megfelelő jelenségeket vizsgáló kérdéssorokat állított össze számukra, melyeket kitöltve, képet kaphatnak a megváltozott munkáról, a tapasztalatokról, vélekedéseikről. Ebben a kérdőívben szereplő blokkok a tanulószervezeti működésre, a pedagógiai megközelítésekre, a digitális munkarend tapasztalataira kérdeztek rá. A fenntartó ennek a kérdőívnek egy részét bocsátotta a jelen kutatás számára felhasználás céljából. Ennek kiértékelése megerősítette az előzetes feltételezéseket a távoktatás lebonyolításának problémás voltáról. A válaszok pontosan jelezték, a tiszabóói helyzet nagyságrenddel rosszabb, mint elfogadható volna. Személyes interjúkat készítettem továbbá az iskola igazgatójával, az elérhető tanárokkal, pedagógiai asszisztensekkel, az iskolához tartozó Sziget Tanoda munkatársaival és néhány szülővel. Az eredményességet segítette, hogy sikerült interjút készíteni néhány otthon tartózkodó tanulóval is, akik végtelen türelemmel válaszoltak a kérdéseimre. Természetesen a személyes interjúk során a biztonsági intézkedéseket a legmesszebbmenőig betartottuk.

3. A kérdőívek és az értékelés

3, Milyen módon tudja tartani a kapcsolatot az iskolával?

- csak személyesen: 158 (51.1%)
- telefon segítségével: 188 (60.8%)
- internet segítségével: 139 (45%)

4, Van-e otthoni internet elérhetősége?

- igen: 72.2%
- nem: 28.8%

5, Van-e eszköze, amivel fel tud csatlakozni az internetre:

- igen: 75.4%
- nem: 24.6%

6, Milyen eszközzel tud felcsatlakozni az internetre? (Több válasz is lehetséges.)

- okostelefon: 227 (73.5%)
- tablet: 32 (10.4%)
- számítógép: 27 (8.7%)
- laptop: 20 (6.5%)
- nincs ilyen eszközöm: 72 (23.3%)

7, Általában hány fő használ egy ilyen eszközt?

- 0: 67 (21.7%)
- 1: 46 (14.9%)
- 2: 58.8 (18.8%)
- 3: 53 (17.2%)
- 4: 44 (14.2%)
- 5: 27 (8.7%)
- 6: 10 (3.2%)
- 7: 4 (1.3%)

8, Mit használ az alábbi programok közül? (Több válasz is jelölhető.)

- Facebook: 214 (69.3%)
- Messenger: 210 (68%)
- Google e-mail szolgáltatás: 31 (10%)
- Google Chrome: 80 (25.9%)
- 0: 12 (3.9%)
- Semmit: 10 (3.2%)
- nem használ: 9 (2.9%)
- nincs eszköz: 7 (2.3%)

9, Ki segít a gyerekeknek a tanulásban? (Több válasz is jelölhető.)

- Teljesen egyedül tanul: 78 (25.2%)

- Szülei segítenek: 213 (68.9%)
- Nagyobb testvére segít: 86 (27.8%)

10, Válassza ki a gyermekére legjellemzőbb állítást:

- mindennap tanul: 34%
- többször is tanul egy héten: 52.8 %
- hetente egyszer tanul: 12%
- nem tanul: 1.2 %

4. A távoktatás megvalósítása

A diákok otthon maradva kétféle formában tanulhattak. Az egyik változat a már jól ismert online oktatás, amely, ahogy az a kérdőívekből is kiderült, a technikai feltételek elégtelensége miatt itt nem alkalmazható. Bár az iskola is használja kiegészítésként ezt a megoldást is, azaz osztályonkénti facebook-os csoportokat hozva létre, a tényleges oktatás a papíralapon megvalósított ismeretközlés és számonkérés együttesével valósult meg. A feladatlapok készítése, eljuttatása a gyerekeknek és a számonkérés a tesztlapok kitöltésével, valamint a papír alapon történő oktatás az otthon meglévő tankönyvek és munkafüzetek megfelelő részeinek elolvasásával. Tiszabőn az iskola mellett működik egy mosoda és közfürdő, ahová a tiszabői emberek minden nap elmehetnek, használhatják, valamint itt vehetik át a hátrányos helyzetű gyerekeknek, azaz mindegyiküknek járó ingyenes ebédet. Ezt a lehetőséget és szükségletet „kihasználva” a megbízott nevelők, pedagógiai asszisztensek, akik a pedagógusok által osztályonként-tantárgyanként összeállított heti feladatlapokat oda viszik el. Ott vehetik át azokat név szerinti csomagban. Minden hét hétfői napján kaphatják meg, és vihetik el, és ugyan ezen a napon adják le az előző hétre kapott, elkészített, névvel és osztállyal ellátott feladatlapjaikat. Ezeket a tanárok az elkövetkezendő hétre kijavítják, értékelik és osztályozzák. A pedagógusok úgy állítják össze a feladatlapokat, hogy azok ne legyenek megterhelőek, és közben a kerettanterv előírásai se csorbuljanak. Fontos szempont, hogy a gyerekek képesek legyenek önállóan megoldani, hiszen a szülők sok esetben nem motiváltak, vagy egyszerűen csak nem képesek megfelelő segítséget adni a tanulásban. Lényeges, hogy a gyerekeknek legyen elég kedvük, elegendő minőségű és mennyiségű motivációjuk ahhoz, hogy megoldják a feladatokat, foglalkozzanak a feladatokkal otthon, tanuljanak. A következő hétfőn visszahozva a kitöltött lapokat már megkapják az azt megelőző heti értékelést is.

A tanulók jelentős része, körülbelül 95%-a rendszeresen elkészítette és leadta a feladatlapjait. Volt olyan hét, hogy a 310 tanulóból csak öten nem vitték vissza az elkészített feladatlapokat. Jóval kisebb arányban tudták a digitális feladatokat megoldani, mivel nem áll rendelkezésre megfelelő eszköz és internet kapcsolat. Ebben az időszakban még nyilvánvalóbb lett, hogy a diákok mennyire kötődnek a tanáraikhoz, a társaikhoz és az iskolához. Nagyon fontos szerepet tölt be az életükben az ún. „második otthon”, és ezt az időszakot nehezen élték meg. Az interjúk során szóba került az is, hogy voltak kevésbé motivált, olykor renitens tanulók is. A tanárok igyekeztek a családlátogatások alkalmával jelezni a szülőknek, hogy a tanuló nem készíti el a feladatait. A Magyar Máltai Szeretetszolgálat helyi szociális munkásai is több alkalommal látogatást tettek a problémás tanulóknál. Néhány esetben pedig jelzéssel éltek a Családsegítés és Gyermekjóléti Szolgáltatásnál. Ez jelentős mértékben csökkentette a problémákat.

A tanárokkal készített interjúkban megjelent, hogy ez az alkalmazott módszer bevált. Ezt erősítették meg a megkérdezett szülők és a gyerekek is. A gyakorlat nemcsak az objektív és folyamatos értékelésben, de a Facebook-os csoportok véleményformáló magatartásában is megnyilvánult. Külön figyelmet fordítottak arra, hogy valamennyi tantárgyhoz kapcsolódjanak feladatlapok. Ügyeltek arra, hogy a kérdéssor változatos, kedvelhető, érthető legyen. Eleinte ez az alkalmazott megoldás elég nehézkesen indult el, amely kihatott a gyermekekre is. Az összeszokott tantestület azonban, egymást segítve jó ütemben tudott megfelelni az elvárásoknak. Létrehoztak egy olyan oktatási folyamatot, melyet a rendkívüli helyzet megkövetelt, miközben a netre feltöltött anyagok a digitális oktatás bizonyos elemeit is magukban foglalták. A tantestületre nézve – ez az interjúkból egyértelműen kiderült –, hogy sokkal megterhelőbb, fárasztóbb volt ez a fajta oktatási forma. Eredetileg is nehezebb a munka az itteni gyermekekkel, hiszen évfolyamonként átlagosan 70-80 %-uk SNI-s, és BTMN-es. Szinte valamennyien nehéz családi környezetben, szegénységben élnek, alapvető igények nélkülözése jellemzi életüket.

A tantestület jelenleg készít egy oktató-nevelő digitális feladatbankot, amelyben a saját munkák, a gyermekekre nézve személyes, az itteni tanulókhöz, feltételekhez alkalmazkodó feladatsorok kerülnek. Elkészült az iskola honlapja, amelyen a digitális oktatás során kiadott feladatlapokat, digitális tananyagokat, szakköri ismereteket, a délutáni foglalkozások anyagát és egyéb hasznos tananyagokat találhatnak a gyerekek. A feltöltés folyamatos, rendszeresen jelzik a tanulóknak, hogy nézzék meg, használják ezt az oldalt is a tanulásban. Március közepétől folyamatosan nyitva állt a Sziget Tanoda, ahova a gyerekek beosztás szerint bemehettek és segítséget

kérhettek a tanulásban. Június elejétől rendszeres kiscsoportos korrepetálás, illetve egyéni foglalkozások indultak az esetleges hiányosságok pótlására és a kevésbé aktív tanulók felzárkóztatására. A tanoda célja, hogy csökkentse azokat a hátrányokat, egyenlőtlenségeket, amelyek a fentebb leírtakból adódnak, segítse a településen élő hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek esélyeit az oktatás, valamint a későbbi foglalkoztatás területén. A rendkívüli állapotok miatt az eredetileg a pályázati keretek miatti 30 fő tanuló mellé fogadták a segítséget kérőket is. Ahogy a megkérdezett gyerekek elárulták, amikor nem volt kedvük, idejük megírni a leckét, akkor délután bementek a Tanodába, ahol segítséggel kitöltötték a tesztlapokat. Kialakult egyfajta szolidaritás, ugyanis a vegyes korosztálynak köszönhetően a „nagyok” a „kicsiket” folyamatosan támogatják, ezért egy sajátos, de nagyon összetartó közösség alakult ki. A segítségnyújtás a napi tantárgyi fejlesztés és szabadidős tevékenységeken túl szoros együttműködés kialakítását is jelentette a gyermekek családjával, a település intézményeivel, főként a helyi iskola pedagógusaival és a szociális szakemberekkel.

A kutatás során találkoztam a távoktatásnak egy olyan szegmensével, amely bár nem volt része az eredeti tervnek, mégis megjelent ebben a különleges helyzetben. A szakképzést is érintő rendkívüli állapot miatt nem tehettem meg ennek mellőzését. Különösen azért is, mert a megismert információk szorosan kapcsolódnak a Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ profiljához és az itteni képzésben résztvevő, a szakképzésben dolgozó pedagógusokhoz. Ez az új, eddig nem alkalmazott oktatási forma a szakképző iskolába járó, azaz nem járó, hanem otthon tanuló leendő szakmunkásokat érinti. Ők azok, akiket a Trefortos hallgatók távoktatásban kényszerülnek majd szakmunkásvizsgára felkészíteni.

Otthoni számítógép és internet kapcsolat nélkül ezek a szakmunkástanulók magukra maradtak. A vizsgált település, Tiszabő hátrányai hatványozottan érvényesek rájuk. Döntő többségük kollégiumban él, az ottani nevelőtanárok segítségét most nélkülözniük kell. A jól felszerelt diákotthonok internet hozzáférését, számítógéptermeit most nélkülözniük kell. Hátrányos helyzetű kistelepülés lévén az általános iskolában nincs olyan pedagógus, aki középiskolások oktatását vállalhatná- Szakképzésben otthonos pedig egyáltalán nincs.

Az elméletet talán még a rendelkezésükre álló tankönyvekből úgy-ahogy elsajátíthatták, de a gyakorlati képzés leállása miatt a hátrányuk szinte behozhatatlanná vált. Az egyetlen lehetőségük a Sziget Tanoda, a lelkiismeretes munkatársak és a Máltai Szeretetszolgálat pozitív hozzáállása volt. A fiatalokkal és a Tanoda munkatársaival készített személyes interjúkból kiderült, hogy nemcsak a közismereti tárgyak kötelező anyagrészeinek az elsajátításában, de a szakmai anyagok megtanulásában is segítettek. A hegesztés, az asztalosmunka, a szabás-varrás

megtanulásánál, mint kiderült, a legnagyobb problémát a szövegértés okozza. Számtalan tanulmány, írás foglalkozik azzal, milyen gyenge a szakmunkástanulók szövegértési képessége, miközben gyakorlati tanács, módszertani ajánlás alig születik. Mintegy 30 tanuló járt többé-kevésbé rendszeresen a Tanodába, használta az ottani internetet, a számítógépeken megírták a feladatokat és elküldték iskolájukba. A Tanoda munkatársaival készített interjúkból egyértelművé vált, hogy volt, aki a folyamatos gyakorlás során már maga is megtanulta a hegesztés fortélyait, bár elmondása szerint hegesztőkészüléket még sohasem látott.

A konferencia előtti kapcsolatfelvétel során a Tanoda munkatársai elmondták, az oda járó és általuk korrepetált szakmunkástanulók mindegyike teljesítette az évet, ismétlésre senkit nem küldtek. Ez pedig jelzi, a következő kutatás témája ez kell, hogy legyen. Azaz: „Digitális tanulás és távoktatás a szakmunkásképzőkben tanuló, hátrányos helyzetű roma és nem roma fiatalok számára.”

Összegzés

Összegzésképpen az igazgatónő szavait idézem: „A legnagyobb elismeréssel tudok beszélni kollégáimról, akik többsége nem a betegségtől való félelmeire koncentrált, hanem azt kereste, hol tudnak a leghatékonyabban segíteni a ránk bízott gyerekeknek és családjuknak. Kollégáimmal mindvégig bejártunk dolgozni, a pedagógusok egyéni beosztás szerint az intézményben tartózkodtak. Nagy kihívás volt számunkra a 310 tanuló számára összeállítani feladatlapokat, lefénymásolni, összecsomagolni egyenként, illetve a visszahozott lapokat válogatni, kijavítani, beszkennelni. A munka mennyiségét jól mutatja, hogy március közepe óta körülbelül nyolcvan-ezer papírlapot használtunk el a sokszorosítás során. Havonta egyéni értékelő lapokat küldtünk ki a tanulóknak, amire a pedagógusok az eredményeken kívül személyes - fejlesztő - üzenetet is küldtek diákjaiknak, kedves képekkel díszítették. A távoktatást segítő iskolai honlapra minden kiadott feladatot feltöltöttünk, segítve ezzel a szélesebb körű tájékoztatást. Digitális tananyagokat is készítettek a kollégáim, amelyeket a digitális oktatás után is tudunk használni. A 60 éven felüli pedagógusokat mentesítettük az iskolában való személyes munkavégzés alól, ezért számukra szkennelve juttattuk el a gyerekek által kitöltött feladatlapokat. A kerettantervi követelményeket nyilván nem tudtuk teljes mértékben átadni, de a következő tanévben igyekszünk mindent pótolni, ami a tananyag átgondolását igényli a pedagógusok részéről. Ennek feltérképezése jelenleg is zajlik és a tapasztalatokra építve tervezzük az előttünk álló tanév feladatait. Iskolánk dolgozói összefogtak, és példásan helyt álltak ebben a helyzetben. A digitális oktatás elsőre lehetetlennek tűnt számunkra, de elszántságunknak köszönhetően ezt is meg tudtuk oldani. A pedagógusok érezték a

felelősségüket abban, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek milyen hiányokat szerezhettek a digitális világban, de mindent megtettek, hogy ezt nálunk elkerüljék.” - mondta Kubicsek Judit igazgató

A COVID-19 okozta rendkívüli helyzet alig néhány hónapja állt be. Maga a témaválasztás mindössze egy-két héttel ezután történt. A kutatás megkezdése a vírus miatti karantén és a bezárt intézmények miatt szinte lehetetlennek tűnt. Ezt csak úgy lehet megoldani, ha a kutató megelégszik a probléma felvetésével és a kutatás során felszínre került megoldás egyik lehetséges módszerének a bemutatásával. Természetesen kihasználja a témával kapcsolatban álló összes ismerősének - kutatók, politikusok, szakemberek, szülők, rokonok, ismerősök -, a segítőkészségét, hogy határidőre kész legyen. Megismerhettem egy olyan fenntartót, amely valóban működteti az intézményt. Megismertem egy olyan nevelőtestületet, akik ténylegesen megtesznek mindent a gyerekekért. A megoldásuk működik. Példa lehet a többi iskola számára is.

Irodalomjegyzék

Cserné Adermann G. (2007): Önbeteljesítő tanári elvárások - iskolai kudarcok. PTE FEEK, Pécs

Csillei B. (2013): Egy értékvizsgálat tanulságai/Lessons of the Value Assessment/ (2013) *Economica*, 2013. 2. sz. p47-56

Forray R. K. - Hegedűs T. A. (1998): Cigány gyermekek szocializációja, Budapest, Aula-OMIKK

Nahalka I.: A roma gyermekek kognitív fejlesztése. In: Nahalka I. – Torgyik J. (szerk.): Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, p137-157

Németh Sz. (2008): A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Kutatási beszámoló, Budapest

AZ ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKA INTERDISZCIPLINÁRIS MEGKÖZELÍTÉSE A KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEKBEN

Juhászné Fazekas Zsuzsanna, fazekzsu@gmail.com

DMJV Család-és Gyermekjóléti Központja

A tanulmány az iskolai szociális munka nemzetközi és hazai színtereiről, a magyarországi szociális munka legfőbb állomásairól, valamint a köznevelési intézményekben folyó szociális munkáról ad áttekintést.

Tanulmányomban hangsúlyozom az iskolai szociális munka eredendően interdiszciplináris és interprofesszionális jellegét; valamint a szakterületek és szakemberek közötti együttműködési lehetőségekben rejlő erőforrások kihasználásának fontosságát.

1. Az iskolai szociális munka nemzetközi és hazai trendjei

Az iskolai szociális munka nagy múltra visszatekintő szakmai területe a szociális munkának. Az alábbi kitekintés a szakma kialakulásának legfontosabb állomásait veszi sorra.

A nemzetközi szakirodalom az iskolai szociális munka történetére vonatkozóan említi, hogy az USA-ban 1906-ban iskolai szociális munkát folytattak azokban a városokban (Boston, New York, Harford), ahol egyre nehezedő a szociális körülményeket tapasztaltak a szakemberek. (*Herczog, 1994*) Meghatározó eleme az iskolai szociális munkának, hogy a látogató tanároknak nevezett szakemberek az iskola, a család és a közösség közötti kapcsolattartást végezték azokban az esetekben, ahol egyenlőtlen viszonyokat tapasztaltak (anyagi nehézségek, családi problémák, betegségek). Az esetek kapcsán a szakemberek előtérbe helyezték a szülőkkel való együttműködést, olyan intézményekkel történő kooperációt, amelyek segítségül hívhatók az esetkezelés során; letéve ezzel az iskolai szociális munka alapköveit (*Herczog, 1994*).

1916-ban már egyesületi formává szerveződött tevékenységük. 1922-ben *Mary Richmond*²⁷ megírta a „*Mi a szociális esetkezelés?*” című munkáját, melyet az iskolai szociális munka eseteivel példázott. A kialakulóban lévő szakma fontos módszertani összegzője az említett szakirodalom, amelyben

²⁷ Mary Richmond a professzionális szociális munka megalapítója.

60 látogató tanár 28 városban szerzett tapasztalatait összegzi. (Herczog, 1994)

Az iskolai szociális munkáról szóló diskurzusokban hangsúlyozottan jelenik meg az 1960-as években született aldersoni tipológia:

- Hagyományos klinikai modell: arra a tanulóra fókuszált, aki a problémái miatt akadályoztatott a tanulásban. Központi gondolata abban áll, hogy a gyermek és családja diszfunkcionális ezért esetkezelést végeznek velük.
- Iskolaváltoztató modell: az iskolai intézményi struktúrája és gyakorlata áll a középpontban. Célja abban áll, hogy az iskolában tapasztalt diszfunkcionális működések kapcsán változásokat indítson a körülmények javítása érdekében.
- Társadalmi kölcsönhatás modell: az egyének és csoportok kölcsönhatására fókuszál, ahol az iskolai szociális munkásnak közvetítő szerepe van.
- Közösségi iskolai modell: a hátrányos helyzetű közösségek megsegítését tűzte ki célul. A modellben erőteljesen megjelenik a hátrányos megkülönböztetés elleni tenni akarás, és a hátrányos helyzetben lévő gyerekek megsegítése. A szociális munkásnak támogató és közvetítő szerepe van. (Allen-Meares–Washington–Welsh, 1993. idézi: Máté, 2015.; Kasiram, 1993, 72-86.old.).

Az 1990-es években meghatározóvá vált az a szemlélet, melynek középpontjában az iskolai közösség és a tanuló kapcsolata, és kölcsönhatása állt; amit ökológiai modellként nevez a szakirodalom.

A modell lényege abban áll, hogy „az iskolai szociális munkás amellyel, hogy segít a gyerekeknek, a család és a közösség bevonásával az iskola helyét és szerepét is megerősíti, társadalmi kompetenciáját növeli, ami nem elhanyagolható szempont az ott dolgozók presztízse és önértékelése szempontjából sem. Hosszabb távon pedig mindenképpen formálja a közvéleményt, megkönnyítve ezzel saját munkáját is.” (Herczog, 1994, 20-21.old.)

A 20. század elejétől a nyugat-európai országokban is megjelent az iskolai szociális munka, de más hangsúlyokkal és másfajta szervezettséggel, mint az Egyesült Államokban. Németországban sokkal inkább a szociálpedagógiai alapokra helyezték a hangsúlyt, ahol a prevenciónak különösen fontos szerepe volt az iskolai szociális munkában.

A skandináv államok iskolai szociális munkájával kapcsolatos szakirodalmak (Huxtable, 2012; Pirkko, 2013; Jármí–Péter–Szarka–Fehérpataky, 2015;

Nagy, 2015) részletgazdag áttekintést nyújtanak arról, hogy a norvég, a skandináv és a finn modellek milyen hangsúlyokkal keretezik az iskolai szociális munkát. A felsorolásból kiemelendő Jármí és szerzőtársainak (2015) tanulmánya, a finnországi KiVa programról²⁸, aminek fontos eleme, hogy a KiVa team tagjai a szociális és a pedagógia területén dolgozó szakemberek, akik saját szakterületüket és tudás-anyagukat adják össze és működnek együtt az iskolai bántalmazás megelőzése érdekében.

1.1 A hazai iskolai szociális munka

Hazai viszonylatban is igen gazdag az iskolai szociális munka szakirodalma, ismeretanyaga; és számos tapasztalat áll a szakemberek rendelkezésére az iskolában végzett szociális munkával kapcsolatban.

Az iskola a gyermekek szocializációjának fontos színtere, ugyanakkor a társadalmi egyenlőtlenségek egyik területe.

A gyermekek különböző anyagi háttérű és társadalmi státuszú családokból érkeznek az iskolai környezetbe. A családi háttér számottevően meghatározza az iskolai életüket, teljesítményüket, adott esetben pályaválasztásukat, későbbi munkaerő-piaci helyzetüket is.

Ha egy gyermek deviáns magatartását tapasztalják a köznevelés szakemberei, annak megszámlálhatatlan oka lehet a családi élettörténetben, a szülők függőségétől kezdve a bántalmazás különböző típusainak megjelenéséig (szexuális, fizikai, lelki bántalmazás). Ha ezek a problémák összeadódnak, kezeletlenek maradnak; kedvezőtlenül befolyásolják a gyermek iskolai életét.

Csapó Benő és munkatársai hangsúlyozzák, hogy „ha a kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező diákok az oktatási rendszerből kilépve nem rendelkeznek a munkaerőpiacon hasznosítható tudással, akkor nem, vagy csak kisebb részt képesek a közteherviselésből vállalni, miközben költségeket generálnak a társadalomnak, többek között a munkanélküli, a szociális és az egészségügyi ellátás terén, de ide sorolhatjuk a büntetés-végrehajtás költségeit is” (Csapó et al., 2014, 126.old.)

Ha visszatekintünk Bourdieu (1978) tőkeelméletére és oktatásszociológiai vizsgálatára, amely során megállapíthatjuk, hogy ahhoz, hogy valaki feljusson a társadalmi hierarchia csúcsára, nem elég csak és kizárólag pénztőkével rendelkeznie, szükség van a szociális és kulturális tőke meglétére is. Bourdieu az uralkodó osztályt említi példaként, ahol, ha valaki

²⁸ Iskolai bántalmazás elleni program, amelyet jelenleg a finn iskolák 90 százaléka alkalmaz. (Máté, 2015. 85.)

nem rendelkezik azzal a kulturális tőkével, amely jellemzi azt az osztályt, nincs gazdag kapcsolati tőkéje, nem fogadja be az uralkodó osztályt.

Bourdeiu fontos tétele az, hogy a kulturális és kapcsolati tőkének döntő szerepe van a társadalmi pozíciók átörökítése során. Ezen tőkefajták elsajátítási színtere a család; az iskola egyedül nem képes az ebből fakadó társadalmi egyenlőtlenségi hátrányok és különbségek csökkentésére.

Úgy vélekedett, hogy a vizsgaeredmények, a továbbtanulás irányítása, az oktatási intézmények differenciálása (elit iskolák/ tömegiskolák) kijelölik a tanuló helyét a társadalomban, elhitetve velük azt, hogy csak arra alkalmasak, amire az oktatásban elért eredményeik alkalmassá és képessé teszik őket. Ilyen elgondolás szerint igen meghatározó a különbség az elit iskolák társadalmi elitbe vezető útja, és a tömegiskolák perspektívái között. Hiszen egy privilegizált gyermek családja képes a tőkék olyan mértékű átörökítésére, amelyre egy hátrányos helyzetű gyermek családja nem.

A bourdieu-i logikát azért találom helytállóknak a hazai iskolai szociális munkáról szóló diskurzusokban, mert a társadalmi egyenlőtlenségek megjelenésének egyik szembevetendő területe az iskola, ahol az egyenlőtlenségből fakadó hátrányok számos problémát generálnak az iskolai közösségi életben, és az egyének szintjén is. A köznevelés szakemberei nem képesek ezt az összetett és egyre mélyülő problémát önmagában orvosolni, és a tágabb társadalmi okait és összefüggéseit feltárni; ugyanakkor nem csak és kizárólag a szociális munka területe a megoldások keresése.

A hazai iskolai szociális munkások által kezelt problémák súlyossága azt vetíti elő, hogy minden eddiginél nagyobb szükség van az oktatás és a szociális területen dolgozó szakemberek összehangolt munkájára, mely folyamatba szükséges behívni olyan egyéb szakterületek/tudományterületek szakembereit, akik adekvát módon képesek a segítségnyújtásra; és a szakemberek/szakterületek képesek egymással együttműködni.

A hazai iskolai szociális munka története az első világháború után kezdődött. Hőskorát az 1930-as évek második felében élte, az iskolanővérek tevékenysége által (*Bányai, 2000*). Munkájukhoz tartozott az egyéni esetkezelés és a családdal végzett munka is.

A második világháborút követően, 1964-ben jelent meg az iskolákban a gyermekvédelmi felelős munkaköre (*Fiszter, 1994*).

A rendszerváltást követő irányzatokat háromféle típusban különíthetjük el:

- „Belső” iskolai szociális munka vagy ún. hagyományos modell: az 1990-es évek elején létrehozott iskolák vezették be, ahová olyan

halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek jártak, akik, a hagyományos iskolai keretek között nem tudtak tanulni. Ebben a modellben az iskolai szociális munkás az iskola alkalmazásában áll, és nem csak az iskola idejére, de azon túl is biztosítja a segítségnyújtás lehetőségét.

- „Külső” iskolai szociális munka vagy ferencvárosi modell: 1992-ben alakult meg a Ferencvárosi Iskolai Szociális Munkás Hálózat, a Családsegítő Szolgálat keretein belül, de önálló szakmai egységként működve (Fiszter, 1994 idézi: Máté, 2015). Ebben a modellben az iskolai szociális munkás egy külső szolgáltató alkalmazásában áll, és hangsúlyosan jelentkezik a szakember összekötő, közvetítő, katalizátor szerepe.
- Pécsi modell: a két első modell ötvözete, napi 8 órában látja el feladatát a külső szakember; melybe beletartozik az egyéni esetkezelés, tanácsadás, a szülővel történő folyamatos konzultáció, csoportos és közösségi szociális munka.

Az iskolai szociális munka legismertebb hazai definíciója Bányai Emőke (2000) megfogalmazásában a következőket jelenti: „Az iskolai szociális munka szolgáltatás a közoktatási intézményben biztosított, preventív jellegű segítő tevékenység, amely az iskoláskorú gyerekek és fiatalok képességeinek, lehetőségeinek legoptimálisabb kibontakozását támogatja szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával. Fontos alapelv, hogy az iskolai szociális munkás tevékenységének hangsúlya a preventív munkán van és a szolgáltatás pedig döntően a fiatalok életterének egy fontos színterén, az iskolában történik. Az iskolai szociális munkás ott működik, azon a köztes területen, ahol az iskola és a gyermek hatóköre találkozik, olyan réteghez hozzáférve, amely más segítő szakemberek számára nem, vagy igen nehezen hozzáférhető” (Bányai, 2000).

Hazai viszonylatban az Iskolai Szociális Munkások Egyesületének tevékenysége meghatározó a szolgáltatás alakításában. Egyeztetéseket folytattak és javaslatokat fogalmaztak meg az ágazat irányítás és a szakmai szervezetek felé a hazai programokkal, valamint azzal kapcsolatban, hogy milyen profil mentén működjön itthon az iskolai szociális munka.

A magyarországi szociális munka történetében a 2018-as év fordulópontnak bizonyult.

A család-és gyermekjóléti központok kötelező feladatává vált az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység, melynek színterei a köznevelési intézmények, tehát az óvodák, általános-és középiskolák, kollégiumok. Jelenlegi keretek között az iskolai szociális munkás egyéni, csoportos, és közösségi színtereken végzi munkáját, és feladat-ellátásának fontos részét képezi a prevenció.

A szakma történetében, a professzióban és a szakmai diskurzusokban az iskolai szociális munkás kifejezés a legmeghatározóbb a szakemberek megnevezésében, és a szakma ezt tartja irányadónak, azonban a jogalkotó mégis óvodai és iskolai szociális segítő szakemberként nevezi meg az iskolai szociális munkát végző szakembereket.

A fenti modellekre visszatérve; az iskolai szociális munka profilja főként a „külső” iskolai szociális munka modellhez hasonlítható. A változás a 2018-ban bevezetett feladatellátásban az, hogy a szolgáltatás a család-és gyermekjóléti központok szolgáltatási palettájához tartozik, a szakemberek munkáltatója is a család-és gyermekjóléti központ; a feladat színtere azonban a köznevelési intézmény. Illúzió lenne azt gondolni, hogy zökkenőmentes és problémamentes volt a tevékenység bevezetése akár a köznevelési intézmények, akár a szociális szakma oldaláról közelítünk. A nehézségek feltárása nem képezi a tanulmány részét, ugyanakkor mindenképpen hasznos diskurzusnak gondolom a köznevelés és a szociális szakma között; hiszen a feladatellátásban jelenleg tapasztalt problémák (hierarchizált viszonyok, kommunikációs problémák a szakemberek között, szakmai féltékenység, eltérő látásmód) alapját abban látom, hogy a két szakterület felé nem történt meg a feladatellátás megfelelő kommunikálása a jogalkotó részéről, így a „váratlanul érkező” külső szakember egy olyan helyzetben volt kénytelen megkezdeni a munkáját, amelyet a fogadó fél nem ismert kellő mértékben.

2. Interdiszciplináris iskolai szociális munka

Az iskolai szociális munka multidiszciplináris és interprofesszionális tevékenység, amelynek középpontjában a gyermekek, a szülők, a családok, valamint közösségek és intézmények állnak. Rendszerszemléletben működik, és a szakemberek széles hálózatát igyekeznek bevonni a segítő folyamatba. A család funkcióinak változása, a családszerkezet átalakulása, a társadalmi változások okozta problémák halmozódása és súlyosbodása az óvoda és az iskola színterein is jelentkezik. A köznevelési intézményekben egyre markánsabban tapasztalhatók azok a tünetek, amelyeket a gyermekek hordoznak a családok diszfunkcionális működéséből kifolyólag. A súlyos magatartási problémák elmélyülése, a diákok beilleszkedési nehézségei, az iskolai agresszió, vagy akár a fizikai/lelki/szexuális bántalmazásból eredeztethető helyzetek kezelése kihívások elé állítják a köznevelés szakembereit. Ugyanakkor elmondható, hogy a pedagógusok segítség nélkül nem tudnak adekvát válaszokat adni ezekre a problémákra. Ezért elengedhetetlen, hogy a köznevelés szakemberei és a munkájukat segítő szakemberek (iskolapszichológusok, iskola védőnők, bűnmegelőzési tanácsadók, fejlesztő-és gyógypedagógusok), valamint a szociális szakemberek (iskolai szociális munkások, családsegítők, gyermekvédelmi

szakemberek) közös értékek, célok és keretek mentén legyenek képesek együtt működni a gyermekek érdekében.

Budai István (2019) úgy véli, hogy előnyei vannak annak a folyamatnak, ha a szociális szakértelem bekerül az iskolába. Önmagában azonban csak és kizárólag a szociális munka nem képes megoldani a problémákat, és megoldási alternatívákat kínálni. Szervezett és komplex rendszerre, rendszerszemléletű megoldásokra van szükség akkor, ha a köznevelési intézményekben tapasztalható és kézzelfogható problémákat, nehézségeket és jelenségeket akarjuk megérteni, és kezelésüket hatékonyabbá tenni.

A kulcs az interdiszciplinaritás, amely „a tudományok közötti tudástartalmakra, kompetenciákra és kutatási együttműködésekre, képzésekre, az azt művelő szakemberekre és tevékenységükre utal” (Budai, 2019, 321.old.).

Whittington (2003) alkotta meg az együttműködés „inter”-modelljét, amelynek fókuszát a szolgáltatást igénybe vevő alkotja, és köré szerveződik a szakmai teamek, szakmák, személyek, szervezetek közös együttműködése annak érdekében, hogy a kooperáció egy magasabb szinten, és szervezeten valósulhasson meg (Whittington, 2003b. idézi: Budai 2015.)

Ebből következik, hogy az együttműködés és az interdiszciplinaritás egymást kísérő és kéz a kézben járó fogalmak az iskolai szociális munka diskurzusában. A tudományterületeknek (pl.: egészségügy, szociológia, pszichológia, pedagógia, szociális munka) egy közös alapra kell építkezniük akkor, ha egy adott probléma megoldásával kapcsolatban együttműködnek egymással, még akkor is, ha eltérő módon interpretálnak egyes jelenségeket.

Ahhoz, hogy az interdiszciplináris keretek sikeresen integrálódjanak, szükség van arra, hogy a tudományterületek ismerjék és elismerjék a terület képviselőinek munkáit, szakmai alapjaikat, tudásukat és etikájukat. A kölcsönös tisztelet, az értékek megtartása, az egymás irányába mutatott tolerancia, türelem és megértés vezetheti csak sikerre a szakembereket, ezáltal a tudományterületek kooperációját a közös cél érdekében.

Fontos, hogy a területek különbözőségeit, eltérő látásmódját, és ezek interpretálását a szakemberek asszertív módon kommunikálják egymás felé.

Mindez a gyakorlatban számos esetben előfordul az iskolai szociális munkát végző szakemberek munkájában. Ha egy gyermek segítséget kér a szociális munkástól egy olyan probléma kapcsán, amely hatást gyakorol az életére és a tanulmányaira, akkor a problémakezelés szükségszerűen igényli a

szakemberek, így a különböző szakterületek és tudományterületek segítségével hívását.

Így az esetkezelés megkívánja a különböző szakmák közötti együttműködést; a különböző szakemberek a saját szakmai területükről hívnak be olyan tudástartalmakat, ami segíti a probléma megértését, és elindítja annak feltárását.

Az iskolai gyermekvédelmi munkában gyakran van szükség a szociológia, a pedagógia, az egészségügy, a jog, a pszichológia, a rendvédelem területének közös nevezőre hozására.

Egy ideálisan működő rendszerben a fentiekhez hasonló módon működne a különböző professziók közötti oda-vissza hatás és összehangoltság.

A valóság azonban nem ennyire utópisztikus. Számtalan ponton lehet és szükséges javítani azon a hálózaton, amelyben az említett tudományterületek képviselői dolgoznak. Előfordul, hogy adott esetekben a szakterületek szakemberei elzárkóznak egymástól, nincs párbeszéd, és nincsenek közösen megfogalmazott célok sem.

A különböző szakmai nézőpontokat nem minden esetben lehet közös nevezőre hozni, a szakmai határok és kompetenciák rendszere nem kellőképpen ismert; ezek azonban nem segítik elő az együttműködés megvalósulását. Sokszor egymás szakterületének a nem kellő ismerete és az elismerés (presztízs) hiánya ad okot arra, hogy a professziók képviselői elbeszélnek egymás mellett még akkor is, ha a probléma akut, és sürgős megoldásokat igényelne; hiszen ennek a körforgásnak a közepén a kliens, a segítséget kérő gyermek és családja állnak.

A praxis során azt látom, hogy az iskolai szociális munkások esetmunkájuk során kezelt problémák, az osztályközösségben jelentkező; szakemberek beavatkozását igénylő helyzetek a szakmaterületek együtt gondolkodását, alternatívák megoldását és közös koncepciók mielőbbi kidolgozását sürgeti.

Ahhoz, hogy a segítő folyamatban a tudományterületek hatékonyan és integráltan legyenek képesek együttműködni, és a közös célok eléréséhez szükséges mértékben kooperálni; elengedhetetlen, hogy az adott szociális, társadalmi probléma összetettségét, és annak társadalmi összefüggéseit megfelelő módon értelmezzék.

Összegzés

Tanulmányomban összefoglaltam a nemzetközi és a hazai iskolai szociális munka legfontosabb állomásait, érintve a 2018-ban bevezetett óvodai és

iskolai szociális segítő tevékenységet. A jelenlegi keretek mentén történő feladatellátás számos tapasztalattal gazdagította mindazt a tudást, amit a hazai iskolai szociális munka kapcsán tudunk.

Úgy vélem, hogy a tapasztalatok, a jó gyakorlatok, a működőképes és hatékony módszerek feltárása és publikálása fontos eleme lehet az iskolai szociális munkáról történő diskurzusoknak.

Elengedhetetlen, hogy az iskolai szociális munka rendszerbe ágyazva, a tanulmányban megemlített professziókkal karöltve és együtt gondolkozva működjön annak érdekében, hogy a szakemberek közös munkája valódi, professzionális segítségnyújtássá válhasson.

Irodalomjegyzék

Allen–Mearres, Paula – Washington, Robert O. – Welsh, Betty L. (1993): Az iskolai szociális munka gyakorlati modelljei. In Budai István (szerk.): Tanulmányok a gyermekjólét köréből. I. Iskolai szociális munka. Hajdúböszörmény: EVJ-TFK, p70–75

Bányai Emőke (2000): Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón Magyarországon. Háló, (5), 8 (augusztus), p3–5

Buda Béla, dr. (2000): Iskolai mentálhigiéné – álmok, dilemmák, lehetőségek. In Kézdi Balázs (szerk.): Iskolai mentálhigiéné. Tanulmányok. Pécs. Pro Pannonia Kiadó, p13–32. /Pannónia Könyvek./

Buda Béla, dr. (2009): Előszó – az iskolai szociális munka kézikönyvéhez. In Máté Zsolt – Szemelyácz János (szerk.): Az iskolai szociális munka kézikönyve. Pécs: INDIT Közalapítvány, p3–5

Budai István (szerk.) (1996): Szociális munka az iskolában. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

Budai István (2015): Az együttműködés a szociális munka egyik kulcsa és eszköze. Párbeszéd szociális munka folyóirat. 2015/2.

Budai István (2019): Szolgáltatás a szolgáltatásban. „...Felkészíteni a méltóságot biztosító ellátásokra...”. Széchenyi István Egyetem, Győr.

Fiszter Erika (1994): Hetedik féléves terepgyakorlat a ferencvárosi gyermekjóléti szolgálatnál. Kézirat.

Herczog Mária (1994): Az amerikai iskolai szociális munkáról. Család, gyermek ifjúság, 5.

Huxtable, Marion (2012): The 2012 International Survey of School Social Work. International Network for School Social Work.

Jármi Éva, dr. – Péter-Szarka Szilvia, dr. – Fehérpataky Balázs (2015): A KiVa program hazai adaptálásának lehetőségei. Budapest: OFI.

Máté Zsolt (2015): Iskolai szociális munka 2015. Esély, 2015/4.

Kasiram, Madhubala (1993): School social work service delivery: Models for future practice. Department of Social Work in the Faculty of Arts at the University of Durban-Westville.

Nagy Tímea (2015): Iskolai szociális munka. Nemzetközi kitekintés. Kézirat.

Pirkko, Sipilä-Lähdekorpi (2013): School social work behind the success of student achievement in Finnish schools. International Network for School Social Work, Electronic Newsletter, December

Whittington, C. (2003b): Model of Collaboration. In Weinstein, J., Whittington, C.&Leiba, T., Collaboration in Social Work Practice. London: Jessica Kingley Publishers

KÖZOKTATÁS ÉS A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNY/FOGYATÉKOSSÁG KAPCSOLÓDÁSI PONTJAI

Laki Ildikó, b.laki.ildiko@gmail.com

Milton Friedman Egyetem, Továbbtanulási és Pályaválasztási Tanácsadó

„A fogyatékosokkal kapcsolatos diskurzusok elemzése azért vált központi jelentőségűvé a nyugati társadalmakban, mert egyre inkább nyilvánvaló, hogy ezeknek a beszédmódoknak alapvető szerepe van a sérült emberek társadalmi-politikai pozícióinak kialakulásában és fenntartásában. Valójában nem lehet kétséges ugyanis, hogy a fogyatékkal élőkkel kapcsolatos diskurzusoknak nem egyszerűen politikai-társadalmi következményei vannak, de egyenesen direkt, bár gyakorta rejtett politikai folyamatokhoz kapcsolódnak.” (Kiss, 2013, 12.old.)

1. Gondolatébresztő – Felvezető

Az elmúlt évtizedek nagy oktatási kihívásai közé tartozik a sajátos nevelési igényű (SNI) és/vagy a fogyatékossgal élő fiatalok, fiatal felnőttek társadalmi, oktatási integrációjának kérdése. A téma jelentőségét két tényező adja; egyfelől valóban emelkedő tendenciát láthatunk a sajátos nevelési igényű gyerekek lélekszámának emelkedésében, mely a módszertani eredményeknek köszönhetően szinte azonnal kiszűrhető a gyerekek körében, másfelől egy olyan közoktatási sajátossággá vált, mely számos piaci szegmensezt indíthatott el, – fejlesztések, mozgásterápia, speciális igényre épülő komplex oktatási formák – melyek által lassan iparágak kezdenek kialakulni a rendszerbe kerülés esélyeinek megteremtéséhez.

A közoktatás esetében az SNI kategória egyfajta problémahalmazt is jelent, hiszen a normál ütemű tanulók esetében e csoportba tartozók csak hátrányt generálnak.

A jelen összefoglaló célja egyfelől ismertetni a közoktatásban használatos sajátos nevelési igény fogalmát, tartalmi kereteit, valamint az adatok tükrében összegezni a fogyatékossgágtípusokat. A tanulmány arra is megpróbál választ adni, hogy a fogyatékossg meg határozása milyen módon képes a sajátos nevelési igényt leképezni, az érintettek szemszögéből megvilágítani a használható, még inkább releváns fogalmat.

2. Fogalmi kérdések

„A közoktatási rendszer egészén belül különleges ellátási területnek számít a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek és fiatalok oktatása. Jóllehet az SNI gyermekek oktatása — az adott közoktatási rendszer alaptantervében rögzített tudás és kompetencia megszerzésének biztosítása — speciális szakmai feltételekhez kötött, ezeknek a feltételeknek a megléte és működési színvonala az egész oktatási rendszert minősíti, megoldatlansága pedig az egész közoktatási rendszert sújtja.” (Csépe, 2007)

Magyarországon a fogyatékoság kifejezés használatát a köznevelés területén az utóbbi években felváltotta a sajátos nevelési igényű gyermek vagy tanuló kifejezés. E fogalmat először a közoktatásról szóló – többször módosított – 1993. évi LXXIX. törvénnyel vezették be. A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről a fogyatékos gyermek, tanuló fogalmán pedig a sajátos nevelési igényű gyermeket érti.

A törvény megkülönbözteti a kiemelt figyelmet igénylő gyermeket, tanulót. Ennek értelmében: különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló alatt az alábbi csoportokba tartozókat értjük:

- a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,
- a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,
- a kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,

valamint a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló.

A törvény szerint ide tartoznak a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók (SNI) is: „azok a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók, akik a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, illetve több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”)

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 25. bekezdés alapján összefoglalva)

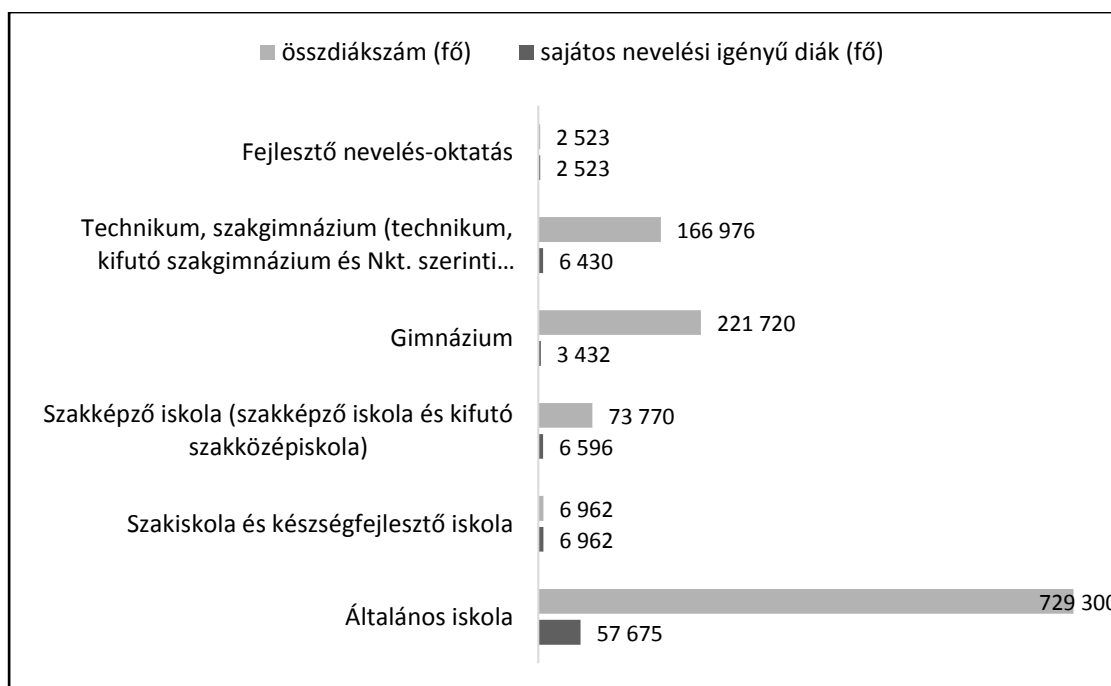
A sajátos nevelési igény fogalmát a köznevelés módszertana használja, míg a fogyatékosággal élő emberek fogalmát a mindennapokban – szakmai dokumentumok írása és értékelése során, a tudomány vizsgálatok és értékelések esetében.

„A "fogyatékoság" a világ tetszőleges országának bármely népességcsoportjában (populációjában) előforduló nagyszámú különböző funkcionális korlátozottság összefoglaló elnevezése. A fogyatékoság

okozója lehet fizikai, értelmi vagy érzékszervi károsodás, egészségi állapot vagy lelki betegség. Ezek a károsodások, ezen állapotok vagy betegségek lehetnek állandó vagy átmeneti természetűek.” (MEOSZ, 1995)

„A fogyatékoság az egyénnel szemben támasztott személyi, társadalmi, foglalkozási vagy törvényes igények, kötelezettségek teljesítését biztosító képességek károsodás miatti kedvezőtlen irányba történő változása. A fogyatékoság mindig meghatározott tevékenységre vonatkozik (önellátási fogyatékoság, mozgási fogyatékoság, a látás fogyatékosága, a hallás fogyatékosága stb.). A fogyatékoság lehet részleges vagy teljes, elkülöníthetők enyhe, mérsékelt, közepes mértékű vagy súlyos kategóriák.” (Demográfiai fogalomtár, 2015, 29.old.)

A sajátos nevelési igény (SNI) vagy/ és a fogyatékoság fogalmi kereteit vizsgálva elmondható, hogy nem minden SNI-s fogyatékosággal élő, de nem minden fogyatékosággal élő SNI-s. A közoktatás mindennapjaiban ugyanakkor ez a meghatározás szervesen beépült, melyet mi sem mutat jobban, mint az oktatási adatok aktuális állapota.



Forrás: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/index.html> KSH, 2020.

1. ábra A 2020/2021-es tanév előzetes köznevelési és iskolarendszerű szakképzési statisztikai adatai – a sajátos nevelési igényű diákok/gyerekek vonatkozásában

A fenti adatokból látható, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekek elsősorban a közoktatás második lépcsőfokán, az általános iskolában vannak a legtöbben, mely számarány végül 10-dére csökken a középiskolába lépéssel.

Itt két feltevést kell tenni; így elsősorban az a kérdés, hogy a következő oktatási lépcsőfokra megszűnik-e a sajátos nevelési igény, ezért lekerül a gyermekről, avagy csak az általános iskolai osztályokat végzik el, és a későbbi statisztikai adatokban már nem szerepelnek.

A kérdés megválaszolása még várat magára, hiszen ahhoz, hogy egyértelművé váljon, további vizsgálatokra lesz szükség.

3. Inklúzió és integráció a közoktatás útvonalán

Az inklúzió fogalma a Niklas Luhmann gondolatvilágából megközelítve a rendszerben való jelenlét. „Elméletében az inklúzió azt az állapotot jelzi, amikor az ember bent van egy rendszeren, vagy alrendszeren belül.” (Bánfalvy, 2008)

Az integráció fogalmának a szociológiában nincs megfelelően meghatározott tartalma. A tudományban, a hétköznapi életben erős függést, egymással való szoros kapcsolódást, illetve összetartozást jelent.

„Az integráció az akadályozott emberek részvételének biztosítását jelenti a társadalmi folyamatokban; mint pedagógiai feladat pedig megkísérli segíteni az akadályozott és ép gyermekek tanulását didaktikai és módszertani eszközökkel.” (Erdei, 2016, 44. old.)

Az inkluzív iskolák alapelve, hogy minden gyermek együtt tanuljon, amennyire csak lehetséges, függetlenül a felmerülő nehézségektől és különbségektől. Az inkluzív iskoláknak fel kell ismerni a tanulók különböző igényeit, és alkalmazkodniuk kell hozzájuk mind a tanulási-tanítási stílus, mind pedig az oktatás tartalma tekintetében, biztosítva a magas színvonalú oktatást mindenki számára, megfelelő tanmenettel, szervezéssel, tanítási stratégiával, az erőforrások felhasználásával és az adott közösségekkel való folyamatos kapcsolattartással.

A kérdés azonban mindvégig az, hogy képes-e a közoktatás összes szereplője e nehézségek mellett– egyéni jellemzők, sajátosságok – az inkluzivitást biztosítani. Amennyiben a kutatásokat, valamint a saját tapasztalatokat összegezzük, úgy egyértelműen állítható, hogy nem. Ezt támasztja alá Erdei tanulmányával, amelyben megpróbálja értelmezni az inkluzivitást és az integrációt – különböző megközelítési pontokon keresztül.

Véleménye szerint az „integráció, amelyet a mai értelemben inkább rideg integrációnak is neveznek (Vargáné, 2006) az alábbi pontokból épül fel:

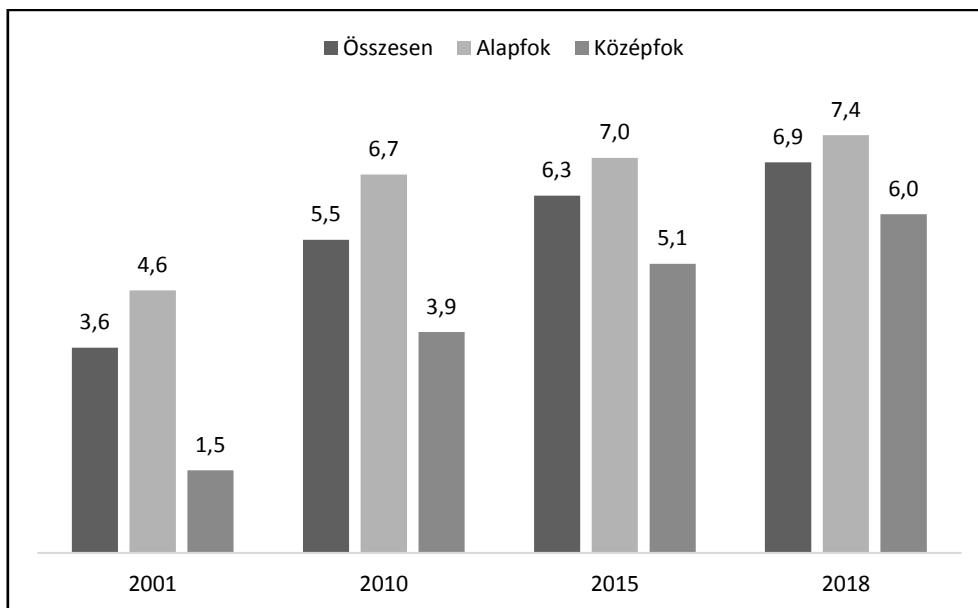
- • a fogadó intézménynek nincs integrációs stratégiája
- • a pedagógus módszerein nem, vagy kicsit változtat
- • a problémák megoldása teljes egészében a gyógypedagógus, szülő feladata
- • a gyógypedagógus a gyermekkel külön teremben foglalkozik.” (Erdei, 2016, 44. old.)

Az inkluzív tanítás ezzel ellentétben az együttnevelés legmagasabb szintű formáját testesíti meg; a befogadást és elfogadást, mellyel együtt az adaptív oktatást is megvalósítja. Biztosítja az átgondolt, az egyéni képességekhez, igényekhez igazodó, differenciált oktatást. *„A problémák megoldását e többségi iskola pedagógusai vállalják, nem húznak erős határvonalat a fogyatékossgal élő/sajátos nevelési igényű tanulók/diákok és a többi gyermek között, hiszen mindenkinek támadhatnak nehézségei a tanulás során. Partnerségre épít és a gyógypedagógus elsődlegesen a pedagógusnak nyújt segítséget, a gyermeknek nyújtott segítség pedig az osztályon belül történik”.* (Réthyt idézi Erdei, 2016)

A sajátos nevelési igényű tanulók sikeres életútját pozitívan segíti elő a nem sajátos nevelési igényű tanulókkal együtt történő oktatásuk. A nem sajátos nevelési igényű tanulók ezzel érzékenyebbé, befogadóbbá válhatnak, így teljesülhet azon társadalmi igény is, mely az egyenlő bánásmód elveit veszi figyelembe. A közoktatás esetében ennek kiemelt szerepe van, a társadalmi elfogadást a korosztály jellegzetességévé kell tenni, mely elősegíti a későbbiekben egy igazságosságon alapuló társadalom pilléreinek letételét.

4. Sajátos kérdések, speciális válaszok

„Az általános iskolai és középiskolai képzésekben tanulók körében a speciális nevelési igényű tanulók aránya 2001 és 2018 között 3,6-ról 6,9 %-ra emelkedett. Az alap- és középfokú oktatást külön elemezve azt látjuk, hogy míg 2005 és 2018 között az 1–8. évfolyamos tanulók között csak kismértékben változott az SNI tanulók aránya, addig ugyanebben az időszakban a középfokú oktatásban részt vevő tanulók között 2,3 százalékról 6,0 %-ra nőtt.” (A közoktatás indikátorrendszere, 2019, 30. old.)



Forrás: A közoktatás indikátorrendszere, 2019

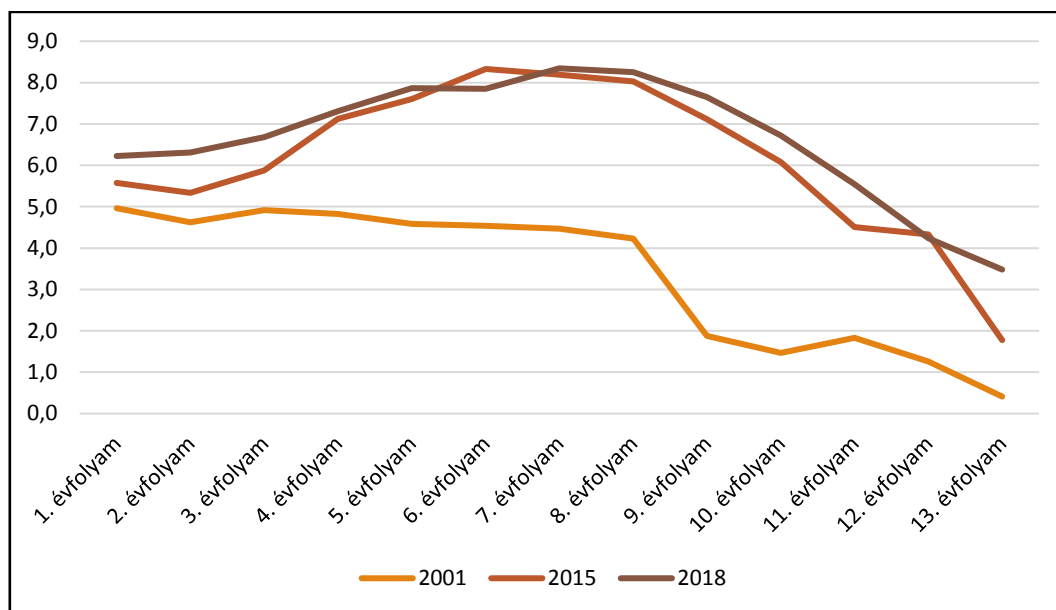
2. ábra A speciális nevelési igényű (SNI) tanulók aránya, országos adat (%)

„A 2020/2021-es tanévben Magyarországon 1 millió 812 ezer gyermek és fiatal vesz részt a köznevelés, a szakképzés és a felsőoktatás különböző szintű képzéseiben. 729,3 ezer tanuló általános iskolai, 469,5 ezer tanuló középfokú oktatásban részesül. 2,5 ezer súlyos és halmozottan fogyatékos gyermek fejlesztő nevelés-oktatás keretében teljesíti tankötelezettségét.” (Oktatási Hivatal 2020-2021, 2020)

Oktatási intézményben – az óvodát kiemelve – 1 201 251 fő vesz részt, melyből 7,8% (93 736 fő) sajátos nevelési igényű tanuló.

Az évfolyamok esetében az SNI tanulók aránya az 1-7. évfolyamon szinte fokozatosan emelkedik, némi csökkenés csak 9. évfolyamtól tapasztalható. Tehát a középiskolai keretekben a számok fokozatosan csökkennek, legyen gimnáziumi vagy más típusú középfokú intézmény.

Ez esetben további dilemmák is megjelennek, hiszen akkor az eddigi magas létszámban jelenlévő SNI tanulók, e keretből kikerülve folytathatják tanulmányaikat.



Forrás: A közoktatás indikátorrendszere, 2019

3. ábra A speciális nevelési igényű (SNI) tanulók aránya, évfolyam szerinti bontás (%)

A sajátos nevelési igény, illetve a fogyatékossgal élés speciális élethelyzet, meghatározza az egyén/a tanuló/a diák jövőjét, részvételét a társadalmi élet összes területén. E tekintetben az is felelősség tehát, hogy valójában sajátos nevelést igényel-e egy gyermek vagy sem. A társadalom nem nézi jó szemmel azokat az eltéréseket, amelyek döntően befolyásolják a gördülékeny oktatási, illetve munkaerőpiaci szerepet, az egyén beilleszkedésének kérdésességét. További hátrányként jelenik mindemellett azon tényezők összesége, amely e területek szereplőinek hozzáállását, attitűdjét jelentik. Az oktatásban résztvevő tanítók, oktatók felelőssége, segítő szándéka mérvadó hatást gyakorol az oktatásban résztvevő tanulók, diákok életében. Az alapvető oktatási tevékenységen túl, nevelési és integrációs feladatok egészítik ki a mindennapi feladatokat, mely e csoportba tartozók esetében elsődleges.

Összegzés

A rövid tanulmány során áttekintésre került az SNI tanulók és általános helyzetük, valamint a közoktatásban elfoglalt 'pozícióik'. Napjaink kérdése - hosszú idő óta - a speciális szükségletű tanulók oktatásának korszerű, ha nem inkább szakszerű ellátásuk megoldására irányuló törekvések lehetséges útja. Az oktatási piac szempontjából ugyanakkor nem elhanyagolandó megbízatás az sem, hogy a közoktatás általános ellátó funkcióján túl, a vizsgált populáció szempontjából megfelelő eszközök, intézmények, illetve lehetőségek kerüljenek a látókörukbe. Az SNI-s

tanulók száma immáron évről évre egyre jobban növekszik, ugyanakkor az intézményi struktúra sok esetben nem tud mit kezdeni az érintett csoport megjelenésével. A közoktatás egyes állomásai valójában nem készültek fel a „fogadásukra”, melyből számos disszonancia keletkezik, befolyásolva a további egyéni életutat, a társadalmi kihívások megoldására irányuló törekvéseket.

A tanulmány során fontos állomást jelentett az inklúzió és integráció fogalmi körének áttekintése, széleskörű értelmezése, beleépítve az inkluzív oktatás megvalósulásának alternatív módjait. A leírtak alapján csak tapogatózva írható le az a megállapítás, hogy a közoktatás gyakran hangoztatott befogadó oktatási elképzelései ellentmondásba kerülnek a valóságban érezhető, valós társadalmi megnyilvánulásokkal – érzük itt ezalatt az egyenlő bánásmód elvét, a feltétlen elfogadás gondolatát.

A közoktatási rendszer egészén egyre erőteljesebben érezhető a sajátos nevelési igényű tanulók problémájának megoldatlansága. Bár számos pozitív irányú törekvés segíti elő az integráció vagy/és inklúzió megvalósulását, mégis úgy tűnik az egyre emelkedő SNI-s tanulók még bizonytalanul mozognak a közoktatás rendszerében.

Irodalomjegyzék

Bánfalvy, Cs. (szerk.) (2008): Integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest

Raymond, B. et al (1998): Szociológiai lexikon. Corvina, Budapest

Csépe, V. (2007): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. Forrás: http://econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv_oktatas_06.pdf Letöltés ideje: 2021.01.14.

Erdei, N. (2016): A fogyatékkal élő emberek elutasításának és elfogadásának története napjainkig és helyzetük a mai oktatási rendszerben. Különleges Bánásmód, II. évfolyam 2016/3. Forrás: <http://real.mtak.hu/80365/1/KB2016-3-041-E-1001-65XXXXXX0-Erdei.pdf> Letöltés ideje: 2021.01.20.

Kapitány, B. (2015): Demográfiai fogalomtár. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest. Forrás: <http://demografia.hu/hu/letoltes/kiadvanyok/Demografiai-Fogalomtar.pdf> Letöltés ideje: 2021.01.10.

Kiss, V. (2013): A teljesség politikája: Fogyatékosdiskurzusok és a normalitás ideológiái Magyarországon. In: Laki, I. (szerk.) (2013) A nemzetközi és hazai fogyatékospolitika 21. századi körképe. L'Harmattan, Budapest

A fogyatékossgal élő emberek esélyegyenlőségének alapvető szabályai. MEOSZ, Budapest Forrás:

https://tamogatosegitseg.hu/pdf/a_fogyatekossaggal_elo_emberek_eselyegyenl_osegenek_alapveto_szabalyai.pdf Letöltés ideje: 2020. december 20.

Boundon R., Besnard, P., Cherkaoui, M., Lécuyer, B-P. (1998): Szociológiai lexikon. Corvina, Budapest

Varga, J. (2019): A közoktatás indikátorrendszere. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest Forrás: https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2019.pdf
Letöltés ideje: 2020. 12.10.

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 25. bekezdés. Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> Letöltés ideje: 2021. 01.14.

Laki, I.- Tóth L. (2013): Életkeretek meghatározása a jogszabályok által. In: Laki I. (szerk.) (2013) A nemzetközi és hazai fogvatékospolitika 21. századi körképe. L'Harmattan, Budapest

Oktatási adatok, 2020/2021 (előzetes adatok) KSH, 2020. Forrás: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/index.html>
Letöltés ideje: 2021.01.17.

TANÁRI ÉRTÉKELÉS – TANULÓI ÉRTÉKREND

Nemes-Németh Nóra, nemes.nemeth.nora@gmail.com

Sanda István Dániel, sanda.daniel@uni-obuda.hu

Nemes-Németh Nóra, Teleki Blanka Gimnázium, Székesfehérvár

Sanda István Dániel, Óbudai Egyetem, KVK-TMPK

„A fiatalok manapság szeretik a fényűzést, rossz a modoruk, megvetik a tekintélyt, nem tisztelik az időseket, és csak fecsegnek ott, ahol dolgozni kellene. A fiatalok már nem állnak fel, amikor idősebbek lépnek be a szobába. Szüleiknek visszabeszélnak, társaságban nagyozolnak, falják az édességet, keresztbe teszik a lábaikat, és zsarnokoskodnak tanáraik felett...”. (Szókratész, Kr. e. 470-399, Platón Államának 8. könyve alapján...)

Bevezetés

A fenti idézet azt bizonyítja, hogy már a hellén kultúrában is voltak olyan időszakok, amikor az idősebbek a fiatalokat lustának, tiszteletlennek és modortalannak tartották. Ugyanakkor a nevelés történetét áttekintve nyilvánvaló, hogy a gyermekeket évezredek óta a felnőttek feltétel nélküli tiszteletére, az idősebbeknek való engedelmségre nevelték. Ez a normatív szemlélet a XX. században megkérdőjeleződött. A posztmodern kor felnőtt társadalmának jelentős része bizonytalan saját élete vezetésében, önmaga sem tud az általa kifelé közvetített és a másoktól elvárt értékek mentén élni. A fiatalokról gyakran úgy vélekednek, mint rossz, neveletlen, agresszív, fegyelmezetlen és viselkedésükben kiszámíthatatlan személyekről. Ugyanakkor gyakran szemtanúi lehetünk, hogy ezek a fiatalok képesek kiállni számukra fontos ügyek mellett, hajlandók nemes célok érdekében küzdeni, együttműködni, egymást segíteni. Továbbá, vitathatatlanul előremutató a felnőtt fiatalok értéket kereső nyitottsága és az újra való fogékonysága. Ezek a tapasztalatok új irányba vihetik a pedagógustársadalom gondolkodását, átalakítva az iskolai oktató-nevelő munka gyakorlatát. (*Bagdy és Telkes, 1988*)

A mai Magyarországon, amely egy elhúzódó átmenet időszakát éli, sokasodnak a problémák, és ezek az iskola működését is befolyásolják. A gyakran rapid és ezért kiszámíthatatlan változások a bizonytalanság érzésével járnak együtt. Például a jelenlegi pandémiás helyzetben számosan korábban nem tapasztalt szakmaváltásra kényszerülnek. Ezek a

tényezők nem csupán azt okozzák, hogy a sikeres viselkedés, az új foglalkozás megtalálása nehezebbé válik, hanem azt is, hogy az értékek és normák bizonytalanná válnak. Ezt a viszonylagos normanélküliséget nevezi Durkheim anómiának. Az anómia oka, hogy a célok túl fontosak az egyén számára, ugyanakkor bizonytalan az, hogy milyen eszközökkel érhetőek el ezek a célok. Ez egy olyan lelkiállapot, amikor csökken a társadalmi összetartozás érzése. Az anómia további következménye, hogy mivel a normák bizonytalanok, az értékek megkérdőjelezhetővé válnak, és a személyes kapcsolatok sem közvetítik kellőképpen a normákat. Mindezek következtében megnő a deviáns viselkedés esélye. (N. Kollár, 2007, 23.)

Ugyanakkor nem állíthatjuk, hogy a fiatalok általában lennének lusták, ambíciótlanak vagy nehezen kezelhetők. Sőt, javarészüket jól nevelt, tehetséges és szorgalmasan készül majdani pályájára. Azonban vitathatatlanul létezik egy olyan réteg, amely céltalanul, jövőkép és – sajnos gyakran – kilátások nélkül sodródik az árral. A fiatalkori bűnözés, a drogfogyasztás és a különféle devianciák növekvő tendenciáit látva mi felnőttek rémülődözhetünk ezen a helyzeten, de azt is tudomásul kell vennünk, hogy ezeket a fiatalokat a mi társadalmunk nevelte-szocializálta ilyenné. Pedagógusként nem vonhatjuk ki magunkat a felelősség alól, egyrészt hivatásunkból fakadó kötelességünk, másrészt érdekünk, hogy változtassunk ezen a helyzeten.

A szociálpszichológiára alapozott pedagógiai felfogás szakít a hagyományos gyermekkor-értelmezéssel. Azt állítja, hogy nincsen egységes gyermekkor. Minden egyes gyermek fejlődését alapvetően befolyásolja, hogy melyik korban, a Föld melyik pontján, milyen társadalmi környezetben fejlődik, milyen társadalmi viszonyok között nevelkedik. A gyermekkor tehát társas konstrukció, melyben mindenki maga alkotja meg a gyermekkor-felfogását. (Golnhofer és Szabolcs, 2005)

Az esélyek ilyen értelemben történő megteremtésének és a gyermekkor értelmezésének fenti szemléletét elfogadva az intézményes nevelés csak az egyéni szükségletekre épülő, adaptív tevékenység lehet, melyhez igazodva az értékelés gyakorlata is komplexebb folyamattá válik. (Lénárd és Rapos, 2009, 15.)

1. Tanulás-tanítás a folyamatosan változó környezetben

Az egyre gyorsabban változó társadalmi viszonyok új funkciókat várnak el a pedagógustól és az iskolától (Simonics-Holik, 2014), miközben új, és egyre adaptívabb tudásbázist igényelnek az iskolapadot elhagyó populációktól. Azonban, ahogy a változások kritika nélküli elfogadása sem lehet helyes irány, egy demokratikus társadalomban az sem fogadható el, ha az oktató-nevelő munka céljait a politikai és gazdasági elit gyorsan

változó elvárásai determinálják. Ugyanis paradox módon, ahol az oktatásügyben reformokat reform követ, gyakran éppen a fő kérdés, a tanítás és tanulás szorul háttérbe.

Korunk egyik sajátos jellemzője, hogy a nevelési színterek száma folyamatosan gyarapodik. Elég itt utalnunk a sportolási lehetőségek újabb és újabb formáira, a Korona-vírus járvány miatt bevezetett online oktatásban széles körökben használt alkalmazásokra (Microsoft Teams, Samsung Smart School, Cisco Webex Meetings, Zoom...) a videokonferenciák terjedésére vagy a chat-szobák virtuális közösségeire, ahol a tanulásról vallott nézetek új formái jelennek meg. (Molnár, 2020) Egyéb hatásaikat most nem elemezzük, de azt aligha vitathatjuk, hogy a diákok képességei bizonyos területeken messze meghaladják a tanáraik képességeit, azok ugyanis nem illeszthetők az iskolai tantárgyak szűk keresztmetszetébe, s emiatt a pedagógusok többsége előtt örökké rejtve maradnak, ha nem próbálják azokat kreatívan bevonni tanulás – tanítás folyamatába. (Némethné és mtsai, 2020)

Ma a pedagógustársadalom előtt álló legnagyobb kihívás az, hogy miképp értelmezheti át, fogalmazhatja újra a tanítás-tanulás hagyományos paradigmáját. (Makó, 2004). Azt a XVIII-XIX. századi gyors iparosodás következtében fellépő társadalmi folyamatot, melyben kialakult az oktatási rendszerben ma is meglévő tudáshierarchia-szemlélet, mely szerint az értelmiségi ember eszköze az intelligencia, a kétkezi munkásé a szerszám. E felfogás szerint kimondva-kimondatlanul a tanulók képességeik szerint kialakított homogén csoportokba sorolhatók. A professzionalizáció eme értelmezése szerint a tanár „kvázi értelmiségi” a tanító „képzett szakmunkás”, hiszen a képzése során gyakorlatias tudásra tett szert.

Az iskola és benne a tanárok funkciója azonban a XXI. században átértelmeződik (Holik-Pogátsnik, 2016), mert már nem a tudás egyedüli forrásaként kell megjeleníteniük, hanem olyan tanulási környezetet kell biztosítaniuk, melyben a gyermek tanulóvá válva aktívan építheti fel, konstruálhatja meg a saját tudását.

„Mindenki képes a gondolkodásra, de mindenki másképp gondolkodik” – mondja Howard Gardner. Ebből következően nem a jó képességűek, illetve a kevésbé jó képességűek megkülönböztetése a tanár feladata, hanem az optimális fejlődés biztosítása valamennyi tanuló számára.

Reich (1992) szerint a posztmodern világban való boldoguláshoz szükséges alapkészségek a következő négy csoportba sorolhatók:

- absztrakció; azaz a sémák és jelentések felismerésének a képessége;

- rendszerben való gondolkodás, azaz a jelenségek közötti összefüggések felismerésének képessége;
- kísérletezés, azaz az állandó tanulás révén történő eligazodás képessége;
- a másokkal való együttműködéshez szükséges szociális készségek.

E rendkívül összetett készségek fejlesztésének kulcsa a tanár, akinek arra kell felkészítenie a tanítványait, hogy vele együtt dolgozzanak, saját megoldásokat keressenek, majd osszák meg azokat tanuló társaikkal és a pedagógussal. Ebből a szempontból nem is az az elsődleges fontosságú, hogy helyes válaszokat adnak-e, illetve, hogy mindenre tudják a helyes választ, hiszen akkor nem kellene iskolába járniuk.

A készségek fejlesztése szempontjából sokkal fontosabb kérdés, hogy a diák hogyan jut el a megoldásig, és hogy közben azt érezze: a gondolatait, az ötleteit, a megoldási javaslatait komolyan veszi a környezete. Lényeges aspektus, hogy a tanuló aktív cselekvőként, tevékeny irányítóként vegyen részt saját tanulásában (*Kolosai*, 2019). Folyamatosan azt kell tapasztalnia, hogy mindent megtesznek annak érdekében, hogy

- megértsék az ő gondolatmenetét,
- amit azután összehasonlítanak a magukéval.

Ezt a szemléletet az a felismerés jellemzi, hogy a felnövekvő fiatalok boldogulásához nem elég az értelmi fejlődésükkel kapcsolatos feladatokra koncentrálni, hanem az emberi létet meghatározó – összetett – készségeknek a fejlesztésére is kiemelt figyelmet kell fordítani. (*Tordai-Holik*, 2018)

A posztmodern kor egyik velejárója, hogy a munkahelyek zöme a szolgáltatóiparban található, ahol a fiatal felnőttek szinte mindig team-munkában kell tevékenykednie. A rendszerben való gondolkodás, az együttműködéshez szükséges szociális készségek megléte előfeltétele a munkahelyi beilleszkedésnek, a megfelelő munkatársi kapcsolatok kialakításának. Az iskolának és benne a pedagógusoknak egyrészt hivatásukból eredő szép feladata, másrészt elsődleges felelőssége e készségek kialakítása és folyamatos fejlesztése.

Amennyiben a mindennapi pedagógiai gyakorlatban a tudásértelmezés e komplex megközelítése érvényesül, akkor a tanulást-tanítást segítő és támogató értékelésnek is komplexebbé kell válnia. Az értékelést a tantervfejlesztést és a tanítási stratégiákat érintő változásokkal egységben kell szemlélni. (*Lénárd és Rapos*, 2009: 18)

A fentiekből logikusan következik, hogy az értékelést a tanítási-tanulási folyamat, mint komplex rendszer egyik szerves elemének tekintjük. A

következő fejezetben azokra a folyamatokra fókuszálunk, amelyek a fejlesztő értékelés kialakulásához vezettek.

2. Az értékelés módjai és szerepe a folyamatosan változó környezetben

A tanuló az oktatási-nevelési folyamat bemeneti „nyersanyaga”, a pedagógus feladata pedig az, hogy ezt a „nyersanyagot” az oktatáspolitikai irányítói által meghatározott követelmények (évfolyamok, tantárgyak, óraszámok, vizsgák stb.) szerint „formába öntse”, és a megfelelő kimeneti terméket produkálja. A tanár eredményességét, egyszerűbben fogalmazva a sikerességét a vizsgaeredmények mutatják. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az a még ma is sajnos – széles pedagógiai szakmai – körökben is elterjedt nézet, hogy a tanári és iskolai eredményesség mércéje, sőt bizonyítéka a tanulók olvasási és matematikai teszteken elért eredménye. Tehát feszültség van a fejlesztő értékelés, valamint a tanulók és az iskolák teljesítményét „minősítő”, a figyelem középpontjában álló tesztek között, továbbá hiányzik az osztálytermi, az iskolai és a rendszerszintű értékelések közötti összhang.

Gardner állítása – miszerint „mindenki képes a gondolkodásra, de mindenki másképp gondolkodik” –, aligha vitatható. Tanítványainknak az egyik területen jobb, a másikon gyengébb képességeik vannak. A XXI. századi demokratikus iskolának, mint a legfőbb nevelési színtérnek erkölcsi kötelessége minden aktív résztvevőjéről feltételezni, hogy értékes, felelősségteljes és – több mindenben – tehetséges, ezért a tanulási teljesítményekkel, a szummatív értékelés eredményeivel szemben, az ahhoz vezető utat kell előnyben részesítenie, minél több területen lehetőséget kínálva a bizonyításra. (*Lénárd és Rapos, 2009*)

Ehhez a komplex fejlesztéshez speciális értékelés is szükséges. A valódi, az alkalmazni képes tudást bizonyító produktumokon alapuló teljesítmény-értékelés évtizedek óta jelen van a magyar oktatásban, mégsem alkalmazzák azokat következetesen és eredményesen. A tanulás új paradigmája a tanulás-tanítás és az értékelés olyan gyakorlatát eredményezi, amely minden tanuló számára kedvező, és elvben lehetőséget teremt arra, hogy mindenkit méltányosabban értékelhessünk. Ebben az összefüggésben ismét hangsúlyos lesz a tanulók önmagukról alkotott személyes meggyőződése, énképe (erről bővebben lásd: *Ladnai, 2019a*). Közhely, mégis fontos hangsúlyozni, hogy a nagyobb önbizalom következtében rendszerint sokkal jobban megy a tanulás azoknak a tanítványainknak, akik ügyes, felelősségvállaló, „valamirevaló” embernek tartják magukat.

A nevelési szinterek számának gyarapodásával ez a pozitív vagy negatív énkép azonban az iskolán kívüli szinterektől és azok szereplőitől legalább annyira függ, mint az iskolától. Egyre hangsúlyosabbá válik az iskolán kívüli tapasztalatszerzés, amely tulajdonképpen kontextushoz kötött tanulás, ezért kiemelt szerepet játszik a személyiségfejlődésben és a tudásszerzésben egyaránt. A fiatalok sporttevékenység nagymértékben segítheti az olyan kompetenciák fejlesztését, mint a kitartás, a versenyszellem és az összpontosítás. (Gósi – Faragó, 2020) Nem hagyhatjuk figyelmen kívül az értékelés tanulói viselkedésre gyakorolt hatásait sem. Az önfegyelem, a fegyelmezett viselkedés kialakításának támogatásában is kiemelt szempont, hatékony eszköz lehet a fejlesztő értékelés.

A pedagógus számára ez új kihívásokat teremt, hiszen tanítványai az alapvető egyéni sajátosságaikon túl nagyon különböző értékpreferenciákkal rendelkeznek. (Fúzi, 2016) A tanár-diák között kialakuló bizalmi kapcsolat alapja ebben az esetben is csak a kölcsönös megismerés és elfogadás lehet minden nevelésben részt vállaló kolléga esetében, hogy holisztikusan szemlélje tanítványai tanulását, tanulási teljesítményét, fejlődési folyamatát. Amennyiben a tanulásra nem úgy tekintünk, mint a tanítási órák zárt rendszerének privilégiuma, akkor a más szintereken szerzett tapasztalatok is részévé válnak a diák tudásának. Ebben az esetben a pedagógus már nem csak elméletben, hanem a gyakorlatban is „látja az értékeléssel járó kihívásokat és problémákat”. (Erről bővebben lásd: Sántha, 2006, 64.)

A fejlesztő értékelés tehát meglehetősen időigényes, mivel a pedagógusnak időt kell szakítania arra, hogy külön-külön és csoportosan beszélgesse a tanítványaival, és szorosabb együttműködést szükséges kialakítania a diákok nevelésében az iskolai időn kívül aktívan jelenlévő személyekkel. A pedagógiai értékelés a tanulási-tanítási folyamat integráns része. Ezért a fejlesztő értékelést sem csak önmagában, hanem az értékelés, mint komplex rendszer részeként értelmezzük, ami a differenciálásban gyökerezik.

3. A differenciálás formái és módszerei

A megszámlálhatatlanul sok szempontból eltérő tulajdonságokkal rendelkező tanulókból álló osztályokban a tanárnak azt kell tisztán értenie és átgondolva elfogadnia, hogy minden tanítványa másban jó, és másban szorul támogatásra. (Ezt minden gyakorló pedagógus tudja saját tapasztalatából, ezen a ponton talán mégsem hiábavaló a tudatosítása.) Az osztályok és a csoportok heterogén összetétele kényszerű tény. Ebből azonban igazi előny is származhat, hiszen a tanulás során az egyéni

különbségek felszínre hozása és tudatos figyelembevétel gazdagítja az osztályközösséget.

Tehát, nem az egyforma tananyagban, az azonos tempóban, az egyféle tanulási út biztosításában, hanem az egyes tanulók – saját ütemében történő – optimális fejlődésének elősegítésében rejlik a fejlesztés, felzárkóztatás, esélyteremtés maximális lehetősége, s ennek egyik eleme a fejlesztő értékelés. (Báthory, 1997)

A diákok egyéni igényeihez jobban igazodó iskolai tanulásszervezésre történő áttérés szükségességét támasztják alá a gyermekek fejlődésének tudományos vizsgálati eredményei, valamint a gyermekkor megváltozott értelmezése, amint már a fentiekben is utaltunk rá. A tanulás-tanítás új paradigmája megköveteli, hogy minden diáknak lehetőséget nyújtsunk tudása tanulási élményeken keresztül, tantervi fejlesztéseken alapuló, fejlesztő értékeléssel kísért és rugalmas tanulásszervezéssel segített gyarapítására.

4. Hogyan értékeljük?

A diákok szükségleteit figyelembe vevő adaptív tanulásszervezés során a pedagógusok módszereikben alkalmazkodnak a különböző tanulói igényekhez. Ennek egyik célja az, hogy a diákokban kialakítsák a hitet saját készségeikben, tudásukban, valamint abban, hogy képesek irányítani saját tanulásukat. Ennek megfelelően különféle módszerekkel, valós helyzetekben és változatos kontextusban értékelik a tanulók egyéni fejlődését. Olyan értékelési szituációk megteremtésére törekednek, melyekben az egyébként gyengén teljesítő diákok is sikerélményhez juthatnak, egyben bizonyíthatják tudásukat és képességeiket is (Ladnai, 2019b). Az ilyen értékelések egyrészt tájékoztatást adnak arról, hogy a diákok mennyire képesek új helyzetekben alkalmazni az elsajátítottakat, másrészt tudósítanak arról is, hogyan tudják elmélyíteni, továbbfejleszteni a megszerzett ismereteiket.

Az adaptív tanulásszervezés mindennapos alkalmazására nem lehet az egyik napról a másikra áttérni. Hosszú innovációs folyamat eredményét jelentheti, melyben minden szereplő fejlődésének vannak lépcsőfokai. A különböző iskolák vezetői, tanítói és diákjai más-más szintre juthatnak saját tanulási folyamatukban. Egyes vezetők a támogatás formáinak eredményesebb útját találják meg, egyes tanítók merészebben alakítják át a tanításuk módját, változtatják meg osztálytermi szerepüket, mint kollégáik. A legkönnyebben a diákok tudnak alkalmazkodni a megváltozott körülményekhez, de esetükben is hosszabb tanulási folyamatot igényel, hogy reálisan tudják értékelni saját teljesítményüket, hogy megtalálják azokat a bizonyítékokat, melyek alapján véleményt tudnak formálni saját

tanulásukról. A fejlesztő értékelés megjelenése a mindennapi iskolai gyakorlatban nem egyszerűen az új módszerek rendszeres használatát jelenti, hanem azok reflektív eszközként való alkalmazását, amelynek során az egyes egyén jobban megismerheti saját tanulási folyamatát, tisztább képet alkothat ismereteiről, és képes önmaga számára megfogalmazni továbbfejlődésének lépéseit. Ehhez javasoljuk az alábbi – bevált – módszereket.

4.1. Készítsünk egyéni tanulási tervet, amikor a tanuló valamilyen téren egyéni fejlesztést kíván!

A tanulási napló a tanulási folyamat diák által vezetett dokumentuma, írásbeli kommunikáció a tanár és tanítványa között. Ez a „jegyzőkönyv” különféle feljegyzéseket tartalmazhat, formáját és alkalmazásának gyakoriságát legcélszerűbb a tanárnak a diákkal közösen kialakítania. A tanár beletekint és reflektálja, de érdemjeggyel nem osztályozza. A tanulási napló vezetése megerősíti a diákokban a saját tanulásuk iránti felelősségérzést, a tudatos tervezés és elemzés szerepét, és mindeközben sikerélményhez jutnak.

1. táblázat: Tanulási napló

Egy minta a tanulási naplóra		Mikorra kell elkészülni?	Mikor készült el?
	Feladatom:		
hétfő			
kedd			
szerda			
csütörtök			
péntek			
Programjaim:			
Korábbi céljaimból mit értem el?			
Figyelnem kell rá:			
Amit el szeretnék érni:			
Szülő megjegyzése:			
Tanár észrevételei:			

Forrás: Lénárd és Rapos, 2009: 55.

4.2. Figyeljünk tanítványaink eltérő tanulási tempójára a „jelzőlámpa” módszerének használatával!

Tanítványaink eltérő megértési képességére, tanulási tempójára figyelhetünk a „jelzőlámpa módszer” alkalmazásával, melynek lényege a gyors és egyszerű visszajelzés! A legszélesebb körben arra használják, hogy egy-egy anyagrész, feladattípus, problémahelyzet lezárása előtt minden tanuló a jelzőlámpa megfelelő színének felmutatásával jelzi, hogy mennyire érzi magabiztosnak magát az adott területen, megértette-e az összefüggéseket, illetve hogyan ítéli meg saját felkészültségét:

- a zöld szín jelzi, hogy „értem a tanultakat”;
- a sárga jelentése, „azt hiszem értem, de nem vagyok biztos benne”;
- a piros pedig a „még nem értem” jelzése.

Ez a módszer egyrészt támogatja a tudatos önértékelés kialakulását, másrészt fontos visszajelzés a tanár számára, hogy kinek van szüksége az adott területen több odafigyelésre még a tanórán (sárga) illetve, ki igényel külön foglalkozást (piros) a saját megítélése szerint. Fontos megemlíteni, hogy a tanulóktól csak akkor várható el őszinte visszajelzés, ha biztosak abban, hogy semmilyen minősítést, netán büntetést nem kapnak ezért.

4.3. Készítsünk T-kártyákat a fejlesztési célok értékelésére

A tanulási teljesítményre vonatkozó követelményeket a tanulási-tanítási folyamat elején kell meghatározni. A T-kártya alapkérdése a közös fejlesztési célok és az azokhoz tartozó értékelési szempontok kialakítása. Miután meghatároztuk, hogy a tanulóink mire figyeljenek az adott tevékenység során, egyértelművé válik számukra, hogy mit fogunk értékelni. A T-kártya emellett arra a kérdésre is válaszol: Hogyan vonhatjuk be diákjainkat e szempontok megfogalmazásába a közös nyelv és a konszenzus kialakításához? Összegezve tehát azt keressük ebben a pontban, hogy mit értékelhetünk a T-kártya segítségével, s erre a válaszuk: a közös értékelési szempontokat.

A T-kártya a formájáról kapta a nevét, és kialakításának menete a következő:

1. Először megfogalmazzuk azt a tevékenységet, produktumot, amire az értékelés irányulni fog. Például: „Mire figyeljünk a szabályos sokszögek szerkesztésekor?” Majd a tanulók egy ötletrohamban vagy pármunkában összegyűjtik azokat a szempontokat, amelyekre ők figyelnének.
2. Ezután közösen megbeszéljük, értelmezzük a felírt szempontokat, miközben azokat megmutatják az osztálytársaiknak is. A pedagógus feladata a szempontsor szükség szerinti kiegészítése, miközben ezt magyarázza a tanítványainak.
3. Következik a rendszerezés, vagyis a nagyobb kategóriák megalkotása, amelyek alkalmasak lesznek arra, hogy a tanulók által megnevezett szempontokat összegezzék, csoportosítsák.
4. Végül T alakú formába rendezzék a közösen kialakított kategóriákat, s a hozzájuk tartozó szempontokat, újraértelmezve, megbeszélve a tartalmukat, esetleg a megfogalmazást pontosítva, hogy mindenki ugyanazt értse rajtuk. A T vízszintes vonala maga a téma, balra a

nagyobb kategóriák, jobbra az azokat leíró szempontok (maximum 3-5) kerülnek.

5. Ez az eszköz akkor tölti be a funkcióját, ha az értékelés során valóban tudatosan használják. Bevezetésekor és az első néhány alkalommal érdemes újból és újból visszatérni a megfogalmazott szempontokhoz; frissíteni, a fejlődés alapján újrafogalmazni azokat. (Lénárd és Rapos, 2009, 64.)

4.4. Beszélgessünk egyénileg is a diákkal a tanulási folyamatáról

Értékeljük közösen a tanítványunk tanulási folyamatát! Az eddigiekből már nyilvánvaló, hogy a fejlesztő értékelés egyik sarokköve a gyakori interperszonális interakció, jelen esetben az egyéni beszélgetés. A tanár számára ekkor válik lehetővé, hogy ne csak tanulási tevékenységeket tervezzen, hanem a tanítványának a tanulási folyamatát tudja elemezni, értékelni és ösztönözni. Ennek elengedhetetlen feltétele a gyakori személyes kapcsolat, melynek középpontjában a tanár és tanítványa adott munkáról folyó párbeszéde áll.

- – „Miért hoztad ide ezt a munkádat?
- – Mert nem jól sikerült, elrontottam az axonometrikus ábrát.
- – Fogalmazd meg, szerinted melyik ponton rontottad el a rajzolást?
- – A „z” tengellyel párhuzamos oldal rajzolásánál.
- – Miért aránytalan az ábrázolásod?
- – A rövidülés miatt...
- – Hogyan javítanád?”

Az interakció történhet a tanórán ugyanúgy, mint a szünetben vagy a délutáni foglalkozások keretében. Célja, hogy a tanuló minél többet megtudjon a saját erősségeiről, nehézségeiről, vagyis arról, hogy mi az, amit tud, – abban megerősítjük –, és – segítséget nyújtunk neki abban –, hogy miképp léphet tovább. (Makó, 2015.) Ezekben a párbeszédekben kulcs a jó kérdésfeltevés. Ez segíti és ösztönözheti a tanulót abban, hogy maga fogalmazza meg a fejlődésének további tartalmát, irányát.

4.5. Irassunk a tanulókkal olvasási naplót, szervezzünk olvasó beszámolókat!

- A tanulói kérdésekből állítsuk össze a témazáró dolgozat/teszt kérdéseit!
- Használjuk fel a feladatok helytelen megoldásait a továbblépéshez!
- Alakítsunk ki szabályokat közösen a társas együttlétre, amelyek az értékelés részét képezik!

Ebben a folyamatban mindenki tanul, természetesen más-más szinten, eltérő tartalmakkal.

A diák azt tanulja, hogyan lehet:

- reflektálni, az elvégzett munkát értelmezni;
- önmagát és társait értékelni;
- beszámolni a tanulási folyamatról;
- önmagát motiválni egy adott tevékenységre.

A pedagógus azt tanulja, hogyan lehet:

- a célok tervezésével a tanulási folyamatot irányítani;
- a tanulók fejlődésében felhasználni tanulási teljesítményük bizonyítékait;
- együttműködni a tanulási folyamat érintettjeivel.

Az iskolavezetés azt tanulja, hogyan lehet:

- eredményesen támogatni a tanárokat a továbbfejlődésükben;
- hiteles egy fejlesztési folyamatban.

A szülő azt tanulja, hogyan lehet

- segíteni gyermeke tanulási folyamatát, fejlődését;
- együttműködni más szereplőkkel gyermeke érdekében;
- ellesni másoktól otthon is hasznos módszereket.
(Lénárd és Rapos, 2009, 31.)

A változások dinamikáját értő oktatási szakemberek számára nyilvánvaló, hogy a fejlesztő értékelés mindennapos gyakorlattá tétele egy hosszú fejlesztési folyamat eredménye lehet, melyben minden résztvevőnek a saját tempójában kell haladnia.

Összegzés

A magyar pedagógiai szemlélet a tanítás és a számonkérés szempontjából egyaránt ismeretközpontú. Egyrészt, az iskolában rengeteg olyan adatot, tényt stb. kell megtanulnunk, amire később nem, vagy csak keveseknek lesz szükségük. Másrészt, az elmélet és a gyakorlat aránya szinte minden tantárgyban az elmélet felé billen, az oktatás kevés életszerű, praktikus alkalmazható tudással vértelmezi fel az iskolák padjait elhagyó generációkat.

A mindennapokban mentális folyamataink jelentős része nem lehet tudatos, de a tudatosság a kognitív tevékenységekben alapvetően fontos. A

készségfejlesztés akkor lehet eredményes, ha a tanár tudatában van annak, hogy az milyen tudatosan tervezett lépésektől válik hatékonyá.

A pedagógiában paradigmaváltásra van szükség. Tanári munkánk, tanítási tevékenységünk célpontjába tanítványaink gondolkodási folyamatainak fejlesztését kell helyeznünk. Ehhez a folyamathoz kell eszköznek – még hozzá elengedhetetlen eszköznek – tekintenünk az ismeretátadást. De ne feledjük, ezáltal nem csak „tudásgyarapodást” érhetünk el, hanem a diákok életminőségének javulásához is jelentős mértékben hozzájárulhatunk. (*Patakiné Bősze, 2019*)

Jól tudjuk, hogy az ismeretek alkalmazása nélkül nincsen készségfejlesztés. (Üresfejű embernek a készségei sem fejlődhetnek.) Ehhez a tanárnak ismernie kell a gondolkodási műveletek egyes összetevőit, a műveletek mechanizmusait, és ezek fejlesztésének tudatos tervezési módját. Oktató-nevelő munkánk célja, hogy a tanuló képes legyen saját gondolkodásának menetét megismerni, azt szabályozni, arra tudatosan támaszkodni. Pedagógusként a végső célunk, hogy miközben a tanítványaink megtanulnak tanulni, eljuttassuk őket a tudásuk tudásáig. Világossá kell tennünk számukra, hogy a tanulás akkor eredményes és sikeres hosszú távon, ha pozitív attitűdökkel, aktív módon veszünk részt az aktuális tananyag(rész) elsajátításában. Ha érdeklődően viszonyulunk az adott témához, akkor nem az a cél, hogy végre eltehessük a füzetünket vagy a könyvünket, mert a számonkéréshez már elég a tudásunk, hanem a tanulás lényegére irányulhat a figyelmünk. A tanulás kulcsa az, hogy egy új információt a már meglévőhöz kapcsolunk, nem csak egymás mellé helyezzük őket, mint a polcon a könyveket. Ennek viszont előfeltétele tudnunk azt, hogy mit tudunk már, és azt, hogy az új információ hová kapcsolható, mit kezdhetünk vele.

Ehhez azonban elengedhetetlen a diák személyiségének formálása, helyes értékrendjének kialakítása, melyben az erkölcs²⁹ és a tudás, mint „elvehetetlen kincsek” a legfőbb értéké válhatnak.

Nevelőként három területen látok lehetőséget a problémák kezelésére:

1. A diákok saját problémamegoldó képességének növelése,
2. a kortársak támogatása, és
3. a felnőttek által nyújtott segítség biztosítása.

²⁹ Az *erkölcs* fogalma alatt – ezen a helyen – a társadalom által hosszabb időn át leszűrt tapasztalatok alapján összegyűjtött és helyesnek ítélt viselkedési szabályok összességét értjük.

Tanítványaink fejlődése szempontjából az önálló és felelősségteljes viselkedéshez a megkívánó nevelői attitűd nyújt leginkább alapot. A szeretetteljes nevelés, a gyermekek egyenrangú félként kezelése, az életkoruknak megfelelő mértékű szabadság biztosítása, ugyanakkor a határozott követelményállítást alakítja ki a személyekben a belső kontroll attitűdjét. A nevelés során a másik lényeges szempont az intrinzik (belső) motiváció megteremtése, amelyhez az iskolai oktatás a sikerélményeken keresztül járulhat hozzá leghatékonyabban. „Ha az iskolában sikert osztanak, szívesen járnának oda a gyermekek...” mondja Gyarmathy Éva.

A kortárs kapcsolatok szempontjából az osztályközösségnek kitüntetett szerepe van. Az osztály légkörének javítását nemcsak a közös szabadidős programok, hanem a tanítás során átélt csoportélmények, elsősorban a kooperatív csoportmódszerek alkalmazásai szolgálják.

Konklúzióként levonhatjuk, hogy a tanárok szerepe jelentős a diákok életében. Tanítványaink kevés kivételtől eltekintve igénylik a harmonikus kapcsolatot a tanáraikkal is. Végül, de nem utolsósorban a szülőkkel való együttműködés hozhat eredményeket a problémák megoldásában, nem csupán az óvodás- és kisiskoláskorban, hanem a kamaszkorban is. (N. Kollár, 2007; Ceglédi, 2020)

Irodalomjegyzék

Bagdy E. – Telkes J. (1988): Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

Báthory Z. (1997): Tanulók, iskolák, különbségek. Okker Kiadó, Budapest.

Bognár M. (2006): A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. Új Pedagógiai Szemle, 3. sz. p19-26

de Bono, D. (1985): Six thinking hats. http://www.debonoconsulting.com/Six_Thinking_Hats_as_Applied_in_Six_Sigma.asp

Bourdieu, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Tanulmányok. Gondolat Kiadó, Budapest.

Ceglédi T. (2020): Mitől lendül az ugródeszka? A hátrányok ellenére sikeres, reziliens negyedikes diákokat segítő tényezők. Kapocs 2020/2. 65-80.

Elkind, D. (2016): Hajszolt gyerekek - Felőni túl gyorsan és túl korán. Jaffa Kiadó, Budapest.

Fűzi B. (2016): Didaktika és oktatásszervezés. Typotop Kft., Budapest.

Golnhofer E. – Szabolcs É. (2005): Gyermekkor: nézőpontok, narratívák. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Gósi Zs. – Faragó B. (2020): Kompetencia, sport, tanulás a sporttudományi képzésben résztvevő hallgatók nézőpontjából. *Képzés és Gyakorlat* 18:1-2. p23-31

Holik I. – Pogátsnik M. (2016): An Investigation of the Effectiveness of Dual Learning Students, Majoring in Information Technology Engineering. *Óbuda University E-Bulletin* 6: 2, p33-39

Kolosai N. (2019). A kortársoktatás neveléstudomány fogalmi keretei. In Feith H. J. – Falus A. (szerk.), *Egészségfejlesztés és nevelés. A kortársoktatás pedagógiai módszertana elméletben és gyakorlatban*. Akadémiai Kiadó. p108-114

Ladnai A. (2019a): "Pozitív teljesítmény" Az alternatív kerettantervek vonatkozásában. 11th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections. Conference Proceedings online tanulmánykötet. <http://uk.ujs.sk/dl/3334/8Ladnai.html> (lt.20.01.14)

Ladnai A. (2019b) A „pozitív pedagógia” lehetséges útjai. *Autonómia és Felelősség 2019/IV*. In.: http://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/_af_09_beliv_01.pdf p.25-48 (lt.20.06.30)

Lénárd S. – Rapos N. (2009): *Fejlesztő értékelés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Makó F. (2004): Paradigm change in teacher training through the use of multimedia technologies. In: „Doktoranduská konferencia I.”. Slanická Osada: ÚTV-PF UKF v Nitre, ISBN: 80-8050-824-0

Makó F. (2015): *Tanulásmódszertan*. Budapest: Óbudai Egyetem TÁMOP-4.1.2 B2 Pályázat könyvei, http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_tanulasmodszertan/adatok.html

Molnár Gy. (2020): Realitás vagy utópia? A jövő korszerű digitális oktatási és módszertani lehetőségei, valamint ezeket meghatározó keretrendszerek hatása. In: Hideg G. - Simándi Sz. – Virág I. (szerk.): *Prevenció, intervenció és kompenzáció*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, p78-100

N. Kollár K. (2007): Változó világ, változó gyerekek – A pedagógus lehetőségei a problémák kezelésében. In.: *Budapesti Nevelő*, 2007/1-2.

Némethné Tóth O. – H. Ekler J. – Patakiné Bősze J. és Koltai M. (2020): Sportszakos hallgatók (STI, ESI) véleménye a távolléti oktatásról az ELTÉ-n. In: Gósi Zs. – Magyar M. (szerk.): III. Sport – Tudomány – Egészség. COVID19 – Testi és lelki egészség – Sport-oktatás – Sportgazdaság Konferencia. Absztrakt kötet. p12-13 https://esi.ppk.elte.hu/media/da/ae/cd9bc771c15dc985efc4d2356f00c582159e0bc66e2131f9fa3353eed1a5/ESI_Absztrakt-K%C3%B6tet-3-dik-Sport-Tudom%C3%A1ny-Eg%C3%A9szs%C3%A9g-Konferencia-ESI-2020Vegleges.pdf

Patakiné Bősze J. (2019): Alternatívák a rekreációs módszertanban. In: Gósi Zs. – Bárdos Gy. – Magyar M. (szerk.) II. Sport – Tudomány – Egészség. Sokszínű rekreáció konferencia. Absztrakt kötet. 10. https://esi.ppk.elte.hu/media/76/ca/a7e200438b681d8b81d1dcbac48b64f7114c93e21402344e1f7818a80532/ESI_SportTudAbszraktkotet2019.pdf

Oroszlány P. (2010): Tanulásmódszertan. Metódus-Tan Bt., Budapest.

Sanda I. D. (2016): Fejlesztő értékelés. Typotop Kft., Budapest.

Sántha K. (2006): Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban. Gondolat Kiadó, Budapest.

Simonics I. – Holik I. (2014): Információfeldolgozási technikák a mentortanárok képzésében. In: Ollé J.(szerk.): VI. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest, p517-530

Tordai Z. – Holik I. (2018): Student's Characteristics as a Basis for Competency Development in Engineering Informatics Education. International Journal of Engineering Pedagogy 8: 4, p32-42

NŐK A KERESKEDELMI SZAKOKTATÁS HASÁBJAIN

Stummer Krisztina, krisztinastummer@gmail.com

*Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi
Doktori Iskola*

Bevezetés

A 19. és 20. század sok tekintetben újdonságokkal szolgált. A világban és hazánkban végbemenő politikai, gazdasági változások befolyással bírtak a társadalmi és oktatáspolitikai innovációkra.

A 19. században több ízben történt próbálkozás hazánkban az oktatás megújítására. A legjelentősebb előrelépés az 1868. évi 38.törvény cikk a népiskolai közoktatás tárgyában. Az Eötvös József nevével fémjelzett törvény első paragrafusában kimondta, hogy *„Minden szülő vagy gyám [...] kötelesek gyermekeiket vagy gyámoltjaikat (ha nevelésökről a háznál vagy magán tanintézetben nem gondoskodtak) nyilvános iskolába járatni, életidejük 6-ik évének betöltésétől egész a 12-ik, illetőleg 15-ik év betöltéséig”* (1868. évi 38.tc 1. §). Így hát elemi szinten az általánosan képző intézményekben nemi, felekezeti és társadalmi különbségek nélkül minden gyermeknek kötelező volt részt venni az oktatásban. A törvény a lányok –elsősorban az alacsonyabb társadalmi osztályból érkezők– számára új perspektívákat nyitott meg. Elemi szinten túl is alakultak új intézménytípusok (polgári iskola, felsőbb népiskola, tanítóképezde), ahol a továbbtanulás biztosított volt. A középszintű (1896) és felsőfokú iskoláztatás (1895) a század végéig továbbra is a férfiak kiváltsága volt.

A szakmai, kereskedelmi ismereteket nyújtó intézmények megnyitására a lányoknak a 20. század elejéig kellett várni. Az intézménytípussal újabb mobilitási csatorna állt rendelkezésre. Ennek ellenére számtalan kritikával illették az iskolatípust, annak működését, létjogosultságát és tantervét.

Jelen tanulmány először egy áttekintést kíván nyújtani a női felső kereskedelmi oktatás létrejöttéről és működéséről. Ezt követően a 20. század első felének nőképet (nőképeit), annak jellemzőit vesszük szemügyre. Ennek tükrében a *Kereskedelmi Szakoktatás* folyóiratban közölt, női felső kereskedelmi iskolát érintő véleményeket vesszük górcső alá és osztályozzuk aszerint, hogy milyen nőképet képviselnek.

A vizsgálódások során az alábbi kérdésekre keressük a választ: Megjelenik-e a nők felső kereskedelmi oktatása a folyóiratban? Milyen (támogató vagy

kritikai) kontextusban kapnak helyet ezek a cikkek? A kiválasztott írások a hagyományos vagy a modern nőképhez illeszkednek?

1. A felső kereskedelmi oktatás

1.1. A felső kereskedelmi oktatás kezdetei

A kereskedelmi oktatás létrehozására és színvonalának emelésére irányuló törekvések már a 19. században megjelentek. A céhek megszűnése után ugrásszerűen növekedett az igény a szervezett keretek között zajló oktatás megszervezésére (Sanda, 2016.). Hazánkban Bibanco Gyula Emánuel kezdeményezésére, a Pesti Polgári Kereskedelmi Testület anyagi és erkölcsi támogatásával 1830-ban nyílt meg egy vasárnapi iskola. Bibanco még ebben az évben indítványozta egy mindennapos iskola felállítását is, amelyre magán jelleggel meg is kapta az engedélyt (Schack és Vincze, 1930). A növekvő érdeklődésre való tekintettel országszerte nyitottak újabb és újabb magániskolákat.

Az idő haladtával a nagykereskedők megfogalmazták igényüket egy magasabb szintű intézmény iránt. 1857-ben alakult meg a Pesti Kereskedelmi Akadémia három tagozattal (előkészítő, középfokú kereskedelmi és esti tagozat), amelynek középfokú tagozata hazánk első felső kereskedelmi iskolája (Vincze, 1935).

1.2. A nők felső kereskedelmi oktatása

A nők középfokú kereskedelmi iskoláinak megszervezésére csak mintegy fél évszázaddal később, a 20. század elején került sor. Alapszintű tanfolyamok már a 19. század végétől rendelkezésre álltak, ugyanis növekedett a munkaerőpiacra kilépő nők száma. Szerényebb igényeik folytán előszeretettel alkalmazták őket, de ez megkövetelte a megfelelő szakmai képzettséget. A tanfolyam célja a „*nőknek alsóbb fokú kereskedelmi foglalkozásokra való előkészítése*” (Schack és Vincze, 1930, 372.).

A tanfolyamok csekély színvonala nem elégítette ki sem a nők, sem a munkaadók igényét, így alig 20 esztendővel később, 1909-ben Pozsonyban felállították az első női felső kereskedelmi iskolát. Sajatossága a korszak többi női iskolájához képest, hogy tanterve (kisebb eltérésektől eltekintve) teljes mértékben megegyezett a fiúiskoláéval, valamint külön a női természethez igazodó órák (kézimunka, háztartástan, varrás) a tárgyak között nem kaptak helyet. Mindemellett fejlődése teljesen párhuzamosan történt a fiúk iskolájával³⁰.

³⁰ A témáról bővebben lásd: Nagy Adrienn (2014): *A felső kereskedelmi iskolák fejlődéstörténete Magyarországon (1867-1945)*. Doktori (PhD) értekezés. Kézirat. Pécs.;

2. A 20. század első felének nőképe

A 20. század első felében párhuzamosan élt két egymással ellentétes nőkép. Az alábbiakban ennek a két nőképnek a jellemzőit tekintjük át.

2.1. Hagyományos nőkép jellemzői

A felvilágosodás időszakától kezdve találkozhatunk egyre növekvő számban nőket érintő és nőkkel foglalkozó írásokkal. Előszeretettel elemzik a nők biológiai, fizikai felépítését, szellemi teljesítőképességüket, szociális szerepeiket, férfiakétól eltérő adottságaikat.

A közügyekben való részvétel a férfiak kiváltsága volt, következésképpen a nők tevékenységi köre a családon, az otthonon belülré korlátozódott. A nők teendői az anyai, háziasszony és feleség szerepre terjedtek ki (Kéri, 2008) és általánosan elismert igazság volt, hogy „a nő birodalma, hatásának ősi területe a család” (Vasárnapi Ujság, 1906, 681.).

Egy D.M. monogram mögé rejtőző szerző a *Magyarországi Minervában* úgy vélekedik, hogy „az Asszonyt a' Természet elsőben ugyan csak embernek szülte, de úgy, hogy ő feleség – anya és egy háznak asszonya legyen” (D.M., 1827, 1253). Fontosnak tartották emellett kiemelni, hogy egy nő legyen a férje támasza, támogassa, de ne kívánja túlszárnyalni tudományokban és a mindennapokban. Egyrészt azért, mert „a nő értelmi-felfogó, rendszerező, feltaláló-tehetsége a férfi e nemű tehetsége alatt áll” (Somogyi, 1879 Idézi: Kéri, 2015, 231.), másrészt, mert „a teremtés egyedül a férfit jelölte ki arra, hogy a világ ura legyen” (Medve, 1872 Idézi: Kéri, 2015, 229.).

Mint a fentebb idézett példa is mutatja, a nőket szellemi képességeik tekintetében (is) a férfiak alá rendelték. Egyfelől a nők gyengébb fizikai felépítésével indokolták kisebb mentális teljesítőképességüket, másfelől csekélyebb agytérfogatukkal.

Az pedig, hogy a világ urának a férfit tekintették, tovább erősítette azt a nézetet, hogy a nőknek nem tisztük kilépni a számukra kijelölt keretektől: a családból.

Stummer Krisztina (2020): A Pécsi Női Felső Kereskedelmi Iskola rekrutációs bázisa 1912 és 1948 között. In: Simonics István és Holik Ildikó (szerk.): *Új kutatások a szakképzés és a felnőttoktatás területén. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia Tanulmánykötet*. Óbudai Egyetem, Budapest.

A nők legnagyobb erényei között olyan tulajdonságokat tartott számon a kor embere, mint az erényesség, vallásosság, szerénység.

Annak ellenére, hogy már a 19. században megjelenik és növekszik a nők igénye a munkavállalásra, még a 20. század első évtizedeiben is rendkívül megosztó a téma. Számos ellenérv hangzott el, hogy miért is nem szabad (kell), hogy a nők is belépjenek a munka világába³¹.

Amint egy nő munkát vállal, kevesebb ideje marad, hogy a családon belüli kötelességeinek eleget tegyen és ez a háztartás vezetésének, valamint a gyermekek nevelésének rovására történik. Sebestyén Gábor egyenesen úgy nyilatkozik, hogyha egy asszony nem tud a családi életben kibontakozni, úgy „*kár volt annak férjhez menni*” (Sebestyén, 1826, 90.).

Azokat a nőket, akik munkába álltak, nem ritkán férfiasnak titulálták. „*Téves és természetellenes az a felfogás – kezdi gondolatait Molnár Mária –, hogy ha a nők a férfi munkájára, kenyérkeresetre vannak utalva, férfias fellépésük által természetes körükön túlcsaponghatnak*” (Molnár, 1897, 7.) Okvetlenül szem előtt kell tartanunk, hogy a régóta uralkodó konzervatív nézőpont a nők társadalmi szerepeit illetően nemcsak a férfitársadalomban, hanem a nők között is széles körben elfogadott volt.

A társadalom egy része úgy vélekedett, hogy a női munkavállalás a hagyományos családszerkezetet veszélyeztette. A házasságkötések ideje kitolódik, nem mellesleg a férfi családfenntartó szerepe is meginog. Évszázadok (ezredek) óta működő rendszer, hogy a férfi a család fenntartója, ő keresi a kenyeret. A házasság megélhetése biztosított, erről férjüknek kell gondoskodnia. Abban az esetben, ha mégis munkát vállalna, elveszi hitvesétől a családfenntartói szerepet, valamint „*minden asszony, kinek sikerül valami hivatalt elnyernie, kiszorít onnan egy férfit, tehát a kenyérkereső nők szaporodása azt jelenti, hogy még több lesz az állásnélküli férfi*” (Vasárnapi Ujság, 1904, 6.). Az állásnélküli férfiak pedig elesnek a család fenntartásának lehetőségétől.

További kritika, hogy a nők alacsonyabb igényeik miatt beérik kevesebb javadalmazással, minek következtében a bérek csökkentek.

Nem utolsó sorban meg kell jegyeznünk azt a lehetőséget is, hogy a férfiak konkurenciát láttak a nőkben, valamint nem akarták, hogy bebizonyosodjon, a másik nem is képes ugyanazokat a feladatköröket hiánytalanul ellátni (Kéri, 2008).

³¹ Itt az otthon falain kívül eső munkára gondolunk, hiszen a háziiparban (szövés, fonás, varrás stb) végzett munka már korábban is létezett.

Ez a tradicionális, régóta uralkodó nőkép a 20. század elején továbbra is széles körben elterjedt és támogatott elgondolás. A hagyományos értékrend esszenciáját frappánsan összefoglalja egy, a *Családi Lapok*ban megjelent írás néhány mondata: „A nők küldetése magasztos. [...] A nők a természet törvényeinek korlátai között maradnak; a nyilvános ügyek nem nehezednek rájuk; ők nem harcosok, nem törvényhozók, nem hivatalnokok, ők nők és anyák; ők azok, mivé őket a Teremtő rendelte. Ne irigyeljék hát a férfiak sorsát” (R.J., 1852, 304.).

2.2. Modern nőkép jellemzői

A modern nőkép kialakulására és fejlődésére az emancipációs törekvések, az ipari fejlődés, az urbanizáció és a társadalmi változások egyaránt befolyással bírtak.

A hagyományos értékrend képviselői számára természetes volt, hogy a nők nem vehettek részt a közéletben, ezért nem támogatták a magasabb szintű, főleg nem a férfiakéval azonos női iskolatípusokat, tanterveket sem. Ellenben a középosztály igényeit az elemi és polgári iskolai képzés már nem elégítette ki, kezdeményezték a gimnáziumi és egyetemi oktatás kiterjesztését leányaikra is. Az első leánygimnázium 1896-tól, egyes egyetemi karok 1895-től fogadták a nőket, de a szélesebb körű kibontakozás csak a 20. században kezdődött meg.

A magasabb fokú iskoláztatás mellett a női munkavállalás is teret hódított. Azáltal, hogy sokak kenyérkereső pályára kényszerültek, új társadalmi közegbe kerültek be a nők (Pukánszky, 2006). A munkavállalás számos új problémát és kérdést vetett fel a mindennapokban. Egyrészt – ahogy arra már korábban is utaltunk – felmerült, miként tudnak a nők egyszerre két szintéren helytállni. Megoldható-e, hogy állásukból hazatérve ellássák a háztartást és gyermekeikkel is kellő mennyiségű időt töltsenek, miközben „két munkakörrel lesznek megterhelve?” (Prusznayk, 1936 Idézi: Papp és Sipos, 2017, 83.) A megannyi konzervatív gondolkodóval szemben növekvő számban jelentek meg különböző platformokon a pártfogó írások is. A *Vasárnapi Ujságban* M-th aláírással hevesen érvelt amellett a szerző, hogy „A kisasszonyoknak is szükséges valami kenyérkereseti pálya után látni. A telefon, a posta, a távírda, a tanítóság, a hol elhelyezhetők, már nem mutatkozik elegendőnek. A magasabb pályákat is meg kell előttük nyitni. Lesznek ezentúl doktorok, mérnökök, fizikusok és Isten tudja mi minden [...]” (M-th, 1908, 181.). Támogatja, hogy a nők újabb és újabb területeken jelenhessenek meg, magasabb beosztásokban is. Megjelenik a köztudatban az „önálló kenyérkereső nő” képe és mindjobban nyilvánvalóvá válik, hogy a „női munka [...] közszükségletté vált” (Papp és Sipos, 2017).

Másrészt bizonyos munkakörök betöltése megkövetelte a szükséges szakképzettséget. A 19. század második felétől szélesedett a lányok számára is elérhető iskolatípusok palettája, de szakmai ismereteket nyújtó

intézmények tekintetében jelentős hiányok voltak tapasztalhatók egészen a 20. század elejéig. Alacsonyabb képzettséggel vagy képzettség hiányában az elhelyezkedés egyes munkakörökben lehetetlen volt. Ennek orvoslására a női középfokú szakképzési rendszer kialakítása mellett sokan felszólaltak.

Ezzel szoros összefüggésben napirendre került a bérezés kérdése is. Amennyiben a nők a férfiakkal (a felső kereskedelmi iskola tekintetében) azonos képzésben vesznek részt és ugyanazt a munkakört töltik be, ugyanabban a fizetségben is kell részesülniük. Az Országos Nőtisztviselők Egyesülete teljes méltósággal kiáll a két nem egyenlő képzése és javadalmazása mellett: *„A kiindulási alap a mi véleményünk szerint, hogy a női és férfi magántisztviselő egyenlő munkát kell, hogy végezzen a kenyérkereső pályán, tehát teljesen egyenlő szakképzésben és díjazásban részesítendő. A hivatalos felfogás eddig az volt, hogy a nők szakoktatásánál is általános nőnevelési szempontok érvényesültek, igen helytelenül, mert ezek a szempontok az általános műveltség közvetítő nevelő intézeteknél igen, de a szakoktatásnál semmi esetre sincsenek helyükön, amelynek célja munkára nevelni a férfit és a nőt egyaránt.”* (Országos Nőtisztviselők Egyesülete, 1919. Idézi: Nagy, 2014, 270-271.).

A modern nőkép sok tekintetben hozott a korábbiaktól eltérő, új szemléletmódot. Az innovatív javaslatok nem egyik napról a másikra fogalmazódtak meg, hanem egy átmenet eredményeként, a társadalmi, gazdasági változásokra reagálva alakultak ki.

3. Kereskedelmi Szakoktatás

A *Kereskedelmi Szakoktatás* című folyóiratot Schack Béla alapította Pozsonyban 1892-ben. 1894-től a Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesületének közlönyévé vált. A hazai kereskedelmi szakoktatás központi folyóirata lett, tartalmát tekintve nagyon sokszínű. A cikkek között helyet kaptak módszertani írások, jegyzőkönyvek, könyvajánlók, más országok kereskedelmi képzését bemutató tájékoztatók stb. A szerzők szinte kivétel nélkül férfiak, köztük olyan kiemelkedő szakemberek, mint Schack Béla (alapító, a kereskedelmi iskolák főigazgatója), Vincze Frigyes (a Kereskedelmi Akadémia tanára, később igazgatója), Trautmann Henrik (kereskedelmi iskolai tanár). A szaklap 1944-ben szűnt meg.

Az alábbiakban a folyóirat hasábjain megjelent, női felső kereskedelmi oktatást érintő írásokat vesszük számba. A kutatás elsődlegesen az 1909 után megjelent, kizárólag olyan cikkekre fókuszál, amelyek állást foglaltak a női munkavállalás, illetve kereskedelmi képzés mellett vagy ellen³².

³² Az iskolák felszerelését, pedagógiai karát stb. érintő írásokat nem vettük figyelembe.

Ugyanakkor az előzményeket is áttekintjük, hiszen fontos adalékot nyújtanak azok a publikációk is, amelyek az iskola létrehozását kezdeményezték, támogatták vagy éppen elutasították.

Ezen paraméterek tükrében az 1909 előtti időszakból öt írás származik, 1909 és 1933 közötti periódusból pedig mindössze három. Figyelembe véve, hogy összesen 41 év anyagát tekintettük át, rendkívül kevés, nyolc darab cikk született a témában.

3.1. A nőket érintő cikkek 1909 előtt

A szaklap megjelenésétől az első női felső kereskedelmi iskola megalapításáig öt említésre méltó írást emelünk ki. A vélemények bemutatásánál jól tetten érhető a korábban bemutatott hagyományos és modern nőkép jelenléte.

Az ötből csupán egyetlen írás fogalmaz meg negatív kritikát. Zsengery Manó úgy fogalmazta meg véleményét, hogy *„Az, hogy a nők kevésbé alkalmazhatók, mint a férfiak, könnyen érthető dolog. Nem tekintve, hogy a nők már természettől fogva is kisebb szellemi képességgel vannak megáldva, mint a férfiak”*. Továbbá úgy véli, a lányok szándéka nem feltételül a pénzkereset, hanem *„A leány, midőn rászánja magát, hogy kereskedelmi irodába menjen, már eleve is abból a feltevésből indul ki, hogy ha akad valaki, a ki feleségül veszi, kilép onnan [...] Gyakran tapasztaltam azt is, hogy a leányok direct azzal a célzattal mennek hivatalba vagy irodába, hogy valamelyik férfi collégájuk fejét elcsavarva, férjhez mehessenek.”* (Zsengery, 1899, 293-294.).

Egyértelműen látszik, hogy Zsengery azt a hagyományos értékrendet (hagyományos nőkép) képviseli, amely évszázadokig kizárólagosan uralkodott. Amellett, hogy a férfiak képességeit magasabbra becsüli, a nők részéről hátszándékot feltételez a munkavállalással.

A további négy cikk, amely ebben az időszakban jelent meg, a modern felfogás szellemét tükrözi. A munkavállalás révén a társadalom *„a nőben egy újabb erőt nyert. A mai világban a nő sem maradhat el a férfi mellett. Ha a társadalom férfi tagja emelkedik, a másik, a nő attól el nem maradhat. A nőnem sorsa a férfiéval, a társadaloméval szorosan összeforrott.”* (Ghyczy, 1892, 11.). Továbbá megjegyzi, hogy sok egyéb munkakörnek, amelyben a nők elhelyezkedtek, rövid jövőt jósolt a társadalom egy része, de erre rációzva a nők mint munkaerő *„beváltak”* és sikereket értek el. Úgy véli, hogy hamarosan bebizonyosodik ez a talpraesettség a kereskedelmi pályákon is, mert *„meg van a nőkben a kellék, mit e munkakör tőlük megkíván”* (Ghyczy, 1892, 13.).

Vargha Lajos már 1895-ben –közel 15 évvel az első ilyen iskola megnyitása előtt– úgy látta, hogy *„egyszer csak arra ébredünk, hogy a felső*

kereskedelmi iskolákkal szemben női kereskedelmi akadémiákat találunk. Joggal félnek tehát a férfiak” (Vargha, 1895, 124.) Vargha támogatja az iskolatípus nők előtti megnyitását és ezzel együtt a magasabb kvalifikáció megszerzését.

A szaklap az egyik 1896-ban megjelent lapszámában idézett egy megnyitóbeszédet, amely az Aradi Női Kereskedelmi Tanfolyam felavatásakor hangzott el. Ugyancsak megjelent az a gondolat, „hogy a férfiak ipari és kereskedelmi szakoktatását ki kell egészíteni a nőknek ugyanilyenmü szakoktatásával”. A beszéd szóvá tette, hogy az igény felmerült, de nagyon előrelátóan hozzátette, hogy „az idő pedig, legalább nálunk, nem érkezett el még arra, hogy a millenáris évben megnyilt első leánygymnasium mintájára női felső kereskedelmi iskolákat állítsunk.” (Kereskedelmi Szakoktatás, 1896, 88-89.).

Az utolsó írás, amelyről említést kell tennünk, a nők munkaerőpiaci (elsősorban kereskedelmi pályán) jelenlétének pozitív visszajelzését adja. A szerző saját tapasztalatai alapján állítja, hogy „az eddig elhelyezett nők mindenütt meg is állják a helyüket” (Szmollény, 1900, 75.)

3.2. A nőket érintő cikkek 1909 és 1933 között

Mint arra már korábban kitértünk, az első női felső kereskedelmi iskola 1909-ben, Pozsonyban nyitotta meg kapuit. Ennek tükrében az 1909 és 1933 közötti lapszámoktól azt vártuk, hogy rendszeres visszajelzést nyújtanak az új iskolatípus fogadtatásáról, megítéléséről. Ez a fiúiskola tekintetében –ahogy korábban is–, megvalósult, de ami a női iskolákat illeti, csupán három ilyen írás jelent meg.

A folyóirat közölte a pozsonyi iskola megnyitóbeszédjét. Ebben olvasható, az iskola megnyitásának egyik fő oka, hogy „*aki pedig ebben az országban fegyvert ad a nők kezébe, existenciát biztosít nekik, az humánus dolgot mivel*” (Kereskedelmi Szakoktatás, 1909, 39.). A beszéd utal a megváltozott társadalmi helyzetre és arra, hogy immár a nők számára is szükségessé vált a kenyérkereset. Kenyérkereső pályára pedig kizárólag megfelelő képesítéssel lehet kilépni.

Mittelmann Miklós arra való tekintettel, hogy „*az igények emelkedésével a szükségletek is fokozódtak, ami számos esetben elkerülhetetlen szükséggé tette, hogy a nő a férfit a megélhetés körüli küzdelemben nemcsak buzdítással, de tettel is segítse. Emellett azonban a nőkben az önálló lét iránti törekvés is egyre jobban kifejlődött*” (Mittelmann, 1916, 151.), a női felső kereskedelmi iskolák létjogosultságát hangsúlyozza és támogatja.

Végül, de nem utolsó sorban Sebők Jenő értekezik a női kereskedelmi szakoktatásról. Elsősorban a gazdasági és politikai élet változásait nevezi meg a női munkavállalás indokaként. Kiemeli, hogy a világháború idején

különösen sok alkalom nyílt arra, hogy a nők bizonyítsák szakmai rátermettségüket és azt a következtetést vonja le, hogy „*a női felső kereskedelmi iskola, mint a gyakorlati életre nevelő iskolatípus várakozáson felül bevált*” (Sebők, 1918, 198.).

Az 1909 és 1933 közötti időszakból rendkívül kevés témánkba vágó írás keletkezett, de mégsem elhanyagolhatók. A fent bemutatott példák jól mutatják, hogy a kereskedelmi élet képviselői sokkal inkább a modern nőképhez igazodtak, kezdeményezték és támogatták a fiúkéval azonos szintű szakmai képzést.

Összegzés

A Kereskedelmi Szakoktatás folyóiratban a vizsgált időszakban megjelenik a női tematika. Kizárólag olyan cikkeket vettünk számításba, amelyek foglalkoznak a női felső kereskedelmi képzés megítélésével és a kereskedelmi munkavállalással.

1909 előtt öt, 1909 után három ilyen írás látott napvilágot. A nyolc cikkből hét abszolút támogatóan viszonyul a nők képzéséhez és munkavállalásához, beleilleszkednek a modern nőképbe. A maradék egy írás a hagyományos elveket vallja, úgy véli, a nők nem képesek a férfiakéval azonos szellemi tevékenység elvégzésére. A munkavállalás célját sem a pénzkeresetben látja, hanem abban, hogy gyakran a nők az irodai közegben akarnak férjet keresni. A zömében pozitív hangvételű megnyilvánulások a szaklap jellegéből is adódtak. A *Kereskedelmi Szakoktatás* célja a képzés presztízsének növelése, a tanulólétszám gyarapítása.

Az viszont, hogy a vizsgált időszakból csupán nyolc írást tudunk kiemelni, további kérdéseket vet fel. Mi az oka, hogy négy évtized alatt nem született több beszámoló a női intézményekről?

Egyrészt feltételezhetjük, hogy mivel a két nem képzése teljesen azonos volt, nem tartották szükségesnek külön írni a lányok és fiúk iskoláiról. Másfelől következtethetünk arra is, hogy továbbra is a fiúk képzésére irányult több figyelem. Harmadrészt a szaklap szerzői néhány kivétellel férfiak. A női hang megjelenése minden bizonnyal új perspektívákat is megnyitott volna és árnyalta volna az általunk felvázolt képet.

Irodalomjegyzék

1868. évi XXXVIII. tc: A népiskolai közoktatás tárgyában. <https://bit.ly/3lnxLL6>
Letöltés: 2020. 12. 10.

Ambrus, A. J. Kéri, K. (2015): Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással). Akadémiai doktori értekezés, Pécs.

http://real-d.mtak.hu/837/7/dc_1067_15_doktori_mu.pdf

Letöltés: 2020.11.16.

D.M. (1827): Az asszonyi virtusról. Felső Magyarországi Minerva. 3. 1250-1260.

Kéri, K. (2008): Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867-1914. Pro Pannonia, Pécs.

Molnár, M. (1897): Leányaink oktatása. Néptanítók Lapja. 30. 1.sz. 7-8.

Nagy, A. (2014): A felső kereskedelmi iskolák fejlődéstörténete Magyarországon (1867-1945). Doktori (PhD) értekezés. Kézirat. Pécs.

Papp, B. és Sipos, B. (2017): Modern, diplomás nő a Horthy-korban. Napvilág Kiadó, Budapest.

Pukánszky, B. (2006): A nőnevelés évezredei. Gondolat, Budapest.

R. J. (1852): A nőnem befolyása az emberi társaság polgárisodására. Családi Lapok. 1. 7.sz. 299-305.

Sanda, I. D. (2016): Bevezetés a szakképzéstörténetbe. Typotop Kft, Budapest.

Schack, B, és Vincze, F. (1930): A kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota Magyarországon. Franklin-Társulat, Budapest.

Stummer, K. (2020): A Pécsi Női Felső Kereskedelmi Iskola rekrutációs bázisa 1912 és 1948 között. In: Simonics István és Holik Ildikó (szerk.): Új kutatások a szakképzés és a felnőttoktatás területén. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia Tanulmánykötet. Óbudai Egyetem, Budapest.

Vincze, F. (1935): A középfokú kereskedelmi szakoktatás hazánkban a 19. század ötvenes éveitől napjainkig. Studium, Budapest.

MAGYAR GIMNÁZIUMOK A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚ AMERIKAI FENNHATÓSÁGÚ DP-TÁBORAIBAN

Szabó Marianna, mszabo@index.hu

Bevezetés

A közel hat évig tartó második világháború nagymértékű veszteségeiről mindenki számára hozzáférhető adatok állnak rendelkezésre. Hetvenöt év távlatából is viszonylag jól kutatható, részletes listák tanulmányozhatók a besorozásokról, deportálásokról, majd az internálásokról és kitelepítésekről, amiknek köszönhetően pontosan nyomon követhetjük a háború krónikáját. A lakosság helyzetéről is tudunk hiteles forrásokat felmutatni.

De mi történt azokkal az emberekkel, akik egyik említett csoportba sem sorolhatók? Kevésbé ismert, hogy milyen stratégiát választottak azok, akik a rossz politikai-katonai döntések, az állandósult ostromok és a fenyegető szovjet megszállás miatt érzett félelem következtében elhagyták az országot, vállalva a sokéves kiszolgáltatottságot, a menekülsorsot. Ők azok az önként kivándorolt, keresztény-konzervatív értékrendű, művelt polgárok és gyermekeik, akik évekig menekülttáborokban tengődtek, míg nem rendeződött további sorsuk, azaz nem vált lehetővé számukra az emigráció. Ez a menekültcsoport elvesztette vagyonát, a társadalomban elfoglalt helyét, majd hontalanná lett. Számukra az egyetlen megtartó erőnek a klebelsbergi hitvallás bizonyult, mely szerint a magyarság felemelkedésének egyetlen záloga a kultúrnacionalizmus: a magyar nyelv, a kultúra és a vallás képviselte. Ezzel magyarázható, hogy a menekültek a semmiből pillanatok alatt létrehozták az elemi oktatást biztosító tanulócsoportokat, a nagyobb létszámú táborokban pedig a később hivatalos érettségi bizonyítványt is adó gimnáziumokat. Az 1945 tavaszán széthullott Harmadik Birodalom területén maradt egy nagyjából 160 ezer fős magyar csoport, amely a háború utáni magyarországi változásokat elutasítva mégis azt remélte, hogy hamarosan hazatérhet a szabad és független Magyarországra. Egy idő után azonban láthatóvá vált, hogy a szuperhatalmak erővonalai mentén kialakult politikai rendszerek hosszú időre stabilizálódnak, a visszatérésre való várakozás hiábavaló volt.

Mégis, miközben 6-8 évig a menekülttáborokban az emigrációra várakoztak, kialakították saját mikrotársadalmukat, amelyeknek szerves részét képezték a gyerekek részére létrehozott oktatási intézmények is. Ezek az iskolák nemcsak tanulási lehetőséget nyújtottak növendékeik számára, hanem a menekülés veszteségeit és kiszolgáltatottságát próbálták enyhíteni egy védett, viszonylag stabil környezet biztosításával.

1. Történelmi háttér

A második világháború utolsó hónapjaiban, Horthy Miklós kormányzó megghiúsult kiugrási kísérlete (1944. október 15.) után és a mindinkább nyugatabbra tolódó frontvonalaktól, majd a szovjet megszállástól való félelem miatt nemcsak az állami és katonai apparátus, hanem a civil lakosság is tömegével hagyta el az országot. A háború végeztével csaknem egymillió magyar ember tartózkodott az országhatárokon kívül, elsősorban az összeomló Harmadik Birodalom területén. Arról, hogy összesen hányan lehettek a határokon kívül tartózkodó menekültek, nagyon eltérő becslések állnak rendelkezésre: egyesek hozzávetőlegesen egymillió főről beszélnek (*Borbándi, 1985, Máday, 1947, Puskás, 1996*), mások öt-hatszázezerre becsülik számukat (*Szerencsés, 2008, Hennyey, 1953*), míg vitéz kisbarnaki Farkas Ferenc részletes leírásában nyolcszáz ezer személy szerepel (*Farkas, 1969*). Az akkori kaotikus viszonyokat, a szisztematikus adminisztráció hiányát, valamint a források hozzáférhetetlenségét és feldolgozatlanságát figyelembe véve a civil menekültek csoportja már-már körülhatárolhatatlan.

Az 1944 őszen megindult meneküléshullám 1945 tavaszán érte el a csúcspontját. Jogi helyzetük kezdetben rendezetlen volt, ellátásukról a menekülttáborokban az amerikaiak korlátozott lehetőségeit kiegészítve különféle segélyszervezetek gondoskodtak (*Fulton et al., 1947*).

Winston Churchill 1946. március 5-i fultoni beszédében kimondta, hogy Európa közepén vasfüggöny ereszkedett le, kettéosztva ezzel nemcsak a kontinenst, hanem a világot is. Azok a menekültek, akik korábban bíztak a hazatérésben, immár emigráns státuszba kerültek és tervezni kezdték amerikai kivándorlásukat annak ellenére, hogy ekkor még nem lehetett tudni, megnyílnak-e – s ha igen, mikor – a kivándorlók előtt a kapuk. Ennek következtében egyre fontosabbá vált a fiatalság emigráns létre való felkészítése is.

1.1. A DP-státusz

A menekültek státusza a kiinduló, tranzit és befogadó országokban egyaránt sokáig tisztázatlan volt. A második világháborúban többnyire ad hoc megállapodások születtek az aktuális hadviselési érdekeknek megfelelően, ám egy idő után a globális menekültprobléma túlhaladta ezt a kategorizációt és felmerült az igény a menekültek nemzetközi jogállásának új alapokra helyezése iránt.

A civileket nem kezelhetjük egységes vagy egységes jogállású csoportként, mert a diákoktól, politikusoktól és újságíróktól a koncentrációs táborokból felszabadított embereken át a szovjet megszállás elől menekülőkhöz mindenki ide sorolható.

Az amerikai zónában tartózkodó magyar (és más európai) menekültek egy idő után megkapták a DP-státuszt (displaced persons, DP). A kifejezés³³ a lakóhelyét elhagyni kényszerült személy megnevezésére széles körben először a második világháborút követően terjedt el³⁴.

A háború idején elsősorban az UNRRA³⁵ segítette a menekülteket, elsődleges feladata a háborús károk felmérése és az újjáépítés volt. A háború befejeztével a szervezet fókusza áttevődött a több millió menekültre: a legnagyobb problémát az jelentette, hogy otthont találjanak azoknak, akik korábbi lakóhelyüket elhagyni kényszerültek (Klenner, 2019).

Mivel az UNRRA segélyező, karitatív tevékenységet folytató szervezet volt, az ENSZ 1946 decemberében létrehozta saját utódszerveként az IRO³⁶-t azzal a céllal, hogy nemzetközi szinten megoldást találjon a második világháborút követő menekültek és kitelepítettek sürgető problémájára. Az IRO már kifejezetten a DP-kkel foglalkozott, őket segítette jogi- és érdekvédelemmel, munkához juttatással. Később azonban legfőbb feladatává a harmadik országokba történő telepítés vált. (Klenner, 2019).

Harry S. Truman, az Amerikai Egyesült Államok akkori elnöke 1948. június 25-én aláírta azt a törvényt, amely megnyitotta végül a kapukat az amerikai zónából kivándorolni szándékozók számára (*Displaced Persons Act*, 1948).

2. Kultúra- és oktatáspolitikai háttér

A korszak kulturális berendezkedésének megértéséhez elengedhetetlen az első világháborútól induló kultúratörténeti áttekintés, ugyanis a trianoni békeszerződés hatása elvitathatatlan. A tanácsköztársaság bukása után a bel- és külpolitikailag egyaránt zűrzavaros időszakban Horthy Miklós lett a kormányzó. A politikai és gazdasági konszolidáció mellett a kultúrpolitika jelentőségének erősödése előkészítette a talajt annak teljes - gróf Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszterhez köthető - megújításához³⁷ (Sanda, 2009). Programjának alapja a kultúra és a

³³ A fogalmat valószínűleg E. M. Kulischer orosz-amerikai szociológus alkotta, illetve használta először 1943-ban (Kulischer, 1943).

³⁴ Az amerikai, majd a brit és francia katonai erők is alkalmazták azokra az elsősorban kelet-európai menekültekre, akik az általuk ellenőrzött területeken tartózkodtak és megtagadták a visszatérést a szovjet uralom alá került országaikba.

³⁵ United Nations Relief and Rehabilitation Administration – ENSZ Segélyezési és Rehabilitációs Hivatala

³⁶ International Refugee Organisation – Nemzetközi Menekültügyi Szervezet

³⁷ Klebelsberg Kunó 1922. június 16-tól 1931. augusztus 24-ig töltötte be hivatalát és a Bethlen-kormány teljes támogatását élvezte.

tudomány valamennyi területére kiterjedő, rendszerszerű építkezés és a tervszerűség volt (Ujváry, 2010). Klebelsberg átemelte kultúrpolitikájába a korban népszerű darwini elméletet oly módon, hogy a népek is éppúgy versengenek egymással, s a kultúra a küzdelem legfontosabb területe. Ez az elképzelés az alapja a kultúrfölény-gondolatnak is. Klebelsberg szilárdan hitte, hogy egy művelt ország mindig nagyobb teljesítményre képes a műveletlenebbnél, még akkor is, ha kevesebb nyersanyaggal és ásványkincssel rendelkezik, mert a hazai képzettség szintje és a nemzetközi szinten elérhető politikai és gazdasági eredmények egymással arányosan nőnek – ez meghatározza a világban betöltött pozíciót és megítélést, ami pedig visszahat a bel- és külpolitikára (Ujváry, 2014).

Klebelsberg mellett a vitatott megítélésű Hóman Bálint vált a két világháború közti időszak leghatékonyabb és legtovább hivatalban lévő kultuszminiszterévé³⁸. Mindketten azt hangsúlyozták, hogy a legfontosabb állami tevékenység a neonacionalista kultúrpolitika kell legyen.

A köztes időben gróf Teleki Pál töltötte be a vallás- és közoktatásügyi miniszteri posztot³⁹. A mindössze kilenc hónapig tartó hivatali tevékenysége során az egyik első feladata (1938. május 25.) az új gimnáziumi és leánygimnáziumi tanterv bevezetése volt, ami az 1938/1939-es tanévtől lépett életbe. Teleki Pál minden tekintetben kulcsszemélyiség az 1945-ös emigráció tagjai számára. Az ő 1939. február 16-án demokratikusan megválasztott második kormányát tartották alkotmányosnak, azt ismerték el. Az ő tiszteletére szervezték az emigrációban az elsők között újjá a cserkészetet is halálának ötödik évfordulóján (Farkas, 1969).

2.1. Az egyházak szerepe

A szövetséges hatalmak katonai vezetése hozzávetőlegesen 450 000 DP-vel számolt, azonban a menekülthullám tetőzésekor három millióan is tartózkodtak a zónákban. A korábbi nagyszabású táborépítési terveiknek csak töredékét tudták megvalósítani, minek következtében a hatalmas tömegek ellátása jelentősen meghaladta segélyezési lehetőségeiket, így az egyházak szerepe sürgetően hangsúlyossá vált.

A civil magyar menekülteket – az ún. '45-ösöket – ebben az időszakban az UNRRA mellett az egyházak segítették legnagyobb mértékben. A missziós működés kezdetben karitatív jellegű volt, később azonban már az ügyintézésben és a különböző kérelmek kitöltésében is segédkeztek – tekintet nélkül a hozzájuk forduló felekezeti hovatartozására. Legfontosabb hosszú távú szerepvállalásuknak mégis a lelkipozíció, a

³⁸ Hóman 1932. október 1-től 1938. május 14-ig töltötte első megbízatását, majd 1939. február 16-tól 1942. június 3-ig a másodikat.

³⁹ Teleki 1938. május 14-től 1939. február 16-ig volt a Magyar Királyság, illetve az Imrédy-kormány vallás- és közoktatásügyi minisztere.

szellemi élet megtartása bizonyult.

A legstabilabb segítői háttérrel a Magyar Caritas Szolgálat (más forrásokban Magyar Segítő Szolgálat, Caritas) rendelkezett. A Münchener Magyar Katolikus Misszió (MMKM) és a Vatikáni Misszió a katolikus hívek lelkipozítását és segélyezését már a háború elejétől biztosította. Az évek alatt a klasszikus karitatív tevékenységek mellett fokozatosan megjelent a kulturális élet szervezése, a híradás (sajtó) és legfőképpen az oktatási rendszer kiépítésének támogatása is. A müncheni székhelyű Magyar Segítő Szolgálat alapító-vezetője és kulcsfigurája Dr. Ordódy Sándorné volt. Az ő és dr. Rozsály Ferenc piarista atya nevéhez fűződnek a DP-gyerekek számára létrehozott első németországi magyar gimnáziumok is. Az iskolákat a katolikus egyház tartotta fenn, tanárai nagyrészt klerikusok voltak. (MMKM iratai, rendezetlen anyagok – idézi Cserháti, 1999).

Az 1945. novemberében alakult Vatikáni Misszió minden nemzetnek engedélyezett egy-egy delegátust, így a magyaroknak is. Ezt követően viszonylag gyorsan létrejött a misszió belül az iskolabizottság müncheni székhellyel. Az iskolabizottság fő feladata az iskolák anyagi támogatása volt: biztosította az iskolai étkezés költségeit és a tanároknak is juttatott csekély tiszteletdíjat. További támogatást nyújtott még a Magyar Caritas Szolgálat⁴⁰. Szintén a katolikus egyház közbenjárásának köszönhetően ismerte el a bajor kultuszminisztérium az iskolák működését és az általuk kiállított éves és érettségi bizonyítványokat.

A menekültek korábban Magyarországon elfoglalt társadalmi helyzetének és keresztény-konzervatív értékrendjének megfelelően a katolikus egyház egyértelmű vezető szerepe mellett jelentős volt a protestáns egyházak tevékenysége is. Híveik alacsonyabb számával arányosan segélyező munkájuk a források hiánya miatt elsősorban a lelkesítő munkára szorítkozott.

Az egyházak szervezeti biztositották a táborokban a vallás rendszeres gyakorlását (keresztelés, esketés stb.) és a tábori iskolákban a felekezetek szerinti hitoktatást.

3. Az oktatási intézmények létrejötte és az oktatásszervezés

A menekült civil családok sorsáról keveset tudunk. Visszaemlékezésekből követhető nyomon, hogy többnyire várakozásnak, ideiglenes állapotnak tartották az időszakot és bíztak abban, hogy a háború befejeztével visszatérnek otthonaikba. A béketárgyalások és az új hatalmi viszonyok alakulása azonban új helyzetet teremtett és egyre inkább előtérbe került a kivándorlás, egy harmadik államba való áttelepülés igénye és lehetősége. A jogilag tisztázatlan státusz és várakozás mégis arra készítette a többségében polgári értelmiségi szülőket, hogy iskoláskorú gyermekeik ne kerüljenek ki hosszabb időre az oktatásból, ne veszítsenek további éveket.

⁴⁰ Niederaudorfban fizette a bérleti díjakat, Reisachban saját bérleményét adta át csökkentett díj ellenében a leánygimnáziumnak.

Utóbbi oka, hogy a magyarországi, stratégiaileg fontos városokban már 1941-től beszűkült az oktatás tere. A frontvonalak fokozatos nyugatra tolódása miatt egyre több intézmény került katonai kézre, majd 1944 őszére a férfi tanárok besorozása, az elfoglalt vagy lebombázott iskolaépületek miatt ellehetetlenült a tanítás. Azok a diákok, akik már ebben az időszakban elhagyták Magyarországot, 1945 végére akár két tanév lemaradásban is lehettek. Időközben DP-státuszba kerültek, de a német területeken sem tudták folytatni tanulmányaikat, mert az ottani oktatási rendszer is összeomlott, a még működő intézmények túlterheltek voltak, a közlekedési hálózat szinte teljes hiánya miatt a bejárás lehetetlen volt; s ha mégis teljesültek volna ezek a feltételek, a magyar diákok nem beszélték a nyelvet az elvárt színvonalon. A Caritas felmérése alapján 1946-ban a bajorországi DP-táborokban és környékükön ezer-ezer 6-12 és 13-18 éves magyar gyermek tartózkodott, akinek iskolába kellett volna járnia. A problémát korán felismerve az egyházak és azok missziós szervezetei a menekültek közt lévő lelkes tanárokat megnyerve a nagyobb táborokban nekifogtak az iskolák szervezéséhez.

A tisztázatlan jogi helyzet miatt eleinte a segélyszervezetek egy-egy képviselője járta a táborokat és próbálta meggyőzni a szülőket, később már a magyar menekültek hírlapjaiban is írtak róluk. Az oktatás beindult, kezdetben fizetség nélkül vagy lakhatás és ellátás fejében dolgoztak a tanárok, a szülőknél tandíjat és internátusi díjat kellett fizetni.

Szervezett keretek közt elsőként létrehozott középfokú oktatási intézmény a passau/waldwerkei gimnázium volt 1945. október 23-tól. A niederaudorfi leánygimnázium 1947. január 7-től 1951 márciusáig működött, majd a passauival együtt átköltözött Lindenbergba. Ezt követően ott folyt a gimnáziumi oktatás 1951 tavaszától, majd 1954-ben a megmaradt diákok átkerültek Bauschlottba, ahol 1956-ig működött tovább a második világháborús emigráció egyik legnagyobb vállalkozása, a magyar nyelvű gimnáziumi képzés.

Visszaemlékezésekből kiderült azonban, hogy más táborokban is működtek rövid ideig tanulócsoporthoz, illetve érettségire felkészítő tanfolyamok, így Pidingben és Pockingban. Dokumentációjuk nem ismert.

Jelentősnek mondható még a brit zónába tartozó Osterode (Sachsen-Anhalt) város táborában (Bournemouth Camp) működő 12 évfolyamos iskola is, amely feltételezhetően már 1945-ben megkezdte működését és a cserkészletben is aktívan részt vett. Működéséről néhány dokumentumon (fotón) és visszaemlékezésen (*Martin, 2016*) kívül alig maradt fent más.

A fenntartó kérdésében az egyházak szerepéhez szükséges visszatérni. Ugyan közvetlenül a háború végeztével minden tábori iskola alulról, a felmerülő igényekre reagálva szerveződött, valódi működésről az egyház bekapcsolódásától lehet beszélni. Egyedül az egyházak vészték át

jelentősebb strukturális változások és veszteségek nélkül a háborút, ezért, valamint karitatív tevékenységüknek és kiterjedt kapcsolatrendszereiknek köszönhetően képesek voltak (különösen a katolikus egyház) a kezdeményezések mögé állni, biztosítva az anyagi és személyi forrásokat. Megjegyzendő, hogy míg a passzai iskolaszerveződés támogatásába az indulástól számítva csak később, 1947. január 29-től vállalt részt a Vatikáni Misszió dr. Rozsály Ferenc vezetésével, addig a niederaudorfi iskolát gyakorlatilag ő hozta létre a hónap elején.

3.1. Passau/Waldwerke

A legelső gimnázium 1945. október 23-án kezdte meg működését a Passau melletti Waldwerke tábor⁴¹ egyik barakképületének egyetlen szobájában. Az első teljes értékű tanév az 1946/1947-es volt. Fenntartója a Magyar Segítő Szolgálat, a felügyeletet a Magyar Caritas Szolgálat iskolabizottsága látta el. A bajorországi amerikai katonai kormányzat 1946-ban elismerte az iskolát, a hivatalok engedélyezték a bizonyítványok kiállítását. 1947-től a bajor kultuszminisztérium által delegált német gimnáziumi tanár felügyeletével zajlott az érettségi, biztosítva ezzel a magyar és német bizonyítványok egyenértékűségét. Az 1948-as vizsgák már német hivatalnokok előtt zajlottak, akik záradékbán utasították a bajorországi egyetemeket, hogy ezen végbizonyítványokkal rendelkező felvételizőknek azonos feltételeket és elbírálást kötelesek biztosítani.

Az első tanév végi vizsga az amerikai Military Government parancsnokának jelenlétében zajlott, 138 tanuló vizsgázott. Angol-magyar nyelvű bizonyítványokat állítottak ki.

A második, azaz az első rendes tanév 1946. október 6-án kezdődött. Döntő fordulatot jelentett, amikor 1947. január 29-én Münchenben a Vatikáni Misszió védnöksége alá került. E szerződés alapján a misszió biztosította az iskola eddig minden fizetéstől mentes tanerőjének a szerény, de biztos havi juttatást. Ebben a tanévben már beért az oktatásszervező munka és a befogadóképesség is megnövekedett: a fiú- és leányinternátus összesen 65-68 diákot tudott befogadni. Az év végi bizonyítványokon a „Passzai Magyar Iskola” elnevezés szerepelt. A tanév legfontosabb történése az érettségi bizonyítványok elismerésének kivívása volt. Az 1948-as nyári vizsgák már bajor miniszteri biztos elnökletével folytak.

Egy megőrzött tájékoztató irat szerint az internátusi házi- és napirendre a rendkívüli szigorúság volt jellemző. A szabályok megszegése azonnali kizárást vont maga után.

A passzai tábor 1951-re szinte teljesen kiürült, már csak az iskola miatt nem zárták be (Koncz, 2008). A tábort júliusban felszámolta az amerikai hadsereg, a müncheni székhelyű iskolabizottság német segítőkkal új helyszínt talált az iskolának, a Bodeni-tótól 20 km-re fekvő Lindenberget.

⁴¹ alapító igazgató: Csejtey Béla

3.2. Niederaudorf-Reisach

A niederaudorfi gimnázium⁴² volt a másodikként megnyitott gimnázium 1947. január 7-én⁴³. Létrejött több okból is jelentős: ez volt az egyetlen intézmény, amely az akkori magyar oktatási hagyományokat követve csak lányokat fogadott; nem a nagy létszámú DP-táborok területén jött létre, hanem egy félreeső kis faluban, minek következtében internátusi funkciót is betöltött. Továbbá Niederaudorfban (úgy, mint Waldwerkében is) a tanári kar minden tagja rendelkezett tanítóképzői, illetve egyetemi szintű tanári végzettséggel.

A München környéki magyar menekültek közt missziós tevékenységet végző Vatikáni Misszió és a magyar Caritas anyagilag és erkölcsileg, valamint kiterjedt kapcsolatrendszerével támogatta a leánygimnázium létrehozását. Dr. Rozsály segítségével találtak egy épületet, a niederaudorfi Waller család Alpenhof panzióját. A családfő Hitler-párti volt, a háború után nem kapta vissza a működési engedélyt vendéglátói tevékenysége folytatására, ezért az új kormány utasította őt az épület egyéb hasznosítására. Az 1946. december 31-i keltezésű szerződésből kiderül (Cserhádi, 1999), hogy Simon Waller dr. Rozsály Ferenc atya rendelkezésére bocsátja a panziója egy részét az iskola létrehozására, továbbá 40 tanuló részére biztosít székeket és asztalokat, gondoskodik azok és tanáraik ellátásáról, étkeztetéséről.

A Magyar Leánygimnázium maroknyi tanulóval indította el a tanévet. Az 1947-es csonka, első tanévben a nyolc gimnáziumi évfolyamon összesen 37 tanuló volt, továbbá néhány negyedikes elemista (egykori diákok által rögzített névsor alapján – *Balogh-Petres és Hegedüs-Sztáray, 2015*).

A niederaudorfi dokumentációkból kiolvasható a tisztázatlan jogi helyzet és a mindennapos anyagi gondokkal való folyamatos küzdelem: „Az intézet anyagi életét a németországi magyarság nehéz helyzete determinálja. Az anyagi élet súlya a fenntartót terheli. (...) A viszony, amely a fenntartó és a német hatóságok között van, nem jogon, hanem több-kevesebb megértésen alapul. Éppen ezért a fenntartó lehetőségei is nagyon korlátozottak. (...) A mi helyzetünk éppen ezért mindig és mindenkor labilis. (...) Az ifjúságot az élet könnyörtelenségeinek elviselésére kell edzenünk, és példaadással kell őket küzdőképessé, tűrni, szenvedni, de holnapot építeni tudó magyarokká formálni.” (Ravasz igazgató beszámolója. Dátum nem ismert. – MMKM iratai – idézi Cserhádi, 1999)

A tanító-nevelő munka megszervezése Niederaudorfban is kihívásokkal állította szembe a tanárokat: „Nemcsak, hogy a tanterv és utasítás, a legszükségesebb szakmunkák, de még a legegyszerűbb tankönyv és a legr primitívebb taneszköz is hiányzik. Nincs semmiféle tanfelszerelés (tábla,

⁴² iratokon: Magyar Leánykollégium – Ungarisches Mädchengymnasium – Hungarian Girl College

⁴³ alapító igazgatója dr. Ravasz Dezső földrajz-történelem szakos középiskolai tanár

térkép, kréta stb.), nincs külön tanterem, a három osztálycsoport az egyetlen minden-es-terem egy-egy sarkában bújjik meg (...). És ami a küzdelmet az ifjúság és a tanárok részéről egyaránt majdnem emberfelettivé teszi, nem az, hogy a tanítási anyagot jegyzetvezetéssel lehet rögzíteni, hanem hogy a rendszeres oktató munka több mint két esztendeje megszakadt. A menekült sors a két esztendő alatt a tanulók lelkéből még a legnélkülözhetetlenebb alapismereteket is kiradírozta. Nagyon mélyre kell ásni, hogy az alapokat újra le lehessen rakni.” (Ravasz 1947. június 21-i beszámolója kollégáinak az általa tartott év végi értekezleten – *Balogh-Pertes és Hegedüs-Sztáray*, 2015)

Az előrelátó, objektív gondolkodás következtében a felvételnél fontos szempont volt, hogy kinek szakadt meg korábban az iskoláztatása, kinek nagyobb az idővesztesége. A terv az volt, hogy az első naptári évben két félévet rövidített tanévként tartanak meg⁴⁴, 1948 első félévében további egy tanév következik, majd a nyári szünet után immár teljes értékű tíz hónapos tanévvel indulnak. Az első másfél évet tehát az elmulasztott tanévek pótlására szántánk.

1947 nyarán sok tanuló az internátusban maradt, lehetőség nyílt közös kirándulásokra és a más táborokból érkező gyerekek táboroztatására. A nyári szünet végétől decemberig tervezett rövidített tanévet 1947. augusztus 22-én, pénteken indították a 20-ai altöttingi országgyűlés miatt. Az ellátás kezdeti nehézségei, a körülmények változatlanok maradtak. A tanulólétszám stabilan negyven főből állt.

A harmadik rövid tanév a téli szünet után, 1948. február 15-én kezdődött. Jelentős változást hozott az intézmény életébe az alapító igazgató távozása (visszatérése Magyarországra). A diákok száma időközben 45-re emelkedett. A tanítás naponta reggel nyolctól délig folyt, a 3-4, az 5-6. és a 7-8. osztályoknak összevonva. Ebben a naptári évben februárban, márciusban és júniusban is sor került magánvizsgákra a magántanulók részére. Ezek a diákok vagy nem kaptak már helyet, vagy a közeli településekről jártak be, vagy nem tudták fizetni a tandíjat, esetleg nem akarták az internátust. Ők kéthetente bejártak az iskolába, megkapták a kiszabott tananyagot, leadták a leckét, majd a kijelölt időben vizsgáztak.

A trizónában 1948. június 20-án életbe lépett Währungsreform⁴⁵, az emberek fizetéseképtelenné váltak és a továbbiakban nem engedhették meg maguknak gyerekeik iskoláztatását⁴⁶. Ennek következtében többen

⁴⁴ 1947.01.08. – 1947.06.20. és 1947.08.22. – 1947.12.20.

⁴⁵ Valutareform. A RM-ot (Reichsmark – birodalmi márka) felváltotta a DM (Deutsche Mark – német márka), az addig használatos pénz elértéktelenedett. Ez nemcsak az egész helyi lakosságot, hanem a menekülteket is súlyosan érintette. Jelentősen megdrágult minden, leértékelődött a dollár, a régi RM-ot rosszul váltották.

⁴⁶ Az első normál, tíz hónapos tanévben - egy 1948. szeptember 10-i, a magyar menekült sajtóban, a DP-Newspaperben megjelent írás szerint - a tandíj (internátusi ellátással) 55

nem is tudtak a nyár után visszatérni az internátusba (Cserháti, 1999). Az iskola fenntartása is kérdésessé vált, mert a Caritas az új tanév kiadásait már nem tudta vállalni és a fogadótulajdonos is felmondta a bérleti szerződést, követelve az intézet adósságainak rendezését. A müncheni Kolping Verband felajánlotta az általa a közeli reisachi karmelita kolostorban bérelt épületrész egyik emeletét, így a nyári szünetben az iskola átköltözött oda.

A Magyar Leánygimnázium első rendes tanévét 1948. októberében nyitotta meg a Kloster Reisach épületében 49 tanulóval.

Az új szerződés értelmében az intézet nem számíthatott a Caritas nagyvonalú finanszírozására, a tandíjakból kellett fenntartania magát és biztosítani diákjai étkeztetését. Az új helyen az oktatás és lakhatás feltételei lényegesen jobbak lettek: már nem voltak szűkösen a szobákban és a tanítás is külön termekben folyt.

1949 húsvétján azonban megindultak a tömeges kivándorlások. A tanárok folyamatosan jelentették be távozásukat és júniusra a tanulók létszáma is lecsökkent. Ekkortól a dokumentumok és adatok, valamint a Caritashoz beérkező beszámolók hiányában nem lehet pontosan tudni, hogy a leánygimnázium hogyan működött, vagy működött-e egyáltalán az 1949/1950-es és az 1950/1951-es tanévben.

A második rendes tanévben (1949/1950) annyi bizonyos, hogy a megüresedett igazgatói posztot Román Sándor vette át. Ezt azok a meghívólevelek bizonyítják, amelyekben megírták a szülőknek, hogy a gyermek az újabb tanévre felvételt nyert. Ekkorra a tanári kar és a diákság összetétele is teljesen megváltozott. A szeptemberi létszámhoz képest januárban már csak nagyon kevesen tértek vissza.

A harmadik tanév indítását (1950/1951) mindössze egy október havi ellátási díj befizetését igazoló elismervény bizonyítja.

A kivándorlások következtében mindegyik iskolában lecsökkent a tanulók létszáma, ezért az összevonás mellett döntöttek és 1951. március utolsó napjaiban a kolostorból a passau/waldwerkei táborba költöztek át. Ott még három hónapig működött az összevont intézmény, mert a DP-tábor megszüntetése miatt ismét költözni kellett, ezúttal Lindenbergba.

Mindkét iskolában rendkívül gazdag kulturális és szabadidős élet folyt. A tanév ütemezése és ünnepei megfelelték a korábbi magyar gyakorlatnak. Kiemelt szerepet kapott a március 15-ei nemzeti ünnep, de tartottak szavalóversenyeket és anyák-napi műsort is szülői értekezlettel egybekötve. Lehetett járni irodalmi önképzőkörbe, nóta- és énekkarba, szerkesztettek diáklapot, de a számos hegyi és vízi kirándulás mellett az akkor divatba jött sportokkal (pingpong, röplabda) is megismerkedhettek a

DM volt havonta. A tanév elindításához és zavartalan működéséhez legalább 40 fizető tanuló volt szükséges.

diákok. Farsangban tartottak álarcosbált, alkalmanként a zenés-táncos délutánokat is engedélyezték a tanárok.

Mindezek előtt kiemelkedő jelentőséggel bírt a vallásos nevelés. A kötelező napi imádságokat házirendbe is foglalták, a hitoktatás mellett vasárnaponként templomba kellett járni. Rendszeresek voltak a lelkigyakorlatok.

Az újrászervezett cserkészlet mindegyik iskolának szerves része, a tanulás és a vallás mellett a harmadik alappillére volt: rendszeresen szerveztek találkozót és vezetőképzőket, kirándulásokat, táborokat.

3.3. Lindenberg

A passauai tábor felszámolása miatt 1951 nyarán a magyar gimnázium átkerült Lindenbergbe⁴⁷ egy hotel épületébe (Hotel Krone). A fiúinternátusban katonás szigorúság uralkodott, a lányinternátusról nincsenek közelebbi információk. Az iskola teljes történetének hitelt érdemlő feldolgozása hosszadalmas és átfogó levéltári kutatómunkát igényelne.

3.4. Bauschlott

Itt 1954-től 1956-ig működött a magyar iskola. Lindenbergből az amerikai csapatok nyugatabbra húzódásának következtében tovább kellett költözni, ezúttal egy Pforzheim közelében fekvő valamikori hercegi vadászkastélyba⁴⁸. Azzal, hogy egy másik németországi tartományba került át az iskola, megváltoztak az érettségi vizsga érvényességének feltételei is. A baden-württembergi kultuszminisztérium úgy rendelte, hogy az írásbeli vizsgákat egy pforzheimi gimnáziumban, a német diákokkal együtt, teljesen azonos feltételek mellett kell letenni⁴⁹. A bauschlotti iskola 1956-ban – valószínűsíthetően az őszi magyarországi eseményekkel összefüggésben – szintén bezárta kapuit. Más visszaemlékezők azonban azt mondják, hogy még 1957-ben is nyitva volt, sőt egészen 1959-ig tanultak kihelyezett osztályok a vadászkastélyban.

Mint látható, az utolsó két intézmény dokumentációja rendkívül hiányos és további kutatómunkát igényel. Különösen fontos lenne megtudni, hogy pontosan mi volt a költözések kiváltó oka és körülménye, mekkora szerepet játszottak az egyházak és egyéb segítő szervezetek a fenntartói feladatokban, illetve ki volt az iskolafenntartó és a szinte teljesen kicserélődött diákság és tanári kar mennyiben őrizte meg a kezdeti szellemiséget.

⁴⁷ Az igazgató Ambrus Szaniszló katolikus pap lett, a tanári kar 5-6 főből állt.

⁴⁸ Az iskolaigazgató továbbra is Ambrus Szaniszló atya maradt.

⁴⁹ Az 1954/55-ös iskolaévben Németországban nem volt érettségi. Akkor vezették be az egész országban a gimnázium 9. évét, vagyis azt a rendelkezést, hogy az érettségi vizsgát kilenc osztályos gimnáziumi tanuláshoz kell megelőznie.

4. Tanterv

Az alkalmazott tantervre vonatkozóan két egymástól különböző információ áll rendelkezésre.

Az 1991-es szegedi hungarológiai konferencián Alföldi László Mihály egy 1970-es évekbeli interjúra alapozva azt mondja, hogy a nyugaton működő magyar iskolák Hóman Bálint háború előtti tantervét követték egészen az 1956-os forradalomig, azután áttértek a helyi (jelen esetben bajor) tanrendre (Alföldi, 1991).

Ezzel szemben a Balogh-Petres – Hegedüs-Sztáray szerzőpáros, Cserháti atya és Koncz is a korabeli tábori sajtó cikkeire és híradásaira hivatkozva egybehangzóan állítja, hogy gróf Teleki Pál m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1938. évi május hó 25-én kelt 109.646/1938. IX. sz. rendelete szerint, minimális módosítással folyt a tanítás.

A Teleki-tanterv az európai műveltség színvonalán, de határozott nemzeti irányú nevelést-oktatást ír elő azzal a célkiűzéssel, hogy a kornak megfelelő magas szintű humanisztikus és realiztikus műveltségelemeket tartalmazzon, de „a műveltségnek mégis olyan magyar nemzeti műveltségnek kell lennie, amelynek birtokában és anyagának ismeretében az iskolát végzettek hasznos tagjai lehetnek a magyar társadalomnak, képzett munkásai a magyar közéletnek és etikus világnézetű polgárai az államnak” (Teleki, 1938).

A kor kultúrpolitikájának megfelelően itt is megjelenik a két legfontosabb elem: az általános műveltség alapja a szigorú vallásosság és a kiváló nemzetismeret. Ennek érdekében olyan tárgyak kaptak nagy hangsúlyt, mint a magyar nyelv és irodalom, a történelem, állami és gazdasági-társadalmi ismeretek, föld- és néprajz, valamint nem kizárólagosan a latin nyelv. A gimnáziumi és leánygimnáziumi tantárgyfelosztás csak néhány ponton tért el egymástól: míg a gimnáziumokban hat nyelvet (latin, görög, német, francia, angol, olasz) tanítottak párhuzamosan, addig a leánygimnáziumban a latin, görög és német mellett negyedik nyelvnek az angolt, a franciát vagy az olaszt választhatták a diákok és bekerült az órarendbe a kézimunka. Hit- és erkölcs tantárgy felekezeti hovatartozásnak megfelelően kellett tanulni (katolikus, református, evangélikus, illetve izraelita).

5. Tanárok, nevelők

Ma is naponta elhangzik a kérdés: milyen a jó tanár? A kultúra, a tudás szeretetének átörökítése nemzedékről nemzedékre egyre bővülő feladatot jelent. Az átadásra érdemesnek tartott ismereteket a mindenkori társadalom elvárásai, intézményeinek előírásai határozzák meg; az iskolában képviselt értékrendet, stílust, emberi mintákat azonban a pedagógus értékrendje és személyisége közvetíti. Sokáig az egyházi, piarista elképzelés volt mérvadó annak meghatározásában, hogy milyen a

jó tanár: aki pszichéjében egészséges, fejlett realitásérzékű, érett személyiségű, és mindezek mellett sokrétű műveltséggel rendelkezik (Suplitz, 2012). Ezek a jellemzők koronként és életkoronként változnak, alakulnak.

A DP-iskolák volt diákjai egytől egyig ötven, hatvan, sőt hetven (!) év távlatából is őszinte szeretettel, elismeréssel és már-már rajongással beszélnek tanáraikról. Véletlen lenne, hogy egy ilyen szélsőséges körülmények között működő intézményben csupa „jó” tanár tanítson? Vagy pont a körülmények tették őket „jóvá” diákjaik szemében, mert képesek voltak visszaadni az otthon elvesz(t)ett élet egy darabkáját? Ennek hitelt érdemlő igazolására már bizonyosan nincs lehetőség, de a kötetekben összegyűjtött életrajzok és visszaemlékezések alapján kirajzolódnak olyan csomópontok, amelyek mélyebb elemzés után következtetni engednek arra, hogy valóban „jó” tanárok gyűltek ott és akkor össze.

Arról, hogy mi volt a tanárok belső motivációja a tanítás szélsőséges viszonyok közti folytatásával kapcsolatban, nem áll rendelkezésre személyes beszámoló, csak az egykori diákok visszaemlékezéseiből és személyiség-leírásaiból lehet visszakövetkeztetni. Külső motivációjukról is keveset tudni, de bizonyosan nem a fizetségért – ha kaptak egyáltalán – tanítottak. Legfeljebb az játszott szerepet, hogy a menekülttáborokhoz képest rendezettebb körülményekhez és ellátáshoz jutottak, akár családjukkal együtt is. A klerikusok szolgálatvállalását, missziós tevékenységét természetesen a hitbéli meggyőződésük magyarázza.

Az egyes életrajzokat elemezve azonban előtűnnek párhuzamok. A tanárok egyben tudós-tanárok voltak, akik szaktárgyaikon és széleskörű műveltségükön túl alapos pedagógiai és pszichológiai tudással is rendelkeztek. A tudást és tanulást nemcsak diákjaiktól, de saját maguktól is megkövetelték ugyanúgy, mint a pontosságot és fegyelmezettséget. A táborokban és az internátusokban is együtt laktak a tanulókkal. Ezáltal a tanár-diák kapcsolaton jóval túlmutató (és tartósabb!) kötelék alakult ki. (személyes elbeszélések, visszaemlékezések alapján – *Balogh-Petres és Hegedüs-Sztáray, 2015 és Koncz, 2008*)

Minden tanár ahhoz a generációhoz tartozott, aki a 19. és 20. század fordulóján többnyire felsőbb osztálybeli családba született és az Osztrák-Magyar Monarchiában, annak értékrendje mentén nevelkedett. Ifjúkorában átélte az első világháborút, majd azt követően egyetemre járt vagy tanítói képesítést szerzett. Többük költözködött az évek során a revíziós törekvések, majd a háborús történések következtében az épp aktuális határok magyar oldalára, mígnem legkésőbb a második világháború utolsó hónapjaiban nyugatra menekült. Néhányuk az első adandó alkalommal visszatelepült Magyarországra, és ha megmenekült az internálástól, egy vidéki középiskolában folytatta munkáját. Néhányukról semmi információt nem lehet felkutatni. Nagy hányaduk azonban csakúgy, mint diákjaik a DP-iskolákból, kivándorolt, többnyire az amerikai kontinensre, de csak kevesen tudták ott tovább folytatni tanári tevékenységüket. Az egykori diákok a

kivándorlás után is figyelemmel kísérték tanáraik sorsának alakulását, tartották a kapcsolatot és kölcsönösen segítették egymást.

Összegzés

A vizsgált forrásokat összevetve és elemezve egyértelműen kirajzolódik a kép: a kezdeti szervezethez, a magas oktatási-nevelési színvonalra való törekvés, a cserkészlet, a kirándulások, a magyar ünnepek és emléknapi köré szerveződő iskolai megemlékezések, a rendkívül népszerű Mikulás-versek, a farsangok, a különböző kulturális-művészeti önképzőkörök vagy a színelőadások mind-mind a Horthy-korszak konzervatív, keresztény, a hagyományokon és a Szent Korona országa ezer éves államiságán alapuló szemléletét tükrözte (*Borbándi, 1985*).

Az újabb, 1947-es menekülthullám, majd a kivándorlás megindulása feltartóztathatatlán fluktuációt okozott az iskolák életében. A változás állandósult a diákok és tanárok közt egyaránt. Ettől az időszaktól kezdődően az egyházi és más segítő szervezetek fenntartói szerepe nagymértékben csökkent, a tanügyi adminisztráció is hiányossá vált. A diákok létszámának drasztikus visszaesése végül a két első és legjelentősebb gimnázium megszűnéséhez és áthelyezéséhez vezetett. Amilyen ütemben az amerikai zónán belül a táborok ürültek és felszámolásra kerültek, olyan ütemben vándoroltak tovább az iskolák.

A bemutatott, mindössze 4-5 évig működött intézmények példáján keresztül világossá vált, hogy a menekült magyarság a viszontagságos körülmények ellenére néhány év alatt kiépített egy színvonalas iskolahálózatot, átmentve ezzel az emigrációs létbe nemcsak a magyar nyelvet, kultúrát és hagyományokat, hanem a klebelsbergi elképzeléseken alapuló klasszikus műveltség értékét is a magyar identitás megőrzésének kimondott szándékával. Ezt támasztja alá a magyarországi tanterv átvétele, a kultúra és nyelvművelés előtérbe helyezése, a tudós tanárok felkutatás és bevonása. Összefoglalva kijelenthető tehát, hogy az iskolák létrejöttének nyilvánvaló motívumait, a keresztény-konzervatív ideológiára épülő oktatási rend és tudástartalom átörökítésének akaratát, a minőségi oktatást a pragmatikus körülmények újra és újra felülírták a kivándorlók iskoláiban.

Irodalomjegyzék

Alföldi, L. M. (1993): Magyar iskolák Nyugaton 1945-1985. In Békési, I. et al. (szerk.), Régi és új peregrináció: magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon. A III. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson (Szeged, 1991. augusztus 12-16.) elhangzott előadások (pp. 1497-1507). Budapest-Szeged: Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, Scriptum Kft.

Balogh-Petres, J. – Hegedus-Sztaray, N. (2015): School of a Different Kind. The story and history of a Hungarian school in postwar Germany during 1949 – 1951. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Borbándi, Gy. (1985): A magyar emigráció életrajza – 1945-1985. Bern. Budapest: 1989. Hága: 2006.

Cserháti, F. (1999): Iskola a fogadóban. A niederaudorfi Magyar Leánykollégium és iskola. In: Életünk. A magyar katolikusok lapja, 31 (9, 11).

Displaced Persons Act of 1948. An act to authorize for a limited period of time the admission into the United States of certain European displaced persons for permanent residence, and for other purposes. The 80th United States Congress. June 25, 1948. <https://www.loc.gov/law/help/statutes-at-large/81st-congress/session-2/c81s2ch262.pdf> Letöltés: 2020. március 17.

Farkas, F. (1969): Az altöttingi országgyűlés. München: Mikes.

Fulton, J. G.-Javits, J. K.-Pfeifer, J. L.-Chelf, F. L. (1947): Displaced Persons and the International Refugee Organization. Report of a Special Subcommittee of the Committee on Foreign Affairs. Washington: United States Government Printing Office.

Holborn, L. W. (1956): The International Refugee Organization. A Specialized Agency of the United Nations. Its History and Work 1946-1952. (pp. 238–239). London, New York, Toronto.

Klenner, Z. (2019, szerk.): Menekültügyi ismeretek. Bp. Dialóg Campus Kiadó.

Koncz, L. (2008): ...az írás megmarad. A németországi magyar gimnáziumok története 1945-1956. BookSurge Publishing.

Kulischer, E. M. (1943): The Displacement of Population in Europe. Montreal: International Labour Office.

Máday, B. (1947): Beszámoló a Magyar Vöröskereszt ausztriai és németországi kirendeltségének tevékenységéről. Salzburg: Salzburger Druckerei und Verlag.

Martin, S. (2016): Small Feet on the Run. Childhood during World War II Remembered and Arguments against War. Eugene.

MMKM Irattára. MCSZ rendezetlen iratai. Hennyey Gusztáv beszéde a Katolikus Liga vacsoráján. Tudósító, 1953. február 17.

Puskás, J. (1996): Magyar menekülők, emigránsok – „DP-k” és „56-osok”, 1944–1957. Aetas, 11 (2–3), p67–102

Sanda, I. D. (2009): Gróf Klebelsberg Kunó Vallás- és Közoktatásügyi miniszter munkássága népiskolaépítési programjának tükrében. Neveléstörténet. 1-2. p14-26. 13 p.

Suplitz, S. (2012): Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem BTK.

Szerencsés, K. (2008): Életfogytiglani emigráció. Kínpad, börtön vagy emigráció. Rubicon, 19 (2), p12–23

Teleki, P. (1938): Tanterv a gimnázium és leánygimnázium számára. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 109.646/1938. IX. sz. rendelete a

középiskoláról szóló 1934: XI. t.-c. alapján készített gimnáziumi tanterv és Utasítások életbeléptetése tárgyában. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

Ujváry, G. (2010): A harmincharmadik nemzedék. Politika, kultúra és történettudomány a „neobarokk társadalomban”. Budapest: Ráció Kiadó.

Ujváry, G. (2014): „Egy európai formátumú államférfi” Klebelsberg Kunó (1875 – 1932). Pécs – Budapest: Kronosz Kiadó – Magyar Történelmi Társulat.

A FORMATÍV ÉRTÉKELÉS SZEREPE A TANULÁSI EREDMÉNYESSÉGBEN

Tomory Ibolya, tomory.ibolya@tmpk.uni-obuda.hu

Óbudai Egyetem KVK Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

Bevezetés

A pedagógusok, szülők gyakran találkoznak a tanulási kedv hiányára utaló megnyilvánulásokkal, amelyek a tanulási kedv csökkenését jelzik, a háttérben pedig többnyire kudarcélmények és a külső-belső motiváció egyensúlyának felbomlása áll. A tanulási kedv megtartásában az értékekésnek motiváló, előre vivő hatása van, amit számos iskolai megfigyelés, kutatás is igazol, és saját kutatásom is alátámaszt.

A motivációkutatások szerint a belső motivációt kedvezően befolyásolja, ha a tanulás során a diák visszajelzéseket kap haladási üteméről. (Németh, 2001) Hunyady és M. Nádasi Mária (2004) szerint az értékeléseredmények szerint az oktatás akkor lesz folyamatosan motiváló, ha:

- a tanár hangneme megfelelő
- és folyamatosan ad visszajelzést a diákok eredményeiről.

McCombs (1991) a tanár szerepéről úgy gondolja, hogy minden, amit az oktató a tanórán tesz, motiváló erővel bír – pozitív vagy negatív irányban.

Réthy Endréné a különböző tanári teljesítmény visszajelzések hatását a tanulók személyiségfejlődésével, és tanulmányi teljesítményével szoros összefüggésben látja. A siker és kudarc tapasztalatok is az értékeléssel összefüggésben vizsgálандók szerinte. Rendszerében az értékelés funkciójának hatékonyságát a tanítási-tanulási folyamatba beépülő, megfelelő hangnemben adott formatív értékelés biztosítja. (Réthy, 2005)

A tanulók sikeres fejlődéséhez, a hatékony tanuláshoz tehát elengedhetetlen az eredményekről, változásokról, teljesítményről, vagyis magáról a tanulási folyamatról szóló visszajelzés. „A hazai és nemzetközi források szerint a neveléstudomány fontos feladata, hogy a kutatók és a pályán lévő pedagógusok egyaránt világosabb képet tudjanak alkotni arról, mit és hogyan lenne szükséges változtatni az értékelés gyakorlatán.” (Arató, 2018, 23. old.)

Az oktatásban mégis leggyakrabban az osztályozó, minősítő, mennyiségi értékeléssel találkozunk, ami nem szolgálja ezt a feladatot, vagy csak bizonyos feltételek mellett lehet alkalmas az értékelés gyakorlatának megújítására.

Kutatási eredmények támasztják alá, hogy a tanárok a dolgozatot, röpdolgozatot és a szóbeli feleletet értékelik leginkább, ezek a legnépszerűbb értékelési eszközök. Ezeket követi a házi dolgozat és teszt. A gyakorlati produktum, projektmunka terméke csak ezután jelenik meg a rangsorban, az online feladatok pedig a végére kerülnek. Kevésbé sorolják ide a feladatlapokat, amit módszerként sem alkalmaznak gyakran. (Radnóti, 2009)

Ugyanakkor fontosnak tartják a tanulók nyomon követését, de ennek kevés alternatív eszközét ismerik vagy alkalmazzák. Így például a rendszeres írásbeli, szöveges értékelés vagy az egyéni fejlődési naplók jellemzően a reformpedagógiai iskolákban vannak jelen, míg a rendszeres osztályozás és a jegyek figyelemmel kísérése a legnagyobb arányban épül be az iskola hétköznapijaiba. (Radnóti, 2009) Az értékelés továbbra is kihívást jelent és fontos a tanulók/hallgatók és tanárok számára is.

A tanulmány ezen okok miatt szeretné felhívni a figyelmet a formatív értékelés jelentőségére. Összegzi egy tanulási motivációkat vizsgáló saját kutatás ide vonatkozó egyes elemeit, az értékelés szerepét az oktatási folyamatban, valamint a formatív fejlesztő értékelésről ad rövid összefoglalót, rámutatva lényegére, hatásaira.

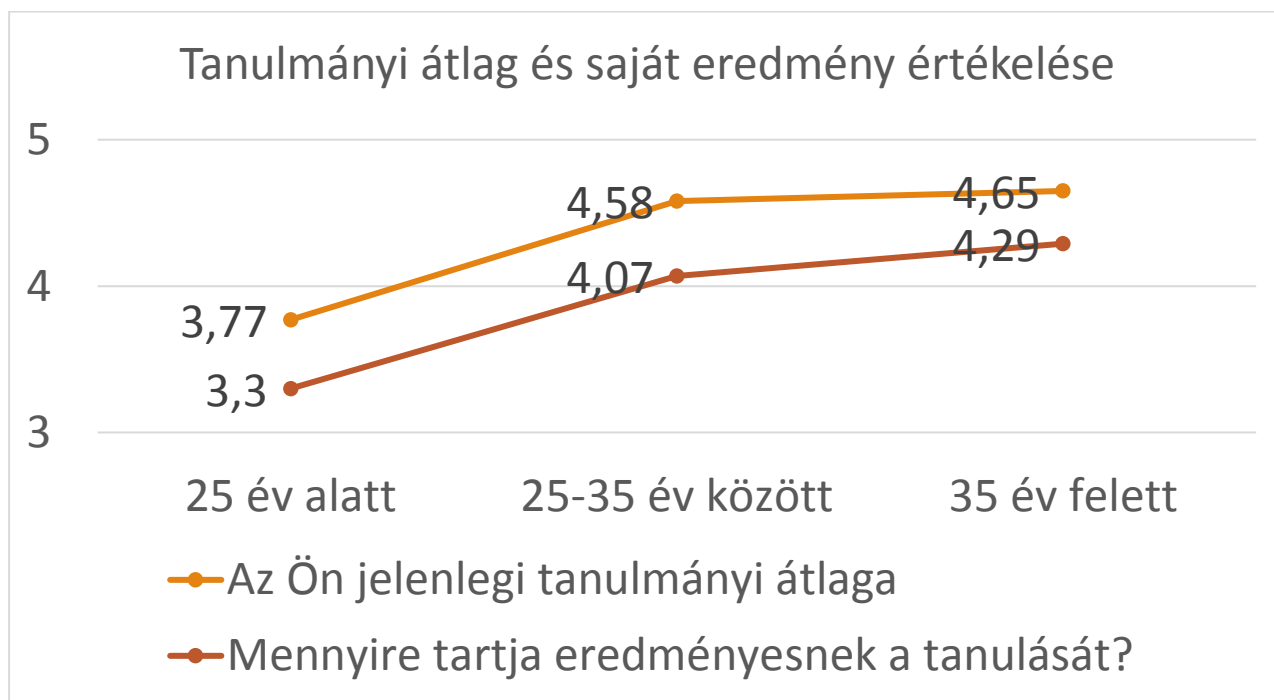
1. Mérnök és mérnökstanár hallgatók a motivációról és értékelésről

Egy az Óbudai Egyetem Kandó Kálmán Villamosmérnöki Karának Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjában korábban megkezdett, tanulási motivációkkal kapcsolatos vizsgálatom során az értékelés és visszajelzések gyakorisága, hangneme és típusa is előtérbe került, mint a tanulási kedvre gyakorolt nagyhatású tényező az egyetemi évek alatt. A hallgatói válaszok rámutatnak, hogy a diákok a tanulásról szóló visszajelzéseket szorosan összekötik az eredményes vagy sikertelen tanulás és vizsgák okaival.

A kutatás 2015 szeptember – 2020 március között történt, különböző képzési formában résztvevő mérnök/mérnökstanár hallgató vett részt, összesen 323 fő, 25 év alattiak, 25 és 35 év közöttiek, 35 év felettiak. Anonim kérdőív kitöltésével, főleg zárt kérdésekre és néhány nyitott kérdésre válaszoltak. Ezek résztvevő megfigyelés módszerével gyűjtött információkkal, jegyzetekkel és interjúkkal kiegészítve kerültek értelmezésre a leírt és elhangzott szövegek, mondatok, megjegyzések,

esetek közös pontjainak azonosításával. Itt most két elemet emelek ki közülük.

A tanulásra adott visszajelzések kérdéséhez előzetesen a tanulási eredményességet és annak megítélését néztem meg. Ezt összegzi az 1. ábra

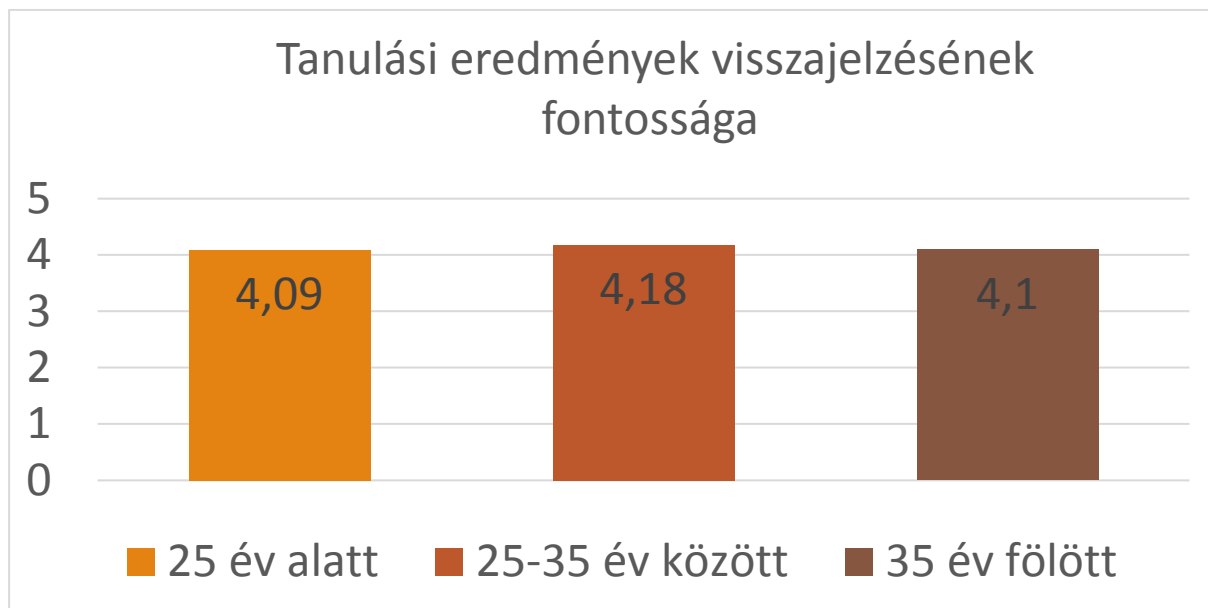


Forrás: Saját ábra

1. ábra Tanulmányi átlag és saját eredményesség értékelése

Ami jelen témához kapcsolódva megmutatkozik, hogy a hallgatók tanulmányi átlagukon alul értékelik saját tanulásuk sikerét. Úgy érzik, lehetnének eredményesebbek. Úgy tűnik, az önbizalom és a lehetséges vagy elért teljesítmény nincs arányban. A szabadon adható válaszokból és az órai megfigyelések alkalmával megerősödik, hogy a kapott visszajelzések vagy azok hiánya negatívan hat az önértékelésre. Ezt figyelembe véve a hallgatói válaszok arra is rámutatnak, hogy a diákok számára a tanulásról szóló visszajelzések és az eredményes vagy sikertelen tanulás ok-okozati összefüggésben vannak.

A 2. ábra összegzi a válaszokat a kérdésre, hogy mennyire fontos a tanároktól kapott visszajelzés az évközi feladatokról, és vizsgák eredményéről.



Forrás: Saját ábra

2. ábra A tanulási eredmények visszajelzésének fontossága

A válaszok szinte egyöntetűek. Minden hallgató, kortól függetlenül kiemelten fontosnak gondolja a tanári visszajelzést. Azok a hallgatók, akik már rendelkeznek iskolai, oktatási gyakorlattal, szóban és a nyitott kérdésekben is kifejezik, hogy ez alapvető az oktatói/tanári munkában és hiányolják az egyetemi oktatásból. Interjúk és résztvevő megfigyelés keretében tették hozzá, hogy ez általános probléma, aminek megoldása nem az ő kezükben van. Ugyanakkor az is kiderült, hogy más oldalról is érzik a hiányt: a képzés során szerzett tapasztalatok, minták azért is fontosak, mert ők maguk is erre támaszkodva tudnak majd megfelelő módon értékelni saját tanári/szakoktatói gyakorlatukban. Az igény megvan.

Azt is megfogalmazták, hogy a megfelelő értékelés hiánya bizonytalanságot kelt, valamint, hogy legtöbb esetben a puszta eredményt látják, ami önmagában nem elég, hogy legközelebb jobb eredményt érjenek el. Kifejezik, hogy a negatív értékelésből is lehet tanulni és segít a javításban, és bármilyen visszajelzés jobb, mint a magyarázat nélkül hagyott rossz eredmény. A jobb eredményről szóló értékelést is hasznosnak gondolják, a sikertelen feladatmegoldásokét pedig egyenesen elengedhetetlennek. A visszajelzéseket gyakrabban és intenzívebben igényelnék a vizsgaeredmények javítása, saját tudás realizálása és az önbizalom miatt.

A nappali tagozatos hallgatók a különböző értékelési és vizsgahelyzeteket az egyik legerősebb stresszkeltő életeseményként jelzik.

Ez megerősíti azt a hipotézist, hogy a visszajelzés hiánya motivációvesztéssel járhat. Más kutatásokhoz hasonlóan ez előre

bejósolható következménye az egyoldalú, számszerűsítő mennyiségi értékelési formáknak, amelyek nem mindig reálisak. (Németh, 2001; Csapó, 2002)

2. Az értékelés és helye az oktatási folyamatban

2.1. Az értékelés fogalma

Az értelmezés az idők folyamán tágult, különböző megközelítések más-más hatást gyakoroltak rá. A Pedagógiai Lexikon meghatározása szerint az értékelés „az a folyamat, amelyben szisztematikusan vizsgálják v. megítélik valamilyen jelenségnek, eseménynek v. tárgynak az értékét.” (Báthory-Falus, 1997, 396. old.)

Az értékelés és a teljesítménykultúra összefonódott, az előre lefektetett célok és az ezekhez illeszkedő módszerek, eszközök és tervezés tükrében értelmezik az oktatás eredményeit. (McLean, 1995) A kilencvenes évekre az OECD-országok értékelési tendenciáiban a tanulói teljesítmények és azok értékelése, a tantervi és módszertani megújulással összefüggő kérdéssé vált. Máig tart a kialakítás, megújulás folyamata. (European Parliament, 2016)

Az értékelés ma meghatározó szerepet tölt be a pedagógiai folyamat egészében és a tanulás egy meghatározott szakaszában. (Báthory-Falus, 1997) „Az oktatási rendszerekben több szinten, többféle funkcióval jelenik meg az értékelés, ezért módszerei és technikái és az ezekkel kapcsolatos megoldatlan problémák is befolyásolják az értékelési kultúra alakulását. Többek között például a kvalitatív és a kvantitatív adatok közötti egyensúlyra törekvés, a mennyiségi értékelés leegyszerűsítő jellege...az eltérő módszertani kultúrából fakadó kommunikációs zavarok.” (Golnhofer, 2001, 81. old.)

2.2. Az értékelés funkciói és hatásai

Az értékelés funkciói többértékűek. Tájékoztatást nyújt az oktatás eredményességéről, hatékonysági fokáról és visszajelzés minden érintettnek. Egyik legfontosabb funkciója a tanulók szelekciója. Meghatározza, hogy továbbléphet-e a tanuló a következő évfolyamba, iskolafokra. Ez a pályaválasztás, pályaorientáció egyik alapeleme, annak mutatója, mely területen jó a tanuló.

Az értékelés napjainkban egyre gazdagabb jelentéssel bír, az oktatás egyre több elemére is kiterjed és túlmutat a tudás, a teljesítmény, a tanulási eredményesség mérésén. A nevelésre, személyiségfejlesztésre is komoly hatást lehet értékeléssel gyakorolni, hiszen az osztályzat és minden más értékelés jutalomként és büntetésként is alkalmazható, a diákok pedig

gyakran annak élik meg. Ez szoros összefüggésben van a személyiségfejlődéssel. A tanár mintát, példát is ad azzal, hogyan értékel, amit és ahogyan értékel. Az értékelésnek tehát kétségkívül énkép- formáló és motiváló hatása van, mindkettő felbecsülhetetlen és hosszú távon meghatározó lehet.

2.3. Az értékelés típusai, helye az oktatási folyamatban

Mai értelemben véve inkább folyamatról beszélünk, mint számszerűsítő értékelésről. Az oktatási folyamat a tanulandó tartalmak feldolgozása, elsajátítása, didaktikai feladatok tervszerű rendszere és lépései ismeretszerzéstől az értékelésig. (Báthory, 1992) Itt szűkebb és tágabb értelemben egyaránt értelmezzük: jelentheti egy témakör tanítását-tanulását, de vonatkozhat egy teljes képzési ciklusra is. Scriven három alapvető értékelési típust nevezett meg az oktatási folyamatban, ezek ma is alapfogalmak a pedagógiában (lásd 1. táblázat). (Falus, 2016)

1. táblázat Az értékelés az oktatási folyamatban

Típus	Funkció	Módszer, eszköz
Diagnosztikus	Diagnosztizálás, helyzetfeltárás. A viszonyítás alapja, honnan indulunk ki, előzetes tudás, saját tudás ismerete. Ne osztályozzunk!	Teszt, megfigyelés, diagnosztikus vizsga.
Formatív	Formáló, támogató értékelés. Útmutatás: a haladás iránya, a tanulás hatékonysága. Az osztályzás nem, vagy csak kevésbé ajánlott!	Megbeszélés, tanulói önértékelés, társak, csoport értékelése, tanári visszajelzések, tanulói naplók, portfólió, röpdolgozat, részbeni/diagnosztikus teszt.
Szummatív	Összegző, lezáró, minősítő. Eredmények, teljesítmény elhelyezése. Osztályoz.	Szóbeli felelet, témazáró dolgozat, teszt, félévi, év végi felmérő, vizsga.

Forrás: Saját táblázat

A diagnosztizálás fontossága abban rejlik, hogy megadja a későbbi viszonyítás alapját, hogy a diák teljesítményét tudjuk mihez viszonyítani. Irányadó mind a diák, mind a tanár számára, ha a tanuló is ismeri, hol tart, honnan indul és hova szeretne eljutni. Hasznos hozama, hogy a pedagógus megismeri a diákok előzetes tudását, és attitűdjét, így alapja lehet egy valóban közös munka megkezdésének.

A szummatív, összegző-lezáró értékelés a tanulási folyamat végén, a tudás minősítése kritériumokhoz, normákhoz igazítva, számszerűsítve. Fontos, hogy ebben a fázisban a folyamatra visszamenőleg már nem tud hatást

gyakorolni. Jellegéből adódóan ennek az értékelési formának a fejlesztő hatása kevésbé hatékony, lezáró-összegző típusú értékelésként az eredményei gyakran nem motiválnak. A megelőző, folyamat közben adott visszajelzések azonban jelentősen befolyásolhatják mind eredményét, mind hatását a tanuló önértékelésére és motivációjára nézve.

A formatív értékelés a tanulási folyamat során alkalmazott különböző értékeléseket, támogató visszajelzéseket jelenti. Nem mennyiségi, hanem minőségi értékelés, a fejlesztő értékelés alapja és megvalósítási kerete, maga a fejlesztő értékelés.

3. A formatív értékelés

Az alábbiakban a formatív /fejlesztő értékelés jellemzőit foglalom össze dióhéjban, ahogyan azt célszerű megvalósítani neves szakemberek szerint, és az Óbudai Egyetem Mérnökpedagógiai Központjában, a tanárképzésben tantárgyaim oktatása közben szerzett saját gyakorlatom tükrében.

3.1. Fogalmi tisztázás

A fogalmi tisztázás itt is indokolt, hiszen a formatív értékelés számos dimenziója ismert és bár eltér az értékelési folyamat másik két összetevőjétől, azoktól el nem választható.

A formatív értékelés elnevezése onnan származik, hogy itt az értékelés közvetlenül a tanuló, illetve a tanulás formálását, alakítását célozza. Alapvetően tartalmi-minőségi értékelés. Fejlesztő értékelésnek is nevezik a tanulási folyamatot fejlesztő-formáló (formatív) hatására asszociálva.

Az alkalmazást nézve folyamat közben alkalmazott kisebb-nagyobb értékelést, támogató visszajelzést soroljuk a formatív értékelés körébe.

A sokféle magyarázat és definíció közül számos publikáció fűződik a téma egyik legismertebb szakértője, Dylan Wiliam (2004) nevéhez (Londoni Egyetem), aki szerint az értékelés híd a tanítás és tanulás között. A formatív értékelés az ő értelmezésében a tanítási-tanulási folyamat eredményességét támogató értékelés, amit fejlesztő értékelésnek is neveznek, más kifejezéssel tanulást támogató értékelésként is emlegetik.

Ugyanakkor számos előadásában (konferenciákon, youtube csatornán) és cikkében felhívja a figyelmet, hogy a minden fejlesztő szándékú értékelés is tanulást támogató értékelés, ha nem pusztán az aktuális tudás felmérése vagy a tanulók minősítése a cél. Ily módon az is támogató értékelés lehet, ha egy kilátásba helyezett felelet vagy dolgozat végül elmarad vagy egy feladatsorral, kérdésekkel, teszt megírásával gyakoroltatunk, de nincs pontozás, osztályozás.

William professzor szerint a formatív értékelés úgy éri el célját, hogy szeretnénk befolyásolni a tanulási folyamatot, de ahhoz, hogy valóban formáljon és befolyásolni tudjuk az értékeléssel a célok megvalósulását, figyelembe kell vennünk a folyamat eredményeit és a további lépéseket áttekinteni ezekre támaszkodva. A formatív vagy fejlesztő értékelés azt jelenti, hogy mindig a tanulás támogatását kell szem előtt tartani, mind az aktuális helyzetre, mind a jövőbeli szummatív célokra tekintettel. Ez a szemlélet az értékelést egyetlen folyamatnak tekinti, amelyben adott részeredményről formatív visszajelzést adhatunk, de szummatív módon is felhasználható. (William, 2017)

A motivációkutatásokra (Németh, 2001; Csapó 2002) visszautalva mindezek tükrében a formatív értékelés legfőbb hozama a folyamatos visszajelzés.

3.2. A formatív értékelés iránya, célja

A formatív értékelés célja, hogy még a tanulási folyamat lezárása előtt – amíg még befolyásolható a folyamat – elősegítse a tanulói tudás gyarapítását, elmélyítését és ehhez segítséget nyújt tanulás-módszertani javaslatokkal, útmutatással. Emellett vonatkozhat a formális értékelés a tanuló személyiségére, személyes fejlődésére is – pl.: a csoporttal való együttműködésére, energia befektetésére, logikájára, problémamegoldó készségeire stb. A formatív értékelés tehát információt ad arról, hogy hol tart a tanuló, mit tud, és mit nem tud, hol vannak a hiányosságai. Ebben az értelemben segíti a tanuló önértékelését. A formatív értékelés nem csupán pozitív visszajelzéseket jelent, hanem erősségek, gyengeségek azonosítását. Tehát alapvetően a fejlesztésre irányul a tanulási folyamat elősegítését és a visszacsatolás megvalósítását támogatva. Cél és eszköz a tanítási-tanulási stratégiák megváltoztatása, a tanulói önértékelés segítése.

A formatív értékelésnek van diagnosztikus funkciója, és előremutat a szummatív értékelés felé. Például, amikor az óra elején átismételjük kérdésekre adott válaszok formájában a múlt órán tanultakat, illetve mikor a válasz nélkül maradt kérdésre a tanár annyit mond „Már megint nem készültetek.” (Réthy, 2005)

A formatív értékelés permanens, minden egyes órán jelen van és végigkíséri az oktatási folyamatot. Ez azt jelenti, hogy a visszacsatolás rendszeres, nem csupán számonkéréshez kapcsolódik, és nemcsak az órákon, hanem valóban folyamatosan történik. Ez nem zárja ki a szummatív értékelést is, de úgy vélem, ha a formatív értékelés valóban működik, akkor a kapott jegy kevésbé fontos a hallgatók számára.

3.3. Az értékelés új megközelítése: a visszajelzés

Általában úgy tartjuk, hogy az értékelés lényege, hogy segítsük a diákokat, és kövessük a haladásukat. Az értékelés legnagyobb hozama a visszajelzés, amit a diák felé adunk, de ha jobban belegondolunk, a tanárnak is szól. Azt is jelzi, hogy a tanár milyen hatásokkal tanít. A visszajelzés kétirányú és egyik irány, hogy a tanár kap visszajelzést saját munkájáról. A diák értékelésével önmagát is értékeli. Minden ilyen lehetőség előre visz, lehetőséget teremt saját munkánk, felkészülésünk ráhangolására. (Hattie és tsai, 2021)

Másik kérdés, hogy mi a visszajelzés, és milyen a jó visszajelzés. John Hattie didaktikatanár (Melbourne Egyetem Pedagógiai Kutatóintézet igazgatója) a hatékony visszajelzések fontosságáról elmondja, hogy a jó visszajelzés három kérdésre ad választ: hogyan haladok, merre tartok és mi a következő feladat/teendő. A diákokat a praktikus oldal, a feladat, a tennivaló foglalkoztatja leginkább, a tanár a haladásra koncentrál. Érdemes a kettőt összehangolva szem előtt tartani a pedagógusnak már a következő lépést is tervezve. A jó visszajelzés ugyanis segíti a diákot, hogy lássa, mi következik, mi lesz a következő lépés, és mi lesz az ő konkrét teendője. (Hattie, 2010; Hattie, 2020, youtube)

3.4. A formatív értékelés feltételei

Felmerül a kérdés, hogyan tudjuk elérni, hogy az értékelés jól működjön, és valóban meghozza az eredményeit.

A formatív értékelés abból az alapelvből indul ki, hogy mindig értékelünk és folyamatosan kapunk is értékeléseket, mert minden emberi reakció értékeli a másik embert. Verbálisan és nem verbálisan, tudatosan és tudattalanul. (William, 2006) Jól ismert pedagógiai alaptétel az önmagát beteljesítő jóslat, ami az értékelésre is igaz: a tanár elvárásai a diákról alkotott megalapozott vagy megalapozatlan feltevéseit kivetítik és előidézik a tanuló ezekhez igazított viselkedését. A teljesítmény is az értékeléshez igazodva alakul. (Atkinson, 2005) Világos, hogy az értékelés motiváló hatása felbecsülhetetlen.

A válasz a kérdésre: ezek segítségével a légkör megteremtése, ami azt jelenti, hogy a diákok őszintén válaszolni mernek a kérdéseinkre, nyugodtan mernek hibázni, bátran adnak visszajelzéseket. Ez persze minden csoportnál kicsit más, mert ők is másak.

A formatív értékelés alapelve és megvalósulásának feltétele, hogy a lehető legkörültekintőbb módon, objektivitásra kell törekedni, hogy a diagnosztikus szakaszra visszanezve a haladás, az összehasonlíthatóság lehetővé váljon, a szummatív minősítés pedig reális legyen. Utóbbi számos kockázati tényező befolyásolhatja, egyik legveszélyesebb a rejtett tanterv, ami tanáronként változó, a tanár személyiségéből, szerepértelmezéséből

fakad és sokszor nem tudatos. Ez még fontosabbá teszi a megelőző szakaszban a formatív értékelés megvalósulását, az adott visszajelzések mennyiségét és minőségét, illetve magának a folyamatnak az értelmezését.

A támogató légkörhöz kulcsszavaim: biztonságos, partneri, együttműködő, elfogadó. Egyenrangúként kezelni a diákokat, hallgatókat nem mindig könnyű. Nekem segít az antropológiai énem, könnyen váltok szempontot, és képes vagyok partnerként kezelni a tanítványokat. Ez a képesség fejleszthető és szükséges is fejleszteni az oktatói szerephez.

A biztonság itt azt jelenti, hogy direkt és indirekt módon is megvalósul a szabály: nincs rossz válasz, rossz hozzászólás, senki nem neveti ki. Ezt is szokni, gyakorolni kell.

A légkör megteremtését segítő eszközök: a módszertani változatosság, a feladatszerzés az egyik legfontosabb eszköz, a tanári felkészülés az órákra ezzel karöltve a másik. A felkészülés a tanár részéről is folyamatos kell legyen. A közös szabályok megteremtése és a partnerként hozzáállás szintén szükséges.

3.5. A formatív értékelés módszerei

Alapelv, hogy néhány módszer használatával nem biztos, hogy jelentős változást fogunk elérni. A módszerek egymástól elszigetelten való alkalmazása sem célravezető. Ahhoz, hogy pozitív változást idézzünk elő, mindenekelőtt a tanításhoz való hozzáállásunkat kell jobban diák-központúvá tenni. A folyamatos és változatos értékelést sokszor észre sem veszik a hallgatók, de végül mindig érzik a hatását. A tananyag mellett ezeket segítő feladatok adása elősegíti a folyamatot, egymás megismerését és a tanári szerepet. A formatív értékelés során ezért bármely módszer alkalmazható, beleértve a szóbeli kikérdezés és felelet, az írásbeli feladat, röpdolgozat, a korrektúra, a gyakorlati foglalkozások során az eredmények ellenőrzése stb.

Kevésbé ajánlott a versenyeztetés, mert alá-fölérendeltségi és hatalmi erőviszonyokat támogat. Legelőnyösebb a kollaboratív, kooperatív csoportmunka jól tervezett, tudatos alkalmazása. Értendő ezalatt a valóban kooperatív módszerek alkalmazása, ami nem azonos az általános értelemben vett csoportmunkával vagy az egyszerű párhuzamos tanulással. Az egyéni módszerek, feladatok szintén érdekesek, monotonitást megtörő hatásúak, és korrekt, többretű értékelésre is lehetőséget kínálnak a tanulók és tanár oldaláról egyaránt. Fontos a társak értékelése és az önértékelés, és igen hasznos és népszerű lehet a kevésbé megszokott szöveges értékelés.

Itt tehát nem pusztán módszerek alkalmazásáról van szó, hanem konkrét tevékenységek, feladatterhelés összekapcsolása az értékeléssel, a tanári és tanulói szereppel.

Jól bevált módszer a kérdve kifejtés, amire azonban különös gondot fordít a formatív értékelés. A kérdezési technikák és a metakommunikáció, a folyamatos jelzések minden módon jelen kell legyenek, ezek csiszolása szinte kötelező. A formatív értékelés szerepe azért is fontos, mert a metakommunikatív jelzések a leghatékonyabb jutalmazási eszközök is.

A jutalmazás és büntetés számos formában megvalósulhat. Népszerű és leggyakoribb a tárgyi jutalmak alkalmazása, ha a nevelési célt nézzük, ez akkor azonban átgondolandó, mert a külső motívum, valaminek a megszerzése vagy az elmarasztalástól való félelem fog dominálni. A tárgyi, anyagi jutalmazás erős motiváló hatással bír, de csak bizonyos fokig és ideig. (Németh, 2001)

A belső motívumokra, mint az érdeklődés, becsvágy, az alkotás, a tevékenység öröme, egy cél elérése, sokkal inkább és tartósabban hatnak a szociális/metakommunikatív visszajelzések. Egy elismerő szó, egy mosoly, egy bólintás hatása messze felülmúlja a megszerzendő tárgyi jutalmat. Ezért a minőségi értékelés és minőségi értelmezés összekapcsolódva, tárgyi jutalomként ritkábban értelmezve, szöveges, szóbeli, metakommunikatív formában viszont folyamatosan jelen van. (Bronson–Merryman, 2014; Csíkszentmihályi, 2001)

Összegzés

A motivációkutatások eredményei azt mutatják, hogy a folyamatosan adott visszajelzések a belső motivációt erősítik, a tanulási kedvet nagymértékben támogatja, ha a diák haladási üteméről rendszeres visszajelzést kap. A tanulási eredmények fejlesztése a tudásszint mérése és ellenőrzése helyett, de legalább mellette jóval hatékonyabb sikertényező, mint az osztályozó értékelés. Ugyanakkor a formatív fejlesztő értékelés kevesebb hangsúlyt kap az oktatás mindennapjaiban, miközben a szummatív, számszerűsítő értékelés az iskolai tanulás napi kísérője. Ezért célszerű lenne az arányok átértékelése és megváltoztatása a diagnosztikus és formatív értékelés javára.

Ezért fontos az értékelés szemléleti kereteinek átgondolása, újratervezése és a formatív értékelés beépítése a pedagógiai gyakorlatba, ami az Óbudai Egyetem Mérnökpedagógiai Központjában a mérnök-tanár- és szakoktató képzés pedagógiai alaptárgyainak egyik fontos elméleti és gyakorlati összetevője. Aktív gyakorlással összekötve foglalkozunk vele az órákon,

hogy a tanárszakos hallgatók egyetemi tanulmányaik alatt személyesen is megtapasztalják a formatív értékelés pozitív hatásait.

Irodalomjegyzék

Arató Ferenc (2018): A négydimenziós értékelés néhány gyakorlati aspektusa. In: Új Pedagógiai Szemle 2018/11-12. p23-45.

Atkinson, R.C.-Hilgard, E. (2005): Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest

Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák, különbségek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Báthory Zoltán-Falus Iván (szerk., 1997): Pedagógiai Lexikon. Keraban Könyvkiadó, Budapest

Bronson, Po – Merryman, Ashley (2014): Amit rosszul tudtunk a gyerekekről. Kulcslyuk Kiadó, Budapest

Csapó Benő (szerk., 2002): Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest

Csíkszentmihályi Mihály (2001): Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest

European Parliament (2016): Research for Cultcomittee-Evaluation of Education at the European Level. External author Gábor Halász (ELTE University, Budapest, Hungary)

Falus Iván (2016): A tanítás-tanulás elmélete, A pedagógiai értékelés folyamata, formái és eszközei. Elérhető: <http://11tetel.blogspot.com/2016/12/a-pedagogiai-ertekeles-folyamata-formai.html> Letöltés: 2020. 11.14.

Golnhofer Erzsébet (2001): Új értékelési kultúra kibontakozása. In: Iskolakultúra 2001/09. p78-82.

Hattie, John és tsai (2021): From fixing the work to improving the learner: An initial evaluation of a professional learning intervention using a new student centred feedback model. Studies in Educational Evolution, Vol. 68, March 2021, Elsevier

Hattie, John (2010): Visible Learning What Is Good For The Goose. Research Article. Department of Education and Early Childhood Development, Melbourne

Hattie, John (2020): Impact on Learning - The importance of feedback. Elérhető: https://www.youtube.com/watch?v=GioY3nQPSck&feature=emb_logo Letöltés: 2020. 04. 22.

Hunyady Györgyné–M. Nádasai Mária (2004): *Osztályozás? Szöveges értékelés! Modern pedagógia a gyakorlatban*

McCombs, Barbara L. (1991): Motivation and Lifelong Learning. In: Educational Psychologist 26(2) p117-127.

Németh Erzsébet (2001): Hogyan jutalmazunk? In: Fehér Irén (szerk.): Pedagógia és pszichológia. Szöveggyűjtemény. Comenius, Pécs p255-266.

McLean, M. (1996): The European Union and the Curriculum. In: Oxford Studies in Comparative Education.

Radnóti Katalin (2009): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok? In: Kerber Zoltán (Szerk.) Hidak a tantárgyak között. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. p131-167.

Réthy Endréné (2005): A különböző tanári teljesítmény visszajelzések hatása a tanulók személyiségfejlődésére és tanulmányi teljesítményére. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből. Neumann Kht., Budapest. Elérhető:

https://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0036/balogh_pedpszich0036.html Letöltés: 2020. 10. 17.

Wiliam, Dylan (2004): Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. In: Phi Delta Kappan, Vol.96/1. 28-21.

Wiliam, Dylan – Black, Paul (2006): „Inside the Black Box”. King’s College London

Wiliam, Dylan – Black, Paul (2017): Assessment: The bridge between teaching and learning. In: ATA Magazinve Vol. 97:4 – Summer 2017