Tóth Péter – Hanczvikkel Adrienn – Duchon Jenő (szerk.)

Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban

VII. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia
Tanulmánykötet

ISBN 978-963-449-073-9

A konferencia szervezője:

ÓBUDAI EGYETEM
TREFORT ÁGOSTON MÉRNÖKPEDAGÓGIAI KÖZPONT
www.tmpk.uni-obuda.hu

A konferencia honlapja:
http://trefort.tmpk.uni-obuda.hu/

A konferencia megrendezését a támogatta:

Szakképzés- és Mérnökpedagógiai Tudományos Műhely

Szakképzés-pedagógiai és Szakmai Tanárképzési Szakosztály

IGIP

2017

Szervezőbizottság

Prof. Dr. Tóth Péter (elnök)
Dr. Tomory Ibolya
Duchon Jenő
Fónagy-Bicskei Ildikó
Varga Anikó

Helyszín

Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ
Budapest, Népszínház u. 8.

Időpont

2017. november 24.

A konferencia hivatalos nyelve

magyar, angol

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

ISBN 978-963-449-073-9

Tartalomjegyzék

45 éves a műszaki pedagógusképzés az Óbudai Egyetemen 6

A 200 éve született Trefort Ágoston emlékezete művészetpártoló tevékenységei tükrében 12

Effective teaching techniques in English language teaching 24

Object choice and symbolic acts. Understanding autism through children's play 29

Drop out of schools – Early school leaving in international context 44

Educational event mining 56

Electronic curriculum for teaching IT subject methodology 68

Tanulóközpontú tanulás és problémamegoldás:

A probléma alapú tanulás 79

Probléma alapú tanulás a Yorki Egyetem jogi képzésén 98

A PBL értékelése és módszertana – A Delewere Egyetem PBL gyakorlata 110

A probléma alapú tanulás bemutatása a Maastrichti Egyetem tevékenységében 121

„Ahol a tudás találkozik a világgal!" – Az Aalborgi Egyetem probléma alapú oktatásának modellje 129

Zenei fejlesztőmunka Új-Zélandon 137

„Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra" – Az ezer mérföldes utazás is egyetlen lépéssel kezdődik 146

Debreceni és nagyváradi egyetemisták munkavállalási szokásainak összehasonlítása 169

A műszaki pályákkal kapcsolatos attitűdök alakulása 187

A munkavállalási kompetenciák fejlesztésének jelentősége 202

Tanulmányi célú mobilitás perspektívái a kárpátaljai hallgatók körében 220

Elvándorlási aspirációk és nyelvválasztás az erdélyi oktatás megtartó ereje tükrében 234

A mentortanári munka SWOT-analízise 249

A szaktanári portfólió alkalmazásának tapasztalatai az agrár mérnöktanár mesterképzésben a Szent István Egyetemen 263

Gyógypedagógus-képzés helyzete és fejlődése az elmúlt 10 évben 280
Intergenerációs szakképzés 298
A szakiskolai lét reprezentációja egy életút interjújában 313
A horgosi roma/cigány közösség háztáji gazdaságának beindításával járó nehézségek és azok kiküszöbölése 329
Az önálló tanulás szervezése informatikai keretrendszerben 345
Különleges bánásmódot igénylő középiskolás diákok társas kapcsolatainak vizsgálata 366
A kereskedelmi szakképzés dilemmái 381
A pedagógusok digitális kompetencia keretrendszere 394
Módszertani megújulás digitális környezetben 422
Web-bányászati módszerek alkalmazásának lehetőségei egy információbiztonság-tudatosságot fejlesztő képzésben 438
Vajdasági általános iskolai tanulók véleménye az iskolabiztonsági megoldásokról 457
Oktatási folyamat eredményességének vizsgálata a Moodle környezetben 475
A „Munkavédelem, biztonságtechnika” e-learning kurzus tudásellenőrzési megoldásai 483
A tükrözött osztályteremben mutatott aktivitás és eredményesség összefüggése a motivációval, a tanulási és kognitív stílussal 496
Az építőipar és földmérés ágazatban tanulók téri képességeinek feltárása statisztikai módszerekkel 516
Az oktatási ráfordítások elemzése a tanulói teljesítmények alapján 534
A procedurális tudásról gyakorlatközeli megközelítésben 543
Ismerd meg önmagadat! – Tanító és tanárszakos hallgatók tanulási stílusa 552
Színházi előadásokkal kapcsolatos viszonyulásmódok a nagyváradi magyar középiskolások és egyetemisták körében 581
A 0 – 3 éves korosztály idegennyelv-oktatásának új kihívásai 598
Figuratív nyelvhasználat és atipikus fejlődés 614
Szakítás a horgonyokkal. Moskát Anita: Horgonyhely (Doboztankönyv-fejezet) 628
A János vitéz vérfrissítése (Doboztankönyv-fejezet) 643
A biológia óraszámának alakulása az utóbbi 15 évben az alapiskolák felső tagozatán Szlovákiában 657

A biológia szótár szükségessége a kétnyelvű közösségben 666
Fenntartói és szülői elvárások egy középiskolás kollégiumi tevékenység-szerkezetének vonatkozásában 675
A diversity menedzsment megnyilvánulása az iskolában 686
Az általános iskolai testnevelés megújult célrendszerének vizsgálata az észal-alföldi régióban 695
Az iskola sötét oldala 711
(Gyógy)pedagógiai módszertani útmutató szoftveres szociometriai adatfelvételhez 729
Az élethosszig tartó tanulás motivációnak vizsgálata egy szakképzési intézményben 740
Képzési területek kimeneti leírásainak és a 2016-os képzési és kimeneti követelmények kompetenciát leíró elemeinek összehasonlításai szövegbányászati módszerekkel 759

45 ÉVES A MŰSZAKI PEDAGÓGUSKÉPZÉS AZ ÓBUDAI EGYETEMEN

Tóth Béláné, toth.belane@tmpk.uni-obuda.hu
Óbudai Egyetem
Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

1. Előzmények

Amikor felidézzük az Óbudai egyetem jogelőd intézményeiben folytatott műszaki pedagógusképzés történetét, nem kerülhetjük meg azt a kérdést, hogy miért született 1970-ben döntés a nappali tagozatos műszaki tanárképzés országos szintű megindításáról.

Az okok között első helyen a nagymértékű iparfejlesztést lehet megemlíteni, amelynek közvetlen hatása volt a növekvő igényre a középfokú szakképzettséggel rendelkező munkaerő iránt.

Korábban úgy tűnhetett, hogy a szovjet mintára létrehozott szakmunkásképző intézmények, majd az 50-es években beindított technikumok megfelelő számban fognak középfokú szakmai végzettségű munkaerőt biztosítani az ipar számára. Az 50-es évek végére azonban a technikumok elit iskolákká fejlődtek. Népszerűbbek lettek, mint a jó gimnáziumok. 1958-ban például a Kandó Kálmán Híradás- és Műszeripari Technikumban hétszeres volt a túljelentkezés, három tárgykörből szerveztek felvételi vizsgát: helyesírásból, matematikából és térbeli ábrázolásból. Érettségi után a tanulók többsége egyetemeken tanult tovább. Ebben a helyzetben a technikumok már nem töltötték be azt a funkciót, amiért létrehozták azokat.

Innen eredeztethető a szakközépiskola gondolata. Az új iskolatípus létrehozásával párhuzamosan a technikumok először felsőfokú technikumokká fejlődtek, majd közülük a legjobbak főiskolákká alakultak.

A tömegesen létrehozott szakközépiskolák többsége gimnáziumokból alakult át. Helyben rendelkeztek a közismereti tantárgyak tanáraival, de az így kialakult iskolarendszerből hiányoztak a műszaki tanárok. A szakképzés nagymértékű expanziója hirtelen jelentős műszaki tanár hiányt teremtett.

1970-ben körvonalazódott a kialakult helyzet kezelése. A Budapesti Műszaki Egyetem pénzügyi keretet kapott arra, hogy tudományos továbbképzési ösztöndíjat nyújthasson az egyetem Pedagógia Tanszékén mérnöktanári végzettségű pályázók számára kétéves időtartamban. Az ösztöndíjas tanulmányok során a felvettektől azt várták, hogy szakmai irányítás mellett felkészüljenek a jövő műszaki tanárainak képzésére az időközben létrehozott műszaki főiskolákon (például a Bánki Donát Gépipari Műszaki Főiskolán és a Kandó Kálmán Villamosipari Műszaki Főiskolán, majd később a győri és a dunaújvárosi műszaki főiskolákon is).

2. A műszaki pedagógusképzés története a Bánkiban

1972-ben, az idővel versenyezve a főiskola meghirdette a műszaki tanárképzést a végzős üzemmérnök hallgatóknak egyéves nappali tanulmányok keretében. Tehát pontosan 45 évvel ezelőtt intézményünk jogelődjének falai között, itt a jelenleg is működő Bánki Kar tantermeiben megkezdődött a műszaki tanár szakosok felkészítése a szakközépiskolai oktatásra. Ezen az évfolyamon tanult két későbbi munkatársunk, akik szakközépiskolai munkájukban kiemelkedő teljesítményt nyújtottak. Zavaczky Antalné a Ganz Ábrahám Szakközépiskola tanáraként, majd később igazgatójaként jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy tanítványaink a tanítási gyakorlataik során szakmailag a lehető legjobb irányítást kapják. Szintén az első csoportunkba tartozott Fodorné Kovács Edit tanárnő, aki az Arany János szakközépiskolában működött közre hallgatóink gyakorlati képzésének színvonalas irányításában.

Az első valódi nappali tagozatos műszaki tanárképzésben a következő csoport hallgatói részesültek. Ők 1973-77 között voltak a tanítványaink, az idén ősszel ünnepeltük diplomázásuk 40. évfordulóját. Közülük Kiszter István széleskörű tapasztalatokat szerzett a szakképzésben, több nemzetközi projektünkben működött közre, mint a Nemzeti Szakképzési Intézet munkatársa. Huszti Tibor a Fáy András szakközépiskola kiváló tanára a szakoktató képzésünkben vállalt részfeladatot a gyakorlati ismeretek tanításának szakmódszertanát tanítva a BSc szakoktató képzésünkben. Ebben az időszakban az akkori Pedagógia Tanszéknek Dr. Csanádi Gyula tanszékvezetőn kívül mindössze két oktatója volt (Gábor Vince és Tóth Béláné, mint frissen végzett BME ösztöndíjasok. A pszichológiát óraadó tanár tanította. A tanterveket a Bánki Főiskola főigazgató-helyettese Libertiny Gáborné készítette. Bár az ösztöndíjas felkészülés során lehetőség nyílt a gépészeti szakmódszertanok tervezésére, a gyakorlati finomításokat a hallgatóinkkal közösen végzett tudományos diákköri munkák segítették. A legjobb diákjainkkal számos iskolai vizsgálatot és tanítási kísérletet végeztünk, s ezeknek köszönhetően gazdagodott szakmódszertani mondanivalónk.

Az évek során számos tehetséges diákunk emelkedett ki a szakközépiskolai oktatásban vagy vállalt felsőoktatási feladatokat. Tanítványaink voltak a jelen konferencia elnökségének tagjai is: Kártyás Gyula tanár úr, aki jelenleg az Óbudai Egyetem oktatási főigazgatója, és Tóth Péter tanár úr is, aki egyetemi tanárként a Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ főigazgatója. Mai Központunk jogelődjei sokféle nevet viseltek, közülük az emlékezetesebbek: Pedagógia Tanszék, Tanárképző Tanszék, Mérnökpedagógiai Intézet, Tanárképző és Mérnökpedagógiai Központ.

Tanterveink tartalmában és szerkezetében a Bánki Főiskolán számos korrekciót hajtottunk végre. A módosításokban figyelembe vettük a hallgatóink véleményét és az oktatásban közreműködő tanárok javaslatait. Sikerült a műszaki és a pedagógiai tantárgyak egymásra építését optimálisan összehangolni úgy, hogy a képzés gazdaságos is lett, mivel a tanár szakos hallgatók a műszaki tantárgyakat moduláris rendszerben a mérnökképzés hallgatóival egyidejűleg tanulhatták.

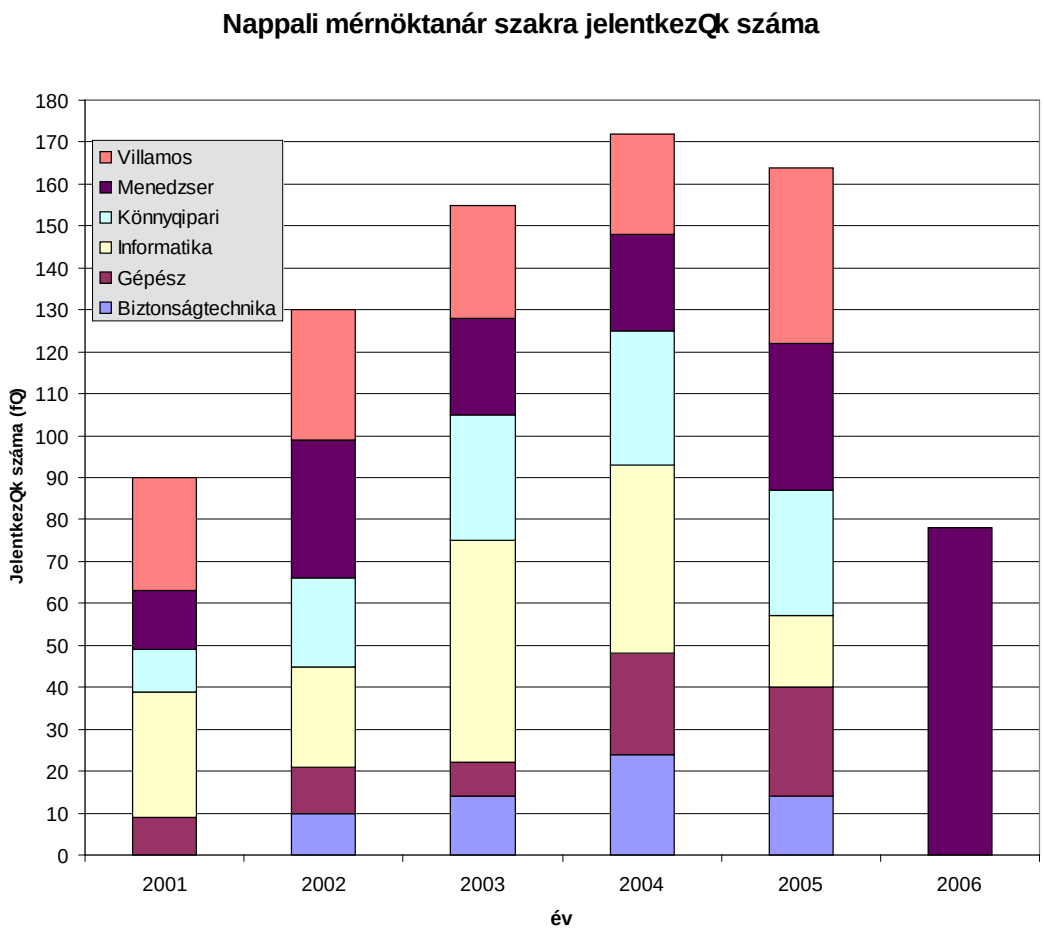
A mérnöktanároknak a közismereti tantárgyakat oktató tanároktól eltérően nem két tantárgyat, de egy teljes mérnöki területet kell uralniuk. A gyakorlatban bebizonyosodott, hogy a képzés színvonala emiatt nem lett alacsonyabb. Sőt, átfogóbb műszaki tudás birtokába jutva a mérnöktanárok nehézség nélkül tudnak alkalmazkodni a szakközépiskolák profiljához és könnyebben fogadják a tantárgyak tartalmi változásait is.

Időről-időre felmerült a kérdés, hogy vajon egy mérnöktanári képesítés egyszersmind egy adott mérnöki területre vonatkozóan is nyújtson-e képesítést? A pozitív válasz magában foglalja azt, hogy ahhoz, hogy a végzett mérnöktanár egy időre az iparban el tudjon helyezkedni, mérnöki képesítéssel is rendelkeznie kell.

Ez azért fontos, mert így

- a tanárok szakmai gyakorlatot szerezhetnek
- ilyen szakmai gyakorlatokat jelentő munkavállalási periódusok időről időre beiktathatók az életpályába a technológiai változások igényei szerint
- könnyen találnak munkát azok a végzett mérnöktanárok is, akik nem tudnak pedagógusként elhelyezkedni; ráadásul pszichológiai és pedagógiai ismereteik segítik őket a munkájukban megkívánt együttműködések során
- átképzés nélkül találnak munkát azok a tanárok is, akik a tanári munka során döbbennek rá arra, hogy a tanítás nem nekik való.

Mindezek a szempontok igazolták annak indokoltságát, hogy a mérnöktanárok – pedagógiai képesítésük mellett – mérnöki diplomával is rendelkezzenek.



1. ábra

A jól szervezett 4 éves mérnöktanár képzésünk rendkívül népszerű lett, amint az ábrán is látható. A képzés végén a hallgatóink mérnöki és tanári államvizsgát is tettek, vagyis egyszerre két diplomához jutottak. A tanár szakra az első mérnöki évfolyam elvégzése után lehetett jelentkezni. A jelentkezők száma folyamatosan emelkedett, aminek köszönhetően egy-egy szakirányon limitálnunk kellett a létszámot. A korlátozás azzal az előnnyel járt, hogy az elsőéves tanulmányi eredmények alapján rangsorolhattuk a jelentkezőket, és aki nem jutott be a 20 fős keretbe, költségtérítéses formában vehette fel a tanár szakot.

A diagramban a szakadást bolognai rendszerű felsőoktatásnak a tanárképzésre való kiterjesztése váltotta ki. Megszűnt az osztatlan tanárképzés, ami tartalmi zavarokat okozott az általános iskolai tanárképzésben, a középiskolai természettudományi tanárképzésben és különösképpen a szakmai tanárképzésben.

Az osztott képzés legfőbb hátránya abból eredt, hogy a megszerzett BSc mérnöki végzettséggel (a jól megfizetett munkahelyek kínálatának köszönhetően) a végzettek azonnal elhelyezkedtek. Nem jelentkeztek mérnöktanári képzésre, ami érthető volt, hiszen további kétévi tanulás után a mérnöki jövedelemhez képest lényegesen alacsonyabb bérért tudtak volna csak elhelyezkedni a tanári pályán. Annak ellenére, hogy a MAB a tanári szakterületek közül elsőként a mérnöktanár szakot akkreditálta 2006-ban, az első öt év alatt egyetlen alkalommal sem sikerült nappali tagozaton mérnöktanár - képzést indítanunk kellő számú jelentkezés hiányában.

Az osztott képzés levelező tagozatos formája azonban bevált. A levelező tagozatos képzést olyan középiskolai tanárok választják, akik tanári végzettség nélkül, a műszaki képesítésük alapján tanítanak. A levelező tagozatos mérnöktanár képzés hallgatóinak másik körét a már több éves vagy évtizedes tapasztalattal rendelkező mérnökök adják, akik valamilyen okból pályamódosításra vállalkoznak.

Fontos alapkérdés azonban, hogy minőségi mérnöktanárképzés csak nappali képzési keretek között várható. Ezért nem szabad lemondani a nappali mérnöktanár képzésről.

Ma már szinte elképzelhetetlennek tűnik, hogy valaha is lehetne még 170 fő jelentkezőnk a nappali tagozatos képzésünkre. A vázolt problémák azonban nem intézményi, hanem országos szintűek. Sajnos nincs túl távol az 50 évvel ezelőtti helyzet megismétlődése, ami azt jelenti, hogy várhatóan nem lesz elegendő mérnöktanár a középfokú szakmai képzést folytató iskoláinkban.

A megoldások irányait a kormányzat is keresi. Jó kezdeményezésnek tűnik az ösztöndíjak kínálata és a szakterületen a jövedelmek emelése. Ugyanakkor a mérnöki területek elszívó hatása a jövedelmek szintkülönbségében továbbra is megmutatkozik.

Éppen ezért nagy szükség lenne a tanári pályáról alkotott képzetek korrekciójára, mert a média hírei csak a lesújtó körülményekről és a botrányokról tudósítanak. A fiatalok nem TV nézők, így más csatornákon keresztül lehet csak a tanári pályáról elképzelt nézeteiket formálni.

Jelenleg nincsenek hírek és források a pedagóguspálya sokszínűségéről, a kreativitás végtelen lehetőségeiről és örömeiről. Ma már kevesen tudják, hogy ez a pálya nem „taposómalom”, mert nem ismerik a pedagóguspálya természetét. Pedig a pedagógusoknak napi élményük, hogy nincs két egyforma gyermek, nincs két egyforma osztály és nincs két egyforma tanóra. Ez a pálya hivatás a szó legnemesebb értelmében.

3. A szakmai pedagógusi hivatás

A hivatás, mint fogalom a német „Beruf” szó tükörfordítása. A fogalmat Luther vezette be, amit a reformáció 500. évfordulója alkalmából illő hangsúlyoznunk. „Amit végzünk a földön, nem egyszerűen munka, elviselendő dolog, hanem Istennek tetsző hívatás” (valódi istentisztelet).

Ezt a nézetet képviselte Tessedik Sámuel, mint evangélikus lelkész és mezőgazdasági ismereteket tanító tanár. Az önmagáért felelősséget vállaló és a környezete felemelkedéséért felelősséget vállaló ember példájára mutatott példát. Gúnyolták azért, hogy Karácsonykor még a szószékről is az istállózó állattartás előnyeiről prédikált.

1767 és 1795 között mezőgazdasági szakiskolát működtetett. A gyakorlatias életre nevelés azonban nem felelt meg a korszellemnek. A kor ideálja az általános műveltség eszméje volt, ezért támadták őt és iskoláját egy időre bezáratták. A távolabbi jövőre való felkészítést segítette a vezetésével létrehozott tanítóképző intézmény, amely 1799 és 1806 között működhetett.

Tessedik Sámuel volt az, aki a környezetében a szikes talajt termővé tette. Ebben nagy szerepe volt annak, hogy 300 új gyümölcsfa fajtát nemesített. Tevékenységének köszönhetően Szarvas gazdasági élete fellendült, a mocsaras falu vagyonosodó várossá vált.

Tessedik Sámuel példája rámutat arra, hogy a szakmai képzés és a szakmai tanárképzés tanulságos múltra tekinthet vissza.

Bízzunk abban, hogy az Óbudai Egyetem fel van készülve a jövő mérnök-tanárainak színvonalas képzésére és egyre több fiatal ismeri fel a mérnöktanári hivatás nagyszerűségét!

Irodalomjegyzék

Dr. Győriványi Sándor (2000): A szakképzés története Magyarországon. Nemzeti Tankönyvkiadó p278

Ruzicskay György: (1970) Tessedik Sámuel élete. Szarvasi Városi Tanács, p141

A 200 ÉVE SZÜLETETT TREFORT ÁGOSTON EMLÉKEZETE MŰVÉSZETPÁRTOLÓ TEVÉKENYSÉGEI TÜKRÉBEN

Sanda István Dániel, sanda.daniel@tmpk.uni-obuda.hu
Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

1. Bevezetés

Trefort személye számunkra több szempontból is kiemelkedően fontos. Egyrészt, mérnökpedagógiai központunknak ő névadója, másrészt intézményünk évente megrendezésre kerülő konferenciája is az ő nevét viseli. Munkássága neveléstörténeti és – tágabb kontextusban vizsgálva – kultúrtörténeti szempontból is kiemelkedő, mert átfogja a korabeli magyar kultúra teljes vertikumát.

Előadásomban a kultuszminiszter és MTA elnök *Trefort* munkásságát elsősorban saját írásai és beszédei, valamint az Országgyűlési Könyvtárban és a Magyar Nemzeti Levéltárban fellelhető korabeli dokumentumok alapján elemzem – különös tekintettel – kultúrateremtő és művészetpártoló tevékenységére.

2. Trefort Ágoston gyermek- és ifjúévei

Trefort Ágoston 1817. február 7-én *Trefort Ignác* és *Beldovics Tekla* elsőszülött fiaként egy felső-zempléni mezővárosban, Homonnán látta meg a napvilágot. Apja megyei seborvos volt, aki fiának a legjobb neveltetést igyekezett biztosítani. Édesanyja négy éves korában kezdte tanítani. Az öt éves *Ágoston* elemi iskolai tanulmányait 1822-ben kezdte meg a homonnai nyilvános iskolában. Emlékirataiból (*Trefort*, 1856–1859.) tudjuk[1], hogy az éles elméjű fiú az apától hallott és otthoni beszélgetésekben rendszeresen használt latin nyelvben is komoly előmenetelre tett szert. 1826-ban Eperjesre küldték gimnáziumba, ahol a szlovák és a magyar nyelv mellett főleg németül tanult. 1829-ben a

[1] Mivel Trefort Ágoston felesége, Rosty Ilona német származású volt – a kor gyakorlatának megfelelően –, a családban a gyermekekkel ugyan már magyarul beszéltek, de egymás között és írásban a német nyelvet használták, és csak a Kiegyezést követő években váltotta fel a német nyelvet a magyar. Ezzel magyarázható a Visszaemlékezések, és az ugyancsak az OSZK Kézirattárában található családi levelezés németnyelvűsége. (Trefort, 1856-1859. 4. old.)

magyar nyelv és retorika tanulása érdekében átíratták a sátoraljaújhelyi gimnáziumba. Az 1831-es kolerajárványban előbb édesanyja halt meg, majd orvosi hivatása teljesítése közben a halálos kór elragadta édesapját is. (*Trefort*, 1856-1859. 6. old.)

1. ábra
Trefort Ágoston saját kezű ifjúkori arcképe

Az árván maradt három gyermek gyámságát – a családfő végakaratának megfelelően – *Csáky Petronella* grófnő vállalta. A grófnő fiaként tekintett *Ágoston*ra és az ifjú a grófi házban kiváló neveltetésben részesült. A szülei halálát követő évben az egri Lyceumban tanult, majd Pestre került és az egyetemen folytatott jogi tanulmányokat. *Ágoston* céltudatosan képezte magát. A lovaglás és vívás mellett megtanult angolul és franciául. Eredeti nyelven olvasta *Voltaire-t, Rousseau-t, Schillert, Goethét, Scott-ot, Byront* és *Hume* munkáit.

A kor tanulmányi lehetőségei és saját szorgalma eredményeképpen már 19 éves korában befejezte egyetemi tanulmányait. A jurátusi gyakorlatot az eperjesi kerületi táblán teljesítette, az ügyvédi vizsgát dicséretes eredménnyel 1837. december 22-én tette le. Ekkor már a magyar mellett jól beszélt angolul, franciául, latinul, németül, olaszul és szlovákul.

A grófi család által kezelt örökség lehetővé tette számára, hogy először a grófnő társaságában, majd egyedül is hosszabb külföldi utazásokat tegyen, melyek során elsősorban a kulturális létesítmények – képtárak, műemlékek, múzeumok és a legújabb műszaki vívmányok – iránt érdeklődött. Utazási élményei inspirálják első folyóiratban megjelent cikke megírásában „Szent Lázár szigete Velenczében” címmel. (*Trefort*, 1837.) Tanulmányútjait gondosan megtervezte, melyek során elsőrendű

kötelezettségének érezte Európa nagyobb városai képzőművészeti kincsinek megtekintését. (Erről bővebben lásd*: Társalkodó*. 1837. július 5.)

3. *Trefort* bekapcsolódása a reformkori közéletbe

1837-ben állás vállalt a budai udvari Kamaránál fogalmazó gyakornokként. Ez év őszén ismerkedett meg *báró Eötvös József*fel. A személyes találkozások és beszélgetések alapozták meg *Eötvös* és *Trefort* egész életen át tartó barátságát.(*Trefort*, 1856-1859. 18-19. old.) A Nemzeti Kaszinóbeli beszélgetéseik egyikén *Trefort* felvetette egy „Művészeti Egylet" gondolatát, amit a kortársak: *Eötvös, Szalay, Lukács, Eckstein, Schedius, gróf Serényi, Grimm, gróf Dessewffy, báró Jósika* és még számosan támogattak.

A'
PESTI MŰEGYESÜLET'
IGAZGATÓ VÁLASZTMÁNYÁT ILLETŐ
RENDSZABÁLYOK.
Instructionen
den leitenden Ausschuß des
Pesther Kunstvereins
betreffend.
PESTEN 1839.
NYOMATTA TRATTNER-KÁROLYI.

2. ábra
A pesti Műegylet rendszabályainak borítóképe

1839. november 10-én megalakították a Pesti Műegyletet, melynek első elnökévé az első évre *Trefort Ágoston*t választották meg. A Műegylet kiállításain a magyar képzőművészek először válhattak szélesebb körben ismertté. Ez az intézmény volt az Országos Magyar Képzőművészeti Társulat előfutára. Alapítója, a mindössze 22 éves *Trefort* beírta nevét a magyar képzőművészet történetébe.(*Trefort*, 1881. 320. old.) *Gróf Széchenyi István* is felfigyel a fiatal *Trefort*ra.

3.1. A centralista kör kialakulása

A centralista kör – *Csengery Antal, báró Eötvös József*, *Lukács Móric, Szalay László és Trefort Ágoston* – szervezkedése a harmincas évek végén a Themis című folyóirattal kezdődött és a Budapesti Szemlével fejeződött be.

3. ábra
Trefort Ágoston a centralista politikus

Széles körű közgazdasági tanulmányai alapján meggyőzően állította, hogy *„…az anyagi érdek kifejlése a közboldogság és haladás föltétele…”* és ebből következik, hogy alaptalan az a félelem, miszerint *„az anyagai érdekek a szellemieket letiporják”.* (*Trefort*, 1844.) A fenti idézeteket a *Kossuth Lajos* által alapított Pesti Hírlapban megjelent cikksorozatból emeltem ki. *Trefort* éppen a folyóirat megjelenése kapcsán került közeli kapcsolatba a nála 15 évvel idősebb *Kossuth*tal.

3.2. Az MTA levelező tagja

1841 őszén a mindössze 24 éves fiatalembert nagy megtiszteltetés érte. Történelem- és közgazdaságtudományi témájú tanulmányai és folyóiratcikkei alapján, munkásságának elismeréseként a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagjává választották.

3.3. A centralista politikus

Trefort a polgári átalakulást erőszakos megmozdulások nélkül kívánta elérni, így a XIX. század eleji magyar polgári értelmiség többi

képviselőjéhez hasonlóan a társadalmi reformok mellett is természetesnek tekintette a nemesség hatalmának fennmaradását, és az alkotmányos monarchia mellett tett hitet.[2] *Trefort* Magyarország társadalmi-gazdasági átalakulását mindvégig a Habsburg-monarchia keretében képzelte el, amiben szerepet játszott a cári hatalom terjeszkedésétől és a pánszlávizmustól való félelme is.[3] A cári önkényuralomról oroszországi utazása során személyesen szerzett tapasztalati alapján számolt be a „Budapesti Árvízkönyv"-ben. (*Trefort*, 1840. 225-259. old.)

3.4. A forradalomi események sodrában

Eötvös és *Trefort* együtt vettek rész az Ellenzéki Kör Választmányának 1848. március 4-i ülésén. A Batthyány-kormány megalakulásakor *Trefort* is tisztséget vállalt. *Klauzál Gábor* mellett lett államtitkár a Földművelés, Ipar- és Kereskedelemügyi Minisztériumban.[4]

4. ábra
Báró Eötvös József és Trefort Ágoston

[2] „*Mi e rendszer – azaz, az alkotmányos monarchia emberei vagyunk*" – „Európában a szabadságot jelenleg csak az alkotmányos monarchia biztosíthatja…" – írta a Pesti Hírlapban 1845. március 2-án. (Trefort, 1845.)

[3] „Ausztriának fegyverkezve kell lennie, hogy ha netán az orosz a franciával szövetkeznék, a többi, a hazáért s függetlenségért küzdő népek középpontja lehessen, hogy a magyar nemzetiséget s azzal lényegesen összeforrt alkotmányos életet a szláv elemnek Európában varázslag növő befolyása és hatalma ellen védhesse." – Olvashatjuk Trefort: Kisebb dolgozatok című írásában. (Trefort, 1840. 225-229. old.)

[4] Klauzál Gáborról tartott emlékbeszédében azt emelte ki, hogy Klauzál miniszterként „…*politikai bátorsággal, kitűnő tapintattal és államférfiúi képességekkel bírt.*" (*Trefort*, 1881a. 113. old.)

3.5. Emigráció és visszakapcsolódás a politikai életbe

Trefort bécsi, müncheni és salzburgi tartózkodás után 1851 őszén hazatérve a felesége örökségét képező csabacsüdi birtokon kezdett gazdálkodni a közügyektől teljesen visszavonulva.

1867-ben bekapcsolódott a kiegyezés gazdasági előkészítésébe; tagja volt a közös ügyekről tárgyaló bécsi delegációnak. Március 4-én felolvasást tartott a Tudományos Akadémián az 1848-as törvények közgazdasági momentumairól.

1872. évi országgyűlési választások során tartott beszédeiben kitér a közoktatás kérdéseire is, és azt hangsúlyozza, hogy *„…a közoktatás mezején gyorsabban kell haladnunk”.* Meglátása szerint *„…tudományos egyetemünket nem csak törvény által alakilag kell formálni, hanem a szükséges épületekről, segédeszközökről, s tudományos intézetekről … kell gondoskodni.”* (*Trefort*, 1872. 12.)

Eötvös halálát követően még nem vállalta a miniszteri felkérést, de 1872. szeptember 4-től 1888-ban bekövetkezett haláláig megszakítás nélkül szolgálta a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium élén a magyar kulturális életet.

4. Közoktatás-politikai koncepciója

Trefort közoktatás-politikája a közoktatás minden ágát fejlesztette. Többször kifejtette, hogy az iskolarendszer szervesen összefüggő egészet alkot. Pedagógiailag előremutató intézkedései az iskolarendszer egészére, annak reformjára irányultak. Különösen sokat tett a lányok oktatásáért:

- 1873-ban létesítette az első állami polgári iskolai tanítóképző intézetet,
- 1875-ben létrehozta az ország első felsőbb leányiskoláját,
- 1876-ban *Zirzen Janka* szakmai irányításával megnyílt az első nőipariskola.

1883. évi középiskolai törvénye a szakszerűen képzett, a magyar közigazgatást és államigazgatást végző tisztviselő középosztálynak a műveltségét alapozta meg.

1887-ben teljesült egy további régi terv, ugyanis *Trefort* engedélyezte *Gyertyánffy István*nak egy tanítóképző intézeti tanári képesítő tanfolyam indítását. Így létrejött a paedagogium elnevezésű iskolakomplexum a következő iskolatípusokkal: népiskola, tanítóképző intézet, polgári iskola,

minta- és gyakorlóiskola, polgári tanítóképző intézet és tanítóképezdei tanári tanfolyam. (*Mikonya*, 2015. 166.)

Hangsúlyt kapott a népnevelés. Szorgalmazta az Egyetemi Könyvtár és az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum építését. Kiemelkedő szervezője és menedzselője volt a művelődéspolitikának. Közoktatás-politikájának jelentős érdeme, hogy előnyben részesítette azokat az iskolatípusokat, amelyek az iparra, mezőgazdaságra és a kereskedelemre neveltek.

5. Miniszteri működése az iparoktatás és a szakképzés területén

5.1. Trefort miniszteri koncepciója

Trefort jól ismerte sógora és legjobb barátja, *Eötvös* miniszteri működését és folytatta annak irányvonalát. Ugyanakkor a mintegy hetvenfős apparátust a tudományos élet kiválóságaival tovább erősítette.

Trefort miniszteri koncepciója szerint mindenekelőtt a hazai ipar eredményeit kell a széles nyilvánosság elé tárni, azután „*szoktatni kell”,* hogy rokonszenvezzen a hazai ipari termékekkel, *„mert ha a rossz szokásunknál maradunk s mindent rendszeresen lenézünk, ami itthon készül, úgy Magyarországnak nem lesz soha művészeti ipara, s ipar általában.*”

A magyar iparművészet érdekében is szót emelt: Jókai Mórtól az egyházi főhatóságokig mindenkit arra kérve, *„hogy a templomok díszítéséhez tartozó művészeti vagy műipari cikkeket itthon méltóztassanak készíttetni, s így közgazdasági állapotaink javulásához a lehetőségekhez képest hozzájárulni.”* (*Trefort*, 1883. 319.)

Minisztersége első éveiben – a szükséges anyagi bázis híján – a rajzoktatás fejlesztésével támogatta az iparoktatást. (Erről bővebben lásd: *Tóth*, 2017.) Továbbá, szorgalmazta, hogy egyrészt a taneszközök készíttetésével javuljon az oktatás színvonala, másrészt ez a hazai ipar számára munkalehetőséget biztosított.

1876. július 14-én kiadott rendelete nyomán az iskolákban a hazai iparosok által készített tanszereket használták. Ennek köszönhetően 1883-ban már mintegy 30 iparos foglalkozott – a tanszermúzeumi bizottság, a fizikatanárok segítségével – tanszerek előállításával.[5]

[5] Erről bővebben lásd: *Trefort* 1883. november 3-án kelt levelét *Görög István* tanszerkereskedőhöz. (*Trefort*, 1883. 313–315. old.)

1867-ben rendes tagja lett a Magyar Tudományos Akadémiának. *Trefort* még ebben az évben kiadta a kereskedelmi szakoktatás első szabályzatát, melyet 1884-ben, 1885-ben és 1895-ben frissített szabályzatok követtek. Így alakult ki a kereskedelmi tanonc-iskolák, a középfokú kereskedelmi iskolák és a kereskedelmi akadémiák egymásra épülő szervezete.

5.2. Az Állami Közép-ipartanoda megszervezése

Trefort folytatta Állami Közép-ipartanoda *Eötvös* által megkezdett szervezésének munkáját. Megbízta *Gönczy Pál* miniszteri tanácsost és *Sztoczek József* műegyetemi tanárt és rektort, hogy dolgozzák ki az intézet szervezeti szabályzatát és tantervét. A felterjesztést 1877. szeptember 10-én *Trefort* jóváhagyta. 1879. december 7-én, a Bodzafa utca 28. szám alatti (ma VIII. kerület, Somogyi Béla utca 28.) egyemeletes bérházban délelőtt 10 órakor a Budapesti Állami Közép-ipartanoda megnyitotta kapuit.[6]

Trefort 1879-es Bécsi Világkiállításon bemutatott „alkalmas tárgyak" megvételével megvetette az Iparművészeti Múzeum alapjait. Megfelelő helyiségek biztosításával sorra következhettek a nagysikerű iparkiállítások:

- 1882-ben a könyvnyomtatás, könyvkötészet, majd
- 1884. február 17-én a magyar történelmi ötvös kiállítás,

melyet *Trefort* a Nemzeti Múzeumban nyitott meg.

Eötvös nyomdokain haladva és az ő irányvonalát – is – követve, *Trefort* létesítette az első iparművészeti iskolát, mely a megnyitáskor – 1880. november 14-én – még mindössze egyetlen szakosztályból, a *„műfaragászati tanműhelyből"* állt, és a Mintarajziskola épületében tíz növendékkel, önálló tanár kar nélkül kezdte meg a működését, de alig néhány év múlva már köze száz növendékkel és önálló tantestülettel rendelkezett.

5.3. A felsőoktatás korszerűsítése

A felsőoktatás fejlesztésekor a természettudományokat és az orvostudományt, valamint az ezen tudományágak működését elősegítő

[6] Ez az intézmény az első jogelődje az Óbudai Egyetem Bánki Donát Gépész és Biztonságtechnikai Mérnöki Karának. A Bánki épületében működik az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston nevét viselő Mérnökpedagógiai Központja.

intézmények alapítását tartotta legfontosabbnak. A „vagyonosság és közegészség" a treforti kultúrpolitika sarokköveinek tekinthetők. A legfontosabb intézmények: 1872 – a kolozsvári egyetem alapítása. A Műegyetem Múzeum körúti épületei, az Orvostudományi Kar számos épülete, amelyek keretében kialakult az Üllői út mentén a híres „klinikai negyed".

A kultuszminiszter tevékenysége átfogta a magyar kultúra egész területét. Az által alapított intézmények fontossági sorrendjét aligha lehet felállítani. Azonban kétségtelenül kiemelkedő jelentőségű érdeme a Zeneakadémia magalapítása.

A felsőfokú képzőművészeti oktatás színvonalának emelése érdekében létrehozta a festészeti mesteriskolát. Szerteágazó kulturális szervező és serkentő tevékenységével foglalkoztatott festőket és szobrászokat; a képzőművészeknek a közintézmények részéről megrendeléseket biztosított. A hazai képzőművészet mecénásaként pályázatokat hirdetett, a tervszerű műemlékvédelmet felkarolta, fontos építkezéseket kezdeményezett, s ezzel a polgári kultúra páratlan gyarapodását, virágzását hozta el.

5.4. A Technológiai Iparmúzeum megalapítása

Miniszteri munkásságának másik jelentős alkotása az 1883. június 24-én megnyitott Technológiai Iparmúzeum, melynek falai között még abban az évben előadássorozatot indított a fa- és fémipar tárgykörében, ahol az önálló iparosok és iparossegédek szakismereteiket gyarapítva – ma úgy mondanánk, hogy szervezett továbbképzések keretében – ismerkedhettek meg a legújabb technológiai eljárásokkal, valamint gépekkel és berendezésekkel. A múzeum az ipari szakismeretek széleskörű terjesztése céljából időszakos közleményeket adott ki. Az ott folyó munka hatékonyságát, a gyakorló szakemberek számára nyújtott innováció jelentőségét bizonyítja, hogy az első félévben havonta átlagosan hét és félezer látogatója volt a múzeum rendezvényeinek. Az elért eredmények alapján *Trefort* a múzeum végleges épületének felépítésére az országgyűléstől 350 000 forint megszavazását kérte. Az összeget biztosították, de a *Hauszmann Alajos* tervezte épület átadására már csak *Trefort* halála után, 1889-ben került sor a József körút 6. szám alatt.[7]

[7] Jelenleg a Nemzeti Fogyasztóvédelmi Hatóság működik a helyén, az Óbudai Egyetem Bánki Donát Gépész és Biztonságtechnikai Mérnöki Kara épületének József körúti szárnyában.

5. ábra
Benczúr Gyula: Trefort Ágoston képmása (1885) vászon, olajfestmény

1885-ben a Magyar Tudományos Akadémia elnökévé választották *Trefort Ágoston*t. Ebben az évben létesítette az Iparművészeti Társulatot, melynek alakuló ülésén – 1885. február 8-án – a Társulat elnökévé választották. Elnöki expozéjában célul tűzte ki a magyar iparművészet alkotásainak terjesztését, „*az iparosok haladásának serkentését*”. Ennek elősegítésére a Társulat kiállításokat rendezett és a kiadta a Művészeti Ipar című folyóiratot.

Ugyan ebben az évben arról rendelkezett, hogy az üvegfestészet, mint önálló szaktudomány az iparművészeti iskola keretébe illesztessék, és az intézet, mint gyakorlati tanműhely működjék.(*Vincze*, 1937. 234. old.)

6. Összegzés

Trefort Ágoston miniszterként olyan gondolatokat fogalmazott meg, amelyek napjainkban is előre mutatnak. Ilyen az oktatás korszerűsítése, ami – meggyőződése szerint –megalapozza a gazdaság jövőjét, és előre viszi a társadalmat. *Trefort* támogatásával jött létre a paedagogium elnevezésű iskolakomplexum a következő iskolatípusokkal: népiskola, tanítóképző intézet, polgári iskola, minta- és gyakorlóiskola, polgári tanítóképző intézet és tanítóképezdei tanári tanfolyam.

6. ábra
A „Terfort Ágoston-díj” emlékplakettje

Az iparitanuló-iskolák, az alsó és felső ipariskolák, valamint az alsó- és felső kereskedelmi iskolák létesítése és gyors benépesülése bizonyította az 1885-től MTA elnök *Trefort* koncepciójának helyességét; a közoktatás mellett a szakképzés XIX. századi megújításának eredményességét.

Fraknói Vilmos püspök, a híres történész gyászbeszédében így foglalta össze a treforti életművet:

„Míg azon dicső férfiak, kik előtted ugyanazon célért hevültek, csak a tért készítették elő, vagy az alapelveket rakhatták le, neked megadatott, hogy a nemzeti műveltség nagy építőmestere lehettél.”

Irodalomjegyzék

A Magyar Tudományos Akadémia almanachja, 1980.

Felkai László (1969): Trefort Ágoston a magyar oktatásügyért. *Köznevelés.* Budapest.

Keleti Károly emlékbeszéde. MTA Évkönyvei, 1889. XVII. kötet 17.

Kossuth Lajos (1841): „Iparegyesület”. *Pesti Hírlap*. 1841. április 21.

Mann Miklós (1982): Trefort *Ágoston élete és működése.* Akadémia Kiadó, Budapest.

Mann Miklós (1993): *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. OPKM, Budapest.

Mann Miklós (2002): Budapest oktatásügye 1873–2000. Önkonet Kiadó, Budapest.

Mikonya György (2015): *Eötvös József és kora*. In: Filozófia - művelődés - történet, 2015. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Tudományos Közleményei, XXXVI. (Szerk.: Donáth Péter és Farkas Mária) Trezor Kiadó, Budapest, 143–160.

Mikonya György (2015): *Gyertyánffy István munkássága a tanítóképzés megújítása érdekében.* In: Filozófia - művelődés – történet, 2015. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Tudományos Közleményei, XXXVI. (Szerk.: Donáth Péter és Farkas Mária) Trezor Kiadó, Budapest, 161–177.

Orosz Lajos (2003): *A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története.* OPKM, Budapest.

Szász Károly (1886): *Trefort Ágoston*. Budapest.

Tóth Péter (2017): *Bevezetés a műszaki rajz tanításának módszertanába*. Szakmai pedagógusképzés sorozat. 1. kötet. Typotop Kiadó, Budapest, p132.

Trefort Ágoston (1837): „Szent Lázár szigete Velenczében”. *Társalkodó*. 1837. július 5.

Trefort Ágoston (1840): *Utazási töredékek,* I-IV kötet.

Trefort Ágoston (1843): *Pesti Hírlap*. 1843. február 9.

Trefort Ágoston (1844): Egynéhány szó az adóról. Törvényhozás. *Pesti Hírlap*. 1844. 12. 8.

Trefort Ágoston (1856): A Szolnok-aradi vonat ügyében. *Pesti Napló*. 1856. március 1.

Trefort Ágoston (1872): *Három beszéd a választások előtt 1872-ben*. Pest.

Trefort Ágoston (1856-1859): *Visszaemlékezések*. OSZK Kézirattár.

Trefort Ágoston 1861. február 19-i levelének részlete. OSZK Kézirattár.

Trefort Ágoston (1863): Ipar és Iparegyesület. *Pesti Napló*. 1863. január 13.

Trefort Ágoston (1881a): *Emlékbeszédek és tanulmányok*. Budapest.

Trefort Ágoston (1881b): *Kisebb dolgozatok*.

Trefort Ágoston (1883): *Beszédek és levelek*.

Trefort Ágoston önéletleírása (1991). Fordította: Barsi János. Kazinczy Ferenc Társaság, a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Levéltár és a Kazinczy Könyvtár, Sátoraljaújhely.

Vincze Ferenc (1937): *Szakoktatásunk múltja és jelene*. Szepes és Urbányi Könyvnyomda, Budapest.

EFFECTIVE TEACHING TECHNIQUES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Maior Enikő, enikomaior@yahoo.com
Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, Románia

In my paper I want to analyze the results of a survey conducted among the students of Partium Christian University and present some teaching methods that can be used by the teachers to help students learn much better. I believe that we as educators have to use new and old methods in teaching English as a foreign language to help students to learn more effectively.

In my paper I want to concentrate on the different teaching methods that can be used by English teachers in their work. My hypothesis is that with the help of these different teaching methods, some of them new, some of the old, the students of economics from my university will be able to learn much faster and much better English. I tested the students at the beginning of their English studies and I tested them after one and a half year of teaching. The students in the first year of their English language education had two classes per week for two semesters and in the last semester they had four classes every week. In the first two semesters they had one hour grammar class and one Business English class. In the last semester this number doubled.

In the first section of my paper I want to present the results of the students from the Faculty of Economics. The test was a multiple choice test and they students had two hours to fill in. The multiple choice test gives the possibility to the respondent to choose from the three given answers the right one. According to different specialists this type of test is considered to be objective. If the students know the answer they get the point, if not they do not get any point for it. It is also good because it checks fairly the knowledge of the students without the teacher's subjectivity. The teacher does not have any positive or negative impact on the result. However there are some drawbacks of this type of test. It does not help the students to think critically or to analyze synthetically the material. As a general rule it can be used to test students but it is not the best way to check their knowledge.

From the point of view of the teacher it is easy to use this type of test because it is easy to correct and the teacher does not need to spend a lot of time with it. The test was comprised of sixty questions.

They were divided according to the followings:

- 0-17 A1
- 18-29 A2
- 30-39 B1
- 40-47 B2
- 48-54 C1
- 55-60 C2

The results of the students at the time of the first testing are as it follows:

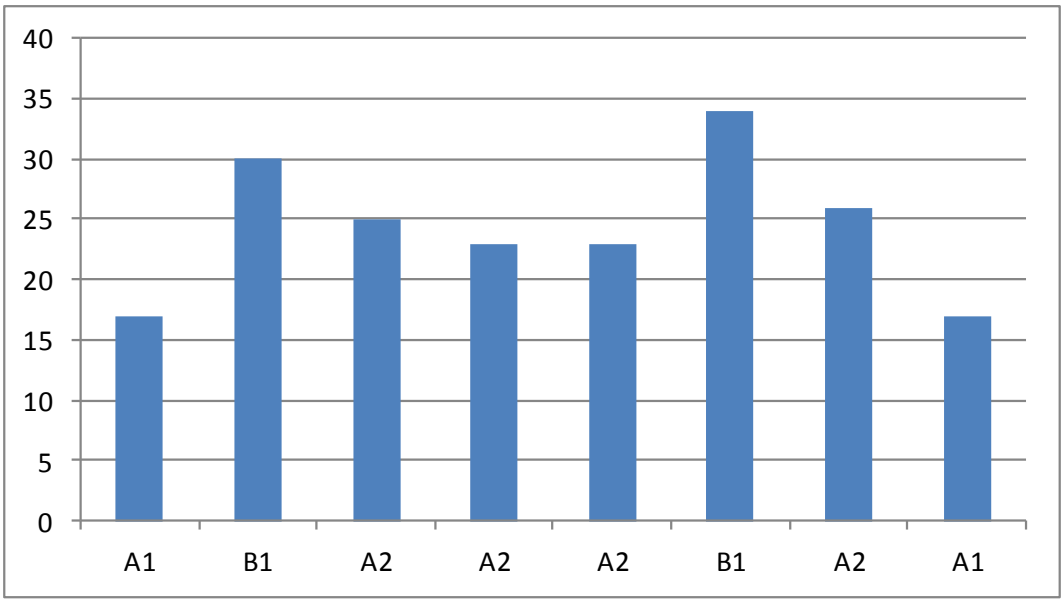


Fig. 1 Banking and Finance section

The results of the tests are not really great which is good in a way that after intensive learning we can have better results. But on the other hand the results show that the students finish their high school studies with a fairly poor level of foreign language knowledge. In the 21st century it is quite unbelievable that high school educated students can end their school years with so little language skills. This also puts a heavy burden on them because if they do not improve their language knowledge they would not be able to find a well-paid workplace after finishing their university studies.

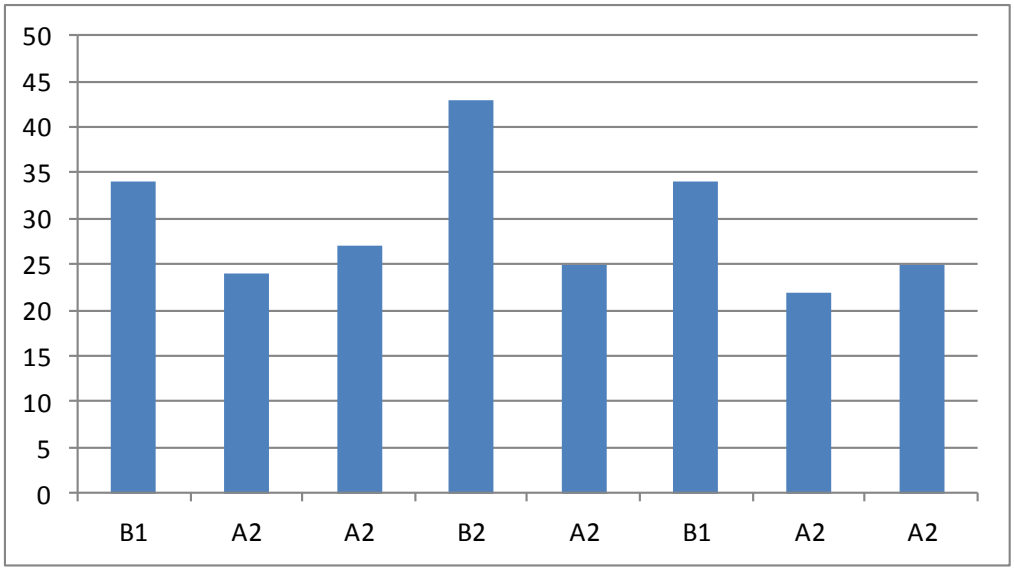


Fig. 2 Tourism section

In an earlier study I dealt with Problem Based Learning and I have to admit that the students were not really able to cope with it. That is why I decided to use in this case different teaching methods in the hope that the result would be much better than in the case of Problem Based Learning.

The first teaching method that I used during the classes was design thinking. In this case the students are given real-life situations in which they have to use English through brainstorming. The main advantage of this method is that students are prepared for the world and meet with events that are likely to happen to them during their life. I gave them a situation and they had to prepare for that and perform afterwards.

The second teaching method that I used was self-learning. The students' curiosity can be a driving force in the process of education. They could choose between the different subjects discussed during classes and prepare for them at home. In language acquisition is important to make students be interested in studying. Curiosity can be a driving force in language learning. In this case students can use mind maps and give the learners the possibility to fill in the missing ideas.

And the third and last teaching method was the use of free online learning tools. In the case of English language learning we can find several online website where students can study alone and develop their knowledge.

I used the first method in the first semester of their studies, the second method in the second semester and the third method in the third semester. After the three semesters I tested once again the students. Here are the results of the tests:

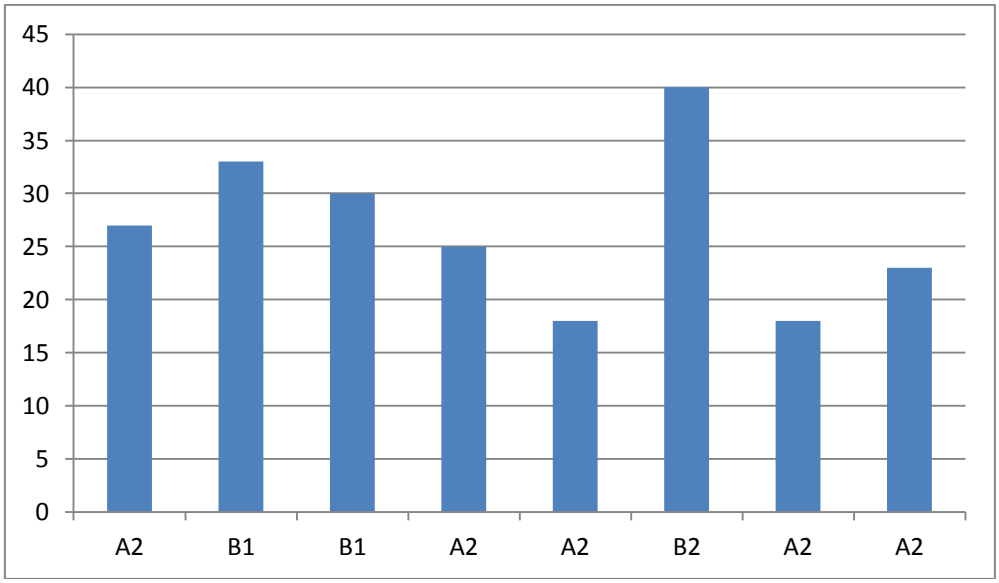


Fig. 3 Banking and finance

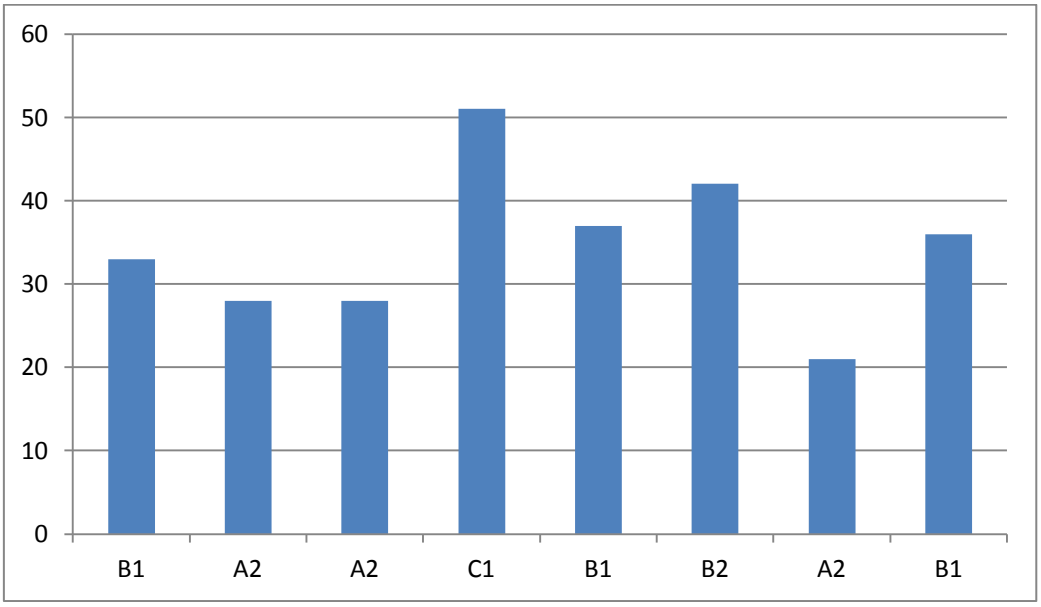


Fig. 4 Tourism

As we can see from the results the above mentioned teaching methods helped the students to perform much better in English.

17	A1	27	A2
30	B1	33	B1
25	A2	30	B1
23	A2	25	A2
23	A2	18	A2
34	B1	40	B2

26	A2	18	A2
17	A1	23	A2

Table 1 Banking and finance

34	B1	33	B1
24	A2	28	A2
27	A2	28	A2
43	B2	51	C1
25	A2	37	B1
34	B1	42	B2
22	A2	21	A2
25	A2	36	B1

Table 2 Tourism

I can affirm that my hypothesis was right and by using these different teaching methods the students outperformed.

References

Amyot, R. (2014). Is It Better to Be Feared Than Loved? Investigating the Efficacy of Different Teaching Methods on the Learning of Specific Content. *PS: Political Science and Politics, 47*(4), 855-861. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/43284659

Heim, C. (2012). Tutorial facilitation in the humanities based on the tenets of Carl Rogers. *Higher Education, 63*(3), 289-298. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/41343625

Major, C., & Palmer, B. (2006). Reshaping Teaching and Learning: The Transformation of Faculty Pedagogical Content Knowledge. *Higher Education, 51*(4), 619-647. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/29734998

OBJECT CHOICE AND SYMBOLIC ACTS. UNDERSTANDING AUTISM THROUGH CHILDREN'S PLAY

Marietta Kékes Szabó, kszmarietta2@gmail.com
University of Szeged

1. Introduction

Objects, as tools of everyday activities and as toys, are well-investigated areas of psychology, but less attention has been paid to actual object use. The material world is an important mediator of culture, as well as of the individual's socialization (*Williams* and *Costall*, 2000). However, classical cognitive psychology typically interpreted human connection with the world of objects from the perspective of problem solving (e.g. complex learning), and neglected its social context. Yet behavioral and mental functions related to object use can receive a more complex interpretation if taken contextually.

In my study I provide the theoretical and empirical background of autism spectrum disorder, then I present my research.

2. Initial ideas about the syndrome

The history of autism can be divided into the following five sections:

- Aspirations to understand better „childhood schizophrenia"
- Development of tools for differential diagnosis, expansion and testing of therapeutic methods
- Early detection of autism and studying its spectral character
- Application of functional imaging procedures to explore brain processes
- DSM-5 and spread of neurobiology

2.1. First section: Aspirations to understand better „childhood schizophrenia”

The phrase „autism” was first used by Paul Eugen Bleuler in 1908. He applied this phrase to individuals whose social interest was restricted. However, in this period the described characteristics were considered as the manifestation of schizophrenia. The explanation of the disorder related to genuine autism was first recorded by Leo Kanner (Baltimore, 1943/1968) and Hans Asperger (Wien, 1944; Frith, 1991). In their case reports the difficulty of emotional connection was the common point. While Kanner dealt with seriously impaired persons, Asperger examined people with milder symptoms.

Particular behavioral patterns were described and three areas of behavioral symptoms were distinguished: (1) problems of social relations with different interpersonal, functional disturbances, (2) linguistic backwardness, echolalia, interchange of personal pronouns, and (3) ritual, compulsive acts with repetitive and stereotypical play-patterns. Professionals began to investigate children with „childhood schizophrenia” and tried to separate the disorder from other psychiatric disorders. The main aim of the comparative studies was to differentiate the syndrome from intellectual disability. Special classes and schools were established for these children, self-help organizations were created. Operant learning principles of behaviorists seemed to be a good way to develop these people, and behavioral analysis also seemed to be useful to keep track of the changes (Rutter, 2007).

2.2. Second section: Development of tools for differential diagnosis, expansion and testing of therapeutic methods

More standardized test procedures came to light. For example:

- Children’s Handicaps, Behavior and Skills (HBS) (*Wing* and *Gould*, 1978)
- Schopler Childhood Autism Rating Scale (CARS) (*Schopler, Reichler*, *DeVellis* and*Daly*, 1980) Autism Diagnostic Interview (ADI) (*Le Couter, Rutter, Lord, Rios, Robertson, Holdgrafer* and *McLennan*, 1989)
- Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) (*Lord, Rutter, Goode, Heedsbergen, Jordan and Mawhood*, 1989) (*Rutter*, 2007).
- Furthermore, five main research areas were formed:
- Rett’s syndrome
- Syndrome X

- Cases with disintegration
- Intellectual disability
- Asperger syndrome.

It became apparent that autism is associated with an extensive, comprehensive cognitive deficit, in which language use is also affected. Thus, in fact, the disorder embraces a wider area of impairments (*Rutter,* 2007).

2.3. Third section: Early detection of autism and studying its spectral character

On the one hand, the investigation of Asperger syndrome came to the fore in this period. On the other hand, the early detection of autism became important. Furthermore, both of the two major diagnostic systems recommended the introduction of the category of pervasive disorders. Neuropsychological research became increasingly popular. More studies were published in connection with the correlation of autism and other disorders (e.g. affective disorders - *DeLong* and *Dwyer*, 1988; *DeLong,* 1994; *DeLong* and *Nohna*, 1994, eating disorders – *Gillberg,* 1983, 1985, Tourette syndrome - *Comings* and *Comings,* 1991).

As regards the therapeutic methods, the picture is contradictory. Although those interventions were really favored that highlighted the importance of the aspects of development, none of them has been tested accurately. Therefore, far-reaching conclusions cannot be drawn from their results.

2.4. Fourth section: Application of functional imaging procedures to explore brain processes

Clinicians and researchers have set up their criteria for autism in two major diagnostic systems:

- in the 4th Edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders that was published by the American Psychiatric Association (APA),
- in the 10th Edition of the International Classification of Diseases that was published by the World Health Organization (WHO) (*Volkmar* and *Klin*, 2005).

The basis of the criterion system was the Wing-triad (Figure 1).

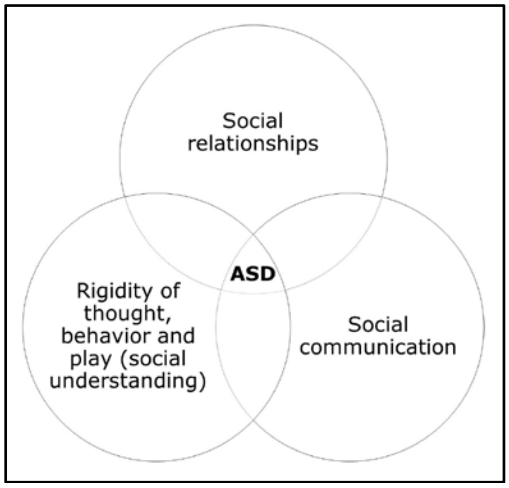


Figure 1. Triad of impairments in autism spectrum disorder

The manifestations of behavior symptoms are collected bellow (Table 1):

Three areas of behaviour symptoms		
Social communication	Social relationships	Rigidity of thought, behavior and play (social understanding)
Speech and language skill delays Echolalic speech (repetition of words) Pronoun reversal (child referring to himself using incorrect pronoun, such as saying "You're here" instead of "I'm here" or "Kaylee want it" instead of "I want it") Difficulty staying on topic Lack of pointing or responding to others' pointing Limited use of gestures Unusual intonation (robotic speech or "sing-song" speech) Lack of sense of humor	Avoids eye contact Unresponsive to name Prefers to play alone Lack of interest in others Absence of appropriate facial expressions Invades others' personal space Avoids or is distressed by physical contact Does not seek comfort when hurt or injured Lack of empathy or understanding of others' feelings	Repetitive play with a toy Following the same routine over and over Repetitive motor movements (rocking, spinning) Intense focus on an object or activities

Table 1. Behavioral symptoms in autism spectrum disorder (http://www.infantva.org/documents/pr-PartC-ASD-Guidance.pdf, 2012. 03. 02.)

2.5. Fifth section: DSM-V and spread of neurobiology

Many interpretations were published in connection with the disorder. However, it was obvious that autism is not a delayed, but an atypical way of human development (*Jordan*, 2007). DSM-5 entered into force in 2013, in which the three elements of the Wing-triad were reduced into two areas of symptoms:

- social communication, and
- restricted, repetitive behaviors (Table 2).

Severity level	Social communication	Restricted, repetitive behaviors
Level 3 „Requiring very substantial support"	Severe deficits in verbal and nonverbal social communication skills cause severe impairments in functioning, very limited initiation of social interactions, and minimal response to social overtures from others.	Inflexibility of behavior, extreme difficulty coping with change, or other restricted/repetitive behaviors markedly interfere with functioning in all spheres. Great distress/difficulty changing focus or action.
Level 2 „Requriing substantial support"	Marked deficits in verbal and nonverbal social communication skills; social impairments apparent even with supports in place; limited initiation of social interactions; and reduced or abnormal responses to social overtures from others.	Inflexibility of behavior, difficulty coping with change, or other restricted/repetitive behaviors appear frequently enough to be obvious to the casual observer and interfere with functioning in a variety of contexts. Distress and/or difficulty changing focus or action.
Level 1 „Requiring support"	Without supports in place, deficits in social communication cause noticeable impairments. Difficulty initiating social interactions, and clear examples of atypical or unsuccessful responses to social overtures of others. May appear to have decreased interest in social relations.	Inflexibility of behavior causes significant interference with functioning in one or more contexts. Difficulty switching between activities. Problems of organization and planning hamper independence.

Table 2. Severity levels for autism spectrum disorder (*APA*, 2013, p30)

In the background of autism, inherited and environmental factors can also be explored. *Parellada, Penzol, Pina, Moreno, Gonzalez-Vioque, Zalsman*

and *Arango* (2014) supports the theory of multicausal factors in relation of the disorder (Figure 2).

Although the etiology of autism is not fully explored, various therapeutic methods are applied (Figure 3).

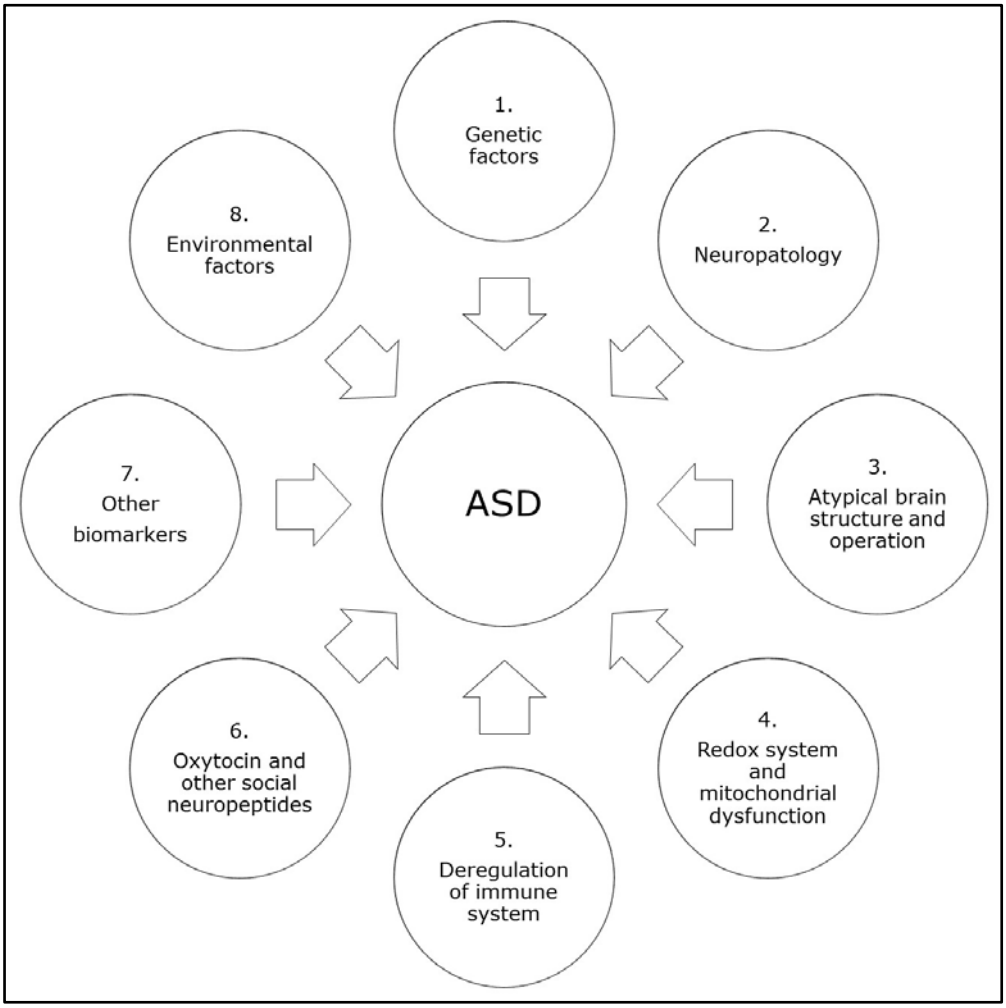


Figure 2. Neurobiological models of autism spectrum disorder (*Parellada, et al.*, 2014)

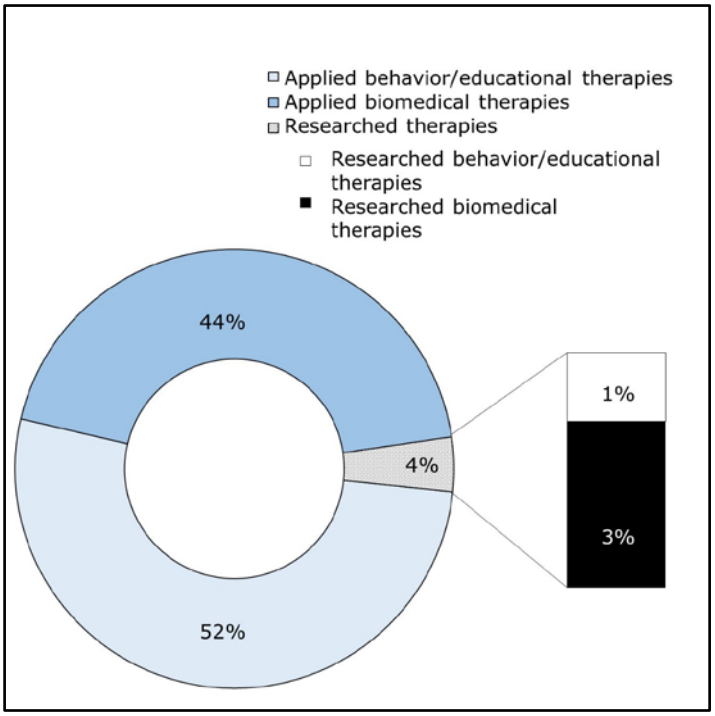


Figure 3. Applied and researched therapies in ASD (*Siri* and *Lyons*, 2010)

3. Theories in connection with problems of cognition

The most popular theory points out the weakness of mentalizing ability in autism (*Baron-Cohen, Leslie* and *Frith*, 1985). The executive function theory focuses on problems with the conscious control of thought and action, suggesting that problems in planning, flexibility, cognitive organization and self-monitoring are the core problems (*Hughes & Russell*, 1993; *Ozonoff & McEvoy*, 1994). This theory also points out frontal lobe dysfunction in the background of stereotyped and repetitive behaviors, such as spinning and rocking, and insistence on sameness. The theory of central coherence focuses on the normal capacity to process incoming stimuli globally and in context. People with autism make less use of context and pay preferential attention to parts rather than wholes. The idea is that in autism information input is weakly integrated and thus people with autism cannot interpret fragmented pieces of information coherently (*Happé* and *Frith*, 1996). However, all of these orthodox theories neglect the role of bodily experience, as well as the mirror neuron dysfunction in autism that is in relation with the absence of intentional attunement, although both of them may be in connection with social impairments.

4. Play activity in autism spectrum disorder

Play has an important role in human development as it supports several aspects of the child's optimal development (Figure 4).

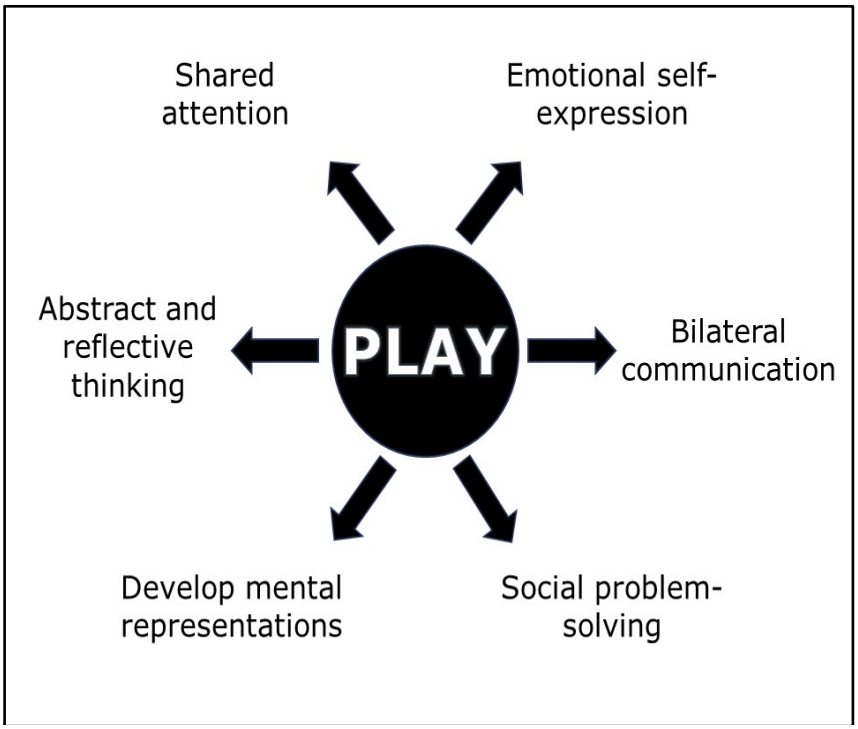


Figure 4. The role of play in human development

However, there is more deficit in play activity by children with autism spectrum disorder. The manifestations of the problems of object use and play activity are collected bellow:

- lack of spontaneous forms of play (*Frith*, 1991)
- inflexible use of objects (*Jordan*, 2007)
- narrow interest (*Park*, 1983)
- the child is unable to use the objects in an appropriate way (*Ungerer* and *Sigman*, 1981)
- the lack of the ability and interest to be involved in the play activities
- aimless, unusual object use
- monotone, repetitive acts
- the autistic child does not give meaning to his/her movements (*Beyer* and *Gammeltoft,* 2007).

5. Research questions and hypothesis

Research questions

- How does the choice of objects develop in autism and typical development?
- What kind of play activities will be preferred in the subsamples?
- How does the person of the observer (researcher or parent) influence the results of the tasks regarding the characteristics of the children's play?

Hypothesis

- Similar objects will be chosen by children with TD and ASD.
- ASD-children will prefer functional play. TD-children will not have problems with reciprocity and imitation, and they will also be likely to use objects in a creative way (pretend play).
- We assume the two kinds of report will basically give similar results regarding the subsamples.

6. Research

6.1. Participants

There were 15 children with autism and 15 ones with typical development involved in the study. Autistic children ranged in age from 5 to 7 years (M = 6.067; SD = 0.884), while in the control group there were children matched on mental age (chronological age from 5 to 8 years, M = 6.400; SD = 1.055). There was no significant difference between the means of the mental age of the children in the two subsamples.

6.2. Methods

The questionnaire for play observation by Beyer and Gammeltoft (2007) was used. The instrument gave us the possibility to explore the characteristics of children's play in different situations (free play, imitation, playing with dolls).

6.3. Procedure

The observation was applied in two ways:

- observation by the author of this study based on the activities of the questionnaire,
- data analysis based on the questionnaire filled in by the parents.

7. Results

7.1. Free play

In this situation, the following types of toys were offered to the children:

- simple sensorimotor toys
- toys based on causality
- functional toys (Figure 5).

Figure 5. Types of toys in free play

In this set (free play), autistic children tended to demonstrate exploration, while children with typical development used objects in appropriate or creative ways more frequently. Pretend play was also preferred in normal development (Figure 6).

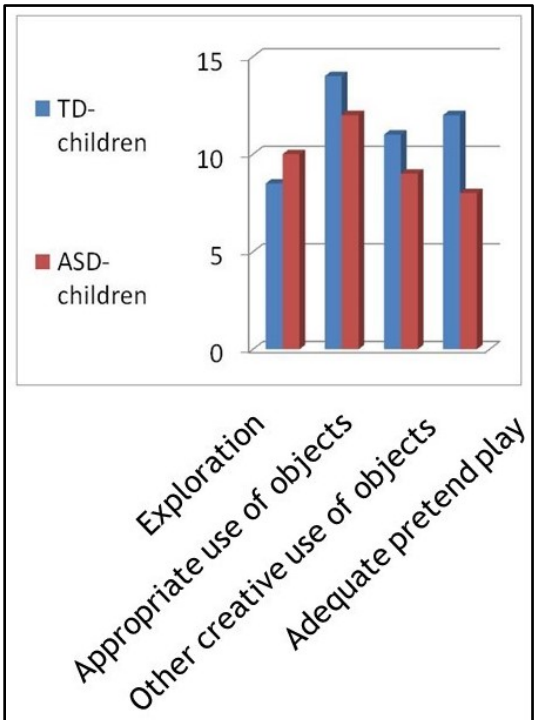


Figure 6. Characteristics of children's play activity in the first set

7.2. Imitation

In this set (imitation), both the recognition of the adult's imitation and the imitation of the adult's movements were preferred in typical development (Figure 7).

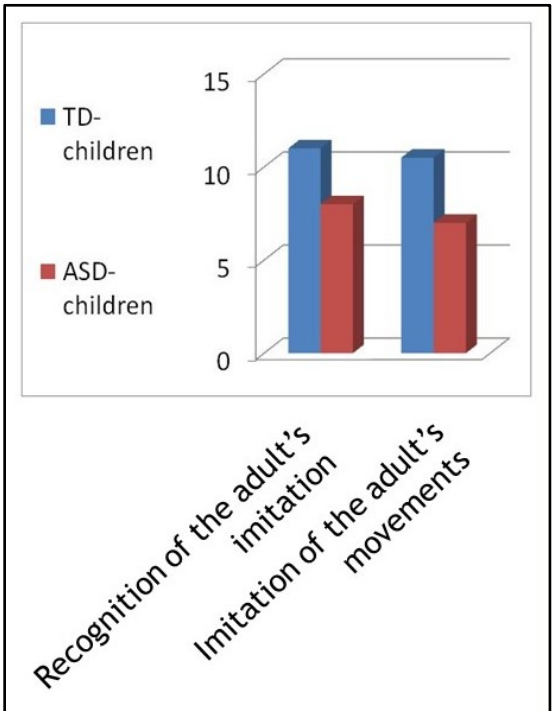


Figure 7. Characteristics of children's play activity in the second set

7.3. Playing with dolls

In this set (playing with dolls), autistic children tended to recognize the script that was illustrated by the adults, while typically developing children rather demonstrated further activity in the given acts. In this way, the participation in pretend play and the initiation of further action(s) with the doll could be more frequently observed in the case of children with normal development (Figure 8).

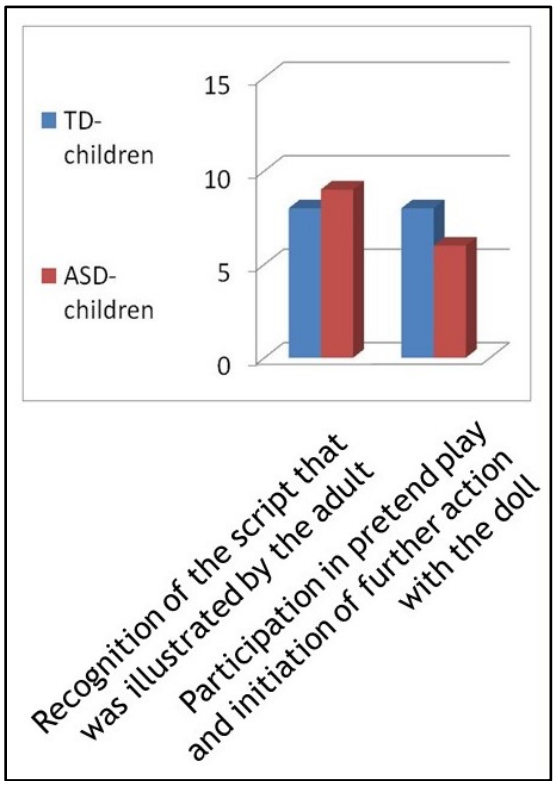


Figure 8. Characteristics of children's play activity in the third set

7.4. The role of the person of the observer

The results were actually similar under the applied conditions. The slightest difference was observed in the first set and the most pronounced one in the third set. Thus the more complex situation caused the greatest difference between the observers (researcher and adult). Children usually demonstrated less complex play activity with their parents.

8. Conclusion

My results showed that – in accordance with *Park*'s (1983) and *Jordan*'s (2007) work – creative object use, which refers to the versatile usability of the objects, was demonstrated more often in the sets by children with

typical development. In contrast, autistic children preferred exploration. Imitation also seemed to be a problematic area in autism. However, imitation has an extraordinary role in cultural learning (*Tomasello*, 1999, 2002). Similarly, pretend play would also be important to practice new, previously unknown behaviors. Objects are mediators of socialization. It would have a significant role in involving autistic children in different types of play activities (with/without objects). Furthermore, parents and siblings can be co-therapists. They can be taught how to play with the autistic individual, create safe environment for him/her and arouse his/her interest to participate in various acts. And this shared experience can lead to increasing the child's spirit to be involved in play acts on other occasions.

References

American Psychiatric Association (APA) (2013): Desk Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-5. American Psychiatric Association, Washington/London.

Asperger, H. (1944): „Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter". *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten,* 117(1), p76–136./Asperger, H. – Frith, U. (1991): „Autistic psychopathy' in childhood". In: Frith, U. (Ed.): *Autism and Asperger syndrome.* Cambridge University Press, New York. p37-92.

Baron-Cohen, S. – Leslie, A. – Frith, U. (1985): Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21. p37-46.

Beyer, J. – Gammeltoft, L. (2007): *Autism & Play.* Jessica Kingsley Publishers, London.

Comings, D. E. – Comings, B. G. (1991): Clinical and genetic relationships between autism-pervasive developmental disorder and Tourette syndrome: A study of 19 cases. *American Journal of Medical Genetics,* 39(2), p180-191.

DeLong, G. R. – Dwyer, J. T. (1988): Correlation of family history with specific autistic subgroups: Asperger's syndrome and bipolar affective disease. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 18(4), p593-600.

DeLong, G. R. – Nohna, C. (1994): Psychiatric family history and neurological disease in autistic spectrum disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology,* 36(5), p441-448.

DeLong, G. R. (1994): Children with autistic spectrum disorder and a family history of affective disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology,* 36(8), p674-687.

Frith, U. (1991): *Autizmus. A rejtély nyomában*. Kapocs Kiadó, Budapest.

Gillberg, C. (1983): Are autism and anorexia nervosa related? *The British Journal of Psychiatry,* 142(4), p428.

Gillberg, C. (1985): Autism and anorexia nervosa: Related conditions? *Nordisk Psykiatrisk Tidsskrift,* 39(4), p307-312.

Happe, F. – Frith, U. (1996): The neuropsychology of autism. *Brain*, 119, p1377-1400.

Hughes, C. – Russell, J. (1993): Autistic children's difficulty with mental disengagement from an object: Its implications for theories of autism. Developmental Psychology, 29, p498-510.

Infantva (w.y.): ASD-Guidance. 2012. március 12-i megtekintés, Infant & Toddler Connection of Virginia, http://www.infantva.org/documents/pr-PartC-ASD-Guidance.pdf

Jordan, R. (2007). *Autizmus társult értelmi sérüléssel.* Kapocs Könyvkiadó, Budapest.

Kanner, L. (1943/1968): Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child,* 2, p217–50./ *Acta Paedopsychiatrica,* 35(4), p100–36.

LeCouteur, A. – Rutter, M. – Lord, C. – Rios, P. – Robertson, S., Holdgrafer, M. – McLennan, J. (1989): Autism Diagnostic Interview: A standardized investigator-based instrument. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, p363–387.

Lord, C. – Rutter, M. – Goode, S. – Heemsbergen, J. – Jordan, H. – Mawhood, L. (1989): Autism Diagnostic Observation Schedule: A standerdized observation of communicative and social behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 19(2), p185-212.

Ozonoff, S. – McEvoy, R. E. (1994): A longitudinal study of executive function and theory of mind development in autism. *Development and Psychopathology,* 6, p415-431.

Parellada, M. – Penzol, M. J. – Pina, L. – Moreno, C. – Gonzalez-Vioque, G. – Arango, C. (2014): The neurobiology of autism spectrum disorders. *European Psychiatry,* 29(1), p11-19.

Park, C. C. (1983): *The Siege: The first years of an autistic child with an epilogue, fifteen years after*. Hutchinson, London.

Rutter, M. (2007): *Autizmus - a kutatás és a klinikum közötti kétirányú kölcsönhatás*. Kapocs Kiadó, Budapest.

Schopler E. – Reichler R. – DeVellis, R. – Daly, K. (1980): Toward objective classification of childhood autism: Childhood autism rating scale (CARS). *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 10(1), p91–103.

Siri, K. – Lyons, T. (2010). *Cutting-Edge Therapies for Autism 2010-2011.* Skyhorse Publishing, New York.

Tomasello, M. (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press, Cambridge.

Tomasello, M. (2002): *Gondolkodás és kultúra.* Osiris Kiadó, Budapest.

Ungerer, J. A. – Sigman, M. (1981): Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry,* 20, p318-337.

Volkmar, F. R. – Klin, A. (2005): Issues in the Classification of Autism and Related Conditions. In: Volkmar, F. R. – Klin, A. – Cohen, D J. (Eds.): *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Diagnosis, Development, Neurobiology and Behavior. Volume* One. Wiley & Sons, Inc., Hoboken. p5-41.

Williams, E. – Costall, A. (2000): Taking things more seriously. Psychological theories of autism and the material-social devide. In: Graves-Brown, P. M. (Ed.): *Matter, Materiality and Modern Culture.* Routledge Taylor & Francis Group, London.

Wing, L. – Gould, J. (1978): Systematic recording of behaviors and skills of retarded and psychotic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia,* 8(1), p*79-97.*

DROPOUT OF SCHOOLS – EARLY SCHOOL LEAVING IN INTERNATIONAL CONTEXT

Imola Cseh-Papp, papp.imola@gtk.szie.hu
Ildiko Rudnák, rudnak.ildiko@gtk.szie.hu
Szent István University

1. Introduction

The adaptable, dynamic and skilled workforce is indispensable to maintain and increase the economic competitiveness. The right conditions can be achieved by the harmony of education policy and employment policy. The basic skills of children are often not developed to the extent necessary by the school, so they are unable to process the curriculum. Various mechanisms of frustration, extermination and segregation lead to turning away from school, rejecting all learning. Based on research it is well-known that the difficulties do not originate from where they become visible and cause problems. This means that problem management should not begin in adolescence, and resources should not be concentrated at that time. The labour market hardly need young people who reach adulthood without a high school or professional certificate. The purpose of the international literature review under this study is to provide a theoretical background for a new, domestic drop-out research.

2. Definitions, indicators

One of the new concepts used in the European Union is early school leaving (ESL). The meaning is clear: it measures the proportion of 18 to 24-year olds in the full age group who do not have ISCED level 3 or at least a vocational qualification or a baccalaureate, and received no education or training (neither formal nor non-formal) in the four weeks preceding the survey.

Another indicator used mainly by the OECD has come to the fore in recent years: the so-called NEET (Not in Employment, Education or Training) category, which shows the proportion of young people who are neither students nor employees and are between 15 and 24. This indicator measures the size of the layer, where the transition from education to the labour market is difficult, or not at all, so they will stay throughout their lives with increasing chances of being at the edge of society, and they need social care.

"Outside work and schooling" is extremely disadvantageous for both individuals and society, so everyone is interested in improving these indicators. Countries where a relatively large proportion of the population are poorly trained and excluded from the labour market or are doing only a small amount of added value are less competitive. The maintenance of a wide range of non-working working groups will burden the social welfare system, the state budget, which is an additional constraint on investment and economic growth. (Csehné, 2011)

Numerous examples of the professional literature exist about the cost of early school leaving. The Thematic Working Group on Early School Leaving[8] data show that the magnitude of these costs may range from € 100 to € 200 per person up to € 1.1 million during a human life time depending on the welfare systems and level of wages of each country.

In Hungary, a new indicator was created in 2014, which provides information on the student's progress within the school system. According to this, those students are considered school leavers, who were in the student register on the same day of the previous year in the student register, but on the 1st of October of that year had no longer student's legal status, and did not gain secondary level qualification. (Fehérvári, 2015)

3. Characteristics of early school leaving

The starting point of statistical comparisons about the ESL is the policy of the Europe 2020 strategy. According to this directive, the EU average for early school leaving should be reduced to below 10% by 2020. Starting with 2016 data (Figure 1) and considering the trend of recent years, this target is achievable and realistic.

Some general statements can be made for the groups concerned:

- there is a noticeably higher dropout rate among boys than among girls (Figure 2),
- young people born abroad are much more affected across Europe. In their case the early school leaving is twice more than among them who were born in that country.

[8] European Commission, 2017

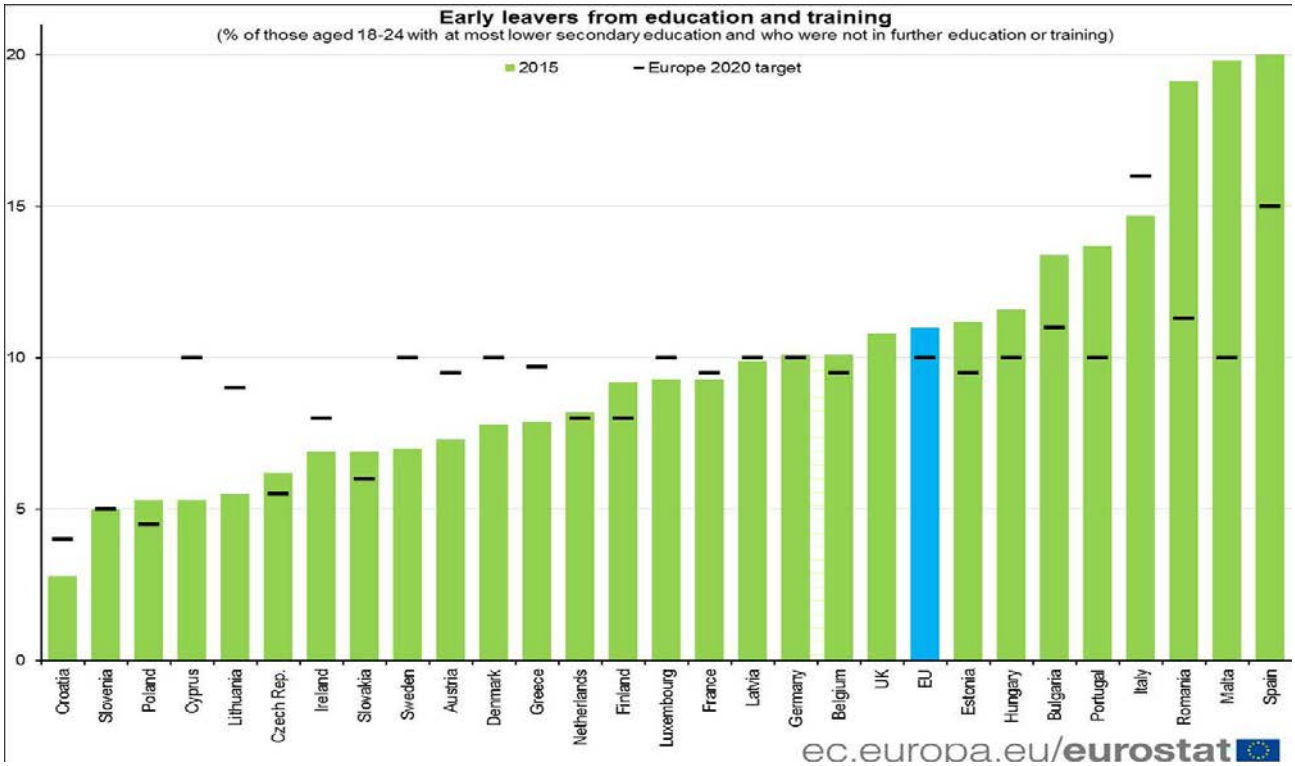


Figure 1
Early leavers from education and training, by country.
Source:
https://mobile.twitter.com/EU_Eurostat/status/725248668836704256/photo/1

Based on international literature on the topic, early school leaving as a challenge can be characterized by three main features:

- Lack of a comprehensive strategy: the EU Member States do not have deeper levels of built-in strategies to address this phenomenon. In addition, it is typical that the involvement of the stakeholders is also low in the management of the problem.
- Lack of policies based on facts: there is very little data available on early school leaving and just few countries are conducting systematic research and analytical work to uncover the dropout processes.
- Inadequate prevention and early intervention: although Member States are increasingly focusing on the issue of prevention, at the same time prevention and early treatment would require even more attention both at institutional and individual level, furthermore vocational training should be made more attractive.

Figure 2
Early school leaving rates by gender
Source: https://pbs.twimg.com/media/CU962nDW4AAo4P4.png

The "drop out vs. push out" dilemma is the new approach of EU strategic materials. (Oomen, Plant, 2014) Considering the typical ways students drop out, we can talk about whether they are crumbling out of the education system or, in fact, the education system and the surrounding environment "pull out" the students concerned.

The study of Freeman and Simonsen (2015) is a thorough and comprehensive summary of the American literature on this topic. The authors classified the risk factors into two categories:

- the result of the status (parental education and employment, gender, age, social disadvantage, language, mobility, family structure, etc.) and
- volatile factors (studying failure, repeated years, presence and absence, behavioural problems, early aggression)

In their analysis, pupils who become involved are divided into subgroups based on the drop-out patterns. Although one of the group features is not exclusively valid for a single individual, they are cumulative in most cases. However, categorization of students is possible:

- who have disrupting behaviour at school;
- who are bored in the learning process;
- the silent drop-outs.

Here are the practical guides by co-authors:

- using data systems for early detection of hazards;
- providing pupils at risk by adult patrons;
- providing study support;
- introducing various programs to develop students' behavioural shortcomings and social skills;
- creating a personalized learning environment;
- using rigorous and relevant instruction to strengthen the engagement in learning.

The six areas identified in the study for the prevention and reduction of early school leaving:

- learning outcomes,
- presence,
- behaviour,
- earning skills,
- school structure
- and all the rest.

In a summary of the features of effective interventions, the authors emphasize that it greatly improves the effectiveness of some intervention trials when embedded in local, regional and national level collaborations.

Among the risk factors of early school leaving, others also emphasize the impact of the family. Stratton, Datta, Reimer, Holm (2017) and Kroon, Mulder, Schaafsma, Anema (2016) find that completion of vocational training is strongly influenced by family-specific impacts.

4. Reasons

Among the European-level studies there are two prominent and gap-finding researches which directly reach the freshly dropout students.

The first is a Danish example, whose contextuality requires two factors to be kept in mind: the high degree of practicality of Danish vocational training and its dual nature, and the proportion of around 50% VET dropouts. (Tanggaard, 2013) In the research, 106 structured interviews

were conducted with young people at risk of early school leaving in secondary vocational education. The aim of the researchers was to understand the process of drop-outs in addition to the structural features identified from the outside, and at the same time students' narratives have also been studied for what reasons the students leave the training they have begun. Part of the factors listed by the students were due to the dual nature of the training: the difficulty of getting into internship programs, the low number of trainers compared to the number of students, a kind of individualization and competition. The fact we often hear is that the student is solely responsible for the dropout, also reflected the answers given by the respondents to possible treatment options (individual counselling, coaching and similar methods were proposed that would "repair" the students who had to drop out).

At the same time, the authors list further empirical studies (Rodriguez, 2010) against this view, which have shown that the drop-out rate in schools where students are more involved in assessing the work of teachers and training and in shaping school life can be reduced. The researchers also state that it is not universally available to all students, although the impact of school culture on the dropout rates is indisputable. Conclusion drawn by the authors is, which also applies to the situation in Hungary, getting to know students' opinions to understand the phenomenon of dropout not only gives a new colour to the professional discourse but also an indispensable element.

Another interesting research is a Swiss study (Jordan, Lamamra, Masdonati, 2009) that uses the results of 46 semi-structured interviews to explain the dropout in vocational training. The dropouts have identified five factors as the source of the problem:

- poor working conditions,
- difficulties in acquiring the profession,
- difficulties in transition between lower and upper levels of secondary education,
- labour market characteristics,
- and other external factors.

Based on these, authors criticize the practice of vocational training in Switzerland, that students are being introduced to the world of work too suddenly. Hence, they highlight the importance of the transition year and the socialization of labour.

Based on the results of a US study (Crain, Dorough, 2013) successful (good leadership, low classroom, personal development and career orientation curriculum, appropriate rules) and less successful schools

(hard to reach teachers, ignoring individual needs, inconsistent rules) can be distinguished.

The study of S. Suh, J. Suh and Houston (2007) may be the most relevant for the development of a forecasting system to our research, based on a longitudinal study in an overseas environment. The authors attempted to identify key factors in early school leaving in 3 categories of vulnerable pupils:

- among those with a poor educational average,
- among the suspended students,
- and those with poor socio-economic backgrounds.

A recognized teacher, coexistence with biological parents, problem-solving issues, as well as the number of fellow students who continue to study, and optimism showed a negative correlation. Thus, it can be stated that the higher these values, the lower the dropout. For the other variables, a positive correlation was found. The strongest correlation was found in case of the study average at the end of the 8th year. Research results show that not only poor learning outcomes lead to high school dropouts: 43% of the weak students in the study successfully completed high school. They were exposed to the greatest danger, who missed a lot and looked pessimistic towards the future. Among the final findings of the study it is worth considering the result of the peer group's impact: those students who were already suspended, are among the most vulnerable groups in terms of early school leaving. At the same time, if they were surrounded by fellow students who were ready to pursue their studies, the chances of vulnerable students significantly improved. The authors emphasize the importance of career guidance counsellors among their developer suggestions.

Elffers (2013) examines the so-called behavioural engagement in his research in the vulnerable and non-vulnerable groups of Dutch students in terms of dropout. The behavioural engagement as a concept can be described by actively engaging in school activities, as

- regular visits to the classes,
- timely arrival,
- listening to the teacher
- and performing the tasks.

The interviewed students according to their own declarations are more motivated for school performance if less self-reliance is expected from them. In addition, the students where both parents are unemployed are more committed to the training.

Another Dutch study shows an excellent example of systematic testing of the phenomenon of drop-out. Research by Konig and Boekaerts (2015) examines 1819 first-year students, how well their identification with the school emerged.

The starting point for the authors is that the high drop-out rate in secondary vocational education can be explained by the students concerned do not identify themselves with their school (they do not really fit in). During the study, students' self-regulation ability, as well as internal motivations and willingness to meet external expectations were analysed. Because of the two-phase regression model, researchers identified the first three key factors:

- the judgment coming from teachers and fellow students,
- the usefulness of the subjects,
- and the degree of alienation from school.

In addition, the identification with fellow students and the family is a secondary factor. In the second wave of modelling, researchers found that key factors were influenced by mutual aid, humour, learning support, appreciation, honesty, judgment by fellow students, and personal recognition from teachers.

For our own research the most remarkable result of the cited Dutch research is the hypothesis that school identification (integration) has an impact on early school leaving. The results of the study call the most attention to the role of teacher/head teacher regarding the dropout/retention of students.

The authors of an American handbook are also working for the concept of identification or engagement. (Lehr et al, 2004) They distinguish four dimensions:

- academic engagement: learning time, learning performance;
- behavioural engagement: school attendance and activity, participation in activities other than study programs;
- cognitive engagement: ability to process learned information, ability to learn independently;
- psychological commitment: the feeling of belonging somewhere relating to the school.

5. Intervention projects

The work of Ingholt and his colleagues (2015) is underlined to demonstrate the Danish program for the drop-out. They observed the processes of drop-out in a methodologically rarity qualitative project in a vocational secondary school. The theoretical background of the study focused on the social participation approach. Researchers sought to explore the impact of social and communal relationships within the school (between students, students and the institution) on how to drop out or how they interact with the well-being, smoking and drug use. A team of researchers from different disciplines completed 22 qualitative interviews and pursued a 40-day participant observation at school, and they also conducted formal interviews with people working there. Because of the study, researchers identified seven areas that would be important to develop in the applied intervention practice:

- social relationships,
- the sole focus on the development of professional skills,
- institutionalized individualization,
- the importance of the introduction phase (since the underlying training system is short-term, so modular courses are used, there is a large fluctuation in each student group, so that those who arrive later do not really have the time to integrate)
- physical conditions (absence of community spaces and meeting places in school)
- timeline (dense scheduling that does not allow community life)
- smoking and drug using, and communication on drug use.

In the intervention program recommended by the authors, much more emphasis is needed on welcoming and introducing newly arrived students, supporting social activities, and preparing trainers and counsellors to handle drug problems.

Goux et al. (2014) present the results of a project that has been produced in a similar way, but in a French context. They experimented with the influence of contemporary groups on the prevention and treatment of early school leaving. The starting point for their work is the series of decision-making processes to be taken by students by the end of the secondary school, as well as the fact that in most cases the dropout is based on an unfounded school choice. It can be observed that students with the low school performance and from a deprived environment are very often inadequate to meet high school requirements and overestimate their chances of continuing academic learning. As a result of their work, the dropout rate was reduced by 25%. They have tried to develop the risk

group's approach and their aspirations regarding school choices by the peer group, by the school network.

6. Summary

Based on the mapping of the foreign literature presented above, there is on the one hand, the inclusion of school system approach as a context in the exploration, prevention and management of the phenomenon of dropping out, and on the other hand, to emphasize the recognition of the possibility as a resource of networks and peer groups within the school.

Preventive measures are even more necessary because school dropout may be a predictor of later behavioural disorder and deviance. The young people often perceive the exclusion from school as a rejection of society and community, for which they also react with similar rejection and seclusion, and they go to the deviant career path.

If young people clearly feel the reactions of his surroundings that they are outcasts, rejected, and unwanted, they lose their hope that they can be a full member of the community around them.

They feel that all his efforts are futile and meaningless to integrate or to meet the requirements imposed on them. Also, it can lead to opposition to social norms and disaffiliation.

References

Csehné Papp I. (2011): A társadalmi-gazdasági kihívásoknak való megfelelés érvényesítése az agrárszakképzésben. In: *A református tanítóképzés múltja, jelene, jövője,* (szerk. Pinczésné Palásthy I.) Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, pp. 178-181.

Fehérvári A. (2015): A lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*. 3: 31-47.

Oomen, A. – Plant, P (2014): *Early School Leaving and Lifelong Guidance. ELGPN Concept Note No. 6* http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-concept-note-no.-6-early-school-leaving-and-lifelong-guidance/. Downloaded: 2015. November 12.

Freeman, J. – Simonsen, B. (2015): *Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature. Review of Educational* Research. June 2015, Vol. 85, No. 2, pp. 205–248.

http://rer.sagepub.com/content/early/2014/10/13/0034654314554431, Downloaded: 2015. November 12.

Stratton, L. S. – Datta G. N.; Reimer, D.; Holm, A.: (2017): Modeling Enrollment in and Completion of Vocational Education. The Role of Cognitive and Non-Cognitive Skills by Program Type. Institute of Labor Economics. Bonn. 69 p.

Kroon, L. A. – Mulder, W. – Schaafsma, F. – Anema, J. (2016): Reducing sick leave of Dutch vocational school students: adaptation of a sick leave protocol using the intervention mapping process. International Journal of Public Health. Volume 61, Issue 9, pp 1039–1047

Tanggaard, L. (2013): *An exploration of students' own explanations about dropout in vocational education in a Danish context*. Journal of Vocational Education & Training. 2013. 65:3, 422-439. http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2013.834956. Downloaded: 2016. November 12.

Rodriguez, L. (2010): *What Schools Can do about the DROPOUT CRISIS.* Leadership 40 (1): 18–22.

Jordan, M. – Lamamra, N. – Masdonati, J. (2009): *Dropout Rates in Vocational Education and Training: A Failure of the School-to-Work Transition?* In: Innovative Apprenticeships. Promoting Successful School-to-Work Transitions. Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training (SFIVET), 2009.

Crain-Dorough, M. L. (2003): A study of dropout characteristics and school-level effects on dropout prevention. Dissertation, Louisiana, USA. http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-0710103-021510/unrestricted/Crain-Dorough_dis.pdf Downloaded: 2016. October 3.

Suh, S. – Suh, J. – Houston, I. (2007): *Predictors of Categorical At-Risk High School Dropouts*. Journal of Counseling & Development, Volume 85 p 196-203. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00463.x/epdf. Downloaded: 2016. November 12.

Elfelrs, L. (2013): *Staying on track: behavioral engagement of at-risk and non-at-risk students in post-secondary vocational education*, European Journal of Psychology of Education 28:545–562. http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10212-012-0128-3, Downloaded: 2016. November 12.

Koning, E. – Boekaerts, M. (2005): *Determinants of students' school-identification in secondary vocational education*. European Journal of Psychology of Education, Vol. XX, no 3, 289-308 http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF03173558. Downloaded: 2016. November 12.

Lehr, C. A. – Johnson, D. R. – Bremer, C. D. – Cosio, A. – Thompson, M. (2004): *Essential tools in Increasing Rates of School Completion: Moving From Policy and Research to Practice National Center on Secondary Education and Transition*, National Center on Secondary Education and Transition Institute on Community Integration (UCEDD) University of Minnesota.
http://www.ncset.org/publications/essentialtools/dropout/dropout.pdf.
Downloaded: 2016. November 12.

Ingholt, L. – Sørensen, B. – Andersen, S. – Zinckernagel, L. – Friis-Holmberg, T. – Asmussen, F. – Stock, C. – Tjørnhøj-Thomsen, T. – Rod, H. (2015): How can we strengthen students' social relations in order to reduce school dropout? An intervention development study within four Danish vocational schools. BMC Public Health (2015) 15:502.

Goux, D. – Gurgand, M. – Maurin, E. (2014): Adjusting Your Dreams? The Effect of School and Peers on Dropout Behaviour. IZA DP No. 7948

EDUCATIONAL EVENT MINING

Lajos Nyéki, nyeki@sze.hu
Széchenyi István University

1. Introduction

The operation of large and complex computer systems is typically observed only indirectly, based on their recorded events. Computer systems usually store these events in log files. From the log files we can retrieve the events using data mining tools. The conference paper reveals the most common educational events using the access log file of the Coedu distance educational framework of the university.

During the preprocessing of the data the author performs the extraction of variables, the exploration and filtering of page extensions, the filtering of web robots, and the identification of users and visits.

The conference paper presents the results of the exploratory data analysis using the result of the basket transformation. The author subsequently examines the possibility of applying modeling (clustering, association and classification). The research is based on the use of the IBM SPSS Modeler 18 data mining software.

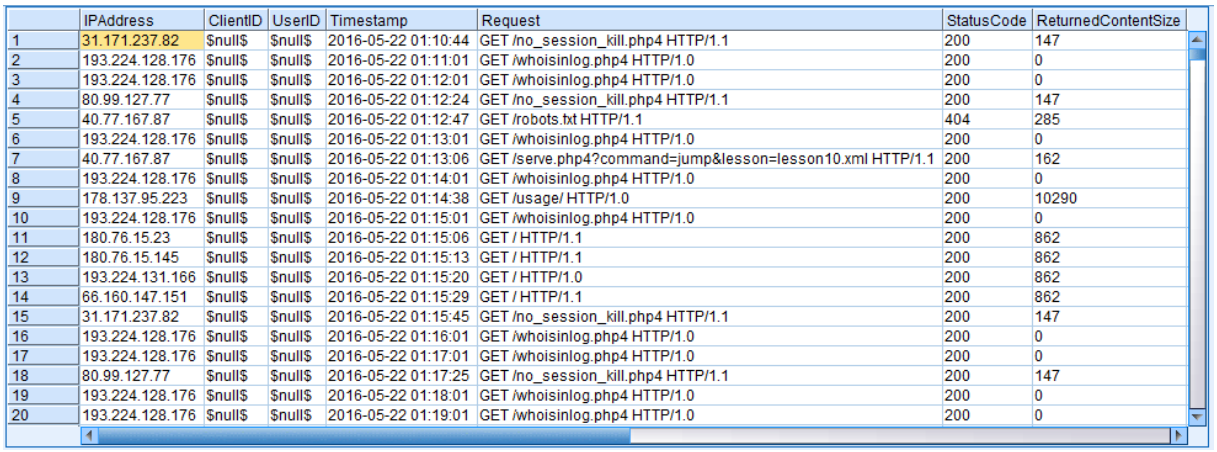
2. The structure of the Coedu access log

Access log files are text files. The possibilities for converting text log files into events are shown in Table 1 (*Li*, 2016).

Type	Advantages	Disadvantages
Log parser	Very accurate.	It requires understanding the log. It is difficult to apply to different file formats. Log analysis software is needed.
Classification (supervised learning)	Accurate. It can also be used for different log files.	Requires teaching log files. Their production by experts is costly and time-consuming.
Grouping (unsupervised learning)	It does not require much human effort. It can also be used for different log files.	Not accurate enough.

Table 1

Considering these advantages and disadvantages, we chose the first option. The log file is read by using the Apache Log Reader tool from IBM SPSS Modeler 18. Because Apache Log Reader only works on 32-bit computers, we first had to re-compile the source code in a 64-bit version using Microsoft Visual Studio 2017. The structure of Coedu Access Log is shown in Figure 1.



	IPAddress	ClientID	UserID	Timestamp	Request	StatusCode	ReturnedContentSize
1	31.171.237.82	$null$	$null$	2016-05-22 01:10:44	GET /no_session_kill.php4 HTTP/1.1	200	147
2	193.224.128.176	$null$	$null$	2016-05-22 01:11:01	GET /whoisinlog.php4 HTTP/1.0	200	0
3	193.224.128.176	$null$	$null$	2016-05-22 01:12:01	GET /whoisinlog.php4 HTTP/1.0	200	0
4	80.99.127.77	$null$	$null$	2016-05-22 01:12:24	GET /no_session_kill.php4 HTTP/1.1	200	147
5	40.77.167.87	$null$	$null$	2016-05-22 01:12:47	GET /robots.txt HTTP/1.1	404	285
6	193.224.128.176	$null$	$null$	2016-05-22 01:13:01	GET /whoisinlog.php4 HTTP/1.0	200	0
7	40.77.167.87	$null$	$null$	2016-05-22 01:13:06	GET /serve.php4?command=jump&lesson=lesson10.xml HTTP/1.1	200	162
8	193.224.128.176	$null$	$null$	2016-05-22 01:14:01	GET /whoisinlog.php4 HTTP/1.0	200	0
9	178.137.95.223	$null$	$null$	2016-05-22 01:14:38	GET /usage/ HTTP/1.0	200	10290
10	193.224.128.176	$null$	$null$	2016-05-22 01:15:01	GET /whoisinlog.php4 HTTP/1.0	200	0
11	180.76.15.23	$null$	$null$	2016-05-22 01:15:06	GET / HTTP/1.1	200	862
12	180.76.15.145	$null$	$null$	2016-05-22 01:15:13	GET / HTTP/1.1	200	862
13	193.224.131.166	$null$	$null$	2016-05-22 01:15:20	GET / HTTP/1.0	200	862
14	66.160.147.151	$null$	$null$	2016-05-22 01:15:29	GET / HTTP/1.1	200	862
15	31.171.237.82	$null$	$null$	2016-05-22 01:15:45	GET /no_session_kill.php4 HTTP/1.1	200	147
16	193.224.128.176	$null$	$null$	2016-05-22 01:16:01	GET /whoisinlog.php4 HTTP/1.0	200	0
17	193.224.128.176	$null$	$null$	2016-05-22 01:17:01	GET /whoisinlog.php4 HTTP/1.0	200	0
18	80.99.127.77	$null$	$null$	2016-05-22 01:17:25	GET /no_session_kill.php4 HTTP/1.1	200	147
19	193.224.128.176	$null$	$null$	2016-05-22 01:18:01	GET /whoisinlog.php4 HTTP/1.0	200	0
20	193.224.128.176	$null$	$null$	2016-05-22 01:19:01	GET /whoisinlog.php4 HTTP/1.0	200	0

Figure 1

The Coedu log file has Extended Common Log Format, and the fields are separated by tabs. The log file contains nine fields, such as IPAddress, ClientID, UserID, Timestamp, Request, StatusCode, ReturnedContentSize, ReferralURL, and UserAgentHeader.

3. Pre-processing of data

Steps of pre-processing of data:

- Variable extraction.
- Page Extension Exploration and Filtering.
- De-spidering the web log file.
- Identification of users.
- Identification of visits.
- Basket transformation.

When extracting the variables, we generate from the Request field with string operations the new Method, Resource, and Protocol variables. The last eight characters of the Request field give the Protocol (HTTP / 1.0 or HTTP / 1.1). The Method (e.g. GET) is the start character string of the Request field, separated by a space from the intermediate part of the field, this intermediate string is the Resource.

Next, we determine the most common values for the new Resource variable. Based on their extensions, we filter out the style sheets (.css) and the image files (e.g. .gif, .ico, or .jpg) from the requested resources. When downloading a page containing images, the style sheet and the images are also separate records, so these records are not relevant.

By examining the UserAgentHeader field, we filter out web robots (e.g. bot, crawl). By examining the ReferralURL field, we determine the most common referral pages and filter out suspicious sites (such as .xyz domain name). By testing the ReturnedContentSize field, the @NULL values are filtered out, which means that there is no downloaded content (HTTP status code: 304 Not Modified). The effect of the filtering on the file size is shown in Table 2.

Type of filtering	**File size (record)**
Unfiltered file	1534635
Filtering the non-relevant records	357391
Filtering web robots	204856
Filtering suspicious referral URLs	157818
Filtering the @NULL (ReturnedContentSize)	156164

Table 2

Obviously, after filtering, the number of records is only one tenth of the pre-filter value, so filtering significantly reduces the number of records waiting for processing.

Steps for identifying users:

- The log file is first sorted by IPAddress and Timestamp.
- Each IPAddress assumes that each different UserAgent belongs to another user.
- UserAgentHeader provides each user with a unique UserID.

Steps to identify visits:

- Each identified user receives a unique session ID (SessionID).
- Define a 30-minute *t* timeout (1800 seconds).
- For each user:
- We calculate the difference between the two log entries in succession.
- If this time difference is greater than the t timeout threshold, we will add a new session ID (SessionID) to the last entry.
- Sessions are organized according to SessionID.

Identification of users and visitors was carried out with our own developed Apache Log Preprocessor software. Next, with the IBM SPSS Modeler

software we have extracted the events from the Resource variable to the new Page variable and the attributes to the new Attribute variable. The Page variable has made it possible to determine the most common events.

The most common events and descriptions are shown in Table 2. The description is based on our own tutorial experience; no development documentation was available to us. As it is obvious from the extensions of the event names, the Coedu framework is based on PHP4.

Event	Description
/no_session_kill.php4	query of timeout
/serve.php4	display the main curriculum window (left window)
/serve_top.php4	display the upper right window (table of contents)
/index.php4	show home page (login)
/nullframe.php4	show a blank page
/session_destroy.php4	session breakdown
/serve_bottom.php4	show bottom right window (forum)
/course_tracker.php4	course selection
/admin_frames.php4	manage windows
/error.php4	display of error message
/print.php4	print
/print_buttons.php4	print buttons
/print_content.php4	print lesson
/forum.php4	forum
/exit.php4	quit
/	direct access
update_course_session.php4	query of course visit
lesson_time_update.php4	query of time spent in a lesson

Table 3

The final step of the preliminary processing is to carry out the basket transformation. We need to create an input data table suitable for data mining modeling. Flag (dummy) indicator variables are created to indicate that the page (e.g. /index.php4) was included in that visit. For example: Page_/index.php4 = 1, if yes, and Page_ / index.php4 = 0, if not. Thus, each visit can be described with a single record containing the dummy variables.

Before carrying out the basket transformation, however, we need to know which variables may be important for further testing. It is advisable to include those pages with a relative frequency greater than 0.5%. The basket transformation is performed in two steps. First, you create flags from the Page variable values, and then in the second step, by performing an OR operation, we generate the resulting records for each visit.

4. Performing exploratory data analysis

Steps for exploratory data analysis:

- Determining the number of event visits
- Determining the duration of visits
- Determining the average time per page
- Determining the relationship between the number and duration of visits

The event number of visits is the same as the number of log entries for each visit. The distribution of the event number of visits is shown in Figure 3.

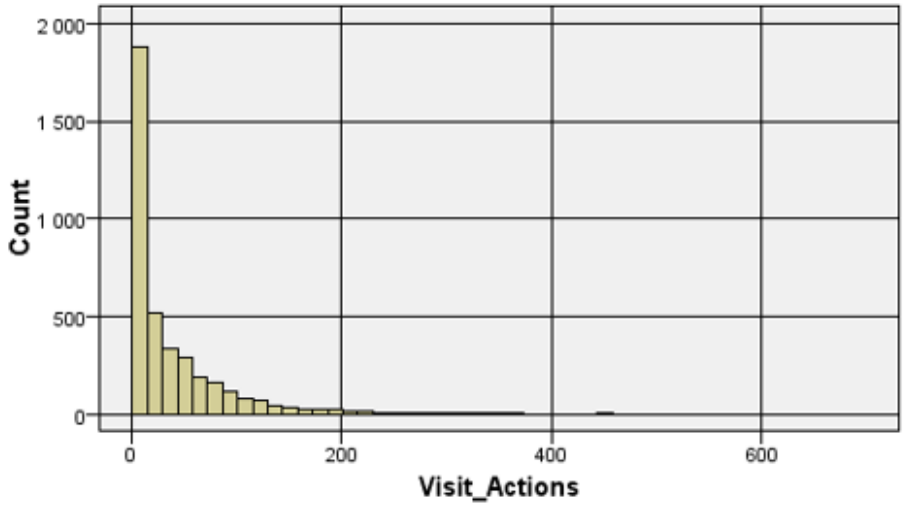


Figure 2

It can be seen that the distribution shows left asymmetry, most visits contain few events (average 38, median 17, modus 1, minimum 1, maximum 618 events).

When determining the duration of visits, only those visits are allowed that contain more than one event. For every visit:

- Select the first and the last page request.
- Determine the duration of the visit by extracting the timestamp of the first page from the timestamp of the last page.

The distribution of the duration of visits is shown in Figure 3.

It can be seen that the distribution shows left asymmetry, most visits are short (average 2584, median 604, modus 0, minimum 0, maximum 91225 seconds).

Determining the average time per page:

$$average_time_per_page = \frac{duration_of_visit}{event_number_of_visit - 1} \quad (1)$$

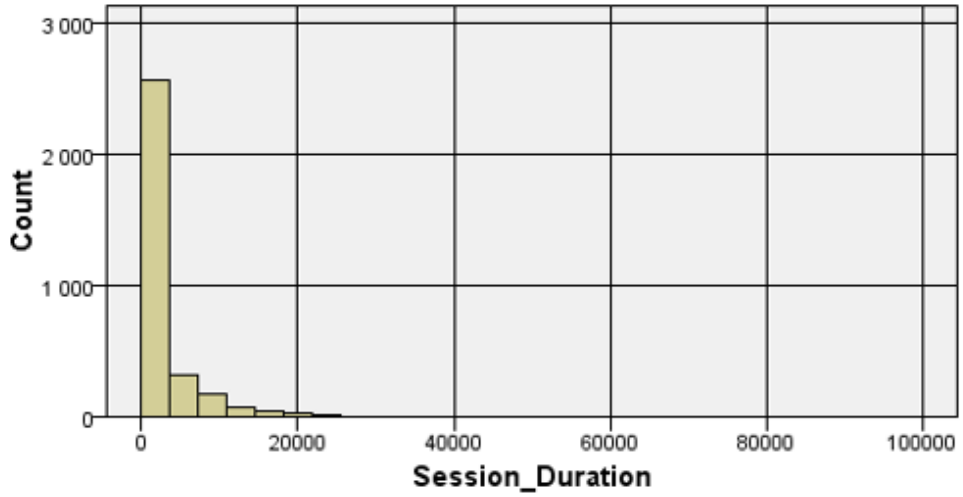


Figure 3

We deduct 1 from the denominator because the last visited page does not count for the duration of the visit, but it is counted in the event number of visit.

The average time per sheet distribution is shown in Figure 4.

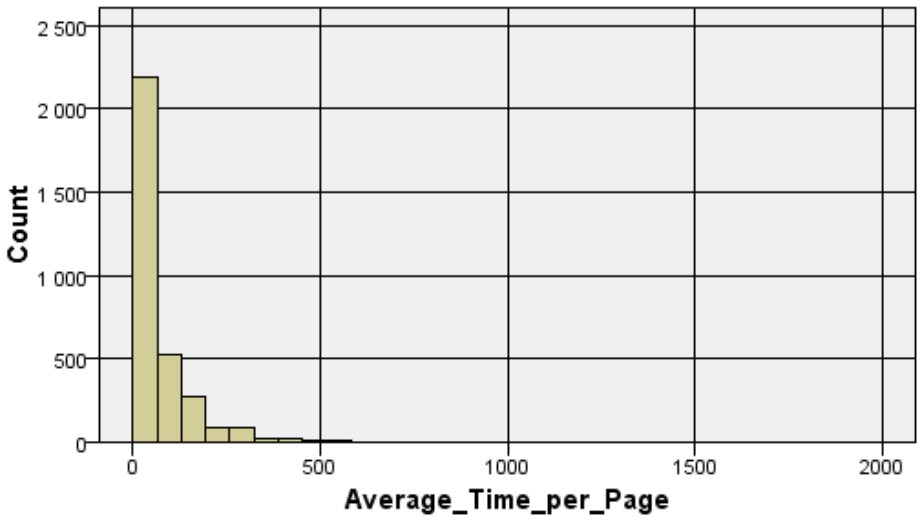


Figure 4

It can be seen that the distribution shows a left asymmetry, average time per sheet is short (average 64, median 24, modus 0, minimum 0, maximum 1613 seconds).

The relationship between the event number and the duration of visits can be determined by regression analysis.

The plot diagram of the connection with the regression line of the estimated regression equation is shown in Figure 5.

The plot diagram shows quite a lot of outsider points.

The estimated equation of the regression line:

$$y = 58.134 + 56.242x \qquad (2)$$

The results of the calculation are shown in Table 4.

Coefficients

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	58,134	91,185		,638	,524
	Visit_Actions	56,242	1,248	,621	45,048	,000

Table 4.

From Table 4 it can be seen, that the deviation of the intercept from zero is not statistically significant, but the slope is significant.

5. The possibilities of modeling

Clustering is often used in data mining as a preliminary step in modeling. The resulting clusters can also be used as input variables for other data mining models (e.g. neural networks). Clusters are determined by the TwoStep algorithm, so we do not have to provide the number of clusters in advance. The input data should be the number of visits and the duration of the visits. The overall results of the model are shown in Figure 5.

The average silhouette measure is 0.6 that is the model is good. In the largest cluster 1 are the shortest visits with the smallest number of events. The middle cluster 2 contains the medium-term visits with a moderate number of events. In the smallest cluster 3 are the longest visits with the most events.

Let now the inputs of the TwoStep algorithm the number of visits, the duration of the visits, the average time per page, and the dummy variables obtained during the basket transformation.

According to our experiences, dummy variables have decreased the mean silhouette measure to 0.1. The model in this form is weak. If we want to create a model that can be used in practice, we need to filter the non-important dummy variables.

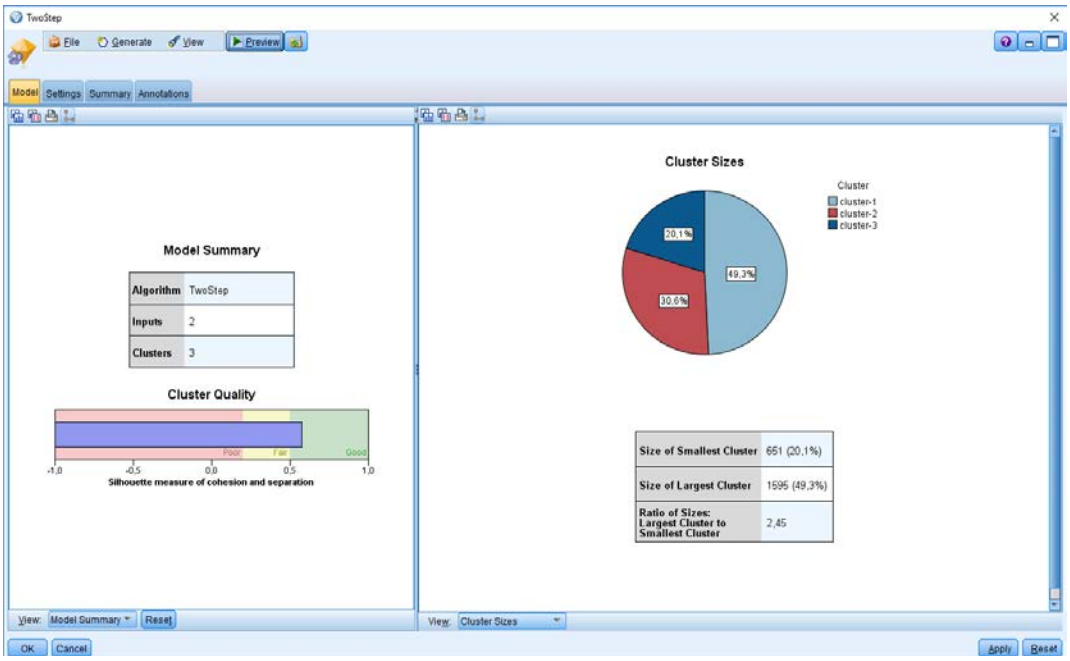


Figure 5

Depending on the relative frequency of each event, we can decide which events we consider relevant to the model. Events should be filtered out from the study with a relative frequency of less than 0.5%. The aggregate results of the model are shown in Figure 6.

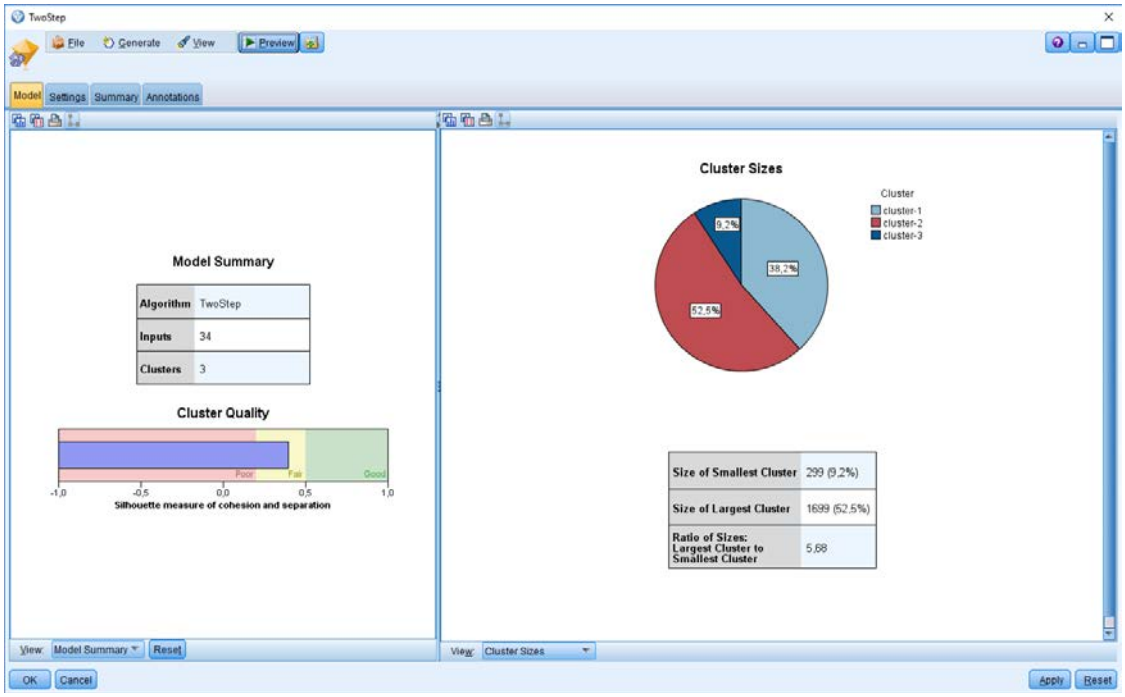
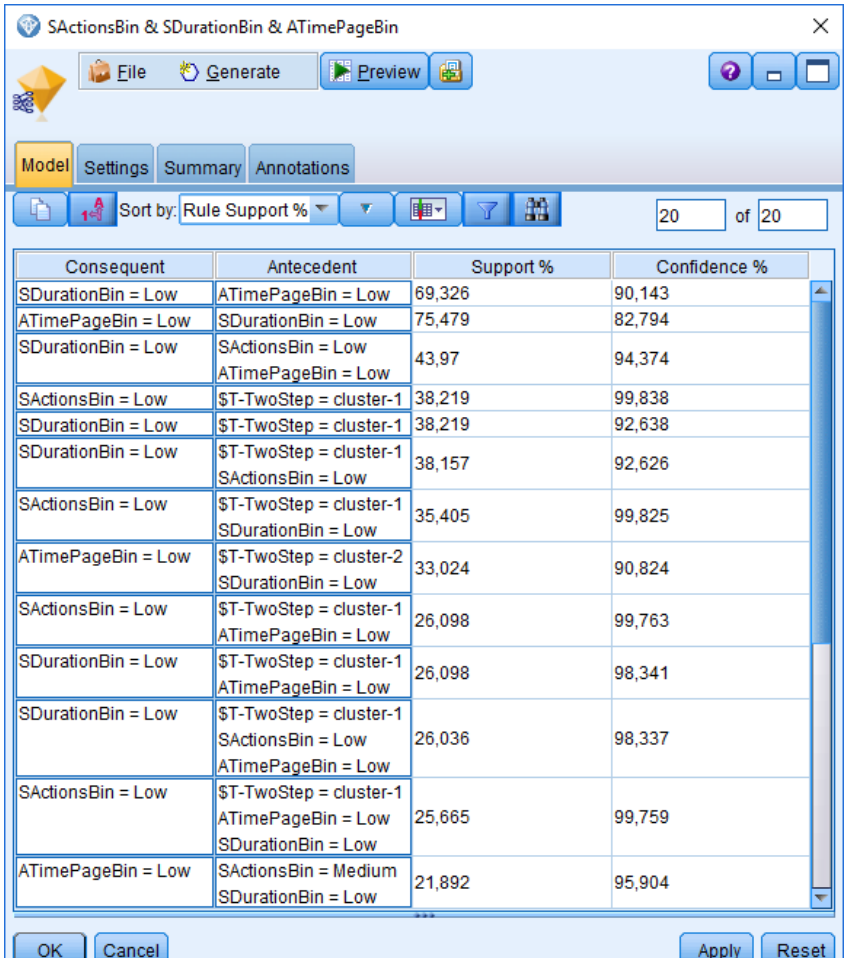


Figure 6

The average silhouette measure is 0.4 that is the model can be used. In the largest cluster 2 are the mid-event, longer visits. The middle cluster 1 contains small events with shorter visits. In the smallest cluster 3 are large-scale, longer visits using webmail and printing.

Another possibility of modeling is affinity analysis. Affinity analysis, also known as market basket analysis, seeks to explore relationships and association rules between attributes that are commonly associated. Association rules include "IF Antecedent(s) THEN Consequent(s)", together with rule-related support and confidence.

Affinity analysis is performed using the Apriori algorithm, because the structure within the rules reduces the search problem to a more manageable size (*Markov – Larose*, 2007). Since the Apriori algorithm does not handle numeric variables, we need to convert numeric variables into categorical variables. The duration of the visit, the average time per page, and the number of event number variables are ranked in the Low, Medium and High categories. Thus, we get the SDurationBin, ATimePageBin, and SActionsBin variables.



Consequent	Antecedent	Support %	Confidence %
SDurationBin = Low	ATimePageBin = Low	69,326	90,143
ATimePageBin = Low	SDurationBin = Low	75,479	82,794
SDurationBin = Low	SActionsBin = Low ATimePageBin = Low	43,97	94,374
SActionsBin = Low	$T-TwoStep = cluster-1	38,219	99,838
SDurationBin = Low	$T-TwoStep = cluster-1	38,219	92,638
SDurationBin = Low	$T-TwoStep = cluster-1 SActionsBin = Low	38,157	92,626
SActionsBin = Low	$T-TwoStep = cluster-1 SDurationBin = Low	35,405	99,825
ATimePageBin = Low	$T-TwoStep = cluster-2 SDurationBin = Low	33,024	90,824
SActionsBin = Low	$T-TwoStep = cluster-1 ATimePageBin = Low	26,098	99,763
SDurationBin = Low	$T-TwoStep = cluster-1 ATimePageBin = Low	26,098	98,341
SDurationBin = Low	$T-TwoStep = cluster-1 SActionsBin = Low ATimePageBin = Low	26,036	98,337
SActionsBin = Low	$T-TwoStep = cluster-1 ATimePageBin = Low SDurationBin = Low	25,665	99,759
ATimePageBin = Low	SActionsBin = Medium SDurationBin = Low	21,892	95,904

Figure 7

We have to limit the search for practical usability. According to our experiences, the reliability-difference search is the most useful result. The association rules given with the Apriori algorithm with the reliability-difference criterion, with over 20% support, are shown in Figure 9.

The rules were sorted in descending order of the rule support. In SPSS Modeler's interpretation, rule support is a product of support and reliability.

Of the twenty rules received, the most supported rule is:

$$\text{IF ATimePageBin} = \text{Low THEN SDurationBin} = \text{Low} \qquad (3)$$

The support for the rule is 69.326. This means that the rule (more precisely, it's antecedent part in the interpretation of SPSS Modeler) refers to almost 70 percent of the visits. This is an outstandingly high level of support. Reliability is 90.143. This shows that 90% of visits that have low average time per page belongs to the low duration category. Reliability is also very high. This does not necessarily mean that the rule can be used well in practice.

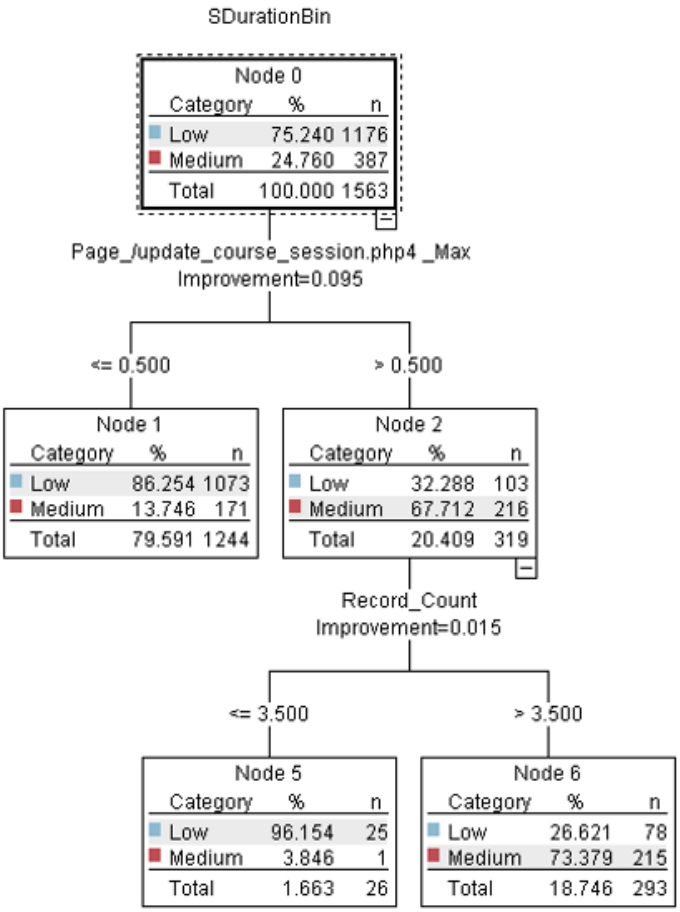


Figure 8

Perhaps the most common data mining task is classification. For classification, we have a categorical target variable that is divided into predefined classes or categories (e.g. low, medium, and high). The classification task is performed with the C & RT algorithm. The decision tree made by the C & RT algorithm is shown in Figure 10.

The target variable is the categorical duration of visit variable (SDurationBin). As the Apriori algorithm revealed a link between the duration of the visit and the average time per page variable, the categorical average time per page (ATimePageBin) variable is not used as an input variable. Similarly, we do not use the cluster variable ($ T-TwoStep) as a predictor, because the duration of the visit was an input variable for cluster determination.

To evaluate the model, we use the training / testing / validation methodology (*Wendler – Göttrup*, 2016). The Gain curve is shown in Figure 9.

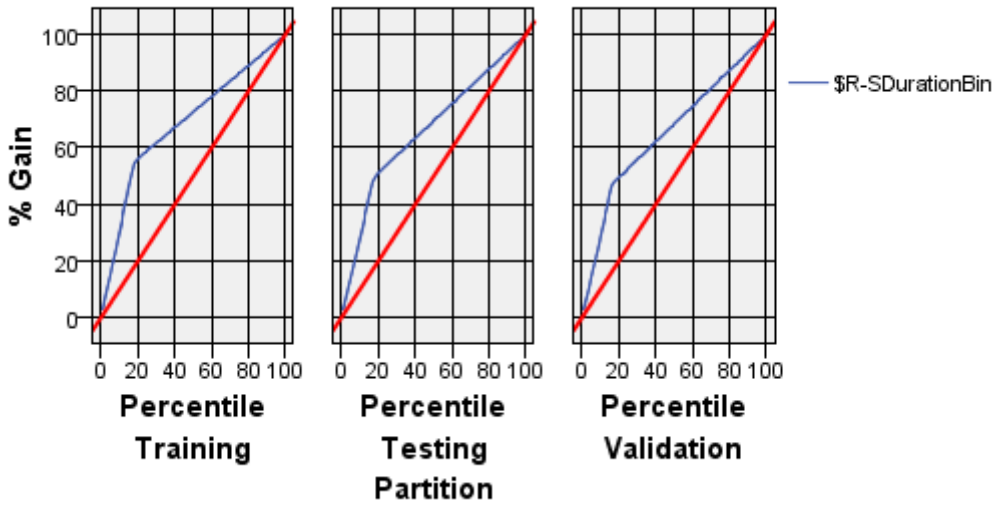


Figure 9

The model performs well in all three partitions.

Bibliography

Li, Tao (2016): Event mining – Algorithms and applications, CRC Press, Boca Raton, Florida

Markov, Z. – Larose, D. T. (2007): Data mining the Web – uncovering patterns in Web content, structure, and usage, Wiley, Hoboken, New Jersey

Wendler, T. – Göttrup, S. (2016): Data mining with SPSS Modeler, Springer, Heidelberg

ELECTRONIC CURRICULUM FOR TEACHING IT SUBJECT METHODOLOGY

Lajos Nyéki, nyeki@sze.hu
Széchenyi István University

1. Introduction

Our university has IT teacher of engineering training for more than twenty years. The first edition of the lecture note of IT methodology was published in 1995, and the university management also made it available in HTML version for students. The second edition was published in 2000, and the third edition was published in 2007 in printed form at the university publisher.

Since then, there have been several major curricular changes in the Hungarian secondary vocational education. The World Bank training model was replaced by curriculum models based on the National Qualifications Register. The methodology lectures tried to keep up with the frequent changes of the National Qualifications Register. Because of the curricular changes, over time, a complete revision of the printed lecture note became necessary.

By the end of 2014, there was an opportunity to make a new, completely revised version of the methodology lecture note in the framework of the TÁMOP-4.1.2.B.2-13 / 1-2013-0002 project, in a modern, electronic, thus easier to maintain, SCORM compatible format. The first edition of the lecture note considered the vocational training documents valid in 2014 (*Nyéki*, 2015).

Because of the changes introduced in the secondary vocational education system, it has become necessary to make a second, updated edition of the electronic lecture note. This edition is based on vocational training documents valid from 2016.

2. The model of curriculum development

Our Department of Engineering Teacher Training has been dealing with e-learning based distance learning since 2004. We have great experience in

developing electronic learning materials. For the development of modular teaching materials, we use the following model (see Figure 1).

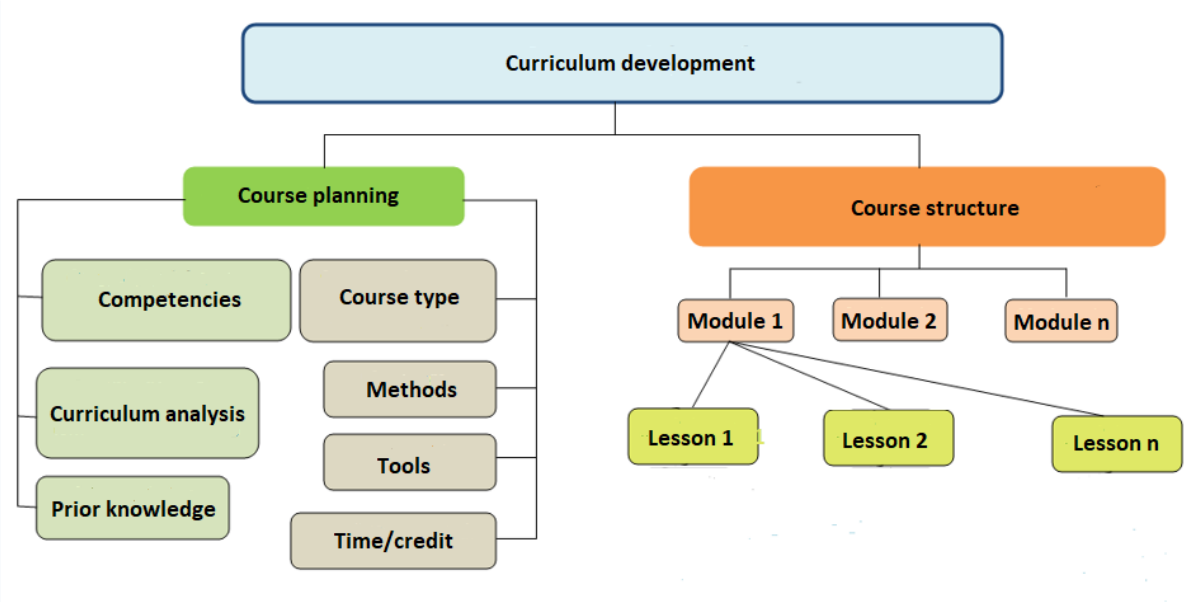


Figure 7

The whole curriculum is the course. The course consists of modules. The modules contain lessons. The lesson consists of curriculum that can be learned within 0.5 to 1.5 hours. The lessons have coherent structure. At the beginning of each lesson, we give the learning goal, the requirements, the estimated time needed to learn the lesson and the key concepts. The curriculum of the lesson includes, alongside the knowledge, activities, tasks, and multimedia elements that help to learn the curriculum. At the end of the lesson we place self-checking questions and tasks to be solved. At the end of the module there are module-closing questions and complex tasks covering the curriculum of more lessons.

3. The structure of the electronic curriculum

The methodology of informatics education has three semesters, with four credit points in each semester. The electronic lecture note contains the theoretical curriculum of the first and second semesters. The third semester deals with the practical aspects of processing of selected topics in the field of information technology.

The structure of the electronic curriculum is given in Table 1.

The annexes to the electronic lecture note contain the material of the curriculum analysis exercises:

- Mathematical methods in the layout of the curriculum
- Algorithms of curriculum theory
- Relative indicators
- Filling the relationship matrix

Module	**Lesson**
1. The concept, the subject, the tasks, and the relationships of IT Methodology	The concept of IT Methodology. The subject of IT methodology. The tasks of IT methodology. The relationship system of IT methodology
2. The purpose and tasks of IT education	The objectives of National Core Curriculum. The objectives of framework curriculum for public education in the vocational secondary school. The objectives of the ECDL. The objectives of vocational training under the NQR
3. The Curricular Structure of the vocational secondary school of informatics	The lesson plan of the vocational secondary school of informatics. The curriculum structure of the IT subject. The curricular structure of IT vocational training.
4. The tool system of IT education	The concept, and parts of the tool system, instructional strategies. Factors influencing the choice of instructional method. Methods used in IT education. Hardware and software tools for IT education.
5. The process of IT education	The concept of the educational process, the role of motivation in IT education. Organizing students' knowledge acquisition activity. Strengthening knowledge. Practical application of knowledge. Checking and evaluating students' knowledge.
6. Organizational Issues in IT Education	Lesson types Organizational forms Working forms
7. Preparing for teaching lessons	Preparation of the syllabus. Preparation of the thematic plan. Preparation of the lesson plan.

Table 1

We use the following algorithms of curriculum theory in curriculum analysis exercises:

- The K algorithm
- The algorithm for testing connectivity
- The modified K algorithm
- The T algorithm
- The Z algorithm
- The column vector algorithm
- The row vector algorithm

4. The WordForce 3.0 application

Our electronic tutorials were previously designed for the Coedu framework using the Coeditor software. The Coedu framework has not yet supported the SCORM standard, in the meantime its development has ceased. The TÁMOP tenders for curriculum development in recent years have provided SCORM-compliant curricula, so we had to look for software that could easily convert Microsoft Word documents to SCORM-compliant learning materials. In 2011, we were able to purchase WordForce 3 as part of the ElearningForce Suite using tender resources. Since then, we use this to produce SCORM-compatible tutorials (*Nyéki*, 2014).

The WordForce 3 menu in the Word Ribbon menu bar is shown in Figure 2.

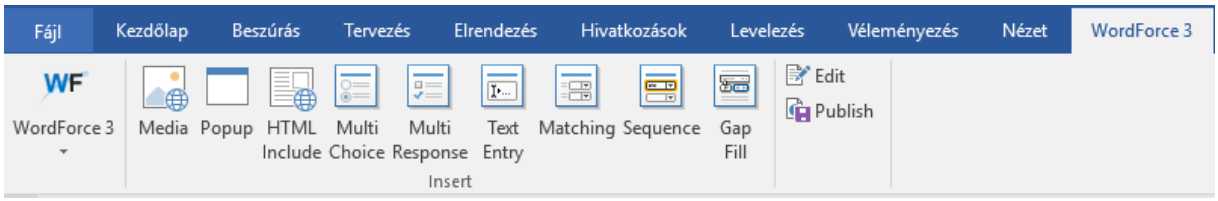


Figure 8

The menu shows that we can insert multimedia items into a Word document, create a popup menu and add HTML source code. With the application multiple choice questions can be made with one or more correct answers. We can also create open-ended, word-filling, matching and sorting question types. These question types can be used to prepare lesson-closing and module-closing questions.

The elements inserted from the WordForce 3 menu appear as a left aligned table in a Word document. We can edit them by clicking on the Edit button. The result of the insertion can be tested with the installed browser program by clicking the Publish button. and selecting the Web possibility. SCORM 1.2 and SCORM 2004 versions can only be tested after uploading the package to a SCORM compatible (e.g. Moodle 3) educational framework. In general, the HTML version should be used for testing during

curriculum development. The title page of the HTML version of the electronic lecture note is shown in Figure 3.

In the frame on the left side of the screen is the menu of the electronic lecture note, and the curriculum is in the frame on the right. The menu is based on the headings used in the curriculum. In our curricula we use course title, module title, lesson title, and lesson part styles. The menu of the electronic lecture note can be matched to the navigation window of a Word document, as the headings appear in it too.

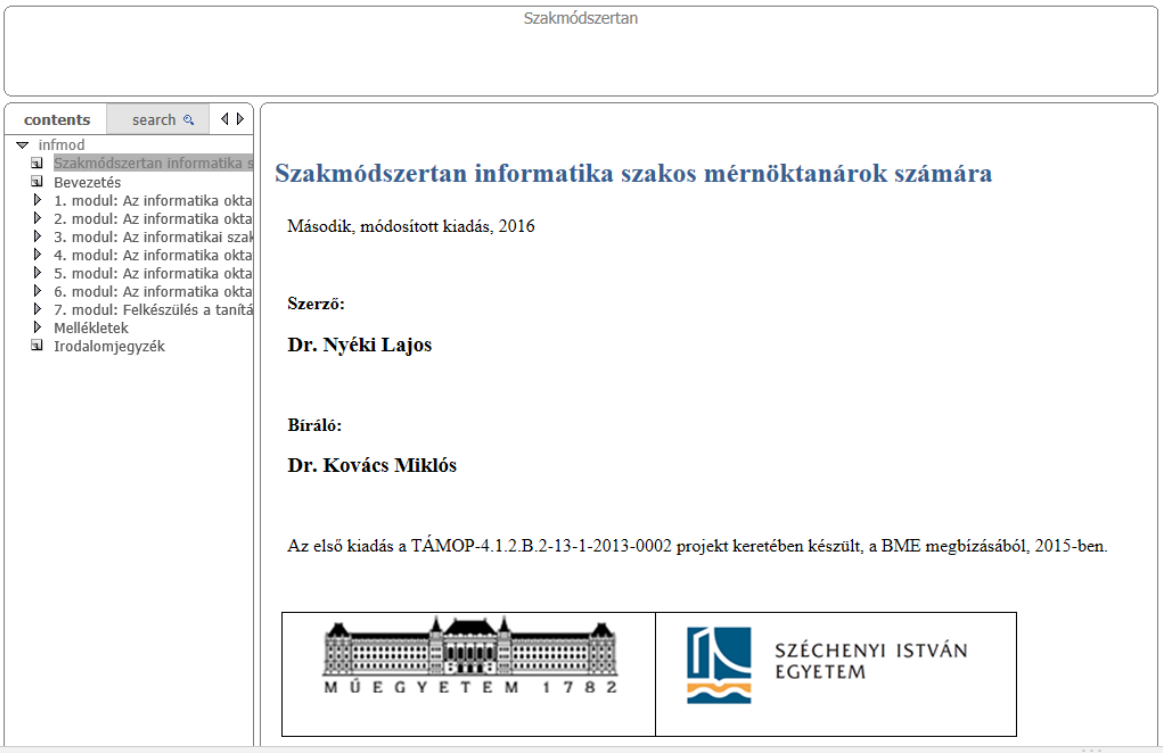


Figure 9

The uniform appearance of the electronic tutorials is ensured by the use of mandatory prescribed styles for authors. We use separate styles to display titles (course title, module title, lesson title, and lesson part title), curriculum, methodological elements, listings, activities, images, spreadsheets, and captions. The authors get the mandatory styles to be used in a pre-prepared document template.

For the media items, we can adjust the width and height of the player window, allowing playback to be auto-started or repeatable. For the Popup window element, we can specify the window size, the link title, and the text window content. By adding the HTML element, you can implement different interactions (checkboxes, radio buttons, text boxes, drop-down lists).

The different types of questions (multiple choice with one or more correct answers, open questions, assignment, sorting, and sentence completion) can be given in the usual way. For each question type we can set the number of filling options. Multiple choice question types can be used to set the responses in random order. Of course, this option should only be chosen using a worksheet already tested. The Text Entry question type needs short text responses. Acceptable answers can be defined in advance. The matching question type needs to select the corresponding pair from the drop-down menu for elements given on the left-hand side. On the left side we can place statements, and on the right we can choose which one is true or which is false. The sorting question type asks for the correct sort order. For the fill-the-gap question type we have the option to choose from a drop-down list, to write in a text box, and to use the text box and the word bank together.

5. Course structure

From the title page menu in Figure 3, we can select the module we are interested in. The title page of the module gives the titles of the lessons. Module lessons can be accessed using the menu in the left frame. The default position of the menu is the *contents* tab, which displays the table of contents for the course. By clicking on the *search* tab, a search window will appear at the location of the table of contents. The arrows next to the search tab allow for forward and backward scrolling. The structure of the module is shown in Figure 4.

The meaning of the symbols in the course contents list is as follows. The right arrow indicates that it has an expandable content structure behind it, and then it clicks into a down arrow and displays the content structure. The nested squares symbol is used to designate a non-degradable content. By clicking the down arrow, the expanded content closes and the arrow changes to the right arrow. The contents of the curriculum window will remain unchanged; it changes when the next content is selected.

Clicking on the title of the lesson will open the lesson menu. The head of the lesson contains the goal, the requirements, the time requirement, and the key concepts. The head of the lesson is shown in Figure 5.

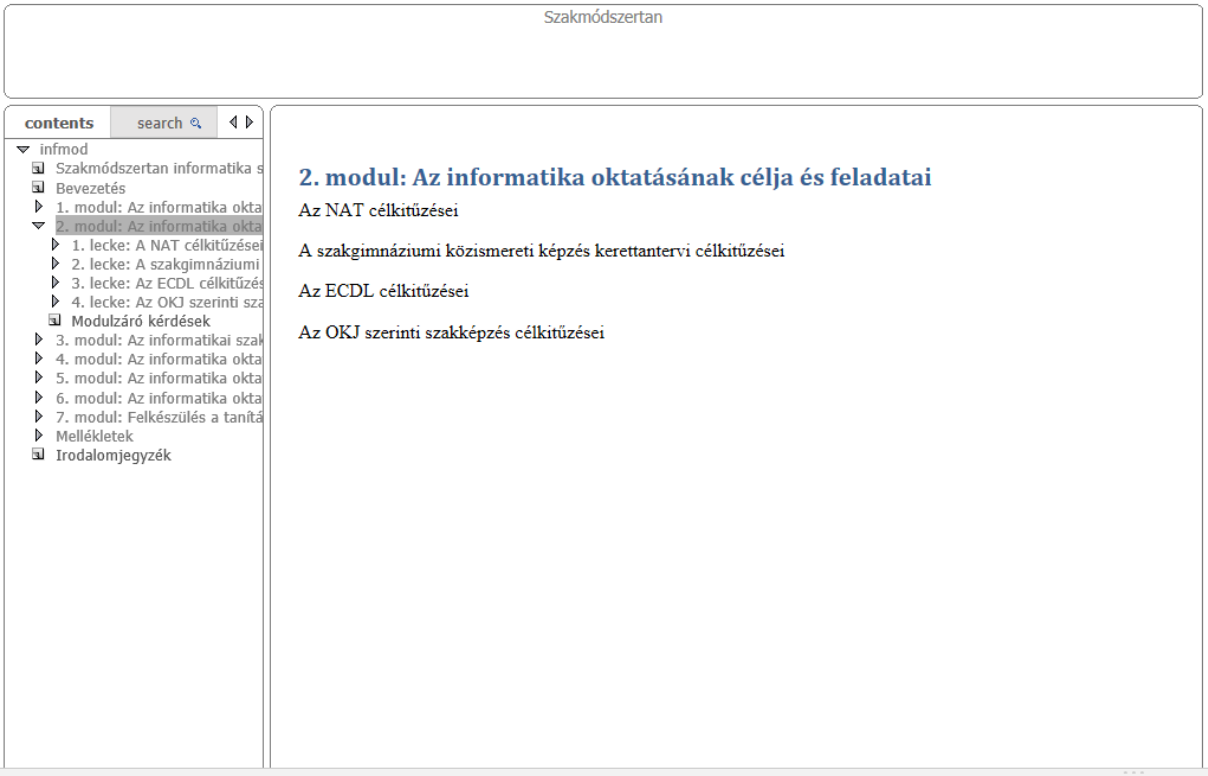


Figure 10

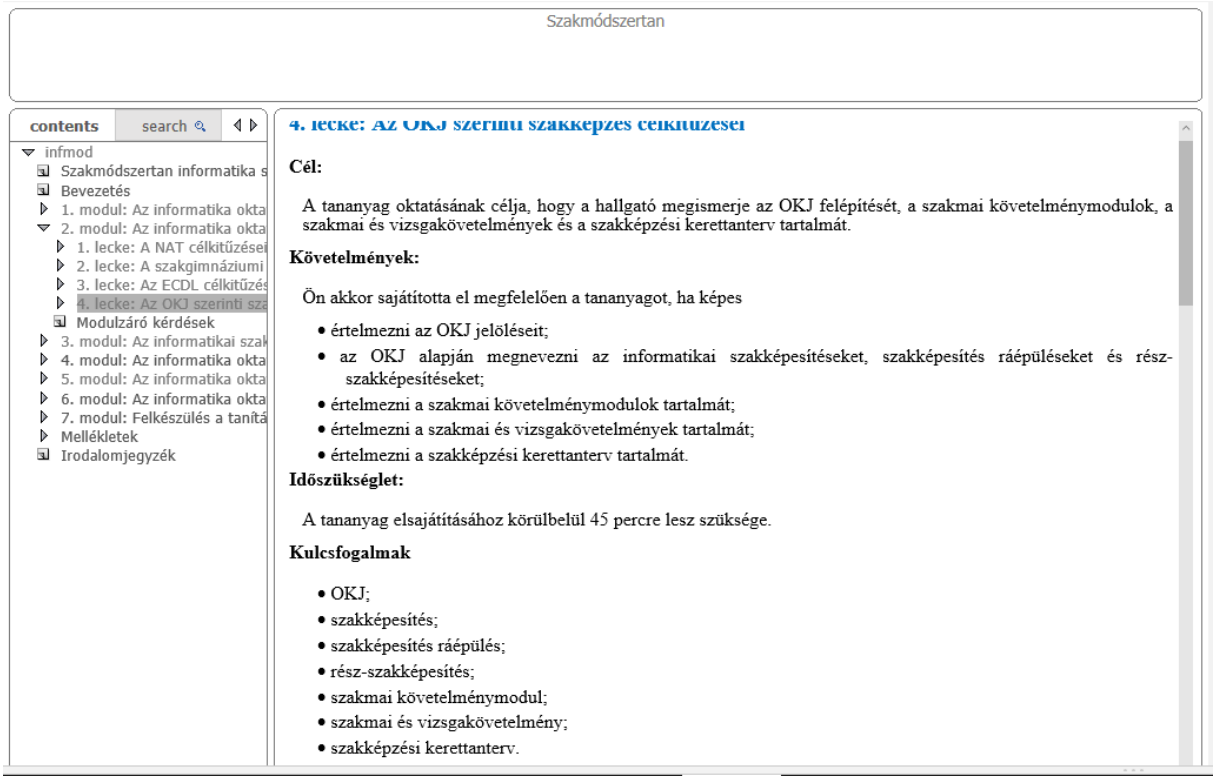


Figure 11

The goal informs the student about where to go studying the lesson. The requirements determine in a measurable form what the student will be able to do if he/she has properly mastered the curriculum.

The terms in the requirements (naming, recognizing, interpreting, etc.) follow the wording of Bloom's taxonomy.

The time requirement is an estimate, including the time spent on studying the lesson, performing the activities and solving the tasks.

The key concepts make it possible to highlight the essential elements of a lesson, which can be searched using the search function.

A content structure containing lesson parts is shown in Figure 6.

Lesson 2 of Module 6 is apparently composed of four non-degradable content units marked by the nested squares symbols.

A part of the appendix (examining the curricular sequence) is shown in Figure 7.

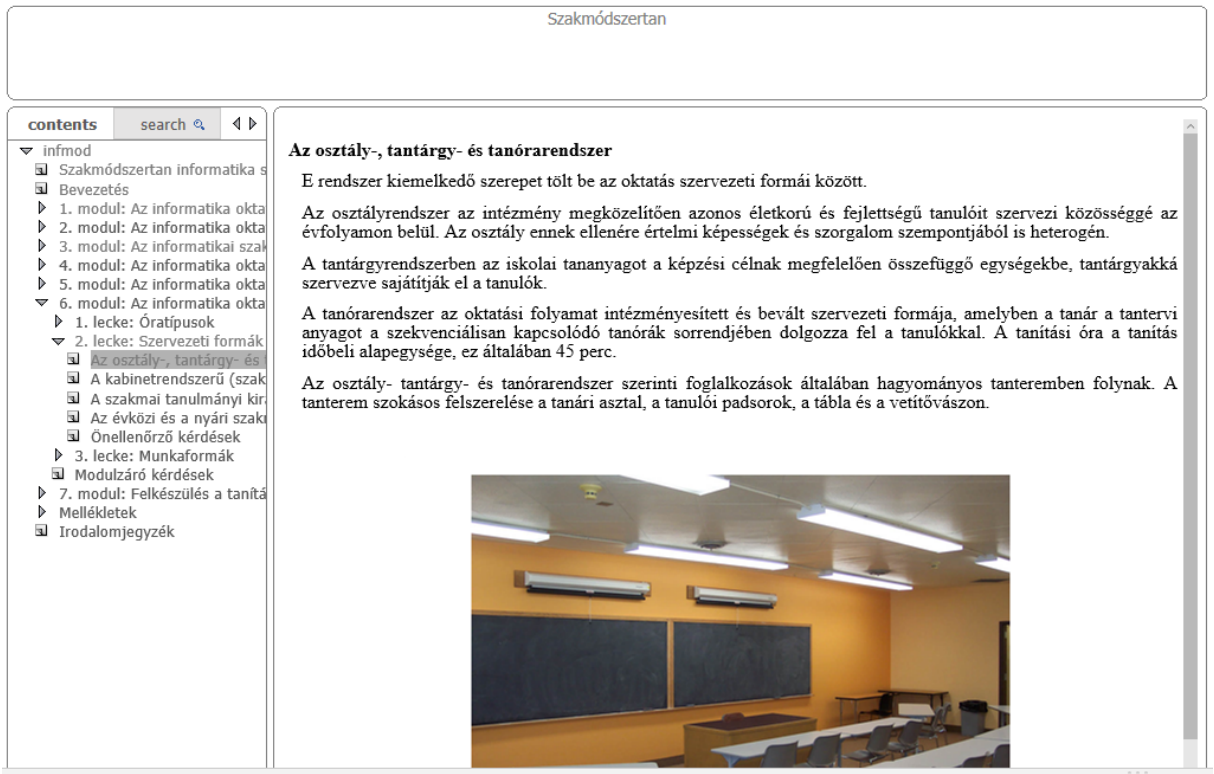


Figure 12

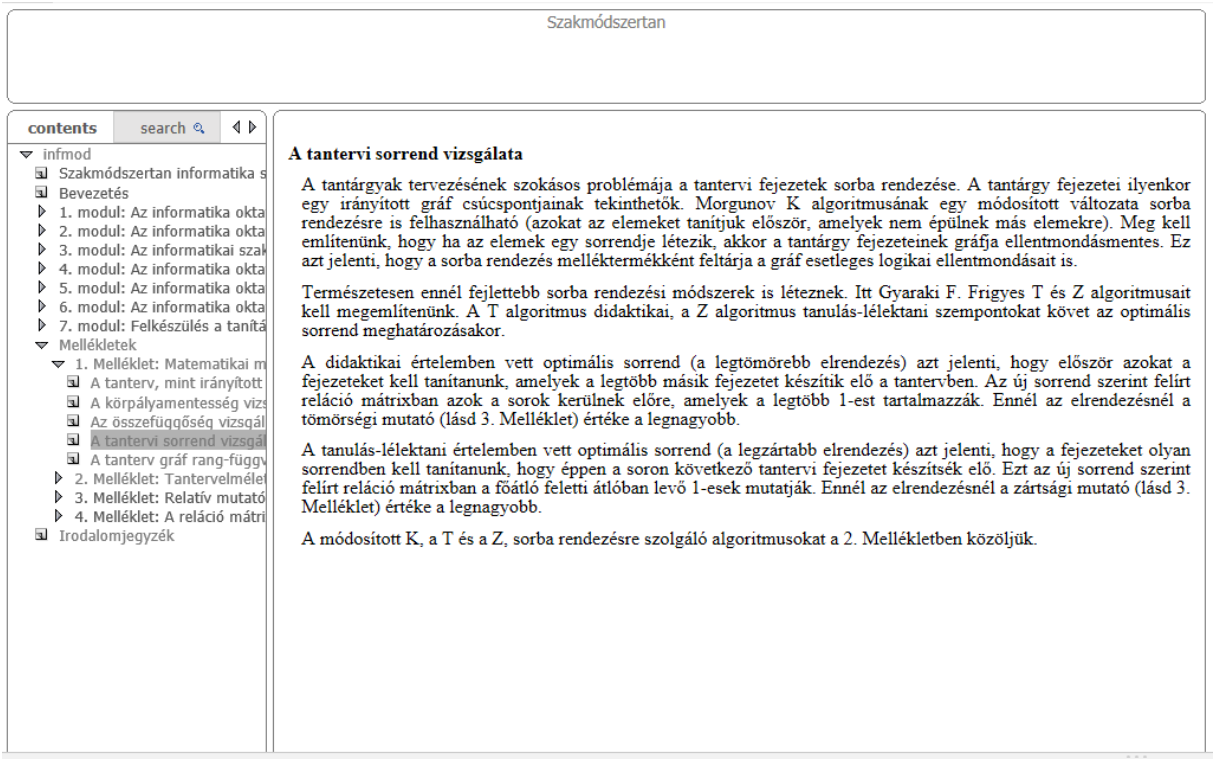


Figure 13

6. Maneuverability

The first edition of the electronic lecture note was published in SCORM format in the Hungarian Digital Textbook Library. The curriculum requires the use of vertical and horizontal scroll bars on screen of a desktop computer due to the special features of the display of the Digital Textbook Library. The text is wrapped in the fixed size curriculum window, but the larger images and tables are already out of the box (see Figure 8).

The second, updated edition of the electronic lecture note has been made available to our students on our homepage as an HTML package generated by the WordForce 3 software, because of the display limitations of the Digital Textbook Library. For ease of use, the large Word tables have been replaced with their image variants.

The result justified our expectations, the pictures and the tables are now within the curriculum window on the screen of a tablet too (see Figure 9).

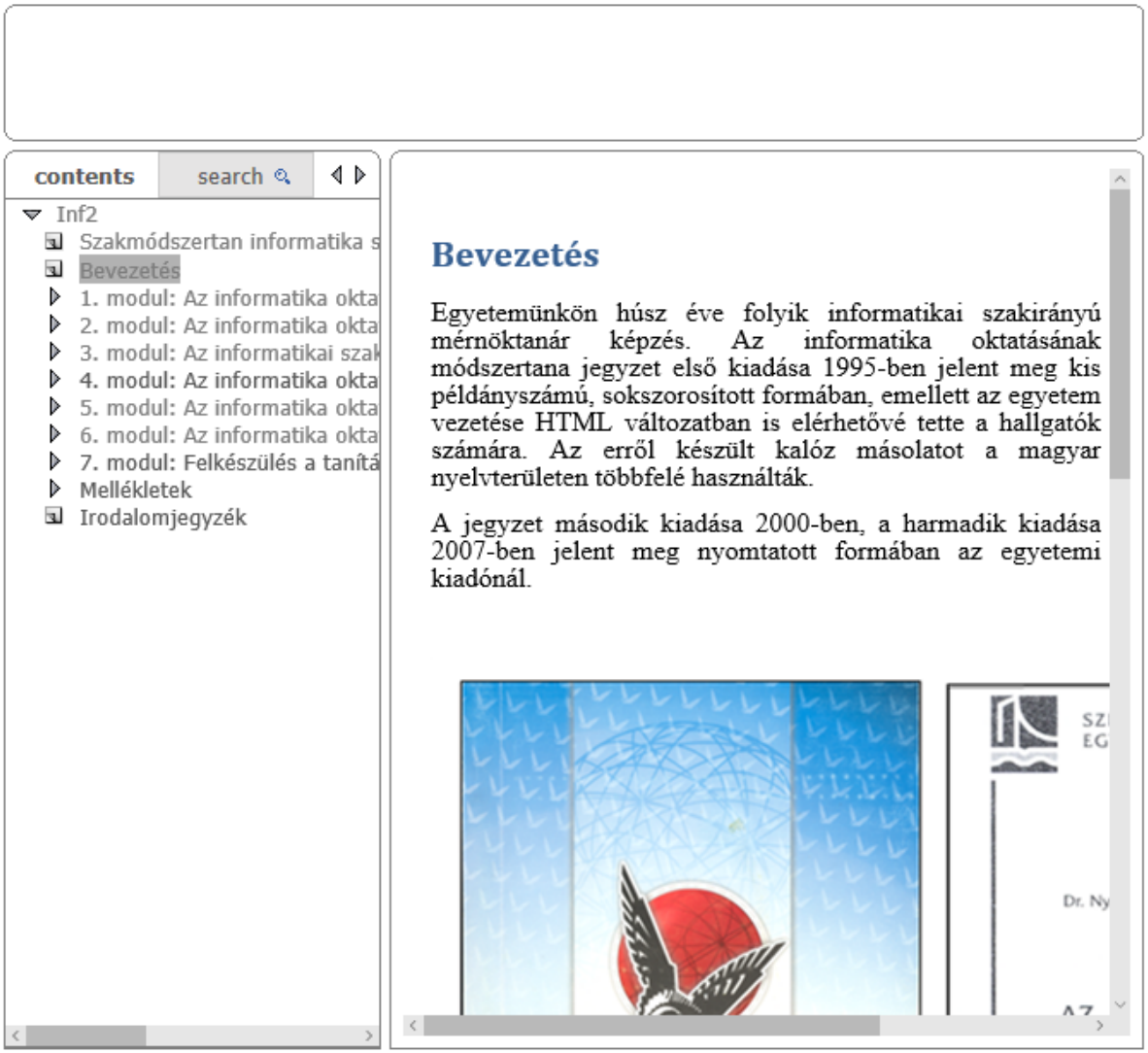


Figure 14

In Microsoft Edge, Firefox and Chrome browsers we have tested the electronic lecture note with tablet and smartphone emulation, it works fine using a mouse.

On the touch screen of a tablet or a smartphone, however it is difficult to handle with our fingertip the small icons and headings of the navigation window, the small icons should be replaced in WordForce 3 with bigger ones, and the font size should be increased accordingly.

This would be a development project for the developers of the WordForce 3 software.

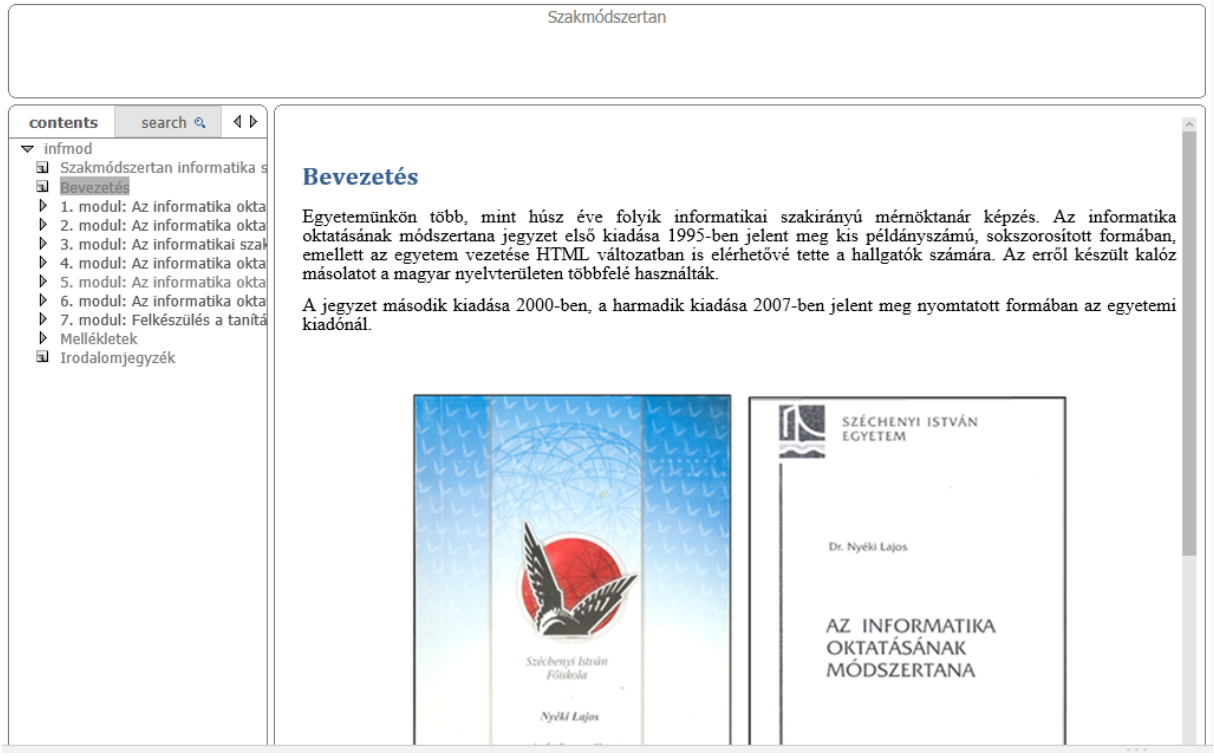


Figure 15

To increase responsivity, this year we have converted all our raster images to scalable vector objects using the freeware Inkscape 0.92 drawing software (*Nyéki*, 2017).

We could not insert scalable vector objects to a Word document, so we have edited manually the HTML source code generated by the WordForce 3 software to substitute all the references to raster images with references to scalable vector objects.

Now our students are using this refined electronic lecture note variant.

References

Nyéki, L. (2015): Szakmódszertan informatika szakos mérnöktanárok számára, http://www.tankonyvtar.hu/en/main/tamop412b2/2013-0002_szakmodszertan_informatika_szakos_mernoktanarok_szamara/index.html (2017.12.05)

Nyéki, L. (2014): Az ElearningForce alkalmazása az elektronikus tanulásban, VI. Oktatás-informatikai Konferencia, ELTE PPK, Budapest, 2014, 473-483.

Nyéki, L. (2017): Szakmódszertan informatika szakos mérnöktanárok számára, http://rs1.szif.hu/~nyeki/InfMod/Infmodszertan/ (2017.12.05)

TANULÓKÖZPONTÚ TANULÁS ÉS PROBLÉMAMEGOLDÁS: A PROBLÉMA ALAPÚ TANULÁS

Tóth Péter, toth.peter@tmpk.uni-obuda.hu
Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

1. Bevezető

A probléma alapú tanulás (PBL) gondolata a reformpedagógiai mozgalmak kibontakozásáig nyúlik vissza. Elsőként talán *Dewey* fogalmazta meg, hogy a tanulónak az ismereteket nem passzívan kell befogadnia, hanem aktívan, cselekvő, felfedező módon. E gondolatkör *Piaget*-nél, *Bruner*nél és *Ausubel*nél is visszaköszön, tovább konkretizálódik.

A probléma alapú tanulás „… a tudás, a megértés és az oktatás olyan koncepciója, amely teljesen eltér az ismeret alapú tanulás közismertebb koncepciójától." (*Barrows – Wee*, 2010) A PBL alapelvei közül kiemelhető (1) a tanulóközpontúság, (2) a tanár facilitátori szerepe, (3) a tanulói csoportmunka, (4) a problémák komplex volta és (5) a tanulói ön- és társértékelés.

A módszer leginkább az angol-szász felsőoktatásban vert gyökeret, de megemlíthető még a dán aalborgi iskolakísérlet is.

Tanulmányunkban előbb értelmezzük témánkat a tanulóközpontú stratégiák nézőpontjából, majd megadjuk tanuláselméleti hátterét, folyamatára példaként ismertetjük a Maastricht University úgynevezett „hét lépéses" modelljét, majd ennek illusztrálására bemutatjuk az Aalborg University gyakorlatát. Különbséget teszünk jól- és rosszul definiált, strukturált problémák között.

2. A tanulóközpontú tanulás megközelítésmódjai

A 19. és 20. század fordulóján egy új mozgalom bontogatta szárnyait, amit reformpedagógiának ismer a neveléstudomány. Azt vallotta, hogy a tanuló nem az ismereteket passzívan befogadó egyén, hanem aktív, önállóan cselekvő egyén. Az oktatás feladata pedig a tanuló érdeklődésének felkeltése és önálló ismeretszerzésének fenntartása, aminek belső indíttatássá kell válnia.

John Dewey (1859-1952) egy 1916-ban megjelent munkájában már az aktív tanulás bevezetését szorgalmazza, miszerint a tanár feladata nem egyszerűen az, hogy a tanulókra bizonyos elméleteket és szokásokat ráerőszakoljon, hanem inkább a tanuló közösség tagjaként teremtsen olyan tanulási szituációkat – benne probléma szituációkat is –, amelyekben a tanulók önálló ismeretszerzésre képesek, továbbá segítse őket abban, hogy ezeket a helyzeteket megfelelő módon kezeljék (*Dewey*, 2005).

Az aktív, tanulóközpontú tanulási stratégiának számos fajtája van, melyeket *Nagy Lászlóné* (2010) foglalt össze talán a legszemléletesebben (1. táblázat).

Szempont	Kutatás alapú tanulás	Probléma alapú tanulás	Projekt alapú tanulás	Eset alapú tanulás	Felfedezés alapú tanulás
A kérdés vagy problémafelvetés a tananyagra irányul (IBL)	++++	+++	+++	+++	+++
Az összetett, nyíltvégű, valós, rosszul strukturált problémákat tartalmazó tananyag (PBL)	+	++++	++	+++	+
Tanulói projektek megvalósítása	+	+	++++	++	+
Tanulói esettanulmányok megvalósítása	+	+	+	++++	+
Tanuló által felfedezett tananyag	+++	+++	+++	++	++++
Önszabályozó tanulás	+	++	++	++	+++
Aktív tanulás	+++	+++	+++	+++	+++
Kollaboratív – kooperatív tanulás	+	++	++	+	+

Jelölések: ++++: az adott stratégia alapelve; +++: lényegében jellemző rá; ++: általában jellemző rá; +: néha jellemző rá
Forrás: *Nagyné*, 2010 alapján
1. táblázat Tanulóközpontú stratégiák összefoglaló jellemzése

Az aktív tanulásra ösztönző környezetben a tanulók

- kreatív gondolkodást igénylő problémákkal és feladványokkal szembesülnek,
- kérdésekre felelnek,
- saját kérdéseket fogalmaznak meg,
- személyes tapasztalatokat gyűjtenek,
- segítik egymást a tanulásban (*Vastagh*, 1999).

A fent ismertetett tanulóközpontú stratégiák közül most a probléma alapú tanulást (problem based learning, PBL) ismertetjük részletesebben.

A probléma alapú tanulás komplex képesség-, kompetenciafejlesztő (kommunikációs, kooperatív, problémamegoldó, kritikai gondolkodási, önálló ismeretszerző) hatását már az 1960-as években felismerték. *Barrows* és *Tamblyn* (1977) a kanadai McMaster University orvosképzésen azt tapasztalták, hogy az első három év óriási mennyiségű elsajátítandó elméleti ismeretei mellett az orvostanhallgatók hiányolták azok klinikai gyakorlattal való kapcsolatát. A PBL tananyagot úgy fejlesztették ki, hogy ösztönözzék általa a tanulást, egyúttal lehetővé téve a gyakorlatban való alkalmazást, illetve a jövőbeli szerepre való felkészítést. Miközben tapasztalták, hogy a hallgatók motiváltabbak lesznek és fejlődik a szakmai hozzáállásuk, illetve felelősségérzetük a csoportmunka által. A motiváció növeléséhez és az érdeklődés fenntartásához hozzájárult a megoldandó problémák életszerű volta is. Az eredmények hatására a PBL széles körben elterjedt a felsőoktatásban, előbb az egészségügyi, majd a jogi, a műszaki és a gazdaságtudományi képzésekben, s kisebb mértékben a közoktatásban, illetve a szakképzésben is (*Duch*, 1996; *Amstrong*, 2008; *Gasser*, 2011).

A tanulóközpontú tananyag-feldolgozás során a munka kis csoportokban folyik, amely lehet formális és informális, míg a csoporton belüli szerepek változhatnak.

3. A PBL fogalma és tanuláselméleti háttere

A PBL igazi paradigmaváltást jelentett a hagyományos tanítási-tanulási stratégiákhoz képest, ugyanis gyakorlati megvalósítását jelenti a konstruktivista tanulásfelfogásnak, mivel hangsúlyozza az együttműködésen alapuló önszabályozó tanulás központi szerepét, ahol a tanári feladat az ismeretszerzés facilitálása (*Schmidt et al.*, 2007; *Yew – Schmidt*, 2011).

Hung (2011) szerint a probléma alapú tanulás konstruktív jellege az alábbiakban nyilvánul meg.

- A tanulók a probléma megoldása és a csoporton belüli kollaboratív vagy kooperatív munka révén aktivizálják meglévő ismereteiket.
- Lehetséges elméleteket és hipotéziseket dolgoznak ki a probléma értelmezésére. A csoport tagjai közösen identifikálják azokat a kérdéseket, amelyeket majd meg kell oldaniuk. Elsődleges modellt alkotnak a probléma magyarázatára. A facilitátorok keretet adnak a problémával kapcsolatos ismeretek megszerzéséhez.
- A kezdeti csoportmunka után a tanulók önálló munkában oldják meg az előzőleg megfogalmazott kérdéseket.
- A tanulók újbóli csoportmunka keretében megvitatják a megállapításaikat, finomítják a probléma kapcsán megfogalmazott magyarázataikat.
- A tanár szerepe a tanulási folyamat irányítása, kereteinek biztosítása, nem pedig a tudás átadása. A folyamatos visszacsatolás és reflexiók adása lényegi elemei a PBL-nek.
- A tanulók aktív szereplők, részt vesznek a közösségi tudás építésében.
- A problémamegoldás hozzájárul az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának erősítéséhez.
- A közvetlen tapasztalatok és interakciók révén segíti a tanulót a valódi világ értelmezésében.

A konstruktivista felfogások közül mind a kognitív, mind pedig szociális fontos szerepet játszik a probléma alapú tanulásban. A kognitív konstruktivista felfogás, mint ahogy azt korábban láttuk, *Piaget* nevéhez fűződik (*Piaget*, 1993). A gondolkodás fejlődésére a kiegyensúlyozottságra való törekvés a jellemző, ami a sémák és a környezet közötti egyensúly megteremtésére irányul.

Amíg *Piaget* a fejlődést, mint az egyén belső konstrukcióját a környezettel való interakciója alapján írta le, addig *Vigotszkij* a szociális interakciók szerepét hangsúlyozta. Szerinte a gyermek a felnőttel való interaktív kontextusban formálódik, aki egy olyan környezetet biztosít számára, amelyben hatékonyabban tevékenykedhet a tanulnivaló megértése céljából. *Vigotszkij* szerint létezik egy úgynevezett „potenciális fejlődési tér”, amelyben az egyéni képességek fejleszthetők, amennyiben bizonyos feltételek teljesülnek. Az utánzásnak köszönhetően, egy felnőtt által irányított közösségi tevékenységben, az egyén nagyobb teljesítményre képes, mint amire önállóan képes lett volna. Ez a szociális interakcióban megnyilvánuló tanulási potenciál elméletének leglényegesebb pontja, a „legközelebbi fejlődési zóna” elve. Ez fejezi ki leginkább az egyén aktuális fejlődési szintje és a potenciális, elérendő fejlődési szint közötti

különbséget. A legközelebbi fejlődési zóna prediktív szerepet játszik az egyén elkövetkező tevékenységének, képességfejlődésének megítélésében. *Vigotszkij* számára a tanulás megelőzi a fejlődést, és a legközelebbi fejlődési zóna biztosítja a közöttük lévő kapcsolatot. Még egy fontos dolgot feltétlenül szükséges kiemelni *Vigotszkij* elméletéből, nevezetesen a kommunikáció és a gondolkodás viszonyát. A nyelv esetében kezdetben a kommunikatív megnyilvánulások egyfajta belső beszéd felé haladnak, amelyek a gondolkodáshoz fűződő szoros kapcsolatra utal. *Vigotszkij* úgy gondolta, hogy a nyelv és a gondolkodás kapcsolata is egyfajta fejlődésen megy keresztül. Eleinte a nyelv és a gondolkodás párhuzamosan fejlődik, majd kétéves kor körül összekapcsolódik. Ezáltal, csak az emberekre jellemző módon megváltozik a nyelv és a gondolkodás természete is, az előbbi intellektuálissá, míg utóbbi verbálissá válik. Ebből az is következik, a kommunikáció teszi lehetővé, hogy a gondolkodás egyszerre legyen egyéni és társas tevékenység, ami a PBL szempontjából ugyancsak fontos jelentőségű (*Vigotszkij*, 1967; *Vigotszkij*, 1971).

A probléma alapú tanulás átértékeli a tanár szerepét is, amire *Paulo Freire* (1921-1997), a brazil filozófus, pedagógus elméletével világíthatunk rá legkönnyebben. A felvetett probléma megoldása során a tanár a tanulók tapasztalataira, tudására építhet leginkább. A tanár nem csak tanít, hanem a tanulókkal való dialógus révén, tanuló is egyúttal. Kölcsönösen felelősek a folyamat sikeréért. A tanulás problémafelvetéssel indul, így a folyamat során „felfedezőtársakká" válnak. A dialógus révén együttműködnek a tudás elsajátításáért, hogy a tananyagot a hipotézisek, sejtések, vélekedések (doxa) szintjéről a biztos tudás (epistm), vagy másként a bizonyított igazság (logos) szintjére emelje. A tanuló már nem a folyamat tárgya, hanem a kölcsönös dialógus révén a tanárral együtt a tanulási folyamat irányítójává válik. Az által, hogy megváltozik a tanár-diák viszony, illetve szerep, humanizálódik a tanulási folyamat (*Freire*, 1970; *Freire*, 1975).

Mindezeket előrebocsátva a probléma alapú tanulás kapcsán számos eltérő megközelítés fogalmazódott meg. Értelmezhető

- tananyag strukturálási módként, melynek során a tanulás hajtóerejét képező, gyakorlatból vett problémákkal szembesítik a tanulókat (*Boud - Feletti*, 1991).
- oktatási módszerként, amely megváltoztatja a diákok tanulását azáltal, hogy csoportban, együtt dolgoznak és keresik az életszerű probléma megoldását. A PBL hatására fejlődik a tanulók kritikai és analitikus gondolkodása, valamint megtanulják megkeresni és használni a helyes tanulási forrásokat (*Duch*, 1996).

- fejlesztési-oktatási megközelítésként, amely rosszul definiált, komplex problémákra épít. Olyan problémákra, amelyeknek nincs egyszerű, állandó „helyes" megoldása (*Finkle - Torp*, 1995).
- az aktív tanulást fejlesztő oktatási stratégiaként (*Major*, 2002).
- tanulási környezetként, amelyben a tanulás hajtóereje a probléma. Mielőtt a diákok tanulnának valamit, kapnak egy problémát. A problémát előzetesen úgy alkották meg, hogy a tanulók felfedezzék, hogy tanulniuk kell még a megoldáshoz (*Woods*, 1996).

A probléma alapú tanulás főbb jellemzői, sajátosságai (*Molnár*, 2005; *Baráth*, 2011; *Tóth L.*, 2005):

- Tanuláselméleti alapját Dewey (a tanulás aktív reflexiós folyamat), Piaget (a tudás az egyén belső konstrukciójaként jön létre – kognitív konstruktivista elmélet), Vigotszkij (a tudás közösségben jön létre – szociális konstruktivista elmélet), Freire (a tanulás eredménye a tanár és a tanuló közös munkájának eredménye), Bruner (a sikeres problémamegoldás ösztönzőleg hat, önbizalmat ad és önértékelést növel), Biggs (tanulási célokhoz kapcsolódó értékelés) és Zimmerman (metakogníció és önszabályozó tanulás) teóriái adják.
- A tanulási folyamat egy komplex, vázlatosan interpretált, életszerű problémahelyzet felvetésével indul, olyannal, amelyre nem léteznek „receptszerű" megoldások. E stratégia a problémát a tudás elsajátításához és a problémamegoldó képességek fejlesztéséhez eszközként használja fel.
- A probléma megoldásához irodalomkutatásra, információgyűjtésre van szükség (milyen hiányzó ismeretekre van szükség, azok milyen forrásokból és miként „szerezhetők" be).
- A tanulók tartósan együttműködő kiscsoportokban (5-12 fő) dolgoznak együtt, facilitátor vezetéssel, akinek feladata munka és a dialógus ösztönzése.
- A tanulás aktív, integrált, kumulatív, közös tapasztalatszerzésként értelmezhető, amelyben az önszabályozó tanulásnak meghatározó jelentősége van.

4. Egy gyakorlati példa a PBL-re

Az aalborgi egyetem PBL gyakorlatát *Petróczky Henrietta* (2017) tanulmánya alapján ismertetjük.

Az úgynevezett Aalborg-modell különlegessége a probléma alapú és a projekt alapú oktatás kombinálása. A hallgatók az adott félév során egyetlen, a való életből vett, probléma alapú projekten dolgoznak. A hallgatók tanulmányaik során 10 projektet valósítanak meg, s egy projekt általában 5 hónapig tart.

Minden félév elején a hallgatókat 6-8 fős csoportokra osztják, akik a félév végéig együtt dolgoznak. A megoldandó probléma az adott félév aktuális témájához kapcsolódik. A projekt az adott témakör keretein belül fogalmazódik meg és az általános oktatási célokhoz kapcsolódik. A projekt témája lehet nyitott, amikor a hallgatók maguk készíthetik el projektjavaslatukat, amihez kell a felügyelőtanár (facilitátor) jóváhagyása, és lehet zárt, amikor az egyetemi oktatók fogalmazzák meg a projektet. A megfogalmazott probléma lehet például egy társadalmi konfliktus, vagy egy műszaki eszköz, technológia tervezése.

A téma jóváhagyását követően a csoport tagjai egymás között felosztják a munkát. Az első 6 héten zajlik az irodalomkutatás és koncepciókat gyűjtenek az adott probléma megoldásához, majd indul a projektmunka konkrét megvalósítása, modellálás, programírás, stb., szakterülettől függően.

A félév során a facilitátor felügyeli a hallgatók munkáját, a konkrét megoldást természetesen nem mondja el, de szakirodalom ajánlásával, a felmerülő kérdések megválaszolásával, ösztönzéssel, a konfliktusok feloldásával segíti a problémamegoldást, egyúttal a projekt megvalósítását.

A tanterv nagyfokú rugalmasságot biztosít, keretbe foglalja a hallgatók tudományos fejlődését és integrálja az eredmények alkalmazását.

A félév alatt elméleti órákon is részt kell venniük a hallgatóknak, amelyek tartalma kapcsolódik az adott félév aktuális témájához, s így a projekt célkitűzéseihez is. Az elméleti órákon hallottakat be kell tudniuk építeni a saját projektjeikbe, illetve az órákon hallottak segíthetnek megválaszolni azokat kérdéseket, amik a problémamegoldás során felmerülnek.

A hallgatók félévi óraszámának a felét az elméleti órák teszik ki, míg a másik felét a projektmunka, a félévente megszerezhető 30 kredit 80%-át a projektmunkára kapják, a többit a hagyományos tantermi előadásokhoz kapcsolódó szóbeli vizsgákért kapják a hallgatók.

A projektmunka értékelése is speciális, a csoport tagjai a félév végén együtt adnak számot az elvégzett munkájukról, tapasztalataikról. A beszámolón jelen van a facilitátoruk és egy másik oktató. A hallgatók egyenként, egy prezentáció keretében ismertetik, hogy mi volt a feladatuk a projektben, ezt miként valósították meg, és milyen eredményeket

kaptak. A prezentáció után az oktatók kérdéseket tesznek fel, majd valamennyi előadást követően a csoport minden tagjához együtt intéznek kérdéseket az egész projektről. Ez utóbbi kérdések arra irányulnak, hogy miként jutottak el a megoldáshoz, milyen módszereket alkalmaztak, milyen nehézségekbe ütköztek, mik nem voltak egyértelműek a problémamegoldás során. A beszámolóra kapott érdemjegy több komponensből áll össze, egyrészt külön-külön értékelik az egyes hallgatók teljesítményét, másrészt a csoport munkáját összességében. A nem ritkán közel hat órás beszámoló végén az oktatók megbeszélik a hallgatókkal az elért eredményeket, mi volt megfelelő és min kellene javítani.

Ezt követően *Petróczky* (2017) ismertet néhány konkrét probléma alapú projekt feladatot.

- A mérnökképzésben a projekt témája gyakran kapcsolódik a megújuló energiaforrásokhoz, azon belül is a szélturbinákhoz, szélerőművekhez. Korszerűbb, energiahatékonyabb erőműveket (szélturbina, napkollektor) kell kifejleszteniük a hallgatóknak. Például az egyik projektben aktív teljesítményvezérlőt kellett tervezni szélerőműhöz, míg egy másikban a távfűtést kellett megújuló energiaforrások alkalmazásával modernizálni.
- A bölcsészképzésben a projektek többnyire módszertani, oktatástechnikai, az Internet alkalmazásával kapcsolatosak, etikai, filozófiai és a bevándorlással kapcsolatok problémákat dolgoznak fel. Például az egyik projektben négy dán iskolában azt vizsgálták, milyen hatása volt a 3D-s nyomtató használatának a tanórákon. A hallgatók kidolgoztak egy javaslatot is a 3D-s nyomtatók oktatásban való alkalmazására, majd megvizsgálták, hogy valóban hozzájárult-e a tanulók fejlődéséhez.
- A közgazdasági képzésben a projektekben nagy hangsúlyt fektetnek a gazdasági és társadalmi dinamikára, az egészséggazdaságra, a hatékony termelési folyamatokra, az üzleti modellekre, a szervezeti fejlődésre és tanulásra, az innovációra és az IT-menedzsment területére, mind a magán, mind pedig az állami vállalatok számára. megemlítendő még a munkaerőpiac, a jóléti állam, a közigazgatás, az értékelés, az informatikai innováció, a köz- és a polgári jog, a kriminológia, a szociális munka, a transznacionális kapcsolatok. Egyik projektben például azzal foglalkoztak, hogy a fenntartható épületek építése miként járul hozzá az emberek környezetbarát szemléletének formálásához, egy másikban pedig azzal, ha Aalborg 2035-ig célul tűzi ki a 100%-os megújulóenergia-használatot, akkor az milyen társadalmi és gazdasági költségeket von maga után.

Mint ahogy a bemutatott esettanulmányból is jól látható az aalborgi program a probléma alapú tanulás általános feltételeinek tökéletesen

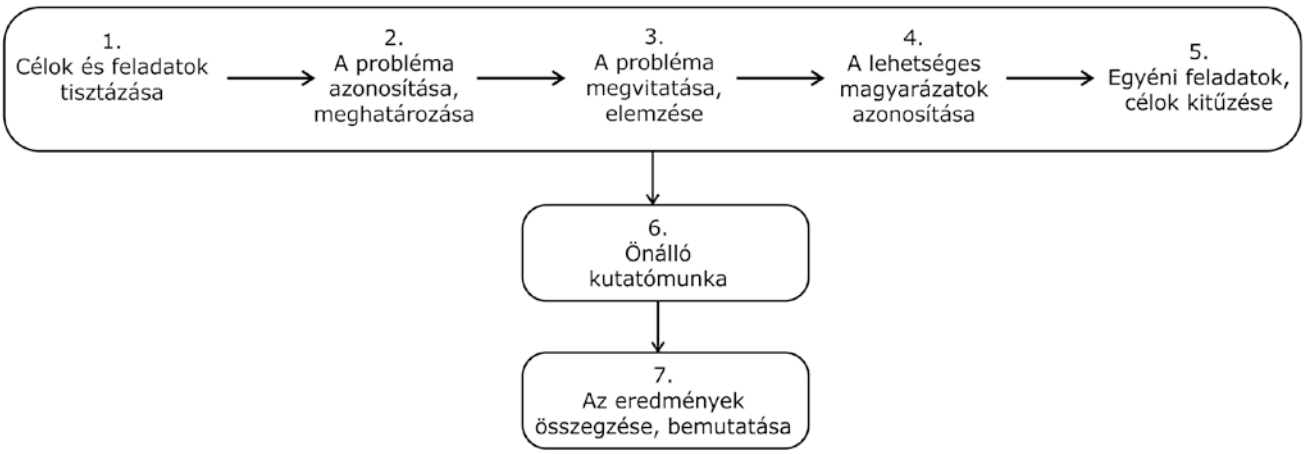
megfelel. A hallgatók a tudást maguk építik, konstruálják, gyakran „rosszul definiált”, életszerű problémák tartják életben a motivációt, az egyéni fejlődésben a szaktudás mellett a személyes és társas kompetenciákra, a „soft skillek” fejlesztésére is nagy hangsúlyt fektetnek, csoportmunkával indul, és abban összegződik az egyéni tanulási utakon, önszabályozó tanulással összegyűjtött tudás. A folyamat révén fejlődik a hallgatók analitikus és kritikai gondolkodása is.

5. A probléma alapú tanulás folyamatmodellje

A probléma alapú tanulás folyamatának több leírása is ismert. Ezek közül talán leginkább elterjedt a Maastricht University úgynevezett „hét ugrásos”, „hét lépéses” modellje (1. ábra).

Az első lépés, hogy a résztvevők tisztázzák a megismert problémához tartozó legfontosabb fogalmakat, szakkifejezéseket, és kiemelik a kulcsfontosságú információkat.

Ezt követi a probléma meghatározása. A csoport tagjai arra törekednek, hogy a lehető legtömörebben, de minden fontos aspektust számba véve írják le azt az eljárást, amellyel az adott probléma megközelíthető.



Forrás: *Gijselaers*, 1995 alapján saját ábra
1. ábra A Maastricht University „hét lépéses” modellje

Csak ez után következhet a probléma elemzése. Amikor körbejárják a problémát, mindenkinek fel kell idéznie minden olyan tudáselemet, amely kapcsolatban lehet vele. Ennek a lépésnek is nagyon nagy a jelentősége, hiszen a megbeszélést követően napokig önálló munka folyik, ezért pontosan kell tudni, hogy ki milyen tudás birtokában van, hiszen erre fog építeni, illetve ehhez fog elemeket hozzáilleszteni, vagyis elkezdődik az új tudás konstrukciója. Ahhoz, hogy ez ne vigyen senkit tévútra, vagy ne

dolgozzon valamin hiába, amit már az első megbeszélésen világossá lehetett volna tenni, feltétlenül fontos, hogy mindenki kitartóan csinálja végig a jellemzően brainstorming jellegű fázist.

A felmerülő ötleteket a negyedik lépésben rendszerezik és gondolják át a hallgatók.

Ezt követően az ötödik lépésben meghatározzák, milyen tudásra van szükségük, és kijelölik a csoport tanulási céljait.

A hatodik lépésben ezeknek megfelelően fogja mindenki megtervezni és teljesíteni az önszabályozó tanulási szakaszt. Amíg az első öt fázisban a csoportmunka révén a kooperatív, kollaboratív képességeit fejleszthette a hallgató, addig a hatodik fázisban a metakognitív képességek kerülnek előtérbe. A hallgatónak lehetősége van az önálló ismeretszerzésre, kutatásra, tapasztalatot szerezhet a saját egyéni tanulási szükségleteiről, ismeretszerzését ezekhez igazíthatja, növelheti és elmélyítheti a meglévő tudását, a szakmai anyagok, források egyre szélesebb körét ismerheti meg, fejlesztheti az élethosszig való tanuláshoz szükséges képességeit. E fázisban elkészítheti azt az anyagot, amit az utolsó közös megbeszélésen majd megvitatásra szán.

A hetedik lépést újra együtt teljesíti a csoport. A hallgatók megosztják egymással az önálló kutatási eredményeiket, melyeket megvitatnak, értékelnek, ellenőriznek. Ebben a szakaszban nagyon hangsúlyossá válik a kritikai gondolkodás fejlesztése, a hallott érvelések megítélése, fenntartásokkal fogadása, vagyis a kétkedés.

A fent bemutatott folyamatot nevezhetjük klasszikusnak is, melyhez képest számos speciális eset került kimunkálásra az évek során (*Baráth*, 2011):

- Cirkuláris facilitátori modell: Kis létszámú, kevésbé tapasztalt tanulók esetén több facilitátor járja körbe a csoportokat (4-5 fő/csoport), tesz fel kérdéseket, ad tanácsokat, segíti a munkát. Kurzus alapú oktatás.
- Kiscsoportos demonstrátori modell: A facilitátorok mellett demonstrátorhallgatók közreműködnek, akik tanulási tapasztalataikkal, gondolkodásmódjukkal szerepmodellként szolgálnak tapasztalatlanabb társaik számára. 10-15 főre jut egy demonstrátor. Évfolyamszintű oktatás.
- Nagycsoportos modell: Abban különbözik az előző kettőtől, hogy itt több facilitátor tevékenykedik. Projekt alapú oktatás, hangsúly nem az egyéni, hanem a csoport általi teljesítményeken van.

- Hibrid modell: A PBL részét képezi a teljes képzési folyamatnak. Áttérés a tantárgyközpontú oktatásról a kompetencia központú oktatásra.

6. A problémák típusai

A probléma jellegét tekintve megkülönböztetünk jól- és hiányosan meghatározott problémákat. Jacques Hadamard (1865-1963) francia matematikus szerint a fizikai jelenségeket leíró matematikai modelleknek az alábbi tulajdonságokkal kell rendelkezniük:

- legyen vagy legyenek megoldásuk, megoldásaik,
- a megoldás legyen egyedi,
- a kezdeti feltételek megváltozásával a megoldás is együtt változzon.

Hadamard szerint azok a problémák, amelyek a fenti három feltételnek nem tesznek eleget hiányosan meghatározott problémáknak tekinthetők.

Más irodalmakban jól- és a hiányosan strukturált problémákkal találkozunk (*King - Kitchner*, 1994). A jól strukturált problémák egy megfelelő algoritmus segítségével helyes megoldást adnak. A matematika, fizika, mérnöki és közgazdasági tankönyvek tele vannak ilyen problémákkal. Ilyen például egy eldobott kő pályájának meghatározása, vagy egy aktuális hőmérséklet átszámítása Fahrenheit skáláról Celsius skálára.

A rosszul strukturált problémák a gyakorlati életben előforduló, valódi esetekhez kapcsolódnak, a rendelkezésre álló adatok és peremfeltételek időnként ellentmondásosak, a leíró elméleti modellek eltérő feltevéseken alapulnak, a kapott eredmények ellentmondanak egymásnak. A probléma megoldására eltérő javaslatok fogalmazódnak meg, melyeknek vannak előnyeik és hátrányaik is. Egy rosszul strukturált probléma megközelítésekor alternatív szempontokat kell figyelembe venni, és olyan érveket kell megfogalmazni, amelyek igazolják a javasolt megoldást. Ilyen például, hogy miként jelezhető előre a nukleáris hulladékok biztonságos elhelyezése.

Egy jól strukturált problémára csak helyes válasz adható, illetve fogadható el, míg egy rosszul strukturáltra többféle állítás és többféle indoklás.

A jól- és a rosszul strukturált problémák összehasonlítását a 2. táblázat adja.

Szempontok	Jól strukturált problémák	Rosszul strukturált problémák
Célok	jól definiáltak	meghatározatlanok
Kiinduló állapot	jól definiált	jól definiált
Feltételek	jól definiáltak	általában nem jól definiáltak
A megoldás menete	jól definiáltak	meghatározatlanok
Megoldás	jól definiált	meghatározatlanok

Forrás: Saját táblázat

2. táblázat A jól- és a rosszul strukturált problémák összevetése I.

Covington (1987) a megoldásához szükséges gondolkodásmódok alapján tipizálta a különféle problémákat (3. táblázat). Reproduktív gondolkodásra van szükség azon problémák megoldásakor, amikor mind a kiinduló állapot, mind pedig a megoldás menete ismert. A tanuló feladata nem más, mint az algoritmus követésével a probléma megoldása, a megoldás menetének begyakorlásával pedig memorizálása, majd felidézésével ismételt alkalmazása. Igazából ezt inkább feladatnak kellene nevezni.

Produktív gondolkodásra van szükség abban az esetben, ha csak a kiinduló állapot ismert (a probléma egyértelműen meghatározott, vagyis jól definiált), sem a megoldás, sem pedig a hozzá vezető „út" nem ismert. A tanulónak a megoldás menetét kell feltárnia, vagyis a produktivitás a megoldásmenet megtalálására irányul. Ezt nevezhetjük algoritmizálásnak, vagyis a megoldási algoritmus megtalálásának.

Végül stratégiai gondolkodást igényelnek azok a problémák, amelyeknél sem a kiinduló állapot nem egyértelmű, sem pedig a megoldás és a hozzá vezető „út" (rosszul strukturált probléma). A tanulónak előbb érzékelnie kell a problémát (problémaérzékenység), majd a korábbi fejezetekben bemutatott stratégiákat kidolgozva és követve megoldani a problémát.

Gondolkodási módok	A kiinduló állapot ismert	A megoldás menete ismert	A megoldás ismert
Reproduktív gondolkodás	igen	igen	nem
Produktív gondolkodás	igen	nem	nem
Stratégiai gondolkodás	nem	nem	nem

Forrás: *Covington*, 1987 alapján saját táblázat

3. táblázat A jól- és a rosszul strukturált problémák összevetése II.

A stratégiai gondolkodásmód azt jelenti, hogy a jelen állapotban kell meghoznunk olyan döntéseket, amelyek alapvetően befolyásolják egy jövőbeni állapot alakulását, s tesszük mindezt jövőbeli

eredménypotenciálok konzisztens azonosításával és bekövetkezési valószínűségének elemzésével.

A stratégiai gondolkodás fázisai (*Klein – Klein*, 2008):

- az elképzelés kialakítása, amihez fejlett képzelőerőre és alkotó gondolkodásra van szükség,
- a tények kritikus értékelése, amihez fejlett analitikus és logikus gondolkodásra van szükség,
- döntéshozatal, amihez a lehetőségek számba vételével, a bekövetkezési valószínűségek kiértékelésével és ésszerű kockázatvállalással juthatunk el,
- kidolgozás, ahol a terveket részfeladatokká formáljuk, s optimalizáljuk a meglévő erőforrások felhasználását.

Herbert Simon (1982) megkérdőjelezte, hogy a stratégia kialakítása és választása racionális döntés eredménye lenne, ezért megkülönböztetett programozott és nem programozott döntéseket. Az előbbiek ismétlődőek, rutinszerűek és algoritmizálhatók, míg az utóbbiak egyediek, újszerűek és rosszul strukturáltak. Mindez azt jelenti, hogy bár minden esetben megpróbálunk racionalitásra törekedni a döntéshozatal során, a gyakorlatban többnyire nem állnak rendelkezésünkre teljes körűen a racionális döntések meghozatalához szükséges adatok és feltételek.

7. PBL szemléletű tantervek, megváltozott szerepek

Felmerül a kérdés, a probléma alapú tanulás szemlélete miként jelenjen meg a pedagógiai gyakorlatban (*Thorne*, 2003).

A szemlélet megnyilvánulhat a

- tantervben,
- tanulási környezet kialakításában,
- célokban és követelményekben.

Engel (1991) szerint a PBL tanterv egyrészt integrálja a különböző tantárgyban tanultakat, másrészt kumulatív, vagyis bizonyosan anyagrészeket visszahoz és magasabb szinten tárgyal a korábbiakhoz képest, végül progresszív, vagyis a tananyag fokozatosan fejlődik, ahogy a tanulók feldolgozzák azt.

A PBL alapú tantervkészítés fázisai (*Baráth*, 2011):

- Probléma alapú esettanulmányok alkalmazása: A tanulók meghatározzák tanulási feladataikat és az ehhez szükséges forrásokat, amikhez tanári segítséget igényelnek.
- Problémafeltárásra irányuló előadás: A témát a tanár adja elő, majd esetek ismertetésével demonstrálja a felmerülő problémákat.
- Fokozatosan nehezedő problémák: Könnyen megoldható, összetett majd egyre több időt igénylő problémák.
- Problémamegoldás részproblémákra bontás által: Olyan összetett problémáról van szó, amikor az csak részproblémákra bontva oldható meg.
- Egész témakört átfogó problémák megoldása: A megoldandó probléma az egész tananyagot felöleli.

A célok és követelmények vonatkozásában komplex kompetenciafejlesztésről beszélhetünk (*Engel*, 2008; *Woods*, 1996; *Barrows*, 1996):

- Hipotetikus-deduktív érvelés fejlesztése: A rosszul strukturált problémák miatt nincs egyetlen jó válasz, ezért a problémamegoldás hipotézisek alkotásával indul, majd a folyamatos információszerzés eredményeként azok finomodnak, végül igazolódnak, vagy elvetésre kerülnek.
- Kritikai gondolkodás fejlesztése
- Gondolkodásbeli rugalmasság fejlesztése: A probléma többoldalú körüljárása, a gondolatmenetek váltogatása.
- Önszabályozott tanulás: tervezés, önellenőrzés és önreflexió, felelősségtudat
- Együttműködési készség fejlesztése: kollaboráció, kooperáció
- Kommunikációs képesség fejlesztése a saját eredmények bemutatása által.
- Holisztikus szemléletmód

E célokhoz konkrét tanulói tevékenységek kapcsolódnak (*Baráth*, 2011):

- A tanulók életszerű problémahelyzeteket ismernek meg, és azokról vitatkoznak.
- Kiértékelik, hogy mit tudnak és mit nem az adott probléma kapcsán.
- Személyes felelősséget vállalnak új információk keresésére.

- Megosszák egymással és megvitatják előzetes és újonnan szerzett ismereteiket a probléma kapcsán.
- Alternatív hipotéziseket fogalmaznak meg a probléma (vagy részproblémák) megoldására („ötletbörze").
- Konszenzusos döntési stratégiák által átfogalmazzák személyes elképzeléseiket a probléma megoldását illetően.
- Cselekvési tervet készítenek személyes felelősségvállalással a rész feladatatok teljesítésére.
- A csoportok beszámolót készítenek az elvégzett munkájukról, majd bemutatják legfontosabb eredményeiket.

A hagyományos oktatáshoz képest jelentős mértékben átalakulnak a tanári és tanulói szerepeke, feladatok is.

A facilitátor feladatai:

- a tanuláshoz szükséges források biztosítása,
- a csoportmunka elősegítése,
- tanácsadás további források keresésében,
- részvétel kutatói megbeszéléseken,
- a tanulók intellektuális képességeinek nyomon követése,
- a tanulói munka értékelése.

Fontos, hogy a facilitátor valamennyi tanulót aktivizáljon, vonja be őket a munkába, időütemezés készítésével kerülje a tanulók túlterhelését, a csoport szintjén ébresszen felelősségérzetet, folyamatosan monitorozza a tanulók, illetve a csoport munkáját, túlzottan ne involválódjon a csoportmunkába, biztosítsa a hallgatók önálló munkavégzését.

A tanuló/hallgató feladatai:

- proaktív szerep a csoportmunka során,
- társakkal való együttműködés, munkamegosztás,
- önálló ismeretszerzés, feladatmegoldás,
- a saját eredmények interpretálása,
- reflektálás a felmerülő kérdésekre,
- a társak beszámolójának értékelése, kérdezés, vita.

A felsorolásban szereplő együttműködés és kooperáció az alábbiak szerint értelmezhető.

A kollaboratív (együttműködő) tanulás jellemzői:

- Egy adott problémára vonatkozó közös elgondolás kialakítására és fenntartására irányul.
- A csoporttagok kölcsönösen részt vesznek a munkában, amely egy közös probléma megoldására irányul.
- A munkamegosztás spontán, a kiosztott szerepek cserélődhetnek attól függően, hogy milyen tudáselemmel járulhat hozzá az adott munkafolyamathoz.

A kooperatív (munkamegosztó) tanulás jellemzői:

- A csoporttagok egymás között elosztják a feladatokat, ahol az egyes feladatok jól elkülöníthető részfolyamatok. A csoporttagok ezeknek a részfolyamatoknak lesznek felelősei.
- A tanulók egymaguk dolgoznak fel egy-egy témát, és a tanulás eredményét, a leszűrt tanulságokat egyenként prezentálják.
- A munkamegosztás során a szerepek előre kiosztottak, azok nem változnak, fixek.

8. A PBL hátrányai, korlátai

Az előző fejezetekben ismertetett előnyök mellett természetesen – mint minden másnak – hátrányai is vannak. Ezeket *Molnár Gyöngyvér* (2005) nyomán az alábbiak szerint foglaljuk össze:

- *Átállási nehézségek*: A tanterv átstrukturálása, a tananyag átalakítása jelentős többletmunkával jár együtt. Az eddigi rutinmunka helyett valami új kipróbálása mindig nehéz feladat, kellő motivációra és odaadásra van szükség. Az életszerű problémák megfogalmazásához kellő szakmai gyakorlatra, tapasztalatra van szükség. Kiemelt jelentőségű a munka világával való folyamatos kapcsolat. A PBL mind a facilitátortól, mind pedig a tanulótól egészen másmilyen szerepet, feladatot vár el.
- *Növekvő időszükséglet*: Az előkészületek növekvő időigényén túl, a tananyag feldolgozására is több idő fordítódik. A jól strukturált, koncentrált tananyag feldolgozása kisebb időszükséglettel jár, mint a probléma alapú tananyag-feldolgozás.
- *Növekvő költségigény*: A kiscsoportos foglalkozások miatt több kisebb tanteremre, több tanárra, jobban felszerelt könyvtárakra, több sokszorosított forrásra és e-tananyagra van szükség, melyek költségvonzata is nagyobb.
- *Átalakul a tanulási teljesítmény*: A tanulók teljesítményét a hagyományos tudásszintmérő teszteken mérve visszaesés mutatkozik, ha viszont a problémamegoldó, érvelési és

interperszonális képességeket is mérik, akkor a PBL stratégia bizonyul eredményesebbnek.

9. Összegzés

A probléma alapú tanulást az oktatási gyakorlat nézőpontjából értelmeztük. Így vizsgáltuk annak tanuláselméleti hátterét, felvázoltuk folyamatmodelljét és példaként bemutattuk az aalborgi gyakorlatot, áttekintést adtunk a különféle problématípusokról, végezetül értelmeztük a tanár (facilitátor) és a tanuló megváltozott szerepét, a fejlesztendő képességek körét, illetve kitértünk a probléma alapú tanulás bevezetésének, alkalmazásának nehézségeire is.

Megközelítésmódunk a tanulást közösségi dimenzióban értelmezi, és a gondolkodás fejlődése mellett eredményként tekint az interperszonális képességek fejlődésére is. Különösen is fontos ennek hangsúlyozása napjainkban, amikor is egyre hangsúlyosabban jelennek meg a párban, illetve csoportban elvégzendő munkahelyi feladatok. A probléma alapú tanulás a komplex kompetenciafejlesztéssel éppen erre készíti fel a tanulókat, hallgatókat.

A következőkben az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktoranduszai (Dobrova Zita, Gaul-Ács Ágnes, Urbán Krisztián, Petróczky Henrietta, Fekete Anikó) tanulmányaikban öt külföldi egyetem PBL gyakorlatát ismertetik (Dobrova, 2017; Gaul-Ács, 2017; Urbán, 2017; Petróczky, 2017; Fekete, 2017).

Irodalomjegyzék

Armstrong, E. G. (2008): A Hybrid Model of Problem-based Learning. In: Boud, D. – Feletti, G. (Eds): *The challenge of problem-based learning*. Routledge, London.

Baráth Árpád (2011): *A probléma-alapú tanulás esélyei a szociális felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Barrows, H. S. – Tamblyn, R. M. (1977): The portable patient problem pack: a problem-based learning unit. *Journal of Medical Education*, Vol. 52, p1002-1004

Barrows, H. S. (1996): Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 68, p3–12.

Barrows, H. S. – Wee, L. (2010): *Principles and Practice of aPBL*. SIU School of Medicine, Carbondale.

Boud, D. – Feletti, G. (Eds.) (1991): *The Challenge of Problem-Based Learning*. St Martin's Press, New York.

Covington, M. V. (1987): Instruction of planning. In: Friedman, S. L. – Scholnick, E. K. – Cocking, R. R. (Eds): *Blueprints for thinking: The role of planning in cognitive development*. Cambridge University Press, New York.

Dobrova Zita (2017): Probléma alapú tanulás a Yorki Egyetem jogi képzésén. In: Tóth Péter – Hanczvikkel Adrienn – Duchon Jenő (szerk.): *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Óbudai Egyetem, Budapest, p98-109.

Dewey, J. (2005): *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. WLC Books, New York.

Duch, B. J. (1996): Problem-based learning in physics: The power of students teaching students. *Journal of College Science Teaching*, 25(5), p326 - 329.

Engel, C. E. (2008): Not just a method but a way of learning. Armstrong, E. G. (2008): A Hybrid Model of Problem-based Learning. In: Boud, D. – Feletti, G. (Eds): *The challenge of problem-based learning*. Routledge, London.

Fekete Anikó (2017): Zenei fejlesztő munka Új-Zélandon. In: Tóth Péter – Hanczvikkel Adrienn – Duchon Jenő (szerk.): *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Óbudai Egyetem, Budapest, p137-145.

Finkle, S. L. - Torp, L. L. (1995): *Introductory Documents*. Center for Problem-Based Learning, Illinois Math and Science Academy, Aurora.

Freire, P. (1970): *Pedagogy of the oppressed*. Continuum, New York.

Freire, P. (1975): *Conscientization*. World Council of Churches, Geneva.

Gasser, K. W. (2011): Five Ideas for 21st Century Math Classrooms. *American Secondary Education*, 39(3), p108–116.

Gaul-Ács Ágnes (2017): A PBL értékelése és módszertana – A Deleware Egyetem PBL gyakorlata. In: Tóth Péter – Hanczvikkel Adrienn – Duchon Jenő (szerk.): *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Óbudai Egyetem, Budapest, p110-120.

Gijselaers, W. (1995): Perspectives on problem-based learning. In: Gijselaers, W. - Tempelaar, D. - Keizer, P. - Blommaert, J. - Bernard, E. - Kapser, H. (Eds): *Educational innovation in economics and business administration: The case of problem-based learning*. Kluwer, Dordrecht.

Hung, W. (2011): Theory to reality: A few issues in implementing problem-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), p529–552.

King, P. M. - K. S. Kitchener (1994): *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults.* Jossey-Bass, San Francisco.

Klein Balázs – Klein Sándor (2008): Stratégiai gondolkodás – tervszerű változtatás. *Humánpolitikai Szemle*, 2008/1. sz. p45–62.

Major, C. H. (2002): Problem-Based Learning in General Education at Samford University: A Case Study of Changing Faculty Culture Through Targeted Improvement Efforts. *The Journal of General Education*, 51(4), p235-256.

Molnár Gyöngyvér (2005): A probléma-alapú tanítás. Az ismeretek alkalmazásának és az együttműködő-készség fejlesztésének módszere. *Iskolakultúra*, 10. sz., p31-43.

Nagy Lászlóné (2010): A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*, 1. sz. p31-51.

Petróczky Henrietta (2017): „Ahol a tudás találkozik a világgal!" - az aalborgi egyetem probléma-alapú oktatásának modellje. In: Tóth Péter – Hanczvikkel Adrienn – Duchon Jenő (szerk.): *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Óbudai Egyetem, Budapest, p129-136

Piaget, J. (1993): *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Schmidt, H. G. – Loyens, S. M. M. – Van Gog, T. – Paas, F. (2007): Problem-based learning is compatible with human cognitive architecture: Commentary on Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), p91–97.

Simon H. A. (1982): *Korlátozott racionalitás*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Szögedi Ildikó (2012): *A probléma alapú tanulás, mint új gyakorlati készségfejlesztő módszer, az egészségügyi felsőoktatásban*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Doktori Iskola, Pécs.

Thorne, K. (2003): *Blended learning: How to integrate online and traditional learning*. Kogan Page, London.

Tóth László (2005): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Tóth Péter (2013): *Problémamegoldó stratégia az informatikaoktatásban*. DSGI Kiadó, Székesfehérvár.

Urbán Krisztián (2017): A probléma alapú tanulás bemutatása a Maastrichti Egyetem tevékenységében. In: Tóth Péter – Hanczvikkel Adrienn – Duchon Jenő (szerk.): *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Óbudai Egyetem, Budapest, p121-128.

Yew, E. H. J. - Schmidt, H. G. (2011): What students learn in problem-based learning: A process analysis. *Instructional Science*, 40(2), p371–395.

Vastagh Z. (szerk.) (1999). *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III. Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában*. JPTE, Tanárképző Intézet, Pécs.

Vigotszkij, L. Sz. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Vigotszkij, L. Sz. (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Woods, D. R. (1996): Problem-based Learning for Large Classes in Chemical. In: Wilkerson, L. – Gijselares, W. H. (Eds.): *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice.* Jossey-Bass Publishers, San Francsico, p91–100.

PROBLÉMA ALAPÚ TANULÁS A YORKI EGYETEM JOGI KÉPZÉSÉN

Dobrova Zita, dobrova.zita@gmail.com
ELTE, Neveléstudományi Doktori Iskola, hallgató

Tanulmányom témája a Yorki Egyetem jogi képzése számára kifejlesztett probléma alapú tanulásra építő programnak mint jó gyakorlatnak a bemutatása. A probléma alapú tanulás képességfejlesztő funkciójának fókuszba helyezése után annak az összefoglalására törekszem, hogy egy kimondottan ehhez a képzéshez szabott keretben (fiktív jogi ügyekkel foglalkozó „ügyvédi irodákban") hogyan vezeti végig a program a résztvevőket a probléma alapú tanulási folyamat hét lépcsőfokán, és ez a folyamat hogyan válik a képességek, kompetenciák, attitűdök fejlesztésének komplex módjává. A program bemutatása végén annak a rövid áttekintése is helyet kap, hogy a fejlesztők tapasztalatai szerint mi szól a módszer mellett, és mi az, ami a megvalósítás során problémát jelenthet.

1. Az életnek tanulunk

A probléma alapú tanulás a születésétől fogva egy olyan módszer volt, mely újfajta viszonyt alakít ki tanuló és tananyag, tanuló és tanulás között. Ebben a tanulási helyzetben az élettől – attól a valóságos kontextustól, melyben a tudásukat használniuk kell – nem eltávolodnak, elszeparálódnak a tanulók, hanem valóságos vagy valóságosnak feltételezhető, az életből merített vagy életszerű kérdésekkel, feladatokkal találkoznak. Ezek nem önmagukban, hanem komplexen, egy fő problémához tartozóan jelentkeznek, nehezen meghatározható összefüggéseket mutatnak – akárcsak oly sokszor az életben. A részkérdések, feladatok jobban, a probléma maga esetleg nagyon nehezen definiálható, és a problémamegoldásra való törekvés végül nem jár feltétlenül a probléma tényleges megoldásával – ebben is ráismerünk az életre...

Életszerű természetesen az is, hogy a problémával való találkozáskor a tudás még nem áll rendelkezésre, hanem a probléma indukálja azokat a folyamatokat, melyek feltevések megfogalmazásához, a szükséges ismeretek meghatározásához, a tanulási célok kijelöléséhez, a megszerzett információk feldolgozásához és értékeléséhez, az adott problémának más problémákkal való párhuzamba állításához, a

megszerzett ismeretek újabb problémahelyzetekben való felhasználásához vezetnek. Ez a tanulási folyamat nem pusztán kognitív képességeket fejleszt (a tudásszerzéshez, tanuláshoz, gondolkodáshoz vagy kommunikációhoz tartozó számos képességet), hanem azzal, hogy reflektivitásra szoktat, a tanuló tanul saját tanulásáról (*Rué, Font, Cebrián*, 2011), folyamatosan tanulja, és a saját fejlődéséhez igazítja a tudásszerzés metódusait is, így olyan metatanulási tapasztalatot nyújt, mely megalapozza az élethosszig való tanulásra való képességet és motivációt is. Ez az egyik olyan hozadéka, mely felbecsülhetetlen a későbbi érvényesülésben, karrierépítésben, a munka világában. De persze nem csak ez.

Az probléma alapú kihívásokkal való szembenézésnek erős fejlesztő hatása van azzal kapcsolatban is, hogy az ember hozzászokjon a váratlan, körvonalazatlan helyzetekhez, hogy elfogadja, rugalmasan kezelje a változásokat. A folyamat arra is megtanítja a résztvevőket, hogy a probléma lehető legjobb megközelítése során elsajátított tudás a fontos, nem a „jó megoldás" megtalálása a tanulási folyamat elsődleges célja.

Ha a tanulási folyamatot nem a lecke, hanem a „kimenet", az élet felől közelítjük meg, akkor teljesen egyértelmű, hogy annak nemcsak lexikai tudás, szaktudás, technikai tudás (hard skill), hanem nagy bőségben egyéb képességek, készségek, személyes és szociális kompetenciák (soft skillek) megszerzésére vagy megerősítésére is lehetőséget kell nyújtania. A munka világában, a munkahelyi környezetben ez utóbbiaknak a jelentősége egyre nő.[9]

A probléma alapú tanulás választott munkaformáinak köszönhetően kiválóan alkalmas arra, hogy ezen a területen is támogassa a fejlődést. A tanulók a folyamat alatt az önszabályozó tanulásra is képessé válnak – melyben felismerik a saját felelősségüket, aktív szerepet vállalnak a saját tudásgyarapodásukban, és ezt a folyamatot affektív komponensét is felismerve metakognitív tudásra építve irányítják –, és a csoportmunkát is megtapasztalják. A csoportban való munka nyilvánvalóan remekül fejleszti például az információk feltárásához és a tudás megosztásához kapcsolódó kommunikációs készségeket, a konfliktuskezelést, mások véleményének, nézőpontjának elfogadását, az empátiát, toleranciát vagy a közös döntéshozatalra való képességet. „A PBL módszer hatására a diákok egyetemesebb és egészlegesebb megközelítéseket alkalmaznak, javul a csoporton belüli együttműködő képesség, valamint a közös munka során a diákok megismerkednek saját erősségükkel és gyengeségükkel, aminek

[9] Juhász Márta ezzel kapcsolatban így fogalmaz: „A teljesítményértékelés kritériumaiban ma már első helyen szerepelnek a humán, interperszonális, szociális készségek, személyiségvonások, mert felismerték, hogy a teljesítményben és vezetői hatékonyságban, az érvényesülésben elsősorban ma már nem a szakmai tudás, képességek számítanak." (*Juhász*, 2004, 3. oldal)

következtében javul önszabályozó tanulásuk is." (Molnár, 2005, 41–42. oldal) A probléma alapú tanulás valamiféle együttállását, harmóniáját adja az IQ és EQ által vezérelt személyes tudásnak. Amikor a munka világában nélkülözhetetlen soft skillekről ír, Juhász Márta Golemanra hivatkozva a személyes kompetenciák közül kiemeli az önismeretet, a motivációt és az önkontrollt mint a viselkedés főbb irányítóit. (*Juhász*, 2004) Ezek a probléma alapú tanulás során ugyanúgy fejlődnek, mint a kihívásokkal teli folyamatban erősödő önbecsülés, pozitív önértékelés.

A probléma alapú tanulás tehát segíthet olyan emberré válni, „aki képes a problémamegoldásra, aki kompetens és emberséges, aki rendelkezik a szükséges tudással, és azt használni is képes." (*Rué, Font, Cebrián*, 2011, 27. oldal)

Az elméletalkotók rendszerei e tárgyban is részben fedik, részben kiegészítik egymást[10]. Összefoglalásként érdemes áttekinteni az Engel és Woods munkái nyomán Szögedi Ildikó által összeállított táblázatot, melynek elemeit a képességfejlesztés optimális végeredményének, a sikeres tanulási folyamat kimenetének tarthatjuk. (*Szögedi*, 2011, 14. oldal)

Tudatos aktív figyelem	**A személyes tanulás preferálása**	**Hivatás, cél, jövőkép.**
Problémamegoldó készség	A tanulási képesség (elméletek, fogalmak, következtetések)	Reális problémamegoldás képessége.
Tervezés	Kreativitás	Tapasztalatok minősítése, következtetések
Stressz-kezelés	Időbeosztás	A döntéshozás készsége
A változások kezelése	Az interperszonális készség	A vezetői készségek
A kritikus, kreatív érvelés	A holisztikus megközelítés/szemlélet	Kreativitás- és konfliktuskezelés, empátiás készség
Hatékony együttműködés a csoporttal	A saját erősségek, gyengeségek meghatározása, önkontroll, önfejlesztés és önirányító tanulás	Önirányító tanulás LLL
Önértékelés	Alkalmazkodás a követelményekhez	

1. táblázat

[10] Baráth Árpád például több szerző munkáját figyelembe véve a következő fejlődési lehetőségeket emeli ki a probléma alapú tanulás folyamatában: „alkalmazkodás és részvétel a változásokban; a problémamegoldás alkalmazása új és jövőbeli helyzetekben; kreatív és kritikus gondolkodás; a problémákra és helyzetekre irányuló holisztikus megközelítések elfogadása; a nézőpontok különbözőségének elismerése; sikeres együttműködés csoportokban; a tanulási hiányosságok és erősségek felismerése; az önirányító tanulás erősítése; hatékony kommunikációs készségek fejlesztése; a diszciplináris/interdiszciplináris alaptudás gyarapítása; vezetői készségek fejlesztése; különböző adatforrások kezelése." (Baráth, 2011, 10. oldal)

2. Jogászképzés a Yorkon[11]

A Yorki Egyetemet 1963-ban alapították, és mára egyike lett a világ vezető egyetemeinek. A kiváló minőség, az egyenlőség és a mindenki számára adott lehetőség jegyében működik alapítása óta, tanárai és hallgatói szervezetei legutóbb 2014-ben tízoldalas dokumentumban fogalmazták meg és deklarálták az egyetem 2020-ig érvényes küldetését és céljait. Az intézményi stratégia lényege[12], hogy a York a világ vezető kutatási központja legyen, kiváló lehetőséget nyújtson az oktatásra és tanulásra egyaránt, és hallgatóit magas színvonalú, értékes szakmai tapasztalatokhoz juttassa.

A jogi képzés egyéves előkészítő munkát követően 2008-ban indult hatvan hallgatóval. A hallgatók száma egyre nőtt, az alapképzésre járók mellett később megjelentek a posztgraduális képzésben résztvevők is.

A probléma alapú tanulás az alapképzésnek és a posztgraduális képzésnek is lényegi eleme. A jogi alapképzés első három évét teljesen átszövő probléma alapú tanulás egyedivé teszi a Yorkot az Egyesült Királyságban, de tulajdonképpen világszinten is. A módszert a képzés bevezetése óta használják minden kötelező és a legtöbb választható tárgy tanulásához. A modellt a York orvosi képzésétől vették át, amely nagyobb múltra tekint vissza.

[11] Az egyetem honlapján lévő információk mellett (https://www.york.ac.uk/about/) az általános bemutatás fő forrása: Grimes, 2015.
[12] https://www.york.ac.uk/about/mission-strategies/

A módszernek a technikai keretei is adottak: kényelmes, digitális táblával és más IKT-eszközökkel, kis könyvtárral felszerelt kabinetek és közösségi terek állnak a hallgatók rendelkezésére, ahol az egyéni és csoportos munka egyaránt könnyen végezhető.

Ennél is fontosabb azonban az a szellemiség, mely a képzést áthatja. A megálmodói meg akarták szakítani a felülről lefelé irányuló hagyományos tudásátadási módot, mely elsősorban az első három elméleti évre volt rendkívül jellemző. „A Yorkon meghonosodó probléma alapú tanulás filozófiája olyan holisztikus tanulási útra hívja a hallgatókat, ahol az eljárások, kompetenciák, tulajdonságok és attitűdök láthatóvá válnak, és egymáshoz kapcsolódnak." (*Grimes*, 2015, 4. oldal) Ehhez markáns pedagógiai alapelvek tartoznak, melyek elsősorban nem szavakban, hanem a napi gyakorlatban deklarálódnak. Nagyon hangsúlyos a képzésben a hallgató és oktató egyenrangú partnersége, a kölcsönös bizalom és tisztelet. Áthatja az a szemlélet, hogy a hallgató érett, felnőtt ember, akinek egyéni motivációja és célja van, és a tanulásához az egyetem lehetőségeket nyújt, melyekkel ő ezeknek a motivációknak és céloknak megfelelően élni tud, de saját fejlődéséért maga felelős. Valódi tanulói közösség kialakítására törekednek oktatók és hallgatók egyaránt, melyben tudást megosztani, együttműködni érték. A visszajelzés, reflexió fejlesztő erejében hallgatók és oktatók egyaránt hisznek.

3. A probléma alapú tanulás sajátos keretei

A probléma alapú tanulás izgalmas, egyedi kontextust kap a Yorkon. Mielőtt azonban bekapcsolódnának ebbe a folyamatba a hallgatók, rendkívül részletes tájékoztatást, egy az alapfogalmakat tisztázó és az egész folyamatot bemutató útmutatót[13] olvashatnak. Ennek az

[13] Az alapképzéshez tartozó útmutató: *Guide to Problem-Based Learning*
A posztgraduális képzéshez tartozó útmutató: *Student Guide to Problem-Based Learning (PBL) – LLM – International Corporate and Comercial Law (2012–13)*

útmutatónak nagy jelentőséget tulajdonítanak a program fejlesztői, mert úgy látják, hogy a hallgatók anélkül, hogy pontosan átlátnák a működését és megértenék a fontosságát annak a módszernek, melyet használni fognak, nehezebben köteleződnek el, és így nehezebben tartanak ki abban a nagyon megterhelő munkában, amely várja őket.

Az útmutató bemutatja a probléma alapú tanuláshoz kapcsolódó elméletek legfontosabb tételeit, az olvasó megtudja, hogy mi különbözteti meg ezt a metódust a problémamegoldó gondolkodástól, és arra is magyarázatot kap, hogy a nyitott, több irányba elágazó felfedezés helyett ebben a programban miért az irányított felfedezés útját kell járniuk. Természetesen már az útmutató is annak a szellemében készült, hogy a megszerzett tudás a gyakorlati élethez kapcsolódjon, így a jogi képzés tematikájához illeszkednek maguk a magyarázatok is.

Az elköteleződést, motivációt segíti annak a megértése, hogy az elméleti tudás hogyan válik élővé a módszertan által, és annak a gazdag kínálatnak a bemutatása is, melyet ez a tanulási út a képességfejlesztés területén nyújt. Ez utóbbira példának egy olyan peres ügy szimulációját említi az útmutató, mely haragos szomszédok között folyik. Miközben egy ilyen eset jogi feltérképezése zajlik, képességfejlesztő szituációs feladatok is várnak a hallgatókra, elképzelhető, hogy „megjelenik" az egyik ülésen az egyik szomszéd, esetleg mindkettő, és ezeken az alkalmakon a kommunikációs képességet, a toleranciát, az empátiát, a másik nézőpontjába való belehelyezkedést vagy kimondottan a mediátori erényeket is gyakorolni lehet.

A problémákra építő tudásszerzés lényegét három fő jellegzetességben ragadja meg az útmutató. A probléma (remélhetőleg) van annyira érdekes, hogy motivál a tanulásra; a tudáselemeket életszerű helyzetekbe ágyazza; mozgósítja a már meglévő tudást, és a hallgatóban egyre jobban tudatosodik, hogy hogyan tud erre építeni.

És persze az is fenntarthatja az érdeklődést – nyilván a tanévek során egyenetlen intenzitással –, hogy ez a tudáskonstruálás fiktív keretben és szerepekben: fiktív ügyvédi irodákban zajlik.

4. A hallgatói ügyvédi irodák

A képzésbe való belépése napjától egy-egy „hallgatói ügyvédi irodához" tartozik mindenki. Ezek jellemzően tizenkét azonos évfolyamra járó hallgatóból állnak. A tagság egész évre szól, hasonlóan ahhoz a valóságos helyzethez, amikor valakit szerződés köt. Amikor a következő tanév kezdődik, egy másik „irodához" kerül a hallgató. Az első három év telik így. Minden csoport kialakítja a maga szabályait, a közös munka kereteit,

megállapodnak abban, hogy hogyan biztosítják majd a legoptimálisabb tanulási feltételeket, és mit tesznek, ha konfliktus adódik.

A program ülések ciklikus rendjére épül. Az első hét csütörtökjén kezdődik ez a folyamat, amikor a hallgatók két életszerű jogi problémával ismerkednek meg. A közös, nagyjából másfél órás megbeszéléseken a probléma alapú tanulás első néhány lépéséig eljutnak (később ezeket ismertetem), majd ezt az önszabályozó tanulás követi. Pénteken egy újabb probléma kerül terítékre, és így három ügy megoldása folyik párhuzamosan. Ez a helyzet is életszerű, hiszen egy valóságos ügyvédi irodában is hasonlóképpen futnak majd egymás mellett az eljárások. Az önálló tanulási fázist a héten még egyszer (kedden) egy megbeszélés szakítja meg. Egy héttel egy eset megismerése és megbeszélése után az iroda tagjai „lezárják az ügyet", és azonnal egy másik problémával kezdenek foglalkozni. A megerőltető procedúrát ábrázoló táblázat az útmutató alapján készült.

<table>
<tr><td>CSÜTÖRTÖK</td><td>1. PROBLÉMA</td><td>2. PROBLÉMA</td><td></td></tr>
<tr><td>PÉNTEK</td><td colspan="2" rowspan="4">ÖNSZABÁLYOZÓ TANULÁS</td><td>3. PROBLÉMA</td></tr>
<tr><td>SZOMBAT</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>VASÁRNAP</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>HÉTFŐ</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>KEDD</td><td colspan="3">CSOPORTOS MEGBESZÉLÉS</td></tr>
<tr><td>SZERDA</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>CSÜTÖRTÖK</td><td>1. PROBLÉMA LEZÁRÁSA

4. PROBLÉMA</td><td>2. PROBLÉMA LEZÁRÁSA

5. PROBLÉMA</td><td></td></tr>
<tr><td>PÉNTEK</td><td colspan="2"></td><td>3. PROBLÉMA LEZÁRÁSA

6. PROBLÉMA</td></tr>
</table>

2. táblázat

A hallgatói ügyvédi irodák munkájának hátterében egy-egy oktató áll. Ő azonban kilép a hagyományos tudásátadó szerepből, és tutorként vesz részt a csoport munkájában. Ismerteti a problémát, előkészíti a feldolgozást, megad, illetve segít felszínre hozni minden olyan információt, mely az elinduláshoz elengedhetetlen, ezután háttérbe vonul, inkább csak szükség esetén továbblendíti, mint irányítja a munkát. Mivel az egyetem munkatársa, szociális vagy tanulmányi ügyekben is a hallgatók segítségére van, illetve a hallgatók visszajelzései, valamint saját tapasztalatai alapján javaslatokat közvetíthet a program fejlesztésével kapcsolatban a szakmai stábnak.

Az üléseket viszont nem mindig ő vezeti. Felkérhet egy hallgatót „ügyvezetőnek" egy-egy megbeszélésen, ilyenkor az ő vezetői kompetenciái fejlődnek. Ezt a szerepet a csoporttagok sorban kipróbálják. Ugyanígy mindig változik a személye a csoport „jegyzőjének". Ő rögzíti az interaktív táblán a megbeszélés legfontosabb fogalmait, keresi ezek között az összefüggéseket, alkot belőlük rendszert gondolattérkép készítésével. A többiek, akik az adott ülésen nem kaptak más szerepet, az ügyvédi iroda munkatársait „alakítják".

A probléma alapú tanulás folyamata tehát ebben a keretben valósul meg, és a probléma megismerésétől a megoldásáig vezető utat hét lépésben teszik meg a hallgatók.

5. Tanulás hét lépésben

Az első megbeszélésen, amikor a problémát megismerik, öt lépést már meg is tesznek. A probléma megfogalmazása leggyakrabban komplex esetleírás, de olykor más típusú jogi szöveg vagy éppen újságcikk parafrázisa.

Az első lépés, hogy a résztvevők tisztázzák a megismert problémához tartozó legfontosabb fogalmakat, szakkifejezéseket, és kiemeljék a kulcsfontosságú információkat.

Ezt követi a probléma meghatározása. A csoport tagjai arra törekednek, hogy a lehető legtömörebben, de minden fontos aspektust említve írják le azt a jogi tartalmat, amellyel az adott probléma megközelíthető.

Csak ez után következhet a probléma elemzése. Amikor körbejárják a megismert ügyet, mindenkinek fel kell idéznie minden olyan tudáselemet, amely érintkezésben van vele. Ennek a lépésnek is nagyon nagy a jelentősége. Mivel a megbeszélés után napokig önálló munka folyik, pontosan kell tudni, hogy ki milyen tudás birtokában van, hiszen erre fog építeni, illetve ehhez fog elemeket hozzáilleszteni: elkezdődik az új tudás

konstrukciója. Ahhoz, hogy ez ne vigyen senkit tévútra, vagy ne dolgozzon valamin hiába, amit már az első megbeszélésen világossá lehetett volna tenni, feltétlenül fontos, hogy mindenki kitartóan csinálja végig a jellemzően brain storming jellegű fázist.

A felmerülő ötleteket a negyedik lépésben rendszerezik és átgondolják a hallgatók, hogy az ötödik lépésben meghatározhassák, milyen tudásra van szükségük, és kijelölhessék a csoport tanulási céljait. Ezeknek megfelelően fogja mindenki megtervezni és végigvinni majd az önirányító tanulási szakaszt.

Ez a hatodik szakasza folyamatnak. Míg az eddigi fázisokban a hallgató olyan képességeit fejleszthette, melyek a másokkal való együttműködés, a csoportmunka hatására erősödnek, most a személyes fejlődés más aspektusai kerülnek előtérbe. A hallgatónak lehetősége van a kutatásra való képességének fejlesztésére; tapasztalatot szerezhet a saját egyéni tanulási szükségleteiről, és tudásszerzését ehhez igazíthatja; növelheti és mélyítheti a tudását; a szakmai anyagok, források egyre szélesebb körét ismerheti meg, kialakíthatja magában az élethosszig való tanuláshoz szükséges képességeket.

Ez alatt a néhány nap alatt összeállítja azt az anyagot, melyet a kutatásai végeztével megvitatásra szán majd az utolsó közös megbeszélésen.

A hetedik lépést újra együtt teszi meg a csoport. A hallgatók megosztják egymással az önálló kutatási szakasz eredményeit, ezeket az eredményeket megvitatják, értékelik, ellenőrzik. Ebben a szakaszban nagyon hangsúlyossá válik a kritikai gondolkodás fejlesztése: a hallgatókban ki kell annak alakulnia, hogy mind a saját, mind a mások állításaival kapcsolatban óvatosak legyenek addig, amíg teljesen meg nem bizonyosodtak annak a helyességéről.

A program a probléma alapú tanulás általános jellemzőinek tökéletesen megfelel.[14] A tudást maguk építik, konstruálják a résztvevők; gyakran „rosszul definiált", életszerű problémák tartják életben a motivációt; az egyéni fejlődésben a szaktudás mellett személyes és szociális kompetenciákra, a „soft skillek" fejlesztésére is nagy hangsúlyt fektetnek; csoportmunkából indul és abban adódik végül össze az egyéni tanulási utakon, önszabályozó ismeretszerzéssel összegyűjtött tudás. Ennek során a diákok analitikus és kritikai gondolkodása is fejlődik.

Az egyetem honlapján lelkes hallgatói beszámolókat is láthatunk. Három diák a számára legfontosabb hasznát, hozadékát fogalmazza meg a probléma alapú oktatásnak: van, aki a tudásszerzés új, fantasztikus élményt nyújtó útját látja benne, van, aki a közösség erejét idézi fel, a másoktól való tanulás szinte kimeríthetetlen lehetőségéért hálás, és olyan is van, aki nemcsak csoporttársakra, hanem barátokra talált, és reményei szerint életén át is kitartó szakmai kapcsolatokra tett szert az „ügyvédi irodákban".[15]

6. Tapasztalatok, a program értékelése

A programot megismertető útmutató azonban nemcsak a pozitívumokkal kecsegteti, hanem a lehetséges nehézségekkel is szembesíti a programba bekapcsolódó hallgatókat.[16]

Az előnyök között szerepel, hogy a hagyományos tudásszerzéshez képest a probléma alapú tanulással megszerzett tudás mélyebb, kevésbé felejtődik el, és könnyebben előhívható; a módszer interdiszciplináris tudás kialakítását támogatja; nő a tanulással kapcsolatos motiváció[17]; a tanulás élvezhetővé válik a módszer által megteremtett aktív, inspiráló közösségben. Az egyéni képességeket sok területen fejleszti, olyanokon is, melyek nélkülözhetetlenek lesznek a munka világában (ezt a világot is modellhelyzetben megtapasztalhatóvá teszi); a tanulási készségek erősítésével pedig az egész életen át tartó tanulásra is felkészít.

[14] Tóth Péter részletesen mutatja be ezeket. (*Tóth,* 2017, 81–84. oldal)
[15] https://www.youtube.com/watch?v=6C_eqbd8m9s
[16] Ez a módszer nem egyedi. A legtöbb ilyen képzésben fontosnak tartják, hogy a hallgató ismerje meg a lehetséges buktatókat, és ismerje fel a saját felelősségét is abban, hogy a munka sikeres lehessen. Gaul-Ács Ágnes jelen kötetben szereplő tanulmányában például a Delaware Egyetem hasonló tartalmú videós tájékoztatójának főbb pontjait ismerteti. (*Gaul-Ács*, 2017, 116–117. oldal)
[17] A probléma alapú tanulásnak a belső motivációt erősítő hatásáról bővebben ír Fekete Anikó a módszernek a zenetanulásban való alkalmazhatóságáról szóló tanulmányában. (*Fekete,* 2017, 137. oldal)

A módszer legfőbb hátrányának általánosságban az időigényességét tartják. Személyenként ehhez más és más problémák is társulhatnak: egyesek számára nehéz lehet a bevonódás, és ezzel párhuzamosan a motiváció is egyre inkább csökken. Nehézséget okozhat, hogy a bizonytalannal kell küzdelmet folytatni, hiszen a problémák sokszor nagyon sokrétűek, olykor pedig a közös megbeszélés sem hoz az ügy végén biztos megoldást. A munka pedig nagyon megterhelő. A probléma alapú tanulás előnyeinek és hátrányainak a számbavétele a szakirodalomnak, illetve más ilyen jellegű jó gyakorlat bemutatásának, illetve elemzésének is gyakori eleme.[18]

A Yorki Egyetem folyamatosan fejleszti, módosítja, finomítja a programját. Azonban nem minden a módszeren múlik. Néhány olyan szempontot is megfogalmaz az alapképzésben résztvevők számára összeállított útmutató, melyből kiderül, mi állhat a siker útjában, mi ronthatja a program hatékonyságát. Ilyen, ha valaki úgy vesz részt benne, hogy nem érti a módszer lényegét, ha hajlamos néhány lépést kihagyni a probléma megismerése és az egyéni tanulási út kijelölése között, ha nem eléggé kritikus a gyűjtött információival vagy tudásával kapcsolatban. Végül, igazából csak azokkal lesz sikeres ez a módszer is, akik hajlandóak keményen dolgozni.

Irodalomjegyzék

Dr. Baráth Árpád (2011): *A probléma-alapú tanulás esélyei a szociális felsőoktatásban* (online)
http://parbeszed.lib.unideb.hu/megjelent/html/58d8d84f34308

Cámara Estrella, Á. – Díaz Pareja, E. M. – Ortega Tudela, J. M. (2015): Desarrollo de competencias de aprendizaje en alumnos universitarios, *REDU, Revista de docencia Universitaria*, Vol. 13 (2), Mayo-Junio 2015, p233–248

Fekete Anikó (2017): Zenei fejlesztő munka Új-Zélandon. In: Tóth Péter – Hanczvikkel Adrienn – Duchon Jenő (szerk.): *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Óbudai Egyetem, Budapest, p137–145.

Gaul-Ács Ágnes (2017): A PBL értékelése és módszertana – A Deleware Egyetem PBL gyakorlata. In: Tóth Péter – Hanczvikkel Adrienn – Duchon Jenő (szerk.): *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Óbudai Egyetem, Budapest, p110–120.

[18] Urbán Krisztián például a módszer SWOT-analizisét mutatja be a jelen tanulmánykötetben (*Urbán*, 2017, 121–123. oldal), de kitér a módszerrel kapcsolatos dilemmákra Petróczky Henrietta is. (*Petróczky,* 2017, 134–135. oldal)

Grimes, R. (2015): Problem-based learning and legal education – a case study in integrated experiential study, *REDU, Revista de docencia Universitaria,* Vol. 13 (1), Enero-Abril 2015, p361-375.

Guide to Problem-Based Learning (online)
*htt*ps://www.york.ac.uk/media/law/documents/pbl_guide.pdf

Juhász Márta (2004): A „soft skillek" szerepe a munkahelyi viselkedésben In: *Munkaügyi Szemle* 2004. 11. sz. p8-12. (online)
http://erg.bme.hu/juhaszm/download/download.php?doc=13

Molnár Gyöngyvér (2005): A probléma-alapú tanítás. Az ismeretek alkalmazásának és az együttműködő-készség fejlesztésének módszere, *Iskolakultúra* 2005/10, p31–43.

Petróczky Henrietta (2017): „Ahol a tudás találkozik a világgal!" - az aalborgi egyetem probléma-alapú oktatásának modellje. In: Tóth Péter – Hanczvikkel Adrienn – Duchon Jenő (szerk.): *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Óbudai Egyetem, Budapest, p129–136

Rué, Joan – Font, Antoni – Cebrián, Gisela (2011): El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho. *Revista de Docencia Universitaria, Vol.9 (1), Enero-Abril 2011, p25–44.*

Student Guide to Problem-Based Learning (PBL) – LLM – International Corporate and Comercial Law (2012–13)
https://www.york.ac.uk/law/postgraduate/llm-international--corporate-commercial/problem-based-learning/

Szögedi Ildikó (2012): *A probléma alapú tanulás mint új, gyakorlati készségfejlesztő módszer az egészségügyi felsőoktatásban* (online) http://ltsp.etk.pte.hu/portal/wp/File/Doktoriiskola/Tezisfuzetek/Szogedi_ertekezes2.pdf

Tóth Péter (2017): Tanulóközpontú tanulás és problémamegoldás: a probléma alapú tanulás. In: Tóth Péter – Hanczvikkel Adrienn – Duchon Jenő (szerk.): *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Óbudai Egyetem, Budapest, p79–97.

Urbán Krisztián (2017): A probléma alapú tanulás bemutatása a Maastrichti Egyetem tevékenységében. In: Tóth Péter – Hanczvikkel Adrienn – Duchon Jenő (szerk.): *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Óbudai Egyetem, Budapest, p121–128.

A PBL ÉRTÉKELÉSE ÉS MÓDSZERTANA – A DELAWARE EGYETEM PBL GYAKORLATA

Gaul-Ács Ágnes, sengacsa@gmail.com
ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusz hallgatója, MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport tagja

„Hogyan juthatok el a hallgatókhoz? Sok tanár kérdése, függetlenül a tudományágaktól. A problémaalapú oktatás (PBL) olyan oktatási módszer, amely kihívás a tanulóknak arra, hogy "megtanuljanak tanulni", együttműködni csoportokban, és hogy megoldást találjanak a valós problémákra. Ezek a problémák beindítják a diákok kíváncsiságát és kezdeményezővé teszik őket a tárgyak tanulására. A PBL felkészíti őket a kritikus és analitikus gondolkodásra, valamint megfelelő tanulási erőforrások megtalálására és felhasználására." Írja Barbara Duch, a Delaware Egyetem oktatója összefoglalva az egyetem problémaalapú oktatásának (PBL) szemléletét. Ez a rövid idézet nem csak az egyetemen folyó PBL oktatásról szól, hanem arról is, ahogyan azt a tanárok képviselik használják és továbbadják más oktatóknak.

1. A problémaalapú oktatás értékelése, módszertana

A PBL nem csak a felsőoktatásban alkalmazható oktatsi módszer. Kim és Lee (2015) már általános iskolások körében végzett kísérletük is igen szép eredményeket hozott. A szerzőpáros huszonhárom ötödik évfolyamos osztállyal dolgozott problémaalapú oktatást használva fel az információfeldolgozó képességek fejlesztésére. Figyelemre méltó javulást értek el az információ kiválasztásban, annak megbízhatóságának megállapításában, az információ osztályozásában, elemzésében, összehasonlításában és elsajátításában.

Az oktatás több területén, ilyen például az orvosok képzése, hagyománya van a problémaalapú tanulásnak és tanításnak. A PBL számos tanulási módot és lehetőséget kínál, így az értékelésére több módszer áll rendelkezésre. Az értékelés teljesen része lehet az oktató folyamatnak, nem kell külön kezelni a gyakorlati óráktól. A formatív értékelés a tanulási és fejlesztési ciklus folyamatos és szerves részévé válhat. A Likert-skálaértékelést és a reflektív megjegyzéseket mind formatív, mind összegző értékelésekben fel lehet használni. Tanulságos magát a

feladatmegoldási koncepciót értékelni a tudás pontossága, az új tudás és a régi szintézise, az ismeretek szervezése, a multidiszciplinaritás, a csoportmunkára való képesség valamint a tudomány világában való működés szempontjai mentén. E kritériumokhoz a koncepciós térkép nyújthat segítséget. Értékelők lehetnek a hallgatók, az oktatók, a részt vevő többi tutor, de akár külső értékelők is.(Blumberg, 2005).

Qomaruddin és munkatársai (2014) a PBL értékelésével kapcsolatos szakirodalmak tanulmányozása során létrehozta a PBL értékelési keretrendszerét (PBL assessment framework) melyben az alábbi hét értékelési módot találták legmegfelelőbbnek a módszer értékeléséhez:

- Társértékelés
- Önértékelés
- Egyéni tevékenységek értékelése
- Csoportos prezentáció értékelése
- Csoportos beszámoló értékelése
- Előmérés
- Utómérés

Ugyan ez a csoport létrehozott egy elektronikus értékelőrendszert (CAPBLAT - (Computer-Assisted Problem-Based Learning Assessment Tool), ami segítséget nyújt az oktatónak az értékelés dokumentumainak javításában és a PBL kurzus értékelésének kezelésében. A CAPBLAT felhasználóbarát felületeken teszi lehetővé a kommunikációt és a feladatok beadását a hallgatóknak és a megtekintést az oktatóknak. Az értékelés a PBL kapcsán azonban sokszor nehézséget jelent az oktató és a hallgatók számára is.

Bollela és munkatársai (2009) orvostanhallgatók és tanáraik problémaalapú oktatását kutatták. Felmérték az oktatás résztvevőinek véleményét a módszerről és kvalitatív módon elemezték az adatokat. Azt találták, hogy a hallgatóknak nehézségeik akadnak a visszajelzések kezelésével és az önértékeléssel, az oktatóiknak pedig gondjaik voltak a hallgatók értékelésével. A gyakorlatok értékelésének feltétele, hogy a résztvevők képesek legyenek kritikus visszajelzést nyújtani és fogadni és önértékelést végezni. A minősítések és a visszajelzések gyakran eredményeztek a tanulókban bizonytalanságot és kellemetlen érzéseket, ami feltárja az értékelés szubjektív jellegét és a sajátos attitűdökhöz vezető affektív tényezőket is (mint például a hallgatók közötti közösségi kérdések). Bár a PBL gyakorlatokon végzett értékelés célja, hogy a hallgatók szabadon gondolkodjanak a saját tanulási folyamataikról, láthatóan az értékelési folyamatot továbbra is rangsoroló eszköznek tekintik. Ennek hátterében azt találták a kutatók, hogy az oktatók a

gyakorlatban gyakran használtak objektív hagyományos értékelési modellt, a PBL értékelési modelljével szemben. A hallgatók részéről is azonosítottak értékelési deficiteket, például a tutorok értékelésével kapcsolatban. E kutatás eredményei rámutatnak arra, hogy a módszert bevezetni és alkalmazni nem mindig megy könnyen, másrészt óriási jelentőséggel bír a folyamat értékelése. A PBL módszertana és értékelése tehát sarkalatos pontjai a sikerének.

Ahhoz hogy a módszer jó munkát eredményezzen és a hallgatók a lehető legtöbb tapasztalatot szerezzék, nem csak az eszközöknek és a tanárnak a munkájának van meghatározó szerepe, hanem a csoportok tagjainak tanulási stílusának is. Alghasham (2012) arra a következtetésre jutott, hogy az aktív típusú hallgatók többféle tevékenységet végeznek, melyekkel hozzájutnak a szükséges információkhoz és jobban tudnak igazodni a csoport normáihoz és szabályaihoz és jobban tudják használni az érvelési és a problémamegoldó képességeiket. Másrészről a reflektív típusú hallgatók függetlenebbek, aktívan és kritikusan figyelnek másokat és gyakrabban használják a korábban szerzett információikat. Az értékelés a produktumban a két stílus képviselői között nem mutatott különbséget. Ideális esetben a PBL csoportokban mindkét tanulási stílus képviselői megtalálhatóak, de javasolt a munka kezdetén ezt feltárni, és a félénkebb hallgatókat is ösztönözni többféle aktivitásra, hogy számukra is gazdag tanulási teret biztosítson a PBL.

A módszer milyen erősségeivel és gyengeségeivel találkozhat az oktató, ha kipróbálásra szánja el magát? Ezt a kérdést tette fel Dunsmuir, Frederickson és Lang (2017). Kutatásuk során a PBL erősségeinek találták a módszer konzisztenciáját a jelenlegi pedagógiai gondolkodással, azt, hogy hallgatók önszabályottan tanulnak és a bizonytalan helyzetek kezelésében is fejlődnek, emellett fejlődik még az önbizalmuk, tudásuk és kompetenciáik. Kollaboráció révén a résztvevőknek a csoportos munkavégzéshez szükséges tapasztalataik is bővülnek. Fontos, hogy a módszer integrálja az elméletet és a gyakorlatot, vagyis a könnyebben szereznek mély tudást a PBL alkalmazói. A tanulás ezen módja is tartalmaz nehézségeket. A kutatást végzők a módszer nehézségeiként említették a csoportmunkák formatív értékelésének nehézségeit; azt, hogy a tartalom ellenőrzésének kontrolja a hallgatókra hárul a munka közben, ezért elakadhatnak vagy rossz irányba indulhatnak a megoldások keresésnél; a csoportdinamika változását, mert okozhatja a tanulási folyamat minőségének változékonyságát; az időigényességet és ebből fakadóan a tartervi lefedettség hiányát.

A továbbiakban egy amerikai példa szemlélteti a PBL alkalmazásának egy optimális kivitelezését.

2. A Delaware Egyetem szervezete és képzési területei

Az 1743 alapított egyetem az Ameriaki Egyesült Államok északkeleti régiójában, Delaware államban található. Az intézmény jelenleg több mint 135 alapképzést, posztgraduális szinten 67 doktori, 142 mesterképzési programot, 15 interdiszciplináris programot, 12 online programot és 28 képzési programot kínál hét főiskolán, több mint 82 kutatóközpontban és intézetben. A Delaware Egyetem egyike az államok száz legkiemelkedőbb intézetének természettudományok, a mérnöki tudományok, az interdiszciplináris kezdeményezések, az energia-tudományok, a politika és az emberi egészség oktatásának területén.

Nagy intézménynek számít, mintegy 22 300 tanulóval. Az egyetem kutatásintenzív egyetemnek minősül. Bár magántulajdonban van, az állam vidékfejlesztési, városfejlesztési, tengeri kutatásokhoz és űrkutatáshoz nyújtott támogatásban részesíti.

Az egyetem hét főiskolára oszlik, melyek az alábbiak:

- Mezőgazdasági és Természeti Erőforrások Főiskola
- Művészeti és Tudományi Főiskola
- Alfred Lerner Közgazdasági és Gazdaságtudományi Főiskola
- Föld-, Óceán- és Környezettudományi Főiskola
- Oktatási és Humán Fejlesztési Főiskola
- Műszaki Főiskola
- Egészségtudományi Főiskola

Az egyetem több területen (biológia, anatómia, számvitel, fizika) alkalmazzák a problémaalapú oktatást, és nyitottak arra, hogy a módszert átadják, terjesszék szélesebb körben is. Ehhez különféle módszereket alakítottak ki, hogy a tanárok a PBL-hez híven jó facilitátorokká válhassanak. Ezeket a lehetőségeket ezen írásban részletesebben is bemutatom.

3. A Delaware Egyetem PBL gyakorlatát segítő eszközök

3.1. PBL alkalmazását segítő eszközök

Az oktatóknak, és a módszer iránt érdeklődőknek több eszközük és lehetőségük is van arra, hogy sikeresen sajátítsák el és használják a tanításnak és a tanulásnak ezt az útját. A tanárok a PBL keretei között, mint facilitátorok vannak jelen. Ez nagyban eltér a már megszokott

oktatási módszerektől, ezért szükségesek támpontok, minták, és konkrét helyzetben szerzett tapasztalatokat szerezni.

Kurzusminták (Tantervek)

A kurzusminták leírást adnak a tanároknak és a hallgatóknak egyaránt arról, hogy mi a kurzus tárgya, milyen célokat tűznek ki maguk elé, milyen formai keretek között végzik a munkát és hogy milyen problémák megoldása kerüljön a kurzus középpontjába, azokat milyen határidővel dolgozzák fel. Leírást kapnak a korábbi kurzusokról, az elsajátítandó képességekről, és segítséget is a problémák megoldásához.

Az órák a téma által felvetett problémák megállapításával kezdődik, majd a problémákat összefoglaló ülésekkel, a megoldások megbeszéléseivel folytatódnak. A kurzus érékelése a tanárok (facilitátorok) által meghatározott módon történik, de minden esetben a PBL szemléletéhez hűen. Egy-egy értékelési vagy megmérettetési helyzet vagy vizsga maga is jelenthet egy újabb problémát, aminek a megoldásához szükségesek a félév során elsajátítani az alapvető ismeretek.

Mintaproblémák – Clearinghouse

Az egyetem létrehozott egy problémagyűjteményt, melynek neve Clearinghouse. Ez a gyűjtemény szabadon elérhető az interneten, segédanyagokkal együtt. A Clearinghouse egy adatbázis is, melyben oktatók, probléma témák és címek alapján keresni is lehet. Jelenleg számviteli, biológiai, kémiai, üzleti adminisztráció, biokémiai, retorikai, közgazdaságtani, pedagógiai, angol nyelvi, természettudományi kísérletezés, pénzügyi, élelmiszer- és erőforrás gazdaságtani, gépészmérnöki, földrajzi, orvosi, dietetikai, csillagászati, növénytani, politológiai, pszichológiai, PBL oktatási, szociológiai és statisztikai tárgykörben találhatunk PBL feladatokat. Formanyomtatványok kitöltése után bármely oktató tölthet fel újabb és újabb problémaalapú feladatokat. A feltöltött anyagok nem nyújtanak megoldást, csupán problémafelvetéseket tesznek, és segítséget nyújtanak. A feladatokhoz tartozik legalább egy tájékoztató a hallgatók számára, és útmutató az oktatóknak, hogy facilitáló szerepüket erősítse.

Értékelési űrlapok

Az egyetem közzé tesz értékelési űrlapokat, értékelési formákat a gyakorlatban felmerülő akadályok analizálásához, megbeszéléséhez és ezen keresztül a kurzusok hatékonyabbá tételéhez.

- Tanfolyam minősítési űrlap

  Az űrlap a csoportokhoz, feladatokhoz és a tutorokhoz, valamint a kurzus előzetes célkitűzéseihez kapcsolódó elemeket tartalmazza.

- Tanfolyam-értékelési űrlap

  Ez a forma arra hivatott, hogy a hallgatók értékeljék, mennyire segítette őket a kurzus a felsorolt készségek fejlesztésében, továbbá értékelik a tanár és a tutorok segítségét, és visszajelzést tudnak adni az elsajátított tartalmakról.

- Rovatok a problémák értékeléséhez

  A táblázat a PBL feladat közös és részletes megértésében, elemzésében és értékelésében segíti a hallgatókat nyolc kritérium (életszerűség, tartalom, ösztönzés, komplexitás, multidiszciplinaritás, struktúra, kérdések, kutatás) mentén. Ezek standardként is meghatározhatóak. A kritériumokhoz három fokozat definiált, köztük az ideálisnak tartott szinttel. Az oktató számára megbízható támaszt jelent a következetesség és megbízhatóság tekintetében. Az értékelés szempontjából fontos, hogy a hallgatók a munka elején megértsék a munkájuk minősítésének feltételeit.

Mintakategóriák

E dokumentum kiegészítéseként használható az előző dokumentumnak. Konkrét tantárgyhoz kötődik, de könnyen formálható más tárgykörökre is, egyes részei pedig teljesen szabadon alkalmazhatóak más témákban, mint például a prezentáció értékelésére vagy a csoportmunka értékelésére szánt lapok. Fontosnak tartom kiemelni a kritikai olvasáshoz és íráshoz készített értékelési táblázatot, ami a kezdetekben alkalmazva eredményesebbé és tudatosabbá teheti a hallgatók munkáját.

- A csoportmunka értékelése

  A csoportmunka értékelésére minden hallgató, mindenen egyes csoporttagra nézve kitölti az ötfokú skálákkal dolgozó kérdőívet, beleértve önmagát is. Ilyen módon magát ugyan azzal a mércével

méri, mint a társait. E nyomtatványt a szemeszter meghatározott időpontjaiban töltik ki a csoporttagok. Ennek eredménye befolyásolja a tanár végső értékelését is.

- PBL program értékelése

  Az űrlap az egyetem által tartott PBL műhelyek értékelése és fejlesztése céljából született és legfőbb célja megtudni, miben és mennyiben járult hozzá a tanárok PBL-módszertani fejlődéséhez.

3.2. A PBL lehetséges módszertani nehézségei

Az intézmény PBL honlapján egy videókból álló gyűjteményt is létrehoztak, melyekben a módszer alkalmazásának gyakori nehézségeit láthatjuk. Ez az anyag alkalmas a PBL használatának kezdetén a hallgatók kételyeinek megbeszélésére, eloszlatására. Az következő problémákat, beszédes címekkel vázolja fel a videótár;

- Bevezetés (Introduction)

  Hogyan lehet elkezdeni munkát? Rövid bevezető a PBL-hez.

- A kezdetek (In the Beginning)

  Az új csoport megbeszéli a kurzussal kapcsolatos elvárásait és aggodalmait.

- Jó ez a csoport dolog? (This Is a Group Thing… Right?)

  Az osztály túl van a kezdeti aggodalmakon, de készen áll arra, hogy csoportban dolgozzon?

- A tanár jelenléte mindent megváltoztat (When the Professor's Presence Makes a Difference)

  A csoport nem tud együtt dolgozni a tanár jelenléte nélkül.

- Nem érdekel (We Don't Care)

  A téma érdektelensége nem teszi lehetővé, hogy tanuljon a csoport.

- Hajnali 8-kor (Dawn's 8 O'clock)

  Nagyon frusztrálja a csoportot, hogy egyikük állandóan elkésik, vagy hiányzik.

- Rendetlenség, dominó hatás (Chain Reaction of Disorder)

  A koncentráció elszáll, amikor az egyik bomlasztás a másikat éri.

- A domináns, a lehengerlő (The Dominator)

  A csoport felbomlik, amikor egy tag dominálja a beszélgetést.

- Azt hiszem, hívnunk kell a tanárt (I Think We Should Get the Professor)

  A facilitátort zavarja, hogy állandóan a segítségét kérik.

- Félénkebb a félénknél (Shyer Than Shy)

  Nagyon lassú a haladás, ha a csoport tagjai félnek megnyílni.

- A professzorom csoportjában szeretnék dolgozni (I Want To Be in My Professor's Group)

  A csoport tagjai nehezen tudják elfogadni kortársaik gondolatait és kutatómunkáját.

- Vízen járók (Water Striders)
  A csoport elkerüli a témában rejlő valódi tanulási lehetőségeket, nem merülnek el a téma mélységében.

- Információkeresés (Looking for Information)

  A csoport tagjai nem végeznek jó minőségű kutatást, és megakadályozzák az együttműködést a csoportban.

3.3. Módszertani segítség a PBL-hez

A videótáron és más megosztott tartalmakon kívül az egyetemen is segítséget nyújtanak mindazoknak, akik szeretnék jól alkalmazni a PBL módszerét saját osztálytermeikben. Az érdeklődőknek lehetőségük van műhelyeken, workshopokon részt venni, ahol mint hallgatók próbálhatják ki a PBL-t, figyelhetik a folyamatot, így első kézből kaphatnak információt tapasztalat oktatóktól, egy néhány napos kurzus keretében.

Workshopokat azonban nem csak a Delaware Egyetemen, hanem más helyszíneken, országokban is tartanak, ha meghívást kapnak az egyetem oktatói. A műhelyek alkalmával a feladatok lebonyolításán és értékelésén túl felmerülnek olyan szituációk, amiket csak a gyakorlat hív életre, amelyekre nem mindig lehet előre készülni.

4. Értékelés

Hogyan néz ki egy konkrét kurzus értékelése? Teheti fel a kérdés az a tanár, aki elgondolkodott a módszer kipróbálásán. Az egyetem PBL gyakorlatában használatos űrlapokról már esett szó, de fontos megemlíteni a kurzusoknál használatos Méltányossági értékelési rendszert (Peer Evaluation System). Ennek alapfeltevése az, hogy az csoportos megmérettetések alkalmával minden csoporttag azonos értékelést kap, holott ez nem feltétlenül tükrözi az egyének munkáját. Éppen ezért a hallgatók egy félév során kétszer értékelik egymást a hozzáállás, a munkához való hozzájárulás és a közös munkában való részvétel aspektusaiból. Első alkalommal az időszak közepén, a csoport teljesítményének javítása érdekében értékelnek. A második értékelés a félév végén kvantitatívan történik, és befolyásolja a tanár értékelését is.

Az egyes kurzusoknak eltérő az értékelése végső értéklet tekintetében. Ez az oktató személyétől is függ. Az egyetemen azonban a PBL kurzusokon is bevett gyakorlat egymás-, a csoport, és az önértékelés elvégzése a félév közepén és végén, majd egy záróvizsga letétele a kurzus zárásaként. Gyakori még ezen felül két félév közbeni vizsga megrendezése az egyéb feladatok mellett.

A Delaware Egyetem kurzuskínálatából kiválasztott példa szemlélteti, hogy hogyan is folyhat egy PBL kurzus értékelése. E példa a biológia tárgykörébe tartozó óra, mely Deborah Allen és négy másik tutor, másként nevezve facilitátor társa bonyolítottak le. Az értékelés ebben az esetben feladatokhoz és vizsgákhoz kötött volt. Az 1. számú táblázat foglalja össze a hallgatók félévi megmérettetéseit.

Tevékenységek	A végeredmény százaléka
Internetes felületen feltöltendő feladatok	13
Számadás a kurzushoz köthető alapvető fogalmak megértésről.	2
Webhelyértékelés	5
A csoport teljesítményének értékelése	10
Két órás vizsga	30
Záróvizsga	15
Laboratóriumi gyakorlat	25

1. táblázat
A Biológia kurzus feladatai és végső értékletben megjelenő százalékos arányuk

Az egyes feladatokkal járó késedelem büntetést vont maga után, a végső értékletből levonás járt annak függvényében, hogy az az egyénre vagy a

csoportra nézve volt-e hátráltató. Utóbbi esetben a levont érték is magasabb volt.

A hallgatóknak folyamatosan foglalkozniuk kellett a kurzussal, melynek nyomát kellett hagyják internetes felületen is. A biológia tárgyához kötődő főbb fogalmak megértését csoportosan vagy egyénileg, előre meghatározott időpontban beadott rövid esszé formájában igazolták a résztvevők. E tárgy keretében egy élő szervezetnek kellett magukat képzelni, és azt tárgyalni, hogy különféle természeti környezetben hogyan alakul a sorsuk, hogyan tudnak alkalmazkodni vagy élni egy adott éghajlaton, környezetben.

A webhelyértékelés feladatnál a probléma témájával kapcsolatban csoportosan gyűjtöttek össze ellentétes információkat, majd strukturálták egy áttekinthető weboldalon.

Az értékelés nem csak a tanár és a tanulók között ment végbe, hanem a korábban említett űrlapokkal az egyéneknek önmagukat, az oktatót és a csoporttársaikat is értékelniük kellett. A félév során kétszer formálisan történt ez a fajta értékelés, emellett a facilitátor a folyamatos szóbeli visszajelzésre sarkallta a hallgatókat.

Ennél a kurzusnál a tárgyi ismeretek is szerepet játszotttak, ezen (előzetes) tudás nélkül nehéz volna a biológia tárgyköréhez kacsolható problémák megoldása. A végső értéklet alakulásának ez a rész a 25%-át teszi ki. A számonkérés ebben az esetben szokásos módon, vizsgával történt, ám a vizsgateszt is tartalmazott rövid problémákra épülő feladatokat.

5. Összegzés

A cikk röviden felvillantja a problémaalapú tanulás oktatói megközelítését, a módszer természetét, nehézségeit, előnyeit illetve értékelésének lehetőségeit. Kiemelve tárgyalja az amerikai Delaware Egyetem (University of Delaware) PBL gyakorlatát és részletesen kidolgozott értékelő eszközeit. Az egyetem gyakorlata jó példával szolgál a problémaalapú tanulás megvalósítására. A tanulmány hasznos információkat közöl azok számára, akik fontolgatják a módszer alkalmazását. A kipróbálás előtt javasolt körültekinteni a már sikerrel folyó gyakorlatok között. A módszer alkalmazása a jó problémán kívül még nagyban múlik a résztvevők képességeinek és tanulási stílusuk felmérésén és folyamatos figyelésén, az értékelésen, és a folyamat facilitálásán, ami a munka elakadási pontjainak észrevételét, a csoportmunka mederbe terelését és ott tartását, a tagok ösztönzését is magában foglalja. Az itt megemlített módszertani segítségeken kívül is sok hasznos formatív

értékelőeszközt és segítséget publikáltak a témában, de ezen felül az érdeklődőknek lehetőségük van PBL oktatását formális keretek között is megismerni és elsajátítani.

Irodalomjegyzék

Kim, D. G. – Lee, J. (2015): A Study on improving information processing abilities based on PBL. In: *E-Learning Systems, Environments and Approaches*, Springer International Publishing. p199-210

Blumberg, Phyllis (2005): Assessing Students During the Problem-Based Learning (PBL) process. *JIAMSE*. 15 p92-99

http://www.iamse.org/mse-article/assessing-students-during-the-problem-based-learning-pbl-process/ (Megtekintés: 2018. január 5.)

Muhammad Qomaruddin – Azizah Abdul Rahman Noorminshah A.Iahad (2014): CAPBLAT: An Innovative Computer-Assisted Assessment Tool for Problem Based Learning. *TELKOMNIKA*, Vol.12, No.1, March, p241-250

Bollela, V. R. – Gabarra, M. H. C. – da Costa, C. – Lima, R. C. P. (2009): Students and tutors' social representations of assessment in problem-based learning tutorials supporting change. *BMC Medical Education*, 9, 30. https://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-9-30#Sec12 (Megtekintés: 2018. január 5.)

Alghasham, A. A. (2012): Effect of students' learning styles on classroom performance in problem-based learning. *Medical teacher*, 34, 14.

Dunsmuir, S. – Frederickson, N., – Lang, J. (2017): Meeting Current Challenges in School Psychology Training: The Role of Problem-Based Learning. *School Psychology Review*, 46(4), p395-407

Internetes források

Problem-Based Learning at University of Delaware, http://www1.udel.edu/inst/

Univesity of Delaware – Clearinghouse, http://www1.udel.edu/pblc/

A PROBLÉMA ALAPÚ TANULÁS BEMUTATÁSA A MAASTRICHTI EGYETEM TEVÉKENYSÉGÉBEN

Urbán Krisztián, urban0214@gmail.com
ELTE, Neveléstudományi Doktori Iskola

1. Szakirodalmi áttekintés

A probléma alapú tanulás (*problem based learning – PBL*) évtizedek óta alkalmazott metodológia a világ számos országának felsőoktatási intézményében. Tanuláselméleti alapjairól, alapvető célrendszeréről ennek a konferenciakötetnek egy másik tanulmányában találhatók információk. Ennek a tanulmánynak első szerkezeti egysége a PBL módszer SWOT analízisére koncentrál, melyet elsősorban az a hatalmas mennyiségű, tudományos igényességgel feldolgozott tapasztalati bázis tesz lehetővé, melyet a különböző felsőoktatási intézmények az elmúlt évtizedek során felhalmoztak, majd neveléstudományi fókuszú vizsgálatoknak vetettek alá. (Dolmans & co., 2010.)

1.1. A probléma alapú tanulás SWOT-analízise

Eltérő tudományterületek esetében alapvetően elfogadott vélekedés, hogy SWOT-analízist (*Strenghts; Weaknesses; Opportunities; Threats*) valamilyen új megközelítés, eljárás vagy fejlesztés előtt végeznek a szakemberek. Ez leggyakrabban tulajdonképpen egy „bejóslási" vizsgálatot jelent, mellyel a döntéseket meghozó, s azoknak a következményeit viselő (*stakeholders*) személyek számára feltérképezik az újdonság bevezetésének valószínű következményeit. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy ez az eljárás nem történhet meg teljeskörűen megfelelő mennyiségű és mélységű előzetes tapasztalat nélkül. (Azer & co., 2013.)

Hangsúlyozottan igaz a fentebbi megállapítás neveléstudományi fókuszú SWOT-analízisok esetében. Egy új metodológia bevezetését (ideális esetben) hosszú vizsgálati időszak előz meg, melyben a kikristályosodott és pontosan megfogalmazott célrendszerhez viszonyítva a szakemberek kísérletet tesznek a beválási valószínűség felmérésére. (Naidoo & Dennick, 2003.) Természetesen ezt a munkát nagyban megkönnyíti, ha rendelkezésre áll egy az adott módszertannal kapcsolatos tapasztalati

bázis, ugyanis ez egyúttal lehetőséget ad egy retrospektív irányú vizsgálatra is, ahol az eredeti célkitűzések megvalósulását mérik le. Azért is fontos megemlíteni ezt, ugyanis a PBL kapcsán éppen ezek az időben visszafelé mutató vizsgálatok teremtették meg a lehetőséget a SWOT-analízis szélesebb elterjedésére.

Célirányos, kimondottan a PBL működésére koncentráló SWOT-vizsgálatok elsőként akkor jelentek meg, mikor az ezt a módszertant használó neveléstudományi szakemberek elkezdték érzékelni az első „töréseket" az előzetes célkitűzésekhez képest. (Moust & co., 2005.) Szerencsés körülményként jelent meg, hogy ezt olyan felsőoktatási intézményekben történt meg, ahol egyből rendelkezésre állt a megfelelő szakmai tőke mélyebb vizsgálatok lefolytatására. A módszer torzulásainak okait megérteni szándékozó, illetve azokra ez által reagálni kívánó kutatók végezték el a szakterületen máig meghatározó, illetve a PBL-t bevezetni tervező intézmények számára iránymutató SWOT-analíziseket. (Azer & co., 2013.)

Ezeknek a vizsgálatoknak az általnos bemutatását jelentősen megnehezíti a módszertan területspecifikussága. Természetesen léteznek minden tudományterületre kiterjedő általános jellemzők, ugyanakkor ezeket az összes elérhető analízis a konkrét képzési területen belül értelmezi.[19] Lehetséges ugyanakkor minden négy vizsgálati dimenzióban azonosítani olyan visszatérő elemeket, melyek (megtisztítva a képzési program sajátosságaitól) segíthetnek megérteni a PBL működésének legfontosabb jellemzőit. (Naidoo & Dennick, 2003.)

Minden egyes visszatérő elem felsorolása helyett sokkal inkább célszerűnek tűnik a vizsgálati dimenziókhoz kapcsolódó kategóriák felállítása. Három, eltérő területről (orvosi, gazdasági, mérnöki) érkező, különböző felsőoktatási intézményekben lefolytatott vizsgálat[20] alapján az alábbi kategóriákat állíthatjuk fel (Naidoo & Dennick, 2003.) (Azer & co., 2013.) (Moust & co., 2005.):

- *Strenghts:* problémaérzékeny gondolkodás; „soft skill" fejlesztés; tanulói autonómia; gyakorlatorientáltság; kooperáció; interdiszciplinaritás
- *Weaknesses:* megszerezhető ismeretanyag limitáltsága; időigényes; eltérő előzetes ismeretek megnövekedett befolyása;

[19] Érdemes azt is szem előtt tartani, hogy eltérő képzési programok eltérő céltételezésekkel rendelkeznek. Nyilvánvalóan nem ugyanazok a kulcskompetenciák állnak a fókuszban egy orvosi, gazdasági, jogi vagy éppen mérnöki képzés esetében, s értelemszerűen a kutatók, mivel a vizsgálatnak konkrét gyakorlati céljai vannak, elsősorban a területspecifikus célokat tartják szem előtt.

[20] A vizsgálatok döntően megkérdezésen alapuló attitűdvizsgálatokon és struktúrált interjúkon alapultak.

egyértelmű iránymutatás/hatalomszemély hiánya; értékelés módja

- *Opportunities:* pozitívan reális szakmai önkép; szakmai kapcsolatok építése; legújabb tanulási felületek hatékony felhasználása
- *Threats:* folyamatosan változó tanulási környezet; tanári szerep torzulása; eredmények túlságosan csoportfüggők; folyamatos stresszhelyzet

Minden felsorolt kategória több azonosított vizsgálati elemet tartalmaz. Jól látszik ugyanakkor, hogy ugyanazon jellemző könnyen megjelenhet pozitív- és negatív dimenzióban egyaránt.[21] Megállapítható az is, hogy amennyiben összevetjük ezeknek a vizsgálatoknak az eredményeit a PBL eredeti célkitűzéseivel, tanuláselméleti alapjaival, azok döntő többségében visszaigazolódnak. A felismert nehézségek megoldására pedig azóta számos megoldási javaslat született a neveléstudomány részéről. (De Jong & co., 2014.) (Bastiaens – Nijhuis, 2012.)

2. A Maastrichti Egyetem PBL modellje

2.1. A Maastrichti Egyetem PBL képzése

Az 1976-ban alapított Maastrichti Egyetem ma is Hollandia legfiatalabb egyeteme, melynek létrehozásához elsősorban az országban jelentkező orvoshiány vezetett, így elsőként orvostudományi kara jött létre. Az azóta eltelt négy évtizedben további öt karral bővült, s mára az ország egyik legdinamikusabban fejlődő, multikulturális környezetben működő felsőoktatási intézménye, valamint kutatási központja.

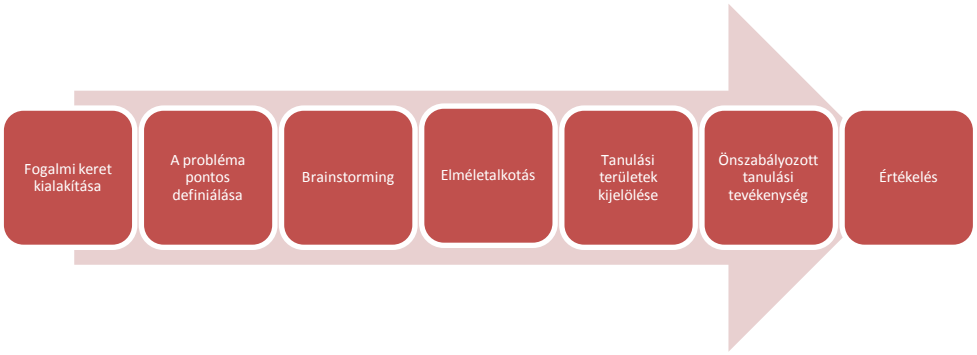
A probléma alapú tanulás módszertana a kezdetektől meghatározó szerepet játszott az intézmény életében, úgy kutatási, mint oktatási céloktól vezérelve.[22] Az egyetem deklarált célja az információs-társadalom igényeihez alkalmazkodni tudó, a life-long learning (LLL) kívánalmainak megfelelő, valamint a folyamatos innovációra képes szakemberek és kutatók képzése, melyhez komoly segítséget nyújthatnak a XX. század második felében megjelent új módszertani irányzatok, így a PBL is. Már az

[21] Így kerülhet konfliktusba például a kooperáció és a csoportfüggő eredményesség, vagy akár a gyakorlatorintált tanulás a folyamatosan változó tanulási környezettel.

[22] Az egyetem kiváló példája annak a törekvésnek, mely a felsőoktatást (részben) piaci alapokra helyezve egyedülálló képzési csomagot ajánl a hallgatóknak, így téve vonzóbbá az intézményt. A PBL itteni sikere arra is rámutat, hogy jelentős könnyebbséggel járhat egy teljesen új intézményben meghonosítani az új módszertant, mint ha azt egy nagyon komoly tradíciókkal, s olykor megkövesedett struktúrákkal rendelkező egyetemen kísérlik meg.

elsőként megalapított orvosi kar képzési programjában megjelent ez a módszertani újdonság, mára pedig minden kar kínálatában megtalálhatók olyan képzések, melyek részben vagy egészben a probléma alapú tanulás megközelítését használva oktatják a hallgatókat. Az elmúlt 40 év sikere, folyamatos fejlődése, valamint nemzetközi sikerei mind bizonyítékok a PBL gyakorlati előnyeire, s egyúttal értékes és a szakszerű neveléstudományi kutatásokhoz nélkülözhetetlen tapasztalati bázis egyedülálló forrása.

Természetesen a sikeres gyakorlati megvalósítás előfeltétele az a megfelelő elméleti háttér, mely minden PBL-t alkalmazó felsőoktatási intézmény sajátja, ugyanakkor illeszkednek az adott intézmény speciális igényeihez és általános víziójához. A Maastrichti Egyetem esetében ez az ún. „Seven Jumps" stratégia (Moust & co., 2005.):



A fenti ábrán jól látható, hogy az egyetem modellje tartalmazza azokat az alapvető, gyakorlatilag minden elméleti struktúrában megtalálható lépéseket, mely a PBL használatára általában jellemző. (Azer & co., 2013.) Bár a modell elnevezése „ugrásokat" használ, a „lépés" sokkal inkább árnyaltabb megnevezést jelentene, ugyanis a tanulási folyamat egyes állomásai mind szervesen illeszkednek a korábbi lépésekhez, így formálva koherens egészet. A tanulmány későbbi részében bemutatott konkrét tanulási példák tevékenységei jól beleilleszthetők ebbe az elméleti keretbe, mely tehát sikeresen garantálja a PBL alkalmazásának sikerességét, célkitűzései elérését, egységességét, ám ugyanakkor kellő mozgásteret biztosít az eltérő tudományterületek eltérő hangsúlyai, illetve területspecifikus kompetenciái fejlesztésének számára.

Az elméleti keretrendszer bemutatása után érdemes rátérni a gyakorlati megvalósítás szerkezeti felépítésének ismertetésére. Az előző ábra „pusztán" teoretikus lépései az alábbi, hat-nyolc hét időtartamú képzési szerkezeten keresztül realizálódnak:

- *Unit Guide:* probléma megismerése; kulcsfogalmak, tanulási források kijelölése

- *Tanulói csoportok:* heti két alkalommal ülésezik; oktatói támogatás
- *Egyéni tanulási szakasz:* egyetemi előadások; források felkutatása; részfeladatok elvégzése
- *Csoportos tanulási szakasz:* egyéni eredmények szintetizálása; probléma lehetséges megoldásának kidolgozása
- *Értékelési szakasz:* egyéni- és csoportos értékelés; a tanulási folyamatra történő reflektálás

A fenti lépések hatékonyan tudják garantálni a PBL alapvető célkitűzései között szereplő jótékony hatásokat, egyúttal bizonyos elemei (pl.: unit guide, folyamatos értékelés) sikerrel csökkenthetik a SWOT-analízisben is megjelent veszélyeket (pl.: stressz, értékelés nehézsége).

2.2. Egy konkrét PBL gyakorlat bemutatása

Az alábbiakban a Maastrichti Egyetem Gazdaságtudományi Karának nemzetközi gazdálkodási managment kurzusának egy PBL módszertant alkalmazó feladata kerül bemutatásra.

Mint ahogy a képzés szerkezeti felépítésében is láthattuk, minden tanulási folyamat egy ún. Unit Guide[23] kiadásával kezdődik, mely tartalmazza a feldolgozásra szánt problémát, bevezeti az alapvető definíciós bázist, egyúttal pedig támogatásként kijelöli a felhasználásra javasolt tanulási források körét. Konkrét esetünkben a megoldandó probléma nem egyedül áll, sokkal inkább egy komplex problémahalmaz egyik eleme:

"CONTEXT: In this course the management team of an international company producing furniture is monitored during the internationalization process.

Problem 10: Working together with companies/partners

The new expansion ideas of the management team will put the company under a lot of stress. Companies that pursue an internationalization strategy have different ways to collaborate with other companies, e.g., mergers, acquisitions, strategic alliances, and joint ventures. The future becomes more complex, dynamic and uncertain. Another consequence is that the company will need more raw materials. Some suggest that "the company should have closer relations with suppliers. In this way, the

[23] A többfunkciós Unit Guide az egyetem PBL programjának egyik legsikeresebb eleme, ugyanis hatékonyan segíti át a hallgatókat a tanulási folyamat legnehezebb és legstresszesebb időszakán, a kezdeti szakaszon.

company could have more control over the supply of wood. Furthermore, more suppliers are needed, and regarding the production capacity, I conclude that the current capacity is insufficient. Collaboration with others is key. Constant online communication is required."

Jól látszik, hogy a hallgatók a problémát a hallgatók egyből kontextusba helyezve kapják meg, ezzel is ráerősítve annak életszerűségére. A leírás egyúttal tartalmazza a tanulási egység során elsajátítandó alapvető fogalmakat is, azonban azok nem légüres térben, hanem egy valós kihívás keretei között jelennek meg. A probléma bemutatása explicit módon hívja fel a hallgatók figyelmét továbbá a PBL használatában rejlő lehetőségekre is, megemlítve a kollaboráció és a folyamatos kommunikáció jelentőségét.[24] A tanulási folyamat megindítását, a feladatok egyénekre bontását segítik azok az irányító kérdések, melyeket szintén tartalmaz a Unit Guide:

"1. How do organizational structures influence the success of collaboration between companies?

2. How does the national legal system influence the kind of collaboration between companies?

3. How do cultural differences between countries influence the success of collaboration?

4. How do personalities of managers influence the success of collaboration?"

A kezdeti szakaszban létrejönnek a tanulói csoportok, melyek az egyéni tanulási tevékenységeket fogják össze a folyamat teljes hosszában. A csoportos tanulás egyértelműen megköveteli a folyamatos szakmai kommunikációt, melynek támogatása egyúttal az oktató feladata is. Az egyéni- és csoportos szakaszok váltakozása motivációt nyújt a hallgatók számára, s ezzel egyidőben folyamatos értékelést tesz lehetővé. Az oktató monitor-tevékenysége ebben a szakaszban kulcsfontosságú, a támogatás mértéke azonban nyilvánvalóan esetenként eltérő lehet. Ezekben a szakaszokban zajlik le a tényleges tanulási tevékenység, ahol a tudás megszerzését és alkalmazását egy valós probléma teszi szükségessé, majd szervezi azt tényleges, jól használható ismeretegyüttessé.

A PBL folyamatának másik kulcsmomentuma a befejező szakasz, ahol az értékelés nagy része történik. Bár az együttműködés kényszere

[24] A PBL értékelésében egyébként is hangsúlyozni szokták, hogy annak sikere nagyban függ attól, hogy sikerül-e a tanulókkal megértetni annak lehetőségeit és előnyeit. A módszer nehézségeinek, torzulásainak vizsgálataiban az egyik visszatérő megoldási javaslat éppen a hallgatók figyelmének a pozitívumokra történő tudatos ráirányítása. (Azer & co., 2013)

folyamatosan biztosít visszajelzést a résztvevők számára, mégis ennek a szakasznak a fő feladat a visszacsatolások nyújtása, mely egyéni-, társas- és oktatói értékelésekre tagolódik. A hallgató önértékelési egy tanulói portfólió segítségével történik, mely a tanulási folyamat egészét dokumentálja, így alkalmas az egyes lépések külön-külön történő értékelésére is, valamint a későbbi fejlődési utak kijelölésére. Az informális társas értékelésen túl, a formalizált visszajelzést egy standard kérdőív biztosítja, melyet a hallgatók egymás munkájával kapcsolatban töltenek ki, majd jutattnak el értékelt társuk számára. Az oktatói értékelés alapvetően a Unit Guide-ban szereplő kérdéseken alapul, így adva objektív keretet a hallgatók számára kiemelten fontos oktatói visszajelzéseknek, egyúttal pedig csökkentve a hallgatók értékeléssel kapcsolatos bizonytalanságát.[25]

2.3. Összegzés – a PBL fejlesztésének irányai a Maastricthi Egytemen

Négy évtized gyakorlati tapasztalatai értékes kutatási terepet biztosítanak a PBL-t vizsgáló neveléstudományi szakembereknek Maastricht-ban. A 2000-es években indult meg egy olyan értékelési program, melyben a szakértők azonosították a módszer legfontosabb hozadékait, illetve diagnosztizálták negatív torzulásait, melyekhez előrelépési javaslatokat is megfogalmaztak. (Moust & co., 2005.)[26] A feltárt tapasztalatok döntően egybevágnak a SWOT-analízesek esetében bemutatott eredményekkel, így ebben a tartalmi egységben inkább a jövővel kapcsolatos legfontosabb, több vizsgálatban is megfogalmazott javaslatokra érdemes koncentrálni (Moust & co., 2005.) (Bastiens – Nijhuis, 2012.) (Dolmans & co., 2010.) (Azer & co., 2013):

- a hallgatók a PBL elméletével, célrendszerével való pontosabb megismertétése
- a képzési formához illeszkedő értékelési módszerek alkalmazása
- folyamatos oktatói képzések

[25] A PBL értékelési szakasza egy másik problematikus pont a SWOT-analízisek alapján. A nehézség abból adódik, hogy az előzetes tanulási célok nincsenek összhangban az értékelés módjával, hiszen azok túlnyomó többségében a hagyományos felsőoktatási módszerekkel (pl.: vizsga; házi dolgozat) történnek, ám ezek természetükből fakadóan nem tudják pontosan tükrözni a PBL számára kiemelt jelentőséggel bíró fejlesztési irányokat. Az újszerű tanításmódszertan ezért újszerű értékelési formákat kíván meg, melyben a Maastrichti Egyetem sikeresen lépett előre az elmúlt évtizedekben. (De Jong & co., 2014.)

[26] Ezek azok a vizsgálatok melyek a SWOT-analízishez hasonló módszerekkel és célokkal dolgoznak, ugyanakkor a hangsúlyt a korábbi tapasztalatokra helyezik, a jövő feltérképezése másodlagos cél.

- online tanulói közösségek kialakítása (blended-learning)
- előzetes ismeretek intenzívebb feltérképezése – az önszabályozó tanulás fokozatos kialakítása

Anélkül, hogy a fenti javaslatok kapcsán túlzottan belemennénk a részletekbe, világosan látszik, hogy a megfogalmazott tanácsok azóta fokozatosan megjelentek a képzési programokban. További megfigyelésünk lehet, hogy, bár a PBL egy kiváló lehetőségeket nyújtó módszer, nem hiba nélküli, hiányosságait folyamatosan vizsgálni és korrigálni kell a szakembereknek. A javítás lehetősége ugyanakkor rámutat a módszer flexibilitására is, ami változó társadalmi igényeink mellett hatalmas előnyt jelent.

Összegezve elmondható, hogy a Maastrichti Egyetem ma is PBL módszert alkalmazó egyetemek egyik zászlóshajója, ahol a képzési programok sikeressége mellett lehetőség nyílik a módszer tudományos jellegű vizsgálatára is, mely elengedhetetlen előfeltétel annak hatékony alkalmazása és további elterjedése szempontjából.

Irodalomjegyzék

Dolmans, D. – Wolfhagen, I. – Ginns, P. (2010): Measuring approaches to learning in a problem based learning context. I*nternational Journal of Medical Education.* 2010. 1:55-60.

Azer, S. – Maclean, M. – Onishi, H. – Tagawa, M. – Scherpbier, A. (2013): Cracks in problem-based learning: What is your action plan? *Medical Teacher.* 2013. 35:806-814.

Naiddo, S. – Dennick, R. (2003): The implementation and evaluation of problem-based learning on a vocational training scheme for general pratice registrars. *Education for Primary Care.* 2003. 14:178-188.

Moust, J. – Van Berkel, H. – Schmidt, H. (2005): Signs of erosion: Reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University. *Higher Education*. 2005. 50:665–683.

Bastiaens, E. – Nijhuis, J. (2012): From Problem-Based Learning to Undergraduate Research: The Experience of Maastricht University in the Netherlands*. Undergraduate Research*. 2012. Vol. 32. Num. 4.

De Jong, N. – Könings, K. – Czabanowska, K. (2014): The Development of Innovative Online Problem Based Learning: A Leadership Course for Leaders in European Public Health. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 2014. Vol. 11. Iss. 3.

"AHOL A TUDÁS TALÁLKOZIK A VILÁGGAL!" - AZ AALBORGI EGYETEM PROBLÉMA ALAPÚ OKTATÁSÁNAK MODELLJE

Petróczky Henrietta, heni1003@gmail.com
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola

1. Az Aalborg Egyetem

Az Aalborg Egyetem (AAU) Európában kiemelkedőnek számító dániai egyetem. Az egyetem 1974-ben alakult és azóta probléma-alapú oktatás folyik benne. Oktatási és kutatási tevékenységet kínál a hallgatóknak a természettudományok, társadalomtudományok, humán tudományok, műszaki és egészségügyi tudományok területén (URL1).

Az egyetem az oktatást, a kutatást és az együttműködést ötvözi sikeresen, a legmodernebb módszerekkel.

A hagyományos Aalborg modell egy probléma-alapú, projekt munkán alapszik, amelyben a hallgatók idejének megközelítőleg a fele csoportmunkára fordítódik, míg a másik fele hagyományos előadásokat tesz ki.

Az egyetem célja, hogy fejlessze a hallgatók problémamegoldó és kommunikációs készségeit és a csoportban való együttműködést.

Ez az oktatási módszer nemzetközileg elismert és az évek során nagy érdeklődést kapott más egyetemektől, kutatóktól és hallgatóktól, Dániában és külföldön egyaránt.

Több mint 19.000 diák tanul az Aalborg Egyetemen. Az egyetemre beiratkozott hallgatók 13%-a nemzetközi diák, 61,1%-a európai országokból, 14,7%-a skandináv országokból és 9,4%-a az ázsiai országokból érkezik. Körülbelül 4.363 hallgató tanul a Bölcsészettudományi Karon, 6.312 hallgató a Társadalomtudományi Karon és 8.282 a Műszakitudományi és 1.772 Orvostudományi Karon (URL2).

A PBL-modellt az egyetemen minden karán alkalmazzák.

Annak ellenére, hogy az AAU meglehetősen fiatal egyetem, már a világ legjobb és legelismertebb nemzetközi egyetemei közé tartozik (URL3).

2. A hagyományos aalborgi PBL modell

A probléma-alapú oktatásnak több változata is létezik, ezért minden intézmény, ahol ezt a módszert alkalmazzák saját modellt fejlesztett ki rá. Az Aalborg modell abban különleges, hogy nem csak egy probléma-alapú modellből áll, hanem egy projekt-alapú modellből is. A probléma-alapú és a projekt- alapú modellek megvalósításához egy teljesen új tanulási környezet kialakítására volt szükség (Inger et all, 2015). A diákok a félév során egy projekten dolgoznak, ami valamilyen, a való életből vett problémát hivatott megoldani. A modell tíz félévre van kitalálva, ami magába foglalja a mesterképzést is. Ez idő alatt minden diáknak tíz projektben kell részt vennie. Egy projekt általában öt hónapig tart. Ez alól kivétel a Építészmérnöki Tanszék, ahol hatékonyabb, hogy egy félév alatt több kisebb projektben vesznek részt a hallgatók.

Minden félév elején a hallgatókat hat-nyolc fős csoportokra osztják. A félév végéig az egy csoportban lévők együtt dolgoznak a projekten és oldják meg a problémát. A témát mindig az adott félév témájának megfelelően választják ki. A projekt az adott témakör keretén belül fogalmazódik meg, amely az általános oktatási célokhoz kapcsolódik, amely széles, nyílt téma vagy tárgyilag korlátozott téma is lehet. Nyitott helyzetben a hallgatók maguk készíthetik el a projektjavaslatukat, de mindig van egy felügyelő tanár (supervisor), aki jóváhagyja a javaslatot. A kontrollált helyzetben a tanárok készítik elő és fogalmazzák meg a projektfeladatot. A probléma meghatározása a szakmai területek között változhat. Egyes programok esetében a probléma valamilyen dilemma vagy társadalmi konfliktus, más programok esetében a probléma mérnöki megoldást igénylő kérdés.

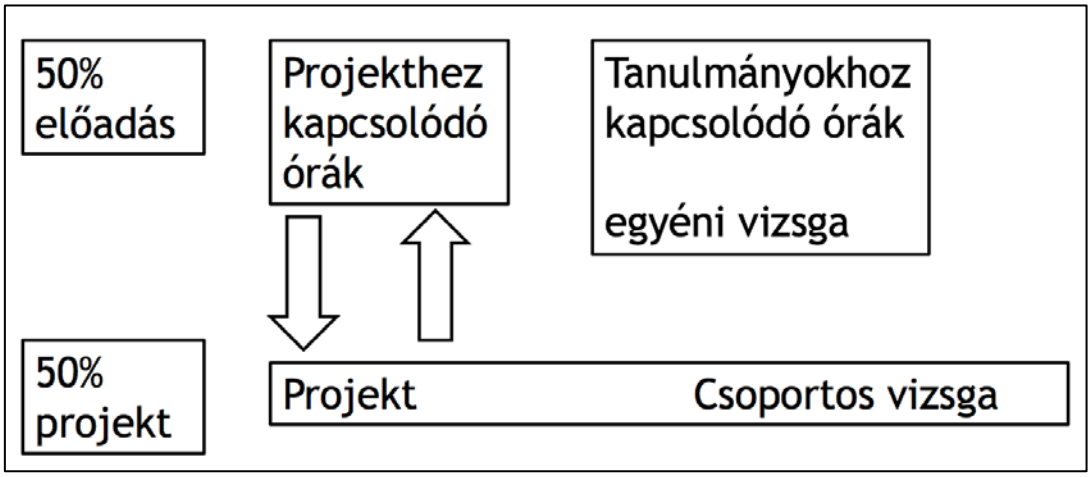
A téma elfogadása után a csoport tagjai felosztják, hogy ki mivel fog foglalkozni a projektben. Az első hat hétben szakirodalmat gyűjtenek és különböző koncepciókat dolgoznak ki az adott probléma megoldására. Ezt követően indul el a projekt feladat konkrét megvalósítása -kartól függően- a modellek elkészítése, programok megírása. A supervisor az egész félév során segíti a csoportot. Ha kérdések, problémák merülnek, elakad a projekt vagy esetleg konfliktusok merülnek fel a csoportban, akkor is a supervisor segít. A konkrét megoldást nem mondja meg, hanem kérdésekkel, szakirodalmak ajánlásával próbálja meg rávezetni a csoport tagjait a helyes megoldásra.

A tanterv nagyon rugalmas, követi a diákok tudományos fejlődését és integrálja az új kutatási eredmények alkalmazását is.

Minden félévben a hallgatóknak elméleti órákon is részt kell venniük, amelyek témája szintén kapcsolódik az adott félév és a projekt témájához. Az elméleti órákon tanultakat be kell építeniük a saját projektjeikbe,

illetve ezek az órák segítenek abban, hogy megoldásokat találjanak a projektben megfogalmazott problémákra.

A tanulók idejének a felét az elméleti órák teszik ki, másik felét pedig a projekt feladattal való foglalkozás. Egy félév alatt mindenkinek 30 kreditet kell összegyűjtenie. Ennek a 80%-át a csoportban végzett munkával szerezhetik meg, a maradék hat kreditet pedig a hagyományos elméleti előadások teljesítésével. A hagyományos, elméleti tárgyakat egyénileg, általában szóbeli vizsga keretein belül teljesítik a hallgatók. A projekt munka értékelése másként zajlik. A félév végén a csoport tagjai együtt vizsgáznak. A vizsgán jelen van a supervisoruk és egy másik oktató. Legelőször a hallgatók egyenként beszámolnak arról, hogy mi volt a feladatuk a projektben, ezt miként valósították meg, milyen eredményeket kaptak, ezt egy rövid prezentáció segítségével teszik meg. A beszámoló után a vizsgáztatók kérdéseket tesznek fel a munkájával kapcsolatban. Miután mindenki előadta a beszámolóját az oktatók a csoport minden tagjához kérdéseket tesznek fel az egész projektről. A kérdések arra vonatkoznak, hogy hogy jutottak el a megoldáshoz, milyen módszereket használtak, milyen nehézségekbe ütköztek, illetve rákérdeznek azokra a részekre, amelyek nem voltak számukra egyértelműek a projekt összefoglalóból. A vizsgán kapott eredmény több értékelésből áll össze. A vizsgáztatók egyrészt külön-külön értékelik a hallgatókat és értékelik a csoport munkáját összességében. A vizsga végén az eredményeket megbeszélik a diákokkal és elmondják nekik, hogy mi volt jó és min lenne érdemes javítani. Egy ilyen projekt vizsga sokszor akár hat órán keresztül is eltarthat. Az aalborgi PBL-t összegezve az 1. ábra mutatja.



1. ábra A hagyományos aalborgi PBL modell

3. Miért jó ez a módszer?

Ez a tanulási modell lehetővé teszi az Aalborg Egyetem hallgatóinak számára, hogy ne csak egy diplomát kapjanak, hanem számos más tudást, készséget is.

A projektek során a hallgatóknak maguknak kell megfogalmazniuk a problémát, nekik kell felkutatni a témához kapcsolódó szakirodalmakat, egyedül kell rájönniük a megoldásra. Ezért ez a modell hozzájárul ahhoz, hogy az ismeretek és készségek elsajátítása önállóan és magas tudományos szinten történjen. A hallgatók csoportokban dolgoznak a projekteken, ezáltal megtanulnak csapatban dolgozni, másokkal együttműködni. A feladatok megszervezése és a projektmegbeszélések során fejlesztik kommunikációs készségeiket, a vitás helyzetek feloldása során pedig konfliktuskezelési készségeiket.

Azzal, hogy a diákok megtanulják már az egyetemi évek alatt, hogy hogyan kell csoportban dolgozni, együttműködni másokkal, hogyan kell megfelelően kommunikálni, nagy előnyre tesznek szert a más egyetemeken végzettekkel szemben. A munkaadók előnyben részesítik az Aalborg Egyetemen végzetteket. A legtöbb diák már a diploma megszerzése előtt is dolgozik. Ehhez az is nagy mértékben hozzájárul, hogy a projekt feladatok minden esetben valós problémák, amelyre több cég és vállalat is keresi a megoldást. Az egyetem kapcsolatban áll ezekkel a cégekkel és ha a hallgatók jól megoldják a feladatot, akkor sok esetben megvásárolják tőlük az ötletet vagy munkát ajánlanak nekik. Azzal, hogy valós problémákat kell megoldaniuk a hallgatóknak nemcsak munkahelyeket biztosít az egyetem, hanem ezzel a módszerrel eléri azt, hogy az egyetemen szerzett tudást a gyakorlatban is használják.

Az Aalborg-modell egyfajta hidat teremt a tanítás és a kutatás között, összekapcsolja a hallgatókat, az oktatókat és a kutatókat (URL4).

4. Milyen hátrányai lehetnek ennek a módszernek?

A probléma-alapú és a projekt-alapú modellek megvalósításához egy teljesen új tanulási környezet kialakítása szükséges. Ezt az újdonságot a tanároknak és a diákoknak egyaránt megkell szokni. A hallgatók többsége a korábbi tanulmányiak során frontális oktatásban vett részt, nem dolgozott csoportban, a tanárok tanítási módszere pedig a legtöbb egyetemen a frontális tanítás. Az Aalborg Egyetem PBL modellje teljesen felülírja ezeket a szokásokat. A hallgatóknak és az oktatóknak is változtatni kell a korábbi szokásaikon, megkell szokni ezt az új rendszert, ami az elején okozhat némi problémát, nehézséget.

A modellben problémát jelenthet az is, hogy mivel egy témával foglalkoznak a félév során a csoportok, ezért csak abban a témában lesznek jártasak és másban nem lesznek megfelelően tájékozottak. Tehát a PBL-ben rejlő kockázatot jelent, hogy nem nyújt eléggé széles tématerület-áttekintést.

Probléma merülhet fel a csoportban való együtt dolgozás során is. A hallgatóknak nehéz átállni erre a tanulási módra, megkell tanulniuk együtt dolgozni a másikkal, konszenzusra jutni. Nem maguk választják ki, hogy kikkel lesznek egy csoportban, így személyes konfliktusok is felléphetnek. Másik probléma lehet a csoportmunka során, hogy a csoport tagjai eltérő minőségű és mennyiségű tudással rendelkeznek. Ez szintén vezethet konfliktusokhoz, esetleg egyenlőtlen munkamegosztáshoz is.

5. Az Aalborg modell konkrét példái, feladatai

Az egyetem összes karán alkalmazzák ezt a modellt. Ugyanúgy csoportokban, egy problémát körbejárva és megoldva dolgoznak a bölcsészhallgatók vagy a turizmust tanulók, mint a mérnök hallgatók.

A következőkben a különböző karokon végzett projektek közül mutatok be párat (URL5).

A leendő mérnökök témája gyakran kapcsolódik a megújuló energiaforrásokhoz, azon belül is a szélturbinákhoz, szélerőművekhez. Korszerűbb, energiahatékonyabb erőműveket próbálnak kifejleszteni legyen az egy szélturbina vagy napkollektor felállítása a sivatagban (URL6).

Egy konkrét projekt például a szélerőmű-szabályozó tervezésével és hangolásával foglalkozott. A projekt célja az volt, hogy a vizsgálatok végén egy aktív teljesítményvezérlőt tervezzenek a szélerőművekhez.

Egy másik projektben a kolozsvári távfűtéssel foglalkoztak. Erről esettanulmányt írtak, szimulációkat végeztek és egy alternatív forgatókönyvet készítettek arról, hogy miként lehetne modernizálni a távfűtést, megújuló energiaforrásokat alkalmazni.

Az egyetem Bölcsészettudományi Karán olyan témákkal foglalkoznak a diákok, mint a tanulási folyamatok és módszertan, a filozófia és az etika, a nemek, a fiatalok, a bevándorlás, a zenei terápia és a kommunikáció.

Egy tanulási módszertannal foglalkozó projekt keretein belül azt vizsgálták meg, hogy négy dán iskolában milyen hatása volt a 3D-s nyomtató használatának az órákon. A hallgatók kidolgoztak egy javaslatot is a 3D-s

nyomtató oktatásban való használatára, majd megvizsgálták, hogy valóban hozzájárult-e a diákok fejlődéséjhez.

Másik projekt keretein belül azt vizsgálták, hogy a fogyatékossággal élő utazók számára megfelelő információ áll-e rendelkezésre. Az értekezés eredményei felhasználhatók a fogyatékossággal élő utazók hozzáférési információinak további fejlesztésére dán nyelvi környezetben.

Az AAU Társadalomtudományi Kar nagy hangsúlyt fektet a gazdasági és társadalmi dinamikára, az egészséggazdaságra, a hatékony termelési folyamatokra, az üzleti modellekre, a szervezeti fejlődésre és a tanulásra, az innovációra és az IT-menedzsment területére, mind a magán-, mind az állami vállalatok számára.

A kutatás egyéb specifikus területei közé tartozik a munkaerőpiac, a jóléti állam, a közigazgatás, az értékelés, az informatikai innováció, a köz- és a polgári jog, a kriminológia és az elemző rendészet, a szociális munka, az élet, a szélesebb szociológiai kérdések, történelem, kulturális termelés, transznacionális kapcsolatok, pedagógia, szociálpszichológia és tanulás.

Ezen karon tanulók egy csoportja azon dolgozott, hogy egy pszichiátrián hogyan lehet hatékonyabbá tenni a pszichiátriai interjúkat, hogyan járulhatnak hozzá ahhoz, hogy az itt lévő betegek eltudjanak lazulni. Mindezt olyan szempontból vizsgálták, hogy a pszichiátrián használt bútorok, elsősorban székek mennyire alkalmasak. A projekt végeredménye a csoport által kifejlesztett szék lett, ami alkalmas a fent leírtakra.

Egy másik projekt arról szólt, hogy Dánia és Aalborg által 2035-re kitűzött cél, miszerint Valsted fűtési szektor 100%-ban megújuló energiát használjon, milyen társadalmi- és gazdasági költségeket vonna maga után. A lehetséges megoldásokra forgatókönyvek is készültek.

Volt olyan csoport is, akik azzal foglalkoztak, hogy a fenntartható épületek építése mennyire járul hozzá ahhoz, hogy az emberek környezetbarát szemléletét formálják.

6. A PBL modellre irányuló kutatások főbb eredményei, következtetései

Sokakban felmerül a kérdés, hogy a probléma alapú oktatás valóban eredményesebb-e, hatékonyabb-e, mint a hagyományos oktatás. Számos kutatást végeztek, amelyek az egyes irányzatok és a hagyományos oktatás hatékonyságát hasonlította össze. Kezdetben ezek a vizsgálatok kis mintákon és kutatási szempontból megkérdőjelezhető módon történtek

(Kopp, 2013). A probléma-alapú oktatással kapcsolatos nagy mintás kutatások a 90-es évek elején kezdődtek meg, azonban ekkor sztenderd tudásfelmérő teszteket használtak és az eredmények nem igazolták, hogy a probléma alapú oktatási programok hatékonyabbak lennének, mint a hagyományos programok (Normann–Schmidt, 2000). Ezután rájöttek a kutatást végzők, hogy nem megfelelő csak a sztenderd tesztekkel megvizsgálni a hallgatók tudását. A teszten kívül figyelembe vették, a gyakorlati helyen nyújtott teljesítményt, a tanulási képességeket és a hallgatói elégedettséget (Grainne et all., 2011). Ez az elemzés sem mutatott egyértelmű eredményeket a PBL hatékonyságára vonatkozóan, de a szerzők az elemzés során számos új szempontot alakítottak ki az új vizsgálathoz. Kihangsúlyozták, hogy az eddigi vizsgálatokkal az volt a probléma, hogy a hagyományos tudásszint mérő tesztekkel nem mérhető megfelelően egy olyan oktatási program sikeressége, amely a gyakorlati tudást helyezi a középpontba. A másik probléma ezekkel a kutatásokkal, hogy nagyon komplex a vizsgálandó téma, ezért maga a vizsgálat nem tudja lefedni az egészet, csak egyes részterületeket tudnak kutatni. És végül egy harmadik probléma is felvetődik, méghozzá az, hogy a probléma alapú tanulást több féleképpen definiálják, mindegyik intézmény saját képére alakítja a programot, tehát nincs két egyforma probléma alapú-modell, így nehéz általánosságban beszélni a PBL-modell sikerességéről.

A PBL módszer különböző változatai nem egyformán hatékonyak, ezért az újabb mérésekhez elkezdték kutatni a módszer kulcsfontosságú elemeit.

Dochy és munkatársai által 2003-ban végzett összehasonlító vizsgálatok megállapították, hogy a PBL módszer pozitív hatást gyakorol a képességekre. A vizsgálat azt is kimutatta, hogy a hagyományos módszerrel tanuló hallgatók több ismerettel rendelkeznek, mint a PBL módszer szerint tanulók, ugyanakkor jobban tudják használni a gyakorlatban a megszerzett tudást és az ismétlési fázisban jobban előtudják hívni a tanultakat.

Más vizsgálatok is készültek, amelyek továbbra sem bizonyítják, hogy hatékony a PBL-modell alkalmazása. Mark Newmann az ápolónők oktatásában hasonlította össze a két módszert és arra jutott, hogy több esetben rosszabbul teljesítettek azok, akik nem a hagyományos módon tanultak.

Elmondhatjuk, hogy a mai napig több tudós megkérdőjelezi, hogy a PBL módszer hatékonyságát. A végzett kutatások nem támasztják egyértelműen alá, hogy kinek van igaza. Valószínűleg nem is lehet megmondani teljes biztonsággal, hiszen a probléma alapú oktatásnak számtalan változata létezik, nem lehet egy általános megállapítást tenni rá.

Irodalomjegyzék

Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction, 13,* 533-568.

Grainne, O., Tara, C., Kathyrn, S., Catherine, D., Sinead, M. (2011): Problem-Based Learning in Professional Entry-Level Therapy Education: A Review of Controlled Evaluation Stud- ies. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning.*

Kopp Erika (2013): Tanulásko

ZENEI FEJLESZTŐ MUNKA ÚJ-ZÉLANDON

Fekete Anikó, aniko02a@gmail.com
ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

1. Bevezetés

Tanulmányomban egy új-zélandi oktató, Duncan Ferguson különleges zenei oktatását mutatom be, mely nagymértékben fejleszti a diákok motivációját, értékelésük alapját a kollaboráció képezi.

A PBL tehát a zenei területen is nagyszerűen alkalmazható modell. A probléma alapú tanulást minden iskolaszinten lehet alkalmazni, mely sok más készség elsajátítása mellett az önszabályozó tanulást is fejleszti, így a a reflektív gondolkodást, önelemzést is. A PBL módszer segíti a diákok motivációjának fokozását, hatékonyabban aktivizálja őket. Az ösztönzés szintjéhez azonban az is szükséges, hogy a diákok jól definiált és jól strukturált feladattal találkozzanak, így nagyobb kedvet kapnak probléma megoldásához.[27]

Kutatások sora igazolja, hogy az extrinsic motiváció milyen károsan hat a feladatvégző attitűdjére, míg az intrinsic motiváció nagy mértékben növeli a hatékonyságot. A cél az volna, hogy a jutalom ne vonja el a figyelmet az érdekes feladatról, inkább további inspirációval szolgáljon.

A jutalmazás különböző formái mind másként hatnak a belső motivációra. Az anyagi és szóbeli jutalmazás eltérően mozgósítja a feladatvégzőket. A várt jutalmazás romboló hatással bír a nem várthoz képest. A teljesítményfüggő jutalmazás egyértelműen rontja a motivációt. A jutalom feltűnő jellege zavaró tényező. Amennyiben a feladatvégzők észlelhetik munkájuk eredményét, hatékonyságuk is növekedik. A jutalmazás kontrolláló és információs aspektusa is befolyással rendelkezik.[28]

Az közoktatásban legaktívabban résztvevők közül (diák, szülő, tanár) szinte mindenki úgy gondolja, hogy értékelésre szükség van, hiszen az oktatásnak azon eleméről beszélünk ilyenkor, amely befolyásolja a diák további aktivitását, visszajelzést kap munkájáról. A visszajelzés tehát a

27 Bús Enikő (2013): A probléma alapú tanítás/tanulás alkalmazása humán tantárgyak területén. *Iskolakultúra,* 23. évf. 11. sz. 34-43.
28 Németh Erzsébet (1997): Hogyan jutalmazzunk?. *Új Pedagógiai Szemle, 57-69.*

tanulás hatékonyságát segíti. Három szempontot jó, ha ilyenkor észben tartunk:

- mi szolgálja a diákok személyiségfejlődését,
- mi idézheti elő az oktatásban a minőségi javulást,
- mi adhat támpontot a következő iskolatípusba lépéshez.

Az értékelés fokozza a teljesítményt, folyamatos tanulást biztosíthat, feedback egyaránt diáknak, szülőnek, tanárnak is, pozitív kimenetele esetén segíti az önértékelést.

Azonban jócskán okozhat szorongást a tanulóban, hisz fokozza a versenyszellemet, sok időt vesz igénybe, előfordul, hogy szubjektív, konfliktust szülhet diák, szülő, tanár között, negatív kimenetele esetén nemcsak a kreativitásban okozhat gátat, hanem az önértékelésben is.[29]

A PBL-nél a diákok részvételére nagyobb hangsúly kerül értékelésükkor. Természetesen használhatjuk a tanár vagy tutor által felkínált jól ismert visszajelzések egyikét vagy a diákok egymás, esetleg saját teljesítményükre is reagálhatnak, de valójában a probléma megoldása adja a legfontosabb visszajelzést a diákok számára, miszerint kreatívan elvégezték, megoldották a feladatot. Ez egy induktív módszer.[30]

2. „Masszakultúra" térhódítása

Kádár György szerint: *„Modernkori kognitív tudományok korában a zenei nevelés egyik legvégső célja, hogy a gyermek zenei felfogóképességét, mind zeneélvezőként, mind pedig zeneteremtőként a lehető legszélesebbre tárjuk."* (Kádár:2010)

Előadásában elemzi a mai „masszakultúra" működését, a zenei nevelés problematikáját, s változást remél. Ennek mentén vizsgálom az új-zélandi pedagógus, Duncan Fergusson munkásságát, aki a PBL híve, s olyan gyakorlati tapasztalatokat osztott meg, olyan jó gyakorlatokat, melyek minden további nélkül átültethetőek a magyar zeneoktatásba. A kérdés az, mit érünk el mindezzel? Mely zenei területeken fejlődik a diák? Hogyan tud játékosan, motiváltan, hasznosan zenei képességekre szert tenni?

29 N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004): A hatalomgyakorlás lehetőségei III. ellenőrzés, értékelés. *Pszichológia pedagógusoknak,* Osiris Kiadó, Budapest, 434-439.

30 Molnár Gyöngyvér (2010): Az ismeretek alkalmazhatóságának korlátai: komplex problémamegoldó gondolkodás fejlettsége 7. és 11. évfolyamon. *Magyar pedagógia,* 106. évf. 4. sz. 329-344.

Üzenet a jövő iskolájának című konferencián 2010-ben Kádár György – aki évtizedek óta Finnországban tanít – is felszólalt a jövő zenei nevelésével kapcsolatban. Állítása szerint az úgynevezett „masszakultúra", vagyis a könnyű zene (esetenként „silány" jelzővel is illeti) térhódítása agresszívebb, megállíthatatlan törekvést jelent, mint azt előzetesen gondoltuk volna. Ehhez képest a magyar zenei nevelés még mindig nagyon jó helyzetben van. Állítását azzal támasztja alá, hogy Magyarországnak olyan zenei gyökerei vannak, mely megkérdőjelezhetetlen, valamint hazánk zenei értelemben vett nemzeti ébredése már a XX. században megtörtént. Azokon a területeken nagyon nehéz ellenállni a „silány" zene térhódításának, ahol nincs még ilyen jellegű eredeztetés. Kádár György a finn oktatásról elmondta, hogy az ottani zenei nevelés része a popkultúra megismerése, s annak tanórán történő aktív felhasználása, több-kevesebb sikerrel. Jó gyakorlatokat nem említ. Az egyetemekről és az általános-, valamint középiskolákból a művészi zene gyakorlatilag kiszorult.

Zenei környezetünk is radikálisan változott az elmúlt században. Folyamatosan manipulálnak minket (TV, rádió, internet). Megkockáztathatjuk feltenni azt a kérdést, hogy *vajon tényleg mindenki önszántából szereti-e az ilyen típusú zenét? Annak hallgatása valóban saját döntés eredménye?* Hiszen ismerős számunkra az a korszak magyar földön, amikor még ránk erőszakolták, mit kell nézni, szeretni, hallgatni. Így az embereknek nem volt mit tenniük, szerették, nem szerették, de befogadták.

A spanyol és a görög könnyűzenén érződik a nemzeti hatás. A magyar könnyűzenére ez nem jellemző, erősen érződik a masszakultúra hatása. Lassan újabb Bartók-Kodály erejű reformra lenne szükségünk. Az iskolának hatalmas ereje lehet a zenei nevelés, zenei ízlés formálásában, s a zenei közösségek létrehozásában. Ehhez viszont tudatosan létrehozott tanmenetek szükségesek. Mérlegelni kellene, hogy a tananyag mely részéhez nélkülözhetetlen a tanár jelenléte, mely zenei területet tudja a diák önállóan feldolgozni. Jómagam a készségfejlesztő gyakorlatok előtérbe helyezését gondolnám égetően fontosnak, nemcsak alsó tagozatban. Felső tagozatban és a középiskolában Magyarországon kevesebb figyelmet fordítanak az énektanárok az énekes- és ritmusgyakorlatokra. Pedig ezek – hogy csak néhány példát említsek a teljesség igénye nélkül – koncentrációt, memóriát, együttműködést és persze zenei előadói készségeket is fejlesztenek.

Sokak szerint a masszakultúra zenéje nem, hogy rossz, hanem kifejezetten romboló hatású, káros lehet a zenei befogadói készségre, érzékenységre. Nem lehet bonyolult vagy igényes ez a komponált zene, mert akkor világszerte eladhatatlanná válik. Az igazi művész a saját értékeit szeretné felmutatni, megmutatni, míg a masszakultúra embere

csak pénzt akar kovácsolni zenéjéből. A művészi zene folyamatosan tud fejlődni, mert szimbólumrendszere kifejlett és képes új formák megvalósítására, míg a szórakoztató zene csak a hatásra tud építeni, nem tud fejlődni.

A szórakoztató zene alkalmatlan a művészi élmény megélésére. Tény, hogy művészetre nevelni csak művészettel tudunk.

3. Új-Zéland gyakorlatias hozzáállása

Kádár György által feszegetett problémát bizonyára világszerte érzékelik a zenetanárok, s mind másként reagálnak rá.

A zeneoktatásban nagy váltás vette kezdetét Új-Zélandon, hiszen a Massey Egyetemen Wellingtonban egyesek a hatékonyabb zenei nevelésre törekednek. Mindez kevésbé fókuszál a értékelés-központúságra, sokkal inkább a diákok tanulására koncentrál. Felfigyeltek arra, hogy *nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a zenei fejlesztő kurzusokra*, ami jót tesz a gyerekeknek, bár ez kevésbé érdekli az NCEA-t (National Certificate of Educational Achievement), pedig ez magában foglalja a projekt alapú tanulást is.

Duncan Ferguson ír arról, hogy Új-Zélandon már számos olyan tanítási program érhető el, amely a teljesítmény-központúságot részesíti előnyben. Ezek alapján megvizsgálták az értékelés rendszerét, persze sokkal könnyebb állításokat tenni, mint nekilátni az igazi fejlesztőmunkának. Bőven találunk jó gyakorlatokat az interneten, különböző weboldalakon, számos oktatási utópiákra bukkanhatunk, jó cikkeket vagy tanácsokat olvashatunk minderről, amely magában foglalja a PBL-t, ám meglepően keveset írnak arról, hogyan lehetne ezeket a középiskolában megfelelően használni.

A PBL illeszkedik Duncan Ferguson tanítási gyakorlatához, mely során diákok munkáján van a hangsúly, őket teszi motiválttá, így személyes fejlesztés történik, ahogy együttműködő készséget is tanulnak, ezért nemcsak pontokat és papírt szereznek, hanem megfogható dolgokat tanulhatnak, amiket később tudnak használni, s még büszkék is lehetnek rá.

Néhány sikeres jó gyakorlat:

3.1. Adjunk időt a gyerekeknek, hogy végiggondolják, mik a kedvenc zenéik és milyen az érdeklődési körük a zeneiparban.

Minden, ami felmerül, az övék (szemben a tanár által javasoltakkal), képzeletben birtokolják a zenei tulajdonjogot, melyet a feladat során meg lehet egymástól vásárolni.

(Megjegyzés: A gyakorlat indirekt módon vezet rá a zenei értékek megvitatására, arról gondolkodtat, hogy attól, hogy valami a jelenben íródott, nem egyértelműen alaposan megmunkált, – zenei értelemben véve – s ami a múltban íródott, nem feltétlenül értéktelen, esetleg első ízben csak nagyon távolinak tűnik. Továbbá a gyakorlat a zenetanári felkészültséget is feltételezi, korszakokban való jártasságot.)

3.2. Az év során a diákok különböző tervezeteket nyújtanak be, ami az előrelépésüket folyamatosan tükrözi.

Időközönként a diákoknak blogolniuk kell (WordPress.com kitűnő lehet Közösségi blogoláshoz). Nyilvánosan teszik mindezt, így munkájukról elszámoltathatóak. Így ők is tudják, hogy mások is követhetik fejlődésüket, ez további ösztönzést jelent számukra munkájuk elvégzésére. Ezen kívül időt is biztosít számukra, s így kitűnően mérhető előrehaladásuk, ami döntő fontosságú lehet.

(Megjegyzés: A gyakorlat során a diákok tisztán mutatják, mennyit munkaórát, energiát fordítanak egy-egy részfeladat elvégzésére, ráadásul ezt mások is láthatják, így ez kellő motiváció lehet arra, hogy igényesen dolgozzanak, látva társaik tevékenységét, kreativitásuk is fejlődik, valamint ezáltal lényegesen több időt szánnak a feladatra, mint egy tanóra. Továbbá a gyakorlat a tanár részéről is folyamatos aktivitást feltételez, amely szintén tovább nyúlik, mint „pusztán” egy tanóra.)

3.3. Készítsünk zenét abból a célból, hogy a közönség jobban motivál, mint az egységes értékelés.

A tanár a naptár segítségével már év elején jelezze a rendezvények időpontját. Fontos, hogy az adott osztály falinaptárán szereplő időpontokkal egyeztessük az általunk kínált események és értékelések dátumait. Minden héten kezdjünk ismétléssel és emlékeztessük a diákokat a közeli és távoli dátumokra.

(Megjegyzés: Aktív zenekészítőkké avanzsálja a gyakorlat a diákokat. Arról nem szól a leírás, hogy mi alapján lehet a zenét elkészíteni, létezik-e rontási lehetőség. Mivel a feladat egy szélesebb körű befogadói réteget céloz, így a tanár megszűnik, mint releváns értékelő, a közönség kerül a középpontba. Hiszen a barátok, szülők, ismerősök véleménye a legfontosabb a középiskolásoknak. Tehát nekik megmutatni azt, amivel az elmúlt hónapokban foglalkoztak sokkal nagyobb kihívást jelenthet, mint egy jegy megszerzése. Ezek után a tanár összegző értékelése rendkívül fontos lehet a következő projekt szervezésében.)

Az előzőekben taglalt gyakorlatok a zenei nevelés korszerű, jelenkorra reflektálva tanítja a diákokat, s mindemellett megszeretteti velük a zenét, nem utolsósorban gondolkodásra serkenti őket.

A következő jó gyakorlatok már ténylegesen a zenei készségekre koncentrál. Sajnálom, hogy csak azokat erősíti, akiknek kedvük van hozzá. Tehát például aki inkább zenét szerezne, abban merülhet el, aki pedig énekelni szeretne, azzal foglalkozhat egy-egy feladat erejéig. Véleményem szerint valahogy mindenkinek sajátjává kellene tennie ezeket a területeket. Fergusonnak sokkal fontosabb, hogy diákjai aktívan együttműködjenek, nem erőltet rájuk semmit, felkínálja a gyakorlatokat, melyek közül ők választhatnak. Így a saját döntése alapján fejlődik a tanuló.

A következőkben ismertetünk néhány projektet, amelyet Duncan Ferguson diákjai jelenleg is végeznek.

Kamarazenei est

A diákok hármasával zenét komponálnak és a kamarazenei esten előadják műveiket. Ez az éjszaka az éves koncertjük az Országos Kamarazenei Versenyre, ami nagyszerű lehetőséget biztosít számukra az új kompozíciók elkészítéséhez. A diákok felelnek a plakátokért, a weboldal működtetéséért, a médiamegjelenésért, az étkezésért, jegyértékesítésért. Szerveznek, előadnak, ők dolgozzák ki a programot is. Ugyanakkor rögzítik is az esten történteket. Mivel nem tudják figyelmen kívül hagyni az NCEA aspektusait, ezért pontokat szerezhetnek a következők alapján:

- zeneszerzés: 6 pont
- előadás (csoportos): 4 pont
- „mixelés” (vágás): 4 pont
- kompozíció makettje: 4 pont

- összesen: 18 pont – ha ezen kívül mást is használnak még teljesebb lesz a projekt

(Megjegyzés: a gyakorlat továbbra is a diákok önállóságára épít, felelősségvállalásuk rendkívül jelentős. A tanár szerepvállalása a háttérben történik, összekötő, felügyeli, hogy minden rendben menjen. Itt is nagyon fontos lehet az utólagos szóbeli elemzés, értékelés a következő projektek sikeressége érdekében.)

Énekes/Dalszerző est

Minden évben a téli zenés fesztivál részeként egy éjszaka a dalszerzőké és előadóké. Hasonló a Kamarazenei esthez, de itt a diákok másként csoportosulnak. Többnyire azok, akiknek inkább zeneszerzői adottságaik vannak.

Egy korábbi koncert felvétele itt található:

https://www.youtube.com/watch?v=uNDd4BF9d8E&t=2837s

(Megjegyzés: A gyakorlat hasonló felkészültséget igényel mind a tanár, mind a diákok részéről azzal a különbséggel, hogy a pedagógusnak itt figyelnie kell a csoportösszetételre. Az előző projektekhez képest újabb csapatoknak kell összeállniuk, hogy mindenki mással tudjon együttműködni, s ezáltal az osztályban elkerüljük a klikkesedést.)

Rock est

A fentiekben leírtak alapján hasonlóan történik, ez egy újabb est, ami a Smokefree Rockquestbe torkollik.

EDM est

Azoknak a diákoknak, akik elektronikus formában szeretnének zenét írni vagy olyan eszközökkel, mint az Ableton Push. Ebben az évben egy olyan rendezvényt kínálnak, mely az EDM est szervezésén alapul. Ebben az az érdekes, hogy a diákok az iskola táncosaival is együttműködnek, akik az elkészült zenére koreográfiát készítenek. A zene illeszkedik a koreográfiához és fordítva.

Így nemcsak a zenei területen lehet értékelni, hanem a Performing Arts oldalról is.

(Megjegyzés: Ez a gyakorlat akkor működik igazán sikeresen, ha a már korábban említetteket a diákok végigcsinálták, hiszen sokkal több ember összehangolt munkájára van szükség. Amikor a diákok kiscsoportban már tudnak hatékonyan együttműködni, akkor érdemes nagyobb volumenű feladatba belefogni. Itt egy komplex előadásért felel mindenki. A diákok készítenek mindent. Teljes mértékben az övék a produkció. Nemcsak zeneszerzői, zenei, együttműködő készségeik fejlődnek, hanem előadóművészi szempontból is megmutatkozhatnak. Ez a tanártól folyamatos figyelmet igényel, hiszen ha jól irányítja/terelgeti a diákokat a háttérből, akkor az mindenképpen sikeres zárást eredményez.)

Amikor a diákok végzősök lesznek, rendszerint szeretnék összegezni projektjeiket. Itt megtalálható egy ilyen album:

https://www.facebook.com/TheHazeBandNZ/

Ezek a PBL kurzusok nagyon motiválttá, izgatottá teszik a diákokat, hiszen szeretnék megmutatni, amit készítettek csoportosan, családjukkal és egyénileg is.

4. Összegzés

Duncan Ferguson tehát nem ellenáll a mai kortárs zenei áramnak, hanem használja és felhasználja azt. Diákjainak teret ad a megismerésre és közben felfedezteti velük zenei gyökereiket is. Folyamatosan a zenét használókká, nemcsak befogadókká neveli tanítványait. Így ők is megértik, hogy nem is olyan egyszerű a muzsika előállítása, megszólaltatása, tálalása. S ha a későbbiekben részt vesznek egy komoly- vagy könnyűzenei koncerten, pontosan tudják majd, mindez milyen előkészületekkel jár. Ferguson érzékenyíti tanítványait a zene iránt.

Magyarországon Sáry Lászlónak, Kokas Klárának léteznek olyan jó gyakorlataik, melyek a diákokat helyezik a középpontba, s aktívan, folyamatosan, játékosan foglalkoztatják őket. Mindegyik szakemberben a legfontosabb közös vonás, hogy nyitottsággal állnak a tanulók elé, kreatív emberként.

A fent említett gyakorlatok is akkor működnek, ha a mögöttük lévő pedagógus kellőképpen elhivatott, nyitott, rugalmas, hiszen csak ezzel az attitűddel lehet kreatívan zenét oktatni.

Irodalomjegyzék

Bús Enikő (2013): A probléma alapú tanítás/tanulás alkalmazása humán tantárgyak területén. *Iskolakultúra,* 23. évf. 11. sz. 34-43.

Kádár György (2010): A jövő iskolájának zenei neveléséről. *Üzenet a jövő iskolájának Konferencia.*

Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel.* Zeneműi Kiadó, Budapest.

Molnár Gyöngyvér (2010): Az ismeretek alkalmazhatóságának korlátai: komplex problémamegoldó gondolkodás fejlettsége 7. és 11. évfolyamon. *Magyar pedagógia,* 106. évf. 4. sz. 329-344.

Németh Erzsébet (1997): Hogyan jutalmazzunk?. *Új Pedagógiai Szemle, 57-69.*

N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004): A hatalomgyakorlás lehetőségei III. ellenőrzés, értékelés. *Pszichológia pedagógusoknak,* Osiris Kiadó, Budapest, 434-439.

Sáry László (2000): *Kreatív zenei gyakorlatok.* Jelenkor Kiadó.

Internetes források

https://www.bie.org/blog/pbl_in_a_music_program

http://www.massey.ac.nz/

https://www.vu.edu.au/

https://learningideasnz.com/

https://twitter.com/learningideasnz

„AMIT MA MEGTEHETSZ, NE HALASZD HOLNAPRA” - AZ EZER MÉRFÖLDES UTAZÁS IS EGYETLEN LÉPÉSSEL KEZDŐDIK

T. Litovkina Anna, litovkin@terrasoft.hu
Selye János Egyetem

A prokrasztináció, vagyis a feladatok és kötelességek krónikus halogatása (lat. *pro-* + *crastinus*, azaz ’holnapra tartozó, holnapi’) tipikus jelenség mostanában, és az egyetemisták nem kivételek ezalól. A tanulmányom első részében felvázolom a prokrasztinációt fogalmát, illusztrálom a mondandómat a prokrasztinációról szóló közmondásokkal, közmondás-paródiákkal és idézetekkel, majd rátérek a prokrasztináció jellemzőire; utána azt elemzem, miért halogatunk, és hogyan győzhetjük le a halogatást. Bemutatom a prokrasztináció témáját kutató Carleton University (Ottawa, Kanada) Prokrasztináció Kutatócsoportjának a tevékenységet. A tanulmányom második részében új kurzusomat ismertetem, amelyet a jövő félévben a Selye János Egyetem Tanárképző Karán indítok el, 13 órás önismereti tréning formájában. A tréning segítséget nyújt a hasznos szokások kialakításában; arra is megtaníthatja a hallgatókat, hogyan tudják megváltoztatni az ártalmas szokásaikat (többek között a halogatás szokását). A tréningnek továbbá célja segíteni a hallgatókat abban is, hogy az élet számukra minden fontos területén kidolgozzák céljaikat egy évre és tíz évre.

1. Prokrasztináció

1.1. „Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra” vagy „Amit holnap is megtehetsz, ne tedd meg ma!”?

A közmondások rögzített formája manapság már nem tűnik többé olyan szentnek és sérthetetlennek, mint korábban. A bennük rejlő bölcsesség, erkölcs és igazság számos esetben merevnek és érvénytelennek bizonyul. Az ellentétes értelmű közmondások egymás melletti létezése (pl. *A ruha teszi az embert* és *Nem a ruha teszi az embert*) még inkább felébresztheti azt a gondolatot, hogy a közmondások igazságértéke viszonylagos. Ugyanígy a persziflázsok szerzői nem mindig értenek egyet a közmondásban kifejezett elvvel, ezért megváltoztatják, néha annyira, hogy akár ellentétes értelművé is válhat a közmondás. Vegyük példának a

magyar nyelv egy nagyon népszerű, a halogatással szembeszálló közmondását: *Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra.*

Karinthy Frigyes például több szó betolásával így alakította át az eredeti közmondást az ellentétjébe:

- Közmondás. Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra. Ha még ma megteheted, hogy valamit holnapra halasztasz, el ne mulaszd elhalasztani. (Karinthy, 1992: 13)

Ezt a közmondást az utóbbi évtizedekben különös előszeretettel ferdítik el. T. Litovkina Anna és Vargha Katalin közösen összeállított, mintegy 7.000 magyar közmondás-paródiát tartalmazó adattárában 111 persziflázsa van (az adattárnak egy része napvilágot látott két kötet formájában [az egyik két kiadásban jelent meg]: T. Litovkina–Vargha, 2005a, 2005b, 2006).

Egyes közmondás-paródiák több forrásban is előfordulnak. Lássunk itt néhány példát a közmondás változatos ferdítései közül (a zárójelben lévő számok azt jelzik, hány forrásban leltük meg a közmondás-paródiákat):

- Amit ma megtehetsz, holnap is megteheted. (5)
- Amit ma megtehetsz, megteheted holnap is. (4)
- Amit ma megtehetsz, azt holnap is. (4)
- Amit ma megtehetsz, halaszd holnapra. (3)
- Amit ma megtehetsz, az ráér holnap is. (2)
- Amit ma elhalaszthatsz, ne halaszd holnapra! (2)
- Amit ma megtehetsz, azt holnap is megteheted. (2)
- Amit ma megtehetsz, azt megteheted holnap is. (2)
- Amit ma megtehetsz, halaszd el holnapra. (2)
- Amit ma megtehetsz, halaszd holnaputánra, és lesz két szabadnapod. (2)

Egyes közmondás-paródiáknak szövegváltozataik is vannak – az eltérés lehet egy írásjel, névelő, igekötő, szó, szinonimák használata. Íme három közmondáspár:

- Amit ma megtehetsz, azt már tegnap kellett volna. (2)
- Amit ma megtehetsz, azt tegnap kellett volna. (2)
- Amit holnap is megtehetsz, miért tennéd már ma? (1)
- Amit holnap is megtehetsz, ne tedd meg ma. (1)

- Amit ma megtehetsz, halaszd holnapra, hátha addigra valaki megcsinálja! (1)
- Amit ma megtehetsz, halaszd holnapra, hátha valaki megcsinálja helyetted. (1)

Ám lesz-e kedvünk holnap csinálni azt, amit holnapra elhalasztottunk? Több közmondás-paródia és a jelenlegi kutatások (ld. lejjebb, 1.3.) is azt mutatják, hogy nem lesz kedvünk akkor sem:

- Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra – halaszd holnaputánra. (1)
- Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra, hanem inkább holnaputánra, hátha addigra valaki megcsinálja. (1)

Ugyanis amit az ember elhalasztott holnapra, rendszerint majd holnaputánra is fogja halasztani, és így tovább, újra és újra görgetve fontos dolgokat.

Miért terjedtek el a következő közmondás-paródiák (*Amit holnap is megtehetsz, ne tedd meg ma!*; *Amit ma megtehetsz, azt holnap is megteheted)* a magyar nyelven kívül több más nyelvben is, gyakorlatilag szó szerint?

- angolul: Don't do today what you can put off until tomorrow; Never do today what can be done tomorrow. {Never [Don't] put off till [until] tomorrow what you can do today}
- németül: Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht erst morgen. / Was du heute kannst besorgen, das verschiebe ruhig auf morgen. {Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen}
- fránciául: Pourquoi remettre à demain ce qu'on peut faire la semaine prochaine {Il ne faut pas remettre au lendemain ce qu'on peut faire le jour même}; Il faut savoir remettre à plus tard pour avoir le temps d'accomplir aujourd'hui ce qu'on aurait dû faire hier. {Il ne faut pas remettre au lendemain ce qu'on peut faire le jour même}
- oroszul: Не делай сегодня то, что можно сделать завтра. {Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня} (ld. T. Litovkina – Mieder, 2006: 9–10)

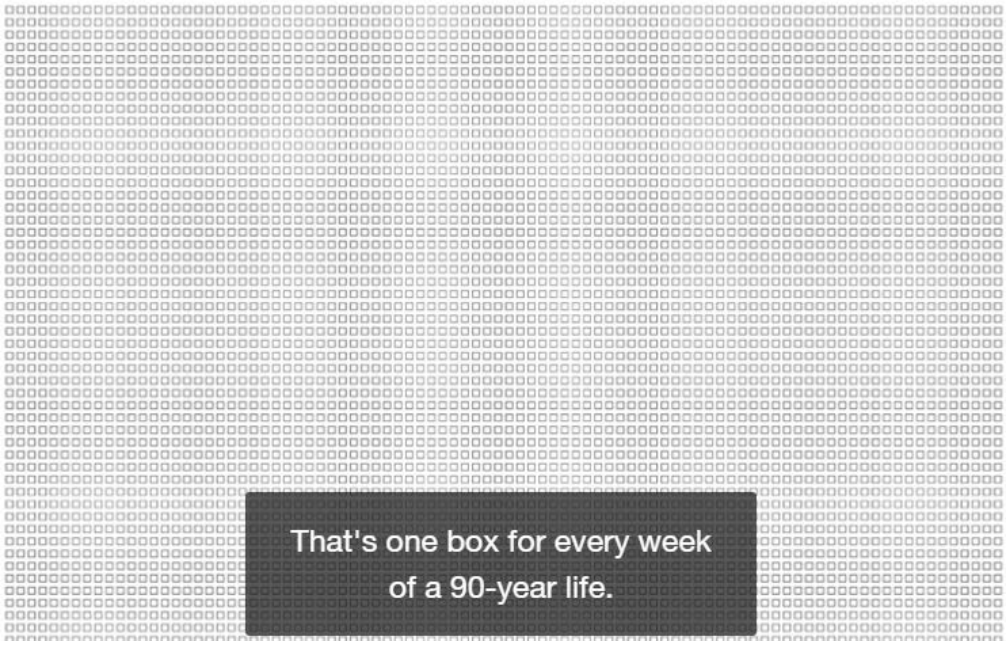
Mostanában miért szállnak szembe annyiszor világszerte az emberek az *Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra* közmondásban rejlő igazsággal? Miért hangsúlyozzák nyomatékosan, hogy nem kell elvégezni semmit ma? Hiszen ráér, majd holnap vagy holnapután vagy sohasem kell megcsinálni! Halaszd csak! Halaszd, élj a mának (latinul: *Carpe diem;*

angolul: *Seize the day; Eat, drink, and be merry, for tomorrow we may die*; magyarul: *Egyszer él az ember*), és ne törődj azzal, amit most kellene tenned.

1.2. „Majd holnap”

Tim Urban az egész világot felkavaró *Inside the mind of a master procrastinator* c. *2016 Ted Talks* előadásában az emberi életet egy hatalmas táblázattal szemlélteti. Ezt *Az Élet Naptárá*nak nevezi, s abban egy-egy kocka egy hét. Azt mondja:

„Az itt látható kis kockák egy 90 évig tartó élet egy-egy hetét jelképezik. Nem is olyan sok kocka, főleg, hogy sokat már el is használtunk közülük. Szerintem mindannyiunknak hosszan, alaposan meg kellene néznie ezt a naptárat. El kell gondolkoznunk rajta, hogy mit halogatunk, mert mindenki halogatja valaminek a megtételét az életében.”[31]



1. ábra
https://www.ted.com/talks/tim_urban_inside_the_mind_of_a_master_procrastinator/transcript

Hányszor történt meg az életünkben, hogy hónapokig, évekig, évtizedekig gondoltunk valamilyen fontos feladatra, kötelességre, és mondtuk

31 https://www.ted.com/talks/tim_urban_inside_the_mind_of_a_master_procrastinator/transcript (letöltés 2017. nov. 23)

maguknak: „Nem, ezt nem ma teszem meg, majd legközelebb, majd holnap vagy majd a jövő héten." És újra és újra eszünkbe jutott ez e kósza gondolat, ám soha nem tettük meg azt, amit esetleg kellett volna, soha nem tettünk semmit a célunk megvalósításáért. A kifogásokat nagyon is jól tudjuk gyártani! Minél intelligensebb az ember, annál jobb kifogása van, miért nem valósítja meg az álmait. A ki nem zárt Gestaltok azonban nagyon sok belső energiát emésztenek föl, és stresszhez vezetnek. Vajon mikor fogjuk megtenni ezt az első lépést?

Feldmár András pszichoterapeuta szerint:

A vágyaink hierarchiába vannak szervezve. Vannak fontos vágyak, kevésbé fontosak és egyáltalán nem fontosak. Erre a hierarchiára nagyon kell vigyázni. Ha teljesítek egy magas szintű vágyat, és elhanyagolok egy kevésbé fontosat, akkor semmi baj. Felelős vagyok, minden rendben. De ha egy fontos vágyat elhanyagolok, mert egy kevésbé fontos vágyat teljesítek, azt hanyagságnak hívják.[32]

A koncentrációs táborokat megjárt, több családtagját elveszített, zsidó származású osztrák neurológus és pszichiáter, a pszichoterápia „harmadik bécsi iskolája" (Freud és Adler után), valamint a logoterápia és az egzisztenciaanalízis megállapítója, Viktor Frankl azt írta:

A koncentrációs táborban eltöltött éveim után ez a minta megváltozott… Megtanultam az időmet bölcsebben tölteni, úgy, hogy minden egyes perc számítson. Azért teszem ezt, hogy legyen időm azokra a dolgokra, amelyek valójában számítanak.[33] *(Frankl, 2000: 34)*

1.3. A Procrastination Research Group tevékenysége

Az utóbbi évtizedekben világszerte több kutató és coach kezdett foglalkozni hatékony szokások kialakításával és time managementtel (Duhigg, 2014; Kruse, 2015; Pintosevich, 2017), továbbá a prokrasztinációval és azzal, hogyan lehet harcolni ez ellen (Perry, 1996, 2012; Gillihan, 2016; Tracy, 2014). A magyar olvasó is könnyen hozzáférhet több könyvhez a témában (ld. Ludwig, 2015; Allen, 2004; Burnett–Evans, 2016; Hohensee, 2015; Lyubomorsky, 2008; Meyer, 2014; Tracy, 2014).

[32] https://www.citatum.hu/cimke/lustasag (letöltés 2017. nov. 23)
[33] Fordította Litovkina Anna.

Figyelemre méltó a Carleton University által (Ottawa, Kanada) működtetett Procrastination Research Group (PRG) (Prokrasztináció Kutatócsoport), ld. http://www.procrastination.ca/

Lejjebb felvázolom a csoport tevékenységét.

Több mint 20 éve a csoport kutatásának fókuszában a prokrasztináció áll. Bár a kutatók a prokrasztinációt boncolgatják, rengeteg más téma is kapcsolódik a prokrasztinációhoz, olyan, mint például az önkontroll, önreguláció, érzelmek regulációja, érzelmi intelligencia, akaraterő, szándékok, értékek, célok, produktivitás, egészség és boldogság. Kutatják a diákok halogatási szokásait (Pychyl–Little, 1998; Pychyl–Lee–Thibodeau–Blunt, 2000; Pychyl–Morin–Salmon, 2000; Schouwenburg–Lay–Pychyl–Ferrari, 2004; Wohl–Pychyl–Bennett, 2010). Sok figyelmet szentelnek az egészségnek és jó közérzetnek a prokrasztinációval kapcsolatban (ld. Sirois–Melia-Gordon–Pychyl, 2003; Sirois–Pychyl, 2016). A halogatás témájában több könyv és cikk született a csoport tagjai tollából (ld. a bibliográfiai jegyzéket). Több előadást meg lehet hallgatni a Youtube-on is, valamint népszerűsítő anyagokat is lehet találni, világszerte több fórumon adtak interjút.

Külön szeretném kiemelni a kutatócsoport vezetőjének, Timothy A. Pychyl világhírű pszichológusnak a tevékenységét, akinek a fent említett tanulmányain kívül több könyve és szerkesztett kötete is megjelent a témájában (Ferrari–Pychyl, 2000; Pychyl, 2013; Pychyl–Flett, 2012; Sirois–Pychyl, 2016).

Lejjebb néhány mondatban szeretném bemutatni a kutató *Solving the Procrastination Puzzle: A Concise Guide to Strategies for Change*[34] audiokönyvének (2013) majdnem 2,5 órás anyagát, valamint a 2012. nov. 13-án megtartott, *Teaching Talk: Helping Students Who Procrastinate*[35] c. majdnem 60 perces előadását. Az előadás és a könyv fókuszában főleg az akadémiai körökben (így a diákok körében) előforduló prokrasztinációról van szó.

Timothy A. Pychyl elemzi a *procrastination* (’prokrasztináció’) és a *delay* (’késedelem, halogatás, késleltetés’) angol szavak közti különbséget. Minden prokrasztináció késedelem, ám nem minden késedelem nevezhető prokrasztinációnak. A kutatások szerint az emberek kb. 20%-a krónikusan prokrasztinál, ám nemcsak ők prokrasztinálnak. Aki azt mondja, hogy soha az életében nem prokrasztinált, ugyanazt teszi, mintha azt mondaná, hogy soha az életében nem hazudott. Mindkettő ugyan lehetséges, de nem valószínű. Azt is leszögezi a pszichológus, hogy leggyakrabban a

[34] https://www.youtube.com/watch?v=X9Kmao0KWLI (letöltés 2017. nov. 23)
[35] https://www.youtube.com/watch?v=mhFQA998WiA (letöltés 2017. nov. 23)

prokrasztináló emberek azért teszik, mert a pillanatnyi öröm nekik fontosabb, mint egy-két-hét, vagy akár öt-tíz év múlva valamilyen „jutalom" vagy „nyereség". A prokrasztináló embereknek sokkal jobb ma egy veréb, mint holnap vagy néhány év múlva egy túzok. A halogató emberek leggyakrabban azért halogatnak, mert most akarják jól érezni magukat, beadják a derekukat a pillanatnyi vélt örömnek, azonban a tudományos kutatások azt mutatják, hogy krónikus halogatással nem érik el a céljukat, nem fogják ettől jobban érezni magukat. A lelkük mélyén ezek az emberek nagyon is jól tudják, hogy prokrasztinálnak, és emiatt bűntudatuk van, ami rosszabb közérzethez és rosszabb egészséghez vezet. Timothy A. Pychyl szerint a prokrasztináció több szempontból is nagyon ártalmas: egyrészt állandó stressz forrása, ami egészségtelen táplálkozáshoz és káros szokásokhoz vezet, másrészt, és a kutató szerint ez a legártalmasabb, a prokrasztináló ember saját maga ellenségévé válik, hiszen nem tesz eleget a saját céljai elérése érdekében, az élete azonban megy. Az ember életében az idő a legértékesebb kincs, és a prokrasztináló ember mintha ezt nem venné észre.

A kutató azt a tévhitet is eloszlatja, hogy aki az utolsó pillanatig húzza-halasztja a dolgot, ezt hatékonyabban fogja megtenni, mintha időben nekilátott volna hozzá, és ezt a rohanást a hatékonyság érdekében teszi. Mint kiderül, ez a feltevés nem állja meg a helyét. Ezzel csak becsapják önmagukat. Ugyan számos ember van, aki csak nyomás alatt kész nekilátni a teendőinek, ám az ilyen megoldás nagyon rosszul érinti az ember közérzetét és egészségét, és stressznek a forrása. A kutató felvázolja azokat a stratégiákat, amelyek segítségével harcolni lehet a prokrasztináció ellen. A stratégiái bárkinek ajánlhatóak, és főleg a prokrasztináló diákoknak, a legveszélyeztetettebb embercsoportnak (Pychyl, 2013). A krónikus prokrasztinátorok „give in in order to feel good" alapon nem gondolnak a jövőjükre, hanem csak a pillanatnyi öröm számít nekik. Aki azt mondja, „most ehhez nincsen kedvem, majd holnap", vagy „amikor kedvem lesz", a lelke mélyén nagyon is jó tudja, hogy hazudik magának. Másnap sem lesz több kedve megcsinálni, amit halogatott ma, és Pychyl meg is magyarázza ennek az okait.

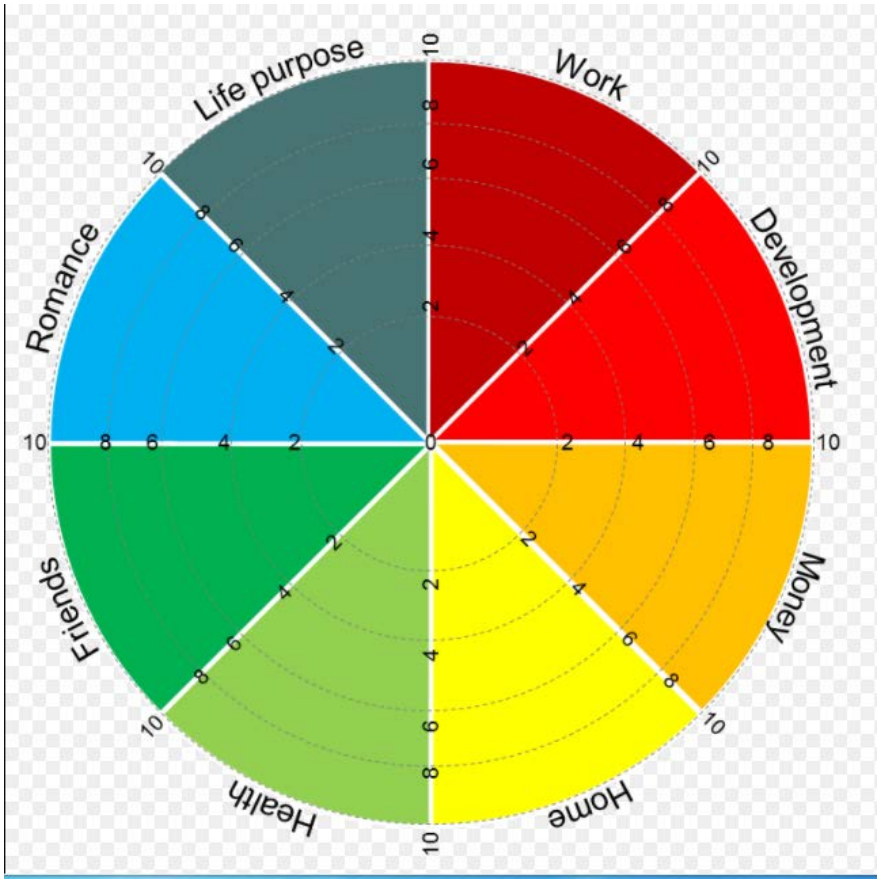
2. Önismereti tréning a Selye János Egyetem Tanárképző Karán

A tanulmányom második részében azt az új kurzusomat ismertetem, amelyet a jövő félévben a Selye János Egyetem Tanárképző Karán indítok el, 13 órás önismereti tréning formájában. A tréning segít a hallgatóknak megváltoztatni ártalmas szokásaikat (többek között a halogatás szokását), és segítséget nyújt hasznos szokások kialakításában, megtanítja a hallgatókat arra, hogyan tudják motiválni magukat, tervezni a napjaikat, és stresszmentesen, könnyedén, lelkesen végezni a

megtervezett feladatokat, hogyan tudnak jobban koncentrálni arra, amit épp csinálnak, hogyan tudnak „itt és most” lenni. A tréningnek továbbá célja segíteni a hallgatókat abban is, hogy az élet számukra fontos minden területén (pl. egészség, tanulás, kapcsolatok, szabadidő stb.) kidolgozzák céljaikat egy évre és tíz évre, és minden céljuk megvalósítása érdekében kijelöljék az első lépést, amely egy csodálatos projekt: saját életük véghezviteléhez vezet. Ez a projekt Life Maximumnak nevezhető. A tréningem során a hallgatóimat több, a coachingban bevett gyakorlattal fogom megismertetni. Lejjebb részletesen csak két gyakorlatot fogok bemutatni: *Életkerék* és *Célok*kal való gyakorlat.

2.1. Életkerék

A következő gyakorlat neve az Életkerék vagy Élet kereke (angolul: The balanced wheel of life, The wheel of life vagy Life balance wheel; oroszul: Колесо баланса) (ld. 2. ábrát).



2. ábra
https://thegeekyleader.files.wordpress.com/2013/05/life_balance_wheel.png

A kerék sok kultúrában az élet körforgásának a szimbóluma. Az életünk, mint a kerék, akkor megy jól, ha forog, ha kerek. Több magyar szólásban és közmondásban találkozunk a *kerék* szóval:

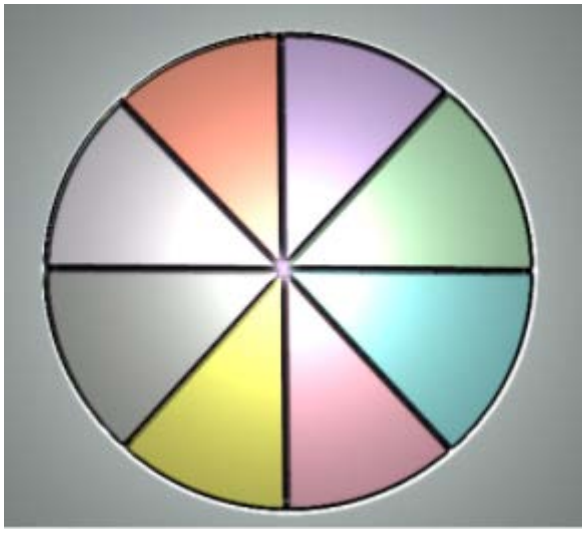
- Mennyit a kerék fel, annyit alá.
- Mennyit fordul a kerék fel, annyit alá.
- Megfordult a szerencsekerék.
- Szerencse kereke.
- Fordul a kerék.
- A kerék is jobban forog, ha kenik.

Az életkerék egy nagyon egyszerű technika, olyan önismereti eszköz, amelynek segítségével mindenki megvizsgálhatja és tisztán láthatja, hogy életének fontos területei mennyire vannak jelenleg egyensúlyban. Továbbá szemlélteti, melyek azok a területek, életszegmensek, ahol pillanatnyi elakadás van. Ugyanis ezek változtatásra, fejlesztésre szorulnak, és ha ez ügyben gyorsan nem teszünk valamit, akkor hamarosan káosz uralkodhat az életünkben. Lássuk most részletesen, hogyan működik ez a technika.

Egy üres A4 lapra egy kört kell fölrajzolni, és azt felosztani 6–9 egyforma körcikkre. (A nyolcküllőjű kerék a legpraktikusabb, mert azt a legkönnyebb rajzolni, ld. 3. ábrát). A vonalakat néha a kerék küllőjének nevezik. Mindegyik küllő az életünk egy-egy fontos területét jelöli. Pl.

- Karrier
- Anyagiak
- Család
- Barátok
- Szerelem, párkapcsolat
- Természet és környezet
- Szabadidő, kikapcsolódás, hobbi, pihenés
- Fizikai környezet
- Személyes fejlődés, tanulás
- Egészség, sport és életmód
- Életkörülmények
- Én
- Spiritualitás

Lehet átfogalmazni a fenti elnevezéseket, továbbá lehet ezeket szűkíteni vagy szélesíteni.



3. ábra
http://valtoztass.coachszemle.hu/index.php/oenismeret/12-onismeret/1-az-onismereti-kerek-mas-neven-eletkerek

A fenti témák a legtöbbünk esetében az élet fontos szegmenseit jelentik. Ezek közül valamelyikkel esetleg teljesen meg vagyunk elégedve, azonban lehetnek oly területek, amelyekben elakadásunk van.

A kerék középpontjában nulla van, a kerék abroncsán elhelyezkedő pont pedig 10. A nulla azt jelenti, hogy az adott terület teljesen hiányzik az életünkből, a 10 azt jelzi, hogy az adott területtel teljesen meg vagyunk elégedve, ez ideális, ennél jobbat nem is tudnánk elképzelni. Mindkét szélsőérték azonban nagyon ritka. Az emberek nagy része soha nincs teljesen megelégedve azzal, amije vannak, és általában többre vágyik. Akármennyire is remek valami, gyorsan hozzászokunk, és már nem tudunk annyira örülni neki (ld. Lyubomirsky 2008).

A 0 és 10 szélsőértékek között próbáljuk most jelölni az adott életterülettel való elégedettségünket. Itt az a fontos, hogy csakis mi magunk döntsük el, hányast adunk, ugyanis ezek a számok teljesen szubjektívek. Vegyünk például két embert. Mindketten az utóbbi két évben évente egyszer voltak betegek egy hétig. Ha valaki előtte évekig többször betegeskedett, de idén kezdte edzeni magát, rendszeresen sportol, mindennap reggel tornával vagy futással kezd, és utána hideg vagy kontrasztzuhanyozással folytatja, ez óriási nagy dolgot jelenthet, és egy 9-est, vagy akár 10-est is adhat magának az egészséges állapotára. Azonban aki az előző években soha nem volt beteg, most is arra vágyik, hogy soha, de soha ne legyen egy enyhe náthája, egy napig sem fájjon a torka vagy feje, ezért akár csak 3-ast ad magának ugyanebben a helyzetben. A betegen töltött napok száma pedig azonos a két esetben.

Haladjunk végig a keréken, megnézve egyesével a feliratokat, és gondolkozzunk el azon, mennyire is vagyunk megelégedve az eredményekkel a 0 és 10 közti skálán. Hol akadtunk el? Ne próbáljunk hazudni magunknak! Amennyiben nem tízest rajzoltunk egy-egy küllőre, képzeljük el, még mi kellene nekünk ahhoz, hogy teljesen boldogok, elégedettek legyünk. Milyen lenne az etalon? Milyen lenne, amikor teljesen jó lenne az életünknek e szegmense? És ehhez hasonlítsuk a pillanatnyi élethelyzetre vonatkozó érzetet.

Az alábbiakban felsorolok néhány kérdést, amelyek segítségével felmérhetjük magunkat két fontos területen (Párkapcsolat; Egészség, sport és életmód).

Párkapcsolat:

- Van-e párja?
- Mennyire örömteli a párjával való kapcsolata?
- Egyetértenek-e a legfontosabb kérdésekben?
- Milyen gyakran vannak viták, veszekedések, konfliktusok?
- Hogy oldják meg a konfliktusokat?
- Mindent meg tud beszélni a párjával?
- Jól ismeri a párja szeretetnyelveit?
- A párja ismeri-e az Ön szeretetnyelveit?
- Teljes-e a bizalom kettejük között?
- Minden gondolatát, érzését meg tudja osztani a párjával?
- Annyi időt tölt a párjával, amennyire vágyik?
- Jóban van a párja legközelebbi barátaival és hozzátartozóival?
- A párja jóban van az Ön legközelebbi barátaival és hozzátartozóival?

Egészség, sport és életmód:

- Hetente hány órát sportol?
- Lefekvés után milyen gyorsan tud elaludni?
- Átlagban mennyi időt alszik?
- Szenved-e álmatlanságtól? Ha igen, milyen gyakran?
- Fölébredés után milyen gyorsan tud fölkelni?
- Milyen érzéssel kel föl és lát neki az új napnak?
- Mennyi életenergiája van?

- Tornázik-e napi szinten?
- Évente hányszor beteg?
- Milyen gyakran van fejfájása, torokfájása, náthája?
- Mennyi időt tölt a levegőn?
- Milyen sportokat űz?
- Jár-e konditerembe? Amennyiben igen, milyen gyakran?
- Egészségesen táplálkozik?
- Vannak-e ártalmas szokásai? (pl. dohányzás, túlzott kávé- vagy alkoholfogyasztás)
- Mennyire stresszesnek érzi az életét?
- Mennyire kiegyensúlyozottnak érzi magát?

Szeretném hangsúlyozni, hogy egyes területek nagymértékben kihathatnak az életünk más területeire. Vegyünk három fontos életterületet (egészség, párkapcsolat és munka), és röviden vizsgáljuk meg, ezek hogyan befolyásolhatják más életszegmenseinkkel való elégedettségünket:

- Bátran állíthatom, ha nem örvendünk jó egészségnek, nagyon sok más területtel sem leszünk teljesen megelégedve. Hiszen ha rosszul alszunk és emiatt állandóan levertnek érezzük magunkat, hogyan tudunk jól teljesíteni a munkahelyünkön? Hogyan tudunk ilyen állapotban örülni az életnek? Ha gyakran táppénzen vagyunk, ez rossz vért szülhet a kollégáinkban és a főnökeinkben. Ha a rosszullétünk miatt nem tudunk megfelelő részt kivenni a házimunkákból, ezzel a családtagjaink nemtetszését válthatjuk ki, és így rosszabb lesz az otthoni légkör. Továbbá az egyik családtag rossz egészsége kihat a többi családtag egészségi állapotára is, hiszen izgulnak miatta, stresszelik magukat, sőt bűntudatuk is kialakulhat.
- Vagy például ha valaki egy boldogtalan, feszültséggel és konfliktussal tele párkapcsolatban él, emiatt kevésbé boldog lesz a munkahelyen is. Hiszen oda viszi az otthoni problémáit, a munkahelyen sem tud megszabadulni ezektől. Továbbá egy rossz párkapcsolat az ember egészségét is tönkre fogja tenni, pl. vezethet álmatlansághoz, rosszkedvhez, magas vérnyomáshoz, depresszióhoz, és lehetne folytatni a rossz párkapcsolat ártalmas hatásait.
- Ha valaki rosszul érzi magát a munkahelyén, vagy nem szereti a munkáját, akinek rossz kapcsolata van a főnökével és/vagy kollégáival, ezeket a problémákat hazaviszi, és a családi légkörét

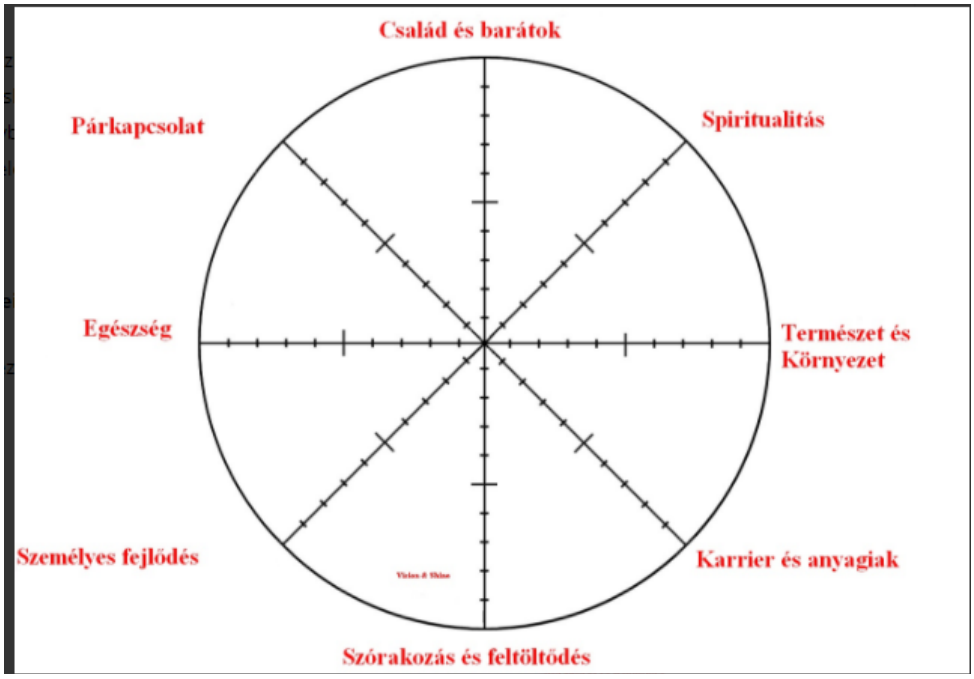
megfertőzi a munkahelyi feszültséggel: így a családi légkör sem lesz teljesen harmonikus. A munkával való elégedetlenség miatt a barátaival való kapcsolata is lehet rosszabb, hiszen az állandó munkahelyi feszültségét és panaszait a baráti összejövetelekre is viszi. Ezek ettől egyre negatívabbak lesznek, sőt lehetséges, hogy hamarosan az ilyen embert mindenki el fogja kerülni, mert vámpírként leszívja a többiek energiáját, pozitivitását. Ahogy egy angol közmondás mondja: *Laugh and the world laughs with you, cry and you cry alone.*

Tehát nagyon komolyan kell vennünk minden egyes területet, főleg azokat a legfontosabbakat, amelyek kihatnak az életünk más szegmenseire.

Miután bejelöltük az életünk minden területén az elégedettségünket, nézzük meg a kereket. Milyennek látjuk? Eléggé kiegyensúlyozottnak? Vagy több küllőnél nagyon alacsony értéket adtunk, mialatt másoknak nagyon magasat? A 70–80% feletti eredmény az adott életterületünkkel való elégedettségünket tükrözi. Azokban a szinten tartásra kell törekedni. Amikor megvizsgáljuk a kitöltött életkereket, megállapíthatjuk, hogy hány küllőnél jelöltünk be alacsony értéket. Azok a területek szorulnak igazán fejlesztésre, amelyeket túlságosan alacsonynak ítéltünk, és amelynek mégis nagy jelentőséget tulajdonítunk az életünkben.

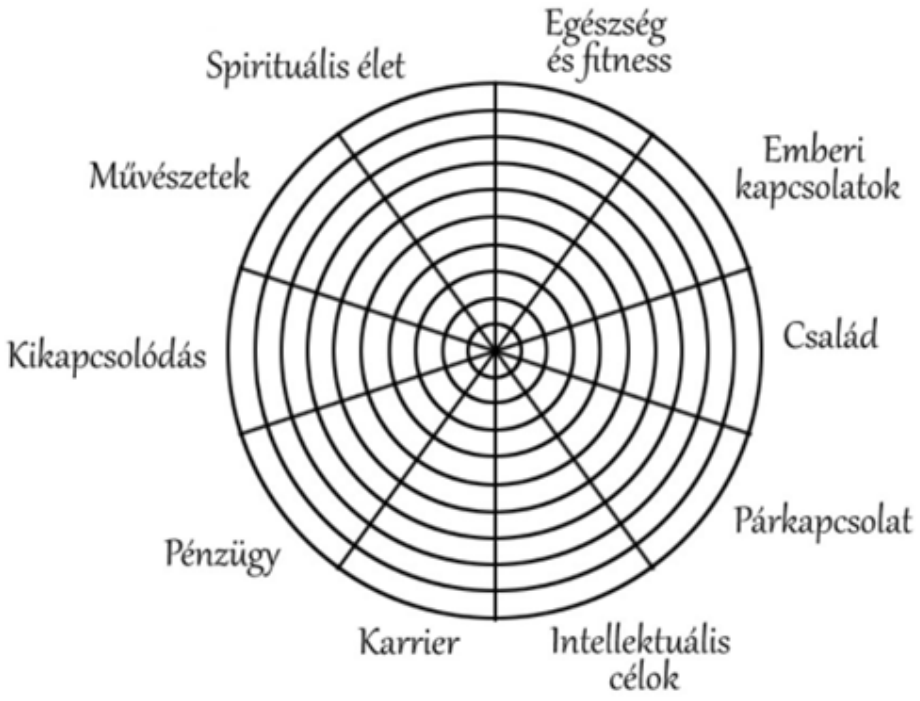
És most, amikor előttünk van az életkerék, próbáljunk minél őszintébben válaszolni saját magunknak, hogy mi magunk mit teszünk, vagy épp mit nem teszünk azért, hogy annyira ne kapjuk az élettől azt, amire igazán vágyunk, ami nagyon fontos nekünk. Miután erre a kérdésre válaszoltunk, gondolkozzunk el, hogy mit tehetnénk azért, hogy javuljon a helyzet, hogy az általunk behatárolt időn belül (pl. egy hónap, három hónap, fél év, egy év, három év, öt év, tíz év) meg legyünk elégedve ezzel az életszegmenssel, ha nem is 100%-ban, de legalább 70–80%-ban. Írjunk 2–3 célt, amelyet szeretnénk elérni e fontos életterületünkön. És ha már vannak céljaink, mindegyik célnál jelöljük ki az első lépést az elérése érdekében. És ezt az első lépést, akármennyire is parányit (pl. az egészségesebb életmód ügyében tájékozódni, hogy a környéken hol van fitneszközpont), lehetőleg 24 órán belül tegyük is meg. Hiszen az első lépés nélkül nem lehet második, harmadik. És akármilyen kicsi az első lépés, kimozdít minket.

Hozzuk most példának a következő néhány életkereket (ld. 4–6 ábrát).



4. ábra

http://visionandshine.hu/eletkerek-elemzes/



Az Életkerék

http://mindennapinlp.hu/blog/hozd-magad-egyensulyba/

5. ábra

http://www.mywaycoaching.hu/midlife_teszt.html#.WhaGutLibDc

6. ábra

2.2. Célok

Brian Tracy *Célok! – A célkitűzés kézikönyve* (2014) c. művében arra kaphatunk választ, hogy egyes emberek miért csak ábrándoznak a céljaik eléréséről, miközben mások valóra váltják majdnem az összes álmukat. A szerző felvázol huszonegy stratégiát, amelyek alkalmazásával képesek vagyunk elérni gyakorlatilag bármilyen célt.

Nyikolaj Ivanovics Kozlov, az egyik legolvasottabb orosz pszichológus (ld. *Формула успеха*, 2002; *Простая правильная жизнь, или как соединить радость, смысл и эффективность*, 2016; *Психологос. Энциклопедия практической психологии*, 2016), az orosz nyelven legolvasottabb pszichológiai internetportál megalkotója és szerkesztője (ld. http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologos), a moszkvai Alkalmazott Pszichológia Egyetem (Университет Практической Психологии) megállapítója és rektora (ld. http://nkozlov.ru/; http://upp.syntone.ru/) szerint minden tudatosan élő embernek egynapos, egyhetes, egy hónapos, egyéves, hároméves, ötéves és tízéves tervvel kellene rendelkeznie. Továbbá Kozlov szerint minden tudatosan élő embernek nem úgy kellene élnie, hogy ahogy esik, úgy puffan, vagy

ahogy az élet folyójának az árama magával viszi, hanem minden egyes pillanatban tudnia kellene, hol, merrefelé is tart jelenleg a tervei és céljai megvalósításában.

Egy másik orosz pszichológus és businesstréner, az Alkalmazott Pszichológia Egyetem trénere és tanára, Vlagyimir Vinogradov, arra tanítja a tréningjei (pl. *Life Maximum, NLP*) és webináriumai[36] résztvevőit, hogy merjenek álmodozni, merjenek merészek lenni az álmodozásban, és hogy váltsák valóra az álmaikat. Vinogradov arra is nyújt fantasztikus technikákat és módszereket, hogyan lehet kitűzni egyéves és tízéves célokat, és kidolgozni megfelelő programot a megvalósításukra. Hiszen a célok nélküli ember olyan, mint a kormány nélküli hajó: oda viszi a szél, ahova akarja. Ha nem tudjuk, hova akarunk jutni, ez ugyanolyan, mintha odamennénk egy pályaudvar pénztárosához, és kérnénk egy vonatjegyet, anélkül, hogy mondanánk, hova is szeretnénk utazni, csak azt morognánk a pénztárosnak: „Nem is tudom hova, csak azt tudom, innen ki akarok jutni." És ahogy már az ókor nagyjaitól tudjuk: „Ha az ember nem tudja, melyik kikötőbe igyekszik, nincs szél, mely jó lenne számára" (Seneca). Továbbá ha az illető nincsen tisztában a céljaival, ha nem tudja, hova akar eljutni az élete során, mások céljaiért fog dolgozni, és mások prioritásai fogják meghatározni az élete irányítását.

Vlagyimir Vinogradov arra is kitér a tréningjei és képzései alatt, hogyan tudhatja meg egy-egy ember, hogy az, amit céljának vél, valójában az igazi célja, és valójában az Ő CÉLJA-e (ld. lejjebb a 2.1.4. alfejezetet). Esetleg nem is az övé, csak a szülei vágyainak, a társadalom elvárásainak akar megfelelni. Hány ember akar luxuskocsit vagy -villát, és amikor megveszi, egy-két hónapon belül rájön arra, hogy nem lett boldogabb tőle. Hányan gondolnak arra, hogy ha gazdagok lesznek, nagy házba költöznek, vagy milliókat nyernek lottón, ettől lesznek boldogok?! A kutatások épp mást sugallnak, ugyanis nagyon gyorsan hozzászokik az ember a jóhoz is, a rosszhoz is (ld. Lyubomorsky, 2008). Bizonyos célok és a megvalósításukhoz vezető utak szárnyakat adnak, más célok azonban csak zsákutcába visznek. Mielőtt felvázolnám a Vlagyimir Vinogradov által használt célmodellt (ld. lejjebb a 2.1.4. alfejezetet), bemutatok néhány bevett célmodellt: a *SMART modell*t, a *PRISM modell*t és a *Courageous Goals modell*t.

[36] Вебинар "Цели и мечты: как определить свое и настоящее?" https://www.youtube.com/watch?v=Bh8RfdwTCEM (letöltés 2017. nov. 23)
Вебинар "Сам себе психолог: как быстрее воплотить свои смелые мечты?" https://www.youtube.com/watch?v=e0Mjigtai7U (letöltés 2017. nov. 23)

SMART modell

Hogy *SMART modell*ben a célkitűzés és -elérés minél gördülékenyebben tudjon működni, minden cél esetében a következő öt kritériumnak kell teljesülni. A SMART angol betűszó, rövidítés, már a neve is az optimális célok jellemzőit foglalja össze:

- *S* – Specific (Konkrét)
- *M* – Measurable (Mérhető)
- *A* – Achievable (Elérhető)
- *R* – Relevant (Releváns)
- *T* – Time-bound (Időhöz kötött)

A kritikusai szerint a SMART modell nem rejt számunkra nagy kihívásokat, és csupán a reális, biztonságos, kockázatmentes célok elérésében segít bennünket.

PRISM modell

Hasonló, ám kevésbé ismert modell a *PRISM (prizma) modell*, melyben két új, szubjektív elem jelenik meg: „személyes” és „érdekes”, ezzel jobban tudjuk motiválni magunkat a célunk elérésére:

- *P* – Personal (Személyes)
- *R* – Realistic (Reális)
- *I* – Interesting (Érdekes)
- *S* – Specific (Konkrét)
- *M* – Measurable (Mérhető)

Courageous Goals modell

John Blakey és Ian Day, a *Challenging Coaching* modell szerzői, a *Courageous Goals (Merész célok*) fogalmat vezették be. A merész célkitűzés ismertetőjegyei:

- „Milyen érzések fognak el, ha a célodra gondolsz? Izgalom, félelem, lelkesedés, kalandvágy? Szárnyra kel a fantáziád? Tervezgetni kezdesz?

Ha az előbbi kérdésekre igennel válaszoltál, biztos lehetsz benne, hogy a célod elérése változást fog eredményezni."

- „Hogyan reagál a környezeted, ha mesélsz nekik a célodról? Felháborodnak? Lehetetlennek tartják? Megrémülnek a tervedtől, az azzal járó változásoktól? Azonnal kifogásokat hoznak, miért ne kezdj bele a megvalósításba?

Ha az ismerőseid, kollégáid azt válaszolják: „de hát ezt így nem lehet", megnyugodhatsz, jó úton jársz. A célod teljesítésével biztosan átléped a saját határaidat, és fejlődni fogsz."[37]

A Vlagyimir Vinogradov által használt célmodell

Vlagyimir Vinogradov szerint egy jó, igazi cél a lejjebb felsorolt hét kritérium mindegyikének meg kell hogy feleljen (a példák tőlem származnak):

- Pozitívan van megfogalmazva (jó: „szeretnék egészséges lenni", „szeretnék békés, harmonikus családi légkört teremteni magam körül"; rossz: „nem szeretnék beteg lenni", „nem szeretném, ha a feleségem üvöltözne velem")
- Tőlünk függ, és nem valaki mástól (jó: „szeretném rendbe hozni a kapcsolatomat a feleségemmel", „szeretném fejleszteni magamat úgy, hogy magabiztos legyek"; rossz: „szeretném, ha a feleségem fölnézne rám", „nem szeretném, ha az édesanyám szidna engem", „azt akarom, hogy a férjem naponta bókot mondjon nekem")
- Konkrét (jó: „havonta 1.500–1.700 eurót (nettó/bruttó) szeretnék keresni", „hetente háromszor járok jógázni, egy alkalom 1,5 óra"; rossz: „sokat szeretnék keresni", „hetente sokat sportolok")
- Időhöz van kötve (jó: „egy éven belül állást szeretnék váltani", „egy hónapon belül találok egy tánciskolát, és jelentkezem tánctanfolyamra"; rossz: „valamikor állást szeretnék váltani", „valamikor a jövőben szeretnék elkezdeni táncolni")
- Ha elképzeljük azt, hogy megvalósítottuk az álmunkat, erről úgy tudunk beszélni, hogy bizsereg a testünk és ragyog az arcunk, meg tudjuk mondani, mit látunk előttünk, mit hallunk, mit érzünk (pl. „amikor tanítok, látom magam előtt az érdeklődő hallgatók

[37] http://www.hrblog.hu/acoaching/2016/11/28/celkituzes-okosan-vagy-mereszen/ (letöltés 2017. nov. 23)

arcát; hallom a határozott, magabiztos hangomat; drive-ot, lelkesedést, boldogságot érzek, azt érzem, hogy ott vagyok, ahol épp legjobb helyem van", „annyira fittnek és egészségesnek érzem magamnak, hogy ennél jobb nem is lehet, 40 éves koromban 25 évesnek érzem magamat; látom a karcsú, feszes testemet; a barátaim és ismerőseim mind azt kérdezik tőlem: ez neked hogy sikerült? mit eszel? mit sportolsz? és ettől még boldogabb és büszke vagyok".

- Ökológiailag jó nekünk, továbbá a körülöttünk lévőknek, az országunknak és a világnak, szervesen beépül az értékrendszerbe (jó: „heti 40 óra munkájával szeretnék havi nettó/bruttó 1.000 eurót keresni", „orvos akarok lenni, emberéleteket akarok menteni"; rossz: „heti 120 óra munkájával szeretnék havi nettó/bruttó 1.000 eurót keresni", „egy cigarettagyárban szeretnék marketing igazgató lenni", „erőszakos filmet szeretnék rendezni")
- Rentábilis (jó: „igen, érdemes befektetnem az energiámat, az időmet, a pénzemet", „igen, a feleségemmel való jó kapcsolat nagyon fontos számomra, legfontosabb az életemben, akarok ezen javítani, és hajlandó vagyok sok energiát, időt erre áldozni"; rossz: „hát őszintén nem is tudom, megéri-e", „igen, szeretném befejezni az egyetemet, de az, hogy órákra járjak, házi feladatokat csináljak, az már nem éri meg, inkább otthon fetrengek, bárba és diszkóba járok") [38]

Ha már bebizonyosodott, hogy a célunk az igazi célunk, a fent említett mind a hét paraméternek megfelel, akkor azonnal nagyon fontos kijelölnünk, hogy mi is lesz az első lépésünk a célunk megvalósítása érdekében. És ezt az első lépést be kell terveznünk, és utána meg is kell tennünk (lehetőleg minél gyorsabban, 24 órán belül kellene cselekednünk). És ehhez kell akaraterő, belső motiváció, drive, lelkesedés.

3. Összegzés

A tanulmányom első részében ismertettem a prokrasztináció szó jelentését, rátértem a legfontosabb jellemzőire, felvázoltam azt is, hogy miért tipikus jelensége korunknak a prokrasztináció. Az egyetemisták sem kivételek, sőt manapság ők a legveszélyeztetettebb korcsoport. Továbbá kitértem rá, miért prokrasztinálunk és mit tudunk tenni annak érdekében, hogy minél kevesebben prokrasztináljunk. Illusztráltam a mondandómat több, a halogatás előnyeiről szóló közmondás-paródiával, az *Amit ma*

[38] ld. https://yadi.sk/i/xM9B8NJfjsZN2 (letöltés 2017. nov. 23)

megtehetsz, ne halaszd holnapra népszerű magyar közmondás példáján. Rátértem a közmondás népszerűségére és humoros változtatására néhány más európai nyelvben, mégpedig az oroszban, a németben, a franciában és az angolban. Továbbá felvázoltam egy, a prokrasztinációt tanulmányozó kanadai kutatócsoport tevékenységét. A tanulmányom második részében megismertettem az olvasóimat a jövő félévben a Selye János Egyetem Tanárképző Karán indítandó, az ártalmas szokások megváltoztatására és a hasznos szokások kialakítására irányuló önismereti tréninggel. A tréning során alkalmazandó két fontos gyakorlatot mutattam be (az életkerékkel és a célokkal való gyakorlatokat). Minden egyes fontos életterületen a diákok megtanulnak kitűzni célokat, és ami a legfontosabb, kijelölni az első lépésüket a céljuk megvalósítása érdekében, és ezt az első lépést, akármilyen parányit is, akár csak néhány perceset, el kell helyezni az időben. Hiszen ahogy nagyon is jól tudjuk, az ezer mérföldes utazás egyetlen lépéssel kezdődik. Számolnunk kell azzal is, hogy *minden kezdet nehéz*, de megéri. Hiszen, ahogy a kutatás mutatja, a hozzátartozóikat, családtagjaikat elvesztett emberek leggyakrabban azt bánták meg, hogy mit prokrasztináltak, mit nem tettek az életünkben, pedig hányszor gondoltak rá.

Remélhetőleg a tréningem részvevői számára Pató Pál szavai nem szolgálnak többé életük mottójául:

Puszta a kert, e helyett a

Szántóföld szépen virít,

Termi bőven a pipacsnak

Mindenféle nemeit.

Mit henyél az a sok béres?

Mit henyélnek az ekék?

Közbevágott Pató Pál úr:

„Ej, ráérünk arra még!” (Petőfi Sándor[39])

[39] https://www.citatum.hu/cimke/halogatas (letöltés 2017. nov. 23)

Irodalomjegyzék

Allen, D. (2004): Intézz el mindent. A stresszmentes eredményesség művészete. Budapest, Bagolyvár Könyvkiadó. (a könyv eredeti címe: Getting Things Done: The Art of Stress-Free Productivity)

Blunt, A. – Pychyl, T.A. (1998): Volitional action and inaction in the lives of undergraduate students: State orientation, boredom and procrastination. Personality and Individual Differences, 24(6), p837–846.

Burnett, B. – Evans, D. (2016): Tervezd meg az életed. Bookline (A könyv eredeti címe: Designing Your Life – How to Build a Well-lived, Joyful Life).

Duhigg, Ch. (2014): The Power of Habit: Why We Do What We Do in Life and Business. Random House Trade Paperbacks.

Ferrari, J.R. – Pychyl, T.A. (eds.) (2000): Procrastination: Current Issues and New Directions. Special Issue of the Journal of Social Behavior and Personality, 15(5).

Frankl, V. (2000): Victor Frankl Recollections: An Autobiography. Basic Books, Cambridge, MA.

Hohensee, Th. (2015): A lustaság dicsérete - Amikor a fegyelem és buzgóság csak ártanak. Dialóg Campus (a könyv eredeti címe: Lob der Faulheit: Warum Disziplin und Arbeitseifer uns nur schaden)

[Kozlov] Козлов, Н. И. (2002): *Формула успеха*. Москва: «АСТ-ПРЕСС»

[Kozlov] Козлов, Н. И. (2016): *Простая правильная жизнь, или как соединить радость, смысл и эффективность*. Москва: OZON.ru.

[Kozlov] Козлов, Н. И. (2016): *Психологос. Энциклопедия практической психологии*. OZON.ru.

Kruse, K. (2015): *15 Secrets Successful People Know about Time Management*. The Kruse Group, Philadelphia.

T. Litovkina, Anna – Mieder, W. (2006): *Old Proverbs Never Die, They Just Diversify.* University of Vermont–University of Veszprém, Burlington–Veszprém.

T. Litovkina Anna – Vargha Katalin (2005a): *„Éhes diák pakkal álmodik". Egyetemisták közmondás-elváltoztatásai.* Magánkiadás, Budapest.

T. Litovkina Anna – Vargha Katalin (2005b): *„Viccében él a nemzet". Magyar közmondás-paródiák.* Magánkiadás, Budapest.

T. Litovkina Anna – Vargha Katalin (2006): *„Viccében él a nemzet". Válogatott közmondás-paródiák.* Nyitott Könyvműhely, Budapest.

Ludwig, P. (2015): *Vége a halogatásnak - Számoljunk le Pató Pál-énünkkel*. Central Médiacsoport Zrt., Budapest. (A könyv eredeti címe: Konec prokrastinace. Jak přestat odkládat a začít žít naplno)

Lyubomorsky, S. (2008): *Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának útja tudományos megközelítésben*. Ursus Libris, Budapest. (A könyv eredeti címe: The How of Happiness).

Meyer, J.: (2014): *Jó szokások kialakítása – rossz szokások kitakarítása. Tizennegy új viselkedésforma, amely energiával tölti be életed*. Az Immanuel Alapítvány Kiadója, Szombathely. A könyv eredeti címe: Making good habits, braking bad habits (14 new behaviours that will energize your life).

Perry, J. (February 23, 1996): How to Procrastinate and Still Get Things Done. The Chronicle of Higher Education. https://www.chronicle.com/article/How-to-ProcrastinateStill/93959 (letöltés 2017. nov. 23)

Perry, J. (2012): The Art of Procrastination: A Guide to Effective Dawdling, Lollygagging and Postponing. New York: Workman Publishing Company.

[Pintosevich] Пинтосевич, И. (2017): *Сделай твой первый шаг. Книга-тренинг*. Издательство "Э", Москва.

Pychyl, T.A. (2013): *Solving the Procrastination Puzzle: A Concise Guide to Strategies for Change*. Tarcher/Penguin: New York.

Pychyl, T.A. – Flett, G.L. (2012): *Procrastination and Self-regulatory Failure*. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, Volume 30, Issue 4.

Pychyl, T.A. – Little, B.R. (1998): Dimensional specificity in the prediction of subjective well-being: Personal Projects in pursuit of the Ph.D. *Social Indicators Research,* 45, p423–473.

Pychyl, T.A. – Lee, J. – Thibodeau, R. – Blunt, A. (2000): Five Days of Emotion: Anexperience-sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), p239–254.

Pychyl, T.A. – Morin, R.W. – Salmon, B.R. (2000): Procrastination and the Planning Fallacy: An examination of the study habits of university students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), p135–150.

Schouwenburg, H.C. – Lay, C. – Pychyl, T.A. – Ferrari, J.R. (2004): *Counseling the Procrastinator in Academic Contexts*. American Psychological Association, Washington, D.C.

Sirois, F.M. – Melia-Gordon, M.L. – Pychyl, T.A. (2003): "I'll look after my health later": An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35, p1167–1184.

Sirois, F.M. – Pychyl, T.A. (2016): *Procrastination, Health - Well-Being.* Elsevier, New York.

Tracy, B. (2014): Célok! – A célkitűzés kézikönyve – Hogyan tudod megszerezni, amit csak akarsz – gyorsabban, mint bármikor gondoltad volna, Bagolyvár Trade Kft., Budapest. (A könyv eredeti címe: Goals!: How to Get Everything You Want Faster Than You Ever Thought Possible)

Tracy, B. (2017): *Eat That Frog!: 21 Great Ways to Stop Procrastinating and Get More Done in Less Time*. Berreth-Koehler Publishers, Inc., third edition.

Wohl, M.J.A. – Pychyl, T.A. – Bennett, S.H. (2010): I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Personality and Individual Differences*, 48, p803–808.

Internetes források

http://www.procrastination.ca/

http://www.procrastination.ca/research/

https://procrastination.com/corporate

Inside the mind of a master procrastinator | Tim Urban

https://www.youtube.com/watch?v=arj7oStGLkU (letöltés 2017. nov. 23)

Solving The Procrastination Puzzle Audiobook Timothy A Pychyl

https://www.youtube.com/watch?v=X9Kmao0KWLI (letöltés 2017. nov. 23)

Teaching Talk: Helping Students Who Procrastinate (Tim Pychyl)

https://www.youtube.com/watch?v=mhFQA998WiA (letöltés 2017. nov. 23)

Вебинар "Цели и мечты: как определить свое и настоящее?"

https://www.youtube.com/watch?v=Bh8RfdwTCEM (letöltés 2017. nov. 23)

Вебинар "Сам себе психолог: как быстрее воплотить свои смелые мечты?"

https://www.youtube.com/watch?v=e0Mjigtai7U (letöltés 2017. nov. 23)

DEBRECENI ÉS NAGYVÁRADI EGYETEMISTÁK MUNKAVÁLLALÁSI SZOKÁSAINAK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Karászi Zsuzsanna, zsuzsanna.karaszi@gmail.com
Kocsis Zsófia, zsofikocsis6@gmail.com
Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

1. Bevezetés

A kutatásunk a debreceni és a nagyváradi egyetemisták munkavállalási szokásait vizsgálja, s ezeket hasonlítottuk össze különböző szempontok alapján. A vizsgálatunkban nem csak hazai, hanem határon túli intézmények tapasztalatait is szerettük volna feltérképezni, ugyanis az egyetem melletti munkavégzés egyre jobban dominál a fiatalok életében, amelynek eltérő okai is lehetnek. Több magyarországi és nemzetközi kutató (Csoba 2013, Gáti - Róbert 2013, Pusztai 2016, Riggert et al. 2006, Szőcs 2013) foglalkozott már a hallgatói munkavállalás problémakörével, azonban kevesebb kutatás közelítette meg komplex módon a témát. Jelen kutatásunkban a meglévő elméleti háttérre támaszkodva, igyekeztük feltárni azokat a tényezőket, amelyek a legjobban befolyásolhatják az egyetemisták munkaerőpiacra való belépését, illetve a munkavállalás hatását a tanulmányi eredményességre. Továbbá fontosnak tartottunk kideríteni, hogy a hallgatók legfontosabb szereppartnerei, mint az egyetemi oktatók, hogyan érzékelik az említett jelenséget.

2. Elméleti kitekintés

A hallgatói munkavállalás térhódítását gyakran összefüggésbe lehet hozni az európai felsőoktatás változásaival. A kilencvenes években a felsőoktatási expanzió hatására folyamatosan megváltozott az egyetemi oktatói és hallgatói kultúra, s ez a változás a rendszerváltást követően a magyar felsőoktatásban is végbement (Pusztai, 2011). Egyrészt az alacsonyabb státusú, jövedelmük kiegészítésére szoruló rétegekből is bejutottak a felsőoktatásba a fiatalok, másrészt mert az elméleti súlypontú hagyományos képzés mellett a gyakorlatibbak is kezdtek tért hódítani, így a munkatapasztalat és a tanulmányok közötti kapcsolat

megerősödött. Magyarországon 1986-tól folyamatosan növekszik a nappali tagozatos hallgatók aránya. A rendszerváltás előtt az egyetemi hallgatók száma 100 ezer körüli volt, 2006-ra már 350 ezer fölé is emelkedett (Kertesi-Köllő, 2006), 2016-ban az összes hallgatólétszám közel 300 ezer fő (Veres 2016). Az utóbbi időkben egyre jobban elmosódtak a határok a tanulmányok, a munka és a munkanélküliség között, hiszen a munka világába való belépés már nem esik egybe a diploma megszerezésének időpontjával (Bocsi, 2013). Az 1992. évi XXII. törvény alapján létesíthet munkaviszonyt már az a fiatal is, aki betöltötte a 16. életévét, valamint, akik nappali képzésű rendszerben folytatják a tanulmányaikat (Bókay, 2009). Európában a 24 éves hallgatóknak átlagosan több mint 50%-a dolgozik a tanév során (Riggert et. al, 2006, Moreau & Leathwood, 2006). Magyarországon a felsőoktatás expanziója az ezredfordulón vált kifejezetté, s a hallgatói munkavállalás is később terjedt el (Pusztai, 2014), mint Európa nyugati részén (Canny, 2002), és úgy tűnik, még mindig nem éri el az nyugati, sőt az oroszországi mértéket sem (Roshchin & Rudakov, 2017). A gazdasági életet és ezzel együtt a munkaerő-piaci folyamatokat érintő változásokkal is magyarázható, hogy az egyetemisták elkezdtek munkát vállalni a tanulmányaik során, az intézmények képviselői kezdetben a tanulmányokat veszélyeztető tényezőként tekintettek a hallgatói munkára. Mivel Magyarországon nagymértékű a hallgatói lemorzsolódás –az alapképzésben 36-38%, a mesterképzésben 14-17% (Derényi, 2015), felmerül a gyanú, hogy az intenzív hallgatói munkavállalás hozzájárul a gyengébb tanulmányi eredményhez, a követelmények teljesítésének halasztáshoz, sőt előbb-utóbb lemorzsolódáshoz vezet. Másrészt egyre több képzési területen a munkavállalást kezdik a képzés lényeges kiegészítő mozzanatának tekinteni. Csoba (2013) szerint egy fokozatos átmenet figyelhető meg a tanulás és a munka között. Kutatásában kelet-magyarországi, kárpátaljai és partiumi egyetemisták munkatapasztalatait vizsgálta. Az általa megkérdezett fiatalok 76,6 %-a rendelkezett tapasztalattal a munka világában. A megkérdezettek 73,7%-a már a középiskolai tanulmányai alatt is vállalt munkát. A 22 évesnél idősebbek jóval nagyobb arányban vesznek részt valamilyen munkatevékenységben akár szünidőben, akár a tanulmányi időszak alatt. Regionális eltérések figyelhetőek meg a fiatalok munkavállalásában, a határon túliakkal szemben a kelet-magyarországi hallgatók kedvezőtlenebbnek látták a munkába állásukat tanulmányaik befejezése után. Nyüsti (2014) kutatásából kiderült, hogy a nappali munkarendben tanulóknak havi szinten 75.000 forint kiadásuk van. Ezeket a felmerülő költségeket szülői hozzájárulások, állami támogatások révén vagy munkavállalással tudják finanszírozni. Az esetek nagy részében a családi támogatás hiánya van jelen, így a hallgatóknak fontos kérdésben kell dönteniük: hiteleket vesznek fel vagy munkát vállalnak.

Gáti és Róbert (2011) kutatása foglalkozik a hallgatói munkavállalás motivációival. Az eredményeikből kiderült, hogy a kedvezőbb anyagi

körülményekkel rendelkező hallgatók számára nem fontos az a fajta munkavégzés, ami csupán jövedelmi haszonnal jár. A munka és a tanulmányok kapcsolatában nem találtak különbséget a különböző anyagi háttérrel rendelkező hallgatók között, a szakirányhoz kapcsolódó munkavállalás tehát érinti mind a jobb, mind a hátrányos körülmények között élő hallgatókat. A magasabb státusú hallgatók nagyobb valószínűséggel számoltak be arról, hogy a tanulmányaiknak megfelelő területen dolgoztak. Ez az előny főként a munkaerőpiacra lépés idején jelentős. Viszont, ha olyan munkát végeznek, ahol nincs kapcsolat a munka és a tanulmányok között, kisebb az esélyük, hogy szakmai tapasztalatot szerezzenek. Az sem kizárt, hogy az önéletrajzukban sem tűntetik fel, különösen akkor, ha fizikai vagy olyan munkáról van szó, amelynek társadalmi megbecsültsége alacsony (Markos, 2014).

3. A kutatási kérdések és módszerek

A kutatásunk során szeretnénk részletesebb képet kapni a debreceni és a nagyváradi egyetemisták munkavállalását alakító tényezőkre. Mi alapján választanak munkát, milyen kapcsolat van a választott szak és a munkájuk között? Milyen munkaértékek dominálnak a megkérdezett hallgatóknál? Nem utolsó sorban szeretnénk feltárni a munkavállalás hatásait a hallgatók egyetemi pályafutására. Az adott témával már többen foglalkoztak, így a hipotéziseinket a szakirodalom valamint a saját tapasztalataink alapján fogalmaztuk meg.

- Markos (2014) kutatása alapján feltételeztük, hogy a vizsgált intézmények hallgatóinak legalább negyede végez fizetett munkát az egyetemi évek alatt.
- Gáti- Róbert (2011) tanulmányából kiindulva feltételeztük, hogy a munkavégzés során csekély arányban jelenik meg a munka és a tanulmányok kapcsolata.
- Kocsis (2017) kutatása alapján feltételezzük, hogy a családi státusnak lesz hatása a munkavállalásra, az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekei nagyobb arányban vállalnak munkát az egyetemi tanulmányaik mellett.
- Mivel a PKE hallgatóinak családi háttere elsősorban kisebbségi helyzetüknél fogva hátrányosabb, azt feltételeztük, hogy ott nagyobb lesz a munkavállalók aránya.
- Pusztai (2011) eredményei alapján az a hipotézisünk, hogy a munkavállalás nem mindig befolyásolja negatívan a hallgatók egyetemi pályafutását.

- Mivel a PKE hallgatóinak családi háttere elsősorban kisebbségi helyzetüknél fogva hátrányosabb, azt feltételeztük, hogy ott nagyobb lesz a munkavállalók aránya.

Az alábbi kérdésekre kvantitatív és kvalitatív módszerekkel kerestük a választ. Az IESA adatbázis másodelemzését végeztük, amely során egy 1078 fős almintával dolgoztunk. Mivel az említett adatbázis középpontjában nem a hallgatói munkavállalás vizsgálata állt, így kvalitatív eljárást használtunk, hogy feltérképezhessük az említett intézmények hallgatóinak munkavégzési szokásait. 12 debreceni és 5 nagyváradi egyetemistával készítettünk strukturált interjúkat. Továbbá figyelembe vettük az egyetemi oktatók perspektíváit is, s ezáltal a Debreceni Egyetem 7 oktatója, míg a Partiumi Keresztény Egyetem 5 oktatója fejtette ki a véleményét a hallgatói munkavállalásról. A kvantitatív eredmények ismertetése utána az interjúk tematikus feldolgozása útján szeretnénk bemutatni az egyetem mellett végzett munka jellemzőit és hatásait.

4. Hallgatói munkavállalás Debrecenben és Nagyváradon

A hallgatói munkavállalás megléte növekvő tendenciákat mutat, hiszen évekkel ezelőtt az tanulmányok melletti munkavégzés alig érte el a 15-20%-ot, addig 2015-ben történt kérdőíves lekérdezés alapján a munkavállalás az egyetemisták csaknem felét érinti. A Debreceni Egyetem hallgatóinak 63%-a vállal munkát a szünidőben, addig 44%-uk a szemeszter ideje alatt is dolgozik. A nappali tagozatos diákok munkavállalását segítik a különböző diákszövetkezetek, amelyek felügyelt körülmények között különböző típusú munkákat kínálnak a fiataloknak. Így a dolgozni kényszerülő és dolgozni vágyó hallgatók többsége az iskolaszövetkezetek révén jut munkához. Debrecenben 10 diákszövetkezet segíti a fiatalokat, ám ezek a szervezetek a tipikus diákmunkákra invitálják a jelentkezőket. Ebből kifolyólag a debreceni egyetemisták főként a vendéglátóiparban, kisegítői munkakörökben és informatikai területeken tudnak elhelyezkedni. Népszerű diákmunkának számít még a hostess és a pénztáros munkakör, kevésbé kedvelt, mégis sokan vállalnak munkát különböző gyárakban, hiszen a műszakok könnyebben összeegyeztethetőek az egyetemi órarenddel. A kvantitatív elemzés adatai is alátámasztják, hogy a debreceni dolgozó hallgatók csupán 20%-nak kötődik a munkája az általuk választott egyetemi szakhoz. Egyértelmű, hogy azok az egyetemisták szereznek nagyobb tapasztalatot, akiknek a munkájuk kötődik az egyetemi tanulmányaikhoz, hiszen olyan szakmai tapasztalatra is szert tehetnek, amelyre a nem dolgozó társaiknak nincs lehetőségük az egyetem falain belül. Hasonló módon alakult a nagyváradi egyetemisták helyzete is a munkaerőpiacon. A Partiumi Keresztény

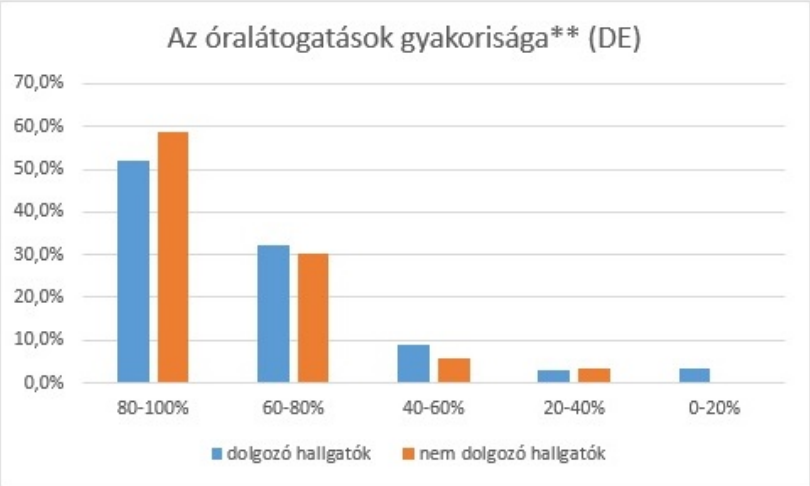
Egyetem hallgatóinak 59%-a vállal munkát a szünidőbe, míg majdnem hasonló arányban jelenik meg a szemeszter közbeni munkavállalás is (55%). Az adatokból láthatjuk, hogy a vizsgált intézmények között nincs jelentős különbség. Minimális eltérés csupán abban a tekintetben van, hogy a határon túli hallgatók munkakeresési tevékenységét nem segítik kimondottan erre alapított diákszövetkezetek. A hallgatók az egyetemi honlapok és az ismeretségi körök által keresnek munkát, valamint több esetben maguk a munkáltatók keresik meg az egyetemistákat. Az utóbbi esetben általában a munka kapcsolódik az általuk választott egyetemi szakhoz, mint például a Bank és pénzügyek (BA) képzés hallgatói az OTP bankban gyakornokoskodnak, a Kereskedelmi, turisztikai és szolgáltató egységek gazdaságtana (BA) szakos hallgatók hotelek recepcióin, éttermekben helyezkednek el. Mindezek mellett, a Szakmai gyakorlat (külföldi munkavállalás az egyetem szervezésében) is hozzásegíti a hallgatókat a munkavállaláshoz, ahol ugyanis képzési területeiknek megfelelően dolgozhatnak a szünidő alatt, de több esetben a hallgatók visszatérnek e munkahelyekre.

A korábbi kutatások alapján feltételeztük, hogy a szülők iskolai végzettsége hatással lesz az egyetemisták munkavállalási motivációikra. A két felsőoktatási intézmény közül a debreceni egyetemisták körében találtunk szignifikáns összefüggést a hallgatói munkavállalás és az édesapák iskolai végzettsége között. A debreceni dolgozó hallgatók 38,3%-nak rendelkezik az édesapja alapfokú vagy szakmunkás végzettséggel, míg 39,4%-nak van középfokú vagy technikumi végzettsége. A legkisebb arányban vannak azok az édesapák, akik felsőfokú vagy tudományos fokozat birtokában vannak (22,3%). A nagyváradi diákok esetében nem találtunk szignifikáns kapcsolatot, azonban az ő esetükben is az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező édesapák gyermekei vállalnak munkát az egyetem mellett. Az édesanyák iskolai végzettsége során egyik esetben sem találtunk szignifikáns összefüggést, de a két intézményben is megjelenik a korábbi kutatások során tapasztalt jelenség, miszerint: ahogy növekszik a szülők iskolai végzettségének a szintje, úgy csökken a rendszeresen dolgozó hallgatók aránya (Szőcs, 2014).

Kutatásunk központi kérdése arra vonatkozott, hogyan befolyásolja a munkavállalás a hallgatók egyetemi pályafutását, hiszen az egyetem mellett végzett munka csökkenti a diákok tanulásra és a szabadidőre fordítható idejét, így akár növelheti a lemorzsolódás esélyét is. Ebből a feltevésből kiindulva és az adatbázis lehetőségeihez mérten vizsgáltuk, hogyan alakul a dolgozó és nem dolgozó hallgatók egyetemi pályafutása. Abból kifolyólag, hogy az egyetem melletti munkavégzés csökkenti a hallgatók tanulmányaira fordítható idejét, úgy gondoltuk, hogy a következő három terülten követhető nyomon a munkavállalás hatása. Egyrészt a munkavállalás befolyásolhatja az egyetemi órákon,

szemináriumokon való részvétel gyakoriságát, másrészt napi szinten hatással lehet a tanulásra fordított időre. Végül, de nem utolsó sorban a munkavállalás hatással lehet a vizsgákon nyújtott teljesítményre.

Elsősorban mindkét intézmény dolgozó és nem dolgozó hallgatóinak óralátogatási gyakoriságát vizsgáltuk. A korábban kitöltött kérdőív alapján határoztuk meg az óralátogatás gyakoriságát, a következő ábra a Debreceni Egyetem hallgatóinak eredményeit mutatja:

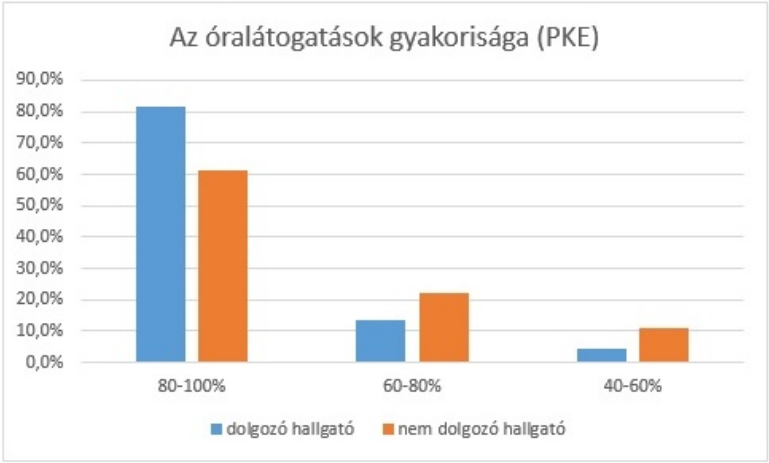


Forrás: saját szerkesztés (IESA 2015)

1. ábra

A debreceni egyetemisták esetében szignifikáns kapcsolatot találtunk (p=0,001). Az ábra jól mutatja, hogy átlagosan nincs nagy különbség a dolgozó és nem dolgozó hallgatók óralátogatásai között, nem mondható el, hogy a munkavállalás nagymértékben csökkentené az előadásokon, szemináriumokon való részvételt. Ez magyarázható azzal a ténnyel, hogy a dolgozó hallgatóknak sikerült egy olyan időrendet és beosztás kialakítaniuk, amely nem gátolja az egyetemi órákon való részvételt. Azonban azt is láthatjuk, hogy a dolgozó hallgatók legmagasabb arányban vannak jelen az első kategóriában. Tehát a dolgozó hallgatók többsége, a munkavállalás ellenére, szinte minden órán részt vesz.

Hasonló eredményeket kaptunk a nagyváradi egyetemisták körében is, bár az esetükben nem beszélhetünk szignifikáns kapcsolatról, mégis érdekes tényre hívja fel a figyelmünket a következő ábra:

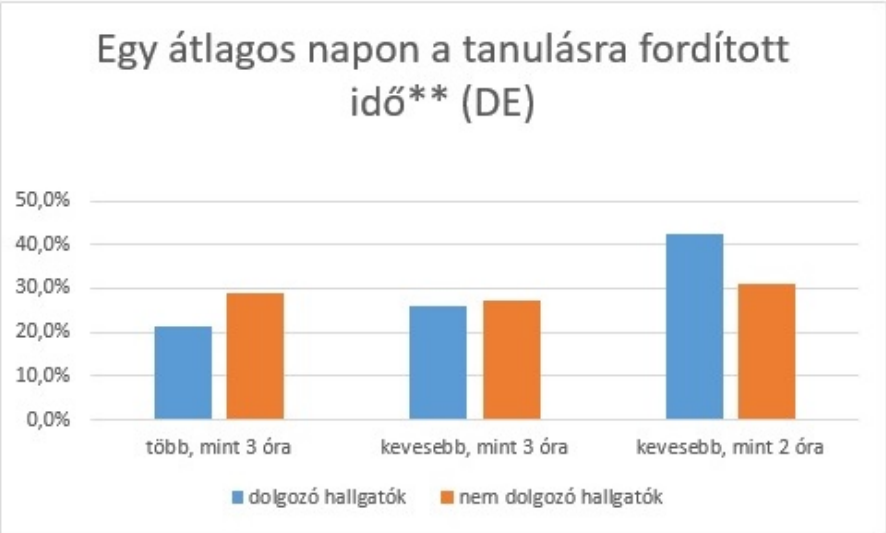


Forrás: saját szerkesztés (IESA 2015)

2. ábra

A dolgozó hallgatók legmagasabb arányban, szintén az első kategóriában vannak, azaz az óráik legalább 80%-ra rendszeresen bejártak. A Partium Keresztény Egyetem dolgozó illetve nem dolgozó hallgatói között sem találunk lényes eltérést, sőt az első esetben is megfigyelhető, hogy a dolgozó hallgatók aránya még magasabb a nem dolgozó társaikkal szemben. A csekély különbségekből adódóan mindkét intézmény esetében arra következtethetünk, hogy a munkavállalás nem csökkenti az egyetemi órákon való részvételt és nincs negatív hatással a hallgatók aktivitására.

A kutatásunk további részében a tanulásra fordított időt vizsgáltuk az említett két hallgatói csoport esetében. Elgondolásunk alapján az egyetem mellett végzett munka hatása a tanulásra szánt idő változásában/ meglétében is nyomon követhető. Az elemzés során a kérdőívben használt időkeretek alapján vizsgáltuk, hány órát töltenek tanulással a dolgozó és nem dolgozó hallgatók. A meghatározott időkeretek a következőek voltak: több mint három órát fordítanak a tanulás; kevesebb, mint 3 órát valamint napi két órán kevesebbet. Ezek alapján elmondható, hogy a debreceni egyetemisták körében a munkavállalás és a tanulásra fordított idő között szignifikáns összefüggést találtunk.

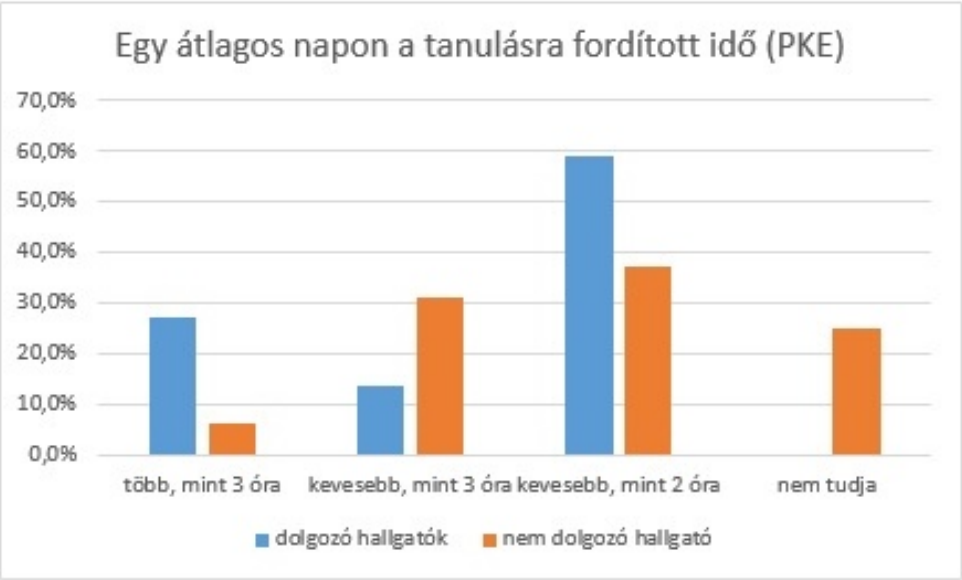


Forrás: saját szerkesztés (IESA 2015)

3. ábra

A dolgozó hallgatók tanulásra fordított ideje megegyezik azzal az általános vélekedéssel, hogy az említett diákok napi szinten kevesebbet tanulnak a társaiknál. A munkavállaló fiatalok 42%-a kevesebb, mint két órát fordít tanulásra egy átlagos napon. Ez az eredmény egyértelműen magyarázható azzal a ténnyel, hogy egyetem melletti munkavállalás változást idéz elő a hallgatók napirendjében, így a munka nem csak szabadidejüket, hanem a tanulásra fordított idejüket is csökkentheti. A másik két időkeretet vizsgálva láthatjuk, hogy a dolgozó és nem dolgozó hallgatók tanulásra fordított ideje között nincs számottevő különbség. Azonban, a nem dolgozó hallgatók aránya magasabb azokban a kategóriákban, ahol a tanulásra fordított órák száma is magasabb.

A nagyváradi egyetemisták esetében nincs szignifikáns kapcsolat a munkavállalás és a tanulásra fordított idő között, mégis figyelemreméltó eredményeket kaptunk. A debreceni egyetemistákhoz hasonlóan a legnagyobb arányban (59%) vannak a dolgozó hallgatók, akik egy átlagos napon két óránál kevesebb időt fordítanak a tanulásra.



Forrás: saját szerkesztés (IESA 2015)

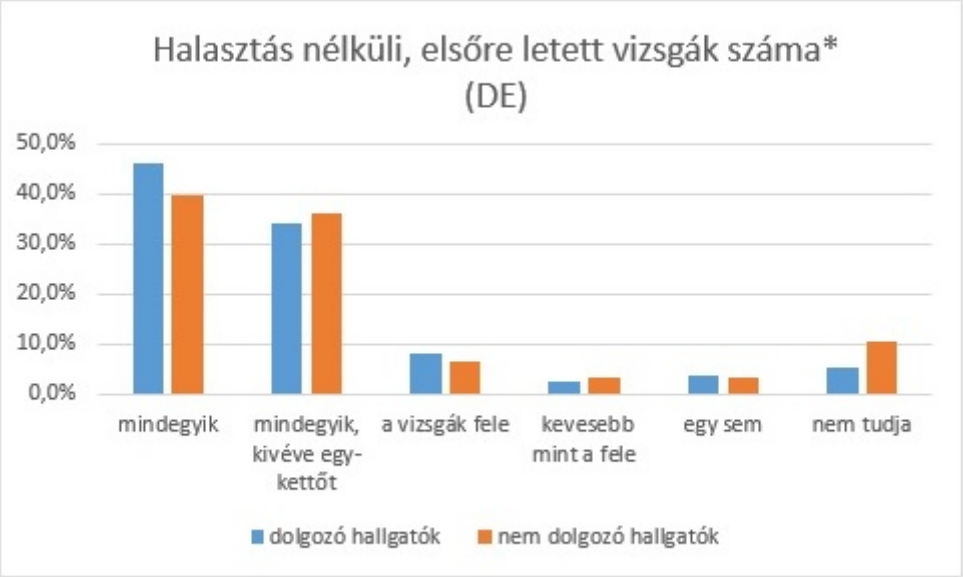
4. ábra

Érdekes eredmény azonban, hogy a nagyváradi dolgozó diákok 28%-a vallotta azt, hogy naponta több mint három órát foglalkozik az egyetemi tanulmányaival, ezzel szemben ezt a kategóriát a nem dolgozó hallgatók alig 10%-a jelölte meg. További eltérő eredmény, ami a debreceni egyetemistáknál meg sem jelent, hogy a nagyváradi, nem dolgozó fiatalok 25%-a nem tudta meghatározni, hogy napi szinten mennyi időt fordít a tanulásra.

Ebből az eredményből kifolyólag, felmerült egy olyan irány kutatása, amely kimondottan a hallgatók felelősségteljességének vizsgálatára irányulna. Mi okozza, hogy a dolgozó hallgatók egyaránt jól teljesítenek az egyetemen és a munkahelyen? Milyen tényezők hatnak a fiatalok hozzáállására? Bár jelen esetben az eredmények nem szignifikánsak, mégis jól körvonalazódik, hogy a dolgozó hallgatók is fontosnak tartják mind az óralátogatást, mind a tanulásra fordított idő mennyiségét.

A kvantitatív kutatásunk utolsó szakaszában a dolgozó és nem dolgozó egyetemisták sikeres vizsgáinak a számát elemeztük. Úgy gondoltuk, hogy az óralátogatás, a tanulásra szánt idő mennyisége mellett a hallgatói munkavállalás hatása a vizsgaidőszakban nyújtott teljesítmény alapján is vizsgálható. Habár a vizsgaidőszakban a diákoknak nem kell részt venniük semmilyen egyetemi órán, így akár a munkavállaló hallgatók is több időt fordíthatnak a tanulásra, kompenzálva esetleg a szemeszter során szerzett hátrányaikat. Azonban az az elgondolás is mérvadó lehet, hogy a hallgatók a vizsgaidőszakban még több munkát vállalnak, hiszen nincs kötött órarendjük, ami befolyásolná a munkahelyi beosztásukat. A kérdőív adataira támaszkodva, a halasztás nélkül, elsőre letett vizsgák számát

vettük alapul. Ennek következtében a debreceni egyetemisták esetében újból szignifikáns kapcsolatot találtunk.



Forrás: saját szerkesztés (IESA 2015)

5. ábra

A dolgozó fiatalok 47%-nak sikerült mindegyik vizsgáját, halasztás nélkül letennie, ami jól mutatja, hogy az egyetem mellett végzett munka az esetükben nem volt negatív hatással az eredményességükre. 34%-uk egy- két vizsga kivételével szintén sikeresen zárta a vizsgaidőszakot. Ebben a kategóriában már magasabb a nem dolgozó diákok aránya, azonban nincs jelentős különbség a két hallgatói csoport között. A hallgatók közötti eltérések minimálisak, attól függetlenül, hogy sikeresen vagy kevésbé sikeresen tették le a vizsgáikat. Az eredmények jól szemléltetik, hogy a dolgozó hallgatók a munkavállalás révén nem kerülnek lényeges hátrányosabb helyzetbe, mint a nem dolgozó társaik. A nagyváradi, dolgozó egyetemisták magas aránya figyelhető meg szintén az első kategóriában, miszerint sikeresen, előre teljesítették a vizsgáikat.

A nayváradi, dolgozó hallgatók 68%-a, míg a nem dolgozók 44%-a tette le a vizsgáit halasztás nélkül. Bár az esetükben nem beszélhetünk szignifikáns kapcsolatról, azonban az eredmények azt bizonyítják, hogy a munkavállalás negatív hatása nem minden esetben érvényesül. Egy-két vizsgától eltekintve, halasztás nélkül vizsgázott le a dolgozó egyetemisták 23%-a, míg a nem dolgozó fiatalok 33%-a. A nem dolgozó hallgatók 10%-a a vizsgák felét teljesítette elsőre, ezzel szemben a dolgozó diákok 10%-nak a vizsgáik felét sem sikerült halasztás nélkül letennie.

A kvantitatív kutatás eredményei alátámasztják, hogy az egyetem melletti munkavégzésre nem tekinthetünk negatívumként. Bár a kérdőíves kutatás nem a munkavállalásra összpontosított, mégis jól látható, hogy a dolgozó és nem dolgozó hallgatók egyetemi pályafutása között nem találunk lényeges különbségeket. Ebből kifolyólag egyértelműen nem tekinthetünk úgy a munkavállalásra, mint lemorzsolódást előidéző tényezőre.

Ahhoz, hogy a hallgatói munkavállalásról és annak hatásáról átfogóbb képet kapjunk, a kvantitatív elemzés mellett strukturált interjúkat is készítettünk hallgatókkal és oktatókkal egyaránt. Céljaink között szerepelt, hogy feltárjuk, hogyan ítélik meg a munkavállalás hatását az egyetemi pályafutásra.

A hallgató interjúkból arra következtethetünk, hogy az egyetemisták az anyagi helyzetűk javítása érdekében vállalnak munkát, ritkábban számoltak be olyan esetről, amikor a tapasztalatszerzés vagy egyéb célok vezérelték őket.

„Albérlet, telefonszámla, bérlet minden hónapban fix kiadások, plusz cigaretta, élelmiszer stb. 65.000 az albérlet, 12. 000 a telefonszámla és 9500 a bérlet, durván 80.000 forintra van szükségem havonta." (lány, DE)

„A bulizás, belépőjegy, alkohol, amire minden hónapban költök, azonban ezt most háttérbe szorítom. Karácsony közeledtével az ajándékokra fogok költeni." (lány, DE)

Bármilyen indítatásból is vállal munkát egy hallgató, nem kerülheti el, hogy a munka ne legyen hatással a napirendjére, s legfőképpen a tanulmányi eredményességére. Az interjúalanyok egyrészt beszámoltak a munkájuk pozitív vagy negatív hatásairól, illetve arról, hogyan befolyásolta az időbeosztásukat.

„Előnye az volt, hogy sok hasznos tapasztalatra tehettem szert, úgy, hogy mindeközben anyagilag is kiegyensúlyozott lettem és maradtam. Hátránya az volt, hogy a teljes nyaram ráment s azóta eltelt már 3 év és megállás nélkül zajlanak a vizsgák, a megmérettetések, a helytállások és nem, nincs vakáció vagy kiszakadás a forgatagból." (lány, PKE)

„Teljes mértékben hasznomra vált tanulmányaim során a megszerzett tapasztalat, és fordítva is igaz. A kommunikációs kompetenciáimat nagymértékben fejlesztette a munkavállalás, valamint a csapatmunkában való együttműködést." (lány, PKE)

„A templom könyvelési munkáját végzem. 700 Ft-os órabérben vagyok, és ez szerintem diákmunkaként teljesen ideális. Elsősorban szükséges, hogy az ember Pénzügyi- számviteli ügyintéző legyen, és/vagy Mérlegképes könyvelő. Mivel én mindkettő vagyok, ideális a munkám. Nincs

munkatársam, teljesen egyedül dolgozok. Teljes mértékben pozitív hatással van, hiszen azzal foglalkozok, amit tanulok." (lány, DE)

„Nem tudok hátrányt felsorolni. Nyílván a szabadidőm mennyisége drasztikusan lecsökkent, de ez egy olyan velejáró, amit szerintem minden tanulás melletti munkavállaló tud és tudomásul vesz." (fiú, DE)

Bár a hallgatók nagy része inkább a munkájuk pozitív hatásait emelte ki, mégis említést tette arról, hogy a munka és az egyetem összeegyezetése egyáltalán nem egyszerű, de nem is lehetetlen feladat. Az interjúalanyok felelősségteljes magatartást tanúsítanak, hogy egyaránt helyt álljanak mindkét területen.

„Hétfőtől szerdáig egyetemre járok. Sűrűn előfordul, hogy kora reggeltől délután/este 5-8 óráig is. Csütörtökön, pénteken a duális képzés keretei között dolgozni járok, mint mérnök gyakornok. Megjegyzem alvásra napi 5-6 órától többet csak hétvégén tudok eltölteni" (fiú, DE)

„Határozottan kevesebbet tanulok, sokszor munkaidőn kívül is a munkán jár az eszem, izgulok, hogy nem rontottam-e el valamit, hogy fogok válaszolni xy-nak, mi lehetne a megoldás, stb., emiatt sokkal kevésbé koncentrálok a tanulásra. Azért dolgozom, hogy fenn tudjam tartani magam, a tanulmányaim sokkal fontosabbak, hisz azért is vagyok itt. Sajnos ez a gyakorlatban nem tükröződik." (lány, DE)

„Mióta dolgozó egyetemista lettem, nincs szabadidőm. A tanítást követően, kezdő tanárként, készülök másnapra, majd ahogy végeztem avval, egyből buszra ülök, hogy felérkezhessek Váradra, ahol pénteken és szombaton reggeltől estig órákon veszek részt, majd vissza Temesvárra. Egyetlen nap, amelyiken nem tanítok, és nem tanítanak az a vasárnap, viszont akkor a kötelező házimunkával foglalkozom…" (lány, PKE)

Az IESA adatbázis kérdésblokkjaihoz kapcsolódóan az interjúk során a tanulásra fordított időről, az egyetemi sikereikről is meséltek a hallgatók.

„Tanulásra szinte csak a hétvégét tudom szánni. Olyankor 2 napig tanulok, ha van egy nagyon sürgős beadandó, vagy közeledik egy ZH időpontja." (fiú, DE)

„Egy átlagos napon keveset (1 órát maximum), de ha előadást kell tartanom vagy vizsgákra kell készülnöm, akkor többet." (lány, DE)

„Csak a hétvégén, illetve a buszokon van időm ezekkel foglalkozni, néha éjjelente az óratartást megelőző éjszakákon tanulok, készülök. Általában akkor egyből 4-6 órát, hetente." (lány, PKE)

A hallgatói interjúk alapján megállapítható, hogy a munkavállalás főkét az egyetemisták időbeosztását befolyásolja, amely komolyabb hozzáállást, szervezést igényel a részükről. Azonban a diákok tisztában vannak a munka negatív hatásaival (szabadidő, tanulásra fordított idő csökkenése), mégis egyfajta elkötelezettség, felelősségteljes hozzáállás jellemzi őket, és csaknem hasonló elvárásaik vannak a jövőbeli munkahelyükkel kapcsolatban. Összességében a magas keresetet tartják a legfontosabbnak, ezt követően a munkahely biztonságát és a munkahelyi környezetet. A hallgatók elmondása szerint a rugalmasság és a szakmai fejlődés is fontos számukra.

A tanulmányok melletti elköteleződés, a munka és tanulás kettős vonzását érzékelték a megkérdezett egyetemi oktatók is, akik kifejtették a véleményüket a hallgatói munkavállalásról.

A megkérdezett oktatók közül heten a Debreceni Egyetem népesebb karain (Bölcsészettudományi Kar, Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Informatika Kar) dolgoznak, ennek köszönhetően nagyobb rálátásuk van a hallgatók mindennapjaira, viszonylag sok kontaktórájuk van. Továbbá az elsőként említett karokon családiasabb légkör uralkodik, így az oktatóknak is nagyobb lehetőségük van, hogy megismerkedjenek a diákokkal. Debrecenhez hasonlóan Nagyváradon is igyekeztünk olyan szakok oktatóit megkérdezni, akik oktatási területüknek és személyiségüknek köszönhetően nagyobb rálátással rendelkeznek a diákok mindennapjaira, hisz maguk a diákok elmondása szerint is, mindig bizalommal fordulhatnak az oktatókhoz. Az interjúk alapján az oktatók is szívesen veszik a hallgatók bizalmát, hisz úgy látják ez az, ami egy olyan légkör kialakulásához vezet, amelyben eredményes az oktatás. Nem véletlen tehát, hogy egy-egy ilyen beszélgetés során derült ki, hogy mivel töltik a hallgatók a szabadidejüket, milyen az anyagi hátterük és miért vállalnak munkát az egyetem mellett. Az oktatók elég széles körben találkoznak a hallgatói munkavállalással, s annak hatásaival.

„Van, aki gyakornoki munkát végez a szakmájához közel álló területen, kevés olyan diákom van vagy volt, aki ettől eltérő területen vállalt volna diákmunkát, például pékségben." (oktató, DE)

„Egyelőre dilemma, hogy hol húzzák meg a határt a munkavállalás és a tanulás között, de ez nem csak itt jellemző. Hanem egy szakközépiskolában is tanítok és ott is ez van. Elmegy a 17-18 éves is dolgozni, a csirkebontóba és éjszaka. A legalja munkát vállalják, mert csak azt adják nekik és azért is vállalak éjszaki műszakot is. Műanyaggyárba, Ebesen dolgoznak." (oktató, DE)

„Mindenféle munkát elvállalnak, többnyire nem a szakirányuknak megfelelőt. Többen jelentkeznek szakmai gyakorlatra, többnyire az ehhez

járuló pénz miatt, de emellett sokan vállalnak diákmunkát is, mint például szórólapozás stb." (oktató, PKE)

Az oktatók elmondása szerint tanítványaik a tipikus diákmunkákra jelentkeznek, ritka az olyan eset, ahol a hallgató a tanulmányaihoz fűződő munkát tud vállalni. A munkavégzés jellege mellett arról is van információjuk, hogy a hallgatók milyen célból vállalnak munkát. A többségük egyértelműen az anyagi helyzetűk javítása miatt dolgoznak.

„Tanulni kellene, de a pénz is kell. Nem azért mennek el dolgozni, hogy a huszonhatodik arany nyakláncot megvegyék, hanem sokan még a családnak is besegítenek." (oktató, DE)

Az oktatói vélemények is alátámasztották, hogy a hallgatókat főleg a pénzszerzés motiválja, nem pedig a tapasztalatszerzés, a kapcsolati háló kibővítése. Nem igazán jellemző, hogy a diákok a jövőbeli megtérülés reményében vállalnak munkát. Annál inkább jellemző, az oktatók szerint, hogy felborul a hallgatók eddig megszokott napirendje, az órai hiányzásokat rendszeresen kihasználják, hogy munkát tudjanak vállalni.

„Nyűgösek, fáradtak, frusztráltak, mert nekik másabb az életük, mint a többieknek. Egy éve vagyok itt, tehát olyan nagy tapasztalatom ezen a téren, van, amikor a csoporttársak próbálnak falazni a hallgatónak, hogy ilyen nagymamája beteg, az anyukáját ápolja, aztán egy beszélgetés során kiderül a félév végén vagy félév közben, hogy igazából munkát vállal." (oktató, DE)

„Inkább a hiányzások számában jelenik meg, de nem nagyon lépték túl a megengedettet, a követelmények, azok ugyanúgy vonatkoznak rájuk is. Mentességet nem kapott." (oktató, DE)

„Ha bosszant valami, az egyes hallgatóknak a saját hiányzásával szembeni attitűdje, ami nagyrészt arról szól, hogy elvárják, hogy velük szemben másak legyenek az elvárások, mint a nem dolgozókkal, annak ellenére, hogy ők is nappali tagozatosak és ugyanolyan oklevelet fognak kapni, mint a többiek. Ha ezt nem érti meg a hallgató, akkor kelthet a viselkedése kellemetlen szituációt." (oktató, PKE)

Az első látható jelei a hallgatói munkavállalásnak a hiányzások megléte, a határidők betartásának problémái. A rendszeres munkavállalás feszültséget termet mind a dolgozó és nem dolgozó diákok, valamint a hallgató és oktatók között. Ezeknek a problémáknak a kezelése komoly odafigyelést igényel az oktatók részéről.

„Kényelmetlen helyzetbe lehet kerülni, ha valaki a három hiányzás helyett már négyet hiányzott. Megengedi neki az ember, mert tudja, hogy a szociális helyzete miatt van. Mellette meg van valaki, akiről meg tudjuk,

hogy részegen fekszik a kollégiumban, mert reggel 8-ra nem tud bejönni órára, és neki a harmadiknál már szól az ember vagy a másodiknál, hogy ne gyűjtsön többet… ők a számot nézik, én meg nézem a mögötte lévő dolgokat… A csoporton belül vannak, lehetnek belőle problémák." (oktató, DE)

A felmerülő problémákat az oktatók a hallgatókkal közösen, különböző módon próbálják megoldani. Vannak olyanok, akik rugalmasan kezelik a hiányzásokat, vannak, akik hajlandóak a határidők módosításában, míg egyes oktatók az előadás anyagát is megosztják külön a hallgatóval. Egy a fontos, hogy a hallgató időben és a megfelelő módon jelezze az oktatónak, ha ilyen jellegű problémája akad. Természetesen nem lehet egyértelműen párhuzamot vonni a munkavállalás és az egyetemi órákon való részvétel között, így az oktató beszámoltak a dolgozó hallgatók egyetemi pályafutásáról is.

„A zárthelyi dolgozatot üresen adta be, hozzá sem kezdett, mert sietett a munkába, a megoldás pedig időigényes lett volna." (oktató, DE)

„Nem egyértelmű. Sok eseten megfigyelhető az, hasonlóan a levelezős hallgatókhoz, hogy pontosan azért, mert dolgozik, próbálja ezt kompenzálni és jól teljesít." (oktató, DE)

„Persze találkozhatunk olyan esetekkel, ahol pozitív hatást észlelhetünk, ám ezen esetek száma igen kevés." (oktató, PKE)

„Ha a munkahely rugalmas, és a hallgatónak sikerélménye van, akkor az motiválja, hogy az élet más területein, pl. a tanításban is sikeres legyen. Ez persze mindenképpen egy nehéz kérdés, mert a munka, akármilyen rugalmas is, mégiscsak egy plusz feladat, és a diáknak meg kell osztania az idejét és az energiáját a tanulás és a pénzkeresés között. Nagy önuralmat, és nagy állóképességet igényel az új helyzet." (oktató, PKE)

„A korábban már dolgozó diákoknál az is látszik, hogy ha elszánták magukat, hogy munka mellett diplomát szerezzenek, akkor nagyon motiváltak." (oktató, PKE)

Nyilvánvaló, hogy jóval több oktató véleményére van szükség, hogy a tanulmányi eredményességről egy konkrétabb képet kapjunk, mégis megfigyelhető, hogy az oktatók sem tudnak pontosan állást foglalni a kérdésben. Minden oktatónak más- más véleménye volt, azonban abban egyetértettek, hogy támogatni kell a diákok munkavégzését, főként, ha valaki a kedvezőtlen anyagi háttere miatt kényszerül munkát vállalni. Fontosnak tartották azt is, hogy a felsőoktatási intézményeknek is legyen nagyobb szerepe a hallgatók munkavállalása során.

„Jó lenne, ha a szakmai gyakorlatot megfizetnék (az év közbenit is), akkor saját szakterületükön dolgoznának úgy a hallgatók, hogy fizetség is van érte, és aki „csak" egy kis zsebpénz növelés érdekében dolgozik, az így megfelelő módon tudna a munkában és a tanulásban is részt venni." (oktató, PKE)

„Azt gondolom, hogy a minőségi munkavállalást kell támogatni, nem csak megengedni, hogy dolgozzanak, hanem a szakmájukhoz kapcsolódóan. A duális képzés nagy lépést tesz afelé, hogy a szakmájukon belül szerezzenek olyan rutint, amivel már a munkavilágában is megtalálják a számításukat." (oktató, DE)

5. Összegzés

Kutatásunk során igyekeztünk komplex módon feltárni a hallgatói munkavállalás kérdéskörét, így a kvantitatív elemzés mellett kvalitatív módszereket is alkalmaztunk. A hallgatók és az oktatók perspektíváit hasonlítottuk össze, valamint a kvantitatív elemzés eredményeit és kvalitatív vizsgálat során szerzett információkat szembesítettük egymással. Az eredményeinkből kiderült, hogy a debreceni és a nagyváradi hallgatók munkavállalási motivációi és jellemzői között nem találtunk komoly különbségeket. Mindkét intézményben a hallgatókat főként az anyagi helyzetük javítása, a tanulmányaik és a megélhetéshez szükséges kiadásaik finanszírozása motiválta, ezeket mind a hallgatókkal, mind az oktatókkal készített interjúk is alátámasztották. Kétségtelen, hogy kevesebb azoknak a hallgatóknak a száma, akik a tanulmányaikhoz kapcsolódó munkát végeznek, mégsem beszélhetünk a munkavállalásról úgy, mint a lemorzsolódás esélyét növelő tényezőről. Habár maguk a hallgatók és az oktatók is beszámoltak arról, hogy a munka és az egyetem összeegyeztetése nem egyszerű feladat, mégis a kvalitatív és a kvantitatív eredmények is bizonyítják, hogy a munkavállalás nem egyenesen arányos a rossz egyetemi teljesítménnyel. A Debreceni Egyetem és a Partium Keresztény Egyetem esetében sem jelenik meg a munkavállalás veszélyeztető faktorként, hiszen a dolgozó és nem dolgozó hallgatók egyetemi pályafutása között nem találtunk számottevő eltéréseket. A dolgozó hallgatók órai aktivitása, tanulásra fordított ideje és a vizsgaidőszakban nyújtott teljesítménye szinte megegyezik a nem dolgozó hallgatók egyetemi teljesítményével. Olykor akár a dolgozó hallgatók szignifikáns előnye mutatható ki, például a debreceni, dolgozó diákok halasztás nélkül, elsőre letett vizsgáiknak az elemzése során. Bár a kutatás felderítő jelleggel készült, mégis szert tettünk olyan információkra, amelyek a kutatás további irányát is meghatározhatják, kimondottan a dolgozó hallgatók hozzáállására vonatkozóan. Miért teljesítenek jobban a dolgozó hallgatók? Hogyan képesek helyet állni

egyaránt az egyetemen és a munkahelyen? Felfedezhető-e a munka nevelőhatása, amit a felsőoktatási évek alatt is kamatoztatni tudnak?

Irodalomjegyzék

Bocsi, V. (2013): Munkaértékek a felsőoktatásban. In Darvai T. (szerk.): *Felsőoktatás és munkaerőpiac – eszményektől a kompetenciák felé.* SETUP – Belvedere Meridionale, Szeged, p67-87.

Bókay, M. (2009): *A diákok nyári munkavállalásának alapvető szabályai.* In: Adóvilág. XXIII. évf.07. szám, p2-4.

Canny, A. (2002):*"Flexible Labour? The Growth of Student Employment in the UK."* Journal of Education and Work Vol. 15 , Iss. 3, p277-301

Csoba, J. (2013): *Munka és tanulás. A felsőfokú képzésben részt vevő hallgatók munkatapasztalata.* Esély 2013/4. p30-50.

Derényi, A. (2015): *Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikáció képzés.* Jelkép, DOI: 10.20520 1-21.

Gáti, A. - Róbert, P. (2011): Munkavállalás a tanulás mellett: kényszerűség vagy befektetés? In Garai O. és Veroszta Zs. (szerk.): *Frissdiplomások.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit, Budapest, p93-111.

Kertesi, G. - Köllő, J. (2006): *Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség" és a diplomák piaci értéke.* Közgazdasági Szemle 3.

Kocsis, Zs. (2017): Diákként a munkaerőpiacon. A hallgatói munkavállalás jellemzői a debreceni egy nyíregyházi egyetemisták körében. In: Szirmai Éva (szerk.) *Diáktudósok.* Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged. p57-73.

Markos, V. (2014): Egyetemisták a munka világában. In: Fényes H. és Szabó I. (szerk.) *Campus-lét a Debreceni Egyetemen Ifjúságszociológiai tanulmányok.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, p109-132.

Moreau, M.- Leathwood, C. (2006): *"Balancing paid work and studies: working (-class) students in higher education."* Studies in Higher Education. Vol. 31, Iss. 1. p23-42.

Nyüsti, Sz. (2014): Nappali tagozatos hallgatók bevételeinek és időfelhasználásának egyenlőtlenségei. In: Kiss L. (szerk.): *A felsőoktatás szociális dimenziója.* A Eurostudent V. magyarországi eredményei. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. p39-53.

Pusztai, G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. A hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban.* Új Mandátum, Budapest.

Pusztai, G. (2014): *"The Effects of Institutional Social Capital on Students' Success in Higher Education."* Hungarian Educational Research Journal 4.

Riggert, S.C., Boyle, M., Petrosko, M.J., Ash, D. - Rude-Parkins, C. (2006) *"Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction."* Review of Educational Research. 76.1. p63-92.

Roshchin, S.-Rudakov, V. (2017): *"Patterns of student employment in Russia."* Journal of Education and Work. Vol. 30 , Iss. 3. p314-338

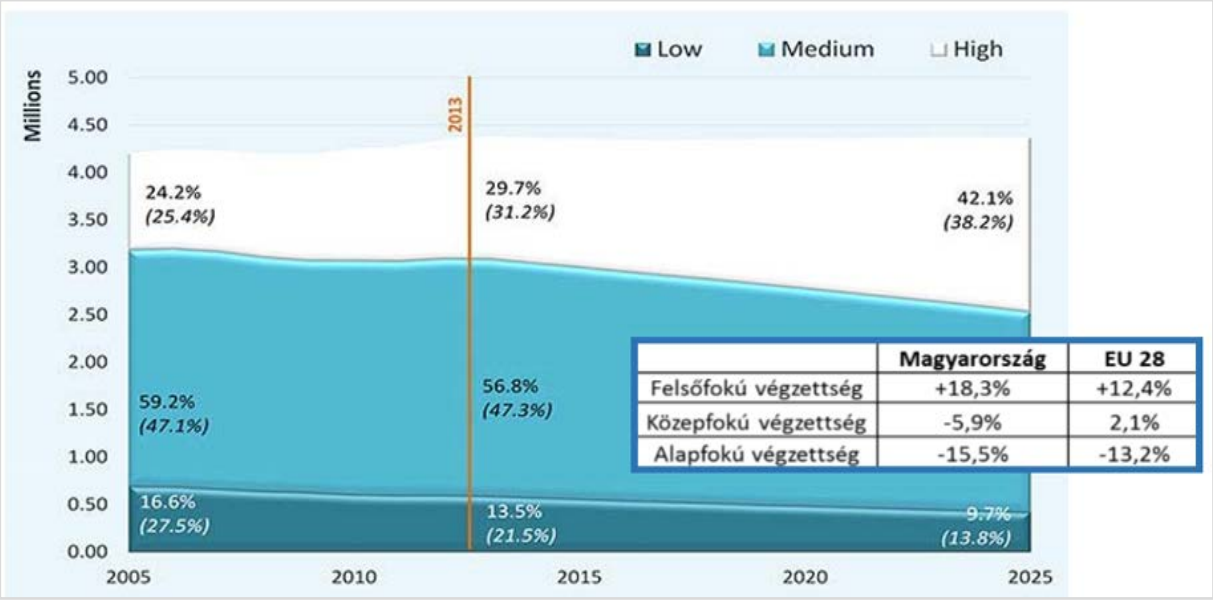
Veres, P. (2016): Az 1988-2014 közötti korszak áttekintése a felsőoktatási stratégiai dokumentumok alapján. In Derényi A., Temesi J. (2016): *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, p13-36.

A MŰSZAKI PÁLYÁKKAL KAPCSOLATOS ATTITŰDÖK ALAKULÁSA

Pogátsnik Monika, pogatsnik.monika@amk.uni-obuda.hu
Óbudai Egyetem, Alba Regia Műszaki Kar

1. A helyzet diagnosztizálása

Egyre több kutatás támasztja alá, hogy a matematika, a természettudományos, a műszaki és az informatikai tudás (a továbbiakban MTMI, angol rövidítés: STEM területek: Science, Technology, Engineering and Mathematics), meghatározóak az országok versenyképességét tekintve (Holdren, Lander, Varnus, 2010). A fejlett világ országaiban számtalan program irányul ennek a területnek a fejlesztésére, sokan erre vezetik vissza a kelet- és délkelet-ázsiai országok látványos gazdasági sikereit (Halász, 2014).



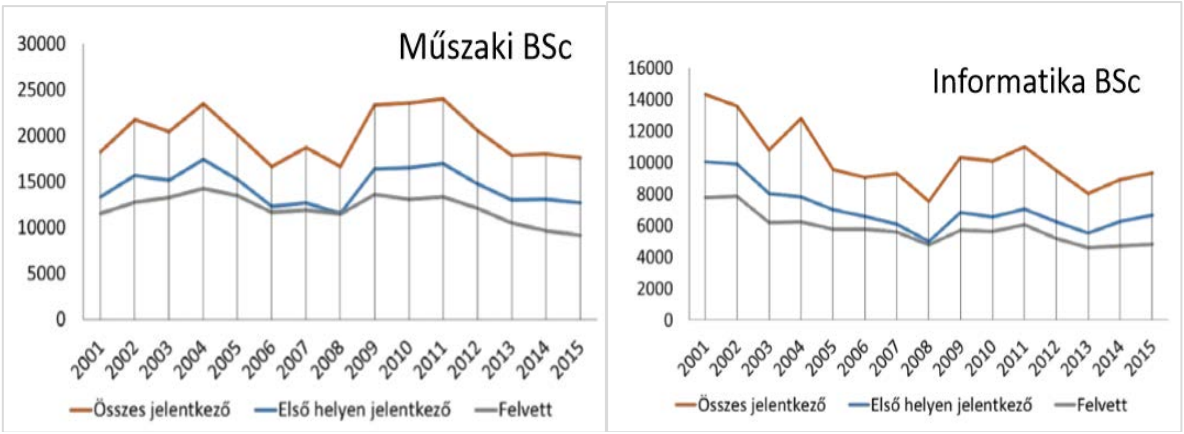
116. ábra
Változások a munkaerő összetételében végzettségi szint szerint, prognózis 2025-ig. Forrás: Cedefop Skill Forecast (2015)

Magyarország gazdaságstratégiai céljául tűzte ki, hogy hazánk ipari, termelési központi szerepkörének erősödésével, a jövőben innovációs központtá is váljon. A KSH adatai szerint, míg 2006-ban a GDP 0,99 százaléka, 2016-ban a GDP 1,22 százaléka fordítódott kutatás-fejlesztésre. A húzó erőt ezen a területen a vállalkozások adták,

ráfordításaik jelentősen emelkedtek az elmúlt 10 évben, a KFI ráfordítások több mint felét a vállalati oldal biztosítja. Ennek domináns részét azonban a hazánkban KFI tevékenységet végző nemzetközi nagyvállalati szektor teszi ki. A fejlődés kulcs motívuma, a megfelelő szakképzett munkaerő jelenléte.

A jól képzett műszaki szakemberek iránt megnövekedett igény megjelenésével együtt, Magyarország az elmúlt években fokozottan szembesült azzal a nemkívánatos jelenséggel, hogy nem olyan mértékben jelentkeznek a fiatalok a matematikai, természettudományos, műszaki, vagy informatikai (a továbbiakban MTMI) képzésekre amilyen mértékben a hazai munkaerőpiaci szereplők igénye megkívánná (Tóth, 2014). Az MTMI végzettségű munkavállalók hiánya a további fejlődés lehetőségét veszélyezteti. A növekvő szakemberigényt a felsőoktatás kibocsátása nem követi, a jelentkezők és felvettek száma nem növekszik, stagnál vagy enyhén csökken. A túljelentkezési arány alacsony, nincs valódi verseny a bekerülésért. A kibocsátási mennyiséget ezzel párhuzamosan a rendkívül magas lemorzsolódás is csökkenti.

2015-ben az összes hazai felsőoktatásba jelentkezők 24,47 százaléka jelentkezett MTMI képzésre. Az Emberi Erőforrás Operatív Program ennek az aránynak 40 százalékra való növelését tűzte ki célul.

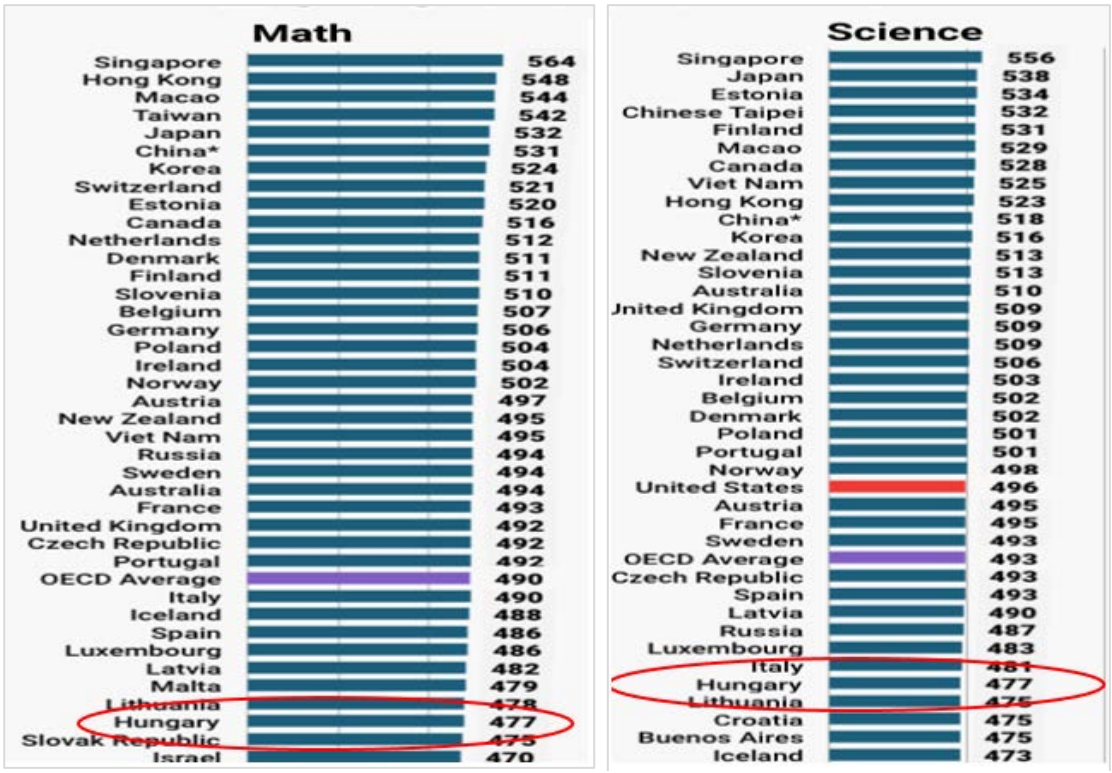


217. ábra
MTMI területek felvételi számai Magyarországon. Forrás: felvi.hu

Az MTMI terület bár egyre több jól képzett munkaerőt igényelne, azonban nemcsak hazai jelenség az, hogy a műszaki felsőoktatásba bekerülő hallgatók jelentős része nem végzi el a képzéseket. Az Egyesült Államokban készült statisztika szerint az MTMI tanulmányaikat megkezdő hallgatók kevesebb, mint 40 százaléka szerzi meg a diplomát (Holdren, Lander, 2012). Magyarországon ebben az időszakban ez az arány 45 százalék (Varga, 2010).

Az Egyesült Államok 2009-ben indított átfogó programot az MTMI területek prioritásként való kezelésére, mely program része a hallgatók

orientálása e pályák felé (Szegedi, 2014). Az EU-ban 2020-ig átlagosan 3 százalékos foglalkoztatottsági növekedést várnak, azonban az MTMI terület szakmáin belül a várható igény 9 százalékra prognosztizálható (Szegedi, 2014). Egy amerikai egyetemisták körében végzett longitudinális vizsgálat, amely nyomon követte a vizsgált személyek pályaválasztását, azt állapította meg, hogy a matematika, és a természettudományok területén szerzett tanulási tapasztalatok voltak a legmeghatározóbbak a pályadöntésben (Garg és mtsai, 2010).



318. ábra
PISA (Program for International Student Assessment) nemzetközi felmérés
Forrás: Ostorics és mtsai, 2016

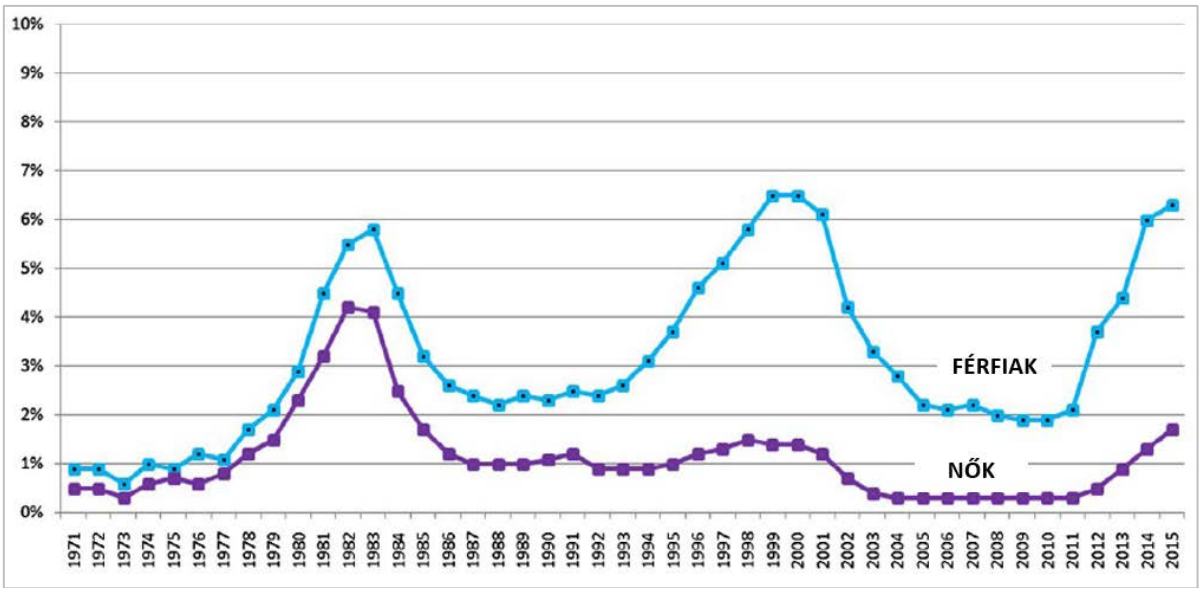
A PISA (Program for International Student Assessment) 2015-ös nemzetközi felmérés (Ostorics és mtsai, 2016) szerint a kelet- és délkelet-ázsiai országok tanulói érték el a legjobb eredményeket a természettudományok (Szingapúr, Japán, Tajvan) és a matematika (Szingapúr, Hongkong, Makaó-Kína) területén is. Magyarország 15 éves tanulói az OECD átlag alatt teljesítettek, természettudomány területén a 35 OECD ország között a 27-29. helyet foglalták el, míg matematika területén a 28-30. helyet. Tendenciáját tekintve a legjobb eredményeket elért országok tanulóinak az eredménye, és a magyar tanulók természettudomány eredménye is csökkent az előző (2006, 2012) mérésekhez képest, a hazai matematika eredmények viszont nem romlottak szignifikánsan 2012 óta.

Sadler és munkatársai (2012) középiskolások pályaaspirációit vizsgálva megállapították, hogy az MTMI pályák iránti érdeklődés megközelítőleg háromszoros a fiúknál a lányokhoz képest. A matematika és a természettudományok PISA vizsgálat eredmények nemek szerinti eltérését vizsgálva megállapítható, hogy nem mutatható ki szignifikáns eltérés a fiúk és a lányok között (Ostorics és mtsai, 2016), egyes országokban a lányok eredményei voltak némileg jobbak, máshol a fiúké. A lányok megítélése önmagukról sokkal nagyobb különbséget feltételez, amelyet a nemi sztereotípiákat gyakran felerősítő oktatásból fakadó önbizalomhiány is okozhat (Réti, 2011).

Az MTMI pályák iránti érdeklődés alacsony szintje az alap- és középfokú oktatásban gyökerezhet, és kellő matematikai megalapozás nélkül a magasabb szintű tudást igénylő mérnöki, informatikai foglalkozások szóba sem kerülhetnek (Szegedi, 2014). A műszaki és informatikai egyetemi szakokra gyakran tekintenek úgy, hogy nagyon nehezek és a gyakorlattól nagyon eltérő dolgokat követelnek (Christensen, Knezek, Tyler-Wood, 2014). Az egyetemistákat már tanulmányaik megkezdésétől érdemes bevonni a gyakorlatias képzésbe (Holik, Pogátsnik, 2016), hogy az egyetemi tanulmányok és a jövendő foglalkozásuk kapcsolódását megértsék, mely további motivációs eszköz a pálya irányában. Ezzel szemben a hazai oktatási hagyományokban az elméleti tudás átadása dominál, kevés hangsúly kerül a gyakorlatba történő beágyazásra.

Az IKT irányú továbbtanulási szándékú tanulók leginkább a szakmában rejlő perspektívát és a számítógépek iránti érdeklődésüket emelték ki. A fiúknál erősebb volt az érdeklődés motiváló hatása, a lányokat a szakma perspektívája motiválta inkább. Az IKT továbbtanulást nem választók az érdeklődés hiányával, emberközpontúbb pályák iránti érdeklődéssel érveltek. A lány tanulók esetében sokan jelölték meg a pálya elkerülésének indokául azt, hogy nehéznek tartják az ezirányú egyetem elvégzését (Papastergiou, 2008).

A nyolcvanas évek közepén, az informatikai terület fejlődésének első időszakában érte el a szakterület az első népszerűségi csúcspontot az Egyesült Államokban (4. ábra). Ebben az időszakban a diplomák 35 százalékát nők szerezték, míg ezt követően jelentősen csökkent a nők érdeklődése a szakterület iránt (Lehman és mtsai, 2016). 2014-ben az informatika szakterületen kiadott diplomák csupán 18 százalékát szerezte meg nő (Lehman és mtsai, 2016), ami a szakma iránti érdeklődés jelentős csökkenését mutatja a nők körében. Nemcsak az oktatásban, hanem a munkaerőpiacon is megfigyelhető ez a trend, hogy az informatika területen dolgozó nők száma 34-ről 27 százalékra csökkent (Lehman és mtsai, 2016) 1990 és 2011 között.



419. ábra
Informatika területen felsőoktatási tanulmányokat megkezdők száma (USA, 1971-2015) (Lehman és mtsai, 2016 alapján)

Számos előnye lenne, ha sikerülne több nőt vonzani az informatika területre. Egyrészt a női fejlesztők révén a nők szempontjai is érvényesülnének, ami fontos tényező, lévén a felhasználók között egyaránt vannak nők és férfiak. Számos olyan példa van az informatikai fejlesztések területén, ahol a termék kialakításakor nem vették figyelembe a női szempontokat pl. beszédfelismerő rendszer, ami nem ismeri fel a női hangokat, női problémákat jelző szavakat (pl. Apple Siri) pl. a szexuális zaklatás vagy a családi erőszak kifejezéseit (Miner és mtsai, 2016).

Caprile és mtsai (2015) 3 pontban fogalmazzák meg az MTMT terület főbb problémáit:

- csökkenő érdeklődés az MTMI szakmák iránt a fiatalok körében:

  Ennek egyik oka, hogy a fiataloknak nincs reális képük az MTMT pályákról és azok társadalmi hasznáról.

  Szintén akadály, hogy a tananyag sokszor túl elvont, és nem veszi figyelembe a diákok életkori sajátosságait.

  Harmadik fő ok, hogy az MTMT tárgyakat oktató tanárok tudása gyakran nem elegendő ahhoz, hogy a diákok érdeklődését jobban felkeltő kísérletekkel színesítsék az órát.
- a nők részvételének alacsony aránya az MTMI pályákon, melyhez nagymértékben hozzájárulnak az MTMT szakmákhoz kapcsolódó nemi sztereotípiák.
- hiányszakmák megjelenése.

Szegedi (2014) a problémák megoldására az alábbi intézkedési javaslatokat fogalmazta meg:

- tantervi reformok a közoktatásban,
- a tanárok szakmai fejlesztésének támogatása,
- odafigyelés az egyéni tanulási igényekre,
- az MTMI területek kontextusba ágyazott gyakorlatorientált oktatása mind a közoktatásban, mind a szakképzésben és a felsőoktatásban,
- hiteles kép közvetítése az MTMI szakmák karrier lehetőségeiről,
- a 'puha' készségek fejlesztése pl. csapatmunka, kreativitás, problémamegoldó képesség, kommunikáció.

2. A műszaki pályákkal kapcsolatos attitűdök alakítása

Az MTMI képzés értéklánc alapú megközelítése az alábbi egymásra épülő cselekvési sorozatban határozza meg a szükséges lépéseket (EMMI, 2016):

- Korai pályaorientáció,
- Képzők képzése (MTMI tanárok felkészítése, továbbképzése),
- Egyetemi előkészítő képzések (0. évfolyam),
- Intézményi kampányok, beiskolázás,
- Hallgatói sikeresség támogatása,
- Felkészítés a céges környezetben történő munkavégzésre.

2.1. Pályaorientáció

Az MTMI szakmákról alkotott kép gyenge és torz. A karrierérvek nem ismertek (sikeres életpálya, kiemelkedő jövedelem, könnyű elhelyezkedés), elterjedtek a negatív sztereotípiák („kocka"). A középiskolások valós információkkal sem a foglalkozásokról, sem a képzésről nem rendelkeznek. A szakválasztás esetleges, a téves elképzelésekkel felvettek lemorzsolódnak. A bemeneti problémák nem oldhatók meg a jelenleg is alacsony bekerülési küszöb lejjebb vitelével; a jelentkezők számát és minőségét (tudatosság, képességek, felkészültség) kell emelni.

Már az 1995-ben elfogadott első Nemzeti Alaptanterv megjelenítette a pályaorientáció akkor még új fogalmát, és a későbbi NAT-okban (2003,

2007, és a jelenleg hatályos 110/2012 (VI.4.) EMMI rendelet) is kiemelt fejlesztési területként jelenik meg. A kiemelt fejlesztési feladatok között az „Énkép, önismeret", továbbá a „Felkészülés a felnőttlét szerepeire" szakaszok részletezik a célokat. Pályaorientációs célok kerültek rögzítésre ezen kívül az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterületen is. A tényleges pályaorientációs kompetenciafejlesztés kevés iskolában valósult meg, sok jó kezdeményezés indult el, de jellemzően a pályázati forrás megszűnte után leépültek pl. a világbanki szakközépiskolai modell, a Szakiskolai Fejlesztési Program pályaorientációs modul, a Baranya megyei Patrónus program, a Dobbantó Program stb (Borbély-Pecze, 2013).

Jelenleg is számos olyan pályázat került kiírásra, illetve van folyamatban, melyben a pályaorientációs tevékenység, kiemelten a MTMI területek népszerűsítésével egybekötött programok, rendezvények, szolgáltatások kerülnek támogatásra. A tevékenységek egyrészt a tanórákhoz köthetők pl. rendhagyó, tematikus órák, találkozók (végzett diákok, sikeres emberek, szülők életpályáinak, életútjainak bemutatására), nyílt nap, pályaválasztási rendezvény, versenyek, vetélkedők, pályaorientációhoz kapcsolódó műhelyfoglalkozások, tematikus játszóházak lebonyolítása. Tanórán kívüli pályaorientációs programlehetőségek közé tartoznak például a munkahely bemutatások, a pályaorientációhoz kötött önismereti programok, tréningek, szakkörök szervezése, ezek közül is kiemelten az MTMI területet érintő speciális tematikájú, élmény jellegű szakkörök, diákkörök szervezése. Ilyen szakkörök közé tartoznak még az MTMI területet érintő felkészítők, az algoritmikus gondolkodást és a számolási készségeket fejlesztő szakkörök és más programok, a szünidei és nyári tematikus, szakmai programú táborok. A tanulóknak szervezett programok mellett azonban fontos a pedagógusok felkészítése is, hogy képesek legyenek a tevékenységek megszervezésére és a pályaorientációs felkészültségük fejlődjön.

2.2. Képzők képzése

A közoktatásban az MTMI tárgyak nem szerepelnek a népszerű tárgyak toplistáján. Ennek többféle oka lehetséges. A természettudományos tárgyakat oktató tanárok felkészültsége bizonyos területeken hiányos és egyenetlen. Emellett kevés a korszerű és alkalmas digitális tananyag, és a meglévők pedig nem hozzáférhetőek valamennyi pedagógus számára. Elengedhetetlen a pedagógusok digitális készségeinek fejlesztése, és az hogy a korszerű informatikai eszközökhöz hozzáférjenek.

Számos iskolában van, de kevéssé használják az interaktív táblákat, ugyanakkor időközben az interaktív táblákat a technológia és a módszertan is meghaladta. Az érintőképernyők nagyméretű interaktív

paneleken vagy a saját eszközökön, tableteken és okostelefonokon szolgálják a tanulókat. A fejlett országokban a tablet már a mindennapos oktatás része, megkerülhetetlen eszköze a taralom elérésnek, az együttműködésnek, valamint a tudásfelmérésnek. A tanulásban előtérbe kerülnek a rugalmasan használható alkalmazások, illetve a kreativitást is fejlesztő, tartalomkészítő eszközök, melyek fokozatosan átveszik a tankönyvek szerepét.

A Lego robotok és más robotkészletek a programozás oktatása mellett szerepet kapnak az egyéb természettudományos tárgyak oktatásában is. A pár éve még kuriózumnak számító 3D nyomtatás is bekerült az oktatásba, a tárgyak tervezése, a szerkezetrajzolás, a térbeli tárgyak szkennelése és a különböző diákprojektekhez nyomtatható tárgyak mind izgalmas oktatási lehetőségeket rejtenek és a nyomtató nem egy kuriózum, hanem segédeszköz.

A játékosítás, illetve a játékos eszközökkel színesített oktatás ma már a korszerű digitális pedagógia eszköztárának részei. Például a Z generáció körében igen népszerű Minecraft nevű játék oktatási verziója is elérhető. A Minecraft a kreativitás fejlesztése, a térbeli tájékozódás mellett a programozás alapjainak megtanulására is alkalmas, de a háromdimenziós környezet kiaknázása még nagyon sok lehetőséget rejt. A Minecraft Magyarországon is nagyon népszerű, azonban nagyságrendileg több tanuló ismeri, mint szülő vagy tanár, pedig a gyerekek nagyon sok időt töltenek ezzel a nem is haszontalan játékkal.

A felsorolt eszközök alkalmazása az oktatásban az érdeklődés felkeltésében, a digitális bennszülött generáció eléréseben elengedhetetlen, ugyanakkor az őket tanító digitális bevándorló generáció számára nagy kihívás, hisz olyan területen kell ismeretekre szert tenniük, mely eszközök használata a tanulók számára magától értetődő.

2.3. Egyetemi előkészítő képzések

A felsőfokú képzéshez a középiskolai matematika- és fizikaoktatás nem adja meg a kívánt bemeneti alapot, számos hallgató esetén felkészítő vagy felzárkóztató képzésre van szükség.

A műszaki és informatikai felsőfokú képzésekre jelenleg középszintű érettségi vizsgával be lehet kerülni. A felvételi tárgyak között a matematika minden szakon kötelező tárgy, a második felvételi tárgy pedig az informatika, a fizika, a kémia, a biológia vagy valamely ágazati szakmai érettségi vizsgatárgy, illetve szakmai előkészítő tárgy. A műszaki felsőfokú képzésekre a minimális 280 pont környéki teljesítménnyel már be lehet kerülni államilag támogatott helyekre, mely egy 70% körüli

teljesítménnyel, jó (4) érdemjeggyel elérhető. A belépő tudás sok esetben kevésnek bizonyul az egyetemi tanulmányokhoz, és az első év lemorzsolódásának hátterében a fizikára és a matematikára épülő alapozó tárgyak és a matematika elégtelen teljesítése áll. A felsőoktatási intézmények különféle eszközöket alkalmaznak a hallgatók felzárkóztatására: felzárkóztató kurzusokat, korrepetálásokat szerveznek.

2.4. Nők bevonása az MTMI képzésekbe

Miért nem jelentkezik több fiatal hölgy a MTMI szakokra, és miért nem csinálnak karriert, ha a prognózisok szerint kedvezőek a lehetőségek, és nagyon nagy szükség van rájuk? A leggyakrabban elhangzó pro motivációk: a megfelelő érdeklődési kör; a biztos megélhetés; és a mérnök végzettségű szülők hatása. Sokkal gyakoribb a negatív viszonyulás az MTMI képzések irányába a lánytanulóknál. A legjellemzőbb okok a fizika tantárgy elutasítása; a nemi sztereotípiák; az alacsony önbizalom; a műszaki területek iránti érdektelenség; és a feltételezett női inkompabilitás, eltérő nemi identitás.

Már kora gyermekkortól jellemző, hogy a fiúk inkább tradicionálisan maszkulin pályákat (pl. tűzoltó, katona, autóversenyző), a lányok pedig inkább tradicionálisan feminin pályákat (pl. óvó néni, bolti eladó) választanak fantázia játékaikban (Sigelman, Rider, 2017). Gottfredson eliminációs és kompromisszum keresés elmélete szerint (2005) a nemi szerepek kialakulása és az ennek nem megfelelő pályák kizárása, 6-8 éves korra tehető.

A nők és a férfiak által választott pályák között jelentős eltérés van (Liff, Ward, 2001), a nőket nagyobb mértékben befolyásolják a pályaválasztásukban a szociálisan meghatározott szerepük, a párkapcsolataik és a családi felelősségvállalás. Hagyományosan meghatározó a férj karrierje, a gyermekszülés és a gyermeknevelés, a család idősebb tagjairól való gondoskodás, mivel a nőkre, a családban, mint elsődleges gondozó szerepű személyre tekint a közfelfogás. Tekintettel a nők társadalmi szerepvállalására, esetükben gyakrabban fordul elő a pályájukon törés a családi kötelezettségek miatt (Ackah, Heaton, 2004). A női karrier utakat a férfiak munkakultúrája is alakítja (Liff, Ward, 2001), mint például a női szerepek és képességek előfeltételezésének milyensége (Metz, 2005; Clarke, 2011), a nők alulreprezentáltsága magasabb pozíciókban (Burke és mtársai, 2005), a nők szakmai előmenetelét gátló tényezők (Lyness, Thompson, 2000).

A lánytanulók IKT területek képzéseiben való alulreprezentáltságát vizsgálva Anderson és munkatársai (2008) megállapították, hogy egyrészt ezekhez a képzésekhez a lányok rossz imázst kapcsolnak. A lányok azt

gondolják, hogy az informatikai pályák nem érdekesek, férfias területnek tartják, ahol sok a túlzottan intellektuális beállítottságú ember, akit csak a számítógép érdekel, akik megszállottak és antiszociálisak (Papastergiou, 2008). A szoftvereket is férfi dominanciájúnak tartják, és az IKT kurzuson is alárendelt szerepben érzik magukat, alacsony az önbizalmuk a férfi többség között, azt gondolják, hogy nem lennének elég jók ezen a területen. Az is csökkenti a lányok érdeklődését, hogy viszonylag kevés a szakmabeli női példakép (női IKT oktatók és mentorok).

Azt vizsgálva, hogy miként lehet a nőket a műszaki pályák felé terelni Mishkin és mtsai (2016) hat fő tényezőt határoztak meg, amelyek a mérnöki pályát választó lányok pályadöntésében szerepet játszanak:

- a korábbi tapasztalatok (gyermekkori, pályadöntést megelőzően, munka világában szerzett tapasztalatok),
- az érdeklődés és élvezetes pálya kilátása,
- külső hatás (pl. szülők, családtagok, barátok, tanárok szerepe, ahogy a személy megéli a körülötte állók viszonyulását a választásához),
- presztízs és anyagi megfontolások (presztízs pálya, jó kereseti lehetőségek),
- korlátok (pl. a képzésbe való bejutás és annak elvégzési lehetőségei),
- én-hatékonyság érzése.

Számos programsorozat próbálja felkelteni a lányok érdeklődését a műszaki és az informatikai pályák iránt világszerte, így Magyarországon is. A TechCsajok rendezvénysorozat célja például a lányok megismertetése a technika, a természettudomány és az informatika terület munkalehetőségeivel. A TechPályák programban sikeres nők számolnak be az e területekben rejlő lehetőségekről és a saját karrierjükről, a TechKaland programban a környékbeli vállalatokban tölthetnek el a lányok pár órát. A Nők a Tudományban Egyesület (NaTE) évente megrendezi a Lányok napja eseményt, amely egy a lányoknak szóló pályaorientációs kezdeményezés, amely számos országra kiterjed és egész Európában azonos napon rendezik meg acélból, hogy informálja a lányokat a műszaki és informatikai pálya előnyeiről, ezáltal bővítve a lányok látókörét, tágítva a munka világáról alkotott képüket. A NaTE shadowing programja a mérnöki tudományok terén tevékenykedő nők egy munkanapjába való bepillantáson keresztül ismerteti meg mélyebben a műszaki és informatikai pályákat a lányokkal.

2.5. Az oktatás és a vállalatok kapcsolatának erősítése az oktatás területén

Vállalati szakemberek bevonása az oktatásba

Az oktatásból a gyakorlati, piaci tapasztalattal rendelkező szakembereket a munkaerőpiac elszívja; az intézmények finanszírozása nem tud versenyképes jövedelmet biztosítani. Az oktatói kör a gyakorlati orientáció szempontjából kontraszelektált. Az átlagéletkor meghaladja a kívánatos értéket.

A felsőoktatási törvény 2015-ös módosítása egy új kategóriát határoz meg, a mesteroktatókét. Az oktatóhiány mellett azt a problémát is megpróbálja orvosolni a jogszabály módosítás, hogy az egyetemi oktatók nem mindig rendelkeznek a legújabb technológiák ismeretével. Így a legalább 10 éves szakmai-gyakorlati munkatapasztalattal rendelkező szakemberek tapasztalata, tudása is becsatornázható a felsőfokú képzésbe.

Duális képzés

A hazai oktatási hagyományokban az elméleti tudás átadása dominál, kevés hangsúly kerül a gyakorlatba történő beágyazásra. Az egyetemistákat már tanulmányaik megkezdésétől érdemes bevonni a gyakorlatias képzésbe, hogy az egyetemi tanulmányok és a jövendő foglalkozásuk kapcsolódását megértsék, mely további motivációs eszköz a pálya irányában.

520. ábra
Duális képzés rendszere az Óbudai Egyetemen (Saját szerkesztés)

A duális képzési forma egyaránt kedvező lehet a hallgatók és a vállalatok számára. A hallgatók a többletterhelés mellett biztos gyakorlati tudásra tehetnek szert, amely könnyebbé teszi és meggyorsítja a képzés utáni elhelyezkedésüket, illetve a munkájukért kapott jövedelmet akár képzéseik finanszírozására is felhasználhatják. Fontos azonban megjegyezni, hogy a képzésben való részvételhez szükség van bizonyos fokú érettségre, nagymértékű motiváltságra, hiszen a munka és tanulás közötti összhangot nehéz megteremteni. A vállalatok számára ebben a képzési formában lehetővé válik munkaerő-igényük kielégítése, tudásuk átadása és az utánpótlás biztosítása. (Battersea, 2014) Az egyetemek ezzel egyidejűleg motiváltabb és eredményesebb hallgatókra számíthatnak. A képzés során a magas szintű elméleti tudás átadásával párhuzamosan korszerű ipari, technikai és helyi ismeretre tesznek szert a hallgatók, akik a 7 félév tanulmányi idő után, jelentős szakmai tapasztalattal rendelkező, azonnal bevethető mérnökök lesznek. A vállalati időszak alatt specifikus gyakorlati képzésben vesznek részt a vállalkozásnál, a hallgatót bevonják konkrét üzemi, gyakorlati feladatokba, projekt jellegű munkát is végeznek az önálló munkavégzés képességének megteremtése érdekében, és eközben a „puha” készségek és munkakultúra elsajátítására is lehetőségük van.

Irodalomjegyzék

Ackah, C., Heaton, N. (2004): The reality of “new” careers for men and for women. Journal of European Industrial Training, 28 (2/3/4), 141-158.

Anderson, N, Lankshear, C., Timms, C., Courtney L. (2008): ‘Because it’s boring, irrelevant and I don’t like computers’. Why high school girls avoid professionally-oriented ICT subjects. Computers & Education, 50. 1304-1318.

Battersea Tanácsadó, Szolgáltató Kft. (2014): Kutatás-fejlesztési tevékenység megvalósítása jó gyakorlatként azonosított magyarországi és külföldi duális képzési programok elemzése és a kutatáshoz kapcsolódó fejlesztések kapcsán. Esettanulmányok. A Kecskeméti Főiskola duális képzései. 9-17.

Borbély-Pecze Tibor Bors (2013): Korai iskolaelhagyás és életút-támogató pályaorientáció: támogató rendszer? In: Juhász Judit, Mihály Krisztina, Mártonfi György (szerk.): Végzettséget mindenkinek! Tempus Hungay, 61-65.

Burke, R., Vinnicombe, S., O’Neil, D. A., Bilimoria, D. (2005): Women’s career development phases: Idealism, endurance, and reinvention. Career Development International, 10/3. 168-189.

Caprile, M., Palmén, R., Sanz, P., Dente, G. (2015): Encouraging STEM studies Labour Market Situation and Comparison of Practices Targeted at Young People in Different Member States. European Parliament, Brussels.

Cedefop (2015):Hungary: Skills forecast up to 2025. URL: http://www.cedefop.europa.eu/printpdf/publications-and-resources/country-reports/hungary-skills-forecasts-2025 Utolsó letőltés: 2017.12.28.

Christensen, R., Knezek, G., Tyler-Wood, T. (2014): Student perceptions of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) content and careers. Computers in Human Behavior, 34. 173-186.

Clarke, M. (2011): Advancing women’s careers through leadership development programs. Employee Relations, 33/5. 498-515.

EMMI (2016): Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. Cselekvési Terv 2016-2020.

Garg, R., Kauppi, C., Urajnik, D., Lewko, J. (2010): A longitudinal study of the effects of context and experience on the scientific career choices of Canadian adolescents. Canadian Journal of Career Development, 9/1. 15-24.

Gottfredson, L. S. (2005): Applying Gottfredson’s theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S.

D. Brown, R. T. Lent (szerk.), Career development and counseling: Putting theory and research to work, Wiley, Hoboken, 71–100.

Halász Gábor (2014): Ajánlás. In Szegedi Eszter (szerk.) BeleSTEM Felsőoktatási jó gyakorlatok a tudomány, a technológia, a műszaki tudományok és a matematika szolgálatában. Tempus Közalapítvány, Budapest. 7.

Holdren, J. P., Lander, E. S. (2012): Engage to excel: Producing one million additional college graduates with degrees in science, technology, engineering, and mathematics (Executive Report). President's Council of Advisors on Science and Technology, Washington, D.C.

Holdren, J. P., Lander, E. S., Varmus, H. (2010): Prepare and inspire: K-12 education in science, technology, engineering, and math (STEM) for America's future (Executive Report). President's Council of Advisors on Science and Technology, Washington, D.C.

Holik Ildikó, Pogátsnik Monika (2016): A duális képzésben részt vevő mérnök informatikus hallgatók pályaattitűdjének és motivációjának vizsgálata. In: Tóth Péter (szerk.): Empirikus kutatási tanulmányok a közép- és felsőoktatásban. Typotop, Budapest. 99-114.

Lehman, K.J., Sax, L. J., Zimmerman, H. B. (2017): Women planning to major in computer science: Who are they and what makes them unique? Computer Science Education, 26/4. 277–298.

Liff, S., Ward, K. (2001): Distorted views through the glass ceiling: the construction of women's understandings of promotion and senior management positions. Gender, Work & Organization, 8/1. 19–36.

Lyness, K. S., Thompson, D. E. (2000): Climbing the corporate ladder: do female and male executives follow the same route? Journal of Applied Psychology, 85/1, 86-101.

Metz, I. (2005): Advancing the careers of women with children. Career Development International, 10/3. 228–245.

Miner, A. S., Milstein, A., Schueller, S., Hegde, R., Mangurian, C., Linos, E. (2016): Smartphone-based conversational agents and responses to questions about mental health, interpersonal violence, and physical health. JAMA Internal Medicine, 176, 619–625.

Mishkin, H., Wangrowicz, N., Dori, D., Dori, Y. J. (2016): Career Choice of Undergraduate Engineering Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 228. 222 - 228.

Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Vadász Csaba (2016): PISA2015 Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.

Papastergiou, M. (2008): Are Computer Science and Information Technology still masculine fields? High school students' perceptions and career choices. Computers & Education, 51. 594–608.

Papastergiou, M. (2008): Are Computer Science and Information Technology still masculine fields? High school students' perceptions and career choices. Computers & Education, 51. 594–608.

Réti Mónika (2010): Nemi szerepek és tanulás. Magyar Tudomány, 2. 234-242.

Sadler, P. M., Sonnert, G., Hazari, Z., Tai, R. (2012): Stability and volatility of STEM career interest in high school: A gender study. Science Education, 96/3. 411–427.

Sigelman, C. K., Rider, A. E. (2017): Life-Span. CenageLearning, Boston, USA.

Tóth Péter (2014): Változó szakképzés, változó pedagógiai környezet. *Opus et Educatio*, 1. sz. p32-47.

Szegedi Eszter (2014): Miért került világszerte fókuszba a STEM területek oktatása? In Szegedi Eszter (szerk.) BeleSTEM Felsőoktatási jó gyakorlatok a tudomány, a technológia, a műszaki tudományok és a matematika szolgálatában. Tempus Közalapítvány, Budapest. 9-14.

Varga Júlia (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? Educatio 3. 370-383.

A MUNKAVÁLLALÁSI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉNEK JELENTŐSÉGE

Manojlovics Heléna, helenatmanojlovic@gmail.com
Szabadkai Zeneiskola, Szabadka, Vajdaság, Szerbia

1. Bevezető

A fejlődés iránti elkötelezettség érezhető a világ számos iskolájában, amely alatt a személyiségformálás, a szociális és az érzelmi készségek fejlesztése és a 21. századi kompetenciák fejlesztése érthető (Stemler és Bebell, 2012). Az ismeretek elsajátíttatása mellett, az iskolák arra törekszenek, hogy tanulóiknál fejlesszék az élethosszig tartó tanulás igényét, ügyes munkatárs váljon belőlük, magabiztos és kitartó problémamegoldó, szervezett és lelkiismeretes vezető, innovatív ötleteket megfogalmazó személy stb. Viszont ezek az eredmények ritkán érhetők el az alsó és a középfokú formális oktatás és tanulás által. E készségek fejlesztése és megtanulása, inkább az informális eszközökkel valósulnak meg, mint például a jó tanítás által, vagy a jó szülői neveléssel, vagy nem formális programokon keresztül, amelyet a tanórán kívüli tevékenységek segítik elő. Ez azt jelenti, hogy néhány diáknak lehetősége van, hogy fejlessze e készségeket, míg másoknak nincs. Valójában, nagyon fontos előre látni, hogy mely készségek által lehet elérni a sikert az élet folyamán és minden diák számára elérhetővé kell tenni a fejlesztésüket.

Ugyanakkor a politikai döntéshozók és a munkáltatók a világ minden táján észlelik az eltérést az oktatási rendszer által fejlesztett készségek és a 21. században a munka és az élethez szükséges készségek között. Felismerve, hogy sokkal nagyobb figyelmet kell fordítani az általános és középfokú oktatásban e készségek fejlesztésére, a különböző szervezetek az utóbbi években számos ilyen jellegű készséget azonosították és próbálják fejlesztését beiktatni az oktatási tantervekbe. A munkaetika, a csapatmunka, a szóbeli kommunikáció, a vezetői készség, a kreativitás és az élethosszig tartó tanulás a munkaadók leggyakoribb elvárásai.

Amire szükség van, az egy támogató keretrendszer, amely segíti az alap- és középfokú oktatáspolitikusokat és a pedagógusokat értelmezni a 21. századi helytálláshoz fontos készséget, amely stratégiákat és megközelítéseket tartalmaz a készségek hatékony fejlesztéséhez és megbízható értékeléséhez.

A puha készségek a kognitív képességek szempontjából is fontosak, hiszen e tulajdonságok pozitívan hatnak az iskolai teljesítményre és az elégedettségre a munkában. Friss tanulmányok bizonyítják, hogy a személyiség fejleszthető az egész élettartam alatt.

E tanulmány célja a puha készségek, munkavállalási kompetenciák (soft skills) értelmezése, a nemzetközi szakirodalom alapján bemutatni, hogy miért növekedett a puha készségek jelentősége az elmúlt években. E mellett bemutatjuk a puha készségek fejlesztésének lehetőségeit az iskolai környezetben, valamint az oktatás szerepének áttekintését a puha készségek fejlesztésében. Bemutatjuk továbbá a puha készségek fontosságát a fiatalok életében a közép és a főiskola, illetve az egyetem után. Azt tárgyalja, hogy a puha készségek hogyan egészítik ki a „kemény készségeket", amelyek a szaktudásnak felelnek meg, amelyekre az iskoláztatás során tesznek szert a tanulók/hallgatók. Reményeink szerint tanulmányunk arra készteti az oktatókat, hogy különleges felelősséget vállaljanak a „puha készségek" fejlesztését illetően, mivel nagy szerepük van a hallgatók ezirányú fejlesztésében.

Tanulmányunk jövőbeni empirikus kutatáshoz kíván elméleti alapot nyújtani azon „puha készségek" fejlesztése terén, amelyeket az iskolai tanulmányok során leginkább fejleszteni lehet és kellene. Az alábbiakban az irodalomkutatás eredményeit kívánjuk bemutatni.

2. A technológia fejlődésének hatása a munkavállalási készségek iránti igényre

Az Egyesült Államokban 1964-ben közgazdászok arra figyelmeztették az elnököt, hogy a kibernetikai forradalom hatására tömeges munkanélküliség jöhet létre a következő évtizedekben. Igaz, hogy jól ráéreztek a változás bekövetkeztetésére, amelyet a technológia rohamos fejlődése idézet elő, azonban a tömeges munkanélküliség víziója nem vált valóra. Pont az ellenkezője történt, napjainkig az álláshelyek száma egyre csak növekedett.

A kibernetikai forradalom valami teljesen mást idézett elő: megváltoztatta a készségeket, amelyeket a megszűnő munkahelyeket felváltó új munkahelyek igényelnek a munkavállalóktól (Levy–Murname, 2012).

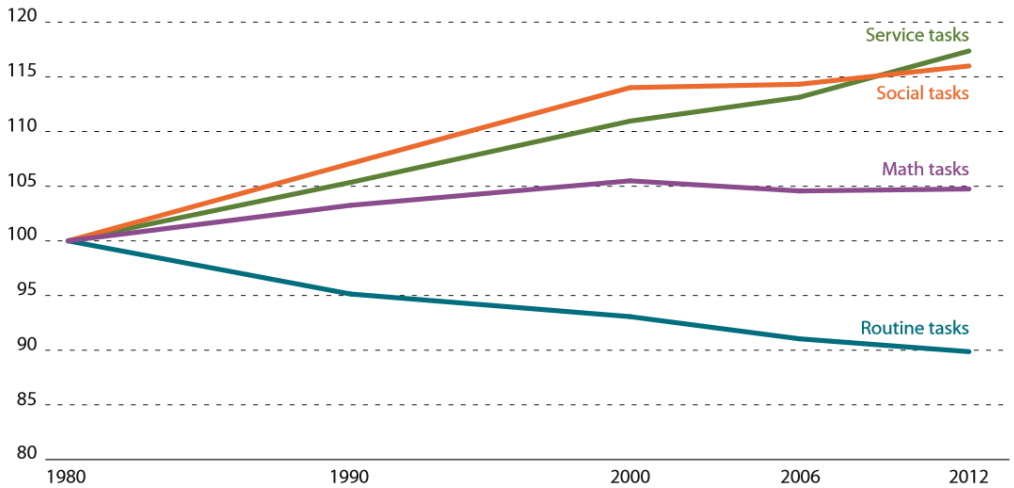
„Az a gondolat, hogy a jövő merőben más lesz, mint a jelen, oly taszító a múlt tapasztalataira építő konvencionális gondolkodásunk és magatartásunk számára, hogy többségünk nem is képes leküzdeni ellenállását, hogy ezt figyelembe véve cselekedjen." (Keynes, 1937, 13. o.)

Az emberek a múlt tapasztalataira építenek, a jelenségeket különböző módszerekkel bizonyítják. Mindennek, ami történik, oka van, az ok és az okozat meghatározott erősségű és irányú lineáris összefüggés. A társadalom viszont összetettebb, fejlődő rendszer és az összefüggések nem mindig lineárisak, ebből kifolyólag gyakran nem használhatók a korábban ismert és alkalmazott összefüggések. Az idő múlásával új, korábban nem létező összefüggések jönnek létre, ezért óvatosnak kell lennünk, amikor a múlt történeteiből következtetni szeretnénk a jövő eseményeire (North, 1999).

A ma meghozott döntések alapján lehet előre látni, hogy a jövőben milyen tudásra és készségekre lesz szükség a munkaerőpiacon. Az országok sikere és gazdasági fejlődése, nagymértékben az oktatás és a képzési rendszerek hatékony korszerűsítésétől függ. Kutatások szerint a tanulók kognitív készségeinek minősége szoros kapcsolatban áll a későbbi munkanélküliség valószínűsége, a társadalmi devianciák, az egészségi állapot, a várható élettartam és a várható jövedelem között (Burks és mtsai, 2009).

Elemzések alapján bebizonyosodott, hogy nem a szakmai szerkezet, hanem a szakmákon belüli feladatok tartalma változik. Ez azt jelenti, hogy a puha készségeket is igénylő feladatok aránya és fontossága jelentősen növekedni fog (Schanzenbach, 2016; Edin és mtsai, 2017).

A 60-as évektől folyamatosan csökken az automatizálható rutinfeladatok aránya, viszont növekedik a jelentősége a nem rutin, kognitív és szociális készségeket igénylő feladatoknak.



1. ábra A munka feladatok arányának a változássa
Forrás: Schanzenbach és mtsai (2016)

Az 1. ábrán látható folyamat azzal magyarázható, hogy a rutinfeladatok automatizálhatók, a szolgáltatási és a szociális készségek viszont puha

készségeket igényelnek, amelyeket a mesterséges intelligencia alkalmazásai nem érik el.

A közgazdászok számára gondot jelent a puha készségek hatásainak az elemzése, hiszen e készségeket leíró fogalmak nem egyértelműek, a minőségük nem mérhető standard módszerekkel, így a változók hatásai nehezen modellezhetők és tesztelhetők (Heckman – Kautz, 2012).

Magában a készségek megnevezésében sincs közmegegyezés. A puha készség fogalma a szakirodalomban megjelenik mint karakterkészség (character skills), puha készség, munkavállalási kompetenciák (soft skills), nem kognitív készségek, élet készségek (life skills), 21. századi készségek vagy szociális-érzelmi készségek (OECD, 2015a).

E készségek kutatásának a területe a személyiségpszichológia, amely fontos eredményeket ért el a személyiségjegyek definiálásában és azok vizsgálatában. Ezen eredmények alapján illesztették be a közgazdaság-tudományi kutatások is az emberi tőke szerepét elemző elméleti modellekbe a puha készségeket jelző fogalmakat (Heckman és Kautz, 2012). A nehézségek onnan indulnak ki, hogy nincs konszenzus a személyiségjegyek pontos definíciójában és a minőségük mérésében.

Vállalatvezetőkkel készített interjúk alapján a puha készségekkel foglalkozó tanulmányok többsége felsorolásokat tartalmaz. Ezek általában olyan készségeket tartalmaznak, amelyek a munkaadók szerint fontos hatással vannak a munkaerőpiacra. A listák, kulcsfaktorok tanulmánytól tanulmányig változók, hiszen a listák egyéni prioritások alapján vannak összeállítva. Számos átfedés jellemzi őket és nehezen megkülönböztethető szinonimákat tartalmaznak. Allport és Odbert (1936) 18 ezer szót talált ki, amelyek a személyiségjegyekre utalnak, ebből 4500 olyan kifejezés, amelyek személyiségjegyek leírását szolgálják. Mind ez a Webster's New International Dictionary 1925-ös kiadásában jelent meg (Roberts és mtsi, 2015).

Széles körben elfogadott a Big Five, amely öt csoportba osztja az emberek puha készségeit: lelkiismeretesség (megbízhatóság, jellemszilárdság, rendezettség, állhatatosság, tervezettség, pontosság, felelősségtudat), konszenzuskészség (együttműködő készség, kollegialitás, nagyvonalúság, őszinteség, becsületesség, jóindulat, hitelesség), érzelmi stabilitás (önbizalom, stressz tűrőképesség, mértékletesség, rugalmasság, öntudatosság, önbecsület, önuralom), nyitottság, (kreativitás, kíváncsiság, globális tudatosság, pozitív beállítottság, képzelőerő, innovációs készség, tolerancia) extrovertáltság, (akaratosság, vidámság, kommunikációs készség, barátságosság, élénkség, szociális készség).

Conscientiousness	Agreeableness	Emotional Stability	Openness	Extraversion
Dependability	Collaboration	Confidence	Creativity	Assertiveness
Grit	Collegiality	Coping with Stress	Curiosity	Cheerfulness
Organization	Generosity	Moderation	Global Awareness	Communication
Persistence	Honesty	Resilience	Growth Mindset	Friendliness
Planning	Integrity	Self-Consciousness	Imagination	Leadership
Punctuality	Kindness	Self-Esteem	Innovation	Liveliness
Responsibility	Trustworthiness	Self-Regulation	Tolerance	Sociability

2. ábra: A Big five készségcsoportokba tartozó kulcsfontosságú puha képességek, Forrás: Roberts és mtsai (2015) 10. o.

E készségcsoportok minőségének mérésére léteznek részben standardizált módszerek, amelyek eredményei beépíthetők közgazdasági modellekbe is.

Nagyon fontos lenne olyan közös kutatási programok indítása, amelyben pszichológusok, közgazdászok, oktatáskutatók, agykutatók és más tudományterületek művelőinek bevonása által jönnének létre. Egymás eredményét felhasználva, hozzájárulhatnának a fogalmak tisztázásához és a mérési eljárások standardizálásához.

A puha készségek hatása a munkaerőpiaci sikerességre legalább annyira erős, mint a kognitív készségeké (Carneiro és mtsi, 2007). Azonban, az ilyen kutatásoknak számos hiányosságuk van. Figyelmen kívül hagyják a készségek közötti kölcsönhatásokat, és csak a készségek igen szegényes skáláját vizsgálják.

Kulcsfontosságúak az olyan kutatások eredményei, amelyek a puha készségek fejlesztésével foglalkoznak. Az eredményekből kimutatható, hogy óriási hatása van a szülői nevelésnek és a családi környezetnek a puha készségek kialakulására. E készségek nagy hatással lesznek a gyermek iskolázottságára, a tinédzserkori terhességek gyakoriságára, a dohányzásra, és a bűnözés valószínűségére, stb. (Borghans és mtsi, 2008; Bowles és mtsi, 2001; Knudsen és mtsi, 2006).

Manapság a kognitív készség-hiány (cognitive skill gap) mellett, a nem kognitív készség-hiánnyal rendelkező személyek azonosítása is egyre nehezebb (Casner-Lotto–Barrington, 2006). A puha készégek iránti egyre nagyobb kereslet legjelentősebb okai egyrészt a technológia fejlődésjellegéhez kapcsolódik, másrészt pedig az urbanizációhoz, amely által nő a személyes, kulturális szolgáltatások iránti kereslet. Szóval, egyre nagyobb az igény a más kultúrákkal való kapcsolatteremtésre, együttműködésre, rugalmas, innovatív munkaerőre, érzelmi intelligenciára, képzelőerőre, empátiára és a nyitottságra. E készségeket (még) nem lehet fejleszteni az automatizáció és a mesterséges intelligencia által.

3. Fejlesztési lehetőségek

Számos kutatás bizonyítja, hogy egyes készségeink egész életünk folyamán fejleszthetők (Roberts–DelVecchio, 2000; Cunnigham és mtsi, 2002; Roberts és mtsi, 2015; Tóth, 2014). A puha készségek fejlesztésének kisgyermekkorban van a legnagyobb jelentősége. E készségek pozitív hatással vannak a kognitív képeségeik fejlődésére is. A puha készségek fejlesztésére ideális az alsó, a közép-, sőt a felsőoktatás is. Losel és Beelmann által 2003-ban végzett kutatás azt bizonyítja, hogy a jól célzott és végrehajtott programok segítségével jobb eredményeket érhet el a tanuló, mint számos, kognitív készségeinek javítását célzó beavatkozás által.

A neveléstudományi kutatások az olyan készségek fejlesztésére koncentrálnak, mint például a szorgalom, fegyelmezettség, kötelességtudat, jellemszilárdság, hiszen e készségek az iskolai sikert segítik elő. A puha készségek beágyazása a tananyagba pozitív hatással van a tanulók későbbi életére (Durlak és mtsi, 2011).

Minőségi humán tőke nélkül a nemzet gyenge lesz, mivel nincs emberi tényező, amely képes új kezdeményezésekre és kilátásokra. A minőségi humán tőke minőségi oktatási folyamatból származik. A gondosan megtervezett és jól megszervezett oktatási rendszer létfontosságú az ilyen humán tőke fejlesztése szempontjából. Így a tanárképzést végző intézmények nagyon fontos szerepet játszanak abban, hogy humán tőkét hozzanak létre, amely magasan képzett és készen áll ahhoz, hogy megfeleljen az igényeknek és elvárásoknak. A pedagógusképzés intézményeiben a tanítási és tanulási folyamatoknak képesnek kell lenniük arra, hogy ilyen perspektívát és készségeket biztosítsanak a leendő tanároknak.

A pedagógusképzés tantervi keretein belül helyet kellene biztosítani arra, hogy felkészítsen puha készségek fejlesztésére. A tanárképzés tantervébe beágyazott puha készségek kihagyhatatlan szakmai szükségletek a sikeresség szempontjából. A képzett pedagógusoknak az oktatási kiválóság mellett, biztosítaniuk kell, hogy rendelkezzenek a megfelelő személyes és etikai készségekkel.

Különböző kutatási eredmények alapján hét puha készséget azonosítottak és választottak ki a kutatók, amelyeket a tanárképzésben alkalmazni kellene. Ezek a következők: kommunikációs készségek, a gondolkodási képességek és a problémamegoldó készségek, élethosszig tartó tanulás és információ menedzsment, vállalkozói készség, etika, erkölcs és professzionalizmus és vezetői készségek.

A szülők után a tanárok pedagógiai tevékenysége, szakmai tudása, motiváltsága, morális elkötelezettsége óriási hatással van a puha készségek fejlesztésére. Viszont, e készségek fejlesztése más motivációt és tudást igényel a tanároktól, mint a kognitív tudás fejlesztése.

Az Egyesült Államokban a szövetségi kormány az 1990-es évektől 2015-ig az állami és szövetségi oktatási reformpolitikák gyakorlatilag kizárólagosan arra koncentráltak, hogy az állami iskolák elszámoltathatóvá váljanak a tanulói teszt pontszámokért az olvasás és a matematika terén (No Child Left Behind - NCLB törvény). Ezt váltotta le az Every Student Success Act, amely lehetővé tette, hogy az iskolák értékeléséhez a kognitív teszteket kiegészítsék a nem kognitív készségek mérésére alkalmas értékelésekkel. A tanulók puha készségeinek mérése magába foglalja a szociális készséget, az önirányítási képességet (self-management), valamint azt a puha készséget, amely a tanári utasítások figyelmes meghallgatását és a tanulási megközelítést, mint például a nehéz feladat elvégzését jelenti.

A puha készségek növekvő fontosságát az OECD felismerte, és 2013-ban készített egy pilotértékelést a tanulók szociális-érzelmi készségeiről. Az értékelésben 24 ezer tanuló vett részt. A PISA-teszteket is fokozatosan olyan típusú feladatokkal egészítik majd ki, amelyek alkalmasak lesznek a nem kognitív készségek mérésére. A matematika, szövegértés és a természettudományos tesztek ki lesznek egészítve globális kompetencia mérésére alkalmas tesztekkel. A tervek szerint e tesztek 2018-tól kerülnek bevezetésre. Globális kompetencia alatt olyan készségek bújnak meg, mint például az interkulturális jelenségek értelmezése, különböző perspektívák alkalmazása, együttműködés más kultúrákból származó emberekkel stb.

4. Miként segíthetik a munkavállalási készségek a tanulói sikert?

Thomas Friedman szerint a tanulók kitartás (persistence quotient (PQ)) és kíváncsiság (curiosity quotient, CQ) hányadosa a siker jobb mutatói, mint a legismertebb intelligencia hányados (IQ).

Az egyik legszörnyűbb dolog az oktatásban a tartalom-megszállott tanítás és a teszt alapú visszakérdezés. A szakmai fejlődés arra irányul, hogy újból fellendítse a kíváncsiságot az osztályteremben különböző módszerek beiktatásával, a projektalapú tanulástól kezdve a "zseniális óra projektekig" (Genius Hour Projects). A tanulói sikerélmény elérésének viszont egy másik módja is van, a puha készségek figyelembe vétele az órák megtervezésekor.

A puha képességek közé tartozik az érzések vezérlése (impulse control), empátia, lelkiismeretesség és a kitartás. Paul Tough kutató 2012-ben leírta az iskola, munkahely és a házasság sikereihez vezető jellemzők listáját. Tough kutatása alapján bebizonyosodott a nem kognitív képességek és más személyiségjegyek fontossága.

A kutatás szerint az ilyen készségeknek az elsajátítása helyet kell, hogy kapjon az osztályteremben. Ezzel nem csak a teljesítmény növekedne, hanem a fiatalkori bűnözés csökkentésére is hatással lenne. Lynne Shallcross szerint, mivel az oktatáspolitika preferálja a tartalomtudást és a kognitív készségeket, nehéz megváltoztatni a meglévő iskolai elvárásokat. Mindaddig, amíg a tanárok az adminisztráció, a tartalom központú tesztelés csökkentésére, és a nem-kognitív készségekre való összpontosítás fokozására várnak, vállalkozniuk kell arra, hogy gondosan beépítsék a puha készségeket a kurzus és tantárgy tervezésbe és az egyéni lecketervekbe is egyaránt.

4.1. A munkavállalási készségek beillesztése a tantervekbe

A társadalmi képesség, rugalmasság, önkontroll és időgazdálkodási készség fejlesztését szinte lehetetlen integrálni a kurzustervezésbe, de a projekt alapú tanulás és más, diákok által vezérelt vagy önálló tempójú projektek segíthetnek a tanulóknak e készségek elsajátításában. A tanárok feladata az iránymutatás és a felügyelet lenne. A projekt feladatok olyan típusúak kellene, hogy legyenek, amelyek által a tanulók maguk ellenőrzik mennyi erőfeszítésre van szükségük, amelyekben maguk határozzák meg az időbeosztást és a célokat, amelyek bemutatóval végződnek. Ez által, az olyan készségek, mint az időgazdálkodás és az önkontroll, részét képezik a projektnek. A projekt munka által a tanuló, beállítja a célok menetrendjét, és a félév folyamán ellenőrzi mit sikerült teljesíteni. Ez segíti az önszabályozás fejlesztésében és az időgazdálkodás gyakorlásában.

A csoportmunkát néha nehéz kezelni, viszont ez egy olyan módszer, amely által a puha készségek könnyen beilleszthetők az osztályterembe. A problémamegoldás vagy a projekt alapú tanulás nagyszerű lehetőség lehet a diákok számára a szociális készségek gyakorlására. A kisebb csoportok gyakran segítenek a csendes vagy befelé forduló tanulóknak, hogy szóhoz jussanak. Ezen kívül a tanulók, akik a tanári időzítéseket kényszernek érzik, amikor csoportban dolgoznak, maguk határozzák meg őket és ilyenkor a feladataikra koncentrálnak és motiváltak. A csoportmunka szabadsága lehetővé teszi a tanulók számára azt is, hogy ösztönözze őket az időgazdálkodás és az önkontroll készségek kialakítására, amelyek a munka világában a siker két kulcsa.

Gyakran az óraterv kidolgozásánál a tanárok szándékosan hagynak időt a kognitív képességekkel kapcsolatos célok megvitatására a tanulókkal. Pont akkora hangsúlyt kellene fektetni a puha készségek tudatosítására is. Vannak olyan tanulók, akik könnyen meg tudják mérni kognitív fejlődésüket a tesztelés után, viszont nem mindig szánnak időt arra, hogy elgondolkozzanak saját munkájukon. Kifejezeten fontos az önértékelés fejlesztése. A munkájukra való visszatekintés a siker még egyszeri átélése vagy kihívás is lehet, amellyel szintén fejleszthetők a puha képességek.

Miután a tanulók megtanulják elemezni saját és mások munkáit, egyúttal motiválják is egymást, jobb rálátásuk lesz a hibáikra és mindez segíti őket abban, hogy megértsék, hogy a képeségeik fejlesztése fontosabb, mint az anyag memorizálása. A puha készségek hozzáadása a tananyaghoz segítheti a tanulókat a hosszú távú siker elérése érdekében.

5. Fontos gondolatok a munkavállalási készségekről

A pedagógusoknak körültekintő előrelépéseket kellene tenniük a puha készségekre vonatkozó reform érdekében. Számos területen a hagyományos, jól bevált iskolai gyakorlatot kellene alkalmazni, a kockázatos és bizonytalan programok és intézkedések helyett. Az emberek csoportjainak interperszonális viselkedése a kulturális intézmények terméke. Ez a meggyőződés, az érdekképviseleti mozgalom alapja, amely a puha készségeket az oktatási tantervben kívánja beilleszteni.

A puha készségek formálásában az iskolák kifejezeten fontos szerepet játszanak, viszont a puha készségek kutatása még mindig gyerekcipőben jár. Még nem tisztázódott le, hogy miről beszélünk, még inkább, hogy mi történik az iskolákban, amelyek a tanulói/hallgatói kompetenciákat próbálják javítani ezen a területen. Az sem világos, hogy mit és hogyan kellene csinálni, illetve kinek a felelőssége mindaz.

Fontos megérteni azt is, hogy az egyéni különbségek a puha készségek területén ugyanolyan lényeges, mint a kulturális és csoportbéli különbségek: egyes népek agresszívabbak voltak, mint mások; emberek között van, aki barátságos, mások könnyedén hátat fordítanak, illetve kifejezetten barátságtalanúl viselkednek; és a rendezett iskolában is vannak olyan tanulók, akik komoly magaviseleti problémákkal küzdenek. Az egyéni személyiségjellemzők, a hely, a kultúra és a körülményektől függően változnak. Ez kihatással van az iskolák erőforrásainak prioritásaira és erőfeszítéseire, amelyek megpróbálják befolyásolni a puha készségeket.

A puha készségek kulcsfontosságúak a tanulók és az oktatási reform számára. A középpontban a tanulók puha készségei fejlesztésének a növelése és mérése áll; a puha készségek beépítése az iskolai tantervbe; az iskoláknak ösztönözniük kellene a szervezeteket és magánszemélyeket, hogy növeljék érdeklődésüket és befektetéseiket a puha készségek reformjának számos ismeretlen pontja iránt.

Még azok az iskolák is, amelyek mindent megtesznek, valószínűleg nem tudnak sokat elérni. Így az első kihívás a puha készségek oktatásának reformjára a következő kérdésre követel választ: Miről is beszélünk, és mit próbálunk befolyásolni?

6. Miért fontos a munkavállalási készégek fejlesztése?

Attól, hogy e készségeket "puha" készségeknek nevezik, korántsem azt jelenti, hogy nem olyan fontosak vagy igényesek, mint az úgynevezett kemény készségek, a szaktudás. Olyan attribútumok tartoznak e készségek közé, mint az együttműködés, kitartás, problémamegoldás, empátia és önreflexió. A tantervbe való felvételük szinte logikus kellene, hogy legyen.

E készségek elsajátítása által az életminőség javulását, például a foglalkoztatási arány növelését és a bűncselekmények csökkenését várhatjuk.

Angela Duckworth és Martin Seligman pszichológusok rámutattak arra, hogy a puha képességek sokkal erőteljesebben előre jelzik az iskolai sikereket, mint a hagyományos mérések, mint például az IQ. A fejlett önfegyelemel rendelkező tanulók nagyobb mértékben veszik rá magukat az iskolai feladatok megoldására, és kevésbé hajlamosak eltérni tőlük.

A munkaadók világszerte elismerik, hogy létfontosságúak a jövőbeli jólét szempontjából. A globális világban az embereknek meg kell érteniük a különböző kultúrákat, hogy együtt tudjanak működni a határokon túl élő nemzedékekkel is.

A globálisan elismert PISA-program pedig 2015-ben bevezette az együttműködési problémamegoldási tesztet, az angol, a matematika és a tudomány mellett, ami egy biztos jelzés, hogy ez a képesség fontos és értékelhető.

A puha készségek a szakmai élet egyik leggyakrabban használt kifejezésévé váltak. Olyan "életképesség"-készletet jelentenek, amely megkönnyíti, kényelmessé, boldoggá és sikeressé teheti az életet, ezek mellett pedig ahoz is segítséget nyújt, hogy zökkenőmentes

kapcsolatokkat építhessünk ki. Az embernek valójában három különválasztható élete van: a személyes vagy családi, a szakmai és a társadalmi élet. Ahhoz, hogy az élet mindhárom szférájában sikeres legyen, az egyénnek nagyon jó verbális és nem verbális kommunikációs készségeket kell használnia. Fontos a tudás és a puha készségek állandó frissítése, felevenítése. A puha készségek elsajátított, megtanult készségek, így egész életen át lehetőség van a csiszolásukra. E készségek hiányában nem profitálhatunk a kemény készségekből sem.

A puha készségeket nagyon nehéz tanítani. A készségek elsajátításának szabályai nem fekete-fehérek - a kemény képességekkel ellentétben, mint például a matematika, ahol a szabály mindig ugyanaz és, ha egyszer megtanultuk nem lesz nehéz tökéletesen megoldani a feladatot. A puha készségek változnak az érzelmi állapot, a külső körülmények, és a körülötünk lévő ember típusoknak a függvényében. A puha képesség „hordozható", ami az jelenti, hogy felhasználható különböző álláshoz, munkakörhöz. Mivel a puha készségek a belső erősségekről és az emberek interperszonális hatékonyságáról szólnak, mindaddig, amíg emberekkel kell dolgozni, ezek a készségek értékesek a siker elérése szempontjából. A készség elsajátítása egy folyamat, nincs egy olyan pont, ahol azt lehetne mondani, hogy valaki elérte a maximális kompetenciaszintet, mert mindig találkozhat új helyzetekkel vagy olyan emberekkel, akik más puha készségeket igényelnek. Így a puha készségeket folyamatosan tanulni és gyakorolni kell.

7. A munkavállalási készségek értékelésének problematikája

Az értékelés által kapott adatok felhasználhatók a problémák feltárására, az emberek meggyőzésére a különböző dolgok szükségességéről, az erőforrások elosztásáról szóló döntésekről, valamint a programok közötti különbségről. Ha megfelelő módon használják fel, az adatok hatékony eszközök lehetnek pozitív változások létrehozására.

Míg a fiatalok többsége továbbra is kizárólag a kemény készség eredményekre összpontosít, a közösségi és érzelmi tanulással (social and emotional learning - SEL) kapcsolatos készségek kimutatták, hogy mélyreható hatást gyakorolnak a jövőbeli sikerekre, beleértve az iskolai teljesítményt, a karrierlehetőséget és a mentális egészséget (Denham és mtsi, 2009). Annak érdekében, hogy a fiatalok fejlesszék ezeket a fontos készségeket, megbízható és érvényes értékelési eszközök szükségesek a SEL programok időbeli sikerességének méréséhez és ellenőrzéséhez (Haggerty és mtsai, 2011).

A puha készségek mérése még mindig a kutatások feltörekvő területe, viszont léteznek már olyan eszközök is, amelyek a fejlődő országokban az

ifjúsági programok keretében használhatók vagy alkalmazhatók. Az USAID YouthPower Action projektje elvégezte a puha készségmérő eszközök felülvizsgálatát, és létrehozott egy leltárt, amely olyan jellemzőket ír le, amelyek hasznosak lehetnek a nemzetközi ifjúsági fejlesztési programok számára, amelyek célja a résztvevők puha készségeinek felmérése. Különösen a magasabb rendű gondolkodási készségek (higher order thinking skills), önszabályozás (self-control) és pozitív önismeret (a positive self-concept) puha készségekre összpontosítottak.

A kutatás azt sugallja, hogy ezek a kompetenciák kapcsolódnak a tanulmányi teljesítményhez és a jövőbeni sikeres karrierhez. Ráadásul a közelmúltban végzett vizsgálatok azt találták, hogy viszonylag olcsó beavatkozások javíthatják ezeket a kompetenciákat és jobb tudományos eredményeket eredményezhetnek.

A Strive Cradle to Career Network közösségi és érzelmi tanulással foglalkozó munkacsoportja átfogó áttekintést adott a konkrét SEL készségek mérésének értékeléséről (Strive Task Force on Measuring Social and Emotional Learning, 2013). Ez a 3 részből álló jelentés magában foglalja öt szociális érzelmi kompetencia leírását és kapcsolatait a tudományos eredményekkel. Ez a kutatás konkrét SEL készségek értékelésén alapul.

A From Soft Skills to Hard Data: Measuring Youth Program Outcomes (2014) jelentés célja a felhasználóbarát mérési eszközök gyakorlati hozzáférésének növelése. Az áttekintés tíz mérőeszközt mutat be, amelyet a középiskolában és a felsőoktatásbeli használatra fejlesztettek ki. Ezek az eszközök a készségek széles palettáját mérik, köztük számos SEL készséget is.

A Compendium of Preschool through Elementary School Social-Emotional Learning and Associated Assessment Measures (2010) magában foglalja az óvodás és az általános iskolás tanulók (azaz akár az öt-tíz éveseket is) SEL-kompetenciáinak értékelésére szolgáló eszközök leírását, valamint a tanulási szokások és tanulási magatartásuk szempontjait.

A Social-Emotional Learning Assessment Measures for Middle School Youth jelentés tájékoztatást és stratégiákat biztosít a SEL-nek az iskolákban való végrehajtására és értékelésére. Célja, hogy SEL normákat biztosítson, bevezese a tanár által minősített értékelési eszközöket az óvodás és az általános iskolás tanulók számára, iránymutatást adjon a SEL programoknak az iskolákban való alkalmazásával és értékelésével kapcsolatban, valamint, hogy magyarázatot adjon, hogyan kell használni az értékelést a SEL-célok elérése és az előrehaladás nyomon követése érdekében.

Eddig Magyarországon ezek a fontos készségek nagyrészt nem voltak mérhetők az iskolákban. Az iskoláknak nincs fogalma arról, hogy a tanulók megszerzik-e ezeket a készségeket, vagy sem, de az új kutatások előkészíthetik az utat a változáshoz.

Számos puha készségmérő eszközöt azonosítottak, amelyek hasznos információkkal szolgálhatnának az iskoláknak és a tanároknak arról, hogy a tanulók milyen mértékben fejlesztik ezeket a kompetenciáikat.

Viszont sok olyan kihívás van, amelyek az iskolai környezetben történő puha készségek értékeléséhez kapcsolódnak. Az ilyen fajta mérések újdonságnak számítanak, és érvényességük csak korlátozott mértékben igazoltak. Másrészt, a pedagógusok nem rendelkeznek tapasztalattal a puha kompetenciák fejlesztése terén. Az iskolák számára hiányzik a támogatás és a felkészülési idő a széles körű alkalmazásra.

Nyilvánvaló, hogy új kutatásokra és fejlesztésekre van szükség a hiányosságok pótlására, amelyek az oktatóknak is segítenének összegyűjteni azokat az információkat, amelyek hozzásegíthetnék a tanulókat a puha készségekkel kapcsolatban.

Itt az ideje az ambiciózus, együttműködő erőfeszítés elindítására, amely segíteni fogja az iskolákat abban, hogy felismerjék és teljesítsék szerepüket e fontos, de gyakran figyelmen kívül hagyott, tanulói készségek, képességek fejlesztésében.

A puha képességek felmérésére irányuló munkafolyamatban van Ázsiában és Észak-Amerikában. Az OECD egyik fő vizsgálata, a kreatív és kritikai gondolkodás értékelésében tizennégy országban zajlik, köztük Wales, Franciaország és Brazília.

Ha a tanítási módszerekre gondolunk, akkor az a kérdés, hogy milyen hasznuk lehet az értékelésből a tanulóknak; a gyakorlati kérdés, hogy hogyan tudnak majd a tanárok időt teremteni a puha készégekre a már jelenleg is zsúfolt tanterv mellett; és az értékeléshez kapcsolódó kérdés pedig az, biztos, hogy az eredmények megbízhatóak, érvényesek és objektívek lesznek?

Mindenekelőtt nem tudunk értékelni semmilyen képességet, míg azt pontosan meg nem határozzuk és magyarázzuk a diákok, a tanárok, a szülők és a munkáltatók számára.

Az iskolák, amelyekben már alkalmazzák e készségek értékelését azt sugallják, hogy a tanároknak változtatniuk kell a tanításuk módját illetően, hogy szigorúbb csoportmunkát, jobb projekttervezést, hatékonyabb visszajelzést és jól körülhatárolt kérdéseket kellene, hogy alkalmazzanak az autentikus vizsgálatok valós problémákba való bevonására.

A képességek felmérése nehezebb, mint a teszteké - és az értékelési kulcsok bázisa is sokkal kevésbé fejlett. Ha annak a tudatában vagyunk, hogy egy diák a kritikus és kreatív gondolkodásban például 8. szintet ért el, nem különösebben lesz hasznos számunkra.

A pedagógusoknak megbízhatóbbá kell tenniük az előrehaladási kritériumokat. A Victorian Curriculum and Assessment Authority (VCAA; http://www.vcaa.vic.edu.au/) által kifejlesztett online tesztek már elérhetők a képességek egyes aspektusainak a méréséhez. Az értékelésnek jobbnak kell válnia, mint az egyszerű minősítés, amely kifejezetten a tanulók fejlődésének javítását szolgálná.

A világon olyan kezdeményezések vannak érvényben, amelyek bizonyítják, hogy a képességek fejleszthetők és értékelhetők is. Ezek közé tartozik a Building Learning Power, a 21. századi tanulás partnersége (Partnership for 21st Century Learning), az AC21S és az Új pedagógiák a mélyebb tanuláshoz (New Pedagogies for Deeper Learning), amelyet több mint 70 iskolában próbálnak ki.

Az önszabályozási készség, talán a legnehezebben fejleszthető képességekhez tartozik. E készségek arra vonatkozik, hogyan érzékeli az egyén magát és másokat, hogyan kezeli az érzelmeit és hogyan reagál a kedvezőtlen helyzetekre. Olyan készségeket tartalmaz, mint az öntudatosság, önbizalom, türelem, rugalmasság stb.

Az összes puha/munkavállalási készség értékelése szubjektív. Ez az, ami nehézséget okoz minden puha készség értékelésében. Az önszabályozási készség kérdőívekkel már értékelhető, illetve olyan beszámolók által, amelyekben a tanulók önmagukról számolnak be. Az értékelést kiegészítheti a tanári megfigyelés. Arra kell figyelni, hogy a tanulók hogyan viselkednek különböző szituációkban.

Az olyan készségek, mint például a kommunikációs készség, esettanulmányok alapján értékelhetők. A tanulók írhatnak esszét például arról, miként kezelnek bizonyos helyzeteket, és értékelhetik saját fejlettségi szintjüket.

Nem biztos, hogy a puha/munkavállalási készségek fejlesztése a középiskolai szinten javítani fogja a főiskola vagy az egyetemi teljesítményt. Nem is ez a cél. Sokkal inkább az, hogy segítséget nyújtsonak a tanulóknak az élethez, a világ megértéséhez és a munkahelyi interperszonális alkalmazkodáshoz.

Fontos az olyan osztálytermi tevékenységek kialakítása, amelyek megfelelő gyakorlatot biztosítanak a puha készségek fejlesztésében. A legjobb kombináció a munkavállalási készségek fejlesztése érdekében a 20% elmélet és 80% gyakorlat. Az elmélet körülölelné a puha

készségeket, arra adna magyarázatot, hogy miért lényegesek, ötleteket adnának, hogy miért jó elsajátítani azokat, stb. Az osztályteremben való gyakorlatot a valós életből vett példák alapján lehet elvégezni, szerepjáték, szimuláció módszerek álkalmazása által. A gyakorlatok különböző témákban valósíthatók meg, például a csoport projekt dinamikája, barátság, konfliktusok, kommunikációs problémák a szülőkkel, feszültség kezelése stb. Ebből is látszódik, hogy a puha készségek tanítása sokkal inkább művészet, mint tudomány.

Mégis a legnagyobb gondot az okozza, hogy hogyan kell megfelelően mérni és értékelni a tanulók teljesítményét a puha/munkavállalási készségek fejlesztése terén.

8. Összegzés

Számos olyan példa létezik, hogy a magas IQ-val rendelkezők körében, sokan vannak, akik nem érik el az életben elvárt nagy sikert, mert hiányos az önfegyelemük, és sokan vannak az alacsony IQ-val rendelkezők körében, akik a kitartás, a megbízhatóság és az önfegyelemnek köszönhetően hihetetlen sikereket érnek el (Heckman és Rubinstein, (2001).

A szakirodalom alapján megállapítható, hogy a szakértelem elsajátítása révén nincsenek kielégítve az elvárások a személyiségjegyek, a motiváció és a preferenciákkal kapcsolatban, amelyek követelménynek számítanak a munkaerőpiacon. A puha képességek fejleszthetők. Számos hatékony módszer létezik a fejlesztés szolgálatában, emellett a család, az iskolák és a társadalmi környezet is alakítja őket. Sok olyan készség létezik, amely szoros kapcsolatban van más készségekkel, ami által az egyik javítása a többi javulását idézheti elő és tartós változásokhoz vezethet.

A tanulók puha készségeinek fejlesztése és mérése azonban a szakembereket igényel. Annak ellenére, hogy ez a témakör nagy érdeklődést tanúsít, ismereteink e készségek mérése terén még mindig hiányosságokat mutatnak. A legnagyobb gondot az iskoláknak pont a puha készségek mérése okozza. Több kutatásra van szükség a puha képességek új mérési módszereinek kidolgozása és tesztelése érdekében. A jobb eszközök lehetővé tennék a kutatók számára, hogy beazonosítsák és támogassák a puha készségek fejlesztését elősegítő hatékony módszereket, amelyek irányadók lennének az oktatók számára. A tanárok hatékony programokat dolgozhatnának ki a puha készségek tanitására és értékelésére.

Irodalomjegyzék

Borghans, L.–Duckworth, A. L.–Heckman, J. J.–Ter Weel, B. (2008): The Economics and Psychology of Personality Traits. Journal Human Resources, Vol. 43. No. 4. 972– 1059. o. https://doi.org/10.1353/jhr.2008.0017.

Bowles, S.–Gintis, H.–Osborne, M. (2001): The determinants of earnings: A behavioral approach. Journal of Economic Literature, Vol. 39. No. 4. 1137–1176. o.

Burks, S. V.–Carpenter, J. P.–Goette, L.–Rustichini, A. (2009): Cognitive skills affect economic preferences, strategic behavior, and job attachment. Proceedings of the National Academy of Sciences, Vol. 106. No. 19. 7745–7750. o. https://doi.org/10.1073/pnas.0812360106.

Carneiro P.–Crawford, C.–Goodman, A. (2007): The Impact of Early Cognitive and NonCognitive Skills on Later Outcomes. Centre for the Economics of Education, London. http://cee.lse.ac.uk/ceedps/ceedp92.pdf.

Casner-Lotto, J.–Barrington, L. (2006): Are they really ready to work? Employers' Perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U.S. Workforce. The Conference Board, New York, http://www.conferenceboard.org/pdf_free/BED-06-Workforce.pdf.

Cunningham, E. G., Brandon, C. M., & Frydenberg, E. (2002). Enhancing coping resources in early adolescence through a school-based program teaching optimistic thinking skills. Anxiety, Stress & Coping, 15(4), 369-381.

Denham, S. A., Wyatt, T.M., Bassett, H.H., Echeverria, D., & Knox, S.S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. Journal of Epidemiological Community Health, 63, 37-52;

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., and Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432

Edin, P. – Fredriksson, P. – Nybom, M. – Öckert, B. (2017): The Rising Return to Non-Cognitive Skill. IZA DP No. 10914. http://ftp.iza.org/dp10914.pdf.

Haggerty, K., Elgin, J., & Woolley, A. (2011). Social-Emotional Learning Assessment Measures for Middle School Youth. Seattle: Social Development Research Group, University of Washington Commissioned by the Raikes Foundation.

Heckman & Rubinstein (2001): The importance of non-cognitive skills. The American Economic Review, 91, 145-149

Heckman, J. J.–Kautz, T. (2012): Hard evidence on soft skills. Labour Economics, Vol. 9. No. 4. 451–464. o. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014.

http://asiasociety.org/files/A_Rosetta_Stone_for_Noncognitive_Skills.pdf.

Keynes, J. M. (1937): Some Economic Consequences of a Declining Population. Eugenics Review. vol. 29, April 1937, 13-17 o. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2985686/pdf/eugenrev00278-0023.pdf.

Knudsen, E. I.–Heckman, J. J.–Cameron, J.–Shonko, J. P. (2006): Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. Proceedings of the National Academy of Sciences, Vol. 103. No. 27. 10155–10162. o. https://doi.org/10.1073/pnas.0600888103.

Levy, F–Murname, R. (2012): The New Division Of Labor: How Computers Are Creating the Next Job Market. Princeton University Press, Princeton, 204 o.

Losel, F.–Beelmann, A. (2003): Effects Of Child Skills Training Inpreventing Antisocial Behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations. Annals of the American Academy, Vol. 587. No. 1. 84–109. o.

Lynne Shallcross , "Learning Soft Skills In Childhood Can Prevent Harder Problems Later," NPR

North, D. C. (1999): Dealing With A Non-Ergodic World: Institutional Economics, Property Rights, And The Global Environment. Duke Environmental Law & Policy Forum, Vol. 10. No. 1.

OECD (2015a): Skills For Social Progress: The Power Of Social And Emotional Skills, OECD. Paris. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/skills-forsocial-progress_9789264226159-en#page3.

Paul Tough (2012) , "Back to School," This American Life

Roberts, B. W. - Delvecchio, W. F. (2000): The Rank-Order Consistency of Personality Traits From Childhood to Old Age: A Quantitative Review of Longitudinal Studies. Psychological Bulletin. 2000, Vol. 126, No. 1, 1-1.

Roberts, R. D.–Martin J. E.–Olaru G. (2015): A Rosetta Stone for Noncognitive Skills. Understanding, Assessing, and Enhancing Noncognitive Skills in Primary and Secondary Education. Asia Society–Professional Examination Service,

Roberts, R. D.–Martin J. E.–Olaru G. (2015): A Rosetta Stone for Noncognitive Skills. Understanding, Assessing, and Enhancing Noncognitive Skills in Primary and Secondary Education. Asia Society–Professional Examination Service, http://asiasociety.org/files/A_Rosetta_Stone_for_Noncognitive_Skills.pdf.

Schanzenbach, Whitmore D.–Nunn, R.–Bauer, L.–Mumford, M.–Breitwieser A. (2016): Seven Facts on Non-cognitive Skills from Education to the Labor Market. The Hamilton Project, Brookings Institute, Economic Facts, Washington. http://www.hamiltonproject.org/assets/files/seven_facts_noncognitive_skills_educatio n_labor_market.pdf.

Scorza, P.–Araya, R.–Wuermli A, J.–Betancourt, T. S. (2015): Towards Clarity in Research on “Non-Cognitive” Skills: Linking Executive Functions, Self-Regulation, and Economic Development to Advance Life Outcomes for Children, Adolescents and Youth Globally, Human Development, Vol. 58. No. 6. 313–317. o. https://doi.org/10.1159/00044371.

Tóth Péter (2014): Változó szakképzés, változó pedagógiai környezet. *Opus et Educatio*, 1. sz. p32-47.

Stemler, S. E., & Bebell, D. (2012). Te school mission statement: Values, goals, and identities in American education. New York: Taylor and Francis.

TANULMÁNYI CÉLÚ MOBILITÁS PERSPEKTÍVÁI A KÁRPÁTALJAI HALLGATÓK KÖRÉBEN

Pallay Katalin, p.katinka16@gmail.com
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Debreceni Egyetem

1. Bevezetés

A külhoni területek közül a kárpátaljai diákok hallgatói célú mobilitását kívánom bemutatni. Kárpátalja földrajzi fekvésének, politikai, gazdasági helyzetének, a területen végbement úgynevezett „országváltásoknak" köszönhetően mindig magas volt az utazási igény és szükség (Hanusz – Kókai 2009). A rendszerváltást követő években az elcsatolt területekről, úgy Kárpátaljáról elindultak a migrációs folyamatok. (Molnár 2008; Teperics 2012).

Az Ukrajnában kialakult politikai és gazdasági helyzet miatt a kárpátaljai fiatalság körében felerősödött a magyarországi tanulmányi célú mobilitás, s egyre több lehetőség nyílik teljes diplomát nyújtó anyaországi képzésen vagy részképzésen részt venni.

Jelenleg különböző képzési formák vannak, melyekre jelentkezhettek és jelentkezhetnek a kárpátaljai magyar felvételizők:

- Balassi Intézet (egyéves felsőoktatási továbbtanulásra való felkészítő képzés);
- teljes képzési ösztöndíj;
- részképzéses ösztöndíj;
- Erasmus-program;
- Makovecz Hallgatói Mobilitási Program;
- PhD-ösztöndíj;
- kutatói ösztöndíj.

2. Hallgatói célú mobilitás

Az oktatási célú vándorlás a migráció egyik jelentős népességszámot érintő szegmense, melyet a nemzetközi irodalom student mobility, foreign study, study abroad, international mobile student vagy high education

student kifejezésként tart számon (Rédei, 2008, Rédei, 2009). Teperics (2012) írása szerint különbséget kell tenni a mobilitás és migráció fogalmak között. A különbség abban ragadható meg, hogy a migrációra bekövetkezett eseménykényt tekinthetünk, míg a mobilitás nem végleges letelepedést jelent. Ennek megfelelően a tanulmányi mozgásokat mobilitásnak célszerű nevezni, azonban a mobilitás átalakulhat végleges letelepedéssé, azaz migrációvá.

A tanulmányi célú földrajzi mobilitás országon belüli és országhatáron átnyúló vándorlást is jelenthet. Már az első európai egyetemek megalakulását követően megindult a peregrináció, azaz a külföldi egyetemjárás (Dusa, 2011). A tanulmányi célú mobilitás évszázadok óta lehetőséget biztosít a kiváló tanulmányi eredményekkel rendelkező ambiciózus diákok számára. Ezáltal fejlettebb felsőoktatási rendszerrel rendelkező országokban szerezhetik meg a számukra szükséges tudást és a diplomát (Lajos, 2005). A hallgatói mobilitás fogékony életkorban valósul meg, és lehetővé teszi a korai karrierépítést (Rédei, 2014).

A hallgatói mobilitást több szempontból is lehet kategorizálni. Az utazás iránya szerint megkülönböztetünk kiutazó, azaz export valamint beutazó, vagyis import tevékenységű mobilitást. A tanulmányi idő alapján lehet teljes diplomát nyújtó képzés, illetve részképzés (Berács, 2011).

A szülőföldjüket elhagyó fiatalok döntéshozatalkor abban bíznak, hogy máshol jobbak a kilátásaik, szabadabban mozoghatnak, új ismereteket sajátíthatnak el, új tapasztalatokra és önállóságra tehetnek szert. A jelen kor fiataljaiban gyakran megfogalmazódik a vágy egy jobb élet iránt, s elhatározzák az elmozdulást. A tanulási célú mobilitás a szellemi erőforrások növelésének egyik leggyorsabb csatornája. Nem végleges letelepedést jelent, hanem huzamosabb ideig tartó tartózkodást. A célterület kiválasztásakor a továbbtanulásukat külföldön tervező fiatalok figyelembe veszik az adott térség oktatási intézményeit, annak lehetőségeit, de az oktatás tartalma mellett az ország imázsa és légköre is befolyásolja őket. (Rédei, 2008). A hallgatói célú mobilitásnak számos pozitív hatása van. Kutatások bizonyítják, hogy a külföldi tanulás során jelentős mértékben fejlődik a nyelvtudásuk, s hazatérve magabiztosan használják az elsajátított idegen nyelvet, hazatérve nyitottabbak lesznek a lehetőségek irányába, könnyebben létesítenek szakmai kapcsolatokat (Dusa, 2015).

A diákok tanulmányi célú mobilitásával számos kutató foglalkozott a Kárpát-medencében, Európában, szinte az egész világon. A tanulmányi célú migrációnak kutatása a magasan képzettek mozgásának elemzéséhez nyúlik vissza, ami az 1960-as években indult. Ezek a kutatások arra irányultak, hogy egyes országok hogyan szívták el a legképzettebb, kiművelt embereket. Az úgynevezett „brain drain” (agyelszívás)

folyamatába bekapcsolódtak a fejlődő országok, a képzett európaiakat, leginkább az angolszász országokból az Amerikai Egyesült Államokba toborozták. Kutatási eredmények bizonyítják, hogy a külföldön tanuló komoly karriert tervező hallgatók tartósan, sok esetben végleg a befogadó országban maradnak (Rédei, 2008, Rédei 2014).

1999-ben Bolognában 29 ország oktatási minisztere írta alá a Bolognai Nyilatkozatot, ami által elindult a bolognai folyamatnak nevezett nagyszabású felsőoktatási reform. A bolognai folyamat céljai között szerepel a hallgatók, oktatók rendszeres mozgatása (Hrubos, 2005, Deréky, 2003). A tanulmányi célú mobilitás egyik fő célja között szerepel, hogy a képzési rendszerek összehangolásával megteremtsék a későbbi, nemzetközi munkaerő-piaci mobilitás alapjait (Kasza, 2010). Magyarország 1999-ben csatlakozott az összetartozó Európai Felsőoktatási Térség kialakításáról szóló Bolognai Nyilatkozathoz, amellyel ők is hozzájárulnak a hallgatói mobilitást segítő egységes kreditrendszer kialakításához, a hallgatói, oktatói és kutatói mobilitás kialakításához (Cserti Csapó – Forray R., 2011). Bizonyos esetekben a hallgatói mobilitást igénybevevő hallgatók számára több lehetőség adódik a munkaerő-piaci elhelyezkedésre, ugyanis sok nemzetközi cégnél nagyobb a kereslet a külföldi egyetemeken szerzett diplomákra (Knight, 2003).

Felmérések szerint az Európai Unió tagországaiban a hallgatók 10-15 százaléka tanul külföldi felsőoktatási intézményekben. A hallgatói mobilitás és diákcsere-programok projektek lehetőségé teremti meg számos országok között kötött államközi szerződés, megállapodás. Hallgatók sokasága él az Erasmus Mundus, Free Mover, Tempus programok által biztosított lehetőségekkel (Tót, 2005, Cserti Csapó–Forray R., 2011).

3. Határon túliak anyaországi mobilitása

A továbbtanulás céljából Magyarországra érkező hallgatók jelentős részét a határon túli magyar hallgatók képezik. A hallgatói mobilitás egyik speciális formája a külhoni magyarok anyaország irányába történő vándorlása. A határon túli továbbtanulni vágyó fiatalok elsősorban anyaországi felsőoktatási intézményeket céloznak meg. Kutatások alapján kimutatható, hogy a földrajzi közelség jelentős mértékben befolyásolja az egyetemválasztást, így jól kirajzolható az intézmények vonzáskörzete (Tornyi, 2007, Pusztai–Kozma, 2008). A határon túli magyar kisebbségek anyaországi továbbtanulását illetően Szlovákia, Románia, Szerbia és Ukrajna számítanak a legnagyobb küldő országoknak. A külhoni felvételizők jelentős hányada Budapest és Pest megye intézményeit célozza meg, míg vannak, akik határmenti intézményekben folytatják

tanulmányaikat: budapesti felsőoktatási intézmények 49,4%, Szeged 13,1%, Debrecen 9,3%, Győrbe 5,8%, Sopronba 3,9%, Pécs 3,0% (Takács, 2013).

A külhoni magyarok hallgatói mobilitása eltér az európai mintától, ugyanis a Kárpát-medence országait elválasztó határok nem nemzeti identitásokat zárnak le. A bevándorlóknak el kell sajátítani a befogadó ország nyelvét, kultúráját, meg kell találni helyét az ország társadalmi gazdasági struktúrájában. A külhoni magyar hallgatók esetében ezek a tényezők nem játszanak szerepet, ugyanis nincsenek nyelvi nehézségeik, s a földrajzi közelség miatt kulturális és vallási egyezések is jelen vannak (Pusztai–Nagy 2005). A külhoni magyarok esetében a Magyarországra irányuló hallgatói célú mobilitás sajátossága, hogy a mobilis hallgatók az etnikai, nyelvi, kulturális hasonlóságokon kívül érzelmileg is kötődnek Magyarországhoz, mint „anyaországhoz". Meghatározó vonzerővel bír, hogy az anyaországi képzés magasabb szakmai színvonallal, fejlettebb infrastruktúrával rendelkezik, s világszinten nevesebb diplomát biztosít. Az oktatás színvonala mellett egyértelműen motivációs erővel bír, hogy anyanyelvű képzést választhatnak olyan szakokon, amelyek külhonban csak többségi nyelven tanulhatóak, s a köztudatban élő presztízskülönbséget is figyelembe veszik (Takács–Tátrai – Erőss, 2013, Cserti Csapó –Forray R., 2011, Szentannai, 2001).

A külhoni magyar fiataloknak a rendszerváltást követően van lehetőségük anyaországi továbbtanulásra. Az 1980-as évek végétől egyénileg, 1990-től pedig intézményes keretek között folytathatnak anyaország felé irányuló hallgatói mobilitást. A magyar kormány kiemelt feladatának tekinti a külhoni magyar értelmiségi réteg megerősítését. Ezt a célt 1989-től a határon túli magyar fiatalok anyaországi továbbtanulási lehetőségnyújtásával kívánja megvalósítani, s ezt anyagilag is támogatja (Márkus, 2013, Horváth, 2004). Ennek megfelelően a Magyarország határvidékein élők számára az anyaországba való tanulmányi mobilitás esetében további eltérést jelent az európai mintától a magyar állam által biztosított támogatáspolitika. Az anyaországban kiépített ösztöndíjrendszer célja a környező országokban élő magyar társadalmak gazdasági fejlődésének elősegítése, az értelmiségi réteg utánpótlása. Az elképzelések szerint a támogatott fiatalok tanulmányaik befejezése után hazatérnek szülőföldjükre, s ott kamatoztatják a Magyarországon megszerzett tudásukat (Erdei, 2005).

A tanulás és a tanulmányi célú mobilitás jövőbe való jelentős befektetés. Azonban nemcsak időt és munkát kell befektetni, hanem anyagi erőforrásokat is. (Pusztai – Nagy 2005). A Magyarországon tovább tanuló vagy tovább tanulni vágyó külhoni fiataloknak az anyagiakkal is számolniuk kell. A határon túli magyarok azonban bizonyos fokú támogatást élveznek – a magyar állam segíti őket az anyaország oktatási

intézményeiben való továbbtanulásban (Fercsik, 2008). Az ösztöndíjak azonban csak bizonyos feltételek mellett elérhetőek. A külhoni magyar hallgatók számára az ösztöndíjak folyósítását és lakhatási lehetőségét napjainkban a Márton Áron Szakkollégium biztosítja (Epare, 2008).

A határon túliak tanulmányi célú mobilitása a jövőbeli terveikre is hatással van. A kelet-közép európai rendszerváltást követően az anyaországi továbbtanulási lehetőséggel élve számos diák tanulmányait befejezve nem tért vissza szülőföldjére. Ennek értelmében már nem időszakos kilépésről, hanem végleges letelepedésről van szó. Magyarország szempontjából erre a folyamatra nyereségként lehet tekinteni, mivel magyar anyanyelvű, magyar kultúrával rendelkező kvalifikált szakemberekkel bővül az anyaországi társadalom. A határon túli magyar közösségek számára a magyarországi továbbtanulás veszteséggel, úgynevezett elitvesztéssel járhat, ugyanis a legképzettebb emberek migrációja veszélyeztetheti a külhoniak kisebbségi közösségének fennmaradását (Pusztai – Kozma, 2008, Váradi, 2013, Keller, 2004).

A külhoniak mobilitása abban is eltér az európai modelltől, hogy a mobilitás egyirányú, a magyarországi hallgatók nem folytatnak tanulmányi célú mozgást a külhoni országokba (Erdei, 2005).

4. A határon túli magyarok mobilitásához hasonlítható nemzetközi példák

A Franciaországba érkező hallgatók főként a volt gyarmatok területéről származnak. Portugáliába a legtöbb külföldi továbbtanulni vágyó fiatal volt afrikai gyarmatokról (Angola, Zöld-foki Köztársaság, Mozambik, Bissau-Guinea, Saõ Tomé) érkeznek, s az ők magas aránya okozza a szegény országok dominanciáját. Hasonlóan Portugáliához a Belgium irányába történő tanulási migráció tíz legnagyobb küldő országa között is szerepel az egykori Belga Kongó (ma Kongói Demokratikus Köztársaság). A fejlett országokba főként a magas jövedelmű államokból érkeznek hallgatók. Az európai gazdag országokba irányuló tanulási migráció háromnegyedét a magas jövedelmű államok adják (Írország, Svédország, Svájc, Egyesült Királyság). Módosulhat azonban ez a tendencia, amennyiben az adott országba valamely korábbi gyarmat(ok)ról érkeznek nagy számban a tanulók (pl. Portugália). A szegényebb országok számára főként a közelség, a hasonló nyelvterület és kultúra, illetve a magasabb életszínvonal a vonzó tényező (Rédei, 2008, Mihalik, 2012).

Kutatások szerint a volt Szovjet Szocialista Köztársaságok Szövetségének (SZSZKSZ) egyes köztársaságaiból Oroszországba is felvételiznek a fiatalok. Ukrajnából több mint hétezer diák tanul külföldön. Legtöbbjük oroszországi felsőoktatási intézményt választ (Kucenko – Rudenko, 2010).

A felsőoktatásban brit diákok olyan légkörben nőnek fel, amelyben a kontinentális Európa sokuk számára távolinak tűnik. A brit diákok főleg angol nyelvű országok felé határozzák el az elmozdulást hallgatói mobilitás céljából, míg kisebb számban jelölik meg a kontinentális Európát lehetséges célállomásként. Ezt az irányvonalat követve az adatok azt mutatják, hogy a kontinentális Európába történő mobilitás merészebb vállalkozásnak mutatkozik (Mol, 2014).

5. Kárpátaljaiak magyarországi továbbtanulása

Kárpátalja földrajzi fekvésének, politikai, gazdasági helyzetének, a területen végbement úgynevezett „országváltásoknak" köszönhetően mindig magas volt az utazási igény és szükség (Hanusz Árpád – Kókai, 2009). Jelenleg az Ukrajnában kialakult politikai és gazdasági helyzet miatt a kárpátaljai fiatalság körében felerősödött a magyarországi tanulmányi célú mobilitás. Az anyaországban való továbbtanulás azonban nem új jelenség. Miután lehullott a vasfüggöny, az elcsatolt területekről ismét elindultak a migrációs folyamatok. A kárpátaljai magyaroknak 1989-től, a rendszerváltás után nyílt lehetősége magyarországi felsőoktatási tanulásra, 1990 óta van lehetőségük intézményes keretek között tehetik azt meg (Molnár, 2008; Teperics, 2012).

Először a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség elnöksége, majd annak oktatási bizottsága foglalkozott a kárpátaljai magyar fiatalok továbbtanulásával. Megalakulásától a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség gondoskodik a magyarországi továbbtanulás koordinálásáról.

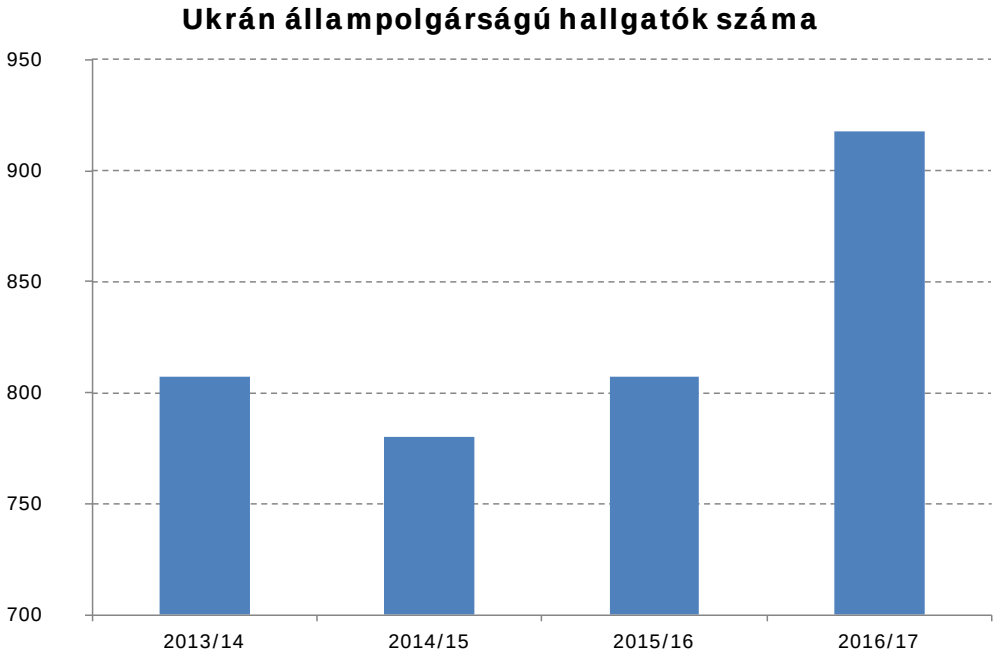
1993. február 21-én megalakult a Határon Túli Magyar Ösztöndíjtanács annak céljából, hogy szervezettebb legyen a külhoni magyar diákok magyarországi továbbtanulási lehetősége. Ezt követően a határon túli magyarok többféle képzési formát is megpályázhattak (Molnár, 2008).

1989-ben mindössze 11 kárpátaljai diák kezdte meg tanulmányait Magyarországon. Mikor a továbbtanulási lehetőség intézményes keretek közé nőtte ki magát, növekedett a felvételizők száma (Beregszászi – Csernicskó – Orosz, 2001). A Felvi.hu adatai alapján jól kirajzolódik, hogy egyre több ukrán állampolgárságú fiatal él az anyaországi hallgatói célú mobilitás lehetőségével.

Ukrajna ugyan 2006-ban csatlakozott a Bolognai folyamatnak nevezett felsőoktatási reformhoz, az ezzel járó mobilitási lehetőségek kihasználása az országban inkább kivételnek számít, mint gyakorlatnak (Боркач, 2013). Ennek megfelelően számos kárpátaljai érettségiző tanulmányi célú

mobilitás esetén az anyaországot célozza meg. Napjainkban a következő képzési formákra jelentkezhetnek a kárpátaljai magyar felvételizők:

- Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzése (egyéves felsőoktatási továbbtanulásra való felkészítő képzés);
- teljes képzési ösztöndíj (miniszteri ösztöndíj);
- részképzéses ösztöndíj;
- Erasmus+ program;
- Makovecz Hallgatói Mobilitási Program;
- PhD-ösztöndíj;
- kutatói ösztöndíj.



1. ábra

5.1. Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzése

A Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzése (korábbi nevén Magyar Nyelvi Intézet) sajátos helyet foglal el a magyarországi oktatási intézmények között. Közel 27 éve foglalkozik határon túli magyar fiatalok képzésével. A rendszerváltást követő években sok kárpátaljai diák ebben az intézményben kezdte meg magyarországi tanulmányait, mivel csak az előkészítő intézet által tudtak ösztöndíjas képzésekre bejutni a magyarországi egyetemekre (Orosz, 1993). Jelenleg az előkészítő intenzív képzés keretében tantárgyanként heti 12-20 óraszámban készíti fel a már érettségi bizonyítvánnyal rendelkező hallgatókat emelt- és középszintű érettségi vizsgákra. Egy diák két tárgyat választhat angol, biológia, fizika,

földrajz, informatika, kémia, magyar nyelv és irodalom, matematika, testnevelés és történelem közül.

5.2. Miniszteri ösztöndíj

Számos kárpátaljai érettségiző magyarországi felsőoktatási intézményekben kíván továbbtanulni. A felvételt nyert hallgatók teljes képzési ösztöndíjra, úgynevezett miniszteri ösztöndíjra pályázhatnak. A pályázatot az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI), az Eötvös Loránd Tudományegyetemmel (ELTE) együttműködve dolgozza ki, és a pályázatot a Beregszászi Agora Információs Központ és az ELTE lebonyolítói közreműködésével hirdeti meg.

Az ösztöndíjak elbírálásánál figyelembe veszik, hogy az adott hallgató olyan szakra nyerjen felvételt, amely Kárpátalján nem tanulható magyar nyelven. Az ösztöndíjaknál külön helyeket különítenek el a teológusképzésre felvételt nyert hallgatók számára különítik el.

A pályázatra olyan kárpátaljai érettségizők jelentkezhetnek, akik magyarországi felsőoktatási intézmények nappali munkarendű alap- és osztatlan képzésére, vagy mesterképzésére nyert felvételt meghatározott szakokra (http://genius-ja.uz.ua/osztondij-lehetoseg-alap-osztatlan-es-mester-kepzest-kezdoknek.html).

5.3. Részképzéses ösztöndíj

Kárpátaljai felsőoktatási intézményekben tanulmányt folytató ukrán állampolgárságú személyek részképzéses ösztöndíjra pályázhatnak. Ennek keretében teljes szemeszteres részképzésen vagy részképzős tanulmányúton vehetnek részt Magyarország valamelyik felsőoktatási intézményébe, betekintést nyerve az ottani felsőoktatási intézmény diákéletébe. Az ösztöndíjat elnyerő pályázó részére a befogadó felsőoktatási intézmény ösztöndíjat biztosít a részképzés ideje alatt (http://genius-ja.uz.ua/tajekoztato-a-felsooktatasi-intezmenyek-reszere-a-magyarorszagi-reszkepzeses-tanulmanyokra-erkezo-hallgatok-fogadasarol.html).

5.4. Erasmus+ program

2016 óta a kárpátaljai felsőoktatási intézményekre is kiterjesztették az Erasmus+ programot, melynek célja a hallgatók nemzetközi oktatási és kulturális cseretevékenységének, azaz mobilitásának támogatása,

lehetővé téve oktatási, nyelvi, szakmai és kulturális tapasztalatok megszerzését külföldi felsőoktatási intézményben az Európai Unión belül. Ezen kívül meghatározott oktatási területhez kötődő oktatási mobilitási tevékenység megvalósítására is lehetőséget biztosít. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola a 2017/18-as tanévig a következő felsőoktatási intézményekkel kötött együttműködési szerződést:

- Debreceni Egyetem;
- Eötvös Loránd Tudományegyetem;
- Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar;
- Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem;
- Izmiri (Törökország) Dokuz Eylül Egyetem;
- Konstantin Filozófus Egyetem

(http://kmf.uz.ua/hu/erasmus/hallgatoi-palyazat/).

5.5. Makovecz Hallgatói Mobilitási Program

2017-től a kárpátaljai magyar felsőoktatásban részt vevő hallgatók Makovecz Hallgatói Mobilitási Programra is pályázhatnak, melynek keretén belül teljes szemeszteres részképzésen vagy részképző tanulmányi úton vehetnek részt a hallgatók. A tanulmányutak időtartama 1-5 hónap lehet. A tanulmányutak céljai között szerepel tudományos diákköri dolgozat megírása, sajátos témák esetén szakdolgozat elkészítése.

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolával a következő felsőoktatási intézmények kötöttek együttműködési megállapodást:

- Budapesti Corvinus Egyetem;
- Debreceni Egyetem;
- Eötvös József Főiskola, Baja;
- Eötvös Lóránd Tudományegyetem;
- Kaposvári Egyetem;
- Károli Gáspár Református Egyetem;
- Nemzeti Közszolgálati Egyetem;
- Nyíregyházi Egyetem;
- Pannon Egyetem, Veszprém;
- Sárospataki Református Teológiai Akadémia;
- Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola;

- Szent István Egyetem;
- Wesley János Lelkészképző Főiskola;
- Babes-Bolyai Tudományegyetem;
- Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem Magyar Nyelvű Művészeti Kara;
- Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara;
- Partiumi Keresztény Egyetem;
- Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem
- Selye János Egyetem;
- Újvidéki Egyetem Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara (http://kmf.uz.ua/hu/palyazati-felhivas-2/).

5.6. PhD-ösztöndíj

Magyar állami ösztöndíjjal támogatott doktori képzésre jelentkezhetnek azok az ukrán állampolgárságú, magyar nemzetiségű személyek, akik doktori felvételi eljárásban nappali tagozatos képzésre jelentkeztek és önköltséges PhD vagy DLA képzésre nyertek felvételt. A pályázat elbírálásakor figyelembe veszik a kárpátaljai felsőoktatás igényeit, hogy Ukrajnában szerezték egyetemi diplomájukat, illetve valamely kárpátaljai felsőoktatási intézményben dolgoznak (http://genius-ja.uz.ua/palyazati-kiiras-magyar-allami-osztondijjal-tamogatott-doktori-kepzesre.html, Orosz, 2005).

5.7. Kutatói ösztöndíj

A határon túli magyar tudományosság illetve a magyar nyelvű és magyar tárgyú tudományos kutatások támogatása érdekében több kutatói programot hirdetnek meg. Ezen pályázatokra doktori fokozattal vagy egyetemi végzettséggel rendelkező kutatók jelentkezhetnek, akik tudományos tevékenységet végeznek (Orosz, 2005). Ezek közé sorolhatók:

- Márton Áron Kutatói Program;
- Márton Áron Tehetséggondozó Program;
- Domus ösztöndíj;
- Eötvös Loránd Tudományegyetem Márton Áron Szakkollégiumi Program.

6. Összegzés

A rendszerváltást követő években az országhatárok átjárhatóvá váltak, s ezáltal a külhoni magyarok számára lehetőég nyílt az anyaországi továbbtanulásra. A kárpátaljai magyar fiatalok élnek a hallgatói célú mobilitás lehetőségével, s legtöbbször az anyaországot célozzák meg. Kezdetben csak a Magyar Nyelvi Intézet (jelenleg Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzése) tette lehetővé a kárpátaljai diákok számára, hogy intézményes keretek között továbbtanulhassanak az anyaországban, s mindebben ösztöndíjjal támogassák őket. Ennek megfelelően az említett intézmény egyfajta kitörési pontként szolgált. Napjainkra az anyaországi képzési kínálat jelentős mértékben kiszélesedett a külhoni diákok számára. Teljes képzési ösztöndíjakon túl PhD-ösztöndíjra, részképzéses ösztöndíjakra, csereprogramokra és kutatói ösztöndíjakra is jelentkezhetnek a kárpátaljaiak.

Irodalomjegyzék

Berács József (2011): Diák mobilitás és Magyarország vonzereje. In: Berács József – Hrubos Ildikó – Temesi József (szerk.): *„Magyar Felsőoktatás 2010". Konferencia dokumentumok*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. 44-54.

Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Orosz Ildikó (2001): *Nyelv, oktatás, politika*. Beregszász, Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.

Cserti Csapó Tibor – Forray R. Katalin (2011): Határokon átnyúló felsőoktatás – Külföldi tapasztalatok. In: Forray R. Katalin – Híves Tamás (szerk): *Oktatás a határok mentén*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 57-65.

Deréky Pál (2003): Az egységesülő európai felsőoktatás alapelvei. A hungarológia jövője az Európai Unió egyetemein. In: Újváry Gábor (szerk.): *A Balassi Bálint Intézet évkönyve. Hungarológia a XXI. században.* Budapest, Balassi Bálint Intézet. 38-45.

Dusa Ágnes Réka (2011): Külföldi hallgatók a Debreceni Egyetemen. Szakdolgozat, kézirat. Debreceni Egyetem, Szociológia és Szociálpolitika Tanszék.

Dusa Ágnes Réka (2015): Pedagógushallgatók nemzetközi mobilitási tervei. In: Pusztai Gabriella–Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad–Budapest. Partium–PPS–UMK. 224-241.

Epare, Christian (2008): A nemzet peremén. Külhoni magyar ösztöndíjasok a fővárosban In: Kötél Emőke – Szarka László (szerk.)

Határhelyzetek, Külhoni magyar egyetemisták peregrinus stratégiái a 21. század elején. Budapest: Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 10-30.

Erdei Itala (2005): Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében. In: *Educatio*. 2. 334-336.

Fercsik Rita (2008): Szülőföldről a hazába – és vissza? In: Szarka László – Kötél Emőke (szerk.): *Határhelyzetek. Külhoni magyar egyetemisták peregrinus stratégiái a 21. század elején.* Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 124-138.

Hanusz Árpád – Kókai Sándor (2009): Kárpátalja megye és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye turisztikai szakember-ellátottságának felmérése, fejlesztése. Kutatási jelentés. Nyíregyháza, Nyíregyházi Főiskola.

Horváth István (2004): Az erdélyi magyar fiatalok Magyarország irányú tanulási migrációja, 1990-2000. In: *Erdélyi Társadalom.* 2. 59-84.

Hrubos Ildikó (2005): A peregrinációtól az európai felsőoktatási térségig. In: *Educatio.* 2. 223-243.

Kasza Georgina (2010): Helyzetkép a nemzetközi hallgatói mobilitásról In: Garai Orsolya (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások* 2010. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 177–192.

Keller Magdolna (2004): Magyar nyelvű pedagógusképzés a határokon túl. In: *Educatio.* 3. 441-462.

Knight, Jane (2008): Internationalization: A Decade of Changes and Challenges In: *International Higher Education.* 50. 6-7.

Lajos Tamás (2005): A mobilitás mint a felsőoktatás erőforrása. In*: Educatio*. 2. 267-281.

Langerné Rédei Márta (2008): *A tanulmányi célú mobilitás*. MTA doktori értekezés. Budapest.

Langnerné Rédei Márta (2009): A tanulói migráció és a munkapiac. In: Illés Sándor (szerk.): *Magyarország vonzásában*. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal Népességtudományi Kutató Intézet. 67-129.

Márkus Zsuzsanna (2013): Kárpátaljai középiskolások tanulmányi célú migrációs tervei In: Teperics Károly (szerk.): *Tanulmányi célú nemzetközi migráció Kárpátalján.* Budapest, Didakt – Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 25-40.

Mihalik Andrea (2012): Hazai és nemzetközi hallgatói mobilitási programok: az Erasmus program sikerei. Budapest, Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Kar.

Mol, Christof van (2014): Intra-European Student Mobility in International Higher Education Circuits. Europe on the Move. University of Antwerp,

Belgium and Netherlands Interdisciplinary Demographic Institute / KNAW / UG, the Netherlands

Molnár Csaba (2008): Érvényesülés, karrierépítés – hazatérés. Hallgatói döntéshelyzetek. In: Kötél Emőke – Szarka László (szerk.): *Határhelyzetek. Külhoni magyar egyetemek peregrinus stratégiái a 21. század elején.* Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 139-155.

Orosz Ildikó (1993): A Kodolányi János Magyar Nyelvű Előkészítő Intézet Beregszászban tartott felvételijének eredménye. In: *Kárpátaljai Szemle.* 1. 3-4.

Orosz Ildikó (2005): *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989-1999).* Ungvár, PoliPrint.

Pusztai Gabriella – Kozma Tamás (2008): *Felsőoktatási együttműködések a „Partium" térségében*. Debrecen, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.

Pusztai Gabriella – Nagy Éva (2005): Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékein. In: *Educatio*. 2. 360-384.

Rédei Márta (2014): Vándorló diákok. In: *Demográfia.* 1. 73-93.

Szentannai Ágota (2001): A Magyaországon tanult fiatalok karrierkövetése. In: *Regio.* 4. 113-131

Takács Zoltán – Tátrai Patrik – Erőss Ágnes (2013): A Vajdaságból Magyarországra irányuló tanulmányi célú migráció. In: *Tér és Társadalom*. 2. 77-95.

Takács Zoltán (2013): *Felsőoktatási határ/helyzetek.* Szabadka, Magyarságkutató Tudományos Társaság.

Teperics Károly (2012): A tanulmányi célú nemzetközi migráció Magyarországon – esettanulmány Debrecen. In: Nyári Diána (szerk.): *Kockázat – Konfliktus – Kihívás. A VI. Magyar Földrajzi Konferencia, a MERIEXWA nyitókonferencia és a Geográfus Doktoranduszok Országos Konferenciájának Tanulmánykötete.* Szeged, Szegedi Tudományegyetem Természeti Földrajzi és Geoinformatikai Tanszék. 845-858.

Tornyi Zsuzsa Zsófia (2007): Határon túli doktoranduszlányok. In: *Napút.* 4. 15-25.

Tót Éva (2005): Magyar hallgatók külföldön, *Educatio*. 2. 302-319.

Váradi Monika Mária (2013): Migrációs történetek, döntések és narratív identitás. A tanulmányi célú migrációról – másként. In: *Tér és Társadalom*. 2. 96-117.

Боркач Є. І. (2013): Академічна мобільність в Угорщині на початку XXI століття In: *Вісник Житомирського державного університету,* 67, 44-47.

[Barkáts: Hallgatói célú mobilitás Magyarország irányába a XXI. században].

Куценко В. И. – Руденко Н. П. (2010): Освітня міграція: соціально-економічні та професійні аспекти In.: Кравців Василь Степанович (редакт.) Регіональна економіка, науково-практичний журнал №1б 123-125. [Kucenko – Rudenko: Oktatási migráció: szociálgazdasági és szakmai megközelítés].

ELVÁNDORLÁSI ASPIRÁCIÓK ÉS NYELVVÁLASZTÁS AZ ERDÉLYI OKTATÁS MEGTARTÓ EREJE TÜKRÉBEN

UN STUDIU A EMIGRAȚIEI CONTEMPORANE ÎN LUMINA SITUAȚIEI TINERILOR DIN TRANSILVANIA

Kedves Tamás Róbert, vajpfon25@hotmail.com
Bábes-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Történelem és Filozófia Kar, ELTE Márton Áron Szakkollégium

1. Bevezetés

A tanulmányunkat az ELTE Márton Áron Szakkollégium tagjaként szerepeltetjük, kolozsvári külhoni diákként, a Bábas-Bolyai Tudományegyetem, tudományos tevékenység program részeként, (program activitati stiintifice).

A kutatásunk a kivándorlás szemszögéből közelíti meg a nyelvoktatás és a nyelvválasztás aspektusait. A kutatásunk Erdélyben készült. Szeretnénk bemutatni az erdélyi fiatal magyarság elvándorlási aspirációinak folyamatait, amelyet összevetünk a nyelvválasztás és oktatás szocializációjával. Szeretnénk feltáró kutatással bemutatni Erdély többnyelvű arcát a nyelvoktatás perspektívájáin keresztül. Erdélyiek nyelvválasztási preferenciáit elemezve, mely egy olyan kétnyelvű környezetben valósul, meg amely újszerű oktatási és együttélési stratégiákat eredményez, mégis hagyományos jellegű értékeket is felmutat egyszerre. A szociolingvisztika tükrében a mindennapi élet előnyeire és hátrányaira rá szeretnénk mutatni, amely helyzetek a mindennapi életben előfordulhatnak egy olyan környezetben ahol több népcsoport él együtt, amely különböző nyelven beszél. Egyúttal kutatásunk eredményeiben szemléltetni szeretnénk az erdélyi magyarság román nyelvű oktatáshoz való attitűdjeit, a gyermekeik együtt iskoláztatásához való preferenciáit elemezve, a kivándorlási aspirációkkal összevetve.

Kulcsszavak: kivándorlás, otthonmaradás, nyevválasztás, nyelvoktatás.

2. Elméleti rész

2.1. Bevezetés

A népesség mozgása az emberiséggel egyidős folyamat. A népek vándorlása az emberiség történelme során olykor spontán, máskor célzottan zajlott, lassan az egész föld benépesült, később egyes világrészek nem a saját bennszülött lakosságukkal teltek meg a XXI. Századra. A népesség áramlása azonnali és később mutatkozó hatásokkal jár mind a kibocsátó térség lakosságára, mind a befogadó térségre vonatkozóan. Az érkezők növelik a helyiek lakosságszámát és módosítják a már ott élők életkori, kulturális jellemzőit. Az érkezéskor bekövetkezett változások a későbbiekben is hatnak, demográfiai eseményeket indítanak be (születések száma nő, fiatalító hatás) és többletmunkaerőt jelentettek, miközben kulturálisan gazdagítják az országot (Rédei, 2012).

A pozitív nettó migráció az elmúlt két évtizedben növekedést mutatott. A nettó migráció 2000-ben a becslések szerint mintegy 700.000 főt tett ki, azaz a nettó migrációs ráta a teljes EU népesség 0,2 százalékára rúgott. Az EU népesség évi természetes növekedési üteme 2000-ben csupán 0,1% volt, jelenleg tehát a népességnövekedés fő oka az Unióban a bevándorlás. (Eurostat; Géry Coomans; Michiel Ras; Yannis Yfantopoulos 2002).

A Rasszizmus és Idegengyűlölet Európai Megfigyelőközpontja szerint 2002-ben a multikulturalizmus támogatottsága Európában 48 százalékon állt. Sokan azonban még mindig attól tartanak, hogy a bevándorlók fenyegetik a jólétet és a társadalmi kohéziót, összetartást (Eurostat; Géry Coomans; Michiel Ras; Yannis Yfantopoulos, 2002).

2.2. A migrációs döntés

A migráció során a célterület kiválasztása, az elindulás, a bejutás, és a legalizált tartózkodás, később a beilleszkedés előzetes megfontolásokon, és döntéseken nyugszik. A térbeli mozgás gyorsasága, és sűrűsége, a virtuális tér megjelenése és az információs társadalom kialakulása, a jogi ismeretek terjedése megkönnyíti az előzetes tájékozódást, az otthon és a külföld viszonyainak összevetését (Rédei, 2012).

Az emberi természet része az új iránti megismerés vágya, a környezethez való alkalmazkodás, a remény, hogy máshol jobb az élet. Míg a történelem kezdetén az ember térbeli mozgása minden bizonnyal kisebb távolságra terjedt ki, a közlekedési eszközök megjelenésével és modernizálódásával új területek felfedezése és benépesítése kezdődhetett meg, ami kitágította a vándorlás földrajzi terét. Napjainkban a

szolgáltatások nagy része helyben is elérhető (pl. telefonközpontok, távtanulás és távmunka) az információáramlás és a mozgás a legtöbb vonatkozásban kétirányúvá vált. A migráció kiterjedt az egész világra és tömegeket mozgat meg. A migrációs szándékok összetétele is megváltozott, csökken a végleges letelepedésre, és nő a hosszabb-rövidebb időre kiterjedő külföldi tartózkodásra irányuló törekvés. (Rédei, 2012).

2.3. Történelem, EU-n belüli népvándorlás

A pozitív nettó migrációban az utóbbi időben bekövetkezett emelkedés lényegében az EU-n kívüli állampolgárságúak gyorsuló beáramlásának tudható be: 1999-ben ők tették ki az összes bevándorló 58 százalékát, miközben az EU-s állampolgárságúak beáramlása stabilnak tűnik. Írországot, Ausztriát és Németországot megelőzve Luxemburg rendelkezik a tagállamok közül a legmagasabb bevándorlási (3%) és kivándorlási (2%) aránnyal, jóval meghaladva az EU átlagot, amely a bevándorlás esetében 0,5%, a kivándorlás esetében pedig 0,3% (Eurostat; Géry Coomans; Michiel Ras; Yannis Yfantopoulos, 2002).

Szabad mozgás (4 alapszabadság: áru, szolgáltatás, tőke, munkaerő) 1957. Római Szerződés, 1958. Benelux Unió (gazdasághoz kapcsolódóan) 1986. SEA (Egyesült Európai Okmány) – először mondja ki a személyek szabad mozgását (Gleid, 2013).

A 20. század elején, a soknemzetiségű birodalmak, például az Osztrák-Magyar Monarchia, Német Császárság, Lengyelország, Oroszország, Balkán. Első. világháború: nemzetállamok létrehozásának kezdeményezése (sikertelen revízió gyökerei, heterogén nemzetiségű nemzetállami rendszer) második világháború: letisztított képletek: lengyel-német lakosságcsere, Szovjetunió: a népek olvasztótégelye, olasz-osztrák ellentétek. Jugoszlávia: Titoizmus, Keleti- Nyugati blokk szembenállása: elnyomják a nemzetiségi törekvéseket (baszk, breton, magyar, Baltikum) (Gleid, 2013).

Új szabályozás szükségessége: megszigorodik a migrációs törvény (főként illegális bevándorlás és a kelet-európai csatlakozók teszik szükségessé), felülvizsgálják a menekültkérelmeket és szigorítják a tartózkodás, munkavállalás feltételeit 2008. Európai Bevándorlási Paktum, közös alapot ad a tagállamoknak és közösségi szinten is a bevándorlás kezelésében. Kék kártya bevezetésének terve. Magasan képzett munkavállalók befogadása (2 évre) Frontex[40] létrehozása (új határőrizeti rendszer, több

[40] Európai Unió Tagállamainak Külső Határain Való Operatív Együttműködési Igazgatásért Felelős Európai Ügynökség

szakaszra osztja a határőrizetet, mélyen az EU-n belül is vannak ellenőrzések, nem csak a határokon (Haug, 2008).

Népességdinamika

A népesség alakulása jó kiindulópontot kínál a szociális helyzet áttekintéséhez. Az európaiak tovább élnek. Mind a születéskor, mind a nyugdíjazáskor várható életkor növekedése a várakozások szerint folytatódik (Eurostat; Géry Coomans; Michiel Ras; Yannis Yfantopoulos 2002).

Ugyanakkor a termékenység szintje továbbra is nagyon alacsony marad. Habár a termékenység már nem csökken olyan ütemben, mint néhány évvel ezelőtt, a termékenység szintje továbbra is nagyon alacsony, és semmilyen jel nem mutat arra, hogy a közeli jövőben növekedésnek indulna (Eurostat; Géry Coomans; Michiel Ras; Yannis Yfantopoulos, 2002).

EU népessége öregszik. Mivel a fiatal belépők száma csökken, és egyre nagyobb kohorszok[41] öregednek ki, a munkaerő „megőszül". Miután a „baby boom" nemzedék[42] tagjai 2010 környékén kezdenek nyugdíjba vonulni, a munkaerő valószínűleg szűkülni fog, és az időskori függőségi ráta hirtelen megugrik. A millennium környékén az idősek a teljes népesség 16 százalékát teszik ki, ami nagyjából a munkaképes korú (15-64 éves) népesség egynegyedének felel meg. Ez utóbbi arány 2010- re a várakozások szerint 27 százalékra nő. Eközben a „nagyon idős" (80 éves vagy annál idősebb) emberek száma 50 százalékkal fog emelkedni (Eurostat; Géry Coomans; Michiel Ras; Yannis Yfantopoulos, 2002).[43]

Nyelvi korlátok

A nyelvi korlátok hátráltatják a tagállamok közötti mobilitást. Azoknak a bevándorlóknak a számára, akik nem beszélik tartózkodási helyük nyelvét, az integráció esélye erősen korlátozott. A bevándorlók hajlandósága és képessége a nyelvi korlátok leküzdésére kulcsfontosságú a befogadó társadalomba történő integráció szempontjából. Az EU

[41] Egy nemzedék, tehát olyan emberek részcsoportja, akik valamilyen jellemzőjük szerint vannak csoportosítva, pl. egy évben születtek, vagy kötöttek házasságot.
[42] Baby boom generáció 1946-1964
[43] Eurostat; Géry Coomans; Michiel Ras; Yannis Yfantopoulos, 2002. Szociális helyzet az Európai Unióban 2002 2002nd ed., Európai Bizottság Foglalkoztatási és Szociálisügyi Főigazgatóság. Elérhető itt: https://www.evernote.com/shard/s683/res/1534171c-11de-4561-bf06-76238c5ff9c2.

polgárok 29 százaléka állítja, hogy hajlandó lenne olyan EU országban élni, ahol anyanyelvétől eltérő nyelvet beszélnek. A legnagyobb hajlandósági arányt az észak-európaiak mutatták, míg a legalacsonyabbat a spanyolok és a görögök. A nyelvi korlátok legyőzésére a férfiak erősebb hajlandóságot mutatnak, mint a nők. Ez a végzettség és a jövedelem szintjével emelkedik, az életkorral pedig csökken. A legmagasabb szint a tanulók és a vezető beosztású alkalmazottak körében tapasztalható (Eurostat; Géry Coomans; Michiel Ras; Yannis Yfantopoulos, 2002).[44]

2.4. Nyelvválasztás.

Egy beszélő adott helyzetben melyik nyelvet fogja választani, száz százalékosan előre nem jósolható meg, mivel a nyelvválasztást egyidejűleg több objektív és szubjektív tényező befolyásolhatja. A nyelvválasztás jelképesen az etnikai hovatartozásnak a szimbóluma a beszélőközösségek közötti viszonyt tükrözi. A beszélők egyik vagy másik nyelv melletti döntésükkel, illetve egyik nyelv gyakoribb használatával jelzik beszélőközösségek iránti hűségüket, vagy elhatárolódásukat (Kiss, 2002).

2.5. Kódválasztás, kódváltás, kódkeverés.

Amikor két vagy több ember beszéd segítségével kommunikál egymással, az alkalmazott kommunikációs rendszert kódnak lehet nevezni. A kód a legtöbb esetben olyas valami, amit nyelvnek is lehet nevezni. Két olyan beszélő, akik kétnyelvűek, azaz két kódhoz férnek hozzá, s akik valamilyen okból beszélgetés közben kódváltással vagy kódkeveréssel váltanak az egyik nyelvről a másikra, tulajdonképpen egy harmadik kódot használnak, amely a két nyelvből áll. A rendszert mindegyik beszélő ismeri, viszont a nyelvészek számára fontos a kérdés hogy ez a „tudás" minek is a tudása, és hogyan lehet a legjobban jellemezni (Wardhaugh, 1995).

[44] Eurostat; Géry Coomans; Michiel Ras; Yannis Yfantopoulos, 2002. Szociális helyzet az Európai Unióban 2002 2002nd ed., Európai Bizottság Foglalkoztatási és Szociálisügyi Főigazgatóság. Elérhető itt: https://www.evernote.com/shard/s683/res/1534171c-11de-4561-bf06-76238c5ff9c2.

2.6. A külhoni magyarokról

Diszkriminált helyzetben a külhoni magyarok

A KMAT kétnapos budapesti ülését követő sajtótájékoztatón Tőkés László, a szervezet újraválasztott elnöke felidézte, hogy a tanács 2004-ben alakult meg Nagyváradon az Erdélyi Magyar Nemzeti Tanács és a Székely Nemzeti Tanács kezdeményezésére, a külhoni magyar polgári és politikai szervezetek egyesítésére, a Kárpát-medencei közösségek autonómia-törekvéseinek támogatására. A tanács 2016-ban felmérte a Kárpát-medencei magyar közösségek helyzetét. A felmérés részleteiről Bedő Árpád elmondta: „2014-ben állították össze a szempontrendszert a kisebbségben élő nemzeti közösségek társadalmi állapotának vizsgálatára. Az űrlap 163 kérdést tartalmazott, 86 szempont alapján, és 14 témakört, hat ország kilenc szervezete koordinálta a kitöltetést." Bedő Árpád, a KMAT főtitkára elmondta, a felmérés szerint megállapítható, hogy a magyar nemzeti kisebbségek a környező országokban diszkriminált helyzetben, másodrendű állampolgárokként élnek. A felmérés szerint legnagyobb problémát az okozza, hogy a közszolgálatban szinte egyáltalán nem foglalkoztatják őket. A felmérés szerint a közepes szintnél rosszabban érvényesül az autonómiához, a politikai képviselethez való jog, alacsony a nemzeti közösségek állam általi védelme, az együttes önrendelkezési jog is alig érvényesül, ahogyan a nemzeti közösségek független és demokratikus működésének biztosítását is alacsonyra értékelték a válaszadók. A felmérés szerint kielégítő a magyar nemzeti közösségek állapota. A felmérésből kiderült, hogy a szervezetekhez való jogot és az akadálytalan kapcsolatokhoz való jogot vizsgálták, de kielégítő a nemzeti közösségek joga is a megkülönböztetés nélküli, egyenlő bánásmódhoz. A kutatás szerint a nemzeti közösségek számára mindennapi küzdelmet jelent általában véve a tájékoztatáshoz, az érdekképviselethez, a nyelvhasználathoz való joguk érvényesítése, a legkevésbé pedig az oktatáshoz való jog érvényesül (KMAT; MTI; Kronika.ro; 2016).

Hargita megye tanfelügyelősége 2016 őszén, egy magyarul megfogalmazott beadványra románul válaszol a magyar tannyelvű iskolában tanító, magyar anyanyelvű pedagógusnak. A törvényhozók, jogvédő szervezetek, küzdenek a nagyvárosokban, hogy az anyanyelv nyelvhasználati jogok ne csak üres lózung[45] csattogtatások legyenek. Az anyanyelvhasználat mindenki felelőssége, a tanfelügyelőségnél Erdélyben, Hargita megyében, magyar emberek elolvassák a magyar beadványt, meg értik, aztán elvileg magyarul tárgyalnak róla, majd válaszként megfogalmazzák a választ románul. Az egyik ok hogy a hivatalos dokumentumok kétnyelvű megfogalmazása többletmunkát jelent. Ez

[45] Lózung - Jelmondat, mottó, szlogen

ahhoz vezethet, hogy a magyar anyanyelv először kikopik a hivatalos ügyintézésből, aztán lassan a mindennapokból (Asztalos-Ágnes, 2016)[46].

Rávilágítottak, hogy nemzeti közösségek tagjai nem csak a közjogi területen, hanem az oktatásban is diszkriminálva vannak, magyar nyelven lényegében csak a magyar állam által létrehozott vagy működtetett egyetemeken lehet tanulni. Azt is megállapították, hogy a magyar nemzeti közösség kultúráját, történelmét nem megfelelően tanítják, ez pedig gátolja a társadalmi együttműködést, mivel nem oldja a meglévő nemzeti ellentéteket. A felmérés szerint a legjobb helyzetben a jogok érvényesülését tekintve a szlovéniai magyar kisebbség van, őket a horvátországi, az ukrajnai, a szerbiai kisebbség követi, a legrosszabb helyzetben a legnagyobb lélekszámú szlovákiai és a romániai magyarok vannak, egyelőre (KMAT; MTI; Kronika.ro; 2016).

Külhoniak, akiknek a határt átvitték a fejük felett

A nyolcvanas évek vége felé Magyarország szívó hatása egyre határozottabban körvonalazódik. A „*legvidámabb barakk*"[47] mind az életszínvonal, mind politikai közhangulat tekintetében, legalábbis az erdélyi magyarok számára, egyre inkább összehasonlítási alapként kezdett működni, így a magyarországi reformfolyamatokra való rálátás következtében a romániai helyzet szürke árnyalatai még sötétebbnek tűnhettek. A magyarországi politikai közhangulat változása során a nemzeti szolidaritás, a határon túli (főleg erdélyi) magyarok kérdésköre egyre hangsúlyosabban és kiemelt politikai, közösségi értékként tételeződött. Ez a retorikán[48] túl is megnyilvánult abban, ahogyan a magyar társadalom és a hivatalosságok kezelték a romániai magyar menekülteket. Tehát általában a magyarországi lehetőségek, sajátosabban a fogadás pozitív kontextusa erős szívóhatásként hatott a romániai magyarokra (Horváth, 2002).

Csata Zsombor szerint a nyelvi aszimmetriának a folyamatos megtapasztalása okoz bizonyos passzív agresszív feszültséget. A román nyelv szinte kizárólagos használata az etnikumok közötti kommunikációban folyamatosan emlékezteti az embereket arra, hogy kisebbségiek azok, akiknek erőfeszítéseket kell tenni, és többségiek azok,

[46] Asztalos-Ágnes, 2016. Román válasz: elégtelen – Hargita Népe online. Elérhető itt: http://hargitanepe.eu/roman-valasz-elegtelen/ [Megtekintve October 10, 2016].
[47] Legvidámabb barakk: Magyarország ironikus megnevezése 1968 és a rendszerváltozás, 1990 között
[48] Retorika - szónokias

akiknek ugyanolyan könnyen megy az anyanyelven történő élet, mint a levegővétel (Szász - Csata, 2016)[49].

Olyan országokban ahol több nemzet él együtt létrejön egy hatalmi aszimmetria[50] is a résztvevők között, amit a szakirodalom nagyon kifejezően „nyelvi főhajtásnak[51]" nevez. És ez nemcsak egy elszigetelt helyzeti hátrány, több felmérés is azt igazolta, hogy a román nyelvtudás magyarázza a jövedelmek közötti különbségek szignifikáns hányadát Erdélyben. Ugyanabban a szakmában, ugyanazzal a végzettséggel az keres többet, aki jobban tud románul. Ez persze nem is lenne baj, ha a nyelvtudás csak a befektetett egyéni erőfeszítést tükrözné, de általában azok a körülmények is nagyon fontosak, amelyeket a tanuló nem tud befolyásolni. A székely gyerek például nem tehet arról, hogy a román nyelv helyett neki román irodalmat és román nyelv nyelvtanát tanítják, amivel, görccsel a gyomrában számol el, miközben egy magyar-román kolozsvári közösségnek már megvan az alapja a játszótérről. Bár Csata Zsombor szerint ez a fesztelen játék románok és magyarok között az erdélyi városokban kezd egyre ritkább lenni (Szász - Csata, 2016).

Csata Zsombor szerint méltányos megoldást a szimmetrikus[52] többnyelvűség jelentené, a románoknak is meg tanulhatnának magyarul ott, ahol jelentős számban élnek magyarok. És a magyaroknak is meg kellene tanulni cigányul ott, ahol jelentős cigány közösség él. Természetesen nem kell és nem is lehet mindenkinek tökéletesen megtanulni. De a másik nyelv megértése már elég a szimmetriához, mert azzal, hogy mindenki a saját nyelvét használhatja, elvileg megszűnik a hatalmi aszimmetria és a retorikai[53] hátrány is. Ami fontos lehet akár az, hogy növekedne az állampolgárok otthonosságérzete és ezzel együtt a közös ügyekért való tenni akarása. Csata Zsombor egy másik javaslata, hogy mindenki egy semleges világnyelvet, az angolt tanulná meg. Ha a globalizáció tovább terjed, szép lassan mindenkinek meg kell tanulni angolul, tehát ez nem is olyan elvetemült ötlet, mint ahogy első hallásra tűnik. Több tanulmány vizsgálja, hogy a többnyelvű távol-keleti országok közül miért éppen azok fejlődtek jobban, ahol egy semleges közös nyelv lett az állam hivatalos nyelve. Csata Zsombor szociológus szerint a dolgunk, hogy ébren tartsuk a nyelvtanulással, és együttéléssel kapcsolatos tárgyilagosságra törekvő, empirikus megfigyelésekre

[49] István-Szilárd Szász; Zsombor Csata;, 2016. Mentor – Bevinni a kétnyelvűséget a hátsó kapun a gazdaságba és a nagyobb nyilvánosság elé - Főcikk - Szabadság. http://www.szabadsag.ro/, p.1. Elérhető itt: http://www.szabadsag.ro/szabadsag/servlet/szabadsag/template/article,PMainArticleScreen.vm/id/5301 [Megtekintve September 28, 2016].

[50] Aszimmetria - egyenlőtlenség, aránytalanság, egyenetlenség

[51] Főhajtás - A fejnek tisztelet vagy alázat, vagy helybehagyás jeléül meghajtása; bók, bókolás.

[52] Szimmetrikus - egyenlő nagyság mindkét oldalon, egyenlő mérték;

[53] Retorika - szónokias

alapozott társadalmi vitát. Erdély helyzete vonatkoztatható a többi külhonba szakadt magyarokra is (Szász - Csata, 2016).[54]

3. Módszertani rész

3.1. A kutatás tárgya.

A kutatásunk egy célzott empirikus kutatás, amelynek célja különböző helyzetekben a migrációval kapcsolatos percepciókat felmérni erdélyi fiatalok körében, egy kutatási szempont mentén, a kivándorlási hajlandósággal foglalkozó kutatásban, erdélyi magyarok körében, a fiatalok kivándorlási aspirációival kapcsolatban. A kutatásunk tárgya bemutatni belhoni és külhoni Kárpát-medencei és az elszármazott magyar lakosság véleményét. A témával kapcsolatban felmerülő törvényszerűségek feltárása. A probléma kiválasztása magyar vonatkoztatású és általános érdeklődésként merült fel, mivel a mindennapi életben találkozunk nap mint nap, a népvándorlás hatásaival, így vagy úgy, vagy ismerőseink költöznek el, vagy bevándorlókról hallunk, vagy mi magunk tervezünk elköltözni, külfödre, vagy belföldön belül valamerre. Azon személyek véleményét is felmértük, akik már kint vannak, ők hogyan vélekednek az Európán kívüli és belüli bevándorlókról.

3.2. Kutatási Kérdések

Elvileg az a magyar ajkú, aki szakmai sikert akar elérni Erdélyben, amely jelenleg Románia szerves része, szükséges hogy beszélje a román és magyar nyelvet anyanyelvi szinten. Milyen arányban van meg a román nyelv ismerete az erdélyi fiatalokban 2017 2018-ban?

Feltételezzük azt, hogy, az erdélyi magyar ajkú lakosság szívesen intézné jogi, és hivatali ügyeit az anyanyelvén.

3.3. Hipotézisek

Az erdélyi fiatalok inkább maradnának és élnének életvitelszerűen Erdélyben, mint hogy elvándoroljanak a jobb élet reményében külföldre munkát keresni.

---

[54] István-Szilárd Szász; Zsombor Csata;, 2016. Mentor – Bevinni a kétnyelvűséget a hátsó kapun a gazdaságba és a nagyobb nyilvánosság elé - Főcikk - Szabadság. http://www.szabadsag.ro/, p.1. Elérhető itt: http://www.szabadsag.ro/szabadsag/servlet/szabadsag/template/article,PMainArticleScreen.vm/id/5301 [Megtekintve September 28, 2016].

Akik, a leendő vagy meglevő gyerekeiket román nyelvű általános iskolába íratnák, azok inkább támogatják a vegyes házasságokat, párkapcsolatokat magyarok és románok közt!

Azok nagy valószínűséggel kevésbé költöznének el Romániából, akik az iskolájuk egy részét román nyelven végezték.

3.4. Kutatási Kérdések

Mit gondol a kivándorlással kapcsolatos hátrányokról, az Ön településén?

Európán kívülre költözne vagy Európában maradna, ha esetleg elvándorolna az országból ahol éppen él?

Ön egy esetleges külföldi munka ajánlattal élve választaná-e a kivándorlást, és elhagyná-e az országát hogy egy másik országba költözzön?

4. Adatelemzés

4.1. Általános megoszlások

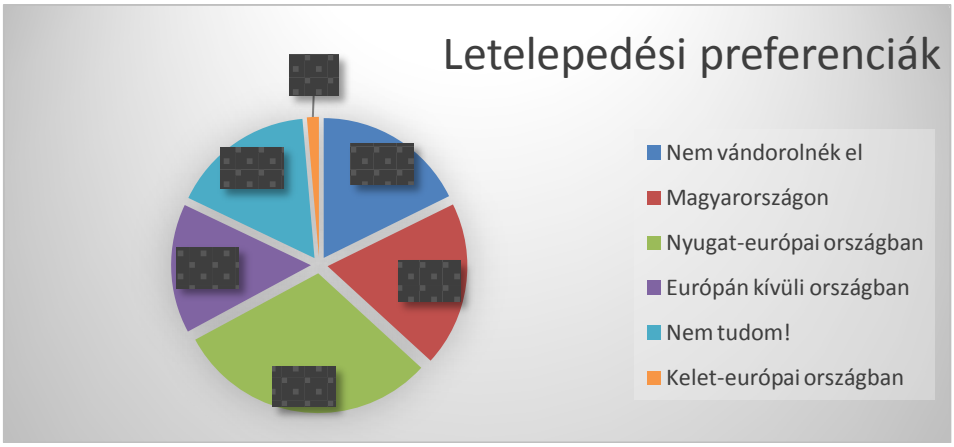
A Kutatásunk során 508 személy töltötte ki kérdőívünket a továbbiakban „N=508” ként fogjuk jelölni az ábrák és grafikonok alatt.

Az adatközlők 58%-a nő és 42%-a férfi.

Letelepedési aspirációk

Rokonaik több mint felének, az adatközlők 66%-nak van olyan rokona, amely költözött el külföldre, míg 34% azt mondja neki nincs olyan rokona, amely külföldre költözött. Míg ők maguk, 72%-uk él abban az országban ahol született, és 28% pedig elköltözött.

Amennyiben végleg települést váltanának, az adatközlők, 18%-a nem vándorolna el, 19% Magyarországra költözne, 30% Nyugat-európai országban telepedne le, 15% Európán kívüli országban, 17% Nem tudja, és 1% pedig Kelet-európai országban telepedne le.



Grafikon 1: Letelepedési preferenciák szerinti megoszlás.
N=508, Forrás: saját szerkesztés.

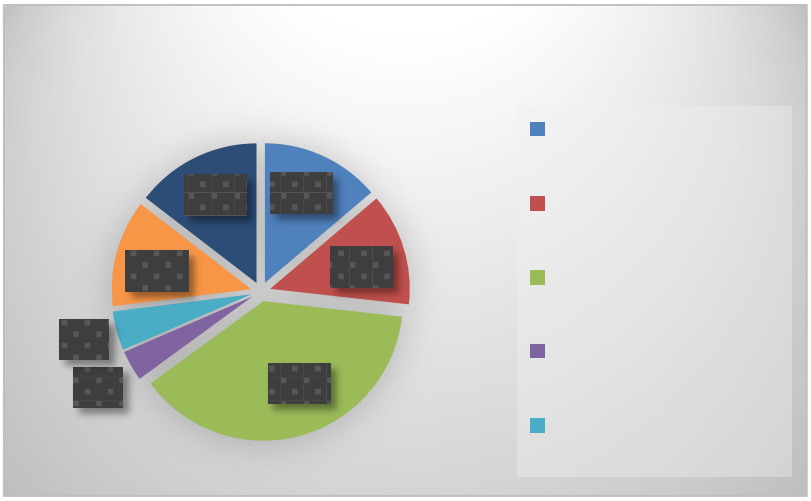
Az adatközlők, 21%-a nem gondolkozik azon, hogy áttelepüljön országon belül, másik településre, míg 14% egyenesen nem telepedne át, 9%-uknak nincsenek konkrét, elképzelései. Akik igen elköltöznének, de még nem tudják hova, 13%-ot tesznek ki. Míg 11% elkötözne és pontosan tudja hová! Akik már elköltöztek, vagy már laktak máshol is pedig, 32%-át teszik ki a válaszadóknak.

Az adatközlők, 9%-a nem gondolkozik azon, hogy elköltözzön külföldre, 18 nem költözne el egyáltalán, 8%-uknak nincs konkrét elképzelése, 22%-uk elköltözne, de nem tudja még hová, 15% pedig pontosan tudja hová költözne külföldre.

Az kérdőívben válaszadók 34%-a Választana-e külföldi házastársat magának, 25%-uk nem választana, 35%-uk talán érzelmektől függően, ha úgy adódik, és 6% úgy döntött nem válaszol.

Elvándorlás okai

Az adatközlők közül, ha úgy döntenének, hogy elkötöznének külföldre, különböző okokból, először is, 14%-nem vándorolna el, 13%-uk családi, párkapcsolati okból, 38% munkavállalási céllal, 4%-uk tanulmányi okok miatt, 4% etnikai vagy más diszkrimináció miatt, míg 12% kalandvágyból, világot látni, és 15% pedig egyéb okból.



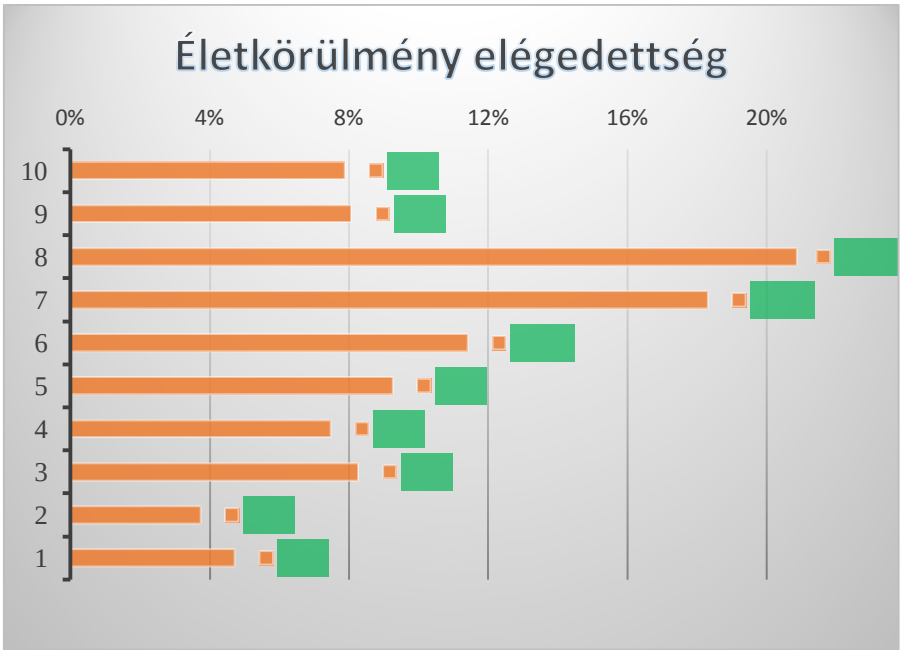
Grafikon 2: Külföldre költözés okai.
N=508, Forrás: saját szerkesztés.

A válaszadók 29%-a úgy nyilatkozott hogy, érték Atrocitások[55], bántások, hátrányok élete folyamán, magyar anyanyelvűsége miatt, míg 69%-at nem, és 2% pedig nem válaszolt.

Az adatközlők, 24%-a jobboldali szimpatizánsának tartja magát, 16%bal oldalinak, 31%-uk politikailag semleges, 16%-nak fogalma sincs és nem is érdekli. A többi 13% pedig úgy döntött, hogy sorolja be magát egyik politikai oldalnak a szimpatizánsaként sem.

Egy 1-től 10-ig Likert skálán való értékelés során az adatközlők kiválasztották mennyire elégedettek az életkörülményekkel ott ahol éppen élnek. Amint látjuk a Nagyon elégedett, 10es jegyet is az adatközlők, 8%-a adta, 9-est is 8% adott, míg a leg gyakoribb jegy a 8-as, 21%-al, aztán a 7-es a maga 18%-ával, 6-ost, 11% adott, 5-ös jegyet, amely közepesnek(semlegesnek) számít 9%.-adott. Az 5-ös alatti jegyeket, amely már a semleges alatt van,, összesen 25%-a adta az adatközlőknek, 4-est, 7%, 3-ast 8%, 2-est 4%, és 1-es is 5%-uk adott, amely a legkevésbé elégedettséget fejez ki.

[55] Atrocitás: bántalmazás, erőszakoskodás, kellemetlenség.



Ábra 21 : Likert-skálán 1-10 terjedelmű, részletesen árnyalt, életkörülmény elégedettség.
N=508, Forrás: saját szerkesztés.

5. Következtetések

Kutatás és adatelemzés eredményeiről:

Az erdélyi fiatalok inkább maradnának otthon, ha tehetnék, de az életkörülményekkel való elégedetlenség és a bérfeszültségek miatt inkább aspirálnak a kivándorlás gondolata felé, mint az otthonmaradás mellett való döntés következményeit, és ennek megfelelő otthon családot alapítva, az otthon maradók életútját beválalni.

A nyelvi preferencia a legtöbb adatközlőben megvan, arra hogy magyar nyelven intézze a hivatalos ügyeit, és az utóbbi két és fél évtizedben, ami eltelt a rendszerváltás óta a jogi háttér is megszületett a lehetőség megteremtésére. Azokon a településeken ahol a magyar lakosság meghaladja a 20%-ot ott jogilag a lakosságot megilleti a magyar nyelv használata, úgy látszik, már csak az infrastruktúra hiányzik a lehetőség megteremtésére, hogy aki preferálna magyar nyelven beszélni ügyei intézése alkalmával az meg is tehesse.

Az erdélyi fiatalok közt vannak, akik azt mondják, hogy környezetünkön is múlik, hogy megtanulunk-e románul, a Maszol.ro 2017-es cikkében két lány nyilatkozott és beszélt arról mennyire nehéz volt nekik, amíg nem ismerték a román nyelvet, de az egyetemükhöz vagy a munkahelyükhöz szükségük volt, hogy ismerjék Románia hivatalos nyelvét. Van, hogy a

fiatalok, belevágnak, mint kihívás, vagy mint szükség hogy megtanulják a román nyelvet erdélyi magyarként is így is tettek a cikkben nyilatkozó Szörcsei Ágnes és Győrfi Kata is. A lányok arról számolnak be, hogy a környezetük segítőkész volt, a román kortársak szívesen segítettek a román nyelv megtanulásában, amely később a vizsgáknál majd a munkahelyen is jól jött számukra (Maszol.ro, 2016).

Irodalomjegyzék

Asztalos-Ágnes, 2016. Román válasz: elégtelen – Hargita Népe online. Available at: http://hargitanepe.eu/roman-valasz-elegtelen/ [Accessed October 10, 2016].

Eurostat; Géry Coomans; Michiel Ras; Yannis Yfantopoulos, 2002. Szociális helyzet az Európai Unióban 2002 2002nd ed., Európai Bizottság Foglalkoztatási és Szociálisügyi Főigazgatóság. Available at: https://www.evernote.com/shard/s683/res/1534171c-11de-4561-bf06-76238c5ff9c2.

Gleid, V., 2013. Európa és a migráció – Történelmi dimenziók. Available at: http://tarrosy.hu/application/document/download/1461006640_ed4144b0ada6912bfbd10c35534b1735/europai_migracio_szept30.pdf [Accessed April 18, 2016].

Haug, S., 2008. Migration Networks and Migration Decision-Making. Journal of Ethnic and Migration Studies, 34(4), pp.585–605. Available at: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13691830801961605.

Horváth, I., 2002. Magyar kisebbség. Available at: http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbseg/index.php?action=cimek&cikk=m020403.html [Accessed April 18, 2016].

ISTVÁN-SZILÁRD Szász; Zsombor Csata;, 2016. Mentor – Bevinni a kétnyelvűséget a hátsó kapun a gazdaságba és a nagyobb nyilvánosság elé - Főcikk - Szabadság. http://www.szabadsag.ro/, p.1. Available at: http://www.szabadsag.ro/szabadsag/servlet/szabadsag/template/article,PMainArticleScreen.vm/id/5301 [Accessed September 28, 2016].

KMAT; MTI; Kronika.ro;, 2016. A magyarok másodrendű állampolgárok a környező országokban - PolgárPortál. kronika, p.1. Available at: http://kronika.ro/kulfold/kmat-diszkriminalt-helyzetben-a-kulhoni-magyarok [Accessed September 25, 2016].

Maszol.ro, 2016. „Hátrány, hogy nem tudok jól románul, mert lehetne jobb munkám is”. Available at: http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/71551-hatrany-hogy-nem-

tudok-jol-romanul-mert-lehetne-jobb-munkam-is [Accessed November 10, 2016].

Rédei, M., 2012. A nemzetközi migráció demográfiai és geográfiai aspektusai. Available at: http://idresearch.hu/userfiles/File/eia/II_01_redei.pdf [Accessed April 18, 2016].

Wardhaugh, R., 1995. Szociolingvisztika Osiris tan. P. C. Pap Mária,; Kontra Miklós, ed., Budapest.

A MENTORTANÁRI MUNKA SWOT-ANALÍZISE

Tordai Zita, tordai.zita@tmpk.uni-obuda.hu
Holik Ildikó, holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu
Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

1. A mentortanárokról

A mentortanárok feladatköre igen összetett, hiszen ők azok, akik bevezetik a tanárjelölteket, illetve a pályakezdő pedagógusokat az iskola belső világába, támogatják őket a tanári pályára való szocializálódási folyamatban (Kubinger-Pillmann, 2011), irányítják a tanárjelöltek tapasztalatszerzését (Di Blasio – Paku – Marton, 2011), hangsúlyt helyeznek munkájuk elemzésére, fejlesztésére és értékelésére (Sanda, 2016), az elméleti képzés keretében megismert módszertani elemek bemutatásával segítik az elmélet és a gyakorlat közti szakadék áthidalását (Szűcs – Fejes, 2010), valamint tanácsaikkal, javaslataikkal látják el a tanárjelölt hallgatókat az iskolai gyakorlatokon. A mentortanárok szakmai és személyes támogatást, legfőképpen pedig mintát adnak a pályakezdők számára (Tordai, 2015).

A mentortanárok komplex feladatkörüknek megfelelően több szerepet is betöltenek: Furlong és Maynard (1995) a mentor szerepét a modell, a képzési szakember, a kritikus barát és a tanulótárs szerepével azonosítja. Cameron-Jones és O'Hara (1994) szerint a mentor szerep három legfontosabb összetevője a nevelői, képzői és szövetségesi funkció. Musai (1996) a mentorszerep három dimenzióját: a strukturális, a támogató és a szakmai dimenziót különíti el. Lesznyák Márta (2005) a modell, a szakértő konzultáns és a tanácsadó szerepét különbözteti meg.

Az utóbbi évtizedek változó pedagógiai környezetében (Molnár, 2016; Tóth, 2014) számos követelmény fogalmazódik meg a mentortanárokkal szemben, amelyek közül az alábbiakban néhányat emelünk ki.

Musai (1996) a mentorokkal szemben az alábbi követelményeket támasztja: a mentor legyen

- tanácsadó, aki a mindennapi teendőkkel kapcsolatosan tanácsokkal látja el növendékét, segíti és bátorítja őt,
- modell, aki saját tevékenységével a tantermi munka ideális megvalósítását képes felmutatni növendékeinek a tanítási

megközelítési módok, a diákokkal, illetve kollégákkal való kapcsolatépítés tekintetében,

- információs forrás az iskolai tantervekre és dokumentációkra, a tanulók jellemző vonásaira, a tanítási stratégiákra vonatkozóan,
- oktató, aki tanulmányvezetői szituációk során a növendékeket bevezeti a tervezés, az értékelés, a szaktárgyi munka áttekintése, az összsiskolai tevékenységek, az osztálytermi-menedzsment gyakorlatába,
- a tanárjelölt tantermi munkájának megfigyelője,
- konzultáns, aki a megtekintett tanórák alapján visszajelzéseket ad a jelöltnek és hozzásegíti őt ahhoz, hogy kritikusan reflektáljon saját munkájára, értékelje azt és beszámolót készítsen róla,
- szakértő, aki összegyűjti az információkat növendékének az iskolai gyakorlat során végzett munkájáról, konstruktívan értékeli azt beszámolók és értékelési ívek formájában.

Az iskolai tapasztalatok szerint a jó mentorrá válás szükséges, de nem elegendő feltétele, hogy a mentor pedagógusként feladatát szakmailag magas szinten lássa el. Gyakran előfordul, hogy a módszertanilag kiemelkedő színvonalú nevelőmunkát végző vagy a tantárgyában szakértő pedagógusból nem feltétlenül lesz jó mentor. Léteznek olyan kompetenciák, amelyek erősebben köthetők a mentori tevékenységek ellátásához, mint a nevelési és oktatási gyakorlathoz (Kovács – Fáyné, 2015). Ilyenek lehetnek például: a kapcsolatteremtés, a fiatal felnőttekkel való foglalkozás pszichológiája, az értékelés, a segítségnyújtás sajátos feladatai és ennek gyakorlata (Kotschy, 2009).

Joggal tehetjük fel a kérdést, hogy ki a sikeres mentor? Di Blasio, Paku és Marton (2011) tanulmánya szerint az, aki

- szívesen segít másoknak;
- képes aktívan hallgatni;
- képes olyan kérdéseket feltenni, amelyek segítik a másik képességeinek önfeltárását, kiemelkedő tulajdonságainak és aspirációinak a leírását;
- bizalomteljes légkör teremtésére képes, amely támogatja a tanulási/elsajátítási folyamatot;
- figyelembe veszi a mentorált bizalmas közléseit;
- segíti a tapasztalatlanabb kollégát a kisebb hibák kiküszöbölésében és a nagyobb hibák megelőzésében;
- a mentori kapcsolatban következetes szakmai hatást fejt ki;

- saját személyes korlátait is figyelembe veszi, amikor megoldást javasol a mentorált személynek;
- felismeri a mentorált szükségleteit, még akkor is, ha a mentorált nem tudta megfogalmazni azokat;
- azonosul a szerepeivel, rugalmasan váltja a szerepeit; hisz a mentorálás pozitív hatásában, főleg a szakmai identifikáció területén.

Kutatási eredmények alapján (Borko – Mayfield, 1995), melyek hallgatókkal folytatott beszélgetésekre épültek, a sikeres mentortanárokat elsősorban az különbözteti meg kevésbé sikeres társaiktól, hogy

- komolyan veszik feladatukat (hisznek, abban, hogy valóban segíteni tudnak a tanár szakos hallgatónak);
- gyakori, (viszonylag) hosszú és tartalmas megbeszéléseket folytatnak a hallgatókkal;
- több visszajelzést adnak a hallgatóknak.

Emellett a sikeres mentorok képesek saját tapasztalataikról beszélni, valamint őszinte, konstruktív kritikát megfogalmazni a hallgatók munkájáról (Lesznyák, 2005).

A mentorokat jellemző fontos tulajdonságok közé tartoznak az alábbiak is:

- a hajtóerő,
- a mentális és fizikai erőnlét fenntartásának és folyamatos megújításának képessége,
- a lényeglátás és szelektálás képessége,
- az erkölcsi értékek,
- a kritika elfogadásának képessége,
- az előrelátás,
- a kockázatvállalás bátorsága,
- az együttműködési készség,
- a mentori motiváció,
- az önbizalom,
- a szakértelem,
- a kreativitás,
- a rugalmasság. (Kőpatakiné, 2009)

A gyakorlatvezető mentortanár képzésünkön (Simonics, 2017) gyakran megfogalmazódik az a kérdés, hogy melyek a mentor feladatai, milyen elvárások fogalmazódnak meg a mentorokkal szemben. A képzésben felmerülő kérdések inspiráltak arra, hogy SWOT-analízist készítsünk a mentortanári munkáról.

A kutatás előzményének tekinthető a közoktatás 2007/2008-ban végzett SWOT-analízise (Szekszárdi, 2008), amely vizsgálat eredményei az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesületének honlapján olvashatók[56].

2. Kutatás mentortanárok körében

Online kérdőíves kutatásunk a mentortanári munka elemzésére irányult. 86 jelenlegi és végzett gyakorlatvezető mentortanárt kérdeztünk (leendő) mentortanári munkájukról.

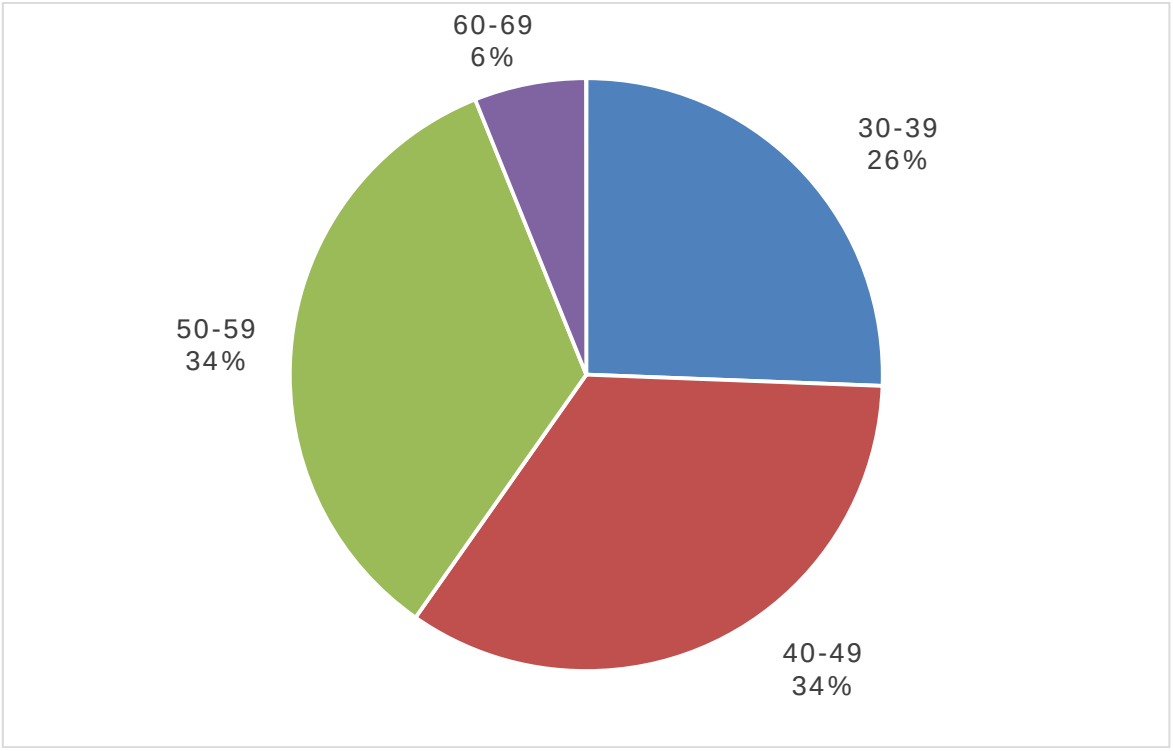
Kutatási kérdésként azt fogalmaztuk meg, hogy

- melyek azok az erősségek, amik a mentortanári munkájukban segítik,
- melyek azok a gyengeségek, fejlesztendő területek, amik a mentortanári munkájukat nehezítik,
- melyek azok a külső és belső lehetőségek, amik a mentortanári munkájukat támogathatják, valamint
- melyek azok a külső és belső veszélyek, amik a mentortanári munkájukat akadályozhatják.

Kérdőívünket 86 egykori és jelenlegi gyakorlatvezető mentortanár szakos hallgató töltötte ki, 62 nő (83,7%) és 14 férfi (16,3%).

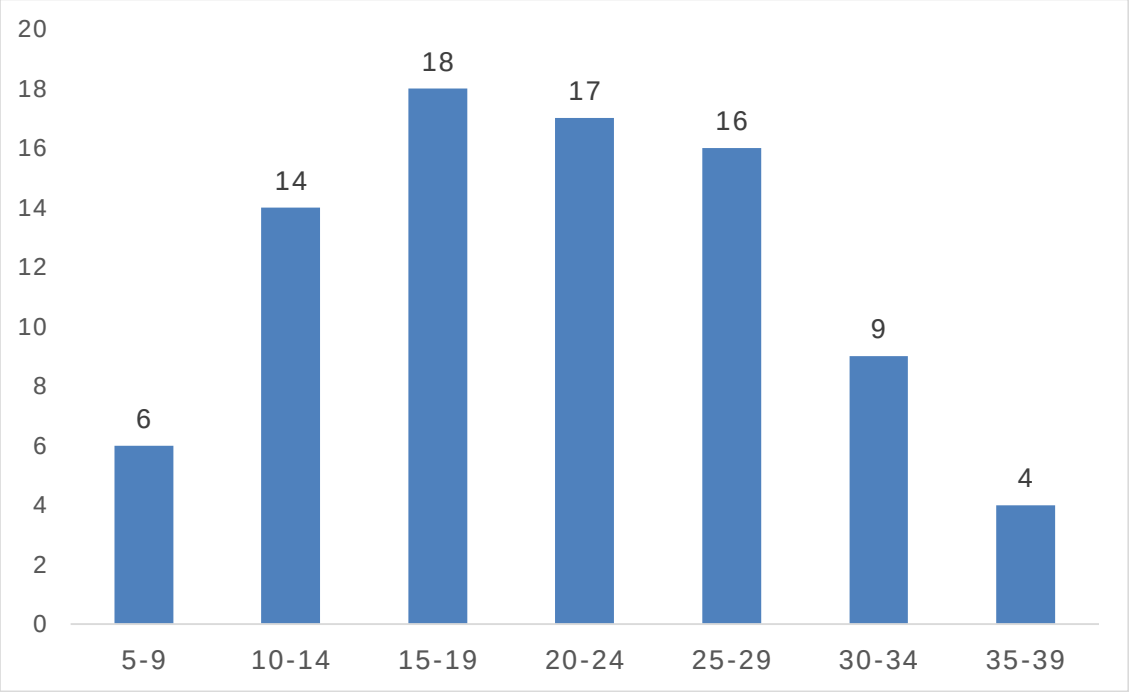
A válaszadók átlagéletkora 46,6 év. A legfiatalabb válaszadó 32, a legidősebb 63 éves. A legtöbben a 40-es, illetve az 50-es éveikben járnak (1. ábra).

[56] http://www.osztalyfonok.hu



22. ábra
A válaszadók korcsoportonkénti megoszlása (fő, %, N=82)

A pedagógusi pályán töltött évek átlaga 20,85 év. Minimum 5, maximum 39 év tanítási gyakorlattal rendelkeznek. A legtöbb válaszadó 15-19 év tapasztalattal rendelkezik a pedagógusi pályán (2. ábra)



2. ábra
A válaszadók pedagógusi pályán töltött éveinek száma (fő, N=84)

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

26-an (69,8%) már végeztek a gyakorlatvezető mentortanár képzésben, 60-an (69,8%) még tanultak a kérdőív kitöltésének időpontjában.

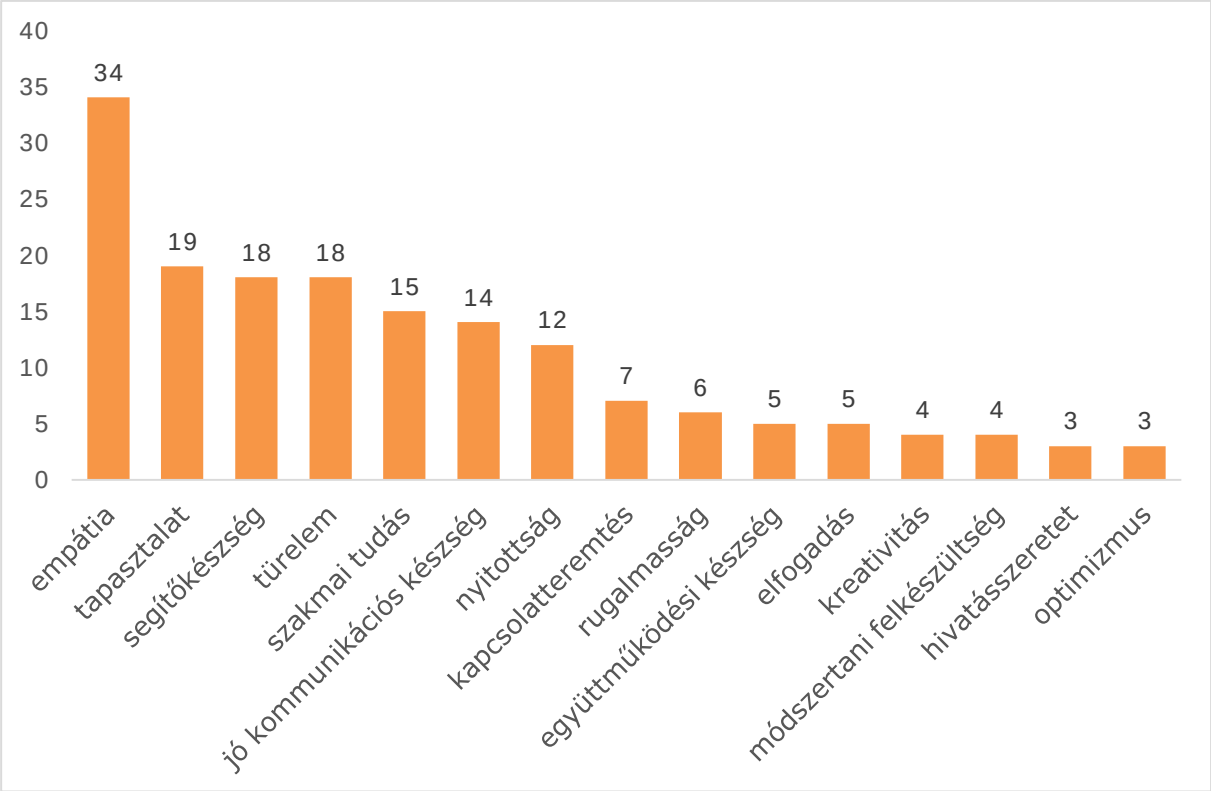
A válaszadók közül 27-en (31,4%) mentortanárként dolgoznak.

A válaszadók rendkívül elhivatottak, hiszen 53,3%-uk biztosan a pedagógusi pályán képzeli 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.

3. Mentortanári erősségek

A kutatás során rákérdeztünk a válaszadók erősségeire, amelyek segítik (leendő) mentortanári munkájukban. A nyitott kérdésre adott válaszok elemzése alapján azt az eredményt kaptuk, hogy a megkérdezettek közül 34-en az empátiát tartják a legfőbb erősségüknek. Ez a tulajdonság kiemelkedik a megnevezett erősségek közül. A kutatás eredményei szerint a tapasztalat (19 főnél), a segítőkészség (18 főnél) és a türelem (18 főnél) is a mentortanárok fő erősségei közé tartoznak (3. ábra). (A mentortanári erősségeket a háttérváltozókkal együtt vizsgálva nem találtunk szignifikáns összefüggéseket.)

Szintén az empátia és a segítőkészség emelkedik ki a mentori feladatokhoz szükséges személyiségvonások közül a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán 2014-ben végzett kismintás kutatás eredményei alapján (Kovács, 2015). Az intézmény mentorképzésében részt vevő megkérdezett hallgatók az empátiát a 2., a segítőkészséget a 3. helyre rangsorolták. Figyelemreméltó különbség, hogy a tapasztalat nem jelenik meg ebben a kutatásban, a türelem pedig csak a 11. helyen szerepel. A szakmai felkészültséget nevezték meg a legfontosabb tulajdonságként a válaszadók, amely a saját kutatásunkban csak az 5. helyen jelenik meg.



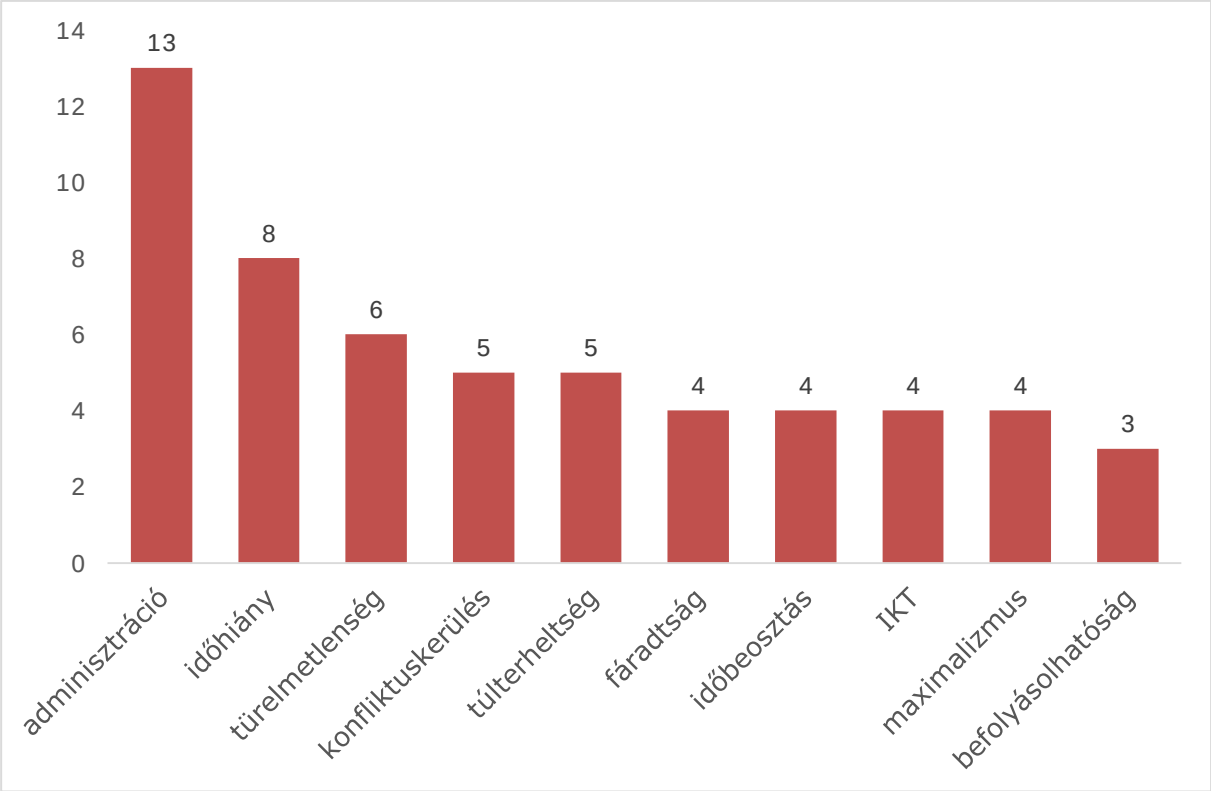
3. ábra
Mentortanári erősségek (említések száma, az ábra azokat a tulajdonságokat mutatja, amelyeket legalább 3-an megneveztek, N=79)

Egy másik megközelítéssel találkozhatunk a közoktatásról végzett SWOT-analízisben (Szekszárdi, 2008). A pedagógus erősségek összesített listáján a személyes kompetenciák[57] és a munkabírás szerepelnek az első helyen (13-13%[58]), ezt követi a lojalitás (10%), az igény a változásra (10%), a készség az együttműködésre (9%), a mások elfogadása (8%) és a felkészültség (8%)[59].

4. Mentortanári gyengeségek

A megkérdezett mentortanárok közül 13-an az adminisztrációt nevezték meg legfőbb gyengeségüknek. Az időhiány (8 főnél), a türelmetlenség (6 főnél), a konfliktuskerülés (5 főnél) és a túlterheltség (5 főnél) szintén a legtöbbször megnevezett gyengeségek közé tartoznak (4. ábra). A mentortanároknak szintén problémát jelent a fáradtság, az időbeosztás, valamint az IKT eszközök használata (Duchon, 2015).

[57] A válaszadó pedagógusok ebben a kutatásban személyes kompetenciákon az alábbi tulajdonságokat értették: önismeret, önfejlesztő készség, hit munkájuk értelmében, szuverénebbek (mint korábban), humor, létező pedagógusdinasztiák (hagyományőrzés).
[58] Előfordulási arány a teljes listában, N=77.
[59] http://www.osztalyfonok.hu/files/pedagogus_erossegek.pdf



4. ábra
Mentortanári gyengeségek (említések száma, az ábra azokat a tulajdonságokat mutatja, amelyeket legalább 3-an megneveztek, N=76)

A mentortanári gyengeségeket a háttérváltozókkal együtt vizsgálva nem találtunk szignifikáns összefüggéseket. A mentortanári erősségek és gyengeségek közötti összefüggések vizsgálatánál azt állapítottuk meg, hogy a tapasztalatot erősségként megnevező kollégák 11,8%-a panaszkodik időhiányra ($p=0,028$[60]), illetve a türelmes kollégák 18,8%-ának jelent problémát az adminisztráció ($p=0,028$).

A közoktatásról végzett SWOT-analízisben (Szekszárdi, 2008) a pedagógus gyengeségek összesített listáján[61] a mesterségbeli tudás hiányosságai szerepelnek az első helyen (12%[62]), ezt követik a mentálhigiénés problémák (11%). A döntési kompetenciák hiánya (7%), a konfliktusok kezelésére való képtelenség (7%), valamint a merev, konzervatív szakmai világkép (6%) is a gyengeségek között szerepel. Láthatjuk, hogy a pedagógusok körében végzett vizsgálat más gyengeségeket emel ki, mint a saját, mentortanárok körében végzett kutatás. Mégis úgy véljük, hogy a válaszadó mentorok által

[60] Az adatokon végzett Chi-négyzet próba alapján.
[61] http://www.osztalyfonok.hu/files/pedagogus_gyengesegek.pdf
[62] Előfordulási arány a teljes listában, N=204

kihangsúlyozott gyengeségek nem csak a mentortanári munkára vonatkoznak.

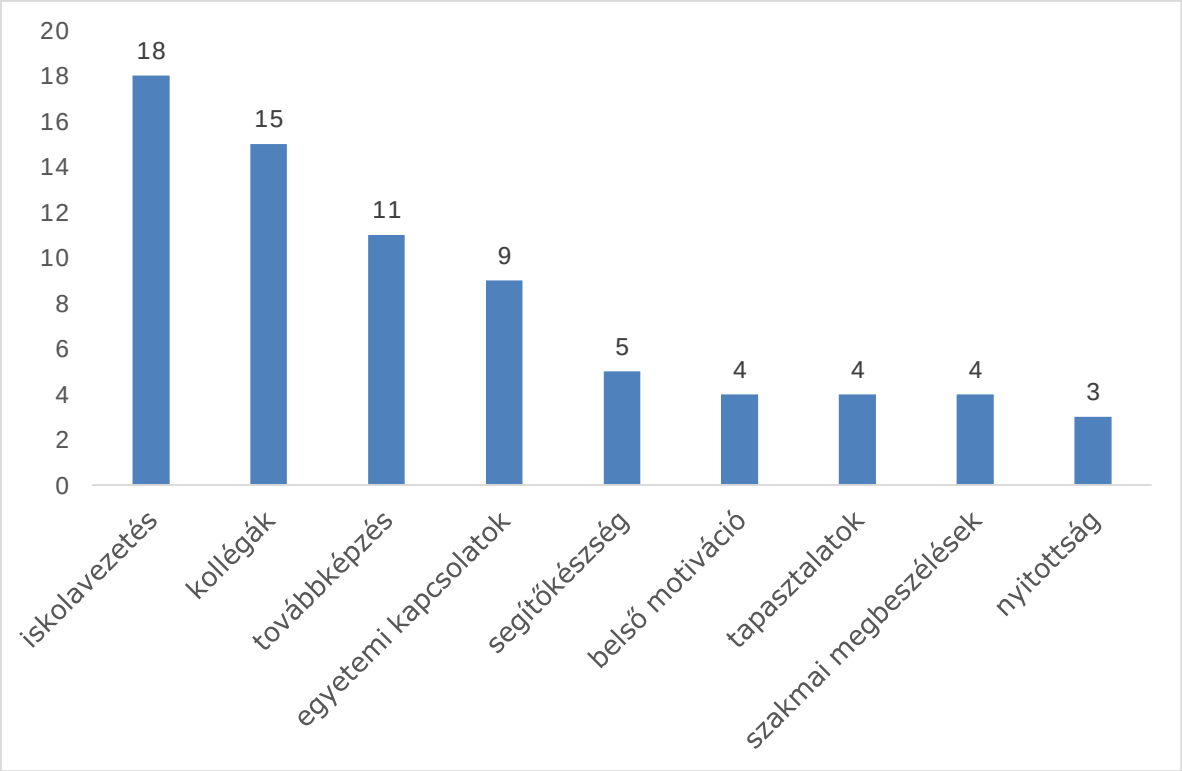
Figyelemreméltó, hogy kutatásunkban a válaszadók könnyebben fogalmazták meg az erősségeiket, mint a gyengeségeiket. 61-en írtak legalább 3 erősséget, ezzel szemben csak 9-en voltak, akik legalább 3 gyengeséget fogalmaztak meg. Úgy tűnik, hogy a gyengeségeik megfogalmazása és leírása nehézséget okozott a mentortanárok számára. Emiatt is fontos volna az önismeretre, az önreflexióra hangsúlyt helyezni a képzésük során.

5. Lehetőségek a mentortanári munkában

A kutatásunk további részében azt vizsgáltuk, hogy melyek azok a külső és belső lehetőségek, amik a mentortanári munkájukat támogathatják a válaszadókat. A legtöbb említés az iskolavezetésben rejlő lehetőségekre irányult (18 főnél). Szintén lehetőséget látnak a megkérdezett mentortanárok a kollégákban (15 fő), a továbbképzésben (11 fő) és az egyetemi kapcsolatokban (9 fő). (5. ábra)

Azt is vizsgáltuk, hogy milyen kapcsolat van a megnevezett lehetőségek és a háttérváltozók között. Megállapítottuk, hogy a megkérdezett férfiak 25%-a, míg a nők 22,2%-a tartja az iskolavezetést lehetőségnek, ($p=0,044$). A továbbképzéseket a férfiak 16,7%-a és a nők 14,3%-a nevezte meg lehetőségként ($p=0,046$). A mentorképzésben részt vevők 19,6%-a lát lehetőségnek a kollégákban, a végzett hallgatóknak pedig a 20,8%-a ($p=0,015$). A mentortanárként dolgozók 19,2%-a írta be lehetőségként a kollégákat, a nem mentortanárként dolgozóknak pedig a 20,4%-a ($p=0,015$).

A mentori munka erősségeként a segítőkészséget megnevező megkérdezettek 21,4%-a a kollégákban ($p=0,014$), 14,3%-a pedig a továbbképzésekben lát lehetőséget ($p=0,05$). További összefüggés, hogy az erősségként a türelmet megnevezők 22,2%-a lát a kollégákban lehetőséget ($p=0,056$). A mentortanári munka gyengeségeként az adminisztrációt megnevezők 23,1%-a lát lehetőséget az iskolavezetésben ($p=0,03$).



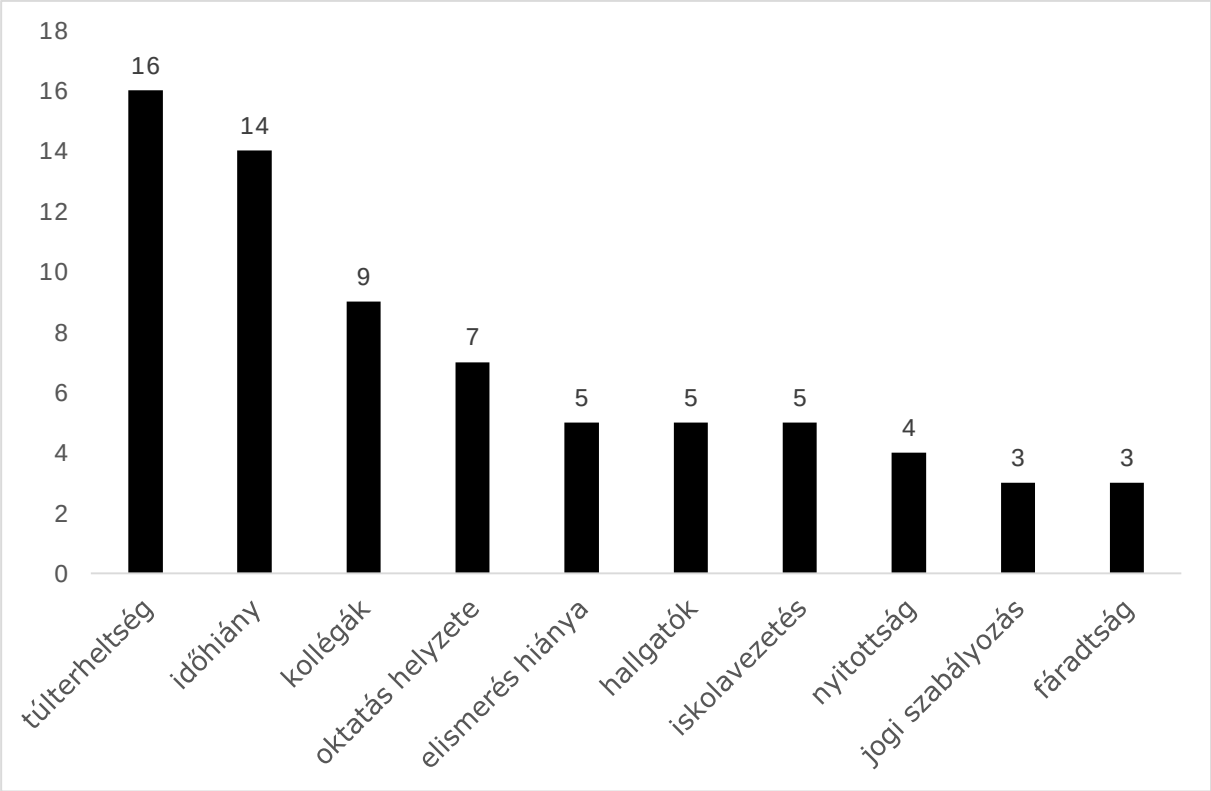
5. ábra
Lehetőségek a mentortanári munkában (említések száma, az ábra azokat a tulajdonságokat mutatja, amelyeket legalább 3-an megneveztek, N=75)

6. A mentortanári munka veszélyei

Az utolsó kérdésünk arra irányult, hogy melyek azok a külső és belső veszélyek, amik a mentortanári munkájukat akadályozhatják. Az adatok elemzése során megállapítottuk, hogy a legnagyobb veszélyként (6. ábra) a túlterheltséget élik meg a megkérdezett mentortanárok (16 fő). Szintén veszélyforrásnak látják az időhiányt (14 fő), a kollégákat (9 fő), valamint az oktatás helyzetét is (7 fő).

Ennél a kérdésnél is vizsgáltuk a háttérváltozókkal való kapcsolatot. Érdekességként kiemeljük, hogy a megkérdezett férfiak 20%-a nevezte meg veszélyként a túlterheltséget, és a nőknél is hasonló arányt figyeltünk meg (21,9%, p=0,018).

A tapasztalatot mint erősséget megnevező megkérdezettek 11,8%-a a kollégákban lát veszélyforrást (p=0,010). A segítőkészséget megnevezők 21,4%-a pedig a túlterheltségben (p=0,006). A türelmet erősségként tartók 16,7%-a az időhiányt látja veszélynek (p=0,031), 11,1%-uk pedig a kollégákat (p=0,000).



6. ábra
A mentortanári munka veszélyei (említések száma, az ábra azokat a tulajdonságokat mutatja, amelyeket legalább 3-an megneveztek, N=74)

A mentortanári pálya gyengeségeként a türelmetlenséget megnevezők 20%-a veszélynek tartja a túlterheltséget (p=0,010), 20%-a pedig az időhiányt (p=0,005). A továbbképzéseket lehetőségként tartó megkérdezettek 18,2%-a viszont az időhiányt tartja nagy veszélynek (p=0,000).

A lehetőségek és a veszélyek megfogalmazása sem bizonyult könnyű feladatnak a megkérdezettek számára. 24-en írtak legalább 3 lehetőséget és 14-en fogalmaztak meg legalább 3 veszélyt.

7. Összegzés

Online kérdőíves kutatásunk a mentortanári munka elemzésére irányult. 86 jelenlegi és végzett gyakorlatvezető mentortanárt kérdeztünk (leendő) mentortanári munkájukról.

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy melyek azok az erősségek, amik a válaszadókat mentortanári munkájukban segítik, melyek azok a gyengeségek, fejlesztendő területek, amik a mentortanári munkájukat nehezítik, melyek azok a külső és belső lehetőségek, amik a mentortanári

munkájukat támogathatják, valamint melyek azok a külső és belső veszélyek, amik a mentortanári munkájukat akadályozhatják.

A nyitott kérdésekre adott válaszok alapján a (leendő) mentortanárok a legfőbb erősségüknek az empátiát, gyengeségüknek az adminisztrációt tartják. Fő lehetőségként az iskolavezetést, veszélyként a túlterheltséget nevezték meg.

Az eredmények megerősítik korábbi kutatások tapasztalatait, miszerint a mentortanári munkában rejlő legfontosabb „érték" a mentorálttal való kapcsolat kialakításában rejlik, a szakmai felkészültség kevésbé meghatározó a közös munka sikerességét tekintve. A gyengeségek elemzése alapján ugyanakkor arra következtethetünk, hogy a mentortanári szerepre vállalkozók kevésbé ismerik vagy vállalják fel hiányosságaikat, amelynek egyik oka lehet a valódi mentorálási tapasztalat hiánya, így inkább a tanári működésük jelentik számukra a viszonyítási alapot ennek megítélésében. Mindez felveti annak szükségességét, hogy a képzés során átfogóbban foglalkozzunk a mentortanári szerep értelmezésével, és az elvárt kompetenciákon túl a mentortanár hétköznapi tevékenysége kapcsán felmerülő helyzetekre és azok kezeléséhez szükséges készségekre és erőforrásokra is rávilágítsunk.

Érdemes külön kiemelni a tanártársak vélt vagy valós jelentőségét a mentortanári munka megítélése szempontjából, hiszen a kollégák a veszélyek és a lehetőségek között egyaránt említésre kerültek. Ez arra utalhat, hogy a mentortanári tevékenység nem egyértelműen pozitív megítélésű a tanárok körében, így annak ellenére, hogy a tanárjelöltek támogatására irányuló mentori rendszer alapjai kidolgozásra kerültek hazánkban is, ennek megszilárdítása és elfogadtatása a gyakorló pedagógusok oldaláról még a jövő feladata.

A kutatás eredményei rámutatnak a fejlesztési lehetőségekre a képzésben - a mentori munka hatékonysága szempontjából.

A kutatás felhívta a figyelmet arra, hogy a sok adminisztrációból és túlterheltségből fakadó időhiány és türelmetlenség a hatékony mentori munka akadálya. Ezért rendkívül fontos volna az idő- és stresszkezelési technikák tanulása a képzés során.

Fontosnak tartjuk, hogy a mentorok tisztában legyenek erősségeikkel. Erre több szakirodalmi forrás is felhívja a figyelmet. Seligman (2011) úgy véli, hogy nagyobb elégedettséget élhetünk át abban az esetben, ha azonosítjuk karaktererősségeinket, és ezt a lehető legnagyobb mértékben használjuk életünk területein. Seligman álláspontja szerint, ha erősségeinket alkalmazni tudjuk a munkában, akkor a munka hivatássá válhat, és így kiteljesedhetünk a munkavégzés során is (Holecz – Molnár,

2014). A képzés során e területre is érdemes lenne nagyon hangsúlyt helyezni.

Végül kutatásunk további tanulsága, hogy a pedagógusok mentori munkájukban akkor tudják szerepüket eredményesen betölteni, ha legfontosabb erősségeiket a mentorálttal való kapcsolatban is kamatoztatni tudják.

Irodalomjegyzék

A közoktatás SWOT-analízise 2. Az is bolond, aki pedagógussá lesz Magyarországon? http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=514 (a letöltés időpontja: 2017.12.29.)

Borko, H. – Mayfield, V. (1995): The roles of the cooperating teacher and the university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, (11) 5. 501-518.

Cameron-Jones, M. – O'Hara, P. (1994): The second year 1993-1994 of the Scottish pilot PGCE secondary course. Moray House Institute, Heriot-Watt University. Idézi: Musai, Bardhyl (1996): Albánia. In: Kotschy Beáta (szerk.): *A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés*. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, p120-124

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

Duchon J. (2015): Tapasztalatok a mentortanárképzés IKT támogatott pedagógiai módszerek tantárgyának oktatása során. In: Tóth P. – Maior E. – Pogátsnik M. (szerk.): *Tanári és tanulói kompetenciák az empirikus kutatások fókuszában*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest, 329-348.

Furlong, J. – Maynard, T. (1995): Mentoring Student Teachers. Routledge. Idézi: Musai, Bardhyl (1996): Albánia. In: Kotschy Beáta (szerk.): *A tanár szerepe és a tanárképzés*. Közép-kelet-európai áttekintés. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, p120-124

Holecz A. – Molnár Sz. (2014): Pedagógusok pozitív pszichológiai tükörben: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra*, 14(10) p3-14

Kotschy B. (2009): Új elemek a tanárképzés rendszerében. *Educatio*, 3. p371–378

Kovács K. (2015): Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükrében. In: Arató F. (szerk.): *Horizontok II.: A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs, p87-99

Kovács K. – Fáyné Dombi A. (2015): Mentortanár szakos hallgatók mentorképe, mentorszerep-felfogása. In: Torgyik J. (szerk.): Százarcú pedagógia. International Research Institute, Komárno, p321-331

Kubinger-Pillmann J. (2011): Mentorfórum – Mentorképzés. *Iskolakultúra*, 12, p111-113

Lesznyák M. (2005): A mentortanár szerepe a szakmai szocializációban és feladatai. In: *Útmutató az általános pedagógiai gyakorlatban résztvevő mentortanárok számára*. Kézirat SZTE, Neveléstudományi Tanszék, Szeged

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

Musai, Bardhyl (1996): Albánia. In: Kotschy Beáta (szerk.): *A tanár szerepe és a tanárképzés*. Közép-kelet-európai áttekintés. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, p120-124

Sanda I. D. (2016): *Fejlesztő értékelés*. Typotop Kft., Budapest

Seligman, M. E. P. (2011): *Flourish – Élj boldogan! A boldogság és jól-lét radikálisan új értelmezése.* Akadémiai Kiadó, Budapest

Simonics I. (2017): Prezentációk alkalmazása mentortanárok körében. In: Tóth P. – Simonics I. – Duchon J. – Varga A. (szerk.): Pedagógiai kutatások a Kárpát-medencében: II. Kárpát - medencei Oktatási Konferencia. Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, p229-243

Szekszárdi J. (2008): Erősségeink és gyengeségeink (a közoktatás „SWOT-analízise"). *Iskolakultúra*, 9-10. p117-128.

Szűcs N. – Fejes J. B. (2010): A deszegregációs intézkedéseket támogató hallgatói Mentorprogram lehetőségei a pedagógusképzésben. In: Albert G. (szerk.): *Az óvodapedagógiától az andragógiáig: Képzés és Gyakorlat Konferencia III.* Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar, Kaposvár, p113-125

Tordai Z. (2015): A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében. *Neveléstudomány*, 4. p5-21

Tóth P. (2014): Változó szakképzés, változó pedagógiai környezet. *Opus et Educatio*, 1. p32-47.

A SZAKTANÁRI PORTFÓLIÓ ALKALMAZÁSÁNAK TAPASZTALATAI AZ AGRÁR-MÉRNÖKTANÁR MESTERKÉPZÉSBEN A SZENT ISTVÁN EGYETEMEN

Melisné Nagy Márta, Nagy.Marta@gtk.szie.hu
Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Társadalomtudományi és Tanárképző Intézet, Pedagógia és Pályatervezés Tanszék

1. Bevezetés

A Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kara 2009-ben akkreditáltatta az új típusú – a bolognai képzési struktúrához igazodó – agrár-mérnöktanár (MA szintű) képzést, levelező tagozaton. A képzés 2010-ben indult, és jelenleg is két szakirányon folyik. A korábbi években is vizsgáltuk a képzés végén beadásra kerülő szaktanári portfóliókat, nevezetesen ezen konferenciasorozat (Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia) keretein belül, 2013-ban számoltunk be szerzőtársammal (Dr. Gombos Norbert) az első tapasztalatokról. Az akkori pozitív eredmények és az azóta eltelt évek arra ösztönöztek, hogy újra megvizsgáljam, ezúttal társszerző nélkül, a végzett hallgatóink által elkészített szaktanári portfóliókat, és az eredményeket jelen tanulmányban bemutassam ezúttal újbóli részletes elméleti megalapozás nélkül.

A vizsgálat célja most is annak feltárása volt, hogy az intézményünkben agrár-mérnöktanár szakon végzett hallgatóink milyen tartalmú, felépítésű, struktúrájú szaktanári portfóliókat készítettek, illetve milyen területeken jelölték meg a saját pedagógiai, tanári, szakmai fejlődésük eredményeit.

2. Portfólió a szaktanárképzésben

A portfólió a pedagógiában viszonylag új fogalomnak számít, - csupán 25-30 évvel ezelőtt került be a nemzetközi pedagógiai gyakorlatba - azonban a gyakorlat azt mutatja, hogy nagyon jól alkalmazható a pedagógusképzésben is. A szaktanári portfólió készítés alkalmával a pedagógusjelölt a képzés során átélt szakmai fejlődését dokumentálja, amelynek összegyűjtése hasznos, hiszen utólag visszatekintve a

dokumentumokra átláthatja a fejlődési lehetőségeit és a portfólió sok inspiráció forrásává válhat.

A szaktanári portfólió elkészítésének menete a következő lépések mentén halad:

- a célok megismerése (a portfólió céljai, a célok elérését bizonyító dokumentumok, illetve az értékelési szempontok megismerése),
- az anyaggyűjtés (a tanulmányok során a célok elérését bizonyító dokumentumok gyűjtése, az önreflexiók készítése),
- a válogatás (a portfólióba kerülő dokumentumok kiválasztása),
- a reflexió (a kiválasztott dokumentumok szerepének bemutatása, reflektív önértékelés a tanári fejlődési folyamatról, annak eredményeiről),
- a szerkesztés (a portfólió összeállítása, megszerkesztése a formai követelmények figyelembevételével), továbbá
- az értékelés (a portfólió meghatározott szempontú értékelése, minősítése) *(Falus Iván – Kimmel Magdolna, 2009.; Rakaczkiné Tóth Katalin, 2012a.)*.

A szaktanári portfólió négy dokumentumterületet foglal magába, amelyek a következők:

I. A szaktanár-jelölt egyetemi tanulmányai során keletkezett, a pedagógiai, a pszichológiai, illetve a szakmódszertani tárgyakhoz kapcsolódó munkák, valamint az azokra vonatkozó reflexiók, önreflexiók.

II. A szaktanár-jelölt iskolai gyakorlata során készített dokumentumok, illetve az arra vonatkozó reflexiók, önreflexiók.

III. Az iskolai szervezet működésének megismerésére irányuló saját hallgatói munkák, valamint az azokra vonatkozó saját reflexiók.

IV. A szaktanár-jelölt saját tevékenységére, fejlődésének eredményességére vonatkozó reflexiói. *(Rakaczkiné Tóth Katalin, 2012a.)*.

A szaktanári portfóliónak legalább hat dokumentumot kell tartalmaznia oly módon, hogy a fenti négy terület mindegyikéből legalább egy-egy dokumentumnak szerepelnie kell a gyűjteményben, míg a fennmaradó két dokumentumot bármelyik területhez kapcsolódva választhatja ki a szaktanárjelölt.

A szaktanári portfólió szerkezeti felépítését tekintve az alábbi fő részekből épül fel *(Rakaczkiné Tóth Katalin, 2012a.)*:

- tartalomjegyzék
- bevezető (ebben mutatja be a portfólió készítője munkájának célját, portfóliójának szerkesztési elveit, felépítését, illetve visszatekint saját tanári fejlődésének folyamatára, amelyre reflektál is),
- dokumentumok (ebbe a részbe kerülnek elhelyezésre a hallgató dokumentumai, melyeknél jelölni kell, hogy a képzés mely szakaszában készültek, illetve mely tantárgyhoz, gyakorlathoz kapcsolódnak),
- egyéb anyagok (fényképek, ábrák, CD-k, DVD-k, melyek kiegészítik, alátámasztják, hitelesítik, kiegészítik a portfólióhoz csatolt dokumentumokat).

A szaktanári portfólió értékelése az alábbi szempontok mentén történhet:

- a célmegjelölés pontossága,
- a dokumentumok számának elégséges volta,
- a beadott dokumentumok változatossága, a pedagógiai (szakmai) kompetenciákhoz, tanári feladatkörökhöz való kapcsolódása, hitelessége,
- az alkalmazott szakmai módszerek változatossága, ötletessége, a szakmódszertani színesség,
- a dokumentumok kiválasztásának tudatossága, indoklása, a dokumentumok koherenciája, a portfólió egységessége,
- önreflexiók formája, minősége, az adott dokumentumterülethez történő kapcsolódása
- a szakmai szocializáció eredményességének megfelelő színvonalú bemutatása,
- a formai, tartalmi és stilisztikai követelményeknek való megfelelés. *(Gombos N. – Nagy M., 2013.)*

3. A vizsgálat bemutatása

3.1. A vizsgálat helyszíne

A vizsgálat helyszíne a Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kara volt.

A Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának Társadalomtudományi és Tanárképző Intézetében 2010-től folyik agrár-mérnöktanár (MA szintű) képzés, levelező tagozaton. A képzésre 2010-től az alábbi szakirányokra lehet jelentkezni:

- mezőgazdasági mérnök,
- gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök
- mezőgazdasági és élelmiszeripari gépészmérnök, valamint
- mezőgazdasági szakoktató (mezőgazdasági gépész szakirányon).

3.2. Vizsgálati minta

A vizsgálatban a Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Társadalomtudományi és Tanárképző Intézet Agrár-mérnöktanár képzésén 2014, 2015, 2016, és 2017-ben végzett hallgatók vettek részt. A vizsgált minta 109 fős volt. A mintaszám évenkénti eloszlása a következő volt:

- 2014 – 21 fő
- 2015 – 16 fő
- 2016 – 33 fő
- 2017 – 39 fő

3.3. A vizsgálat módszere

A vizsgálat módszere a dokumentumelemzés volt. A dokumentumelemzés a társadalomtudományi kutatások egyik legalapvetőbb módszere, mely lehetőséget kínál fontos adatok összegyűjtésére, valamint – ezekre alapozva – bizonyos következtetések megfogalmazására. A neveléstudományi kutatások területén e módszer alkalmas arra, hogy a kutató az eredetileg nem a pedagógiai kutatás céljára készült, de a saját kutatási célrendszere szempontjából lényegesnek tekinthető pedagógiai anyagokból fontos információkra tegyen szert. A dokumentumelemzés alapvetően a napjainkhoz, illetve a szigorú értelemben vett közelmúlthoz kapcsolódó forrásokat hasznosítja *(Nádasi Mária, 2004.)*.

A vizsgált dokumentumok az Agrár-mérnöktanár képzésen részt vett hallgatók szaktanári portfóliója volt.

A dokumentumelemzés területei megegyeztek a szaktanári portfólió területeivel, amelyek az alábbiak:

I. A szaktanár-jelölt egyetemi tanulmányai során keletkezett, a pedagógiai, a pszichológiai, illetve a szakmódszertani tárgyakhoz kapcsolódó munkák, valamint az azokra vonatkozó reflexiók, önreflexiók.

II. A szaktanár-jelölt iskolai gyakorlata során készített dokumentumok, illetve az arra vonatkozó reflexiók, önreflexiók.

III. Az iskolai szervezet működésének megismerésére irányuló saját hallgatói munkák, valamint az azokra vonatkozó saját reflexiók.

IV. A szaktanár-jelölt saját tevékenységére, fejlődésének eredményességére vonatkozó reflexiói.

A dokumentumelemzés szempontjai között szerepeltek a következők:

- A hallgatók mennyi dokumentumot csatoltak összesen az egyes dokumentumterületekhez.
- A különböző dokumentumterületeken belül mennyi volt a legmagasabb dokumentumszám.
- A hallgatók összesen mennyi dokumentumot csatoltak a portfóliójukba. (A kötelező 6 dokumentumon kívül.)
- A négy dokumentumterületen belül a legnépszerűbb dokumentumtípusok.

A következőkben e szempontok mentén mutatom be az eredményeket.

3.4. Eredmények

Az eredmények bemutatása előtt, azok pontos értelmezése érdekében fontos megemlíteni, hogy a fentebb már említett négy szaktanári portfolióterületről a hallgatóknak kötelezően hat dokumentumot kellett beépíteni a portfóliójukba.

A hallgatók mennyi dokumentumot csatoltak összesen az egyes dokumentumterületekhez.

A portfóliókat vizsgálva elsőként azt vizsgáltam, hogy mennyi dokumentumot csatoltak összesen a hallgatók az egyes dokumentumterületekhez.

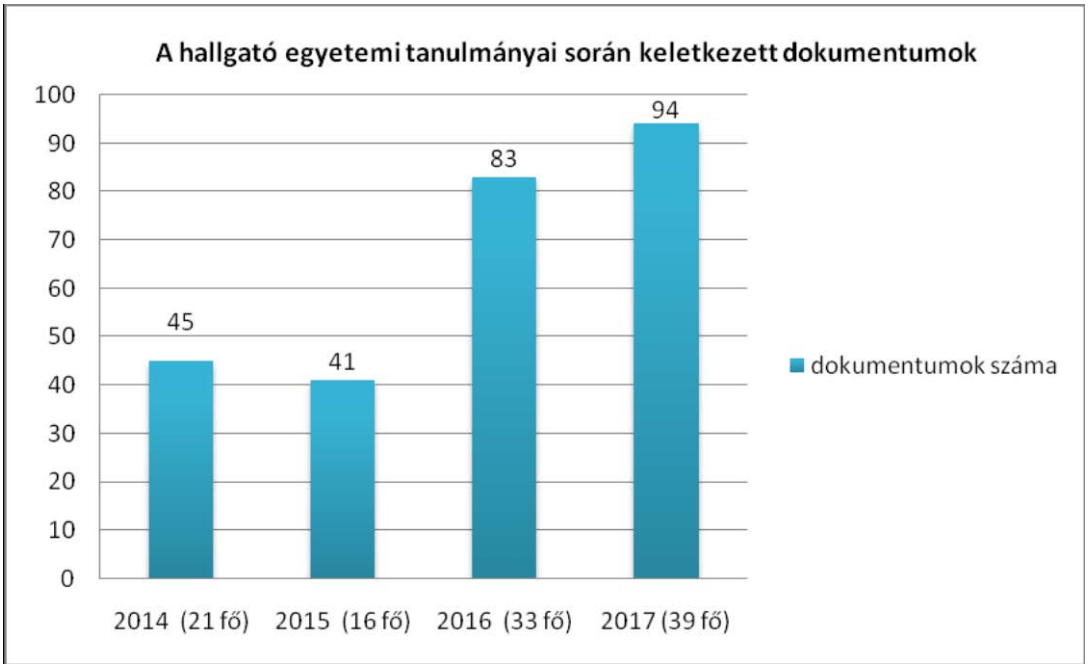
Az első dokumentumterülethez az alábbi dokumentumtípusok közül választhatott a hallgató kötelezően legalább egy dokumentumot a portfóliójába:

I. A hallgató egyetemi tanulmányai során keletkezett, pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani tárgyakhoz kapcsolódó munkái:

- esszé, szemináriumi dolgozat, kutatási terv
- szakmai cikkek feldolgozása reflexiókkal vagy szakmai cikkek fordítása idegen nyelvről, a praxisban, a szakmai önfejlődésben való felhasználhatóságuk dokumentálása,
- konferencián való részvétel vagy előadás dokumentumai,
- valamely (pedagógiai) probléma megoldásának leírása,
- tananyagfejlesztés, taneszközkészítés

Az 1. ábrán láthatjuk a csatolt dokumentumok számát az I. dokumentumterület vonatkozásában, a vizsgálati minta évenkénti lebontásában. Ahhoz, hogy az eredményeket helyesen tudjuk értelmezni fontos szem előtt tartani, hogy minden évben más létszámú csoport készített portfóliót, az adott év mellett láthatók a vizsgálatban résztvevők létszáma is. Ebből adódóan az 1 főre jutó dokumentumszámok alakulására hívnám fel a figyelmet, amely a következő:

- 2014-ben 2,14
- 2015-ben 2,56
- 2016-ban 2,51
- 2017-ben 2,41.



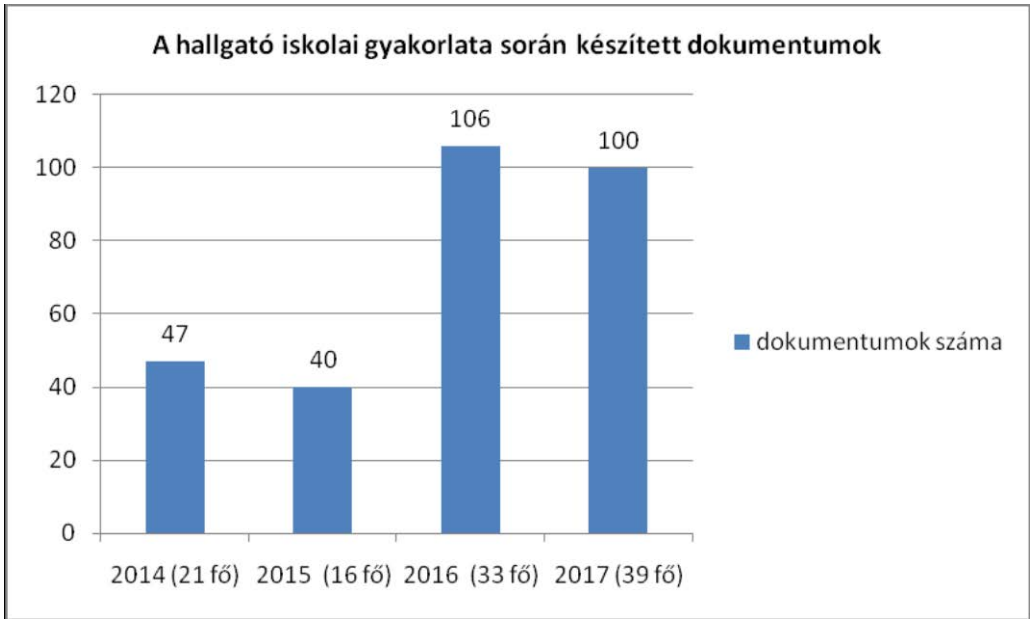
1. ábra Az I. dokumentumterülethez csatolt dokumentumok száma

Ezekből a számadatokból megállapíthatjuk, hogy a 2015-ben végzett hallgatóknál volt ez a dokumentumterület a legnépszerűbb, ez a csoport rakta a legtöbb dokumentumot az I. dokumentumterülethez a szaktanári portfóliójába.

A második dokumentumterület a képzés során megvalósult gyakorlatok dokumentumait foglalja magába, és azon belül az alábbi dokumentumtípusok csatolását kínálja fel a hallgatóknak.

II. A hallgató iskolai gyakorlatai során készített dokumentumok:

- a tanárjelölt iskolai és egyéb gyakorlóhelyi megfigyeléseinek és elemzéseinek dokumentumai,
- a pedagógiai munka tervei, megvalósulásuk értékelése,
- a jelölt által készített oktatási eszközök, segédletek, értékelési eszközök, dokumentumok bemutatása, és felhasználásuk tapasztalatainak rögzítése,
- esettanulmányok bemutatása (például egy-egy tanuló fejlődéséről),
- szülőkkel való kapcsolattartás és együttműködés dokumentumai,
- a saját tantárgy tanításában és tanulásában alkalmazott portfóliómódszer funkciójának, tartalmának és eredményének leírása, illetve ehhez kapcsolódóan néhány tanulói portfólió bemutatása és értékelése,
- az információs-kommunikációs technológia eredményes alkalmazásának bizonyítékai



2. ábra A II. dokumentumterülethez csatolt dokumentumok száma

A 2. ábra elemzésénél is fontos szem előtt tartani, hogy a végzős csoportok létszámai évenként eltérőek voltak, ebből adódóan az adatok értelmezéséhez az egy főre jutó dokumentumszámok adnak segítséget az alábbiak szerint:

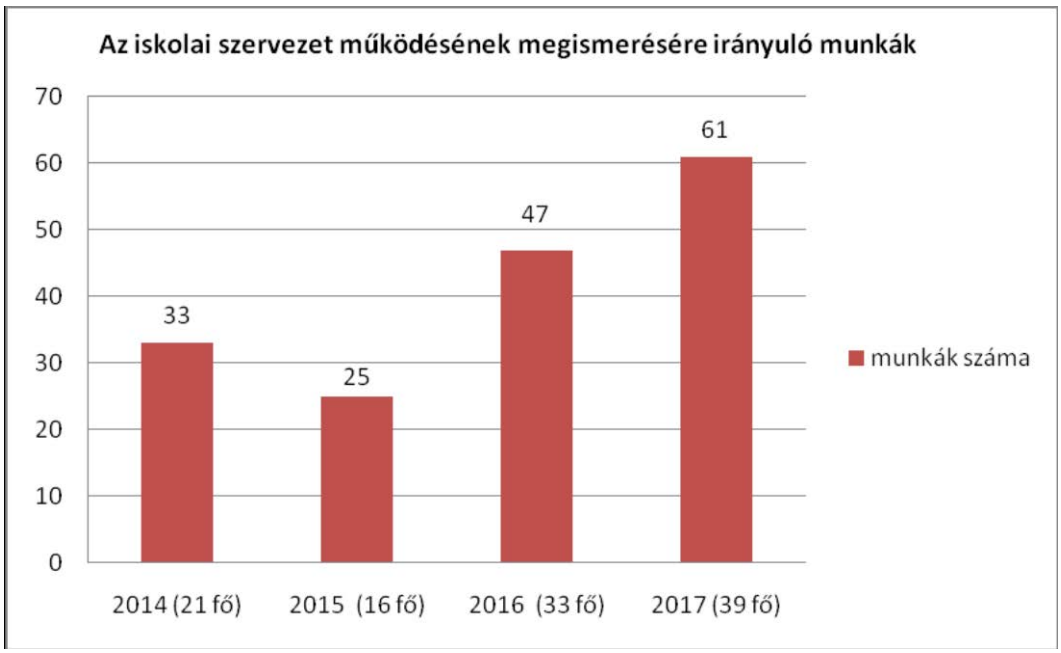
- 2014-ben 2,24
- 2015-ben 2,5
- 2016-ban 3,21
- 2017-ben 2,56

Az adatok alapján megállapítható, hogy a II. dokumentumterülethez kapcsolódó dokumentumok portfólióba csatolását a 2016-ban végzett hallgatóink preferálták a leginkább.

A harmadik dokumentumterület az iskola, mint szervezet megismerésére irányuló vizsgálódást jeleníti meg.

III. Az iskolai szervezet működésének megismerésére irányuló saját hallgatói munkák, illetve az iskolai szervezetre irányuló hallgatói reflexiók:

- pedagógiai dokumentumok (IPP, helyi tanterv, tanmenet, tematikus terv, óravázlat) vizsgálata, értékelése,
- külső szervezetekkel (közoktatási, felnőttoktatási, szakmai szolgáltató intézményekkel, fenntartóval, stb.) tartott szakmai kapcsolat és tevékenység dokumentálása,
- szakmai szervezetekben, bizottságokban való részvétel, illetve a velük történő együttműködés dokumentálása és értékelése



3. ábra A III. dokumentumterülethez csatolt dokumentumok száma

A 3. ábra értelmezésénél is az egy főre jutó dokumentumszámok adnak segítséget az évfolyamonként eltérő létszámok miatt.

Az 1 főre jutó dokumentumszámok alakulása a III. dokumentumterület munkáit illetően a következőképpen alakult:

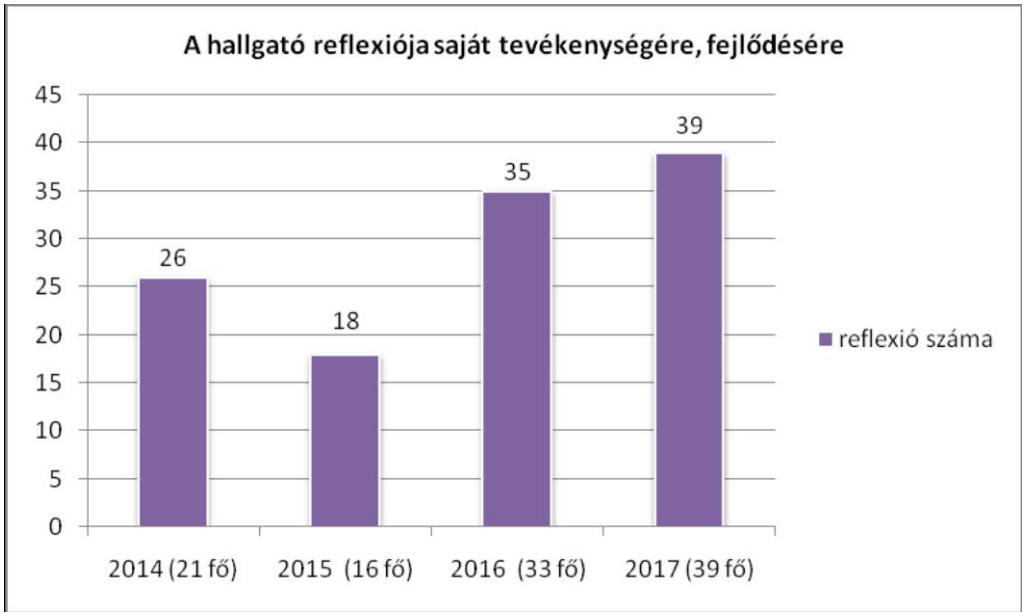
- 2014-ben 1,57
- 2015-ben 1,56
- 2016-ban 1,42
- 2017-ben 1,56

Az adatok alapján elmondható, hogy „az iskolai szervezet megismerésére irányuló munkák" területén a végzős évfolyamok között az eltérés csekély, ami egyben azt is jelenti, hogy általánosságban ezen dokumentumterület kevésbé volt népszerű az előzőekben bemutatottakhoz képest. A hallgatók 1, legfeljebb 2 dokumentumot csatoltak a III. dokumentumterülethez.

Az utolsó, negyedik dokumentumterület a hallgató saját tanári tevékenységeire vonatkozó reflexiók gyűjteménye.

IV. A hallgató reflexiója saját tevékenységére, fejlődésére

- a hallgató saját tanári céljainak megfogalmazása, a tanári kompetenciák teljesítéséhez kapcsolódó személyes feladatok,
- (ön)fejlesztési tervek megvalósulásának dokumentálása és értékelése,
- önértékelés és az évfolyamtársak kritikai észrevételeit tartalmazó értékelő dokumentumok,
- az egyes dokumentumokhoz kapcsolódó megjegyzések, magyarázatok, javaslatok,
- tanári értékelések, minősítések,
- a hallgató szakmai céljai, illetve az ezekhez kapcsolódó cselekvési terv *(Rakaczkiné Tóth Katalin, 2012a.)*



4.ábra A IV. dokumentumterülethez csatolt dokumentumok száma

A 4. ábrából egyértelműen látszik, hogy a IV. dokumentumterülethez a hallgatók nagy része 1 dokumentumot csatolt a portfóliójába. Az 1 főre jutó dokumentumszámok alakulása a következő volt:

- 2014-ben 1,24
- 2015-ben 1,12
- 2016-ban 1,13
- 2017-ben 1

Azonban ez az eredmény nem jelenti azt, hogy ezt a dokumentumterületet elhanyagolták a végzős hallgatóink, ugyanis az egész vizsgálati minta „a hallgató saját tanári céljainak megfogalmazása, a tanári kompetenciák teljesítéséhez kapcsolódó személyes feladatok" elnevezésű alterületet választotta, ehhez csatolt 1 dokumentumot, ami azonban nem csupán egy dokumentumot takar. A portfólió készítését megelőző szemináriumon a hallgatóknak azt javasoltuk, hogy amennyiben ezt a dokumentumtípust választják, akkor vegyék végig a kilenc tanári kompetenciát a saját tanári tevékenységükre, tapasztalatukra vonatkozóan, tehát a tanári kompetenciák mentén reflektáljanak a munkájukra. Ezen javaslatunknak megfelelően a portfóliók így készültek el. Annak ellenére, hogy ez a dokumentumtípus elkészítése sok munkát vett igénybe, a hallgatók mégis ezt választották.

A portfólió más részeiben található dokumentumokhoz kapcsolódó megjegyzések, magyarázatok a negyedik dokumentumterületnél csak néhány esetben fordultak elő, azonban fontos kihangsúlyozni, hogy a portfólió készítésének alapelvéhez igazodva a hallgatók szinte minden dokumentumterület záróakkordjaként egy reflexiót írtak. Tehát ez az adat

csupán azt mutatja, hogy néhány esetben a hallgatók ezeket a reflexiókat ide, a negyedik dokumentumterülethez illesztették be.

A különböző dokumentumterületeken belül mennyi volt a legmagasabb dokumentumszám.

A dokumentumelemzés következő vizsgálati szempontjának azt tekintettem, hogy a négy dokumentumterületen belül mennyi volt a legmagasabb dokumentumszám.

A vizsgálati eredmények azt mutatják (5. ábra), hogy az I. és II. dokumentumterületet hasonló módon preferálták a hallgatók szinte minden évben, hiszen minden évben többen az adott évfolyamból 4 dokumentumot is csatoltak ezekhez a témakörökhöz. A II. dokumentumterületről került be a legtöbb dokumentum, hiszen a 2016-ban végzett hallgatók legmagasabb dokumentumszáma 10 volt. Fontosnak tartom kiemelni azt a tényt is, hogy 2016-ban ehhez a dokumentumterülethez többen raktak 5, 6 és 7 dokumentumot is, ami az 5. ábrán nem látszik ugyan, de kiemelkedő eredménynek mondható.

A dokumentumok számát tekintve a III. dokumentumterületnél 2014,2015-ben és 2017-ben a legmagasabb dokumentumszám 3 volt, míg kiemelendő a 2016-os év, amikor többen az adott csoportból 5 dokumentumot csatoltak ehhez a területhez.

A IV. dokumentumterület legmagasabb dokumentumszámait vizsgálva megállapítható, hogy 2014-ben ez a szám 2, 2015-ben és 2016-ban 3, és 2017-ben 1 volt.

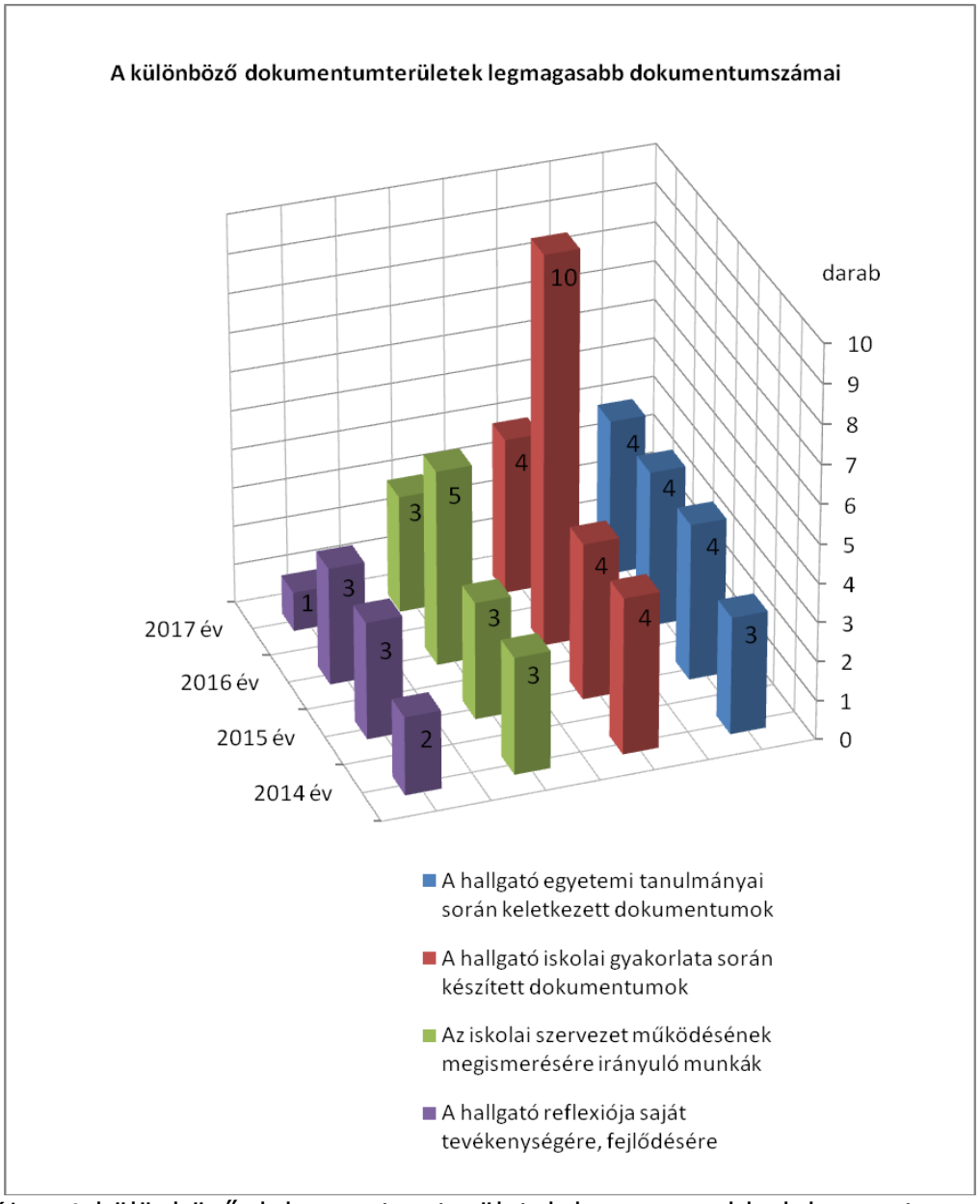
Az eredményeket vizsgálva összességében megfogalmazható, hogy a 2016-ban végzett csoport a II. és III. dokumentumterület területén is több dokumentumot csatolt a portfóliójába a többi vizsgált évfolyamhoz képest.

I. dokumentumterület: A szaktanárjelölt egyetemi tanulmányai során keletkezett, a pedagógiai, a pszichológiai, illetve a szakmódszertani tárgyakhoz kapcsolódó munkák, valamint az azokra vonatkozó reflexiók, önreflexiók

II. dokumentumterület: A szaktanárjelölt iskolai gyakorlata során készített dokumentumok,

III. dokumentumterület: Az iskolai szervezet működésének megismerésére irányuló saját hallgatói munkák,

IV. dokumentumterület: A szaktanár-jelölt saját tevékenységére, fejlődésének eredményességére vonatkozó reflexiói

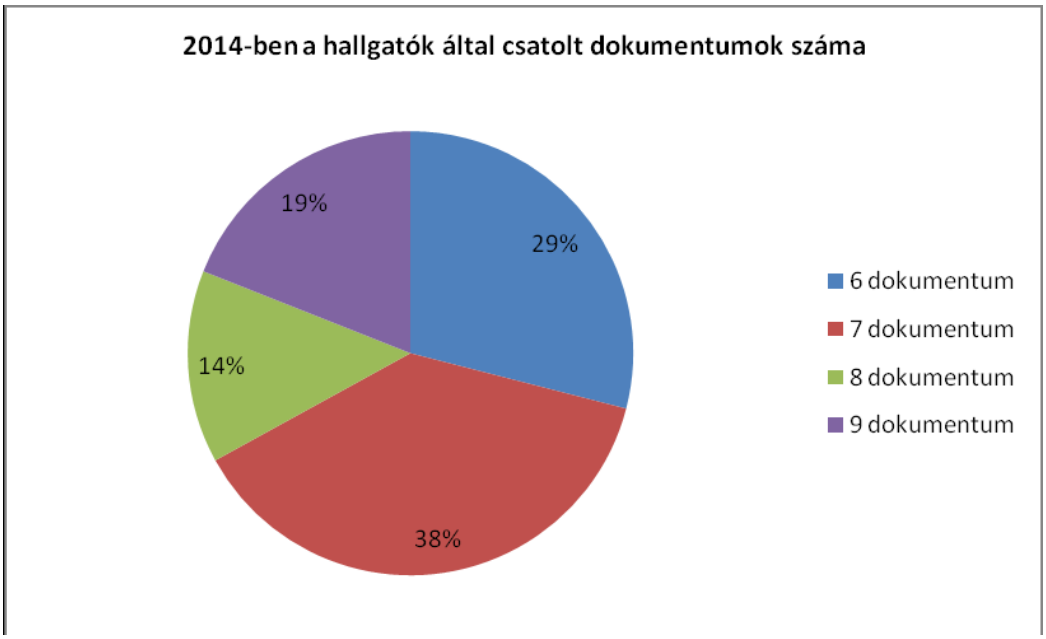


5. ábra A különböző dokumentumterületek legmagasabb dokumentumszámai évenkénti bontásban

A hallgatók összesen mennyi dokumentumot csatoltak a portfóliójukba. (a kötelező 6 dokumentumon kívül.)

A dokumentumelemzés során, - az előző években végzett vizsgálathoz hasonlóan – arra a vizsgálati szempontra is fókuszáltam, hogy a kötelezően előírt 6 dokumentumon kívül mennyi dokumentumot mutatnak be a portfóliójukban a hallgatók.

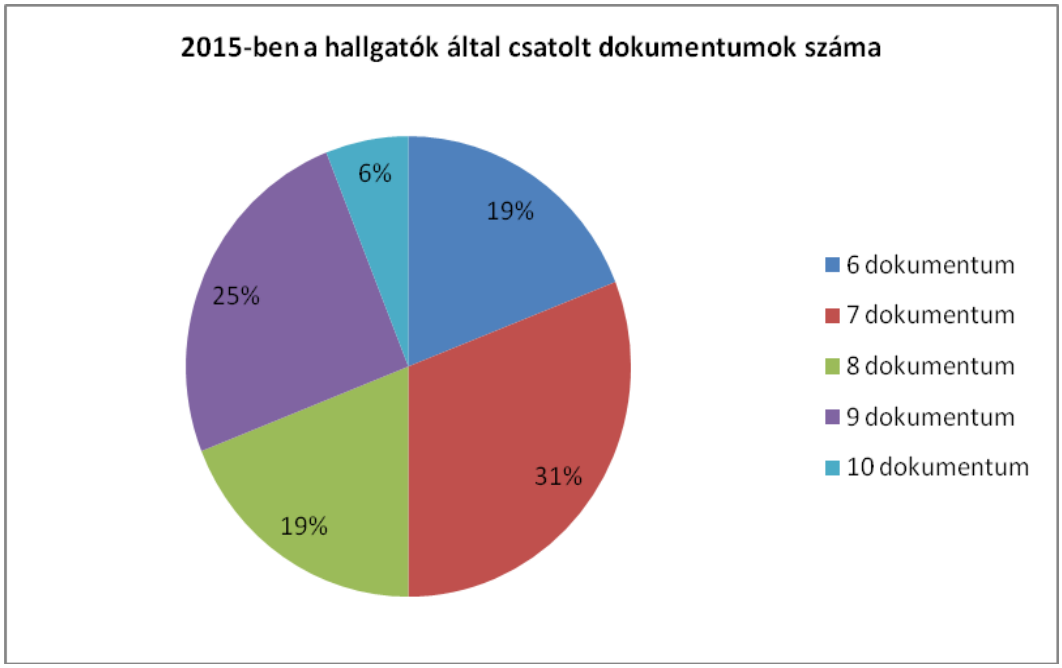
Az eredmények alapján megállapítást nyert, hogy a 109 főből csupán 18-an illesztették be a portfóliójukba a kötelező (6) dokumentumot. Tehát 91 fő 7, vagy annál több dokumentumot csatolt a portfóliójába. A százalékos eloszlásokat a portfóliók dokumentumszámát tekintve évenkénti bontásban a 6., 7., 8., és 9. diagram mutatja az alábbiakban. A 10. diagram pedig egy összefoglaló diagram, amelyből egyértelművé válik az a tény, hogy minden évben csekély volt azok száma a hallgatók közül, akik csupán a kötelező 6 dokumentummal készítették el a portfóliójukat.



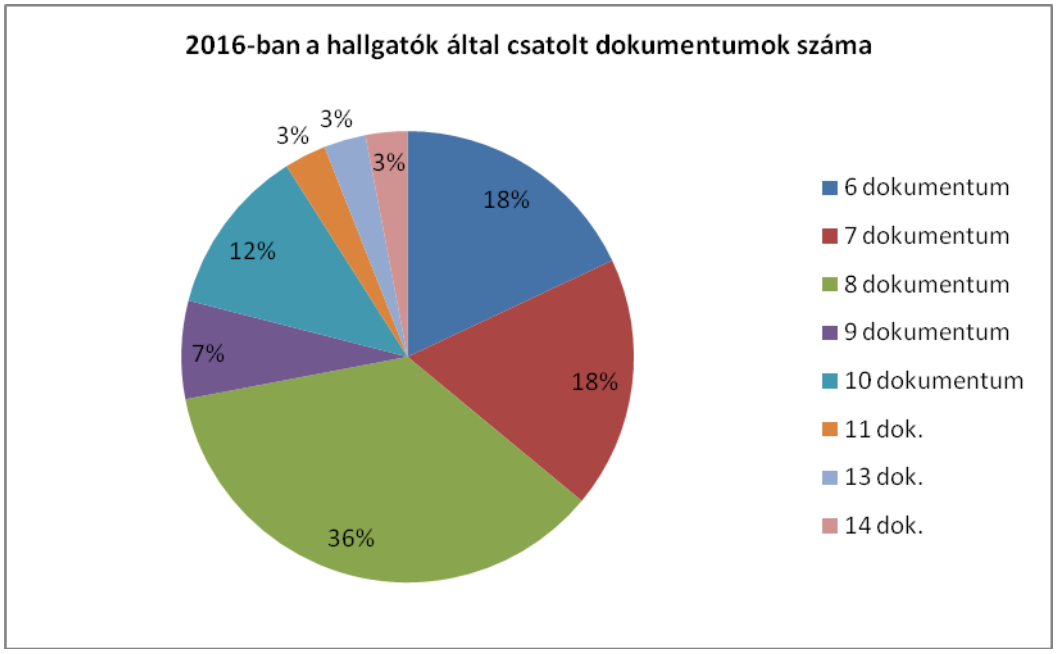
6. ábra A hallgatók portfólióba csatolt dokumentumainak eloszlása 2014-ben

A 6., 7., 8., és 9. ábrát áttekintve láthatóvá válik, hogy a kötelező 6 dokumentumon kívül miként alakultak a dokumentumszámok eloszlásai. A hallgatók a portfóliójukba az adott évfolyamból a legtöbben az alábbiak szerint csatolták a dokumentumokat:

- 7 dokumentumot 2017-ben
- 8 dokumentumot 2016-ban,
- 9 dokumentumot 2015-ben csatoltak a legtöbben.

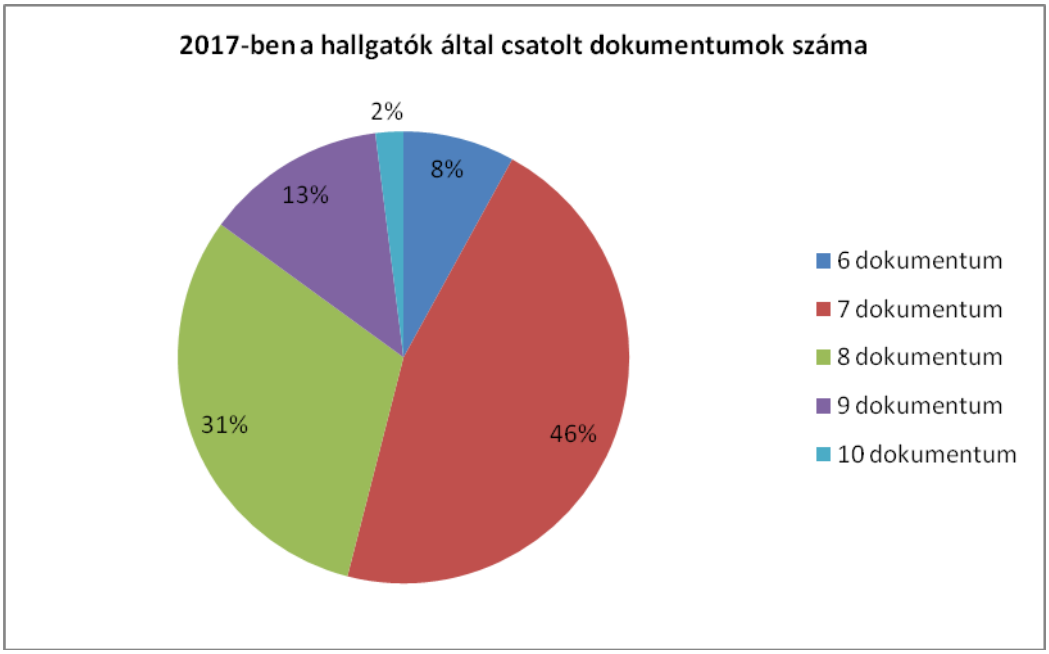


7. ábra A hallgatók portfólióba csatolt dokumentumainak eloszlása 2015-ben



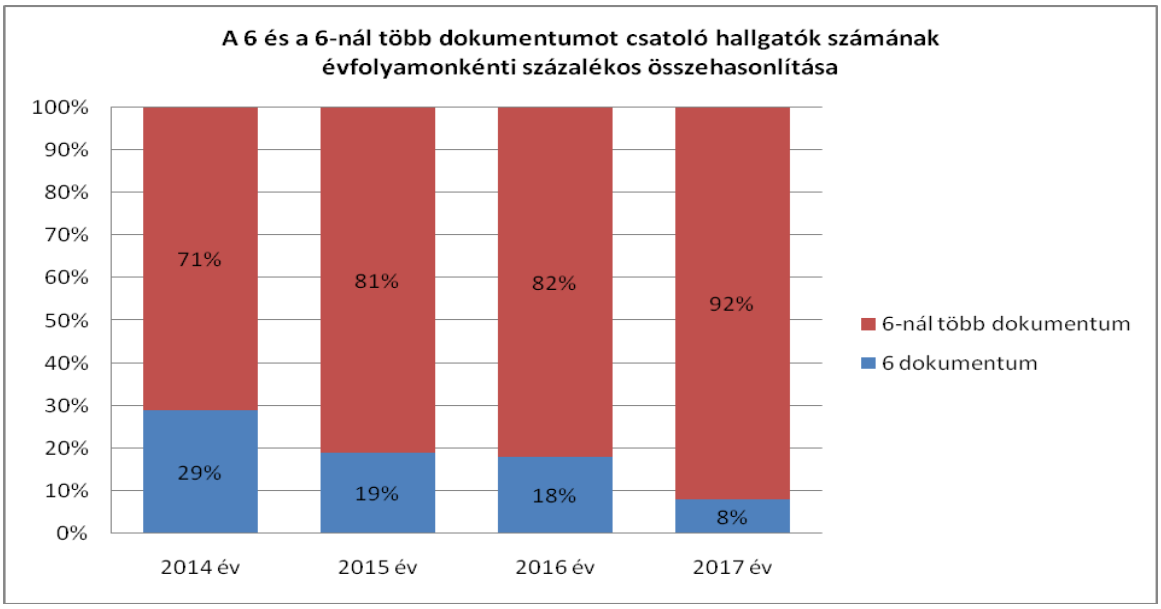
8. ábra A hallgatók portfólióba csatolt dokumentumainak eloszlása 2016-ban

A legmagasabb dokumentumszám 2014-ben 9 volt, 2015-ben és 2017-ben 10 volt, 2016-ban pedig néhány hallgató 11, 13 és 14 dokumentumot is csatolt a szaktanári portfóliójába, továbbá ennél a csoportnál volt a legmagasabb arányú a 10 dokumentumot csatolók száma is.



9. ábra A hallgatók portfólióba csatolt dokumentumainak eloszlása 2017-ben

A 10. ábra egy összefoglaló képet ad a kötelező 6 dokumentumnál többet csatoló hallgatók évfolyamonkénti eloszlásáról. A diagramot elemezve megállapítható, hogy a vizsgálati minta egészének legalább 70%-a, függetlenül az évfolyamoktól, minden évben több mint 6 dokumentumot csatolt a szaktanári portfóliójába, amely tényadat véleményem szerint kiemelkedőnek mondható, a hallgatók szakmai motiváltságát mutatja a portfóliójuk színvonalas elkészítésének tekintetében.



10. ábra Összefoglaló diagram a 6 és a 6-nál több dokumentumot csatolók évfolyamonkénti eloszlásával

4. Összefoglalás

A vizsgálati eredmények alapján megfogalmazható, hogy az agrár-mérnöktanár képzésen végzett hallgatók jól teljesítették a szaktanári portfólió elkészítését. A portfóliók dokumentumszámait vizsgálva a hallgatók legnagyobb százaléka a követelményeket túlteljesítve valósította meg a portfólió készítés követelményeit, ezen a területen a hallgatók teljesítménye 2016-ban volt a legkiemelkedőbb. A különböző dokumentumterületek portfólióba csatolt dokumentumszámait illetően is kimagasló eredményt mutattak a 2016-ban végzett hallgatóink a II. és III. dokumentumterület tekintetében (10 és 5 dokumentum csatolásával). A portfóliókat átolvasva, áttekintve továbbá elmondható, hogy a portfóliók minősége, a dokumentumok színvonala is nagyon jó volt. A szaktanári portfóliók elemzése során egyértelművé vált előttem, hogy a végzett hallgatóink megértették, megérezték a portfólió jelentőségét a szakmai fejlődésükben, fontosnak tartották ezen fejlődésük színvonalas bemutatását.

A dokumentumelemzés során olyan eredményekre is fény derült, amelyek a vizsgálati szempontokon túlmutatnak, és amelyek alapján meg tudom fogalmazni azokat a hiányosságokat, amelyek a hallgatók portfólióiban vissza-visszatérően megjelennek. A vizsgálatból levont ezen következtetések beépíthetők a Szaktanári portfólió című tantárgyba, amely az osztatlan agrár-mérnöktanár képzés mintatantervének a része. A tapasztalataink alapján megemlíthető, hogy az oktatóknak fel kell vállalniuk a portfólió készítéséhez igényelt hallgatói segítségkérések kielégítését (például az egyes tantárgyak során az oktatói írásbeli értékelések, a hallgatók önértékelésére illetve a csoporttársak észrevételeire történő lehetőség megadása) Ennek érdekében a Szent István Egyetem GTK Társadalomtudományi és Tanárképző Intézete már megtette a megfelelő lépéseket, folytatja és fejleszti a segítségnyújtás gyakorlatát.

Irodalomjegyzék

Falus Iván – Kimmel Magdolna (2009): A portfólió. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár XI. Gondolat Kiadó, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Bp.

Fazekas Katalin – Sediviné Balassa Ildikó (2005): A portfólióértékelés alkalmazásának lehetőségei a felnőttképzésben. Felnőttképzés 4. sz. 10-16.

Gombos Norbert (2012): Szaktanári portfólió. SZIE GTK Tanárképző Intézet Kiadványai. SZIE GTK PTI, Gödöllő

Gombos Norbert – Nagy Márta (2013): A szaktanári portfólió –első tapasztalatok a Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karán folyó agrár-mérnöktanár (MA) képzésben. In: Tóth Péter-Ősz Rita- Hajnal Andrea (szerk.): Új kihívások a felsőoktatásban és a pedagógusképzésben. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

Hanák Zsuzsanna (2010): A portfólió tanárképzésben és a közoktatásban történő alkalmazásának lehetősége egy vizsgálat tükrében. Pedagógusképzés 2-3. sz. 101-110.

Kimmel Magdolna (2002): A reflektív gyakorlat gyökerei. Pedagógusképzés 3. sz. 120-123.

Nádasi Mária (2004): Dokumentumelemzés. In: Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó, Bp. 317-329.

Rakaczkiné Tóth Katalin (2012a.): Szakdolgozati kiskáté. SZIE GTK Tanárképző Intézet Kiadványai. SZIE GTK PTI, Gödöllő

Rakaczkiné Tóth Katalin (2012b.): Pedagógiai gyakorlat. SZIE GTK Tanárképző Intézet Kiadványai. SZIE GTK PTI, Gödöllő

Sántha Kálmán (2007): Új megközelítések a pedagógus tevékenységének elemzéséhez. In: Bábosik István (szerk.): Pedagógia és személyiségfejlesztés. Okker Kiadó, Bp. 417-436.

Sántha Kálmán (2008): Tanárjelöltek reflektív naplói a gyakorló tanításról. Pedagógusképzés 4. sz. 87-93.

A tanári mesterszak szakdolgozatának portfólió része. (2011) ELTE Pedagogikum Központ, Bp.

(http://tanulmanyi.pk.elte.hu/info/portf%C3%B3li%C3%B3)

(Letöltés ideje: 2012. február 28.)

A GYÓGYPEDAGÓGUS-KÉPZÉS HELYZETE ÉS FEJLŐDÉSE AZ ELMÚLT 10 ÉVBEN

Márkus Eszter, markus.eszter@barczi.elte.hu
Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
Gyógypedagógiai Módszertani és Rehabilitációs Intézet

1. Bevezetés

A gyógypedagógus-képzés története 2000-ig részletesen dokumentált és publikált (Gordosné Szabó, 2000). Az ezt követő évek számtalan változást hoztak, hiszen többször átalakult a felsőoktatás szerkezete, újabb képzőintézmények kezdték meg oktatómunkájukat. A gyógypedagógiai szakembereket alkalmazó intézmények és intézményrendszerek (közoktatás, köznevelés, egészségügy, gyermekvédelem, szociális ellátórendszer, stb.) is jelentősen átalakultak, ami újabb és újabb kihívások elé állította a gyógypedagógusok és az őket képző intézményeket. A külső körülmények változásai és a tudomány fejlődése mind szerkezetében mind tartalmában rugalmas alkalmazkodást, folyamatos megújulást kívánnak a gyógypedagógus-képzéstől.

2. Rövid történeti áttekintés

2.1. Főiskolai szintű képzés – (egyetemi) alapképzés

Egészen 2000-ig a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (és minden jogelőd intézménye, továbbiakban: BGGYTF) az országban egyedüli, önálló főiskolaként képezte a *főiskolai szintű gyógypedagógiai tanárokat*, később gyógypedagógusokat, egyúttal a gyógypedagógia tudományának unikális kutatóbázisa volt. A tudomány és a szakterület fejlődésének köszönhetően az 1992 szeptemberétől indított reformtanterv lehetővé tette nappali tagozaton a választott szakterületeken a további specializálódást, úgynevezett „tanár" illetve „terapeuta" szakágakon (Gordosné Szabó, 2000; Márkus és Papp, 2013). A tanári szakág fókuszában a közoktatási feladatok álltak, a terapeuta szakágon erősebb hangsúlyt képviseltek a klinikai, terápiás ismeretek, az iskolarendszeren kívüli gyógypedagógiai támogatás feladatai és kompetenciái (pl. korai fejlesztés és gondozás, felnőtt korú fogyatékos személyek támogatása, szociális intézményben élő fogyatékos személyek támogatása, kísérése,

stb.). Levelező tagozaton csak a tanári szakág ismereteit lehetett elsajátítani. A képzés a tantervi reformot követően hét szakon folyt: értelmileg akadályozottak pedagógiája, hallássérültek pedagógiája, látássérültek pedagógiája, logopédia, pszichopedagógia, szomatopedagógia, tanulásban akadályozottak pedagógiája. A hallgatóknak két szakot kellett választaniuk, a szakok párosítása tetszőleges volt.

A felsőoktatási intézmények integrációjának hatására 2000-ben a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola az Eötvös Loránd Tudományegyetembe integrálódott önálló karként (2009-ig Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, azt követően Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar néven; továbbiakban: BGGYK). Ezzel egy időben három további képzőintézményben is elindult a gyógypedagógus képzés: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar (Kaposvár), Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar (ma a Széchenyi István Egyetem kara) (Győr), Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar (Szeged). Az induláskor Győrben a tanulásban akadályozottak pedagógiája, Kaposvárott a logopédia és a tanulásban akadályozottak pedagógiája, míg Szegeden az értelmileg akadályozottak pedagógiája és a tanulásban akadályozottak pedagógiája szak volt elérhető a hallgatók számára. A két szakos képzési rendszerben a vidéki képzőintézményekben a hallgatók a kínált gyógypedagógiai szakokat egymással vagy más főiskolai szintű pedagógus szakkal (pl. óvodapedagógus, tanító) párosíthatták.

A *2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról* (továbbiakban: Ft. 2005) bevezette az úgynevezett „Bologna-rendszerű", lineáris többszintű képzési struktúrát, a korábbi főiskolai és egyetemi szintű szakokból egyetemi alap- illetve mesterképzési szakok lettek. A jogszabály előírta azt is, hogy 2006 szeptemberétől felmenő rendszerben kell bevezetni az új képzési szerkezet szerint kialakított szakokat. A korábbi hét szakból a gyógypedagógia egy szakká vált, a hét szak önálló szakképzettséget adó szakirányként lett választható a képzésben részt vevő hallgatók számára. A 2006 áprilisában kiadott *15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről* (továbbiakban: KKK 2006). tartalmazta a képzési időt és az egyes szakok főbb tanulmányi területeihez rendelt kreditértékeit. A korábbi főiskolai szintű gyógypedagógia szak gyógypedagógia alapképzési szakká változott, ám megőrizte a nyolc (7+1) féléves képzési időt és a 240 (210+30) kredites kimeneti követelményt. Az utolsó félévben a hallgatóknak 30 kredit értékben összefüggő szakmai gyakorlatot (terepgyakorlatot) kellett teljesíteniük. Az általános alapozó ismeretek és a gyógypedagógiai alapozó ismeretek tanulmányi területhez igen magas minimális kreditértéket írt elő a rendelet, így átmenetileg – a 2006-2009 között indított évfolyamokon – a képzés minden tagozaton egy szakirányossá

vált, mivel két szakirány esetében olyan kevés kredit jutott volna egy—egy szakirányra, hogy az nem tette lehetővé az önálló szakképzettséghez szükséges minden kompetencia elsajátíttatását (Márkus és Papp 2013).

A gyógypedagógusokat alkalmazó munkaerő-piaci szereplők és a képzésben részt vevő hallgatók hamar hangot adtak elégedetlenségüknek az egy szakirányos képzés miatt, míg végül a BGGYK kezdeményezésére 2009 őszén elkezdődött a képzési és kimeneti követelmények módosítása (KKK 2006), mely az egyes tanulmányi területekhez rendelt kreditértékek átalakításával lehetővé tette, hogy a hallgatók egy vagy két szakirányt válasszanak a képzési kínálatból. Az OKM Felsőoktatási Főosztályával és a gyógypedagógus-képzésben érintett felsőoktatási intézményekkel történt hosszas egyeztetést követően a KKK (2006) rendelet 2010 májusában módosult, a gyógypedagógia alapképzési szak mintatantervei átalakultak és mind nappali mind levelező tagozaton újra lehetőség nyílt a két szakirányos képzés elvégzésére (Márkus és Papp 2013; 1. ábra).

1. ábra
Gyógypedagógia alapképzési szak (egy vagy két szakirányos) szerkezete 2010-től (Márkus és Papp 2013, 59. old.)

A Bologna-rendszerű lineáris képzési szerkezet bevezetését megelőzően a képzőintézmények rendszeresen kínáltak rövidebb (5 féléves) képzéseket egy-egy szakterületen (szakon) olyan pedagógusképzésben végzettséget és szakképzettséget szerzett szakemberek számára, akik gyógypedagógiai

intézményben helyezkedtek el, és szükségük volt a gyógypedagógus végzettség megszerzésére. Az új alapképzés bevezetésével ez a lehetőség átmenetileg megszűnt, mivel a KKK 2006. rendelet egyértelműen kimondta, hogy a képzési idő 8 féléves és 240 kreditet teljesíteni kell a képzés során. A 2006. évi bevezetést követően hét évnek kellett eltelnie, hogy egy rugalmas szerkezeti átalakítással a felsőfokú végzettséggel rendelkező (diplomás) hallgatók számára elérhetővé váljék egy szakirányon egy 6 féléves képzés. Ennek kialakításához a kredit-elismerési (kredit-átviteli) eljárást hívtuk segítségül, melynek során a korábban szerzett ismeretekből az *„első szakirányt bővítő ismeretként"* 58 kreditértékben beszámítunk tantárgyakat (ld. 1. ábra, „B" differenciált modul). A hallgató egy szakirányt választ, a mintatanterv és a tárgyak meghirdetésének rendje pedig lehetővé teszi a választott szakirányon a gyorsabb előrehaladást, a javasolt ütemterv szerinti teljesítés esetén a képzési idő 8 félévről 6 félévre rövidülhet. A BGGYK-n jelenleg már a negyedik évfolyam élhet ezzel a lehetőséggel, a levelező tagozaton a hallgatók több mint fele választja ezt a képzési utat. A rövidebb idő alatt teljesíthető alapképzés különösen előnyös azon diplomás hallgatók számára, akik már nem rendelkeznek a szükséges számú állami ösztöndíjas tanulmányi félévvel. A képzés rövidítésével kevesebb önköltséges félévet kell igénybe venniük az állami ösztöndíjas tanulmányi félévek keretének kimerítését követően.

A korábban felsorolt hét választható szakirány mellett a képzési kínálat 2011-től tovább bővült, nyolcadik szakirányként az *autizmus spektrum pedagógiája* is elérhetővé vált nappali és levelező tagozaton egyaránt. Ez a képzés nemcsak Magyarországban, de a világon is egyedülálló, hiszen más országokban alapképzésben nem található autizmussal foglalkozó gyógypedagógus-képzés. A szakirány beindításával a képzés egy régi adósságot törlesztett, mert már az *1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról* (továbbiakban: Kt. 1993) előírta a fogyatékosság típusának megfelelő szakon szakképzettséget szerzett gyógypedagógus alkalmazását a fogyatékos (később sajátos nevelési igényű) gyermekek és tanulók óvodai és iskolai neveléséhez, oktatásához, ám a Kt-ben autizmusként nevesített fogyatékossági típusba sorolt gyermekek és tanulók ellátására sokáig nem volt szakemberképzés.

2.2. Egyetemi szintű képzés – (egyetemi) mesterképzés

A gyógypedagógia tudomány és a gyógypedagógiai szakterület vezető képviselői körében már az 1980-as évek második felében felvetődött a képzés főiskolairól egyetemi szintre történő emelése (Gordosné Szabó, 2000), vagy legalább kiegészítő egyetemi képzés indítása a főiskolai szinten végzettséget szerzett, és a tudományos karrier iránt érdeklődő

szakemberek számára. A hosszas előkészítő munkálatoknak köszönhetően a BGGYTF oktatóinak közreműködésével 1993-ban az ELTE Bölcsészettudományi Kar indította el a 4 féléves *speciális pedagógia* egyetemi szakot esti tagozaton. A képzésben végzett szakemberek megnevezése: speciális pedagógia szakos tanár és szakpedagógus. A képzés lehetővé tette, hogy a főiskolai végzettség megszerzése után a gyógypedagógusok két év alatt egyetemi szintű végzettséget szerezzenek, és a legfrissebb neveléstudományi, pszichológiai és társadalomtudományi ismeretek birtokában akár doktori képzésben folytathassák tanulmányaikat. A speciális pedagógia szak 2003-ban indult utoljára, ez idő alatt az ELTE BGGYK folyamatosan dolgozott az egyetemi szintű képzés kidolgozásán, és 2004-ben elindította levelező tagozaton a 4 féléves *gyógypedagógia szakos kiegészítő egyetemi képzést*. Az ezt követő évben (2005-ben) nappali tagozaton is meghirdetésre került egy 10 féléves egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés, e képzésben a hallgatók egy főiskolai szintű fogyatékosság-specifikus szak mellé választották az egyetemi szakot. Végül ez a képzés összesen egyszer indulhatott el, mivel 2006-tól a Bologna-rendszerű alap- vagy mesterképzéseket lehetett indítani. Mindenesetre levelező tagozaton a kiegészítő egyetemi szintű gyógypedagógia szakot utoljára még 2007-ben elindította a BGGYK, ezt követően csak a mesterképzési szakok indulhattak.

A sikeres akkreditációt követően a *gyógypedagógia mesterképzési szak* levelező tagozaton 2009-ben indult el az ELTE BGGYK-n, nappali tagozaton pedig 2010-ben, a szak azóta is töretlen népszerűségnek örvend. Az utóbbi években a pedagógus életpálya bevezetése is gondoskodik a megfelelő létszámú jelentkezőről. Az elmúlt néhány évben nyilvánvalóvá vált a szakemberek számára, hogy a mesterképzésben szerzett végzettség egyértelműen magasabb bérkategóriát jelent a pedagógus bértáblán, mindemellett a mesterfokozat megléte a minősítési eljárás során is előnyt jelent. Bár a gyógypedagógia alapképzési szakon végzettséget szerzett szakemberek számára több mesterképzési szak is elérhető, de azok többsége a bölcsészettudomány, az orvos- és egészségtudomány vagy a társadalomtudomány képzési területen található. A pedagógus életpálya a köznevelés területén csak a pedagógusképzés képzési területen szerzett mesterfokozatot fogadja el, és jelenleg gyógypedagógus végzettséggel csak a BGGYK-n kínált gyógypedagógia mesterképzési szak érhető el.

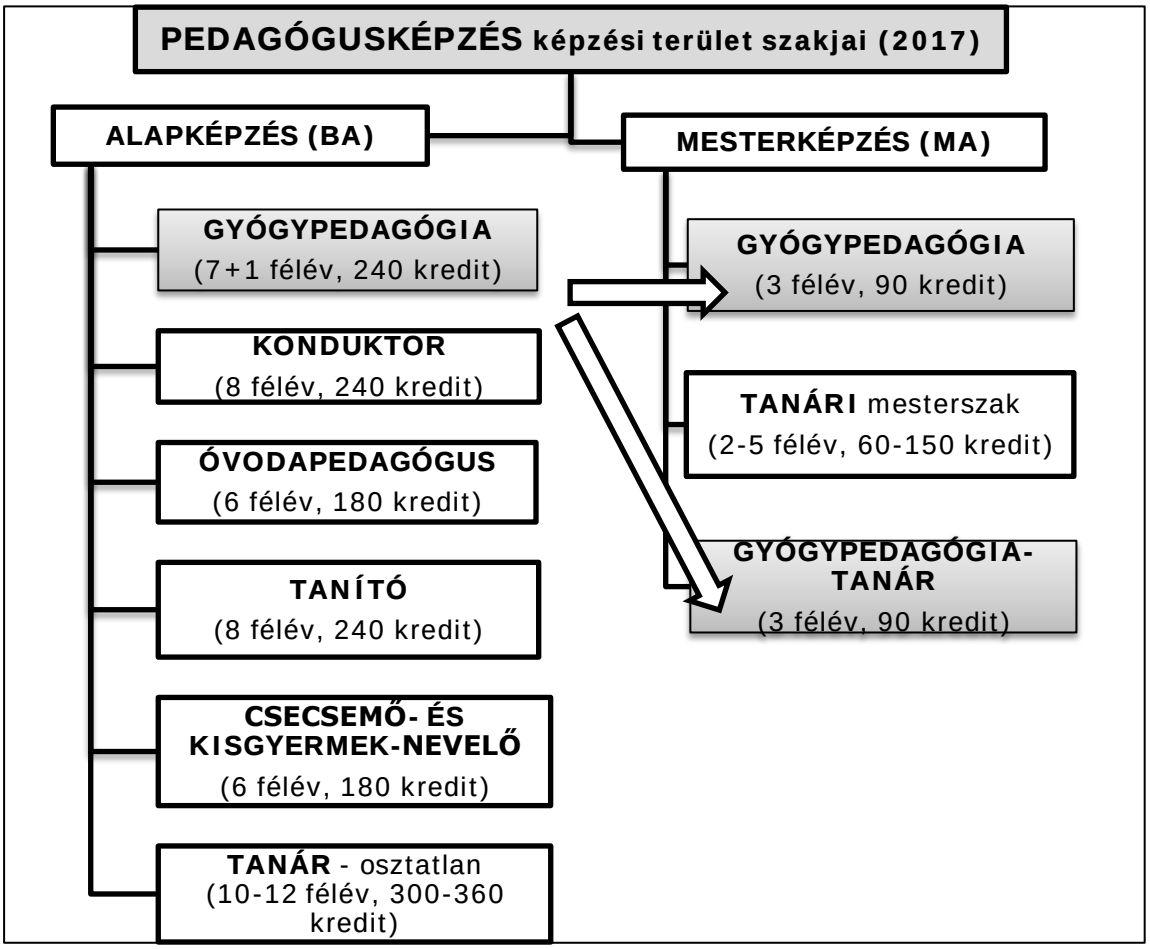
A képzési paletta bővítése érdekében a BGGYK 2018 februárjában indítja a szakmai tanár szakok közé sorolt *gyógypedagógia-tanár mesterképzési szakot*. A keresletről árulkodik, hogy már az első meghirdetéskor a keretszámhoz képest több mint kétszeres túljelentkezés tapasztalható.

3. A felsőfokú gyógypedagógiai képzések jelenlegi szerkezete

A gyógypedagógiai szakok a pedagógusképzés képzési területen találhatók (2. ábra). Az ábra jól szemlélteti, hogy a képzési területen belül a gyógypedagógiai szakterület valósította meg a lineáris egymásra épülést.

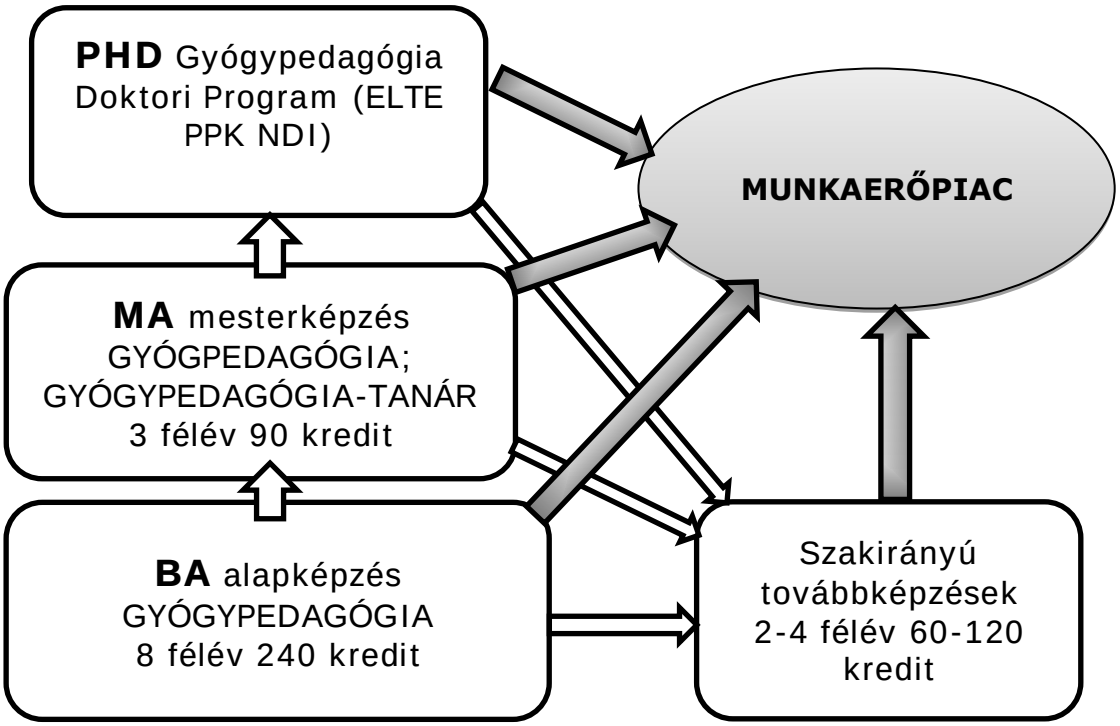
Az alapképzési szak 240 kredites, a képzési idő 8 félév, a képzés jelenleg öt intézményben hat helyszínen folyik:

- Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar – Budapest és Nyíregyháza
- Debreceni Egyetem (DE) Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar – Hajdúböszörmény
- Kaposvári Egyetem (KE) Pedagógiai Kar – Kaposvár
- Széchenyi István Egyetem (SZE) Apáczai Csere János Kar – Győr
- Szegedi Tudományegyetem (SZTE) Juhász Gyula Pedagógusképző Kara – Szeged.



2. ábra
A pedagógusképzés képzési terület szakjai 2017-ben

A 2018/19-es tanévtől csatlakozik a képzőintézmények köréhez az Eszterházy Károly Egyetem (EKE) Pedagógiai Kara, ők Egerben indítják el a gyógypedagógia szakot logopédia és pszichopedagógia szakirányon, a Soproni Egyetem (SOE) Benedek Elek Pedagógiai Kara pedig Sopronban hirdette meg a képzést tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon. Összesen tehát hét képzőhely nyolc helyszínen kínál jelenleg gyógypedagógia alapképzési szakot.



3. ábra
A gyógypedagógiai felsőfokú képzések kimenetei

Az alapképzésben nyolc szakirány közül lehet egyet vagy kettőt választani (zárójelben az adott szakirányt indító képzőhely rövidítése látható):

- autizmus spektrum pedagógiája (ELTE-BGGYK)
- értelmileg akadályozottak pedagógiája (ELTE-BGGYK, SZTE-JGYPK)
- hallássérültek pedagógiája (ELTE-BGGYK)
- látássérültek pedagógiája (ELTE-BGGYK)
- logopédia (ELTE-BGGYK, DE-GYFK, KE-PK, SZE-AK, SZTE-JGYPK, EKE-PK)
- pszichopedagógia (ELTE-BGGYK, EKE-PK)
- szomatopedagógia (ELTE-BGGYK)

- tanulásban akadályozottak pedagógiája (ELTE-BGGYK, DE-GYFK, KE-PK, SZE-AK, SZTE-JGYPK, SOE-BPK)

A gyógypedagógia és a gyógypedagógia-tanár mesterképzési szak 3 féléves, 90 kredites képzés, mindkét szakot az ELTE BGGYK indítja (3. ábra).

A Gyógypedagógia Doktori Program az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán működő Neveléstudományi Doktori Iskola (NDI) egyik választható programja (3. ábra), a doktori képzés a BGGYK munkatársainak oktatói és témavezetői közreműködésével valósul meg.

A gyógypedagógus szakemberek iránt nagy a munkaerő-piaci kereslet, az alapképzés egy vagy két szakirányon történő elvégzését követően igen jók az elhelyezkedési lehetőségek. A www.felvi.hu oldalon található *„Diplomán túl”* cím alatt található összefoglaló adatok szerint a gyógypedagógia alapképzési szakon végzettek 88 %-a dolgozik az oklevél megszerzését követően, a foglalkoztatottak 95%-a diplomás munkát végez.

Az alapképzés befejezése után nemcsak mesterképzésben lehet továbbtanulni, hanem a képzőintézmények közül többen is kínálják az egyes szakirányokat 3 féléves 90 kredites szakirányú továbbképzés formájában (3. ábra). Ezzel a gyógypedagógus szakember végzettségi szintje nem emelkedik, viszont kompetenciáit bővíti az újabb szakirány megszerzése, aminek hatására újabb fogyatékossági csoport ellátására válik alkalmassá. Természetesen nemcsak az alapképzés szakirányai találhatók a szakirányú továbbképzések kínálatában, hanem számtalan más, a szakterülten igényelt további szaktudást biztosító szakirányú továbbképzés.

A gyógypedagógus-képzés iránti jelentkezői érdeklődést remekül bemutatják az elmúlt 10 év jelentkezési és felvételi adatai is (4. ábra). A 4. ábrán kék színnel láthatjuk az adott év felvételi eljárása során az intézmények által meghirdetett összesített keretszámokat, a piros színű adatsor az összes jelentkező számát mutatja, a zöld színű adatsor az első helyen benyújtott jelentkezéseket jelzi. Narancsszínnel jelöltük az adott felvételi eljárásban a gyógypedagógia alapképzési szakra felvételt nyert hallgatókat. Az adatok az adott évben az általános felvételi és a pótfelvételi eljárás adatait összesítve tartalmazzák.

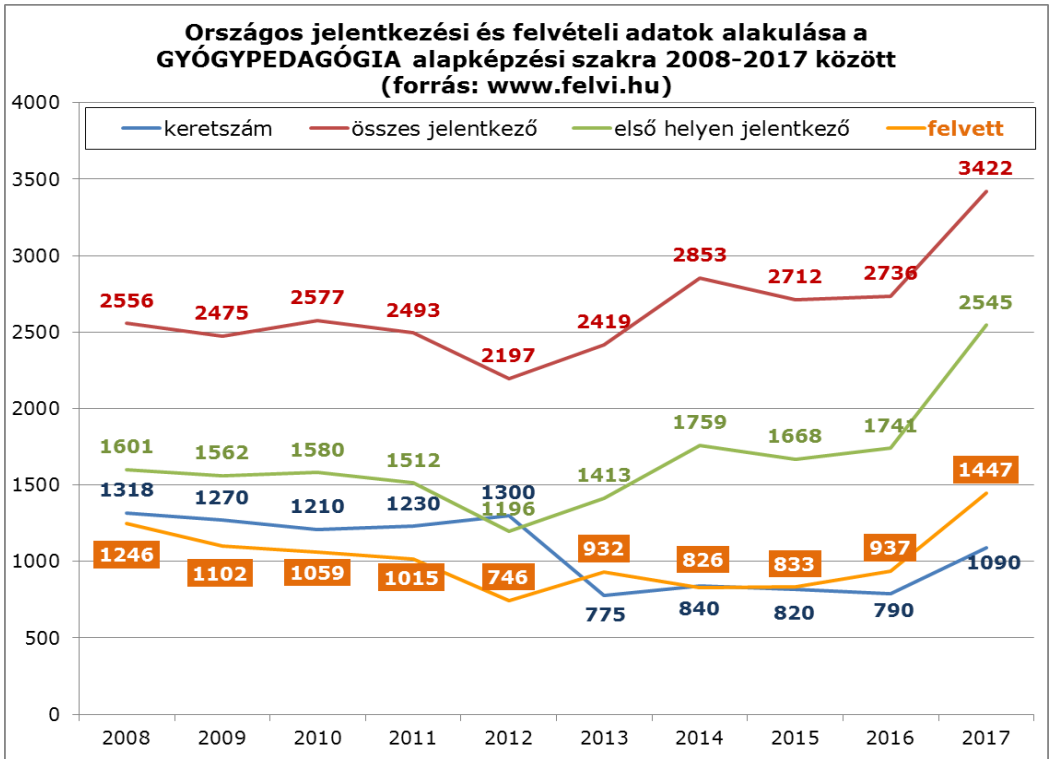
A vizsgált tíz év távlatában az látszik, hogy az első négy évben (2008-2011) meglehetősen kiegyenlített volt az összes jelentkező és az első helyen jelentkező felvételizők száma. A meghirdetett keretszámokhoz viszonyítva első helyen mintegy 1,25-1,5-szörös túljelentkezés tapasztalható, az összes jelentkező száma a meghirdetett keretszámok 2-2,5-szerese. A 2012-es évben jelentős csökkenés látható, ez az egyetlen olyan év, ahol az első helyen jelentkező felvételizők száma nem éri el a

meghirdetett keretszámot, az összes jelentkezőt tekintve pedig összesen 1,7-szeres a túljelentkezés. Ennek többféle magyarázata lehet.

Az egyik legfőbb ok, hogy 2012-ben a felvételi meghirdetéseket követően, a www.felvi.hu oldalon megjelent egy *„Tájékoztatás 2012. január 20."* című dokumentum, ami a felvételi meghirdetések kiegészítését tartalmazta: *„A felsőoktatási intézmények 2012. januárban a Kormány által meghatározott keretek közt megállapították az önköltséges képzésben félévente fizetendő díjak összegét. A tájékoztatás táblázatos formában felsőoktatási intézményenként tartalmazza a 2012. szeptemberben induló önköltséges alap-, osztatlan és mesterképzések, továbbá felsőoktatási szakképzések félévente fizetendő önköltség-összegeit."* A tájékoztatást 2012. január 31-én tette közzé az Oktatási Hivatal a nyilvánosság számára, és a jelentkezők számára akkor vált nyilvánvalóvá, hogy a gyógypedagógia alapképzési szak önköltségének összege jelentősen megemelkedett: levelező tagozaton például a korábbi 110.000-160.000,-Ft minden képzőhelyen 250.000,-Ft-ot kellett volna fizetni félévenkénti önköltségként. A módosítást a Kormány által meghatározott keretek indokolták, amit a pár héttel korábban megjelent új felsőoktatási törvény tett lehetővé (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, továbbiakban Nft. 2011.). A jelentkezők nagy számban megriadtak az önköltség drasztikus emelésétől és elálltak a jelentkezéstől. Aki nyomon követte akkortájt a felvételi jelentkezések alakulását, láthatta, hogy az eredeti jelentkezésekhez képest a felvételi jelentkezési időszak utolsó két hetében (január 31. és február 15. között) egyértelműen csökkent a benyújtott jelentkezések száma. Az önköltség emelkedése mellett az új Nft. 2011. azon rendelkezése ugyanis nem jutott el a jelentkezőkhöz, hogy felsőfokú végzettség (diploma) birtokában alapképzésben is igénybe vehető az állami ösztöndíjas képzés azok számára, akik még nem használták el a rendelkezésükre álló 12 államilag támogatott tanulmányi félévet. Mivel a gyógypedagógia szakon a levelező tagozaton magas a diplomával rendelkező jelentkezők aránya, így az ő jelentkezésük visszavonása okozhatta a korábbi években megszokott számok visszaesését. A jelentkezések csökkenése azt vonta maga után, hogy jelentősen csökkent a felvett hallgatók száma is.

A 2013-as felvételi eljárás során ezt követően a felsőoktatási kormányzat csak annyi férőhelyet engedett meghirdetni, ahány hallgatót az intézmények 2012-ben felvettek. A következő négy évben (2013-2016) meglehetősen alacsonyan alakultak a meghirdethető keretszámok, bár néhány intézmény rendszeresen jelezte a felsőoktatás irányítás felé, hogy szeretne több hallgatót beiskolázni, a meghirdethető keretszámok a korábbi 1200-1300 főhöz képest ebben a négy évben 775 és 840 fő között mozogtak. Mindeközben azt is látjuk, hogy a felvételizni szándékozók száma már 2013-ban jelentős emelkedésnek indult. Erre az évre ugyanis nyilvánvalóvá vált, hogy újabb alapképzési diploma megszerzése

érdekében is lehet állami ösztöndíjas képzésre jelentkezni. 2013-ban az első helyen jelentkezők aránya a keretszámokhoz viszonyítva közel kétszeres, az összes jelentkező száma pedig a férőhelyekhez képest több mint háromszoros lett. Ez a tendencia a következő években egyértelműen folytatódott, 2017-ben a meghirdetett keretszámok az előző évhez képest 38%-os emelkedést mutatnak, 2017-ben ugyanis két új képzési színhelyen is megjelent a gyógypedagógia szak (Hajdúböszörmény, Nyíregyháza), a meghirdetett keretszám pedig 790 főről 1090 főre emelkedett. A jelentkezések alakulása egyértelműen követte a megemelkedett keretszámokat: az összes jelentkező száma 2016 és 2017 között 25%-kal, míg az első helyen jelentkezők száma 46%-kal növekedett. A meghirdetett keretszámhoz viszonyítva az első helyen jelentkezőket tekintve 2,3-szoros, az összes jelentkező esetében pedig több mint háromszoros volt a túljelentkezés.



4. ábra
Országos jelentkezési és felvételi adatok a gyógypedagógia alapképzési szakra 2008-2017 között (forrás: www.felvi.hu)

A jelentkezések növekedésének hátterében emellett az egyre érzékelhetőbb szakemberhiány is állhat. A *2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről* (továbbiakban: Nkt. 2011) egyrészt hangsúlyozottan megerősítette a Kt. 1993 azon törekvését, hogy a sajátos nevelési igényű (fogyatékos) gyermekek és tanulók óvodai és iskolai neveléséhez, oktatásához a fogyatékosság típusának megfelelő szakképzettséggel rendelkező gyógypedagógust kell alkalmazni, másrészt ugyanez a törvény profiltisztítást valósított meg, amikor egyértelműen

kettéválasztotta a nevelési-oktatási intézmények és a pedagógia szakszolgálatok tevékenységét. Az intézményrendszer intézményi feladatainak egyértelmű lehatárolása jelentősen megnövelte a gyógypedagógusok iránti munkaerő-piaci keresletet.

Mindemellett tapasztalható az is, hogy a statisztikai adatok szerint a köznevelési rendszerben a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók száma évről-évre növekszik (Hutter, 2017), már lassan eléri a 88 ezer főt, de közel ilyen magas számban (mintegy 80 ezer gyermek és tanuló) találunk beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyermekeket és tanulókat is a köznevelés rendszerében, akik szintén gyógypedagógiai segítségre szorulnak (Szabó, 2017). Ezek az adatok is alátámasztják, hogy a gyógypedagógiai szakemberek iránti kereslet jelentősen megemelkedett az elmúlt években.

A köznevelési rendszer átalakítása azonban nemcsak a kiképzendő szakemberek számának növekedését okozza, hanem folyamatosan a gyógypedagógus-képzés tartalmi megújítására is ösztönzi a képzésért felelős intézményeket.

4. A képzési és kimeneti követelmények átalakítása 2013-16-ban

A KKK 2006. évi kiadását követően 10 évet kellett várni arra, hogy a képzési és kimeneti követelmények felülvizsgálata megtörténjék. Bár – mint fentebb említettük – a gyógypedagógia alapképzési szak felülvizsgálata a 2010-es módosítás során megtörtént, ám a köznevelési rendszer változásai (Nkt. 2011) újfent szükségessé tették a tartalmi áttekintést is. Erre jó alkalmat kínált az a 2013-ban elindult folyamat, ami a felsőoktatási szakszerkezet áttekintését és a KKK rendelet újraalkotását célozta. A TÁMOP 4.1.3. projekt támogatásával az Oktatási Hivatal (OH) és a Magyar Rektori Konferencia (MRK) bizottságainak irányításával kialakult az Európai Képesítési Keretrendszerhez (EKKR) igazodva a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR). Az EKKR és az MKKR lényege, hogy az egyes képesítéseket úgynevezett tanulási eredmények (learning outcomes) formájában szükséges megfogalmazni, lényegében a képzéseket a tudás, képesség, attitűd, autonómia és felelősségvállalás területén elérendő kompetenciákkal írják le. A felsőoktatás területén az első lépésben az egyes képzési szintekhez készült el egy általános kompetencia-leírás, ezt követően külön munkacsoportok dolgozták ki minden képzési területhez a különböző szintű végzettségekhez tartozó közös kompetenciákat. A pedagógusképzés képzési területre vonatkozó közös kompetenciák leírása 2015 januárjában készült el, ezt követően azonnal megkezdődött a gyógypedagógia alap- és mesterképzési szak képzési és kimeneti követelményeinek felülvizsgálata. A *139/2015. (VI.*

9.) Kormányrendelet megjelenésével átalakult a szakszerkezet, és megkezdődött a KKK rendelet átalakítása az EKKR és az MKKR előírásainak megfelelően.

A gyógypedagógia alapképzési szak esetében az ELTE által elnyert TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1 pedagógusfejlesztést szolgáló projekt alprogramjaként valósult meg a képzési és kimeneti követelmények megírása 2015 tavaszán és nyarán a BGGYK koordinálásában. A projektben a BGGYK munkatársain kívül minden gyógypedagógus-képző intézmény közreműködött. A személyes találkozókon, megbeszéléseken és egyeztetéseken túl 2015 tavaszán folyamatosan dolgoztunk egy közös elektronikus felületen a kompetenciák leírásán. A felület minden közreműködő számára elérhető volt, így a gyógypedagógus kompetenciáit bemutató mátrix folyamatosan bővült, az általános kompetenciák mellett az egyes szakirányokhoz tartozó kompetenciákat is kidolgoztuk. Végül az elkészült több mint 60 oldalas táblázatos mátrix alapján készült el a képzési és kimeneti követelmények rendeletbe kerülő végleges szövege.

A munkálatok során nemcsak az volt a cél, hogy a 2010. óta érvényben lévő KKK szöveget átfogalmazzuk tanulási eredményekben meghatározott kompetenciákra, de szem előtt tartottuk a köznevelésben bekövetkezett változásokat is, melyek érintették a gyógypedagógusok tevékenységeit, feladatait és a szakemberekkel szemben támasztott szakmai elvárásokat. Az Nkt. 2011 és a hozzá kapcsolódó rendeletek (például a *15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről*) részletesen leírták a gyógypedagógus feladatait a köznevelés különböző színterein. Fókuszba került a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás, a szakértői bizottsági tevékenység a komplex állapotfelmérés érdekében, a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása. Hangsúlyozott szerephez jutott a többségi intézményekben nevelt és oktatott sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók utazó gyógypedagógusi támogatása óvodás kortól a középfokú oktatás befejezéséig, a súlyosan-halmozottan fogyatékos tanulók fejlesztő nevelése-oktatása, továbbá a sajátos nevelési igényű tanulók szakképzése, és az ezekhez kapcsolódó gyógypedagógiai tevékenységek. Érdemes ezek mellett megemlíteni a gyógypedagógus feladatait a nevelési tanácsadásban, a logopédiai ellátásban, a továbbtanulási és pályaválasztási tanácsadásban. A köznevelési rendszer mellett a szociális, az egészségügyi és a gyermekvédelmi rendszer is alkalmaz gyógypedagógus szakembereket a fogyatékos személyek életen át tartó támogatása és kísérése érdekében (például támogatott lakhatás, támogatott foglalkoztatás, felnőtt korú fogyatékos emberek kísérése, stb.), ezért a KKK rendeletben ezeket a feladatokat is meg kellett fogalmazni, hogy később a képzési programokban ezen ismeretek is helyet kaphassanak. A pontos kompetencia-leírás megfogalmazása érdekében mind a közös mind a szakirány-specifikus kompetenciák

meghatározása során rendszeresen konzultáltunk a munkaerő-piaci „felhasználókkal”, azaz a különböző ellátó- és intézményrendszerek szakmai képviselőivel, így törekedtünk a gyakorlati relevanciák érvényesítésére.

5. A gyógypedagógia alapképzési szak képzési programjának átalakítása az új kompetencia-leírás alapján az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon (2016-17)

Az új KKK rendelet (*18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről*, továbbiakban: KKK 2016) 2016. augusztusában jelent meg, erre az időpontra az ELTE BGGYK-n már megkezdtük a tanterv átalakításának előkészítését. A munkálatokban a legtöbb oktató és kutató részt vett, illetve konzultatív jelleggel az egyes gyakorlati szakterületek képviselői is.

A képzési program fejlesztése során több célt is kitűztünk: az oktatói kapacitások hatékonyabb kihasználása érdekében a tantervi átfedések, redundanciák kiküszöbölése, a törvényi előírásoknak megfelelően a hallgatói kontakt-óraszám csökkentése, a hallgatói munkát támogató interaktív és projekt módszerek alkalmazása, a legújabb tudományos és szakmai eredmények megjelentetése a tartalmak között, a hatékony attitűdformálás módszereinek beépítése a képzésbe stb. Mindeközben a KKK-ban előírt egyes tanulmányi és tudományterületekhez rendelt kredit-előírásoknak is meg kellett felelni.

Az első lépésben a KKK 2016-ban megfogalmazott kompetenciákat mátrixba rendeztük és mellérendeltük a kompetencia elsajátításához szükséges elméleti és gyakorlati tartalmakat, valamint azon módszertani elemeket, melyek az adott kompetenciák elsajátítását elősegítik. A mátrix kiegészült azokkal a tudományterületekkel (például: társadalomtudomány, neveléstudomány, pszichológia, biológia, gyógypedagógia stb.), melyeknek meg kell jelenniük a képzésben. Az általános közös képzési modul és a gyógypedagógiai közös képzési modul ismeretanyagához elkészült a rövid tematikus összefoglalás, hogy a szakirányokhoz rendelt tartalmak meghatározását megkönnyítsük. Ezt követően került sor a szakirányhoz rendelt tartalmak részletesebb kidolgozására, melynek során az is kiderült, hogy melyek azok a tartalma, melyek több szakirány esetében is relevánsak. Az átfedések megelőzése érdekében létrehoztunk egy úgynevezett „szakirányközi” képzési sávot, ide olyan tartalmak kerültek, melyek egynél több szakirány esetében szükségesek a kompetenciák elsajátításához. A tematikus tartalmi egységeket besoroltuk a KKK-ban előírt főbb tanulmányi területekhez, ezt követően pedig

elkészült a kredit-felosztás. A modulokon belül megkezdődött a tartalmak tantárgyakba rendezése, melynek során vezérelv volt, hogy kevesebb tantárgy legyen és az egyes tantárgyakhoz a korábbi képzési programokhoz képest magasabb kreditértékeket (1-3 kredit helyett tantárgyanként 3-5 kredit) rendeljünk. Ezt a célt nem sikerült maradéktalanul elérni, mert a tartalmakat 8 félévre kellett elosztani, és több olyan tematikus egység is keletkezett, melyek több egymást követő félévhez sorolódtak, így a tematikus egységek kreditértékeit végül szét kellett bontani, ennek következtében mégis megjelentek 2 kredites tantárgyak az új tantervben. Csak ilyen módon sikerült megvalósítani az ismeretanyag logikus egymásra épülését és egyúttal a tantárgyak félévi elosztását, ahol meg kellett felelni annak az előírásnak is, hogy félévenként 30+/-3 kredit szerepelhet a mintatantervben.

Az általános és a gyógypedagógiai közös modulok véglegesítését követően a szakirányok kidolgozták 50-50 kredites szakirányhoz rendelt moduljukat, majd sor került a szakirányközi ismeretek szakirányokhoz rendelésére. A szakirányközi ismeretek modul 18 kreditet tartalmaz, az egyes szakiránypárok egy workshop keretében választottak ki azt a 6-6 tárgyat, melyet mindkét szakirány fontosnak tartott. A szakirányközi ismeretekből tehát minden szakiránypárra egy különálló kis modul állt össze (a variációs lehetőségeket tekintve a nyolc szakirány estében 28 szakiránypárról van szó). Ily módon a szakirányhoz rendelt kreditérték valójában nem csak 50 kredit, hanem 68 kredit, ám a szakirányok között átfedő ismeretanyagot a hallgatók csak egyszer tanulják meg. Ezzel a modellel sikerült a korábbinál hatékonyabban kihasználni a rendelkezésre álló kreditértékeket, a korábbi 58 kreditről (ld. 1. ábra) 68 kreditre emelkedett a szakirányhoz rendelt kredit.

Az imént vázolt modellt mutatja be az 5. ábra. Ez a modell lehetővé teszi, hogy a diplomával rendelkező hallgatók egy szakirány választása esetén rövidebb képzési idő alatt szerezhessenek gyógypedagógiai végzettséget és szakképzettséget. A történeti áttekintéskor már leírt módon, most is lehetőség van arra, hogy a korábban teljesített felsőfokú tanulmányok alapján a kredit-elismerési eljárás során 50 kreditet befogadjunk szakirányt bővítő ismeretként (ld. az 5. ábrán a „B” változat alatt bordó színnel kiemelt modult), és ennek következtében az első szakirányhoz tartozó tanulmányaikat gyorsabb ütemben teljesítve, 8 félév helyett 6 félév alatt szerezhessenek képesítést. Ez esetben a szakirányközi ismeretekből minden szakirány maga határozza meg azt a 18 kreditnyi tantárgyat, amit szakiránya szempontjából fontosnak tart. A hallgatók tájékozódásának támogatására minden szakirány számára elkészítettük a javasolt ütemtervet, melynek segítségével 6 félév alatt abszolválni tudják az egy szakirányos képzést.

Az 5. ábrán bemutatott modellhez kapcsoltan szükséges megjegyezni, hogy a logopédia szakirány az ELTE BGGYK-n csak egy szakirányos képzésben végezhető („B" változat), ennek következtében a logopédus hallgatók a 2. szakirány helyett is további 50 kreditben hallgatnak logopédia szakirányt bővítő ismereteket.

5. ábra
A gyógypedagógia alapképzési szak képzési programjának modellje (ELTE BGGYK, 2017-től)

6. A gyógypedagógia alapképzési szak mintatantervei megtalálhatók az ELTE BGGYK honlapján (www.barczi.elte.hu).

7. A szerkezeti átalakulás mellett természetesen a *tartalmi megújulás* is vezető szempont volt. A tantervfejlesztési munkálatok során lefolytatott egyeztetések alapján a közös képzési modulokban kaptak helyet az alábbi ismeretek: az intézményrendszer felépítése és működése, a társadalomtudományi modulon belül a

fogyatékosságtudományi ismeretek. Közös tartalomként tanul minden hallgató az integráció, inklúzió, együttnevelés témájáról, a koragyermekkori intervencióról, a tanulási zavarokról, a felnőtt fogyatékos emberek kíséréséről, az infokommunikációs technológiákról és azok gyógypedagógiai alkalmazhatóságáról. A szakirányközi modul tantárgyaiban több szakirány számára elérhetők új ismeretek a pszichoszociális fogyatékosságról, az írott nyelvi zavarokról és a számolás zavarairól, az augmentatív és alternatív kommunikáció (AAK) fogalmairól és alkalmazásáról, valamint a súlyosan-halmozottan fogyatékos emberek gyógypedagógiájáról. A közös ismeretekre alapozva a szakirányok sajátosságaihoz igazodva tovább mélyíthetők az ismeretek az integráció és inklúzió témájában, elsajátíthatók az utazó gyógypedagógusi tevékenységek, megismerhetők a koragyermekkori intervenció és a korai fejlesztés szakspecifikus eljárásai, a felnőtt fogyatékos emberek rehabilitációjának támogatására irányuló tevékenységek, a segítő technológiák, az infokommunikáció és a bionika modern ismeretei.

6. Összefoglalás

A folyamatosan változó jogszabályi, intézményi és társadalmi környezetben, illetve a tudomány gyors fejlődésének köszönhetően a felsőoktatásnak folyamatosan kell alkalmazkodnia az átalakuló körülményekhez. A gyógypedagógus-képzésnek sikerült az elmúlt évtizedben is megfelelnie a sokszoros elvárásoknak, a felsőoktatás változásait folyamatosan igyekezett a maga javára fordítani, és a változások idején igyekezett kihasználni a kínálkozó alkalmakat a képzések továbbfejlesztésére. Célként fogalmazódott meg, hogy a hagyományokat megőrizve a rendelkezésre álló keretek között valósítsuk meg a lehető legrugalmasabb képzési szerkezetet, mely a minőség folyamatos emelése mellett reflektál a munkaerő-piaci elvárásokra, a különböző előképzettségű hallgatók által támasztott igényekre, és egyben megfelel a felsőoktatási rendeletekben előírtaknak is.

A fejlesztés természetesen soha nem tekinthető befejezettnek, jelen pillanatban felvetődött a KKK rendelet módosításának lehetősége, az ELTE BGGYK-n folytatódik a képzések innovációja: az új alapképzési tanterv részletes tematikáinak naprakész kidolgozása, a szakirányú továbbképzések megújítása az új KKK előírásainak megfelelően, továbbá a gyógypedagógia mesterképzési szak átalakítása és tartalmi megújítása is a közeljövő feladata.

Irodalomjegyzék

Gordosné Szabó Anna (2000): A magyar gyógypedagógus-képzés története. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest

Márkus Eszter – Papp Gabriella (2013): Többszintű gyógypedagógus-képzés az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon: szerkezeti és tartalmi változások a Bologna-folyamat hatására. Gyógypedagógiai Szemle, Különszám. Budapest, 53-64. old.

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról
https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0500139.TV

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről
http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/jogszabalyok/15_2006_alap_mester_kkk_20080201.pdf

289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről
https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/jogszabalyok/289_2005_alap_mester_szakinditas_090501.pdf

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=99300079.TV

Diplomán túl (diplomás pályakövető rendszer a www.felvi.hu oldalon)
https://www.felvi.hu/diploman_tul/karriertervezes/alapszakok_karrierlehetosege/!DPR_Szakleirasok/index.php/szakleirasok/szakleiras_konkret?szak_id=34&kpzt=10&kepzes=A&sz=tapasztalat

Jelentkezési és felvételi statisztikák 2008-2017 www.felvi.hu

Tájékoztatás 2012. január 20.
https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FFT2012A_AOF/FFT2012A_Tajekoztatas.pdf

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

Hutter Marianna (2017): Ismét több a sajátos nevelési igényű gyermek
https://mno.hu/belfold/ismet-tobb-a-sajatos-nevelesi-igenyu-gyermek-2436815
2017. december 29. mno.hu

Szabó Yvette (2017): Így omlik a gyermekekre az Orbán-rendszer.
http://hvg.hu/gazdasag/20170503_sni_btm_gyermekek_gyogypedagogus_hiany_kepesites_nelkuli_tanarok 2017. május 5. hvg.hu

139/2015. (VI. 9.) Korm. rendelet a felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1500139.kor

15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300015.emm

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600018.EMM&timeshift=fffffff4&txtreferer=00000001.TXT

Tantervek a gyógypedagógia alapképzési szakhoz az ELTE BGGYK-n http://barczi.elte.hu/content/th-tantervek-ba.cl.14?m=79

INTERGENERÁCIÓS SZAKKÉPZÉS

Köpeczi-Bócz Tamás,
tamas.kopeczi.bocz@uni-corvinus.hu
Budapesti Corvinus Egyetem

1. A téma aktualitása

A szakképzéspolitikák nemzetközi trendjeinek egyik hangsúlyos iránya az egész életen át tartó tanulás jegyében megvalósuló, úgynevezett folyamatos szakképzés (CVET), vagyis a szakmai ismeretek folyamatos megújulása, megújítása.

A kutatások és tanulmányok jelentős számban szólnak arról, hogy az ember életében összemosódott a tanulási szakasz és a munkavállalási szakasz.[63] Így akár közvetlenül a nyugdíjaskor előtt is folyamatos szakmai megújulásra van szükség ahhoz, hogy megmaradjon az egyén munkaerő-piaci foglalkoztathatósági szintje. Az 55 év feletti munkavállalók munkahelymegtartásának egyik fontos eszköze a tanulási folyamatokban való részvétel. Szinte minden fejlett országban találhatunk olyan szakképzés politikai stratégiát, mely fontos célként jelöli meg az 50 vagy 55 év feletti munkavállalók folyamatos szakmai továbbképzését. Az Egyesült Királyság vonatkozó háttéranyagának következtetései között a felnőttképzési támogatások jobb célzásánál így fogalmaznak: „... a tevékenységek támogatásánál még sürgetőbb a korai munkaerő-piacról való kilépés visszafordítása, a 60-as éveikben járók munkában töltött idejének meghosszabbítása." (Hyde, Phillipson, 2014)

Kevés kutatás foglalkozik azzal a fontos kérdéssel, mi történik az így megszerzett tudásbázissal, a felhalmozott tapasztalatokkal az egyén nyugdíjba vonulásakor? Ezt a tudást milyen módon lehet átörökíteni az új generációkra? Az egyik leghatékonyabb tudásátadás a korosztályi összetételben vegyes csoportokban megvalósuló, intergenerációs szakképzés keretei között valósulhat meg.

A vállalatok többsége nem ismeri fel, hogy milyen jelentős vállalati tudás válhat semmivé akkor, amikor egy-egy vállalati egységből többen

63 Ma senki sem remélheti, hogy ifjúsága alatt egy kezdeti tudásalapot gyűjt, amely egész életen át szolgál. A világban zajló gyors változások a tudás folyamatos frissítését teszik szükségessé. (Jarvis 1997/ 99)

nyugdíjba mennek, és nincs kiknek átörökítsék a megszerzett tudást, tapasztalatot.

Az idősebb korosztály tudásának összetétele sokkal inkább a tapasztalatok felhalmozására, a technológiai fejlődésből adódó speciális ismeretekre, az üzleti folyamatok és az ehhez kapcsolódó szervezeti működés reakcióira, a tacit tudásra, a szervezeti kultúra terén a napi gyakorlatban közvetlenül használt ismeretekre terjed ki. Az idősebb generációk olyan specifikus tudással is rendelkeznek, amelyet a szakképzés más területein már vagy még nem tanítanak.

A szakképzéspolitikáknak foglalkoznia kell azzal a kérdéssel, hogy a vállalatok miként ismerhetik fel a humán tőkéjük e nem dokumentált szegmensét, és milyen akciókkal tehetnek a tödásörökítés érdekében hatékony lépéseket.

Társadalompolitikai szempontból az intergenerációs tanulás és képzés jóval elterjedtebb mint a módszer vállalati szektorban tapasztalható részaránya.

Talán kevésbé hangsúlyozott az információs és kommunikációs technológiák (IKT) és az oktatás kapcsolatrendszerének vizsgálata során az a tény, hogy a generációk közötti párbeszédet így az intergenerációs tanulást is jelentősen átalakította ez az új technológiai forma. Annak a megszokott tudásátadási paradigmának a megdőlése, mely a tudás birtoklását/forrását egy idősebb személyhez delegálta, a leglátványosabban az IKT területen fedezhető fel.

2. Az intergenerációs tanulás társadalmi beágyazódása

Társadalmi evidenciának tekintjük, hogy a fiatalabb generációk tudása és kompetenciája az IKT területén meghaladja az idősebb generációk átlagát. Ennek következtében az intergenerációs tanulásnak egy új „mixe" jelent meg az elmúlt 15-20 évben akkor, amikor a technológiai tudás a gyermekeknél, unokáknál míg a társadalmi gazdasági folyamatok ismerése, a bölcsesség továbbra is a szülőknél, nagyszülőknél található. Ez a furcsa kompetencia-mix korábban nem volt tapasztalható, ezért a társadalom mikroszintjein ma már természetes, hogy egy-egy közös problémára közös adatgyűjtést, ismeretszerzést szerveznek a családok. Példaként említhetjük az internetes vásárlás, valamilyen hivatali ügyintézés, jelentősebb családi döntések megalapozásának eseteit, ahol sok esetben az adatgyűjtés és feldolgozás a különböző generációk együttműködésen alapul.

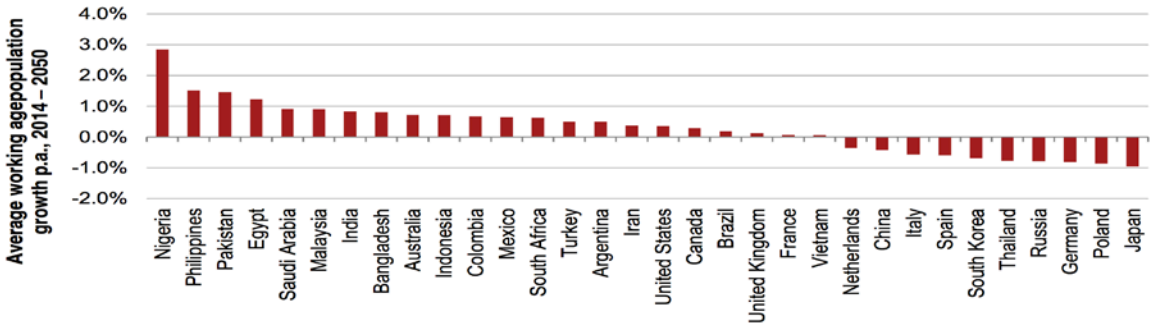
Ezt a meglévő természetes együttműködést a családon kívüli társadalmi környezetre is ki lehet, és ki kell terjeszteni, ezzel a társaskompetenciák, egy-egy földrajzi terület közös fejlődése - és így a harmonikus társadalmi együttélés is - jobban megvalósulhat. A két előzőekben felvázolt folyamatból következhet egy olyan konvergencia, mely a társadalmilag már elfogadott intergenerációs-, közös tanulást átviheti a munkahelyek mint kollegiális mikrotársadalmak szintjére is.

Ez a lehetőség, vagyis a mindennapok generációfüggetlen közös tanulása új lendületed adhat a vállalati tudásmegőrzés, intergenerációs szakképzés keretében történő megoldásaira.

Feltéve, hogy megfelelő technológiai hátterű környezetben, felkészült oktatási szakemberek bevonásával történik annak megszervezése.

3. A minőségi humántőke felértékelődése a régiók versenyében

Több világgazdasági elemző műhely készít középtávú előre tekintéseket. Az egy ilyen sorozat a „The World in 2050" melyet a Pricewaterhouse Coopers (PWC) 2006 óta többé-kevésbé 2 éves rendszerességgel készít a világgazdasági trendek előrejelzéséből a világgazdaság fejlődésének tendenciáiról.[64]



1. Ábra: ENSZ-becslések az átlagos munkaképes korú népesség növekedésére 2050-re[65]

Általában ezekben a jelentésekben országokat, régiókat próbálnak gazdasági növekedés, versenyképesség szempontjából rangsorolni. A 2013. januári és 2015. februári jelentéseikben azonban jelentős különbség mutatkozik, mely különbség mélyére ásva, egy az oktatási szektor különösen a szakképzés számára fontos módszertani változásra és

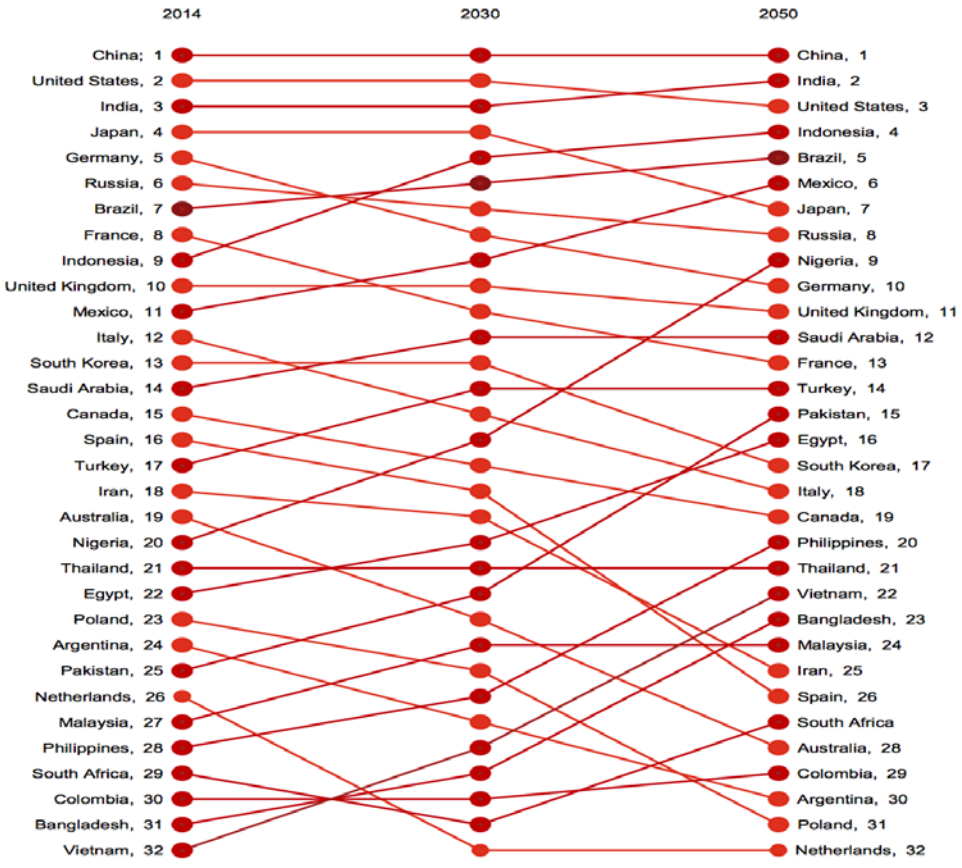
64 The World in 2050 (PWC)

65 The World in 2050 Will the shift in global economic power continue? (PWC) 2015 36. oldal ábrája

megállapításra találhatunk. A világgazdasági előrejelzés 2015-ös kiadványában az IMF 2014-es adatait bázisul véve, 32 ország versenyképességi mutatóit vizsgálta a tanulmány készítője.

32 ország között Magyarország nem szerepelt, de a régióból több ország, így például a V4-ek közül Lengyelország, illetve az Európai Unióból Németország is szerepelt a felmértek között. Tekintettel arra, hogy a magyar gazdaság szervesen kapcsolódik a német gazdaság fejlődéséhez, illetve regionális hasonlóságokat mutat a lengyel gazdasághoz ezért nem tévedünk nagyot, amennyiben ezen két ország előrejelzéseit figyelembe véve nemzetközi szinten azonos helyre sorolják Magyarországot is.

A tanulmány a 2014-es kiindulási adatok mellett egy 2030-as és egy 2050-es céldátumot jelöl meg. Az 1. ábra mutatja a 32 ország 2014 és 2050 közötti munkaképes lakosság változását, melyből a legmarkánsabb fogyás Japán után Lengyelországban és Németországban figyelhető meg. A legnagyobb növekedés pedig Nigériában a Fülöp-szigeteken és Pakisztánban látható.



2. ábra: a PWC által vizsgált országok GDP (PPP) rangsorának becsült változásai[66]

66 The World in 2050 Will the shift in global economic power continue? (PWC) 2015, 14. oldal ábrája

A munkavállaló korú népesség alakulása mellett jelentős változást „jósolnak" a tanulmány szerkesztői a 32 ország világgazdasági potenciáljának változása tekintetében (2. ábra).

Addig, amíg a 2014-es első három helyezett ország Kína, Egyesült Államok és India tekintetében nem látunk nagyobb változást, - hiszen 2030-ra változatlan a rangsor és 2050-re is csak India és az Egyesült Államok helyezésének cseréjét jelzik előre a tanulmány készítői - az általunk vizsgált két ország esetében ez a módosulás jóval nagyobb a tolerálható mértéknél.

Németország a 2014-es ötödik helyről, 2050-re a tizedik helyre csúszhat, Lengyelország pedig a 2014-es 23. helyről a 31. helyre csúszhat, és őt már csak Hollandia követi aki egyébként a 26. helyről a 32. helyre már 2030-ra hátralép.

Legalább ennyire izgalmas Nigéria és Pakisztán, illetve a Fülöp-szigetek „jósolt" változása. Nigéria gyakorlatilag Németország mellé emelkedik a ranglistán, mert a 2014-es 20. helyezést 2050-re a 9. helyezés válthatja fel, hasonlóan meredek a fejlődés tendenciája Pakisztán és a Fülöp-szigetek esetében is.

Mindez témánk szempontjából, azért rendkívül lényeges mert rámutat az erős *korrelációra az azonos időszakban várható munkaképes népesség változása és az adott ország, régió gazdasági teljesítőképesség között.*

Ebből következően fel kell azt ismernünk, hogy a tőkebefektetések által vezérelt tőkemegfelelés mellett, egészen biztosan *a humán tőke és ezen belül is, a megfelelően képzett humán tőke az amely leginkább meghatározza a jövőbeni versenyképességet.* Lényeges kiemelni azt, hogy nem a humán tőke mennyisége, hanem minősége, tehát *az átlagos képzettségi szint lesz az amely az adott ország versenyképességét meghatározza.*

Álláspontunkat az is alátámasztja, hogy szinte valamennyi szektorban a *technológiai haladás vezérelt termelékenységnövekedést jelzik előre* a közgazdasági szakemberek. Márpedig ha a technológiai szint növekszik, akkor egészen biztosan a munkaerő képzettségi szintjének is növekednie kell, hiszen egyre bonyolultabb, *egyre több információt szintetizálni képes munkaerőre, munkavállalóra lesz szükség* ezeken a területeken.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a tőke is olyan régióba fog áramolni, ahol a minőségi munkaerő, megfelelő számban és folyamatosan rendelkezésre áll.

Az említett tanulmány tanúsága szerint azonban ezek a régiók nem Európában (lesznek) találhatók.

Mindezt azért lényeges kiemelni, mert *a versenyképességnek sokkal erősebb motorjává vált a humán tőke mint eddig bármikor volt.*

A legtöbb vizsgálat nem a nyersanyag és nem a tőkemegfelelés primátusát vetíti előre, hanem a versenyképesség –› képzett munkaerő –› oktatási rendszer összefüggésére mutat rá.

4. Az oktatási rendszer a jövő lokális fejlődésének motorja

Beláthattuk, hogy az oktatási rendszer és a gazdasági fejlődés közötti szoros kapcsolat a két témakör együttes vizsgálatát indokolja. Az oktatási rendszerek akkor tudnak a lokális fejlődés motorjává válni, ha nem csak lépést tartanak a gazdaság fejlődésével hanem bizonyos értelemben megelőzik azt. Nem a jelen, hanem a jövő technológiáját képesek oktatni. Az iparosodás kezdete óta a technológiai ugrások paradigmaváltásokhoz vezettek, amelyek ma az ex-post "ipari forradalmak" néven „Ipar 4.0" kifejezéssel illethetők. Az ágazati tanulmányok alapján a magas technológiai igényű, ennek megfelelően jelentős feldolgozói hozzáadott értékű, kutatás+fejlesztés és innovációs elemeket is tartalmazó ágazatok versenyképessége olyan szakembereket feltételez akik (Succar, Sher, Williams, 2013; Azevedoa, Apfelthalerb, Hursta, 2012; Erola, Jägerab, Holdab, Ottab, Sihnab, 2016):

- magas szintű szakterületi technológiai készségekre tettek szert, melyeket képesek megérteni, alkalmazni továbbfejleszteni az adott munkakör, és adott munka helyzet követelményeinek megfelelően;
- képesek arra, hogy saját magukat a mindennapokban, a munkahelyükön, menedzseljék, ebből következően a személyes termelékenységüket folyamatosan szinten tudják tartani, illetve tovább tudják azt fejleszteni;
- mindezek alapján megvan a képességük a vezetésre, mely elsősorban a kooperáció alapú, asszertív tulajdonságokra épít, így nem csak önmagukat hanem munkatársaikat is a termelékenység irányába tudják ösztönözni;
- tudásukat más generáció tagjaival is képesek megosztani.

Mik azok a legfontosabb változások, melyeknek még be kell következnie annak érdekében, hogy az oktatási rendszerből kilépők valóban ilyen kompetenciákkal kezdjenek el a vállalatoknál dolgozni.

Az első és legfontosabb paradigmaváltás a tanítás-tanulás fogalmának újragondolása.

Társadalmi és sajnos oktatásszakmai sztereotípia, hogy a tanulási folyamat minden esetben úgy néz ki, hogy valaki tanít valaki mást, esetleg többeket. *Ebben a felfogásban egyébként hibásan a tanítás-tanulás viszonyát, egyfajta egyirányú utcának tekintenénk.*

Hibás ez a gondolkodás, mert a tanulás folyamata minden esetben kétirányú. Nincs olyan tanár, aki ne fejlődne, ne tanulna saját maga is miközben a tanórára felkészül, miközben különböző csoportokban az óráit megtartja. A kompetenciafejlesztő pedagógia előtérbe hozta, kooperativitás erősítését, az ítélkezés, a bölcsesség és a virtuozitás az oktatásban és a tanárképzésben. Összességében azt, hogy „Hogyan válik egy kompetens tanár jó tanárrá?" (Biesta, G.J.J., 2015)

Nem szégyen, hanem inkább erény az, hogy különböző generációk tagjai egymástól tanulni képesek. Itt különösen arra gondolunk, hogy az idősebb generációk is képesek tanulni a fiatalabbaktól.

Ezek a sztereotípiák alapvetően onnan eredeztethetőek, hogy a gyermekek nevelése mindig szülői feladat volt. A természet ismeretét, a megszerzett tapasztalatokat, az állatvilágban és így az embereknél is az idősebb generációk, tehát a szülők adtak át és mutatták meg a gyerekeknek, tehát a fiatalabbaknak.

Az iskolák szerveződése is alapvetően ezeken az alapokon nyugszik, hiszen az iskolákban és az egyetemeken az oktató mindig valamilyen idősebb személy volt, és a hallgató mindig a fiatalabb korosztályból került ki.

A tanítás-tanulás célja a bölcsesség, a tudás, az élettapasztalat (értsd sok sok éven át megtanult ismeretek) átadása volt. A fejlődéslélektani kutatások azonban már a legklasszikusabb generációk közötti tudásátadása esetén, vagyis a szülő-gyermek közötti tanítási-tanulási folyamatban is a kölcsönösséget fedezték fel. Hiszen nemcsak a gyermeknek kell megértenie a körülötte lévő világot (melyben leginkább a szülő segíthet neki), hanem a szülőnek is meg kell értenie, meg kell tanulnia, hogy milyen szülővé válni, milyen módon és hogyan kell a gyermekkel foglalkozni.

A legtöbb szülő felismeri, hogy az egyik legnehezebben megtanulható dolog a szülői feladat.

A témát először és talán legelismertebben Paulo Freire dolgozta fel az 1968-ban megjelent „Az elnyomottak pedagógiája" című munkájában.

A pedagógiai szakma, és a társadalom ebből a műből ismerhette meg leginkább azokat az oktatási célokat, melyeket korábban szakirodalmi szinten nem dolgoztak fel. Freire művében, olyan pedagógiai célokat

fogalmazott meg, mint az önfelszabadítás. Felismerte azt, hogy a teljes emberi élethez szükséges a tanulás örömének megismerése. Rámutatott, hogy mennyire fontos, hogy a felnövekvő nemzedékben a folyamatos tanulásra, az önfejlesztésre való képességet kialakuljon. Formális oktatási környezetben a leghitelesebben ez akkor érhető el, ha nem egy tekintélyelvű tanítási folyamatról, hanem az oktatók és a tanulók, azaz a diákok közös tanulásáról beszélünk.

A tanuló és a tanár, közösen értelmezzék a környezetből érkező impulzusokat, erre együtt keressék a válaszokat. Így a kritikus gondolkodás képessége minden egyénben a saját személyiségének megfelelően alakulhat ki.

Későbbi kutatások, tanulmányok aztán a kritikus gondolkodást, a kreativitással az innovációs képességgel a problémamegoldó képességgel és sok más hasonló a munkaerőpiacon igényelt kompetenciával egészítették ki vagy éppen bontották egységekre.

Az intergenerációs tanulás és az eddigiekben leírtak legnagyobb ellenzői arra hívják fel a figyelmet, hogy amennyiben megszűnik a tanítás-tanulás hierarchikus viszonyrendszere, akkor az az idősebb generációkat megillető (joggal megillető) tisztelet egyik alapkövének, azaz az idősek bölcsességének nimbuszát kérdőjelezi meg.

A *bölcsesség eróziója,* pedig a tudás átértelmezését kell, hogy maga után vonja. Ez pedig már olyan társadalomelméleti kérdéseket vet fel, melyek a modern kor számára már más területeken megtapasztalt konfliktusokkal járhatnak.

A hit, az erkölcsösség, a társadalmi tekintély, a hierarchiák folyamatos eróziója és átalakítása az elmúlt 30-50 évben jelentős társadalmi feszültségeket, problémákat hozott felszínre. Hasonlókat vizionálnak a kutatások a következő 30 évre is (Ransom, Holly, 2014).

Több, a demokratikus társadalmi berendezkedés alapköve sérült és változott, mert ezeknek a társadalmi szempontból hagyományos értékeknek védelmére fordított figyelem csökkent. Sokak véleménye ezért az, hogy a bölcsesség, a tudás tisztelete mint utolsó bástya maradjon meg a korábbi társadalmi „dogmákból".

Fel kell ugyanakkor ismernünk, hogy az „idősek bölcsessége" nem azért erodálódik mert egyébként a jelekor társadalmában ne lenne kiemelten fontos az idősebb generációk tisztelete. Nehéz ugyanakkor értelmezni az *„idősek bölcsessége"* felfogást az X, Y, Z stb. generációhoz tartozó embereknek akkor, amikor azt tapasztalják, hogy *minél idősebb valaki annál inkább digitális analfabéta.* Ez nem pusztán a korból adódó valamiféle természetes fizikai hátrány (korábban is az élsportolók az

ügyesebb a fiatalabb generációhoz tartoztak mégis az idősek bölcsessége vitathatatlan volt), még csak nem is egy szellemi hátrány, hiszen ezek a digitális technológiák, megoldások az idősebb generációk idejében alakultak ki és terjedtek el.

Annak a felismerése, hogy az idősebb generációk nem voltak elég bölcsek ahhoz, hogy felismerjék, hogy az IKT eszközök megjelenése milyen társadalmi, gazdasági szükségletet fog jelenteni számukra is.

Vagyis pontosan a bölcsesség erózióját az okozza, hogy az idősebb generációk nem tanultak meg együtt élni azzal a változással, amely arról szólt, hogy az eredményes munkaerő-piaci részvételhez és a mindennapokhoz is szükséges a folyamatos tanulás képessége és annak gyakorlása. Fel kell tehát ismernünk, hogy az önmagában nem vezet a bölcsesség eróziójához, hogy mereven ragaszkodunk a tanulás-›tanítás-›tanulás szekvenciához. Ahol a tanulás valaki által korábban megtanult ismeret, amit tanítani kezd mások tanulása érdekében.

5. Az intergenerációs felnőttképzés erősödésének folyamatai

Az idősebb generációhoz tartozó szakember nem lesz kevésbé elismert sem a családban, sem a munkahelyén, akkor amikor a fiatalabbaktól a fiatalabb generációtól Ő is tanul. Mindezek fényében vizsgálva a felnőttkori tanulás környezeteit, különösen kritikus az alábbi megfigyelés:

- A felnőttoktatásban továbbra is elsősorban az idősebbek tanítják a fiatalabb generációkat.
- A vállalati képzésekben viszont méltán népszerűek, és eredményesek az úgynevezett mentor programok, ahol biztosított a kétirányú kommunikáció így a legfontosabb felétele teljesül az intergenerációs tanulásnak.

A kettő között jelentős különbség, hogy az első valamilyen igazgatási sztendrednek, szabályozásnak akar megfelelni, míg a második egy konkrét munkakörnyezet napi kihívásának. Az elsőben a tanítás-tanulás egyirányú a másodikban közös fejlődésről és kooperációról beszélünk és ez a valódi vállalati igény és gyakorlat.

Ma azért beszélhetünk a felnőttoktatás válságáról, mert a fentiek alapján elszakad a reálfolyamatoktól és elvárásoktól.

Pedig nincs semmi indoka, hogy ez a status-quo továbbra is így maradjon, a bölcsesség sem a vállalati sem a magánszférában nem egyszerűsíthető le egy korosztályi megközelítésre.

Pusztán azért mert valaki több időt élt nem biztos, hogy több tapasztalatra is szeret tett. A bölcsesség, és ennek megfelelően a tanítási képesség és a tudás átadás képessége, sokkal inkább kapcsolatban van az egyén iskolázottságával, munkatapasztalatával, társadalmi hátterével, ma már az életkor és az élettapasztalat sincs egyenes arányú összefüggésben.

A mai belépő munkavállalók, már pályakezdésük elején jelentős iparági és funkcionális ismeretekre tettek szert, melyeket folyamatosan képesek kiegészíteni, fejleszteni, illetve a megszerzett ismereteket másokkal megosztani.

Mindezek alapján kreatív és innovatív munkavégzésre alkalmasak, ismerik azokat a stratégiákat, amelyekkel ilyen irányú tehetségük vállalati szinten is kibontakoztatható és érvényesíthető.

Az oktatási rendszerből ilyen képességekkel kilépő új munkaerő, nyitott lesz a tanulásra, de nyitott lesz arra is, hogy tudását másokkal, az idősebb generációval is megossza.

Ami a mindennapi életben az IKT elterjedéséből következően a generációk közötti párbeszédet átalakította, az egy hatványozottabban szinten a termelő és szolgáltató technológiák fejlődésével a vállaltoknál is megfigyelhető.

Mindez abból adódik, hogy a jelenleg nyugdíjhoz közelítő, illetve már nyugdíjba ment szakemberek szakképesítésüket a 70-es években szerezték. Jellemzően szakmunkás végzettséggel helyezkedtek el annak idején a vállalatoknál, és ennek megfelelően a középfokú végzettségűek körébe tartoznak ma is. A fiatalabb generációk azonban egyre nagyobb arányban kerülnek ki a felsőoktatásból, ami azt is jelenti, hogy felsőfokú végzettségükből adódóan annak ellenére, hogy szakmai tapasztalatuk elmarad a vállalatnál dolgozó szakemberektől számos új képességet hoznak a vállalati kultúrába. Szintetizáló képességük, kreativitásuk, innovációs képességük összességében a tudáshoz a tanuláshoz a kooperációhoz való viszonyuk már egy más készségszinten van.

Adott tehát egy munkahelyi környezet ahol az *idősebb vállalati szakemberek, jelentősebb szakmai tapasztalattal, míg a fiatalabbak az ismeretszerzés jobb képességével dolgoznak együtt.*

További fontos társadalmi jelenség befolyásolja a munkahelyi generációk közötti interakciók erősödését, elmélyülését. Ez pedig abból a demográfiai problémából adódik amely az európai társadalmak folyamatos népesség fogyásának, és elöregedésének következménye. A demográfiai trendek egyik kompenzálása a nyugdíjkorhatár hosszabb idő óta megfigyelhető emelése. A nyugdíjkorhatár növekedésének következménye, hogy mivel

hosszabb ideig dolgoznak a munkavállalók *egyre nagyobbá válik a távolság a nyugdíjba vonuló generációk és a munkaerő piacra belépő generáció között.*

Mindezt a növekvő távolságot a korábbiakban említett technológiai szint növekedése is terheli. Az 55 feletti munkavállalóknak sokkal inkább kell az új technológiákkal, módszerekkel megismerkednie, mint akár csak 10 évvel ezelőtt nyugdíjba ment elődeiknek. Ennek alapján tehát a vállalatoknál a felnőtt képzés, ezen belül is különösen az informális és nem formális képzések jelentősége felerősödik. Egyes tanulmányok szerint az informális tanulás a szervezeten belüli tanulás legalább 80% -át teszik ki (Cross, 2006, Ellström, 2011; Marsick, Watkins, 1990), és ezért alternatívát kínálhatnak az általánosan érzékelt drága formális képzéseknek. Ezekben a képzési formációkban a generációk közötti interakciók elengedhetetlenek és a tapasztalatok szerint a közös ismeretszerzés az új kihívás segíthet az esetleges különbségek áthidalásában.

Jelentős problémát okoz azonban, hogy az *idősebb korosztály tanulási motivációja, élet helyzetükből adódóan is általában alacsonyabb,* mint a munkaerő piacra lépő generációé.

Az eddig leírtakban jobban foglalkoztunk azzal, hogy az idősebb generációnak el kell fogadnia azt, hogy sok esetben közösen tanul a fiatalabb generációval. Tehát azt vizsgáltuk, hogy miért szükséges és jó az intergenerációs tanulás az idősek számára. A kérdéskör jelentős szegmense azonban az is, hogy a vállalat számára miért fontos, az intergenerációs tanulás.

Az idősebb korosztályoknál olyan típusú informális tapasztalatok is felhalmozódtak, amelyek az adott munkakörnyezetben eltöltött időből adódódnak. Életpályájuk során számtalanszor szembesültek már különböző válság és siker helyzetek váltakozásával, képesek felismerni azokat a folyamatokat, amelyek ilyenkor jellemzik az üzleti életet, a vállalat pozícióit. A vállalatoknál a technológiaváltás sem történik egyidőben minden termelőeszköz tekintetében, hanem egyfajta fokozatosság tapasztalható, így nagyon fontos és lényeges az a tudás amely a technológiaváltásból, vagy akár az irányítási rendszerek megváltozásából adódnak, mely képességet sem iskolai sem vállalati gyakorlati oktatási helyeken a fiatal generációk nem tanulhatják meg.

Ez az ismeret jellemzi egy-egy vállalat munkakultúráját, etikáját a vállalaton belüli lojalitást és elköteleződést. A fiatal generációk számára ezeket a képességeket leghatékonyabban az idősebb generációk tudják átörökíteni.

Ne feledjük, hogy egy-egy szervezet megújulási, átalakulási képessége, rugalmasság a hatékonyság és versenyképességi kérdése. A vállalat változása kiterjed minden munkatársra, tehát a *vállalat e tudásbázisa kell, hogy társuljon egy úgynevezett tudásörökítő képességgel, mely az idős és a fiatal generációkó hatékony együttműködése nélkül elképzelhetetlen.*

6. Nemzetközi példák

A legtöbb nemzetközi szervezet nagy hangsúlyt fektet a generációk, a különböző vallási csoportok, a különböző nemzetiségek stb. közötti párbeszéd segítésére, támogatására. Indokolt ez az Európai Unión belül is ezért nem meglepő, hogy létezik egy olyan hálózat amely kifejezetten a nemzedékek közötti tanulással foglalkozik. Ennek a hálózatnak a neve ENIL, mely az intergenerációs tanulás európai hálózatának tekinthető a 3. ábrán látható a szervezet honlapja. A szervezetnek Magyarország sajnos nem tagja, ennek ellenére magyar vállalatok, társadalmi szervezetek vagy akár egyének is tagok lehetnek az ENIL-ben. Célkitűzése szerint első helyen a személyes kapcsolatok létrehozásával, a nemzedékek közötti tudásátadás az intergenerációs tanulás előtt még meglévő akadályok megszüntetésével, felszámolásával szeretne foglalkozni. Deklaráltan az intergenerációs tanuláshoz kapcsolódó sztereotípiák lebontását tűzi ki célul, a jobb információátadás eszközrendszerével. További fontos célkitűzése a kölcsönös tanítási és tanulási motivációk erősítése nemcsak vállalati, hanem civil környezetben is. Az ENIL felismerte, hogy a *társadalmi előítéletek csökkentése hatékony eszköze lehet az intergenerációs tanulásnak.*

3. ábra: ENIL honlapja, céljai

Egy másik jó példa az „ILPO 55” projekt, mely elsősorban az 55 év feletti jelenleg is munkában álló alkalmazottak foglalkoztathatóságának növelését tűzte ki célul. A projekt egyik fontos eleme a tanulási motiváció és a vállalkozói magatartás kialakításának erősítése az érintett korosztályban.

A szervezet a banki szektorban valósított meg projektet, melynek kapcsán olyan referenciakeretet készítettek, melyek tantervekkel, képzési programokkal, segítik a projekthez csatlakozni kívánó vállalatokat, személyeket.

A projekt megfogalmazta, hogy a valódi *”tanuló szervezetté” válás legfontosabb útja a generációk közötti párbeszéd erősítése*, az együttes szakmai fejlődésük elősegítése révén, az ILPO 55 egy jó példa az intergenerációs szakképzés szektorális megoldására.

3. ábra: az 55 felettieknek szóló vállalati intergenerációs képzési projekt

7. Összegzés

A tanulmány alapján megfogalmazhatjuk, hogy a *tanítás-tanulás folyamat nem egy egyirányú hanem egy kölcsönösségen alapuló olyan folyamat, mely minden résztvevőre pozitív hatással van.*

Különösen igaz ez az oktatási intézményekre, kiemelten a szakképzést szervező iskolákra. *A különböző generációk egymástól való tanulása nem opció, hanem egy feltétlen szükségszerűség.* Szükségszerű társadalmi, vállalati és egyéni szempontból egyaránt.

Addig amíg a társadalom mikroszintjén (értsd *család*) *az intergenerációs tanulás az IKT megjelenésével szinte természetes módon elfogadottá vált*, azt tapasztaljuk, hogy a *vállalatok szintjén számos előítéletet kell leküzdeni*. Mindez azért káros jelenség, mert a *vállalatok szintjén egy fokozott generációváltás zajlik* és zajlott az elmúlt 10 évben, mely egyben a képzettségi szint váltásával, emelkedésével is járt. Így *versenyképességi kérdéssé vált az intergenerációs képességre való alkalmasság*. Amennyiben nem sikerül a vállalatoknál rendszerszinten megoldani több generáció közös tanulását, úgy az egyre hosszabb időig dolgozó *55 fölötti generációk foglalkoztathatósági szintje csökken*, ugyanakkor a munkaerő-piacra újonnan lépő *fiatal generációk, informális vállalati tudás befogadóképessége,* vagyis az a képesség mely az idősebb generációk tapasztalatán alapul, tudásbázis megőrzés csökken. Az intergenerációs tanulási környezet hiánya miatt, egyes vállalati kultúrákban visszaesése figyelhető meg, mely mindenképpen többletkiadást, vagyis hatékonyság csökkenést és versenyképesség csökkenését eredményezhet.

A *jó vállalati képzések középpontjába a tanulási motiváció áll*, intergenerációs formákkal több generáció közösen egymást segítve járulhat hozzá a vállalat kompetenciáinak növekedéséhez és így az adott régió, az adott ország versenyképességének növekedéséhez.

Irodalomjegyzék

Ana Azevedoa, Gerhard Apfelthalerb, Deborah Hursta (2012): Competency development in business graduates: An industry-driven approach for examining the alignment of undergraduate business education with industry requirements, The International Journal of Management Education Volume 10, Issue 1, April 2012 , Pages 12-28

Biesta, G.J.J. (2015): How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Eds), Philosophical perspectives on the future of teacher education (pp.3-22). Oxford: Wiley Blackwell.

Cross, J. (2006): Informal learning: rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance. . San Francisco: Pfeiffer.

Ellstro

International Monetary Fund (2014): World economic outlook : a survey by the staff of the International Monetary Fund., 2014 ISBN 978-1-48438-0-666 (PDF)

Jarvis, Peter (1997): Ethics and Education for Adults in a Late Modern Society, National Institute for Adult and Continuing Education (NIACE), Leicester.

Marsick, V., & Watkins, K. (1990): Informal and incidental learning in the workplace. New York: Routledge.

Martin Hyde, Chris Phillipson (2014): How can lifelong learning, including continuous training within the labour market, be enabled and who will pay for this? Looking forward to 2025 and 2040 how might this evolve? , 2014, Manchester

PWC (2015): The World in 2050 Will the shift in global economic power continue?

Ransom, Holly (2014): Next 25 years in ethics [online]. Ethics Quarterly, No. 98, Summer 2014: p22-25

Selim Erola, Andreas Jägerab, Philipp Holdab, Karl Ottab, Wilfried Sihnab, (2016): Tangible Industry 4.0: A Scenario-Based Approach to Learning for the Future of Production, Procedia CIRP Volume 54, 2016, p13-18

Succar, Willy Sher, Anthony Williams, (2013): An integrated approach to BIM competency assessment, acquisition and application Bilal Succar, Willy Sher, Anthony Williams, Automation in Construction Volume 35, November 2013, p174-189

A SZAKISKOLAI LÉT REPREZENTÁCIÓJA EGY ÉLETÚT-INTERJÚBAN[67]

Karlowits-Juhász Orchidea, viresz@gmail.com
Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet

1. Bevezetés

„- Milyen egy töri óra?
- Hát elég unalmas. Kiad egy könyvet, oszt másoljunk.
- És mire kaptok jegyet?
- Másolás, órai munka.
- És ha nem jársz, akkor mire kapsz jegyet?
- Hát általában semmire.
- De akkor hogy lesz meg ez a tantárgy?
- Hát tavaly is így volt, akkor kétszer voltam, és akkor is beírta, hogy megfelelt."

Lacival 2017 elején 12 mélyinterjút vettem fel. A 18. életévét éppen betöltő, állami gondozott fiú teljes életútját rögzítő, 20 órányi hanganyag egy olyan világba kalauzol el bennünket, amely általában csupán ritkán és felületesen válik láthatóvá a többségi társadalom számára.

Kutatásom célja egy nehézsorsú fiatal életútjának szenzitív témákra fókuszált feltárása és szociografikus leírása, továbbá, hogy betekintés nyújtsak a gyermekvédelem és a közoktatás ellentmondásokkal teli világába, nem utolsó sorban pedig az, hogy mindezzel megismerésre, nézőpontváltásra ösztönözzem az olvasót. A periférián való lét megdöbbentő képei mögött ugyanis egy olyan sajátos – interjúalanyomon túlmutató – életvitel és értékrend bontakozik ki, amelynek megértése és elfogadása nélkül véleményem szerint nehezen képzelhető el érdemi pedagógiai, szociálpedagógiai munka.

Jelen tanulmányomban a kutatás módszertanának, körülményeinek, illetve az interjúfelvétel és tartalomelemzés fókuszainak bemutatása után – narratívákba ágyazva – a szakiskolai lét életútinterjúban megjelenő reprezentációjára helyezem a hangsúlyt.

[67] Jelen tanulmány egy korábbi írásom átdolgozott változata (*Karlowits-Juhász,* 2017a).

2. Interjúalanyom kiválasztása

Lacit 3 évvel ezelőtt abban a gyermekotthonban ismertem meg, ahol önkéntes alapon heti rendszerességgel szervezek foglalkozásokat a bentlakó gyerekek/fiatalok számára, illetve ahol 2017-ben több kutatást is végeztem kutatótársammal, Lőrincz Andreával (*Karlowits-Juhász,* 2017b, Lőrincz, 20170, 2017b). Bár minden ott élő gyerekhez igyekszem empátiával és szeretettel viszonyulni, azonban vannak, akikhez erősebben, és vannak, akikhez gyengébben kötődöm. Interjúalanyom kiválasztásánál a kölcsönös rokonszenv megléte határozott szempont volt számomra. A Lacihoz fűződő (érzésem szerint kölcsönös) vonzalmam nyomán feltételezhettem egy olyan személyes bizalmi viszonyt, amely egy életút feltárásánál annak hitelességét erősítheti. Fontos szempont volt az éppen betöltött 18. életév is, hiszen ez egyrészt egy szimbolikus határvonal a fiatalok életében, másrészt egy valóságos választóvonal az állami gondoskodás alatt álló fiatalok számára, harmadrészt pedig könnyítő tényező a kutatásetikai és adatkezelési irányelvek betartásához. Laci kiválasztása mellett szólt extrovertált személyisége, nyitottsága, beszédessége, illetve az is, hogy a többi, általam megismert bentlakó fiatalhoz képest kevésbé jellemző rá a korlátozott nyelvi kód használata. Nem utolsó sorban pedig azért is rá esett a választásom, mert az a néhány momentum, amelyet spontán módon az életéből megismerhettem, kifejezetten erős impulzusokként értek, újabb és újabb kérdéseket vetetettek fel bennem, és magánemberi kíváncsiságom mellett szakmai/kutatói érdeklődésemet is felébresztették.

3. Láthatóvá tett szubjektivitás

Nem. – Ez a határozott válaszom arra a kérdésre, hogy vajon objektív-e az általam feltárt életút, illetve annak közlése. Az élettörténet úgy áll össze Laci 18 évnyi emlékeiből, ahogy ő látja, illetve ahogy tudatosan vagy tudattalanul láttatja velem az eseményeket. Tehát mindez az ő interpretációja az általa megélt valóságról, illetve a történeteiben szereplők valóságáról. Elbeszéléseiben mindig benne van az aktuális lelkiállapota, élethelyzete, az interjú helyszíne, de az is, hogy pont én vagyok az, akinek beszél, és az is, hogy tudja, könyvet fogok írni az életéről. Azért, hogy a történetek minél inkább közelítsenek a valósághoz (az ő valóságához), annyit tudtam tenni, hogy minden alkalommal hosszan beszéltettem (8 nap alatt 12 interjút vettem fel vele, összesen kb. 20 órában), könnyed, barátságos légkört teremtettem (kedvenc energiaitalával, csokijával, néha közös ebéddel), illetve ügyes kontrollkérdésekkel újra és újra rákérdeztem egy-egy kritikus részletre. Ez utóbbi módszerrel például egyik interjúról a másikra igencsak lecsökkent a

szexuális kapcsolatok, vagy éppen a 18. születésnapján elfogyasztott felesek száma.

De az élettörténet nemcsak Laci interpretációja, hanem szükségszerűen az enyém is – mégpedig a kérdések összegyűjtésétől és a fókuszok kijelölésétől kezdve, a beszélgetésben való részvételen át, egészen az írásig, újraírásig. A történetben benne van a személyiségem, az aktuális hangulatom, a fiúhoz és néhány számomra is ismert szereplőhöz való viszonyulásom, az, hogy egy-két történetnek én is a részese voltam, és persze az is, hogy a nagyközönség számára is befogadható könyvet szeretnék írni Laci életútjáról.

Nem célom (és nem is lehet célom) száműzni munkámból a szubjektivitást, azonban a kutatás és az írás folyamatában mindvégig „fegyelmezett szubjektivitásra", „reflektív szubjektivitásra" (*Golnhofer*, 2001; *Mészáros*, 2014) törekedtem/törekszem, illetve arra, hogy szubjektivitásomat dokumentáljam és láthatóvá tegyem az olvasó számára. Mindemellett a kutatásból születő publikációimban hosszú, szó szerinti interjúrészletek közlésével igyekszem lehetőséget adni arra, hogy a fiú „közvetlenül" szólhasson az olvasókhoz. Mindez reményeim szerint hozzásegít ahhoz, hogy hitelesen mutassam be Laci valóságát, eddig „túlélt" 18 évét, illetve azon belül – jelen tanulmányban – szakiskolai létét.

4. Etikai kérdések

Amikor próbáltam „elkapni" a műfajt, kezembe került Géczi János *Bunkerrajzoló* című könyve (*Géczi*, 2015). Szerintem jó könyv, legalábbis én nagyon élveztem. Később, a Lacival való beszélgetéseim során többször eszembe jutott Likó Marcell, a Vad Fruttik énekese, akinek az élettörténetét Géczi megírta a Bunkerrajzolóban. Csak akkor gondolkodtam el rajta igazán, hogy ő egy valóságos személy, akinek tudjuk a nevét, aki ismert (vagy legalábbis ismerhető), és akinek a rokonsága, baráti köre pontosan tudja, hogy ki kicsoda az elmesélt – sokszor igen szenzitív – történetben. Véleményem szerint bármilyen beleegyező nyilatkozatot is töltött ki Likó Marcell, a szerző felelőssége elvitathatatlan. Mert, ahogy Golnhofer Erzsébet írja *Az esettanulmány* című könyvében, mi magunk vagyunk a felelősek minden, a kutatásunk kapcsán felmerülő morális ügyben (*Golnhofer*, 2001).

Laci már nagykorú, így nekem is csak vele kellett aláíratnom a kutatásra és az eredmények publikálására vonatkozó beleegyező nyilatkozatot. A nyilatkozat azonban azt is tartalmazza, hogy a történetben szereplő neveket (beleértve az övét is) megváltoztatom. Laci hiába erősködött, hogy nincs szükség a nevek megváltoztatására, és hiába tudom én is,

hogy lényegében semmi esély nincs rá, hogy funkcionális analfabéta családtagjai, barátai vagy akár ő elolvassa, amit írok, mégsem fordult meg a fejeben, hogy valódi nevekkel adjam közre a történetét. Így is komoly dilemmát okoz számomra, hogy az engem ismerő potenciális olvasók (pl. intézeti nevelők, iskolai pedagógusok) esetleg beazonosíthatják a történet szereplőit.

Persze nem csupán a publikálásra vonatkozóan merültek fel morális problémáim. Például soha nem tudhattam biztosan, hogy – szándékom ellenére – a velem való találkozások hozzájárulnak-e Laci iskolakerüléséhez. Az a helyzet is bizonytalanságot keltett bennem, amikor az egyik interjú során kiderült, hogy Lacinak milyen elképzelései vannak az intézeti évek alatt felhalmozódott szociális juttatások felhasználására vonatkozóan. Meg kell-e próbálnom befolyásolni a döntését (ahogy a nevelői is tették sikertelenül)? Vajon a bizalmában tart-e, ha az övétől eltérő véleményemet megosztom vele? Képes vagyok-e egyáltalán átlátni, hogy a jövőjére nézve mi számít jó vagy rossz döntésnek a pénzzel kapcsolatban?

A legkomolyabb morális dilemmát számomra azonban az jelentette, és jelenti ma is, hogy a rendszeres találkozásokból, a fiú számára teljesen újszerű, mély beszélgetésekből és a tőlem kapott kiemelt figyelemből adódóan milyen felelősség tevődik rám, ha Laci esetleg bajba kerül, például hosszabb-rövidebb időre hajléktalanná válik, vagy éppen öngyilkossági szándékát posztolja a Facebookon. Bár a hogyanra nem mindig tudom a választ, azonban mivel a felelősség terhét folyamatosan érzem magamon, így az ilyen helyzetek nemcsak álmatlan éjszakákat okoznak számomra, hanem további tanulásra és cselekvésre is ösztönöznek.

5. Így barkácsolok én

Kutatói identitásomat leginkább a Denzin-Lincoln által (Lévi-Strauss nyomán) használt *bricoleur* (barkácsoló) szereppel tudnám jellemezni (*Denzin–Lincoln*, 2000). Barkácsoló antropológusként kutatásaimban mindig aktív, alakító szerepet töltök be, és miközben minél több oldalról, minél komplexebb módon igyekszem megközelíteni a vizsgált problémát, végig tudatában maradok annak, hogy az általam létrehozott *bricolage* (részeket összekötő, komplex, reflektív kollázs) a saját értelmezésemben mutatja be a kutatott jelenségeket. Mivel e barkácsolás egy szüntelenül változó, interaktív folyamat, így vizsgálataim klasszikus kutatási terv helyett egy rugalmas, képlékeny, a részletes előzetes tervezést nélkülöző vezérfonal mentén valósulnak meg.

Valahogy így készült Laci „sorsrajza” is. Az első interjúra csupán annyit terveztem, hogy elmondom a fiúnak, hogy nagyon érdekel az élete, és szívesen írnék róla egy könyvet, amihez a belegyezésén kívül arra is szükségem van, hogy biztosítsa számomra a többszöri találkozást. Erre az alkalomra vittem magammal egy A3-as méretű papírlapot színes filctollakkal, hogy a technikai részletek megbeszélése után készíthessünk egy vázlatos életvonalat a fiú számára fontos életesemények feltüntetésével. Az így létrejött életvonal, illetve a saját szakmai és civil érdeklődésem függvényében az első találkozás után már hozzáfoghattam a tartalmi fókuszok kijelöléséhez és a félig strukturált (még sok-sok változás előtt álló) interjúk vázlatainak elkészítéséhez.

Az interjúvázlatok kereteit az életút egyes szakaszai adták (pl. „Laci születésétől apja haláláig”). Négy ilyen, lineáris vezetésű interjúvázlatot írtam, ami mellé első körben további öt, témafókuszált kérdéssort is készítettem (pl. „A családon belüli és kívüli bántalmazások”). Ez azt jelentette (vagyis jelenthette volna), hogy ha sikerül a fókuszaimat zökkenőmentesen beillesztenem a négy életszakasz-interjú beszélgetésfolyamába, akkor a teljes életút felvételéhez összesen négy alkalommal kell találkozom a fiúval. De gyakorlott barkácsolóként már ekkor tudtam, hogy mindez valójában csupán annyit jelent, hogy végre van valami kézzel fogható tervem, amitől el lehet majd térnem.

Jöttek is sorra az értékes kitérők. Ilyen volt például, amikor a Laci 18. születésnapját követő találkozásunkat egészében a két napig tartó ünneplés rekonstruálásának, illetve az egyéb vonatkozó – de nem tervezett – tartalmak feldolgozásának szenteltük. De szintén értékes kitérő volt az is, amikor az online közösségi portálok sajátos használatába nyerhettem betekintést, és ezzel egy – kutatóként és önkéntesként – számomra ismerős kulturális közeg eddig ismeretlen mintázatai tárultak fel előttem. E spontán elmélyülő téma kapcsán egy újabb tartalmi fókusz is manifesztálódott számomra, amely keretében interjúalanyom internetes aktivitását vontam részletes vizsgálat alá. Ennek keretében – többek között – közösen végigböngésztük és értelmeztük Laci négy különböző valós és fiktív Facebook-profiljának megosztott tartalmait, illetve nyilvános és privát interakcióit.

Interjúvázlataim (interjú-vezérfonalaim) igen aprólékosak voltak, azonban soha nem kérdéssorként szolgáltak, hanem a témák fókuszálását, elmélyítését segítették, mint ahogy azt e kiemelt részlet szemlélteti: *„1 év 8 hónap nevelőszülőknél (az odakerülés körülményei, a megérkezés napjáról részletesen, a település bemutatása, a ház külső/belső kinézete, lakókörülmények, hányan laktak benne, ki kivel lakott egy szobában, a nevelőanyáról/nevelőapáról részletesen, családi légkör, viszonyok, barátságok, konfliktusok, szabályok, döntések, dominancia, elvárások, szeretet, törődés, beszélgetéstémák, hétköznapok/hétvégék általában,*

ünnepek, játékok, házimunkák, ellátás, zsebpénz, büntetések, jutalmazások, bántalmazások, legjobb/legrosszabb élmény elmesélése, kapcsolattartás a vér szerinti családdal, az elválás körülményei, az elválás napjáról részletesen, esetleges későbbi kapcsolat a nevelőszülőkkel).”

A találkozások során igyekeztem csupán olyan kérdésekkel bővíteni a tervezett interjú tartalmát, amelyek zökkenőmentesen beilleszthetők voltak az aktuális beszélgetés fonalába. A bennem megfogalmazódó, de a témától nagyon elkanyarodó kérdéseimet egy füzetbe jegyeztem le, hogy majd megfelelő helyet keressek számukra egy későbbi interjúban. Ha pedig Laci indított el egy egészen új szálat a beszélgetésben, mindig mérlegeltem, hogy megtartom-e a beszélő lendületét, vagy inkább visszaterelem a témát eredeti medrébe, és csak füzetemben rögzítem a leágazást, hogy egy későbbi találkozás alkalmával visszatérhessünk rá. Minden interjúmat az előző beszélgetés nyomán felmerülő esetleges tisztázó és kiegészítő kérdéseimmel indítottam.

A tisztázó és kiegészítő kérdések mellett kontrollkérdéseket is beiktattam a Lacival folyatatott beszélgetésekbe. Például mivel a fiú közegében kifejezetten presztízsértékű a rendőrségi ügyek és a szexuális viszonyok számának egymás közötti túllicitálása, illetve az ezekkel kapcsolatos történetek kiszínezése, így ezekre a témákra különböző kontextusokban is rákérdeztem. Az alábbi interjúrészletek jól szemléltetik a kontrollkérdések fontosságát.

„- Hány olyan ügyed volt, amikor rendőrkézre kerültél?
- Uh, az nagyon sok.
- De konkrétan mennyi, és mik voltak ezek?
- Hát, vagy 6 lopás, 1 betörés, meg vagy 4 verekedés. A többi meg, amikor szökésből megfogtak, és visszavittek a zaciba [az intézetbe].”

2 héttel később mindez már így hangzott:

„- Hány rendőrségi ügyed is volt?
- Hát az volt sok.
- Oké, de elevenítsük már fel ezeket egyenként.
- Volt 4 vagy 5 bolti lopás, 1 betörés, de akkor nem loptunk el semmit, csak ott aludtunk, meg voltak még verekedési ügyeim.
- Oké, akkor ezeket vegyünk már sorra. Kezdjük a betöréssel!
(…)
- Oké, akkor most nézzük ezeket a bolti lopásokat. Mennyi is volt?
- Hát 3-4 alkalommal hívtak rendőrt, de nagyon sokat megúsztam.
(…)
- És hány verekedésből lett rendőrségi ügy?
- Egyik haverommal összebalhéztunk a belvárosban, és elkezdtünk verekedni, arra odajöttek ilyen rendészetisek, és ők szedtek szét, kihívták

a rendőröket. (…) A rendőrök bevittek, és kihallgattak minket külön-külön. Abból bírósági ügy is lett. (…)
- És volt még más verekedés is, amiből rendőrségi ügy lett?
- Tán nem volt."

A mindkettőnket „beszippantó" izgalmas barkácsolás hevében az első körben tervezett 4 interjúból végül összesen 12 lett, amelyet 8 nap alatt sikerült rögzítenem. Az egyes találkozásainkat kettészelő közös ebédek alatt is többször előkerült a jegyzetfüzetem, hogy az interjúhelyzeteken kívüli beszélgetéseink egyes részleteit is megőrizhessem, illetve szükség esetén azokra visszakérdezhessek.

Mindezek mellett, közvetlenül a találkozások után egy-egy hangos jegyzetben rögzítettem az adott interjú körülményeit, hangulatát, az ahhoz kapcsolódó érzéseimet, gondolataimat, illetve ugyanígy hangos jegyzetet vettem fel arról is, amikor a kutatás folyamatában bármilyen ügyben telefonon vagy interneten beszéltem Lacival.

Végezetül – hogy minél hűebben vizualizálhassam magamban a feldolgozandó életutat – megkértem Lacit, hogy a közösségi portálokról gyűjtsön számomra fotókat történetei szereplőiről, illetve azt is elterveztük, hogy autóval közösen bejárjuk eddigi életének legfontosabb helyszíneit.

6. Nyolc fókusz – nyolc (szociál)pedagógiai probléma

Interjúim és tartalomelemzésem fókuszába olyan szenzitív témákat és életeseményeket állítottam, mint 1) a családon belüli és kívüli bántalmazások, 2) a gyermekvédelmi rendszer diszfunkciói, 3) a szakiskolai lét realitása, 4) az internethasználat, 5) a szexualitás, 6) a tudatmódosító szerek használata, 7) a különböző testmódosítások, illetve 8) az öngyilkosság.

Mint ahogy azt fentebb írtam, már a fókuszok kijelölése is egyfajta interpretáció volt, hiszen mindegyik fókuszban benne van a saját szakmai és civil énem: a személyiségem, az érzelmeim, az érdeklődésem, az előzetes ismereteim és vélekedéseim. És ugyanígy, az egész feltárási folyamatot is erősen determinálta a személyem, például a kérdéseimet tudattalanul moderáló szexuális tabuk, a zsigeri közoktatáskritikám vagy éppen a Lacihoz fűződő érzelmi viszonyom. Mindezek mellett az életút feltárásának és közlésének egyik legmeghatározóbb interpretációs keretét munkám pedagógiai jellege adja. Minden egyes általam meghatározott fókuszhoz ugyanis deklarált módon pedagógiai célok is társulnak.

Az alábbiakban a 8 fókusz közül Laci szakiskolai élményeit, történeteit veszem górcső alá.

7. A szakiskolai lét realitása

A 18 éves fiú korántsem pozitív sorsrajzának ívébe tökéletesen illeszkedik a közoktatás „elfekvőjeként" működő szakiskola, amelynek realitásába több szálon is betekintést nyerhettem. A szakiskolára vonatkozó félig strukturált interjúm mellett több alkalommal is rákérdeztem Lacitól az aktuális nap iskolai eseményeire, illetve ezen kívül az érintett iskoláról más forrásokból is származnak információim, impulzusaim: több iskolai rendezvényen is részt vettem, és önkéntesként több olyan fiatallal is rendszeres kapcsolatban állok, aki szintén ebbe az iskolába jár.

Laci a kutatás idején az iskola 2 éves HÍD programjában tanult. Ebben a képzésben olyan fiatalok vesznek részt, akik már betöltötték 16. életévüket, de nem rendelkeznek 8. osztályos bizonyítvánnyal. A programot sikeresen teljesítők a közismereti képzéssel párhuzamosan részszakképesítést szerezhetnek.

Laci sikeresen teljesítette a 2 éves képzést, megszerezte 8. osztályos bizonyítványát és mellé egy szakképesítést. De nézzük meg, milyen körülmények között, milyen feltételek és követelmények mellett zajlott mindez. Vizsgáljuk meg, hogyan reprezentálódik a szakiskolai lét 18 éves adatközlőm narratíváiban.

„- Hát az elején papíron voltunk vagy harmincvalamennyien, de a valóságban sosem voltunk tíznél többen. Most már csak négyen járunk be.
- Vagyis csak hárman, amikor lógsz [nevetek].
- Hát van, amikor senki nincs ott, van, amikor csak egy ember megy be. Szóval nemcsak én szoktam lógni. De más osztályokból is hiányzik a fele ember, csak ott többen vannak, így nem olyan gázos.
- Hát, elég érdekes lehet nektek órát tartani…
- De legalább a tanároknak van idejük a saját dolgaikat intézni."

Papírgyerekek. Így hívom azokat a gyerekeket, akik csak papíron vannak jelen valamilyen rendszerben, amelyben fizikailag is jelen kellene lenniük. A gyermekotthonban például – ahol több éve önkénteskedem, illetve, ahol Lőrincz Andreával több kutatást is végeztünk – a gyerekek fele ilyen papírgyerek (Karlowits-Juhász, 2017b). Csak ritkán vagy egyáltalán nem lehet őket megtalálni az intézmény falai között, mivel tartós szökésben vagy büntetésvégrehajtás alatt állnak. Van olyan, akit tartós távolmaradása okán nagykorúsága eléréséig köröz a rendőrség, de olyan is akad, akinek csupán a személyes dolgai jutottak el a neki kijelölt lakásotthonba, ő maga azonban még egyszer sem tette be a lábát az

intézménybe. Azt tapasztalom azonban (legalábbis az általam rendszeresen látogatott nagy gyermekotthonban), hogy a távolmaradásokról hivatalos statisztika készül, tehát nagyjából pontosan lehet tudni, hogy az adott pillanatban ki van fizikálisan, és ki van csupán papíron a rendszerben. Még ha esetenként elnéző is a nevelő egy-egy kamasz éjszakai kimaradása kapcsán, másnap azonban hivatalosan bejelenti a szökést.

A szakiskolában azonban egészen más a helyzet. Itt azt tapasztaltam (nemcsak a jelen kutatás és az érintett iskola kapcsán), hogy a távolmaradások jelentős része nem kerül hivatalos rögzítésre. Az igazolatlan hiányzások akkurátus dokumentálásával ugyanis rengeteg diákot ki kellene zárni a rendszerből, ami egyes képzések, vagy akár egyes intézmények létjogosultságát is megkérdőjelezné. Nézzünk példákat arra, miként manifesztálódik ez a kollektív csalás Laci történeteiben.

„- Tegnap milyen óráid voltak a suliban.
- Hu, ez jó kérdés. Nem is tudom.
- Mikorra értél be?
- Ja, tegnap nem is voltam suliban [nevet].
- Miért?
- Elaludtam. 10-kor keltem.
- És akkor ilyenkor mi történik?
- Semmi. Írtam osztályfőnöknek Face-en, hogy ne haragudjon, nem tudtam bemenni, mert elaludtam, meg ilyesmi.
- És így nem is kaptál igazolatlant?
- Nem, ilyenkor mindig leigazolja."

„- Mikorra kell suliba járni? 8-ra?
- Igen, de negyed 9-re értem be, mert késett a busz.
- Milyen volt az első órád?
- Bementem tesire. Amúgy nem olyan órám lett volna, csak az új osztályfőnököm a tesi tanár, és vele beszélgettünk.
- Csak te, vagy többen az osztályból?
- Nem, akkor még csak én voltam egyedül. A többiek csak második vagy harmadik órára esnek be."

„- A töri tanárom a mentortanárom.
- Mit jelent az, hogy mentortanár?
- Hát tudod, egy ilyen hülye ösztöndíj programban vagyok, és elvileg neki kéne korrepetálni, meg ilyenek, amiből gyengébb vagyok, de sose találkozunk. Nem is járok be hozzá órára."

Laci elmondása szerint az osztályfőnöke elvárása az, hogy a diákjai – ha nem is mennek be minden órára – viszonylag rendszeresen jelenjenek

meg az iskolában, vegyenek részt a gyakorlaton, és a szakmai tárgyakból teljesítsék a vizsgákat.

„- És fizika órákon mi történik?
- Hát, azon nemigen csinálunk semmit, általában osztályfőnöki órát tart. Mondjuk arra nem is kapunk jegyet, mert az ilyen készségtantárgyakra csak annyit írnak be, hogy megfelelt.
- Mit értesz azon, hogy készségtantárgy?
Ilyenek, hogy matek, kommunikáció, biológia, földrajz, kémia, töri, infó, meg a tesi. (…)
- De neked hogy lesz megfelelted ezekből a tárgyakból, ha nem is jársz be?
- Osztályfőnök azt mondta, ha megcsinálom a szakmai tárgyakat, akkor garantálja, hogy mindenből meglesz a megfeleltem.”

Mint látható, a készségtantárgy fogalma teljesen átkereteződik ebben a világban. A Laci értelmezésében készségtantárgyakként megjelenő közismereti tárgyak mellett természetesen a szakmai tárgyakról is beszélgettünk, bár – mint a következő interjúrészlet mutatja – nem mindig volt könnyű beazonosítani, hogy pontosan milyen tantárgyról is van szó.

„- Milyen szakmai tantárgyaid vannak?
- Hát, például az alapmérési munkavállalási ismeret.
- Alapmérési munkavállalási ismeret? Ez a tantárgy neve? Nem is értem.
- Én sem.
- És ott mit tanultok?
- Hát, hogy ki lehet vállalkozó, meg ilyen hülyeségeket. Meg, hogy mi az a bruttó, meg nettó, de mondjuk, fogalmam sincs, hogy ezek mit jelentenek.
- Nincs nálad az órarended?
- De. Csak össze van gyűrődve.
- Nézzük már meg ennek a tárgynak a pontos nevét. Kíváncsi vagyok.
- Alapvető munkavállalói és életpá… Nincs több írva. Hát, akkor ez a neve.”

És most nyissunk be a tanterembe! Öveket bekapcsolni!

„- Ma milyen óra volt az első?
- Az a munkavállalós óra.
- Na, mesélj, mi volt az órán? Hányan voltatok?
- Csak én.
- Egyedül neked tartotta a tanár?
- Hát, annyira sok minden nem volt. Egy 2 perces videót néztünk meg.
- Miről?

- Ilyen tűzvédelmi oktatás. A tűzoltóság mutatta, hogy hogy kell a poroltót használni, de nem jegyeztem meg belőle semmit.
- És mi volt a 2 perces videó után?
- Bejött osztályfőnök, és elkezdtek beszélgetni a tanárnővel.
- Miről beszélgettek?
- Hát, a hitről, meg ilyenekről. Mert, hogy az osztályfőnök fia most lesz elsős, és ilyen sport iskolába akarja beíratni, de az a baj, hogy az egyházi, és a fia meg nincs megkeresztelve. Úgyhogy meg kell keresztelni, meg ilyenek. Úgyhogy így összhangot találtak a Mariann tanárnővel, mert ő meg nagy istenhívő. Úgyhogy én egész órán ezt hallgattam.
- 40 percen keresztül? Miről beszélgettek ennyi ideig?
- Annyira nem figyeltem. Csak annyit jegyeztem meg, hogy a Mariann tanárnő mondta, hogy ő katolikus, de ne katolikusnak keresztelje meg az osztályfőnök a gyerekét.
- Miért?
- Mert ő református. Mármint az osztályfőnök. De nem jár templomba. De tanított valami egyházi iskolában is. Ott mindig miséken kellett részt venni, meg neki kellett felolvasni. Többet nem jegyeztem meg.
- És te ott ültél, és hallgattál?
- Ja, és még mobilozni sem tudtam, mert tegnap elhagytam a telómat.
- És akkor ennyi volt az óra? A filmről nem is beszéltetek? Mi volt még?
- Kicsengettek."

„- Mi volt ma a második óra?
- Kommunikáció. Ez a magyar óra.
- Hányan voltatok?
- Ketten.
- És mi volt az órán?
- Adott a tanár úr ilyen kérdőlapot, vagy mi az. 12 kérdés volt a Bánk bánról, vagy miről. Tudod, ilyen operás hülyeség. Azt csináltuk. Ja, meg óra elején felléptem Face-re, akkor írtam neked.
- De nincs is telefonod. Azt mondtad, hogy tegnap elhagytad. Min írtál?
- A tanárnak a laptopján. Megkértem, hogy engedje már meg. Mondta, jó, nyugodtan.
- Na, tehát kitöltöttétek ezt a tesztet? Az egész a Bánk bánra vonatkozott?
- Igen. Hogy ki írta, meg volt több kérdés is, csak nem jutottuk a végére.
- Milyen kérdések?
- Ki írta? Ki operásította meg? Tán az első két kérdésig jutottunk el.
- Az, hogy ki írta, meg ki zenésítette meg, ez volt 45 perc?
- Nem. Beszélgettünk is. Kérdezte tőlem, hogy hogy vagyok, rég látott, mert rég voltam kommunikáció órán. Meg kérdezte, hogy miért van ez a kesztyű rajtam. Tudod, ez ilyen hülye merevítős görkoris kesztyű. Mondtam, hogy szombaton lejár a bérlet, és akkor hétfőtől görkorival járok.
- De ma nem is görkorival voltál.

- Ja, mondtam is neki, hogy most csak úgy unalomból vettem fel. Utána gitározott.
- Gitározott? Nektek?
- Elővette a gitárt, osztálytársam mondott valami zenét, és azt elkezdte gitározni. Ilyen rockos féle zene. A tanár úr rockos, a metál zenét szereti. Ennyit tudok róla.
- Mindig ott van nála a gitár? Az övé vagy a sulié?
- Sajátja, ha jól tudom. De mindig ott van az osztályteremben."
„- Elmeséled, hogy a mai napod hogy zajlott a suliban? Mennyit voltál bent?
- 1 órát.
- És milyen óra volt?
- Tesi.
- És mi volt a tesiórán? Milyen a tesitanár?
- Hát bent ül a kis irodájában, nyomogatja a telefonját, mi meg azt csinálunk, amit akarunk."

„- A szerdai napra emlékszel?
- Jó kérdés. Akkor tán mind a 7 órán bent voltam. Egészen 2-ig.
- 7 órán? [meglepődve] Hát, ilyet még nem is hallottam. Mi történt veled? Fáradt voltál eljönni? [nevetek]
- Hát, az első három óra kémia, biológia, földrajz volt, meg utána 4 tesi egymás után. A tesi miatt maradtam bent.
- Az órarend szerint 4 tesi van egymás után?
- Nem, csak utána olyan óráim lettek volna, hogy munkavállalói ismeret, informatika, történelem, tesi. De ezeket mind beváltottam tesire.
- Mit jelent az, hogy beváltottad?
- Hát, mivel addigra szinte mindenki elment az iskolából, ezért elkéredzkedtem a többi tanártól tesire. A töri tanár mondta is, hogy tök jó, úgysincs több órája, és akkor haza megy egy órával hamarabb.
- És az nem gond, hogy más órák helyett szinte csak tesire jársz be?
- Dehogy! Ott vagyok a suliban. Csak éppen a tornateremben."

Talán mostanra már mindenkiben felmerült a kérdés: Vajon mire kapnak jegyeket a diákok? Mi alapján értékelik, minősítik őket a tanárok?

„- És mindenből meglesz a kettesed?
- Nekem? Bőven! [nevet] Hármas-négyes vagyok, úgy, hogy be se járok."

„- Jegyzeteltek órán?
- Sosem szoktunk. Mert tanár úr is mondta, hogy szerinte felesleges füzetet hozni.
- Miért?
- Mert hiába írjuk le, úgyse tanuljuk meg.
- Akkor mire ad jegyet?

- Óra végén szokott kérdezgetni vagy kisebb dolgozatot íratni abból, amit aznap elmond. Elmondja, aztán amíg nem felejtjük el, gyorsan leírjuk, amire emlékszünk."

„- És kémiából mire kaptok jegyet?
- Hát, ha úgy nézzük, ott tényleg a semmire.
- Mondjál egyetlen olyan tananyagot, amit kémiából tanultál, vagy próbált tanítani a tanár.
- Hát, ez jó kérdés. Fogalmam sincs.
- Hányas voltál?
- Hát, ott is mindenki megfeleltet kapott."

„- És a kommunikáció tantárgy?
- Ott a tanár full jó fej. Soha nem tanulunk. Az interaktív táblára rá van kötve a laptop, és Super Mariót, meg ilyeneket játszunk.
- És a tanár mit csinál?
- Hát, ő is játszik velünk. Meg néha gitározunk. Vagyis csak a tanár szokott.
- És mire kaptok jegyet?
- Hát csak így spontán.
- Hányas vagy belőle?
- Ötös, de nem csinálok semmit. Bár most mutatott egy kártyatrükköt, amire kaptam két ötöst is, mert elsőre meg tudtam csinálni."

„- Akkor mindenből megfeleltél félévkor?
- Igen, persze. Angolból viszont egy jegyet rontottam, ott most négyes vagyok.
- Ki tanítja az angolt?
- Annyit tudok, hogy Betti.
- És ott mit kell csinálni?
- Hú, hát rendesen feladatok, meg szavak.
- És mit tanultok?
- Hát, ez jó kérdés, mert már egy ideje nem voltam. De amikor legutóbb felelés volt, akkor voltam bent.
- És sikerült?
- Igen.
- Előre tudtad, hogy mit kérdez a tanár?
- Igen, 5 percem volt rá, hogy megtanuljam. Egy kis szöveget kellett bemagolni, és felmondani. És arra kaptam egy ötöst.
- És miről szólt a szöveg?
- Azt nem értettem, mert csak angolul kellett tudni. És csak addig jegyeztem meg, amíg gyorsan lefeleltem belőle. Gyorsan elhadartam.
- Emlékszel belőle valamire angolul?
- Hát, tudod, ha valamit bemagolok, az csak addig van bennem, amíg lefelelek, utána mindig elfelejtem.
- És akkor angolból ilyenekre kaptok jegyet?

- Aha, meg kisebb dogák, de azok is így működnek. Meg órai munka. Tavaly év végén ötös voltam. Egy négyesem sem volt angolból, csak ötöseim.
- Mondasz nekem valamit angolul?
- Hát ez jó kérdés. Tudod, arra kapunk jegyet, amit gyorsan bemagolunk, vagy arra, hogy órán olvasunk.
- Oké, de mondjuk, be tudsz mutatkozni angolul? Például: Laci vagyok, 18 éves vagyok, itt meg itt élek. Nem akarlak vizsgáztatni, csak kíváncsi vagyok, hogy néhány alapvető dolgot tudsz-e angolul. Na, tehát ez, hogy Laci vagyok, Lacinak hívnak, 18 éves vagyok…
- Azt nem tudom angolul, hogy 18 éves vagyok.
- De a szám miatt vagy a mondat miatt?
- A mondat miatt.
- Akkor a 18-as számot tudod angolul?
- Nem, azt sem [nevet].”

Persze jogosan merülhet fel a kérdés: egyetlen adatközlő, egyetlen szakiskolában megélt élményei szolgálhatnak-e számunkra érdemi információval a mai szakiskolák létéről, működéséről? Természetesen nem törekszem (nem is törekedhetek) általános következtetések levonására, mégis meggyőződésem, hogy igen, ezek az egyedi esetek egyben az iskolarendszerünkről is mondanak nekünk valamit. Ha mást nem, hát annyit, hogy a leírt történetek egy olyan intézményben játszódnak, amely nemcsak, hogy évről évre átmegy minden hivatalos ellenőrzésen, és a jogi felelősségre vonás, a bezárás, a megszűnés fenyegetettsége nélkül egzisztál ma Magyarországon, hanem „magas színvonalú” munkája díjazásaként még *Az Oktatási Hivatal Bázisintézménye* címet is elnyerte 2017-ben.

8. Összefoglalás

„- Akkor ott jártunk, hogy a biológiát és a kémiát ugyanaz a tanár tanítja, de nem tudod a nevét. De akkor ma volt biológia, mert látom, hogy a biológia füzeted van nálad.
- Ja, nincs is más füzetem.
- Ez egy mindenes füzet?
- Nem, csak biológia. Mert volt valami felmérés, más iskolából vagy valami hivatalból jöttek, és megnézték az órát, hogy hogy teljesítünk. De könnyű volt. A szervekről meg a cukorbetegségről beszélt a tanár. Én sosem írok semmit, de most írni kellett, mert ott voltak.
- Ez valami ellenőrzés volt?
- Valami olyasmi.
- Akkor csak ez az egy füzeted van, és ebben ez az egy téma, a cukorbetegség? Egy óra anyaga?
- Aha.

- És ha nem ez van, akkor hogy zajlik az óra?
- Akkor nincs nálunk semmi. A tanár próbál magyarázni, meg mindig próbál a cigiről lebeszélni minket, ami nem fog sikerülni neki.
- És mit tanultok biológiából?
- Hát, annyira nem szoktunk tanulni. (…)
- De akkor ő mire ad jegyet?
- Hát, most így mindenkinek megvan az ötöse, emiatt a felmérés miatt.
- Nem teljesen értem. Mit mértek fel?
- Hát, az órai munkánkat.
- És ha nem írsz soha, akkor ezt most mi miatt írtad le?
- Hát, tanárnő azt mondta, hogy ha ez a bemutató óra jól fog sikerülni, meg hogy nem hozunk szégyent az iskolára, akkor garantálja az év végi ötösünket. Mindenkinek.
- Nagyon durva. Eljátszottátok, hogy egy tanórán vagytok?
- Ja, mint a jó gyerekek [nevet]. Még kérdések is voltak. Mi meg válaszoltunk. Például, hogy milyen tünetei vannak a cukorbetegségnek. De közben ki volt vetítve a táblára, onnan olvastuk, de ez senkit nem zavart. Még meg is dicsértek minket."

Az ilyen és hasonló – korántsem hivatalos és morálisan is kétséges – hallgatólagos egyezségeket úgy tűnik, nem maguk a pedagógusok, hanem sokkal inkább a rendszer szüli, amelynek sok esetben a tanár éppúgy kárvallottja, mint a szakiskolás diák. Ez a fajta intézményi, intézményrendszeri gyakorlat, a határtalanul alacsony színvonalú képzéssel és a morálisan romboló rejtett tantervi hozadékokkal nemcsak Laci életében hagy hiátusokat, hanem össztársadalmi szinten is beláthatatlan következményeket von maga után.

Laci most 19 éves. Munkanélküli, hajléktalan.

Irodalomjegyzék

Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (szerk.) (2000): *Handbook of Qualitative Resarch.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Géczi János (2015): *Bunkerrajzoló*. Likó Marcell élettörténet-rekonstrukció. Athenaeum, Budapest

Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Karlowits-Juhász Orchidea (2017a): „Az élet úgy jó, ha fáj". Egy életútinterjú története. In: Horváth Ágnes – Nagy Ádám – Szeifer Csaba (szerk.): *Iuvenis Ifjúságszakmai Konferencia. Konferenciakötet.* Iuvenis – Ifjúságszakmai Műhely, Kecskemét, p89-108

Karlowits-Juhász Orchidea (2017b): Példakép – másképp. Gyermekotthonban élőgyerekek példaképválasztásainak kvalitatív vizsgálata. In: Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században.* Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest, p301-318

Lőrincz Andrea (2017a): Testem a vásznam – az állami gondozott fiatalok tetováláskultúrájának kvalitatív vizsgálata. In: Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században.* Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest, p319-343

Lőrincz Andrea (2017b): Az otthonból az otthonról. Az „állami gondozottság" által keltett társadalmi szorongás jelenségéről. In: Horváth Ágnes – Nagy Ádám – Szeifer Csaba (szerk.): *Iuvenis Ifjúságszakmai Konferencia. Konferenciakötet.* Iuvenis – Ifjúságszakmai Műhely, Kecskemét, p73–88

Mészáros György (2014): *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia*. Iskolakultúra, Veszprém

A HORGOSI ROMA/CIGÁNY KÖZÖSSÉG HÁZTÁJI GAZDASÁGÁNAK BEINDÍTÁSÁVAL JÁRÓ NEHÉZSÉGEK ÉS AZOK KIKÜSZÖBÖLÉSE

Kapás Mónika, kapasmonika7@gmail.com
Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelésszociológia Doktori Program, másodéves doktorandusz hallgató

1. Bevezető

A tanulmányban, illetve az annak hátterét képző kutatásban igyekszem a roma/cigány közösség háztáji gazdaságával kapcsolatos eseményeket megosztani, külön figyelmet fordítva a családok mindennapi megélhetési problémáira és azok enyhítésére is. Fontos felvázolni a jelenlegi társadalmi helyzetet, valamint lehetőségeket és kitörési pontokat keresni a közösség számára. A romák[68] társadalmi felzárkóztatásához elengedhetetlen a munka és a pénz. Fontos, hogy megtanítsuk együtt élni őket a munkával és az ehhez járó pénzzel. Ki kell bennük alakítani azt a tudatot, hogy a munkával együtt lehet élni több hónapot, sőt, évet is. A nevelés egyik igen csak hatékony, ha nem talán a leghatékonyabb eszköze a példakép, példamutatás. Ehhez viszont nem elég egy ember, hanem családok szükségesek, akik felvállalják és végigjárják azt az utat, ami által, ha egy kicsivel is, de jobb életkörülmények között élhetnek.

Tanulmányomban 10 olyan roma nemzetiségű családot fogok bemutatni, akik hajlandóak voltak a Házi Tanítói Szolgálat és a Pharo Drom irányításával és támogatásával megkezdeni és végigjárni azt az utat, ami által a gazdasági helyzetüket kissé jobbá tehetik. Ennek a programnak az volt a lényege, hogy munkaakciókon és külső anyagi támogatások segítségével rendbe tegyék a romák saját környezetüket. Ezekben a munkálatokban saját maguk is kivették a részüket. A környezetük rendbetétele mellett, második lépésként és talán ezen van a hangsúly is, a háztáji, kisebb gazdasági tevékenységet indíthattak el, úgyszintén külső segítség által.

[68] A továbbiakban, amikor is nem hivatkozom másik szerzőkre, a roma megnevezést fogom használni, ugyan is a horgoson élő romák többsége sértőnek véli a cigány megnevezést.

2. Mi vezetett odáig, hogy ezzel a témával foglalkozzak?

Mivel a közvetlen környezetemben több roma ember él, valamint ezek közül sokukkal jó kapcsolatot is ápolok, szégyenkezve vallom be, hogy közel sem ismerem a kultúrájukat, gazdasági helyzetüket, lakhatási helyzetüket úgy, ahogyan azt szeretném. Többek között ezért is döntöttem úgy, hogy ezen változtatni szeretnék és elhatároztam, hogy a doktori disszertációm róluk szeretném írni, azon belül is a szociális hátterüket képző kutatásokra szeretném fektetni a hangsúlyt. Disszertációm leginkább a vajdasági romák lakhatási helyzetéről szól, de természetesen kitérek a foglalkoztatottságukra is, pontosabban a munkanélküliségükre is, amelyekre választ keresek, és ez egyértelműen magával vonzza az iskolázottságukat, vagy éppen az annak teljes hiányát is. Ezért is gondoltam azt, hogy e tanulmány által, néhány roma család segítségével bemutatom, hogy igen is a foglalkoztatottságukban példamutatóan jó eredményeket lehet elérni, ebben az esetben a háztáji gazdasággal kapcsolatos munkavégzésre gondolva.

3. Miért fontos ezzel a témával foglalkozni?

Nagyon sok nem roma nemzetiségű ember szerint a romáknak semmiféle joguk sincs az élet bizonyos területén, ellenben a nem romákéval. Az egy Horgoson általam készített interjúsorozatban kiderült, hogy a magyar nemzetiségű emberek hogyan is vélekednek az ott élő romákról. Bár a romák egy része már nem szegregáltan és putrikban[69] él, néhányan már beköltöztek a falu többi lakosai közé, olyan házakban, amelyek volt lakosai kiöregedtek, majd eltávoztak. Ezekhez a házakhoz relatív olcsón hozzá tudnak jutni és így sikerül kitörniük a putris életmódból. Ennek a nem roma lakosok nem túlzottan örülnek, ugyan is szerintük minden roma lop, csal, hazudik, stb. Ezért a településen belül szinte egész biztos, hogy nem fognak a romák munkát kapni, sem a helyi gazdáktól, sem pedig a település többi helyén. Álljunk csak meg egy pillanatra. Attól, hogy egy-két roma nemzetiségű ember lopásra kényszerül, mert nincs mit enni adni a gyermekének, attól nem szabad minden romát lopónak elkönyvelnünk. Természetesen a lopás nagy bűn, és elfogadhatatlan, viszont ahelyett, hogy sárdobálnánk, kicsit próbáljunk meg a dolgok mögé nézni. Nemrégiben volt szerencsém egy olyan szociális munkással terepre menni a romák házaiban, ahol ez a bizonyos szociális munkás dönt szinte egymaga, hogy melyik családnak adja meg a szociális segélyt és melyiktől vonja vissza. Ebben most külön nem szeretnék belemenni, de egy biztos, erről is elég terjedelmes tanulmányt lehetne írni. Viszont az ok, amiért ezt felhoztam, az-az volt, hogy rákérdeztem ettől a szociális munkástól, hogy

[69] Földbe vájt sárból, vagy vályogból épített nyomorúságos lakások.

hát rendben, hogy xy-tól megvonta a segélyt, mert éppen egy új hifi berendezést talált a nappalijukban, de abban belegondolt, hogy azt lehet, hogy éppen egy külföldön élő rokonuktól kapták ajándékba, de egyébként meg ugyan úgy éhezhetnek, mint eddig? További kérdésem az volt hozzá, hogy most ez a család miből fog megélni? Sem segélyt innentől nem kapnak, dolgozni dolgoznának, de munkát senki sem ad nekik, akkor hogyan tovább? A válasza az volt, hogy aki keres munkát, az talál is. Igen ám, legtöbb esetben talán így is van, de játszunk már el a gondolattal, ha tegyük fel a szociális munkás egy horgosi gazda lenne, aki földműveléssel és állattenyésztéssel foglalkozik, és bekopogtatna hozzá egy roma fiatalember munka reményében, akkor mit cselekedne? Vajon felvenné munkásnak? A válasza egy elég határozott nem volt. Akkor miről is beszélünk? Úgy hiszem, sőt tudom, hogy elsősorban azok a nem romák gondolataiban kell rendet rakni, akik oktalanul ítélkeznek a romák felett és ameddig ez így van, addig a romák mindig elnyomás alatt lesznek.

4. A Horgoson élő romák

A horgosi romák a kárpáti cigányok nemzetségébe tartoznak, a roma nyelv kárpáti cigány dialektusát beszélő romungók a legrégebben Magyarországon élő hagyományos roma csoport, őseik a 15. században érkeztek. Magyarországról vándoroltak az Észak-vajdasági területekre. A mai kárpáti cigányok a régi magyarországi romáknak attól a részétől származnak, akik még megőrizték a roma nyelvet. Egy másik részük, a 18. században a magyar nyelvre tért át, ők a magyar cigányok. (Heltai, 2012) A kárpáti cigányokról a közélet és a szakirodalom is ritkábban tesz említést. Ennek a csoportnak egyik közös jellemzője, hogy a román szavakat nélkülöző, szláv és magyar szavakat viszont használó kárpáti nyelvjárást beszélik. Ők tehát valóban az évszázadok óta közöttünk élő cigányok leszármazottai.

A horgosi romák legjellegzetesebb külső jellemvonásuk, hogy mind egyenes hajúak. A kárpáti cigányok önmagukat romungróknak, azaz magyar romáknak nevezik. Vajdaságban gurvároknak is szokták magukat nevezni. A kárpáti cigányok nagyobb része ma már Szlovákia és Csehország, illetve a délszláv országok területén él. Természetesen Szerbiában és Magyarországon is találkozhatunk velük, főként Nógrád megyében, Budapest környékén (Piliscsaba, Csobánka) és a Dunántúli egyes településein is. Hagyományos mesterségük szerint főként muzsikusok, szegkovácsok és vályogvetők voltak. (Törteli Ágnes, 2013). A romungrók (magyar cigányok) foglalkozása volt továbbá a sármunka is. [70]

[70] Csalog Zsolt: A cigányság a magyar munka erőpiacon, 1993.

Horgos megközelítőleg 5000 lélekszámú település, ahol a romák 5%-ban vannak jelen. Feltételezések szerint az itt élő romák egy kialakulóban lévő új nyelvet beszélnek, amely a romani nyelv és a magyar nyelv ötvözete. Alapszókincsük a magyar, viszont nagymértékben tartalmazza a romani nyelvi sajátosságokat (középzárt „á", vagy az „ó" és „í" végződésű szavak, pl. tükör-tüköri, kád-kádi, stb.)

5. Foglalkoztatás

Nagy Pál szerint, a cigányság 15-17. századi fő megélhetési formája a mendikáció[71], ahol munkaerejüket élelmiszerre cserélték. Ez az életmód az adott területen túlkínálattal jelentkezett, mint a szolgáltatásokból, mint az árukból. Nagy Pál egy másik nézete szerint, a 17. századra szinte az érintetlen területek teljesen elfogytak, ami az egyensúly felbomlásához vezetett, s a kialakult feszültségek vezethettek a „cigánykérdés" felvetéséhez. (Nagy, 1998.)

Az ipari forradalom megjelenésével egyes cigány foglalkozások, mint például a harangöntést, fafaragást felváltotta a modern technika és ennek következtében a 20. század első negyedére majdnem az össz cigányság munkanélkülivé vált. Az 1930-as és '40-es években, a cigányság több mint fele vidéki települések közelében élt, ahol főként mezőgazdasági munkákban próbálták kivenni a részüket egészen az évtized közepéig, ugyan is a földosztás idején a cigányság kiszorult, így ez által a mezőgazdasági munkálatokat sem tudták tovább végezni. Az 1950-es években a cigányság főként gyárakban és az építőiparban dolgozott. 1971-ben a munkaképes korú férfiak 85%-a, míg a munkaképes korú nők 30%-a volt aktív kereső. (Kemény, Janki, Lengyel, 2004.) Ezzel szemben kialakulóban volt a cigányság munkaerő piaci szegregációja. A cigányság főleg olyan munkatevékenységeket kapott, melyek az egészségre káros hatásúak voltak, illetve nagy erőt igénylő munkákat, amiket az emberek nem szívesen végeztek. A munka-hierarchia legalacsonyabb szintjén álltak és a bérezési szintjük is a legalacsonyabbak közé tartozott. (Bakonyi, 2011.)

A cigányság rossz munkaerő-piaci helyzetének főbb okai:

- a többségi társadalomhoz képest alacsonyabb szintű iskolázottság
- a többségi társadalomhoz képest alacsonyabb szintű képzettség
- a cigányok többsége olyan régiókban él, ahol nem nagyon van munkalehetőség

[71] eredetileg a latin mendicus 'kéregető', 'kolduló' szóból ered, de jelen esetben „faluzást" értünk alatta.

- szegregáció
- diszkrimináció
- intolerancia

6. A kutatás módszere

A kutatás módszereként félig strukturált interjúra esett a választás, valamint hosszas beszélgetéseken át sikerült kiválasztani azt a 10 családot, akik megkapták a pályázaton elnyert összegeket. Továbbá terepmunka következtében sikerült a lakhatási körülményüket is és gazdasági helyzetüket is felmérni, amik ráerősítettek a döntésre, miszerint ők lettek a „kiválasztottak".

Összefoglalva, a kutatás módszereként elsősorban a mélyinterjú és a terepmunka lett kiválasztva, melyet esetismertetés formájában be is szeretnék mutatni.

7. A kutatás helyszíne

Horgos Szerbiában található kistelepülés, ezen belül is a Vajdaság Autonóm Tartomány legészakabb, határmenti települése. A települést, bár a Tisza határolja, még sem a folyó mellett, hanem attól 8 kilométerre nyugatra fekszik, így jellegzetesen nem folyóparti jellegű. Főként mezőgazdasággal és állattenyésztéssel foglalkoznak az itt élők, de a kereskedelem sem áll távol tőlük, mint például zöldségek árusítása, törött paprika árusítása, többeknek szeszfőzdéjük is van, ami arra enged következtetni, hogy pálinkát is többen árulnak.

Továbbá rendelkezésre állt a kutatás alatt, a tárgyalásokhoz szükséges hely, olyan helyi közösség féle épület, pontosabban roma ház, ahol az ügyes-bajos problémák lebonyolodtak, megoldódtak.

8. Problémafelvetés

Problémafelvetésként fogalmazódik meg, hogy a cigány és nem cigány népesség munkanélküliségi esélyei között igen csak nagy különbség van, a nem cigány nemzetiségűek rovására.

A cigány nemzetiségű foglalkoztatási és szélesebben értelmezett életesélyeit tulajdonképpen négy tényező befolyásolja: az iskolai lemaradás, a területi hátrányok, a foglalkoztatási és iskolai hátrányok

családi szintű kumulálódása, valamint a diszkrimináció. (Kertesi, 1995). Evidens, hogy az alacsony iskolázottság befolyásolja a későbbi munkalehetőségi esélyeket, ugyan is, ha nincs megfelelő szakképzettségünk, nehezebben fogunk elhelyezkedni is. Sajnos az aluliskolázottság a cigány nemzetiségűek körében még mindig magasabb, mint a nem cigány nemzetiségűeknél. Sok esetben találkozhatunk olyan példával is, hogy ha meg van a megfelelő szakképzettsége a cigány nemzetiségű munkaképes embertársunknak, még így sem biztos, hogy fog munkát kapni, ugyan is sok munkaadó amint meglátja bőrük színét, vagy egyéb jellegzetes külső vonásait, már nem is fogja alkalmazni.

9. Hipotézisek

Köztudott, hogy Horgoson a munkalehetőség igen csak beszűkült a roma közösség számára, akik szinte csak jobbik esetben is fizikai munkát tudnak vállalni, mint például az árokásás, építkezési munkálatok, ritkábban mezőgazdasági tevékenységeket. Ebből kifolyólag a következő hipotézis került megfogalmazásra:

- Feltételezhető, hogy a horgosi romák munkalehetőségei sokkal rosszabbak, mint az ugyan itt élő nem roma lakosságé.
- Feltételezhető, hogy a Horgoson élő romák, külső segítség és támogatás nélkül nehezen valósítják meg a háztáji gazdaságuk beindítását.
- Feltételezhető, hogy a Horgoson élő romák, szorgalommal és összefogással és természetesen külső segítséggel javítani tudnak élethelyzetükön.

10. Cselekvési terv és kiinduló kérdések

Ahhoz, hogy megtudjuk, hogy a horgoson élő roma lakosok egy része, milyen gazdasági helyzetben is él, a kiválasztott 10 családnak a következő fő kérdéseket tettük fel:

- Mivel elégedetlenek?
- Milyen életkörülmények között élnek?
- Min változtatnának környezetükön?
- Milyen munkálatokat végeznének szívesen?
- Mit szeretnének az életben elérni?
- Hogyan képzelik el a holnapot?

- Mennyire használják ki faluban adta munkalehetőségeket?
- Hogy érzik, miért nem tudnak munkát kapni?

A következő feladatokra kell összpontosítani:

- a teendők számbavétele
- a szükségletek számbavétele
- a munkaforma kiválasztása
- a helyszín meghatározása
- a feladatvállalók megbízása
- a program evidentálása

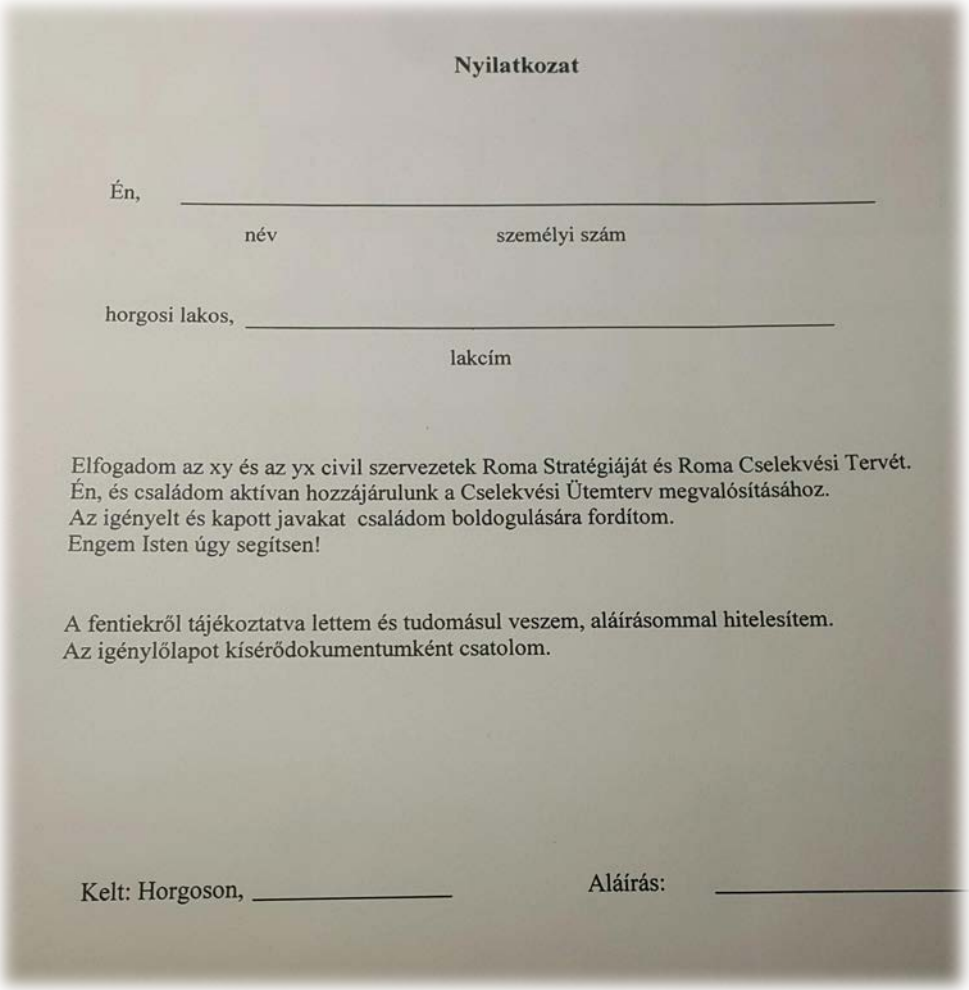
Fontos, hogy a háztáji gazdaság beindítása terén egy megszabott protokollt kellett betartani, miszerint választani lehetett a családoknak, hogy ők milyen munkavégzésben látnák önmagukat szívesen. Amely munkálatok közül választani lehetett: zöldségtermesztés, kertészet, állattartás, erdészeti munkálatok.

A megbeszélés után, a roma családfőnek egy nyilatkozatot kellett aláírnia, ami az 1. ábrán látható.

Természetesen, ahhoz, hogy ez megvalósuljon (az erdészeti munkálatok kivételével), előzőleg biztosítani kell magát a területet, ami a családok udvarán belül kell, hogy elhelyezkedjen (ólak, karámok, művelhető földterület, stb.) Nem elhanyagolható az sem, hogy ezeknek a területeknek tisztáknak, rendezettnek és a munkálatok elvégzésére alkalmasnak kell lenniük.

A munkaforma kiválasztása:

- munkaakciókon keresztül
- egyéni munkavállalás
- közös feladatvállalás, váltásban végzett munka
- családi vállalkozás



Nyilatkozat

Én, _____

név személyi szám

horgosi lakos, _____

lakcím

Elfogadom az xy és az yx civil szervezetek Roma Stratégiáját és Roma Cselekvési Tervét.
Én, és családom aktívan hozzájárulunk a Cselekvési Ütemterv megvalósításához.
Az igényelt és kapott javakat családom boldogulására fordítom.
Engem Isten úgy segítsen!

A fentiekről tájékoztatva lettem és tudomásul veszem, aláírásommal hitelesítem.
Az igénylőlapot kísérődokumentumként csatolom.

Kelt: Horgoson, _____ Aláírás: _____

1. ábra
Nyilatkozat a cselekvési ütemterv megvalósításához

A kis háztáji gazdaságok beindítása, a vállalkozó szellemű családoknál a mindennapi megélhetési problémák enyhítésére szolgál elsősorban. Másodsorban pedig mindenképpen motiválni próbálja azokat a roma családokat, akikre ebben a körben nem esett a választás. Nagyon fontos a példamutatás, mert így közvetlen kézből láthatják, hogy egy kis erőfeszítéssel mekkorát lehet alkotni. Fontos, hogy kis lépésekben, de állandó aktivitás mellett törekedjünk a változásra. Munkával és a megfelelő hozzáállással, ha nem is mindenen, de sok apróságon változtatni tudunk. Ezért is esett a választás azokra a családokra, akik környezetüket relatív rendbe tudják tartani, valamint az egymás közötti viszonyok is jól ápoltak, és persze elég akaraterejük van ahhoz, hogy ebbe belevágjanak.

11. Statisztika

A horgoson élő romák több mint felének nincs állandó munkahelye. Idényszerű munkát is csak nagyon szerencsés helyzetben kapnak. Többségük segélyekből él. Akik viszont a segélyt sem kapják, többek között gyűjtögetéssel próbálják a napi betevőt megkeresni.

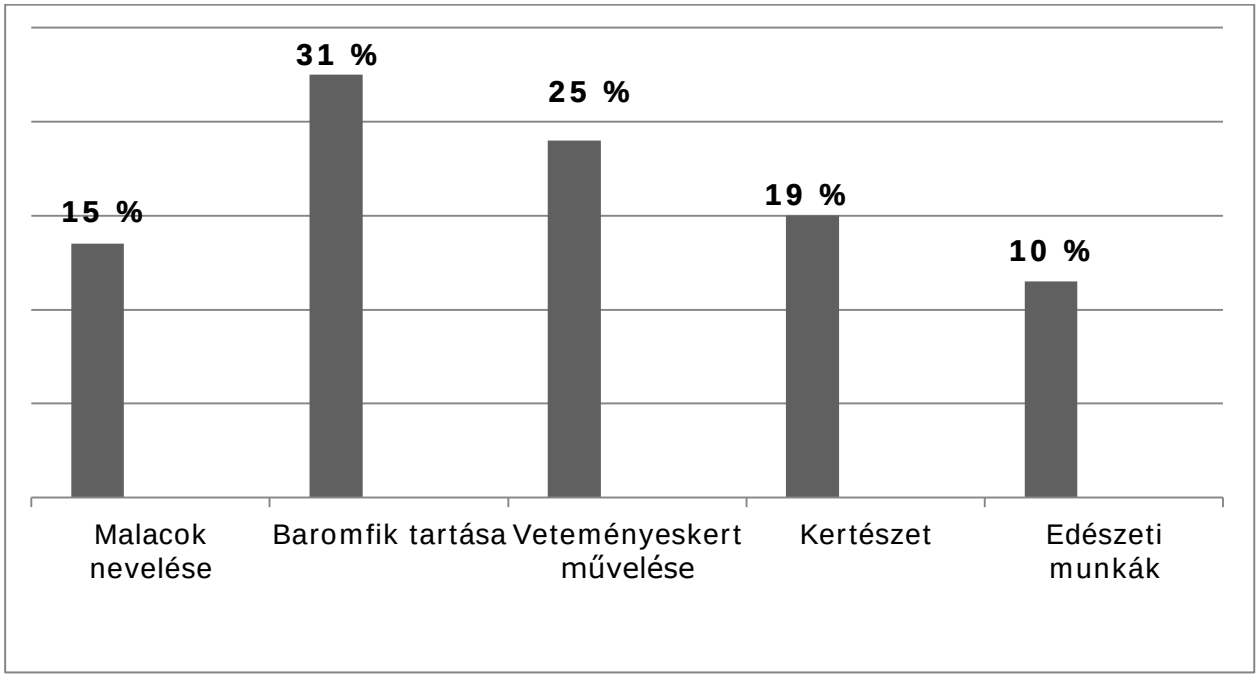
A projekt, miszerint a pályázati összegből 10 családnak megadjuk a lehetőséget arra, hogy beindítsanak egy kisebb háztáji gazdaságot, egy részt nagyon hálás feladatnak bizonyult, mert segíteni tudtunk 10 család pénzügyi helyzetén és így életén is, másrészt viszont kicsit hálátlan feladat is volt, abból a szempontból, hogy miért pont erre a 10 családra esett a választás? Egy példát szeretnék ehhez fűzni. Egy fiatal anyuka, akinek 7 gyermeke van, fel volt háborodva, hogy ők nem kerültek bele a kiválasztott, szerencsés 10 családok közé. Az indokot kérte, hogy vajon miért? A válasz egyben nehéz is volt, de könnyen meglehetett indokolni, ugyan is szomorúan láttuk, hogy az alig hogy csak járni tudó kisgyermekei a téli hidegben mezítláb szaladgálnak az utcán. Ekkor azon felül, hogy megkértük a szülőket, hogy legyenek szívesek cipőt adni a gyermekükre, meg is indokoltuk, hogy többek között miért is nem rájuk esett a választás. Az a szülő, aki a saját gyermekére nem tud vigyázni és a hideg időjárás ellenében is hagyja mezítláb rohangálni az ég alatt őket, vajon hogyan tudna, tegyük fel szárnyasokat tartani, vagy éppen veteményeskertet művelni? Látszólag elgondolkodtak a történteken és abban a pillanatban behívták a mezítlábaskodó gyermekeket, akikre meleg zoknit és cipőt húztak. Ezzel talán sikerült elérni azt, hogy kicsit jobban odafigyeljenek egymásra. Majd a következő családlátogatásnál kiderül.

Erre a háztáji gazdaság beindításával foglalkozó projektre fordított összeg 1500 euró volt. Ezt tíz családra osztva, családonként 150 eurót jelentett. Nem nagy összegről van szó ez tény és való, de ahhoz pont elég, hogy motiváljuk őket és megkezdjék a munkálatokat.

Ahhoz mérten, hogy melyik család melyik kis gazdálkodást választotta, tegyük fel, ha valaki a baromfitartást szerette volna elkezdeni, akkor ezeknek megvásárlása irányítottan történt, azaz a projektvezetőkkel együtt lettek megvásárolva a különböző féle baromfik, illetve az eledel is. Ugyan így történt a malacok esetében is, illetve a vetőmagok esetében is. Fontos, hogy az elején kísérettel segítsük útjukat, nehogy az elnyert összeget, ne arra költsék, ami nem áll a megállapodásban. Természetesen elmondható, hogy a segítséggel együtt, végül minden család a befolyt pénzösszeget megfelelően költötte el.

A következő táblázatban, még mielőtt kiválasztásra kerültek volna a családok, azt mértük fel, hogy vajon a horgosi roma családok miben látják

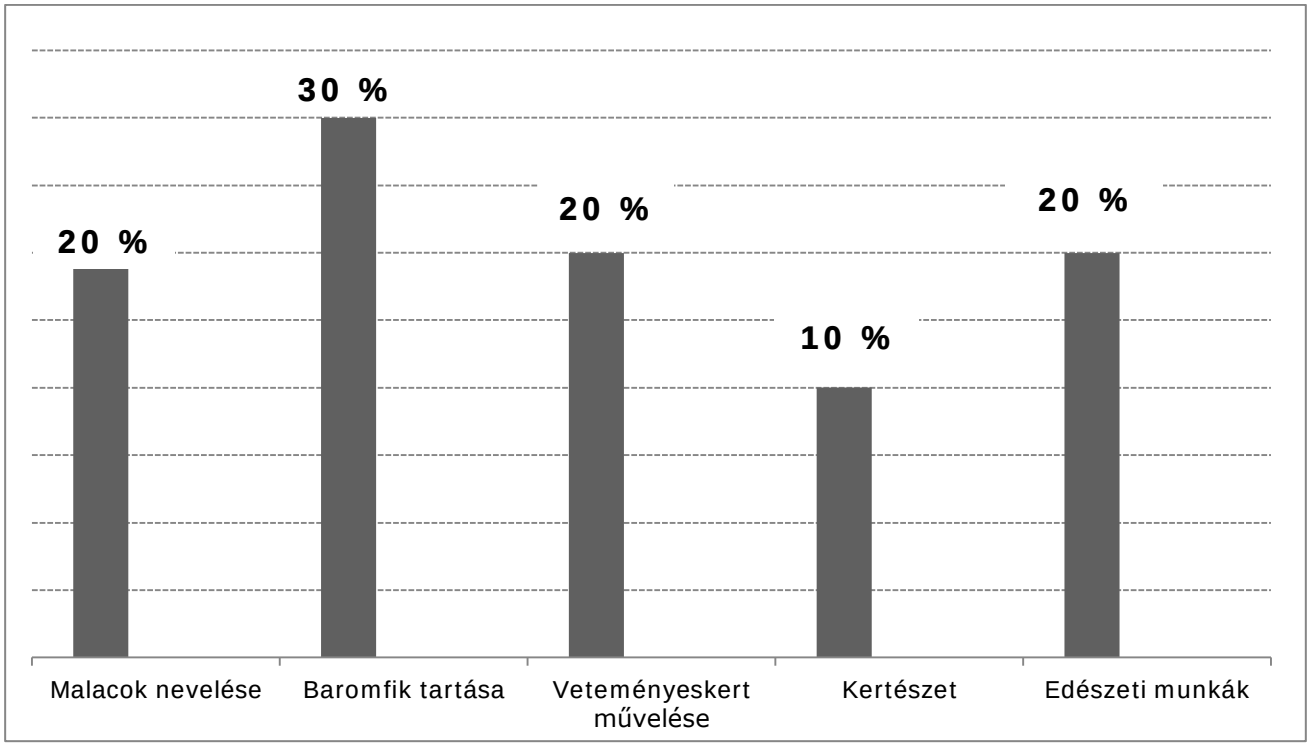
a pénzkeresési lehetőséget. Itt 30 családot kérdeztünk meg, akik a következőképpen vélekedtek (1. táblázat).



1. táblázat
Gazdálkodási lehetőségek, amelyekkel szívesen foglalkoznának a horgosi roma családok (%-ban kimutatva)

Az első számú táblázatnál jól láthatjuk, hogy a megkérdezett 30 roma családból, a legtöbben a baromfitartásban látnák a legnagyobb pénzkeresési lehetőséget. Második helyen van a veteményeskert művelése, ugyan is 25%-uk ebben lát kitörési lehetőséget. A kertészetet is többen választották, ugyan is szerintük a tél kivételével a többi évszakban virágok árusításával is meglehetne keresni a napi betevőt. Az utolsó két helyre a malacnevelés (15%) és az erdészeti munka (10%) szorult.

A következő táblázatban, viszont azt szeretném bemutatni, hogy már a kiválasztásra került 10 roma család, melyik kis háztáji gazdaságra tette le a voksát. Minden család egyetlen egy munkavégzést választhatott. Az eredmények a következők voltak:



2. táblázat
Gazdálkodási lehetőségek, amelyekkel szívesen foglalkoznának a kiválasztott 10 horgosi roma család (%-ban kimutatva)

A második számú táblázat, szinte teljesen eltér az első számú táblázattól, egy háztáji kis gazdaság kivételével, ugyan is mindkét táblázatnál egyhangúan a baromfitartás ötlete tetszett legjobban a roma családoknak. A többi kis gazdasági munkálatok sorrendje eltér az első táblázatétól, ugyan is a kiválasztott 10 roma családnál a második helyen a malacnevelés, veteményeskert művelés és az erdészeti munka áll egyforma arányban. A kertészeti munka kissé alul maradt, ugyan is mindössze egy család választotta ezt a háztáji kis gazdaságának beindítására.

12. Esetismertetések

Mielőtt rátérnék külön-külön a családokra és az általuk végzett háztáji kis gazdaságokra, először is szeretném leszögezni, hogy ahhoz, hogy ez a projekt megvalósuljon, első körben minden családnak rendet kellett raknia a közvetlen környezetében. A 2. ábrán egy szomorú példát láthatunk, amilyennek nem lenne szabad kinéznie egy udvarnak, mert ha hasonló állapotok maradtak volna fenn a projekt közvetlen megkezdésekor, egész biztosan, hogy attól a családtól meg kellett volna vonni a támogatást és automatikusan olyan család kapta volna meg az esélyt, akik a feltételeket

teljesíteni tudják. De a kiválasztott családok többségénél szerencsére nem volt a képen látható helyzet tapasztalható.

2. ábra
Egy ház és környezete (a kép illusztráció)

Amennyiben ilyen vagy ehhez hasonló udvarokra bukkantunk volna a családoknál, a projekt nem valósult volna meg, legalább is nem a kiválasztott családok körében. Szerencsére mind a 10 roma család tökéletesen rendben tartotta környezetét, így hát kezdődhettek a munkálatok.

12.1. Első esetismertetés

Az első család a malacnevelés mellett döntött. Az udvar rendbetétele mellett egy ólszerűséget kellett kialakítaniuk, ahol a malacok nevelkedhetnek. Természetesen arra is kellett gondolniuk, hogy ezek a malacok idővel fel fognak nőni, tehát az ólnak megfelelő méretűnek kellett lennie. Az udvarban megtalálható volt egy alacsonyabb mennyezetű 3x3 m-es építmény, amiben minden lim-lomot elraktároztak. Ezeket kipakolták, majd szépen be is meszelték (megjegyzem: önerőből) a belső falakat, hogy a malacoknak a megfelelő környezetet biztosítani tudják. Mint minden családnak, nekik is 150 euró állt rendelkezésükre, amiből 2 kis malacot vásároltak, illetve egy meghatározott időre biztosították számukra a tápot is. A projekt kezdetétől folyamatosan (heti/kétheti látogatás) jelen volt vagy szociális munkás, vagy a projektvezető, vagy egy erre a célra kijelölt személy, aki kordában tartja a „gazdaságot”. A malacok idővel felnőttek, kismalacok is ellettek, amikkel kis idő elteltével kereskedni is tudtak, valamint a már felhizlalt disznót a család levágta és egy jó időre be volt biztosítva a családnak a jobbnál jobb ételválaszték.

Mivel a tíz családból ketten döntöttek a malacnevelés mellett, a második család gazdaságára nem térnék ki külön, ugyan is hasonlóképpen sikeresen folytatják a munkálatokat a malacok körül.

12.2. Második esetismertetés

A harmadik család baromfitartásra kötelezte el magát. Természetesen itt is feltétel volt a közvetlen környezetük rendbetétele, illetve egy olyan elkerített udvarrészt kellett biztosítaniuk a baromfik számára, ahol azok szabadon tudnak mozogni. A 150 eurós összegből a következő baromfikat vásárolták meg: 4 db. tyúk, 1 db. kakas, 2 db. liba, 2 db. pulyka és egy meghatározott időre elegendő eleség a szárnyasok részére. A baromfik itt is szépen nevelkedtek, kiscsibék is lettek, akik felnőttek, tojásokat tojtak, amikkel kereskedni tud a család. Itt is biztosítva van az asztalra az ebéd, ugyan is idővel szép számban felfejődtek a szárnyasok és saját részre is tudnak tojásokat félretenni.

Visszakanyarodva a 2. számú táblázathoz, látható, hogy tízből három család vállalta a baromfitartást. Mind a három család becsületesen végzi munkáját e téren, és a mái napig ez az elsődleges foglalkozásuk, ami pénzt és egyben ételt hoz a család számára.

Külön jó hírnek számít, hogy bár a faluban a nem roma lakosság nem szívesen él egy körzetben a romákkal, még is elmondható, hogy a piacon ettől a három családtól is szívesen vásárolnak a roma lakosok is, illetve a nem roma lakosok is egyaránt. Az igazság része az is, hogy bár a tojás ára, amit áruba bocsájtanak, olcsóbb, mint például a nem roma piaci árusok tojásai. De a lényeg, hogy van valamiféle pozitív kapcsolódási pont a két nemzetiség között.

12.3. Harmadik esetismertetés

Egy másik család abban látta pénzkeresési lehetőséget, ha burgonyatermesztésre adják a fejüket. Talán az is segítette a választást, hogy a családfő előzőleg 2 éven át dolgozott egy helyi gazdánál a veteményeskertjében, ahol tapasztalatokat szerzett, amire most itt a remek alkalom, hogy kamatoztatni tudjon. Sajnos előzőleg annál a gazdánál, aki alkalmazta őt a munkára, sokszor késve adta meg a fizetségét, vagy olyan is előfordult, hogy meg sem kapta. Ennél a családnál eleve rendezett volt az udvar, tehát nem kellett különösebb nagytakarítást végezni benne, viszont termőföldhiány miatt, a kapott összegből meglehetősen sok termőföldet kellett hozatniuk. Ez a család szintén 150 euróból gazdálkodhatott, amiből, mint már említettem

termőföldet kellett külön hozatniuk az udvarukban, amiben majd a vetőgumókat elültetik. Természetesen a vetőgumókat is külön meg kellett vásárolniuk, amit szorgalmasan elültettek. Meg kell jegyeznem, hogy ezekben a munkálatokban az egész család kivette a részét, a legidősebb felnőttől a legfiatalabb kisgyermekig.

Szintén egy másik család is burgonyát termeszt, mái napig is, amit csak úgy, mint az előző család is, egy részét saját maguk részére teszik félre, másik részét a termésnek áruba bocsájtják.

12.4. Negyedik esetismertetés

A következő két család, akiről most szó esik, úgy döntöttek, hogy elvállalják az erdőtakarítással járó munkálatok végzését (afféle állandó munkahely biztosítása). Mindkét család esetében a családfő és a család többi férfitagjai végzik ezeket a munkákat. A nők mindkét esetben csak a rőzsekötözésben vették ki a részüket. Ezen felül, természetesen a családoknak járó 150 euró itt is jól jött, ugyan is télire tűzifát kaptak a kijelölt fateleptől, biztosítva a meghitt, meleg téli napokat, ezzel is megkönnyítve a családok életét.

12.5. Ötödik esetismertetés

Végül, de nem utolsó sorban, egyetlenegy család döntött úgy a tíz családból, hogy kertészettel szeretnének foglalkozni, ugyan is a család női tagjai nagyon szeretik a virágokat, ami a rendezett kertjükön is jól látszódik.

A 150 eurós összegből szintén szükség volt egy kis plusz termőföldre, hogy már a meglévő virágoskertet bővíteni tudják, valamint olyan virágmagokat és virághagymákat vásároltak, amik az emberek körében igen kelendőek, viszont eddig nem volt lehetőségük megvásárolni ezeket. Igyekeztek úgy összeválogatni a növényeket, hogy minden évszakban bőséges választék legyen, amit idényszerűen tudnak áruba bocsájtani a piacon, vagy vásárokon.

13. Konklúziók

- A Horgoson élő romák, külső segítség nélkül nehezen tudnák megvalósítani a kisebb háztáji gazdaságuk beindítását.
- A programban, illetve a kutatásban részt vevő 10 roma család, szorgalommal és összefogással javítani tudott az élethelyzetükön.

- A romák társadalmi felzárkóztatásához elengedhetetlen a munka és a pénz.
- A munkával és a megfelelő kitartással a romák, ha nem is mindenen, de sok apróságon változtatni tudnak.

14. Összegzés

Megállapítható, hogy a cigányság látványosan kiszorul a munkaerőpiacról, ami súlyos szociális problémának számít Szerbiában. A horgosi roma családok több mint felében ma már nincs egyetlen egy aktív pénzkereső sem. Különösen kedvezőtlen helyzetben szorultak a nagycsaládos roma családok, ugyan is itt általában több a munkaképes fiatal, akik a fentiekben leírtak miatt, sajnos nem tudnak munkát találni. Így sajnos nem tudják eltartani a családjukat, és olyan illegális dolgokhoz folyamodnak, ami miatt a nem roma embertársaik elítélik őket.

De hogy ne csak a negatív dolgokról essék szó, láthatjuk az esetismertetéseket olvasva, hogy bizony egy kis lökettel és kellő motivációval a romák is szorgalmasan el tudják végezni a munkafolyamatokat, és az ebből nyert haszon további motiváltságot vált ki bennük, illetve a környezetük számára is.

Irodalomjegyzék

Bakonyi Zsolt (2011): *A cigány közösségek életstratégiáinak helyi társadalmainak kutatása*. Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Regionális Gazdaságtani és Vidékfejlesztési Intézet, Gödöllő.

Csalog Zsolt (1993): *A cigányság a magyar munkaerő piacon*. Szociológiai Szemle, 1993. I. Issue, p.29-33.

Kemény, Janki, Lengyel (2004): *A magyarországi cigányság*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Nagy Pál (1998): *Magyarország cigány népessége a XVI.-XVII. században*. Romológiai Kutatóintézet Közleményei, Romológiai Kutatóintézet, Szekszárd, p. 45-84

Internetes források

Heltai János Imre (2002): *A magyarországi cigány lakosság által beszélt nyelvek*, magyar-német szak, Nyelvésznet. ELTE, Budapest.

http://www.nytud.hu/pp/heltai.html Letöltve: 2018.01.03.

Kertesi Gábor (1995): *Cigány foglalkoztatás és munkanélküliség a rendszerváltás előtt és után*. Tények és terápiák. Esély, 6. 1995. 4. sz. pp. 19-63.

http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/romak/periferian_roma_szociologiai_tanulmanyok/pages/010_Cigany_foglalkoztatas.htm Letöltve: 2018.01.03.

Törteli Ágnes (2013): *A roma/cigány nemzetiségű tanulók integrációs nehézségei Magyarkanizsa Község Általános Iskoláiban*. PhD Konferencia 2013, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium (363-370.o.)

https://books.google.rs/books?id=OR-jBQAAQBAJ&pg=PA364&lpg=PA364&dq=horgosi+cig%C3%A1nyok&source=bl&ots=PF259ybXZS&sig=OM0MGBMeYfyg4qRSwuhE2odgp1Q&hl=hu&sa=X&ved=0ahUKEwjZucqyp7zYAhUQ4KQKHTtjCAAQ6AEIUjAJ#v=onepage&q=horgosi%20cig%C3%A1nyok&f=false Letöltve: 2018.01.03.

AZ ÖNÁLLÓ TANULÁS SZERVEZÉSE INFORMATIKAI KERETRENDSZEREKBEN

Fülöp Márta Marianna, fulopmm@gmail.com
Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesülete,
mérnök-informatikus mérnöktanár, ELTE NDI abszolvált hallgató

1. Bevezetés

Az informatikai keretrendszerek a tanulók önálló tanulásának segítésével új módszertanokat, egyéni tanulási utakat nyitnak a diákok tanulásában, így erősítik a tanulók *tanulás iránti elkötelezettségét és motivációját* is (MacGilchrist – K. Myers – J. Reed, 2011, 46. old.). A szakirodalom a hatékony iskola 11 jellemzőjére hivatkozik. Ezek a következők: a *professzionális vezetés; a közös elképzelések és célok; a tanítási környezet; a tanításra és tanulásra való összpontosítás; a tervszerű tanítás; a magas elvárások; a pozitív megerősítés; a fejlődés nyomonkövetése; a tanulók jogai és kötelességei; az otthon és az iskola együttműködése; a tanuló szervezet*.

A jelzett szakirodalomban a szerzők – tapasztalataikra hivatkozva – a „tanulók jogai és kötelezettségei, vagyis motiváltságuk és a tanulással szembeni elkötelezettségük" (MacGilchrist – K. Myers – J. Reed, 2011, 47. old.) jellemzőt tekintik a hatékony iskola központi jellemzőjének, ezt helyezi az iskola középpontjába.

Ilyen módon, a tanulók tanulásának segítése az iskola hatékonyságának javításához vezet, ami minden intézmény stratégiai célkitűzése.

2. Tanulási keretrendszerek szerepe

Az informatikai keretrendszerek többféle önálló tanulásszervezésnek is teret adhatnak. A „hagyományos", a távoktatást, egyéni felkészülést támogató szerepkörük mellett, lehetnek tananyagtárak, de megjelenhetnek új módszertanok: pl. a „fordított tanterem" módszer kereteiként is. Segíthetik az iskolai tanulást kísérő *önálló tanulást*, de keretei lehetnek a távoktatás vagy a mennyiségi és minőségi gazdagítást kísérő *önszabályozott tanulásnak* is.

A keretrendszerek szerepét így az alkalmazásukhoz kapcsolt módszerek, tanulási modellek és az alkalmazott digitális tananyagszemlélet határozza meg. Az alábbiakban ezek sorából a „megfordított osztályterem” módszert emelem ki, majd szakirodalmi hivatkozással körvonalazom a korszerű digitális tananyagszemléletet. A fejezetet a keretrendszerek tanításban és tanulásban betöltött szerepéről megfogalmazott gondolatokkal zárom.

2.1. Megfordított osztályterem módszer

A „Megfordított osztályterem” (Flip IT!) a tanítási-tanulási folyamatban a tanítási, illetve a tanulási elemek időbeni megfordítására épül, olyan pedagógiai modell, amelyben pedagógusok a tanórát megelőzően a diákok rendelkezésére bocsátják az óra tananyagát. A diákok otthon megismerik, befogadják ezt a tananyagot és ezt követően a tanórán, az osztályteremben, kollaboratív és interaktív módszerekkel feldolgozzák, erősítik meg az új ismereteket. Ilyen módon az otthoni „passzív” ismeretszerzést a tanteremben egy társas tanulással, a téma közös megbeszélésével, a házi feladat gyakorlásával zajló „aktív” tanulási szakasz követi (Hartyányi, 2015).

A „megfordított osztályterem” módszertani újítás nem igényel új erőforrás-bevonást, a fejlesztések beépülhetnek már működő keretrendszerbe (pl. a Moodle keretrendszerbe). Az innováció az új szemléletben, az új megközelítésben áll és áthatja a teljes pedagógiai tervezés, szervezés, értékelés folyamatát.

Az otthoni tanulást, ismeretszerzést szolgáló tananyagoknak motiválóknak, látványosaknak kell lenniük, előnyben kell részesíteniük a vizuális tartalomközvetítést és a digitális pedagógia korszerű módszereit. A diákoknak kínált tananyagok lehetnek nyitott oktatási segédanyagok (videók, prezentációk), releváns adatok, hírek, érdekességek, újdonságok oldalaiból összeállított linkgyűjtemények, de lehetnek a pedagógus saját készítésű tananyagai is.

Úgy gondolom, hogy a „megfordított osztályterem” módszer sikerességének kulcsa, hogy a pedagógusok könnyen állíthassák össze azt a korszerű digitális tananyagot, amit a diákok rendelkezésére bocsátanak. Így alapvető feltétel, hogy a pedagógusok legyenek nyitottak a digitális pedagógia nyújtotta új lehetőségekre: legyenek járatosak ebben, illetve legyenek nyitottak ezek megismerésére és alkalmazására.

2.2. Digitális tananyagok jellemzői

A keretrendszerekbe feltöltött digitális tananyagok lehetnek tanulmányok, leckék, bemutatók, kísérletek, önellenőrzést segítő tesztek, weboldalak linkjei stb. Származhatnak nyitott oktatási anyagok forrásából vagy lehetnek a tanár saját fejlesztésű digitális tananyagai is.

Lényegi kérdés, hogy a digitális tananyag milyen pedagógiai szempontoknak tegyen eleget, *milyen is a jó digitális tananyag?*

Hunya Márta a „Celebrate. Egy sikeres nemzetközi digitálistananyag-fejlesztési és –felhasználási projekt tanulságai" c. tanulmányában a Celebrate[72] tananyagfejlesztési projekt pedagógiai tapasztalatainak megfogalmazása során választ ad ezekre a kérdésekre. Megállapításai máig érvényesek.

A Celebrate-projekt keretében a digitális tananyagokat az alábbi *csoportok*ba sorolták: *Eszközök* (Tools); *Bevésés és gyakorlás* (Drill and Practice); *Ellenőrzés* (Assessment); *Felfedezés* (Explorations); *Játékos anyagok* (Game-Like); *Információforrás* (Information Resources).

Követendő mintaként a *probléma alapú tanulás* („problem based learning"); *a felfedező tanulás* („discovery learning"); *a tudományos vizsgálódás pedagógiai modellje* („progressive inquiry model"); *a „gondolkodó kisinas"* („cognitive apprenticeship") *tanulási modelleke*t javasolták.

A digitális tananyagok *alkalmazásával kapcsolatosan* Hunya Márta kifejti, hogy a digitális tananyagok tanórai felhasználása akkor indokolt, ha olyan többletet nyújt, ami elősegíti a jobb megértést, egy folyamat nyomon követését, az összefüggések jobb átlátását. Amennyiben a digitális tananyag interaktív, tehát a diáknak lehetősége nyílik beavatkozásra is (pl.: változók értékeinek változtatásával), akkor a diákot saját tapasztalatokhoz juttatjuk. A digitális tananyag alkalmazása a cselekedtetés révén még több hozzáadott pedagógiai értéket eredményez.

Módszertani vonatkozásban pedig megállapítja, hogy úgy a digitális, mint a hagyományos tananyagok többsége már elkészített, feldolgozott tananyag, amely egy meghatározott nézőpont szerint válogatott, értékelt elemekből épül fel. Így tananyagfejlesztői és pedagógus szempontból is

[72] Magyarország a 2004 novemberében záruló *Celebrate* projekt két munkacsomagjában vett részt: digitális tananyagok fejlesztésével, valamint a tananyagok tanórai alkalmazásával, kipróbálásával foglalkozott. A Celebrate keretében működő pedagógiai módszertani munkacsoport holland, finn, magyar hozzájárulással azon dolgozott, hogy „a digitális tananyagok felhasználásának innovatív módjait feltárja, a digitális tananyagot a társas tanulás szolgálatába állítsa, megnyissa az utat a problémamegoldó, felfedező és egyéb korszerű tanulási módok előtt." http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/celebrate

fontos feladat, hogy „*egyszerre több forrást bocsássunk a tanulók rendelkezésére, ezek legyenek autentikusak (ne egyszerűsítsék le őket előre), ugyanakkor adjunk számukra annyi segítséget (scaffolding – állványozás), amennyivel eljuthatnak a probléma megértéséhez és esetleg annak megoldásához is. Érdemes megjegyezni, hogy a fejlettnek tekintett probléma alapú tanulási módszerek esetében magát a problémát is az a diákcsoport határozza meg, amelynek később meg kell értenie ezt a jelenséget. A munkamódszer, a hiányzó információk, tudáselemek feltérképezése, feladatmegosztás is lehet a csoport feladata, a tanár csak segít a munkában.*"

Ha a diákok széles skálán kapnak autentikus forrásokat, akkor ezek tanulmányozását követően jó terep nyílik kooperatív/kollaboratív tanulási formák alkalmazására, a tudásépítésre.

Úgy gondolom, hogy az 1.1. pontban bemutatott *fordított osztályterem módszer* éppen erre a szellemiségű *digitális tananyagszemléletre épít*. A fordított tanterem tanulási modell esetében a keretrendszerben feltöltött digitális tananyagok autentikus forrásokból összeállított forrás-gyűjtemények. Multimédiás és interaktív források. Lehetőséget kínálnak a felfedezésre vagy kipróbálásra, a diákok kérésre eligazítást és segítségnyújtást is kaphatnak.

A felkínált forrásgyűjteményből történő otthoni tájékozódást követően, a diákok az iskolában változatos kooperatív/kollaboratív tanulási formák segítségével dolgozzák fel az új ismereteket. Probléma- és kutatásalapú tanulási módszerekkel is tanulhatnak.

2.3. Keretrendszerek a tanítás és tanulás segítésében

A *tanulást elősegítő tanítás „elősegíti, hogy a diákok tanulóvá váljanak*"[73]. Aspektusai: „a tárgyi tudás és annak hozzáférhetővé tétele; a tanulók és tanulási módszereik ismerete; a tanulási és tanítási folyamat elősegítése; a tanulás irányítása."[74]

„*Az oktatás bármilyen tudatos cselekedet, amelynek célja, hogy elősegítse a tanulási folyamat kezdeményezését másokban*"[75], ahol a tanulási

[73] Barbara MacGilchrist – Kate Myers – Jane Reed: A sikeres iskola. Az intelligensen működő szervezet, Műszaki Kiadó, Budapest, 2011, 101. p

[74] Barbara MacGilchrist – Kate Myers – Jane Reed: A sikeres iskola. Az intelligensen működő szervezet, Műszaki Kiadó, Budapest, 2011, 99. p

[75] Watkins és Mortimore (1999) idézi Barbara MacGilchrist – Kate Myers – Jane Reed: A sikeres iskola. Az intelligensen működő szervezet, Műszaki Kiadó, Budapest, 2011, 98. P.

folyamat nem csak a tanítás modellre (Barth tanításközpontú modellje[76]) vonatkozik, hanem magába foglalja a tanításnak azt a megközelítését, amelyben a tanuló *aktív, együtt-működő, gondolkodó és tanulni tanuló diák.*

A keretrendszerekre is építhető megfordított tanterem módszer feltételezi, hogy a tananyagban történő otthoni előzetes tájékozódást, információ-gyűjtést követően az új ismereteket kollaboratív/kooperatív tanulással és együtt-alkotással erősítsék meg a tanteremben. Ez a konstruktív tanulás azonban feltételezi a tananyag- és a tanulási folyamat iránti érdeklődést is. Így fontos feladat, hogy kialakítsuk és megerősítsük a tanulókban a *tanulás folyamata iránti érdeklődési képességet*.

Tudatosítanunk kell diákjainkban a tanulás különböző aspektusait (1. ábra), azt hogy mit jelent a megismerés, megértés, alkalmazás, analízis, szintézis, értékelés szinteken (Bloom megismerésre vonatkozó taxonómia) történő tanulás, információkezelés és –feldolgozás. Mit jelent az információ megkeresése; értelmezése; kivonatolása; felhasználása; alkalmazása; az elvonatkoztatás; elemzés; érvelés stb. és ez milyen típusú feladatokban ölthet formát. Ezt követően, pedig lehetőséget kell nyújtanunk arra, hogy differenciálással és öndifferenciálással az előzetes ismereteiknek, érdeklődésüknek, motivációjuknak szintjén tudjanak bekapcsolódni a tananyag feldolgozásába, a feladatok kiválasztásában (*Fülöp*, 2015).

Így a tanulók tanulását nem kíséri szorongás, de unalom sem. Számukra optimális szinten tudnak majd tanulni és fejlődni.

1. ábra
A tanulás egymásra épülő aspektusai[77]

Úgy gondolom, hogy a pedagógiai munka különböző szakaszaihoz készített, a digitális pedagógia elvei szerint valóban interaktív digitális tananyagokkal és az intézményben rendszerszinten üzemeltett tanulási

[76] Roland Barth (2001, 54. oldal) idézi Barbara MacGilchrist – Kate Myers – Jane Reed: A sikeres iskola. Az intelligensen működő szervezet, Műszaki Kiadó, Budapest, 2011, 98. p
[77] Saját szerkesztésű ábra. Szakirodalom: Gyarmathy, 2013

keretrendszer nem csak egy eszköz az alkalmazható taneszközök sorából, hanem olyan többlet értéket képvisel, amit az intézmény hozzátesz diákjainak tanulásához.

A tanulási keretrendszer támogatja a tanítás és a tanulás minden elemét:

- Támogatja a befogadás; az alkotás és az együtt-alkotás modellek szerinti tanulás-megközelítéseket. Hozzájárul az aktív, együtt-működő, gondolkodó és tanulni tanuló diák hatékony tanulásához. (MacGilchrist – K. Myers – J. Reed, 2011).
- Támogatja a „tanulás-központú" motivációs állapot elérését, amelynek célja a képesség növelése. A diákok célokat állíthatnak fel, értékelhetik, nyomon követik saját tanulásukat. Egyéni tanulási utakat alakíthatnak ki.
- Támogatja az adaptivitást, az egyénre szabott tanítást és tanulást.
- Lehetőséget ad a differenciálásra, öndifferenciálásra, így egyaránt alkalmas tehetséggondozásra és felzárkózásra.
- Lehetőséget ad a Gardneri képességterületekhez kapcsolódó különböző intelligenciákra épülő tanulás beépítésére. Multimédiás tartalmakkal lehetővé teszi: vizuális, hallás-, mozgásérzet útján, továbbá nyomtatásorientált-, interaktív- és kombinált módszerekkel történő tanulást.
- *Egyetemes tervezés* tervezési stratégiával készült keretrendszerek infokommunikációs akadálymentesítéssel támogathatják az átlagostól eltérő igényű felhasználók (diszlexiások, látás- és halláskárosultak, mozgásszervi fogyatékkal élők) tanulását. Egyenlő esélyt biztosítanak a tananyagtartalmak eléréséhez és a tanuláshoz.

3. Vizsgálat

Az informatikai keretrendszerek intézményi szintű bevezetésének alapvető feltétele, hogy a pedagógusok legyenek nyitottak a digitális pedagógia nyújtotta új lehetőségek megismerésére; legyenek nyitottak arra, hogy interaktív tananyagot szerkesszenek; legyenek tudatosak a digitális tananyagok jellemzőivel kapcsolatosan.

Kutatásomban arra keresem választ, hogy vajon lehetővé válhat-e, hogy a digitális korszakban a pedagógus egyben tananyagszerkesztővé váljon. Ezt a kérdést vizsgálta az ITStudy cég is az eTabula kutatás fejlesztési koncepciójának kidolgozásakor (*Hartyányi*, 2015).

Alábbi kutatásom, a kutatás bemutatása, leírása *Az önálló tanulás szervezése informatikai keretrendszerekben* – BME Műszaki Pedagógia Tanszék, Közoktatási vezető és pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzési szakon 2017-ben készített Szakdolgozatomban jelent meg. (*Fülöp*, 2017).

3.1. A vizsgálat hipotézise

- A pedagógusok nyitottak arra, hogy tananyagszerkesztővé váljanak.
- A pedagógusok egyre inkább tudatosak a pedagógiai munkában jól használható digitális tananyag jellemzőivel kapcsolatosan.

3.2. A vizsgálat mérőeszköze

A vizsgálat mérőeszközként használt kérdőívem az ITStudy cég hivatkozott kutatásában használt kérdőív, amelyben a (*) –gal jelölt helyeken a 2017/2018-as tanév körülményeinek megfelelően pontosítottam[78]. Ilyen módon a kapott eredmények összemérhetők az előző vizsgálat mérési eredményeivel, így megfigyelhetők a tendenciák is. A kérdőív digitálisan az alábbi felületen érhető el https://goo.gl/forms/lzAv6nQuywXYFZA53

3.3. A vizsgálat lebonyolítása

A kérdőívet Google kérdőív formájában az ország különböző régióiban, nagyobb és kisebb települések általános iskola; gimnázium; szakgimnázium és szakközépiskolában tanító kollégáknak juttattam el a 2017/2018. tanév elején. A kérdőívet 111 fő töltötte ki.

[78] 1. kérdésnél: a választható lehetőségek bővítése: tablet; okostelefon; Nemzeti Köznevelési Portál; 2. kérdés: A kérdést kiegészítettem egy „B" résszel: a tananyagfejlesztő alkalmazások megnevezésével; 7. kérdés: Iskolatípus: Általános Iskola; Gimnázium; Szakgimnázium; Szakközépiskola. A sort OKJ képzés megjelölésének lehetőségével bővítettem. A 8. és a 9. kérdésnél a műveltségi körök listáját az ágazatok listájával bővítettem.

4. Eredmények

4.1. 1. Kérdéscsoport – általános kérdések

Az első kérdéscsoport a kutatás hitelességének alátámasztására szolgáló általános kérdéseket tartalmazott.

A válaszadók megoszlása *nem* szerint: 70,6%-a (77 fő) nő; 29,4%-a (32 fő) férfi. 2 fő nem válaszolt a kérdésre.

A válaszadók *régiók* szerinti megoszlása: Közép-Magyarország 56% (61 fő); Észak-Magyarország 10,1% (11 fő); Dél-Alföld 10,1% (11 fő); Dél-Dunántúl 10,1% (11 fő); Közép-Dunántúl 7,3% (8 fő); Nyugat-Dunántúl 4,6% (5 fő); Észak-Alföld 1,8% (2 fő). 2 fő nem válaszolt a kérdésre.

A válaszadók megoszlása a *település népességszáma*[79] szerint: főváros 41,9% (44 fő); nagyváros 7,6% (8 fő); középváros 27,6% (29 fő); kisváros 16,2% (17 fő); község 6,7% (7 fő). 6 fő nem válaszolt a kérdésre.

Válaszadók megoszlása a *feladatellátás típusa* szerint: általános iskola 71 fő; gimnázium 15 fő; szakgimnázium 26 fő; szakközépiskola 5 fő; OKJ 9 fő. 3 fő nem válaszolt a kérdésre.

Válaszadók megoszlása a *legmagasabb iskolai végzettség* szerint: főiskola (BA/Bsc) 49,1% (54 fő); egyetem (MA/Msc) 50% (55 fő); posztraduális, PhD 0,9% (1 fő). 1 fő nem válaszolt a kérdésre.

Válaszadók megoszlása *oktatási tapasztalat* szerint: 0-9 év 20% (21 fő); 10-19 év 21% (22 fő); 20-29 év 25,7% (27 fő); 30-39 év 30,5% (32 fő); 40 év felett 3 fő. 6 fő nem válaszolt a kérdésre.

Válaszadók megoszlása *beosztás* szerint: felső vezető (igazgató, igazgatóhelyettes) 14,7% (16 fő); munkaközösség-vezető 25,7% (24 fő); tanár, tanító 59,6% (65 fő). 2 fő nem válaszolt a kérdésre.

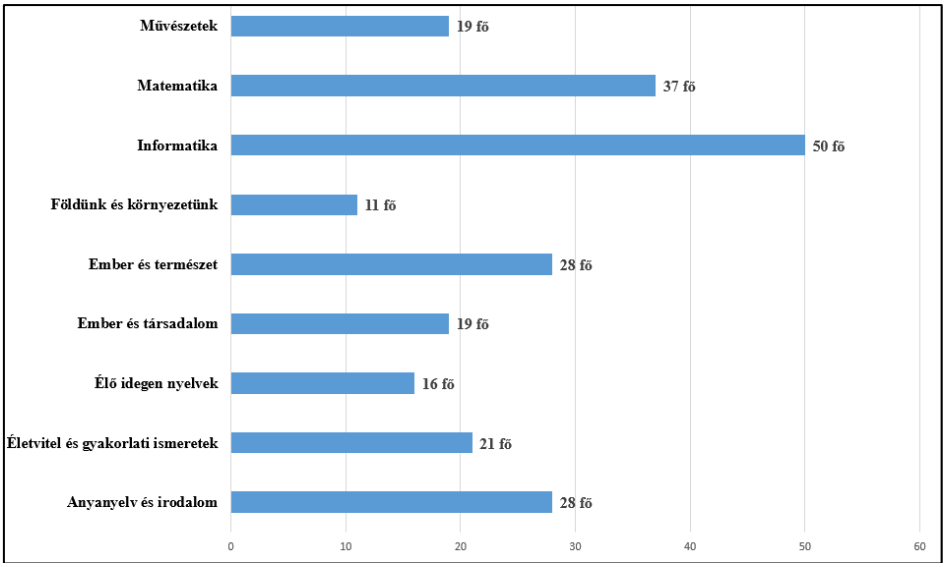
Válaszadók megoszlása a *tanítható tantárgyaik száma* szerint: egy szakos tanárok 28,8% (32 fő); 2 vagy több szakos tanárok 71,17% (79 fő).

Végzettség szerinti tanítható tantárgyak: a kérdésre adott válaszok összesítésével: 229 db jelölés történt a különböző műveltségterületekhez tartozó közismereti tantárgyakra (1. diagram) és 53 db jelölés (2. diagram) a különböző Szakképzési ágazatokra. Így a 32 fő egyszakos és 79 fő 2 vagy többszakos pedagógus részéről *282 db* jelölés érkezett.

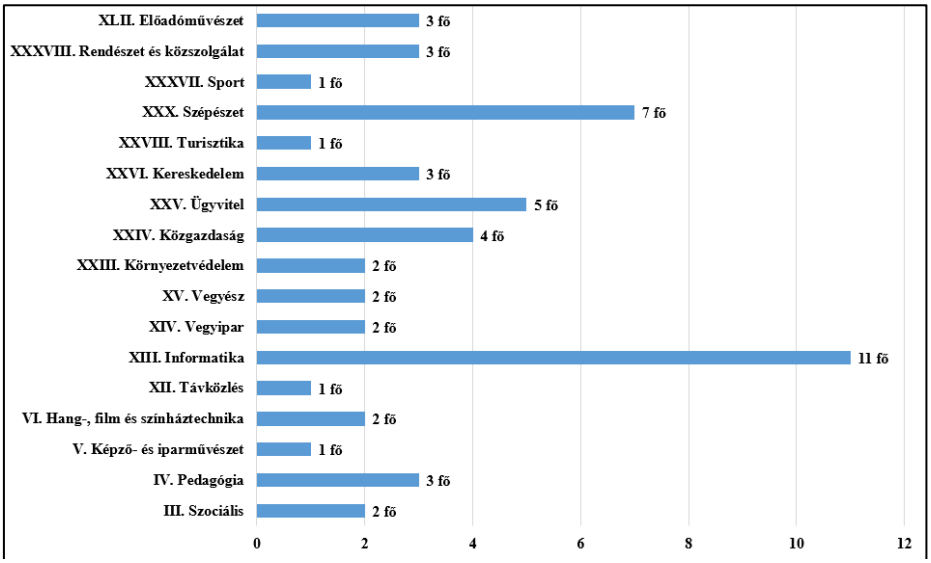
[79] Népességszám: nagyváros: 100 ezer fő felett; középváros: 20 – 100 ezer fő között; kisváros: ezer fő alatt.

4.2. 2. Kérdéscsoport

A *2. kérdéscsoportban* a pedagógusok digitális tananyagok alkalmazására és készítésére való igényét; a digitális tananyagok használatának mértékét; a tananyagok pedagógiai célokhoz való kapcsolódását, továbbá az IKT eszközök alkalmazásának tartalmi és módszertani hiányterületeit vizsgáltam. Az eredményeket minden kérdésnél összevetettem az ITStudy korábbi kutatási eredményeivel is, amit azonos kérdőívvel[80] végeztek és azonos módszerrel dolgoztak fel, így látható vált a változás iránya és mértéke is.



1. diagram
Műveltségterületek



2. diagram
Szakképzési ágazatok

[80] Az eredeti kérdőívet a (*)-gal jelölt helyeken pontosítottam.

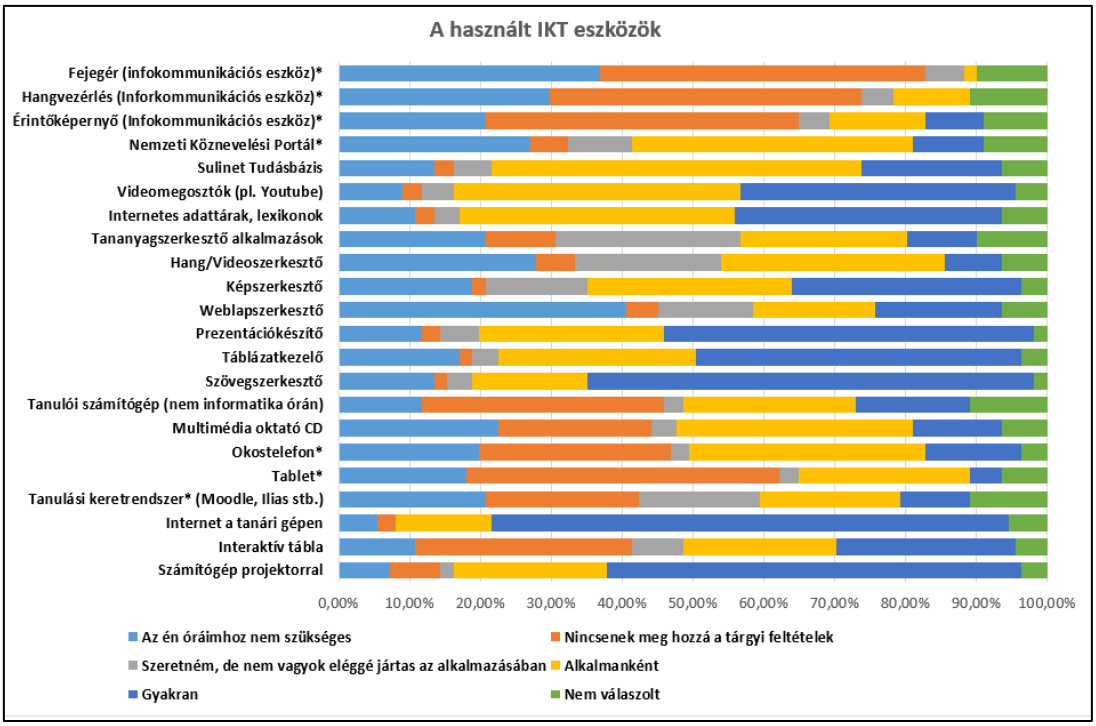
Milyen IKT eszközöket használ a felkészüléshez és az órai munkához? (1. kérdés)

A kérdés megválaszolására a válaszadók megjelölték az általuk használt IKT eszközöket és az eszközök használatának mértékét. Az eszközönként és kategóriánként összesített válaszok %-os értékét az 1. táblázat tartalmazza. Grafikus ábrázolásuk 3. diagramon látható. Az eredmények mutatják, hogy magas azok aránya, akik irodai szoftvereket (szöveg-szerkesztő, táblázatkezelő, prezentációkészítő szoftverek), továbbá videomegosztókat (pl. youtube) és internetes adattárakat, lexikonokat használnak. 23,41% alkalmanként- és 9,91% gyakran használ tananyag-szerkesztő alkalmazásokat; 28,83% alkalmanként és 32,43% gyakran használ képszerkesztő programokat. Jelen vannak az okoseszközök (tablet, okostelefon) és tanulási keretrendszerek használata is, a tanári felkészülésben és a tanórai alkalmazásban.

IKT eszköz	Az én óráimhoz nem szükséges	Nincsenek meg hozzá a tárgyi feltételek	Szeretném, de nem vagyok eléggé jártas az alkalmazásában	Alkalmanként	Gyakran	Nem válaszolt
Számítógép projektorral	7,21%	7,21%	1,80%	21,62%	58,56%	3,60%
Interaktív tábla	10,81%	30,63%	7,21%	21,62%	25,23%	4,50%
Internet a tanári gépen	5,41%	2,70%	0,00%	13,51%	72,97%	5,41%
Tanulási keretrendszer* (Moodle, Ilias stb.)	20,72%	21,62%	17,12%	19,82%	9,91%	10,81%
Tablet*	18,02%	44,14%	2,70%	24,32%	4,50%	6,31%
Okostelefon*	19,82%	27,03%	2,70%	33,33%	13,51%	3,60%
Multimédia oktató CD	22,52%	21,62%	3,60%	33,33%	12,61%	6,31%
Tanulói számítógép (nem informatika órán)	11,71%	34,23%	2,70%	24,32%	16,22%	10,81%
Szövegszerkesztő	13,51%	1,80%	3,60%	16,22%	63,06%	1,80%
Táblázatkezelő	17,12%	1,80%	3,60%	27,93%	45,95%	3,60%
Prezentációkészítő	11,71%	2,70%	5,41%	26,13%	52,25%	1,80%
Weblapszerkesztő	40,54%	4,50%	13,51%	17,12%	18,02%	6,31%
Képszerkesztő	18,92%	1,80%	14,41%	28,83%	32,43%	3,60%
Hang/Videoszerkesztő	27,93%	5,41%	20,72%	31,53%	8,11%	6,31%
Tananyagszerkesztő alkalmazások	20,72%	9,91%	26,13%	23,42%	9,91%	9,91%
Internetes adattárak, lexikonok	10,81%	2,70%	3,60%	38,74%	37,84%	6,31%
Videomegosztók (pl. Youtube)	9,01%	2,70%	4,50%	40,54%	38,74%	4,50%
Sulinet Tudásbázis	13,51%	2,70%	5,41%	52,25%	19,82%	6,31%
Nemzeti Köznevelési Portál*	27,03%	5,41%	9,01%	39,64%	9,91%	9,01%
Érintőképernyő (Infokommunikációs eszköz)*	20,72%	44,14%	4,50%	13,51%	8,11%	9,01%
Hangvezérlés (Inforkommunikációs eszköz)*	29,73%	44,14%	4,50%	10,81%	0,00%	10,81%
Fejegér (infokommunikációs eszköz)*	36,94%	45,95%	5,41%	1,80%	0,00%	9,91%

1. táblázat

IKT eszközök használata a tanári felkészülésben és a tanórai munkában



2. diagram
IKT eszközök használata a tanári felkészülésben és a tanórai munkában

A kapott eredményeket összevetve a 2012-es mérési eredményekkel mind az 5 kategóriában fejlődés mutatkozik: jellemzően kevesebben mondták, hogy a tanóráikon nem szükségesek IKT eszközök; nincsenek meg a tárgyi feltételek, illetve nem elég járatosak az IKT eszközök alkalmazásához, ugyanakkor többen jelölték, hogy gyakran alkalmazzák az IKT eszközöket.

Ha használ más tananyagtárakat, akkor nevezze meg ezeket! (2. kérdés)

A kérdésre 24 fő, a válaszadók 21%-a írt konkrét választ. Több fő 2; 3; 4 tananyagtárat is megnevezett.

Google osztalyterme (2)	zantatv
Learningapps	Python dokumentáció
Tudástár, Tanító online	NKP, Youtube csatornák, Geomatech, ...
slideshare, cram	altsuli.hu
Tudorinda, Beszédmester, Okos Doboz	Pinterest, Facebook tanítói csoportok
Geomatech, Mozaweb, Mozabook, SMART TananyagPiac	magam készítek
OH érettségi anyagok, saját Moodle rendszer	informatika.gtportal.eu, webfejlesztes.gtportal.eu
informatika.gtportal.eu	Különböző magyar és külföldi egyetemek "leképezett"
studiumgenerale, matektanar.hu	Csibésztúra, ClassBox
gtportal.eu	Apáczai Tudástár
Realika, Sunflower animációk, informatika gt portál	agenweb.org
Saját portál.	realika, ementor, gyakorolj.hu

Ha használ más tananyagszerkesztő alkalmazásokat, akkor nevezze meg ezeket! (3. kérdés)

A kérdésre 22 válasz érkezett. Több fő 2; 3; 4; 5 tananyagszerkesztő alkalmazást is felsorolt.

Thou atquiz (2)
Office Mix
Padlet, Linoit
Lapoda multimédia szerkesztő
one note
Quizlet, Prezi
Redmenta, Testmoz
symbaloo, redmenta, classflow
GeoGebra, SMART Notebook
Pages, Numbers, Keynote alkalmazások

kahoot, socrative, flipquiz, mindmap, wordle
learning apps
ClassRoom
Moodle, Natív HTML weblapszerk., ...
Prezi, Socrative, Redmenta, learning app
W3Suli
Kahoot
Wordpress, teszt szerkesztő plugin
neo.lms digitális tanterem (tesztek készítése)
mozaWeb, mozaBook

Felmerül a kérdés, hogy a 2. és a 3. kérdésre *ugyanazok válaszoltak-e?* Ezért megvizsgáltam, hogy hány fő részéről érkezett konkrét válasz ezekre a kérdésekre. Eredmény: összesen 35 fő (31%) adott konkrét választ a 2. és/vagy a 3. kérdésre. Ez azt mutatja, hogy a válaszadók köre nem teljesen fedi egymást: így vannak, akik használnak konkrét tananyagtárat, de maguk nem szerkesztenek új tananyagot, illetve fordítva: új tananyagokat szerkesztenek, és nem alkalmazzák a kész tananyagokat. 12 fő (10,8%) jelölt konkrét tananyagtárat és tananyagszerkesztőt is.

Felmerül továbbá, hogy *milyen arányban válaszoltak erre a kérdésre informatika, illetve más szakos tanárok*? Eredmény: a 2. és a 3. kérdésre konkrét választ adó 35 főből 12 fő nem informatika szakos tanár volt és 23 fő egy szakos informatika, illetve informatika és további szakokkal rendelkező kolléga volt. Feltehetően ők a többi tantárgyukhoz is szerkesztenek tananyagot vagy használnak tananyagtárakat.

Az eredményből így érdemi következtetést nem lehet levonni, de úgy gondolom, hogy a 2. és a 3. kérdésre adott konkrét válaszok a korszerű tananyagtárak és a tananyagszerkesztők széles skáláját vonultatta fel. Megmutatta, hogy a pedagógusok körében-, és elsősorban az informatika tanárok körében ismertek a legfrissebb tananyagszerkesztő alkalmazások, így intézményeiben ők *IKT koordinátori*[81] szerepkörben jelentősen segíthetnék kollégáikat a tananyagtárak alkalmazásában és a tananyagszerkesztő alkalmazások kipróbálásában és bevezetésében.

[81]Fülöp Márta Marianna, Szécsiné Festő-Hegedűs Margit, Bánhidi Sándorné: Informatikatanár koordinátori szerepben, https://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/informatikatanar-koordinatori-szerepben Új Köznevelés 2015/7

A következtetés így *intézményfejlesztési hatással* bír.

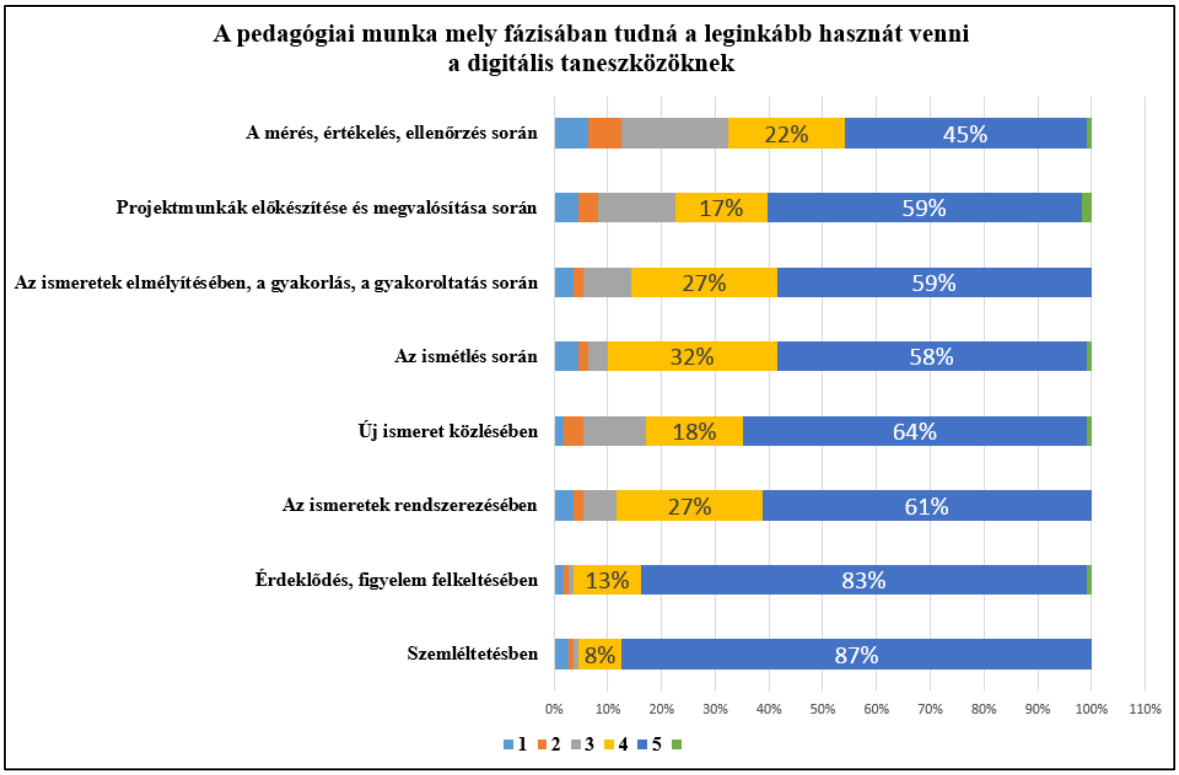
Ön a pedagógiai munka mely fázisaiban tudná a leginkább hasznát venni a digitális taneszközöknek? Súlyozza 1-től 5-ig! (4. kérdés)

Pedagógiai munka fázisa	1	2	3	4	5	nem válaszolt	Súlyzott átlag
Szemléltetésben	3%	1%	1%	8%	87%	0%	4,77
Érdeklődés, figyelem felkeltésében	2%	1%	1%	13%	83%	1%	4,75
Az ismeretek rendszerezésében	4%	2%	6%	27%	61%	0%	4,41
Új ismeret közlésében	2%	4%	12%	18%	64%	1%	4,40
Az ismétlés során	5%	2%	4%	32%	58%	1%	4,37
Az ismeretek elmélyítésében, a gyakorlás, a gyakoroltatás során	4%	2%	9%	27%	59%	0%	4,35
Projektmunkák előkészítése és megvalósítása során	5%	4%	14%	17%	59%	2%	4,24
A mérés, értékelés, ellenőrzés során	6%	6%	20%	22%	45%	1%	3,94

2. táblázat

A 2. táblázat mutatja, hogy a 111 fő válaszadó, hogyan ítéli meg a digitális taneszközök használhatóságát pedagógiai munkájának különböző fázisaira vetítve. Az eredmények súlyozottak. A táblázat adatsorai a súlyozott átlag szerint csökkenő sorrendbe rendezettek.

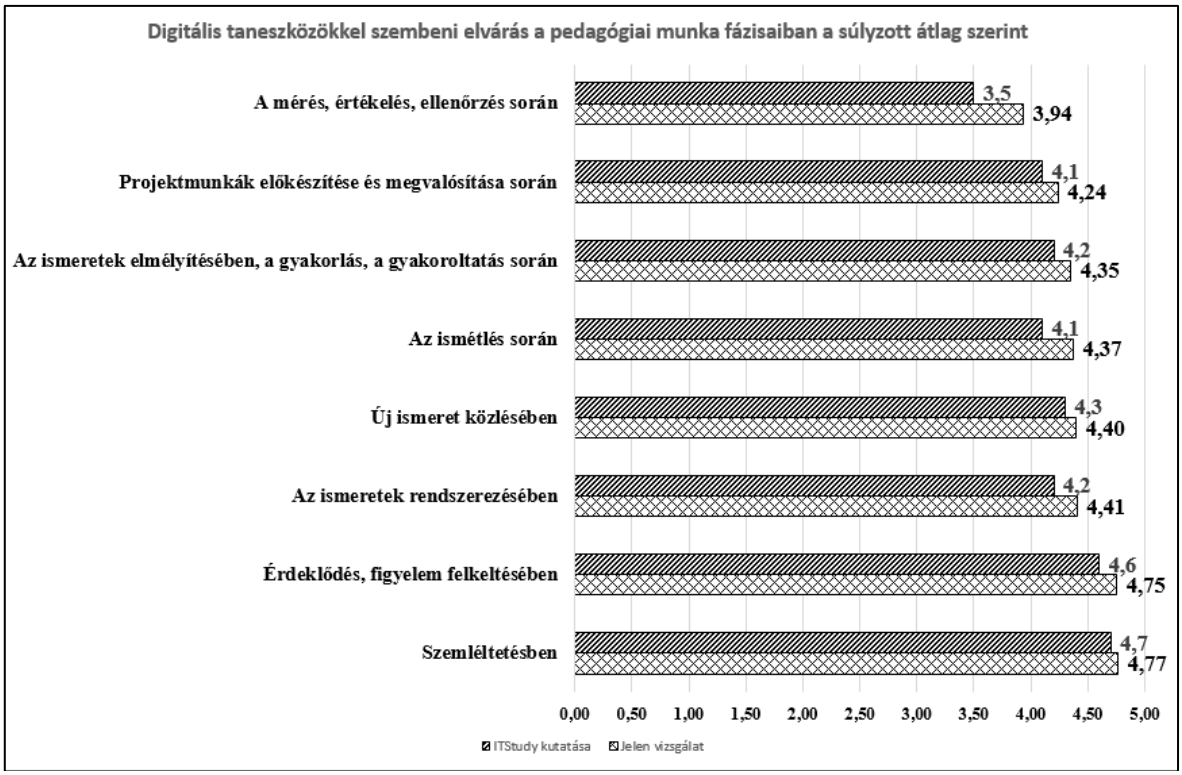
A 4. diagram szemlélteti, hogy az egyes didaktikai szakaszokban milyen arányban tekintik hasznosnak a digitális taneszközök használatát, ezek hasznosságát. A jellemzők súlyozásával kapott értékek csökkenő sorrendbe rendezésével látható, hogy a digitális tananyagok alkalmazásához kapcsolódó legnagyobb elvárások a „*Szemléltetésben*”, az „*Érdeklődés, figyelem felkeltéséhez*” kapcsolódnak. A legalacsonyabb elvárás „*A mérés, értékelés, ellenőrzés során*” történő digitális tananyag alkalmazásához kapcsolódik. Ez a jellemző a sort zárva is, magas értéket (3,94) mutat.



4. diagram
Digitális taneszközökkel szembeni elvárás

A kapott eredmények és az ITStudy 2012-es kutatási eredményeinek összevetve (5. diagram) látható, hogy jelen kutatásban elért eredmények minden jellemzőnél emelkedést mutatnak.

Az eredmény kifejezi, hogy válaszadó pedagógusok hisznek abban, hogy a digitális taneszközök az oktatómunka minden didaktikai szakaszban jól használhatók. Látható, hogy a pedagógusok a taneszközöket nem öncélúan, hanem a hozzáadott pedagógiai érték növelése céljából használják. Úgy gondolom, hogy mindez előrejelzi az informatikai keretrendszerekkel történő önálló tanulásszervezés bevezetésének sikerességét.



5. diagram
Digitális taneszközökkel szembeni elvárások – Összehasonlítás 2012. és 2017.

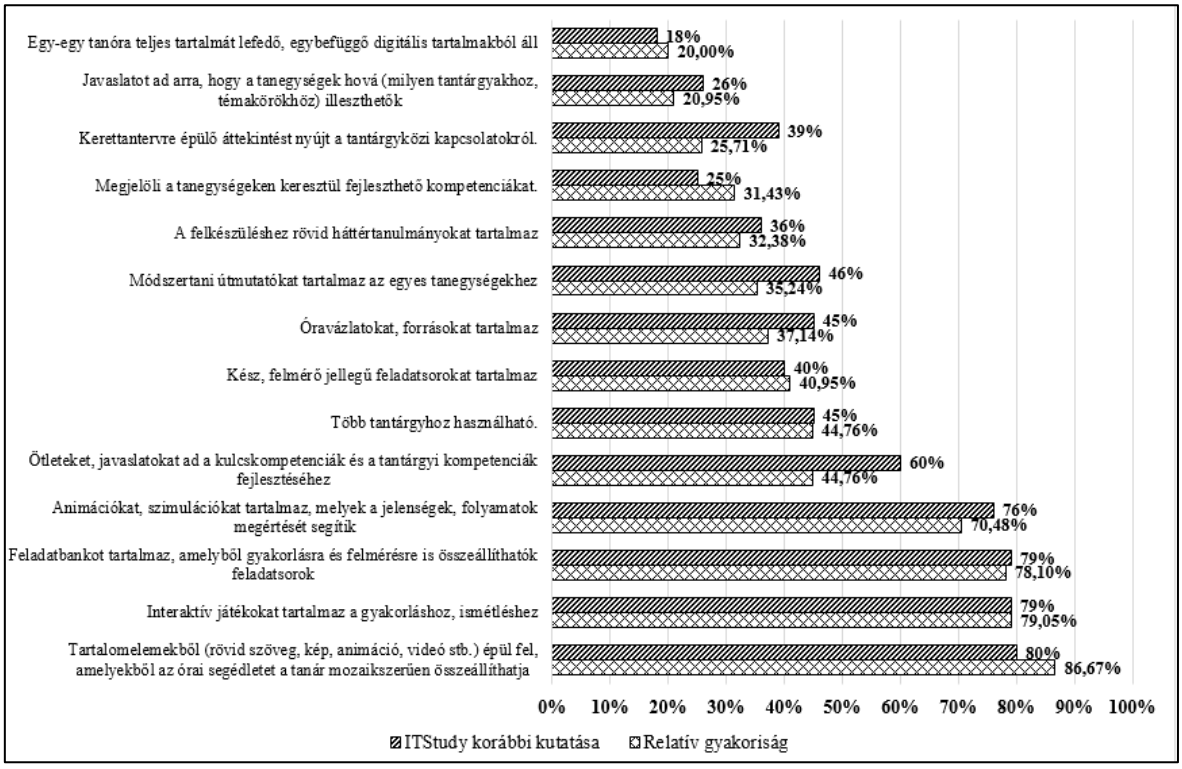
Az alábbi jellemzők közül miket tart Ön igazán szükségesnek ahhoz, hogy egy digitális tananyag a napi munkában jól használható legyen? (5. kérdés)

Jellemző	Relatív gyakoriság
Tartalomelemekből (rövid szöveg, kép, animáció, videó stb.) épül fel, amelyekből az órai segédletet a tanár mozaikszerűen összeállíthatja	86,67%
Interaktív játékokat tartalmaz a gyakorláshoz, ismétléshez	79,05%
Feladatbankot tartalmaz, amelyből gyakorlásra és felmérésre is összeállíthatók feladatsorok	78,10%
Animációkat, szimulációkat tartalmaz, melyek a jelenségek, folyamatok megértését segítik	70,48%
Ötleteket, javaslatokat ad a kulcskompetenciák és a tantárgyi kompetenciák fejlesztéséhez	44,76%
Több tantárgyhoz használható.	44,76%
Kész, felmérő jellegű feladatsorokat tartalmaz	40,95%
Óravázlatokat, forrásokat tartalmaz	37,14%
Módszertani útmutatókat tartalmaz az egyes tanegységekhez	35,24%
A felkészüléshez rövid háttértanulmányokat tartalmaz	32,38%
Megjelöli a tanegységeken keresztül fejleszthető kompetenciákat.	31,43%
Kerettantervre épülő áttekintést nyújt a tantárgyközi kapcsolatokról.	25,71%
Javaslatot ad arra, hogy a tanegységek hová (milyen tantárgyakhoz, témakörökhöz) illeszthetők	20,95%
Egy-egy tanóra teljes tartalmát lefedő, egybefüggő digitális tartalmakból áll	20,00%

3. táblázat
Digitális tananyag használhatósága

A kérdés válaszainak elemzésekor, a jellemzők jelölésszámaiból relatív gyakoriságot számoltam és az adatsorokat a gyakoriság szerint csökkenő sorrendbe rendeztem (3. táblázat)

A fejlődés irányának vizsgálatára összevetettem jelen kutatás eredményeit az ITStudy 2012-es kutatási eredményeivel: egy közös sávdiagramon ábrázolva a két kutatásból származó relatív gyakoriságokat. (6. diagram).



6. diagram
Digitális tananyag alkalmazhatósága – Összehasonlítás 2012. és 2017.

A kapott diagram tükrözi a válaszadó pedagógusok *fokozott igényét, arra hogy részt vegyenek a tananyagok összeállításában*. Jelen kutatás eredményeit összevetve a 2012-es kutatás eredményeivel. Látható, hogy a digitális tananyagokkal kapcsolatos *mozaikszerű felépítés* igénye jelentősen nőtt: 80%-ról 86,67%-ra emelkedett.

A diagramról leolvasható továbbá az is, hogy a válaszadó pedagógusok jelentősen fontosabbnak tartják a *feladatbankokat*, amelyekből gyakorlásra és felmérésre is összeállíthatnak feladatsorokat (jelen kutatás: 78,10%; 2012-es kutatás: 79%), mint a kész felmérő feladatsorokat (jelen kutatás: 40,95%; 2012-es kutatás: 40%).

Úgy gondolom, hogy ebben a kérdéskörben is az *aktív részvétel*, az egyéni igények érvényesítése kerül előtérbe. Az eredmények tükrözik továbbá azt is, hogy a pedagógusok ismerik a *valóban jól használható digitális*

tananyagok jellemzőit, mert válaszaikban az interaktivitást elősegítő elemeket emelték ki. *Például:*

- gyakorláshoz, ismétléshez tartalmazzanak interaktív játékokat (jelen kutatás: 79,05%, a 2012-es kutatás: 79%);
- tartalmazzanak animációkat, szimulációkat, amelyek segítik a jelenségek, folyamatok megértését (jelen kutatás: 70,48%, a 2012-es kutatás: 76%).

Az *Egyéb szükséges jellemzők (6. kérdés)* kérdéshez beírt konkrét válaszok is ezt erősítik:

felhasználóbarát
Tanári kézikönyv
folyamatosan karbantartott legyen
szabadon szerkeszthető, könnyű kezelési felület, gyermekbarát megjelenés
Felhasználóbarát kezelési rendszer...
Offline is használható legyen!
illeszkedjen a koncepciómhoz, vagyis alakithassam
Szakmai tananyagtartalomra készült. Közismereti már sok van, szakmai semmi sok ágazatban.
Rugalmasan bővithető legyen a helyi adottságoknak, elvárásoknak megfelelően.

Az eredmények értelmezésekor megfigyelhető azonban egy másik jelenség is: a 2012-es kutatási eredményekhez képest jelentős csökkenés mutatkozik az alábbi területeken:

- az óravázlatok, források iránti igény (45%-ről 37,14%-re csökkent);
- a kulcskompetenciák és tantárgyi kompetenciák fejlesztéséhez kapcsolódó ötletek, javaslatok iránt (60%-ról 47,66%-ra csökkent)
- az egyes tanegységekhez kapcsolódó módszertani útmutatók iránti igény (46%-ról 35,24%-ra csökkent)

A módszertan, az óravázlatok, a kulcs- és tantárgyi kompetenciák megjelenítése azonban sokat segíthet a pedagógusoknak, ha a tanításba bevont digitális tananyagokat rendszerben szeretnék látni és alkalmazni. Ezért úgy gondolom, hogy a tanulás segítésében; a pedagógiai tervezésben elengedhetetlen a módszertan megerősítése.

Óratervszerkesztő alkalmazások[82] használatával szakképzésben könnyen összeállíthatók olyan óratervek, amelyek beépíthetők az informatikai keretrendszerekkel történő tanulás segítésébe.

Európai felmérések szerint az informatikai eszközök használata nem épült be az iskolák pedagógiai gyakorlatába. Ön szerint mi lehet az akadály? (7. kérdés)

A kérdés arra keresi a választ, hogy a kutatásban részvevők miben látják az IKT eszközök beépülésének nehézségeit, akadályait a mindennapi tanítási-tanulási folyamatba.

Az 4. táblázat tartalmazza, hogy a résztvevők milyen %-os arányban jelölték meg a különböző akadályokat. A 7. diagram párhuzamba állítja a jelenlegi- és az ITStudy 2012-es kutatási eredményeit:

Nincs rájuk olyan nagy szükség	2,86%
Intézményi szintű kezdeményezés hiánya	26,67%
Intézményi szintű koordináció hiánya	26,67%
Megfelelő infrastruktúra hiánya az iskolában	85,71%
Színvonalas digitális taneszközök hiánya	71,43%
Túl magasak az osztálylétszámok	39,05%
A kötelező tanayagon túl nincs másra idő	49,52%
A tanárok nincsenek érdekeltté téve többletmunka vállalásában	56,19%

4. táblázat
Az IKT eszközök beépülésének akadályai

A két kutatás eredményeinek összevetéséből (7. diagram) látható, hogy több jellemző esetében csökkent a megítélt akadály mértéke. Pl. *„Az intézményi szintű kezdeményezés hiánya”* és az *„Intézményi szintű koordináció hiánya”* 38%, illetve 41%-ról 26,67%-ra csökkent mindkét jellemző esetében.

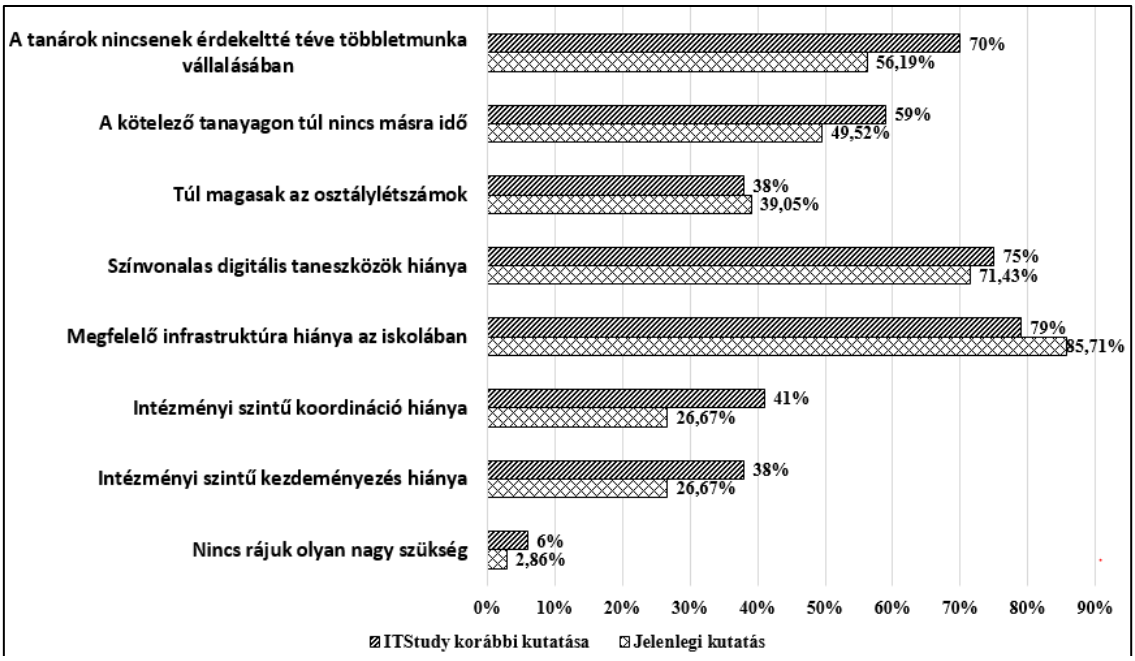
A válaszadók közel negyede jelzi az intézményi szintű kezdeményezés-, és szintén közel negyede jelzi az intézményi szintű koordináció hiányát. Úgy gondolom, hogy *a tanulás segítése informatikai keretrendszerekkel kezdeményezés ezen a téren is segítséget nyújthat.* Egy átfogó munkaközösség[83] és intézmény szintű együttműködést is generálhat, ami keretet adhat a tanári kezdeményezések és az intézményi szintű koordinálásnak is.

[82] http://okapp.itstudy.hu/content/%C3%B3ratervez%C5%91 Utolsó letöltés: 2017.10.31.
[83] Például: Munkaközösségek közös „tananyag-raktárai”-nak kialakítása.

5. Összegzés és következtetés

Kutatásomban, arra kerestem választ, hogy a pedagógusok mennyire nyitottak a tananyagszerkesztésre és mennyire tudatosak a pedagógiai munkában jól használható digitális tananyag jellemzőivel kapcsolatosan.

A kutatás online kérdőívével felvett 111 fő különböző régiókban, különböző népességszámú települések, különböző iskolatípusaiban tanító, különböző oktatási tapasztalatokkal rendelkező pedagógus válasza alapján körvonalazódott, hogy a pedagógusok nyitottak arra, hogy tananyagszerkesztővé váljanak és a digitális taneszközöket és tananyagokat tudatosan alkalmazzák pedagógiai céljaik elérésében.



7. diagram
Az IKT eszközök beépülésének akadályai – Összehasonlítás 2012. és 2017.

A hipotézis igazolásában különösen fontosak voltak az 5. kérdésre kapott eredmények: itt körvonalazódott, hogy a pedagógusok kiugróan magas jelentőséget tulajdonítanak a tartalomelemekből mozaikszerűen összeállítható tananyagok szerkesztésének és kevésbé tartják fontosnak a kész, „*egy-egy tanóra teljes tartalmát lefedő, egybefüggő digitális tartalmak*" alkalmazását. Hasonlóképpen vélekednek a felmérő jellegű feladatsorokról is, mert lényegesen fontosabbra értékelték azokat a feladatbankokat, amelyekből gyakorlásra és felmérésre is összeállíthatók feladatsorok, mint a kész, zárt feladatsorokat.

Fontosnak tartják, hogy a digitális tananyagok legyenek interaktívak. A jelenségek, folyamatok megértésének segítésére tartalmazzanak animációkat, szimulációkat. Ezek az eredmények igazolják, hogy a pedagógusok tudatosak a digitális tananyagok jellemzőivel kapcsolatosan

és az interaktív tananyagokat nem öncélúan, hanem többlet pedagógiai érték elérése miatt építik be a tanításba.

Érdemes kiemelni azt is, hogy a pedagógusok magasra értékelték az interaktív játékok szerepét az ismétlésben és gyakorlásban. Mindez előrevetíti, hogy az új módszertanokkal felruházott informatikai keretrendszerek várhatóan jól fognak működni az önálló tanulásban is.

A válaszok sorában megjelenik még egy fontos üzenet: mégpedig az, hogy jelentős igény mutatkozik a több tantárgyhoz is bekapcsolható tartalmak iránt. Ez alátámasztja azt az állítást, hogy egy informatikai keretrendszer a hagyományos egyéni tanulást támogató, illetve távoktatásos funkciók mellett – munkaközösségek, műveltségterületek szintjén közös tananyag-tárként is működjön.

A digitális tananyagok használatával kapcsolatos tudatosságot árnyalta a Kérdőív 4. kérdése is, amikor súlyozott választ kért arra, hogy a pedagógusok a pedagógiai munka melyik fázisában tekintik hasznosnak a digitális tananyagok beépítését a tanítási-tanulási folyamatba. A kapott eredmények: az egyes fázisokhoz érkezett jelölésszámok, illetve ezek eloszlása mutatja, hogy minden pedagógiai szakaszban teret kap használatuk.

Jelen kutatás eredményeit kérdéskörönként párhuzamba állítottam az ITStudy 2012-es kutatási eredményeivel. Az így kapott diagramokról leolvasható, hogy a 2012-es kutatás eredményeihez képest a hipotézis kérdésköreiben pozitív változás történt. A pozitív változás igazolja mindkét hipotézisemet, amelyben azt állítottam, hogy a pedagógusok egyre inkább nyitottak a digitális tananyagfejlesztésre és egyre tudatosabban használják a digitális tananyagokat.

6. Kitekintés, jövőbeli tervek

A fordított osztályterem módszer sikerességének további feltétele, hogy a valóban interaktív digitális tananyagok és a forrásgyűjtemények megismerésével zajló otthoni tanulást követően, a diákok az új ismereteket az iskolában különböző kollaboratív és interaktív módszerekkel feldolgozzák fel. A vizsgálat folytatásában kollaboratív és interaktív módszerek elterjedtségét, ismertségét tervezem megvizsgálni, majd a formális és informális környezetek tanulási eredményességét (Molnár, 2013) tervezem vizsgálni.

Irodalomjegyzék

Fülöp, Márta Marianna (2017): *Az önálló tanulás szervezése informatikai keretrendszerekben*. BME Műszaki Pedagógia Tanszék, Közoktatási vezető és pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzési szak Szakdolgozat. Témavezető: Czimmer István László.

Fülöp, Márta Marianna – Szécsiné Festő-Hegedűs, Margit – Bánhidi, Sándorné (2015): *Informatikatanár koordinátori szerepben. http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/informatikatanar-koordinatori-szerepben . Utolsó letöltés: 2017.10.31.*

Fülöp, Márta Marianna (2015)*: Tehetséggondozó projektek és portfóliók készítése informatikával, ISZE Kiadó, 101p*

Gyarmathy, Éva (2013): *Tehetséghálózat a különleges tehetségek ellátásában, e-Inspiráció 2013 III. ISZE Tehetségsegítő Tanács NTP-TTM-MPA-12-004 Tehetségkülönszáma*

Hartyányi, Mária - Vancsikné Tóth – Szilvia – Rétsághy, Zsolt (2015): *Flip IT! Fordított osztályterem, ITstudy Hungary Oktató és Kutatóközpont*

Hunya, Márta (2004): *Celebrate egy sikeres nemzetközi digitális tananyag –fejlesztési és –felhasználási projekt tanulságai.* Utolsó letöltés: 2017.10.31. *http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/celebrate*

MacGilchrist, B. – Myers, K – Reed, J (2011): *A sikeres iskola. Az intelligensen működő szervezet*, Műszaki Kiadó, Budapest

Molnár, György (2013): *Formális és informális hálózatalapú tanulási környezetek, s a bennük rejlő tanulási potenciálok szerepe, In: Ollé János (szerk.), V. Oktatás-Informatikai Konferencia: tanulmánykötet. 303 p., Neveléstudományi Intézet, 2013. pp. 196-201.*

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐ KÖZÉPISKOLÁS DIÁKOK TÁRSAS KAPCSOLATAINAK VIZSGÁLATA

Herbainé Szekeres Erika, ***szekereseri@gmail.com***
Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Gödöllői Tagintézménye

Szekeres Ágota, ***agota.szekeres@barczi.elte.hu***
ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar,
Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet

1. Bevezetés

A közösség a sebződés és a gyógyulás helye is lehet – mindenképpen a társak és önmagunk megismeréséhez vezető út a benne való részvétel, működés, tevékenykedés. Ezért fontos mindenkinek, a gyermekeknek pedig különösen, hogy milyen közösségben töltik idejük nagy részét, milyen közösségben szocializálódnak. A társakkal való együttlét elősegíti a szociális kompetencia fejlődését, támaszt nyújt és lehetőséget ad az én-érvényesítésre, érzelmi biztonságot jelent, teret ad az önállóan választott intimitásnak, a valahová tartozás érzését nyújtja (*Vajda,* 2004).

Közösséghez tartozásra motivál az is, ha a csoporttagságtól olyan előnyök realizálódását kapjuk, amelyeket másképpen nem tudnánk elérni - például a vonzódás, az együttlét öröme, a közös tevékenység nyújtotta kielégülés, más csoportok tagjaival való érintkezés lehetősége. Az érintkezés sűrűsége, a térbeli közelség miatt a gyakori találkozások során a közösség tagjainak viselkedése szinkronizálódik, közös értelmezési kereteket hoznak létre, mely közös célok kitűzésére és megvalósítására teszi alkalmassá a csoportot, közösséget, osztályt (*Csepeli,* 1997; *Breed, Moore,* 2016).

Az iskolás gyerekek csoportja strukturálódik, szerepek különülnek el. A kortárscsoportokban a függőség nem egyoldalú (mint például szülő vagy tanár esetében), hanem kétoldalú kapcsolatok születnek, melyek köthetők és oldhatók. Megismerik a fiatalok, hogy mit jelent választani, azt is, mit jelent választottnak vagy nem választottnak lenni (*Csepeli,* 1997). A kortársak, barátok referenciális szerepe igen fontos a gyermek énképének alakulásában is (*Vajda,* 2004).

2. Kortárskapcsolatok serdülőkorban

Kutatások igazolták (*Vajda,* 2004; *N. Kollár,* 2017a), hogy a kortárs csoportok az életkor előrehaladtával fokozatosan nyerik el egyre nagyobb szerepüket a gyerekek, fiatalok életében. A család, szülők befolyása a gyermekre a fejlődés folyamán mind mértékét, mind intenzitását tekintve visszaszorul. Serdülőkorban a társak befolyása több területen is nagyobb a felnőttekénél (*N. Kollár,* 2017a), a fiatalok gyakran többre értékelik barátaikat, mint szüleiket. A társakkal való együttlét felnőtt kontroll nélkül zajlik, így a részvétel módját a korábbi életkorokhoz képest sokkal nagyobb mértékben befolyásolja a kortárs-, baráti csoport véleménye (*Caplan, Weissberg,* 1989 idézi *Vajda,* 2004).

A serdülőkor az identitás, az énazonosság kialakulásának időszaka. Ekkor szembesülnek a fiatalok a legtöbb területen a változásokkal biológiai, szociális, intellektuális téren is (*Erikson,* 1991; *N. Kollár,* 2017b; *V. Komlósi,* 2000). Képessé válnak az emberi érzések komplexitásának megértésére, kialakul mások szempontjainak mérlegelése, mások helyzetébe való belehelyezkedés képessége, mások magánügyének, véleményének tisztelete, szükségleteinek felismerése (*Vajda,* 2004; *F. Lassú, Serfőző,* 2015) egyaránt.

Jellemző a barátságoknál, társas kapcsolatoknál a konfliktusmegoldás képességének fejlődése, a barátok/társak eltérő nézeteinek elfogadása, a kapcsolatok érzelmi töltésének erősödése. A növekvő intimitás és kölcsönösség ellenére konfliktusok ugyan előfordulnak, de a barátságok hosszú távú elköteleződést jelentenek, sokáig fenntarthatóak. A kapcsolatok stabilak, de már az autonómia is megengedett, a barátság elbírja a külső kapcsolatokat is, és az ellenkező neműekkel is kialakulnak barátságok. A kortárs kapcsolatok egyenrangúak, és a szociális alkalmazkodás tanulásában jelentősek (*N. Kollár,* 2017a; *F. Lassú, Serfőző,* 2015).

3. Barátok választása

A gyerekeknek a barátokra vonatkozó elvárásaiban is van különbség életkoronként. Alsó tagozatos korban a gyermekközösségek értékrendje, és az ezen alapuló választásaik hátterében leginkább a személyes szimpátia meghatározó jegyei - kapcsolatteremtési képesség, konfliktuskezelés, játéktevékenységbe való bevonhatóság, külső megjelenés, érdeklődés, kedély, „csibészségre foghatóság", illetve - a gyermek-szleng szerint - laza, kemény, király, jófej, menő…-ség állnak.

A 11-12 éves gyerekek szerint a barátok kedvessége, segítőkészsége a legfontosabb, míg a 16-17 éves korú fiataloknál már az érzelmi támogatás

nyújtása a meghatározó szempont. A serdülőkor elején és közepén a kortárs csoportokhoz tartozás mindennél fontosabb a fiatalok számára (*Goodenow,* 1993).

Minél régebben vannak együtt egy közösség tagjai, annál fejlettebb struktúrá(k)ban működnek. A 16-19 éves korúakból álló csoportok stabilitása nagyobb, mint például a 11-15 éves csoportoké (*Vajda,* 2004).

4. A barátságok alakulása különleges bánásmódot igénylő tanulók esetében

4.1. Különleges bánásmódot igénylő tanulók meghatározása

A különleges bánásmódot igénylő tanulók körét a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 4. §-a (13.) határozza meg. Azon kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók tartoznak közéjük, akik sajátos nevelési igényűek, vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdenek, illetve kiemelten tehetségesek.

A sajátos nevelési igényű gyermek (4.§ 25.) az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszédfogyatékos, több fogyatékosság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek (4.§ 3.) pedig az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.

A kiemelten tehetséges gyermek (4.§ 3.) "az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség" (4.§ 3.).

4.2. Különleges bánásmódot igénylő tanulók társas kapcsolatainak jellemzői

A kortárs csoportokhoz tartozás érzése, biztonsága minden tanulónak fontos, de a tanulási nehézséggel küzdő tanulóknál extrém fontosságú,

hiszen ez kompenzálja a tanulmányi státusz terén fellépő hiányokat és hozzájárul ahhoz, hogy ők is a közösség értékes tagjainak érezzék magukat (*Prince, Hadwin,* 2013). Az akadályozottság, mint ismeretes, csak abban a környezetben válik értelmezhetővé, amelyben a fogyatékos személy, gyermek éli mindennapjait, legyen az a lakókörnyezet vagy éppen az iskola. Ha ez a környezet támogató, segítő, empatikus, akkor az integrált diák szociális alkalmazkodása is megfelelően alakulhat (*Csákvári,* 2006). Ma már tudjuk, hogy számos tényező mellett az együttnevelés sikerességének egyik fontos faktora a csoporttársak el- és befogadóképessége (*Fischer,* 2009; *McCoy, Banks*, 2012).

Fogyatékos/integrált tanulóknál a barátság kötése és fenntartása az egyik elsődleges feltétele a közösséghez tartozásnak. A barátság erősítő kapocs, védelem, de feszültség és teher is lehet számukra (*Robinson, Truscott,* 2014).

Avramidis (2010, 2012) általános iskolás diákok körében vizsgálta a barátság jelentőségét. Azt találta, hogy a fogyatékos tanulók kevésbé népszerűek, mint ép társaik, de pont akkora valószínűséggel fordult elő, hogy baráti köröknek voltak részei az osztályukban és hasonló szintű szociometriai státuszt foglaltak el, mint a hátránnyal nem küzdő társaik. Ebből is látszik, hogy a különleges bánásmódot igénylő tanulók éppúgy rendelkeznek olyan tulajdonságokkal, amelyekkel a barátságaikat és közösségeiket gazdagítják, mint többségi társaik; erősségeik és pozitív tulajdonságaik közösségi életük során megmutatkoznak.

Ezzel szemben egy nagy populációt vizsgáló norvég tanulmány (*Frostad, Pijl,* 2007) azt állapította meg, hogy a tanulási nehézségekkel és viselkedészavarral küzdő tanulók nehezebben kötnek és tartanak fenn barátságokat. Rájuk általában alacsony népszerűség, kevés barátság, csekély vagy éppen semmilyen szerep nem jellemző a csoportokban. Az életkor előrehaladtával párhuzamosan növekszik a kirekesztettek, barát nélküliek aránya (például 7. osztályban 24 %) ezen tanulók körében.

Barátságok kötésének és fenntartásának képessége az iskolában tanult folyamat. McMaugh (2011) vizsgálata alapján az általános iskolában stabil baráti kapcsolattal rendelkező mozgáskorlátozott és krónikus beteg tanulók számára könnyebb volt középiskolába kerülve a kudarcok, bántalmazások, csúfolódások elviselése - hiszen számukra a barátság érzése, tudata támaszt adott -, mint a barátokkal nem rendelkező fogyatékos társaiknak.

Salmon (2012) fogyatékos tinédzsereket és barátaikat vizsgálta. Kiderült, hogy a fogyatékos tanulók barátai is szegregálódnak a közösségben. A nem fogyatékos barátnak gondoskodási felelőssége van a fogyatékos barátja felé, és saját ép társaival való barátságát éppúgy háttérbe

szorítja, mint saját igényeit. A fogyatékos diákok számára a kapcsolat, a kapcsolatban levés gyakran fontosabb, mint a barát személye.

Bunch és Valeo (2004) által megkérdezett középiskolás diákok szerint a fogyatékos tanulók fogyatékos társaikkal barátkoznak, és az ő barátságaik különböznek az ép tanulók közötti barátságtól. A fogyatékos és nem fogyatékos tanulók közötti barátságot az általános iskola elején kell megtapasztalni ahhoz, hogy ilyenek középiskolában is létrejöhessenek. A vizsgálatot végző kutatók úgy vélik, hogy az integráló általános iskolában tanuló diákok könnyebben kötnek barátságot később is fogyatékos diákokkal.

El nem fogadottság esetén sérülhet az énkép, az önértékelés, a magabiztosság (*Szenczi,* 2008). A fogyatékos tanulók számára az iskolai kapcsolatok elvesztése abból adódik, hogy eltérnek a diákok igényei és az iskolai körülmények, feltételek - iskolai terek ellenőrzöttek, feszültségek vannak a támogató viszonyokban, a tanulók úgy érzik, hogy ki vannak zárva, nem látják az erősségeiket -, vagy a kihívást jelentő viselkedést nem tolerálja az iskola. Ha az iskolai élet nem kedvez a fogyatékos diák számára, akkor a kapcsolatok építésében is gyenge lesz, korlátozottan lesz képes barátságokat kialakítani, vagy magányossá válik (*Robinson, Truscott,* 2014).

Ha az integrált diákoknak nem erős a kapcsolódásuk a közösségükben, akkor azt gondolják, hogy a többiek nem látják őket kompetensnek, nem tartoznak a közösség értékes tagjai közé. Feltételezik, hogy a fogyatékosságuk szerint ítélik meg őket. A hiányosságaik alapján való megítélés stresszt okoz számukra, és ezáltal kevésbé merik kapcsolódási szándékukat kinyilvánítani. Akkor azonban, ha egy fogyatékos diák szoros, stabil kapcsolati hálóval rendelkezik, később kevésbé lesz kitéve bántalmazásnak (*Robinson, Truscott*, 2014).

Fontos kiemelnünk, hogy a fogyatékos tanulók alapvetően a többségi tanulók barátságát keresik és elsősorban nem egymással barátkoznak (*Kiss, Szekeres*, 2016; *Reed, McIntyre, Dusek, Quintero*, 2011).

A különleges bánásmódot igénylő tanulók közé tartozó kiemelten tehetséges diákok barátkozási szokásairól, társas kapcsolatairól kevesebb kutatási eredmény áll rendelkezésünkre. Lehman, Edwins (1981) ilyen irányú vizsgálata középiskolás és főiskolás tanulók, hallgatók körében történt. Úgy találták, hogy a kiemelten tehetséges, magas IQ – jú tanulók jobb eredményeket érnek el dominancia, eredetiség, függetlenség, nonkonformitás, pozitív én-koncepció, belső-kontrolloság területén normál IQ - jú társaiknál. Intellektuális képességeiket tekintve évekkel a kortársaik előtt járnak, és feltételezhető, hogy érzelmi és szociális téren a mentális kortársakhoz (azonos IQ - júakhoz) hasonlítanak.

Egy másik nemzetközi tanulmány (*Cornell,* 1990) szerint a magas IQ-jú gyerekek általában kedveltek a kortársaik körében, de természetesen vannak kevésbé népszerű tehetséges tanulók is. A kevésbé népszerű magas IQ – jú tanulók alacsonyabb szociális alkalmazkodási képességűek és alacsonyabb tudományos karriert tudnak csak elképzelni maguknak, valamint kisebb presztízsű foglalkozást választanak, mint népszerű társaik. Képességeikben, érettségben, stresszkezelésükben nem mutattak eltérést népszerű tehetséges társaikhoz képest.

Marcia identitás paradigma elmélete (1987) alapján megtervezett vizsgálatban azt találták, hogy serdülő (16-23 év közötti) tanulásban akadályozott fiatalok körében az identitás a barátságokra vonatkozóan az életkor előrehaladtával a diffúz identitás állapot csökkenését hozza magával (de ez nem feltétlenül jár együtt a valódi identitás arányának növekedésével). Egyértelműen megállapításra került, hogy jellemzően nem korai zárók ezen fiatalok a barátságokat tekintve, vagyis nem a szülők választásai, szempontjai a meghatározók ezen a téren (*Szekeres,* 2008).

Számos szociometriai vizsgálatot végeztünk már az érintett - különleges bánásmódot igénylő - populáció körében a SMETRY rendszer felhasználásával (*Horváth, Szekeres,* 2017). Korábban főleg általános iskolai, elsősorban enyhén értelmi fogyatékos tanulókat integráló osztályközösségekkel foglalkoztunk (*Szekeres,* 2011; *Szekeres,* 2012; *Szekeres,* 2014; *Szekeres, Horváth,* 2014). Célunk a csoportszerkezeti sajátosságok megragadása, az integráció szempontjából jó és rossz közösségek definiálása, a sikeres beilleszkedés feltételeinek vizsgálata volt. Később már nemcsak értelmi fogyatékos diákokat nevelő közösségeket elemeztünk, hanem egyéb SNI kategóriába tartozó, illetve kiemelten tehetséges tanulók szociális integrációjára is fókuszáltunk. A nagy mintás mérésünkben (n=1410, 42 osztály) azt találtuk, hogy kölcsönös kapcsolatok számát tekintve a középiskolai tagozatban szignifikánsan magasabb értékeket kaptak a tanulók, mint a felső tagozatban. A lányok pedig szignifikánsan több kapcsolattal rendelkeztek, mint a fiúk (*Szekeres, Herbainé Szekeres, Horváth,* 2017).

A gimnáziumi osztályok összehasonlító vizsgálata során 297 fő - különböző osztálytípusokban tanuló - 11. osztályos diákot kérdeztünk meg, kiemelt figyelmet fordítva a bennük integráltan tanuló SNI diákok beilleszkedésének sikerességére. A vizsgált osztályok szociogramjaiban strukturális, szerkezeti különbségek mutatkoztak. Azokban a közösségekben, ahol régebben voltak együtt a tanulók, gyakrabban találtunk fejlettebb szerkezeti típusokat (tömb-, és többközpontú szerkezet), melyek jól kooperáló, közös feladatok végrehajtására alkalmas és képes közösségek sajátjai. Tagjaik leginkább láncban és zárt társas helyzetben kapcsolódtak egymáshoz, és a sajátos nevelési igényű diákok

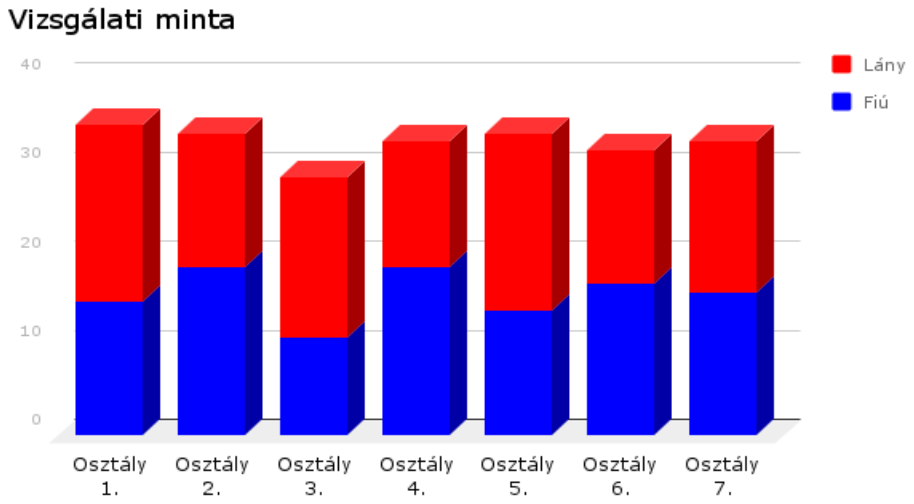
is szerves részét képezték osztályuknak. A négy évfolyamos osztályok tagjai közül kevesebben tartoztak a központokhoz, többen párban, háromszögben, klikkekben foglaltak helyet (*Herbainé Szekeres, Fábián, Horváth,* 2016). Egy másik 262 főt érintő vizsgálatban nagy létszámú középiskolai osztályokat vizsgálva azt találtuk, hogy a nagy létszám miatt több lehetőség adódik kölcsönös kapcsolatok kialakítására, viszont nehezebb átlátni az egész osztályt a tanulók képességei és tulajdonságai mentén (*Benda, Szekeres,* 2016). Autizmussal élő diákok középiskolai helyzetét vizsgálva a szerzők azt találták, hogy ezen diákok mindhárom osztályban a peremre szorulnak, ámde nem esnek iskolai zaklatás áldozatául (*Méhes, Stefanik,* 2017).

5. Vizsgálat

5.1. Célunk

Jelen kutatás középpontjában a különböző középiskolákban tanuló különleges bánásmódot igénylő diákok szociometriai jellemzőinek feltárása áll. Vizsgáltuk ezen tanulók társas kapcsolatait, szociometriai státuszát a kölcsönös rokonszenvi választások, valamint a nem viszonzott rokonszenvi választások száma, iránya, illetve az integrált diákok nemének és életkorának figyelembe vételével. Célunk a társas kapcsolatok kialakulását segítő, illetve nehezítő feltételek, sajátosságok megragadása volt.

5.2. Minta



1.ábra
Vizsgálati minta

A vizsgálati mintát alkotó 7 osztályt a saját, 42 középiskolai osztályt tartalmazó mintavételünkből vettük. Kutatásunkban három olyan gimnázium (1 állami, 2 egyházi fenntartású) vett részt, amelyekben 4., 6. és 8 évfolyamos képzés is folyik. A mintavételben szereplő osztályok közül 7 közösség (8., 9., 10., 11. osztályok) elemzését végeztük el. Az osztályok közül kettő 4 évfolyamos, négy 6 évfolyamos és egy 8 évfolyamos. A közösségekben összesen 230 diák tanul, 110 fiú és 120 lány; közülük 10 fő különleges bánásmódot igénylő (8 fiú, 2 lány; 8 SNI, 2 kiemelten tehetséges).

5.3. Módszer

Vizsgálatunk módszeréül Mérei többszempontú szociometriáját választottuk, amely a beilleszkedést nem személyiségjegyekkel, hanem az egyén társas pozíciójával határozza meg. A módszernek két kritériuma van, az egyik a rokonszenvre, a másik a funkcióra vonatkozik, tehát nem csak érzelmeket, hanem közösségi tapasztalatokat is mozgósít a válaszadóban. Ezek a választások megfelelnek a csoporton belül kialakult hálózatrendszernek. A vizsgált társas mező vázlata, a társas mezőt alkotó kapcsolatok térképe a szociogram (*Mérei,* 2001).

Mérei Ferenc többszempontú szociometriája nemcsak az egyén helyét mutatja meg a társas mezőben, hanem magát a közösséget is jellemzi. Így pedagógiai és szervezési, tervezési támpontokat nyújthat az adott csoportban konfliktusok megelőzéséhez, a csoport közösségi erejének fejlesztéséhez (*Mérei,* 2001).

A mintavétel és az adatok elemzése a SMETRY web alapú rendszerrel történt, amely az ELTE - BGGYK Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet saját IKT innovációja (*Horváth, Szekeres,* 2017). A hagyományos - időigényes és problémás, sok hibalehetőséget tartalmazó, összetett számításokat igénylő - papír-ceruza alapú adatfelvétel és adatfeldolgozás helyett ezzel a felhasználóbarát, platformfüggetlen, web alapú rendszerrel dolgoz(t)unk. A SMETRY olyan keretrendszer, amely az adatfelvételt, tárolást és az elemzést is segíti. A Mérei-féle többszempontú szociometrián alapszik, annak folyamatosan fejlesztett változata.

A szociometriai felmérőlap 20 kérdésből állt, az általános iskolai verzió középiskolai korosztályra adaptált változatát használtuk. Ezt kiegészítettük beilleszkedési nehézségre vonatkozó kérdésekkel, melyek nem elutasító kérdések, hanem körülírók. A választások számát korlátoztuk.

5.4. Eredmények és értelmezés

5.4.1. A kölcsönös kapcsolatok száma és erőssége

A vizsgált 10 tanuló közül mindegyiknek van kölcsönös kapcsolata az osztályában: 4 fő láncban, 3 fő párban, 3 fő zárt alakzatban helyezkedik el. Az egyénekre jutó kapcsolatok számát és erősségét tekintve az integrált diákok felénél alacsonyabb értékeket kaptunk a többségi tanulóknál. Ez ellentmond korábbi, alsóbb évfolyamokon végzett kutatási eredményeknek (*Frostad, Pijl,* 2007; *Herbainé Szekeres, Szekeres,* 2016a, *Herbainé Szekeres, Szekeres,* 2016a; *Pijl, Frostad,* 2010; *Szekeres,* 2011; *Szekeres, Horváth,* 2014), viszont egyezik más általános iskolások körében végzett vizsgálatok eredményeivel (*Avramidis,* 2010, 2012; *Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Farmer, Rodkin,* 2008; *Estell, Jones, Pearl, Van Acker,* 2009; *Frederickson, Simmonds, Evans, Soulsby,* 2007). Ennek hátterében a tanulók életkora, a fogyatékosság típusa, az integrált diákok személyisége, és képességei állhatnak.

5.4.2. A nem viszonzott rokonszenvi választások száma

A nem viszonzott rokonszenvi választások számában van különbség a fiúk és a lányok között (fiúk nem viszonzott választásai: 5 db/fő, lányoké: 7 db/fő), és az „irányukban" szintén. Az integrált lányok kevésbé akarnak fiúkkal barátkozni, inkább a saját nemükhöz tartoznának. Az integrált fiúk – főleg a rosszabb szociometriai helyzetben lévők – pedig ugyanolyan arányban nyújtanak baráti kezet fiúk és lányok felé. Valószínűleg azért szeretnének lányokkal barátkozni, mert kevésbé tartanak az ő visszautasításuktól, és számítanak a nőies együttérzésre, szolidaritásra (*F. Lassú,* 2015).

5.4.3. A nem viszonzott rokonszenvi választások iránya

Hasonló eredmények születtek a nemek között az általuk támasztott, illetve a feléjük irányuló nem realizálódott kapcsolódási igények tekintetében: mind a fiúknál, mind a lányoknál kevesebb általuk igényelt kapcsolat jön létre, mint amennyi a feléjük érkező kapcsolódási igényekből megvalósul (fiúk kifelé: 3 db, feléjük jövő: 1 db, lányok kifelé: 5 db, feléjük jövő 2 db). A „kifelé menő" választások szerint az integrált fiúk és lányok főleg az azonos, vagy a magasabb szociometriai státuszú társaik barátságát szeretnék birtokolni, míg iránt uk leginkább azonos, vagy alacsonyabb társas helyzetben lévő társaik érdeklődnek.

Ez olyan attitűdöt tükröz, mint amilyen az etológiában a dominanciasorra (*Breed, Moore,* 2016) jellemző: a "gyengébb" csoporttag nem lefelé, hanem szintben és a dominanciasorban följebb próbál kapcsolódni. Előny reményében van ez így – akár a fiúknál, akár a lányoknál. Döntésben ugyanis a dominánsaknak van szavuk, és az ő sorsuk is ettől függhet. Csoporthoz tartozni fontos és érdemes különösen akkor, ha ez nagyobb előnyökkel jár, mintha a tanuló egyedül maradna.

Minél rosszabb szociometriai státuszú az SNI diák, annál följebb szeretne kapcsolódni – fiúkra és lányokra ez egyaránt érvényes. Ezek a diákok kedvezőtlen helyzetük miatt a kapcsolatot magát, a kapcsolatban levést tartják fontosnak, mint magát az embert, akivel kapcsolódhatnak (*Breed, Moore,* 2016).

Az eredmények tekintetében az évfolyamok között nincs különbség.

5.4.4. Az osztályközösségek szerkezete

Összegezve az általunk bemutatott középiskolai közösségek - és a korábbi alsóbb évfolyamokon végzett vizsgálatainkban (*Szekeres, Horváth,* 2014; *Herbainé Szekeres, Szekeres,* 2016a; *Herbainé Szekeres, Szekeres,* 2016b; *Kiss, Szekeres,* 2016) szereplő osztályok - struktúrájáról kapott értékeket, elmondható, hogy az „ismert" társas helyzetek és azok Mérei szerinti átlagos előfordulási gyakorisága (*Mérei,* 2001) nem releváns ezekre (a mostani) közösségekre. Több osztályban szinte csak háromszögben, négyzetben, klikkekben helyet foglaló tanulókat találunk, nagyobb zárt társas helyzet nem fordul elő. Teljesen hiányoznak a csillaghelyzetben lévő tanulók, míg a lánchelyzetűek aránya meghaladja Mérei által meghatározott értékeket. A magányosok és párban állók száma azonban nem veszélyezteti a közösségek egészséges légkörét.

A szociometriai vizsgálatokban használt, Mérei Ferenc által definiált társas helyzetek (magányos-, páros-, lánc-, csillaghelyzet, háromszög, négyzet- vagy nagyobb zárt alakzatok) tehát nemcsak arányaikban, hanem minőségükben is eltérést mutatnak minden általunk eddig vizsgált életkorban és közösségtípusban.

6. Megvitatás

Az ismertetett vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a szociometria jól alkalmazható módszer a középiskolás korosztályban is. A támogatására létrejött SMETRY rendszer pedig a társas kapcsolatok rendkívül differenciált, és sokoldalú megközelítését, elemzését teszi lehetővé. Az

egyénekről, vagy az osztály egészéről kapott jellemzők segítenek a pedagógusoknak a közösségfejlesztéssel kapcsolatos célok kijelölésében; a csoportkohézió erősítésében, a kirekesztés megelőzésében, illetve megszüntetésében egyaránt.

Úgy tűnik, mintha megváltozott volna a gyermekközösségek szerkezete. Miért lehet ez? A kérdésfelvetés indokai között szerepel, hogy a 70-es években (Mérei idejében) egészen más értékrendet közvetítettek, „örökítettek" a családok: létbiztonság, kiszámítható egzisztenciális háttér, magasabb tolerancia küszöbök a „másságok" elfogadása terén. Továbbá a mai világban immár jellemző általános elidegenedés, közöny akkor még csak nyomokban volt jelen, illetve annyira feltűnő volt, hogy a pedagógia/pedagógus azonnal érzékenyen reagált rá. Ezen kívül az individuális oktatás, tehetséggondozás nem izoláltan, „szuperiskolák", „divatmódszerek", alapítványi, "fizetős" intézményekben zajlott, hanem az általános iskolában. Így lehetősége volt a gyermekeknek arra, hogy örülhessenek a társaik sikerének, amiből általában az osztályközösség is profitált. A közösségi életre nevelés akkoriban a tantervek kötelezően tervezendő és végrehajtandó feladataként jelentkezett az általános iskolai oktatásban. A gyermekek szabadidős tevékenysége is tervezettebb/szervezettebb volt: táborok, tömegsport, iskolák közötti kulturális és sportversenyek rendszere jól működött. Az osztályközösségekben sokkal több funkció volt vállalható és választható, ami az együttélést, együttműködést volt hivatott képviselni.

Gebauer Ferenc (2008) kutatásainak eredményeként új értékeket közölt a szociometriai mutatókra, de sem az ő, sem Mérei vizsgálatairól nincsenek pontos adataink, például az osztályok összetételére vonatkozóan. Így azt sem tudjuk, hogy voltak-e különleges bánásmódot igénylő gyermekek ezekben a mintákban.

A Mérei-féle többszempontú szociometria elvei, rendszere, szerkezete, megközelítési módjai természetesen időtállók a jelenben is, az viszont elgondolkodtató, hogy az egyes paraméterek, illetve az akkori numerikus értékek több, mint 40 éves „koruk" miatt relevánsak – e még. A kutatás adatai viszonyítási alapul szolgálnak, de nem teszik lehetővé a statisztikai elemzés útján történő összehasonlítást (*Szekeres, Horváth,* 2014). Érdemes lenne az óvodai csoportok, iskolai osztályok, munkahelyi közösségek körében végzett szociometriai felmérések alapján új referencia értékeket felállítani.

Irodalomjegyzék

Avramidis, E. (2010): Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group

membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education,* 25(4), p413–429

Avramidis, E. (2012): Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education,* p1–22

Benda, V. - Szekeres, Á. (2016): Nagy létszámú középiskolai osztályok társas kapcsolatainak vizsgálata szociometriai mérés eredményeiből kiindulva. In: Zsolnai, A. - Kasik, L. (szerk): A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése: XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktkötet. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet; MTA Pedagógiai Bizottság, Szeged, p99

Breed, D. M. - Moore, J. (2016): Social behavior, cooperation, and kinship. In: Breed, D. M. - Moore, J. (eds.): Animal behavior. Academic Press, London, p423-458

Bunch, G. - Valeo, A. (2004): Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education school. *Disability and Society,* 19(1), p61-76

Cornell, G. D. (1990): High ability students who are unpopular with their peers. *Gifted Child Quarterly,* 34(4), p155-160

Csákvári, J. (szerk) (2006): *Inkluzív nevelés – Ajánlások értelmileg akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák.* SuliNova Kht., Budapest.

Csepeli, Gy. (1997): *Szociálpszichológia.* Osiris Kiadó, Budapest.

Erikson, E. H. (1991): *A fiatal Luther és más írások.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Estell, D. B. - Jones, M. H. - Pearl, R. - Van Acker, R. - Farmer, T. W. - Rodkin, P. C. (2008): Peer groups, popularity, and social preference. Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities,* 41(1), p5- 14

Estell, D. B. - Jones, M. H. - Pearl, R. - Van Acker, R. (2009): Best friendship of students with or without learning disabilities across late elementary school. *Exceptional Children,* 76(1), p110-124

Fischer, G. (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4, p254-268

F. Lassú, Zs. (2015). „Természetesen a fiúk hülyék voltak" – kisiskoláskori baráti kapcsolatok fiatal felnőtt nők visszaemlékezéseinek tükrében. *Gyermeknevelés,* 3(1), p1-17

F. Lassú, Zs. - Serfőző, M. (2015): Társas kapcsolatok korunk iskolájában. *Gyermeknevelés,* 3(1), p102-117

Frederickson, N. - Simmonds, E. - Evans, L. - Soulsby, C. (2007): Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education,* 34(2), p105-115

Frostad, P. - Pijl, S.J. (2007): Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education,* 22(1), p15-30

Gebauer, F. (2008): A Mérei féle „Többszempontú Szociometria“ mai alkalmazási lehetőségei. *Budapesti Nevelő,* 44(2), p67-71

Goodenow, C. (1993): The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools,* 30, p79-90

Herbainé Szekeres E. - Fábián B. - Horváth E. (2016): 4, 6, 8 évfolyamos gimnáziumi osztályközösségek összehasonlító vizsgálata. In: Zsolnai, A. - Kasik, L. (szerk): *A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése: XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktkötet.* SZTE BTK Neveléstudományi Intézet; MTA Pedagógiai Bizottság, Szeged, p98

Herbainé Szekeres, E. - Szekeres, Á. (2016a): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket integráló “jó” és “rossz” közösségek összehasonlítása. *Gyógypedagógiai Szemle,* XLIV, p149-167

Herbainé Szekeres, E. - Szekeres, Á. (2016b): Nemi arányok és a rokonszenvi választások kapcsolatának vizsgálata enyhén értelmi fogyatékos tanulókat integráló osztályokban. *Különleges Bánásmód,* 2(3), p51-66

Horváth, E. - Szekeres, Á. (2017): SMETRY: Társas kapcsolatok digitális elemzésének rendszere. In: Hülber, L. (szerk): II. Oktatástervezési és oktatás-informatikai konferencia. Tanulmánykötet. Líceum Kiadó, Eger, p89-101

Kiss, D. - Szekeres, Á. (2016): Egy és két enyhén értelmi fogyatékos tanulót integráló osztályközösségek vizsgálata. *Iskolakultúra,* 26(12), p3-15

Lehman, E. B. - Edwins, C. J. (1981): The social and emotional adjustment of young, intellectually - gifted children. *Gifted Child Quaterly,* 25(3), p134-137

Marcia, J. (1987): The Identity Status Approach to the Study of Ego Identity Development. In: Honess, T. – Yardley, K. (eds): *Self and Identity. Perspectives Across the Lifespan.* Routledge & Kegan Paul Ltd., p161–171

McCoy, S. - Banks, J. (2012): Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), p81-97

McMaugh, A. (2011): Encountering disablement in school life in Australia: Children talk about peer relations and living with illness and disability. *Disability & Society,* 26(7), p853–866

Méhes, K. - Stefanik, K. (2017): Úton-útfélen… Autizmussal élő középiskolás diákok szociometriai helyzete és viktimizációja. In: Zsolnai, A. - Kasik, L. (szerk): *Új kutatások a neveléstudományokban. 2016 A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése.* Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, Szeged, p103-112

Mérei, F. (2001): *Közösségek rejtett hálózata.* Osiris Kiadó, Budapest.

N. Kollár, K. (2017a): Barátság, személyközi vonzalom, csoportfolyamatok és az iskolai társas kapcsolatok fejlesztése. In: N. Kollár, K. - Szabó, É. (szerk): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II.* Osiris Kiadó, Budapest, p135-192

N. Kollár, K. (2017b): Az identitás alakulása: mi dől el serdülőkorban? In: N. Kollár, K. - Szabó, É. (szerk): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I.* Osiris Kiadó, Budapest, p189-218

Pijl, S. J. – Frostad, P. (2010): Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education,* 25(1), p93-105

Prince, E. J. - Hadwin, J. (2013): The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusion Education,* 17(3), p238-262

Reed, F. D. D. - McIntyre, L. L. - Dusek, J. - Quintero, N. (2011): Preliminary assessment of friendship, problem behavior, and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *23*(6), p477-489

Robinson, S. - Truscott, J. (eds) (2014): *Belonging and Connection of School Students with Disability.* Centre for Children and Young People, Clifton Hill.

http://www.cyda.org.au/_literature_164380/Belonging_and_Connection_-_2014_PDF (letöltés ideje: 2017. november 4.)

Salmon, N. (2012): 'We just stick together': How disabled teens negotiate stigma to create lasting friendship. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57, p347–358

Szekeres, Á. (2008): Az identitás alakulása tanulásban akadályozott fiatalok körében. In: Szabó, Á. (szerk): *Tanulmányok a tanulásban*

akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, p105-156

Szekeres, Á. (2011): *Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja az általános iskola 4. 5. és 6. osztályában. Doktori disszertáció.* ELTE-PPK, Budapest.

Szekeres Á. (2012): Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. *Iskolakultúra,* 22(11), p3-23

Szekeres Á. (2014): Social integration of children with mild intellectual disabilities in the primary school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 116, p1855-1860

Szekeres, Á. - Horváth, E. (2014): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket integráló iskolai osztályok szociometriai jellemzői. *Magyar Pszichológiai Szemle,* 69(1), p263-281

Szekeres, Á. - Herbainé Szekeres, E. - Horváth, E. (2017): Felső tagozatos és középiskolás diákok társas kapcsolatainak néhány jellemzője egy adott településen. In: Magyar Pszichológiai Társaság (szerk): *Személyes tér - közös világ: A Magyar Pszichológiai Társaság XXVI. Országos Tudományos Nagygyűlése: Kivonatkötet.* Magyar Pszichológiai Társaság, Budapest, p23-24

Szenczi, B. (2008): Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online,* 1(2), p104-118

Vajda, Zs. (2004): A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In: Mészáros, A. (szerk): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, p145-161

V. Komlósi, A. (2000): A személyiség értelmezései. In: Oláh A. – Bugán A. (szerk): *A pszichológia alapterületeiből.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, p187–275

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

A KERESKEDELMI SZAKKÉPZÉS DILEMMÁI

Neubauer Katalin, neubauer.katalin@mnksz.hu
Magyar Nemzeti Kereskedelmi Szövetség

1. Bevezetés

Szükségleteink kielégítését szolgáló javak legnagyobb részét kereskedelmi egységekben szerezzük be. Nap, mint nap betérünk egy-egy üzletbe és eladókkal találkozunk. Rutinszerű vásárlásaink alkalmával keveset foglalkozunk az eladó magatartásával, viselkedésével. Ilyenkor tudjuk, hogy milyen árut keresünk még azt is, hogy hol találjuk. Gyorsan fizetünk, és keveset törődünk azzal, hogy köszöntek a boltban, vagy sem, az eladó ápolt volt, vagy sem.

Minden olyan esetben, amikor az eladóval személyes kapcsolatunk van, pl. a segítségét kérjük, vagy kiszolgál, már sokkal jobban megfigyeljük a magatartását, érdekel a viselkedése, ápoltsága. Vásárlásaink során tapasztalatokat szerzünk, megismerjük, hogy melyik boltban milyen a kiszolgálás és sokkal szívesebben térünk vissza olyan üzletekbe, ahol az elvárásainknak megfelelően bánnak velünk. Amikor erről a témáról ismerőseink körében beszélgetünk számtalan olyan példát hallunk, hogy nem tartották megfelelőnek az eladók munkáját. Természetesen vannak jó példák is, amikor a kereskedő úgy bánik a vevővel, ahogy azt szeretné. Ilyen esetekben a vásárlás pozitív élményt nyújt, a vevő elégedetten távozik és szívesen tér vissza következő vásárlása alkalmával.

A *vásárlói elvárások* magas színvonalú kielégítése emeli a kereskedelmi munka színvonalát és elfogadottságát. Vásárlóként meg tudjuk fogalmazni az eladóval szemben támasztott elvárásainkat. Az eladó köszönjön, beszéljen tisztán, jól érthetően, legyen ápolt, udvarias, tapintatos, segítőkész, szakmailag felkészült, tudja kezelni a reklamációt, illetve a konfliktust, legyen képes árut ajánlani, tudjon árut bemutatni, stb. és végül, de nem utolsó sorban tisztelje bennünk a vevőt. Megállapítható hogy ritkán találkozunk ilyen készségekkel, tulajdonságokkal rendelkező kereskedőkkel. Többször azt érezzük, hogy az eladók inkább kerülik a vásárlóval történő kommunikációt, alapvető eladói viselkedéskultúrájuk hiányos. Ezek a tapasztalatok azt eredményezik, hogy a vásárlók az *eladói munka minőségét* általában közepesnek tartják. Fontos megjegyezni, hogy jobb kereskedelmi munkával nemcsak elégedett vevők, hanem nagyobb forgalom érhető el, amely szakmai sikert, fejlődést és elismerést

eredményez. A szakmai fejlődés jobb anyagi megbecsülést is jelenthet a munkavállalók számára és az nagymértékben növelhetné az eladók szakmaszeretetét, lojalitását és pályaattitűdjét. Ennek értelmében olyan eladókat, kereskedőket kellene képezni, akik a jelenleg tapasztalhatónál magasabb színvonalon képesek kiszolgálni a vásárló közönséget.

Az eladói munka minőségének fontosságával már a XX. század elején is foglalkoztak, Orel Géza így ír könyvében az első kereskedelmi iskola indításáról: „Húsz éve annak, hogy a bostoni árusító szakiskola megszervezője Mrs. Prince az üzletekben konstatálta az árusítónőknek megbocsáthatlan tájékozatlanságát a vevővel szemben úgy az árut, mint a kiszolgálást illetőleg. Tapasztalta, hogy az eladók többségének halvány sejtelme sincs, hogy mi legyen az első szava a vevőhöz, hogyan próbálja az egyént vásárlásra bírni, egyszóval hogyan bonyolítson le egy üzletet. Mrs Princeben megszületik a gondolat, hogy segítségére siet a fiatalságnak és felfegyverzi őket a kereskedelmi életben való boldogulásra s az üzleti munka megbecsülésére.” (Orel, 1929, 9. o.)

A szakképzés egyik alapvető célja, hogy a szakmai felkészítés megfeleljen a munkaerő piaci elvárásoknak. Ezen kívül az, hogy a fiatalok motiváltan érkezzenek a munka világába és a szakképzés évei alatt minél nagyobb mértékben alakuljon ki a munka és a szakma iránti szeretetük. A *motiváció* kulcsa a siker, ezért a képzés során meg kell találni a szakiskolás tanulók sikereihez, önbecsüléséhez vezető utat. Egy szakmát akkor lehet szeretni, ha az abban elért eredményekre büszkék vagyunk. Az eladó szakma oktatása során fontos, hogy a fiatalokat olyan mesteremberek, és szakoktatók képezzék, akik *hitelesek,* a szakma eredményes képviselői, és akiktől megtanulható, hogy az eladás sikeréhez a vevő szívén keresztül vezet az út (Bodor, 1989; Tóth, 2014).

Témaválasztásomat az motiválta, hogy feltárjam a magasabb színvonalú eladói munka elérésének lehetőségét a hazai kiskereskedelemben. Az eladó képzés helyzetének érdemi elemzése érdekében megvizsgáltam a szakképzési környezetet, a szakiskolák és a gyakorlati képzőhelyek képzési módszereit. Elemzésemben elsősorban a szakmai kerettantervre és a képzéshez rendelkezésre álló szakmai tananyagokra, illetve a szakképzési törvényre és a törvényhez kapcsolódó rendeletekre támaszkodtam. A téma feldolgozása során olyan szakemberekkel kezdeményeztem szakmai beszélgetést, akik az eladóképzésben élenjártak, illetve élenjárnak és a szakma *igazi szaktekintélyei*. Személyesen beszélgethettem Miklós Ferenccel, aki már 1937-ben kereskedett, és az 1960-as években felépítette a Csemege Kereskedelmi Vállalat eladóképzését. A szakma egyik alap könyvét tőle ismerhettem meg. A könyvet 1929-ben Orel Géza írta, címe: Az árusítás lélektana, technikája és neveléstana. A könyv megmutatta számomra az eladók

viselkedéskultúrájának fontosságát és elsajátításának lépéseit, illetve eszköztárát.

Az összegyűjtött forrásanyagok tanulmányozása után úgy ítéltem meg, hogy a magasabb színvonalú eladói munka elérhetőségére irányuló kutatást elsősorban a duális képzésben kulcsfontosságúnak tekintett gyakorlati képzőhelyeknél kell végeznem.

2. A dilemmák feltárása

2.1. Kutatási terv

Kutatásom célja az volt, hogy megismerjem a piac valós szereplőinek véleményét, ezért a kereskedelmi szakképzéssel kapcsolatos információkat közvetlenül a gazdálkodóktól gyűjtöttem össze. A kutatás során igyekeztem minél részletesebben megismerni a kereskedelmi tevékenységet folytató vállalkozások tapasztalatát a duális rendszerű szakiskolai eladóképzésről, illetve felmérni azt, hogy a gazdálkodók, mint munkaadók milyen igényt támasztanak a képzéssel kapcsolatosan. Ezenkívül vizsgáltam a szakiskolás tanulók motiváltságát és eladói munkával kapcsolatos attitűdjét a gyakorlati képzőhelyeken munkavégzés közben. Megfigyeltem a vásárlókkal szemben tanúsított magatartásukat, viselkedésüket. A dolgozatban többször használt gyakorlati képzőhely kifejezés minden esetben a gyakorlati munkavégzés helyszínét, azaz a kereskedelmi egységet jelenti.

2.2. Kutatási módszerek

A kutatási cél eléréséhez *primer és szekunder* piackutatási módszereket alkalmaztam. Primer információgyűjtéshez kvalitatív és kvantitatív eljárást, illetve megfigyelést választottam. A szekunder információkat korábbi kutatási eredményekből és adatbázisokból nyertem. A szekunder adatgyűjtés forrásai a következők voltak: NSZFH Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, KSH Központi Statisztikai Hivatal, GVI Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet, KIR Köznevelési Információs rendszer, PISA kutatás 2012, és a 2013 évi kompetenciamérés eredményei.

2.3. Primer kutatások

A kutatás során a kiskereskedelmi forgalom legnagyobb részét képező szupermarket és hipermarket egységekkel is rendelkező élelmiszerkereskedelmi hálózatokat kerestem fel. A kvantitatív kutatás

módszere primer adatgyűjtés, *strukturált kérdőíves lekérdezés* volt. A strukturált kérdőív 41 kérdésből állt, amelyet 80 kereskedelmi tevékenységet folytató tanulóképzésben jártas vállalkozás, illetve hálózatba szervezett kereskedelmi lánc egységei töltöttek ki.

A gyakorlati képzőhelyek különbözősége miatt célszerűnek láttam *külön értékelni* azon képzőhelyek eladóképzésről alkotott véleményét, ahol a gyakorlati munkavégzés szervezetten, szakmailag jól felépítve történik. Ezért azonos tartalommal, külön kérőívet küldtem a gyakorlati munkavégzés szempontjából két csoportba sorolt vállalkozások számára. Az egyik csoportba azokat a vállalkozásokat soroltam, amelyekben jellemzően szervezetten, szakmailag jól strukturáltan folyik a gyakorlati munkavégzés a másik csoportba pedig azokat, amelyekben a tanulófelelős a gyakorlati munkát a tanuló számára a kereskedelmi egység pillanatnyi munkaerő igénye szerint adja ki. A két csoport válaszait külön-külön gyűjtöttem és értékeltem annak érdekében, hogy a kutatás eredményei ne csak a véleményeket, hanem a különbségeket is megmutassák.

A *kvalitatív* kutatást strukturált *egyéni interjúkkal* végeztem. A mélyinterjúkat 5 olyan kereskedelmi vállalkozás felső vezetőjével készítettem, akik a bolti eladóképzésben több mint tíz éve aktívan részt vesznek és vállalkozásuk több mint 20 szakiskolai eladótanulót képez. Az interjú vázlatát a kutatáshoz használt kérdőív felépítését és az abban szereplő kérdések sorrendjét követve állítottam össze.

Tapasztalt, szakoktatásban jártas, kiváló szakembereket kértem fel interjúalanynak annak érdekében, hogy hiteles forrásnak tekinthessem az elmondottakat. Az interjúk során részletesen kifejtett válaszok és vélemények meglehetősen széles rálátást biztosítottak számomra az eladóképzéssel kapcsolatos dilemmák vonatkozásában. A kvalitatív kutatás feldolgozása nagymértékben segített abban, hogy a kérdőív kérdéseire kapott válaszokat mélyebben és komplexebben értelmezhessem.

A primer kutatás során *megfigyelést* is végeztem. 20 tanuló viselkedését vizsgáltam különböző gyakorlati képzőhelyeken az adott egység vezetőjének engedélyével, de a tanulók tudta nélkül. A megfigyelés szempontjai a tanulók megjelenése, ápoltsága, a vásárlóval történő kommunikációja, vevőkapcsolata, a munkához való viszonya és az elvégzett munka minősége voltak. A megfigyelésekkel személyes tapasztalatot kívántam gyűjteni a gyakorlati munkavégzésekről, a gyakorlati képzőhelyek és a tanulók kapcsolatáról.

3. A dilemmák bemutatása

A kutatási eredmények feldolgozását és összesítését követően olyan objektív információkhoz jutottam, amelyek segítségével közelebb kerültem az eladóképzés dilemmáinak megértéséhez.

3.1. Az eladói munka színvonala és forgalomra gyakorolt hatása

A kérdőív első részében a kitöltők magánemberként, általánosságban alkottak véleményt az eladói munkáról. A megkérdezettek két csoportja, azaz a megfelelő szakmai felkészítést végző, illetve a tanulók számára rögtönzött feladatokat adó gyakorlati képzőhelyek véleménye ebben a kérdésben hasonló. A válaszadók 63,2%-a úgy gondolja, hogy a hazai kiskereskedelemben az *eladói munka minősége* és az eladói magatartás *közepes* színvonalú. A kitöltők kisebb része mintegy 26,6%-a jónak tartja az eladói munka minőségét, 6,3%-a nem tartja megfelelőnek.

Az interjúalanyok is hasonlóan vélekedtek erről a kérdésről. Elmondták, hogy vásárlóként számukra is nagyon fontos az eladó viselkedése. Szívesebben járnak azokba a kereskedelmi egységekbe vásárolni, ahol korábban megfelelő kiszolgálást kaptak. Hozzátették, hogy tapasztalatuk szerint változó a kereskedelmi alkalmazottak viselkedéskultúrája. Általában hiányzik a szakértelem, a figyelmesség és számos olyan tulajdonság, amelyet a vásárlóként elvárnának. Emellett szinte minden beszélgetetés során elhangzott, hogy vannak nagyon pozitív élmények, amikor a vásárlók jól felkészült eladótól figyelmes, igényes kiszolgálásban részesülnek.

A válaszadók két csoportjának véleménye szintén hasonló volt az eladói munka hatásával kapcsolatosan. A kitöltők több mint 90%-a úgy vélekedett, hogy az eladói munka minősége kiemelten fontos egy kereskedelmi tevékenységet folyatató vállalkozás szempontjából, mivel az nagyon jelentősen befolyásolja a bolti forgalmat, a vásárlói elégedettséget és az üzlet megítélését. A szakemberek a mélyinterjúk során elmondták, hogy a jó eladástechnikával rendelkező eladó látványosan képes megemelni az adott bolt, vagy egyes áruházi részleg forgalmát. A kereskedelmi egységekben ma már jól kimutatható, hogy melyik részlegen melyik időszakban melyik kolléga nevéhez fűződik a kiemelkedően magas, vagy túl alacsony forgalom. A forgalmi számokban megnyilvánuló különbség mögött emberi tényező, történetesen az eladó munkája húzódik meg. Éppen ezért az a vállalkozások érdeke, hogy minél több olyan eladó kerüljön ki a szakképzésből, aki képes és hajlandó tenni a növekvő forgalomért. Az egyes áruházakban egyre nehezebb összeállítani olyan kollektívát, amelyben kellő számú jól képzett szakember van, ezért a jó eladókra egyre nagyobb szükség lesz. Az

elmondottak szerint nagyon fontos lenne, hogy a szakképzett eladók olyan gyakorlatias tudással rendelkezzenek, amely segítségével megértenék az értékesítés gazdasági vetületeit és kapcsolódását a különböző munkafolyamatokhoz. A gyakorlatias szaktudás növelné az eladószakma presztízsét és az eladó munkakörben dolgozók lojalitását.

3.2. Eladói tulajdonságok és magatartás

A kérdőív második részében az eladóval kapcsolatos elvárásokat tártam fel. Ebben a részben szintén hasonló volt a két csoport véleménye. A felmérésből kiderül, hogy a jó eladó mindent el tud adni. Ahhoz azonban, hogy valakiből jó kereskedő lehessen, rendelkezni kell néhány alapvető tulajdonsággal. A kitöltők a legfontosabb eladói tulajdonságoknak a jó *kommunikációs készséget* a külső megjelenést, az ápoltságot, az udvariasságot, és a tapintatosságot tekintetik. A válaszadók a jó eladó fontos tulajdonságaiként az állóképességet, a rábeszélő képességet, a számolási készséget és a nyelvtanilag helyes beszédet jelölték meg.

Napjainkban háttérbe szorul a verbális kommunikáció az informatikai eszközök használatának térhódítása miatt. A fiatalok beszédkészségét és kommunikációs eszköztárát kiemelten hangsúllyal kell fejleszteni egy olyan szakma vonatkozásában, amely alapvetően két ember, vásárló és eladó interakcióján alapul. A szakemberek véleménye szerint a tanulóknak a szakképzés során az eladó szakma szempontjából nélkülözhetetlen eladói viselkedéskultúrát és magatartást feltétlenül el kell sajátítaniuk annak érdekében, hogy valóban jó szakemberekké váljanak. Az interjúalanyok hosszú évek óta azt tapasztalják, hogy ezen a területen a tanulók egyre kevesebb ismerettel rendelkeznek. Korábban a diákok a képzés teljes időtartama alatt tanulták a vásárlóval történő helyes bánásmódot és kommunikációt, illetve minden olyan technikát, amely az eladás sikerességét fokozza.

Az interjúkból kiderült, hogy a tanulók eltérő viselkedési normákat hoznak magukkal mikrokörnyezetükből, más szemléletű családból származnak, különböző a motiváltságuk, eltérő módon viszonyulnak tanuláshoz és a munka világához. Az interjúalanyok elmondása szerint a szakiskolás tanulók képzése és szakmai felkészítése során nem szabad figyelmen kívül hagyni ezeket a különbségeket. A megkérdezettek a képzés egyik legfontosabb céljának azt tartották, hogy a tanulók különbözőségeiktől függetlenül biztos megélhetéshez szükséges szaktudást szerezzenek.

A *mélyinterjúk* rávilágítottak arra, hogy a kereskedelmi szakmákat interakciókban lehet a leghatékonyabban tanítani. A kereskedelmi egységekben a gyakorlati munkavégzés során a vásárló és eladó kapcsolata, kommunikációja bármikor bemutatható a tanulók számára.

Valós bolti környezetben kiválóan szemléltethetőek a különböző vevőtípusok, illetve az eltérő szituációk esetén alkalmazandó kommunikációs technikák. A sikeres vásárláshoz szükséges készségek jól fejleszthetők a gyakorlatban, de az elméleti alapokat az iskolában kell megtanítani a diákoknak. A beszédkészség, a beszéd technika elsajátítása és ezeknek a vásárlóval történő helyes alkalmazása elengedhetetlen a színvonalas eladói munka szempontjából (Csillag, 1998).

Az értékesítés területén számos olyan szakmai ismeret áll rendelkezésre, amely nem évül el és a kereskedelemben dolgozók számára hosszú távon hasznos és kiválóan alkalmazható. Ezeket az elméleti és gyakorlati ismereteket a kereskedelmi képzés során korábban az eladástan tantárgy keretén belül tanították (Bodor, 1989). A beszélgetés során kiderült, hogy jelenleg nincs olyan tantárgy az eladóképzésben, amely tartalmilag kiváltaná, vagy helyettesítené az eladástan tantárgy témaköreit. A válaszadók egyformán vélekedtek arról, hogy az eladóképzés *nélkülözhetetlen* része az eladói magatartás oktatása és fontos része az eladási technikák tanítása.

Az eladóképzés tartalmi hiányosságai mellett a szakemberek más dilemmákat is megfogalmaztak. Az elhangzott vélemények szerint a szakmai felkészítés eredményessége szempontjából problémát jelent, hogy az eladóképzésbe válogatás nélkül mindenki bekerülhet, függetlenül attól, hogy rendelkezik-e a szakma elsajátításához szükséges alapvető készségekkel, *kulcskompetenciákkal*. A szakiskolás fiatalok kommunikációs készsége általában nagyon gyenge és ez jelentősen befolyásolja egy olyan szakma képzésének sikerességét, amely vevőkapcsolatokra, interakciókra épül (Cséffalvay – Honinger, 1987). Az interjúalanyok közül legtöbb eladótanulót felkészítő gyakorlati képzőhely vezetője kiemelte, hogy a diákok közül többen a legalapvetőbb készségekkel, mint számolás, olvasható írás, érthető és értő olvasás, érthető beszéd, vagy beszélgetési készség nem rendelkeznek. Ezek a problémák azt jelzik, hogy a szakképzésben kiemelten fontos, hogy jól felkészült, elfogadó és megértő pedagógusok tanítsanak. A tanulók hiányos civilizációs ismeretanyagát feltétlenül pótolni kell a szakképzés éveiben, mert anélkül elképzelhetetlen a sikeres pályakezdés. A szakiskolai tanárokra és oktatókra nagy felelősség hárul, mert munkájuk színvonala jelentősen befolyásolja a fiatalok munkavállalási esélyeit.

3.3. Gyakorlati munkahelyek

A kereskedelmi hálózatok szakképzéssel foglalkozó humán erőforrás vezetőivel, illetve kereskedelmi vezetőivel készített interjúk nemcsak az egyes vállalatok képzési rendszerét mutatták be számomra, hanem a

kiskereskedelmi hálózatok, mint gazdálkodók szakképzéssel kapcsolatos elvárásait is. Ezek a beszélgetések rávilágítottak arra, hogy a tanulók az iskolák és a gyakorlati képzőhelyek is nagymértékben eltérnek egymástól. Kutatásom során részletesen megismerhettem néhány kereskedelmi hálózat képzési gyakorlatát, szokásait és módszereit, amelyeket a szakiskolások oktatása során alkalmaznak.

A gyakorlati munka szervezése és végzése nagy szaktudást igényel, emellett komoly felelősséggel is jár. A gyakorlati képzőhelyeken a tanulófelelősök által nyújtott *szakmai iránymutatás*, ismeretátadás és a tapasztalható szakma- és munkaszeretet nagymértékben befolyásolja a végzett eladók motiváltságát és pályaattitűdjét. A gyakorlati munka abban segíti a tanulókat, hogy az elméletben szerzett ismereteiket elmélyítse, illetve gyakorlatiassá tegye. A szakmai felkészítés kiemelt fontosságú a képzés szempontjából, ezért a gyakorlati munkahelyeket ennek tudatában több szempontból vizsgáltam. Az eladói munka minőségével kapcsolatos problémák okainak keresése közben figyeltem fel a képzőhelyek közötti jelentős különbségekre.

A kvalitatív kutatások során kiderült számomra, hogy vannak olyan gyakorlati képzőhelyek, ahol a gyakorlati oktatást szakmai követelményeknek megfelelően strukturált formában, belső képzési anyagok segítségével végzik. Ezek a belső képzési anyagok tartalmazzák mindazt a gyakorlati ismeretanyagot, amely lépésről lépésre haladva készíti fel a tanulókat az eladói munkavégzésre. Az egyéni interjúk alanyai egyértelműen nyilatkoztak arról, hogy az eladók gyakorlati képzőhelyen történő oktatásának fontos része lenne egy egységes gyakorlati tananyag, amely igazodna a szakmai vizsgakövetelményekhez és a szakma elméleti kerettantervéhez. Ez különösen nagy segítséget nyújtana azoknál a kisebb vállalkozásoknál, ahol a szakmai felkészítés területén nem rendelkeznek kellő tapasztalattal. Elmondták, hogy a tanulók számára sokkal hatékonyabban lehetne szervezni a munkát, ha lenne egy jól karban tartott, naprakész, piaci igényeknek megfelelő *oktatói kézikönyv*, amely a tanulófelelősök munkáját és egyben a tanulók érdemi felkészítését segítené a kereskedelmi egységekben.

A képzőhelyek *egyéni módszerek* alapján végzik a gyakorlati oktatást. Azokban a hálózatokban, ahol fontosnak tartják a tanulók igényes szakmai felkészítését a gyakorlati munkához saját oktatói kézikönyveket szerkesztenek és használnak. Ezekben a kereskedelmi láncokban a tanulók több munkafolyamatot elsajátíthatnak, szakmai felkészítésük nem egysíkú. Az egyes hálózatok a képzéshez használt belső dokumentumokat saját erőforrásaik bevonásával, saját rendelkezésre álló tudásbázisuk felhasználásával készítik el, ezért azok nagymértékben különböznek egymástól. Ebből adódóan a tanulók szakmai felkészítése erősen *hálózat specifikus.*

A szakemberek véleménye szerint a gyakorlati képzést a munkahelyeken az iskolai tananyagra kellene építeni annak érdekében, hogy a tanulók egységes tematika szerint sajátítsák el a szakmai ismereteket. A gyakorlati és elméleti képzés egymásra épülése nagyban segítené egy jól megalapozott, gyakorlatias szaktudás megszerzését. Ez esetben az eladók bármely kereskedelmi vállalkozás számára megfelelő, biztos alapokon nyugvó kereskedelmi ismerettel rendelkeznének, amely a munkaerőpiacon szélesebb körű elhelyezkedési lehetőséget biztosítana számukra.

3.4. Szakmai felkészítés

A gyakorlati munkahelyek különböző képzési módszerei következtében az eladó tanulók szakmai felkészültsége nagymértékben eltérő. A kitöltők a szakmai felkészítéssel kapcsolatos kérdésekre a kérdőív harmadik részében adtak választ. Ezen a területen már nem minden esetben egyezett a válaszadók két csoportjának a véleménye.

A gyakorlati képzőhelyek egyik csoportjában, amelyikben egységes szakmai felkészítő munka folyik általában tanulófelelős, vagy szakoktató irányítja a gyerekek gyakorlati munkavégzését. Ezekben az egységekben általában kellő időt és figyelmet tudnak fordítani a tanulókra. A diákok sok esetben kapnak személyre szabott, érdemi és sikerélményt nyújtó feladatot és van mód az elvégzett munka közös megbeszélésére és értékelésére is.

A kitöltők másik csoportjában jellemzően boltvezető, boltvezető helyettes, vagy eladó feladata a gyakorlati munka szervezése. Ezeknél a vállalkozásoknál a dolgozóknak elsősorban a betöltött munkakörükből adódó feladatokat kell ellátni és kevesebb idejük marad a diákokra. A tanulók ezekben az egységekben kevesebb személyre szabott, érdemi feladatot és visszacsatolást kapnak. A szakmaszeretet kialakulása szempontjából a fiatalok számára nagyon fontos a törődés, az odafigyelés. Fontos, hogy elmagyarázzák, bemutassák számukra az egyes munkafolyamatokat, éreztessék velük, hogy szükség van a munkájukra, és hogy az elvárt minőségben elvégzett munka valódi érték a vállalat számára. Ez mind sok időt és energiát vesz igénybe az oktatást végző bolti dolgozóktól, amely nem minden esetben biztosítható. Azokban az egységekben, ahol kevesebb idő, odafigyelés jut a tanulókra és a szakiskolás évek alatt jellemzően nem szeretik meg az eladó szakmát.

A tanuló megfigyelések során a gazdálkodóknál különböző gyakorlati munkaszervezést tapasztaltam. Meglátásom szerint a gyakorlati munka szervezése és hatékonysága szorosan összefügg az adott kereskedelmi egység vezetőjének szemléletével. Azokban az egységekben, ahol a tanulófelelős kellő szaktudással rendelkezik és elhivatottnak érzi magát a

tanulók szakmai felkészítése iránt, ott a diákok sokkal szervezettebben és eredményesebben végzik a munkát. Ilyen munkahelyeken a tanulók számára nemcsak kiadják a munkát, hanem az elvégzett feladatot ellenőrzik és értékelik is. A gyakorlati munkanap elején a tanulófelelős felvázolja, hogy adott napon milyen feladatokat kell elvégezni, a napi munka milyen részfeladatokból áll. A részfeladatok elvégzéséhez iránymutatást kap a diák és ellenőrzés céljából jeleznie kell, amikor egy-egy részfeladattal elkészült. Az ellenőrzést végezheti a tanulófelelős, vagy általa kijelölt más kolléga. Az ellenőrzés során a tanuló visszacsatolást kap az elvégzett munkával kapcsolatosan, közösen megbeszélik az esetlegesen felmerülő problémákat, hibákat, amelyet a tanulónak ki kell javítani. A tanuló csak akkor kap új típusú feladatot, amikor egy-egy részfeladatot már kellőképpen megfelelő minőségben begyakorolt. Ez a módszer biztonságérzetet és motivációt ad a tanuló számára, mert figyelemmel kísérik a munkáját és saját fejlődését is érzékeli. A fiatalok intenzíven dolgoznak ezekben az egységekben és a tanulófelelős hétről hétre komoly fejlődéseket tapasztal. Ettől nagyon eltérő benyomást keltettek azon képzőhelyek, ahol a gyakorlati munkavégzés szervezetlen, a tanulófelelős és a tanulók között kevés a kontaktus a munkavégzés során. Ezekben az áruházakban a tanulók a gyakorlati munkanap elején kapott feladatot igyekeznek minél lassabban végezni és lehetőleg elkerülni az újabbat. A gyakorlati idő kitöltése ilyen esetekben nem nevezhető hasznosnak, a kiadott munka általában polcfeltöltés, raktárrendezés, esetleg rögtönzött feladat, amely természetesen befolyásolja a szakmai felkészítés színvonalát.

3.5. Az eladóképzés jelenlegi helyzete

A kutatás eredménye arra utal, hogy a jelenlegi szakiskolai eladóképzés nem minden tekintetben felel meg a *piaci igények*nek. A felmérés azt mutatja, hogy abban a csoportban, amelyikben a kérdőív kitöltői főként vállalkozások tulajdonosai 69,1% úgy gondolja, hogy a képzési rendszer nem felel meg a piaci igényeknek. Nagy gondot jelent a gyakorlati munkahelyeken, hogy számos olyan tanuló van, aki maradékelven kerül a kereskedelmi szakképzésbe. Velük nagyon nehéz együttműködni, dolgozni és ezek a konfliktusok kihatnak a többi tanuló munkájára is. Az esetek nagy többségében nem megfelelő a kapcsolattartás az iskolák, a szülők és a gyakorlati képzőhelyek között. Ez azért is jelent nagy gondot, mert a problémás tanulók közül sokan rossz családi körülmények között élnek, kevés a szülői törődés és a kapcsolattartás hiánya általában lemorzsolódáshoz vezet. A rossz családi példákkal rendelkező fiatalok esetében nehéz elfogadtatni a *munkavégzés fontosságát*, a gyakorlati munkavégzéssel járó kötelezettségeket és szabályokat.

A véleményüket megosztók szerint nemcsak családi okok nehezítik a gyakorlati képzés színvonalának emelését, hanem az is, hogy túl kevés a jó szakoktató és az igazi mesterember. Az egyéni interjúalanyok szerint a gyakorlati képzés szempontjából nagy problémát jelent a *szakemberhiány*. Véleményük szerint a gyakorlati képzést az elméleti ismeretekhez hasonlóan egységes tananyag alapján kellene folytatni annak érdekében, hogy a képzés minősége az oktatást végzők tudásától, szakmai és pedagógiai felkészültségétől függetlenül megfelelő lehessen. Többen azt javasolták, hogy kiváló gyakorlati tapasztalattal és nagy szaktudással rendelkező szakértőcsoport hozzon létre egy egységes szakmai *gyakorlati kézikönyvet*. Azt is hozzátették, hogy a szakértő csoportnak nemcsak a kézikönyv felelősségteljes elkészítését kellene vállalni, hanem annak folyamatos aktualizálását, karbantartását és gondozását egyaránt. Véleményük szerint a gyakorlati kézikönyvet elektronikus formában lehetne a legolcsóbban és a leggyorsabban eljuttatni a gyakorlati munkahelyek számára. Ebben az esetben nemcsak a képzőhelyeken folytatott szakmai munka minőségi színvonala emelkedne, hanem a végzett eladók olyan szaktudással rendelkeznének, amely a piaci igényeknek ténylegesen megfelelő, és bármely kereskedelmi egységben alkalmazható.

3.6. Az eladóképzés közismereti és szakmai kerettanterve

A *civilizációs ismeretek kerettanterve* minden szakiskolás tanuló számára egységes. A közismereti képzés tantárgyai a magyar kommunikáció, matematika, társadalomismeret, természetismeret, idegen nyelv, osztályközösség építés, testnevelés és a választható informatika. A szakképzés három éve alatt az idegen nyelvi órák kivételével folyamatosan csökken a civilizációs ismeretek óraszáma. Magyar, matematika, természetismeret, társadalomismeret 11. évfolyamon már nem szerepel a kerettantervben. A civilizációs kerettanterv az elsajátítható általános iskolai ismeretekre épít, és nem veszi figyelembe, hogy a szakiskolás tanulók döntő hányada komoly tanulási nehézségekkel küzd. A problémát az érintett tanulók esetében nagyrészt a kisiskoláskori lemaradás, az alapvető készségek hiánya és motiválatlanság okozza (Mártonfi, 2013). A szakiskolások tanulási nehézségeinek tényét alátámasztja a 2013 évi kompetenciamérés eredménye, a 9. ábrán jól látható, hogy a szakiskolás diákok átlagos kompetencia szintje 10. évfolyamon alacsonyabb, mint a teljes ország átlagos teljesítménye 6. évfolyamon (EMMI, 2013). A szakiskolás tanulók lemaradása általános jelenség, felzárkóztatás nélkül az iskolarendszerű szakképzésben tanulók hátránya tovább nő. Figyelembe véve a szakiskolás tanulók folyamatosan romló átlagos tanulmányi eredményeit, lemorzsolódását és marginalizálódását a segítségnyújtás számukra létkérdés. (Bábosik, 2005)

A jelenlegi oktatási rendszerben működő, felzárkóztatási céllal létrehozott HÍD program nem oldja meg hiánytalanul ezt a kérdést. A kereskedelmi szakképzés tanulói összetétele a tanulmányi eredmények szempontjából az egyik leggyengébbnek mondható, mivel a felvételi eljárásban a diákoknak csak a 8. osztály befejezését igazoló általános iskolai bizonyítvánnyal kell rendelkezniük. Ez a tény nagymértékben megnehezíti nemcsak a közismereti tantárgyak, hanem a szakmai tantárgyak tanítását és tanulását egyaránt.

A nemzetgazdasági ágazatok közül a tercier szektor kiemelkedő jelentőségű területe a kereskedelem. A szakdolgozat kutatási eredménye értelmében a kereskedelmi forgalmat jelentősen befolyásolja az eladói munka minősége. Az eladóképzés színvonalának emelése tehát pozitív hatással lehet a gazdaság egészére, ezért fontosnak tartottam részletesen megvizsgálni az eladóképzés szakmai kerettantervét és vizsgakövetelményét.

Az új szakképzési törvény életbelépésével egy időben átalakításra került az OKJ, amely az eladóképzés tekintetében szakmaelágazások összevonásával járt. Az eladószakma ágazati összevonásának értelmében a bolti eladó szakma három korábbi szakmaelágazást ölel fel, ezek az élelmiszer-, vegyi áru eladó, műszaki cikk eladó és ruházati cikk eladó szakmák. Az összevonás nagymértékben megnehezítette a szakmai kerettantervek összeállítását, mivel korábban a szakképzés 3, illetve 4 éve alatt csak egy szakmai elágazásnak megfelelő áruismereti anyagot kellett megtanítani, illetve elsajátítani.

A tanulók 1076 órát töltenek gyakorlati képzőhelyeiken, ahol a gazdálkodók a tanulószerződések értelmében vállalják a szakmai felkészítést. A képzési követelmények

4. Összegzés

Munkám során arra törekedtem, hogy feltárjam a kereskedelmi szakképzés dilemmáit és megismerjem azokat a tényezőket, amelyek lehetővé tehetnék a kereskedelmi munka minőségének javulását.

A következő idézet véleményem szerint utat mutathat az eladó és kereskedőképzés színvonalának javítására és egyben érzékelteti a jelenlegi képzés egyik legjelentősebb hiányosságát. „Aki a kereskedelmi pályát választotta élethivatásul, annak egész tevékenységével a fogyasztók színvonalas, minden tekintetében kielégítő ellátására kell törekednie. A boltban dolgozók alapvető feladata a vevők kiszolgálása, az áruk eladása. Érthető tehát, hogy a kereskedelmi szakmunkásképzés egyik legfontosabb tantárgya az Eladástan, amelynek célja, hogy

megalapozza az eladói munka elméletét és gyakorlatát, kialakítsa és fejlessze az igen sokrétű eladói tevékenység végzéséhez szükséges magatartást, jellembeli tulajdonságokat" (Bodor, 1989, 3. o.).

Az első fontos lépés már megtörtént, kutatási eredményeim bemutatását követően az Eladástan tantárgy a 2016/2017-es tanévtől ismét része a szakmai kerettantervnek. A kutatás azonban felvetett fontos kérdéseket, amelyeket a kereskedelmi szakképzés színvonalának emelése és reformja érdekében érdemes lesz még mélyebben és komplexebben tovább kutatni.

Irodalomjegyzék

Bábosik Zoltán (2005): A szakképzés megalapozásának pedagógiai problémái, *Szakképzési szemle* XXI. évf., 4. szám, p325-336.

Bodor F., Zámbori M., Greif A., Réti R., Fenyő I., Hajnal I. (1989): *Eladástan I.*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Cséffalvay G. - Honinger L. (1987): *Kereskedői magatartás*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Csillag Zs. (1998): *Eladástan II.*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Emberi Erőforrások Minisztériuma, Oktatási Hivatal (2014) *Országos kompetenciamérés 2013*, Budapest.

Mártonfi GY. (2013): *Korai iskolaelhagyás a magyar szakképzésben*, Oktatásfejlesztési Observarory Központ BCE, elérhetőség: http://www.observatory.org.hu/wp-content/uploads/2013/09/ReferNet_2013_ESL_HU.pdf.

Tóth Péter (2014): Változó szakképzés, változó pedagógiai környezet. *Opus et Educatio*, 1. sz. p32-47.

Orel G. (1929): *Az árusítás technikája és lélektana*, Athenaeum Nyomda, Budapest.

A PEDAGÓGUSOK DIGITÁLIS KOMPETENCIA KERETRENDSZERE

Lükő István, sajokaza@chello.hu
Pécsi Tudományegyetem KPVK

1. Bevezetés

Ebben a tanulmányban a digitális kompetencia köznevelési rendszerhez kötődő fejlesztésével foglalkozó projekt egy részletét, annak is a munka elején elért eredményeit mutatjuk be. A projekt több konzorciumi partnerrel, a kompetencia keretrendszerrel, a hozzá kapcsolódó mérési rendszerekkel, valamint a tananyag fejlesztésével foglalkozik. Számos előzményt és kapcsolódási pontot takar, mint pl. a Digitális Jólét Program, a Digitális Oktatási Stratégia, a Köznevelési Rendszer fejlesztése, TÁMOP és EFOP projektek.

Központi feladatunk a keretrendszer kidolgozása, amely a hazai és nemzetközi, - elsősorban EU-s- elvárásokhoz, kidolgozott keretrendszerekhez igazodik. Ehhez kapcsolódóan az elvi-elméleti hátteret, a projekt célját, lényegét, a néhány hónapos saját kutatásunk eredményeit ismertetjük.

2. A kutató-fejlesztő munka elvi-elméleti háttere

2.1. Az IKT és a kulcskompetenciák

A Lifelong Learning koncepcióhoz illeszkedés jegyében az EU-s törekvések követték az OECD kezdeményezéseket, mint pl. *DeSeCo (Defining and selecting key competencies)* Projekt. Ezeknek a kutatásoknak-fejlesztéseknek az eredményeit összegezve tettek javaslatot a kompetencia fogalmának oktatás és társadalompolitikai adaptációjára. Nincs lehetőségünk, hogy a kompetencia fogalmát akárcsak a korszerű didaktika nézőpontjából ismertessük, de azt megállapíthatjuk, hogy a munka világából táplálkozó megközelítések átvezettek a kulcskompetenciák fogalmához, s innen már eljuthatunk a digitális kompetencia fogalmához.

Arra sincs mód, hogy a kompetenciát alkotó három összetevő (tudás, képesség, attitűd) értelmezésére, és taxonómiai modelljeire(Bloom, De

Block, Kennedy stb.) kitérjünk. Megjegyzem azonban, hogy a kompetencia eme három alkotóeleme közül a tudás helyett inkább az ismeretek kategóriát használnám. Meglehetősen vegyesen kerülnek elő a különböző publikációkban ezek a komponensek. Nem beszélve arról, hogy a tanulási folyamatban az információ – ismeret – tudás szervesülését mellőzik a tudásból való kiindulás követői.

Az európai fejlesztéspolitikák számára több éven át formálódott a kulcskompetencia, amelynek lényege, hogy azok a mindenkori készségek tartoznak ide, melyek előfeltételei a társadalmi beilleszkedésnek és az egyéni boldogulásnak. Ezek a kulcskompetenciák:

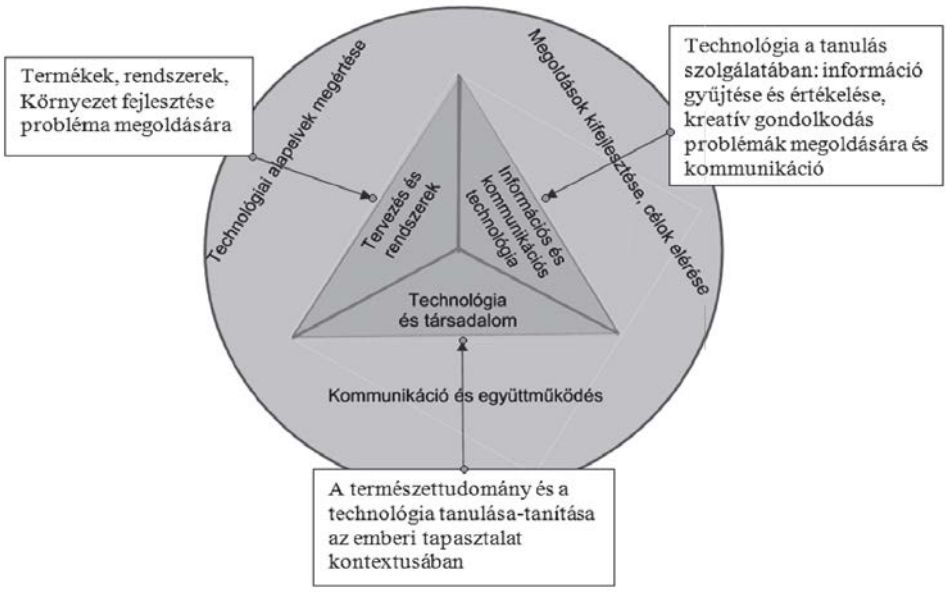
- anyanyelvi kommunikáció
- idegen nyelvi kommunikáció
- matematikai és természettudományi/műszaki (technikai) készségek
- digitális készségek,
- tanulni tudás képessége,
- személyközi (interperszonális) és állampolgári kompetenciák
- kezdeményezőkészség és vállalkozói kompetenciák
- kulturális tudatosság kompetenciája

A fenti felsorolásból is látszik, hogy készséget és képességeket használnak, hogy a matematikai-természettudományi készségek mellé „bepréselik" a műszaki (technikai) készségeket is. Tény ugyanakkor, hogy ma, már ha nem is a kulcskompetenciák között, de külön veszik az IKT-hoz kapcsolódó *technológiai műveltséget*.

Az IKT kifejezés maga is tartalmazza a technológia fogalmát, és jól fejezi ki az információszerzés és átalakítás, közvetítés kommunikációs „technológiájának" a műveleteit, jellemzőit. Az oktatás számára számos hazai és nemzetközi program szolgál az IKT eredményes alkalmazásának bizonyítására, amelyeket napjainkban a versenyszféra nevesebb cégei, a felsőoktatás és más „alulról jövő" kezdeményezések fognak össze. Mindezekről is olvashatunk a Hülber László szerkesztette Digitális-alapú Iskolafejlesztési módszert megalapozó Háttértanulmány- kötetében (Hülber, 2016)

„Globalizálódó világunkban egyre elengedhetetlenebbé válik, hogy birtokában legyünk mindazon képességeknek, amelyek lehetővé teszik számunkra az országhatárokon vagy akár kontinenseken átívelő információcserét (Eurydice, 2002; Molnár és Kárpáti, 2011). A rohamos mértékű technológiai fejlődés újraértelmezte mind a versenyképes tudásról, mind a műveltségről ('literacy') alkotott fogalmainkat… Digitális

írástudás, információs és kommunikációs technológiai (IKT) műveltség megléte nélkül a 21. század embere nem boldogul a mindennapi életben." (Tangori. Á., 2012 34. o.) Ez a bevezető szöveg olvasható Tangori Ágota Az IKT műveltség fogalmi keretének változása című tanulmányának elején, amely jól összefoglalja a fogalomváltozás lényegét, azokat a teoretikusokat, akik a téma különböző metszeteivel, részleteivel foglalkoztak. Különösen figyelemre méltó a 4. ábrán látható UNESCO *kommunikációs készség térképe*, valamint a *technológia* fogalmának széles értelmezése és használata. Ez utóbbit az alábbi ábrával szemléltetve támasztja alá.



1. ábra Technológiai és mérnöki műveltségi keret az oktatás fejlődésének országos 2014-es méréséhez (NAGB, é. n. 12. o. alapján)

Felfedezhető, hogy az IKT műveltség beágyazódik ebbe a modellbe is, mert rendszer komponensei itt is magukba foglalják a gondolkodási képességeket, az információhoz való hozzáférést, kezelést, értékelést, létrehozást, a kommunikációt.

Digitális pedagógia. Dominanciaváltások

A mai kor technikai fejlődésének expanziós következménye, hogy a meghatározó természetes spontán tanulás és szocializáció időkerete és pozitív hatásrendszere csökken. Az iskola szocializációs közege „művi" jellegűvé válik. Az eredményesség az oktatásban nem emelkedik, megrekedt. A neveléstudomány *dominanciaváltásokról* beszél, amelyeknek mai utolsó (harmadik) szakaszában a *kompetencia alapú*

tartalmi szabályozás, intézményes nevelés létrehozása a cél. Erről Nagy József A kompetenciaalapú tartalmi szabályozás problémái és lehetőségei címmel írt tanulmányt. (Nagy J. 2005) Nézetem szerint a mai korban elkezdődik egy *negyedik dominanciaváltás is, amit lehet a mobil tanulás, a digitális pedagógia dominanciájának is* nevezni. Tanúi vagyunk az iskola falait feszegető változó tanulási környezet hatásainak, az IKT alapú, nagyon sokszínű és változó, téri és időbeli lefolyású tanulási rendszer kibontakozásának, amit mai fogalmainkkal alig-alig tudunk leírni, megragadni.

Az IKT hatása az oktatásra, tanulásra

Ezzel a kérdéskörrel nagyon sokan foglalkoztak, nagyon sok forrás található. Hogy csak neveket soroljunk fel: Kárpáti Andrea, Molnár Gyöngyvér, Buda András, Bessenyei István, Benedek András, Bánhidyné Szlovák Éva, Hassan ElSayed, Simonics István, Holik Ildikó, Tóth Péter (Izsó - Tóth, 2008; Tóthné – Tóth, 2009), Ollé János, Lévai Dóra, Kis-Tóth Lajos.

Buda András (DE) összefoglaló monográfiájában többek között arról ír, hogy nemzetközi kutatások igazolják, hogy a tanári munka minősége befolyásolja legjobban a tanulók eredményeit. Az alkalmazott módszerek, eszközök használata, attitűdje meghatározó. Hivatkozik arra a nemzetközi vizsgálatra, amely az aktuális helyzetkép feltárását végezte. (European Survey of Schools: ICT and Education – ESSIE) *„A válaszok alapján megállapítható, hogy az európai tanulók és tanárok szívesen térnek az IKT-használat útjára, 2006 óta megduplázódott a számítógépek száma az oktatásban, az iskolák többsége „be van hálózva", de az informatikai eszközök használata és a digitális kompetencia terén nagy egyenlőtlenségek tapasztalhatók."* (Buda András, 2017.32. o.)

Másik jelentős tudományos műhelye ennek a területnek a BME Műszaki Pedagógia tanszéke, ahol egyedül az országban Digitális pedagógia tantárgyat hallgathatnak elsősorban a mérnök és közgazdász tanárok, a szakoktatók, de az egyetem más karainak a hallgatói is. Jelentős nemzetközi hálózati kapcsolatokkal bíró innovációs tevékenység folyik Benedek András és Molnár György vezetésével. Molnár György kutatási-fejlesztési tevékenysége első szakaszában az IKT és a hagyományos oktatás kapcsolatával, a második szakaszában a Digitális pedagógia Web 2.0-val, a harmadikban pedig a mobil és a felhő alapú tanulás különböző aspektusú kérdésköreivel foglalkozik (Molnár, 2007, 2010, 2015, 2016, 2017)

2.2. Digitális kompetenciák

A digitális kompetencia általános, és iskolafokozatonként is differenciált megfogalmazása, használata számos publikációban, oktatási dokumentumban fellelhető. Közülük kiemelek néhányat.

Mit is takar a digitális kompetencia fogalma? A kérdésre a választ az európai keretrendszer felől kaphatjuk meg. A DIGCOMP szerint a digitális kompetenciák területe a következő: információ, kommunikáció, tartalom előállítás, biztonság, problémamegoldás.

A Nemzeti Alaptantervben: „a digitális kompetencia felöleli az információs társadalom technológiáinak (információs és kommunikációs technológia, IKT) és a technológiák által hozzáférhetővé tett, közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát a társas kapcsolatok, a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén. Ez a következő készségeken, tevékenységeken alapul: az információ felismerése (azonosítása), visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje; digitális tartalomalkotás és tartalommegosztás, továbbá kommunikációs együttműködés az interneten keresztül."(id. mű. 29. o.)

Az EU Parlamenti Tanács ajánlásában: „A digitális kompetencia magában foglalja az információs társadalmi technológiák (IST) magabiztos és kritikus használatát a munka, a szabadidő és a kommunikáció területén. Ez az IKT terén meglévő alapvető készségeken alapul: számítógép használata, információ visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje céljából, valamint a kommunikáció és az együttműködő hálózatokban való részvétel érdekében az interneten keresztül". (EU Parlamenti Tanács 2016)

A Pedagógusok kompetenciái

A pedagógusok kompetenciáinak elvi-elméleti kereteit számos hazai és külföldi szakirodalomban megtalálhatjuk. A különböző modellek mellett praxisban lévő kompetenciák feltárásáról, legtöbbször kompetencia deficitjéről, az ezekre épülő fejlesztésekről is számos tanulmány született.

Témánk szempontjából kiemeljük Ollé János, Molnár Gyöngyvér, Molnár György, Buda András kutatásait, illetve publokációit.

A továbbiakban elsősorban a pedagógusképzés számára megfogalmazott képesítési követelményekben, valamint az előmeneteli rendszerben is megjelenő alapozó munkákat és teoretikusokat ismertetjük.

Falus Iván (szerk.) (2011) Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek

A feltárt közös (a pedagógus felkészültségének megítéléséhez) kompetenciák között a hazai kompetenciarendszerben kidolgozott kompetenciák többségét is megtaláljuk:

- az egyes tanulók megismerése, fejlődésének előmozdítása,
- a csoportok megismerése, fejlődésük előmozdítása,
- a szaktudományos ismeretek megléte és integrálása a tanulók személyiségfejlődése érdekében,
- a pedagógiai folyamat tervezése,
- tanítási tevékenységek széles választékának felhasználása, az oktatási folyamat irányítása,
- a pedagógiai folyamat értékelése
- kommunikáció, kapcsolattartás a pedagógiai folyamat többi résztvevőjével,
- felelősségvállalás a tanárok saját szakmai fejlődéséért.

Látható, hogy a 8 kompetencia között nincs külön kiemelve a digitális kompetencia vagyis, ezek *mindegyikébe* beépül valahogy.

Kotschy Beáta (szerk.) A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei

Meghatározásra került a sztenderd és az indikátor fogalma is. A munkacsoport a nyolc tanári kompetenciát lebontotta hat szintre (0. A gyakorlatra bocsátás előtti, 1. A diplomás tanár, 2. A véglegesített tanár, 3. A tapasztalt tanár, 4. A kiváló tanár, 5. A mestertanár szintje)

Az IKT kompetencia fontossága a *pedagógusi életpálya* során az e-portfólió elkészítésénél, a KIR rendszerben történő feltöltésénél, meg a prezentációval támogatott védési folyamatnál jelenik meg. A pedagógusok előmeneteléhez is kötött szintek indikátorokon keresztül alkotnak mérhető és értékelhető pedagógusi tevékenységeket. Ezen indikátorok száma a legutóbbi változtatáskor 77-ről 62-re csökkent. Sajnos a digitális kompetenciával, az IKT használatával kapcsolatosak csökkentek le.

1.6.	A rendelkezésére álló tananyagokat, eszközöket – a digitális anyagokat és eszközöket is – ismeri, kritikusan értékeli és megfelelően használja.
3.6.	Ösztönzi a gyermekeket, a tanulókat a hagyományos és az info-kommunikációs eszközök célszerű, kritikus, etikus használatára a tanulás folyamatában.
3.8.	Az önálló tanuláshoz szakszerű útmutatást és megfelelő tanulási eszközöket biztosít.

1.Táblázat IKT készségek és képességek megjelenése az indikátorokban. Forrás: Molnár György, BME, 2017.

3. Az EFOP-3.2.15-VEKOP-17 „ A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása” című kiemelt projektről röviden

3.1. A projekt kiemelt célja:

A munkaerőpiaci és társadalmi elvárásoknak megfelelő és a *tovább*-, illetve *élethosszig* tartó tanulás szükségleteinek megfelelő digitális kompetenciák meghatározása, az általánosan alkalmazott IKER megfeleltetésével; a tanulói és tanári digitális kompetencia mérésének kidolgozása, az életpályaszakaszokban elvárt szint meghatározása, valamint a szabályozási környezet megfelelő alakításának támogatása.

- A digitális pedagógia korszerű módozatainak feltárása, minták kifejlesztése, tartalmi ajánlások megfogalmazása.
- A digitális iskola általános leírása az általános (infrastrukturális, hálózati, eszköz, szoftver, pedagógiai és egyéb) követelmények és indikátoraik meghatározásával, valamint a digitális iskolává válás folyamatának meghatározásával, továbbá a digitálisan működő iskola belső szabályozásának, intézményirányítási környezetének definiálásával, mintaprojektek tapasztalatait is felhasználva.
- A digitális oktatás eredményességének, az oktatás hatékonyságának növeléséhez való hozzájárulás mérhetővé tétele és nyomon követése. Adat-alapú oktatási döntéshozatal támogatása a digitális oktatás eszközeinek segítségével

3.2. A munkacsoport feladata:

3.2.1 A feladat rövid megfogalmazása

A DigComp és DigComp.org-ra épülő IKER tanulókra, pedagógusokra, intézmény-vezetőkre és valamennyi oktatási intézmény-típusra vonatkozó digitális követelmény-keretrendszerének kidolgozása

A DigComp és DigComp.Org-ra épülő IKER fejlesztések során létrejött alapokra támaszkodva a bevont szakemberek szakmai-fejlesztési koncepciót dolgoznak ki, amely tartalmazza a tevékenységek megvalósításának cselekvési tervét és az érintett célcsoportokra - tanulókra, pedagógusokra, intézményvezetőkre és valamennyi közoktatási intézménytípusra - vonatkozó digitális követelmény-keretrendszer és szintleíró kategóriák javaslatcsomagot.

A javaslatok szakmai vitájára oktatásirányítási szakemberek, szakterületi szakértők, tanácsadók, intézményvezetők és pedagógusok bevonásával workshopokon, műhelymunkákon kerül sor.

A kidolgozott javaslatcsomag jogszabályokkal való koherencia-vizsgálata, valamint a szükséges korrekciókat követően szerkesztés, lektorálás, jóváhagyás és a fejlesztés eredményeinek disszeminációja valósul meg.

3.2.2 A célcsoportok

- Tanulók Iskolarendszerű oktatásban résztvevő kategóriák. Legalább három korosztályi kategória javasolt. (6-10, 10-14, 14-18. éves)
- Pedagógusok. Az óvoda pedagógusok, tanítók, tanárok, szakoktatók, egyéb köznevelési intézményben dolgozó pedagógusok alkotják a célcsoportot az egyik dimenzióban. Beleértve a szakképzés intézménytípusaiban oktatókat is. A szolgálati idővel, illetve a praxisban elérhető pedagógus előmeneteli rendszerrel kapcsolatos szakaszolások megjelenítése a keretrendszer felépítésében.
- Intézményvezetők Elsősorban a köznevelés és a szakképzés intézményeinek vezetői(igazgató, igazgatóhelyettesek), valamint a közép(regionális) szintű szakszolgálati, irányító, fenntartó, felügyelő szervezetek első számú vezetői, és helyettesei(POK, Szakképzési Centrum)
- Intézmények. A digitális iskola. Az általános leírásban intézménytípustól független követelményeket és indikátorokat fogalmazunk meg. Specifikus követelményeket és indikátorokat képezünk a közoktatás és a szakképzés intézményei differenciálással. Az óvoda, mint részben ide (is) tartozó intézménytípus sajátos megítélést képez.

4. A digitális kompetencia keretrendszer kialakításának kutatási fejlesztési részletei

4.1. A kutatás-fejlesztés kérdései, módszerei

A digitális kompetencia keretrendszerek kifejlesztéséhez a saját csoportunk, azon belül az én konkrét vállalásaim kiindulópontjai: a megvalósíthatósági tanulmányban leírt feltárási eredmények, tudományos tanulmányok, elemző cikkek, a különböző oktatással-képzéssel kapcsolatos standardizált keretrendszerek, mint pl. az EKKR, MKKR, IKER, ECDL, EUROPASS, ISCED stb. összevetései. Ez utóbbi már a saját kutatási-elemzési feladataimhoz kapcsolhatók.

A kutatás fontos része a nemzetközi kitekintés, amelynek keretében az egész csoport Írország, Anglia, Ausztrália, Észtország, Finnország Norvégia, Németország, Ausztria digitális kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos rendszereinek, jó gyakorlatának az elemző tanulmányozását végezte el. Én Ausztria és Németország digitális kompetencia kereteinek a vizsgálatát végeztem el.

Mik voltak a kutatás főbb kérdései?

- Más országokban (német és angol nyelvterület) meglévő keretrendszerek és kialakításából mit tudunk hasznosítani?
- Hogyan illeszthetők az EU és a hazai fejlesztésű digitális keretrendszerek a standard oktatási-képzési keretrendszerekhez?
- Milyen elvek alapján épüljön fel a pedagógus célcsoport digitális keretrendszere?
- A pedagógus előmeneteli rendszer szintjei hogyan illeszthetők a keretrendszerhez?
- Hogyan illeszkednek az MKKR az IKER és az ECDL megfelelő szintjei?

Alkalmazott módszerek:

- Német nyelvű források felkutatása, fordítása, elemzése
- Interjú a praxisból
- Oktatási keretrendszerek és a kompetencia keretek illeszkedésének összevetése (EQF-EKKR, MKKKR, EUROPASS, IKER KER DigCom 2.1, DigComEdu 2.1,)
- A digitális pedagógiai asszisztens tervezett kompetencia rendszerének (illetékesség, feladat) tanulmányozása.

4.2. A kutatás eredményei

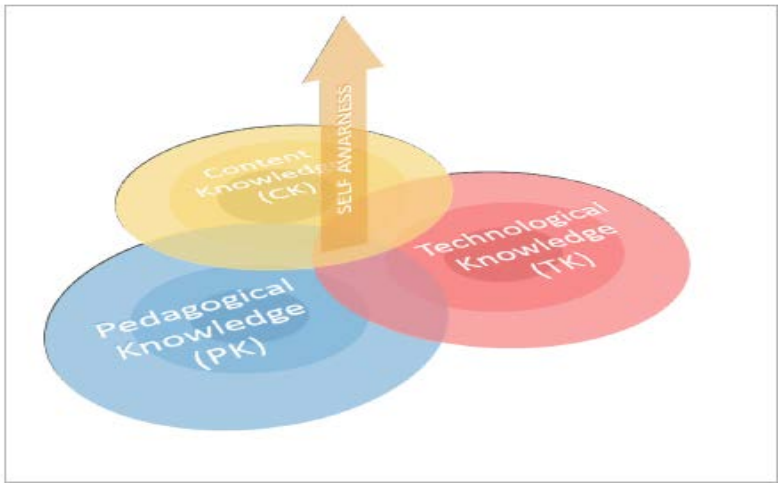
4.2.1 A német nyelvterület elemző vizsgálati részletei

Ausztria

Pedagógusok keretrendszeri részletei

KOMPETENZENRAHMEN FÜR LEHRENDER(DIGCOMP2.1EDU) (Gerhard Brandhofer, Angela Kohl, Marlene Miglbauer, Thomas Nárosy, 2016)

Ez a keret az EU angol nyelvű DIGCOMP 2.1 EDU németre fordítása alapján készült és a pedagógiai főiskolák munkatársai közösen alakították ki. Elméleti magját a TPCK (Techological Pedagpgical Content Knowledge) modell alkotja. Ennek az u.n. „kombinált" fejlesztési változatát Krumswik dolgozta ki. Látható a három terület *vertikális* egymásra épülése.



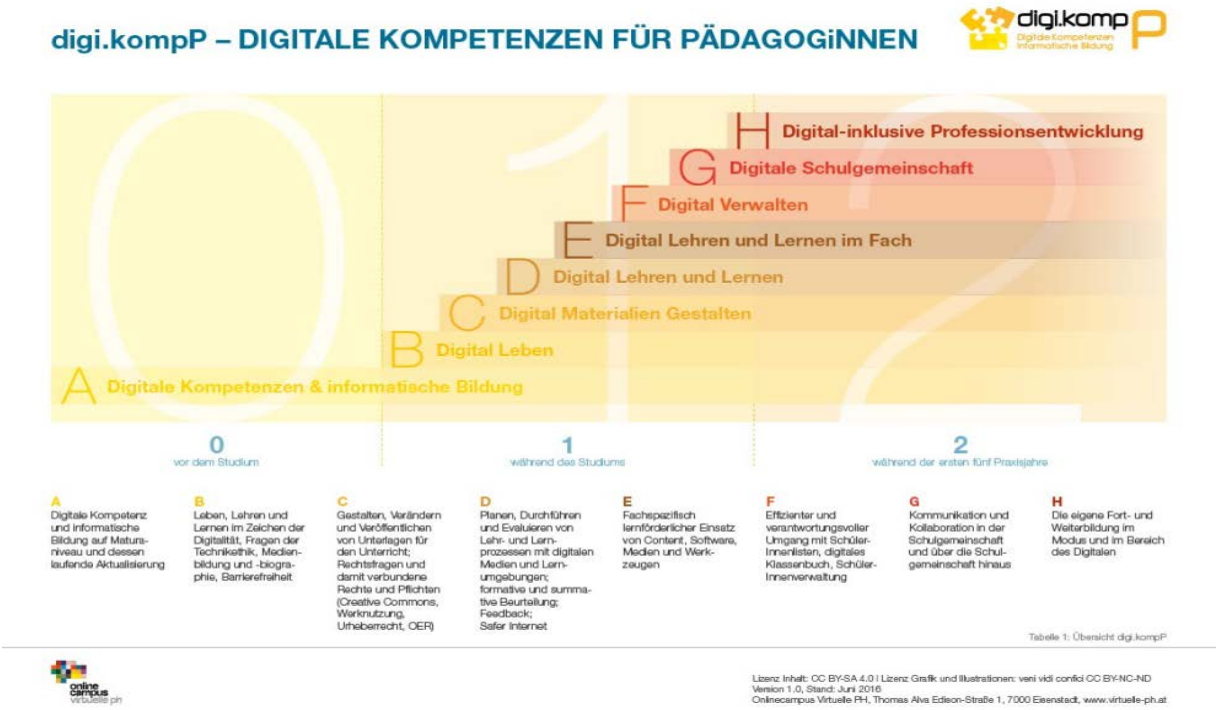
2. ábra Kombinált kompetenciamodell TPCK Mishara és Koehler után Krumswik fejlesztésében Forrás:G.Brandhoffer és mtsai 2016

A DigCompEdu kompetencia keretrendszer célja, hogy megragadja a tanárok által a munkájukhoz szükséges sajátos digitális kompetenciákat. A kompetencia keret az oktatás valamennyi szintje tanárait, a korai gyermeknevelést az egyetemi és felnőttoktatásig célozzák meg; kiterjed az általános és szakoktatásra, a speciális oktatásra és az összes nem formális tanulási kontextusra is.

Az 1. terület elsősorban a szakmai környezetre összpontosít; 2. terület a digitális források kiválasztására, létrehozására és közzétételére; 3. terület a digitális média használatáról az osztályteremben; 4. terület a digitális média használatára a teljesítményértékelésre és a visszacsatolásra, 5. terület a digitális média használatára, a tanuló központba helyezésére; 6. terület a digitális írástudás előmozdítására.

Az alábbiakban látható modell ebből az EU dokumentumból származtatott osztrák kompetencia keret tanárok számára.

Három időbeli szakasz, nyolc kategória (*szint*) mindegyiknél két alkategóriára tagolva található.



3. ábra Pedagógusok kompetencia modellje Ausztriában

A három szint:

- *0. Szint:* A-a pedagógusképzés előtt – digitális kompetenciák és informatika képzés
- *1. Szint B-H-ig* a képzés során – B= digitális élet, C=digitális anyagok előállítása, D: digitálisan tanítani és tanulni, E= szakspecifikus továbbfejlesztése a tananyagnak, F= hatékony és felelősségteljes hallgatói ügykezelés, digitális osztálynapló, hallgatói ügyek kezelése, G= digitális osztályterem, kommunikáció és együttműködés belül és az osztálytermen kívül, H= saját továbbfejlődés a digitális téren belül
- *2. Szint* digitálisan inkluzív szakmai továbbfejlődés a gyakorlat első 5 évében.

Descriptorok részletei:

B KATEGÓRIA

Az élet, a tanítás és a tanulás a digitalizálás zászlaja alatt, a technológiai, etika kérdései, a médiaoktatás és az életrajz, a hozzáférhetőség

B1 fázis

- Megértem a médiaváltozás folyamatát.
- Leírhatom a technológia és a társadalom közötti kölcsönhatásokat, valamint a fenntartható oktatáshoz kapcsolódó lehetőségeket.
- A digitális média változásokon keresztül érzékelhetem az oktatási környezetet, valamint az egyéni és kollektív tanulásban, és felismerem az oktatási tevékenységem során.
- Megértem a tanárok megváltozott szerepét és felismerik azok hatását.
- Értékelhetem a média gyermekekre és fiatalokra gyakorolt hatását (média szocializáció), és felhívhatom a figyelmet a megfelelő következtetésekre.
- Megértem a média hozzáférhetőségének fontosságát a tudásalapú társadalom és a befogadó tanulási folyamatok szempontjából.
- Tükrözhetem saját médiaéletrajzomat és a saját média kereskedelmemet.
- Felismerhetem és felhasználhatom a tudásmenedzsment lehetőségeit a digitális médiával, valamint a megosztási ajánlatok ismeretével, használatával és használtatásával.
- Megismerhetem és kipróbálhatom a kommunikáció és a visszajelzés lehetőségeit a digitális médiával.
- A szolgáltatók és a fogyasztók jogait és kötelezettségeit az interneten és a közösségi médiában is megfigyelhetem és ezek szerint cselekszem.

Ausztriai tanulóknak készült keretrendszeri részletek

A *tanulóknak* készült keretrendszer *négy* tartalmi területre készített egy leírást. Ezek a területek:

- Informatika, az emberek és a társadalom,

- Számítógépes rendszerek - digitális eszközök és hálózatok használata
- Alkalmazások - Digitális eszközök a mindennapi életben,
- Informatikai koncepciók - Az első ismeretek az Informatikában

Ezek közül választottunk ki részleteket az alábbiakban.

1 Informatika, az emberek és a társadalom

1.1 Az informatika fontossága a gyermekek életében

- Az informatika fontos alkalmazási területeit az életkörülményektől vezérelhetem.
- Megnevezhetek olyan területeket, ahol a gépek nem helyettesíthetik az embereket.
- A digitális média használatáról gondolkodom, és a szüleimmel és a tanárokkal beszélhetek róla.

1.2 Felelősség az informatika használatáért.

- Megkülönböztethetem a valódi és virtuális világokat.
- Megtervezhetem a digitális I-et az interneten.
- Tudom, hogy az interneten maradok, és azonosítható leszek. Ezért megfelelően viselkedem.
- Ismerem az alapvető jogokat és kötelezettségeket saját és külföldi adataim kezelésében.
- szerzői jogokat (zene, film, képek, szövegek, szoftverek) és a személyes adatok védelméhez való jogot, különösen a kép tulajdonjogát tiszteletben tartom.
- Tudatában vagyok az informatika használatával kapcsolatos kockázatoknak, és tudom, hogyan kell az adott ügyben fellépni.
- Ismerem az esetleges veszélyeket az olyan emberekkel, akiket csak az internetről ismerek, és segítséget kaphatok.
- Tudom, hogy a tranzakciókat az interneten is megkötik, ami azt jelenti, hogy kockázatok vannak.

1.3 Adatvédelem és adatbiztonság.

- Tudom, hogy vannak olyan fenyegetések, például rosszindulatú kódok, különösen, amikor adatcserére vagy az internet használatára kerül sor.

- Tudom, hogyan kell megvédeni a számítógépet, és tudom, hogy kivel vegyem fel a kapcsolatot.
- Tudom, hogy vannak olyan adatok, amelyeket nem tudok elérni, és hogy a visszaélésszerű hozzáférés néha büntethető.

1.4 Fejlesztési és karrierlehetőségek.

- Megnevezhetek néhány olyan szakmát, ahol a számítógépes rendszerek fontosak.
- Ismerem a kommunikációs technológia történeti fejlődését vázlatosan.

Németországi részletek

Fontos megemlíteni, hogy Németországban az oktatási *rendszer* és *alrendszereinek tartományonkénti* részben eltérő szabályozása miatt nagyon *sokféle* koncepció, modell létezik. Ezek közül egy *tartományi szintű részletet (NRW)* választottam. A szakképzési és a felsőoktatási területet is rendkívül gazdag fejlesztési, megvalósítási koncepció és tanulmány jellemzi. A szakképzési portálokon elérhető anyagokból leszűrhető, hogy a szakképzés digitalizálása már évekkel ezelőtt elkezdődött, egyrészt külön szakképesítési csoport létezik (IT Beruf), másrészt az egyes szakmák informatika IKT oktatása szervesen beépült a képzési követelményekbe. Harmadrészt a vállalati gyakorlati oktatásra is kiterjesztették a szakképzés digitális fejlesztésének a területét. Most a Berufsbildung Industrie 4.0 koncepcióról, illetve modellről beszélnek.

(Digitalisierung in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten)

A számos tartományi szintű fejlesztések, modellek és programok közül kiválasztottunk egyet, s ennek részleteit mutatjuk be az alábbiakban.

Nordrhein-Westfalen Medienpass NRW Kompetenzrahmen / Stand August 2012 MEDIENPASS NRW Die Landesregierung NRW

DER KOMPETENZRAHMEN (Medienpass, NRW, 2012)

Általános iskolai és középiskolai tanulók elvárásait 5 kompetencia területen és négy szinten, (elemi, a 4. osztály, a 6. osztály és a 10. osztály végén)

Szintek/kompetencia területek	Működtetem alkalmazom	Keresek és tájékozódom	Kommunikálok és együttműködöm	Készítem és bemutatom	Analizálom és reflektálok
Elemi szint					
A 4. o végén					
A 6. o. végén					
A 10. o végén					

1. táblázat Tanulói kompetencia keret szerkezete Németországból Forrás:Medienpass NRW, 2012)

Prof. Dr. Julia Gerick Prof. Dr. Birgit Eickelmann

Computer-und informationsbezogene Kompetenzen von Jugendlichen in Deutschland Ergebnisse der ICILS-Studie und mögliche Perspektiven A fiatalok számítógépes és információs kompetenciái Németországban Az ICILS tanulmány eredményei és lehetséges perspektívái UHH, UNI PADERBORN, Berlin 2017

International Computer and Information Literacy Study (IEA-StudieRahmenbedingungen des Kompetenzerwerbs)

Az eredményeket ismertető dokumentum nemzetközi összehasonlításban ismertette a német diákok eredményeit, majd a jövő lehetséges útjait írta le.

Részletek:

Parlament előtt közvetlenül számolt be, terjesztette elő a stratégia lényegét a teamet vezető professzor asszony. Felvetődő kérdéseket fogalmaztak meg, ezek közül kiemelem:

Milyen feltételek mellett szerezte ezeket a kompetenciákat?

- a számítógépes és információs kompetenciák felfogási, megtanulási része
- a számítógép és a kapcsolódó kompetenciák produktív része

Digitális kompetenciák- Önértékelési rács részlet

	Alapvető használat	Önálló tevékenység	Illetékes/ kompetens felhasználás
Adatfeldolgozás		Különböző keresőmotorokat használok információ kereséshez. Szűrőket használok a keresésben (például csak képek, videók vagy térképek) Keresés). Összehasonlítom egymással a források megbízhatóságát Az információkat rendszeresen a dokumentumok és mappák segítségével rendezem, hogy megkönnyítsék az adatok letöltését. A tárolt adatok biztonságosan mentem.	
Kommunikáció			
Biztonság			
Problémamegoldás			

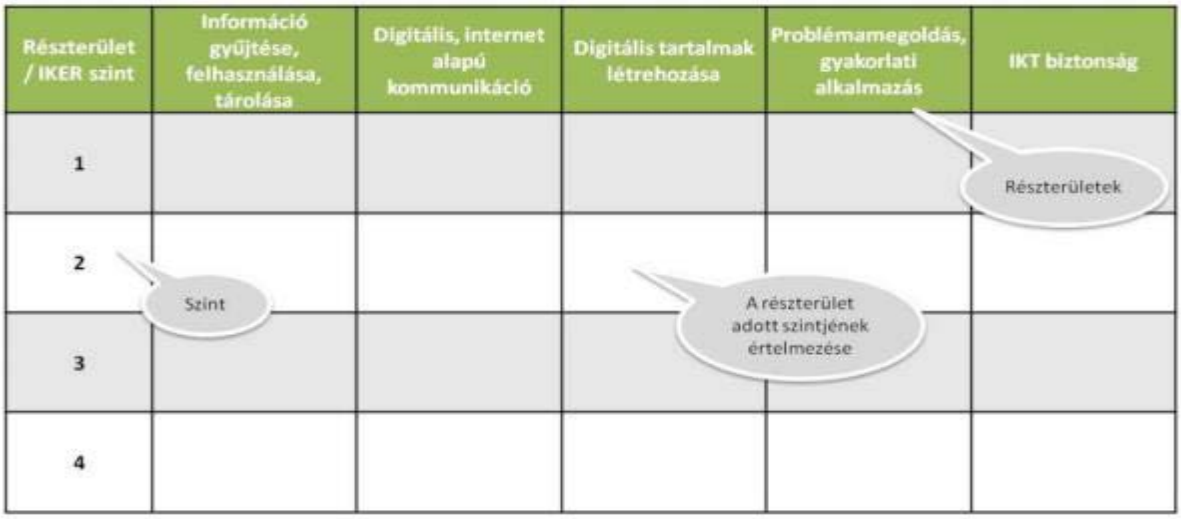
3. táblázat Német tanulói önértékelő rács részlete Forrás: Prof. Dr. Julia Gerick Prof. Dr. Birgit Eickelmann 2017)

4.2.2 KER, IKER

A hazai keretrendszerek fejlesztése során az európai keretrendszerekhez illeszkedően alakították ki a KER-t (Közös Európai Referencia Keret), valamint az Infokommunikációs Egységes Referenciakeretet(IKER).Az IKER *önértékelő* és *fejlesztő* eszköze *öt* kompetencia területen, *négy* szinten ad segítséget az önértékeléshez és a különböző programok tervezéséhez.

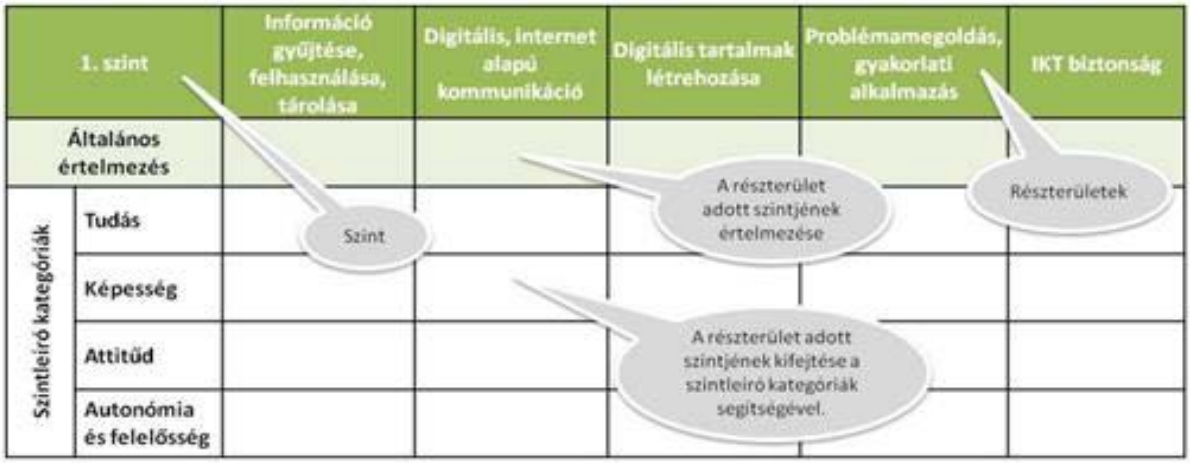
Az önértékelő eszköz két további részre bomlik, mert az egyikben a szintekhez és területekhez tartozó leírások vannak kibontva, míg a másikban példákat találunk.

1.ábra ***Az IKER önértékelő szerkezete***



3. táblázat Az IKER Önértékelő szerkezete Forrás: EFOP-3.2.15-VEKOP-17 Összefoglaló tartalmi keretek. OH, 2017,14. O.

3.ábra ***Az IKER fejlesztő szerkezete***



4. táblázat Az IKER fejlesztő szerkezete Forrás: EFOP-3.2.15-VEKOP-17 Összefoglaló tartalmi keretek. OH, 2017,14. O.

4.2.3 DigComp 2, Digcomp 2.1, DigComp2.1Edu

Az Európai Bizottság Közös Kutatóközpontjában két fázisban fejlesztették ki a digitális kompetencia keretrendszert. A Digcomp 1,0 verzióban 5 dimenzió, 5 kompetencia terület, 21 kompetencia, 3 szint, míg a Digcomp 2.1. verzióban előbb 3x2 szint, majd 4x 2= 8 szint alkotja a tartalmi szerkezetet. Szinén ebben a kutatóközpontban fejlesztették ki a pedagógusok számára a DigCompEDU keretrendszert. Ez minden oktatási szakember számára használható lesz az oktatási rendszer teljes vertikumában, vagyis a korai gyermeknevelléstől a felsőoktatásig,

beleértve a köznevelést, a szakképzést, a különleges bánásmódot igénylő gyermekek oktatását-nevelését és a non-formális tanulás területét is.

A modellben 6 kompetenciaterületet alakítottak ki. Az 1. terület elsősorban a szakmai környezetre, az elmélyülésre összpontosít; 2. terület a digitális források kiválasztására, létrehozására és közzétételére; 3. terület a digitális média használatáról az osztályteremben; 4. terület a digitális média használat teljesítményértékelése és a visszacsatolások területén; 5. terület a tanuló központba helyezésére; 6. terület a tanulók digitális írástudásának elősegítésére. A szintenkénti példák tudás, képesség és attitűd kategóriákra bomlanak. A végleges verzió 2018-ban készül el.

1. dimenzió	terület megnevezése							
2. dimenzió	kompetencia címe és leírása							
3. dimenzió	1. szint	2. szint	3. szint	4. szint	5. szint	6. szint	7. szint	8. szint
4. dimenzió	szintenként példák: a) tudásra, b) képességre, c) attitűdre							
5. dimenzió	célnak megfelelő felhasználás leírása szintenként: a) tanulás; b) foglalkoztatás							

1. táblázat: a DigComp 2.1 általános tartalmi szerkezete; a 21 kompetencia közül egy kompetenciára vetítve

5. táblázat DigComp 2.1. verzió általános szerkezete

4.2.4 Europass és különböző illeszkedések

Nem csak elméleti, hanem gyakorlati fejlesztési aspektusból is fontos kitérni a kompetenciakeret különböző standard képzési (oktatási) rendszereihez való illeszkedésekre. Elsősorban az EU és a nemzeti képesítési keretrendszerekhez (EQF, EKKR, NKKR, MKKR) valamint az idehaza kifejlesztett önértékelő rendszerekhez való viszonyítást vetettük össze a gyakorlatban már több évtizede használt ECDL rendszerrel. (EMMI 2015). A különböző szintek egybevetése a mi fejlesztésünk szempontjából is fontos és hasznos. Nem térünk ki az oktatás legátfogóbb és leg szélesebb körben használt rendszerére, az ISCED-re, de számos EU-s és főként OECD tanulmány összehasonlítási alapja ez a rendszer.

Az alábbi táblázatban három rendszer szintjeinek az illeszkedését mutatja.

Az MKKR, az ECDL és az IKER javasolt szintjeinek illeszkedése		
ECDL	**MKKR**	**IKER (2015)**
Advanced / Expert	4	4
Standard	3	3
Base	2	2
	1	1

6. táblázat Az IKER, az MKKR és az ECDL szintjeinek illeszkedése Forrás:EMMI 2015

A táblázatból jól látszik, hogy az ECDL-ben csak az MKKR, illetve az IKER 2-es szintjétől lehet elismert képesítést/okiratot, bizonyítványt szerezni.

A CV-k ben alkalmazott formát, az EUROPASS-t is érdemes megvizsgálni, hogy a jelenleg a nyelvi kompetenciákra kidolgozott szisztéma hogyan hasznosítható a digitális kompetenciák „önbevallásához". A mátrix egyik oldalát a digitális kompetencia öt fő területe alkotja (információ feldolgozás, kommunikáció, tartalomlétrehozás, problémamegoldás, biztonság) másik oldala három szintre tagozódik (alapszintű, önálló, és mesterszintű felhasználó) A leírásokat ebben rendezik el.

4.3. Fejlesztési eredmények

Kutatási-feltárási munkánk eddigi eredményeit felhasználtuk a formálódó keretrendszeri vázlatok kialakításához, amelyekből bemutatunk néhányat.

Keretrendszeri *vázlatok*

Tanuló célcsoport

A nemzetközi kitekintés kapcsán kirajzolódott, hogy a digitális kompetenciákat, a követelmények/elvárások rendszerében a tanulási (iskolai) idő alatt több szakaszra bontják. A német és az osztrák kompetenciakeretekben három szakasz jelenik meg a középiskola első részével bezárólag (10. osztály) Mi a középiskolai korosztály feletti tanulókat is belegondoltuk, de végül is ezt elvetettük.

Ebben az esetben három korosztályi kategória szerint differenciálódik a digitális kompetencia keretrendszere. A 6-14 év, a 14-18 év és a 18-24 év közöttiekre. Ehhez köthetők általános iskolai, középiskolai (érettségi) elvárások. Tehát az adott iskola befejezése előtt egy digitális kompetencia méréssel és önértékeléssel megállapítható lenne, hogy az adott szint

követelményeit teljesítették-e. Ez akár az iskola befejezés feltétele is lehetne egy minimumkövetelmény meghatározásával.

Ha az MKKR és az EKKR szintbesorolásához akarunk igazodni, akkor ezek tovább differenciálhatók, illetve más életkori szakaszok állapíthatók meg. Ennek megfelelően a DIGCOMP A szintjéhez az MKKR 1,2, a B szintjéhez az MKKR 3,4 és 5., míg a C szinthez az MKKR 6,7 és 8. szintű oktatási szintjei tartoznának.

A digitális kompetenciakeret általános szerkezete tehát a következő lenne a tanulók esetében.

Kompetencia területek	Kompetenciák és elemeik Általános leírás (descriptorok) Ismeret | Képesség | Attitűd	**Szintek (IKER) szerinti megfogalmazásban.** **6-10é | 10-14 | 14-18**
Információ I		
Kommunikáció K		
Tartalomkészítés T		
Biztonság B		
ProblémamegoldásP		

7. táblázat Tanulói kompetencia keretrendszer szerkezeti váza Forrás: saját szerkesztés

Pedagógus célcsoport

A célcsoportba soroljuk az óvodában nevelő óvodapedagógust, általános iskolában, a gimnáziumban, a szakközépiskolában, a szakgimnáziumban tanító tanítókat és tanárokat, valamint az iskolák, a vállalatok tanműhelyeiben tanító szakoktatókat.

A kompetencia *háromrétegű* fogalomként való értelmezése jegyében foglalkozni kell a tervezett digitális pedagógiai asszisztens *illetékességi* területével, a körülötte dolgozó pedagógusokkal való munka, illetve feladatmegosztással. Célszerű a pedagógus célcsoportba venni őket is.

Megfontolandó a szociálpedagógusok, a gyógypedagógusok, az andragógus tanárok, a felnőtt oktatók bevétele is a célcsoportba.

A kompetencia keret szintezéséhez a pedagógusok *előmeneteli* rendszerének a kategóriáit kell alapul venni, amelynek tudományos alapjait Falus Iván és Kotschy Beáta írták le. A pályamodell hivatalos kategóriái pedig: gyakornok, pedagógus 1, pedagógus 2, mester pedagógus, kutató pedagógus.

Fentiek alapján a pedagógus célcsoport digitális kompetencia keretének szerkezete a következő lehet:

Szintek/kompetencia területek	Szakmai elmélyülés a,b,c,d	Digitális értékelések a,b, c,	Digitális források a,b,c,	Diákok képessé tétele a,b,c,	Digitális pedagógia a,b,c,d,	Diákok d.k. elős egítése a, b,c,d,e,
Újonc0, Felfedező, gyakornok						
Lelkes Ped. 1 Szakember Ped. 2						
Szakértő Mester Úttörő, Kutató P.						

8. táblázat Pedagógusok kompetencia keretének szerkezete. Forrás. Saját szerkesztés

4.4. Interjúk a praxisból

Annak ellenére, hogy a projekt megvalósíthatósági tanulmányában is, más projektben is számtalan tanulmány tárta fel a digitális kompetencia fejlesztésének hazai helyzetét, problematikáit, szükségesnek éreztük, hogy a feladatunk első időszakában kisebb „mini" szondázást végezzünk. Az „interjúk a praxisból" tehát ennek a felvetésnek a nyomán készült azzal a céllal, hogy a valós helyzetről különböző szereplőktől (pedagógus, szülő, intézményvezető, rendszergazda), különböző intézménytípus és kisebb területi-regionális differenciáltság érvényesülésével a valós helyzetről képet kapjunk ahhoz, hogy a keretrendszerek kialakításánál a valóságtól ne rugaszkodjunk el.

A következő részben az intézményenkénti, beosztások szerinti kérdéseink közül, majd a válaszok közül néhányat ismertetünk. Az interjúkat személyes megkeresés útján feljegyzéssel, illetve elektronikus úton készítettük. A 21 válasz nem alkalmas mélyebb statisztikai elemzésre, ezért az összegezés, a konklúzió is sajátos módon értelmezendő.

KÉRDÉSEK

Óvodák irányított kérdései

- Foglalkozzanak-e egyáltalán a gyerekek az óvodában a digitális eszközökkel/használatukkal?
- Ha igen, akkor milyen formában? Legyen „kötelező", vegyék be az ONPR-ba, játék formában, foglalkozások keretében?
- Minden gyereknek legyen ilyen foglalkozás, vagy csak az iskolába lépés előtti évben?
- Van-e az önök óvodájában terem/szoba kialakítva az infokommunikációs eszközöknek?

Vezetők irányított kérdései

- Mint vezető, mit tart problémásnak a kollégái digitális kompetenciája terén?
- Mit tart fontosnak a pedagógusok előmeneteli rendszerénél a digitális kompetencia terén?
- Milyen problémákat lát a digitális iskola megvalósításánál /fejlesztésénél? Milyen javaslatai vannak a digitális iskolává válás lépéseire, fejlesztésére?
- Mit csináltatna a digitális pedagógiai asszisztenssel, mint vezető? Mit venne be a munkaköri leírásba?

Rendszergazda kérdései

- Mit tart problémásnak az intézmény infrastrukturális és eszközrendszer feltételeinél a digitális kompetencia fejlesztés terén?
- A rendszergazdai tevékenységben mit lát problémásnak elsősorban a kollégák és a vezetés „kiszolgálása" terén?
- Hogyan látja az informatikai biztonság szabályozottságát az intézményében? (vírusvédelem, jelszó használat, külső hálózat stb.)
- Ha lesznek intézményenként digitális pedagógiai asszisztensek, akkor hogyan képzeli el a rendszergazdai tevékenység és a digitális pedagógiai asszisztens munkamegosztását, tevékenységi területeit?

VÁLASZOK

Egerből

A gyermekeim óvónője ezt a vàlaszt írta itt Egerben:

Mi az óvodában úgy gondoljuk, hogy az informatikai eszközök használata már az óvodás korosztálynak is mindennapi tevékenység. Sokkal szerencsésebbnek tartjuk megadni a segítséget ezen eszközökkel való eligazodásban, mint tiltani ezeket. Ezért bevezetésre került idei évben az okos eszközök használata szervezett kereteken belül az óvodában. 4 db ipad színesíti a csoport mindennapjait és igyekszünk okos felhasználókat nevelni a jövő számára.

Minden korosztály részt vesz a játékokban.

Szerintem nem szabad kötelezni. Aki nem érzi sajátjának, az oktatni sem tudja jól.

Gimnáziumi Igazgató

Pécs

Sokan autodidakta módon tanulják a rendszereket, az értelmesebbje követi a rendszerek/technika fejlődését. A friss diplomás tanárok biztonsággal használják az eszközöket. A testület átlagéletkora 52 év, a 63 főből. Az idősebbeket az e- naplón kelresztül győztem meg. A technikai rendszereket nem mindenki használja az interaktivitás tanulásra.

Az IKT kompetenciák indikátorait szűkítették, a 72-ből 66 maradt, legtöbb a digitális területről esett ki. A tanórába szervesen épül be elsősorban a szemléltetés, a tudáselemek elérhetővé tételében. Különösen a fiatal kollégák teszik elérhetővé a tanulóknak a tananyagot, különböző tudáselemeket.

Napi probléma a hálózati WIFI „megakadás". Négyféle generációs kontrollerekkel kommunikálnak a tanulók és a tanárok, ezek „keresztbe" dolgoznak, lassítják a belső hálózatot. Legyen lefedve Wifi hálózattal az iskola, elérhető legyen mindenki számára (tanuló, tanár), szabad rácsatlakozással, de szabályozott módon. A rendszergazda figyeli a szabálybetartást, felfüggesztheti a kommunikációt, a használatot.

A fejlesztéshez szemléletváltásra, fokozatos alkalmazásra van szükség. Nem ellenségnek kell tekinteni a digitális rendszert, hanem segítőnek. Diákok, tanárok kommunikáljanak egymással a tanórán, a szünetekben, illetve más időben és helyszínen.

A pedagógiai asszisztens is jó lenne, de mellé kell a digitális pedagógiai asszisztens. Művelt, minimum középiskolai végzettségű legyen. Megbízná a tananyagok elkészítésének a segítésével. A tanárok is megbíznák a kérdőívek, a kutatás, a különböző mérések előkészítésével, segítésével. Kellő affinitás, motiváció is kell a szakmai (pedagógiai, informatikai) tudás mellé.

Szakgimnázium, Sopron, 2017. 10.31.

Rendszergazda- Mérnöktanár

Hogyan látja az informatikai biztonság szabályozottságát az intézményében? (vírusvédelem, jelszó használat, külső hálózat stb.)

A rendszer nagyságától, szervezettségétől függően ez szintén sok problémát vet fel. Az informatikai rendszerekben a felhasználók okozzák a legtöbb problémát. Az „egyszerű felhasználó" nem tudja, hogy a lazasága milyen problémákat okozhat a rendszerben. Fontos feladata az informatikusoknak, hogy a vezetés támogatásával, tudatosítsa a kollégákban, diákokban az informatikai biztonság fontosságát. Az iskolában legyen strukturált hálózat, ahol a tanári-dolgozói és a diák hálózat el van választva egymástól. A felhasználóknak legyen egyéni azonosítója és azt ne adja ki senkinek. (ezt a legnehezebb elérni a kollégáknál, gyakran adják meg azonosítójukat, jelszavukat egymásnak, sőt a diákoknak is!) Készíteni kell egy informatikai házirendet, és az abban foglaltakat be kell tartani, tartatni a kollégákkal, diákokkal. A közös használatú gépeken csak egyszerű felhasználói jogot lehet adni a tanároknak, diákoknak. Természetesen az iskolai számítógépeken mindig jogtiszta, friss és hatékony vírusvédelmi szoftvert kell használni. Erről a rendszergazda gondoskodik. Az iskolában használatos *saját eszközök* esetében ezt szintén meg kell követelni! (egy vállalat esetében az elképzelhetetlen, hogy a hálózatba saját eszközzel jelentkezzünk be!) Külső hálózatról az iskola belső hálózatát, gépeit csak szigorúan korlátozott mértékben lehessen használni.

5. Összefoglalás, hogyan tovább?

A saját kutatásból is merítő munkánkban először a tudományos elvi hátteret mutattuk be az IKT és a kulcskompetenciák, a digitális kompetencia, a pedagógusok kompetenciáinak vázlatos áttekintése révén.

A kutatás céljainak és módszereinek ismertetése után a német nyelvterület két meghatározó országából mutattunk részleteket. Megállapítható egyrészt, hogy mindkét országban (Ausztria, Németország) figyelembe veszik a DigComp keretrendszereit, de beépítik a sajátos hagyományaikhoz, oktatási rendszeréhez illeszkedő elemeit. Másrészt a két ország közötti különbség is látható a kompetencia fejlesztés modelljeinek filozófiájában, szerkezetében és szervezési részleteiben.

Bár mi a pedagógusok kompetencia keretére fókuszáltunk, szoros kapcsolat kell, legyen elsősorban a tanulók célcsoportjával. Ezért már a két külföldi ország vizsgálatánál a pedagógusokra és a tanulókra vonatkozó rendszereket együtt tanulmányoztuk. Felfedezhető a mi IKER önértékelő rendszerünkhöz hasonló konstrukció az osztrák tanulói keretrendszernél is. Vizsgáltuk a pedagógus kompetencia általános, az előmeneteli rendszerhez is köthető aspektusait, tudományos hátterét, a

KKK-ban megjelenő részleteit, valamint a különböző standard keretrendszerekhez (EKKR, MKKR, EUROPASS, ECDL) fűződő viszonyait.

Megállapítható, hogy a dokumentumok szintjén a pedagógusok digitális kompetencia követelményeit jelentősen csökkentették, továbbá a kismintájú interjúk alapján fontosnak tartják a pedagógusokat segítő digitális pedagógiai asszisztensek és a rendszergazdák beállítását.

A hazai és a nemzetközi szakirodalmak, fejlesztési modelljeinek általános szerkezeti felépítésében kirajzolódtak a dimenziók, a kompetencia területek, a kompetencia tartalmak és szintek, valamint az ezeket leíró megfogalmazások kapcsolódásai, illetve szerkezeti megvalósulásai.

Mik a további vizsgálódási irányok és lépések a keretrendszer fejlesztése érdekében?

- A fejlesztés alatt álló NAT-ról minden fontos kapcsolódási információt szeretnénk megszerezni. Javaslatot teszünk a tanulói tevékenységekbe ágyazott technológia- IKT műveltségi terület curriculumot és tartalmakat is érintő fejlesztő tevékenységére.
- A pedagógusképzés és továbbképzés rendszerének átalakítására, az új KKK-r is kitekintő ajánlásokat fogalmazunk meg.
- Összegezzük a DigComp 2.1, a DigCompEdu és az IKER vizsgálódásaink tapasztalatait, összevetjük a keretrendszer kialakítási konstrukcióinkkal és egy nagy átfogó mátrix táblából minden célcsoport,- benne a pedagógusokét is- keretrendszerének leíró és önértékelő mátrixait kidolgozzuk.

Irodalomjegyzék

(IKT) szerepe a szakmai pedagógusképzésben. In: *Szakképzési Szemle* 2007. 2. szám, pp. 176-181.

által biztosított innovációs lehetőségek az oktatásban, különös tekintettel az iskolarendszerű képzésekre, In: Bábosik István (szerk.): *Az iskola fejlődési tendenciái.* Karácsony Sándor Neveléstörténeti Egyesület, Debrecen. pp. 160-187.196

Buda András (2017): IKT és oktatás Együtt, vagy egymás mellett? Belvedere 2017.32. o.)

EMMI (2015): IKER elemzés és elméleti megalapozás Budapest,

EU PARLEMENT ÉS A TANÁCS AJÁNLÁSA AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁSHOZ SZÜKSÉGES KULCSKOMPETENCIÁKRÓL (2006/962/EK) (2006. december 18.)

Falus Iván (2011): Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek Nemzetközi áttekintés, EKF, Eger

Gerhard Brandhofer, Angela Kohl, Marlene Miglbauer, Thomas Nárosy(2016): digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende Das digi.kompP-Modell im internationalen Vergleich und in der Praxis der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung R&E-SOURCE http://journal.ph-noe.ac.at Open Online Journal for Research and Education Ausgabe 6, Oktober 2016, ISSN: 2313-1640

Hülber László (2016): DIGITÁLIS-ALAPÚ ISKOLAFEJLESZTÉSI MÓDSZERT MEGALAPOZÓ HÁTTÉRTANULMÁNY-KÖTET Készült: az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 kódszámú projekt keretében

Izsó Lajos – Tóth Péter (2008): Applying Web-Mining Methods for Analysis of Student Behaviour in VLE Courses. Acta Polytechnica Hungarica 5(4), p79-92.

Kotschy Beáta (2011): A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei EKF, Eger

Krumsvik, R. J. (2014): Teacher educators digital competence. Skandinavien Journal of Educational Research, 58(3) 269-280

Lükő István (2017): A DigComp Keretrendszerek FA szerkezeti alapjai verzió 1, OH-BME Kézirat

Lükő István (2017): Interjúk a praxisból. Kézirat, OH-BME

MEDIENPASS NRW Die Landesregierung NRW DER KOMPETENZRAHMEN

Medienpass NRW Kompetenzrahmen / Stand August 2012

Molnár György (2007): Az Információs és Kommunikációs Technológiák

Molnár György (2010): Az információs és kommunikációs technológiák

Molnár György (2015): Teaching and Learning in modern digital Environment. In: Anikó Szakál (szerk.) *SAMI 2015* • IEEE 13th International Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics. Herlany, pp. 213-217.

Molnár György (2016): Közelítés vagy szakadék? Innovatív IKT alapú tanítási módszerek a szakképzésben és felsőoktatásban. In: Czékus Géza –Borsos Éva (szerk.) (2016): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye.* Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 428-439. pp

Molnár György (2017): Digitális kompetencia szerepe a pedagógusok előmeneteli rendszerében Kézirat, BME-OH, Budapest

Molnár György (2017): Korszerű felhő- és hálózatalapú gyakorlati megoldások a nyitott tananyagfejlesztésben *MTA-BME NYITOTT*

TANANYAGFEJLESZTÉS KUTATÓCSOPORT KÖZLEMÉNYEK 2017: (1. sz.) pp. 18-32. (2017)

NAGB (é. n.)(2011): *Technology and Engineering Literacy Framework for the 2014 National Assessment of Educational Progress.* Pre-Publication Edition.WestEd.2011.http://www.nagb.org/publications/frameworks/prepub_naep_tel_framework_2014.pdf

Nagy József (2005): A kompetenciaalapú tartalmi szabályozás problémái és lehetőségei In: Loránd Ferenc (szerk.): A tantervi szabályozásról és a Bolognai folyamatról 2003-2004, Az Országos Köznevelési Tanács jelentése, OM-OKNT, Budapest, 9-36.

NAT (2012): Digitális kompetencia Magyar Közlöny, 2012. évi 66. szám 10655 o.

OH (2016): A köznevelésben részt vevő tanulókra, pedagógusokra, köznevelési intézményekre és intézményvezetőkre értelmezett digitális kompetencia keretrendszerek fejlesztésének tartalmi keretei, Budapest

OH (2017): Megvalósíthatósági Tanulmány Az EFOPEFOP-3.2.15-VEKOP-17 „A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása. Budapest

Prof. Dr. Julia Gerick Prof. Dr. Birgit Eickelmann(2017): Computer-und informationsbezogene Kompetenzen von Jugendlichen in Deutschland Ergebnisse der ICILS-Studie und mögliche Perspektiven UHH, UNI PADERBORN, Berlin 2017

Stephanie Carretero, Riina Vuorikari and Yves Punie (2017) DigComp 2.1 The Digital Competence Framework for Citizens Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.

Tangori Ágota (2012): Az IKT műveltség fogalmi keretének változása Iskolakultúra 2012/11. 34-47. oldal.

Tóth Béláné – Tóth (2009): Oktatástechnológia és multimédia. Ligatura Kiadó, Budapest, p151.

További felhasznált irodalmak

Buda András (2007c): Infokommunikációs technológiák és a pedagógusok. *Iskolakultúra,* 2007. 4. sz. 8-13. pp.

Buda András (2010): Attitudes of Teachers Concerning the Use of Ict Equipment in Education. *Journal of Social Research & Policy,* Volume: 1, Issue: 2, 131-150. p. December 2010 Online: http://www.jsrp.ro/issues/volume-1-issue-2-december-2010-1

Buda András (2013): Pedagógusok az információs társadalomban. In: Lévai D. – Szekszárdi J. (szerk.) *Digitális pedagógus konferencia* Konferenciakötet. ELTE. Budapest. 9-16 pp. http://bit.ly/1r2X6XJ (2014. január 11.)

Benedek, András – Molnár György (2015): *Changing teaching and learning environment bythe digital transformation.* Iceri2015: 8th International Conference of Education, Research and Innovation, pp. 5723-5728

Duchon Jenő – Tóth Péter (szerk.) (2016): *Tanítás és tanulás elektronikus környezetben.* Typotop Kft. Budapest.

Forgó Sándor (szerk.) (2015): *A pedagógusmesterség IKT alapjai.* EKFLíceum Kiadó, Eger.

Forgó Sándor (2013): *Tanulás és az új médiumok.* EKF Líceum Kiadó,Eger.

Hassan Elsayed – Simonics István – Szalay Zsolt – Bánhidyné Szlovák Éva (2004): *A virtuális valóság az oktatásban.* Agria Media 2004. EKF Líceum Kiadó, Eger, pp. 301-304

MÓDSZERTANI MEGÚJULÁS DIGITÁLIS KÖRNYEZETBEN

Csillik Olga, olga.csillik@uni-corvinus.hu
Daruka Magdolna, magdolna.daruka@uni-corvinus.hu
Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulás Központ

1. Bevezetés

A digitális forradalom következményeként az oktatási intézmények mikro-, makro- és nemzetközi környezetében egymással részben ok-okozati, részben pedig kölcsönhatásban álló, egymást erősítő radikális változásoknak lehetünk tanúi, amelyek egyre erőteljesebb kihívásokat és egyre erőteljesebb adaptációs kényszert jelentenek az egyetemek számára is (Schwab, 2017). A bekövetkező változások (például hallgatói és munkaerő-piaci igények, preferenciák, magatartási mintázatok, értékek és érdekek változása) és a jelenlegi tradicionális oktatási formák, tanulási-tanítási környezetek, módszerek közötti ellentmondások egyre inkább kiéleződnek (bizonyítja ezt a hallgatói lemorzsolódás magas aránya, a diplomák elértéktelenedése, a tanulmányi időtartam elhúzódása, a végzett hallgatói kompetenciák és a munkaerő-piaci igények közötti ellentmondások növekedése stb.) (Deming, 2015).

A változások fő mozgatórugói, hajtóerői azok a technológiai, demográfiai, társadalmi-gazdasági, természeti erők, amelyek átalakítják az iparágakat, üzleti modelleket, munkaerőpiaci igényeket, elvárásokat (például: mesterséges intelligencia, robotizáció, tanuló gépek, a Dolgok Internete, felhőtechnika, globalizáció, fenntarthatóság stb.) (World Economic Forum, 2016).

Ebben a gyorsan változó környezetben elodázhatatlanná válik a tudásalapú társadalom igényeinek megfelelő oktatási rendszer kialakítása, benne a felsőoktatási intézmények helyének, szerepének megtalálása, azoknak az oktatási módszereknek a megismerése és alkalmazása a tanítási-tanulási folyamatokban, amelyek egyidejűleg képesek a gyorsan változó jelenlegi és jövőbeni technikai, társadalmi és gazdasági környezetben a minőség és a hatékonyság növekedését biztosítani, valamint a digitális generáció tanulási, ismeretszerzési, problémamegoldási és kommunikációs sajátosságaihoz alkalmazkodni (López-Pérez et al, 2011). Mindez szemléletváltást, innovatív szervezeti kultúrát, a korszerű digitális technikák, tanulási környezet kialakítását és

hatékony alkalmazását igényli (Bodnár, Sass, 2014; Csillik, Daruka, 2017).

Tanulmányunkban a Budapesti Corvinus Egyetem példáján keresztül mutatjuk be, hogy egy egyetem hogyan reagálhat, milyen innovációs lépések, komplex beavatkozások révén teremtheti meg - reményeink szerint - a modern kor elvárásainak és a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő, a naprakész és hatékony ismeretszerzést támogató, illetve az eredményesebb helytálláshoz szükséges kompetenciák fejlesztését biztosító tanulási környezetet. A korszerű tanulási környezet egyik elemét, az oktatási keretrendszert (Moodle) kiemelve határozzuk meg az egyetem stratégiai céljai által összhangban álló fejlesztési irányt, vizsgáljuk, hogyan tudja támogatni a tartalmi-módszertani innovációkat.

2. A digitális forradalom tovagyűrűző hatása az oktatástechnikai fejlesztésekre

A digitális forradalom eredményeként átalakuló technológiai környezet, technológiai fejlődési pályák jelentős hatással vannak az oktatási rendszer különböző szintjein alkalmazott technikákra, azok fejlődési irányára. Jellemzővé válik például az oktatási keretrendszerek (LMS-ek) egyre szélesebb körű használata, terjedőben vannak az online oktatáshoz kapcsolódó adatbányász szoftverek. Az e-learning és a mobiltanulás térnyerése miatt egyre inkább követhetővé, elemezhetővé, bányászhatóvá válnak a tanulói és oktatói aktivitással kapcsolatos adatok. Ezek lehetővé teszik a tanulási-tanítási folyamatok vizsgálatát, a folyamatos visszajelzéseket mind a hallgatók, mind pedig az oktatók számára. Ezzel hozzájárulnak a minőség és hatékonyság növelése érdekében szükségessé váló tanulási stratégia és a tanulási folyamatok módosításához, jelzik az újabb és újabb oktatási innovációk szükségességét, lehetséges irányát. Ezzel egyre fontosabbá válik a felsőoktatásban az edukációs adatbányászat és a tanulás-analitika (learning analytics, LA), amely a tanulókról és a tanulási közegről begyűjtött adatok kiértékelését jelenti, annak érdekében, hogy jobban felmérjék, optimalizálják a tanulási közeget, korán felismerhetővé váljanak a tanulási problémák, és perszonalizálható legyen a tanulási környezet. Mindez kulcsfontosságú a jövőbeni személyre szabott és adaptív tanulás szempontjából.

2.1. Várható oktatástechnikai innovációk

A nemzetközi kutatások eredményeit összegezve tekintsük át röviden, hogy a felsőoktatási intézmények stratégiájuk meghatározásakor milyen rövid-, közép- és hosszú távú trendekre támaszkodhatnak (Horizon, 2015,

2016; Horizon2017). Tegyük ezt meg annak ellenére, hogy természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy milyen nagyon nehéz megjósolni azokat a technikai fejlesztéseket, amelyek hosszú távon jelentősen hatnak majd a felsőoktatásra.

Rövidtávon (1-2 éven belül)

A technológiai innovációk az előrejelzések szerint elsődlegesen az adaptív tanulási technológiák és a mobiltanulás terjedésére lesznek hatással. A megszülető technológiai megoldások lehetővé teszik a tanulók online térben történő tevékenységének, előrehaladásának monitorozását. A kinyert adatokat feldolgozva, azonnali visszacsatolásként a rendszer a tanulók tanulási folyamatát dinamikusan alakítja a tananyag tartalmához illetve a tanuló képességeihez, előzetes tudásához, javítva a tanulók teljesítményét mind az automatizált, mind az oktatói beavatkozásokat igénylő tanulási egységeknél.

Középtávon (2-3 éven belül)

Középtávon a várakozások szerint a Dolgok Internete és az új generációs oktatási keretrendszerek lesznek hatással a felsőoktatásra.

A Dolgok Internete (Internet of Things, IoT) egymáshoz kapcsolt dolgok hálózata, amely lehetővé teszi, hogy a tárgyak, szenzorok és eszközök felismerjék egymást és az interneten keresztül kommunikáljanak. Következményeként az oktatás területén is egyre inkább jellemzővé válik a fizikai és az online világ összeolvadása, a felhőszolgáltatások igénybevétele, a hálózati adatgyűjtés, a szenzorok, valamint a mobil-, a virtuális és a valós idejű kapcsolatok terjedése. Az IoT lehetőséget teremt a nagy mennyiségű adatgyűjtésen keresztül történő elemzésre. A mesterséges intelligencia folyamatos fejlődésének eredményeként az eszközökkel való interakció egyre inkább hasonlít majd egy valódi párbeszédre képessé válva érdemi reagálásokra. Az IoT segítség nyújthat az oktatási intézményeknek abban, hogy egy aktív tanulási környezet alakítsanak ki, a tanulók saját okos eszközeiken keresztül érhessék el a számukra optimálisan kialakított tananyagot, a tanárok rutin jellegű feladatait gépesítsék, az egyetemi kampuszok biztonságát, nyomon követhessék a legfontosabb erőforrásokat, és könnyebbé tegyék az információkhoz való hozzáférést. Az oktatók számára ezzel nagyobb lehetőség nyílik a hallgatói munka támogatására, személyes tanácsadásra (mind a tehetséges, mind pedig a lemaradó hallgatók esetében).

Az oktatási keretrendszerek (LMS) ma már világszerte széles körben elterjedtek, és elsősorban online és hibrid kurzusok adminisztrálására használják őket. A tapasztalatok összegezése rámutat arra, hogy a jelenlegi rendszerek elsősorban a tanulás adminisztrálására, nem pedig a tanulás folyamatára fókuszálnak. Az új generációs LMS rendszerek megjelenése lehetővé teszi a rugalmasabb tanulási környezet kialakítását és kezelését, támogatva a tanulási folyamatok testreszabhatóságát, az innovatív oktatási módszereket és értékelési eljárásokat.

Hosszú távon

Egyelőre úgy tűnik, hogy hosszú távon a mesterséges intelligencia (AI) és a természetes felhasználói felület (NUI) lesz leginkább hatással az egyetemek életére, az ott folyó munkára.

Az oktatáskutatók a mesterséges intelligencia oktatásba történő bevonódását a következő területeken várják:

- Virtuális személyi asszisztensek megjelenése: olyan gépek, amelyek a diákok egyéni igényeire, személyiségjellemzőire fókuszálva segítik a tanulásukat.
- A tanulói válaszok, produktumok pontosabb, objektívebb kiértékelése.
- Mesterséges intelligenciával felruházott virtuális valóság használata az oktatásban.

2.2. A technikai fejlődés nyomán kibontakozó változások

Az oktatáskutatók szerint a fentebb bemutatott oktatástechnikai fejlesztések rövidtávon a hibrid oktatási formák és a kollaboratív tanulás széleskörű, gyors terjedését eredményezik. Ez a folyamat már tetten érhető a hazai egyetemeken is.

Az online és a hagyományos, tantermi módszerek bevált gyakorlatait ötvözve a hibrid tanulás széles körben együtt jár a digitális tanulási platformok és az oktatási célokra használható alkalmazások számának növekedésével. Ennek az oktatási formának az előnyei (rugalmasság, egyszerű hozzáférés, multimédiás anyagok és technológiák integrációja) a tapasztalatok alapján egyre markánsabban összegezhetők: növeli a tanulói kreativitást, az önálló tanulásra való képességet és azt a kompetenciát, amely segítségével a diák össze tudja állítani a számára fontos tananyag-elemeket (Halász, 2016; Graham et al, 2013).

A számítógéppel támogatott kollaboratív tanulás (Computer-supported Collaborative Learning, CSCL) fókuszában az áll, hogy ezek a folyamatok hogyan támogathatók az információs és kommunikációs technológia segítségével, hogyan válik lehetővé a közös munka, az ismeretek megszerzése, a tudás építése, megosztása és menedzselése a közösség tagjai között (O'Malley, 2012), a feladatok ellenőrzése a térbeli és időbeli távolságok ellenére. Legjellemzőbb eszközök ehhez a fórum, chat, wikik, online faliújság, szavazás, közösen szerkesztett mappák és fájlok. A kommunikáció, az információcsere és a tudásépítés az online térben valósul meg.

A Horizon Reportok összegezése szerint középtávon átalakulnak a tanulási-oktatási terek a felsőoktatási intézményekben. A tradicionális tanulási terek átalakulásával egyre kedvezőbb környezetben válnak alkalmazhatóvá a digitális eszközhasználattal támogatott korszerű tanítási-tanulási módszerek. A tanulókról és a tanítási – tanulási folyamatokról szerezhető információk (mért adatok) egyre pontosabbak lesznek lehetővé téve a differenciálást és a perszonalizációt, az adaptív oktatás felé történő elmozdulást. A frontális módszerek háttérbe szorulnak (kiszorulnak).

A vázolt változások mélysége és üteme hosszabb távon intézményi szinten teszi szükségessé az innovációs kultúra átalakulását az egyetemeken. Perszonális szinten a mélyebb tanulás fókuszba kerülésével, a mélyebb tanulás felé történő elmozdulással számolhatunk. A mélyebb tanulás azoknál a hallgatóknál jelenik meg, akik találkoznak a kritikus gondolkodáson, a problémamegoldáson, az együttműködésen és az önirányított tanuláson alapuló feladatokkal, azaz projektalapú, problémaalapú és kutatásalapú tanulás módszerekkel tanítják őket az oktatóik. Hallgatóinknak egyértelmű kapcsolatot kell találniuk tanulásuk és a valódi világ között, fel kell ismerniük, hogy az új ismeretek és készségek hogyan hatnak tudásukra, személyiségükre. Az oktatók feladata ezzel párhuzamosan megváltozik: nem az információ, a tudás átadása az elsődleges feladatuk, sokkal inkább rugalmas vezetőkké, coach-okká kell válniuk.

3. Egyetemi stratégia – adaptáció iránya

A Budapesti Corvinus Egyetem példáján keresztül a következőkben bemutatjuk, hogy egy felsőoktatási intézmény hogyan adaptálhatja stratégiájába a nemzetközi trendeket, milyen támogatási mechanizmusok kiépítésével járulhat hozzá olyan innovatív kultúra kialakításához, amely hosszabb távon biztosíthatja - várakozásai szerint növelheti - hazai és nemzetközi versenyképességét.

A Budapesti Corvinus Egyetem 2016-ban készült stratégiájának meghatározásakor küldetésként a *versenyképes egyetem, sikeres hallgató és piacképes munkavállaló* hármasával összhangban megfogalmazta azt az általános célkitűzést, hogy az új tudás teremtése és közvetítés során olyan hallgatói és oktatói szakmai közösségek jöjjenek létre és formálódjanak, amelyekre magas szintű szakmai felkészültség mellett a kritikus gondolkodásmód, a kreativitás, a tisztelet, a tolerancia és a nyitottság jellemző. E küldetésének megvalósítása során törekszik az oktatási és kutatási kiválóság megőrzésére, a nemzetközi mércével mérhető minőség elérésére. A környezetből származó kihívásokra való reagálásként a küldetéséből fakadó kiemelt stratégiai célok közül három az, amely vizsgált területhez közvetlenül kapcsolódik. Ezek:

- piacvezető pozíció megerősítése,
- nemzetközi beágyazottság növelése,
- a tanulás és tanítás, a képzések tartalmi és módszertani megújulása.

Mindhárom stratégiai célok oktatási innovációkat feltételez. A szükséges innovációk jellemzői:

- tanulásintenzív, hallgató centrikus oktatási módszerek alkalmazása,
- progresszív tanulási környezet (nyitott, többcsatornás, motiváló) megteremtése a nemzetközi trendeknek megfelelően,
- interakciók számának növelése (hallgató-hallgató, illetve hallgató-oktató és oktató-oktató között) a tanítási-tanulási folyamatban,
- csoportban együttműködésen alapuló munka,
- gyakorlatorientált, valódi kihívásokhoz kapcsolódó hallgatói feladatok készítése, amelyek kreatív megoldásokat feltételeznek,
- tanulási eredményalapú szemlélet érvényesülése a képzések fejlesztése, újratervezése és bővítése során.

A megvalósuló innovációk egy része ennek megfelelően kifejezetten az egyetem oktatási keretrendszeréhez kötődik: fontos cél a Moodle keretrendszeren belül a nemzetközi trendeknek megfelelően a csoportmunkát támogató virtuális tanulási terek kialakítása, a keretrendszerből kinyerhető, az e-learning képzéseken résztvevők egyéni tanulási eredményességének mérését lehetővé tevő információk összegyűjtése és elemzése.

4. Az egyetem oktatási keretrendszere (Moodle)

Egyetemünkön 2009-ben került bevezetésre a Moodle oktatási keretrendszer. Mára már felhasználói tábora kiterjedt, több mint ezer aktív oktató tevékenykedik napi szinten 10.000 látogatást eredményezve. Fejlődése folyamatos. 2015-től a Tanárképző és Digitális Tanulási Központ (TDTK) irányításával a szakemberek fejlesztik összhangban a mindenkor egyetemi stratégiai irányvonalakkal. Az egyetemi stratégiai célok és akciók meghatározásában és megvalósításában a TDTK kutatási eredményei egyre hangsúlyosabb szerepet töltenek be, segítve ezzel az egyetem piac- és versenyképességének növekedését, a környezeti változásokhoz történő adaptációs folyamatokat.

A Moodle rendszer számtalan lehetőséget biztosít az oktatók számára, hogy a hagyományos előadásokat és szemináriumokat e-learning funkciókkal kiegészítve blended képzéseket alakítsanak ki.

Ilyen funkciók például:

- félévválasztó funkció,
- online vizsgalehetőség a Moodle segítségével (feladatbank feltöltése),
- felhasználói profil személyre szabása,
- belső üzenetküldés,
- fórum/chat felület,
- peer-review funkció (ahol a diákoknak lehetősége van arra, hogy egymás feladatait értékeljék, megismerjék egymás gondolatait, meglátásait, véleményét, mindezt az oktatók irányvezetésével, akik ezekhez az értékelésekhez különböző támpontokat, szempontrendszert, skálázási mércéket adhatnak),
- személyes állományok feltöltése, tárolása,
- feltételes előrehaladás,
- személyes indítópult,
- értesítési rendszer.

Ezen funkciók használatára minden oktatónak alapértelmezettként jogosultsága van, a Moodle-t támogató helpdesk weboldalán pedig számos rövid, narrált oktatóvideó mutatja be röviden ezek használatát. Egy-egy jelentősebb fejlesztés esetén személyes továbbképzéseket szervezünk. Oktatási keretrendszerünk a felkínált funkciók révén támogatja a hallgatók társas tanulását is. A hallgatói és oktatói használatot, megelégedettséget rendszeresen mérjük (például 2015-ben több mint 500 főre kiterjedő online kérdőíves felmérés, félévenként tartott továbbképzések esetén oktatói visszajelzések) (Balkányi - Orbán, 2015). A használatot

megkönnyítő, a funkciók kibővítését célzó javaslatokat rendszeresen összegezzük és figyelembe vesszük a fejlesztések során.

4.1. A Moodle használatának vizsgálata

2017 decemberében [84]8 évre visszamenőleg részletesen feldolgoztuk az egyetemi oktatási keretrendszer használatával kapcsolatos adatokat: össz-egyetemi szinten és a karok szintjén is megnéztük, hogyan alakult a kurzusok száma, az aktív kurzusok aránya (aktív kurzusnak azt tekintettük, amelyhez a kapcsolódó Moodle felületre legalább egy fájlt feltöltött, vagy egy tevékenységet létrehozott az oktató). Megvizsgáltuk, hogy mely Moodle-funkciókat használják az oktatók, és milyen típusú dokumentumokat töltenek fel a keretrendszerbe.

A Moodle használata a 2009/2010-es tanév második félévében indult el az Egyetemen. Az eredmények azt mutatják, hogy azóta egyértelműen komoly előrelépés történt a Moodle-használatát illetően, mindhárom Kar esetében. Ahogy láthatjuk (1. táblázat), a Gazdálkodástudományi Kar volt az, aki a katalizátor szerepet betöltötte: már az első félévben 230 aktív kurzussal rendelkezett (ez akkori kurzusainak 9,71%-a volt). Ez a szám mára 830-ra nőtt (ami a kurzusainak 33.53%-át jelenti).

A Közgazdaságtudományi Kar az első félévben csupán 6 aktív Moodle kurzussal rendelkezett (ez az össz-kurzusuk 0,45% volt). A legutóbbi félévben 370 kurzust aktiváltak az oktatók (ami 27,82 %-os arányt jelent). A Társadalomtudományi Kar kezdeti 24 db aktív kurzusa (2,14%) 339 db kurzusra (29,17%) változott.

Az eredmények azt mutatják, hogy az aktív kurzusok számát illetően mára nagyjából kiegyenlítődtek a három Kar mutatói.

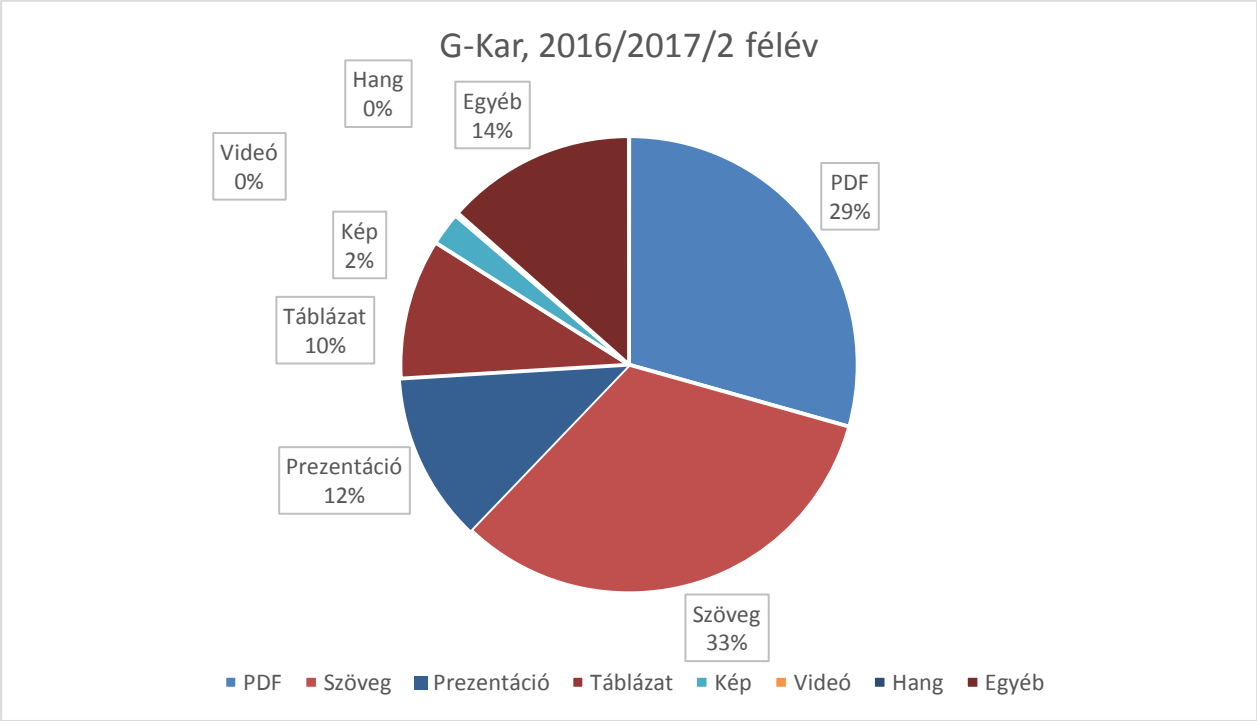
Szerettünk volna képet kapni arról, hogy pontosan mire is használják az oktatók jelenleg a Moodle felületét. Ezért a legutóbbi teljes félévre vonatkozóan megvizsgáltuk, milyen típusú dokumentumokat töltenek fel kurzusaikhoz a tanárok.

A Gazdálkodástudományi Kar oktatói legnagyobb arányban szöveges dokumentumot (33%), PDF-et (29%), prezentációt (12%) és táblázatot (10%) töltenek fel. Egyáltalán nem használnak azonban videó- és hangfájlokat.

[84] Mivel az adatokat 2017 decemberének legelején gyűjtöttük, amikor is a félév még nem fejeződött be, az ott kapott adatokat nem tekinthetjük végleges adatoknak.

Aktív kurzusok száma, Karonként			
félév	Gazdálkodás-tudományi Kar	Közgazdaság-tudományi Kar	Társadalom-tudományi Kar
2009/2010/1	0	0	0
2009/2010/2	230	6	24
2010/2011/1	336	36	68
2010/2011/2	445	77	71
2011/2012/1	486	157	106
2011/2012/2	514	166	108
2012/2013/1	411	132	129
2012/2013/2	511	165	122
2013/2014/1	578	168	201
2013/2014/2	657	187	190
2014/2015/1	664	221	242
2014/2015/2	674	207	194
2015/2016/1	785	258	294
2015/2016/2	765	241	243
2016/2017/1	872	342	343
2016/2017/2	869	310	260
2017/2018/1	830	370	339

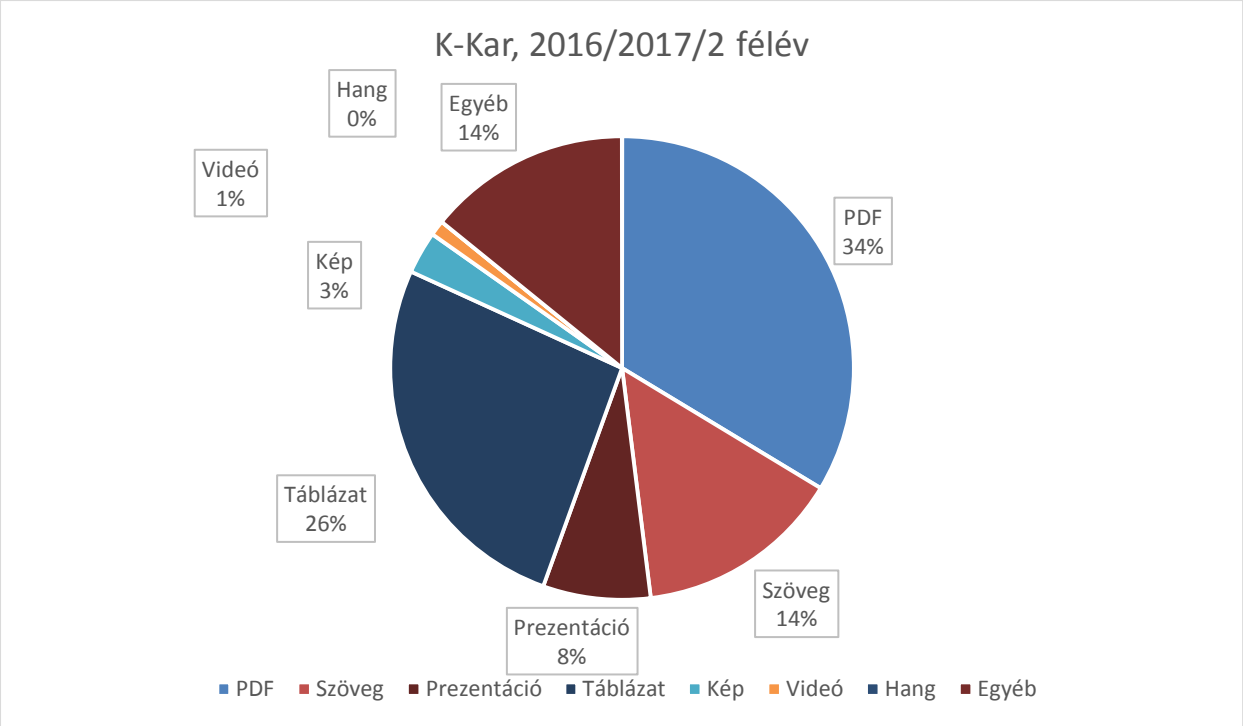
1. táblázat
Aktív kurzusok száma, Karonként



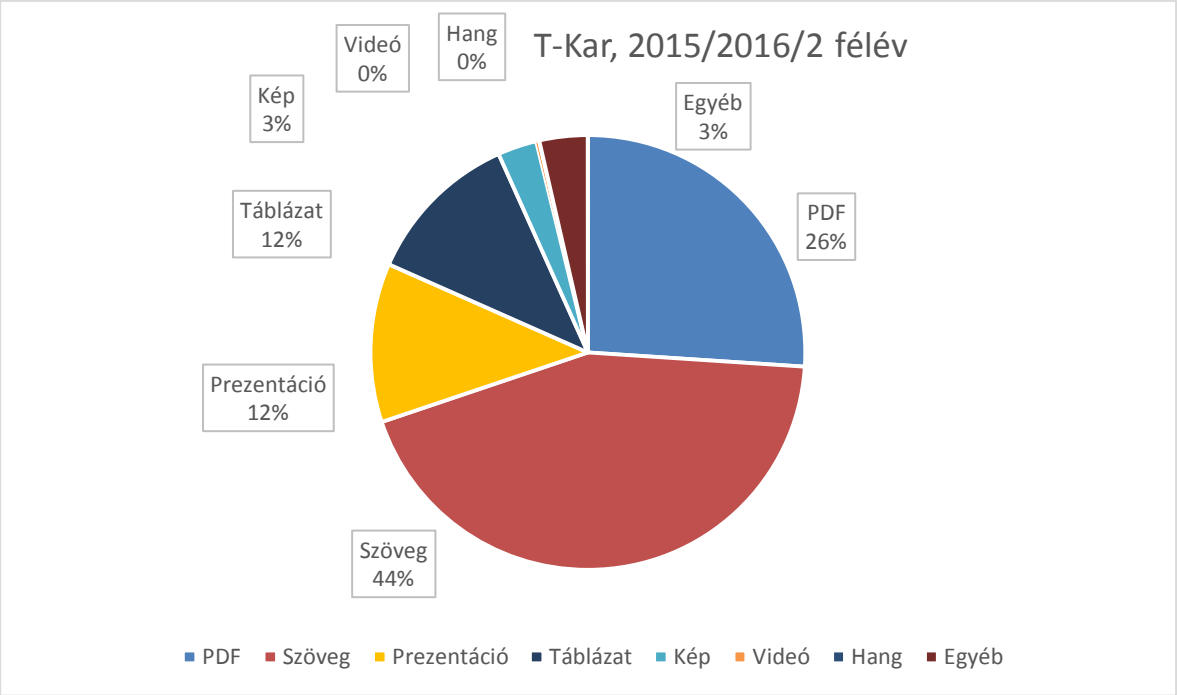
1. ábra
Feltöltött állományok jellemző megoszlása a 2016/17. tanév 2. félévében, Gazdálkodástudományi Kar

A Közgazdaságtudományi Karon hasonló arányban töltenek fel PDF-et az oktatók (34%), mint a Gazdálkodástudományi Karon. Míg szövegből kevesebbet (14%), addig táblázatból többez (26%). Illetve itt elvétve, de találkozhatunk videó-fájlokkal is.

A Társadalomtudományi Karon egyértelműen szövegből töltenek fel legnagyobb arányban az oktatók (a dokumentumok 44%-át jelentik). Még mindig nagy arányban (26%) vannak jelen a PDF-ek, valamint a prezentációk illetve táblázatok (12-12%) használata jellemző még.

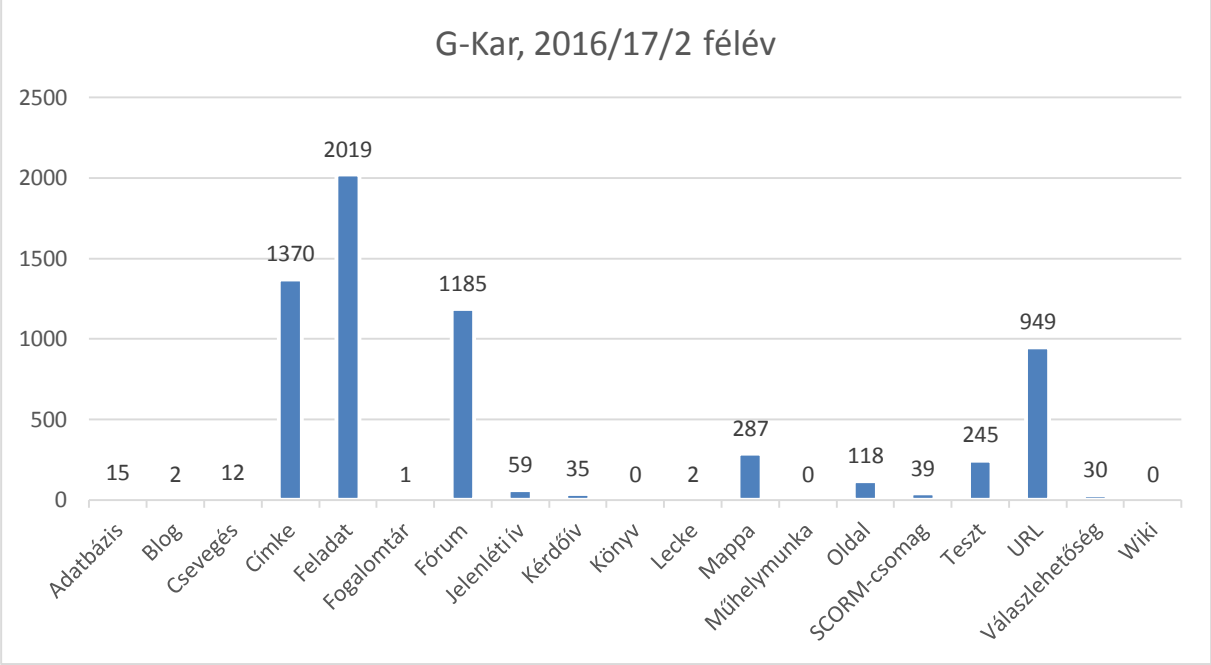


2. ábra
Feltöltött állományok jellemző megoszlása a 2016/17. tanév 2. félévében, Közgazdaságtudományi Kar



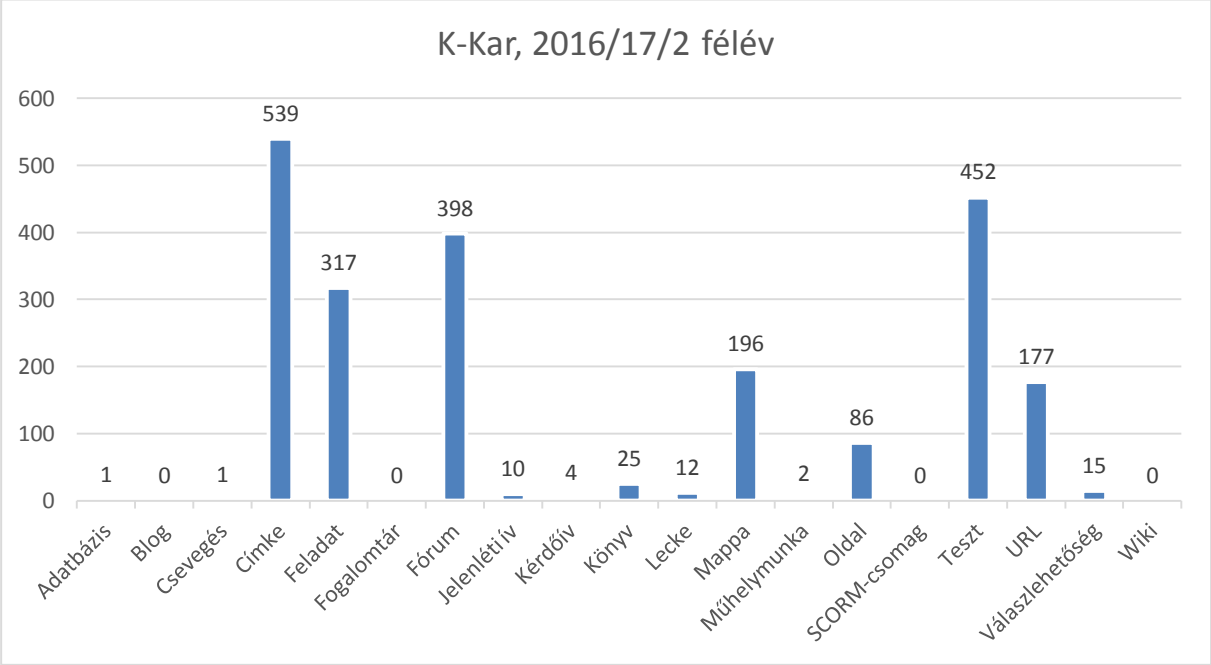
3. ábra
Feltöltött állományok jellemző megoszlása a 2016/17. tanév 2. félévében, Társadalomtudományi és Nemzetközi Kapcsolatok Kar

Elemzésünkben kitértünk a leggyakrabban használt Moodle-funkciókra is.



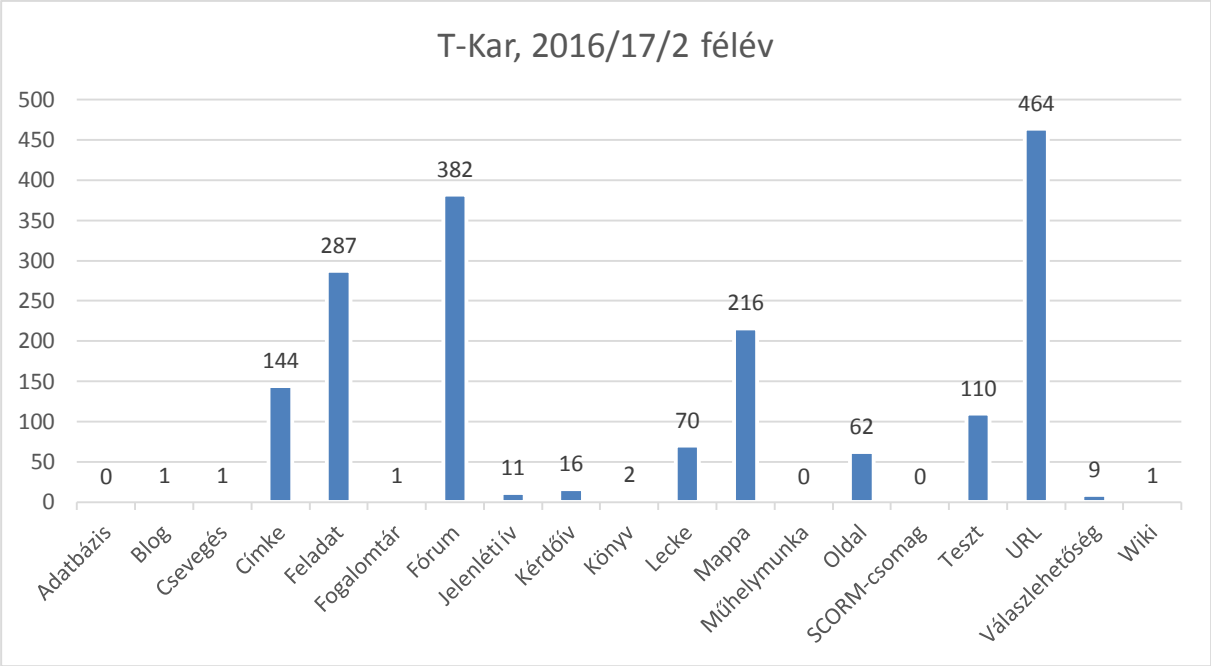
4. ábra
Használt Moodle funkciók a 2016/17. tanév 2. félévében, Gazdálkodástudományi Kar

A Gazdálkodástudományi Karon feladatot, címkét, fórumot és külső oldalra mutató URL-t használnak legnagyobb arányban az oktatók. Előfordul a mappa, a teszt és az oldal funkció alkalmazása is, de lényegesen ritkábban.



5. ábra
Használt Moodle funkciók a 2016/17. tanév 2. félévében,
Közgazdaságtudományi Kar

A Közgazdaságtudományi Karon címkét, tesztet, fórumot, feladatot, külső oldalra mutató URL-t, mappát és oldalt hoznak létre jellemző módon az oktatók



6. ábra
Használt Moodle funkciók a 2016/17. tanév 2. félévében,
Társadalomtudományi Kar

A Társadalomtudományi Karon leginkább a külső oldalra mutató URL-t, fórumot, feladatot, mappát, címkét, tesztet használják a Moodle funkciói közül. Érdekességként kiemelnénk, hogy ezen a karon viszonylag nagy számban (70 db) fordulnak elő *leckék*, vagyis a Moodle-nek az a funkciója, amely tanulási útvonalak, elágazások, személyre szabott tanulási formák kialakítását teszi lehetővé, tehát módszertani szempontból a legtöbb lehetőséget rejti magában.

Végezetül, az eredmények alapján megalkottuk az egyes Karok Moodle-felhasználói profilját.

A *Gazdálkodástudományi Karon* az oktatás fókuszban a vállalat, annak vezetése, szervezése, irányítása áll. Az oktatók gyakran használnak összetett feladatokat. A kurzusok 33.53%-ához aktív Moodle felület tartozik, ahol jellemzően szöveg, PDF, prezentáció feltöltésével az oktatók tanulói aktivitást fókuszba helyező funkciókat használnak, hiszen feladatokat készítenek, fórumon keresztüli kommunikációt preferálnak, és külső oldalakra küldik el a hallgatókat. Értelmezésünkben ők az *AKTÍV HASZNÁLÓK.*

A *Közgazdaságtudományi Karon* elméletigényes tárgyak vannak túlsúlyban, modellépítés folyik az oktatás során. Így a feltöltött dokumentumok jellemzően PDF-ek, táblázatok, szövegek, prezentációk. A

preferált tevékenységek a címke, a teszt, a fórum, a feladat és az oldal. Ők az *ELMÉLETÁTADÓK*.

A *Társadalomtudományi és Nemzetközi Kapcsolatok Kar*[85]: képzései jellemzően rendszerszemléletűek, eredményorientáltak. A Moodle-re az oktatók legnagyobb arányban szöveget, PDF-et, prezentációt, táblázatot töltenek fel, és a lehetőségek közül használják az URL-t, a fórumot, a feladatot, mappát, címkét, tesztet, leckét. Ők az *INNOVÁTOROK*.

5. Továbblépés útjai

Ahogy a bemutatott eredményekből is látható, a Budapesti Corvinus Egyetem tanítási-tanulási kultúrájának része a Moodle keretrendszer használata. Azonban az egyetemi stratégiában meghatározott célkitűzések megvalósítása feltételezi, hogy további fejlesztések történnek, az előző tanévekben a TÁMOP programok segítségével megkezdett oktatási innovációk folytatódnak. 2017. június elsejével az EFOP-3.4.3-16-2016-00006 *-„A Budapesti Corvinus Egyetem intézményi fejlesztései a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében"* projekt keretében a „tartalmi megújulás – módszertani megújulás – kompetenciafejlesztés" hármas egységében strukturálódó oktatási innovációk a Moodle oktatási keretrendszer továbbfejlesztésével járnak. Ezek a bemutatott nemzetközi trendeknek megfelelően alapvetően két területet érintenek:

- Elmozdulás a tanulás-analitika felé:

  A Moodle keretrendszerből kinyerhető, az egyéni tanulási eredményesség mérésére alkalmas információk összegyűjtése és elemzése, mérési pontok meghatározása.

  Az elemezések eredményeként tanulást támogató pontok és a pontokhoz tartozó fejlesztési szolgáltatások, egyéni fejlesztési tervek kidolgozása.

  Hallgatói és oktatói visszajelzési rendszerének kidolgozása.

  A megcélzott korszerűsítésekhez, fejlesztésekhez szükséges oktatók, tanárok, képzők oktatásmódszertani és kompetencia-fejlesztési képzési rendszerének kidolgozása, képzések rendszeres szervezése hibrid oktatási formákba.

- Korszerű, tevékenységalapú és hallgatóorientált tanulási-tanítási módszerek digitális támogatása:

[85] A Kar neve 2017. február 1-jén megváltozott, az új név Társadalomtudományi és Nemzetközi Kapcsolatok Kar

Csoportmunkát támogató virtuális tanulási terek kialakítása.

Új típusú értékelési lehetőségek biztosítása: műhelymunka, kitűző, csoportos, portfólió alapú értékelés.

Új típusú feladatok: interaktív videóval támogatott tananyag-feldolgozás, új teszt-típusok.

Csoportok nagyobb szerepe: hozzáférésben, feladatoknál, kommunikációban.

Komplex feladatok kihelyezése a Moodle-be: szakdolgozatok, TDK.

Abban bízunk, hogy a projekt keretében sikerül a modern kor elvárásainak és a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő, a naprakész és hatékony ismeretszerzést támogató, illetve az eredményesebb helytálláshoz szükséges kompetenciák fejlesztését biztosító tanulási környezetet kialakítani. Kedvező tapasztalataink, az oktatók növekvő érdeklődése a hibrid és az online oktatás terjedését, és vele párhuzamosan a módszertani paradigmaváltást minden bizonnyal felgyorsítja egyetemünkön. Most derül ki, hogy a meglévő egyetemi kultúra, szervezeti rendszer mennyire támogató, illetve mennyiben gátló a megszülető innovációk száma és dinamikája szempontjából.

Irodalomjegyzék

Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC horizon report: 2017 higher education edition.* Austin, Texas: The New Media Consortium.

Balkányi, P, Orbán, Zs. (2015): *A TDTK e-learning stratégiájához egy online kérdőíves felmérés eredményeinek bemutatása,* BCE TDTK

Budapesti Corvinus Egyetem küldetése és Intézményfejlesztési Terve https://www.uni-corvinus.hu/index.php?id=59924

Csillik O, Daruka M (2017): *Felsőoktatási innovációkat támogató tanári magatartás -a szükséges kompetenciafejlesztések egy lehetséges rendszere* In: Tóth Péter, Simonics István, Duchon Jenő, Varga Anikó (szerk.) Pedagógiai kutatások a Kárpát-medencében: II. Kárpát - medencei Oktatási Konferencia. Tanulmánykötet. pp. 383-399.

Deming, D. J. (2015). *The growing importance of social skills in the labor market.* The Quarterly Journal of Economics.

Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). *A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education*. The internet and higher education, *18*, 4-14.

Halász, G: (2016) *„Átfordított tanulás”. Esettanulmány az oktatási innovációk születésének és terjedésének dinamikájáról*. Kézirat

https://www.uni-corvinus.hu/index.php?id=60297

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *The NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition* Austin, Texas: The New Media Consortium.

Johnson, L., Adams, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC horizon report: 2016 higher education edition.* The New Media Consortium, Austin.

López-Pérez, M. V., Pérez-López, M. C., & Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, *56*(3), 818-826.

O'Malley, C. (Ed.). (2012). *Computer supported collaborative learning* (Vol. 128). Springer Science & Business Media.

Sass, J, Bodnár É (2014): Kihívások: Változó tanulók - változó módszerek – változó tanárszerepek. In: Tóth Péter, Ősz Rita, Várszegi Ágnes (szerk.) Pedagógusképzés - személyiségformálás, értékközvetítés, értékteremtés: IV. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia tanulmánykötet. pp. 183-196

Schwab, K (2017). *The fourth industrial revolution*. Crown Business. http://www.biznews.com/wef/davos-2016/2016/01/20/klaus-schwab-navigating-the-fourth-industrial-revolution/ letöltés ideje:2017.04.11.

World Economic Forum. (2016). The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution. World Economic Forum, Geneva,

WEB-BÁNYÁSZATI MÓDSZEREK ALKALMAZÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI EGY INFORMÁCIÓBIZTONSÁG-TUDATOSSÁGOT FEJLESZTŐ KÉPZÉSBEN

Duchon Jenő, duchon.jeno@nav.gov.hu
Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ
NAV Képzési, Egészségügyi és Kulturális Intézete

1. Miért van szükség az információbiztonság-tudatosság fejlesztésére?

Információs társadalomban élünk, melyben az információnak értéke van. Ez az érték azonban nem csak gazdasági, hanem többek között szociális, sőt, akár hatalmi érték is lehet.

„Az információs társadalomban tehát maga az információ és a hozzá kapcsolódó jelenségek, mint a kommunikáció, az adatgyűjtés, az adatfeldolgozás, a korábbinál sokkal központibb szerepbe kerülnek és jelentősen meghatározzák az emberi kapcsolatokat, a kultúrát, az állami és más szervezetek működését, a tér és idő fogalmát, rögzítettségét." (Pintér, 2007)

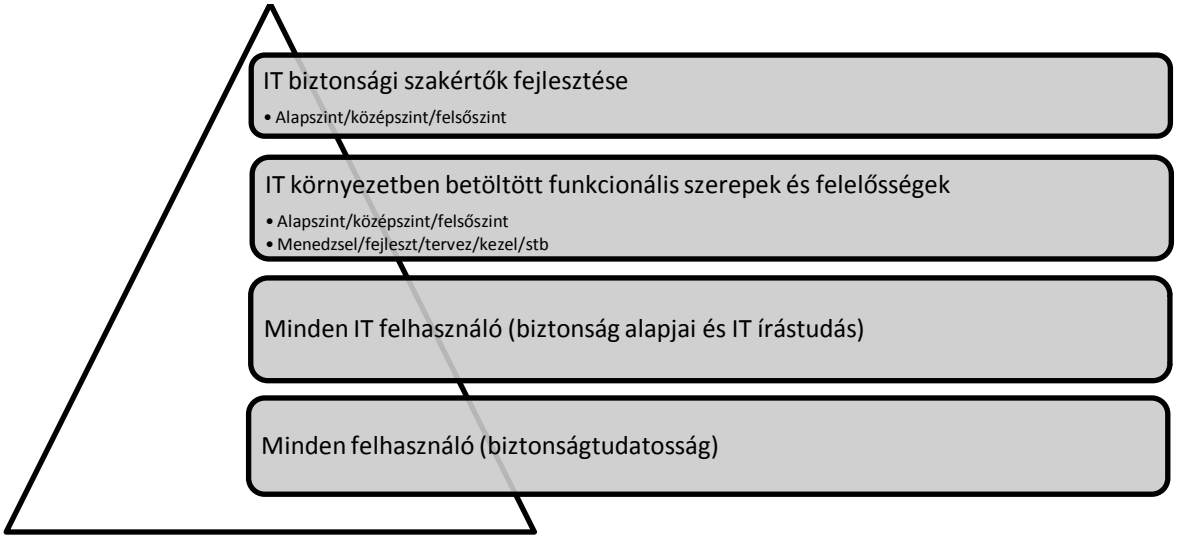
Úgy is mondhatnánk, hogy digitális jólétben élünk. Mint minden más esetben, erre a jólétre vigyáznunk kell. Nem elegendő csak az előnyeit élveznünk, fenttartása komoly felelősséggel is jár.

Egy jóléti társadalomban minden egyes egyénnek felelőssége van azzal kapcsolatosan, hogy megtanulja kezelni és használni a különböző közműrendszereket (víz, gáz, elektromos áram), ugyanakkor, ha jóléti információs társadalomban élünk az információ és az annak kezelését, feldolgozását, szűrését lehetővé tevő rendszereket szintén meg kell tanulnunk kezelni. Kimondhatjuk, hogy minden egyes polgárnál ki kell alakítani a tudatos eszközhasználatot, melynek része az információbiztonsággal kapcsolatos ismeretek bővítése és megfelelő attitűdök, metódusok kialakítása (Nyikes, 2016).

2. Az információbiztonság-tudatosság fejlesztése esetén attitűdváltoztatás a cél

A biztonságtudatosság kialakítása ugyanakkor nem egyenlő az információbiztonsági ismeretek oktatásával. A cél itt minden esetben az, hogy kialakításra kerüljön egy olyan viselkedés, melynek keretében képesek vagyunk figyelmet fordítani az információbiztonságra, hogy az egyén képes legyen érzékelni IT biztonsággal kapcsolatos veszélyeket, problémákat, és azokra tudatosan tudjon reagálni. (Wilson és Hash 2003)

A puszta ismeretátadáson túl tehát további eszközökre is szükségünk van annak érdekében, hogy a megfelelő viselkedésváltozást kialakítsuk. Itt bizony attitűdváltozást kell elérnünk az pedig nem végezhető el egy egyszerű képzés keretében. Komplex programra van szükség.

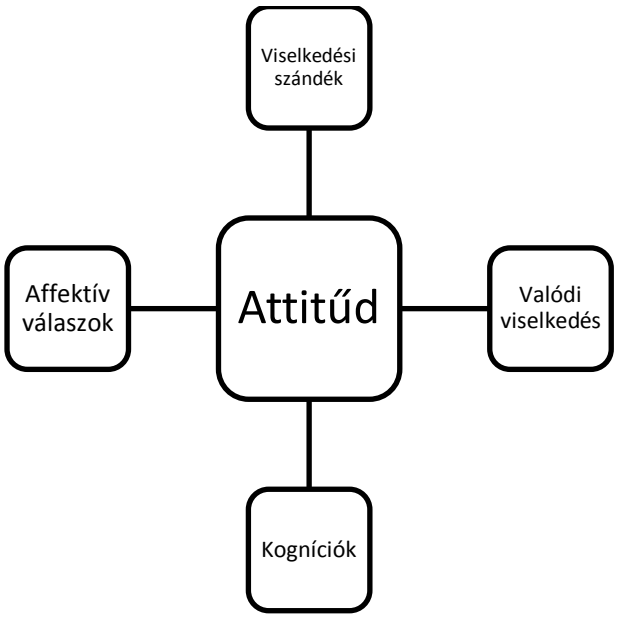


23. ábra
Egy komplex képzési program struktúrája
(saját ábra (Wilson és Hash 2003) alapján)

Annak érdekében, hogy megértsük, miként tudunk attitűd változtatást eszközölni, fontos belátnunk, hogy magához az attitűdhöz mi minden kapcsolódik, mi minden befolyásolja egy személy attitűdjét (Thomson - von Solms, 1998):

- Viselkedési szándék, azaz adott helyzetben, adott körülmények között az adott személy miként gondolja, hogy viselkedni fog.
- Valódi viselkedés, amely megmutatja az adott személy tényleges viselkedését egy adott helyzetben.
- Kogníciók, melyek ideákból, meggyőződésekből és korábbi ismeretekből táplálkoznak arra vonatkozóan, hogy miként kell viselkedni egy adott helyzetben.

- Affektív válaszok, melyek az adott illető aktuális hangulata, szociális érzékenysége, okán befolyásolják az attitűdöt egy adott helyzetben.



24. ábra
Attitűd rendszer
(saját ábra (Thomson és von Solms 1998) alapján)

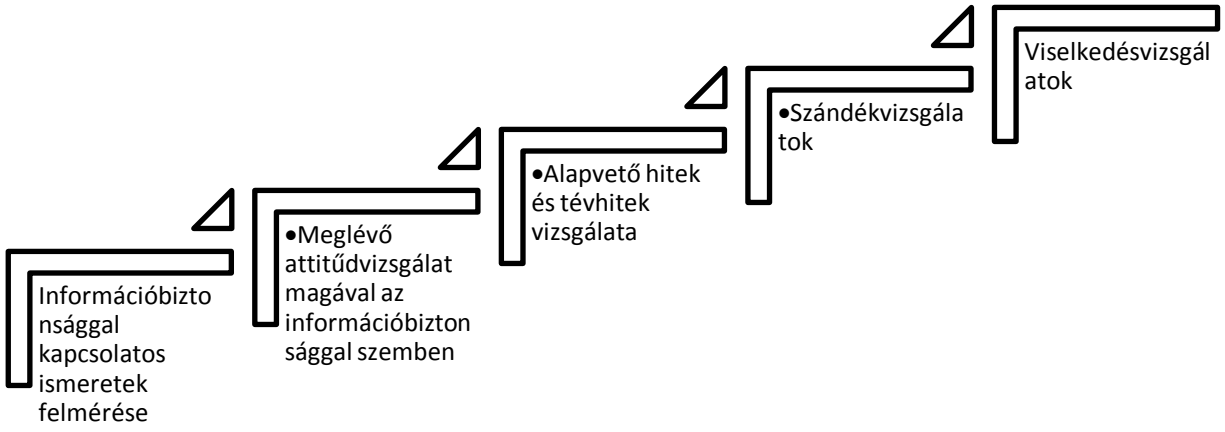
Láthatjuk tehát, hogy nincs egyszerű dolgunk, ha megfelelő programot szeretnénk kialakítani.

3. Első lépések az információbiztonság-tudatosság fejlesztő képzési program kialakítása esetén

A programok esetében lehetőségünk van meglévő programok átvételére és adaptálására, de számos esetben egyedi programok kerülnek kidolgozásra. (Khan, és mtsai. 2011) Függetlenül attól, hogy kész programcsomagot alkalmazunk, vagy magunk dolgozunk ki egyet, minden esetben célszerű felmérnünk a jelenlegi állapotot, melynek során fel kell tárnunk az érintett célcsoport aktuális biztonságtudatossági szintjét. Ez azonban nem összegezhető egyetlen mutatóként. Meg kell találnunk a hiányosságokat, a gyengeségeket, az erősségeket. Ehhez többféle kutatási metódust is alkalmazhatunk, melyek célszerű az alábbi 5 lépcsős folyamatot alkalmaznunk: (Khan, és mtsai., 2011)

- Információbiztonsággal kapcsolatos ismeretek felmérése

- Meglévő attitűdvizsgálat magával az információbiztonsággal szemben
- Alapvető hitek és tévhitek vizsgálata
- Szándékvizsgálatok
- Viselkedésvizsgálatok



25. ábra
Információbiztonság-tudatosság aktuális állapotának felmérését lehetővé tevő öt lépcsős modell
(Saját ábra Khan, és mtsai., 2011 alapján)

Fontos kérdés minden mérés esetén, hogy egyáltalán mit szeretnénk mérni. Ebben lehet segítségünkre Kruger és Kearney cikke (Kruger és Kearney, 2006), amely alapján felépíthető egy probléma fa. A szerzők munkájuk során (Belton és Stewart, 2002) munkájára támaszkodtak. Ezek alapján a biztonságtudatosság vizsgálata során a problémafa gyökérpontja maga az általános tudatosság szint, majd ezt régiós szintre bontják. Ilyen régiók lehetnek a munkahely egyes szervezeti szintjei, de akár munkakörök is. Minden egyes régiót 3 további dimenzióban vizsgálnak:

- mit gondolunk,
- mit tudunk,
- mit csinálunk.

Fontos megjegyezni, hogy ezen három tétel kapcsolódik a korábban látott 5 lépcsős modellhez is, hiszen annak első fokai pontosan ezt tartalmazták.

A vizsgálati módszer a fa struktúrában a fenti 3 dimenzió mindegyikét további hat fókuszterületre bontja tovább, melyekhez további faktorokat és alfaktorokat rendel. A hat fókuszterület: a szabályzók betartása, a

jelszavak titokban tartása, e-mail és internet kapcsolódás, mobil eszközök, biztonsági incidensek jelentése, akciók és következtetések.

Figyeljük meg, hogy a későbbiekben vázolásra kerülő biztonsági területek itt is megjelennek, ami egyben jelzi számunkra, hogy mely területekre kell fókuszálni egyrészt a felmérés, másrészt a program kialakítása során. Ezt nagyon sok esetben a környezeti (szervezeti) igények is befolyásolják, de érdemes magát az információbiztonság olyan területeire is koncentrálnunk, melyek mindenképpen érintik a felhasználókat. Ez alapján az alábbi területek fogalmazhatók meg, melyeknél szükséges a biztonsági gyakorlat (Garrison - Posey, 2006):

- Jelszavak
- Szoftverfrissítések és javítások
- E-mail-kezelés és antivírus programok
- Tűzfal, Spyware és felbukkanó ablakok
- Backup és biztonsági mentések
- Fizikai védelem

4. Hogyan változtassuk meg a képzésben résztvevők attitűdjét?

Az eddigiek során láthattuk, hogy nagyon fontos szerepe van a jelenlegi helyzet felmérésének és jelentős szerepet kap ezen felmérés keretében az adott környezet biztonsággal kapcsolatos elvárása (pl. munkahely, iskola, szociális háló, stb.) Azt is összegezhettük, melyek azok a területek, melyekre általánosságban fókuszálni kell. Ugyanakkor megállapítottuk, hogy a biztonságtudatosság nem fejleszthető egy egyszerű tanfolyammal, sokkal komplexebb megoldásra van szükség, melynek keretében három fő célkitűzést tehetünk (Thomson - von Solms, 1998):

- Közvetlenül befolyásoljuk a viselkedést (figyelmen kívül hagyva a meglévő ismereteket és attitűdöket). Ebben az esetben a minden résztvevő számára ugyanazt az ismerethalmazt továbbítjuk (pl. egy frontális képzés esetén, melyben ismertetésre kerül az adott vállalat információbiztonsági szabályzatának tartalmát)
- Viselkedésváltoztatáson keresztül változtatjuk meg az személyek attitűdjét. Ebben az esetben már építünk a korábbi tapasztalatokra. Nagyon fontos ilyenkor a szerepjáték, összeférhetetlenségi helyzetek feloldása, az önvélemény kialakítása.

- Meggyőzés útján történő attitűdváltoztatás. Ebben az esetben szintén építkezünk a korábbi tapasztalatokra, de egyben fontos a meggyőzés eszköze is.

Érdemes átgondolni, hogy a fenti módszerekhez milyen eszközrendszert tudunk társítani. Itt is élhetünk az információtovábbító eszközök széles palettájával, a hagyományos technikákat ötvözhetjük az IKT eszközökkel annak érdekében, hogy a leghatékonyabbak lehessünk. Példának okáért a következő lehetőségeink vannak (Khan és mtsai., 2011):

- Jelenléti, oktatási előadások tartása.
- E-mail üzenetek
- Csoportos megbeszélések
- Hírlevél jellegű cikkek
- Videojátékok
- E-learning alapú képzés (pl. LMS körrnyezetben)
- Poszterek

Ezek természetesen különböző hatásfokkal bírnak az ismeretek közlésének hatékonysága, az attitűdváltozáshoz szükséges feltételek teljesülése és a valódi viselkedés változás végbemenetele tekintetében. Ugyanakkor fontos leszögezni, hogy a fenti eszközök közül nem választanunk kell, hanem célszerű azokat párhuzamosan, egymás mellett alkalmaznunk.

5. Az adatbányászat, mint mérési módszer

Az alkalmazott módszereket, eszközöket követően érdemes visszakanyarodnunk a mit kérdéskörhöz, és annak feltérképezéséhez. Egy adott környezet személyeinek információbiztonság-tudatosság vizsgálatát többféleképpen is elvégezhetjük. Egyrészt tarthatunk interjúkat, másrészt tömegeket szólíthatunk meg különböző kérdőívekkel. Az internetet használva számos kérdőívet is találhatunk, melyek a vizsgálat alapjául szolgálhatnak. (Academic Frontier Project for Private Universities, 2009; SANS, 2016; Security Mentor, 2015) Ezek a módszerek azonban nem minden esetben adhatnak elégséges képet, célszerű ezeket megtámogatni más kutatási módszerekkel, mint például az informatikai rendszert használók rendszeren belüli tevékenységének a nyomonkövetésével, a rendszerben tárolt felhasználói tevékenységek utólagos elemzésével. Célszerű tehát a webbányászat eszközrendszeréhez nyúlnunk. A webbányászat alapvetően három témakört ölel magába: webtartalom bányászata, webstruktúra bányászata és webfelhasználás vizsgálata. A

különböző információs rendszerek által létrehozott naplóállományok adatainak feldolgozása ezen utóbbiba sorolandó (Desikan, 2006). Az adatbányászat segítségével egy nagy mennyiségű adathalmazból nem kézenfekvő, értékes információk nyerhetők (Klösgen – Zytkow, 2002). Elmondhatjuk tehát, hogy az adatbányászatra a webbányászat egyfajta módszertanaként is tekinthetünk (Cooley, 1997).

Láttuk korábban, hogy a biztonságtudatosság kialakítása viselkedés és attitűdváltoztatással jár, melynek keretében fontos az aktuális viselkedési jellemzők feltérképezése. Az információs rendszerek napló állományai pontosan egy viselkedési minta lenyomatait tartalmazzák, tehát adatbányászat segítségével azokból következtetéseket lehet levonni.

Egy megfelelő képzési program kialakítása érdeképen minden esetben érdemes figyelni ezeket az elemzéseket. Például egy szervezet valamely biztonsági területének ismereteit oktató képzés esetén a tanulók képzési környezetben végzett valódi tevékenysége könnyen eltérhet a képzéshez kapcsolódó ismeretellenőrző tesztnél adott válaszoktól (amely hasonlatos lehet egy kérdőíves felmérés válaszaihoz). Ilyen esetben a tanulási eredményességén túl információhoz jutunk a tanulók kurzuselem-használatának gyakoriságáról, idejéről, az azok elsajátítására fordított időről, leírhatóvá válik a viselkedésük egy-egy kurzuson belül (Tóth P., 2010; Tóth P., 2013). Biztonsági ismeretek tartalmazó képzés esetén mindebből következtethetünk a biztonságtudatossági attitűdjükre is.

Összegezve elmondhatjuk tehát, hogy a rendszerből elérhetjük a (a képzési adatokon: pl. teszteredmények, tevékenységpontok, osztályzatok, stb.) képzés résztvevői mikor, hol, és mennyiszer érték el a számukra rendelkezésre bocsájtott képzési anyagokat (El-Halees, 2009).

A felgyűlt adatok elemzésének a lépései a következők (Romero - Ventura – García, 2008; Romero és mtsai., 2013):

- Előfeldolgozás: Adatállományok összegyűjtése és előállítása a feldolgozás megkezdéséhez:

  Adatok kiválasztása: Mely adatokat fogjuk felhasználni, mely csoportok esetén, stb.

  Összegző táblák előállítása: A képzés résztvevői szerinti bontásban az adatok előállítása (pl. egy résztvevő mennyiszer oldotta meg sikeresen a tesztet, mennyiszer ért el egy adott erőforrást, stb.)

  Adat diszkretizálás: Ennek keretében a számadatokból adattartományokat képzünk (pl. Vizsga sikeresség, ha kevesebb, mint 5 pontot ért el)

Adattranszformáció: A rendelkezésre álló adatokat át kell alakítani az adatbányász algoritmusok számára értelmezhető formára.

- Adatbányászat: Adatbányász algoritmus kiválasztása, ezek lehetnek:

  Statisztikai alapúak, melyek esetében az egyes egyedi elemeket csoportokba sorolják, és kvantitatív értékkel látják el

  Döntési fán alapuló, amely hierarchikus struktúráját jelenti a feltételrendszereknek. Ilyenkor az adott levélelem eléréséhez a gyökérelemtől indulva az összes feltételnek teljesülnie kell.

  Szabályrendszerre épülő, amelyben HA-AKKOR procedúrák alapján történik az elemzés. Minden szabály két részből áll, egy felételből (HA) és egy konzekvenciából (AKKOR). A feltétel rendszer lehet összetett, logikai algebrán alapuló.

  Fuzzy logikán alapuló, amelyben komplex szabályhalmaz határoz meg számos paramétert minden változóhoz.

  Mesterséges neurális hálózat alapú, amely megpróbálja modellezni a biológiai neurális hálózattokat.

- Utófeldolgozás: Melynek keretében a korábbi algoritmusosok által előállított adatok értelmezésre kerülnek.

Az adatbányászat tekintetében számos eszköz és keretrendszer segíti a munkánkat, melyeket lehetnek kereskedelmi (DBMiner, SPSS Clementine, DB2 Intelligent Miner), illetve publikusan elérhetőek (Weka, Keel). (Romero és mtsai., 2013)

6. Esettanulmány az adatbányászat alkalmazására – 1. A bemutatandó eset háttere

A Nemzeti Adó- és Vámhivatal számos olyan képzést tart, melyben valamilyen belső szabályzatot kell megismernie a munkatársaknak. Egy szervezet megfelelő működéséhez az ilyen jellegű képzések fontosak, ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy ezek kifejezetten információszóró illetve ismeretnövelő szereppel bírnak. Megalapozzák azt az elméleti tudást, amelyhez igazított viselkedést vár el a szervezet. Ugyanakkor felmerül a kérdés, vajon a munkavállalók ténylegesen az elvárt viselkedésmintát követik? Éppen ezért célszerű felmérni a jelenlegi attitűdöket, viselkedésmintákat, különösen valamely biztonsági szabályzathoz (őrzés, információvédelem) kapcsolódóan.

Az egyik ilyen típusú képzés az Őrzésbiztonsági szabályzat megismerésével kapcsolatosan online képzés, amely teljes NAV állományát érintette, és 2016 elejétől 2017 közepéig tartott. A képzés a résztvevők számára vizsgával és nyilatkozattétellel (melyben a résztvevő elismerte, hogy megismerte a szabályzatban foglaltakat, és magára nézve azokat kötelezőnek tartja) zárult. A vizsgát az állomány nagy része sikeresen teljesítette, ugyanakkor érdemes megvizsgálni a vizsgázás körülményeit, a megismeréshez vezető tanulási utat (egyáltalán megnyitották-e az oktatóanyagokat, és ha igen mennyiszer, illetve milyen időközönként tették ezt), továbbá a nyilatkozat megtétele mennyire áll összhangban a szabályzat megismerésével (azaz a szabályzat szövegének vagy a szabályzatot összefoglaló oktatóanyag megnyitásával, letöltésével). A képzési rendszer naplóállományainak adatai alapján tehát egyrészt következtetni lehet a tanulók tanulási szokásaira is, másrészt viselkedésük a biztonsági előírásokkal kapcsolatosan attitűdjüket is tükrözi.

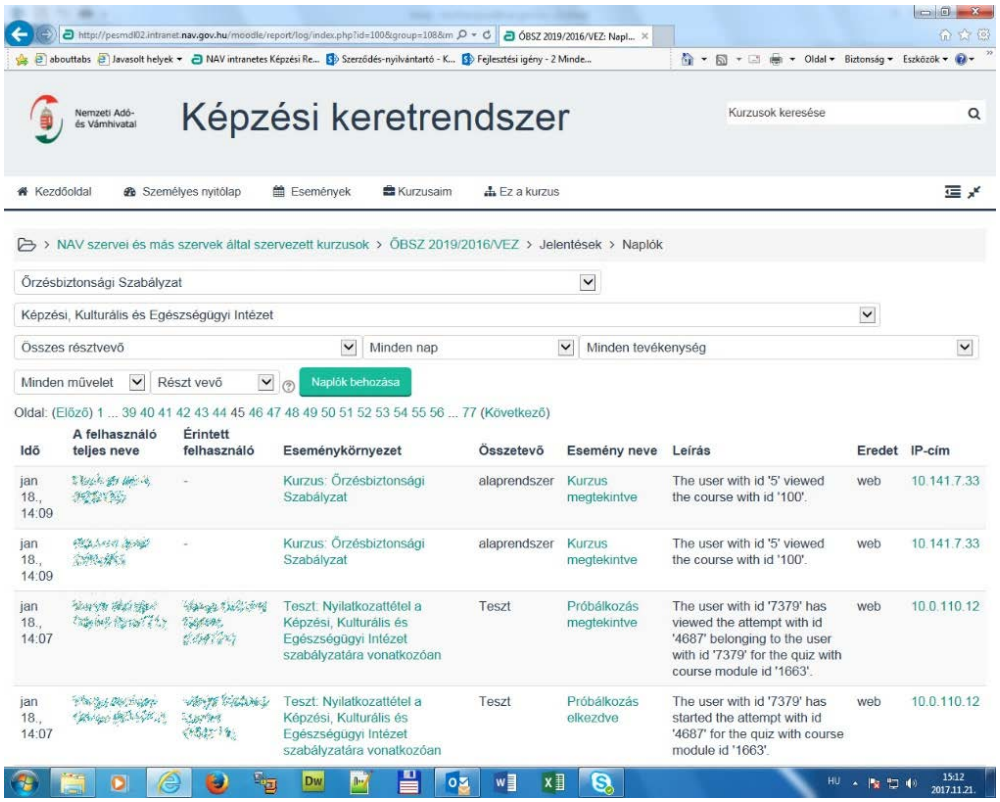
Maga a kurzus felépítése roppant egyszerű volt. Minden képzésben résztvevőnek meg kellett ismernie a központi szabályozást, illetve a saját igazgatóságának helyi szabályozását, amely a központi szabályozást egészítette ki a helyi sajátosságokkal. A szabályzatot ismertető jegyzetek letölthető pdf formátumban voltak elérhetőek. A résztvevőknek a képzés sikeres teljesítése érdekében mind a központi mind pedig a helyi szabályozásból zárótesztet kellett megoldaniuk, illetve nyilatkozniuk kellett, hogy a szabályzatot megismerték és magukra nézve kötelezően betartandónak tartják.

7. Esettanulmány az adatbányászat alkalmazására – 2. A letölthető adatok előfeldolgozása

Amennyiben lekérdezzük a kurzus napló állományát, úgy a következő ábrán látható eredményt kapjuk, melyből a következő adatokat tudjuk kinyerni (Romero - Ventura – García, 2008):

- A végrehajtott tevékenység pontos időpontja év/hónap/nap és óra/perc formában.
- A számítógép IP címe, melyről a tevékenységet végrehajtották.
- A tevékenységet végrehajtó teljes neve
- Maga a tevékenység.
- A tevékenységhez rögzített információs metaadatok.

26. ábra
A példaként bemutatott elektronikus kurzus felülete



27. ábra
A példaként bemutatott elektronikus kurzus naplóadatai

Jól látható, hogy a kinyerhető adatok esemény alapúak, mivel a naplóállomány adott időpontban történt eseményeket rögzíti. A felhasználók viselkedésének vizsgáltalához számunkra ugyanakkor felhasználók szerint összegyűjtött adatokra van szükségünk. Mindezen túl a naplóállomány számos olyan bejegyzést is tartalmaznak, amelyek jelen vizsgálat szempontjából nem relevánsak.

Mindezeket figyelembe véve mindenekelőtt adattisztítást, adatszűkítést kell végeznünk. Először le kell szűrnünk azokat az adatsorokat, amelyek kizárólag a Moodle rendszer Quiz illetve a Resource elemei jegyeztek be.

Ezt követően adattranszformációt kell végeznünk. Egyrészt minden dátum adatot átalakítottunk 2001. január 1 óta eltelt percek számára. Így egy olyan számértéket kapunk, amelyek segítségével összehasonlító vizsgálatok végezhetők. Másrészt el kell végeznünk az adatok időponthoz rendelt eseményközpontú rendszeréről felhasználó központú szerkezetűvé. Ennek érdekében minden egyes eseménytípushoz felhasználói objektumokat kell létrehozni, melyek tárolják az adott felhasználó adott eseményhez köthető összes időpont adatát. Ehhez a következő adattranszformációs szkriptet használtuk.

```
<textarea rows="10" cols="100" id="input"></textarea>
<button id="start">start</button>
<textarea rows="10" cols="100" id="output"></textarea>
<textarea rows="10" cols="100" id="output2"></textarea>
</textarea>

$(document).ready(function(){
	$("#start").click(function(){
		var lines = $('#input').val().split('\n');
		var users = new Array();
		for(var i = 0;i < lines.length;i++){
		var lineArray = lines[i].split('\t');
		var user = new Array();
		objIndex = users.findIndex((user => user.TASZ == lineArray[4]));
		user.TASZ = lineArray[4];
		user.times = [];
		user.times.push(lineArray[2]);
		if(objIndex < 0) {
			users.push(user);
		}else{
			if(users[objIndex].times.indexOf(lineArray[2])<0){
				users[objIndex].times.push(lineArray[2]);
			}
		}
		var outputString = new String();
		var output2String = new String();
		$.each(users, function(index, user) {
			outputString += user.TASZ+"\t";
			output2String += user.TASZ+"\t";
			var beforeTime = 0;
			$.each(user.times, function(index, time) {
				outputString += time+"\t";
				if (index == 0) {
					output2String += "0\t";
```

```
                        }else{
                                output2String += time - user.times[index-
                                                                1]+"\t";
                        }
                });
                outputString += "\n";
                output2String += "\n";
        });
        $("#output").val(outputString);
        $("#output2").val(output2String);
    });
});
```

28. ábra
Az adattranszformációs szkript

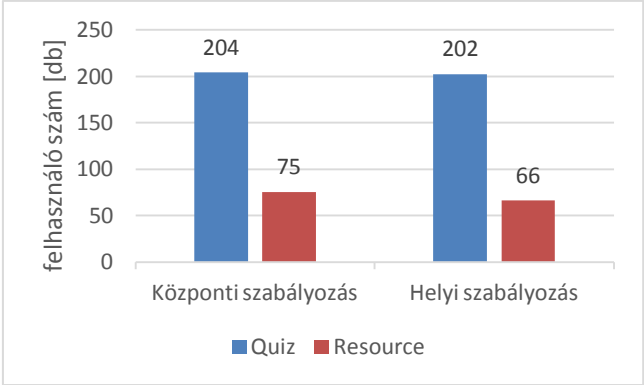
8. Esettanulmány az adatbányászat alkalmazására – 3. Az adatok feldolgozás módszere

Az adatok feldolgozásához példánkban statisztikai eszközöket alkalmazunk. Mindenek előtt összehasonlító statisztikát végezhetünk adatokon: Megvizsgálhatjuk többek között, hogy hány képzésben résztvevő nyitotta meg a képzési anyagot és hányan töltötték ki a tesztet. Ebből megtudhatjuk többek között, hogy hány fő töltötte ki tesztet a jegyzet (a szabályzatot ismertető anyag) megtekintése nélkül. Természetesen ezt követően a felgyűlt adatokon leíró statisztikák segítségével megvizsgálhatjuk a jegyzet megtekintése és a teszt elvégzése között eltelt időt, többek között kereszttáblás gyakoriságvizsgálatot alkalmazva. Természetesen normalitás vizsgálatnak is kitehetjük az adatokat, illetve korreláció vizsgálattal elemezhetjük változóink közötti kapcsolatok erősségét.

9. Esettanulmány az adatbányászat alkalmazására – 4. Az adatelemzés

A jelen példánkban nem célunk a teljes NAV állományának viselkedés vizsgálata. A cél, hogy példát mutassunk be az adatok elemzésére. Ehhez a Nemzeti Adó- és Vámhivatal Képzési, Egészségügyi és Kulturális Intézetének munkatársainak képzése során elért adatokat használjuk.

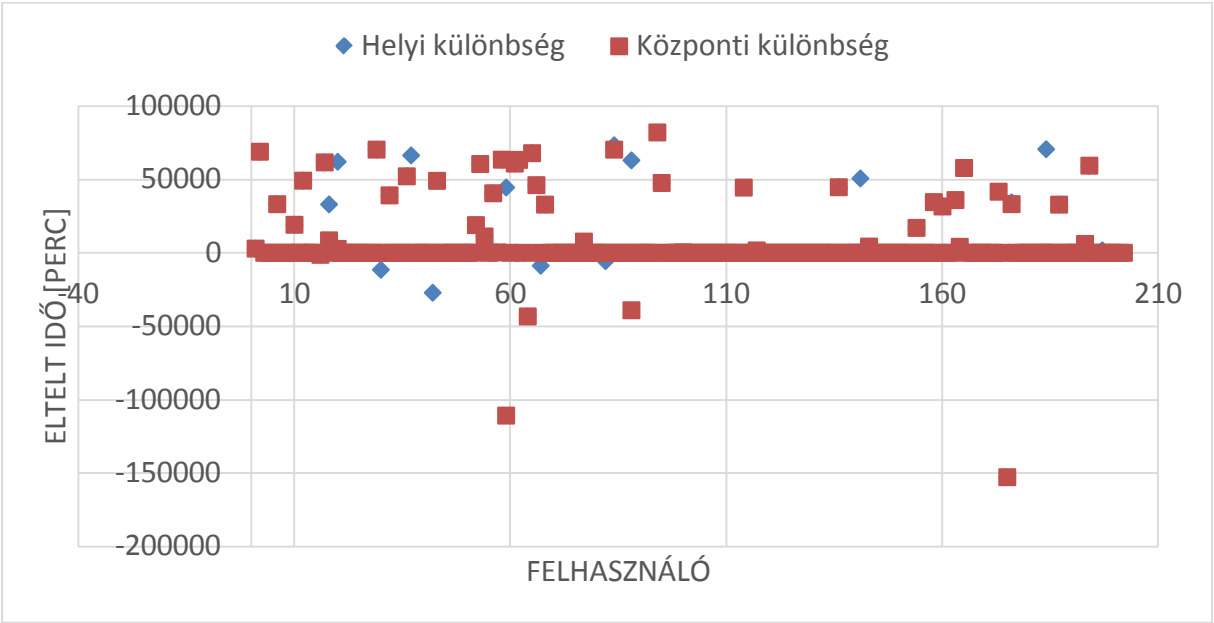
A képzésre 282 munkatárs volt beiskolázva az Intézetből. A naplóállományokat feldolgozva összesen 205 felhasználóval kapcsolatos adatot nyerhetünk ki. Ezen felhasználók közül 204 felhasználó oldotta meg a tesztet központi szabályozásra vonatkozóan és 202 a helyi szabályozásra vonatkozóan. Ugyanakkor csak 75 felhasználó nyitotta meg a képzéshez tartozó jegyzetet a központi szabályozás esetén és 66 a helyi szabályozás esetén.



29. ábra
Kurzuselemek elérése felhasználók száma szerint (n=205)

Jól látható, hogy mindkét szabályzat esetén a felhasználóknak csak a negyede használta az oktatási anyagot. Különösen fontos adat ez, hiszen a leadott nyilatkozatok szerint minden résztvevő úgy nyilatkozott, hogy megismerte a szabályzatokat.

Ezen a ponton lehet egy sejtésünk, miszerint egy rossz viselkedési mintát találtunk, mivel a munkatársak a kurzus teljesítéséhez szükséges tesztet a képzés tárgyául szolgáló ismeretek nélkül próbálják megoldani. Ez a sejtés megerősítést nyer, ha ábrázoljuk felhasználónként a teszt első megnyitása és jegyzet első megnyitása között eltelt időt.



30. ábra
Kurzuselemek között eltelt idő (n=205)

A fenti ábrát megnézve láthatjuk egyrészt, hogy sok esetben nagyon kevés idő telik el teszt és a jegyzet megnyitása között, sőt számos

esetben negatív értéket is láthatunk, ami arra utal, hogy jegyzet a teszt kitöltésének megkezdését követően került megnyitásra.

Feltételezésünket a kereszttáblás vizsgálat tovább erősíti.

Elapsed time between resource and quiz (central) * Elapsed time between resource and quiz (local) Crosstabulation

Count

		Elapsed time between resource and quiz (local)				
		<1 hour	1 hour > < 1 day	1 hour > < 1 week	> 1 week	Total
Elapsed time between resource and quiz (central)	<1 hour	154	0	1	5	160
	1 hour > < 1 day	0	4	0	0	4
	1 hour > < 1 week	2	0	4	2	8
	> 1 week	4	0	0	29	33
Total		160	4	5	36	205

31. ábra
Jegyzet és a kvíz között eltelt idő kereszttáblás vizsgálata a központi és helyi szabályozás esetén

A fenti ábrán az látszik, hogy a 154 személy mindkét esetben ugyanazt a metódust követte, azaz szinte egyszerre használta tesztet és a jegyzetet (vagy eleve a jegyzet nélkül nyitotta meg a tesztet). Összesen 29 személy esetén tapasztaljuk, hogy mindkét esetben hagytak maguknak időt a jegyzet elérése és a teszt kitöltése között. Mindebből azt következtethetjük, hogy a felhasználók hasonló metódust követtek a képzés teljesítése érdekében.

Ezen a ponton érdemes a vizsgálatba bevonni a képzés teljesítéséhez szükséges teszten elért eredményeket is.

Első körben érdemes elvégezni egy normalitásvizsgálatot.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Elapsed time (central)	Elapsed time (local)	Quiz point (central)	Quiz point (local)
N		205	205	205	205
Normal Parameters[a,b]	Mean	6007,8146	7416,0634	95,5011	94,8544
	Std. Deviation	23599,30505	23152,01136	9,47702	14,00083
Most Extreme Differences	Absolute	,396	,420	,400	,439
	Positive	,396	,420	,317	,357
	Negative	-,375	-,340	-,400	-,439
Kolmogorov-Smirnov Z		5,664	6,019	5,721	6,278
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

32. ábra
Normalitásvizsgálat eredménye

Amennyiben az adatokon lefuttatjuk a Kolmogorov-Smirnov tesztet, láthatjuk, hogy a teszt és a jegyzet megnyitása között eltelt idők sem a központi szabályozás, sem a helyi szabályozás esetén nem mutat normál eloszlást (K-S=5,664, p=0,001; K-S=6,019, p=0,001). Megvizsgálva a felhasználók által elért eredményeket, ugyanerre a következtetésre jutunk, azaz az elért eredmények sem mutatnak normál eloszlást (K-S=5,721, p=0,001; K-S=6,278, p=0,001).

Érdekességképpen összehasonlíthatjuk az elért eredményeket a jegyzet és a teszt között eltelt idővel.

Elapsed time between resource and quiz (central) * Quiz result (central) Crosstabulation

Count

		Quiz result (central)			
		Pass	Good	Excellent	Total
Elapsed time between resource and quiz (central)	<1 hour	3	40	117	160
	1 hour > < 1 day	1	0	3	4
	1 hour > < 1 week	0	5	3	8
	> 1 week	0	9	24	33
Total		4	54	147	205

Elapsed time between resource and quiz (local) * Quiz result (local) Crosstabulation

Count

		Quiz result (local)			
		Pass	Good	Excellent	Total
Elapsed time between resource and quiz (local)	<1 hour	22	13	125	160
	1 hour > < 1 day	1	0	3	4
	1 hour > < 1 week	1	0	4	5
	> 1 week	2	3	31	36
Total		26	16	163	205

33. ábra
Az eltelt idő összevetése a tesztek eredményeivel

A fenti összevetés alapján láthatjuk, hogy számos felhasználó (117 és 125) úgy ért el kiváló eredményt a teszten, hogy a két kurzuselem megnyitása közötti idő igen alacsony volt. Elmondhatjuk tehát, hogy a kurzus sikeresen tudták teljesíteni az előzetes ismeretek megszerzése nélkül is.

Ezen a ponton érdemes megvizsgálnunk, hogy a változóink között van e valamilyen kapcsolat.

Correlations

		Elapsed time between resource and quiz (central)	Elapsed time between resource and quiz (local)	Quiz result (central)	Quiz result (local)
Elapsed time between resource and quiz (central)	Pearson Correlation	1	,824**	-,026	,065
	Sig. (2-tailed)		,000	,713	,352
	N	205	205	205	205
Elapsed time between resource and quiz (local)	Pearson Correlation	,824**	1	-,001	,082
	Sig. (2-tailed)	,000		,990	,241
	N	205	205	205	205
Quiz result (central)	Pearson Correlation	-,026	-,001	1	,020
	Sig. (2-tailed)	,713	,990		,773
	N	205	205	205	205
Quiz result (local)	Pearson Correlation	,065	,082	,020	1
	Sig. (2-tailed)	,352	,241	,773	
	N	205	205	205	205

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

34. ábra
Korreláció vizsgálat az kurzuselemek megnyitása között eltelt idők és a teszt eredmények között

Jól látható, hogy a központi szabályozás jegyzete és tesztje illetve a helyi szabályozás jegyzete és tesztje között eltelt idő esetén erős kapcsolat fedezhető fel (r=0,824, p=0,001). Ugyanakkor az elért eredmények

között nincs kapcsolat. Mindez azt jelenti, hogy a felhasználók hasonló kurzusteljesítési stratégiát követtek a központi és a helyi szabályozás esetén de ez nem vezetett hasonló eredményre.

10. Esettanulmány az adatbányászat alkalmazására – 5. Konklúzió

A példaként bemutatott vizsgálat konklúziójaként a következő megállapítások tehetőek:

- A felhasználók ugyanazt a stratégiát követték mindkét szabályzat kapcsán.
- A felhasználók cél a kurzus teljesítése volt, az eredmény nem volt fontos a számukra.
- A legtöbb felhasználó várhatóan nem akarta megismerni valójában a szabályzatokat, csak „kipipálni szerette volna a képzést”.

Láthattuk korábban, hogy mi minden befolyásolja egy személy attitűdjét. Láthattuk, hogy bármelyik megváltozása attitűdváltozást hozhat létre. Az aktuális vizsgálatnál megállapítottuk a munkatársak jelenlegi attitűdjét egy biztonsági területhez köthetően ismeretek megszerzésére vonatkozóan, ugyanakkor feltételezhetjük, hogy ha módosítjuk a képzés felépítését, akkor változni fog a képzésben résztvevők viselkedése a képzésen belül, és ezáltal magához a biztonsági területhez köthető tudatosságuk is.

Például, ha módosítjuk a képzési tartalmat (letölthető pdf-ek helyett interaktív tananyagok használatával, felhasználói aktivitást igénylő feladatok bevezetésével) a felhasználók nagyobb része merül el részletesen a képzés tárgykörébe tartozó ismeretekben. Várhatóan ugyanez a cél érhető el, ha a kurzuson belül gamifikációs elemek (ranglista, pontgyűjtés, stb.) kerülnek bevezetésre. A cél, hogy a résztvevők el akarjanak merülni a képzési tartalmakban, és akkor várhatóan ennek eredménye a biztonságtudatos viselkedésükbe is megjelenik majd.

11. Összefoglalás

Jelen tanulmányban a cél az volt, hogy megmutassuk, minként tud az adatbányászat segítségünkre lenni abban az esetben, ha fel szeretnénk építeni egy komplex képzési programot, amely növeli a felhasználók biztonságtudatosságát. A tanulmány elején összegyűjtöttük, miért fontos

egy komplex képzési program jelen korunkban, majd röviden áttekintettük az adatbányászat adta lehetőségeket. Végül pedig egy élő adatok segítségével vázoltunk egy lehetséges példát.

Irodalomjegyzék

Academic Frontier Project for Private Universities. „Survey on Internet Security Awareness.” 2009. 03. http://www.kansai-u.ac.jp/riss/en/shareduse/data/17_E_questionnaire.pdf (hozzáférés dátuma: 2017. 06 24).

Belton, Valerie, és Theo Stewart. Multiple Criteria Decision Analysis - An Integrated Approach. Springer Science & Business Media, 2002.

El-Halees, Alaa. „Mining students data to analyze e-Learning behavior: A Case Study.” 2009.

Garrison, Chlotia P, és O Guy Posey. „Computer Security Awareness of Accounting Students.” 2006.

Khan, Bilal, Khaled S. Alghathbar, Syed Irfan Nabi, és Muhammad Khurram Khan. „Effectiveness of information security awareness methods based on psychological theories.” African Journal of Business Management 5, 26. szám (2011): 10862-10868.

Klösgen, Willi, és Jan M. Zytkow. Handbook of data mining and knowledge discovery. New York, NY, USA: Oxford University Press, Inc, 2002.

Kruger, Hennie A, és Wayne D Kearney. „A prototype for assessing information security awareness.” Computers & Security 25 (2006): 289-296.

Nyikes, Zoltán. „A biztonságtudatosság a digitális kompetencia tükrében.” XXI. Fiatal Műszakiak Tudományos Ülésszaka, 2016.

P. Desikan, C. DeLong, K. Beemanapalli, A. Bose & J. Srivastava. „Web Mining For Self-directed E-learning.” In Data Mining in E-Learning, szerkesztette: S. Ventura C. Romero, 21-37. Southampton, Boston: WITPress, 2006.

Pintér, Róbert. „Úton az információs társadalom megismerése felé.” In Az információs társadalom - Az elmélettől a politikai gyakorlatig, szerző: Róbert Pintér. Budapest, 2007.

R. Cooley, B. Mobasher, and J. Srivastava. Web mining: information and pattern discovery on the world wide web. Newport Beach, California.

kötet, in 9th IEEE International Conference on Tools with Artificial Intelligence, 558-567. Newport Beach, California, 1997.

Romero, Cristobal, Pedro G Espejo, Amelia Zafra, Jose Raul Romero, és Sebastian Ventura. „Web usage mining for predicting final marks of students that use Moodle courses.” Computer Applications in Engineering Education 21, 1. szám (2013): 135-146.

Romero, Cristóbal, Sebastián Ventura, és Enrique García. „Data mining in course management systems: Moodle case study and tutorial.” Computers & Education 51 (2008): 368–384.

SANS. „Security Awareness Planning Kit.” 2016. https://securingthehuman.sans.org/resources/planning (hozzáférés dátuma: 2017. 06 25).

Security Mentor. Security Awareness Survey. 2015. https://www.securitymentor.com/resources/awareness-survey (hozzáférés dátuma: 2017. 06 25).

Thomson, Mark E, és Rossouw von Solms. „Information security awareness: educating your users effectively.” Information management \& computer security 6, 4. szám (1998): 167-173.

Tóth Péter (2010): Virtuális kurzusbeli tanulási tevékenység vizsgálata web bányászati módszerekkel. In: Balogh Imre – Horváth Ádám (szerk.): Felhasználói viselkedés elemzése webes környezetben: web-analitikai módszerek alkalmazása viselkedés-elemzésre. DSGI Kiadó, Székesfehérvár, p25-72.

Tóth Péter (2013): Online learning behavior and web usage mining. *Transactions on Advances in Engineering Education*, 10(2), p71-81.

Wilson, Mark, és Joan Hash. „Building an information technology security awareness and training program.” NIST Special publication 800 (2003): 50.

VAJDASÁGI ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANULÓK VÉLEMÉNYE AZ ISKOLABIZTONSÁGI MEGOLDÁSOKRÓL

Bálint Krisztián, *balint.krisztian@phd.uni.obuda.hu*
Óbudai Egyetem, Biztonságtudományi Doktori Iskola

1. Bevezetés

A biztonságtudomány nem régi keletű fogalom, azonban a biztonság iránti igény, akár a biztonsággal kapcsolatos problémák az emberi gondolkodással egyidősek (György, 2011). A biztonság „veszélyektől vagy bántódástól mentes (zavartalan) állapot", tehát a dolgoknak, életviszonyoknak olyan rendje, olyan állapota, amelyben kellemetlen meglepetésnek, zavarnak, veszélynek nincs, vagy alig van jelentősége, amelyben ilyentől nem kell tartani. A biztonság köznapi értelemben valakinek vagy valaminek a veszélytől, kártól, jogtalan beavatkozástól, bántódástól védett állapota, helyzete. Technikai értelemben a biztonság egy objektum (vállalat, intézmény, munkahely stb.) olyan állapotát jelenti, hogy rendellenes működése, meghibásodása esetén az emberekre és más objektumokra veszélyes következmények nem lépnek fel, nem keletkezik baleset vagy nagyobb anyagi kár, esetleg katasztrófa. A biztonságra egyaránt veszélyt jelenthetnek a vagyon és a személyek elleni támadások (betörések, rablás), a munkahelyi balesetek és ártalmak. A biztonságra való törekvés egyik területe az annak érdekében megoldandó technikai, műszaki kérdések megvizsgálása, majd a kialakított feladatok végrehajtása. Biztonságtechnikának nevezzük tehát a műszaki tudományok azon területét, amelynek feladata a különféle objektumok és rendszerek biztonságának növelése, az embert érő káros hatások és a vagyoni kár kockázatának csökkentése, igénybe véve ehhez műszaki, szervezési, egészségügyi, gazdasági intézkedéseket és eszközöket (Kiss, 2015).

A megfelelő szintű iskola biztonság napjaink egyik legfontosabb témája, hiszen az elmúlt évtizedben egyre nagyobb média figyelmet kapott az iskolai biztonság megsértése, ami erősítette a közvélemény aggodalmát az iskolák biztonsága miatt (Lindle, 2008). Hatékony oktatás és tanulás csak biztonságos iskolai környezetben történhet. Valóban minden közösség ilyen környezetet szeretne a gyermekeinek. Az iskolai biztonság magában foglalja az összes tanulási környezetet, beleértve a tanulókat, tantermeket, pedagógusokat, szülőket és az egész közösséget (Xaba, 2006). A pedagógusok eszköztelennek érzik magukat az iskolai erőszakkal

szemben. Mit kezdjen a tanár, ha egyik tanítványa összeveri a másikat? Vagy ha „csak" zaklatja? Esetleg őt magát inzultálja egy diák vagy annak szülei? Mit lehet tenni az ilyen – úgy tűnik, egyre sűrűbben előforduló – esetekben? (István, 2009) Ezekre a problémákra több megoldás is létezik, jelen esetben az objektumbiztonság keretein belül kerülnek megválaszolásra ezek a kérdések. Ilyen megoldás lehet a beltéri és kültéri védelem különböző technikai eszközök segítségével. A kutatás célja, olyan technikai és mechanikai eszközök bemutatása, amely által hatékonyan lehet növelni az iskolabiztonságot, valamint csökkenteni az iskolai normaszegésre irányuló magatartást. A kutatás további célja, hogy olyan biztonsági IT eszközöket ker, amelyek elősegítik a hatékony tanulási környezet kialakítását, nem pedig akadályozzák azt. Az ilyen rendszerek megtervezésénél figyelembe kell venni azt, hogy a tanulók számára az iskola a második otthon, ebből kifolyólag a biztonságot nem ajánlatos úgy fokozni, hogy vasrácsokat helyezünk el az ablakokra, amely szorongást válthat ki a tanulókból. Helyette ajánlatos védőfóliával bevonni az üveget, a tantermekbe pedig szenzoros érzékelőket elhelyezni. Az iskolák esetében a láthatatlan védelem a legjobb védelem.

2. Iskolai agresszió

A legkülönbözőbb forrásokból származó információk alapján azzal szembesülünk, hogy az élet minden területén jelentősen erősödik az agresszió, a terror, az erőszak, a gyűlölködés, az ellenségeskedés mindenféle formája. A nevelési-oktatási intézményekben ma már a nevelőtestületi megbeszélések, a szülői értekezletek, a fogadóórák elmaradhatatlan témái közé tartoznak azok az iskolai történések, tanulói és tanári sérelmek, amelyek az erőszakos viselkedéssel, az agresszivitás növekedésével, a tanulók egymással (esetenként a tanárral) szembeni kegyetlenkedésével, zaklatásával, az iskola által közvetített értékek elutasításával, a szabályok, a normák megszegésével hozhatók összefüggésbe. A súlyosabb esetek egyre jobban próbára teszik a pedagógusok, a szülők és a tanulók problémaérzékenységét, cselekvőképességét, türelmét, önuralmát. A helyzet súlyosságát mutatja, hogy az iskolai erőszak növekedése nemcsak a tanulók, a tanárok munkájára, kapcsolatára, hanem a szülőknek a tanárokhoz, az iskolához való viszonyára is jelentős hatással van. A tanárok többnyire nagyobb terhelésről, a fegyelmezési jelenségek gyarapodó nehézségeiről, hivatásbeli közérzetük romlásáról, a kölcsönös bizalmi viszony (a tanár-diák, a tanár-szülő), kapcsolat lazulásáról, torzulásáról számolnak be. A szülők egyre „hangosabban" olyan iskolai (környezeti, személyi, tárgyi) igényt fogalmaznak meg, amelyben a gyermekeik biztonságban lehetnek, amelyben minden intézményes feltétel adott ahhoz, hogy szükség esetén gyermekeiket megkíméljék és megvédjék a szándékos zaklatástól,

megaláztatástól, az erőszakos cselekményektől (Erika, 2004). Agresszív viselkedésnek tekintjük azt a szándékolt, tehát nem véletlenszerűen bekövetkezett cselekvést, amely valamilyen fizikai, anyagi vagy lelki károkozással, sérüléssel jár. Ezek szerint az agresszió célpontja az egyén teste, tulajdona vagy pszichikai épsége ellen irányul. Az agresszív viselkedés szándékos, de nem feltétlenül a károkozás a célja. (A tárgyakra irányuló agresszió az iskola felszerelése, épülete elleni erőszak is.) Az iskolai fegyelem megsértése az iskolai normák kétségtelen megszegését jelenti. A diákok megsérthetik az iskola értékrendjét például öltözködéssel, óra alatti zajongással, a szünetbeli dohányzással, rohangálással, folyosói labdázással és hasonlókkal. Ugyanez történik, ha a tanárral feleselnek, ha szembeszegülnek vele, netán hangoskodással zavarják a tanórát. Még akkor is fegyelemsértésről van szó, ha a magatartásukkal olykor kikezdik a tanári tekintélyt, meggátolják a tanáraikat munkájuk végzésében, vagy ha az iskola értékrendjét tudatosan kezdik ki. Mindezekkel szemben sok pedagógus tehetetlennek, és éppen ezért a diákok áldozatának érzi magát (Hajdu, 2011).

3. Elektronikus iskolavédelem területei

Főbb területei:

- Beléptető rendszerek,
- Biztonsági kamerarendszerek,
- Tűz és füstjelző berendezések.

3.1. Iskolai biztonsági rendszer

Hatékony beltéri védelmet lehet kialakítani a biztonsági kamerák telepítésével, amellyel figyelemmel lehet kísérni az iskolai agresszív viselkedést. A modern biztonsági kamerák nem csak a verbális és nem verbális agressziót képessek kiszűrni, hanem a lopást is. A beltéri kamerák elhelyezésénél azonban figyelni kell arra, hogy a tanulók személyi jogai ne sérüljenek. Fontos, hogy a rögzített kép az adatvédelmi jogszabályok figyelembevételével kerüljön tárolásra és az elvárt képminőség, valamint a pontos időhöz történő időszinkronizálás biztosított legyen. A biztonságtechnikában a helyzetnek és a feladatnak megfelelő típusú és műszaki paraméterekkel rendelkező kamerát kell alkalmazni. A leginkább elterjedt a hagyományos kialakítású boksz kamera, mely általában téglatest alakú. Ezeknél a kameráknál az objektív cserélhető, így rugalmasan alkalmazható. Ezt az eszközt elsősorban belső térben szoktak alkalmazni. Az utóbbi időben egyre inkább kedvelt az úgynevezett

kompakt kivitelű kamera. Az ilyenekre jellemző az, hogy az optikát, magát a kamerát és esetleg az infra megvilágítást is gyárilag összeszerelve tartalmazza. Ennek egyérzelmű hátránya, hogy alkatrészeit cserélni nem lehet, így ha valami meghibásodik, akkor az egész kamera cserére szorul. Ezek a kamerák gyári összeillesztésnek köszönhetően igen magas az IP védettsége ezeknek a kameráknak (IP66, IP67), ráadásul gyakran fémből készülnek, így kiválóan alkalmazhatók kültéren. A hőmérsékleti szélsőségeknek is megfelelően ellenáll, és a gyári tartókonzol lehetővé teszi a rejtett kábelezést. Ezeknél a kompakt kiviteleknél igen gyakran alkalmaznak beépített infra LED-es megvilágítást, így éjszaka is jól használhatóak (Berek, 2014). Továbbá az iskolákban problámát tud okozni, ha nincs élőerős védelem, más szóval biztonsági őr, aki ezeket a biztonsági berendezéseket szakszerűen működtethetné. A gyakorlatban azonban gyakran előfordul, hogy az ilyen és ehhez hasonló feladatok az informatika tanár látja el. Félő, hogy egyes esetekben a rögzített felvételek megsemmisülnek, ha kicsi az adatbázis tárhelye, valamint ha időben nem tekintik meg azokat, így a merevlemez telítettségével egy bizonyos idő után az adatok felülíródhatnak.

Az iskolai kültéri kamerarendszer, főleg ha az az utcán van elhelyezve más jogszabály alá esik, mint a beltéri kamerarendszer. Ebben az esetben nem szükséges a tanulók, vagy szülők írásos beleegyezése a felvételek rögzítése érdekében, hiszen az közterületnek számít. Ennek ellenére a kültéri kamerarendszer ugyan olyan hangsúllyal bír, mint a beltéri iskolai kamerarendszer. A kültéri kamerák nem az iskolán belüli erőszakot hivatottak csökkentetni, ez teljesen egyértelmű. Itt a legfontosabb az illetéktelen behatolás csökkentése, főleg iskola illetve munkaidőn kívűl. Az ilyen típusú kamerarendszer hasznos tud lenni még a következő esetekben:

- a tanulók iskolán kívűli alkolfogyasztásának csökkentése, illetve teljes megszüntetése érdekében,
- a dohányzás visszaszorításában,
- kabítószerfogyasztás kiszűrésére,
- kábítószerkereskedők távoltartásában,
- az emberrablás kockázatának csökkentésében.

Az 1. ábra a kutatásban egy általános iskola kültéri kamerarendszerét szemlélteti.

1. ábra
Egy általános iskola kültéri kamerája

3.2. Iskolai beléptetőrendszer

A mai beléptető rendszerek ellenőrzik, hogy a személy jogosult-e adott időpontban, adott irányban, adott átjárón való áthaladásra. A beléptető rendszerek szűkebb értelemben az elektronikai jelzőrendszer részei. Beléptető rendszerre szükség van minden olyan helyen, ahol a belépést felügyelni kell. A beléptető rendszerek szűkebb értelemben az elektronikai jelzőrendszer részei. Tágabb értelemben azonban magukba foglalják (illetve szükséges kiegészítői): a rezsim intézkedéseket (pl.: kényszerített személyazonosítás), a mechanikai védelmet (pl.: forgóvilla) és az élőerős védelmet (pl.: vagyonőr, aki riasztás esetén beavatkozik) is. A beléptető rendszer egyéb rendszerekkel kiegészítve megvalósítja a komplex megelőző védelmi (rezsim) intézkedések mechanikai védelem elektronikai jelzőrendszer élőerős védelembiztosítás kockázat 20 vagyonvédelmet. Támogató rendszerekre az eltérő funkciókból adódóan van szükség. Hiszen a beléptető rendszer nem helyettesíti pl.: a kamerarendszert vagy a behatolásjelző rendszert. A téves következtetések elkerülése érdekében fontosnak deklarálni az alábbiakat:

- Tökéletes, 100%-os biztonság nem létezik, minden rendszernek van gyenge pontja, minden rendszer kijátszható. A védelem szintje úgy értelmezhető, hogy milyen nehéz a komplex vagyonvédelmi rendszert megkerülni. Ennek megállapítására igen kevés objektív, mérésen alapuló eljárás ismeretes, a megfelelő rendszer tervezése mérnöki feladat. Köztudott, hogy egy lánc olyan erős, mint a leggyengébb láncszeme.
- A vagyonvédelem gyenge pontja nem csak a vagyonvédelmi piramis eleme lehet, hanem maga a felhasználó is. A mechanikai és elektronikai rendszerek szabotálása tervezhető. Az ember figyelmetlen, feledékeny, óvatlan, megzsarolható, megvesztegethető… vagyis megbízhatatlan

- Mindhárom személyazonosítási módszernek (tudás, birtok, biometrikus tulajdonság alapú) vannak előnyei, hátrányai, javasolt és alkalmazott felhasználási területük eltér egymástól, ezért annak az esélye, hogy a közeljövőben valamelyik terület kiszorítja a másikat, minimális.
- Ma a tudás, a birtok és a biometria alapú beléptető rendszerek is kijátszhatók valamilyen módon. A tudás alapú az óvatlanságból, figyelmetlenségből, feledékenységből adódóan; a birtok alapú az átadhatóságból, másolhatóságból adódóan; a biometria alapú a minta másolhatóságából adódóan. A felhasználó kényszeríthető, hogy beüsse PIN kódját (erre az esetre használatos a duress, vagyis kényszerített kód), hogy átadja RF kártyáját vagy odatartsa ujját az olvasóhoz (ilyen esetre célszerű másik ujjat rögzíteni). Az előbbiek a mai közbiztonság mellett nem jellemzőek. Az ismert kijátszási módszerek ellehetetlenítésén fejlesztőmérnökök dolgoznak (Ákos, 2011).

Sajnálatos módon a kutatásban részt vett általános iskolák nem használnak beléptetőrendszert, ezt az iskolák vezetősége a szerény anyagi helyzetükkel indokolta, holott lehetőség függvényében telepítenének ilyen típusú biztonsági rendszert. A 2. ábra egy egyetem lengővillás beléptető kapuit ábrázolja, amely kártyás és ujjnyomat azonosítási lehetőséggel van ellátva.

2. ábra
Lengővillás beléptetőrendszer

Beléptetőrendszer fajtái:

- Automatikus: emberi beavatkozást nem igényel,

- Azonosítás: személy vagy tárgy azonosságának megállapítása vagy kizárása.
- Személyazonosítás: az az eljárás, mely során egyértelműen megállapítható az egyén kiléte, vagyis, hogy valóban az-e, akinek kiadja magát.
- Biometrikus azonosítás: a személyazonosítás egyik fajtája, az ember egyénenként eltérő mérhető biológiai jegyein, élettani vagy viselkedési jellemzőin (biometria) alapuló azonosítási eljárás.

Az iskolai beléptetőrendszer kiválasztásánál számos szempontot kell figyelembe venni. Fontos a gyors és nagy áteresztőképesség. Tudvalevő, hogy az általános iskolai tanulók nagy számban, és leggyakrabban egy adott időpontban szoktak belépni az iskola területére, valamint, hogy a tanítási nap végén egyszerre távoznak onnan. Ebből kifolyólag fontos megoldani a gyors és hatékony személyazonosítást. Ilyen lehet például a biometrikus azonosítás:

A biometrikus technológia nem mást mint egy automatizált módszer az élő személy személyazonosságának ellenőrzésére és felismerésére, amely fiziológiai vagy viselkedési jellemzőkön alapul (Wayman, 2005).

Fontos megemlíteni a biometrikus azonosítás biztonságának kérdését, amelyhez az FAR (False Accept Rate) illetve az FRR (False Reject Rate) mutatók vannak használva, magyarul Téves Elfogadás illetve Visszautasítás.

FAR = Megmutatja, hogy az azonosítás milyen arányban ismert fel jogosulatlan felhasználót jogosultként.

FRR = Megmutatja, hogy az azonosítás milyen arányban utasít el jogosult felhasználót.

A pontosság az FAR és FRR értékgörbék metszéspontja, amely az EER (Equal Error Rate) érték. Néhány példa a rendszerek pontosságára (EER):

- Hangazonosítás: 1:50
- Ujjnyomat azonosítás: 1:500
- Írisz azonosítás: 1:131.000
- Retinaazonosítás: 1:10.000.000+ (Balázs, 2012).

Az iskolai biometrikus azonosítás feltételezhetően ezeknek a szempontoknak problematikusan felelne meg, mivel a biometrikus azonosítás esetében az emberek valamilyen testi jellemzőjének alapján történik az azonosítás. Lehet az ujjlenyomat, arc, írisz, kéz vagy erezet.

Az arc és írisz alapú azonosítás az általános iskolákban nem kivetelezhető, hiszen ez egy igencsak lassú folyamat. A biometrikus azonosítás másik típusa az ujjnomyat alapú azonosítás. Ez már sokkal használhatóbb megoldás, azonban ennek is megvannak a maga hátrányai az iskolák esetében. Ahhoz, hogy az ujjnyomat azonosítás sikeres legyen a tanulók keze tiszta kell, hogy legyen. Piszkos, zsíros kézzel az azonosítás nem működik. A diákokra jellemző, hogy a tanítási órák előtt esznek, rágcsálnak valamit, ez által megnehezíthetik a biometrikus azonosítás folyamatát.

A személyazonosítás történhet akár kártyák segítségével is. Ebben az esetben minden egyes tanulónak saját belépőkártyával kell rendelkeznie. Fontos tudatosítani a tanulókban, hogy a kártyákat meg kell őrízni, vigyázni kell rájuk, valamint, hogy azt egymásnak nem adhatják kölcsön. Az egymásnak kölcsön adott kártyák esetében ki lehet játszani a rendszer gyengepontját, hiszen a rendszer a kártyát azonosítja és nem a személyt, nem úgy, mint a biometrikus azonosítás esetében.

3.3. Iskolai tűz és füstjelző berendezések

A tűz olyan önfenntartó égés, amely időben és térben ellenőrizetlenül terjed, illetve az az égési folyamat, mely veszélyt jelent az életre, a testi épségre vagy az anyagi javakra, azokban károsodást okoz. A tűz általi veszélyeztetettséget általában az alábbi tényezők alapvetően befolyásolják, melyek a sebezhetőséget is jelentősen befolyásolják:

- a tűz helyszíne,
- a bent tartózkodók száma, fizikai képességei,
- a tárolt anyagok paraméterei,
- a tűz kiterjedése és terjedése,
- a védelmi mód,
- a tűz bekövetkezésének ideje, stb.

Az égés csak akkor indulhat meg és maradhat fenn, ha az éghető anyag, és a levegő megfelelő mennyiségű oxigénje (oxidáló anyag), valamint ha az égés megindulásához szükséges gyulladási hőmérséklet azonos térben és időben rendelkezésre áll (Somogyi, 2012).

A tűzvédelem területén az evakuálás során jelentkeznek leginkább az emberi tényező hatásai. A veszélyre felkészült tűzoltókkal ellentétben a tanácstalan áldozatok nem tudják, hogy milyen irányban és módon kell menekülni az épületből. Tűz esetén az emberek általában nem tudják,

hogy mi a helyes magatartás. Számos esetről hallani, amikor pánik tört ki és emiatt halálesetek történtek. Helytelen vészlyelzések lehetnek:

- Hangos vészjelzés. Az emberek befogják a fülüket, ha láthatóan erősen zavaró a hangerő. A szükségesnél nagyobb hangerő frusztráló, megzavarhatja a gondolkodást, nehezítheti a menekülést. Emellett a kijutást elősegítő esetleges hangutasításokat, vagy a bajba jutott személyek segélykiáltását is elnyomhatják.
- Halk vészjelzés. A tűzjelzésnek legalább 15 dB(A)-val nagyobbnak kell lennie a környezeti hangerőnél, vagy 5 dB(A)-val nagyobbnak, mint a legalább 60 mp-ig tartó zajszint. Azt kell választani, amelyik hangosabb a padlótól mért 1,5 m magasságban. Az előírt hangszintet el nem érő berendezés nem elég figyelemfelhívó, eldugottabb helyiségekben esetleg nem hallani. Amennyiben a rendszeren keresztül emberi hang jelzi a riadót utasításokat közölve, de annak a hangereje nem megfelelő, úgy a menekülők hangja elnyomja a lényeges információt.
- Nem egyértelmű jelzés. A vészjelzést nem tudják értelmezni az emberek. Tanácstalanul néznek körbe, figyelik a többiek viselkedését, de a legtöbb ilyen esetben nem kezdődik meg az evakuálás. A hibás emberi viselkedés egyik oka azonban a technikában keresendő, amennyiben az nem tudja egyértelműen jelezni a tűzveszélyt. Ez a csengős, berregős és szirénás hangjelzés esetében egyaránt előfordul. A csengő nem egyértelmű jelzés (főleg például egy iskolában, ahol az órák kezdetét és végét is ugyanazon hangjelző eszköz jelzi mint adott esetben a tűzriadót), a sziréna megszólalásakor pedig inkább a vagyonvédelmi rendszer megsértésére asszociál az ember. Az emberi hanggal történő jelzés (akár az előbbiek emberi hanggal való kiegészítése esetén) segíthet megoldani ezt a problémát, de az utasításoknak jól érthetőnek és megfelelő hangerejűnek kell lennie. A legoptimálisabb, ha berregős és emberi hanggal történő hangjelzés egymásután váltakozva kiegészíti egymást.
- Egymást zavaró jelzések. A tűzriadónál egyszerre szól a berregő és az emberi hang. A berregő megnehezíti az utasítások megértését, ezért azok kiadása alatt a berregőt célszerű lenne kikapcsolni, majd az utasítás elhangzása után ismét bekapcsolni. Magyarországon az OTSZ ezt szabályozza: „a tűzjelző berendezés által vezérelt hangjelzők, valamint a hangosító rendszer (szövegbemondás) működése nem történhet egy időben” (Attila, 2012).

Tűz és füstjelző berendezések nélkülözhetetlenek az iskolákban. A tudatos épület kiürítés tanulói életeket menthet. Fontos, hogy a tanárok ne csak

felhívják a tanulók figyelmét a tűz veszélyeire, hanem az egyes mozzanatokat be is gyakoroltassák velük, abból kifolyólag, hogy baj esetén tudatosan cselekedjenek. A helyes evakuálási útvonal megtalálása mindenképpen szükségszerű. Az evakuálás mozzanatait a tanulókkal be kell gyakoroltatni, hogy baj esetén ezek a mozdulatok rutinszerűvé válljanak. Ezekkel a gyakorlatokkal nem az a cél, hogy a diákokat stresszhelyzetbe hozzák a pedagógusok, hanem az, hogy megértessék, hogy baj esetén a saját és társaik életét menthetik meg. A rendszeres tűzvédelmi nevelés és az oktatás mindennapi részét kellene, hogy képezze. Világossá vált, hogy több gondot kel fordítani arra, hogy már gyermekkorban sajátítsák el azokat az alapvető tűzvédelmi ismereteket, melyekkel elkerülhetők a tragédiák. A családok mindennapi tűzmegelőzési gyakorlata általában nem tudatos, nem tervszerű, a mindenkori aktuális veszélyhelyzethez vagy annak elkerüléséhez kötődik. Fontos, hogy a tanulók képesek legyenek a környezetük tűzvédelmével kapcsolatos állampolgári kötelességeik, személyes felelősségük felismerésére, gyakorlására. Olyan, az élet és a környezetet óvó szokásaik alakuljanak ki, amelyekkel a kiegyensúlyozott életvitel megalapozható. Ismerjék a modernizációból fakadó elő nyöket és hátrányokat is. Ismerjék fel és tanulják meg elemezni környezetük veszélyforrásait. Ismerjék a segítségkérés módjait. Sajátítsák el a tűzmegelőzés, tűzgyújtás, tűzoltás, mentés, menekülés alapvető is mereteit, az ezekhez kapcsolódó viselkedésben, tevékenységsorban fokozatosan készségszintet érjenek el (Jádi, 1997).

4. Empirikus kutatás

A vizsgálati mintában 4 határontúli vajdasági általános iskola (Ivan Goran Kovačić, Miloš Crnjanski, Kizur Ištvan, Đuro Salaj) 143 tanulója vett részt.

Hipotézis I. *Feltételezhető, hogy a tanulók többsége helyteleníti az iskolai erőszakot.*

Az agresszió korunk egyik központi problémája. Rárontani, rátámadni a másikra és sérelemokozás által előnyre tenni szert, talán valóban ösztönös és megfékezhetetlen szükséglete az embernek. Az erő alkalmazása ugyanakkor az agresszor számára bármennyire is hatékony és előnyös hatalmi eszköz, végtelenül nagy károkat képes okozni (Laczkó, 2016). Az agresszív viselkedés kicsit sem elfogadott az általános iskolákban, ennek ellenére rendszeresen megjelenik.

A kutatásban részt vevő tanulók 31%-a azonban vált már áldozattá az iskolában. Ezt az 1. táblázat szemlélteti.

Iskolák	Igen	Nem
Ivan Goran Kovačić	28%	72%
Miloš Crnjanski	31%	69%
Kizur Ištvan	33%	67%
Đuro Salaj	32%	68%

1. táblázat
Váltál már különböző támadás áldozatává az iskolában? (n=143)

Megállapítható, hogy a tanulók szinte egyharmada vált már különböző rossz indulatú támadások áldozatává. Ez az eredmény semmiképpen sem nevezhető jó eredménynek, tudvalevő, hogy napjainkban az iskolák egyre nagyobb figyelmet szentelnek az iskolai agresszió visszaszorítására. Sajnálatos módon a kutatásban részt vevő tanulók az iskolai agresszió terén nagy fokú érintettséget mutattak, amely akár kihathat a pszichés fejlődésükre, iskolai közérzetükre, amely akár az érdemjegyek gyengülésében is manifesztálódhat. A nem optimális biztonság frusztráltsághoz vezethet, szorongást válthat ki, valamint olyan negatív láncreakciót válthat ki, amelyet utólagossan nehéz kezelni, illetve megszüntetni. A 2. táblázat a tanulói érintettséget szemlélteti, csoportokba rendezve.

Érintettség csoportok szerint	Tanulók száma
Áldozat	35
Támadó	28
Agresszív áldozat	20
Szemlélő	60
Összesen	**143**

2. táblázat
Váltál már különböző támadás áldozatává az iskolában? (n=143)

Fontos megjegyezni, hogy az iskolai agressziónak nem csak pszichés, hanem anyagi következményei is lehetnek. Egyes esetekben akár komoly anyagi károk is keletkezhetnek különböző rosszindulatú támadások esetében. Tudvalevő, hogy a jelen általános iskolai tanulók már a Z generációt képviselik, akik zsebében ott lapulnak az okostelefonok, kezükön az okosórák, táskáikban pedig a tabletek, notebook-ok. A megkérdezett tanulók 92%-a napi szinten visz magával okostelefont az iskolába. Ezt a 3. táblázat szemlélteti.

Ezekről az új okos eszközökről azt tudni kell, hogy igencsak sérülékenyek, könnyen kár keletkezhet bennük, ha leesnek a padlóra, illetve ha kiesnek a tanulók kezeiből. A készülékek javítása nem olcsó. A megkérdezett tanulók 11%-ának keletkezett már anyagi kára, különböző iskolai rendbontásokból kifolyólag. Ezt a 4. táblázat szemlélteti.

Iskolák	Tablet	Okosóra	Okostelefon	Notebook
Ivan Goran Kovačić	6%	15%	93%	3%
Miloš Crnjanski	5%	20%	95%	4%
Kizur Ištvan	8%	10%	89%	2%
Đuro Salaj	9%	8%	92%	2%
Összesen	**143 tanuló**			

3. táblázat

Milyen okoseszközt viszel magaddal az iskolába napi szinten? (n=143)

Iskolák	Igen	Nem
Ivan Goran Kovačić	8%	92%
Miloš Crnjanski	15%	85%
Kizur Ištvan	9%	91%
Đuro Salaj	11%	89%

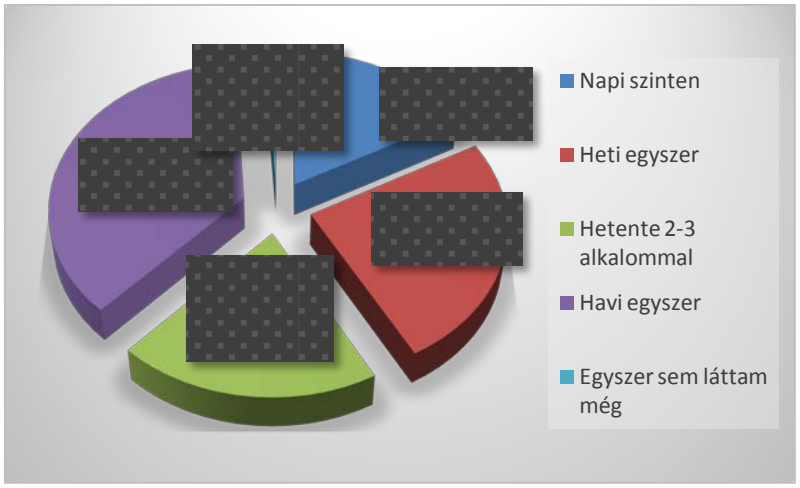
4. táblázat

Keletkezett-e már anyagi károd (okostelefon, notebook, tablet, okosóra elromlássa) abból kifolyólag, hogy iskolai agresszióra került sor? (n=143)

Sajnálatos módon, mint ahogyan a táblázat is mutatja az iskolai agresszió komoly anyagi károk keletkezéséhez is vezethet. A tanulók 11%-a ezt már megtapasztalta. Szöveges válaszaikban a tanulók megjegyezték, hogy ezek a károk igencsak nyomasztották őket, sőtt otthon még problémájuk is keletkezett ebből kifolyólag, holott egyes esetekben mindössze szemlélőként vettek részt a normaszegésben. A tanulók leírták, hogy ezeket az okos eszközöket különböző alkalmak kapcsán kapták, többnyire valamilyen jutalomként. Ilyenek például:

- elért jobb iskolai érdemjegyek,
- különböző sportevékenységben részt vett eredményekért,
- versenyeken elért jó helyezésékért,
- kiemelkedő iskolai magatartásért.

A tanulók arra a kérdésre, hogy milyen gyakran látnak iskolai erőszakot, azt a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra
Milyen gyakran látsz iskolai erőszakot? (n=143)

A tanulók negyede heti egyszer lát különböző iskolai erőszakot, amely igencsak nagy szám, havi egyszer viszont 37%-uk. Kiejelenthető, hogy napjainkban az iskolabiztonságnak van még hova fejlődnie.

A tanulók többsége viszont helyteleníti az iskolai erőszakot. A megkérdezett tanulók 96%-a elutasítja az agresszív viselkedést és magatartást. A kutatás ezen felül feltárta azt is, hogy a tanulók tisztában vannak azzal, hogy az ilyen viselkedéssel nem csak saját maguknak ártanak, hanem a környezetüknek is.

Az első hipotézis beigazolódott, miszerint a tanulók helytelenítik az iskolai agressziót, annak ellenére, hogy azzal gyakran találkoznak az iskola falain belül.

Hipotézis II. *Feltételezhető, hogy a tanulók fontosnak tartják azt, hogy az iskolájukban telepítve legyenek biztonsági berendezések.*

Sajnálatos módon napjainkban az iskolai normaszegés egyre gyakrabban fordul elő. A legkülönbözőbb forrásokból származó információk napjainkban azt jelzik, hogy az agresszió, a terror, az erőszak, a zaklatás, a gyűlölködés, az ellenségeskedés jelentős erősödést mutat az iskolai élet területén. Az iskolai erőszak összefoglalásaként a következő tendenciák állapíthatóak meg:

- Az agresszivitás és a durvaság terjedése nem elszigetelt jelenség, hanem az egész társadalomban megfigyelhető tendencia,
- Az iskolákban az erőszak elsősorban a középiskolákban van jelen, de folyamatosan egyre fiatalabb korosztályokat veszélyeztet,
- Kialakulásában fontos szerepet játszhat a családi és gazdasági helyzet,

- Az iskolai kudarcok is szoros összefüggést mutatnak az iskolai erőszak terjedésével (Vassné Figula, 2009). Az biztonsági kamerarendszerek telepítése által ez az agresszív viselkedés és megnyilvnánulás hatékonyan nyomon követhető, hiszen a rögzített felvételek bizonyítékul szolgálhatnak.

A kutatásban részt vevő diákok arra a kérdésre, hogy szerintük szükség van-e a biztonsági kamerarendszerre az általános iskolákban a többségük igennel felelt. Ezt az alábbi táblázat szemlélteti:

Iskolák	**Igen**	**Nem**
Ivan Goran Kovačić	73%	27%
Miloš Crnjanski	82%	36%
Kizur Ištvan	80%	31%
Đuro Salaj	76%	34%

5. táblázat
Szerinted szükség van biztonsági kamerarendszerre az általános iskolákban? (n=143)

A tanulók a szöveges válaszaikban ezt azzal indokolták, hogy meglátásaik szerint a biztonsági kamerarendszereknek visszatartó erejük van, hiszen segítségükkel, könnyen nyomonkövethetőek a különböző agresszív viselkedési megnyilvánulások. Szerintük ezek a felvételek bizonyítékul szolgálhatnak a helytelen magaviselet bizonyítása során, amely alapján a büntetések könnyebben kiszabhatóak. Ezen felül azt is megjegyezték, hogy ez által a különböző lopások száma csökkenthető, mivel az egyes felvételek analizálásával az úgynevezett tolvajokat „könnyen fülön lehet csípni". Számos tanuló drága mobiltelefonnal, tablettal, laptoppal jár az iskolába. Szöveges válaszaikban megjegyezték, hogy ameddig a tanáraikat várják a kis és nagyszünetekben a folyósókon, addig a táskáikat általában a kamerák látószögébe helyezik el.

A tanulók arra a kérdésre, hogy meglátásuk szerint az iskola mely részéiben fordul elő leggyakrabban agresszív viselkedés a következő válaszokat adták, amelyet a 6. alábbi táblázat szemléltet.

Bántalmazás lokalizációja az iskolában	
Osztályteremben, szünetben	75%
Osztályteremben órán	15%
Iskolában a folyosón	45%
Iskolában az udvaron	60%
Iskolában a Wc-ben	43%
Iskolán kívül az utcán	57%

6. táblázat
Meglátásod szerint az iskola mely részéiben fordul elő leggyakrabban agresszív viselkedési forma? (n=143)

A kutatásban részt vett iskolákban a beltéri biztonsági kamerarendszerek leginkább a folyosókon voltak elhelyezve, tehát a tantermek ez idáig nem voltak megfigyelve, holott a legtöbb bántalmazás az osztálytermekben történt a szünetekben. A feltárt kutatási eredmények után feltételezhetően csökkeni fog az osztálytermekben elkövetett normaszegés, hiszen azóta a kutatásban részt vett iskolák bevezették azt, hogy a szünetekben el kell hagyni a tanulóknak az osztálytermeket, így a diákok a folyosókon várják a tanáraikat, ahol már működik a kamerarendszer.

A tanulók arra kérdésre, hogy a meglátásuk szerint a virtuális vagy a fizikai bántalmazás a súlyosabb, meglepő módon a többségük szerint a virtuális bántalmazás hagy bennük mélyebb negatív nyomokat. Ezt a 7. táblázat szemlélteti.

Iskolák	Virtuális bántalmazás a súlyosabb	Fizikai bántalmazás a súlyosabb
Ivan Goran Kovačić	78%	22%
Miloš Crnjanski	65%	35%
Kizur Ištvan	81%	19%
Đuro Salaj	73%	27%

7. táblázat
Szerinted a virtuális, illetve a fizikai bántalmazás a súlyosabb? (n=143)

Szöveges válaszaikban ezt a következőkkel indokolták:

- A virtuális bántalmazások esetében a tanárok nehezebben tudnak segíteni,
- Sokkal hosszabb ideig tartanak, mint a fizikai bántalmazások,
- Nem csak az iskolában bántalmaznak virtuálisan, hanem az iskola után is folytatódik,
- Még jobban kirekesztettnek érzem magamat.

Erre a problémára a beltéri kamerarendszerek nem tudnak megoldást nyújtani. A tanulók szerint éppen a legfontosabb bántalamazástípusban nem tud segítséget nyújtani a kamerarendszer. Természetesen a virtuális zaklatásra illetve bántalmazásra is létezik megoldás, különböző szűrőprogramok és applikácók telepítése által.

A tanulók arra a kérdésre, hogy szeretnének-e iskolai beléptetőrendszert használni a mindennapok során, a többségük nemmel felelt. Ezt a 8. táblázat szemlélteti.

Iskolák	Igen	Nem
Ivan Goran Kovačić	37%	53%
Miloš Crnjanski	32%	60%
Kizur Ištvan	41%	56%
Đuro Salaj	28%	47%

8. táblázat
Szeretnéd-e ha beléptetőrendszer lenne telepítve az iskolába (n=143)

Meglepő módon a tanulókat nem zavarja a biztonsági kamerarendszer, sőtt az sem, hogy felvétel készül minden mozdulatukról, addig a beléptetőrendszert már nem tudták elfogadni. A szöveges válaszaikban ezt azzal indokolták, hogy a meglátásuk szerint nincsen szükség beléptetőrendszerre, ugyanis az csak lassítaná az iskolába való bejutást. Ezen felül azt is megjegyezték, hogy e módszer által feltételezhetően hatékonyabban lehetne figyelemmel kísérni az igazolatlan távollétet, amely azért nem aratott osztatlan sikert a diákok köreiben.

A tanulók arra a kérdésre, hogy szükség van-e iskolai tűz és füstjelző berendezésekre a többségük igennel felelt. Ezt az alábbi táblázat szemlélteti:

Iskolák	Igen	Nem
Ivan Goran Kovačić	92%	8%
Miloš Crnjanski	94%	3%
Kizur Ištvan	93%	4%
Đuro Salaj	90%	5%

9. táblázat
Szerinted szükség van az iskolákban tűz és füstjelző berendezésekre? (n=143)

Megállapítható, hogy a diákok fontosnak tartják a tűzjelzőberendezéseket az iskolákban. Tudatában vannak azzal, hogy egy iskolai tűz milyen komoly veszélyekkel is járhat. Ezen felül a kutatás azt is feltárta, hogy az utóbbi évben mind a 4 általános iskolában került már megrendezésre különböző tűzvédelmi gyakorlat, ebből kifolyólag a tanulók 97%-a vett már részt ilyen képzésen.

A hipotézis beigazolódott, miszerint a tanulók fontosnak tartják az iskolabiztonságot. Meglátásaik szerint szükség van biztonsági eszközökre az intézmény falain belül. A kamerarendszert a tanulók többsége elfogadja, míg a beléptetőrendszerrel kapcsolatban komoly fentartásaik vannak.

5. Összegzés

Az iskolabiztonság napjainkban szükségszerű. Az általános iskolai tanulók számos veszélyforrásnak vannak kitéve. A technika gyors fejlődésének köszönhetően az iskolai biztonsági berendezések által lehetőség adódik a biztonsági szint növelésére, így csökkentve a tanulókra leselkedő veszélyeket.

A kutatás rávilágított arra, hogy a jelen Z generációs tanulók tisztában vannak a biztonsági rendszerek fontosságával, hiszen a tanulók többsége fontosnak tartja azt, hogy az általános iskolák ne csak oktatási eszközökkel legyenek jól felszerelve, hanem biztonsági berendezésekkel

is. Sajnálatos módon a kutatásban részt vevő tanulók egyharmada vált már támadás áldozatává, amely szorongást, rossz közérzetet váltott ki bennük. A kutatás továbbá feltárta azt is, hogy az iskolai agresszió következtében a tanulók 21%-ának keletkezett már különböző anyagi kára, úgy mint a mobiltelefon, illetve egyes okos eszközök véletlenszerű megrongálásából kifolyólag.

A kapott kutatási eredmények alapján kiderült, hogy számos atrocitás, normaszegés az iskolai tantermeken belül történik a szünetekben. Ebből kifolyólag az iskolák változtatásokat eszközöltek a biztonság növelése érdekében. Ez idáig a tanulók a tantermekben várták a tanáraikat, ahol nincsennek telepítve biztonsági kamerák. A kapott kutatási eredmények után szigorúan bevezetésre került az, hogy a tanulók kizárólag a folyosókon várhatják a tanáraikat, ahol jól működő kamerarendszer rögzíti az eseményeket. Meglepő módon a tanulókat ez a megoldás nem zavarja, sőtt tetszik is nekik, hiszen így nagyobb biztonságban érzik magukat. Sajnálatos módon minden problémára, bántalmazásra a kamerarendszer sem nyújthat megoldást, ilyen például a virtuális zaklatás. Meglepő módon a virtuális zaklatás sokkal jobban zavarja a tanulóklat, mélyebb nyomokat hagy bennük, mint a fizikai zaklatás.

A tanulók többsége fontosnak tartja a tűz és füstjelző berendezéseket, sőtt a diákok már tűzvédelmi oktatási és nevelési programban is részesültek.

Irodalomjegyzék

Attila, Schüller. "AZ EMBERI TÉNYEZŐ ÉS A TECHNIKAI MEGVALÓSÍTÁSOK VIZSGÁLATA TŰZRIADÓK SORÁN." *Hadmérnök 2012. 2. szám p. 37-46.* (2012).

Ákos, Bunyitai. "A BELÉPTETŐ RENDSZEREK HELYE ÉS SZEREPE A VAGYONVÉDELEMBEN." *Hadmérnök* 6.4 (2011).

Berek, Lajos. "Biztonságtechnika." (2014).

Erika, Figula. "Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában." *Új Pedagógiai Szemle* (2004): 7-8.

György, Lasz. "A BIZTONSÁGTECHNIKA ALAPJAINAK MEGJELENÉSE AZ OBJEKTUMVÉDELEM GYAKORLATÁBAN." *Hadmérnök* 6.3 (2011).

Hajdu, Gábor, and Géza Sáska. "Bántalmazás a középiskolában." *Iskolakultúra* 11.6-7 (2011): 40-60.

István, Balla. "Az iskola-összevonások növelik az erőszakot."

Jádi, Zsuzsanna. „Tűzre, vízre vigyázzatok...". Tűzvédelmi nevelő-oktató program 4-14 éveseknek." *Iskolakultúra* 7.9 (1997).

Kiss, Sándor. „A biztonságtechnika kialakulásának történetéről.” *HADMÉRNÖK 10.4* (2015): 24-29.

Laczkó, Sándor. "Az agresszió." (2016).

Lindle, Jane Clark. "School safety: real or imagined fear?." *Educational Policy* 22.1 (2008): 28-44.

Somogyi, Viola. "Veszélyhelyzetek kezelése." (2012).

Vassné Figula, Erika, et al. "Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták vizsgálata általános és középiskolai diákoknál= Examination of behaviour patterns related to bullying among pupils of primary and secondary schools." *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 10.2 (2009): 77-110.

Wayman, James, et al. "An introduction to biometric authentication systems." *Biometric Systems* (2005): 1-20.

Balázs, Tajti. "A BIOMETRIKUS UJJNYOMAT AZONOSÍTÁS ALKALMAZÁSÁNAK ÚJ LEHETŐSÉGEI." *Hadmérnök* 7.1 (2012).

Xaba, Mgadla. "An investigation into the basic safety and security status of schools' physical environments." *South African Journal of Education* 26.4 (2006): 565-580.

OKTATÁSI FOLYAMAT EREDMÉNYESSÉGÉNEK VIZSGÁLATA MOODLE KÖRNYEZETBEN

Kautnik András, kautnik.andras@sztg.info
Szent Gellért Katolikus Általános Iskola és Gimnázium

1. Bevezető

Közép- és általános iskolai innovátor mesterpedagógusként, és az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatójaként 2015-ben ismerkedtem meg a Moodle-platformmal. (Mintegy 20 évvel ezelőtt befejezett egyetemi képzésem alatt az e-learning már csak a technológia fejletlensége miatt is elképzelhetetlen volt.)

Kezdetben a Moodle-t a 20 év munkája alatt felgyűlt, digitális formában tárolt tananyag strukturált rendszerezésére használtam, majd egyre több részlethez biztosítottam hozzáférést diákjaimnak. Mindig is fontosnak tartottam, hogy a tanóra és a tananyag a diák érdeklődése mentén alakuljon, ezért nem csupán egy sokadik írásos tananyagot próbáltam publikálni a Moodle-platformon keresztül.

Figyelembe véve a Z-generáció jellemzőit interaktív módon vontam be őket új tanulási formákba, minél inkább kiaknázva a multimédiás anyagokban rejlő lehetőségeket is.

Lépésről lépésre ismertem meg a Moodle alkalmazásait (feladatok, tesztek, lecke), majd így jutottam el a „műhelymunka" alkalmazásig, ami mind a tanár-diák és a diák-diák digitális csatornán történő interakcióját kiválóan lehetővé teszi.

Továbbá ez a fórum lehetővé teszi a blended learninget, hiszen inkább ebben kell gondolkodnia egy középiskolai tanárnak, akinek munkáját nem helyettesítheti a tisztán e-learning.

Szintén fontos alapelvem volt, hogy az általam vezetett tanítás-tanulási folyamatokra reflektáljak, azokat (lehetőleg) tudományos paraméterek mentén kutassam, és az eredmények alapján fejlesszem. A reflexiónak azonban nemcsak a saját, tanári szempontra kell kiterjednie, hanem a tanulók nézetrendszerében is szükséges elhelyezni a folyamatokat. Szükséges megismerni a felhasználók tapasztalatait és az azok alapján kialakult meggyőződéseit a folyamat értelméről, fontosabb állomásairól,

és arról, hogy melyik munkafázis hogyan járult hozzá a vélt sikerhez vagy kudarchoz.

Az alább bemutatott, a blended learning keretébe tartozó, csoportos, online és interaktív tanulási folyamatot. Továbbá annak a tanulói nézetek bevonásával történő értékelő reflexióját, ami ugyan kísérleti jellegű, de mégis nagyon sok fontos tanulsággal szolgál a további munkaszervezéshez.

2. A kutatás célja

A Moodle-rendszer használatával végzett interaktív, online tanulás összetett folyamat. Kutatásommal azt vizsgáltam, hogy a diákok nézetei szerint milyen változóktól függ e folyamat eredményessége, továbbá: a diákok nézetei szerinti eredményesség korrelál-e a formatív értékelés eredményeivel.

3. A kutatás menete

A magyar barokk irodalmon belül egy résztéma feldolgozása: három kisebb szerző életéből vázlatkészítés, majd az elkészült anyagok feltöltése a Moodle-platform műhelymunka alkalmazásába.

Egymás munkáinak (tanulónként 5 véletlenszerűen kiosztott vázlatnak) szöveges és számszerű értékelése a platform segítségével, majd lehetőség a saját munka javítására, ill. a szóbeli egyeztetésre is.

Témazáró dolgozat az egész témából, részkérdésekkel arra az anyagrészre vonatkozóan, melyek az online-interaktív módszerrel kerültek feldolgozásra.

Beszélgetés a tanulókkal a módszer hatékonyságával kapcsolatban, ez alapján a kérdőív összeállítása (ld. 1. sz. melléklet), mely a folyamat sikerességére vonatkozik.

Kérdőív kitöltése.

Témazáró eredményeinek értékelése.

Korrelációs vizsgálatok Excel segítségével.

4. A kutatás hipotézisei

1. hipotézis: A Moodle-rendszer segítségével megvalósított (online, interaktív) tanulási folyamat egyes elemei a tanulók nézetrendszerében más-más jelentőséggel bírnak a folyamat sikere, eredményessége szempontjából.

2. hipotézis: A Moodle-rendszer (online, interaktív tanulás) eredményességéről a tanulók nézetrendszerében alkotott elképzelések nem minden esetben járnak együtt a tanulói munka formatív értékelésének eredményeivel.

5. A kutatás mintája és módszerei

A kutatás mintája egy budapesti gimnázium 10. osztályának tanulói, 16-17 éves korosztály. A tananyag feldolgozásánál, a témazárón és a kérdőív kitöltésénél jelen volt 23 fő.

A kutatás módszerei: irányított beszélgetés, ez alapján készített kérdőív, majd a formatív értékelés begyűjtése után korrelációelemzés Excellel.

6. A hipotézisek beválása

Az 1. hipotézis igazolódott: az online interaktív tanulás együtthatóival kapcsolatos kérdőív eredményei nagy szórást mutatnak (1,55-4,15). Ebből következik, hogy a tanulók különféle módon ítélik meg a folyamat elemeit, azok jelentőségét a folyamat sikere szempontjából.

A 2. hipotézis inkább igazolódott: a tanulók formális eredményei és az online tanulási folyamat együtthatóinak korrelációs vizsgálata nagy szórást mutat: (-0,51-0,08). Tehát nem emelhetünk ki egy olyan – a tanulók által felvetett elemet az online, interaktív tanulási folyamatból -, mely erősebb pozitív korrelációt mutatna a formálisan jobb eredményekkel. A formálisan jobb eredmények itt azt a %-os különbséget jelentik (ld. 2. sz. melléklet I oszlop), mely különbség úgy keletkezett, hogy a tanulónak az online, interaktív módon feldolgozott tananyagrészre vonatkozó %-os eredményéből kivontuk az egyéb, nem interaktv módon feldolgozott tananyaggal kapcsolatos eredményeit.

7. Egyéb eredmények

Ebben a tekintetben szolgált nagyobb tanulsággal a gyakorlat számára a kutatás. Kiderült, hogy átlagosan 22,6 %-kal jobb eredményt értek el a tanulók a Moodle-rendszer használatával tanult anyagra vonatkozó kérdéscsoport esetében, mint a hagyományos, 'frontális' módszerekkel átadott tananyag esetében.

Az átlageredményt azonban érdemes szegmentálni: a félévkor: 3-as tanulók 36,3%-kal, 4-es tanulók 22 %-kal, 5-ös tanuló 9,5%-kal teljesített(ek) jobban a témazáró azon kérdéseiben, melyekre az online, interaktív tanítás-tanulás folyamatban készültek fel.

Fontos tehát levonni a következtetést, hogy az egyéb osztályzatok szempontjából gyengébb teljesítményt nyújtó tanulók számára volt eredményesebb – a formális értékelés horizontján – ez a tanulási folyamat.

8. A kutatás fejlesztése, összegzés

A kutatás eredményeinek és folyamatának áttekintése sok szempontból továbbgondolásra készteti a fent említett online, interaktív tanítás-tanulási folyamat szervezőjét – egyben kutatóját.

A folyamatra tekintettel a belnded learning elemeit tudatosabban kell alkalmazni a következőleg kutatott tanítás-tanulási folyamatban, tehát nem egy értékelő fázist kell beiktatni tanulói interakcióként, hanem sokkal inkább az online és személyes folyamatmenedzsmentet biztosítani a tanulók között.

Másrészt alaposabban kell tisztázni a tanulókkal a „sikeresség, eredményesség, hatékonyság" fogalomkörét. A folyamat eredményességének megítélése a tanulók részéről nyilván alapvetően a formális értékelés eredményeivel kapcsolódik össze. (Sajnos az ettől független önértékelés és folyamatmonitoring kultúrája még nem alakult ki). Azonban lehetséges, hogy egy „rosszabb" tanuló relative sokkal jobb eredményt ért el ebben a tanulási folyamatban, de ez számára nem manifesztálódik elég markánsan, mert hiába a jó eredmény a digitálisan feldolgozott tananyagra vonatkozó kérdések területén, témazárója – a többi kérdésre adott válaszai miatt – ugyanúgy gyengébb osztályzatú lesz. (Mindenesetre ez az aspektus a kutató figyelmét az önszabályozó tanulással kapcsolatos kutatásokra irányítja.)

A kutatásra vonatkozóan mindenképp be kell vonni a Moodle-adathalászatot, hiszen a formális eredmények, a tanulói nézetek mellett a triangulációs elvnek fontos, harmadik lába lehet az, hogy a tanulók mennyi időt és mivel töltöttek el az online platform használata során.

Csak a felsorolás szintjén említendő, hogy a fenti tanítás-tanulási folyamattal kapcsolatos kutatások tudományos értékének növelése szempontjából elengedhetetlen a nagyobb mintás ismétlés, a kontrollcsoport és más tananyagok alkalmazása.

A nézetkutatással kapcsolatban emelendő ki az az érdekes következtetés, hogy a tanulók formális eredményei nem (vagy inkább gyengén negatívan) korrelálnak annak a kérdőívnek eredményeivel, amit gyakorlatilag ők állítottak össze a folyamattal kapcsolatban. Minden nézetkutatás nehézsége, hogy pillanatról pillanatra változó valóságot kíván megfigyelni, amikor a tanulók nézeteit teszi kutatás tárgyává.

Végül azzal a megállapítással kell zárni, hogy a kutatás semmiképpen nem általánosságban az e-learning, a blended learning vagy nem is az online, interaktív, csoportos tanulással kapcsolatos „eredményekkel" szolgál, hanem sokkal inkább csak a Moodle-platform műhelymunka osztálytermi alkalmazásával kapcsolatos következtetések levonására.

Irodalomjegyzék

Duchon Jenő (é. n.): Csoportos tanulás online környezetben, *Tani-tani http:// www.tani-tani.info/102_duchon*

Duchon Jenő (2015): Elektronikus tanulás, *http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_elektronikus_tanulas/tananyag/00-borito*-150604a-halvanysarga-15-Duchon.Jeno.html

Ollé János, Kocsis Ágnes, Molnár Előd, Sablik Henrik, Pápai Anna, Faragó Boglárka (2016): Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés, EKF Líceum Kiadó, Eger

Ollé János, Papp-Danka Adrienn, Lévai Dóra, Tóth-Mózer Szilvia és Virányi Anita (2013): Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Mellékletek

1. sz. melléklet: A tanulói kérdőív

Állítás	Mennyire igaz és jellemző rám?	Nem tudom	Mennyire fontos kérdés, állítás? 1-5.
1. A kapott értékelés motiváló, megerősítő hatással volt rám.	1 2 3 4 5		
2. A kapott minősítés erősítette személyes értékeimet.	1 2 3 4 5		
3. Az, hogy mást minősítettem, segített engem saját vázlatom elkészítésében.	1 2 3 4 5		
4. Jobbnak tartanám, ha nagyobb számskálán (pl. 1-10-ig) minősíthetném mások munkáját.	1 2 3 4 5		
5. Fontosnak tartom az írásbeli, szöveges minősítést, nemcsak a számok alapján történő értékelést.	1 2 3 4 5		
6. Szeretném, ha a *kapott* értékelés befolyásolná osztályzatomat.	1 2 3 4 5		
7. Szeretném, ha az *általam adott értékelés* befolyásolná az értékelt munka osztályzatát.	1 2 3 4 5		
8. Segítene, ha a tanár több értékelési szempontot adna meg - mint az a három, ami a legutóbbi gyakorlatnál volt.	1 2 3 4 5		
9. Reálisnak tartom a kapott értékelést, én is így értékeltem volna saját munkámat.	1 2 3 4 5		
10. Jobb lett volna, ha én választom meg azt, *hogy ki értékeljen*.	1 2 3 4 5		
11. Jobb lett volna, ha én választom meg azt, hogy *kit* értékeljek.	1 2 3 4 5		
12. Jobb lett volna 5-nél kevesebb munkát értékelni.	1 2 3 4 5		
13. Elég alaposan, elég időt szánva minősítettem más munkáját.	1 2 3 4 5		
14. Saját vázlatomat átdolgoztam a kapott minősítésnek megfelelően.	1 2 3 4 5		
15. Úgy érzem, fontos tanácsokat *adtam* a minősítés során.	1 2 3 4 5		
16. Úgy érzem, fontos tanácsokat *kaptam* attól, aki minősített.	1 2 3 4 5		
17. Úgy érzem, segítettem minősítésemmel másnak fejlődni.	1 2 3 4 5		
18. Személyesen is beszéltem a feladattal kapcsolatban azzal, akinek	1 2 3 4 5		

munkáját értékeltem, ill. az értékelő keresett meg engem személyesen.			
19. Ha a munka egy korábbi szakaszában kapom az értékelést, biztosan átalakítom a vázlatom, de a leadás után már nem tudtam módosítani.	1 2 3 4 5		
20. Hatékonyabbnak tartottam ezt a módszert, mintha órán értékeltük volna egymás munkáját.	1 2 3 4 5		
21. Összességében eredményesnek tartottam ezt a munkát.	1 2 3 4 5		
22. Szívesen adnék és kapnék máskor is értékelést egy ilyen interaktív feladat keretében.	1 2 3 4 5		
23. Szívesen részt vennék más típusú *interaktív* feladatokban, melyek során egymás munkájával dolgozunk.	1 2 3 4 5		

2. sz . melléklet: A témazáró eredményei

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	
Balázs		10	5	15	100	19	90,5	34	94,44	9,52	5	9,52
Attila		10	4	14	93,3	19	90,5	33	91,67	2,86	4	
Piroska		7	5	12	80	12	57,1	24	66,67	22,9	4	
Erzsébet		8	3	11	73,3	13	61,9	24	66,67	11,4	4	
Barnabás		10	3	13	86,7	19	90,5	32	88,89	-3,8	4	
Dominik Noel		10	2	12	80	14	66,7	26	72,22	13,3	4	
Péter		8	3	11	73,3	10	47,6	21	58,33	25,7	4	
Ferenc		10	4	14	93,3	12	57,1	26	72,22	36,2	4	
Anna		10	3	13	86,7	17	81	30	83,33	5,71	4	
Ádám		10	2	12	80	16	76,2	28	77,78	3,81	4	
Klára		10	5	15	100	19	90,5	34	94,44	9,52	4	
Panna		8	5	13	86,7	10	47,6	23	63,89	39	4	
Gergő		10	5	15	100	12	57,1	27	75	42,9	4	
Johanna		10	4	14	93,3	13	61,9	27	75	31,4	4	
Csenge		10	4	14	93,3	15	71,4	29	80,56	21,9	4	
Bence		10	4	14	93,3	14	66,7	28	77,78	26,7	4	
István		10	5	15	100	12	57,1	27	75	42,9	4	
László		10	4	14	93,3	11	52,4	25	69,44	41	4	22
Bolda		8	5	13	86,7	12	57,1	25	69,44	29,5	3	
Lél		10	0	10	66,7	5	23,8	15	41,67	42,9	3	
Dániel		10	3	13	86,7	7	33,3	20	55,56	53,3	3	
Réka		0	3	3	20	11	52,4	14	38,89	-32	3	
Anna		10	3	13	86,7	9	42,9	22	61,11	43,8	3	
Ákos		10	5	15	100	4	19	19	52,78	81	3	36,3
												22,6

A/B/C/D= Témazáróban az online interaktív feladatok eredményei pontszámban és %-ban.
E/F = Témazáróban a szokásos, frontális módszerrel átadott tananyagra vonatkozó feladatok eredményei pontszámban és %-ban. **G/H** = A témazáró teljes eredménye, pontszámban és százalékban.
I = A %-os különbség az online, interaktív feladatokkal elért eredmény és az egyéb feladatokkal elért eredmény között.
J = Félév végi eredmények és **K** = az adott félév végi eredményeket elért tanulók %-os különbsége

A „MUNKAVÉDELEM, BIZTONSÁGTECHNIKA” E-LEARNING KURZUS TUDÁSELLENŐRZÉSI MEGOLDÁSAI

Szabó Gyula
Óbudai Egyetem, Bánki Donát Gépész és Biztonságtechnikai Mérnöki Kar, Gépészeti és Biztonságtudományi Intézet

1. Absztrakt

A 2017/2018-as tanévtől a kompetencia-alapú képzési rend kialakításának részeként, egyetemünk távoktatási stratégiájával összhangban egy „Munkavédelem, biztonságtechnika” kurzust indítottunk e-learning formában. Ebben a cikkben azt mutatjuk be, hogyan választottuk szét a felkészítő, kompetenciafejlesztő, tanulást segítő elemeket a kurzuskövetelmények teljesítését mérő-ellenőrző elemektől, illetve ezek hogyan viszonyulnak a különböző oktatási és ellenőrzési megoldásokhoz, elsősorban a gyakorlati feladatokhoz és tesztekhez.

Kulcsszavak: munkavédelem, biztonságtechnika, e-learning, teszt

2. Bevezető

Egy egyetemi kurzus kidolgozása a kompetencia-alapú megközelítésben önmagában is jelentős kihívást jelent, mindezt el-learning képzési formában szinte kivitelezhetetlennek tűnik. A Mechatronikai mérnök alapszak Munkavédelem, biztonságtechnike tantárgyát az 2017. őszétől bevezetett tanterv alapján az Óbudai Egyetemen e-lairng fomában tartjuk. A kurzus 14 leckét tartalmaz az alábbi három modulban:

- Bevezető lecke
- Gépek biztonsága modul (4 lecke)
- Munkahelyek kialakítása modul (2 lecke)
- Munkahelyi biztonság és egészség modul (7) lecke

Az e-learning oktatási forma követelményeinek megfelelően terveztük az egyes leckéket, és a különböző kompetenciák kialakításának eszközeit (Szabó, 2017). Ma Magyarországon a mérnöki alapképzésban egy tisztán e-learning kurzus alkalmazása még szokatlan a hallgatók számára, ezért

különösen fontos, hogy világos legyen a tárgy elfogadásának követelménye, illetve a kurzusban alkalmazott aktivitások – feladatok, tesztek – szerepe, ezek összhangja.

3. Leckék felépítése

Az egyes leckék bevezetőjében a célt és a részletes tartalmat pontosan megfogalmaztuk. A kurzus céljához hasonlóan az egyes leckék célját célt a képzés kimeneti követelményében (EMMI, 2016) meghatározott kompetenciákból származtattuk. A lecke konkrét célját, az elsajátítandó kompetecia elemeket és szinteket a Bloom-féle taxonómia (Armstrong, 2017) szeint pontosítottuk. Ez a meghatározás lehetővé teszi a kometecia fejlesztő kurzus tevékenységek meghatározását, pl. írott szöveg (tananyag) megtanulása, információ felkutatása, kisebb-nagyobb feladat megoldása, és jól előkészíti a tudásellenőrzéseket, pl. az ismeretellenőrzés kérdéseit, a feladatok ellenőrzését.

Példaként a Gépek kockázatértékelése és a Ergonómiai kockázatbecslés leckék bevezetőit mutatjuk be.

3.1. Gépek kockázatértékelése lecke

Amikor biztonságról beszélünk, központi fogalmunk a kockázat, meghatározó tevékenységünk a kockázatkezelés. A kockázatértékelés magas szintű műveléséhez törekednünk kell a szakterületén alkalmazott legjobb gyakorlatok, új szakmai ismeretek, módszerek megismerésére. A lecke végére

- Meg tudja fogalmazni a veszély, veszélyes tér, veszélynek kitett személy, kezelő személy, kockázat, rendeltetésszerű és az ésszerűen előrelátható rendellenes használat fogalmát (MSZO ISO, 2015).
- Ismertetni tudja a kockázatkezelés szerepét a biztonságos gépkialakításban
- Ismertetni tudja a kockázatkezelés lépéseit a biztonságos gépkialakításban a jogszabály alapján (2006/42/EC, 2006)
- Ismertetni tudja a biztonság beépítésének alapelveit gépek kialakításakor.
- Ismertetni tudja a kockázatkezelés lépéseit és a kockázati mátrix használatát a szabvány alapján.

- Ismertetni tudja gépek fő veszélyforrásait az MSZ EN ISO 12100 szabvány alapján (MSZ EN ISO, 2011).
- Tapasztalattal rendelkezi szoftverrel támogatott kockázatfelmérésben (Saveexpert, 2017).

3.2. Ergonómiai kockázatbecslés lecke

Mérnökként Önnek döntéseket kell hoznia, pl. a tervezési, üzemeltetési, ellenőrzési feladatai megoldása során önállóan választja ki és alkalmazza a releváns probléma-megoldási módszereket. A fizikai munkavégzés nagyon változatos lehet – pl. összeszerelés, anyagmozgatás, mezőgazdasági munka – ezért már a vizsgálati módszer megválasztása is feladatot jelent. Most az ergonómiai vizsgáló módszerek kiválasztásával és alkalmazásával foglalkozunk. A lecke végére

- Ismeri fog, és az interneten fel tud kutatni további ergonómiai vizsgáló módszereket.
- Ismertetni tudja a munkahelyi ergonómiai felmérő módszerek fő vizsgálati területét.
- A CERA-t és egy másik ergonómiai felmérő módszert ismertetni tud. (lásd [8])
- Példákat tud adni az ergonómiai fejlesztések módjára és eredményére.
- Önállóan alkalmazni tudja a CERA-t.

4. A tudásellenőrzés tervezése

A hagyományos formákhoz hasonlóan az e-learning kurzusban is több céllal történhet tudásellenőrzés:

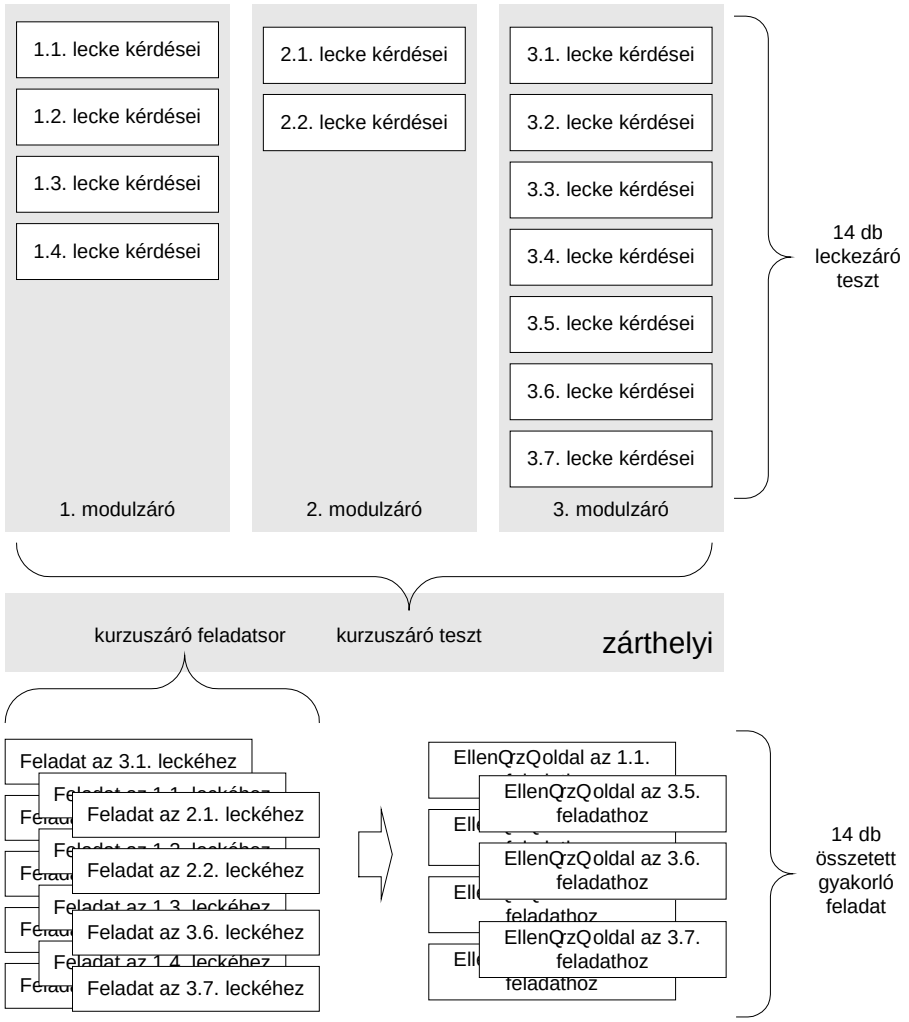
- az induló állapot megállapítására (előzetes tudásszint felmérés, kezdő komoetencia szint meghatározása),
- önellerőzések, a kurzus során (az előrehaladás ellenőrzésére),
- követelmények teljesítésének ellenőrzése, a kurzus befejezésekor elért állapot megálapítására (tudásszint felmérés, elért kompetencia meghatározása).

Alapvető követelmény a fentiek éles szétválasztása, így az egyes tudásellenőrzések céljának meghatrozása és csak az adott célra történő felhasználásá. Hagyományos oktatási formában erre példa lehet egy előre nem bejelentett (de egyébként visszatérően előforduló) röpdolgozat esete, amit azért íratunk, hogy a diák lássa, elegendő-e a felkészülése. Ennek a röpdolgozatnak az eredményét a félévi jegybe nem számíthatjuk be, mert

a célja nem értékelés, hanem visszajelzés volt. Hasonlóképpen a félév eleji felmérő sem befolyásolhatja a kurzusvégi érdemjegyet.

A záró teszt egy másodpéldányának létrehozásával és (követelményen kívüli) megnyitásával oldottuk meg az előzetes tudásszintfelmérést. Ez az alapképzésben résztvevők esetében felesleges, mivel a kurzusban mindig lehetőség van önellenőrzésre kurzustevékenységek (azaz tanulás) végrehajtása nékül is. A teljeskörű önellenőrzés lehetősége tehát használható előzetes felmérésre is. Szükségesnek bizonyult azonban az előzetes tudásszintfelmérés a mester szintű képzésben, ahol az alapszinten szerzett kompetenciák elmélyítése a feladat. Ott a levelező tagozathoz jól illeszkedő blended oktatási formát követjük, és a kontaktórák tartalmának hangolására használható a csoport tényleges hozott kompetenciájának ismerete.

Az 1. ábra mutatja a továbbiakban részletesen ismertetendő önellenőrzési és követelmények teljesítését ellenőrző rendszert.



1. ábra Aktivitások ellenőrzése

5. Tantárgyi követelmények

Alapvető a tantárgyi követelmények egyértelmű megfogalmazása és közzététele a tantárgyi adatlapon és az e-learning kurzis bevezetőjében.

Esetünkben az aláírás megszerzésének feltétele a rendszeres tanulás és a három modult záró teszt eredményes teljesítése. A modulzárót a hallgatók a félév során tetszőleges időpontban, otthon teljesítik.

Minden modulzáró a modulhoz tartozó leckezáró tesztekből véletlenszerűen kiválasztott kérdésekből álló teszt. A modulzárón tehát kizárólag olyan kérdés jelenik meg, amelyet a hallgató ismerhet, korábban teljesíthetett, és megoldásáról visszajelzést kapott.

A modulzáró tesztek időkorlátosak, a kurzus ideje alatt bármikor, legfelejebb három alkalommal megoldhatóak, az utolsó probálkozás az érvényes, és az eredmény megfelelt vagy nem megfelelt.

Az érdemjegyet a távoktatási rendszerben (számítógéppel), de tanteremben, ellenőrzött körülmények közt megoldott kétrészes feladatsor határozza meg. Ennek részei:

- A modulzáró tesztekből véletlenszerűen kiválasztott kérdésekből álló teszt,
- A tananyagban szereplő feladatokból (ezek részfeladataiból) összeállított feladatsor.

A zárthelyi időkorlátos, a vizsgaszabályzat szerinti jelentkezéssel és feltételekkel oldható meg, és az eredményet feladatokra kapott pontszám határozza meg.

A vizsgán tehát kizárólag olyan feladat jelenik meg, amelyet a hallgató ismerhet, korábban teljesíthetett, és megoldásáról visszajelzést kapott.

A vizsgára felkészülést maga az e-learning kurzus biztosítja, a leckékbe rendezett tananyagokkal, a leckéket záró, önellenőrzést szolgáló tesztekkel és feladatokkal.

6. Tudásellenőrzés a leckékben

Az e-learning tananyagokban is alapvető elvárás, hogy a résztvevők lemérhessék tudásukat, és arról visszajelzést kapjanak, így dönthessenek arról, kell-e még az anyaggal foglalkozniuk, vagy már felkészültek a végső számonkérésre.

A leckékben a tudásellenőrzés egyrész a leckezáró tesztekkel, másrészt a feladatok megoldásainak ellenőrzésével történik.

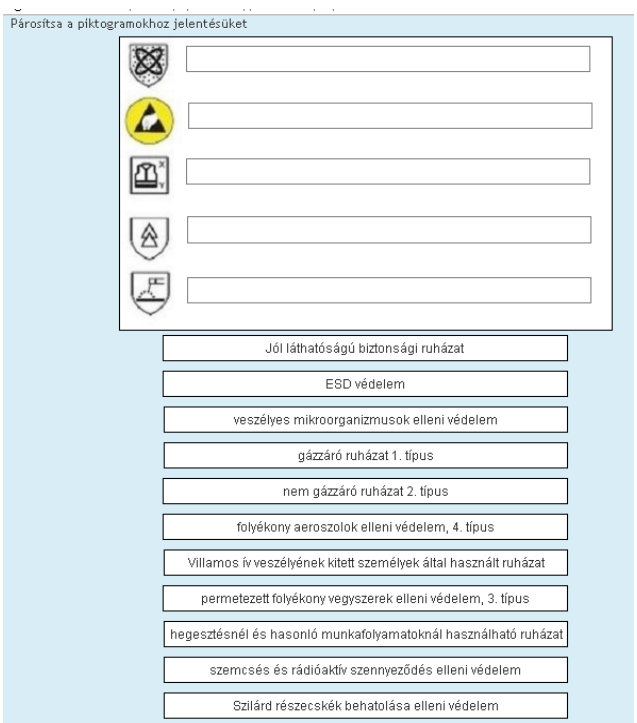
6.1. Tesztek

Ahol a cél a Bloom-féle taxonómia szeinti megjegyzés, megértés, a készség meglétét pl. felidézés, visszamondás, kiválasztás feladatokkal ellenőrizhetjük. Ilyen célra a különböző választásos, kiegészítéses, párosításos, sorbarendezéses tesztfeladatok jól használhatók. Teszttel történhet az ellenőrzés például az alacsonyabb tudásszintet célzó 1-6 készségek a Gépek kockázatértékelése leckében, vagy az 1-4 készségek az Ergonómiai kockázatbecslés leckében.

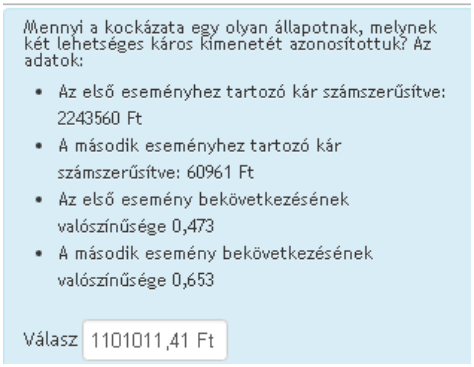
A Moodle kérdésbankja a kérdés típusaival és a leckék struktúrájának megfelelően kialakított kérdés kategóriákkal jól támogatja az 1. ábrán bemutatott struktúrát. A sok gyakorlási lehetőség és a magas hallgatói létszám miatt minden leckéhez a leckezáró tesztet kérdésszámát többszörösen meghaladóan készültek kérdések.

Az önellenőrző tesztek időkorlátosak, a kurzus ideje alatt bármikor, tetszőleges alkalommal megoldhatóak, és az eredmény függvényében háromszintű szöveges visszajelzést adnak.

A 2-5. ábrákon példaként néhány, különböző nehézségű tesztkérdt mutatunk be a kurzusból.

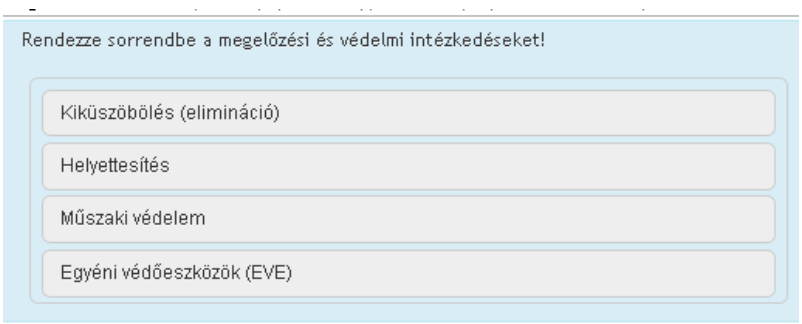


2. ábra Példa grafikus párosításos tesztkérdésre a helyes megoldással



3. ábra Példa számításos tesztkérdésre a helyes megoldással

4. ábra Példa párosításos tesztkérdésre a helyes megoldással



5. ábra Példa sorba rendezéses teszt kérdésre a helyes megoldással

7. Feladatok

A példaként bemutatott Gépek kockázatértékelése és az Ergonómiai kockázatbecslés leckék leírásában szereplő utolsó készségek magasabb tudásszinten vannak. Itt a cél már a Bloom-féle taxonómia szerinti alkalmazás, elemzés, értékelés az elvárt szint, melynek megszerzéséhez már önálló gyakorlásra is szükség van. Mérésük gyakorlati feladatok megoldásával történhet.

Bár a feladatok leadási határideje segíthet a hallgatóknak félévi munkájuk szervezésében, jelenleg inkább a szabad időbeosztást és a minél nagyobb

önállóságot helyeztük előtérbe. A feladatok leadási határideje egységesen a félév vége, ami a felkészülési és ellenőrzési időszak éles határvonalát jelzi. Hangsúlyoznunk kell, hogy a határidők tartása vagy mulasztása, akár a feladat kihagyása sem befolyásolja a hallgatói teljesítmény megítélését, hiszen a feladatok a kompetencia megszerzését szolgálják, megoldásuk nem követelmény, így nem is kötelező.

A feladatok megoldása és leadása után láthatóvá válik az önellenőrzési útmutató, mellyel a hallgatók saját munkájukat ellenőrizhetik. Az oktató jelen van a folyamatban, de a visszajelzése elsősorban az aktivitásra irányul, hiszen a megoldások tartalmi ellenőrzését maga a hallgató végzi.

Példaként bemutatjuk a CE feladatot, a leadás után megjelenő önellenőrzést szolgáló CE feladat ellenőrzése oldalt és a kurzus során a feladatokra adott tanári visszajelzést.

7.1. A "CE" feladat

Mint a tananyagban láttuk, CE jelölés és megfelelőségi nyilatkozat sok termék forgalomba hozatalának előfeltétele, és ide tartoznak a gépek is. Nézzük meg, mit találunk a piacon, azaz olyanok, akik nem teljesítették ezt a kurzust, mit követnek el.

A feladat:

- Válasszon egy konkrét gépet, aminek jelölései és használati dokumentáció hiánytalanul rendelkezésére áll.
- Azonosítsa a gépen levő, a forgalomba hozatalhoz előírt jelöléseket, és állapítsa meg azok megfelelőségét.
- Értékelje a használati utasítást a jogszabályi követelmények alapján.
- Állapítsa meg, hogy milyen megfelelőségértékelési eljárást folytattak le, és az megfelel-e a rendeletnek.
- Ha az eljárásban kijelölt szervezet is részt vett, állapítsa meg, hogy jogosult volt az eljárást lefolytatni.
- Állapítsa meg, milyen szabványokat vettek alapul a megfelelőségi eljárás során.
- Állapítsa meg a megfelelőségi nyilatkozat megfelelését.

Megoldásként a gép típusjelzése és fantázianeve mellett a fenti kérdésekre adott válaszait kell leadnia on-line szövegként a lenti ablakba bemásolva.

Figyelem!

- Ügyesen válasszon terméket, hogy értékelhető választ tudjon adni.
- Bár a feladat sokféle termékre megoldható, figyeljen, és valóban gépet válasszon.
- Vegye észre, ha szerepel a rendelet 4. mellékletében.

7.2. Visszajelzések

A hallgatónak éreznie kell az oktatójelenlétét a folyamatban, és az oktatónak felkészültnek kell lennie egyedi hallgatói kérdések megválaszolására. A tevékenység követésénél a feladatok visszajelzésére egy skálát használunk, és alkalmanként szöveges kiegészítést teszünk.

Az „Ide illő választ kell adnia”, „Valóban kell válaszolnia” visszajelzés olyan válaszra jár, amikor üres a válasz, erősen hiányos, nem odaillő.

Az "Elfogadható válasz" azt jelenti, hogy a hallgató foglalkozott a feladattal, és oda illő választ adott le. Önmagában ez a visszajelzés nem tartalmaz ítéletet, hanem azt fejezi ki, hogy hallgató a feladat ellenőrzésére szolgáló oldal alapján ellenőrizni és javítani tudja munkáját, és el tudja dönteni, hogy mennyi további tanulásra van szüksége. Mivel ez a tanulást segítő visszajelzés, a félévi érdemjegyet nem befolyásolja.

A "jó megoldás" és "kitűnő megoldás" visszajelzést csak ritkán, kiemelkedő megoldásoknál használjuk. A hallgatóknak természetesen lehetőségük van az önellenőrzés után további konkrét kérdésüket feltenni.

Az e-learning tananyag élő dolog, folyamatosan fejlődik. Ha például a hallgatói megoldásban újabb hibatípus jelenik meg, akkor annak visszajelzése a szöveges értékelésbe kerül, és egyből beillesztük a tananyagba, az ellenőrző lapba, esetleg magába a feladatkiírásba.

7.3. CE feladat ellenőrzése

Ön leadta a CE feladatot, kérem, ellenőrizze munkáját.

- Minden kérdésre választ adott? (Szerencsétlen esetben pont a most kihagyott feladatrész lesz a zárthelyin.)
- Egy valódi eszközt vizsgált?

Egy géptípus megnevezése, vagy egy letöltött kép nem elegendő, kézbe kellett vennie az eszközt.

- Nézze meg “A gép fogalma, felépítése” oldalt! Valóban gépet vizsgált?

  Sokan már itt hibáznak. A feladat további részeit ezúttal hasznosan megoldhatta akkor is, ha most nem gépet vizsgált, de a zárthelyin nem fogadunk el ilyen hibát, mert alapvető fogalmi hiányosságot jelez.

- Dokumentálta (lefényképezte) a gépen levő, a forgalomba hozatalhoz előírt jelöléseket? Minden szükséges jelölés helyesen szerepelt?

  A helyes megoldáshoz lefényképezte, vagy mindegyikre kiterjedően leírta a jelöléseket.

  Az összes jelölést dokumentálta.

  A jelölések helyességének megítéléséhez az európai követelményeket azonosította.

- A jelölések alapján a magyar (európai) piacon is forgalomba hozható a termék, vagy csak Ázsiában / Oroszországban / US-ban?

  Esetenként csak orosz vagy távol keleti jelölések találunk, és az európai hiányzik. Ez a termék nem lenne nálunk kapható.

- A használati utasítást a jogszabályi követelmények alapján tételesen végignézte, és dokumentálta észrevételeit?

- Figyelt arra, hogy esetleg nem (csak) a gépek biztonsági követelményeit kell figyelembe vennie, hanem pl. az egyéni védőeszközök, orvostechnikai eszközök, robbanásveszélyes térben használható eszközök követelményeit is?

- Megállapította, hogy milyen megfelelőségértékelési eljárást folytattak le?

  Meg kellett neveznie az egyik eljárást “A gépek megfelelőségének értékelése” oldalnak megfelelően

- A vonatkozó rendelet alapján helyesen választottak megfelelőségi eljárást?

  A 98/37/EC direktíva nem elfogadható 2010-től gyártott gépekre, itt természetesen a 2006/42/EC szerepel

  A rendelet “négyes melléklet”-e meghatározó ebben az esetben.

- Ha az eljárásban kijelölt szervezet is részt vett, megállapította, hogy jogosult volt az az eljárást lefolytatni? (Szerepel a kijelölt szervezetek nyilvántartásában?)
- Felsorolta milyen szabványokat vettek alapul a megfelelőségi eljárás során.
- Európában érvényesek, harmonizáltak ezek a szabványok?
- Valóban szabványok ezek, vagy irányelvet / rendeletet is említett?
- Megtalálta a megfelelőségi nyilatkozatot? Rendben volt?

    A megfelelőségi nyilatkozat tartalmi követelményeit tételesen végig kellett néznie.

A fentiek alapján javíthatja megoldását, vagy akár elkészítheti egy másik gépről. Ne lepődjön meg, a számonkérésen ez a feladat, vagy valamely része előfordul.

8. Eredmények

A képzések fejlesztésének elengedhetetlen része az oktatási eredményesség mérése, és a tapasztaltok visszacsatolása a tananyag fejlesztésébe (Tóth P., 2010). Az e-learning környezet nagyon jó alapot ad a tanulói tevékenység követésére, a tanulási erőfeszítések, tanulási stratégiák megismerésére, majd ezek tanulási eredményességre gyakorolt hatásának megértésére.

Egyetemünkön az e-learning kurzusokat a hallgatók pozitívan fogadták (Hegyesi et al., 2017), és a kurzus közepén járva esetünkben is hasonló a hallgatók visszajelzése. A hallgatói ellenőrzések itt ismeretett kialakításával a kurzus lezárása után pontos képet fogunk kapni a fejlesztő és követelmény ellenőrző tudásellenőrzések összefüggéseiről.

9. Összefoglalás

A felsőoktatásban az elsődleges hangsúlyt hagyományosan az utolsón, a kreditet jelentő zárthelyi dolgozaton, beadandó feladato(k)on, vizsgán szokott lenni. Nem csoda, hogy a hallgatók is erre öszpontosítanak, és a tantárgyi követelményekhez igazítják tanulási startégiájukat. Nehéz számukra megbírkózni a felkészülés felelősségével, megérteni, hogy a formailag „tétnélküli" kurzusaktivitások mégis szükségesek, és ki kell használniuk a felkészülési lehetőségeket, beleértve a feladatok elkészítését, leadását, önellenőrzését, illetve a tesztek kitöltését, esetleg megismétlését is.

A cikkben bemutattuk egy e-learning tananyagon keresztül a tudásellenőrzés szerepét és lehetséges megoldási módjait. Hangsúlyoztuk az önellenőrzés és az ellenőrző számonkérés szétválasztásának jelentőségét, egyidejűleg a képzési célok és számonkérések összhangjával. Megoldási lehetőségeket mutattunk feladatok és tesztek összeállítására és ellenőrzésére a Moodle rendszer használatával.

Irodalomjegyzék

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról

2006/42/EC DIRECTIVE OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 17 May 2006 on machinery, and amending Directive 95/16/EC

Armstrong, Patricia. "Bloom's Taxonomy". Vanderbilt University Center for Teaching. Vanderbilt University. (https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/ letöltve: 2017. október 2.)

Franciska Hegyesi, Gyula Kártyás, József Gáti: Answers to the 21st Century Challenges at a University with Technical Training, In: Szakál Anikó (szerk.) IEEE 15th International Symposium on Intelligent Systems and Informatics: SISY 2017. Konferencia helye, ideje: Szabadka, Szerbia, 2017.09.14-2017.09.16. New York: IEEE, 2017. pp. 365-368. (ISBN:978-1-5386-3855-2)

MSZ EN ISO 12100:2011 Gépek biztonsága. A kialakítás általános elvei. Kockázatértékelés és kockázatcsökkentés (ISO 12100:2010)

MSZ ISO 31000:2015 Kockázatfelmérés és -kezelés. Alap- és irányelvek

Safeexpert Easy User Reference Guide, http://www.ibf.at/fileadmin/user_upload_en/Download/Safexpert_Easy_User_Reference_Guide.pdf, utoljára látogtava: 2017. október 15.

Szabó Gyula (2017): Biztonsággal kapcsolatos mechatronikai mérnök kompetenciák fejlesztése, Gép, 2017. in press

Szabó Gyula: Evaluation and prevention of work-related musculoskeletal disorders in Hungary, In: Ahran T Z, K Waldemar (szerk.), Advances in Physical Ergonomics and Safety. Orlando: CRC Press - Taylor and Francis Group, 2012. pp. 195-202. (ISBN:9781439870389)

Tóth Péter (2010): Virtuális kurzusbeli tanulási tevékenység vizsgálata web bányászati módszerekkel. In: Balogh Imre, Horváth Ádám (szerk.):

Felhasználói viselkedés elemzése webes környezetben: web-analitikai módszerek alkalmazása viselkedés-elemzésre. Székesfehérvár: DSGI, p25-72.

A TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREMBEN MUTATOTT AKTIVITÁS ÉS EREDMÉNYESSÉG ÖSSZEFÜGGÉSE A MOTIVÁCIÓVAL, A TANULÁSI ÉS KOGNITÍV STÍLUSSAL

Sass Judit, judit.sass@uni-corvinus.hu
Bodnár Éva, eva.bodnar@uni-corvinus.hu
Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulási Központ

1. Bevezetés

A felsőoktatás kihívásai között gyakran megjelenik a tömegessé vált oktatás, a tanulói sokféleség, a magas a lemorzsolódási arány (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2015). Emellett általános oktatói tapasztalat a diákok alacsony motivációs szintje és a változó hallgatói igényekhez történő alkalmazkodás szükségessége. A diákok aktív és interaktív tanulási utakat, fokozott technológiahasználatot igényelnek a kurzusok során. Ennek egyik megoldásaként a Horizon Reportok (2015, 2016, 2017) által javasolt blended oktatást második éve alkalmazzuk tükrözött osztályterem formában a Budapesti Corvinus Egyetemen.

2. A tükrözött osztályterem

A tükrözött osztályterem nem egy meghatározott módszer, lényege a hagyományos előadás anyagának osztálytermen kívüli, tanulói felelősségre bízott, előzetes, önálló ütemezésű feldolgozása, amit sok esetben támogat technológia-használat, esetünkben a tananyagot ismertető rövid videók, szövegek, illetve kutatást, információkeresést igénylő feladatok elvégzése. Az ismeret elsajátítását követően aktív, probléma-alapú, gyakorlati és tapasztalati tanulási módszereket, valamint a kooperatív tanulást is felhasználó osztálytermi munka támogatja a tudás elmélyítését (Bates et al, 2017; Ollé, 2014).

Ahogy Bates, Almekdash és Gilchrest-Dunnam (2017) összegzi, a tükrözött osztályterem-forma előnye a diákok által igényelt interaktivitás, technológia-használat integrálása az oktatási folyamatba, de emellett számos további előnyt is tapasztalnak a módszer alkalmazói a felsőoktatásban. A hallgatóknál magasabb az észlelt énhatékonyság, növekvő az órai részvétel, a bevonódás, valamint mind a diákok között,

mind a tanárral, több interakcióra ad lehetőséget az órai munka. A módszer támogatja a kritikus gondolkodást, a tananyag megértését, összevetve a hagyományos előadás-formával jobbak a diákok eredményei a módszert alkalmazó kurzusokon. Összességében a felsőoktatásban a diákok 70-80 %-a kedvezően fogadja a tükrözött osztályterem alkalmazását a kurzusokon. Előnyként tapasztalt mind a szociális és innovatív készségek fejlődése, mind a tananyag mélyebb feldolgozása. Ugyanakkor a követelmények megterhelők, az előzetes felkészülést néha unalmasnak, az időkorlátot stresszelőnek ítélik a diákok. A tanárok beszámolója szerint is magas az idői ráfordítás és az erőfeszítés-igény a módszer használatánál. A tanulói motiváció (a kitartás és az erőfeszítés) szempontjából problémát jelent a tanári visszajelzés késleltetettsége és az önirányítás mint tanulási készség hiánya, illetve bár szisztematikusan ez nem vizsgált, de úgy tűnik, nem minden tanulótípushoz illeszkedik a módszer (Bates, Almekdash & Gilchrest-Dunnam, 2017; Bishop & Verleger, 2013, Johnson & Galindo, 2017; O'Flaherty & Phillips, 2015).

A tapasztalatok alapján a tanulói frusztráció csökkenthető a világos elvárásokkal, visszajelzéssel, a saját tanulásért vállalt felelősségérzet kialakításával, valamint olyan a kurzusokat megelőző tanári és tanulói felkészítéssel, ami a tanulóközpontú gyakorlatra fókuszálva elősegíti az önirányításra képes, autonóm tanulói részvételt.

3. A megváltozott hallgatói igények

A felsőoktatás számára kihívást jelentenek a megváltozott hallgatói elvárások is. A mai diákokat fokozott interakcióvággyal (aktív és kollaboratív tanulási formák előnyben részesítése), technológiahasználat preferenciával és az ebből származó azonnali ismeretszerzés, folyamatos kommunikáció és kapcsolatok igényével jellemzi a szakirodalom (Bates, Almekdash & Gilchrest-Dunnam, 2017; Vaughan, 2014). Ezen változásokra az oktatásban a tanár-központú megközelítést a tanuló-központú oktatásnak kellene felváltania. Wright (2011) a felsőoktatásban megvalósítható tanuló-központúság gyakorlati példáit mutatja be áttekintésében, figyelembe véve a Weimer (2002 id Wright, 2011) által azonosított öt jelet. A tükrözött osztályterem módszer egyértelműen lehetőséget ad mind az otthoni ismeretelsajátítást támogató lehetőségekkel, mind az osztálytermi kooperatív, gyakorlati fókuszú ismeret elmélyítő feladataival a tanulóközpontúság megvalósítására. Wright (2011) az alábbi gyakorlati példákat fogalmazza meg, amelyek lehetőséget adnak annak bemutatására, hogy a tükrözött osztályterem alkalmazása során mely módszerek alkalmazása során valósult meg a tanuló-fókuszú megközelítés a saját gyakorlatunkban.

- A hatalom kiegyensúlyozottsága az órán azzal valósulhat meg, ha a diákok többféle feladatból választhatnak, vagy bevonják őket a kurzus tervezésébe, vezetői szerepek kipróbálására is lehetőséget adva. A kurzus során ezt a lehetőséget az egyes témakörökhöz az otthoni feldolgozás során választható feladattípus tette lehetővé. Például a további ismereteket bevonó Mélyülj el! vagy a gyakorló- illetve kreatív feladatok. Az órai munka során pedig a kooperatív formában megvalósítható projektfeladatok, esettanulmányok adtak lehetőséget a különböző szerepek vállalására.
- A kurzus tartalmánál „memorizáltatása" helyett a diákok tanulása (pl. tanulási készségek: önirányítás, kritikus gondolkodás, problémamegoldás tanítása) kerül előtérbe. Például egy adott témához, esethez kapcsolódóan a diák által elérhető ismeretek bevonásával vagy több diszciplina felől történő megközelítéssel. A kurzus a több tudományterület szempontjainak bevonására azáltal kínált lehetőséget, hogy a résztvevők számos, eltérő társadalomtudományi szakról (kommunikáció, szociológiai, politikatudomány, nemzetközi tanulmányok) vettek részt a közgazdasági bevezető kurzus anyagainak, esettanulmányinak feldolgozásában.
- A tanár és diák szerepének tanulóközpontú átalakítása során a tanár vezeti a tanulót az aktív, önirányította elsajátítási folyamatban, a megértésben. Példaként említhető a diákok egymástól történő tanulása (peer-learning), a diákok különböző nézőpontját bevonó témafeldolgozás (pl. multikulturális témáknál). A kurzus kooperatív hangsúlyú megközelítése az otthoni és az osztálytermi feladatoknál is érvényesült, a diákok párokban, csoportban készítettek el például esetfeldolgozásokat, kreatív és szorgalmi feladatokat, amiben a tanár az órákon, vagy online konzultációval biztosította a támogatást.
- A kurzusnál a tanulásért a diák vállalt felelősséget, amit a belső motiváció (kíváncsiság) felkeltése és a tanulással kapcsolatos kontrollérzet, hatékonyságérzet támogat. Ennek módszere lehet a vita, órát megelőző felkészülést követő ellenőrzés, probléma-alapú tanulás, kutatás-alapú tanulás, illetve a technológiai megoldásokat felhasználó oktatástámogatási rendszerek (pl. blended-learning megoldások). A tükrözött osztályteremben az otthoni feladatvégzés egyértelműen épített a diákok önirányítására, például az órai részvétel feltétele volt az előzetes tudáselsajátítás, amit ellenőrző feladat többszöri elvégzésével teljesíthetett a diák. Ez a megoldás a következőként említett, a tanulási célokra helyezett hangsúlyt is szolgálta a tanuló önellenőrzésével.

- Az értékelés célja és folyamata vonatkozásában a jegy mint eredmény helyett a tanulási célokra helyezett hangsúly a diákok kezébe adja az elsajátítás (akár gyakorlati) ellenőrzésének lehetőségét. Megoldás lehet például az órai és e-learninges formában feladatokkal, teszteléssel történő ellenőrzés, illetve az olyan produktumok kérése, amelyek belső motivációt adnak azzal, hogy valós problémák, esetek megoldását kívánják a diákoktól (pl. projektmunka, terepmunka) (Wright, 2011).

A diákok egyéni igényeit a tanuló-centrikus oktatási szemlélet, gyakorlat támogatja és ebben kiemelt szerepet kap a belső motiváltságot és egyben a pszichológiai jóllétet növelő tanulói autonómia-támogatás, valamint az egyéni tanulói sajátosságok (pl. tanulási és kognitív stílus) figyelembe vétele. Így a tanulói autonómiatámogatás egyik formája lehet a korábban már oktatás-átalakulási trendként jelzett blended tanulási forma.

4. A vizsgálat elméleti háttere

Figyelembe véve a tükrözött osztályteremmel kapcsolatos tanulói motivációban tapasztalható eltéréseket, jelen vizsgálatunk célja a tanulók kurzus során mutatott aktivitásának és eredményességének vizsgálata volt összefüggésben a résztvevők tanulási és kognitív stílusával, valamint a tanulási motivációval.

Az alábbiakban röviden bemutatjuk a vizsgált területek vonatkozó elméleti hátterét.

4.1. A tanulási és a kognitív stílus

A tanulási stílus alatt a személy preferált információ felvételi és -feldolgozási módszereit értjük, míg a kognitív stílus a személy perceptuális attitűdmintázatát jelenti, amely a világ felfogását és az azzal történő kapcsolatba lépés módját határozza meg.

A tanulási stílus az információ befogadásának, rendszerezésének, feldolgozásának, az információ felvétel és -feldolgozás feltételeinek, valamint az információ előhívásának kombinációja alapján határozható meg. Mindez környezeti, érzelmi, társas, fiziológiai és pszichológiai jellemzőket mint feltételeket foglal magába és meghatározza, hogy a személy hogyan képes legjobban tanulni. A tanulási stílus-preferenciák tudatosítása növelheti a tanulóban a tanulási helyzettel kapcsolatos kontrollérzetet, ami különösen akkor bír jelentőséggel, ha a tanuló felelős

az előre haladásáért, például mint az e-tanulási helyzetekben, vagy blended-learning esetén.

Vizsgálatunkban a Solomon – Felder tanulási stílus megközelítését alkalmaztuk, méréséhez Silverman és Felder (1988) tanulási stílus modelljének dimenzióit használtuk fel, amelyek az információszerzés és-feldolgozás preferenciája alapján az alábbi stíluspárokat különbözteti meg. A tanulási stílusokat korábbi munkáinkban (Montgomery, Groat, 1999 alapján Sass & Bodnár, 2017) részletesen bemutattuk, az alábbi összegző táblázatok a vizsgált stíluspárok főbb jellegzetességeit emelik ki:

érzékelő	**intuitív**
Érzékszervi, konkrét, külső információra támaszkodik. Gyakorlat, rutin, tények érdeklik. Problémát okoz számára, hogy a részleteknél leragad, és a komplex túl bonyolult.	Belső információra támaszkodik. Összefüggések, asszociációk és feltevések, a bonyolult kezelése érdekli, elvont gondolkodás jellemzi. Problémát jelent számára a részletek kezelése.

2. táblázat Információbefogadás, észlelés szerint

aktív	**reflektív**
Nyitott, lelkes az új iránt, a közvetlen tapasztalat, a kipróbálás érdekli. Társas érdeklődésű. Problémát jelent számára a hosszú, precíz munka.	Megfigyel, az új ismeretet beilleszti, egységes elméletet dolgoz ki. Logika vezeti, megvitat, lépésenként átgondol. Problémát jelent számára, ha az elméletbe nem illeszkedővel találkozik.

3. táblázat Információfeldolgozás szerint

verbális	**vizuális**
Verbális inger, hallás utáni feldolgozás (hallottat vagy általa véleményezettet jegyez meg), megbeszélés preferált.	Látottat, képi információt jegyez meg, idéz fel könnyebben.

4. táblázat Az információ felvétele szerint

szekvenciális	**globális**
Lépésről-lépésre, sorozatban, egymást követően fogja fel, dolgozza fel az információt.	Egyidejű, párhuzamos ingerfelvétel és feldolgozás jellemzi.

5. táblázat Az információ megértése szerint

A kognitív stílus az egyént jellemző perceptuális attitűd-mintázat, bizonytalanságkezelési mód, amely szintén befolyásolja a tanulást mind hagyományos, mind digitális környezetben. Vizsgálatunkban a kognitív stílus duplex modelljéből kiindulva az analitikus és holisztikus kognitív

stílusúak információfeldolgozási és a döntéshozatali sajátosságait vettük figyelembe, elfogadva Betsch (2004 id Sadler-Smith, 2009) eredményeit, amelyek szerint a helyzeti követelmények befolyásolhatják, felülírhatják a kialakult stratégia-preferenciákat, illetve azok változhatnak is időben. A duplex modell (Sadler-Smith, 2009) ennek megfelelően a relatíve stabil preferenciák mellett megkülönbözteti a rugalmas, helyzetnek megfelelően változtatható sokoldalú stílusúakat is, akik képesek bármely feldolgozási módra. Az oktatásban a lineáris logikai megközelítés áll előtérben, ami az analitikus stílusúaknak kedvez. Ugyanakkor bizonyos helyzetekben, például időnyomás esetén vagy kreatív problémamegoldás igényénél, a holisztikus stílus használta is lehet eredményes. (Sadler-Smith, 2009, Zhang & Sternberg, 2005). A vizsgálatban figyelembe vettük az általunk korábban az e-tanulási környezetben kimutatott kognitív stílus dimenziókat és a kapcsolódó jellemzőket (Bodnár, 2007, Bodnár & Sass, 2007). A stílusok részletes bemutatása korábbi munkánkban (Sass & Bodnár, 2017) már szintén olvasható, így csak röviden összegezzük a szélsőséges kognitív stílusok fő jellemzőit és e-környezetben tapasztalható preferenciáit:

holisztikus	**analitikus**
divergens, globális, impulzív, intuitív, induktív, kreatív	konvergens, fókuszáló, megkülönböztető, szekvenciális, reflektív, deduktív
E-környezetben: fejezetet egyben kezel saját rendezőelv élményorientált: színek, kép nagyítása, illusztráció, kiemelés	E-környezetben: lineárisan halad igényelt instrukció, struktúra, tart.jegyzék tények, változatos szemléltetés (ábrák, animációk) fontosak

6. táblázat Kognitív stílusok

4.2. A tanulási motiváció

A résztvevők tanulási motivációját Deci és Ryan (2000) self-determinációs motiváció-elméletét felhasználva vizsgáltuk. Az elmélet az aktivitásokkal, így a tanulással kapcsolatos motiváció szempontjából is a társas és a környezeti tényezők befolyásoló hatására mutat rá, a kompetencia, az autonómia és a valahová tartozás pszichológiai alapszükségletekből kiindulva. A kompetenciát erősítő társas-kontextuális események (a hatékonyságtámogató visszajelzés, jutalom, kommunikáció, optimális kihívás) fokozzák az intrinzik motivációt, amennyiben autonómia-érzéssel társulnak, azaz úgy érzi a személy, hogy általa meghatározott a viselkedés (self-determinált), azaz kontrollt gyakorol felette. A társas kapcsolódás, kötődés szerepére is utalnak a szerzők, rámutatva a korábbi vizsgálatok által feltárt korai kötődésmintázatok és explorációs viselkedés közötti kapcsolatra. Feltételezik, hogy a biztonságos kötődés, kapcsolódás

és a szülői autonómia-támogatás kedvező szerepe nemcsak a korai fejlődésben, hanem az intrinzik motiváció későbbi megnyilvánulásaiban is fontos szerepet töltenek be. Természetesen a támogatás, kötődés ekkor már más személyekhez kapcsolódik. A biztonságos, támogató kapcsolat elősegíti a cselekvéssel kapcsolatos belső motivációt és a cselekvéssel kapcsolatos autonómia-érzetet (Deci, Ryan, 2000). A fenti szükségletek kielégítése a tevékenységgel kapcsolatos kontrollérzethez járul hozzá. Az elmélet aszerint, hogy egy adott cselekvés milyen okokra vezethető vissza alapvetően kétféle motivációt különböztet meg, amelyek a viselkedés szabályozás különböző típusaihoz vezetnek. Az intrinzik (belső) motiváció autonóm, öndeterminált aktivitás-szabályozással jár, mivel ilyenkor a személy azért végez egy cselekvést, mert az érdekes, élvezetes számára. A feladat értéke, hasznossága és ezzel a célja is belsőleg elfogadott. Mindez a tevékenységből nyert nagyobb elégedettséghez vezet és hozzájárul ahhoz, hogy a személy nagyobb erőfeszítést, kitartást mutasson a cselekvés során. Az extrinzik (külső) motivációnál az aktivitás kontrollált szabályozás alatt áll, mivel a személy azért végzi a tevékenységet, hogy az valamilyen, az aktivitástól független eredményhez vezessen. Ebből következően kisebb érdeklődés, elégedettség, alacsonyabb erőfeszítés, esetlegesen nagyobb ellenállás jellemzi a cselekvés végzését.

Egy cselekvéssel kapcsolatban a motiváció teljes hiányánál amotivációról beszélhetünk. Emellett elkülöníthető a kontrollált és az autonóm cselekvés dimenziója mentén számos motivációs állapot, amelyek a tanulás és teljesítmény kapcsán eltérő következményekkel járnak.

- Külső szabályozásnál valamilyen külső követelménynek való megfelelés vagy jutalom elérése vezeti a viselkedést.
- Bevetített /introjektált/ szabályozásnál elfogadott, de nem tekintett sajátnak a szabályozás, így nyomásként jelenik meg az adott viselkedés elvégzése, mellyel a személy célja a szorongás, bűntudat elkerülése vagy a büszkeség érzésének elérése.
- Azonosult / identifikált szabályozásnál már elfogadott az aktivitás és ezzel a szabályozás értékessége, személyes fontossága.
- Intrinzik / Integrált szabályozásnál a szabályozás viszont már beépül a selfbe azáltal, hogy a személy értékeivel és szükségleteivel összhangban van, így a szabályozás már autonómnak tekinthető, intrinzik a motiváció. A személy azért végzi a cselekvést, mert az belsőleg kielégítő számára.

A Relatív Autonómia Index a belső motiváltság állapotát mutatja az aktivitással kapcsolatban. Amennyiben nullánál magasabb az alábbi egyenlet eredménye, belső motivációról beszélhetünk: (2Xintrinzik + azonosult) -(2X külső + bevetített).

A self- determinációs elmélet szerint a hallgatók észlelése a tanulási környezettel, adott aktivitással kapcsolatban a fentiek alapján befolyásolhatja a tanulás minőségét (Jones & Skaggs, 2016). Kritikus tényezőnek tekinthetők a motivációs hiedelmek: az észlelt érdeklődés, élvezet az aktivitással kapcsolatban, valamint az annak tulajdonított érték, hasznosság és használhatóság a célok, a karrier vonatkozásában növelik az öndeterminált szabályozást. Hasonlóan támogatja a kontroll-érzetet és az intrinzik motivációt az észlelt választás és kompetencia a tanulásnál. Az aktivitás fontosságának és a befektetett erőfeszítésnek a tapasztalata a sikeres célelérés észlelésével támogatja a belső motivációt, az önszabályozást, míg az észlelt nyomás és a feszültség az aktivitás kapcsán éppen ellentétesen hatva csökkenti az autonómia-érzetet.

4.3. A tanári autonómiai-támogatás

Az öndeterminációs elmélet szerint tehát a cselekvés kapcsán észlelt autonómia támogatja az intrinzik motivációt. Az egyetemi kurzusoknál sokszor tapasztalható a diákok kurzus kezdetén észlelhető magas motivációjának csökkenése. A tanárnak kulcsszerepe van ezen motiváció fenntartásában (Ciani, Sheldon, Hilpert & Easter, 2011). A tanulói autonómia támogatásával a tanár elérheti, hogy a diák a cselekvést a sajátjának, önmaga által választottnak, ne pedig rákényszerítettnek érezze.

Reeve (2009 id Su & Reeve, 2011) a tanulói autonómiát sikeresen támogató tanár személyközi viselkedésében az alábbi jellemzőket emeli ki:

- „A kezdeményezés és választás támogatása lehetőségek bemutatásával, bátorítással.
- Az aktivitás kapcsán a cselekvő érdeklődése, élvezete, belső szükségleteinek kielégítése kerül előtérbe.
- Az adott aktivitás elvégzésének személyes hasznát világítja meg (a végrehajtó szempontjából ad jelentést), ami az autonómia mellett a feladat fontosságát is növeli.
- A kommunikáció megengedő, tartózkodik az értékeléstől.
- A végrehajtó perspektívájának, érzelmeinek elfogadása…, ami csökkenti az aktivitáshoz kapcsolódó feszültséget.” (Su & Reeve, 2011:162)

Reeve (2016) szerint a tanárokat jól azonosítható viselkedésjegyekkel járó sajátos „motiváló stílus” jellemzi, amely egy kontinuumon helyezi el őket. Egyik végponton az *autonómia-adó stílus*t található, amelynél a tanár

visszatérően, tartósan a diákok belső motivációjára épít. A stílus viselkedéses jegyei:

- a tanuló nézőpontjából szemléli az eseményeket (megérti a gondolatokat, érzelmeket, motivációt, vagy annak hiányát)
- a belső motivációs forrásokat erősíti – épít a három alapvető pszichológiai szükségletre
- magyarázó indoklást ad kérés, szabály, eljárás vagy nem érdekes feladat esetén (Miért fontos? Mi az előnye a személy számára? ehhez önreflexióra épít: Miért kérem ezt?)
- Nyomás-mentes (rugalmas, nyitott, választási lehetőségek), információt adó nyelvet használ
- elismeri, elfogadja a negatív érzelmek előfordulását a diákoknál
- türelmet mutat (diák saját ütemben, módszerrel haladhat, a tanulói input, szándék jelére nyugodtan vár) (Reeve, 2016: 131-132 alapján)

A másik végponton a *kontrolláló stílus*nál az oktatás során inkább az jellemző, hogy nyomást gyakorolnak a tanulókra, hogy mit tegyenek, hogyan gondolkodjanak, érezzenek egy adott témával kapcsolatban, hogyan lássák azt. A kontrolláló stílus jegyei:

- csak a tanár nézőpontjából szemlél
- külső motivátorokat alkalmaz (engedelmességet vár, a kívánatos/ nemkívánatos viselkedés következményeire épít)
- mellőzi a magyarázó indoklást
- kontrolláló (értékel, kritikus, kényszerít, rugalmatlan), nyomást gyakorló (előíró) a nyelvhasználat
- a negatív érzelmeket elutasítja („rossz attitűdnek” címkézi), próbálja megváltoztatni
- türelmetlen, beleavatkozik a diák munkájába, elvárt a „jó” válasz/ „kívánatos” viselkedés (Reeve, 2016: 131-132 alapján).

A fenti autonómia-adást támogató tanári viselkedésjegyek tanulhatók. McLachlan és Haggar (2010) felsőoktatásban oktatók autonómia-támogatással kapcsolatos ismereteit bővítő beavatkozási program hatását vizsgálták az oktatók szemináriumvezetésére. A tanári viselkedésben autonómiatámogatást jelez a diákok bátorítása, az, hogy mennyi időt tölthetnek a feladat megoldásával, mennyit beszélhetnek. A tanárnál megjelenik-e az értelmező indoklás, elkerüli-e az utasítást, kontrolláló kérdezést, tanuló helyetti válaszadást. A tanár mennyi időt tölt meghallgatással, tanulói kérdésekre adott válasszal, megerősítő visszajelzéssel, facilitálja-e a tovább lepést elakadásnál, elismeri-e a

tanuló nézőpontját (McLachlan és Haggar, 2010: 1206). Megállapították, hogy a stílus megismerése és rövid tréningje már látható elmozdulást eredményez az oktatói viselkedésben.

4.4. Az autonómiát támogató tanári magatartás következményei

Az autonómia-igény kielégítése kedvező következményekkel jár: nagyobb pszichológiai jóllét mellet a tanulók aktivitással kapcsolatos belső motivációja nő, a bevonódás, a tanulás minősége és a teljesítmény is magasabb.

Assor, Kaplan, Kanat-Maymon és Roth (2005) különböző oktatási szinteken, így felsőoktatásban is a kontrolláló tanári viselkedés amotivációhoz és extrinzik tanulási motivációhoz vezető direkt, és negatív érzelmek (szorongás, harag) által közvetített kedvezőtlen hatását tapasztalták. A motiváció mellett a tanulási elköteleződés is csökkent.

A tanulói autonómia támogatásának számos előnye tapasztalható és a tanár mint a tanulás társas kontextusának központi szereplője, kiemelt szerepet kap ebben a folyamatban. Az autonómiát adó tanulási klíma az oktatóra vonatkozó észlelés nyomán formálódik. A tanulók erőfeszítését és bevonódását a tanítás és a tanulási klíma együttesen határozza meg. A bevonódást leginkább ösztönző tanári viselkedés konzisztensen magas tanulói autonómia-támogatással (érdeklődik, empatikus, bizalmat mutat, nyitott, türelmes) és megfelelő időben nyújtott irányítással (vezetés, szervezés, feladatadás, a helyzet irányítása, alacsony bizonytalansággal) jellemezhető (Jang, Reeve & Deci, 2010). Black és Deci (2000) vizsgálata szerint a kurzus-választási autonómia és az észlelt tanári autonómia-támogatás magasabb élvezetet, kompetenciát, alacsonyabb feszültséget, szorongást eredményez a diákoknál. Azaz az oktató motiváló szerepe a tanulói intrinzik motivációra kedvező hatású az önszabályozó tanulás támogatásával.

A tanulási motiváció vonatkozásában az öndeterminációs elmélet három területét foglaltuk össze a fentiekben. Bemutattuk a tanulási motiváció szabályozásának motivációs kontinuumát és ehhez kapcsolódóan azokat a tényezőket, amelyek befolyásolhatják a tanuló intrinzik motivációját a tanulási helyzetben (érdeklődés, hasznosság, választás, kompetencia, erőfeszítés, nyomás). Vizsgáltuk továbbá a tanulás szociális kontextusának (tanítási klíma) meghatározó tényezőjét a tanítási stílust. Ezen belül bemutattuk a tanári autonómiatámogatás jeleit és ezek hatását a tanulói motivációra.

4.5. A tanulási motivációt támogatásának lehetőségei a tükrözött osztályteremben

A tükrözött osztályterem az öndeterminációs elmélet szempontjából a három alapszükséglet kielégítéséhez nagymértékben képes hozzájárulni.

- A kapcsolódás szükségletek vonatkozásában motivációnövelők a kooperatív módszerek és az interakció lehetősége a diákok, illetve a diák és tanár között, emellett a módszer lehetőséget ad a támogató visszajelzés gyakori és egyénre fókuszáló használatára. Ugyanakkor az otthoni készülésnél akadálynak észlelt az azonnali interakció, visszajelzés hiánya.
- A kompetenciamotívum szempontjából a módszer valós esetek, problémák megoldásával, innovatív, kreatív megközelítést lehetővé tevő feladatokkal, az előzetes felkészülést felhasználva, lehetőséget adva a tantermi elmélyítő feldolgozásra, képes növelni a diákok kompetenciaérzetet.
- A kontroll, az autonóm cselekvés érzését támogatja a tanulás aktív formáinak támogatása, viszont a motiváció-csökkentő lehet az otthoni feldolgozásnál tapasztalt fokozott terhelés, időnyomás, unalom-érzés.

Ugyanakkor a motiváció szempontjából is lényeges szempont lehet, hogy milyen egyéni igények jellemzik a tanulókat a tanulási és kognitív stílus alapján az információfelvétel, -feldolgozás és észlelés szempontjából.

A módszer kipróbálására a fentiek figyelembevételével 2015/2016 tanévben került sor a Budapesti Corvinus Egyetemen közgazdasági ismeretek oktató kurzuson (Közgazdaság-tudomány alapjai kurzus) (Csillik, Daruka, 2015). A tükrözött osztályterem pilot vizsgálata alapján a módszer intrinzik motivációt növelő hatását tapasztaltuk, összevetve a hagyományos oktatási formával. Megállapítottuk, hogy az oktatási forma támogatja az önálló tanulást. A pilot vizsgálat során a különböző tanulási és kognitív stílusú diákok észlelését is megvizsgáltuk. A tükrözött osztályterem változatosságot biztosító volta előnyösnek bizonyult a holisztikus kognitív stílusú tanulóknak, akik kisebb feszültségről számoltak be a módszer használata során. Hasonlóan *magasabb kompetencia, érdeklődés, hasznosság, intrinzik motiváció* jellemezte az aktív, érzékelő, vizuális tanulási stílusúaknak, míg a szekvenciális stílusúak a lineáris haladást biztosító feladatok esetén mutattak kedvező viszonyulást. Ezzel szemben az analitikus kognitív stílusú és a globális tanulási stílusú diákok nagyobb feszültségről számoltak be, és szintén nem találták hasznosnak, így motiválónak sem ezt a módszert az intuitív, verbális, reflektív stílusúak (Bodnár, 2017, Sass & Bodnár 2017, Sass, 2017).

A pilot vizsgálat eredményei alapján a 2016/2017 évben megismételt kurzus résztvevőit is bevonva bővebb mintán (a két kurzuson 60 résztvevővel) is elvégeztük az összehasonlító méréseket. Figyelembe véve a tanulók különböző feladattípusokban mutatott aktivitását és eredményességét lehetővé vált a kognitív és tanulási stílus-preferenciák, valamint a tanulási motiváció hatásának pilot vizsgálatban kapott eredményeinek ellenőrző vizsgálata.

5. A vizsgálat bemutatása

Jelen vizsgálatban a tanulók kurzus során mutatott aktivitásának (elvégzett feladatok száma, valamint a logfile-ok alapján az idői ráfordítás: ellenőrző teszt, mélyülj el a témában, házi feladat és kreatív feladattípusoknál) és eredményességének (elért összpontok és átlagpontok) összefüggését vizsgáltuk a tanulási motivációval és a tanulási és kognitív stílussal.

5.1. A vizsgált minta

Az online, anonim vizsgálatban teljes adattal végül 27 fő (15 lány, 12 fiú) vett részt, 21 fő válaszolt a lenti kérdőívekre.

A vizsgálat során az analitikus és holisztikus kognitív stílust Allinson & Hayes, (1996) kérdőívével, az érzékelő/intuitív; az aktív/ reflektív, a vizuális/verbális és szekvenciális/globális tanulási stílusokat Silverman & Felder (1988) kérdőívével vizsgáltuk.

A vizsgált mintában az alábbi megoszlást tapasztaltuk az egyes dimenziópároknál: A tanulási stílus szerint kiegyenlített volt az aktív-reflektív tanulók száma a mintában (10 aktív, 11 reflektív). Ezzel szemben eltolódást tapasztaltunk az érzékelő, vizuális és szekvenciális tanulási stílus javára: 18 érzékelő vs 3 intuitív; 19 vizuális vs 2 verbális; 16 szekvenciális vs 5 globális preferenciát mutató tanuló adatai kerültek be a vizsgálatba. A kognitív stílusnál az analitikus tanulók alkották a résztvevők kétharmadát, 14 analitikus és 7 holisztikus stílus-preferenciát mutató tanulót találtunk a válaszadók között.

A tanulási motivációnál Deci és Ryan (2000) mérési módszereit alkalmaztuk a kurzus, a tanár a tananyag vonatkozásában. A feldolgozás független mintás T próba, korreláció és lineáris regresszió alkalmazásával történt.

5.2. Eredmények

A kognitív és tanulási stílusok kapcsolata az aktivitással és az eredményességgel

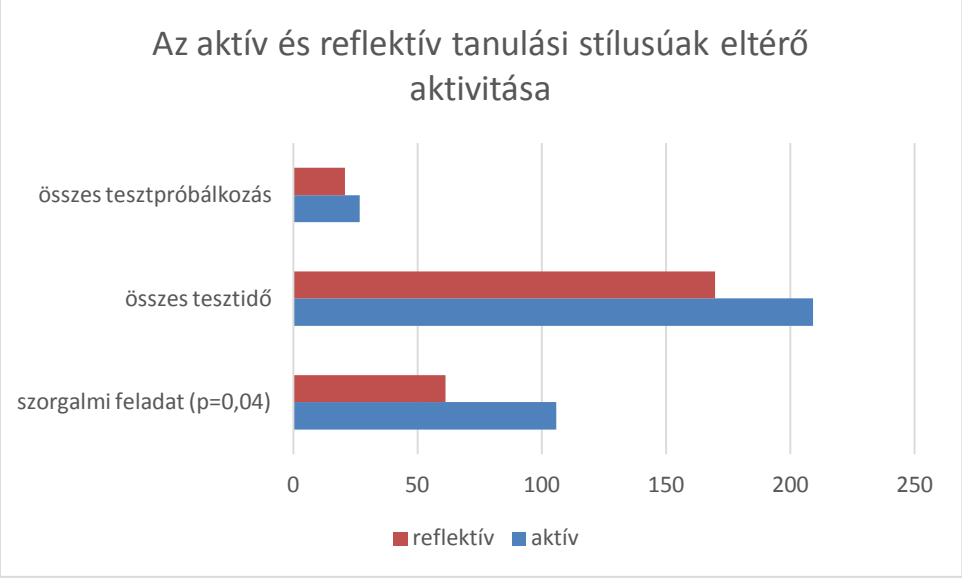
Egyetlen területen mutatkozott szignifikáns összefüggés a feladat-aktivitás, valamint a tanulási és a kognitív stílus között.

A kurzus egyes témáinak elsajátítását mérő tesztekkel történő próbálkozások száma pozitívan korrelált az aktív tanulási stílussal, míg az, hogy összesen hányszor végezte el valaki a teszteket az analitikus kognitív stílussal mutatott pozitív összefüggést. Az összefüggéseket lineáris regresszióval is igazoltuk. A tesztekkel való próbálkozások számát az aktív tanulási stílus (R^2=0,44), míg a témák végén a tesztek megcsinálásának számát az analitikus kognitív stílus (R^2=0,29) jelezte előre.

	hány témánál csinál tesztet	tesztpróbálkozások száma
aktív tanulási stílus		,663**
reflektív tanulási stílus		-,634*
kognitív stílus*	,536*	

7. táblázat Korrelációs kapcsolat az aktivitás és a vizsgált stílusok között (*magasabb érték analitikusabb kognitív stílus)

T próba segítségével összehasonlítva az egyes dimenziópárokhoz tartozó diákokat az aktív tanulók több szorgalmi feladatot csináltak, több tesztpróbálkozást és teszttel töltött időt mutattak átlagosan, mint a reflektívek, valamint az érzékelők az intuitívakhoz képest több házi feladatot csináltak meg.



35. ábra Az aktív és reflektív tanulási stílus aktivitás-eltérése

Az aktivitás az analitikus kognitív stílusú és aktív tanulási stílusú tanulóknál bizonyult magasabbnak. A tanulók eredményessége, az elért összpontszámban mérve, a tanulási és kognitív stílus nem függött össze ezzel.

A tanulási motiváció kapcsolata az aktivitással és az eredményességgel

A tanulási motiváció feltárásához Deci és Ryan (2000) öndeterminációs elméletét és mérési módszereit felhasználva mértük a tanulók tanulási motivációját (külső, bevetített, azonosult és integrált szabályozás észlelt mértékét), illetve a hallgatók értékelték a kurzust, a tananyagot és az oktatót.

A kurzus motiváló volta szempontjából megítélték az azzal kapcsolatos érdeklődést, az észlelt hasznosságát, az észlelt választást, kompetenciájukat és a kifejtett erőfeszítést, valamint a motivációt akadályozó észlelt nyomást is értékelték.

A tananyaggal kapcsolatban az érdeklődést, az észlelt kompetenciát és a nyomást értékelték a diákok.

Az oktatónál értékelték, hogy mekkora autonómiát biztosított a tanulásnál, mekkora erőfeszítést, érdeklődést mutatott, milyennek észlelték a visszajelzését, bevonását a kurzuson, megítélték, hogy milyen volt a tanár szakmai és módszertani kompetenciája és mekkora teljesítményt várt el tőlük.

	Szorgalmi feladatok	Házi feladat	Mélyülj el!	Kreatív feladat	Tesztek	Teszt próba	Teszt pont	Kurzus pont
kurzus észlelt kompetencia	-,735							
kurzus erőfeszítés		,574	,713	,482				
kurzus nyomás				-,573	-,574	-,716		-,511
külső szabályozás		-,537						
tananyag érdeklődés				,563				
tananyag nyomás			-,472	-,525			,795	

8. táblázat A kurzus, a tanulási motiváció és a tananyag motiváló voltának megítélése összefüggésben az aktivitással és az eredményességgel

A kurzus motiváló voltának, valamint a tanulási motiváció alakulásának korrelációs kapcsolatát vizsgáltuk a mutatott aktivitással és az eredményességgel.

A 7. táblázatban csak a szignifikáns kapcsolatok jelennek meg.

A kurzussal kapcsolatos motivációnál látható, hogy minél magasabb az észlelt kompetencia, annál kevesebb szorgalmi feladatot készítenek a résztvevők, míg az észlelt erőfeszítés magasabb, minél több házi feladatot, mélyülj el feladatot és kreatív feladatot készítenek a diákok.

Az észlelt nyomás annál alacsonyabb, minél több kreatív- és teszt-feladatot oldanak meg, és minél többször próbálkoznak a tesztekkel és összességében minél magasabb az eredményesség, az elért összpontszám a kurzuson.

A tanulási motivációnál csak a külső szabályozás mutatott negatív kapcsolatot a házi feladatok végzési számával, azaz minél inkább külső szabályozást mutatott egy résztvevő, annál kevésbé volt valószínű, hogy a házi feladatot megcsinálta.

A kurzus tananyagánál a nagyobb érdeklődésnél több kreatív feladatot készítette a résztvevők, míg a nyomással mind a kreatív, mind a mélyülj el, azaz az extra feladatok elvégzésének száma csökkent, de magasabb volt a tudásellenőrző teszteken elért pontszám.

Összességében a kurzussal kapcsolatos motivációnál az aktivitás pozitívan függött össze az észlelt erőfeszítéssel és a tananyag iránti érdeklődéssel, míg a nyomás mind az aktivitással, mind az eredményességgel negatív kapcsolatot mutatott. A tananyaggal kapcsolatban észlelt nyomással csökkent az extra feladatok végzése, viszont a tudásellenőrző teszteken mutatott eredményességgel pozitív volt a kapcsolat.

A tanári motiváló szerepe és a kurzuson mutatott aktivitás, eredményesség

A hallgatók tanárra vonatkozó megítélése az alábbi korrelációt mutatta a kurzuson tapasztalt aktivitással és eredményességgel.

	Házi feladat	Mélyülj el!	Kreatív feladat	Teszt	Teszt próba	Teszt pont	Kurzus pont
autonómia adás	-,592						-,539
erőfeszítés	-,508	-,562	-,563	-,592			-,579
érdeklődés				-,480			
támogató visszajelzés					-,669	-,680	
bevonás	-,583	-,493					
kompetencia				-,565			
teljesítmény elvárás		-,481				-,801	

9. táblázat A tanár észlelésének kapcsolata az aktivitással és az eredményességgel a kurzuson (korrelációk)

Minden területen, ahol együttjárás mutatkozott, negatív kapcsolatot találtunk a tanárra vonatkozó észlelés és a hallgatói aktivitás és eredményesség vonatkozásában. Úgy tűnik, hogy a nagyobb tanári aktivitás, de még az észlelt autonómiaadás is, csökkenti a diákok aktivitását a kötelező és a kínált extra feladatoknál. A résztvevők minél magasabbnak észlelték a tanári autonómiaadást, erőfeszítést és bevonást, annál kevesebb házi feladatot készítettek. A bevonás kivételével ezek az összpontszámmal is fordított kapcsolatot mutattak, míg a tanári bevonás észlelése a Mélyülj el! feladatok elvégzésének számával mutatott fordított kapcsolatot.

Az erőfeszítés a tanár oldaláról szintén negatív kapcsolatban volt a Mélyülj el!, a kreatív és a teszt feladatok végrehajtásának számával. A tanár észlelt érdeklődése és kompetenciája fordított kapcsolatot mutatott a tesztek végzési számával is.

A tanár támogató visszajelzése és teljesítmény elvárása fordított kapcsolatban volt az eredményességgel a teszteken, és a visszajelzés a próbálkozások számával, a teljesítményelvárás a Mélyülj el! feladatvégzések számával mutatott szintén negatív összefüggést.

Összességében a tanár észlelt aktivitása csökkentette a tanulói extra aktivitást és az eredményességet (szerzett pontok) számát is, utóbbit a tanári támogatás, teljesítményelvárás is negatívan befolyásolta.

6. Az eredmények összegzése és implikációk

Az eredmények árnyalták a tükrözött osztályterem módszerrel kapcsolatos korábbi a motiváció szempontjából kedvező hatás képét.

A tanulási és kognitív stílus területén mérhető aktivitás és eredményesség vonatkozásában csak az analitikus kognitív stílus és az aktív tanulási stílus előnye mutatkozott meg egyértelműen, némileg magasabb volt az érzékelő tanulási stílusúak aktivitása is.

Bár a korábbi vizsgálatunk (Sass & Bodnár, 2017) alapján a holisztikus kognitív stílusúak az analitikusokhoz képest alacsonyabb feszültségről számoltak be, ami megalapozta a feltevést, hogy a holisztikusak motiváltabbak és így aktívabbak lehetnek a kurzus során, jelen vizsgálatunk szerint azonban az analitikus stílusnál volt magasabb aktivitás tapasztalható. Tehát, bár az analitikus kognitív stílus számára a sokféle módszer feszültségnövelő, mégis több tesztet végeznek el a kurzus során. Korábbi eredményeinket viszont alátámasztja, hogy az aktív és érzékelő tanulási stílusúak, akiknél magasabb motivációt tapasztaltunk, itt szintén magasabb aktivitást mutattak. A motiváltság hátterében

feltételezett változatosság a módszereknél a normabetartás terén észlelt hatékonyság valóban előnyt jelenthet az aktív tanulási stílusúak számára a tükrözött osztályteremben.

A tanulási motiváció szempontjából az aktivitásban megnyilvánuló motivációt az érdeklődés és erőfeszítés kedvezően, az észlelt nyomás mind a tananyag, mind a tanár oldaláról kedvezőtlenül befolyásolta, viszont az eredményességet ugyanezen nyomás növelte.

*A tanulói autonómia támogatása kedvezőnek bizonyult a feladat-aktivitás szempontjából a t*anulói erőfeszítés, valamint a tananyag iránti érdeklődés magasabb szintjénél, míg a tanári erőfeszítés, bevonás, érdeklődés, kompetencia fordított kapcsolatot mutatott a tanulói feladatvégzéssel.

Az otthoni feladatvégzéssel (Házi feladat) fordított kapcsolatot találtunk a tanulói külső tanulási motiváció, tanári autonómiaadás, bevonás, erőfeszítés magasabb szintje esetén.

Az eredményesség szempontjából az otthoni elsajátítást mérő teszteken elért összpontszám magasabb volt, ha a tanulók magasabbnak észlelték a nyomást egyrészt a tananyaggal kapcsolatban, másrészt a tanárnál a támogató visszajelzés és a teljesítmény elvárás formájában. A teszteken elért eredmény szempontjából feltételezhető, hogy mivel a teszteken elért eredmény egy bizonyos szintje feltétele volt a tantermi oktatáson történő részvételnek, így a tesztek elvégzése nem tekinthető választott aktivitásnak. Ez a kontrollált motivációs szabályozásnak köszönhető eredményesség azonban nem belső motivációból fakad.

A kurzuson összességében elért eredmény (összpont) viszont negatív kapcsolatban volt az észlelt nyomással a kurzuson, valamint a tanári erőfeszítéssel és ezzel ellentmondásban a tanári autonómiaadással is.

Az öndeterminációs elmélet szerint az intrinzik motivációt támogatja a cselekvés kapcsán észlelt autonómia. Az autonómiaadással kapcsolatban kapott ellentmondó eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy ezen a területen számos tényező kitüntetett figyelmet érdemel

McLachlan és Haggar (2010) felsőoktatásban oktatókkal végzett vizsgálata az autonómia-támogató tanári viselkedés kritikus tényezőire hívja fel a figyelmet, lényeges a választás mellett a diákoknak a feladatmegoldásra adott idő, a kontrolláló irányítás elkerülése, a tanári megerősítő visszajelzésre szánt idő, a továbblépés facilitálása elakadáskor. Hasonlóan Assor, Kaplan, Kanat-Maymon és Roth (2005) a kontrolláló tanári viselkedéshez kapcsolódó negatív érzelmek (szorongás, harag) kedvezőtlen, belső motivációt csökkentő szerepét mutatta ki. Ezek a vizsgálatok azt jelzik, hogy az autonómiaadás észlelése számos

tényezőből tevődik össze: észlelt odafigyelés a tanár részéről, kontrolláló irányítás, kiváltott negatív érzelmek elkerülése a kurzuson.

A tükrözött osztályterem módszernél említett hátrányok: unalmas otthoni aktivitás, szorongás a határidők miatt, túlzottan sokféle feladat, időráfordítás igénye éppen az észlelt autonómia területén okozhatnak deficitet. A kognitív és tanulási stílus területén talált motivációs és aktivitás vonatkozású ellentmondások is ennek a tanuló-csoportra szabott megközelítésnek a fontosságára utalhatnak a módszer alkalmazásánál.

Irodalomjegyzék

Allinson, C. W., Hayes J. (2000) Cross-national differences in cognitive style: implications for management International Journal of Human Resource Management, 1, (1) 161-170.

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. Learning and Instruction, 15(5), 397-413.

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

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA (Vol. 30, No. 9).

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. Science Education, 84, 740-756.

Bodnár É. (2017) A perszonalizáció lehetőségei a tükrözött osztályteremben In: Varázsszer-e a tükrözött osztályterem? (szerk: Daruka M.) Budapesti Corvinus Egyetem. 62-87. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3068/1/TukrozottOsztalyterem2017.pdf Elérés ideje: 2017.12.28.

Bodnár, É.(2007) Az e-tanulótípusok tanulási attitűdje, Doktori értekezés, PTE.

Bodnár, É., Sass, J.(2007) Az e-tanulótípusok oktatásának módszertani különbségei, VII. Neveléstudományi Konferencia, Budapest

Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination

theory perspective. British Journal of Educational Psychology, 81(2), 223-243.

Csillik O., Daruka M. (2015): Gennováció Mit? Mikor? Hogyan? Miért? VII. Oktatásinformatikai Konferencia, Budapest, 2015. május 15-16.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 4,* 227–268.

Felder R.M., Silvermann L.K. (1988): "Learning and Teaching Styles in Engineering Education," Engr. Education, 78(7), 674-681.

Fokozatváltás a felsőoktatásban http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepci%C3%B3.pdf Elérés ideje: 2017.07.28.

Horizon Report 2015: http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf Elérés ideje: 2017.07.28.

Horizon Report 2016: http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf Elérés ideje: 2017.07.28.

Horizon Report 2017: http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-preview.pdf Elérés ideje: 2017.07.28.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. Journal of educational psychology, 102(3), 588.

Johnson, S., Galindo, S., Janotha, B. L., Farris, C., Bowman, J., Demps, E., & Russell, J. (2017). Flipping Health Sciences. In The Flipped College Classroom (pp. 187-205). Springer International Publishing.

McLachlan, S., & Hagger, M. S. (2010). Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. Teaching and Teacher Education, 26(5), 1204-1210.

Montgomery, S. M. – Groat, L. N. (1998): Student learning styles and their implications for teaching. www.crlt.umich.edu/publinks/CRLT_no10.pdf Elérés ideje: 2010.04.18

O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. The Internet and Higher Education, 25, 85-95.

Ollé, J. (2014): A tükrözött osztályterem, mint tanulásszervezési módszer a felsőoktatásban http://www.slideshare.net/ollejanos/a-tukrozott-osztalyterem-mint-tanulasszervezesi-modszer-a-felsooktatasban Elérés ideje: 2016.12.09.

Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In Building autonomous learners (pp. 129-152). Springer Singapore.

Sadler-Smith, E (2009) A Duplex model of cognitive style In: Zhang, L., Sternberg, R.J. (Eds.) Perspectives ont he nature of intellectual style, Springer Publishing Company, New York. 3-28.

Sass J. (2017) A tükrözött osztályterem mint a tanulási motiváció egyik lehetséges forrása a felsőoktatásban In: Varázsszer-e a tükrözött osztályterem? (szerk: Daruka M.) Budapesti Corvinus Egyetem, 88-113. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3068/1/TukrozottOsztalyterem2017.pdf Elérés ideje: 2017.12.28.

Sass J., Bodnár É. (2017) Személyre szabhatóság a tükrözött osztályteremben In: II. Oktatástervezési és Oktatás-informatikai Konferencia Tanulmánykötet (szerk.: Hülber L.) Líceum Kiadó, 23-43.

Sass, J., Bodnár, É. (2016) A tükrözött osztályterem motivációs potenciáljai In: Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben: VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia tanulmánykötet. 598 p. Konferencia helye, ideje: Budapest, Magyarország, 2016.11.16 Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, 2016. pp. 126-147.

Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. Educational Psychology Review, 23(1), 159-188.

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), 92-97.

Zhang, L., Sternberg, R.J. (2009) Revisiting the value issue in the intellectual styles In: Zhang, L., Sternberg, R.J. (Eds.) Perspectives on the nature of intellectual style, Springer Publishing Company, New York. 63-86.

AZ ÉPÍTŐIPAR ÉS FÖLDMÉRÉS ÁGAZATBAN TANULÓK TÉRI KÉPESSÉGEINEK FELTÁRÁSA STATISZTIKAI MÓDSZEREKKEL

Csepcsényi Lajos Lászlóné Balogh Melinda,
csepcsenyine@gmail.com
Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola
Székesfehérvári SZC Jáky József Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája

1. Téri képességek és a problémamegoldás kapcsolata

A téri képességek bármely diszciplína tekintetében meghatározók az ismeretek befogadásában, elsajátításban és a megszerzett ismeretek közvetítésében. (Newcombe, 2010; Uttal – Cohen, 2012). Hétköznapi vagy szakmai probléma megoldása során a gyenge teljesítményt okozhatják a problémamegoldó téri képességek terén fellelhető hiányosságai (Newcomb, 2013; Cheng – Mix, 2014; Babály – Kárpáti, 2015). Kerber (2006) és Babály – Kárpáti (2015) is felveti a problémát: míg ez a képesség kulcsfontosságú az ismeretek elsajátításához a fejlesztése a mai oktatási gyakorlatban nagymértékben tantárgyfüggő. A szakképzés kezdetén az alapozó tantárgyak keretein belül a fejlesztésére nagy hangsúly kell fektetni.

A műszaki ismeretek megértésének, a szakmai problémák megoldásának alapfeltétele, hogy a tanuló a szakkifejezések elsajátításán túl a műszaki rajzok értelmezésében is nagyfokú rutint szerezzen. Ez akkor sikeres, ha az építőipari és földmérés ágazatban tanulók képesek a szakmai ismerettartalmat átalakítani vizuális reprezentációvá, vagy a vizuális megjelenést képesek a szakmai tartalommal maradéktalanul azonosítani. A téri képességek fejlődése és a szakmai ismeretanyag elsajátítása egymással szoros kapcsolatban van, a fejlődésük kölcsönös és nem választhatók el egymástól. Molnár – Greiff – Csapó (2013) a téri képességek és a problémamegoldás minősége között tételez fel kapcsolatot. A téri képességek és a problémamegoldás kapcsolatát célszerű szakterület függően kell vizsgálni. A műszaki képzés területén függetlenül a tanult szakmától a térszemlélet elengedhetetlen a műszaki tartalom megértéséhez. Ha a tanuló gyenge téri képességekkel rendelkezik, akkor nem képes a műszaki tartalom elsajátítására.

2. A kutatás célja, elméleti háttere

A kutatás célja a földmérés és építőipar ágazatokban a tanulók téri vizuális képesség komponenseinek meghatározása és a képességek fejlődési tendenciájának felállítása a tanulók szakmai előrehaladásának függvényében. A kutatás további célja egy módszer kidolgozása, mellyel a tanult téri képességek fejlődése vizsgálható, a tanulók fejlődése összehasonlítható. Várhatóan a tanulók téri képesség jellemzőiből következtetni lehet az egyes tanulók komplex szakmai minőségére, kimutathatóvá válik, milyen hatással van a tanuló téri képességeinek összessége a problémamegoldás minőségére.

A téri képességkomponensek feltárásához a műszaki problémamegoldásra jellemző téri vizuális képességek rendszerének kidolgozása szükséges, ami a kutatási terület fogalmi keretéhez igazítva lehetséges. Korábbi kutatásaikban Kárpáti és Gaul (2011) azokat a téri képesség komponenseket rendszerezték, amelyek a képi gondolkodás mérhető összetevőit jelenítik meg. Tóth (2016a; 2016b) a műszaki szakképzésben előforduló téri képességekre helyezte a hangsúlyt. Lohman (1979), Pellegrino – Alderton és Shure (1984) valamint Caroll (1993) szakterületektől függetlenül rendszerezte az általunk elkülönített komponenseket. Felmerül az igény a képességeket egységes rendszerbe foglalására (Babály – Kárpáti, 2015), ugyanakkor a különböző szakterületek sajátosságai megkívánják a téri vizuális képesség rendszerek szakma specifikus megalkotását. Ehhez a téri képességek rendszerének felállításához és a problémamegoldásra gyakorolt hatásának kimutatásához a tanult szakma szempontjából szükséges téri képesség komponensek azonosítása szükséges.

A műszaki problémamegoldás sajátosságait és a kutatás fogalmi keretét figyelembe véve a téri vizuális képesség összetevői közötti kapcsolatokat a téri problémamegoldás folyamatához igazodva az 1. ábra mutatja be a. A szakmai feladatok megoldása során a téri vizuális képességek négy fő területét kell felhasználni a problémamegoldónak. A téri vizualizáció során az adott objektum minél pontosabb megfigyelése és értelmezése történik az észleléssel, majd ezek az információk a leképezéssel kerülnek beillesztésre a már meglévő ismeretek és tapasztalatok közé, amelyek a téri emlékezés képességéhez köthetők. A meglévő tapasztalatok jelentősen befolyásolják az észlelés részletességét és sebességét, ahogy a befogadás sebességét is. A téri vizualizáció, azon belül is az észlelés részletességének növekedésével a téri tájékozódás is létrejön, melynek során az objektumok geometriájára (téri elhelyezkedés), több objektum esetén egymással való kapcsolatukra (kapcsolat és topológia) vonatkozóan és a szemlélő saját nézőpontjához viszonyítva szerez információkat.

A téri információkat nem elég befogadni és értelmezni, azokat eredeti vagy átfogalmazott valójukban szükséges megjeleníteni. Ehhez pszichomotoros képességekre van szükség, melynek minősége jelentősen befolyásolja a szakmai tartalom minél pontosabb közvetítését. A vizuális képességek tárháza a téri gondolkodásban manifesztálódik. A téri problémamegoldó gondolkodás során a problémamegoldó a téri ismeretszerző és rendszerező képességét bevetve információkhoz jut. Az információk belső mentális műveletek sorozata után a téri problémamegoldáshoz felhasználhatókká válnak. A téri gondolkodás során az ismeretszerzés alatt az észlelt objektumok mögötti műszaki tartalom felismerését és megértését kell érteni, melyek a gondolkodási folyamat során beépülnek a meglévő szakmai ismeretek közé. A téri problémamegoldás a téri gondolkodás összetevőinek célszerűen átrendezett szerkezete, mely során a gondolkodás komponensei a problémamegoldás folyamatába integrálódnak. A szakmai feladatokhoz szükséges téri gondolkodás és téri problémamegoldás együtt képezi a szakmai téri vizuális tanulást, melyet a komplex szakmai problémamegoldáshoz használ majd fel a problémamegoldó. A folyamat végén létrejön a téri vizuális tudás.

A vonatkozó szakirodalom és a felállított fogalmi keret alapján feltételezhetően a téri képesség és a szakmai ismeretek között kimutatható kapcsolat; minél nagyobb szakmai tapasztalatra tesz szert a tanuló, annál fejlettebb a belső szakmai téri reprezentációja. Jelen keresztmetszeti kutatás azon feltételezés mellett érvényes, hogy az azonos téri képességek azonos ágazatban tanulóknál hasonló fejlődési tendenciát mutatnak. Vizsgálandó, hogy a szakmai képzés során a szakmával most ismerkedők és a már több szakmai tárgyat elsajátított tanulók eredményei között kimutatható-e szignifikáns eltérés. A vizsgálati csoportok és a kontrollcsoportok között van-e kimutatható eltérés, mely befolyásolhatja a komplex szakmai gondolkodásuk minőségét? Hatással van-e a téri képességek fejlettségi szintjére a tanuló megszerzett szakmai tapasztalata. A vizsgált ágazatok a műszaki tudományok körébe tartoznak, így felmerül a kérdés, vannak-e a két ágazat tanulásához szükséges készségek között közös téri képesség összetevők.

A kutatási kérdések alapján felállított hipotézisek:

- A tanuló szakmai tapasztalata és a tanult téri képességek között van kapcsolat. Minél nagyobb egy tanuló szakmai tapasztalata, annál jobbak a tanult téri képességei is.
- A vizsgálati és kontrollcsoportok tagjai között a képzés elején nem mutatható ki szignifikáns eltérés a tanult téri képességek tekintetében.

- A két ágazat esetében vannak közös tanult téri képességek, melyeknek fejlődése független a tanult szakmától. Ilyen a téri emlékezés, leképezés és az ábrázolás képessége.

3. A kutatás eredményei

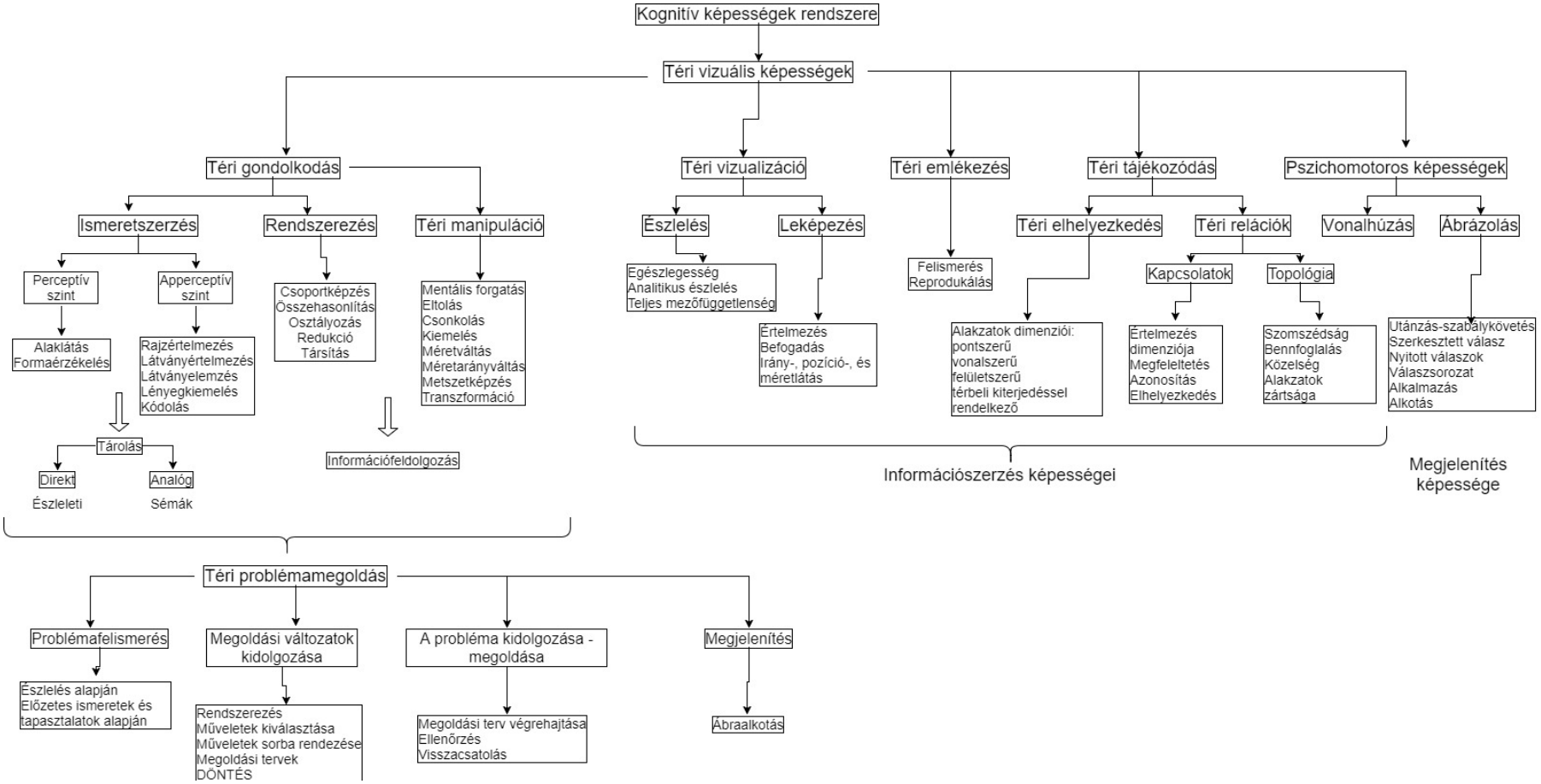
A hipotézisek alátámasztására 2017 májusában a Székesfehérvári SZC Jáky József Szakgimnáziumában keresztmetszeti adatfelvételt történt a 9. (20 fő a vizsgálati csoportban útépítő és -fenntartó technikus 32 fő a kontrollcsoportban magasépítő technikus kimenettel) valamint a 11. (34 fő) évfolyamos építőipar ágazatban tanulók bevonásával. Földmérés ágazat esetén az adatfelvételre 2017 szeptemberében került sor, a kutatásban 17 fő 9. évfolyamos, 23 fő (15 fő vizsgálati és 8 fő a kontrollcsoportban) 10. évfolyamos, valamint 15 fő 11. évfolyamos tanuló vett részt.

A tanulók térszemléleti képességeinek változásának kimutatására az adott ágazatra jellemző problémákat tartalmazó mérőeszköz csomagok készültek. Mindkét ágazatban 3 – a szakma szempontjából alapfeladatnak számító – téri képességeket vizsgáló problémákat kellett a tanulóknak megoldaniuk. Az építőipar ágazatra jellemző alapfeladatok és mérőeszközbeli megfelelőik:

- Adott terveken az összefüggések felismerése, tervolvasás és tervértelmezés – térbeli objektum értelmezése több kép alapján (Monge-féle két képsíkos ábrázolási feladat)
- Terv vagy tervek alapján a térbeli műszaki alkotás kivitelezése - rekonstruálás
- Műszaki rajzok készítése egy elképzelt mérnöki létesítményről – tervezés folyamata – nézetek előállítása

Földmérés ágazatban az alapfeladatok és a hozzájuk kapcsolódó problémák a következők:

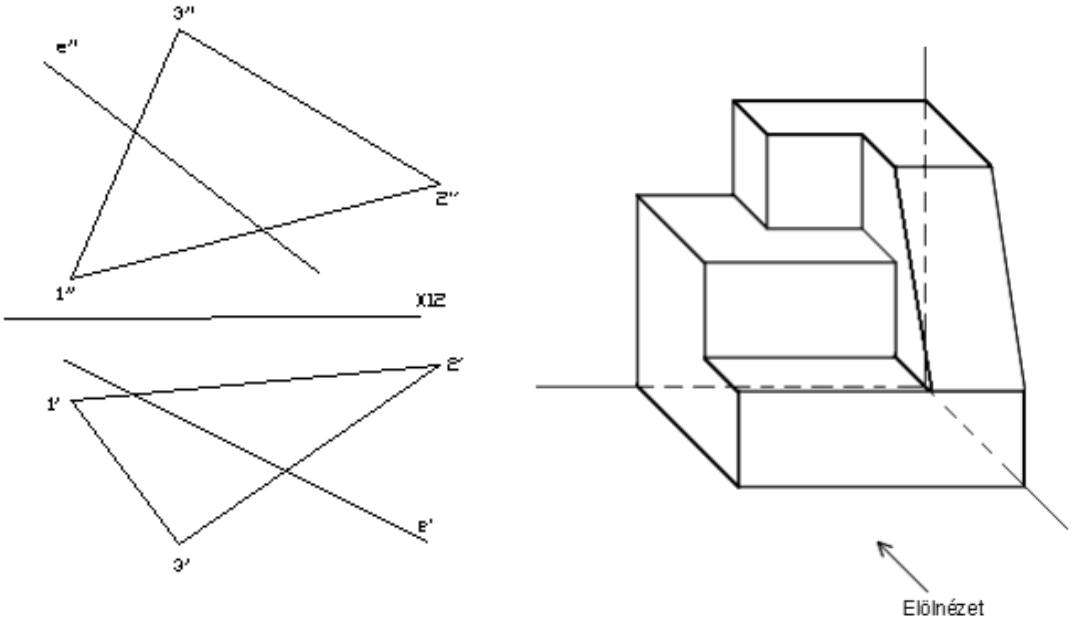
- Kitűzés: a tervezett létesítmény fő alakjelző pontjainak térben való megjelölése – ábrázolás térbeli koordináta-rendszerben.
- Felmérés: A meglévő tereptárgyak ábrázolása síkban, adott vetületi rendszerben, hozzáillesztve a már meglévő térképi tartalomhoz – térképezés, mérési jegyzet készítése
- A térkép terep azonos pontok a térben és a síkban való megfeleltetés – pontok azonosítása síkban és térben.



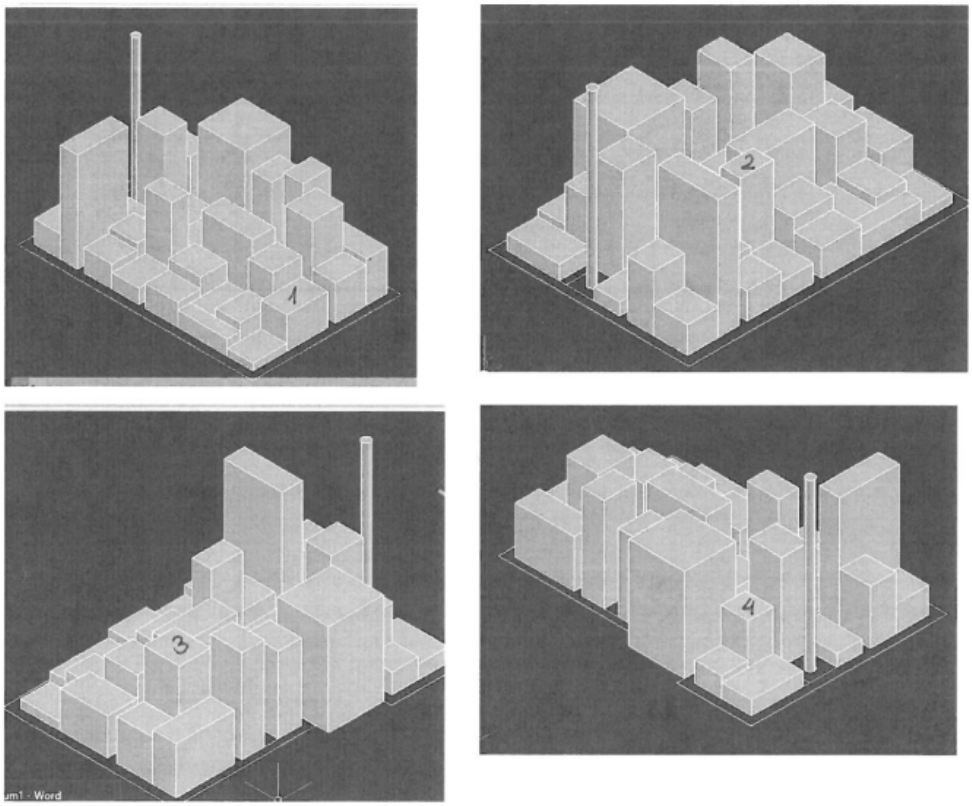
1. ábra

A téri vizuális képességek rendszere (forrás: saját ábra. Készült: Lohman (1979), Pellegrino-Alderton – Shrine (1984), Caroll (1993), Kárpáti (2005), Kárpáti – Gaul (2011), Tóth (2016a, 2016b) alapján.)

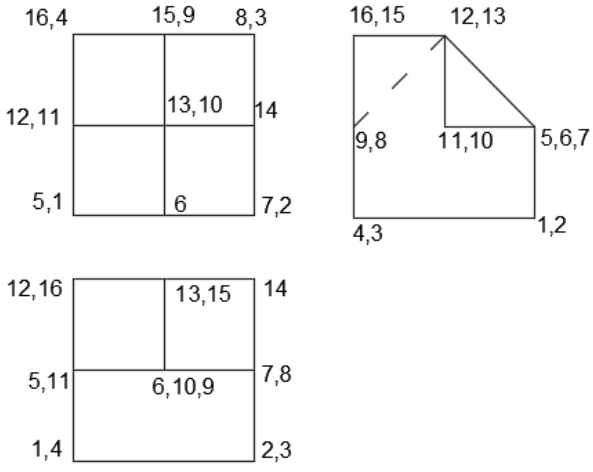
A feladatokban az itemek a problémamegoldás egyes mozzanatai, rendelhető hozzájuk egy-egy általános téri vizuális képesség összetevő az 1. ábrán bemutatott téri képességmodell alapján. A feladatok megoldására a tanulóknak 45 perc állt a rendelkezésére. A mérés papír alapon történt. Azért esett erre a tesztelési módszerre a választás, mert a tanulók megoldásra tett kísérleteikből is lehet következtetni bizonyos téri képességek meglétére és nem terheli az eredményeket a tervező szoftver használatából származó bizonytalanság. Az építőipar ágazat esetén Cronbach : 0.85, földmérés ágazatnál 0.82. A feladatsorok megbízhatóan mérnek. Fábián (2014) szerint amennyiben a képességeket vizsgáló teszt Cronbach értéke megközelíti a 0.85 értéket, akkor a teszt redundáns. A kutatásban alkalmazott téri képességeket vizsgáló feladatok közül kettő meghaladja ezt az értéket, amire az a magyarázat, hogy a képességek nem különíthető el élesen egymástól, így egy-egy képesség átfedi egymást, függőségi viszony áll fenn közöttük.



2. ábra.
Építőipar ágazat feladatai: (Forrás: a) saját ábra; b) https://dari.oktatas.hu/kir/erettsegi/okev_doc/erettsegi_2013/oktober/k_epit_13okt_fl.pdf [2017. 09. 24].)



1	2	11	3
2	12	11	3
3	12	1	3
4	2	1	3
5	2	11	8
6	7	11	8
7	12	11	8
8	12	1	8
9	7	1	8
10	7	6	8
11	2	6	8
12	2	6	13
13	7	6	13
14	12	6	13
15	7	1	13
16	2	1	13



3. ábra.
Építőipar ágazat feladatai: a) Térkép-terep azonos pontok megfeleltetése, b) Térbeli pontok ábrázolása (Forrás: saját ábrák)

3.1. A szakmai alapfeladatok megoldásához szükséges téri képességek összetevői

Szakmafüggő mérőeszköz csomagok alkalmazásakor nem lehetséges a különböző ágazatban tanulók téri képességeinek összehasonlítása, ez csak a feltételezett közös téri képességkomponenseknél valósítható meg. Akkor jelenthető ki, hogy az eltérő ágazatban azonosított összetevők azonosak, ha azonos képességtartalommal bírnak. Ehhez először meg kell határozni a problémák megoldásához szükséges téri képességek komponenseket. A téri képességek összetevőnek feltárása faktoranalízissel történt.

A mérés eredményekre támaszkodva a faktorokat a műszaki szempontból logikailag összetartozó változók alapján lehetett elkülöníteni.

Építőipar ágazatban a Monge-féle két képsíkos feladatból származó adatok alapján négy téri képességet kell a problémamegoldónak felhasználni:

- Téri problémamegoldáshoz kapcsolódó részképességek
- Téri látvány értelmezése és a képzet megjelenítése. A tanulónak egy összetett, egymással csak kölcsönhatásban működő képességpárt kell mozgósítani, mely segíti az alapadatok – a kiinduló látvány – értelmezésében és az általa kidolgozott mentális képzetet megjelenítésében. Ide tartoznak azok az itemek is, melyeket pszichomotoros képességnek is lehetne tekinteni, de a korrelációs mátrixban lévő együtthatók alapján mégis a látványértelmezés képességéhez tartoznak. A korrelációs mátrix ide vonatkozó részletét az 1. táblázat mutatja be.

	Térelemek felismerése	Döféspont figyelembe vétele a térelemek kölcsönös helyzetének megállapításakor
Vonaltípusok és vonalvastagságok	0,727	0,502
Láthatóság	0,546	0,770

1. táblázat
A korrelációs együtthatók mátrixának részlete a vonaltípusok és vonalvastagságok alkalmazásnak, valamint a láthatóság megállapításának tekintetében.

- Térelemek közötti kapcsolat felismerése és megteremtése

- Téri emlékezés: a tanuló korábban szerzett tapasztalatai alapján felismeri a problémát, az analóg a korábbi tanulmányai során megoldott feladatokkal.

A térbeli objektum nézeteinek megállapításához a tanulónak a téri objektum fölé, néhány esetben alá, illetve azzal szembe kell képzelnie magát, majd a látottakat mentálisan síkba kell terítenie és megjelenítenie. A tanulók megoldásai alapján a problématípus megoldásához három téri képesség összetevőt lehet elkülöníteni.

- Egy adott szemlélési pont és térbeli objektum viszonyának megállapítása. A tanuló képes magát az „ábrába képzelni" bármilyen nézőpont megadásával, majd további téri feladatokat elvégezni.
- A nézetek felismerése és síkban való reprodukálása, melynek végrehajtása a téri emlékezés képességének bevonásával lehetséges.
- A harmadik képességkomponens a téri gondolkodást jelenítené meg. A feladat megoldásához szükséges mentális és ábrázolási műveletek nem különülnek el élesen egymástól. Az ábrázolást, mint pszichomotoros téri képességet nem lehet önálló képességként értelmezni. A faktorban megjelenő téri képesség komponenst több általános téri képesség összeolvadásaként kell értelmezni.

A meghatározott három téri képesség nem egyenlő arányban oszlik meg a faktoranalízis alapján a feladatban. Az első két téri képesség összetevő egy-egy itemben jelenik meg, míg nyolc item a téri gondolkodási folyamatokhoz köthető. Ezen meggondolások alapján egy szakmához kapcsolható téri gondolkodási alapképességről van szó. Azt a képességet fejezi ki, mely lehetővé teszi, hogy a tanuló a téri objektumként értelmezett tárgyat síkra vetítve ábrázolja. Ez a képsíkra való vetítés képessége.

A térbeli objektum nézetei alapján történő ábrázolás a faktorok számát és a faktorokat szignifikánsan meghatározó itemek számát tekintve szintén egy téri gondolkodás alapképességnek fogható fel. Egyetlen item került külön faktorba, de mivel a faktorsúlya kis mértékben tér el az első faktorbeli itemek faktorsúlyától, nem jelenthető ki egyértelműen, hogy az alapidom felismerése a többihez szükségestől eltérő téri képességet igényelne. Szintén nem lehet elkülöníteni a feltételezett pszichomotoros – ábrázolási – képességeket sem a többi feladatrésztől. A rekonstrukció egy önálló tanult téri gondolkodási képesség.

A földmérés ágazatnál kapott megbízhatósági mutató az építőipar ágazatnál tapasztaltakhoz hasonlóan ebben az esetben is igen magas.

Valószínűsíthető, hogy az építőipar ágazathoz hasonlóan a feltételezett összetevők a szakmai képzés során átalakulnak, és egy új téri képességet hoznak-e létre. A faktoranalízis eredményei alapján a térbeli koordinátákkal történő manipulálás és a térképezés nem bontható szét téri képességekre, hanem egy téri képesség egységet alkotnak. A térképezés feladatnál egyedül a megfelelő vonaltípusok alkalmazása került át egy olyan faktorba, ahol a többi item alapján inkább térbeli elhelyezkedéssel kapcsolatos képesség jelenik meg. Ennek magyarázata az, hogy a térképeken a vonaltípus is utal az objektumok téri elhelyezkedésére ezért került át egy másik faktorba. A koordinátáival adott test éleinek azonosítása és az objektum ábrázolása egy újabb faktorban jelenik meg. Ezek azok a feladategységek, melyek nem képezik szerves részét a koordinátákkal való műveleteknek, hanem a koordináták ábrázolásából következnek. Ez a feladatrész az építőipar ágazatban tanulóknál is vizsgált téri problémát jeleníti meg egy földmérési-kitűzési feladat keretében. Az építőipar ágazatban tanulók eredményei alapján került azonosításra a rekonstrukció, mint tanult téri képesség, így, ha ez a feladatrész nem vesz részt az elemzésben, akkor egy újabb téri képességet lehet meghatározni, ami a földmérés ágazatban tanulókra jellemző. A térkép-terep azonos pontok egymásnak való megfeleltetésénél a magasság értelmezését igénylő itemek kerültek külön faktorba, a többi egy faktorhoz kapcsolódik. A földmérésben a magasság értelmezése nem mindig szükséges, így itt is egy átalakult téri képességről van szó szükség esetén kiegészítve a magasság észlelésének és értelmezésének képességével.

A bemutatott eredményekből megállapítható, hogy a földmérő ágazatban az építőipar ágazatban tanulókhoz hasonlóan a szakma alapfeladataihoz illeszkedő három tanult téri képességet lehet elkülöníteni. Ezek:

- Térkép-terep azonos pontok azonosítása
- Térbeli koordináták értelmezése-kezelése
- Tereptárgyak helyének és egymáshoz való viszonyának megállapítása

A harmadik hipotézist el kell vetni, mert nem bizonyosodott be, hogy az 1. ábrán látható modellben szereplő bármely téri képesség önállóan képes megjelenni szakmai téri problémák megoldása során. így nem lehet sem közös, sem szakmafüggetlen téri képesség összetevőkről beszélni. A faktoranalízis kimutatta, hogy a problémák során alkalmazandó alapvető téri képességek egymásnak feltételei, összeolvadva egy új téri képességet a tanult téri képességet hozzák létre. Tanult téri vizuális képességek alatt azokat a gondolkodási részképességeket kell érteni, amelyet a szakma elsajátítása során célzott feladatokkal az előzetes általános és szakmai tudásra és tapasztalatokra támaszkodva a szakmára jellemző vizualizációs

és téri tájékozódáshoz szükséges eljárásokat, valamint belső műveleti módszereket elsajátítva tesz szert a tanuló, mely hozzájárul a téri problémamegoldó gondolkodás fejlődéséhez.

3.2. A tanult téri képességek összefüggései az építőipar ágazatban tanulóknál

A továbbiakban azt kell megvizsgálni, hogy az előző fejezetben meghatározott tanult téri képességek hogyan alakulnak a képzés során, milyen kapcsolatban vannak a tanuló addig megszerzett szakmai tapasztalatával. A tanulók téri képességeinek összevetése a szerzett szakmai tapasztalattal egy szakmai tapasztalati mutató definiálását igényli, mely a tanulók tanév végi érdemjegyein alapul. A tanulóra jellemző tapasztalat meghatározásához azok a szakmai tantárgyak kerültek kiválasztásra, melyek tanulása egyben téri képességet is fejleszt. Attól függően, hogy közvetlen vagy közvetett módon történik a tantárgy tanulása során a képességfejlődés az érdemjegyek eltérő súlyokat kaptak. A súlyokkal módosított érdemjegyek összege adja a tanuló szakmai tapasztalatát a téri képességek tekintetében.

A feladatmegoldások kiértékelése után ágazatonként, évfolyamonként és feladatonként az alábbi eredmények keletkeztek.

Évfolyam	Elemszám (tanuló)	Monge-féle ábrázolás (max: 49 pont)		Nézetek ábrázolása (max: 24 pont)		Rekonstrukció (max: 23 pont)	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
9.	20	17,71	12,06	11,84	8,24	6,31	8,77
11.	34	14,29	10,45	17,32	7,59	17,09	7,84

2. táblázat
Az építőipar ágazatban tanulók eredményei

A feladatok sikeres megoldása és a szakmai tapasztalat között feltételezett kapcsolat helytálló, de ez a bizonyításhoz nem elegendő. A tanulók a szemléletes feladatokat sikeresebben oldották meg, ezt magyarázhatja, hogy azok megoldásához kevesebb téri képesség felhasználása szükséges. Fejlődést csak a nézetek ábrázolása és a rekonstrukció esetében lehet kimutatni, Monge-féle ábrázolásnál ezt nem lehet egyértelműen megállapítani. A 9. és 11. évfolyam tanulói között a tanult téri képességek összességét tekintve $t=3.067$, $p=0.003$, az évfolyamok között kimutatható szignifikáns eltérés, melyet valószínűleg az eltérő szakmai tapasztalat okoz. A szakmai tapasztalat hatásának igazolása korrelációs együttható számításával lehetséges. A szakmai tapasztalat és a téri képességek közötti korrelációs együttható 0.4119

P=0.05 szignifikanciaszinten. A tanulók szakmai tapasztalata és a tanult téri képességeik között kimutatható kapcsolat, fejlődésük kölcsönhatásban áll egymással. A tanult téri képességek fejlődése nélkül a tanuló nem képes egy bizonyos tudásszint után szakmailag fejlődni. A szakmai tapasztalat növekedése nélkül viszont nem jön létre a téri képességek fejlődése.

A tanult téri képességek és a szakmai tapasztalat közötti kapcsolat megállapítása a pedagógiai kutatásokra jellemző 95%-os valószínűségi szint és a mintára jellemző N-2=84 szabadságfok mellett történt. Az adott szignifikanciaszint és szabadságfok mellet a korrelációs együttható határértéke 0,2111. A kapcsolatokat bemutató korrelációs együtthatókat a 3. táblázat foglalja össze.

	Szakmai tapasztalat	Monge-féle feladat	Nézetek ábrázolása	Rekonstrukciós feladat	Tanult téri képességek összessége
Szakmai tapasztalat	-	-0,0407	0,3985	0,5945	0,4119
Monge-féle feladat	-0,0407	-	0,0879	0,2181	-
Nézetek ábrázolása	0,3985	0,0879	-	0,5311	-
Rekonstrukciós feladat	0,5945	0,2181	0,5311	-	-
Tanult téri képességek összessége	0,4119	-	-	-	-

3. táblázat
A szakmai tapasztalat és a különböző feladattípusokban elért eredmények kapcsolata

A tapasztalati mutatók és a tanulók téri képesség teszten elért eredményi közötti összehasonlításban a 9-11. évfolyamos tanulók szakmai tapasztalata és a Monge-féle két képsíkos ábrázolás teszten elért eredmények közötti nincsen kapcsolat. A két képsíkos ábrázolás egyik feladattal sem mutat összefüggést, ezt okozhatja, hogy a feladat teljesen eltérő képességek kombináció alkalmazását és téri gondolkodást kíván a problémamegoldótól. Ezt a faktoranalízis is igazolta. A két képsíkos ábrázolás és a rekonstrukciós feladat közötti korrelációs együttható megközelíti a határértéket, ezért felmerül a kérdés, hogy valóban nincs-e közöttük semmilyen összefüggés, hiszen mindkét esetben képsíkokban lévő vetületekből kell kiindulni, de a térbeli objektumot más-más téri rendszerben kell megjeleníteni. A megoldás során eltérő gondolkodási

stratégiát kell a problémamegoldónak alkalmaznia. Az alkalmazott stratégia első műveletei megegyeznek, csak a megjelenítés műveleteiben térnek el. Ez lehet oka a kapcsolat erősségének, de nem jelenthető ki, hogy a két feladattípus között a tanult téri képességek tekintetében tényleges kapcsolat van. A nézetek megjelenítése és a rekonstrukciós feladat, valamint a szakmai tapasztalat között erős kapcsolat van. A szakmai képzés alatt a legjobban ennek a két problémának megoldásához szükséges tanult téri képességek fejlődnek a legjobban. A legszorosabb kapcsolat a rekonstrukciós feladat és a szakmai tapasztalat között van, amit magyarázhat, hogy a szakma tanítása során szinte minden esetben a szemléltetés térben vagy térbeli ábra segítségével történik. Szoros a kapcsolat a rekonstrukciós feladat és a nézetek ábrázolása között, mivel a két feladat egymásnak inverze.

A 9. évfolyam tanulói a komplex szakmai gondolkodásra irányuló kutatás keretében vizsgálati és kontrollcsoportot alkotnak. Azt kell megvizsgálni, hogy a két csoport között kimutatható-e eltérés a téri képességeket illetően. A kétmintás t-próba végrehajtása után nyilvánvaló, hogy a két csoport téri képességei között igazolható az eltérés. $t=-2.746$, $p=0.008$. Az eredmény alapján építőipar ágazatban tanulóknál a második hipotézist el kell vetni. A két csoport azonos téri képesség fejlesztő tantárgyakat tanul, az eltérés abból származhat, hogy a vizsgálati csoport tanulói gyengébb előzetes ismeretekkel rendelkeznek. Ezt a feltételezést a szakmai tapasztalati mutató alacsonyabb értékei is alátámasztják.

3.3. A tanult téri képességek összefüggései a földmérés ágazatban tanulóknál

Földmérés ágazatban a tanulók tanult téri képességek terén az alábbi eredményeket érték el:

Évfolyam	Elemszám (tanuló)	Térkép-terep azonos pontok azonosítása (max: 37 pont)		Térbeli koordináták értelmezése (max: 55 pont)		Tereptárgyak térképezése (max: 44 pont)	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
9.	17	16,24	7,39	10,94	12,14	10,76	8,66
10.	15 (csak vizsgálati csoport)	16,73	8,36	9,93	11,58	25,20	12,16
11.	15	14,40	9,26	4,73	13,19	17,27	11,40

4. táblázat
A földmérés ágazatban tanulók eredményei

A térkép – terep azonos pontok azonosítása mindhárom évfolyam esetében hasonló eredményeket hozott, ez a képesség már a képzés kezdetekor jelen van, valószínűleg már általános iskolás korban szert tesznek rá a tanulók. A térbeli koordináták értelmezése a várttal ellentétben a 11. évfolyam tanulóinak nem sikerült, a 10. és 9. évfolyam között nincsen kimutatható eltérés. A térképezés feladat eredményei sem a várakozásoknak megfelelően alakultak. A hipotézisnek megfelelően a 9. évfolyam teljesített ennél a feladatnál a leggyengébben, viszont a 10. évfolyam jelentősen magasabb eredményt ért el a 11. évfolyamnál. A kérdés, hogy fakadhat-e a kimagasló eredmény abból, hogy a 10. évfolyam tanulói részt vesznek a komplex szakmai gondolkodásra irányuló akciókutatásban, mint vizsgálati csoport; akik a hagyományostól eltérő nevelés és tanulás módszertan szerint tanulnak. Ezt alátámasztja az is, hogy a 10. évfolyamos kontrollcsoport tagjai csak az első feladatot tudták megoldani, a többi feladatra nem adtak választ – a feladatlapok kitöltöttsége igen alacsony volt. A kontrollcsoport eredményei csak arra voltak alkalmasak, hogy kimutatható legyen a vizsgálati csoporttal való eltérés: $t=5.883$, $p=0.001$. Így a földmérés ágazatnál is el kell vetni a második hipotézist. Az elemzés teljességéhez meg kell állapítani, hogy az évfolyamok közötti átlag eltérések tényleges különbségnek tekinthetők, vagy csupán a véletlen műve. A térkép-terep azonos pontok azonosítása tekintetében nincsen az évfolyamok között nincs szignifikáns különbség. Térbeli koordináták értelmezésének tekintetében 9. és 11. évfolyam között van kimutatható a különbség $t=2.404$ $p=0.023$ szignifikanciaszinten. 9. és 10. illetve a 10. és 11. évfolyam között azonban nincsen kimutatható különbség. Ez jelentheti azt, hogy a numerikus adatok téri értelmezésének kifejlődése lassabban megy végbe a többi tanult téri képesség fejlődésénél. Térképezés tekintetében jelentős különbség van a 9. és a 10. évfolyam között: $t=-3.903$, $p<0.05$, de nincs kimutatható különbség a 10. és 11. évfolyam, valamint a 9. és 11. évfolyam között. A 10. évfolyam vártnál jobb és a 11. évfolyam vártnál gyengébb teljesítménye magyarázza, hogy a teljes mintára nem mutatható ki összefüggős a szakmai tapasztalat és a tanult téri képességek összessége között. Évfolyamokat elemezve viszont kimutatható a kapcsolat: 10. évfolyamnál $r=0.543$, $p=0.037$, 11. évfolyamnál $r=0.587$, $p=0.021$. A 9. évfolyam esetén még nem mutatható ki kapcsolat mivel még nem rendelkeznek szakmai tapasztalattal.

A táblázatban látható korrelációs együtthatók alapján megállapítható, hogy a térkép-terep azonos pontok azonosítása és a térképezés között van összefüggés, a többi téri képesség között nincs kimutatható kapcsolat. Minél jobb a tanuló térkép-terep azonos pontok azonosításában, annál részletesebb és alakhelyesebb térképet tud készíteni.

	Szakmai tapasztalat mutató	Térbeli koordináták értelmezése	Térkép-terep azonos pontok azonosítása	Tereptárgyak helyének és viszonyainak megállapítása
Szakmai tapasztalati mutató	-	-0,233	0,022	0,294
Térbeli koordináták értelmezése	-0,233	-	0,162	0,025
Térkép-terep azonos pontok azonosítása	0,022	0,162	-	0,307
Tereptárgyak helyének és viszonyainak megállapítása	0,294	0,025	0,307	-

5. táblázat
A földmérés ágazatra jellemző tanult téri képességek és a szakmai tapasztalat korrelációs együtthatóinak mátrixa

4. Összefoglalás

A tanulók szakmai fejlődése során nemcsak a szakmai ismeretei, hanem a szakma gyakorlásához szükséges képességei is fejlődnek. Az előző fejezetekben az építőipar és a földmérés ágazatokra jellemző alaptevékenységek alapján kidolgozott téri képességet mérő feladatok segítségével meghatározásra kerültek az ágazatban tanulók téri képességének fejlettségi szintjei. Faktoranalízissel bizonyítást nyert, hogy a vizsgált ágazatokra jellemző tanult téri képességek olyan sajátos képességtípusok, melyeket nem lehet szétbontani a feltételezett részképességekre, azok szervesen egy egységet alkotva tanult téri képességet hoztak létre. A vonatkozó szakirodalom alapján felállított modell téri képesség komponenseit a tanulónak mind az építőipar mind pedig a földmérő ágazat esetében szakmai problémák megoldása során össze kell olvasztania és egy képességként kell elsajátítania. A téri képességmodell összetevői a tanuló szakmai fejlesztésével egyre inkább összeolvadnak, vagyis a képességfejlődésbe való beavatkozással kialakulnak a tanult téri képességek. Amennyiben a tanulónál egy feltételezett részképesség hiányzik, akkor a tanult téri képességre nem tud szert tenni, a szakmai problémákat a téri problémamegoldó képességének hiánya miatt nem lesz képes megoldani. A földmérő ágazat esetében a térkép-terep azonos pontok azonosítása és a térbeli koordináták értelmezési ugyan önálló képességet alkot, de nincs

kapcsolata a szakmai tapasztalattal, ezért nem is sorolható a tanult képességek közé, ezekre a képességekre a tanuló másképp tesz szert.

A téri képességeket illetően az építőipar ágazat esetében egyedül a Monge-féle kétképsíkos feladat esetében lehetséges több összetevőt elkülöníteni (téri emlékezés, megfeleltetés, problémamegoldás, ábrázolás), de a komponensek egymásak feltételei, azokat nem lehet egymásról leválasztani. A földmérés ágazattal az egyetlen közös téri képesség a téri megfeleltetés, ami a földmérők esetében térbeli-síkbeli, építőipar ágazatban pedig síkbeli-síkbeli pontok megfeleltetést jelent. Ez alapján a harmadik hipotézist, illetve alpontjait el kell vetni, szakmára jellemző tanult téri képességek alakultak ki, melyek között nincsen tartalmi legfeljebb műveleti (megfeleltetés) átfedés. Míg a megfeleltetés az építőipar ágazatban szakmafüggő és a tapasztalatszerzéssel fejlődik, a földmérés ágazatban ez a képesség szakmafüggetlen. Az ábrázolás - mint jól elkülöníthető készség – nem jelenik meg a tanult téri képesség komponenseként, ezért felmerül a kérdés, hogy a tanári gyakorlat során a külalak értékelése alatt a tanuló pszichomotoros készségét vagy egy másik szempontrendszer szerinti tudása került értékelésre. A tanult téri képességet igénylő feladatoknál jó gyakorlat-e a külalak értékelése?

Az építőipar ágazatban tanulók körében kimutatható a szakmai tapasztalat és a tanult téri képességek fejlettsége közötti kapcsolat. A tanult téri képességeket illetően fejlődés következik be, melyet alátámaszt a 9. és 11. évfolyamos tanulók téri képessége között kimutatható szignifikáns eltérés, rekonstrukció és képsíkra vetítés alapképességeket illetően. A vetületekkel való műszaki problémamegoldás több téri képesség mozgósítását igényli a problémamegoldótól, ez indokolja, hogy a tanulók ennél a feladatnál kevésbé teljesítettek jól. A tanulók képességeit tekintve a rekonstrukciós képesség fejlődik a legnagyobb mértékben, ami visszavezethető a faktoranalízissel bizonyított képességszerkezetre. A 9. évfolyamon a tanult szakmák már a képzés kezdetén a tanult téri képességek tekintetében eltérő képességfejlődést okoznak, melynek oka lehet a bemeneti képességre eltérése. Nem nyert bizonyítást, hogy az ábrázolási - pszichomorotos képességek elkülönülnének a többi tanult téri képességtől. A feltételezett képességek egymással átfedésben vagy összeolvadva jelennek meg az építőiparra jellemző alapfeladatok tekintetében.

A földmérés ágazatban tanulók eredményei alapján a fő tevékenységi területekhez meghatározható egy-egy tanult téri képesség. A tanult téri képességek szakmai tapasztalattal való összevetéséből megállapítható, hogy a térképezés jelenik meg tanult téri képességként, mely a szakmai tapasztalat növekedésével kimutathatóan fejlődik. A szakmai tapasztalat hatása a többi képességre nem bizonyított, de nem is cáfolható egyértelműen a 11. évfolyam eredményeinek figyelembe vételével, ezért

további vizsgálatokra és tanulók bevonására van szükség. Vizsgálandó, hogy a földmérő oktatásban megjelenő tendenciáról vagy csak egyedi esetről van-e szó. Az eddigi eredmények alapján kijelenthető, hogy a tanuló a térbeli pontok és a síkbeli pontok egymással való azonosításának képességére már a korábbi tanulmányai során szert tesz. A numerikus információk téri adatokká való konvertálásának képessége csak lassan fejlődik ki.

Az első hipotézis tekintetében bizonyíthatóan van kapcsolat a tanult téri képességek a szakmai tapasztalat között. Minél nagyobb a tanuló szakmai tapasztalata, annál jobbak a tanult téri képességei is. Építőipar ágazat esetében az évfolyamok fejlettségi szintje között kimutathatók eltérések, vagyis a 11. évfolyam ténylegesen fejlettebb téri képességekkel rendelkezik. A földmérés ágazat esetében ez csak a térképezés képességénél mutatható ki egyértelműen a 9. és 10. évfolyam esetében, a 11. évfolyam eredményei további vizsgálatokat igényelnek.

Irodalomjegyzék

Babály B. – Kárpáti A. (2015): A téri képességek vizsgálata papír alapú és online tesztekkel. *Magyar Pedagógia,* 115(2) p67-92.

Caroll, J. B. (1993): *Human cognitive abilities: A survey of factor-analitic studies*. Cambridge University Press, Cambridge. p828

Cheng, Y. – Mix, K. S. (2014): Spatial training improves children's mathematics ability. *Journal of Cognition and Development*, 15(1) p2–11

Fábián G. (2014): Alkalmazott kutatás módszertan. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010_0020_alkalmazott_magyar/adatok.html [2017. 09. 24.]

Kárpáti A. (2005): *A kamaszok vizuális nyelve*. Akadémiai Kiadó Zrt. Budapest. p286

Kárpáti A. – Gaul E. (2011): A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés. In: Csapó B. – Zsolnai A. (eds): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. p41–82.

Kerber Z. (2006): A tantárgyközi oktatás helyzete. In: Kerber Zoltán (eds): *Hidak a tantárgyak között. Kereszttantervi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Lohman, D.. F. (1979): Spatial ability: A review and re-analysis of the correlational literature. *Technical Report* 8. Stanford University, School of Education, Aptitude Research Project. Stanford CA p204

Molnár Gy. - Greiff, S. - Csapó B. (2013): Inductive reasoning, domain specific and complex problem solving: relations and development. Thinking Skills and Creativity, 9(8) p35–45

Pellegrino, J. W. – Alderton, D. L. – Shure V. J. (1984): Understanding Spatial Ability. *Educational Psychologist* 19(3) p239-253.

Newcombe, N. S. (2010): Picture This. Increasing Math and Science Learning by Improving Spatial Thinking. *American Educator,* 34(2), p29-35

Newcombe, N. S. (2013): Seeing relationships: Using spatial thinking to teach science, mathematics, and social studies. *American Educator*, 37(1) p26–31.

Tóth P. (2016a): *Bevezetés a műszaki rajz tanításának módszertanába I.* Typotop Kiadó, Budapest.

Tóth P. (2016b): *Bevezetés a műszaki rajz tanításának módszertanába II.* Typotop Kiadó, Budapest.

Uttal, D. H. – Cohen, C. A. (2012): Spatial thinking and STEM education: When, why and how. *Psychology of learning and motivation*, 57. p147–181

AZ OKTATÁSI RÁFORDÍTÁSOK ELEMZÉSE A TANULÓI TELJESÍTMÉNYEK ALAPJÁN

Kata János László, kataj@eik.bme.hu
BME Műszaki Pedagógia Tanszék

1. Bevezetés

A KSH legfrissebb hozzáférhető adatai szerint az oktatási ráfordítások a teljes GDP 4,35 %-át tették ki 2015-ben. Sok ez vagy kevés? Ha az egy főre eső abszolút értéket tekintjük, akkor sok: 768.451 Ft-ba kerül az oktatás valamilyen szintjén tanuló minden egyes diákunk, összesen közel kétmillió fő. Ha pedig benézünk egy iskolába, akkor az épületek, a felszereltség, a taneszközök, a tanulók eredményei egyaránt azt mutatják, hogy nagyon kevés. A következőkben azt próbáljuk megvizsgálni, melyik válasz áll közelebb az igazsághoz.

2. Milyen adatokat használjunk fel modellünkhöz?

A hazai oktatási ráfordítások a Wikipédia szerint a legújabb hozzáférhető 2012-es adatok alapján a GDP 4,9 %-át tették ki, ám az Eurostat kimutatásai csak 4,2 %-ról szólnak. Ez a jelentősnek mondható eltérés egyben azt is jelzi, mennyire megbízhatók a nemzetközi összehasonlításokban szereplő értékek.

Az Eurostat ugyanakkor közli, hogy az EU államaiban az átlagos érték 5,3 % körül van. Hazánkban tehát egyértelműen háttérbe szorul az oktatás, az elmaradás pedig arra is utal, hogy lemaradásunk a jövőben csak fokozódni tud. E megfontolás alapján sok hazai szakember tekinti az EU átlagát valamilyen „normának”, amely fölötti ráfordítás valamilyen fokú kiegyenlítődést eredményezhetne.

E gondolatmenet természetesen hibás. Azt a látens feltételezést tartalmazza ugyanis, hogy az oktatás erőforrásainak ára arányos a GDP értékével. Ha tehát például egy országban a pedagógusok fizetését, a digitális táblák árát és az iskola fenntartásának költségeit (e_1, e_2, e_3) egységnek tekintjük, akkor egy olyan országban, ahol az egy főre jutó GDP nagysága az előzőnek n-szerese, ott a fenti költségek is n-szeresek

($n*e_1$, $n*e_2$, $n*e_3$) lesznek[86]. Könnyen belátható, hogy ez az összefüggés nem létezik a gyakorlatban. Így az oktatási költségeknek a GDP egységére való vetítése olyan mutató, melyet további elemzéseinkre nem tudunk felhasználni[87].

Alkalmasabbnak látszik tehát olyan mutatót használni, amely közvetlenül kapcsolatban áll a ráfordításokkal. A dollárban kifejezett tényleges oktatási költségráfordításoknak egy lakosra vetített értéke például ilyen mutató lehet[88]. Mindezt a rendelkezésünkre álló adatbázisokhoz igazodóan az egy főre vetített GDP és az oktatásra fordított GDP-arány szorzataként állítjuk elő a továbbiakban[89].

Annak érdekében, az oktatási költségek felhasználásának eredményességét összehasonlíthassuk az egyes országok között, kell keresnünk valamilyen eredményességi mutatót. Erre legegyszerűbb volt felkutatnunk a 2015-ös PISA-felmérések eredményeit[90], melyek természettudományi, szövegértési és matematikai pontszámainak átlagaival számoltunk a következőkben.

Rendelkezésünkre áll tehát egy olyan modell, amelyben inputként a tényleges ráfordítások, outputként a tényleges eredményesség egy-egy számszerű mutatója szerepel. Bár modellünk nem túlságosan bonyolult, oktatási rendszereinknek számos olyan globális, összevont jellemzőjét tartalmazza, melyek önmagukban is jelentős hatással bírnak.

A modell adatbázisául szolgált minden olyan ország, amelynek megbízható GDP-adatai, ezek oktatásra fordított hányada, illetve PISA-eredményei egyaránt megtalálhatók voltak az interneten. Összesen 67 ilyen országot sikerült feltárni, melyek népességük alapján a világ lakosságának több mint 90 %-át lefedték. Mivel emellett mind az öt földrészt képviselték, az adatbázis reprezentatívnak tekinthető[91].

---

[86] Ezt nevezik a közgazdaságtanban vásárlóerő-paritásnak. Ez a makrogazdasági mutató jellegét tekintve átlagérték, így közvetlenül nem alkalmazható ágazati elemzésekben.

[87] Egyszerűbben fogalmazva nem mindegy, hogy mekkora alapbázisból merítjük az 5,3 %-os oktatási költségráfordítást.

[88] Itt is vannak nehézségek persze. Egy dollár más értéket képvisel Hollandiában, mint Albániában (ld. az 1. lábjegyzetet), és később még érintünk más nehézségeket is, ám ezek összességükben is kevesebbet torzítanak a valóságon, mint a korábban emlegetett „százalékos" értékek.

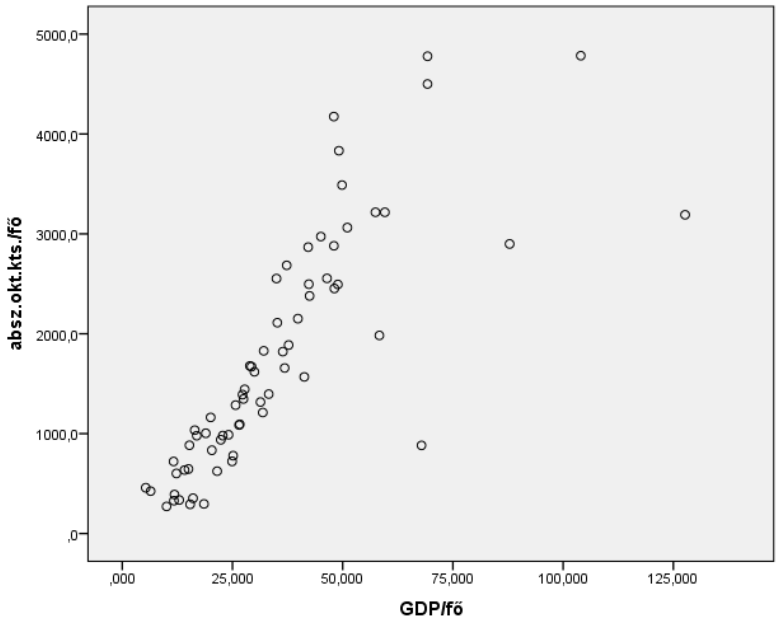
[89] Ez a korábban említett statisztikai nyilvántartási pontatlanságok miatt újabb hibalehetőségeket takar(hat), ám pontosabb adatbázisok nem állnak a nyilvánosság rendelkezésére.

[90] Nyilvánvaló, hogy ezek sem lehetnek az oktatás eredményességének tökéletes mutatói. A munkaerőpiac egészen más kompetenciákat (is) követel, illetve értékel a jövőben a mai tanulóktól. Mégis emellett szólt az az érv, hogy egzakt, összehasonlítható adatokat szolgáltat az oktatás közvetlen eredményéről.

[91] Bár az elemzéshez felhasznált módszerek ezt a feltételt nem követelik meg szigorúan.

3. Oktatási költségek a gazdasági fejlettség függvényében

Az adatbázist felhasználva elsőként megvizsgáltuk, hogy milyen az egyes országok gazdasági fejlettségéhez viszonyított „oktatási igényessége”[92]. Ehhez lényegében az oktatási költségeknek az egy főre jutó GDP-hez viszonyított grafikus ábrázolására van szükségünk[93] (1. ábra).



1. ábra
Az oktatási ráfordítások és a gazdasági fejlettség kapcsolata

Jól látható ezen, hogy az egyes országokat jellemző pontok elég jó közelítéssel határoznak meg egy egyenest (egészen pontosan fogalmazva erős, 0,799-es korrelációt mutatnak az oktatásra fordított összegek a gazdaság fejlettségével).

E pontokra ezt a regressziós egyenest illesztve (2. ábra) közvetlenül megmondhatjuk, hogy egy adott ország (például hazánk) számára mennyit lenne „illendő” oktatásra fordítani. A regressziós egyenes egyenlete[94]:

fajlagos oktatási költség = 265,099 + 42,050 * egy főre jutó GDP (1)

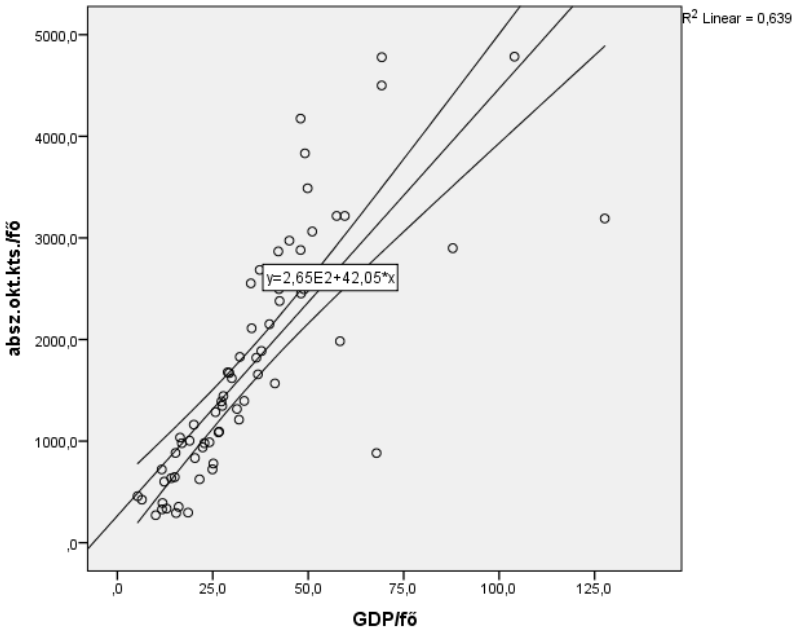
---

[92] Hasonlóan például a közlekedésgazdaságtanban ismert „szállítási igényesség” mutatóhoz.

[93] Itt a vásárlóerő-paritáson számolt értékekről lesz a továbbiakban szó. A vizsgált évben Magyarországon ez 2,088-szorosa a devizaárfolyamon számolt értéknek.

[94] Az egyenletben szereplő konstans tag azt fejezi ki, hogy minden oktatási rendszernek vannak állandó (a gazdasági fejlettségtől független, minimális) költségei. Ezek összege 265 dollár tanulónként, ami az oktatási rendszer fenntartását (az épületek karbantartását, a tanárok továbbképzését stb.) szolgálja. A változó költség fordítható az oktatás minőségének növelésére.

(a GDP/fő ezer dollárban, az egy főre jutó oktatási költség dollárban kifejezve).



2. ábra
Az oktatási ráfordítások és a gazdasági fejlettség kapcsolatának regressziós egyenese

Az adatbázis adatai szerint tehát ha a fenti egyenletbe behelyettesítjük az egy főre jutó GDP 27.482 dolláros értékét, akkor 1.421 dolláros egy főre jutó oktatási ráfordítást kellene kapnunk. A valóság ezzel szemben 1.347 dollár (27.482-nek a 4,9 %-a). Arra jutottunk tehát, hogy hazánk a gazdasági fejlettsége alapján indokolhatónál kevesebbet fordít oktatásra. Ha ezt el kívánjuk érni, akkor 1.421/1.347 arányban növelni kellene ezt az értéket, vagyis 4,9*1.421/1.347=*5,2 %-os GDP-arányos oktatási ráfordítást kellene biztosítanunk.*

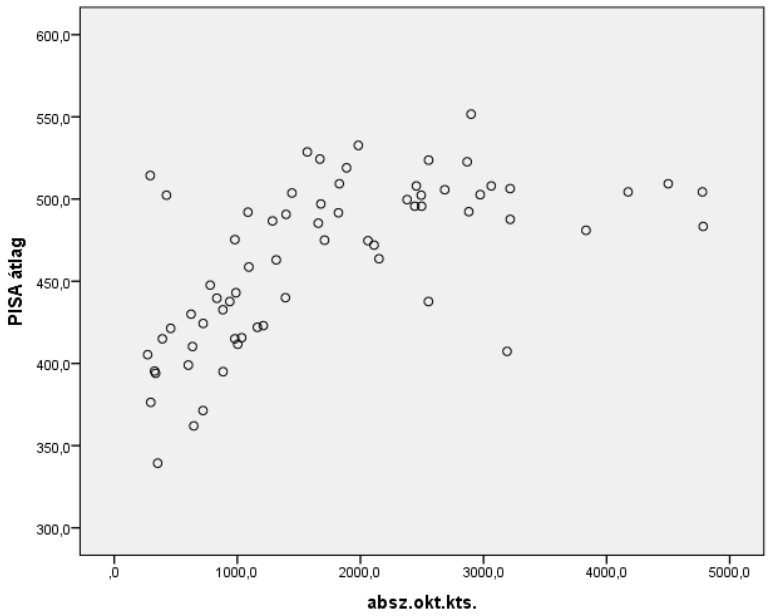
4. Mitől függ az oktatás eredményessége?

Az eddigi számítások nem vették figyelembe azt, hogy az oktatás költségei eltérő hatékonysággal használhatók fel a különböző oktatási rendszerekben. Az adatbázis országainak (továbbra is input tényezőként értelmezett) fajlagos oktatási költségeit ennek érdekében szembeállítottuk az outputnak tekintett PISA-eredményekkel. Közöttük erős (0,6-os) korrelációt találtunk (ez ekkora elemszám esetén 0,0005-nél kisebb szignifikancia-értéket, tehát erős kapcsolatot jelent). Mind a gazdasági fejlettség, mind a GDP-arányos ráfordítás esetén gyengébb az összefüggés (az előbbinél 0,455, az utóbbinál 0,346), de ezek még mindig szignifikánsak a szokásos, 95 %-os szinten.

A korrelációk elemzése során azonban sosem lehetünk abban biztosak, hogy a tényleges összefüggések helyett nem vettünk-e figyelembe bizonyos látens, esetleg virtuális vagy véletlen kapcsolatokat az egyes tényezők között. Ennek kiszűrése érdekében mindhárom potenciális input adatunkra meghatároztuk a többiek hatását kiszűrő parciális korrelációs együtthatót. Ez azt mutatta, hogy sem a gazdasági fejlettség (itt az együttható értéke -0,029), sem a GDP-arányos ráfordítások (0,006) nincsenek tényleges hatással a PISA-eredményekre. Ezzel szemben továbbra is szignifikáns kapcsolat maradt az egy főre eső oktatási költségek és a PISA-eredmények között (0,261).

Empirikus adatokkal bizonyítottuk tehát, hogy az oktatás eredményessége nem köthető a GDP-ből az oktatásra fordított „százalékhoz" és gazdaság fejlettségéhez sem. A PISA-tesztek eredményei ugyanakkor jól magyarázhatók az egy főre jutó oktatási költségek dollárban kifejezett értékével.

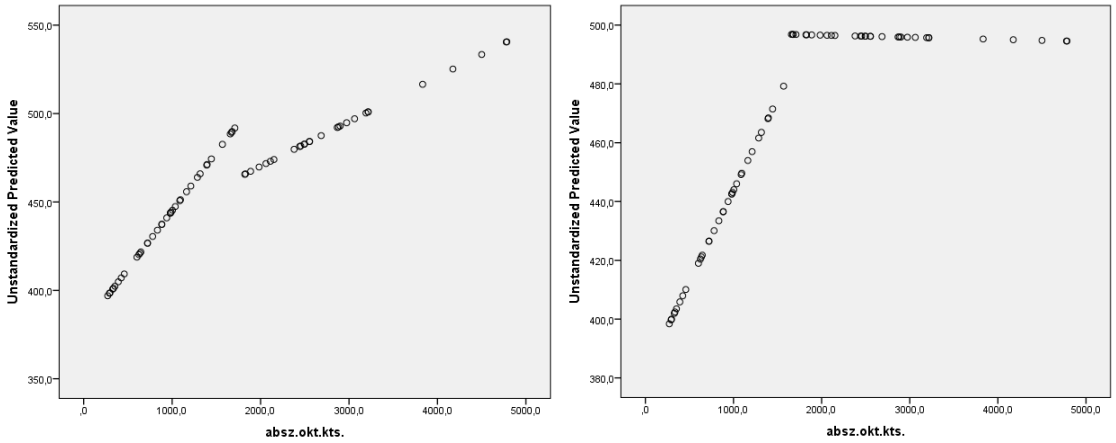
Ezt az összefüggést alaposabban áttekintve (3. ábra) azt vehetjük észre, hogy linearitásról szó sincs: a ponthalmaz az oktatási ráfordítások két jól megkülönböztethető intervallumát határozza meg. 1500-2000 dollár/fő évenkénti ráfordítás alatt egy meredek, lineárisnak látszó szakasz, felette pedig egy konstansnak érzékelhető (ugyancsak lineáris) grafikon alkotja



azt.

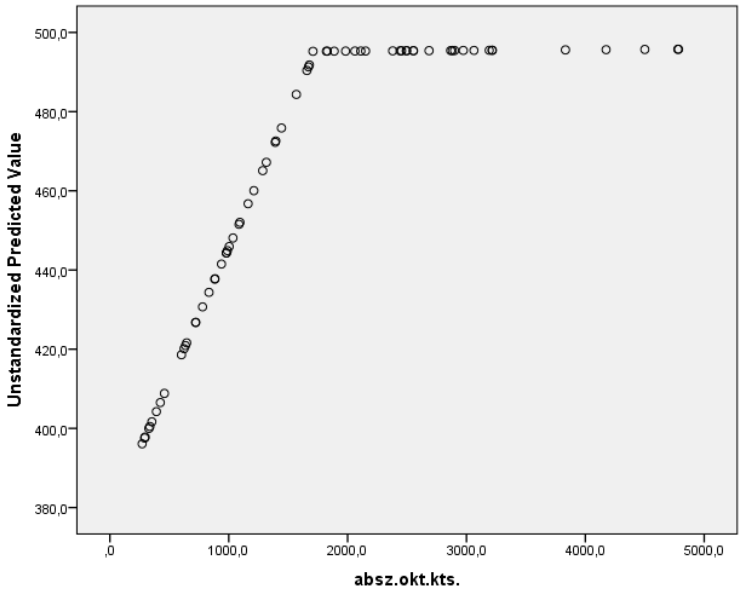
3. ábra
Az egy főre eső oktatási ráfordítások és a PISA-tesztek eredményének összefüggése

Az összefüggés precízebb számszerűsítése érdekében a két szakaszra egymástól független regressziószámítást kell végezni. A számítás azonban csak iteratív lehet, mivel a szakaszhatár pontos helyét nem ismerjük. Azt a határpontot kell tehát megtalálni, amelyiknél a két regressziós egyenes éppen a határpontba húzott függőleges egyenesen metszi egymást (annak érdekében, hogy a jobbról és balról számított határértékek egyenlők legyenek, a függvénybe a 4. ábrán látható szakadás ne kerüljön).



4. ábra
A szakaszonként lineáris regressziószámítás eredménye az 1600-as, illetve 1800-as határpont választása esetén

Az iterációt elvégezve az 1700-as határpont közelében teljesül ez a feltétel (5. ábra).



5. ábra
A szakaszonként lineáris regressziószámítás eredménye az 1700-as határpont választása esetén

Azt jelenti ez, hogy évi 1700 dolláros tanulónkénti ráfordításig minden egyes centnek eredménynövelő hatása van. Mivel az egyenes egyenlete e szakaszon y=378,294+0,067x; ez 100 dolláronként 6,7-del növeli az országos átlagot. E határpont felett azonban közelítőleg vízszintessé válik az egyenes (egyenlete y=502,978-0,002x): a ráfordítások növelése nem emeli a tanulók (mérhető) tudását. Méréselméleti szempontból e ráfordítások értelmetlenek, bár pedagógiai szempontból valószínűleg nem azok (a tanulás komfortérzetének, a nevelés egyéb területeinek hátterét szolgálhatják).

Ráfordítások szempontjából tehát 1700 dollár/fő értéknél található az optimum. Ezt elérve jutunk el a maximális teljesítményig, vagyis ez lehet egy (nem túl gazdag) ország számára kitűzött cél.

Modellünk tehát azt eredményezi, hogy *hazánk optimális oktatási költségráfordítása* évenként (1700/1347)*4,9 = *6,2 % lenne*. Ezzel egyébként a jelenlegi 475-ös átlagról emelkedne 500 körüli értékre tanulóink teljesítménye.

A szakaszos regressziószámításra épülő modell adatai közötti korrelációs együttható 0,734, ami az eredeti 0,261-es értékhez viszonyítva jelzi a modell erősségét. A jelenlegi tényleges oktatási ráfordítások arányát tekintve pedig modellünk a hazai eredményességre 469 pontot prognosztizál. A ténylegestől való eltérést okozhatja a modell hibája, de utalhat arra is, hogy oktatási rendszerünk egy árnyalattal még mindig hatékonyabb annál, mint amit a körülményei indokolnak. Lehetséges, hogy ez tanulóink adottságaival, hozzáállásával, pedagógusaink felkészültségével és módszereivel, illetve a társadalmi környezet pozitív hatásaival is magyarázható (még).

Hazánk azonban meglehetősen szerencsés helyzetben van. A GDP-arányos oktatási ráfordítás 6,2 %-os értéke ugyanis nem elérhetetlen, lényegében csak politikai döntést igényel. Sok országban viszont elvi lehetetlenség elérni az optimumot. Van, ahol ehhez a teljes GDP 30 %-a sem lenne elegendő. A vizsgált 67 országból 15 országban[95] haladná meg a 10 %-ot az optimumot biztosító költségigény, szinte mindegyiknél legalább kétszeres ráfordításokat jelentve. 10 olyan országot[96] is találtunk azonban, ahol legalább kétszer annyit költenek az oktatásra, mint amit az optimum igényelne.

[95] Érdekes, hogy ezek Ausztrálián kívül mindegyik kontinensen megtalálhatók.
[96] Az USA-n és Kataron kívül csupa európai országról van szó.

5. Miért igazságtalan a pedagógia nemzetközi „rendszere”?

Az előzőekből következik, hogy a világ egyes országaiban az oktatásra fordított összegek jelentősen különböznek egymástól. Az egy lakosra jutó oktatási költségek a vizsgált országok közül Luxemburgban voltak a legnagyobbak, Grúziában pedig a legkisebbek. Közöttük 18-szoros a különbség. Az oktatási rendszer számára tehát 1 luxemburgi diák 18 grúz nebulóval vagy közel 4 magyar gyerekkel egyenértékű! De még egy osztrák gyerek is kétszer annyit ér, mint egy magyar…

Az eddigiekben a közgazdaságtan szokásos mutatószámaival dolgoztunk. Ezek azonban nagyon torzít(hat)ják a valóságot. Nem veszik ugyanis figyelembe, hogy az átlagos vásárlóerő-paritáson számolt ráfordítások a valós oktatási rendszerben egészen másként alakulnak. Egy digitális tábla beszerzése, egy iskolaépület felépítése és fenntartása lényegében minden országban azonos árakon történik, a 8. lábjegyzetben említett kétszeres szorzószám tehát itt biztosan érvénytelen.

Ezt azonban csak elmélyültebb elemzésekkel lehetne pontosítani, így fogadjuk el a továbbiakban is. Ám azt nem felejthetjük el, hogy a világ egyes országainak korpiramisai jelentősen eltérnek egymástól. Az egy lakosra jutó oktatási költségek tehát a valóságban nem egyformán oszlanak el a tanulók között. A széles alapú korpiramissal rendelkező (általában eleve szegényebb) országok oktatási költségeit sokkal több gyerekekre fordítják, mint (az általában gazdagabb) keskeny alapú korpiramissal leírható országok. Korábbi számításainkat ezen adatokkal korrigálva továbbra is Luxemburg a lista első helyezettje, de most leghátul Indonézia áll. Közöttük már 23-szoros az eltérés. Ez önmagában is jelentős különbség, de vannak rosszabb példáink is. Talán a világ egyik legszegényebb országa Eritreia, ahol 443 gyerekre jut annyi oktatási költség, mint egy luxemburgi tanulóra! És még egy magyar diák is 100 eritreiai gyerekkel egyenértékű…

6. Összefoglalás

Cikkünk elején egy kérdést vetettünk fel: mennyi pénzt kellene oktatásra fordítanunk annak érdekében, hogy annak látható eredménye legyen? Gazdasági fejlettségünk 5,2 %-ot indokolna, ám ha az eredményesség optimumát kívánjuk elérni, a GDP 6,2 %-át kellene az oktatásra költenünk.

De ez a válasz újabb, nehezebb kérdéseket vet fel: jól van-e az, hogy egyes országokban a tanulókra fordított pénz többszázszorosa más országokénak? Várható-e, hogy ilyen feltételek mellett kiegyenlítődnek a társadalmi és gazdasági különbségek a világ országai között? Mit tesz az

oktatás a felzárkóztatásért? Mi indokolja a gazdag országok pazarló oktatási rendszerének működtetését?

Ezekre azonban majd mások válaszolhatnak más cikkekben…

A PROCEDURÁLIS TUDÁSRÓL GYAKORLATKÖZELI MEGKÖZELÍTÉSBEN

Eszterág Ildikó, novocent@gmail.com
Nicki Bt.

Egy európai összefoglaló tanulmány[97] állítása szerint a Bologna folyamattal „az Európai Felsőoktatási Térség architekturális feltételeinek megteremtését elérték, de ezek a felsőoktatási intézmények és tanulmányi programok szintjén nem vontak maguk után – egyelőre – esszenciális változásokat." Ezen túl a magyar változások igazi hungaricumként említhetők, amelyben a „tanulmányi programok tartalmát tekintve a magyar felsőoktatás sikeresen örökítette át hagyományait: nyitott, rugalmas, hallgató- és kompetenciaközpontú oktatás helyett merevített, rugalmatlan, tanár- és ismeretközpontú oktatás."[98]

Tapasztalataim a fenti állításokkal megegyeznek, de ezúttal a Bologna folyamat strukturális-tartalmi vonatkozásainak rendszer szintű, mind a mai napig zajló vitájához annak alulnézetéből szólnék hozzá. A problémák mikro szintjéről közelítenék a kérdéshez, onnan, ahol a teljesítményre és sikerre orientált tanári gyakorlat, függetlenül a reformoktól, változásra kényszerül.

Előadásomban egy több évig tartó kísérlet egyik eleméről fogok beszámolni, mely kísérlet azért folyt, hogy a magam tanári munkáját erőteljesebben alapozzam a hallgatók kompetenciáinak ismeretére, hogy e kompetenciák ismeretében pontosabban határozzam meg az elérni kívánt célokat, s azt, hogy e célok milyen úton és eszközök segítségével teljesíthetők. S mindezt annak az ároknak a betemetésére irányuló szándék határozta meg, amely a felsőoktatásból kikerülők tényleges tudása, a képzési és kimeneti követelmények valamint a munkaerő piaci elvárások közt feszül.

A kísérlet egyes állomásai egyben fokozatai is voltak tanári munkám tudatosodásának, melyben a tanítás hatékonyságát javító ötleteket megpróbáltam tervszerűen alkalmazott és kontrollált pedagógiai eszközök rendszerévé szervezni. Ehhez kiindulópontokat a tanítás során szerzett többéves személyes tapasztalataim szolgáltattak.

---

[97] The Bologna Process Independent Assessment, 2010
[98] Szolár Éva: A Felsőoktatás reformja és a Bologna-folyamat Magyarországon. Magyar Pedagógia, 110. évf. 3. szám 239-263. (2010)

1. Tapasztalataim

Az a kör, amelyre kutatásom irányult, mind a Bologna-folyamat, mind a tömegoktatás szempontjából jellemzőnek tekinthető. A diákok egy főiskolából egyetemmé alakult vidéki intézmény alapszakán nappali tagozatos andragógus hallgatók voltak. Maga az intézmény jelen formájában a Bologna-folyamat terméke, képzési hagyományai azonban főiskolai célokhoz kötődnek, rekrutációs képessége is ennek megfelelő, s a szak a tömegképzés egyik legnépszerűbb szakjának számított[99]. A hallgatók jellemzően a kistérség gimnáziumaiból kerültek az egyetemre, szakválasztásukban elsősorban a diplomaszerzés játszott szerepet, s csak másodsorban az érdeklődés. Legtöbben nem folytatták tanulmányaikat mester szakon.

Az általános elvárás a középiskolából kikerülő, egyetemre bekerülő hallgatóktól az, hogy rendelkezzenek olyan készségekkel, melyek a felsőfokú tanulmányok sikeres elvégzéséhez nélkülözhetetlenek. Ilyen elvárás, hogy a hallgatók képesek legyenek az önálló és a kritikailag is értelmezett információ-keresésre és felhasználásra, önálló szövegértelmezésre nem csak általános tartalmú szövegek esetén, hanem szakszövegekben is, képesek legyenek kreatív szóbeli és írásbeli szövegalkotásra, s nem utolsó sorban, képesek legyenek az önálló tanulásra, az elsajátított ismeretek rendszerezésére, újra strukturálására is. Másként úgy is fogalmazhatnánk, hogy a kezdő hallgatók rendelkezzenek a szakértelem olyan minimumával, ami lehetővé teszi további professzionalizálódásukat, elsősorban szakmai ismereteik szélesítése és elmélyítése által.

Ezekre az előfeltevésekre azonban (amelyekre az érettségi standardok ismeretében teljes joggal gondolhat az egyetemi oktató) a napi gyakorlat rácáfol. A felsorolt kompetenciák egyike sem működik maradéktalanul, illetve számos hiányzik közülük.

Tanítási tapasztalataim lényege az alábbiakban összegezhető:

- a hallgatók csak rövid ideig képesek koncentrálni még olyan témákra is, amelyek érdeklődési körükbe tartoznak,
- szóbeli és írásbeli kifejező készségük nem éri el a kifejtő véleményalkotás szintjét,
- kifejező eszközeik nem érik el az absztrakt szintet,
- nem ismerik az egyszerű érvelő technikákat sem,
- véleményalkotásukra jellemző a szubjektivitás,

[99] 2004 és 2010 között mindig rajta volt a húsz legnépszerűbb szak listáján, 2011-ben a 8. helyezett volt.

- alacsony szintű a beszédbátorságuk,
- kérdésre egyszavas vagy töredékes mondatokban válaszolnak,
- nem tudnak kérdezni,
- probléma-érzékelésük szinte kizárólag személyes élettörténetük függvénye,
- az elsajátított ismeretek pontatlanul és töredékesen jelennek meg a reprodukció folyamataiban,
- az információ keresését és felhasználását primer megfelelési kényszerek vezérlik,
- az információ keresés mélysége sokszor nem éri el az összetett keresés szintjét,
- kritika nélkül szinte minden, tekintélynek gondolt forrás álláspontját elfogadják,
- nehezen kooperálnak,
- még erős külső kényszerítő tényezők hatására is csak nehezen foghatók tanulásra,
- tanulmányi teljesítményüket a minimális követelményekhez igazítják,
- kampányszerűen tanulnak, és kevés időt fordítanak tanulásra,
- s mindezek együttesen hátráltatják-gátolják az ismeretszerzést.

E tapasztalatok értelmezési keretét a fent már említett Bologna-folyamattal leírható felsőoktatási paradigmaváltás adja: a többciklusú képzés bevezetése, melynek egyik fontos ismérve a képzés céljainak módosítása és differenciálása a tömegoktatás rendszerében, továbbá a kimeneti követelmények átalakítása a dinamikusan változó munkaerő-piaci elvárásokhoz alkalmazkodva. E változások, sok szempontból a korábbi ideálokkal szembe menve, a tanítás egy másféle megközelítését indukálják. Ennek összefoglaló neve a kompetencia alapú oktatás, melyben ugyan jelen vannak a korábbi paradigma elemei – ismeret, képesség/készség, motiváció vagy attitűd -, azonban egészen más felépítésben, hangsúlyokkal, más módszerekkel közvetítve, és sokkal inkább a tanulást helyezve előtérbe, s nem a tanítást.

2. Deficitek

Az egész életen át tartó tanulás koncepciójában – melynek megvalósításában a Bologna-folyamat is kulcsszerepet kap - a cselekvési képesség középpontjában az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció, a

tanulás és a racionális gondolkodás, az önállóság és a korszerű eszközhasználat áll. Ha csupán ezeket a kategóriákat vesszük figyelembe, a hallgatókról szerzett tapasztalatok már akkor is jelentős deficiteket mutatnak.

E deficitek mögött attitűdbeli sajátosságok mellett nagyfokú tudáshiány azonosítható. Értelmezésem szerint azonban a felsőoktatás alapszintjén tapasztalható tanulási teljesítmények gyengeségeit elsősorban nem a tudásnak az ismeretekkel azonosítható komponensei, hanem azon elemeiben megmutatkozó hiányai okozzák, amit procedurális vagy műveleti tudásként szoktak emlegetni, de pszichológiai irányzattól függően neveztek már „fluid" intelligenciának, hallgatólagos tudásnak, vagy egyszerűen gondolkodási készségnek, képességnek is. De felismerhetők benne Polányi Mihály tacit tudás fogalma és az indirekt memória működésének sajátosságai is.

A deficitek azt jelzik, hogy a hallgatók korábbi tanulási tapasztalataiból nyert tudása nem éri el a transzferálhatóság szintjét, szoros összefüggésben azzal, hogy e deficitek egy olyan komplex hatásrendszer „eredményei", amelyek a hallgatók hosszú szocializációja során, számos tapasztalat, tanulás és művelődés összegződéseként alakultak ki. A feladatvégzés szempontjából szoros összefüggésben állnak iskolai gyakorlatukkal, ahol vélhetően nem volt elég lehetőség tudásuk automatizálására.

3. A procedurális tudásról

Az ember minden megnyilvánulásában meglévő tudásának elemei nyilvánulnak meg, illetve azok hiányai azonosíthatók. A kognitív pszichológia értelmezése szerint a tudás deklaratív/konceptuális és procedurális elemekből épül fel. Míg azonban a deklaratív tudás egyik fő jellegzetessége, hogy tudatosan előhívható, nyelvileg megragadható, addig a procedurális tudásra leginkább az jellemző, hogy automatikusan végzett folyamatokban, műveletekben, cselekvéssorokban érhető tetten, döntően implicit módon.

A tudás összetett rendszerében a deklaratív és procedurális elemek a „tudni mit" és a „tudni hogyan" kérdésére válaszolnak, ami lényegét tekintve megfeleltethető a pedagógia ismeret és képesség fogalmának, míg a munkaerőpiacon inkább a szakértelemmel szokták azonosítani.

Feladathelyzetekben tudásunk aktiválódik, s a végrehajtás minősége attól függ, milyen a deklaratív és procedurális tudásunk. Anderson elmélete szerint „a készségek elsajátításának legnagyobb része abban áll, hogy a deklaratív tudás procedurális tudássá alakul át, melyet azután az

alkalmazási folyamatok módosítanak. … Általánosan fogalmazva Anderson úgy tekinti a készségek elsajátítását, mint átmenetet a deklaratív tudás használatából a procedurális tudásba, melyet konkrét szituációkban gyorsan és automatikusan alkalmazhatunk."[100] E folyamat szakaszai fokozatokat is jelentenek. Kezdetben adott deklaratív tudásra támaszkodva tartomány független, gyenge módszerek segítségével kerül sor a feladatmegoldásra. Siker esetén a tudás tartományspecifikussá válik, amit adott kontextusban a későbbiekben is fel lehet használni. A sikeres megoldások hatására a proceduralizációnak nevezett folyamatban új szabályok keletkeznek, amelyek egy belső, ún. szerkesztési mechanizmusban megerősödhetnek. Minél sikeresebb egy produkció, annál inkább alkalmassá válik arra, hogy már ne csak adott kontextusban, hanem tetszőleges helyzetben is alkalmazható tudássá váljon. A folyamat lényegében megfelel a szakértővé válás mechanizmusának, amikor egyedi és kis hatáskörű tudásból (tudásszegény állapot) nagy mennyiségű tudás sokféle helyzetű felhasználása válik lehetővé (tudásintenzív állapot). Más elméletek analógiájára e folyamatban az általános transzferhatás azonosítható.

Egy konkrét példa az elmondott folyamat értelmezésére: A cipésztanuló, amikor azt mondják neki, szögelje fel a kaptafára a bőrt, nehezen lát munkához. Csak körülbelül tudja, milyen eszközöket kell használnia, és a munkamenetet is csak egyszer látta korábban, mégis munkához lát. A látottak alapján fel is szögeli a bőrt, ami azonban nem elég feszes, az orr-rész nem elég kerekded, sem nem alkalmas arra, hogy a talprészt egyenletesen rá lehessen varrni. A mester, miközben leszedi a bőrt, megmutatja, milyen fogások alapján lehet kiküszöbölni a hibákat. A következő próbálkozás már sikeresebb, az azt követő még inkább. Eközben bizonyos mozdulatok megváltoznak, máshogy tartja a tanuló a szerszámokat, újabb segédeszközt is igénybe vesz. A huszadik bőrt már nem csak hibátlanul, de sokkal gyorsabban szegeli fel. Egy idő után már nem csak női cipőfelsőrészt, de férfit is rábíznak, szegecselhet gyerekcipőt és bakancsot is, már nem csak marhabőrt, de sevrót, velúrt és lakkbőrt is. Ekkorra már önállósodhat, saját műhelyében alkalmi és utcai cipőket készíthet. Végül a szomszéd bőrdíszműves tőle kér tanácsot, hogy ha újfajta bőrből készít táskát, mire kell figyelnie.

Ha abból indulunk ki, hogy produktumaink tudásunk lenyomatai, márpedig azok, legyen szó a fenti példáról, egy hegy megmászásáról, virágültetésről vagy egy másodfokú egyenlet megoldásáról, okkal feltételezhetjük, hogy azok az „alkotások", amelyeket hallgatóink adott feladatokra megoldásokként beadnak, felfoghatók tudásuk reprezentációiként. E

[100] Michael W. Eysenck, Mark T. Keane: Kognitív pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003. 414.p.

reprezentációk a nyelvileg jól megragadható, konkrét ismeretelemek (deklaratív tudás) mellett gondolkodási műveletek (procedurális tudás) lenyomatainak egész sorát hordozzák. Ha produktumaikat képesek lennénk úgy elemezni, hogy a verbálisan nehezen megragadható automatizált működésről (procedurális tudás) verbálisan értékelhető információkhoz jussunk, az adatokkal szolgálhatna a hallgatók tudásának jellegzetességeiről.

4. A kísérlet

Mivel a hallgatói produktumok általában szöveganyagok, s az elemzéssel közvetlen információkhoz szerettem volna hozzájutni, a tartalomelemzés eszköztára kínálkozott kézenfekvőnek. A kísérlet annak megvizsgálására irányult, hogy lehet-e a tartalomelemzés módszerei által konkrét információkat szerezni a procedurális tudásról. A kísérlethez olyan tantárgyat választottam – Európai Uniós ismeretek -, amelynek tartalmai csak minimális mértékben jelennek meg a közoktatásban, de a hallgatók élete szempontjából erős a relevanciájuk. Azt feltételeztem, hogy a téma nem ismerete kiküszöböli a kontextusfüggő tudást, mivel ezzel az ismeretanyaggal vélhetően nem végeztek műveleteket, így nagyobb valószínűséggel kerülhetnek felszínre procedurális tudásuk elemei.

Az adott félév tananyaga az EU történetét, struktúráját és működésének sajátosságait öleli fel. Mint az év eleji felmérésből kiderült, az Európai Unió ilyen vonatkozásairól valóban kevés ismerete volt az elsőéveseknek: a 20 hallgató a 14 kérdésből átlagosan 4-re adott helyes választ (ketten korábban tanulták már a tantárgyat, az ő teljesítményük, szemben a többiek 30%-os átlagával, 60, illetve 70%-os lett). A félév végére ez az arány átlagosan 70%-ra módosult (az említett két tanuló esetében teljesítményük csak igen kis mértékben javult, s ugyanúgy az átlagnak megfelelően teljesítettek).[101]

A félév munkáját a hallgatók tevékenységére építettem fel, aminek az volt a menete, hogy csaknem minden órán újabb feladatot kaptak, amit a következő órán valaki prezentált. Ezt mind tartalmi, mind formai szempontból az órán elemeztük. Minden feladatelem a hallgatói portfólió része lett, s kritériuma a félév teljesítésének. Jegyet azonban nem erre kaptak, hanem a kötelező irodalom ismeretanyagára. A feladatok összeállítását három szempont vezérelte. 1. Tartalmilag mindig az éppen soron következő tematikus egységhez kapcsolódtak, 2. olyan tevékenységeket öleltek fel, amelyek összhangban vannak a tudományos kutatás logikájával, 3. és szoros átfedésben vannak a

[101] A mérésekre az első és az utolsó órán került sor.

kulcskompetenciákkal. A hallgatók a feladatok elvégzéséhez nem kaptak szempontokat, csupán a feladatok megkülönböztetésére szolgáló jelöléseket egységesítettük, s terjedelmi korlátot is csak a prezentációkkal szemben állítottam. Az EU-val kapcsolatos szükséges háttérismeretet egy mindenki számára előírt szakkönyv biztosította.

Az elemzéshez a portfólió elemei közül hatot használtam fel: 1. Öt diából álló PPP-t az EU történetéről, 2. recenziót valakinek a prezentációjáról, 3. recenziót a saját prezentációról, 4. egy EU-s döntés ismertetését, 5. annak a döntési folyamatnak a leírását, amely az ismertetett döntéshez vezetett. Ez utóbbit a hallgatók csoportmunkában végezték. 6. Annak kimutatását, hogyan érvényesültek a döntési folyamatban uniós alapelvek.

A kitűzött feladatok elvégzéséhez szükséges ismeretek e hat feladatban mindenki számára azonosak voltak, mindenki azonos módon fért hozzájuk, a mód azonban, ahogyan az adott feladatot valaki elvégezte, csak és kizárólag rá volt jellemző, mivel a munkavégzéshez semmilyen információt nem kaptak. Így feltételezhető volt, hogy minden hallgató tevékenységét addig megszerzett tudása vezérli, azok az algoritmusok, szabályok, műveletek, amelyek feladatvégzését meghatározzák: ahogyan információt gyűjtenek, ahogy a megszerzett információt feldolgozzák, rendszerezik, reprodukálják stb.

Az elemzés fázisai a következők voltak:

- a portfólió egy-egy elemének átolvasása,
- a portfólió egyes elemeiről szerzett tanári reflexiók rögzítése,
- a reflexiók összesítése, értékelési szempontokká transzformálása,
- értékelési szempontsor kialakítása,
- értékelési skála kialakítása,
- „használati utasítás” rögzítése az egyes portfólió elemek értékeléséhez,
- értékelés portfólió elemenként és hallgatókként,
- a számszerűsített értékelés eredményeinek rögzítése,
- az eredmények összesítése,
- az értékelési szempontok transzformálása,
- értelmezés.

Mivel az elemzés célja diagnosztikai, ezért nem saját szempontjaimból indultam ki, hanem azokból a reflexiókból, amelyeket a hallgatók anyagainak átolvasása közben papírra vetettem. Ezek a reflexiók egyrészt

minősítéseket, másrészt műveletvégzésre utaló megjegyzéseket tartalmaztak. Ezt követően e megállapításokat úgy transzformáltam, hogy azok pozitív állításokként alkalmasak legyenek egy igen-nem-részben típusú értékelésre. (Pl.: Egyéni gondolatmenetet alkot., Állításai rendszerezettek., Döntését indokolja. stb.)

Az így kapott szempontok (most már kritériumok) alapján minden hallgató minden egyes munkáját értékeltem a már számszerűsíthető kódok alapján. A végeredmény mind a hallgatók egyéni, mind összesített teljesítményéről diagnózis értékű információkat tartalmazott.

Az előzetes eredmények a következőkben összegezhetők: Összesen 108 hallgatói munkát értékeltem, amelyekhez összesen 66 értékelő item társult (3-12, 4-13, 5-14, 6-11, 7-9, 8-7). Az összesített eredmények szerint a hallgatók a leggyengébb teljesítményt a következő feladatokban érték el: recenzió saját munkáról, döntési folyamat leírása csoportmunkában, uniós elvek érvényesülése a döntési folyamatban. Az egyik esetben ahhoz, hogy a feladatot jól oldják meg, fel kellett volna adniuk a saját anyagukban kifejtett gondolatmenetüket. A másik két esetben összetett feladatot kellett megoldaniuk. Ezekben nem volt módjuk egyszerű reprodukcióra, hanem a tények felismerése, megértése, szelekciója és új helyzetre való alkalmazása kellett a megoldáshoz. Mindhárom esetben összetett gondolkodási folyamatra volt szükség, s láthatóan e folyamatban valahol megakadtak.

Az önrecenzió esetében a leginkább a következő műveletek okoztak problémát: önmaguktól való elvonatkoztatás, állítások igazolása, a szöveg analízise, a következetesség és a logikus okfejtés. Ez azért is érdekes, mert ha mások munkájának megítéléséről volt szó, többségük képes volt a személytől való elvonatkoztatásra és a kizárólag szövegre vonatkozó érvelésre. A tekintetben azonban következetesnek bizonyultak, hogy állításaikat jellemzően ebben az esetben sem igazolták, módszerük nem volt analitikus, állításaik nem voltak konkrétak és pontosak, gondolatmenetük nem volt logikus.

A döntési folyamat leírásában már a feladat megértése is problémát okozott. További nehézséget az jelentett, hogy nem fordítottak kellő gondot minden szükséges információ begyűjtésére, és nehézséget okozott a releváns és irreleváns információ elkülönítése is. Ennek már csak következménye, hogy a folyamat szempontjából fontos relációkat nem ismerték fel, és nem is tudták megjeleníteni. Érdekes viszont, hogy a fogalmakat megoldásaikban jól használták.

Végül az utolsó feladat megoldásában szembetűnő volt, hogy ugyan a feladat céljának megfelelően véleményt alkottak és érveltek, érvelésük azonban nem a szükséges információn alapult, a fogalmakat nem minden

esetben értették, nem használták jól, és érveik ilyen módon nem voltak helytállók.

Érdemes e három feladat tanulságait összevetni a többi, jobb megoldásokat hozó feladat részleteivel. Összességében azok a műveletek működtek jól, ahol egyrészt az információ nem volt töredékes, másrészt a megoldás egyszerű reprodukcióval kivitelezhető volt. Ezekben az esetekben nem okozott gondot az információ mennyisége sem. Azokban a helyzetekben azonban, ahol valamilyen döntést kellett hozniuk – lényeges-lényegtelen, igaz-hamis, érvek-ellenérvek megkülönböztetése – rendre gyenge teljesítményt nyújtottak, még az egyszerű feladatokban is.

5. Néhány következtetés

A módszer, bár még tovább gondolásra, finomításra, itt-ott korrekcióra szorul, lehetőséget biztosít arra, hogy feladatokhoz kötött gondolkodási folyamatokat analitikusan leírjunk, a leírásokat felhasználva diagnosztizáljuk hallgatóink képességeit, s e képességek ismeretében újra gondoljuk tanítási programunkat. S bár a konzekvenciáknak erős visszaható jelentése van a közoktatásra nézve, amíg az ottani helyzet nem változik, a magunk tevékenységével szükséges a procedúrák hiányosságait kiküszöbölni.

Irodalomjegyzék

Eysenck, M. W. – Keane, M. T. (2003): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szolár Éva (2010): A felsőoktatás reformja és a Bologna-folyamat Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 110(3), p239-263.

The *Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area*

http://opus.bath.ac.uk/18235/1/independent_assessment_1_detailed_report.pdf Utolsó letöltés: 2018.01.03.

ISMERD MEG ÖNMAGADAT! – TANÍTÓ ÉS TANÁRSZAKOS HALLGATÓK TANULÁSI STÍLUSA

Tóth Péter, tothp@ujs.sk
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom, Szlovákia

1. Absztrakt

Állítólag a delphoi jósda falán állt ez a felirat: „Gnóthi szeauton”, azaz „Ismerd meg önmagadat!”. Önmagunk megismerésének kérdése foglalkoztatta Márai Sándort is: „Önmagunk megismerése a legnagyobb utazás, a legfélelmetesebb felfedezés, a legtanulságosabb találkozás.” Jelen előadásunkban nem tűzhetünk ki magunk elé ekkora célt. Önmagunk megismerése sokoldalú feladat, s annak csak egyik szelete, felismerni miként tanulunk hatékonyan, vagy épp eredménytelenül. Mik tanulásunk erősségei, vagy éppen gyengeségei, mely külső tényezők befolyásolják azt kedvezően, vagy kedvezőtlenül? Sokféle válasz adható ezekre a kérdésekre. A tanulási stílusunk ismerete e válaszok egyike.

Még érdekesebb a kérdés, ha a vizsgálat alanyai jövőbeni pedagógusok. Hiszen nem csak saját tanulási és tanítási stílusukkal kell tisztában lenniük, hanem hozzá kell segíteniük tanítványaikat a tanulási sajátosságaik felismeréséhez, illetve annak ismeretében megfelelő tanítási stílust is választaniuk kell tudni.

E célok jegyében választottuk kutatásunk témájául tanító és tanár szakos hallgatók tanulási stílusának vizsgálatát. A kutatás a Selye Egyetem Tanárképző Karán működő Ratio Pedagógiai Kutatócsoport keretében folyik.

2. Bevezető

Az önszabályozó tanulás kognitív komponensei között említendő a metakognitív tudás és a kognitív önszabályozás, míg affektív komponensei közül leginkább az önhatékonyság (önbizalom) emelhető ki. Ezek közül a megtakognitív tudás a saját értelmi működésre vonatkozó tudásként jellemezhető, ami kiterjed a saját tanulási stílus ismeretére. Ennek ismerete pedig rávilágít a megismerés egyéni erősségeire, gyengeségeire és a saját tanulási tevékenységben rejlő lehetőségre, kockázatokra. E SWOT analízis elvégzésében segítségünkre van például

a David Kolb által kidolgozott experimentális tanulási stílus elmélet. Kolb a legismertebb és legfontosabb tanuláselméletekből kiindulva az ismeretszerzés és –feldolgozás dimenziójában négyféle tanulási stílust definiált, s ezek megállapítására dolgozott ki kérdőívet. E kérdőívet felhasználva pedagógusképzésben tanuló felvidéki magyar hallgatók körében kutatást szerveztünk, s az első eredményekről e tanulmány keretében számolunk be.

3. A Kolb-féle tanulási stílus

David Kolb már több mint 40 éve foglalkozik a tanulási stílus vizsgálatával. Az általa kifejlesztett Learning Style Inventory (KLSI) az egyik legelterjedtebb mérőeszköze a tanulási stílus vizsgálatának. *Experimentális, tapasztalati tanuláselmélet*e a XX. században meghatározó jelentőséggel bíró releváns irányzatokat (John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers stb.) ötvözte, sikerrel (*Kolb*, 1984).

A tanulási stílus kérdőív első pilot változatát 1969-ben dolgozta ki egy projekt keretében a Massachusetts Institute of Technology-ban, majd 1971-ben véglegesítette a 9 itemes változatot. 1971 és 1985 között több mint 350 olyan cikk jelent meg, amely az KLSI alkalmazásának eredményeit közölte. A tapasztalatokat az 1984-ben megjelent könyvében összegezte, amely alapjául szolgált a következő évben megjelent második változatnak. Az első bírálatokat a felsőoktatásban alkalmazott kérdőív az alacsony belső konzisztenciája és ismételt méréses reliabilitása miatt kapta. A második verziónál a Cronbach-alfa átlagban a különböző vizsgálatokban 0,73 és 0,88 közötti értéket adott, miközben az első teszttel való korreláció 0,87 és 0,93 között mozgott. Megváltoztatta a kérdőív eredeti formátumát, de meghagyta a négyfokozatú rangskálát. Az itemek számát növelte hárommal és más lett a kérdőív megfogalmazása is, például

Tanulás közben szeretek…	□ a saját élményeimmel foglalkozni.	□ erősen figyelni arra, amit tanulok.	□ elgondolkodni azon, amit tanulok.	□ a gyakorlatban is kipróbálni dolgokat.
Akkor tanulok a legjobban, amikor…	□ a saját benyomásaimra és megérzéseimre hagyatkozha-tok.	□ alaposan odafigyelek mindenre.	□ a saját logikus gondolkodásomra támaszkodom.	□ keményen megdolgozom a sikerért.

Ezt követően újabb közel 630 publikáció jelent meg, amely az új kérdőív eredményeiről, rámutatva a belső konzisztencia jelentős javulására, viszont a teszt – re-teszt reabilitás továbbra is alacsony szintű maradt. 1999-ben, majd 2005-ben jelent meg a kérdőív önértékelős randomizált 3. és 3.1. változata, amelynél a belső reliabilitás kismértékben csökkent (0,71 – 0,84), viszont az ismétléses drasztikusan megnövekedett (0,91 – 0,98) (*Kolb – Kolb*, 2005a). Problémája még az KLSI-nek az alacsony konstrukciós és prediktív validitás, azonban számos előrelépés történt ezen a területen is (*Coffield et al.*, 2004; *Kolb – Kolb*, 2005a).

Ez alatt a közel 40 év alatt a Kolb-féle kérdőíveket sok területen (önfejlesztés, tanulási önszabályozás, pályaorientáció, problémamegoldási stílus, vezetési stílus, stb.) alkalmazták, számos további kérdőív alapjául szolgált, például a Honey – Mumford- és a McCarthy-féle elmélethez (*Honey – Mumford*, 1982; *McCarthy*, 1996).

Kolb az alábbi öt tételre alapozta elméletét (*Kolb*, 1984).

- *A tanulás* pontosabban fogalmazható meg *szabályozott folyamat*ként, mint kimeneti feltételként. E tétel *Dewey* azon megállapításán nyugszik, ami nem tesz különbséget az oktatás folyamata és célja között.
- A tanulás mindig *újra tanulás* is egyben, ugyanis a tanuló meglévő tudása is szerepet játszik az új ismeretek feldolgozásában, mintegy átalakítva, integrálva azt.
- A tanulást olyan *holisztikus folyamat*ként értelmezi, amelyben nem csak kognitív, hanem affektív tényezők is szerepet játszanak.
- A *Piaget-féle adaptációs elmélet* a tanulás alapja. Az elmélet szerint az egyén állandó dialektikus kölcsönhatásban él környezetével, egyrészt a szervezet belső állapotának megváltoztatásával alkalmazkodik (akkomodál, idomul) hozzá, másrészt pedig igyekszik megváltoztatni (asszimilálni, beolvasztani) azt. Az emberi szervezet és a környezet közti „konfliktusok", állapotkülönbségek mindkét esetben kiegyenlítődnek, ugyanis az egyénnek is természetes állapota az egyensúly.
- A tanulás *tudáskonstrukció* révén jön létre, ahol egyaránt fontos szerepe van a társas tanulásnak és a tudástranszfernek (konstruktivista tanulásfelfogás) is.

Az elméletében hangsúlyosan megjelent a Jung-féle, illetve Myers – Briggs-féle személyiség típusok: introvertált – extrovertált. Az egyes beállítódási típusokon belül négy további pszichikus funkciót különített el: gondolkodó – érző, érzékelő – intuitív. Ezek figyelembevételével a következő személyiségtípusok léteznek: extrovertált gondolkodó,

extrovertált érző, extrovertált érzékelő, extrovertált intuitív, introvertált gondolkodó, introvertált érző, introvertált érzékelő, introvertált intuitív.

Myers és Briggs továbbfejlesztették Jung típustanát és az emberi személyiséget négy dimenzióban jellemezték: orientáció (introvertált – extrovertált), észlelés (érzékelő – intuitív), döntéshozatal (gondolkodó – érző), attitűd (megítélő – észlelő). Az elmélethez tesztek is készültek (MBTI), melyek eredményeit a modern tesztelmélet felhasználásával értékelték ki.

Kolb alapvetése az volt, hogy adottságok, vagy tanulási tapasztalatok révén az emberben kialakulnak olyan tanulási jellemzők, dominanciák, amelyek befolyással bírnak nem csak a tanulásra, hanem a problémamegoldásra, a szakmai fejlődésre, de még a pályaválasztásra is. Elkülönítette egymástól a tanulási stratégiát és a stílust, előbbi inkább az adott tanulási szituációval összefüggő változó, míg utóbbi inkább az adott személyiségre jellemző attitűd. Az adott helyzetben az ösztönös stratégiaválasztást inkább a tanulási stílus, míg a tudatosabbat főként a cél, a körülmények és a stílus együtt határozzák meg. Hosszabb távon a tanulási stílus fejlesztése hozzájárul a személyiség formálásához is. David Kolb a tanulási stílust az észlelés, az információszerzés és a –feldolgozás dimenziójában értelmezte (1. ábra).

Az információ felvétele lehet

- konkrét, tapasztalatokon nyugvó, illetve
- absztrakt, elméletalkotáson alapuló.

Az információfeldolgozás pedig lehet

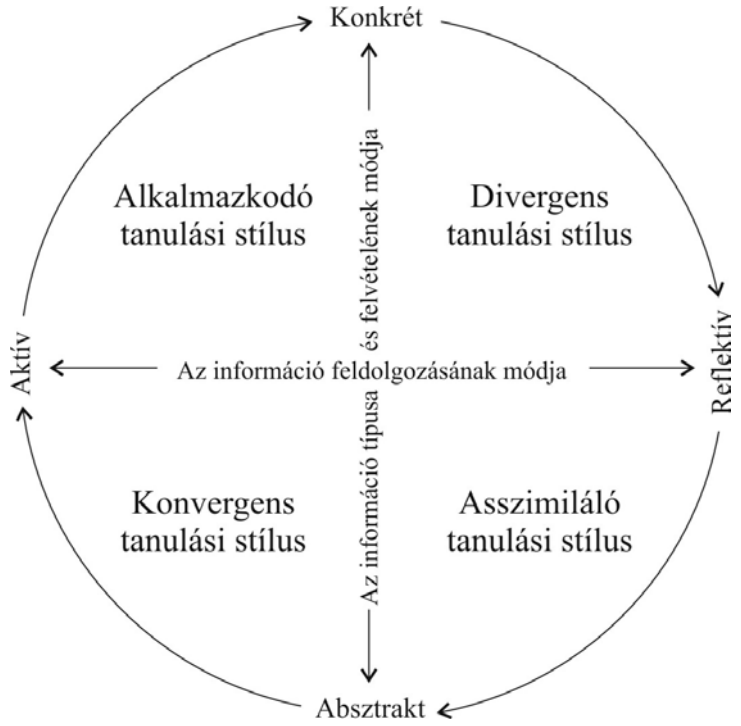
- reflektív, megfigyelő jellegű (tanulói passzivitás), vagy
- aktív, kísérletező (tanulói aktivitás) (*Kolb*, 1984).

Elmélete szerint a tanulás egy olyan körfolyamat, amelyben jól elkülöníthető egymástól a tapasztalatszerzés, a megfigyelés, a gondolkodás és az alkalmazás szakasza. Az ismeretszerzés e szakaszain való „áthaladás” igen különböző képességeket, attitűdöket, illetve viselkedést igényel a tanulótól. A tanulók pedig eltérő tulajdonságokkal bírnak e területeken, a Kolb által kifejlesztett kérdőív e sajátosságok dominanciáját is képes kimutatni.

Kétdimenziós polinóm rendszerében (1. ábra) négyféle tanulási stílust különített el, melyekhez igen eltérő tanulási attitűdök és módszerek tartoznak. A tanulási stílus lehet alkalmazkodó (konkrét információk aktív, alkalmazó jellegű feldolgozása), vagy más szóval cselekvésorientált; divergens (konkrét információk alapos megfigyelésen és megértésen

nyugvó feldolgozása), vagy másként érzékelésorientált; asszimiláló (absztrakt információk megfigyelésen és megértésen alapuló feldolgozása), vagy gondolkodás centrikus; konvergens (absztrakt fogalmak aktív alkalmazó jellegű feldolgozása), más szóval tervezés-centrikus.

A tanulás tehát egy ciklikus körfolyamat, melynek során egyrészt elképzeléseinket folyamatosan kipróbáljuk a gyakorlatban, majd a tapasztalatok révén módosítjuk azokat, másrészt a tanulás tárgyát az egyén igényei és céljai határozzák meg, vagyis olyan tapasztalatokat keresünk, melyek összefüggésben vannak céljainkkal, szükségleteinkkel, azok figyelembevételével értelmezzük, illetve hasznosítjuk őket. Mindezekből az is következik, hogy nem beszélhetünk hatékony tanulási folyamatról addig, amíg a tanulás tárgya nincs kellően tisztázva.



Forrás: Kolb (1984) alapján saját ábra

1. ábra A Kolb-féle tanulási stílusok értelmezése

Az alábbiakban megadjuk az egyes tanulási stílusok legfontosabb jellemzőit.

Az *akkomodáló, alkalmazkodó tanulási stílus*sal rendelkező tanuló fő erőssége a váratlan szituációkban meghozott, többnyire jó döntés. Ilyenkor könnyen átlátja a megoldandó problémát, képes mozgósítani a már korábban megszerzett tudását, amit rugalmasan átalakít, hozzáigazít az adott helyzethez. A bizonytalan feladatmegoldási szituációkban szeret kockáztatni. Próbálkozásai, kísérletezgetései során szereti a korábban

megszerzett és megértett feladatmegoldási terveket továbbfejleszteni, tökéletesíteni (fejlett kritikai gondolkodással rendelkezik), ezek alapján próbál új feladatokat megoldani. Az asszimiláló tanulóval ellentétben, ha az elmélet és a gyakorlat ellentmond egymásnak, akkor ő inkább az utóbbiban bízik, és az elméletben keresi a hibát. Igazi tevékenységorientált ember. A problémamegoldás során az ösztönös, megérzésen alapuló módszereket (intuíció) részesíti előnyben, ez sokszor a „próba-szerencse" módszer (próbálkozás, találgatás) alkalmazását jelenti. Jó kapcsolatokat ápol az osztálytársaival, ha nem tud megoldani egy feladatot, vagy nem ért egy tananyagrészt, akkor inkább elfogadja a témában jártasabb társa véleményét, mint a sajátját. Gyakori kérdése a „Feltéve", illetve a „Feltéve hogy?". E tanulási stílus túlzott dominanciája a feladatokkal való állandó bíbelődésben, javítgatásokban, a tökéletességre való törekvésben és a fontoskodásban nyilvánul meg. Ellenkező esetben viszont nem tud kellően összpontosítani a feladatra, a gyakorlatban kivitelezhetetlen tervekkel, elképzelésekkel rendelkezik, és nem tud elkészülni időre a feladattal.

A *divergens tanulási stílus*sal rendelkező tanulóra az igen erős képzelőerő, újítószándék és ötletgazdagság, valamint problémaérzékenység a jellemező. A rugalmas gondolkodás révén képes új elméletek kidolgozására, továbbá a problémaszituáció különböző nézőpontokból való vizsgálatára, ami nagyban elősegíti azok eredményes megoldását. Igazi „kultúrlény", aki érdeklődik az emberi kapcsolatok és a művészetek iránt, szereti a társakkal való együttmunkálkodást, együttműködést. Leginkább a tanári előadást, és a magyarázatot preferálja, továbbá könnyen tanul az osztálytársaival való együttmunkálkodásból is. Az induktív gondolkodás jellemző rá, amikor is több feladat megoldása által, illetve kísérletek révén szerzett tapasztalatokból jut el az általános törvényszerűségek felismeréséhez. Leginkább a saját tapasztalataiban bízik, és jól tudja összekapcsolni azokat a már korábban megszerzett tudásával. Kedvenc kérdése a „Miért?", vagyis szereti a dolgok hátterét feltárni, az összefüggéseket felismerni. E tanulási stílus túlzott dominanciája esetén a tanuló számos megoldási alternatívával rendelkezik, ami gyakran döntésképtelenségben nyilvánul meg. Ellenkező esetben viszont nem ismeri fel a problémákat, vagy ha igen, akkor nincsenek megoldási elképzelései.

Az *asszimiláló tanulási stílus*sal rendelkező tanuló erőssége az elvont, elméleti feltételezések, teóriák, modellek felállítása, azonban azok gyakorlati megvalósítása, kipróbálása már nem igazán tartozik az erősségei közé. Fontos számára, hogy az általa kigondolt elképzelés logikus és több oldalról nézve is bizonyított legyen, erőssége a problémafelvetés. Abban az esetben viszont, ha ez az elképzelés nincs összhangban a gyakorlattal, a tapasztaltakkal, akkor a hibát az utóbbiban keresi. Igazi elméleti ember, gyakori kérdése a „Milyen?", „Micsoda?".

Szereti az induktív gondolkodás és a megfigyelés tapasztalatait, eredményeit egységes rendszerbe foglalni. Értékeli a lépésről-lépésre előrehaladó logikus gondolkodást, melynek során felhasználja a legapróbb részleteket is. Szereti a közösségben végzett munkát, a társas tanulást. E tanulási stílus túlzott dominanciája sokszor a gyakorlatban megvalósíthatatlan elképzelésekben nyilvánul meg, vagy pedig a saját elkövetett hibáiból sem képes tanulni. Ellenkező esetben viszont képtelen a feladatok, problémák szisztematikus megközelítésére.

A *konvergens tanulási stílus*sal rendelkező tanuló a természettudományok iránt érdeklődik. Mindig a realitások talaján állva vizsgálja a dolgok (jelenségek, gépek, stb.) működésének okait. Kedvenc kérdése a „Hogyan működik? Miért történik az, ami". Előnyben részesíti a logikus gondolkodást, melyet a gyakorlati tevékenységek végzése során bontakoztat ki leginkább. Gyakorlati, kézzel fogható tapasztalatokon nyugvó adatokat használ ahhoz, hogy kiépítse saját tudásrendszerét. Az ítéletalkotás során csak a konkrét dolgokra koncentrál, míg a pontatlan, bizonytalan ismereteket nem igazán szereti. Élvezi a problémaszituációkat, igazi „döntéshozó". Képes a problémák megoldására koncentrálni, végiggondolja, majd meg is oldja azokat. A deduktív gondolkodás jellemző rá, vagyis az órán megfogalmazott általános ismereteket, törvényeket, szabályokat könnyen alkalmazza konkrét szituációkban, feladatmegoldások során. Pragmatista, érdeklődési köre szűk, gondolkodása kevésbe rugalmas, mint divergens társáé. Az emberekkel, osztálytársakkal való kapcsolatok nem igazán tartoznak az erősségei közé. E tanulási stílus túlzott dominanciája esetén a tanuló gyakran megalapozatlan, elhamarkodott döntéseket hoz, hibásan értelmezi a problémaszituációt. Ellenkező esetben viszont képtelen a megoldandó feladatra, problémára összpontosítani, gondolatai szétszórtak, nem tudja kellőképpen ellenőrizni a felmerült ötleteit, elképzeléseit.

Az egyes tanulási stílusok bemutatásánál kitértünk a túlzott pozitív, illetve negatív dominanciára is, e mögött a tanulási körfolyamat valamely szakaszának (konkrét élmények, tapasztalatok szerzése – megfigyelés, a tapasztalatok visszatükröződése – elvont fogalmak alkotása, általánosítás, gondolkodás – a fogalmak aktív alkalmazása új szituációban) erőssége, vagy gyengesége áll. Mivel az információ felvételénél, észlelésénél, illetve feldolgozásánál bipoláris sajátosságokról van szó, ezért azon tanulóknál, akik túlzott fejlettséget mutatnak a konkrét tapasztalatok szerzésénél, gyengének bizonyulnak a fogalomalkotásnál, az általánosításnál, és megfordítva. Akik pedig a megfigyelés, a tapasztalatok visszatükröződése terén mutatnak túlzott dominanciát, azok gyengék a tanultak új szituációban való alkalmazásában. Az egyes dimenziókban a depolaritás az egyes szakaszokra az LSI-ben kapott közel azonos pontszámokat jelent. Ezeket nevezhetjük *kiegyenlített tanulási stílus*nak is.

	Divergens	Asszimiláló	Konvergens	Akkomodáló
Személyiségtípus	Introvertált érző	Introvertált intuitív	Extrovertált gondolkodó	Extrovertált érzékelő
Kognitív tevékenység	Értékelés	Gondolkodás	Döntés	Cselekvés

Forrás*: Kolb – Kolb* (2005a)

1. táblázat A tanulási stílus, a személyiségtípusok és a kognitív tevékenységek kapcsolata

Az 1. táblázat a különböző tanulási stílusokhoz rendeli hozzá az egyes személyiségtípusokat és a hatékony teljesítményhez szükséges kognitív tevékenységeket (*Kolb – Kolb*, 2005a).

A tanulási szakaszok dominanciájának, a tanulási stílusnak az ismerete mind a tanárnak, mind pedig a tanulónak fontos. A tanár ehhez tudja igazítani tanítási stílusát (*Felder – Silverman*, 1988; *Kálmán*, 2009), míg az egyén ennek birtokában válhat önszabályozó tanulóvá.

A tanulási stílus nézőpontjából *az önszabályozás szempontjai* a következők.

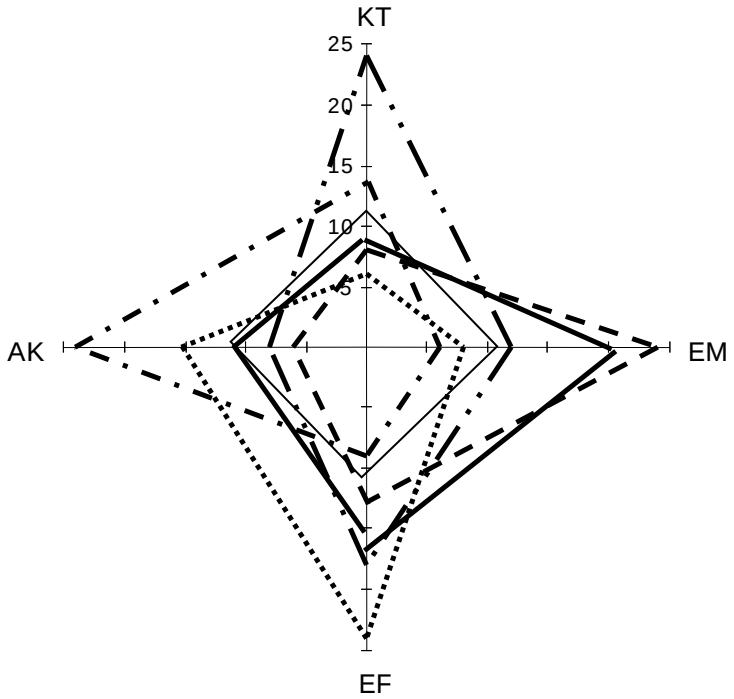
- A két domináns tanulási szakasz, vagyis a saját tanulási stílus felismerése révén olyan tanulóval való társas tanulás, aki eltérő preferenciákkal rendelkezik. A konvergens a divergenssel, az akkomodáló pedig az asszimiláló stílusú tanulóval dolgozzon együtt, ami a 2. ábrán ellentétes síknegyedeket jelent.
- A fejletlenebb két tanulási szakasz erősítése, ami viszont csak hosszabb távon vezethet eredményre. Ennek eredményeként a tanulási stílus dominanciája csökken, ez pedig kiegyensúlyozott tanulási folyamatot eredményez.
- A tanulási szituációk, környezet tanulási stílushoz igazítása. Ez másféle tanulási módszerek alkalmazását igényli. Mivel a KLSI-re kapott eredmények a pályaorientációban is hasznosíthatók, ezért olyan szakmát kell választani, ahol az ismeretszerzésnek éppen azon szakaszai a fontosak, ahol az egyén erősségekkel rendelkezik, például konvergens tanulóknak a műszaki területek, divergenseknek pedig a művészetek, vagy a szociális szolgáltatások.

A Kolb-féle modell értelmében csak viselkedésünk bizonyos szempontból elfogulatlan megfigyelése révén tudjuk legpontosabban megítélni saját tanulási stílusunk sajátosságait. Vagyis a modell a tanulási folyamatoknak csak leíró sémáját adja, nem foglalkozik azzal, hogy a tapasztalatok értékelése végül is milyen jelleget ad a tanulási folyamatnak. Éppen ezért a tanulási stílus vizsgálatot ki kell egészíteni a tanulás eredményességére befolyással bíró más, többnyire affektív változókkal is (pl. tanulási

nehézségek, intelligencia, motiváció, pályaattitűd). Mindezek után lássuk az egyes tanulási szakaszokat!

3.1. Konkrét tapasztalatok szerzése (KT)

Amennyiben ez a minősítés magas (a 2. ábrán kétpont-vonallal jelölve), akkor a tanuló könnyebben tanul a konkrét tapasztalatai alapján, ugyanakkor megbízik a mások véleményében is. Minden egyes dolgot szeret elkülönülten kezelni, viszont nehezen ismer fel olyan elméletet, törvényszerűséget, összefüggést, amely által az adott feladat, probléma vagy kérdés megoldható, illetve megválaszolható lenne. Az ilyen helyzetekben inkább a saját megérzéseire (intuícióira) támaszkodik, mintsem a logikus gondolkodásra. Korábbi tapasztalatait új tanulási szituációban jól kamatoztatja. Kevésbé erőssége a problémák lépésről-lépésre történő, alapos megközelítése, a fogalomalkotás, a dolgok elmélet útján való leírása. Kevésbé fogadja meg a témában jártas barátai, osztálytársai illetve felnőttek tanácsait, javaslatait, ellenben jól tud tapasztalatot cserélni olyan tanulókkal, akiknek ugyanez a tanulási fázisa a domináns. Jó empatikus képességgel rendelkezik.



Forrás: Saját ábra

2. ábra A tanulási folyamat szakaszainak dominanciája

3.2. Elmélkedő megfigyelés, megértés (EM)

Passzív tanulási szituáció. Amennyiben ez a minősítési érték magas (a 2. ábrán szaggatott vonallal jelölve), akkor a tanuló a tanulás során nagy súlyt fektet a problémamegoldás során felmerült ötletek alapos megvizsgálására és megértésére. Előfordul, hogy ösztönszerűen jön rá bizonyos feladatok megoldására. Szereti a dolgokat többféle nézőpontból is megvizsgálni, valamint a dolgok értelmét keresni. Amikor véleményt formál inkább a saját gondolataira, megérzéseire támaszkodik, értékeli a megfontolt, elfogulatlan, alaposan kiértékelt ítéletalkotást. A tanuló számára a dolgok mélyreható megértése jóval fontosabb, mint azok gyakorlatban való kipróbálása. Sokkal inkább a dolgok mögötti törvényszerűséget keresi (szereti megérteni a dolgokat), mint sem az így feltárt elméletek, feltételezések gyakorlati kipróbálását. Inkább óvatos, tartózkodó, megfontolt személyiségnek tekinthető.

3.3. Absztrakt fogalomalkotás, gondolkodás (EF)

Amennyiben a tanuló erre a komponensre adott magas minősítési pontszámokat (a 2. ábrán pontozott vonallal jelölve), akkor a tanulás során nagy hangsúlyt fektet a dolgok mélyreható elemzésére, a logikus illetve racionális gondolkodásra. Hangsúlyozza a gondolkodás fontosságát a megérzéssel, az intuícióval szemben; a kiérlelt, igényes, alapos megközelítés fontosságát a kreatív, újszerű megoldások keresésével szemben. Erőssége a rendszert alkotó szisztematikus tervezés, az elvont szimbólumrendszer, jelrendszer alkalmazása, továbbá a kvantitatív elemzés. Erőssége a precizitás, a pontosság és az alaposság. A problémamegoldás során előnyben részesíti a felmerült ötletek szigorú, fegyelmezett, részletekbe menő kiértékelését, a világos fogalomrendszert. A tanulás során a tanuló a jó tanulmányi eredménnyel rendelkező társai tanácsát elfogadja, de a velük való tartósabb együttműködést nem igazán erőlteti.

3.4. Aktív kísérletezés, a tanultak új szituációban való alkalmazása (AK)

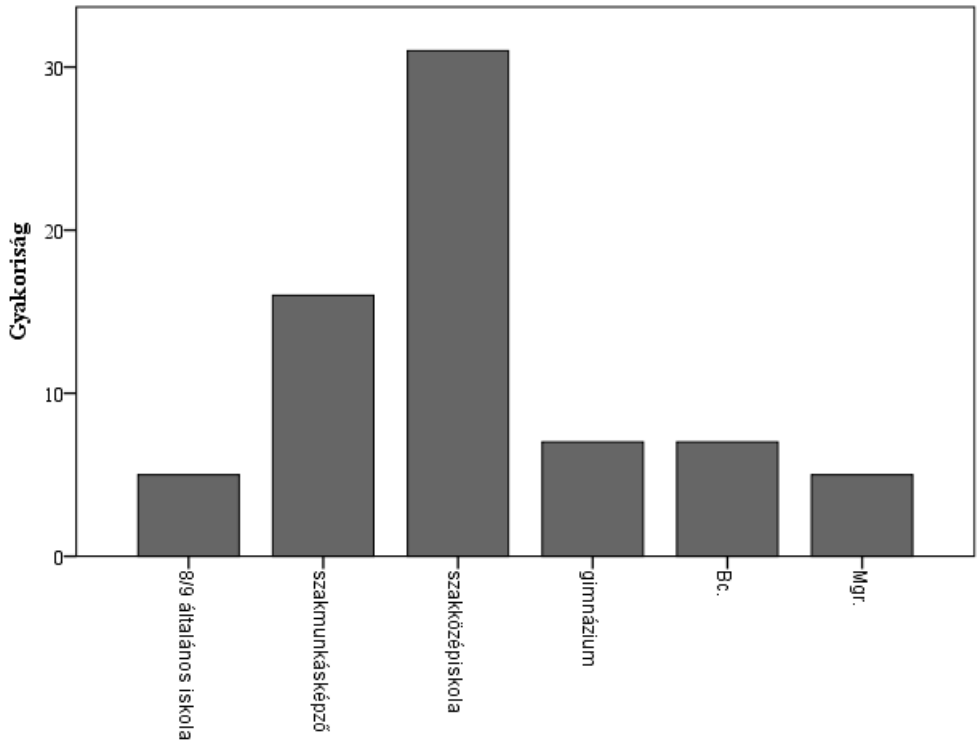
Aktív tanulási szituáció. Amennyiben ez a minősítési érték magas (a 2. ábrán pontvonallal jelölve), akkor a tanuló a tanulás során nagy hangsúlyt fektet a tanultak új helyzetben való kipróbálására, a kísérletezésre. Ilyen lehet például valaminek a megtervezése, gyakorlati megvalósítása, összeszerelése, kivitelezése, javítása. Vonzódik ahhoz, ami működik (háztartási gépek, járművek, műszaki berendezések), jobban érdekli a tevékenykedés, a „bütykölés” (szerelés, javítás), mint a megfigyelés, az

elmélkedő, elmélyült megértés. Egyszóval gyakorlatias, cselekvés-centrikus ember. Erőssége a dolgok aprólékos tökéletesítése, kimunkálása. Kész kockáztatni is azért, hogy elérje céljai megvalósítását. Szereti látni, hogy tevékenységének kézzel fogható gyakorlati eredménye van. Nem szereti a passzív tanulási szituációkat, amikor is sok elméleti tananyagot kell elsajátítania. Nem igazán szereti a bonyolult elméleti tananyagot. Inkább aktív, társaságkedvelő, fogékony személyiség.

4. A kutatás célja, vizsgálati minta, kutatási kérdések, hipotézisek

A kutatás célja a Selye János Egyetem pedagógus képzésében résztvevők tanulási preferenciáinak, stílusának megállapítása volt a Kolb-féle modell alapján.

A kérdőív magyar változatát a szerző adaptálta, s a vizsgálat online formában történt a kutatásvezető instrukciói alapján. A kísérletben résztvevő tanító és tanár szakos hallgatók a kérdőív kitöltését követően azonnal visszajelzést kaptak eredményeikről, ami nagyban hozzájárulhat tanulási erősségeik, illetve gyengeségeik felismeréséhez, és ezzel az önszabályozott tanulási képességeik fejlesztéséhez.



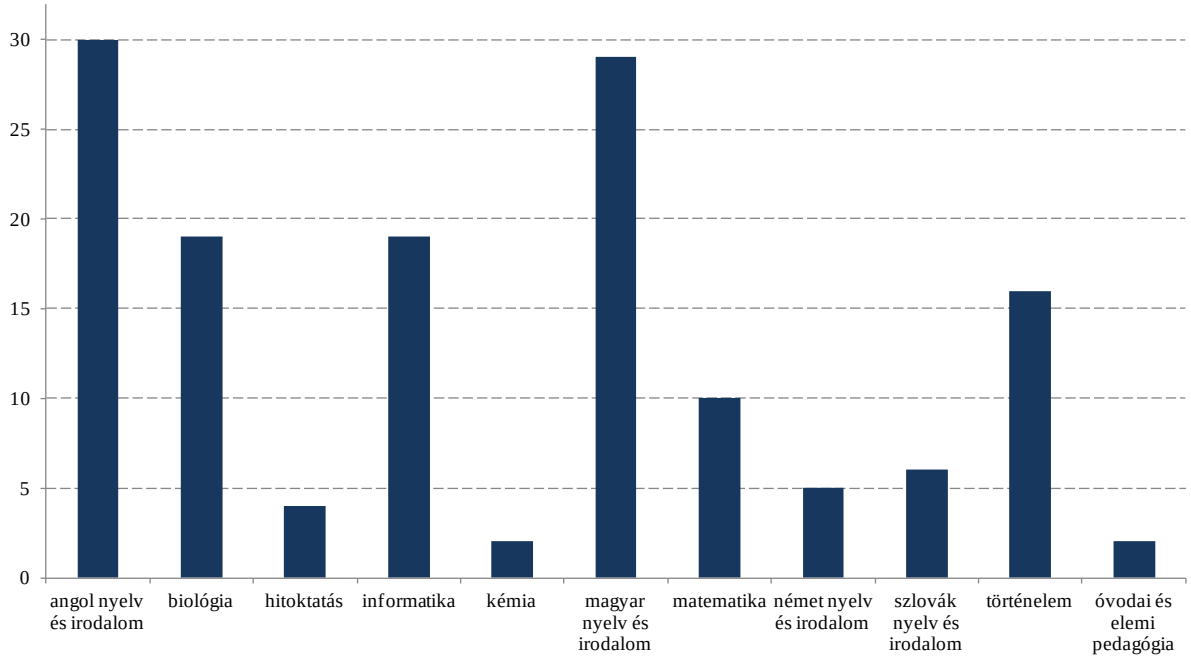
Forrás: Saját ábra

3. ábra A kutatásban résztvevők édesanyjának legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlása

A vizsgálatban 71 hallgató vett részt, 37 férfi (52.1%) és 34 nő (47.9%). Átlagéletkoruk 22.15 év, legtöbbjük 21 éves (29.6%), a legfiatalabb 19 éves (3 fő), míg a legidősebb 32 éves (1 fő). 62.0%-uk községben, míg 28.2%-uk városban él, 51.4%-uk szakközépiskolában, míg 48.6%-uk gimnáziumban érettségizett. A szakközépiskolában érettségizők 64.9%-a községben lakik, míg 29.7%-a városban. A 4 osztályos gimnáziumban érettségi vizsgát tett hallgatók 64.3%-a él községben, míg 32.1%-a városban. A 4 osztályos gimnáziumban érettségizettek 45.0%-a él városban, míg 40.9%-a községben, addig a szakközépiskolában érettségizettek 55.0%-a lakik városban és 54.5%-a községben. 65 fő (91.5%) magyar nyelvű, 2 hallgató szlovák nyelvű, míg 4 fő kéttannyelvű középiskolában tanult. A kutatásban résztvevők 83.1%-a Szlovákiában, míg 16.9%-a Magyarországon tett érettségi vizsgát. A 12 Magyarországon érettségizett hallgatóból 9-en (75.0%) szakközépiskolában, míg 3-an (25.0%) 4 osztályos gimnáziumban. A tanító szakos (BA) hallgatók száma 55 fő (77.5%), míg a tanárszakosaké (MA) 16 fő (22.5%).

6 hallgató (8.4%) édesapja diplomás (2 fő BA és 4 fő MA), 7 főé gimnáziumi, míg 30 főé (42.3%) szakközépiskolai érettségivel rendelkezik. 27 fő (38.0%) édesapja szakmunkásképző vizsgával rendelkezik.

A hallgatók 16.9%-a (12 fő) édesanyja diplomás, 7 főnek (9.9%) van gimnáziumi, míg 31 főnek (43.7%) szakközépiskolai érettségije, 16 (22.5%) anya szakmunkásképző vizsgával rendelkezik, továbbá 5 főnek csak általános iskolai végzettsége van (3. ábra).



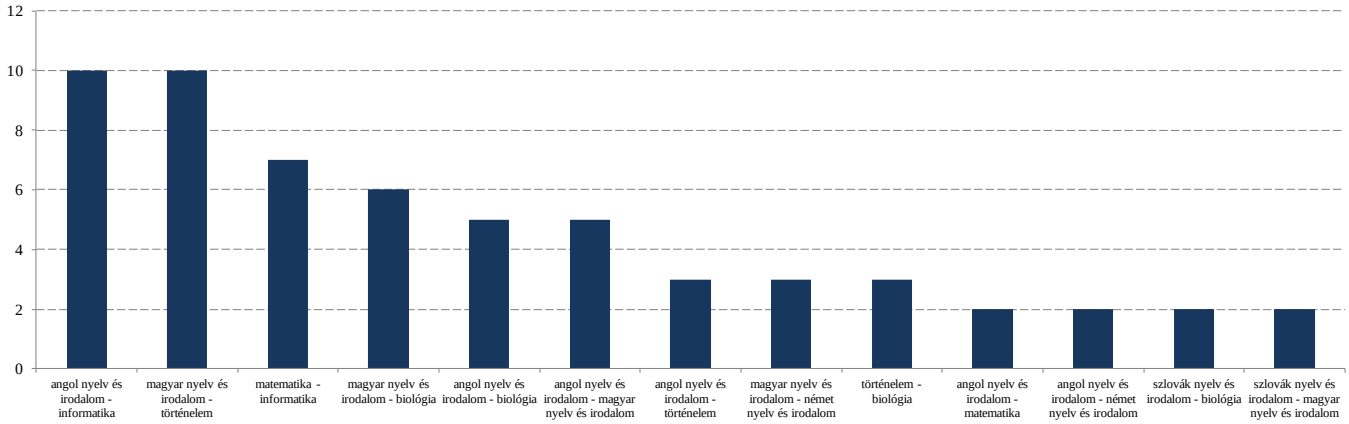
Forrás: Saját ábra

4. ábra A hallgatók egyik szakiránya szerinti megoszlása

2 hallgatók tanul egyszakos képzésben (óvodai és elemi pedagógia), a többiek kétszakos tanítói, tanári képzésben vesznek részt. A szakok szerinti megoszlást az 4. ábra mutatja.

A hallgatók által tanult jelentősebb szakpárokat a 5. ábra mutatja. Általános jelenség, hogy az angol – magyar, illetve a matematika – informatika szakpár mellett a hallgatók leginkább a magyar – történelem, az angol – informatika, az angol – biológia és a magyar – biológia szakirányokat választják. A hallgatók 83.1%-ának egyik szakja valamilyen nyelv, míg 44.0%-ának egyik szakja a magyar nyelv és irodalom.

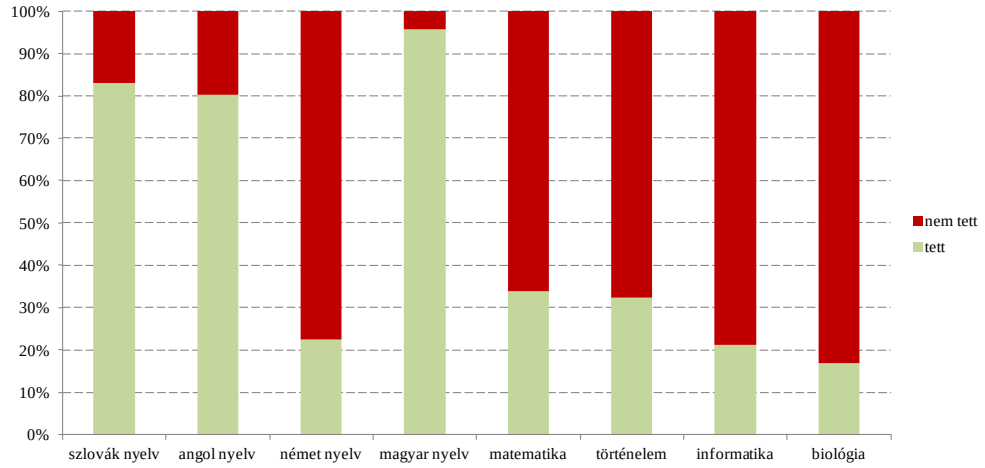
Szlovákiában kötelező érettségi vizsgát tenni szlovák nyelv és irodalomból, egy idegen nyelvből és ha valamely nemzetiséghez tartozik, akkor a nemzetiségi nyelv és irodalomból, jelen esetben magyarból. Aki szeretne továbbtanulni, az más tanult tárgyból is tehet érettségit, de az nem kötelező. Az egyes felsőoktatási intézmények előírhatják, hogy mely tárgyból várnak el érettségi vizsgát. A 6. ábra tanúsága szerint a nyelvi tárgyakon kívül 24 hallgató érettségizett matematikából, 23 történelemből, 15 informatikából, 12 biológiából, 2 földrajzból és 1 fizikából, illetve kémiából. Ha figyelembe vesszük, hogy 12 hallgató Magyarországon érettségizett, akkor megállapítható, az 59 Szlovákiában érettségizett hallgató összesen 47 nem nyelvi tárgyból is tett érettségit. Ezek megoszlása a következő: matematika – 12, történelem – 11, biológia – 11, informatika – 10, fizika, kémia, földrajz 1 – 1.



Forrás: Saját ábra

5. ábra A hallgatók jelentősebb szakpárjainak megoszlása

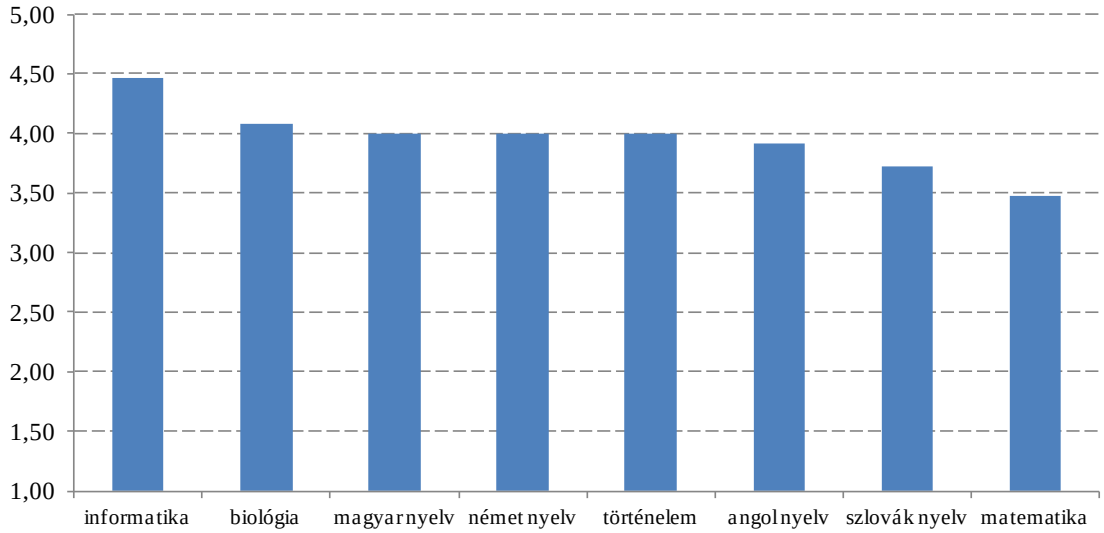
A hallgatók érettségi eredményeit a 7. ábrán adtuk meg. A legjobb átlageredmény informatikából (4.47), míg a leggyengébb matematikából (3.48) született.



Forrás: Saját ábra

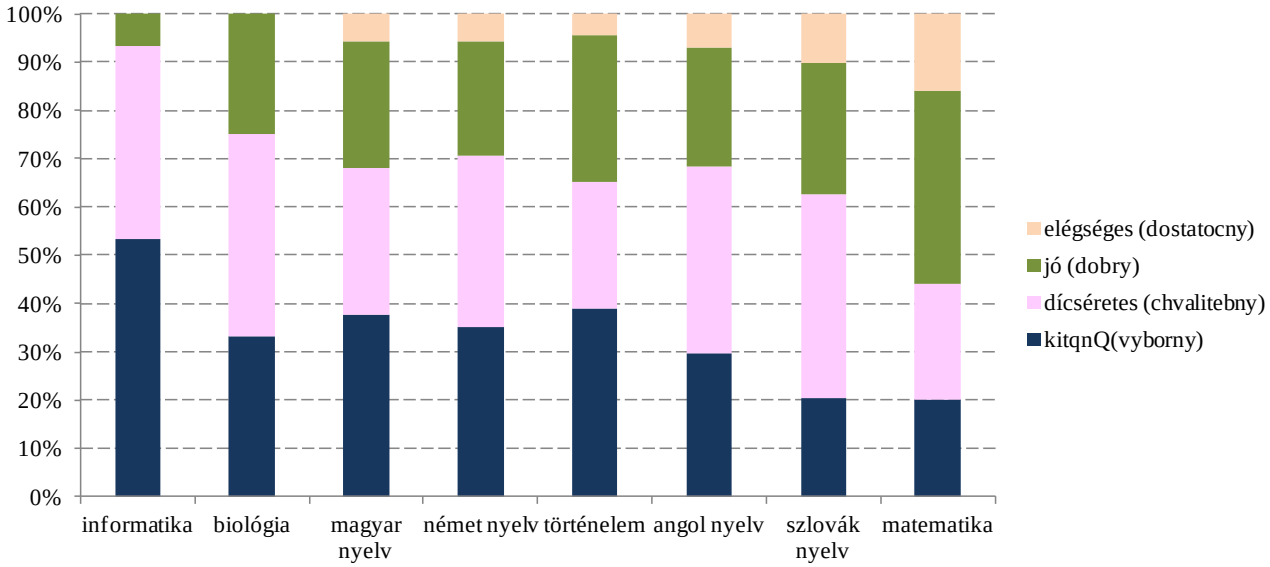
6. ábra A hallgatók érettségi tárgyainak megoszlása

A hallgatók 53.33%-a kitűnőre érettségizett informatikából, a történelemből szerzett kitűnő eredmények aránya 39.13%, míg magyar nyelvből 37.68%. Leggyengébb eredmények szlovák nyelvből és matematikából adódtak, a kitűnő eredmények aránya mindössze 20.34%, illetve 20.00%.



Forrás: Saját ábra

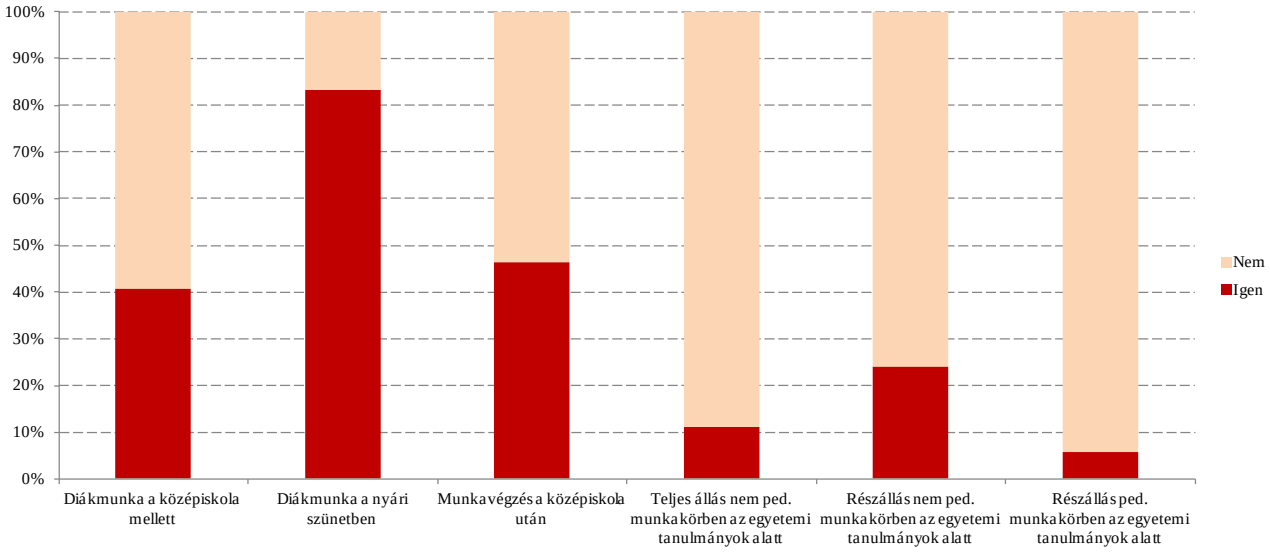
7. ábra A hallgatók érettségi átlageredményei



Forrás: Saját ábra

8. ábra A hallgatók érettségi eredményeinek megoszlása

Angol nyelvből 37 (B1: 11; B2: 24; C1: 1; C2: 1), német nyelvből pedig 12 (B1: 4; B2: 6; C2: 2) hallgatónak van valamilyen szintű nyelvvizsgája. Az angol nyelv és irodalom szakon 30 hallgató közül 16-nak nincs angolból komplex nyelvvizsgája, 1 főnek alapfokú és 13 főnek középfokú nyelvvizsgája van. Az angol nyelv és irodalom szakirányon 28 hallgató tett angolból érettségi vizsgát.

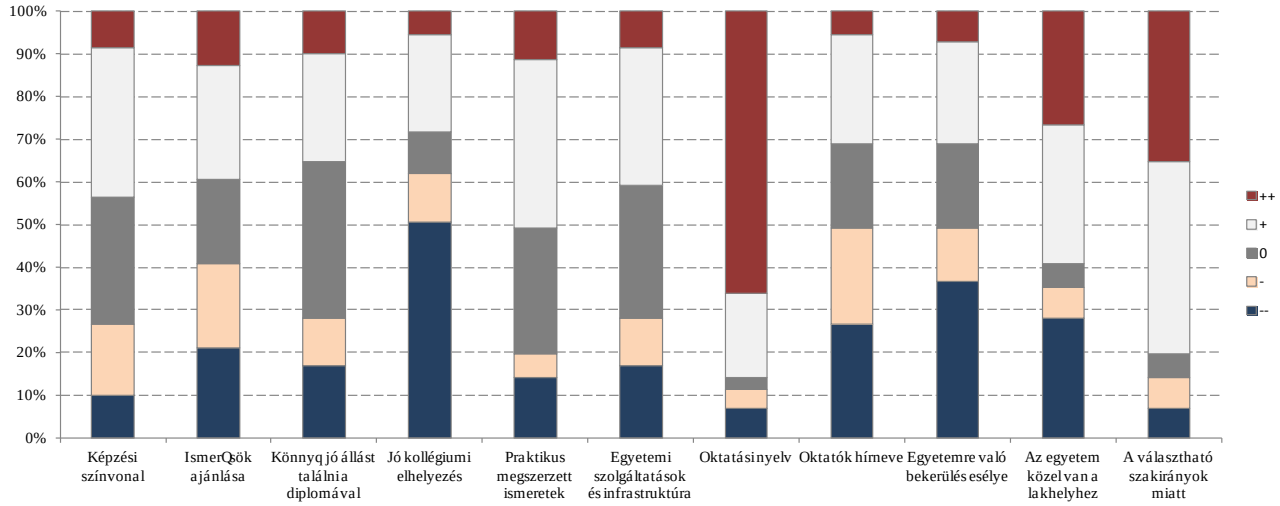


Forrás: Saját ábra

9. ábra A hallgatók eddigi munkatapasztalatai

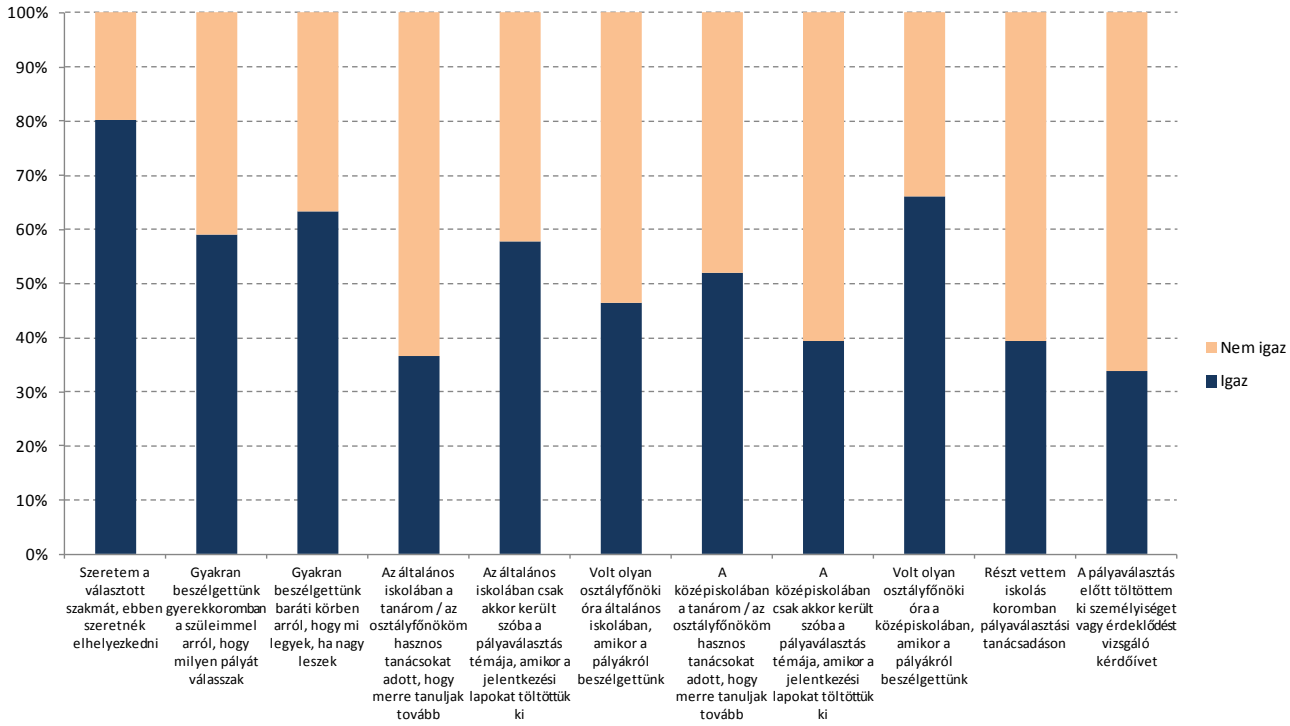
A hallgatók eddigi munkatapasztalatait a 9. ábra összegzi, míg a 10. ábra a Selye János Egyetem választásának főbb motívumait mutatja. A döntés legfőbb okai az oktatás nyelve (66.19%), a választható szakirányok

(35.21%) és az egyetem lakhelyi közelsége (26.76%). Legkevésbé fontos az egyetem választásban a kollégiumi elhelyezés (50.70%), az egyetemre való bekerülés esélye (36.62%) és az egyetem kedvező elhelyezkedése a hallgatók lakhelyéhez (28.17%).



Forrás: Saját ábra

9. ábra Az Egyetem választásának okai



Forrás: Saját ábra

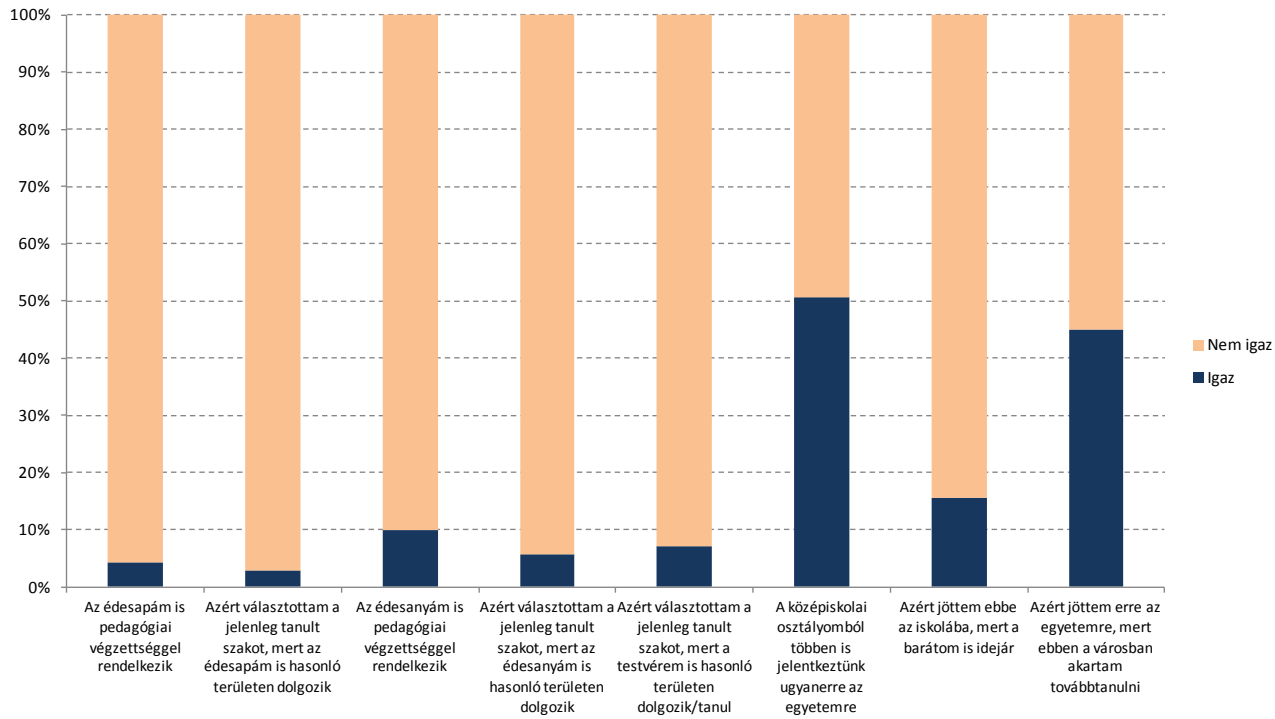
11. ábra A szakválasztás okai 1.

A háttérkérdőívben arra is rákérdeztünk, hogy miért választották a tanító, illetve a tanárszakot. A 11-12. ábra tanúsága szerint a legdöntőbb

tényezők a szakma szeretete és az abban való elhelyezkedés szándéka, illetve az egyetem földrajzi közelsége. A pályaválasztásra jelentős hatást gyakorol a baráti körben, a családban, illetve a középiskolai osztályfőnöki órán való elbeszélgetés, tanácsadás. Nevezhetjük ezeket direktmarketing elemeknek is.

Mindezek után a kutatás során az alábbi kérdésekre (K) keressük a választ, illetve a következő hipotézisek (H) igazolását várjuk:

K1: Melyik a domináns tanulási változó az ismeretszerzés, illetve az ismeretek feldolgozása vonatkozásában?



Forrás: Saját ábra

12. ábra A szakválasztás okai 2.

K2: Milyen alminták vonatkozásában van szignifikáns különbség a tanulási változók átlagaiban?

H1: Az ismeretszerzés módja vonatkozásában szignifikáns különbségek mutatkoznak a bölcsész- és a természettudományos szakterületen tanulók között.

H2: A Kolb-féle szakterületi megfelelőséget figyelembe véve a tanító és tanár szakos hallgatók leginkább asszimiláló és konvergens tanulási stílussal rendelkeznek.

H3: A differenciaváltozók által meghatározott tengelymetszékek jelentős mértékben befolyásolják a tanulási stílus besorolásokat.

K3: Mely alminták vonatkozásában van szignifikáns különbség a tanulási stílus besorolások között?

5. Eredmények

Elsőként a mérőeszköz megbízhatóságáról győződtünk meg, a Cronbach-alfa értékeket a 2. táblázat tartalmazza. Attitűdskálák esetében a megbízhatóság már 0,5-es értéknél is jónak tekinthető (Horváth, 1997), mivel eredményeink e feltételnek eleget tesznek, ezért a további elemzéseknek nincs akadálya.

KT	EF	AK	EM
0.574	0.629	0.792	0,561

Forrás: Saját táblázat

2. táblázat A tanulásváltozók megbízhatóság-értékei

Más a helyzet a mérőeszköz validitását illetően. Elemezve a nemzetközi szakirodalmat, többen a konstruktum validitás problematikájára hívták fel a figyelmet, amit leginkább azzal támasztottak alá, hogy a faktorstruktúra nem igazolja vissza a 4 tanulási változót (Coffield et al., 2004). Ez a mi esetünkben sincsen másként. Már az elején megkaptuk, hogy sem a Bartlett-teszt, sem pedig a KMO kritérium nem támasztotta alá, hogy az adatok alkalmasak lennének a faktoranalízisre. Így további elemzésre már nem volt mód és lehetőség.

	KT	EF	AK	EM	EF-KT	AK-EM
N	70	70	70	70	70	70
Mean	26.64	33.79	28.40	31.17	7.14	-2.77
SD	5.059	5.615	7.603	5.039	8.700	11.306
Kolmogorov-Smirnov szerint						
Statistic	0.086	0.087	0.104	0.114	0.092	0.089
Asymp. Sign. (2-tailed)	0,200	0.200	0.057	0.026	0.200	0.200
Shapiro – Wilk szerint						
Statistic	0.988	0.979	0.967	0.969	0.977	0.976
Asymp. Sign. (2-tailed)	0.732	0.305	0.059	0.082	0.266	0.188

Forrás: Saját táblázat

3. táblázat A tanulásváltozók normalitásvizsgálata

Elvégeztük a változók normalitás-vizsgálatát is. A 3. táblázat tanúsága szerint a tanulásváltozók normál eloszlásúak, ámbár megjegyzendő, hogy az EM változó esetén a Kolmogorov-Smirnov-féle normalitás-feltétel nem teljesül. A Shapiro-Wilk-próba szerint már az is rendben lévőnek tűnik, de a biztonság végett e változóra más, tapasztalat alapú elemzést is

elvégeztünk. Ezek szerint a ferdeség (Skewness) és a csúcsosság (Kurtosis) abszolútértékben nem lehet több 1-nél, illetve ezen értékek és a standard hibáik hányadosa szigorúbb esetben nem haladhatja meg a ±1.96-ot, míg enyhébb esetben a ±2.58-at (*Sajtos – Mitev*, 2007). További tájékozódási pontot jelent a normál eloszlás adataink tényleges eloszlásának és a normál eloszlás kumulatív görbéjének összevetése (Normal Q-Q plot) (Sajtos-Mitev, 2007).

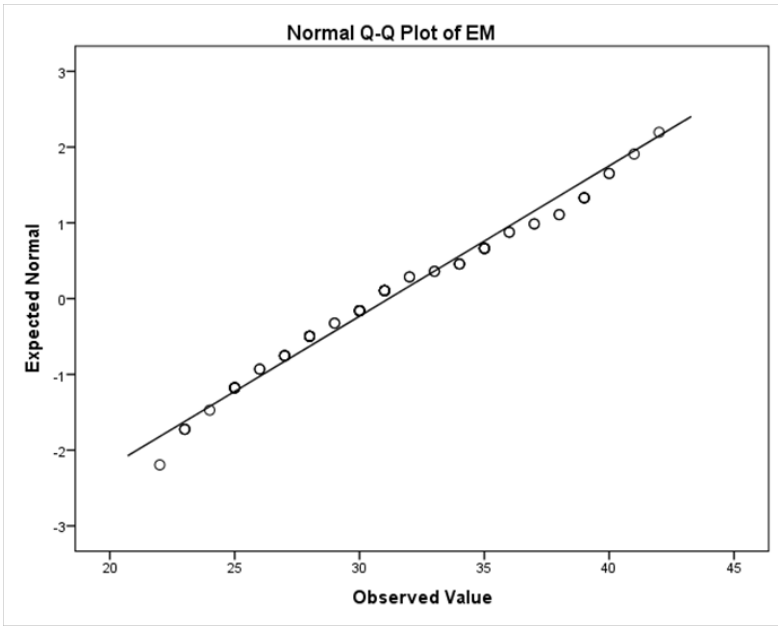
	EM
Skewness	0.252
Std. Error of Skewness	0.287
Skewness / Std. Error of Skewness	0.878
Kurtosis	-0.800
Std. Error of Kurtosis	0.566
Kurtosis / Std. Error of Kurtosis	-1.413

Forrás: Saját táblázat

4. táblázat Az EM tanulásváltozó további normalitásvizsgálata

A 4. táblázat és a 13. ábra alapján megállapítható, hogy a normalitás feltételei az EM változóra is teljesülnek.

A tanulási változók leíróstatisztikai mutatóit az 5. táblázatban foglaltuk össze, amiből egyértelműen megállapítható, hogy az ismeretszerzés vonatkozásában a tanító- és tanárszakos hallgatók leginkább az elvont fogalomalkotást, a gondolkodást, míg az ismeretek feldolgozásában a passzív megfigyelést preferálják.



Forrás: Saját ábra

13. ábra Az EM változó normál eloszlás ábrája

		KT	EF	AK	EM	EF-KT	AK-EM
N		70	70	70	70	70	70
Mean		26.64	33.79	28.40	31.17	7.14	-2.77
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	25.44	32.45	26.59	29.97	5.07	-5.47
	Upper Bound	27.85	35.12	30.21	32.37	9.22	-0.08
SD		5.059	5.615	7.603	5.039	8.700	11.306
Variance		25.595	31.533	57.809	25.390	75.689	127.831
Median		26	34	28	31	7	-2
Modus		24	34	23/38	31	2	-13
Min		14	20	16	22	-18	-24
Max		38	46	47	42	26	22

Forrás: Saját táblázat

5. táblázat A tanulásváltozók leíró statisztikai mutatói

A következőkben arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon az alminták vonatkozásában vannak-e különbségek az átlagokban. Ehhez a varianciaelemzés módszerét használtuk. A vizsgálat alkalmazhatóságának feltételei, hogy a tanulási változók legyenek normál eloszlásúak, továbbá teljesüljön rájuk a varianciahomogenitás. Mint korábban láttuk az első feltétel teljesül, míg az utóbbit a Levene-teszttel ellenőriztük.

A hallgatók neme vonatkozásában az EM változót kivéve teljesült a szórásazonosság, de szignifikáns különbség egyik változó vonatkozásában sem volt megállapítható a férfiak és a nők között. Ugyanez mondható el a hallgatók életkora, szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége, lakhelyének, illetve középiskolájának típusa, jelenlegi és/vagy korábbi munkatapasztalata vonatkozásában.

A hallgatók szakpárja vonatkozásában érdekes összefüggéseket találtunk. A szakokat 3 tudományterületre soroltuk be: bölcsészettudományok, természettudományok. „Vegyes“ besorolást kapott, ha a hallgató által választott szak eltérő tudományterületre esik.

Amennyiben a független változó mindhárom értékét figyelembe vettük, akkor a varianciahomogenitás mindegyik tanulási változóra teljesült és a tudományterülettől függően a KT ($F=10.150$; $p=0.000$) és az EF-KT ($F=6.645$; $p=0.002$) változók átlagai között sikerült signifikáns különbséget feltárni ($KT_{bölcsész}= 28.90$; $KT_{természet}= 21.33$; $KT_{vegyes}=26.09$; $EF\text{-}KT_{bölcsész}= 4.17$; $EF\text{-}KT_{természet}= 15.33$; $EF\text{-}KT_{vegyes}=7.53$).

Ha viszont a „vegyes“ tudományterületi besorolással rendelkezőket kizárjuk a független változók értelmezési tartományából, akkor a varianciahomogenitás már az AK tanulási változóra is teljesül ($F=4.870$;

p=0.034) és az átlagok összevetésekor itt is szignifikáns különbség adódott ($AK_{bölcsész}$= 26.17; $AK_{természet}$= 32.00).

A fentiek alapján megállapítható, hogy az ismeretszerzés módja és az ismeret jellege tekintetében a bölcsész- és a természettudomány területű tanító- és tanárszakos hallgatók szignifikánsan eltérnek egymástól. Mindkét területre jellemző a gondolkodás általi ismeretszerzés preferálása, azonban a humán szakos pedagógusjelöltekre kevésbé jellemző. A természettudomány szakos hallgatókra a konkrét tapasztalatokra épülő ismeretszerzés kevésbé jellemző, mint a bölcsészekre. Vagyis a bölcsészekre inkább jellemzők az alábbiak, mint a természettudomány szakos pedagógus jelöltekre:

- elméletek, törvényszerűségek, összefüggések felismerése nehézkesebb, ami nehezíti a problémamegoldást,
- a logikus gondolkodás helyett az intuícióra való támaszkodás,
- a korábban megszerzett tapasztalatok új szituációkban való könnyebb alkalmazhatósága,
- kevésbé preferált a szisztematikus, lépésről-lépésre történő problémamegoldás,
- erős empátia.

A kényszerválasztásos kérdőív négy elsődleges tanulási változója ipszatív jellegű. A változók közötti becsült korreláció átlagos értéke -0.33. Ehhez képest az AK és KT, valamint AK és EF viszonylatban minimális pozitív, illetve enyhe negatív kapcsolatot kaptunk (6. táblázat). Ezek az eredeti KLSI-ben sem teljesültek maradéktalanul (Kolb – Kolb, 2005a).

	KT	EF	AK	EM
KT	1	-0.327**	0.037	-0,449**
EF	-0.327**	1	-0.142	-0.427**
AK	0.037	-0.142	1	-0.582**
EM	-0.449**	-0.427**	-0.582**	1

** p=0.01
Forrás: Saját táblázat

6. táblázat Az elsődleges tanulási változók közötti korreláció

Ami a másodlagos, úgynevezett differenciaváltozók (ezek már nem ipszatívek) közötti korrelációt illeti, nagyon minimálisra (r=0.041) adódott.

	F1	F2
KT	0.499	0.648
EF		**-0.931**
AK	**-0.972**	
EM	0.723	
Variance %	44.070	33.326
Cummulative %		77.395
Eigenvalues	1.764	1.332

Forrás: Saját táblázat

7. táblázat A főkomponens elemzés eredményei két faktor esetén

Következő lépésként faktoranalízissel megvizsgáltuk, hogy az SPSS miként rendezi faktorokba az elsődleges változókat (7. táblázat). Az eredmények alapján megállapítható, hogy a KT elsődleges tanulási változó sajnos „belezavar" az első faktorba, de a két faktor így is az összvariancia 77.395%-át magyarázza. Megnéztük, hogy miként alakul a tanulási változók „sorsa" erőltetett három faktoros vizsgálatnál. A 8. táblázat tanúsága szerint az AK változó „játssza" el mindhárom faktornál az ellentétes pólus szerepét. Visszatekintve az 5. táblázatra megállapítható, hogy ez összefüggésben lehet az AK változó magas szórásértékével, illetve éppen hogy teljesül rá a normalitás feltétele. Végül is a két faktoros megközelítést választottuk, ami az AK-EM dimenzióban egyértelmű, míg az EF-KT vonatkozásában elfogadható.

	F1	F2	F3
KT			**0.987**
EF		**0.983**	
AK	-0.634	-0.567	-0.526
EM	**0.966**		
Variance %	34.933	32.962	32.045
Cummulative %		67.955	100.000
Eigenvalues	1.764	1.322	0.904

Forrás: Saját táblázat

8. táblázat A főkomponens elemzés eredményei három faktor esetén

E két dimenzió kifeszít egy koordinátarendszert, amiben ábrázolható hallgatónként az (EF-KT; AK-EM) értékpár (14. ábra).

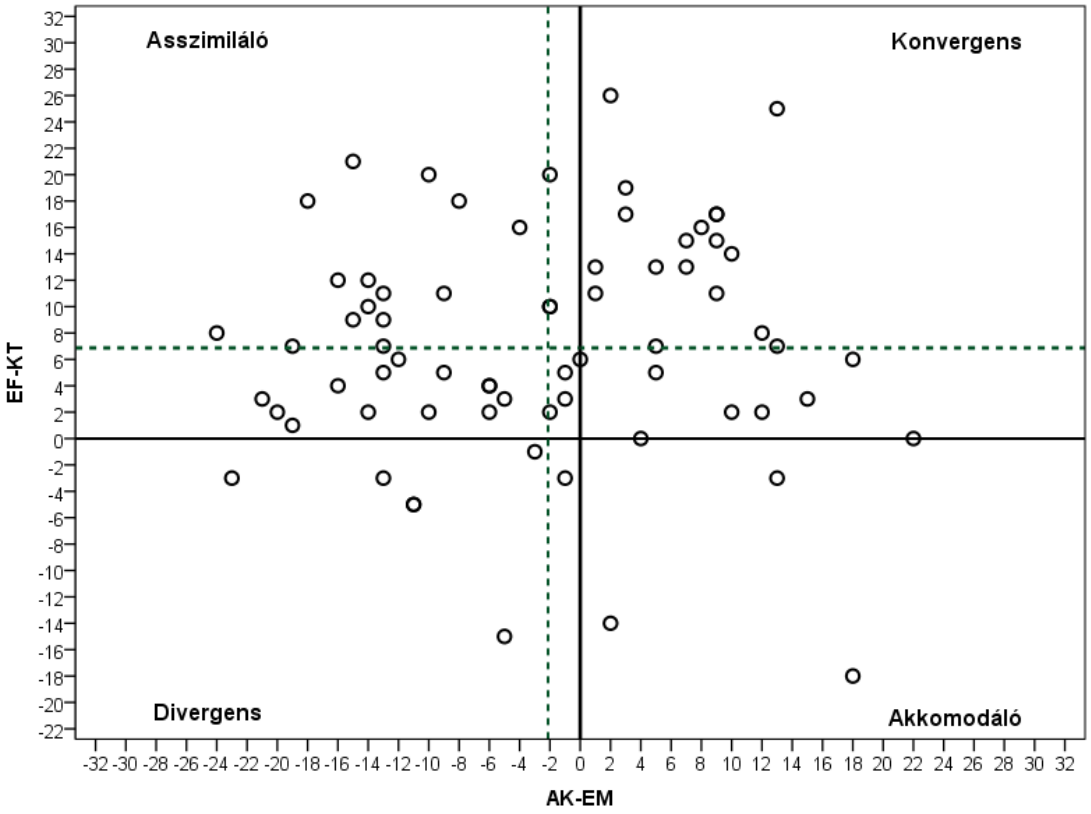
A folytonos vonallal rajzolt koordinátatengelyek mindkét dimenzióban a kiegyenlített (nulla értékű) differenciaváltozókat jelölik, vagyis az információszerzés tapasztalat-, illetve gondolkodás alapú volta, valamint az információfeldolgozás aktív és passzív jellege egyensúlyban van.

David Kolbék (*Kolb – Kolb*, 2005a; *Kolb – Kolb*, 2005b) elmélete értelmében a két tengely a két differenciaváltozó mediánjánál metszik egymást, vagyis dimenziónként ott, ahol a differenciaváltozók értékeinek

50%-a kisebb, míg a másik fele nagyobb. Az 5. táblázat értelmében a tengélymetszék EF-KT=+7, illetve AK-EM=-2 értékeknél vannak (az ábrában szaggatott vonallal jelölve). Fontos megjegyezni, hogy az ábrában egy karika több hallgatót is jelölhet, amennyiben a két dimenzióban azonos értéke adódott. Kolbék kutatásában a tengélymetszékek EF-KT=+7, illetve AK-EM=+6 értékekre adódtak. Ebből egyértelműen látszik, hogy az amerikai felsőoktatásban mennyivel markánsabb szerepet játszanak az információfeldolgozás hallgatói aktivitást igénylő módozatai.

A 9. táblázat mutatja a tanulási stílus besorolásokat az EF-KT=0, illetve AK-EM=0 értékeknél, illetve az EF-KT=+7, illetve AK-EM=-2 értékeknél. Mint a táblázatból kiolvasható a tanító és tanár szakos hallgatók körében legjellemzőbb tanulási stílusok az asszimiláló, illetve a konvergens.

A fentiek alapján megállapítható, hogy messze nem mindegy, hogy milyen megfontolások alapján vesszük fel a koordinátatengelyek metszéspontját.



Forrás: Saját ábra

14. ábra Tanulási stílus megállapítása Kolb szerint

	EF-KT=0; AK-EM=0		EF-KT=7; AK-EM=-2	
	Gyakoriság	%	Gyakoriság	%
Asszimiláló	35	49.3	16	22.5
Konvergens	23	32.4	18	25.4
Divergens	7	9.9	25	35.2
Akkomodáló	5	7.0	11	15.5

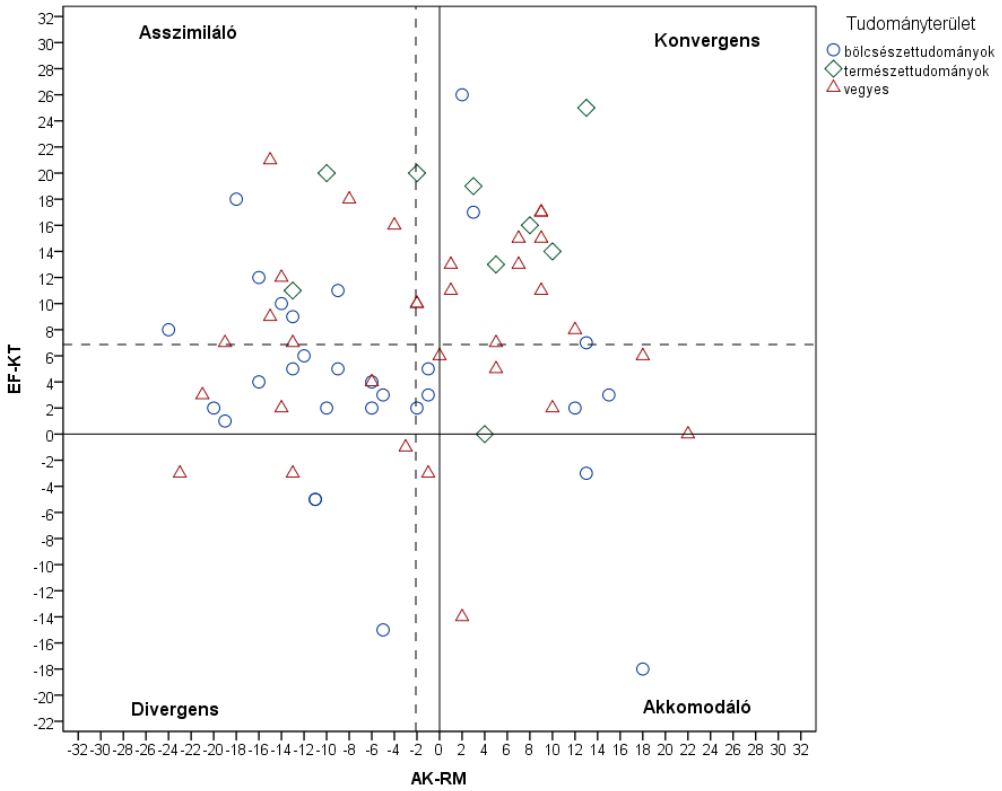
** p=0.01

Forrás: Saját táblázat

9. táblázat Tanulási stílusok előfordulási gyakorisága Kolb szerint

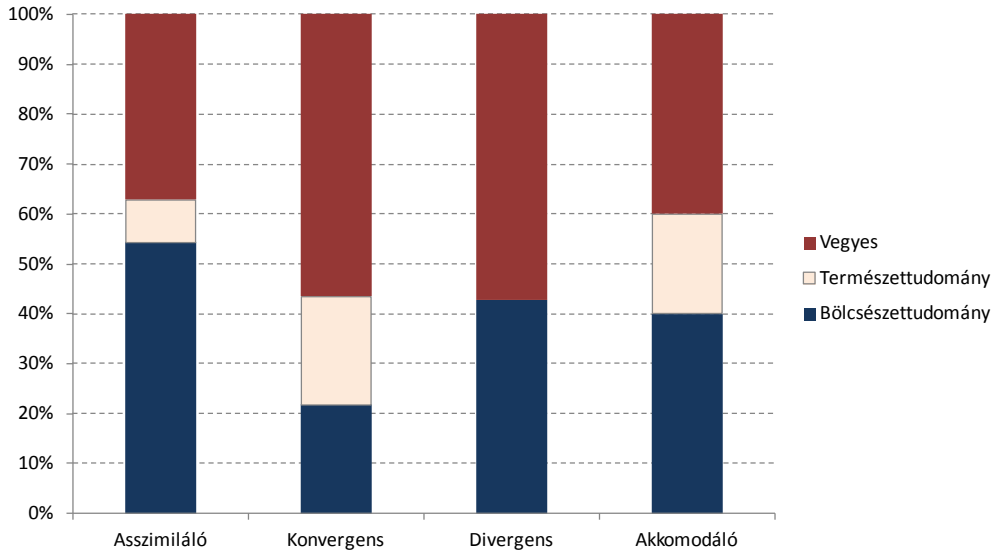
Az egyes tanulási stílus besorolásokat megvizsgáltuk a tanult szakpár vonatkozásában is (15. ábra).

A 16. ábra pedig arról tájékoztat, hogy az asszimiláló tanulási stílussal rendelkező hallgatók 54.29%-a bölcsész szakpáron tanul, míg a konvergensek 56.52%-a vegyes szakpáron tanul. A 17. ábra pedig arról tájékoztat, hogy a bölcsész szakon tanulók 65.52%-a asszimiláló, míg a természettudományos szakon tanulók 55.55%-a konvergens tanulási stílussal rendelkezik.



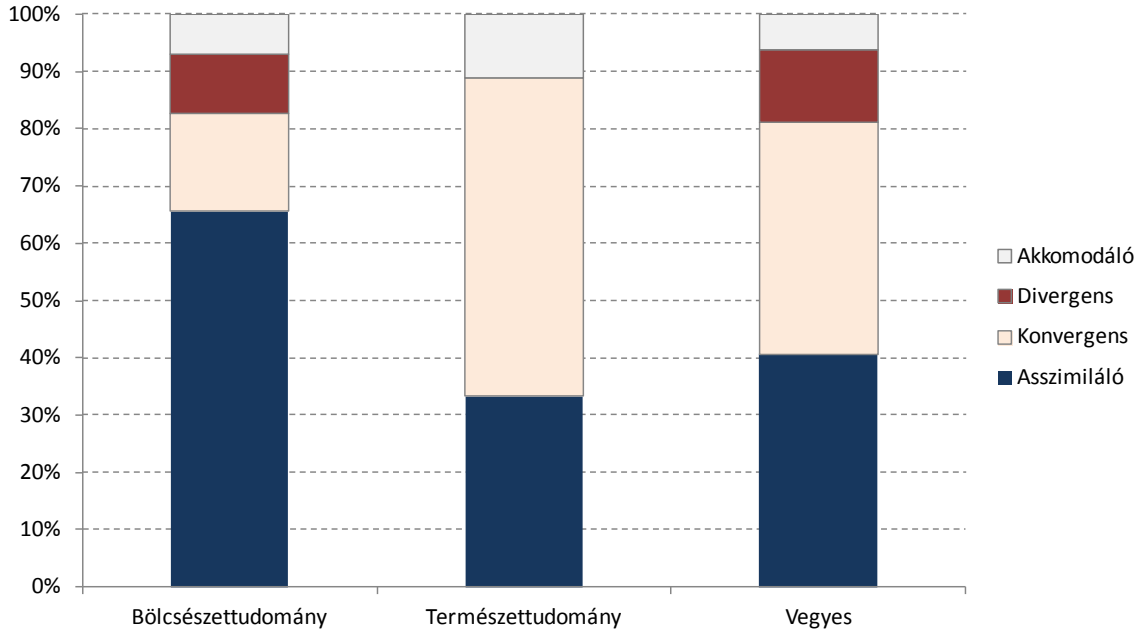
Forrás: Saját ábra

15. ábra Tanulási stílus megállapítása Kolb szerint tanult szakpárok alapján



Forrás: Saját ábra

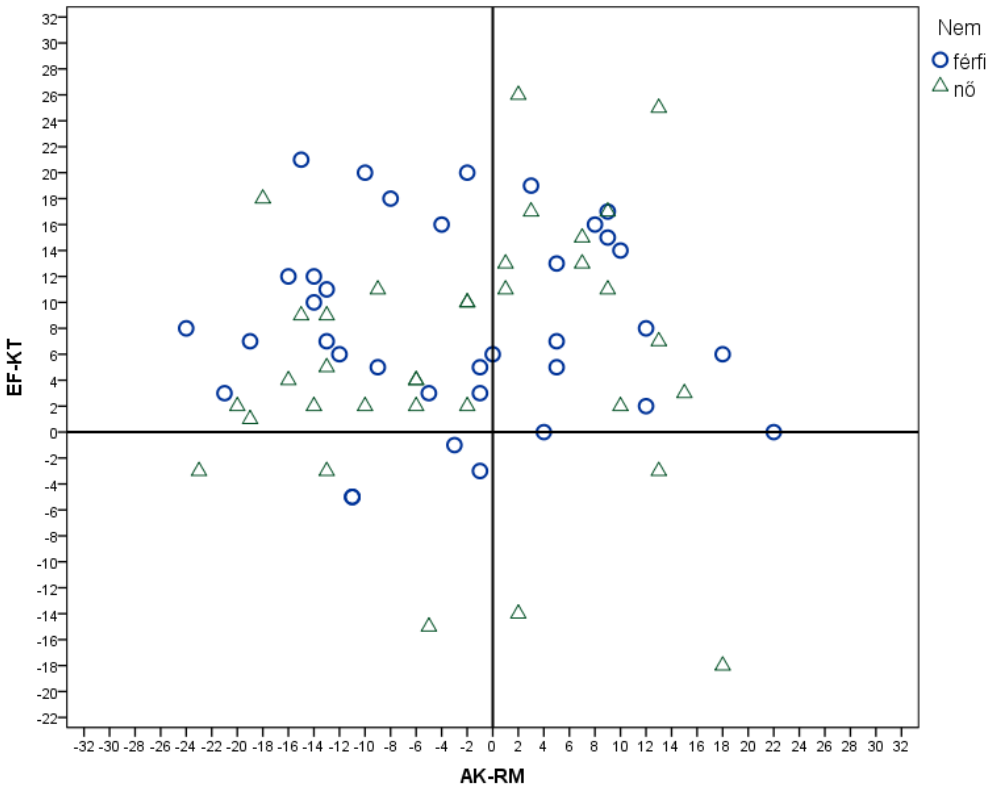
16. ábra Tanulási stílusok megoszlása szakpáronként



Forrás: Saját ábra

17. ábra A szakpárok megoszlása tanulási stílusok szerint

Megvizsgáltuk, hogy van-e összefüggés a hallgatók szakpárja és a tanulási stílus besorolása között. Az EF-KT=0, illetve AK-EM=0 tengelymetszék értékeknél nem találtunk összefüggést (Khi-négyzet=7.950; df=3; p=0.242), míg az EF-KT=+7, illetve AK-EM=-2 tengelymetszéknél igen (Khi-négyzet=15.518; df=3; p=0.017).

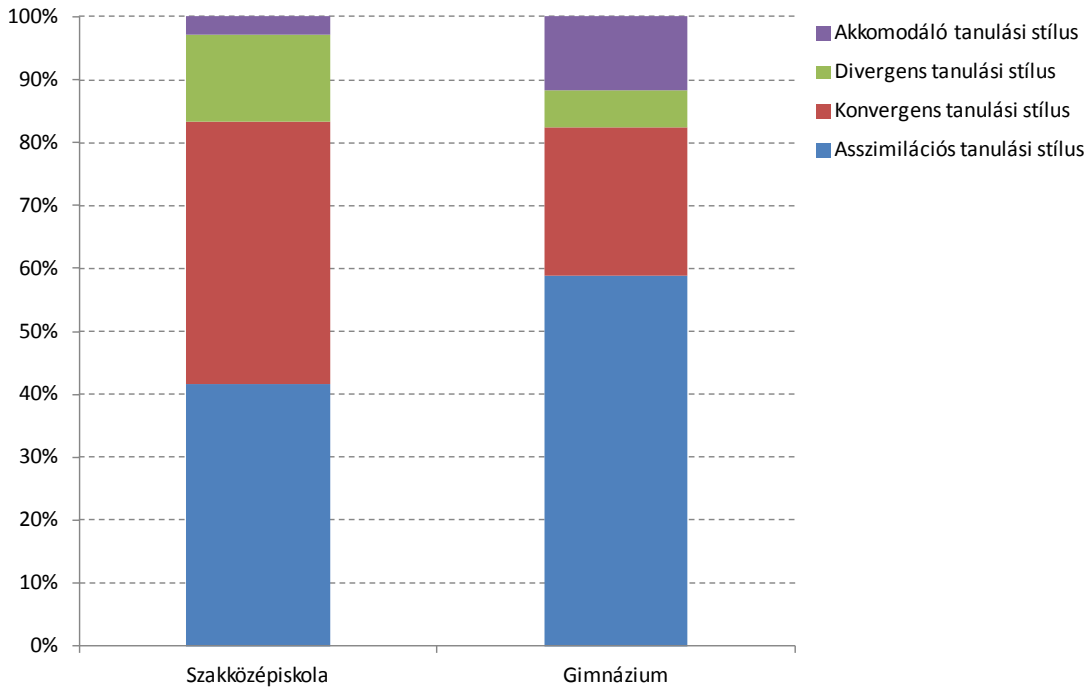


Forrás: Saját ábra

18. ábra Tanulási stílus megállapítása Kolb szerint nemek szerint

Megvizsgáltuk a tanulási stílus besorolásokat nemek szerint is (18. ábra). Úgy találtuk, hogy nincs szignifikáns különbség a tanulási stílusok nemek szerinti besorolása között (Khi-négyzet=0.587; df=3; p=0.899). Hasonló megállapítás tehető az EF-KT=+7, illetve AK-EM=-2 tengelymetszék értékeknél (Khi-négyzet=1.075; df=3; p=0.783).

Ahogy azt korábban láttuk a gimnáziumban és a szakközépiskolában érettségizettek aránya közel ugyanakkora volt (48.6%, 51.4%). A gimnáziumban érettségizettek közel 60%-a asszimiláló, míg a szakközépiskolában érettségizettekének közel 40-40%-a asszimiláló, illetve konvergens tanulási stílussal rendelkezik (19. ábra).



Forrás: Saját ábra

19. ábra A középiskola típusának megoszlása tanulási stílusok szerint

6. Befejezés

A Kolb-féle tanulási stílus kérdőív igen népszerű és elterjedt eszköz a felsőoktatásban tanulók tanulási sajátosságainak feltérképezésében. A mérőeszköz megbízhatósága kevésbé, validitása inkább vitatott. Jelen kutatásunk is visszaigazolta ezt.

Tanító- és tanár szakos hallgatók körében végzett kutatásunk során három kérdésre kerestük a választ, illetve hipotézist kívántunk igazolni.

Az ismeretszerzés vonatkozásában a gondolkodás, míg az ismeretek feldolgozása vonatkozásában a passzív tanulási szituációkat igénylő megfigyelés és megértés a leginkább domináns.

A hallgatók szakpárja vonatkozásában van szignifikáns különbség bizonyos tanulási változók preferálását illetően. Mindkét szakterületre (bölcsész, természettudomány) jellemző a gondolkodás általi ismeretszerzés preferálása, azonban a humán szakos pedagógusjelöltekre kevésbé jellemző. A természettudomány szakos hallgatókra a konkrét tapasztalatokra épülő ismeretszerzés kevésbé jellemző, mint a bölcsészekre. Így a H1 hipotézis igazolódott.

Az EF-KT=0 és AK-EM=0 tengelymetszéket figyelembe véve a hallgatók jelentős része 49.3%-a asszimiláló, míg 32.4%-a konvergens tanulási

stílus besorolást kapott, ami összhangban van a Kolb-féle szakterületi megfelelőséggel (Kolb, 1985). A H2 hipotézis is visszaigazolódott.

David Kolb a tengelymetszékeket az egyes differenciaváltozók mediánja alapján határozta meg. Ez a mi esetünkben EF-KT=+7 és AK-EM=-2 értékpárra adódott. Az így meghatározott tanulási stílusok részaránya teljesen eltér az előzőtől, vagyis a H3 hipotézis is igazolódott.

A szakpárok vonatkozásában van leginkább szignifikáns különbség az egyes tanulási stílus besorolások között, a bölcsészekre leginkább az asszimiláló, míga természettudományi területre a konvergens stílus a jellemző.

A fenti vizsgálat arra is rávilágít, hogy a Kolb-féle tanulási stílus kérdőív mélyrehatóbb kutatásmódszertani elemzése igen csak indokolt.

Irodalomjegyzék

Coffield, F. – Moseley, D. – Hall, E. – Ecclestone, K. (2004): *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review.* Trowbridge: Cromwell Press Ltd.

Felder, R. M. – Silverman, L. K. (1988): Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education*, Vol. 78, No. 7, p674-681.

Honey, P. – Mumford, A. (1982): *Manual of learning styles*. London: Honey.

Kálmán, Anikó (2009): *Az oktatástól az önálló tanulásig. Tanulástámogatás útmutató füzetek.* Budapest: BME APPI.

Kolb, D. A. (1984): The Process of Experimental Learning. In: Kolb D. A. (ed.): *The Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Kolb, David A. (1985): *LSI Learning Style Inventory: Self Scoring Inventory and Interpretation Booklet*. Boston: McBer and Company, 13 p.

Kolb, David A. – Kolb, Alice Y. (2005a): *The Kolb Learning Style Inventory – Version 3.1. 2005 Technical Specifications*, Boston: HayGroup Inc., 72 p.

Kolb, David A. – Kolb, Alice Y. (2005b): Learning Styles and learning Spaces: Enhancing Experiential learning in Higher Education. *Academy of Management Learning - Education*, Vol. 4, No. 2, p193-212.

McCarthy, B. (1996): *About Learning*. Barrington: Excel Inc.

McKeachie, W. J. (1995): Learning styles can become learning strategies. *The National Teaching and Learning Forum*, 4 (6), p1-3

Sajtos, lászló – Mitev, Ariel (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Budapest: Alinea Kiadó.

Tóth, Péter (2011): *Egyéni különbségek szerepe a tanulásban: Tanulási stílus.* Székesfehérvár: DSGI Kiadó.

Tóth, Péter (2012): *Egyéni különbségek szerepe a tanulásban: Tanulási stratégiák.* Székesfehérvár: DSGI Kiadó.

A SZÍNHÁZI ELŐADÁSOKKAL KAPCSOLATOS VISZONYULÁSMÓDOK A NAGYVÁRADI MAGYAR KÖZÉPISKOLÁSOK ÉS EGYETEMISTÁK KÖRÉBEN

Székedi Levente, szekedi.levente@partium.ro
Gál Katalin, katalin.gal@gmail.com
Pásztor Rita, ritapasztor@gmail.com
Partiumi Keresztény Egyetem

1. Bevezető

Tanulmányunkban egy 2016. november-december időszakban végzett szociológiai kutatás kvalitatív szakaszának az eredményeit közöljük. A nagyváradi Szigligeti Színház megrendelésére készült kutatás témája a Szigligeti Színház társulatainak (Szigligeti Társulat, Nagyvárad Táncegyüttes, Liliput Társulat) produkcióihoz kapcsolódó fogyasztói szokások, motivációk elemzése. A kutatás részei a következők voltak: szakirodalmi áttekintés, a kulturális fogyasztás témakörének megközelítései; nemzetközi és romániai statisztikák, felmérések másodelemzése; a Szigligeti Színház 2015-ös kérdőíves felmérése adatainak szekunder elemzése; fókuszcsoportos interjúk pedagógusokkal és hallgatókkal.

A kutatás első három szakaszának az eredményeit egy korábbi tanulmányunkban közöltük (Székedi – Gál – Pásztor, 2017), jelen dolgozat a színházba járást gátló, illetve ösztönző tényezők feltárását vizsgáló fókuszcsoportos interjúk elemzését és kiértékelését tartalmazza. Az eredmények kontextusba helyezését segíti a kutatás első három szakaszának, valamint az elméleti keret rövid összefoglalása, ezeket a következő fejezet tartalmazza.

2. Háttér

Szociológiai kutatásunk megalapozásához a kulturális fogyasztás *omnivore-univore* megközelítését használtuk (Peterson – Kern, 1996; Peterson – Simkus, 1992), amely véleményünk szerint pontosabban írja le a kortárs társadalmak kulturális fogyasztását, mint Bourdieu klasszikus habituselmélete (Bourdieu, 1984; Sági, 2010) vagy az individualizációs modell (Giddens, 1991; Sági, 2010; Beck, 2003). Az *omnivore-univore*

modell kidolgozói arra a következtetésre jutottak, hogy a fogyasztói társadalmakban új kultúrafogyasztási típusok jelennek meg, amelyek áttételes módon kapcsolódnak a fogyasztók társadalmi státusával. A (kulturális) elit tagjainak a fogyasztása nem merül ki az ún. „magas kultúra" termékeinek, szolgáltatásainak a használatában, ezek a személyek „mindenevőkké" váltak *(omnivore)*, életükben jól megfér a kifejezetten eltérő presztízsű produkciók fogyasztása (pl. a szépirodalmi mű és az akciófilm). Az alacsonyabb társadalmi státusú személyek kulturális fogyasztása viszont inkább egy típusra korlátozódik *(univore)*, ők elsősorban a populáris kultúra termékeit fogyasztják. Fontos kihangsúlyoznunk, hogy a társadalmi státus szerepének a fontossága ellenére az *univore-omnivore* megkülönböztetés metszi a rétegződési határokat, hiszen a „mindenevés" vagy az egyetlen típusra korlátozódó fogyasztás számos társadalmi rétegben is megfigyelhető – eltérő relatív súllyal.

Kutatásunk második és harmadik szakaszának az eredményei alapján azt állíthatjuk, hogy vizsgálódásunkhoz megfelelő elméleti modellt találtunk. A másodlagos adatelemzésünk egyik következtetése, hogy a kulturális fogyasztás ma már nem elemezhető az *elitkultúra vs. populáris kultúra* paradigma alapján, már csak azért sem, mert a magaskultúrát képviselő intézmények szolgáltatásai más szabadidős tevékenységekkel versenyeznek. További fontos megállapításunk, hogy a „művelődés" értelemben önmagában értéknek tekintett magaskultúra fogyasztása ma már egyre kevésbé számító státusjelzőnek, mivel a magasabb iskolázottságú rétegben egyre inkább terjed az *omnivore* fogyasztói típus (Peterson – Kern, 1996; Sági, 2010), ráadásul a magas kultúra fogyasztásának az erdélyi magyarság körében elterjedt identitásvédő funkciója is gyengül. Ennek ellenére elmondható, hogy az erdélyi magyarok kulturális fogyasztása a románokéhoz képest elitkultúra-orientált (Kiss – Barna, 2011).

Másodlagos adatelemzésünk következő szakaszában a Szigligeti Színház 2015-ös kérdőíves, statisztikailag nem reprezentatív kérdőíves felmérésének az adatsorát vizsgáltuk meg úgy, hogy a kitöltött kérdőíveket mi dolgoztuk fel. Az irányadónak tekinthető vizsgálat azt mutatja, hogy a Szigligeti Színház fogyasztói inkább fiatalabb vagy idősebb, felsőfokú végzettséggel rendelkező nők, a legfiatalabb (középiskolás) korosztály pedig kiugró mértékben túlreprezentált. Az országos vizsgálatokhoz némileg hasonlóan kevésbé jár színházba az aktív, 45-54 év közötti csoport, de a fiatal felnőttek – az egyetemista korúaktól eltekintve[102] – viszonylag aktívak. Egyértelmű az iskolai végzettség hatása, hiszen – a középiskolás korú alanyok kivételével

102 Itt a 20–24 éves korosztályra gondolunk, ez az egyetemi alapképzésben résztvevő diákok jellemző életkora.

alkotott csoportban – a megkérdezettek 50,9%-a felsőfokú végzettségű. A felsőfokú végzettségűek egyébként gyakrabban vesznek részt egyéb kulturális programokon is. Kevésbé erőteljes a kereset hatása, úgy tűnik, hogy a jobb anyagi helyzet nem elsősorban a színházba járást, hanem a kulturális fogyasztás változatosságára hat. Annak ellenére, hogy a felmérés kérdőíve főként a magaskultúra fogyasztására kérdezett rá, mégis úgy gondoljuk, hogy az eredmények a korábban már említett, *omnivore* jellegű fogyasztás elterjedésére mutatnak rá.

3. Fókuszcsoport-interjúk

3.1. Bevezető

A nagyváradi magyarság specifikus kulturális fogyasztásának árnyaltabb feltérképezése érdekében a másodlagos adatelemzést olyan kvalitatív kutatási szakasszal egészítettük ki, amelynek az eredményeit egy komplex online mérési eszköz kidolgozásához használtuk fel. Annak ellenére, hogy nem beszélhetünk reprezentatív kutatásról, a vizsgálat eredményei nem csak a későbbi felmérések megalapozását segítik, hanem a Szigliget Színház szolgáltatásainak és az intézmény marketingkommunikációs tevékenységeinek további fejlesztésében is hasznosíthatóak.

A kvalitatív vizsgálat két, 2016 decemberében megvalósított fókuszcsoportos beszélgetésből, illetve ezek kiértékeléséből állt. A fókuszcsoport-interjúk célcsoportjai, illetve résztvevői a következők voltak:

- Nagyvárad magyar iskolai pedagógusok (óvoda, általános iskola, középiskola), összesen 10 fő
- Nagyváradon magyarul tanuló egyetemi hallgatók (a Partiumi Keresztény Egyetem diákjai), összesen 10 fő

Az interjúkat követően a hanganyagot átírtuk, majd számítógépes az RQDA tartalomelemző szoftver segítségével elemeztük (Huang, 2016), így azonosítva az egyes témakörökhöz kapcsolódó gyakori véleményeket és tipikus válaszokat.

3.2. Pedagógusok

Általános információk

Az első fókuszcsoportunkba nagyváradi és környékbeli pedagógusokat vontunk be, figyeltünk arra, hogy az alanyok az oktatási intézmények minél szélesebb palettáját fedjék le, a csoportban volt óvónő, tanító, tanár és könyvtáros is.

A pedagógusokkal készített fókuszcsoportos beszélgetés kérdései az alábbi dimenziókat érintették:

- A Szigligeti Színház kínálatának társadalmi percepciói
- Az óvódás- és iskoláskorú gyerekek színházba járásának ösztönzése
- A pedagógusok kulturális fogyasztást, színházba járást ösztönző stratégiái
- A kiskorúak kulturális fogyasztására ható tényezők

Az átírt fókuszcsoport kvalitatív tartalomelemzése során öt nagyobb témakört azonosítottunk, a továbbiakban az ezekhez kapcsolódó véleményeket igyekszünk csoportosítani:

- A színház, bábszínház és táncelőadások látogatását ösztönző tényezők (az óvodások és iskolások körében)
- A színház, bábszínház és táncelőadások látogatását akadályozó tényezők (az óvodások és iskolások körében)
- Javaslatok a Szigligeti Színház szolgáltatásainak javítására
- A Szigiligeti Színház szolgáltatásaival kapcsolatos problémák
- A színház, bábszínház és táncelőadások látogatását elősegítő promóciós elképzelések

Ösztöntő tényezők

A Szigligeti Színház szolgáltatásival kapcsolatos specifikus fogyasztást ösztönzését az alanyok főként a *színház*, a *pedagógusok* és a *szülők* feladatának látják, de fontosnak tartják a szélesebb *kultúra*, szocializációs háttér szerepé, valamint a *kortárscsoport* szerepét is, valamint a *diákok viszonyulását*, *ízlésvilágát*, de ez utóbbiak nyilván kapcsolódnak a gyermekek kulturális-szocializációs környezetéhez. Az alábbi táblázatban társadalmi aktoronként kategorizáltuk a megkérdezettek által azonosított ösztönző tényezőket.

A pedagógusok úgy értékelik, hogy a színházba járási hajlandóságot a szolgáltató elsősorban a nagyon jónak tartott interaktív és participatív megoldásokkal tudja serkenteni, ezek között első helyen szerepel a *színészek és bábszínészek közvetlen bevonása* az előadások, és általában a színházi kultúra népszerűsítésében, ami különösen hatásos óvodások esetében.

Szintén vonzó és az iskolások számára különösen izgalmas lehet, ha a színészek részt vesznek az előadásokat feldolgozó, szakemberek által vezetett foglalkozásokon, osztályelőadásokat mutatnak be vagy felolvasószínházi alkalmakat tartanak.

A fókuszcsoport interjúban részletesen foglalkoztunk a pedagógusok színházba járást motiváló technikáival, ezek közül a többség az *előadás után megbeszélést* tartotta fontosnak, de a tanárok az előzetes felkészítést vagy a tananyagba való integrálást is lényegesnek tartják.

Többen kihangsúlyozták a pedagógus pozitív, lelkesítő attitűdjének a fontosságát, illetve a különféle foglalkozások (bábozás, drámakör, csoportfoglalkozások stb.) funkcióját. A kulturális fogyasztást segítő pozitív kortárscsoporti hatást nem csupán az önkénteskedése vagy a diákok színjátszási alkalmai segítik, hanem az olyan csoportfoglalkozások is, ahol a gyerekek egymást „idomítják."

Akadályozó tényezők

A pedagógusok szerint a Szigligeti Színház előadásainak látogatottságára (illetve fogadtatására) a leginkább negatív hatással a *célcsoport rossz kiválasztása* van, amely részben kapcsolódik az esetenként nem megfelelőnek tartott kínálathoz. A célcsoport azonosításával való elégedetlenség általában azzal függ össze, hogy az egyes előadások közönségének a „verbuválásakor" nem minden esetben veszik figyelembe a korosztályi sajátosságokat, bár a beszélgetésre meghívott pedagógusok közül többen belátják, hogy ez közel sem egyszerű. A kisebb gyerekeket oktató óvónők és tanítók kihangsúlyozták, hogy a korosztályi sajátosságokhoz nem illeszkedő előadások felkeresésének kifejezetten negatív, elijesztő hatása lehet, amely egyáltalán nem segít a bábszínházzal vagy színházzal kapcsolatos pozitív attitűdök kialakulásában.

Úgy tűnik, hogy a célkorosztály becslésével kapcsolatos problémák elsősorban a bábszínházi előadásoknál gond, hiszen az egyébként nagyon tehetségesnek tartott társulat („Nagyon színvonalas, nagyon szép előadásokat tudnak tartani úgy, hogy az meg is érinti a gyermekeket.") a felnőttekhez is szeretne szólni, holott a közönség zöme gyerek, akik a

pedagógusok szerint inkább a hagyományos bábszínházi műfajokat kedvelik. Természetesen itt is nagy szerepe van a pedagógusnak és gyerekek szocializációs hátterének, hiszen az egyik kisgyerek-csoport által felületesen végignevetett előadást mások képesek komolyan venni.

Aktor	Ösztönzési technika	Említések
Színház	Színészek bevonása	14
Színház	Gyerekek bevonása	8
Színház	Előadás minősége	7
Színház	Osztályelőadás	6
Színház	Széles kínálat	6
Színház	Színházi promóció, reklám	5
Színház	Szolgáltatások fejlesztése	5
Színház	A megfelelő darab kiválasztása	4
Színház	Célcsoport jó kiválasztása	2
Színház	Diákok önkéntessége	2
Színház	Megfelelő tájékoztatás	1
Pedagógus	Megbeszélés utána	14
Pedagógus	Foglalkozások	5
Pedagógus	Pozitív attitűd	4
Pedagógus	Kapcsolat a tananyaggal	4
Pedagógus	Megbeszélés előtte	4
Pedagógus	Jutalom	2
Pedagógus	Elkíséri a színházba	1
Pedagógus	Előzetes felkészülés	1
Pedagógus	Fogalmazás utána	1
Pedagógus	Rajzkészítés utána	1
Szülő	Szülői támogatás	10
Kortárscsoport	Kortárscsoport hatása	3
Személyes tulajdonság	Diákattitűd, ízlésvilág	1
Szélesebb kultúra	Kultúra, szocializáció	5

10. táblázat: A színházba járást serkentő tényezők a pedagógusokkal készített fókuszcsoport-interjú alapján

A vélemények ambivalenciája ellenére úgy tűnik, hogy a korosztály kiválasztásával kapcsolatos kérdés a színházi produkciók egyik kulcskérdése, de meglehetősen nehéz mindenkinek megfelelő megoldást találni.

Szorosan a szervezésre vonatkozó kérdésekhez kötődnek a pedagógusok által idegesítőnek tartott közönségszervezési hiányosságok, amelyek főként a bábszínházra jellemzőek. Az alanyok arról számoltak be, hogy a társulat munkatársai alig mennek ki az egyébként fontos oktatási intézményekhez, sok mindent az irodából, telefonon próbálnak intézni. Az egyik iskola esetében ez oda vezetett, hogy a kisiskolások nem jutottak időben az igényelt bérletekhez.

A programokról való információk hiánya szintén a marketing kisebb-nagyobb problémáit jelzi. A pedagógusok úgy vélik, hogy a gyerekeknek és oktatóknak nincs elég tájékozódási lehetősége, így például túl kevés az iskolákba eljuttatott plakát.

A szervezéssel orvosolható problémák között említhetjük a földrajzi távolsággal kapcsolatosat, a Nagyvárad környéki vagy külvárosi tanintézmények a szállítást csak nehezen tudják biztosítani és a színház vagy a bábszínház a korábbinál ritkábban biztosít autóbuszt – a pedagógusok legalábbis így látják.

A specifikus kulturális fogyasztást előnytelenül befolyásoló további tényezőket a Szigligeti Színháztól teljesen függetlenek, itt említhetjük a diákok egyéni tulajdonságait (attitűd, tudás, ízlések, tudás), a szülők nem megfelelő támogatását, a szélesebb kulturális-társadalmi háttért vagy az időhiányt. Az alábbi táblázatban összefoglaljuk a színházba járást – az alanyok szerint – fékező tényezők listáját.

Gátló tényező	**Említések száma**
- Célcsoport rossz kiválasztása	11
- Közönségszervezési gondok	11
- Diákattitűd, ízlésvilág	9
- Információhány a programokról	7
- Nem megfelelő kínálat	7
- Gyerekek tudásszintje	6
- Kulturális-társadalmi háttér	6
- Nehezen azonosítható célcsoport	5
- Földrajzi távolság	3
- Szülői támasz hiánya	3
- Időhiány	1
- Nem megfelelő minőség	1

11. táblázat: A színházba járást gátló tényezők a pedagógusokkal készített fókuszcsoport-interjú alapján

Egyéb problémák

Itt a korábban még nem érintett problémák közül megemlítenénk az egyébként nagyra értékelt participatív programok egyik árnyoldalát. A középiskolai tanárok közül néhányan jelezték, hogy a színház világában való részvételnek sajnos negatív következményei is lehetnek, hiszen a színészekkel való túl közeli kapcsolat a művészek által megtestesített, nem mindig megfelelő szerepmodellek követését is okozhatja. A program másik nem kívánt következménye, hogy a pszichésen nem megfelelően felkészített gyerekeknél önértékelési problémák alakulhatnak ki, hiszen a gyerekek közül sokan már a helyszín miatt is hajlamos túlbecsülni a saját teljesítményüket.

Javaslatok

Az eddigiekben nem érintett javaslatok közül kiemeljük a vendégjátékok számának és választékának növelését, a mobiltelefonok lecsendesítésére vonatkozó eljárás (pld. térerőblokkolás) bevezetésének a szükségességét, valamint a műfaji preferenciákra vonatkozó elképzeléseket. Az utóbbiak esetében a legtöbben a bábszínház kínálatára utaltak, az óvónők és a tanítók azt szeretnék, ha a programban több hagyományos mesefeldolgozás lenne, a jelenlegi palettát egyesek túl modernnek tartják.

Az iskoláskorú gyermekek és a műfajválasztás kapcsán felmerült a tananyaggal való szervesebb kapcsolat igénye.

Promóció

A Szigligeti Színház rendezvényeinek népszerűsítésnek témakörét érintettük már korábban, hiszen a javasolt megoldások többsége a színházba járást ösztönző tényezők között szerepel, itt ismét a *színészek bevonását*, az *iskolákba vitt produkciókat* és a *diákok bevonásának, önkénteskedésének* a szerepét emeljük ki. Az egyéb színházi promóciónál jelenik meg a színház szakembereinek a részvétele a diákok „eligazításán” (előadásokkal kapcsolatos felkészítők, megbeszélések), a nyílt napok szervezése és a – bábszínház esetében – a buszos utazás, ami az óvodások számára külön attrakció.

A promócióhoz kapcsolódik a pedagógusok esetében a hátráltató tényező között emlegetett hiányos tájékoztatás, és a (bábszínház) közönségszervezési gondjai is. A pedagógusok közvetlen és közvetett ajánlásait az alábbi táblázatban foglaltuk össze.

Eszköz	Rövid leírás
Színészek bevonása	Bábszínészek, színészek iskolai akciói, részvétel óvodákban és iskolákban szervezett foglalkozásokon, osztályelőadások, felolvasószínház
Színház nyílt napok szervezése	Az izgalmas, kulisszák mögötti világ bemutatása a gyerekeknek, beszélgetés színészekkel, színházi szakemberekkel, egyéb programok
„Interaktív eligazítás”	Beszélgetések, foglalkozások színházi szakemberek, meghívottak bevonásával
Diákok bevonása, önkénteskedés	Az eddigi, pozitív hatású programok folytatása, további fejlesztése
„Éménybuszozás”	Óvodások és kisiskolások szállítása a bábszínház buszával (ami egyúttal megoldást jelent a közlekedést csak körülményesen megszervezni képes külváros intézmények számára)
A tájékoztatás javítása	Több plakát, reklámanyag az iskolákban
Közönségszervezés fejlesztése	Több terepmunka, kiszállás az iskolákba, óvodákba, a visszajelzések begyűjtése és gyors feldolgozása

12. táblázat: Javaslatok a Szigligeti Színház promóciós tevékenységének a javítására, a pedagógusokkal készített fókuszcsoportos beszélgetés alapján)

3.3. Egyetemi hallgatók

Általános információk

A második fókuszcsoportos beszélgetésre a Partiumi Keresztény Egyetem hallgatóit hívtuk meg. Az alanyok válogatásánál igyekeztünk szem előtt tartani az egyetem szakkínálatát, valamint arra is figyeltünk, hogy a csoportban jelen legyenek alsó és felsőbb évfolyamos, valamint vidéki diákok is. Az egyetemi hallgatókkal készített fókuszcsoportos beszélgetés kérdései az alábbi dimenziókat érintették:

- Szabadidő
- Színházba járás (táncelőadások, bábszínház is), jelenlegi és korábbi szokások
- Szocializáció
- A Szigligeti Színház előadásaitól szóló információk forrása (információválasztási preferenciák)
- Vélemények a szolgáltatások reklámozásáról
- Jegyvásárlási preferenciák

- Az előadások kiválasztásának szempontjai
- A bábszínházról alkotott társadalmi felfogások
- A Szigligeti Színház kínálatának társadalmi percepciói
- A színházba járást ösztönző tényezők
- A színházba járást gátló tényezők
- A reklámozásra vonatkozó javaslatok

A pedagógusokkal készített fókuszcsoport-interjú elemzéséhez hasonlóan az alanyok válaszait itt is témakörönként csoportosítva mutatjuk be.

Az egyetemisták szabadidő-eltöltési módozatai

A fókuszcsoportos beszélgetés tematikája és a témavezető oktató státusa az interjú első szakaszában feltehetően erősítette ez elvárási effektust, ezért a hallgatók itt a szabadidő-eltöltést összekapcsolták az „illendő" kulturális fogyasztással, a szabadidő eltöltésénél első helyen a zenehallgatást és az olvasást nevezték meg. A beszélgetés második felében projektív módszerrel igyekeztük csökkenteni az elvárási hatást és a színház és a táncelőadás látogatásának konkurens tevékenységeire kérdeztünk rá, és így a hallgatók már jóval többször említették a magaskultúra-fogyasztás szempontjából valamelyest „stigmatizált" szabadidős elfoglaltságot, mint a kocsmázás vagy a klubokban való táncolás.

A szabadidő-eltöltés közvetlen, illetve projektív módszerrel feltérképezett módozatait a 4. táblázat mutatja.

Az összefoglaló táblázat arra enged következtetni, hogy az egyetemisták egyénileg töltött szabadidejükben inkább zenét hallgatnak, olvasnak[103] vagy filmet néznek, a szabadidő csoportos eltöltése pedig többnyire bulizást, kocsmázást és mozilátogatást jelent. Fontos kategória még a különféle koncertek látogatása, valamint a sportolás.

Mivel a szabadidő-eltöltésére vonatkozó közvetlen kérdésre adott válaszok egyikénél sem jelent meg a színház, feltételezhető, hogy a csoportinterjún részt vevő hallgatnak nem járnak túl gyakran a színházba. A kifejezetten erre vonatkozó kérdésnél a színházat hatan említették meg, tehát ez létező, de nem kifejezetten tipikus szabadidős tevékenység.

103 A válaszadók bizonytalan stílusából arra következtetünk, hogy itt erősebb volt a kívánatossági hatás.

Kérdés módja	Szabadidős tevékenység	Említések száma
Közvetlen	Zenehallgatás	8
	Olvasás	5
	Filmnézés	3
	Táncolás	2
	Szimfonikus koncert	2
	Táncelődás	1
	Koncert	1
	Baráti társaság	1
Közvetett, projektív	Buli	11
	Mozi	7
	Kocsma	7
	Sport, konditerem	4
	Sportesemény	2
	Közös program barátokkal	1
	Koncertek	2
	Klubokban tánc	1

13. táblázat: A fiatalok szabadidő-eltöltése és a színházba járás alternatívái az egyetemistákkal készített fókuszcsoportos beszélgetés alapján

A Szigligeti Színház programjainak látogatottsága

Az egyes társulatok előadásainak a látogatottságát külön kérdésekkel próbáltuk feltárni. A válaszok alapján úgy tűnik, hogy a színházi produkciók látogatása az egyetlen, ami viszonylag rendszeres (6 alany), bárt az egyetemisták zöme a középiskolás korszakukhoz képest jóval ritkábban jár színházba (7 alany). Itt fontosnak tartjuk megemlíteni azt is, hogy a mostani, megcsappant színházfogyasztási kedv akár a korábbi gyakoribb színházlátogatás következményes is lehet, és itt az egyes középiskolai tanárok által *kötelezővé tett színházba járás nem várt negatív következményeitől* beszélhetünk. Úgy tűnik, hogy az érettebb, középiskolás korú diákok színházhoz való közelítése nagyon fontos, de hosszú távon csak akkor lehet eredményes, ha ez *választható* tevékenység.

A hallgatók saját elmondásuk szerint a táncelőadásokat alig látogatják (egy alany), de még kisebb a bábszínház iránti érdeklődés, annak ellenére, hogy a beszélgetésre meghívottak közel mindegyike (7 személy) úgy gondolja, hogy a bábszínház a felnőtteknek is szól, viszont a gyermekeket mindannyian célcsoportnak tartják. A bábszínházi

előadásokat a hallgatók az érdeklődés, az alkalom vagy a társaság hiánya miatt nem látogatják: hiába van tudomásuk (feltehetően) a bábszínház szélesedő kínálatáról, mégsem úgy gondolják, hogy ezek a produkciók számukra is izgalmasak lehetnek. A hagyományos, az egyetemisták által is osztott felfogás szerint a bábszínház *elsősorban gyermekműfaj*, ugyanezt gondolja a másik fókuszcsoporton megkérdezett pedagógusok többsége is.

A színházba járási szokásokkal összefüggésben rákérdeztünk a megnézendő színházi előadások kiválasztására vonatkozó döntésre leginkább ható tényezőkre is, ezek közül a legfontosabb a téma, a műfaj, a cím, a tartalom és az erre vonatkozó előzetes tájékozódás, ezt azonos súllyal követi: a darabban szereplő színészek és a barátok ajánlása.

Önálló kérdéskörben foglalkoztunk a diákok jegy-, illetve bérletvásárlási szokásaival, itt egyértelműen a személyes jegyvásárlás dominál (10 említés), a bérletről és a csoportjegyről inkább múlt időben tesznek említést. Feltételezzük, hogy itt a középiskolai bérletekre gondolnak, hiszen a megkérdezett fiatalok akkor a mostaninál gyakrabban jártak színházba. További vizsgálódást kíván az internetes jegyrendeléstől való – számunkra meglepő, de külön is hangsúlyozott – ódzkodás okainak a feltárása.

Az előadások látogatására vonatkozó döntést a hallgatók csak a szükséges információk birtokában hozhatják meg, ezért igyekeztünk információkat szerezni az egyetemisták tájékozódási forrásairól is, itt vezetnek az egyetem, a színház oldalán vagy a központban másutt kihelyezett plakátok (9 említést), ezt követi a Facebook (5 említés), az e-mail (4 említés), valamint a barátok javaslata (3 említés). Egy másik kérdésnél rákérdeztünk az online videók nézettségére, a diákok ezeket is rendszeresen használják a színházi programokról szóló információk beszerzéséhez (10 említés). Annak ellenére, hogy a hagyományos plakát és az internetes források a hallgatók tájékozódási preferenciáiban nagyjából egyformán jelennek meg, a reklámozás fejlesztésére vonatkozó javaslatok zöme az intenzívebb internetes jelenlétre utalt.

A színházba járást segítő tényezők

Az itt megjelenő tényezőket a teljes csoportinterjú szövegében azonosítottuk. Az ösztönző tényezők közül egyértelműen a széles választék, a témaválasztás és a produkciók fiatalokat megcélzó jellege volt a legfontosabb, a további tényezők jóval kevésbé fontosak. Úgy értékeljük, hogy az egyetemista közönséget a színház leginkább az illető korosztály számára valóban érdekes témákkal szólíthatja meg, erre utal

az is, hogy előadások kiválasztására vonatkozó döntésben a fiatalok számára szintén a téma a legfontosabb.

Tényező	Említések száma
Témaválasztás	11
Széles választék	8
Fiataloknak szóló darabok	6
Kulturális fogyasztás elősegítése	3
Modern jelleg	2
Jó műfajválasztás	2
Fiatalok bevonása (színészkedés)	2
A darab átélhetősége	2
Több lehetőség vidékieknek	1
Tananyagba integrálás	1
Szülők, család	1
Színház megfelelően hirdetve	1
Promó a líceumban	1
Minőség	1
Jó címválasztás	1
Előadások időpontja	1
A darab korábbi olvasmány	1

14. táblázat: A színházba járást segítő tényezők a hallgatói fókuszcsoport alapján

A színházba járást akadályozó tényező

Az akadályozó, gátló tényező között az időhiány és a tanulás vezet, de elég fontos a középiskolai kötelezés negatív hatása, az érdeklődés hiánya vagy a hallgatók vidéki állandó lakhelye. Mivel az alanyok elmondásuk szerint nem látogatják a bábszínházat, ezért a bábszínház szabadidő-alternatívájára vonatkozóan külön kérdést tettünk fel. A legtöbben úgy gondolják, hogy a gyerekek számára a bábszínház igazi konkurenciája a rajfilm, és jóval kevésbé a számítógépes játék.

Tényező	Említések száma
Időhiány	10
Tanulás	7
Középiskolai kötelezés	7
Vidéki lehetőségek hiánya	5
Érdeklődés hiánya, mentalitás	5

Tényező	Említések száma
A vidékiek hétvégén otthon vannak.	4
Távoli jegyvárlási helyszín	3
Minőség	2
Kulturális környezet	2
A kultúra elhanyagolása	2
A táncelődások nincsenek jól hirdetve.	1
Nem megfelelő egyetemi promó	1
Földrajzi távolság, közlekedés nehézkessége	1
Fiatalok tudása	1
Célcsoport nem megfelelő azonosítása	1
A bábszínház gyerekeknek való	1

15. táblázat: A színházba járást hátráltató tényezők a hallgatói fókuszcsoport alapján

A színházi produkciók promóciójára vonatkozó elképzelések

A korábbiakban már említettük az internetnek, és ezen belül is a közösségi médiának tulajdonított fontosságot. A promóció fejlesztése témakörében az egyetemisták kihangsúlyozzuk a promóciós videók (elsősorban Facebook) és az audiovizuális megoldások, valamint a minél változatosabb internetes megjelenés (nem csak Facebook és a színházi weboldal, hanem egyéb közösségi oldalak és site-ok) szerepét.

4. Következtetések

Tekintettel arra, hogy a fókuszcsoport interjúkat felhasználó kvalitatív kutatási szakaszunk eredménye nem reprezentatívak, a következtetéseink is irányadó jellegűek. A témakör pontosabb és átfogóbb ismeretéhez egy olyan lakossági felmérésre lenne szükség, amely kérdőíves módszerrel vizsgálja a nagyváradi magyarok kulturális fogyasztását (és ezen belül a színházba járást)[104].

A fókuszcsoportos beszélgetések arra engednek következtetni, hogy a nagyváradi magyar színház (és bábszínház) kínálata kellőképpen széles és az alanyok által minőséginek tartott produkciókból áll. A pedagógusok szerint gondot jelent az, hogy nem mindig megfelelő az egyes darabok célcsoportjának a meghatározása. Ezért fordulhat az elő, hogy kisebb gyerekek a számukra érthetetlen, nagyobb korosztálynak szóló

104 Az előkészítési fázisban lévő felmérést a rendelkezésre álló erőforrások függvényében a 2018-as naptári évben igyekszünk megvalósítani.

előadásokat látogatják, aminek nem kívánatos következményei lehetnek (színházból való kiábrándultság, nézőtéri fegyelmezetlenség stb.).

A kínálat-kereslet összefüggésrendszerében érdemes kitérnünk a bábszínház helyzetére. A megkérdezett pedagógusok és egyetemi hallgatók értékelik a jónak tartott társulat műfaji változatosságra vonatkozó elképzeléseit, de érvényesül a szokványos megközelítés, szerintük a bábszínház mindenekelőtt gyerekszínház, ezért a társulat még több mesét kellene színre vigyen (pedagógusok).

A pedagógusok szerint a színházi, bábszínházi előadások látogatására leginkább az interaktív módszerek hatnak ösztönzőleg, a leghasznosabbnak a színészek-bábszínészek bevonásával tartott iskolai és óvodai foglalkozásokat tartják, de jók a saját drámakörök és egyéb csoportfoglalkozások is. Eredményesek és mindenképp folytatandók az interaktív színházi programok is, amelyek lehetőséget teremtenek a középiskolás diákok és egyetemi hallgatók statisztaként való fellépésére vagy színházi önkéntesként való bevonására[105].

Hatékony módszer még a színházi előadások megbeszélése (felkészítő beszélgetés, levezető feldolgozás), ezek viszont akkor válnak igazán sikeressé, ha a beszélgetésekre sikerül színészeket, más szakembereket is meghívni.

A középiskolás hallgatók szervezett színházlátogatása immár hagyománynak számít több nagyváradi magyar iskolában is, ezt a színház kedvezményes diákbérletekkel és optimális időpontú diákelőadásokkal segíti. A hallgatói fókuszcsoportból kiderült, hogy a színházlátogatás általában véve hasznos, de a kötelezésnek lehetnek negatív következményei is[106], a diák számára érdektelen előadásnak riasztó hatása lehet. Kulcskérdés a produkciók megfelelő kiválasztása, a téma a fiatal „útkeresők" számára is izgalmas, érdekes kell legyen.

Korábban már kitértünk arra, hogy a kulturális fogyasztást, tehát a színházba járást is célszerű olyan tevékenységként kezelni, amely állandó versenyben van a szabadidős foglalkozások egyre növekvő palettájával. Ebben a helyzetben felértékelődik a színház marketingtevékenysége, visszatetszőnek tűnhet, de a többi termékhez, szolgáltatáshoz hasonlóan a színháznak is „el kell adnia magát". A közönségszervezés a színház hagyományos marketingtevékenysége, ezt az interjúalanyok többsége

105 A *Színház az iskolában – Iskola a színházban* nevelési program a Szigligeti Színház egyik sikertörténete. További információk: http://www.szigligeti.ro/eloadasok/szigligeti/Ki%20leszek,%20ha%20nagy%20leszek/849

106 Feltehetően nem a legjobb gyakorlat a színház előadások látogatásának érdemjeggyel való kondicionálása sem. Célravezető lehet viszont a színházi élményeket feldolgozó szöveges fogalmazás, esszé osztályozása.

megfelelőnek, de javíthatónak tartja. A pedagógusok szerint a személyes felkeresés lehetne gyakoribb, ezt nem pótolhatja a telefon, e-mail vagy az intenzív, közösségi médián keresztül zajló kommunikáció.

A korábbi feltételezéseinknek némileg ellentmond az, hogy a hagyományos plakátozás még mindig nagyon fontos a reklámozás terén. A pedagógusok indokoltnak látnák az oktatási intézményekben kihelyezett plakátok számának a növelését, az egyetemisták esetében pedig elvárásként fogalmazódik meg a plakát korszerűsége és professzionalizmusa. Úgy tűnik egyébként, hogy az egyetemi hallgatók az internetes hirdetésekre a legfogékonyabbak, az online felületek közül pedig a legfontosabb a közösségi média. Az információkavalkáddal csak úgy lehet valamelyest lépést tartani, ha a listavezető Facebook mellett a színház más platformokat is használ (YouTube, Instagram stb.), mindenütt a rövid és hatásos promóciós videók, esetleg képek a leghatékonyabbak.

A marketinghez kapcsolódik a jegy- és bérletértékesítés is. A színház korszerű értékesítési rendszert használ (online foglalás, fizetés stb.), ezért a jegyvásárlás elvileg bármikor és bárhol hozzáférhető. A hallgatói fókuszcsoport egyik meglepő eredménye az volt, hogy a digitális világban elvileg jól tájékozódó egyetemisták nem kedvelik az internetes jegyvásárlást, ráadásul arról panaszkodnak, hogy a színház pénztárának a nyitvatartása nehezen egyeztethető össze az egyetemi programmal. Ezt a problémát a színhát menedzsmentje is felismerte, ezért a diákbérleteket az évad elején egyetemi helyszínen is értékesítik. Szintén az értékesítési megoldásokhoz kötődik az újabb jegy- és bérletkonstrukciók kidolgozásának az igénye, a legtöbben a családi jegy bevezetését szorgalmazzák.

Zárásként emlékeztetünk, hogy a jelen tanulmányban bemutatott kvalitatív, fókuszcsoportos kutatás egy nagyobb, feltáró jellegű szociológiai felmérés részét képezte, amely megteremtette egy – jelenleg tervezési fázisban lévő – reprezentatív kultúrafogyasztási survey módszertani hátterét. A tervezett kérdőíves felméréssel a nagyváradi magyarság kulturális fogyasztását igyekszünk felmérni, de ez kiterjeszthető a Szigligeti Színház tágabb célcsoportjára, Bihar megye magyar településeire és a határmenti régió magyarországi részére is.

Irodalomjegyzék

Beck, U. (2003): A kockázat-társadalom. Út egy másik modernitásba. Budapest, Századvég.

Bourdieu, P. (1984): Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

Giddens, A. (1991): Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. Stanford, Califoenia, Stanford University Press

Huang, Ronggui (2016): RQDA: R-Based Qualitative Data Analysis (Software), http://rqda.r-forge.r-project.org/

Kiss T. – Barna G. (2011): Fókuszban a kultúra. Kulturális fogyasztás, társadalmi rétegződés és etnicitás Erdélyben, Romániában (Kézirat). Kolozsvár, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet

Peterson, R. A. – Kern, R. M. (1996): Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. American Sociological Review 61(5), p900-907.

Peterson, R. A. – Simkus, A. (1992): How Musical Tastes Mark Occupational Status Groups. In Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality (szerk. Lamont, M. – Fournier, M.), Chicago. University of Chicago Press, p152-186.

Sági, M. (2010) Kulturális szegmentáció: „mindenevők", „válogatósak", „egysíkúak" és „nélkülözők"? Az „omnivore-univore" modell alkalmazhatósága Magyarországon". In Társadalmi riport 2010 (szerk. Kolosi T. – Tóth Gy. I.), p288–311.

Székedi L. – Gál K. – Pásztor R. (2017): Színházba járás és kulturális fogyasztás a nagyváradi magyar közösségben. In Társadalmi és gazdasági trendek, kölcsönhatások a 21. században. Gazdaságtudományi szekció (konferenciakötet), Komárom, Selye János Egyetem, p431-440.

A 0-3 ÉVES KOROSZTÁLY IDEGENNYELV-OKTATÁSÁNAK ÚJ KIHÍVÁSAI

Pásztor Enikő, pasztor.eniko@uni-sopron.hu
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

1. Bevezető

Mára ugrásszerűen megnőtt a gyermekek korai idegennyelv-fejlesztése iránti igény. A szülők abban érdekeltek, hogy a gyermekeikből idegen nyelveket tudó felnőttek váljanak, ezért arra törekednek, hogy azok idegennyelv-tanulása minél hamarabb, lehetőleg óvodás korban, vagy még korábban megkezdődhessen.

A'90-es évek legelején megszerzett német nemzetiségi óvodapedagógus diplomám átvételekor reménytelennek tűnt, hogy a közeljövőben a választott hivatásomnak élhessek. A rendszerváltás után azonban az idegennyelvek is felértékelődtek, és hirtelen országszerte megszaporodtak a német és angol foglalkozásokat is nyújtó óvodák. Egy újabb fordulatot hozott hazánk Európai Unióhoz való csatlakozása, hiszen ez a szabad munkaerőáramlást is eredményezte, ami a német nyelvet magasfokon bíró német nemzetiségi óvodapedagógusok esetében különösen egyszerűvé tette a szakmájukban Németországban vagy a szomszédos Ausztriában való elhelyezkedést. Mára a képzett szakemberek elvándorlása munkaerőhiányt eredményezett a német nemzetiségi óvodákban.[107] A helyzetet tovább nehezíti, hogy a Magyarországon elhelyezkedők egy jelentős részénél nyelvi problémák is felmerülnek, ezek a pedagógusok ugyanis a képzésük során nem sajátították el a német nyelvet a kívánt szinten, tehát szakmai alkalmasságuk erősen megkérdőjelezhető.

Az új évezred egyik nagy kihívása tehát a közép-európai országok, így Magyarország oktatáspolitikusai számára is, a pedagógusok pályaelhagyásának a megfékezése. Bár a 2010 után bevezetett életpályamodell kiszámíthatóbb jövőképet, biztosabb megélhetést kínál az

[107] A német nemzetiségi óvodapedagógus ellátottság javítása érdekében Ritter Imre, az Országgyűlés német nemzetiségi szószólója irányításával 2017-ben munkacsoport alakult, és országos állapotfelmérés készült a magyarországi német nemzetiségi óvodákban.

értelmiségiek sorában az elsősorban anyagi, társadalmi megbecsültség tekintetében máig méltánytalanul az utolsó helyen álló oktatással, neveléssel foglalkozó szakemberek számára, mégis még mindig jelentős a diploma megszerzését követően azok száma, akik hivatásuktól elfordulva, máshol keresik a boldogulásuk útját.

Úgy gondolom, hogy alternatív megoldások keresésére is szükség lenne ahhoz, hogy a jó szakembereink néhány külföldön eltöltött év után - mely időszak mindenképpen hasznos lehet a nyelvgyakorlás, a nyelvismeret tökéletesítése szempontjából – hazájukba visszatérjenek, és itthon is biztos megélhetést találjanak.

Tanulmányomban egy olyan alternatív út bemutatására vállalkozom, mely esélyt adhat a német nemzetiségi óvodapedagógusok itthon tartására is.

2. Az idegen nyelvek szerepének felértékelődése

Napjainkban egyre nagyobb mértékben nő az igény a kisgyermekkori nyelvoktatás iránt. Már a 21. század elején felerősödtek azok a vélemények, miszerint az idegennyelv tanulását minél fiatalabb korban, lehetőleg óvodáskorban vagy még előbb érdemes elkezdeni. A rendszerváltást követően Magyarországon az oktatáspolitikai reformok hatására kezdődhetett meg a tíz éven aluli gyermekek intézményes idegen-nyelvoktatása. Természetesen elsősorban az angol és a német nyelvek lettek a legnépszerűbbek, melyek a köztudatban, mint az úgynevezett „nyugati" nyelvek éltek. Mindaddig hazánkban, az idegen nyelvtanulásnak a célja egy magasabb általános műveltségi szint elérése volt. A tehetősebb családok gyermekei éppen ezért jártak kisiskoláskoruktól fogva magánórákra is. Elvárás volt egy idealisztikus műveltségképnek való megfelelés. Az pedig, hogy az így megszerzett nyelvtudásukat használni is tudják a gyerekek, csak keveseknek adatott meg. (*Kovács,* 2009) A rendszerváltást követő határnyitással óriási fordulat következett be ezen a téren. Ekkor érezhettük igazán, milyen hasznos az idegen nyelvismeret, illetve milyen szánalmas is lehet annak hiánya. Navrasics Judit „A kétnyelvű gyermek" című könyvében idézi Haugent, a kétnyelvűség egyik híres kutatóját, aki a „Bábel áldásai" című munkájában Magyarországot hozza fel példának a sajátos nyelve és az idegen nyelveket nem beszélő népe miatt. (*Navrasics,* 2004)

Az elmúlt több mint negyed század politikai, gazdasági, társadalmi változásai eredményeképpen a kisgyermekek korai fejlesztésének területén óriási fordulat következett be. Jól érzékelhető, hogy a családok értékrendje átalakult és ebben a megváltozott értékrendben a gyermekek korai taníttatása előkelő helyen szerepel. Az is megfigyelhető, hogy a szülők a gyermekeik zenei, mozgásos, idegen nyelvi és egyéb fejlesztését

minél hamarabb szeretnék megkezdeni. Sokan úgy vélik, hogy a gyermekeik taníttatása révén tudnak változtatni családjuk társadalmi pozícióján. A társadalmi felemelkedés lehetőségét remélik ettől. „A társadalmi csoportok közötti konkurenciaharc keretei között zajló társadalmi reprodukcióban egyre több társadalmi csoport kívánja, hogy gyermekeiken keresztül – a kulturális forrásokért zajló versenyben – változtassanak társadalmi pozícióikon. A gyermekek, mint individuális társadalmi aktorok és a korporatív intézmények (iskolák, képzési lehetőségek) segítik a társadalmi transzmissziót. Ennek következtében a szülők erőteljesen motiváltak a gyermekkor társadalmi konstrukciójában és ellenőrzésében." (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 86-87. old.)

A szülők természetesen azt szeretnék, ha gyermekeikből sikeres felnőttek válnának, ezért azt várják el tőlük, hogy minél több kulturális tőkét szerezzenek. Jól érzékelik azt, hogy a kulturális javak megszerzésében a legmeghatározóbb szerepe a nevelésnek van, ezért arra törekednek, hogy gyermekeiket a legjobb iskolákba járassák, a legjobb tanárok által taníttassák. Már az óvodákba való bekerülésekért is nagy harc folyik. „A gyermekek a családban anyagi, kulturális, pszichés függőségben élnek, identitásaik, tevékenységeik a családba, családból épülnek." – olvasható a fentebb idézett könyvben. A szülők soha nem tapasztalt mértékben szervezik gyermekeik életét. Az új évezred fiatal szülői sokkal tudatosabbak, ugyanakkor érzékenyebbek is gyermekeik igényeivel, szükségleteivel szemben. Megnőtt a gyermekekbe fektetett anyagi és érzelmi befektetés. Az óvodai vagy az iskolai délelőttöket programokkal, különórákkal betáblázott délutánok követik. Ennek következtében megnyúlt az iskoláztatás ideje felfelé és lefelé egyaránt. A '60-as évektől fokozatosan megy végbe a gyermekkor „iskolásítása", amely mozgását Zinnecker a rákéhoz hasonlítja. A gyermekek életének egyre korábbi szakaszában indul meg a tanítás. (Golnhofer és Szabolcs, 2005)

A tudományos kutatások számának növekedésével egyre több olyan tanulmány születik, amely a korai idegennyelv-tanulás előnyeire fókuszálva bizonyítja annak létjogosultságát. „A 20. században létrejött új európai egység következtében, a politikai határok átjárhatóságának és legfőképpen a növekvő mobilitásnak köszönhetően az egyéni többnyelvűség jelentősége megnőtt. Az 1990-es évektől kezdődően Európában egyre fontosabb oktatáspolitikai célként fogalmazódik meg az egyéni többnyelvűség fejlesztése az intézményes keretek között folyó iskolai nyelvoktatásban. Az Európai Bizottság által 1995-ben kiadott, ún. „Fehér Könyv" célként jelölte meg, hogy minden európai polgár ismerjen legalább három nyelvet." (Feld-Knapp, 2015, 184. old.)

Az idegen nyelvek fontosságára irányította a figyelmet az Európai Parlament, amikor a „Nyelvek európai éve" lett 2001. Ezt tekinthetjük a paradigmaváltás kezdetének is, ugyanis számos projekt és

kezdeményezés indult ekkor az európai nyelvi sokszínűség, mint cél eléréséért. Az Európai Unió és az Európa Tanács nyelvpolitikája egyértelműen a többnyelvűség elérését szorgalmazza. Az iskoláskor előtt megkezdett idegennyelv-tanulás jó esélyeket adhat az idegennyelv-tudás kialakulásához.

Az Európai Tanács 2002. márciusi barcelonai találkozóján az állam- és kormányfők felszólítottak legalább két idegen nyelv igen korai életkorban kezdődő tanítására, valamint egy egységes európai nyelvi kompetenciamutató kidolgozására. A korai nyelvoktatás jelentőségét hangsúlyozandó a bizottság tanulmányt jelentetett meg, mely szerint a nyelvoktatás korai megkezdése egyértelműen pozitív hozadékkal jár (Fischer, 2007).

A mai kor gyermekei egy olyan világba születnek, ahol egyre nagyobb jelentősége van az idegen nyelvek ismeretének, a két- vagy többnyelvűségnek. A sokszínű Európában ma már abszolút hátránnyal indulnak azok, akik egynyelvűek. A globalizáció és az Európai Unió-s tagsággal járó szabad munkavállalás időszakában teljesen egyértelmű a többnyelvűség fontossága a társadalmak számára. Egy-egy idegen nyelv ismerete számos új lehetőséget, utat nyit meg számunkra.

3. Játékos idegen nyelvi foglalkozások óvodáskor előtt

Az egyre fokozódó szülői igényekre reagálva alapítottam Sopronban 2010-ben a Bodza Tanodát, ahol játékos németnyelvű foglalkozásokat tartunk gyermekeknek. Eleinte kizárólag óvodásokat fogadtunk, azonban idővel egyre fiatalabb gyermekek is bekerültek hozzánk. Az elmúlt évek tapasztalatait összegezve fejlesztettem ki azt a játékos tanítási módszeremet, amely ma már lehetővé teszi, hogy az egészen kicsi gyermekek, akár a félévesek is részt vehessenek a szüleikkel együtt a foglalkozásainkon. Néhány év alatt a hozzánk járó gyermekek száma megtízszereződött, amely siker mögött több tényező is állhat. Mindenekelőtt lakóhelyem, Sopron földrajzi elhelyezkedése, Ausztria közelsége, hiszen naponta sok ezren indulnak munkába valamelyik határ-menti osztrák településre, de akár Bécsbe is. Ezen munkavállalók között rengeteg szülőt találunk, akikben erős a vágy, minden bizonnyal a gyenge németnyelvtudásuk miatt, hogy gyermekeikből az idegen nyelvet jól beszélő felnőttek váljanak, és sikeresebbek, eredményesebbek tudjanak lenni szüleiknél.

A kezdeti nehézségeket számomra leginkább a szakirodalom hiánya okozta. Tudtam, hogy egy olyan korosztály megszólítása a célom, melyre különösen jellemző az erős kötődés a szülőkhöz, éppen ezért egy olyan foglalkozástípus megtervezésébe fogtam, ahol a gyermekek együtt

lehetnek a szüleikkel. Sok szempontból kiindulási alapnak tekintettem az országosan is nagy népszerűségnek örvendő különböző énekes-mondókás, dúdolgató foglalkozások módszertani anyagait. Ezek analógiájára építettem fel tulajdonképpen azokat a délelőtti, félórás foglalkozásaimat, ahol általában másfél-kétéves gyerekek vannak többségében, de nem ritka az egyévesnél fiatalabb kisgyermek sem. A „Baba-német" elnevezésű német foglalkozásaim legfontosabb célja, hogy minél fiatalabb korban induljon meg a gyermekek idegennyelvi fejlesztése, hiszen a gyermekek több olyan tulajdonsággal is rendelkeznek, amelyek révén egy második vagy akár egy harmadik nyelvet is könnyen elsajátíthatnak. „…kifejező a mimikájuk, nincsenek gátlásaik, mint oly sok nyelvtanulónak, és játszva is képesek tanulni. Mindezek pozitív irányban befolyásolják beszédbeli könnyedségüket és kiejtésüket." (*Navrasics,* 2004) Az is valószínűsíthető, hogy gyermekkorban dől el, hogy a későbbiekben tökéletesen fogjuk-e beszélni az idegen nyelvet. A gyermekkorban elkezdett nyelvtanulás nagyobb esélyt ad arra, hogy aztán majd az anyanyelvit megközelítő kiejtést lehessen produkálni.

Ezeknek a foglalkozásainknak a másik célja, hogy egy olyan együttes élményt nyújtsunk a kisgyermekeknek és szüleiknek, amely hozzásegíti a családokat a szabadidejük hasznos eltöltéséhez, segíti a gyermekeket az első közösségi lét pozitív megélésében, miközben boldogságot és örömöt szerzünk nekik.

A neveléstudomány különböző területein még mindig akadnak olyanok, akik ellenzik a gyermekek korai fejlesztését, így az idegennyelv-elsajátítás megkezdését is minél fiatalabb korban. Idő előttinek, siettetettnek ítélik az idegennyelv-fejlesztést. Úgy ítélik meg, hogy ezek a foglalkozások felesleges időtöltések, amelyek elveszik az időt a játéktól, a kötetlen, szabad mozgástól, és túlterhelik a gyermeket. Éppen ezért kifejezetten ártalmasnak gondolják azokat és azt vallják, hogy ezek a gyermekkor idő előtti halálához vezetnek. Egy még kritikusabb ellenvélemény szerint a korai nyelvtanulás a gyermek nemzeti identitását, az anyanyelvéhez való kötődését is kóros irányban befolyásolhatja (Kovács, 2009). Vekerdy Tamás többek között azzal érvel, hogy egy idegen nyelv korai bevezetésével összezavarjuk a gyermeket, beszédét károsan befolyásolhatjuk, akár dadogóvá is válhat. Nem egyszer pedig azzal is riogatnak az ellenzők, hogy egy nyelvet sem fog majd helyesen beszélni a gyermek (Navrasics, 2004). Munkám során szerzett többéves tapasztalataim birtokában épp ennek ellenkezőjéről tudok beszámolni. A gyermekeket a dadogástól és egyéb kommunikációs zavaroktól féltő szakemberek véleményét a saját foglalkozásaim révén tudom cáfolni.

4. Az idegennyelv-tanulás megkezdésének ideális időpontjáról alkotott elméletek

Szakmai viták gyakori témája az idegennyelv-tanulás megkezdésének optimális időpontja. Ma már a kutatók többsége egyetért abban, hogy az életkor meghatározó jelentőséggel bír az idegennyelv-elsajátításban. (Kovács, 2009) Annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy mikor érdemes a második nyelv tanulását elkezdeni, sokféle elmélet áll a rendelkezésünkre.

Létezik a nyelvpedagógiában egy bizonyos „kritikus periódus elmélet", amely azt mondja ki, hogy az ember életében van egy kritikus kor, a pubertás kezdete, ami után már nem lehetünk olyan sikeres nyelvelsajátítók (Kovács, 2009). Ez a „kritikus periódus elmélet" Eric Lenneberg, amerikai pszicholingvista nevéhez kötődik, aki az embriológia és az etológia szakterületéről vette át a kifejezést. (*Lenneberg*, 1974)

Lenneberg szerint tehát a pubertás kor a vízválasztó, előtte érdemes elkezdeni az idegen nyelvek megtanulását. Álláspontja szerint a pubertás után már nem lehetséges az anyanyelvit megközelítő kiejtés produkálása. Krashen a serdülőkorra teszi ezt a változást, melyet Lenneberggel ellentétben nem biológiai, hanem intellektuális és szociális okokkal hoz összefüggésbe. Elméletében kifejti, hogy ötéves kor körül a lateralizációs folyamatok lezárulnak. A gyermeki tanulást felszabadultság jellemzi, nincsenek gátlások. A serdülő ezzel szemben folyton attól fél, hogy az idegen nyelven való megnyilvánulása közben nevetségessé válik, itt már erősödik az önkontroll funkció, ami visszavetheti az elsajátítás folyamatát. A gyerekek gátlásmentessége tehát mindenképpen egy fontos ok lehet, amely miatt érdemes a gyermekeket a lehető legkorábban idegen nyelvekkel megismertetni. Meisel ugyancsak az ötéves kornál jelöli meg a nyelvelsajátító képesség megváltozását. Pléh szerint szintén az 5. és 6. életév után alakul ki a kései kétnyelvűség. (*Klein,* 2013)

Navrasics Judit még korábbra gondolja ezt a kort: „Léteznie kell tehát egy viszonylag gazdag innáta rendszernek, melynek működése az első néhány életévre korlátozódik, innen nyerte elnevezését: kritikus periódus." (*Navrasics,* 2004, 179. old.) Ez az elmélet sok vitát szült már a megjelenése óta. Vekerdy Tamás pszichológus például sok más szakemberrel együtt annak a meggyőződésének ad műveiben hangot, hogy az iskolaérettség elérésének idején célszerű elkezdeni az idegen nyelv tanulását. Sőt egyszerre akár kettőt is! Úgy véli, a gyerekekben ekkorra szilárdul meg az anyanyelvi struktúra, ugyanakkor a hangképző szerveik még elég képlékenyek ahhoz, hogy jól elsajátítsanak egy idegen artikulációt, nem mellesleg ez a memoriterek kora is. (*Vekerdy,* 2003)

Kétségtelen, hogy a korai idegennyelv-tanulást kutatók többségénél abban egyetértés van, hogy az életkor előrehaladtával megváltozik az a mód, ahogyan egy idegen nyelvhez viszonyulunk. Még abban is egy véleményen vannak, hogy a pubertás a határvonal. Innentől kezdve a gyermek tanulási stratégiát vált ugyanis. A gyermek nyelvtanulása még nem tudatos tevékenység, hanem az anyanyelv elsajátításához hasonlítható.

5. A gyermek, aki idegen nyelvet tanul

Különbséget kell tennünk idegennyelv-tanulás és idegennyelv-elsajátítás között. Óvodás- vagy még fiatalabb korú gyermekek esetében ez utóbbi kifejezést kell használnunk az idegennyelv-tanulási forma jelölésére. A tanulás náluk még nem tudatos, nem is tudják a gyerekek, hogy a játékos tevékenységeik közben mennyi új ismerettel gyarapodnak.

A tanulás ismeretek megszerzésére és azok megtartására irányuló szellemi munka, melyhez elengedhetetlen többek között a kitartás, a türelem, a figyelem és az akaraterő, és nem párosul minden esetben pozitív élménnyel.

Az elsajátítás tudattalan tanulás, melynek következtében készségszintű ismeretek alakulnak ki az egyénben. Ennek menete, üteme és végeredménye számos tényező által determinált. Fontos megjegyezni, hogy bizonyos mértékig befolyásolható olyan tudatos beavatkozások által, mint például az oktatás. (*Klein*, 2013)

Az óvodás korú gyermekek idegennyelv-elsajátítási folyamatában az óvodapedagógusok az ismeretek megtartását előre megtervezett, játékos, tevékenységközpontú módszerekkel, ismétlések, rituális elemek beiktatásával segíti elő. A gyermekek idegennyelv-tanulása főként „cselekvés, megértés, szemlélés, dolgok észlelése, vidám és játékos élmények útján zajlik”. (*Leopold* 1994, 34. old., idézi: Boeckmann-Links-Orlovsky-Wondraczek, 2010)

A gyermekek korai idegen nyelvelsajátításával kapcsolatban a pszichológiai, nyelvészeti és nyelvpedagógiai szakvélemény szerint az alábbi eltérések figyelhetők meg a többi korosztályhoz képest:

- A korai életszakaszban sokkal szorosabb az összefüggés az anyanyelv és az idegen nyelv között, mint a későbbi korokban. Fiatalon az anyanyelv analógiájára történik az idegen nyelv tanulása.
- A gyerekek másképpen tanulják a nyelveket.

- Az idegen nyelvvel való megismerkedés gyermekkorban más módszerekkel kell, hogy történjen, mint az idősebb generációknál.

A fiatal nyelvtanulókról tudni lehet, hogy jobban képesek alkalmazkodni az idegen nyelv fonológiai rendszeréhez, sokkal fogékonyabbak a hangok és a nyelv ritmusa iránt. (*Kovács,* 2009) Az új szavak kiejtése, a hangok képzése számukra játékot jelent, és mindezt erőlködés nélkül hajtják végre. A tíz éven aluli gyermek gondolkodása elsősorban a cselekvésekhez kötődik, nem pedig a fogalmakhoz. (*Piaget,* 1997) Éppen ezért a gyermekek tanulása akkor a legsikeresebb, ha az is valamilyen cselekvéshez, tevékenységhez kapcsolható. A tanulás és a tevékenység a gyermek és a felnőtt számára pontosan ellenkező módon áll egymással kölcsönhatásban. „A felnőtt azért tanul meg valamit, hogy aztán csinálni tudja. A kisgyermek ezzel szemben azért csinál valamit, hogy megtanulja." (*Kovács,* 2009, 38.old.)

A korai idegennyelv-fejlesztés egyik legfontosabb jellemzője tehát, hogy tevékenység közben történik. Ebben az életkorban a kisgyermekek fő tevékenysége pedig a játék, ezért a nyelvi foglalkozások mindig játékba, értelmes, a gyermek korának megfelelő tevékenységbe ágyazottan jelennek meg. „A játékba bújtatott, vagy játékos elemekkel tarkított nyelvfejlesztés azért is elsődleges ebben az életkorban, mert holisztikus hatású. Egyszerre hat több fejlesztési területre, nevezetesen a fiziológiai, értelmi, érzelmi, társas és nyelvi területre egyaránt." (*Kovács*, 2009, 63. old.) A gyermeki tanulás sokkal kisebb mértékben alapul verbalitáson, szavak megértésén, mint a többi korosztályé. Ezért a gyermek számára a mozgás, a cselekvés, az érzékszervekkel való befogadás, a szituációkból való értelmezés mind-mind az értelemteremtést szolgálja.

6. A korai idegennyelv-elsajátítás előnyei

Kétségtelen, hogy egy második vagy akár még több nyelv ismerete számos előnnyel jár. A második nyelv elsajátításakor a fonetikában mutatkozik meg leginkább az előny, hiszen a fiatalabb gyermekek artikulációs bázisa sokkal könnyebben átáll az új nyelv hangjainak a kiejtésére, azokat nem próbálják meg a hozzá közeleső anyanyelvivel helyettesíteni. Hamar el tudják sajátítani az intonációs mintákat. (*Navrasics*, 2004) Ezeknél a gyermekeknél megfigyelhetjük a jobb fogalomalkotó és problémamegoldó képességeket, az absztrakt rendszerek iránti nagyobb fogékonyságot, fejlettebb nyelvi és kognitív kreativitást, szociális érzékenységet és nyitottságot újabb nyelvek megtanulása iránt. Ha a gyermekek egy idegen nyelvvel huzamosan foglalkozhatnak, nagyobb eséllyel fogják azt elsajátítani. Nem mellékesen a korai idegennyelv-elsajátítás során a gyermekek az adott nyelv

gyermekkultúrájának megismerésére is lehetőséget kapnak, ami egy későbbi kezdés esetén mindenképpen kimaradna az életükből. (*Klein*, 2013) Játék közben, tevékenységekbe ágyazottan, erőfeszítések nélkül indulhatnak el a két- vagy többnyelvűvé válás útján. Mindez pozitívan hat a személyiségfejlődésükre is. Önbizalmat ad nekik, nyitottság, tolerancia jellemzi őket, és a tanuláshoz való viszonyukra is kedvezően hat.

Létezik egy olyan tudományos elmélet, miszerint minden embernek van legalább egy language ego-ja, egy olyan nyelve, amellyel azonosul. Kutatók megfigyelték, hogy azok a gyermekek, akik egynyelvűként nőttek fel, felnőtt korukban fenyegetve érzik magukat, ha egy másik nyelvet is meg kell tanulniuk. (*Boeckmann-Links-Orlovsky-Wondraczek*, 2010) „Ha az énkép nem eléggé stabil, ez a „nyelvi ego" elhárító mechanizmusként kezd működni más nyelvekkel szemben. Ezért is nagyon ajánlatos, hogy már koragyermekkorban sor kerüljön legalább egy második nyelv elsajátítására, amivel kifejlődhet egy második „nyelvi ego" (*Chighini és Kirsch* 2009, idézi Boeckmann-Links-Orlovsky-Wondraczek, 2010).

7. Az óvodás kor előtti idegen nyelvi foglalkozások felépítése

A 0-3 éves korosztálynak szóló, játékos német foglalkozásaink délelőtt tíz órakor kezdődnek, félórás időtartamúak, és 8-16 gyermek van jelen a szüleivel. Fontos jellemzőjük a nyugodt, barátságos, családias légkör és a vidám hangulat. A foglalkozások elején mindig kört alkotva helyezkedünk el a földre kirakott párnákon, köszöntjük egymást egy állandó üdvözlő-dallal, és örülünk annak, hogy újra együtt lehetünk. „A kör minden megjelenési formájában az idő totalitásának és az újrakezdésnek a szimbóluma. Mágikus összefoglalása, emblémája a ciklikus változásnak, az idő térszerűsítése által lehetővé teszi az idő feletti uralmat és a jövő előrejelzését". (*Tánczos*, 2007, 319. old.) A gyermekek főként az édesanyjuk ölében ülnek, ő jelenti számukra elsősorban a biztonságot, az óvodáskorhoz már közelítők azonban a párnákon egyedül ülnek. Fontos, hogy mindig a „Begrüssungslied" (üdvözlő dal) nyitja a foglalkozásainkat, ez hangsúlyos részét képezi e reggeli rituálénak. Beszélgetünk arról, kik jöttek el aznap, kik hiányoznak, esetleg betegek, mindenkit név szerint köszöntünk német nyelven. Ez az üdvözlődal hosszú időn keresztül állandó, hónapokig énekeljük naponta mindig ugyanazt, így a gyermekek számára egyrészt könnyedén megtanulható, biztonságot adó, ugyanakkor keretet ad a foglalkozásnak. Az általunk énekelt dalok egyike a *„Hallo Kinder, hallo Kinder! Seid ihr da?"* kezdetű, ami a gyermekek üdvözlésén kívül arra is kiváló lehetőséget kínál, hogy megtanítsunk nekik néhány cselekvést kifejező igét is, mint klatschen, winken, essen, trinken, schlafen (tapsolni, integetni, enni, inni, aludni). Gyakran adunk a gyerekek kezébe kisebb hangszereket is (pl. csörgő), amelyek együttes

megszólaltatása mindig nagy örömet okoz nekik. Együtt énekelünk, tapsolunk, a dalban szereplő kifejezéseket közösen imitálva, mindent a csoportban együtt végzünk.

A rituálé részét képezi az is, hogy használunk egy bábfigurát is, Hans Hase-t, melyet minden egyes foglalkozás elején egy bőröndből csalogatunk ki a gyerekekkel közösen. Mindezt persze németül és fontos, hogy minden cselekvéshez van egy állandó mondóka vagy dal. Hans Hase is természetesen németül köszönti a gyerekeket.

Évek óta használjuk a tanításban a Budapesti Goethe Intézet Deutsch mit Hans Hase – in Kindergarten und Vorschule című német nyelvi programját, amit kifejezetten óvodáskorú és kisiskoláskorú gyerekek német oktatásához fejlesztettek. (*Morvai és Veress*, 2009) Ez a taneszköz csomag azon pedagógusok számára készült, akik a németet, mint idegen nyelvet akarják oktatni óvodában vagy az általános iskola alsó tagozatában. Harminc összefüggő egységből áll, CD-mellékletekkel, különböző segédanyagokkal, valamint egy nyuszi kesztyűsbábbal. A program a gyermekek természetes kíváncsiságára épít. Hans Hase, egy kedves nyuszi kesztyűsbáb, melynek segítségével a tanulási környezet azonnal meseszerűvé alakul át. Ahogy a kezünkre húzzuk a bábot, elváltoztatjuk a hangunkat. Mivel a báb mindig németül köszönti a gyerekeket, számukra teljesen egyértelmű, hogy Hans Hase csak németül tud beszélni. Paraván sincs, de nincs is rá szükség, hiszen a gyermekek életet tulajdonítanak a felnőtt kezén ugráló figurának. (*Mészáros,* 1982) Együtt énekelnek, játszanak, verseket mondanak a foglalkozásokon résztvevők a bábbal, sokat mozognak, és közben észrevétlenül idegen nyelvet tanulnak. Hans Hase segít tulajdonképpen a foglalkozást vezetőnek, hogy a játék végigkísérje a gyermekek tanulását. A nehézséget az okozza, hogy a gyermeki kíváncsiságot folyamatosan ébren kell tartani. Ezt elérni pedig csak a biztonságot jelentő állandó elemek mellett megjelenő újdonságokkal, további ingerekkel lehet. A program bizonyos elemei már a legfiatalabb korosztály, a másfél-kétéves gyermekek tanítása közben is sikeresen alkalmazható.

Hans Hase színt hozott a korai idegennyelv-fejlesztésbe. Évtizedekig a német nemzetiségi óvodapedagógusok kizárólag Kasperre, a híres bábfigurára támaszkodhattak. Kasper vagy Kasperl, de hívják Kasperlenek is, a Kaspertheater vicces hőse, a 18. század vége óta ismert a német nyelvterületen, osztrák népi bábfigura. Kasperle bécsi születésű volt, de rövid idő alatt, átlépve Ausztria határát, egész Németországban népszerűvé vált. Létezett egy vetélytársa is, Hännesche, aki a Rajna-vidéken és az akkori Poroszországban uralkodott. (*Kazanlár,* 1973) Kasperle legfőképpen bábfiguraként terjedt el. Jellegzetes hosszú, többnyire piros sapkája (Zipfelmütze), Harlekin-szerű ruhája, karakteres

vigyorgó arca, kampós orra. Kasper a jóság megtestesítője, a gyerekek megnevettetője, aki az ördöggel cimborál.

A Baba-német foglalkozások ugyancsak fontos részét képezik az ujj-játékok (Fingerspiele), mondókák (Kinderreime), lovagoltatók (Kniereiterspiele), gyerekdalok (Kinderlieder), végül pedig az egyszerűbb körjátékok (Kreisspiele) és egyéb mozgásos játékok (Bewegungsspiele). A legkisebbeknél nagy szerepe van az ölbéli játékoknak. Ezek elmélyítik az anya-gyermek viszonyt, meghittséget biztosítanak számukra, egy olyan lelki táplálékot kaphatnak a kicsik ezáltal, ami jó indítása, megalapozása lehet a szülő-gyerek élethosszig tartó kapcsolatának. A mondókákhoz érintés, mozgás kapcsolódik, ezáltal fejlesztjük a gyermek testtudatát. A német gyerekdalok mindig az adott évszakhoz, vagy az aktuális témához illeszkedve, és mindig mozgásos tevékenységbe ágyazottan épülnek be az aznapi programba. Mozgásigényük ebben a korban óriási, ennek kielégítése a mi feladatunk is. A nyelvet egyébként mozgással kísért játékokkal különösen jól lehet fejleszteni, ilyenkor a játéktevékenység és a nyelvfejlesztés tulajdonképpen egybefonódik. Még érdekesebbé válik a gyermek számára ez a tevékenység, ha zene is kíséri. Ebből is látszik, hogy a nyelvelsajátítás fejlesztése komplex folyamat. (*Klein,* 2013)

A foglalkozásokat mindig ugyanazzal a búcsúdallal zárjuk. Itt persze nem ér véget az aznapi együttlétünk, hiszen ilyenkor indul a szabadjáték (Freispiel), aminek nagy jelentősége, fontos szerepe van minden résztvevő számára. Egyrészt a gyermekek játszhatnak tovább kötetlenül, szabadon, nem irányítottan. Másrészt a szülők beszélgethetnek egymással, megoszthatják egymással tapasztalataikat, problémáikat. A téma természetesen főként a gyermekek nevelése, gondozása. Sokan kérnek a foglalkozásvezetőtől tanácsot, megoldási javaslatot egy-egy problémás helyzetben. Jó azt érzékelni, hogy pedagógiai, pszichológiai tudásunkkal segíthetünk másokon.

Fontos szerep jut tehát ebben a folyamatban a pedagógusnak, aki tevékenységközpontú és multiszenzoros tanulással, többszöri ismétlések és rituális elemek beiktatásával segíti elő a megtartást. (*Klein*, 2013)

Az iskola előtti életkorokban a gyerekek fokozottan igénylik a velük foglalkozó pedagógussal a baráti, szeretetteljes viszonyt. Ennek a kötődésnek kihatása van az egész tanulási folyamatra és a gyermekek viszonya a pedagógushoz meghatározza az elsajátítandó nyelvhez való viszonyukat is. (*Boeckmann-Links-Orlovsky-Wondraczek,* 2010)

8. Módszerek a 3 éves kor előttiek idegennyelv-oktatásához

A 3 éves kor alatti gyermekek idegennyelvi fejlesztéséhez egyrészt a nyelvpedagógiából J. Ronjat nyelvész óta ismert *„egy személy – egy nyelv”* módszer analógiájára a kizárólagos német nyelvhasználatot választottuk a tanoda csoportszobáiban, amely a kétnyelvű nevelés egyik lehetséges eszköze. J. Ronjat arról számolt be, hogy a Párizsban élt családjában hogyan nevelték kétnyelvűvé Louie nevű fiúkat. A gyermek egyik szülője csak németül szólt hozzá, a másik pedig csak franciául. Az „egy személy-egy nyelv” nevelést alkalmazva mindkét szülő megőrizte saját anyanyelvét és ezt használta a gyermekével történt kommunikációban. (*Jarovinszkij,* 1994)

A mi esetünkben a foglalkozást vezető pedagógus tehát kizárólag idegen nyelven szólalhat meg, így azt a nyelvet a gyerekek vele azonosítják. A gyermekek mindig személyhez kötik a nyelvet, a nyelvi tudatosság tehát már korán jelentkezik náluk. (*Hartl-Babai-Kovácsné*, 2014)

Módszerünk kidolgozásakor nagymértékben támaszkodtunk Talabér Ferencné *„Játék a szóval, játék a nyelvvel”* programjára is, melyet a szerző a kétnyelvű német nemzetiségi nevelést folytató óvodai csoportok számára írt, de bármely nyelv esetén jól alkalmazható. A lényeg a játékos módon történő nyelvelsajátításon van. A program két nyelven zajló nevelést ír elő, melyhez kétnyelvű óvodapedagógust kell biztosítani. Az óvodai csoportok napirendjébe illesztik a német nyelvű dalokat, mondókákat, körjátékokat, meséket. E program kétnyelvűségét mi nem alkalmazzuk, ugyanis eredményesebbnek ítéljük meg munkánkban az egy nyelven történő nevelői közléseket.

Ugyancsak sokat tanultunk az országszerte oly népszerű, mára már komoly hagyományokkal rendelkező magyar énekes-mondókás foglalkozások (Kerekítő, Ringató programok) módszertanából is. (*Pásztor*, 2012)

9. Célok és eredmények

A korai idegennyelv-fejlesztést biztosító szülő-gyermek foglalkozásokkal a következő célok megvalósítására törekszünk:

- A gyermekek életébe a német nyelv bevezetése minél fiatalabb életkorban
- Élmény nyújtása gyermeknek, szülőnek egyaránt, közös játékkal, énekléssel, mondókázással
- Minta adása a szülőknek, hogy hogyan neveljünk két vagy többnyelvű gyermeket

- Mondókák, gyerekdalok megtanítása a szülőknek is, hogy otthon is folytatódjon az élmény
- Tartalmas kikapcsolódás biztosítása szülőnek, gyereknek egyaránt

A fent felsorolt célok mellett fontosnak tartom megjegyezni, hogy munkánkkal és az általunk használt módszerek átadásával alternatívát szeretnénk biztosítani a külföldre pályázó német nemzetiségi óvodapedagógusok számára, hiszen biztosan állítható, hogy az ilyen foglalkozások megtartására vállalkozók óvodai munkájuk mellett komoly anyagi megbecsülésre is számíthatnak, ami nagy valószínűséggel itthon tartaná őket. A pedagógusok pályaelhagyásának legfőbb oka a jövedelemmel való elégedetlenség, melynek súlyos következményei lehetnek. Egyrészt nagyfokú elvándorlást okozhat, másrészt fenn áll a veszélye annak is, hogy növekszik azon pályán maradók száma, akik csak jobb híján folytatják ezt a hivatásukat. (*Chrappán,* 2011) A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata a német nemzetiségi óvodapedagógus hiány rendezését célzó munkacsoportot hozott létre, melynek tagjaként fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy meg kell ismertetni ezeket a pedagógusokat olyan alternatívákkal, amelyek vonzóvá tehetik számukra a hazai munkalehetőségeket is.

Az eredményeinkről elmondható, hogy azok a gyerekek, akik nagyon korán (kb. 10-12 hónaposan) kezdik a német nyelvvel való ismerkedést, és hetente többször is járnak foglalkozásokra, két - két és fél éves korukra néhány száz szavas német szókinccsel rendelkeznek, 30-40 mondókát és ugyanennyi gyerekdalt tudnak már, értik az egyszerűbb mondatokat, kérdéseket, azokra egy-egy szóval már válaszolni is képesek német nyelven. A legfontosabb eredmények közé soroljuk azt a tényt is, hogy a hozzánk járó gyerekek örömmel vesznek részt a foglalkozásokon, nem utasítják el az idegen nyelvet, mert az természetessé vált számukra, fogékonyak az újabb nyelvekre, idegennyelvi környezetben nem jönnek zavarba. Kezdeti sikereik a nyelvtanulásban, önbizalmat adnak nekik, mindez erősíti az öntudatukat és ez az egész személyiségfejlődésükre pozitívan hat. Fontos megemlíteni azt a tényt is, hogy a visszajelzések alapján a legtöbbjükről elmondható, hogy az iskolában minden tárgyból jól teljesítenek, könnyen tanulnak. A pedagógusok szerepe mellett meg kell említeni a szülők szerepét is ebben a folyamatban, hiszen az ő támogatásuk, fejlesztő tevékenységük is elengedhetetlen. (*Klein,* 2013)

10. Összegzés

A korai életkorban kezdődő idegennyelv-elsajátítás előnyeit megkérdőjelezők hangjai elcsendesedni tűnnek. Munkám eredményei mindenképpen arra ösztönöznek, hogy az általam kidolgozott és használt

korai idegennyelv-fejlesztési módszert széles körben terjesszem mind a szülők, mind azon német nemzetiségi óvodapedagógusok körében, akik éppen a pályaelhagyáson gondolkoznak. A két-vagy többnyelvű nevelést, illetve az idegen nyelvek bevezetését a gyermekek életébe, akár már az óvoda megkezdése előtt is, rendkívül fontosnak, sőt nagyon is kívánatosnak tartom. Az általam vezetett tanodában naponta éljük át a kisgyermekek idegennyelvi fejlesztésének a szépségeit. A hatékony korai nyelvoktatás szükségességét ma már senki nem vitathatja. Már egy idegen nyelv megtanulása is oly mértékben növeli meg a kulturális tőkénket, hogy az pénzben alig kifejezhető, hiszen ez a legjobban konvertálható tudás. Sokat beszélünk a tudásalapú társadalomról. Nos, az ehhez vezető legfontosabb utak egyike az idegen nyelvek megtanulása. Munkánk sikere azt is bizonyítja, hogy az ilyen foglalkozásokra egyre nagyobb igény van.

Irodalomjegyzék

Boeckmann, Klaus-Börge - Links, Sabine – Orlovsky, Sarah Michaela – Wondraczek, Ines (2010): *Többnyelvűség az óvodákban – Módszertani kézikönyv korai fejlesztéshez.* Iniversität Wien Institut für Germanistik, Wien, p150

A magyar fordítást készítette a Nyugat-dunántúli Regionális Fejlesztési Ügynökség Közhasznú Nonprofit Kft. megbízásából Balázs István

Chrappán, Magdolna (2011): *Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében.* In: Garai Orsolya- Horváth Tamás - Kiss László - Szép Lilla - Veroszta Zsuzsanna (szerk): Frissdiplomások, Educatio, 2011. pp. 267-286. (Diplomás pályakövetés)

Feld-Knapp Ilona (2015): *Az intézményes idegennyelv-oktatás új kihívásai.* In: A tanárrá válás és a tanárság kutatása – A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen. Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 11. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_11.pdf Letöltés dátuma: 2018. január 4., 18 óra 55 perc

Fischer, Márta (2007): *A többnyelvűség és a nyelvoktatás támogatása az Európai Unióban.* Új Pedagógiai Szemle 2007/7-8. http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tobbnyelvuseg-es-a-nyelvoktatas-tamogatasa-az-europai-unioban Letöltés dátuma: 2017. december 22., 10 óra 12 perc

Golnhofer, Erzsébet – Szabolcs, Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, p122

Dr. Hartl, Éva - Babai, Zsófia – Dr. Kovácsné Vinkovics, Éva (2014): Módszertani kézikönyv az óvodai kétnyelvű *neveléshez*. Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron http://publicatio.nyme.hu/336/1/Multiling_modszertani_konyv_m2VEva_vegleges_javitott_kepekkel_u.pdf Letöltés dátuma: 2018. január 3., 17 óra 45 perc

Jarovinszkij, Alekszandr (1994): Gyermekkori kétnyelvűség: hátrány vagy előny? – Regió - Kisebbség , politika, társadalom 1994. 5.évf.4.sz.http://epa.oszk.hu/00000/00036/00020/pdf/05.pdf Letöltés dátuma: 2018. január 3., 22 óra 35 perc

Kazanlár, Emil (1973): *A bábjáték – Műhelytitkok.* Corvina Kiadó, Budapest, p40

Klein, Ágnes (2013): *Utak a kétnyelvűséghez – Nyelvek elsajátítása iskoláskor előtt.* Tinta Könyvkiadó, Budapest, p140

Kovács Judit (2009): A gyermek és az idegen nyelv. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, p178

Kovács, Judit (2009): *A gyermek és az idegen nyelv.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, p178

Lenneberg, E. H. (1967): Biological Foundations of Language. Wiley., A nyelv biológiai szempontból. In: *Pap Mária (szerk.): A nyelv keletkezése.* Kossuth Kiadó, Budapest, 1974. p.111-128.

Mészáros, Vincéné (1982): *Óvodai bábjátékok.* Tankönyvkiadó, Budapest p188

Morvai-Veres: Hans Hase taneszközcsomag – óvodásoknak és kisiskolásoknak http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/dhh/hah/huindex.htm Letöltés dátuma: 2015. június 30. 18 óra 01 perc

Navrasics, Judit (2004): *A kétnyelvű gyermek.* Pannon Egyetemi Kiadó, Veszprém, p204

Navrasics, Judit (2010): *Egyéni kétnyelvűség.* Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, p112

Pásztor, Enikő: *A rituálék szerepének felerősödése napjainkban – „Morgenkreis", a reggeli rituálé az óvodákban és a bölcsődékben.* In: *Képzés és Gyakorlat Neveléstudományi folyóirat* (online) 2014. 1-2. szám, 12. évfolyam, 121-128.p. http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/1026571566 Letöltés dátuma: 2017. december 7. 14 óra 01 perc

Pásztor, Enikő: *A játékos idegennyelv-tanulás óvodáskorban – a kisgyermek, mint idegennyelv-tanuló.* In: *Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia – Nevelés és Tudomány, Neveléstudomány a 21. században című tanulmánykötet* (online) Kaposvár, 2015 – 51-62.p.

http://trainingandpractice.hu/sites/default/files/egyeb-kotetek/KE_9_Kepzes_es_Gyakorlat_TK_P001-457.pdf Letöltés dátuma: 2017. december 7. 19 óra 53 perc

Piaget, J. (1997): *Az értelem pszichológiája* - Kairosz Kiadó, Budapest, p258

Talabér, Ferencné (2004): *Spracherziehung – Förderung der Sprechfreudigkeit in den Nationalitätenkindergärten – Nyelvi nevelés – nyelvi fejlesztés a nemzetiségi óvodákban.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, p157

Tánczos, Vilmos (2007): *Szimbolikus formák a folklórban.* Kairosz Kiadó, Budapest, p440

Vekerdy Tamás (2003): *A pszichológus válaszol – Gyerekekről, felnőtteknek* - Sanoma Budapest Kiadó Rt., Budapest, p224

FIGURATÍV NYELVHASZNÁLAT ÉS ATIPIKUS FEJLŐDÉS

Höfflerné Pénzes Éva, eva.penzes@barczi.elte.hu
Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

1. Bevezetés

A tanulmány célja, hogy elméleti jellegű áttekintést nyújtson a figuratív (vagyis nem szó szerint értendő) nyelvi kifejezések értelmezését illetően, kitérve a működést leíró modellekre, a figuratív nyelvhasználat fejlődésére és arra, hogy mindez hogyan működik atipikus fejlődésű személyek esetében.

A mindennapi nyelvhasználat során számos alkalommal kell megküzdenünk azzal a feladattal, hogy a két- illetve több-értelmű hallási információkból a megfelelő alternatívát kiválasszuk. A sikeres feldolgozás feltétele az így létrejövő konfliktus detektálása és feloldása, ami az ún. végrehajtó funkciók (VF) feladata.

A figuratív kifejezések általánosíthatósága nagy szerepet játszik a közmondások, idiómák megértésében is. (Benczes – Kövecses, 2010) A metaforák feldolgozását jól jelzi a munkamemória teljesítmény, azonban függetlennek látszik a szókincstől és a fogalmi analógiáktól. (Glucksberg, 1993) Kutatások sora bizonyítja azt, hogy a különböző kognitív zavarok nem terület-specifikusak (legyen szó fejlődési zavarokról vagy szerzett sérülésekről), ezért elsősorban a fejlődés kontinuumának elemzése révén válnak érthetővé.

2. A figuratív nyelvhasználat interpretációja

2.1. A figuratív nyelv fogalma

A figuratív kifejezések olyan nyelvi jelenségek, amelyek két vagy annál több szóból állnak, s amely szerkezetek jelentését nem tudjuk kikövetkeztetni pusztán az azokat alkotó egyes szavak jelentéséből. Ilyenek például az idiómák, a metaforák, a metonímiák, a hasonlatok, a szólások és a mondások is. A figuratív kifejezések a kognitív nyelvészet megközelítése szerint az emberi gondolkodás és megértés elengedhetetlen eszközei, amelyeket a köznapi emberek is erőfeszítés nélkül használnak. A funkciójuk az, hogy segítsék az elvontabb fogalmak

kifejezését és megértését. Nem kizárólag nyelvi jelenségek, sőt, legnagyobb részük fogalmi természetű. „A kognitív nyelvészet szerint a metafora egyszerre nyelvi, fogalmi, társadalmi és kulturális, testi és idegi jelenség." (*Kövecses – Benczes*, 2010, p.93.)

A tipikus, érett emberi kognitív rendszer gazdagon strukturált, egy része erősen specializált, azonban továbbra is kérdés, hogy miként alakul ki ez a rendszer. (*Győri*, 2004) Egyre több kutatás támasztja alá azt, hogy a kognitív struktúra alapvetően az egyéni fejlődési folyamat eredményeképpen alakul ki (*Karmiloff–Smith* , 1998); illetve azt, hogy az atipikus módon fejlődő gyermekek esetében kialakuló komplex képességek eltérő szerveződésűek, mint a neurotipikus (tipikusan fejlődő) gyermekek esetében. (*Győri – Várnai – Stefanik*, 2004) A figuratív nyelv kutatásának is célja az, hogy felfedezzük az vizsgált egyénre vagy csoportra jellemző képességprofilt; és a profil elemzése, illetve a fejlődési folyamat nyomon követése révén vonjunk le következtetéseket a kognitív struktúrára és a figuratív nyelvhasználatra vonatkozóan.

2.2. Figuratív nyelvi kifejezések megértése és produkciója

Szamarasz (2014) megfogalmazza tanulmányában, hogy a metaforák természetének kutatása már Arisztotelész óta létezik és a kognitív nyelvészet kibontakozása óta több jelentős elmélet született a figuratív nyelvhasználattal kapcsolatban.

Arisztotelész úgy vélekedett, hogy a metaforákat alapvetően hasonlattá alakítva, analógiákon keresztül értelmezzük, ilyetén módon pedig stilisztikai kérdésként tekintett a metaforakutatásra. Talán ez is oka lehetett annak, hogy hosszú évszázadokig háttérbe szorult a metaforakutatás témaköre és csak a múlt századfordulón került ismét a nyelvészek érdeklődésének fókuszába.

Bréal (1897) elsőként ír arról, hogy "a metafora nem pusztán nyelvi díszítőelem, hanem a nyelv széles körben használt jellemzője, valamint a nyelv változásának alapvető eszköze". (*Szamarasz*, 2014, p. 779.) *Richards* (1936) vezette be azt a terminológiát, amelyet a mai napig használunk és amelyben a nem szó szerint értelmezendő szó vagy szókapcsolat a *hordozó* (*vehicle*), a dolog, amire vonatkozik, a **tárgy** (*topic*), a figuratív jelentés pedig az *alap* (*ground*).

Black (1962) - továbbvíve Richards gondolatmenetét - interakcióelméletében arról ír, hogy a metaforafeldolgozás során a tárgyat a hordozó segítségével észleljük, vagyis fogalmi szinten is megjelenik a feldolgozás.

Grice (1957) *szeriális modell*jében lépésről lépésre írja le a feldolgozás menetét, tehát feltételezi, hogy az alábbi folyamatok egymás után következnek: a szó szerinti jelentés aktiválása; a szó szerinti jelentés ütköztetése a kontextussal; az inkongruens jelentés elutasítása; végül pedig a metaforikus jelentés aktiválása.

Lakoff és Johnson (1980) *fogalmimetafora-elmélete* szerint a metafora elengedhetetlen a humán megismerés során. Teljes fogalmi rendszerünk alapját egy kis elemszámú, testi tapasztalatokon alapuló fogalom-bázis adja. Ezek segítségével képesek vagyunk elvont fogalmakat is értelmezni. Vagyis "egy konkrétabb fogalmi tartomány (*forrástartomány*) struktúrájának leképezésével szerkezetet kölcsönzünk ezeknek az absztrakt fogalmi tartományoknak (*céltartomány*), ezáltal lehetővé téve azt, hogy olyan megfoghatatlan dolgokról beszéljünk és gondolkodjunk, mint pl. a barátság, az idő vagy az igazságosság." (*Szamarasz*, 2014, p. 783.)

Gentner (1983) a Lakoff és Johnson-féle megközelítés kapcsán felmerülő kérdések mentén fogalmazta meg *strukturálisleképezés-elméletét* (structure mapping theory), amelyben megkülönbözteti a relációs analógiákon alapuló metaforákat az észlelhető hasonlóságok mentén létrejövő metaforáktól; és megfogalmazza, hogy a metaforák csak azokat a tartományokat strukturálják relációk segítségével, amelyek nem egyértelműek számunkra korábbi tapasztalataink alapján.

Sperber és Wilson (1986) *relevanciaelmélete* a grice-i megközelítéshez köthető. Legfontosabb eleme az a felismerés, hogy kommunikációnk alappillére a szándékok kifejezése és azok felismerése, vagyis a metaforák megértéséhez szükség van a kialakult tudatelméleti képességre.

A *globális feldolgozási modell* (Global Elaboration Modell; *Levorato – Cacciari*,1995) azt feltételezi, hogy az idiómák (és egyéb figuratív kifejezések) értelmezéséhez egy sor kognitív és nyelvi képességre van szükségünk, amelyek hosszú időn át fejlődnek. Ezen elmélet szerint, az idiomatikus kifejezések értelmezése könnyebb, ha informatív kontextusba ágyazottak; továbbá fontos, hogy az értelmezéshez szükséges információkat egy egységes értelmezési keretbe rendezzük. Ehhez mindenképpen szükséges a mondatszintű olvasási képesség, a megfelelő jelentés kiválasztásának képessége a lehetséges jelentések közül, a kontextuálisan nem megfelelő jelentések gátlása, és az önellenőrzési képesség.

Giora és Fein (1999) *fontossági sorrend hipotézise* szerint (graded salience) a jelentés típusától függetlenül (metaforikus vagy szó szerinti) az a jelentés aktiválódik hamarabb, amelyik „erősebb" szemantikus

kapcsolatokkal bír, vagyis amit a személy jobban ismer, gyakrabban használ.

Végül pedig essék szó a *párhuzamos modellről* (*Glucksberg*, 2008), amely szerint a szó szerinti és a metaforikus jelentés egyszerre aktiválódik. A „rendszer" tehát nem zárja ki a szó szerinti jelentést sem, azonban a feldolgozás során gátolja azt.

Mashal (2013) kutatási tapasztalatai alapján azt fogalmazza meg, hogy az ismeretlen metaforák feldolgozása kognitív erőfeszítést igénylő folyamat, amelyhez szükség van a cél- és a forrástartomány közötti kapcsolatok feltérképezésére és a nem odaillő jelentések kizárására. Leírja, hogy a munkamemória kapacitásnak szerepe van az ismeretlen metaforikus interpretációk kialakításában, és főleg az irreleváns információk kizárásában a központi végrehajtón keresztül. Az ismert metaforák feldolgozása során inkább a fonológiai hurokban tárolt fonológiai kódokra és a hosszú távú memóriához köthető szemantikus feldolgozásra támaszkodunk.

Shnitzer-Meriovich, Lifshitz-Vahab és Mashal (2017) tanulmányukban arról írnak, hogy a figuratív nyelvi kifejezések megértésének képessége kritikus kognitív és kommunikációs képesség, amely összefügg az absztrakt gondolkodás, a kreativitás és a verbális képességek, továbbá a végrehajtó funkciók (azokon belül is elsősorban a rugalmas és analógiás gondolkodás, az emlékezet, a munkamemória és a gátlás) működésével. Korábbi elméleti megközelítések egyfajta szintéziseként mutatják be az ún. *metafora-karriert*. Eszerint a köznapi metaforák, állandósult szókapcsolatok értelmezése egyfajta kategorizációs folyamat, amelyben "*X egyenlő Y-nal"* - módon gondolkodunk. Ezeket a jelentéseket a mentális lexikonunkban tároljuk, előhívásuk könnyű. A feldolgozásuk a bal agyféltekéhez és a kikristályosodott intelligenciához köthető. Ezzel szemben az újszerű, költői metaforák értelmezése egy összehasonlítási folyamat révén jön létre (*X olyan, mint Y*). Ezek a jelentések korábban nem léteztek az egyén számára, így nem is találhatóak meg a mentális lexikonban. A feldolgozás ezért a jobb agyféltekéhez és a fluid intelligenciához köthető. Ha azonban egy korábban újszerű metaforával újra és újra találkozunk, akkor az értelmező számára ismerőssé válik, jelentése bekerül a mentális lexikonba, tehát köznapivá válhat. Ez a metafora karrier lényege.

A figuratív kifejezések megértését és produkcióját több további tényező is befolyásolhatja úgy mint az életkor, a nyelvi tapasztalat, a nem, a szakma, a kultúra, a politikai háttér és meggyőződés, a kognitív különbözőségek, a testi tapasztalatok, a földrajzi származás, a személyiség és a szociális háttér. (*Gibbs – Colston*, 2012, p.203-204.) Egy nyelv nem anyanyelvi beszélői például azokat a metaforákat értelmezik

könnyen, amelyeket saját anyanyelvükből már ismernek. Másrészt viszont ezek, a már jól ismert (anyanyelvi) metaforák interferálhatnak az idegen nyelven elsajátítani szánt metaforákkal. (*Golden*, 2010)

Holtgraves (1999) szerint a nőkre inkább az jellemző, hogy könnyebben értelmezik a beszélő indirekt szándékát a mondanivalójában, a férfiak azonban gyakrabban használnak bizonyos metaforikus kifejezéseket, mint a nők. Hasonlót állapít meg *Ivanko, Pexman & Olinek* (2004) amikor arról írnak, hogy a férfiak sokkal gyakrabban használnak szarkasztikus kifejezéseket, mint a nők, mert az utóbbiak arra törekszenek, hogy elkerüljék a félreértéseket a beszélgetés során.

Természetesen az elsajátított szakma is nagy mértékben befolyásolja a a figuratív nyelvhasználatot. Tanárok és papok több metaforikus kifejezést használnak (*Pexman – Olinek*, 2002), mint pl. rendőrök vagy szakmunkások, akikre inkább az ironikus kifejezések használata jellemző. (*Katz – Pexman*, 1997)

Azt a hipotézis, amely szerint az egyszerűbb, széleskörben használt metaforák kevésbé kultúrafüggők, mint a komplex metaforák, több tanulmány is alátámasztja. (*Kövecses*, 2005; *Yu*, 2003)

Végül pedig essék szó a kognitív különbözőségekről, amelyekről a harmadik fejezetben részletesebben is olvashatunk. *Glucksberg, Gildea és Bookin* (1982) megfogalmazza, hogy az alacsonyabb intelligencia kvócienssel rendelkező személyek munkamemóriája alacsonyabb kapacitású és kevesebb metaforikus kifejezés produkciójára képesek, mint a magasabb intelligencával bíró személyek. *Kazmerski, Blasko és Dessalegn* (2003) pedig arról ír tanulmányában, hogy az alacsony IQ-val rendelkező személyek is képesek voltak a figuratív jelentés interpretálására, azonban jóval több mentális erőfeszítésükbe került, mint a magas IQ-val rendelkező személyeknek.

2.3. A figuratív nyelvhasználat fejlődése

Azt biztosan állíthatjuk, hogy ez a képességünk egész életünkben folyamatosan fejlődik. Az viszont továbbra is kérdés, hogy van-e valamelyik agyféltekének domináns szerepe a feldolgozásban, illetve hogy speciális képességként, külön fejlődik-e a figuratív nyelvhasználat, vagy más kognitív képességekkel együtt? A kutatások pro és kontra érveket is felhoznak, így ezekben a kérdésekben idáig nem alakult ki konszenzus. Ebben szerepet játszhatnak a kutatók metaforáról, annak kutatási módszereiről és a gyermekek kategorizációs képességeiről alkotott nézetei is. (*Szamarasz*, 2014) „Keil érvelése szerint egy metafora megértése gyermekkorban elsősorban a fogalom ismeretén múlik és a

metaforamegértés tartományról tartományra fejlődik.” (*Szamarasz*, 2014, p. 806.)

A korábban leírt fogalmimetafora-elmélet szerint (*Lakoff – Johnson*, 1980) a metaforikus gondolkodás az ismétlődő testi tapasztalások révén alakul ki és fejlődik. „Ezek a testi tapasztalatok gyakran olyan érzelmi tapasztalatokkal korrelálnak, amelyek alapvető fogalmi metaforák alapját képezik, például A JÓLÉT/BOLDOGSÁG FENT VAN.” (*Szamarasz*, 2014, p.803.) Ezek révén alakulnak ki a képsémák, vagy akár a helyhatározó fogalmak is, amelyeknek értelmezése már egy 20 hónapos kisgyermek számára sem okoz gondot. (*Szamarasz*, 2014)

Pearson (1990) kutatási eredményeiben beszámol arról, hogy hároméves gyermekek bár még nem tudják megfogalmazni az egyes metaforák jelentését, azonban már értelmet tulajdonítanak nekik, hiszen jobb arányban mondják vissza helyesen azokat, mint bizonyos értelmetlen mondatokat.

Gibbs és Colston (2012) megfogalmazza, hogy négy – öt éves korban a figuratív kifejezések értelmezése szó szerint történik, vagyis az esetek nagy többségében a gyermekek nem tudják helyesen értelmezni a kifejezés elvont tartalmát. Ezt támasztja alá *Gentner* (1983, 1988) kutatása is, amely szintén azt fejti ki, hogy a gyermekek elsősorban a tárgyi hasonlóságokra koncentrálnak (ez azonban a későbbiekben megváltozik) a metaforikus kifejezések feldolgozása során.

Ebben az időszakban (4-5 éves korban) döntő szerepet játszik a tudatelméleti képesség (ki)alakulása. A tudatelmélet az a képesség, amely révén mentális állapotokat (elképzeléseket, szándékokat, vágyakat, színlelést, tudást) tulajdonítunk magunknak és másoknak. Valamint annak a megértése, hogy mások elképzelései, szándékai, vágyai különböznek a miénktől. Azok a gyermekek, akiknél kialakult a tudatelméleti képesség jobban teljesítenek a figuratív nyelvi kifejezések értelmezésében, mint azok, akiknél ez a képesség még nem alakult ki. (*Schnell*, 2005)

Hat – hét éves korban elsősorban az észlelési hasonlóságon alapuló figuratív kifejezéseket tudják jól értelmezni a gyerekek, vagyis azokat, amelyeknek az alapját egy észlelhető hasonlóság adja (pl: spagetti-hajú: olyan a haja, mint a spagetti, mert hosszú, egyenes szálakból áll). A későbbiekben már az ún. relációs hasonlóságok értelmezésére is képessé válnak, amelyek hátterében egy belső tulajdonság áll (pl: az ügyvéd egy cápa: olyan agresszíven viselkedik, mint egy cápa). (*Gibbs – Colston*, 2012) Ebben az időszakban (6-7 éves korban) „immár a gyerekek is igyekeznek maximalizálni a relációs megfeleltetéseket. Ezt a minőségi váltást Gentner relációs eltolódásként (relational shift) emlegeti.” (*Szamarasz*, 2014, p.804.)

Tizenegy – tizenkét éves korban a gyermekek már majdnem minden típusú metaforát képesek feldolgozni. (*Gibbs – Colston*, 2012) *Cain és Towse* (2009) kutatási eredményeik alapján megerősítik a fejlődésről alkotott elképzelést, kitérve arra, hogy már 7-8 éves gyermekek is képesek helyesen értelmezni idiomatikus kifejezéseket, azonban felhívják a figyelmet arra, hogy ez a képesség még 11-12 éves korban sem teljesen kiforrott.

Carriedo és munkatársai (2016) kutatása is erre a megállapításra "rímel". Egyértelmű fejlődést figyeltek meg ugyanis az általuk vizsgált korcsoportokban: 11 és 15, valamint 15 és 21 éves kor között. Emellett megállapították, hogy a relációs alapon nyugvó verbális okfejtés és a végrehajtó működések (azon belül is a munkamemória és a gátlás) egyaránt fontos szerepet játszanak a metaforák feldolgozása során.

Huber-Okrainec és Dennis (2003) az általuk kialakított mérőeszközzel végzett felmérésük alapján megállapítják, hogy a hat éves gyerekek szignifikánsan kevesebb idiomatikus interpretációra képesek, mint a 7-17 évesek. Ugyanez igaz a 7-8 éves és a 9-17 éves; illetve a 9-10 és a 15-17 gyerekek, fiatalok éves összehasonlítása esetében is. A hat éves gyermekek szignifikánsan több szó szerinti értelmezést adtak, mint a 7-17 éves gyermekek; ahogy a 7-8 évesek is a 9-17 évesekhez képest. Megállapították továbbá, hogy a 6-8 éves gyermekek szignifikánsan több lexikai hibát ejtettek, mint a náluk idősebbek.

Érdekes, a fentebb olvashatókhoz képest részben eltérő tapasztalatokról számol be Balázs (2015) tanulmányában, miszerint "a kamaszok (15-18 évesek) kitüntetett figyelemmel fordulnak az új és ritkán hallott alakzatok felé, azokat gyorsabban értelmezik metaforikus jelentésben, mint a konvencionális metaforákat". (Balázs – Kemény – Ivaskó, 2015, p327.) Abban azonban ők is egyetértenek, hogy a konvencionális metaforák megértése az életkorral nő.

2.4. A figuratív kifejezések értelmezését és feldolgozását vizsgáló eljárási lehetőségek

A *metaforikus triád teszt* (Kogan et al, 1980 idézi Bishara & Kaplan, 2016 és Shnitzer-Meriovich & Lifshitz-Vahab & Mashal, 2017) egy húsz kép-párból álló sorozat, amelyben a képek között metaforikus kapcsolat áll fenn (pl. csukott szem és redőny). Ezt kell felismernie és saját szavaival megfogalmaznia a vizsgálatba bevont személynek. Hasonló feladattípus, amikor egy metaforához négy kép kapcsolódik, és ezek közül kell a valódi jelentéssel bírót kiválasztani. (Winner & Gardner idézi Daarisma, 2002; Huber-Okrainec & Dennis, 2003)

A *verbális metafora teszt*ben (Mashal & Kasirer, 2011) a vizsgálati személy tíz hétköznapi és tíz költői/újszerű metaforával találkozik. Mindegyik metaforához négy értelmezési lehetőség áll rendelkezésre: a valódi jelentés, egy szó szerinti disztraktor, egy független kifejezés, és negyedik válaszvariációként az „Ennek nincs értelme." mondat olvasható. A résztvevőnek ezek közül kell választania.

A *verbális idióma teszt* (Mashal & Kasirer, 2011) esetében az idiomatikus kifejezéshez ismét négy választípus kapcsolódik: a valódi jelentés, egy szó szerinti interpretáció, egy szó szerinti disztraktor és egy független jelentésű mondat.

A *metafora/idióma a történetben* típusú feladathelyzetben a kutatásban részt vevő személy egy történetet olvas/hall, amelyben szerepel egy figuratív kifejezés. A történethez kapcsolódó kérdésre válaszolva kell megfogalmaznia, hogy mit is jelent valójában az adott figuratív kifejezés. (Abrahamsen & Bruke-Williams, 2004; Power & Taylor & Nippold, 2001)

A fentiekben hivatkozott szakirodalmak alapján megállapítható, hogy jellegzetesen három feladattípussal vizsgálják az idiómák feldolgozását, amelyek a következők: feleletválasztós feladat, képek társítása az idiomatikus kifejezésekhez, és idiómák értelmezése rövid szöveg alapján.

3. Tipikus és atipikus fejlődésű személyek figuratív nyelvhasználatának jellemzői

A tipikus működést és fejlődést követően a továbbiakban - a teljesség igénye nélkül - szeretnék írni arról, hogy hogyan zajlik a figuratív nyelvi kifejezések feldolgozása és produkciója különböző, atipikus fejlődésű személyek, csoportok esetében.

Gibbs és Colston (2012) tanulmányukban tipikusan fejlődő (továbbiakban TF) és tanulási zavarral küzdő (TZ) gyermekek metafora-értéséről ír. Megfogalmazzák, hogy a hétköznapi metaforák és idiómák jelentését a mentális lexikonban tároljuk, ezért értelmezésükhöz szükségünk van a korábban létrehozott interpretációkra is. Ugyanakkor ezen értelmezések előhívása könnyebb, mint egy teljesen új és helyes értelmezés megalkotása. A hétköznapi metaforák és idiómák értelmezésében szignifikánsabban rosszabbul teljesítenek a TZ gyerekek, mint a TF gyerekek, mert a hétköznapi (vagyis jól ismert, gyakran hallott) figuratív kifejezések esetében a TF gyerekek a mentális lexikonban tárolt információkra támaszkodnak, annak segítségével tudják jobban és gyorsabban értelmezni ezeket a kifejezéseket, mint a TZ gyermekek. Az irodalmi (ritkán használt, kevésbé ismert) és vizuális (pl. humoros grafika stb.) metaforák értelmezésében nincs szignifikáns különbség a két csoport

között. Ennek az az oka, hogy az irodalmi metaforák értelmezése korábban nem történt meg, ezért nincsenek a mentális lexikonban kódolva, vagyis interpretációjuk nem függ a korábban megszerzett tudástól. Így a TF gyerekeknek is (közel) ugyanannyi erőfeszítésükbe kerül az értelmezésük, mint a TZ gyerekeknek. Ebben az esetben a TF gyerekek nem tudnak profitálni gazdagabb szókincsükből vagy korábbi szemantikus tudásukból.

Bishara és Kaplan (2016) tanulási zavarral küzdő és tipikusan fejlődő, 12-13 éves tanulók végrehajtó működését és idiómaértését hasonlította össze tanulmányában. Kutatásukban a vizsgált TZ gyermekek a többjelentésű szavakhoz, a szemantikus és fonetikus fluenciához (mint végrehajtó funkciókhoz) köthető feladatokban; illetve az idiómák, a verbális és a képi metaforák értelmezésében is rosszabbul teljesítettek, mint a TF diákok.

Abrahamsen és Bruke-Williams (2004) is tanulási zavarral küzdő és tipikusan fejlődő gyermekek teljesítményét hasonlította össze, azonban eredményeik nem mutattak olyan éles különbséget a vizsgálati csoportok között, mint a fentebb ismertetett tanulmányok. Kutatásukban 3. és 5. osztályos TZ és TF gyermekek vettek részt, amelyben történet alapján kellett idiómákat értelmezniük. A szerzők megfogalmazzák, hogy a helyes válaszok számát illetően nem találtak szignifikáns különbséget sem a diagnosztikus csoportokat, sem pedig az életkort illetően. Szignifikáns eltérés csak a történet értelmezésében volt kimutatható a vizsgált csoportok között.

Mashal és Kasirer (2012) leír egy ún. „kép-fölény" hatást, amely szerint, ha egy verbális felidézést kívánó feladathelyzetben verbális és képi információt is kap a vizsgált személy, akkor a képi információt könnyebben tudja értelmezni/felhasználni. Kutatásuk azt látszik bizonyítani, hogy ez inkább csak TZ populációkra igaz. A TF gyerekek esetében viszont a képi információ nem jelentett előnyt.

Papagano és Vallar (2001) esettanulmányában egy harmincéves, Down szindrómás hölgyet mutat be, akivel kapcsolatban azt állapították meg vizsgálataik alapján, hogy a metaforák és az idiómák interpretációja nagy mértékben függ az általános nyelvi képességektől és egyes végrehajtó funkcióktól, úgy mint munkamemória és téri-vizuális képességek.

Shnitzer-Meriovich, Lifshitz-Vahab és Mashal (2017) egyrészt Down-szindrómás, másrészt pedig (nem specifikus) enyhe, ill. középsúlyos fokú értelmi fogyatékossággal élő személyekkel folytattak vizsgálatokat. A cikk szerzői azt feltételezték, hogy a vizsgálati csoportok jobban teljesítenek a képi metaforák értelmezése során. Ez a feltételezés azonban nem igazolódott, mert mindkét csoport szignifikánsan rosszabbul teljesített a vizuális információt tartalmazó feladatok során, mint a verbális

metaforaértelmezésben. Ennek hátterében két okot feltételeznek. Egyrészt azt, hogy a kutatásban használt verbális metaforák jobban illeszkedtek a részt vevő személyek mentális korához; másrészt pedig azt, hogy a képfölény-hatás az életkor előre haladtával válik egyre erősebbé.

Highnam, Wegmann és Woods (1999) kísérletükben nyelvi zavarral küzdő (továbbaikban NYZ) és neurotipikus (azaz tipikusan fejlődő, továbbiakban TF) gyermek figuratív nyelvhasználatát vizsgálta a metaforikus triád teszttel. Emellett egy hasonló koncepciójú, verbális feladatsort is összeállítottak. Megállapították, hogy a TF gyermekek mindkét feladattípusban szignifikánsan több metaforikus kapcsolatot tudtak megnvezeni, mint a nyelvi zavarral küzdő tanulók. *Quallsa és munkatársai* (2004) megállapítása szerint ugyan a nyelvi zavarral küzdő (NYZ) fiatalok (13-14 évesek) nagy általánosságban rosszabbul teljesítettek a metaforaértés tekintetében, mint a TF tanulók, azonban a teljesítménybeli különbség elsősorban a kevésbé ismert/gyakori metaforák esetében volt megragadható. Megállapították továbbá, hogy a NYZ küzdő gyermekek szignifikánsan jobban teljesítettek abban a feladattípusban, amelyben igaz-hamis állítások között kellett dönteni a gyermekeknek a metaforák jelentését illetően, mint azokban, amelyekben egy történet elolvasására és értelmezésére is szükség volt a metafora jelentésének kinyeréséhez. Megfogalmazzák továbbá, hogy az olvasásai képesség csak a kevésbé ismert metaforák történeten keresztüli értelmezésénél volt befolyásoló szerepű.

Saban-Bezalel és Mashal (2015) kutatásukban neurotipikus (tipikus fejlődésű, továbbiakban TP) és pervazív fejlődési zavarral diagnosztizált (továbbiakban PFZ) felnőttek idiómaértését vizsgálták. Arra jutottak, hogy a TP személyek esetében jobb agyféltekei aktivizáció figyelhető meg az idiómák nem szó szerinti jelentésének feldolgozása során, míg a PFZ felnőttek esetében jobb és bal agyféltekei aktivizáció egyaránt megfigyelhető volt, vagyis a PFZ személyek agyi lateralizációja atipikusnak nevezhető ebben a tekintetben.

Levorato, Nesi és Cacciari (2004) megfogalmazza, hogy a szövegértési képesség összefügg az idióma-értési képességgel, ill. előrejelzi a megértés minőségét. Ez azért lehetséges, mert a kontextus hatása rendkívül erős, ezt a jól olvasók eredményesen használják. Az olvasási nehézséggel küzdő személyek viszont nehezen zárják ki a szó szerinti jelentéseket, mert (1) nem tudják hasznosítani a kontextus adta előnyöket; (2) és nehezen kapcsolják össze az idióma valós jelentését a jelentést megfogalmazó mondattal. A szerzők leírják, hogy a szövegértési képességek javulása magával hozza az idiómák értelmezési képességének javulását.

4. Összefoglalás

Összességében megfogalmazhatjuk, hogy a figuratív, nem szó szerint értendő kifejezése értelmezése és feldolgozása már kisgyermekkorban elkezdődik és változatos külső (pl. szociokulturális háttér, az anyanyelv jellegzetességei), illetve belső feltételek (pl. kognitív képességek, személyiség-vonások) mentén fiatal felnőtt korig folyamatosan fejlődik. Ezek a kifejezések rendkívül fontos szerepet játszanak a gondolkodásunkban, érzéseink és elvont elképzeléseink kifejezésében. További eredmények arra engednek következtetni, hogy a neurotipikus és az atipikus fejlődésű (jelen tanulmányban konkrétan tanulási, nyelvi zavarral küzdő és értelmi fogyatékos) személyek más-más kognitív forrásokra támaszkodnak a figuratív kifejezések értelmezésekor.

Irodalomjegyzék

Abrahamsen, E. P. - Burke-Williams, D. (2004): Comprehension of Idioms by Children with Learning Disabilities: Metaphoric Transparency and Syntactic Frozenness. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33(3), p203-215

Balázs P. – Kemény F. – Ivaskó L. (2015): A konvencionális és az újszerű metaforák megértési folyamata a serdülő és fiatal felnőtt korosztály esetében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70(2/3), p327–347

Bishara, S. - Kaplan, S. (2016): Executive Functioning and Figurative Language Comprehension in Learning Disabilities. *World Journal of Education*, 6(2), p20-32

Black, M. (1962/1990): Metafora. *Helikon*, 26(4), p432-447

Bréal, M. (1897): *Essai de sémantique*. Librarie Hachette, Paris.

Cain, K. – Towse, A. S. – Knight, R. S. (2009): The development of idiom comprehension: an investigation of semantic and contextual processing skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102 (3), p280-298

Carriedo, N. – Corral, A., – Montoro, P.R. – Herrero, L. – Ballestrino, P. – Sebastián, I. (2016): The Development of Metaphor Comprehension and Its Relationship with Relational Verbal Reasoning and Executive Function. *PLoS ONE*, 11(3)

Draaisma, D. (2002): *Metaforamasina*. Typotex Kiadó, Budapest.

Gentner, D. (1983): Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, 7(2), p155-170

Gentner, D. (1988): Metaphor as structure mapping: The relational shift. *Child Development*, 59, p47-59

Gibbs, R. W. – Colston, H. L. (2012): *Interpreting figurative meaning.* Cambridge University Press, Cambridge, p286-296

Giora, R. – Fein, O. (1999): Irony comprehension: The graded salience hypothesis, *Humor*, 12(4), p425-436

Glucksberg, S. – Gildea, P. – Bookin, H. (1982): On understanding nonliteral speech: can people ignore metaphors? *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 21(1), p85-98

Glucksberg, S. (2008): How Metaphors Create Categories Quickly. In R. W. Gibbs, (ed.): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge University, Cambridge, p67-73

Golden, A. (2010): Grasping the point: A study of 15-year-old students' comprehension of metaphorical expressions in schoolbooks. In G. Low, Z. Toff, A. Deignan, L. Cameron (eds): *Researching and applying metaphor in the real world*, Benjamins, Amsterdam, p35-62

Grice, H. P. (1957): Logic and conversation. In Cole, P. – Morgan, J.L. (ed.): *Syntax and semantics*, vol.3., p41-58

Győri M. (2004): Korai kognitív fejlődés: tudásterületek, mechanizmusok interakciók. In Győri M. (szerk.): *Az emberi megismerés kibontakozása. Társas kogníció, emlékezet, nyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest. p7-16

Győri M. – Várnai Zs. – Stefanik K. (2004): A nyelv és a naiv tudatteória elsajátítása: a kölcsönhatások jelentősége és természete. In Győri M. (szerk.): *Az emberi megismerés kibontakozása. Társas kogníció, emlékezet, nyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest. p82-108

Highnam, C. - Wegmann, J. - Woods, J. (1999): Visual and verbal metaphors among children with typical language and language disorders. *Journal of Communicational Disorders*. 32(1), p25–35

Holtgraves, T. (1999): Comprehending indirect replies. When and how are they conveyed meanings activated? *Journal of Memory and Language*, 41(4), p519-540

Huber-Okrainec, J. – Dennis, M. (2003). Idiom comprehension in childhood: An assessment tool and age norms. *Brain and Language*, 87(1), p188–191

Ivanko, S. – Pexman, P. – Olinek, K. (2004): How sarcastic you are? Individual differences and verbal irony. *Journal of Language and Social Psychology*, 23(3), p244-271

Karmiloff-Smith, A. (1998): Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends In Cognitive Sceinces*, 2(10), p389-398

Katz, A. – Pexman, P. (1997): Interpreting figurative statements: Speaker occupation can change metaphor to irony. *Metaphor and Symbol*, 12(1), p19-41

Kazmerski, V. – Blasko, D. – Dessalegn, B. (2003): ERP and behavioral evidence of individual differences in metaphor comprehension. *Memory and Cognition*, 31(5), p673-689

Kövecses Z. (2005): *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe.* Typotex Kiadó, Budapest.

Kövecses Z. – Benczes R. (2010): *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Lakoff, G. – Johnson, M. (1980): *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press, Chicago.

Levorato, M. C. – Nesi, B. – Cacciari, C. (2004). Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: A developmental study. *Brain and Language*, 91(3), p303–314

Levorato, M.C. – Cacciari C. (1995): The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children. *Journal of Experimantal Child Psychology*, 60(2), p261-83

Mashal, N. – Kasirer, A. (2012): The relationship between visual metaphor comprehension and recognition of similarities in children with learning disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), p1741–1748

Mashal, N. (2013): The role of working memory in the comprehension of unfamiliar and familiar metaphors. *Language and Cognition*, 5(4), p409-436

Papagno, C. – Vallar, G. (2001): Understanding metaphors and idioms: A single-case neuropsychological study in a person with Down syndrome. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 7(4), p516–528

Pearson, B. Z. (1990): The comprehension of metaphor by preschool children. *Journal of Child Language*, 17(1), p185-203

Pexman, P. – Olinek, K. (2002): Understanding irony: How do stereotypes cue speaker intent? *Journal of Language and Social Psychology*, 21(3), p245-274

Power, R. – Taylor, C. L. – Nippold, M. A. (2001): Comprehending literally-true versus literally-false proverbs. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(1), p1-18

Qualls, C.D. – Lantz, J.M. – Pietrzyk, R.M. – Blood, G.W. – Scheffner-Hammer, C. (2004): Comprehension of idioms in adolescents with language-based learning disabilities compared to their typically developing peers. *Journal of Communication Disorders*, 37 (4), p295–311

Richards, I. A. (1936): *The philosophy of rhetoric*. Oxford University Press, New York.

Saban-Bezalel, R. – Mashal, N. (2015): Hemispheric Processing of Idioms and Irony in Adults With and Without Pervasive Developmental Disorder. *Journal Autism and Developmental Disorders*, 45(11), p3496–3508

Schnell Zsuzsanna (2005): Tudatelmélet és pragmatika. (Idiomatikus nyelvelsajátítás) In Gervain – Kovács – Lukács – Racsmány (szerk.): *Az Ezerarcú Elme. Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára.* Akadémiai Kiadó, Budapest, p102-115

Shnitzer-Meirovich, S. – Lifshitz-Vahab, H. – Mashal, N. (2017): Comprehension of Verbal and Visual Metaphors among Individuals with Intellectual Disability with and without Down Syndrome. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(3), p252–267

Sperber, D. - Wilson, D. (1986): *Relevance: Communication and cognition.* Cambridge MA & Oxford, Blackwell.

Szamarasz V. Z. (2014): Metafora. In Pléh Cs. – Lukács Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika 1-2*. Akadémiai Kiadó, Budapest, p777-812

Yu, N. (2003): Chinese metaphors of thinking. *Cognitive Linguistic*, 14 (2-3), p141-165

SZAKÍTÁS A HORGONYOKKAL. MOSKÁT ANITA: HORGONYHELY (DOBOZTANKÖNYV-FEJEZET)

Vida Barbara, barbi.vida@gmail.com
Selye János Egyetem, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, doktorandusz

1. Bevezetés

Jelen doboztankönyv-fejezet célja, hogy a kortárs magyar peremirodalom, azon belül is Moskát Anita opusának innovatív tendenciáira, valamint annak oktatásban való lehetséges szerepére reflektáljon.

A dolgozat a magyar fantasy megújításában oroszlánrészt vállaló *Moskát Anita Horgonyhely* című regényét teszi boncasztalra, annak nyelvi, narratológiai és autoreferenciális eljárásaira éppúgy odafigyelve, mint világ- és karakterépítésére egyaránt. A munka ebben a formában oktatási segédanyagként fogható fel, mely alapjául szolgáló tanulmány a szerző *A kortárs magyar fantasy női vonulata I. – Moskát Anita: Bábel fiai; Horgonyhely* című munkája, mely az Opus folyóirat 2016/3-as számában jelent meg, aminek alapját azon poétikai eljárások adják, melyek révén a szöveg megújítja a zsáner összmagyar dimenzióját.

A kezdeményezés/projekt Baka L. Patrik nevéhez köthető és a szöveg oktatásának megkönnyítésére szolgál. (*Baka,* 2016) Baka L. szövegében kitér a magyarországi és a romániai oktatási programra egyaránt, majd ezek fényében beszél a szlovákiai magyar revideált oktatási programról. (vö. NAT; ÁMP I.; ÁMP II.; ÁMP III.; RMOP I.; RMOP II.; RMOP III.; RMOP IV.; ROP I.; ROP II.; ROP III.; ROP IV.) Mindezek után különböző felmérések segítségével bizonyítja, hogy a diákok körében a populáris irodalmi művek közkedveltebbek a klasszikusoknál, így ezek segítségével kívánja közelebb hozni az olvasást a fiatalokhoz (vö. *Bernát,* 2002; *Ábrahám,* 2006; *Madics,* 2007; *Bereck,* 2009; *Gombos – Hevérné Kanyó – Kiss,* 2015; Plonický, 2016). Végül hazai kutatókat említ, akik populáris irodalommal foglalkoznak (vö. *H. Nagy,* 2014; *Hegedűs,* 2014; *Deisler,* 2014; *Keserű,* 2014). A témában számos egyéb figyelemreméltó szöveg született (vö. *Sántha*, 1997; *Gombos*, 2005; *Gyeskó*, 2009; *Simon*, 2010; *Kerber*, 2012; *Manxhuka*, 2016) Jelen doboztankönyv-fejezet voltaképp reakció kíván lenni a kezdeményező felhívására, miszerint:

„Az egyetemi katedrák és kutatócsoportok nyílt szellemiségű tagjai úgy tehetnek a legtöbbet a populáris irodalom helyzetének megváltoztatásáért, hogy rövid, lényegre törő, és mégis széleskörű információbázist integráló doboztankönyv-fejezeteket készítenek és tesznek közzé az erre alkalmas pedagógiai fórumokon és folyóiratokban, szemelvényekkel, feladatokkal illetve gyakorlatokkal ellátva, melyek modernizálhatják és dinamizálhatják irodalomoktatásunk állóvizét.” (*Baka* 2016, 25. old.)

2. Szakítás a horgonyokkal – *Moskát Anita: Horgonyhely* (Doboztankönyv-fejezet)

Amit a fantasyről tudni illik

→ a klasszikus fantasztikus történetek kialakulása után négy altípus különült el:

1. sci-fi (science fiction)
2. horror
3. alternatív történelem (vö. Baka L. P., 2014)
4. FANTASY

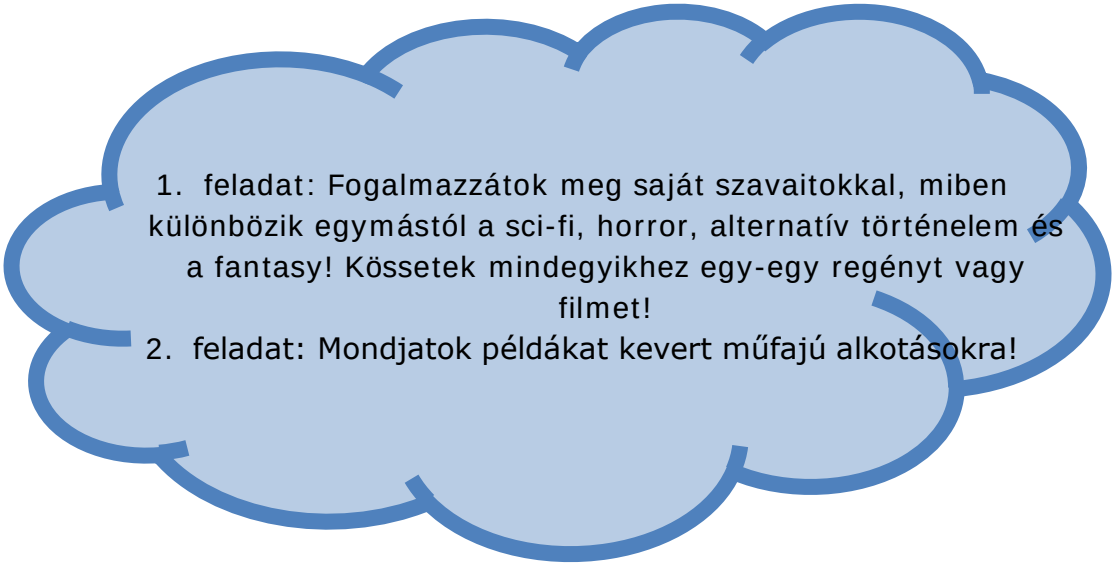
→ a fantasyt a fantasztikus irodalom részterületeként tartjuk számon

→ a XXI. század egyik legmeghatározóbb irányzatának tekinthető

→ több, a fantasy műfajjegyeit is magán viselő mű kiérdemelte már a Nobel-díjat, melyet nem egy esetben épp az élénk képzeletvilágra hivatkozva ítélték oda a szerzőnek: *Günter Grass (1999), José Saramago (1998), Gabriel García Márquez (1982), Isaac Bashevis Singer (1978), Hermann Hesse (1946), Thomas Mann (1929), William Butler Yeats (1923), Maeterlinck (1911), Selma Lagerlöf (1909) és Rudyard Kipling (1907)*

→ a fantasy legnevesebb teoretikusai közé tartozik Lin Carter, Brian Stableford (Stableford, 2005) és Farah Mendlesohn (Mendlesohn, 2008)

1. gondolatbuborék
Amit a fantasyről tudni illik



1. kérdésfelhő/feladatfelhő

A fantasy műfaján belül is *rengeteg szubzsánert* különböztetünk meg, s ezeket az *egyes szakirodalmak eltérően mutatják be*. (vö. *Dr. Galuska*, 2015; *Kornya*, 1988; *Hegedűs*, 2012; *Mendlesohn*, 2008) Mi elsőrendűen *négy fő alműfajról, a hard-, a high-, a dark- és az alternatív történelmi fantasyről* teszünk említést, melyeket Hegedűs Orsolya munkája alapján (*Hegedűs*, 2012) dolgozunk ki. Ezen a négy markáns szubzsáneren túl azonban még számos kisebb alműfajt tudunk megkülönböztetni (vö. *Kornya*, 1988a; *Kornya* 1988b). Mindenekelőtt fel kell vázolnunk Farah Mendlesohn merőben más alapokon álló koncepcióját is, melyről ugyancsak Hegedűs tesz említést.

Mendlesohn négy alapkategóriát különböztet meg: a *portál-keresés* (portal quest), az *immerzív* (immersive), a *betolakodó* (intrusive), illetve a *határhelyzetű* (liminal) fantasyt. A portál-keresésben egy mágikus átjáró a kulcs a varázsvilágba, a betolakodó fantasyben a fantasztikum betolakszik a fikció terébe, a határhelyzetű fantasyben a mágia végig a szemünk sarkában lebeg, míg az immerzív fantasyben teljesen körülvesz minket a másik univerzum. (*Mendlesohn*, 2008) Magyar viszonylatban szintén számos írás jelent már meg a fantasy műfajáról (vö. *Varju*, 1999; *Stemler*, 2003; *Végh*, 2007)

HIGH FANTASY

→ A high fantasy művekben **a téma a Jó és a Gonosz örök harca**, mindez epikus történetbe foglalva, telis-tele mágiával.

→ Helyszínei **részletgazdag világok**, melyek **saját kultúrával**, **történelemmel rendelkeznek**.

→ Tipikus példája **Tolkien életműve**. A Gyűrűk Ura című trilógiát **kánonalkotó mű**ként kezeljük, ugyanis hozzájárult egy azóta már elterjedt és népszerű írásmód kialakulásához.

→ A high fantasy regények további jellemző hatása, hogy **nagy terjedelemben íródnak**, gyakorta **többkötetes sorozat**tá növik ki magukat. Ha a közönség vevő a további történetekre,

2. gondolatbuborék
High fantasy

HARD FANTASY

→ A **hard science fictionből** eredeztethető, mely a tudományra alapoz, spekulációt és technológiát vegyít, míg a hard **fantasy olyan világokat teremt, melyekben a természeti törvények érvényesülnek**, ahol **fantasztikus karakterek jelennek meg** (sárkányok, tündérek stb.), s mely **univerzumok léte és eredete részletesen kifejtésre kerül**.

→ A magyar hard fantasy értelmezésével leginkább az angol **sword and sorcery (kard és varázslat vagy kard és boszorkányság)** kifejezés esik egybe.

→ A sword and sorcery esetében **a cselekmény lineárisan bontakozik ki**, **kerek történet**et kapunk, mely **akciójelenetek**kel és izgalmas kalandokkal dúsított. A technológia kezdetleges, így **a szereplők szemtől szembe**

3. gondolatbuborék
Hard fantasy

DARK FANTASY

→ A szubzsáner megalkotását a korban viszonylag ismeretlen írónő, **Francis Stevens** nevéhez kötjük. Az ő művei később feltehetően nagy hatással bírtak **Lovecraft** és **Abraham Merrit** írói tevékenységére.

→ H. P. Lovecraftet három műfaj is „meghatározó előképeként" tartja számon. Ezek a horror, science fiction is és a fantasy (dark fantasy).

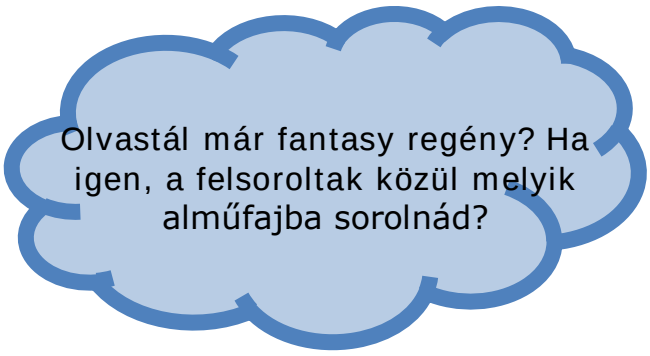
→ Dark fantasy alatt a legtöbb esetben **horror-elemekkel operáló fantasy történet**et értünk. **Szereplői legtöbbször szörnyek, vámpírok vagy vérfarkasok.** A műveket a **sötét tónusok**, **komor hangulat** uralja. Olyan világban játszódnak, melyben a mágia jelen van ugyan, de annak létrehozásához sötét rítusokra van szükség.

4. gondolatbuborék
Dark fantasy

ALTERNATÍV TÖRTÉNELMI FANTASY

→ Az alternatív történelmi fantasy a **„Mi lett volna, ha?"** kérdésre ad választ, s egy olyan történelmi témát dolgoz fel, melyben **töréspontokat felállítva írja át a múltat**, ahol a történelem másként alakul, mint ahogy azt mi ismerjük. Az irányzat **főként a sci-fi írók körében kedvelt**, azonban a fantasy irodalomhoz közelebb álló szerzők is előszeretettel nyúlnak a mágiához, hogy segítségével megváltoztassák a régmúlt események kimenetelét. (vö. *Baka*, 2014)

5. gondolatbuborék
Alternatív történelmi fantasy



2. kérdésfelhő/feladatfelhő

A *Horgonyhely* (*Moskát*, 2015) elemzésének szempontjából fontos megemlítenünk *Moskát Anita első regényét*, a *Bábel fiai*t (*Moskát*, 2014), ugyanis *a két regény között számos párhuzam*ot találunk. Mind a *Bábel fiai*, mind pedig a *Horgonyhely* hangosan visszhangzott az internetes blogok köreiben (vö. Lőrinczy; Keserű; Acélpatkány). A *határok* nagy jelentőséggel bírnak mind a *Bábel fiai*ban, mind pedig a *Horgonyhely*ben. Mindkét esetben a *mágiához köthetőek, élesen körvonalazhatóak*, ám a *Bábel fiai*ban a vallás és az emberi hiszékenység felülírja a kíváncsiságot, míg a *Horgonyhely*ben minduntalan feszegetik azokat, próbálják megtalálni a kulcsot a mágiához, követelni *tőle* és alkudni *vele*. Fontos megemlíteni, hogy *a hely, ahonnan a mágia fakad, mindkét esetben isteni szereppel bír*, követőket tart számon, s jellegéből kifolyólag fölérendeltként jelenik meg az emberek viszonylatában. A Horgonyhely gumója esetében szintén nagy jelentőséggel bír a *vér, az áldozatok, mivelhogy a lény emberi holtestekkel táplálkozik*.

Mindkét könyvben olvashatunk *börtönjelenet*ről, melyben az egyik főszereplőt tartják foglyul: itt is, ott is megjelenik a *fizikai kínzás, a hideg cellahelyiségek, az éhség, kosz és a reményvesztettség*.

Egyik regény sem jelöl ki egyetlen főszereplőt: az olvasó több karakterrel ismerkedik meg részletesebben; *elmosódik a főszereplők és mellékszereplők közötti határ.*

Lars a *Horgonyhely* egyik legkomplexebb hőse, s a vele való megismerkedés az olvasót is étvágyra gerjeszti, hogy tovább falja könyvét:

> A talaj lélegzett. Ha Lars lehasalt az udvaron, érezte a pórusok közül, a sárga fűcsomó közül kifújt párát. Humusz- és vasillatú lehelete volt. Eső után dohosnak és nyirkosnak tűnt, mint egy öreg párna, napsütéskor viszont ezernyi új illatot fedezett fel benne: zsenge kakukkfüvet; orrmaró füstöt, mintha a földmélyben máglya lobogna; édeskés, harapnivaló sajtot.

1. regényszemelvény
A föld illata (*Moskát*, 2015, 15. old.)

Ahogy azt már fentebb említettük, ebben a könyvben az emberek nem olyan megalkuvók, mint a *Bábel fiai*ban: határaikat feszegetik, ellene fordulnak a mágia eredőjének, megpróbálják magukba szívni azt. S hogy miként? *Földevés*sel! Aki ugyanis képes arra, hogy a földet langyossá bűvölje gyomrában, annak *testében szétárad a mágia*, s éppúgy *uralkodni tud a föld felett*, ahogy a föld teszi azt vele:

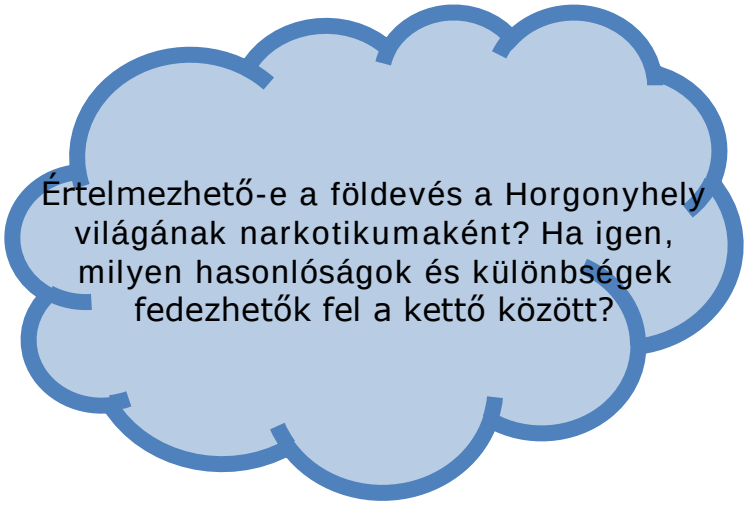
> Lars a talajba mártotta a kanalat, összerándult a nedves humusz szagától. Hiába várta, hogy évek alatt elmúlik az undor, még mindig hányingere támadt. Nyelt, az első falat kis híján visszajött. Öklendezett, a savas, hol keserű, hol sós íz rángatta a nyelvét. A lecsúszó darabka föld nyálkás volt, akár egy csiga. Újra kanalazott. Markába köhögött, szünetet tartott, és újra merített.

2. regényszemelvény
Földevés (*Moskát*, 2015, 24. old.)

Ebben a világban viszont *a mágia használatáért fizetni kell. A föld* fokozatosan *felemészti azt, aki* az általa felállított rendszerrel szembe fordul, és *saját javára használja a varázslatot*. A földvarázsló arca eltorzul, rücskös lesz, haja kihullik, bőre kérgessé válik:

> Lars gyengéden megérintette Brita maszkját, aztán levette róla. A nő arca olyan volt, mint a rothadt hagyma. Haja meggyérült, bal fülkagylója letört, orra pedig félig hiányzott, mintha csúcsát leharapták volna. Szeme alatt vörös, nedvedző seb nyílt.

3. regényszemelvény
Felemésztő varázserő (*Moskát*, 2015, 326. old.)



3. kérdésfelhő/feladatfelhő

A *Horgonyhely* egy olyan világot jelöl meg, ahol *az emberek a szó fizikai értelmében nem tudnak elszakadni szülőföldjüktől: onnan körülbelül kétezer lépés távolságban képesek mozogni*, másképp elered az orruk vére, szédülni kezdenek, gyomruk fáj, veséjük szúr, hajuk hullik, vért köpnek, mígnem teljesen kimerülnek és meghalnak. *Ez alól csak a várandós nők és azok képeznek kivételt, akik hajón születtek.* Utóbbiak horgonyhelye a föld helyett a víz lesz: tengeren bármerre és bármeddig utazhatnak, hajójuktól azonban szintén nem távolodhatnak kétezer lépésnél távolabb.

Az *állapotos nők* vándorlásukból adódóan bár némi *előnyt élveznek a férfiakkal szemben, hátrányuk is származik ebből*, hiszen sokszor *nehéz fizikai munkára kényszerülnek*, ami gyakran vezet vetélésükhöz, s ha el nem is vetélnek, sokszor szemet szúró kiváltságuk okán *válnak gyilkosság áldozatává.*

> Mindenki pontosan ismerte a szülőhelyét, mindenki tudta, hol vajúdott az anyja, akkor is, ha sohasem kérdezte. Lars régen akárhányszor elhaladt saját szülőhelye mellett, egész testében bizsergett, mintha a magzatburokkal, a vérrel és kínnal együtt ott hagyott volna valami jelet is, egyfajta lenyomatot. A horgonyhelye volt.

4. regényszemelvény
Horgonyhely (*Moskát*, 2015, 19. old.)

A regényben a *szülés és család fogalmak újraértelmeződnek*. A férfiakat megrémíti feleségük áldott állapota: *sokan bilincsben tartják asszonyukat a gyermek megszületéséig*, nehogy elvándoroljanak tőlük. Még másabb értelmezést kapnak e szavak *az anyaházak köreiben*, ahol *a méhet csupán dolgozó zsáknak tekintik, s a láncra vert meztelen tenyészek termékenyítik meg a nőket*. Ezeket a férfiakat gyakran éri megszégyenítés, s e jelenetekben éleződik ki leginkább a *nemek közti szerepek eltolódása*, pláne, ha a saját világunkban megszokottra gondolunk.

> [A] kislányok azt tanulták, hogyan bánjanak a tenyészekkel. Egy szőke mellszőrű férfival gyakorlatoztak, akinek bokáján lánc csörgött, és a hideg ellenére meztelenül nézett szembe a vihogó lányokkal. […] pusmogva mutogattak a tenyész fonnyadt szilva puhaságú vesszőjére.

5. regényszemelvény
Horgonyhely (*Moskát*, 2015, 158. old.)

A vándorlásra főként a beltenyészet elkerülése miatt van szükség, s amíg az anyaházakban tartott tenyészek csak egyfajta *„porzó szerepet”* töltenek be, a nők legfőbb kiváltsága az, hogy vándorlásuk révén *a szülés helyét is megválaszthatják, amivel egyszersmind új horgonyhelyet hozhatnak létre maguknak.*

INTERNETES VISSZHANG

SF-mag: „A szabadság, az alávetettség, az önzetlenség és az áldozathozatal kérdései mellett – amelyek mind a nemek közötti konfliktusból fakadnak, illetve ahhoz kapcsolódnak – a regény második felében egyfajta hangsúlyeltolódásra figyelhetünk fel. Megjelenik, sőt az egész könyv kulcskérdésévé növi ki magát egy olyan problematika, amelynek immár semmi köze a nemek közötti harchoz: az ember és a föld viszonyának kérdése.„ (*Keserű*, 2015)

Próza Nostra: „gender fantasy”; „…terhesség eszköz, a gyerek melléktermék, az anyaság nem szívesen vállalt nyűg. A fiúgyermekek koloncok, a lányok potenciálisan felsőbbrendű felnőttek, netán jövőbeli vezetők. Nincs a regényben egy egészséges szülő-gyermek

6. gondolatbuborék
Internetes visszhang

A regényben a női nemet Vazil lánya, *Helga és Odveig*, Vazil kedvese képviselik. *Kettejük jelleme teljesen eltér*: amíg a nemétől megfosztott Odveig az elfogadás és beletörődés megtestesítője, addig a tizenhárom éves Helga apja nőket kihasználó életvitele okán ejteti magát teherbe. Mindezt a szabadulás céljából teszi, de egyszerre lázad is Vazil nőkről felállított ferde képe ellen.

Amíg a Bábel fiait a fantasy több alműfajába is be tudjuk sorolni, a Horgonyhelynél már nehezebb a dolgunk. A regény ugyanis szembemegy az eddig meglévő szubzsánerekkel: jellemzői révén egyik kategóriába sem sorolható be. Leginkább a high fantasy jegyei illenek rá, hiszen itt is egy új világ teremtődik, mely rendelkezik saját kultúrával és hagyományokkal, nincsenek viszont ellenpólusú karakterek: a szereplők jelleme sokkal összetettebb, mintsem, hogy egyszerűen pozitív, illetve negatív táborokba tudnánk őket szervezni.

Felmerül hát a kérdés, hogy *vajon a könyvvel vagy a kategóriákkal van-e a baj*, rá kell azonban döbbennünk, hogy egyikkel sem. *Az az ideológia, miszerint a műnek kell alkalmazkodnia a műfajhoz, elvetendő* – Anita regénye éppen ezzel a felfogással és konvencióval megy szembe. *A műben lévő horgonyok ilyen szempontból* – műfajspecifikus *allegóriaként* – másodlagos értelemmel bírnak, *és az alműfajok stabilitását jelölik. Ahogy a karakterek nem tudnak elszakadni horgonyaiktól, úgy a fantasy szerzőket, olvasókat, teoretikusokat is kötik a fantasy műfaji hagyományai, ami által egy már meglévő keretrendszerben gondolkodnak, s képtelenek attól elszakadni. Fontos azonban tudatosítanunk, hogy a fantasy elméleti pólusa a gyakorlat után született, így, ha találkozunk egy olyan regénnyel, mely a szakirodalom által felállított keretrendszerbe nem illik bele, a hiányosság az utóbbiban lesz keresendő, nem pedig a műben.* Ehhez viszont elengedhetetlen ismernünk a rendszert magát. És ahogy a férfiak a Moskát-opus végén megszabadulnak horgonyaiktól, úgy *szakítja ki magát az írónő is a fantasy konvenciói, horgonyai közül…* s valami egészen újszerűt, elgondolkodtatót művel ezzel a szakítással.

> Helga bizsergésre ébredt. Talpa és vastag harisnyás combja borzongott, mintha jégcsapok csiklandoznák. […] Rózsaszín fény derengett a szobában. Mintha színes papírburájú lámpásból jött volna, amelyet aratáskor a falusiak a kocsma verandájára aggatnak. Ahogy Helga jobban megfigyelte a küszöb fölött és a kredencen megülő világosságot, szálakat fedezett fel benne. Mintha nem is fény, hanem világító pókháló volna. […] Helga a tízezernyi lebegő szál közül kiválasztott egyet, és elindult a nyomán.

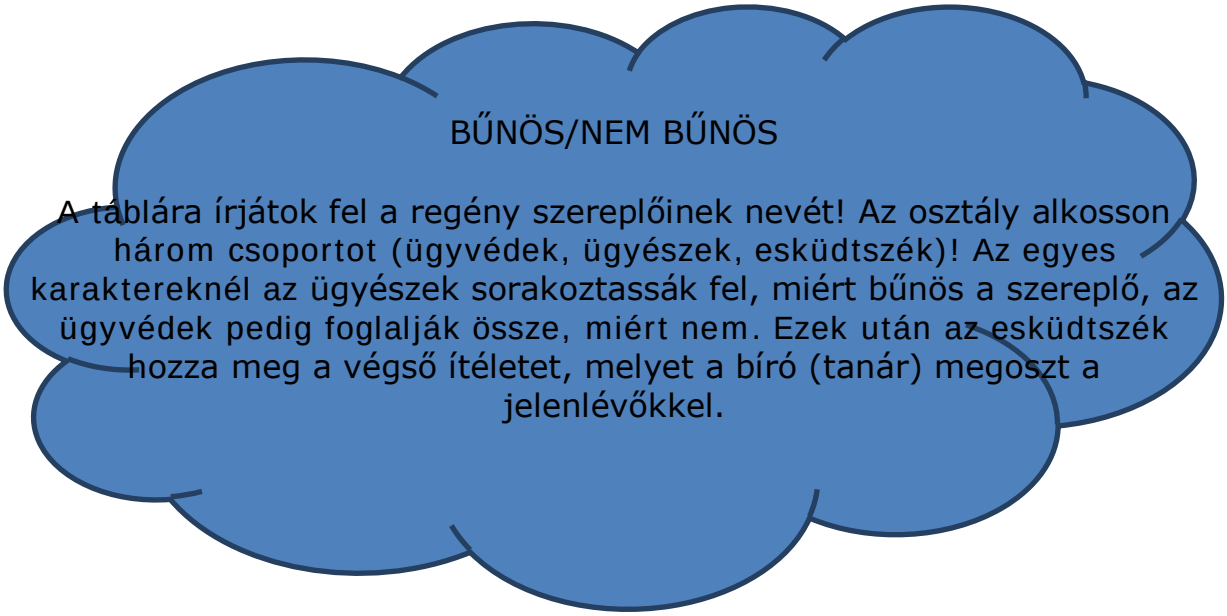
6. regényszemelvény
Vándorló ösztön (*Moskát*, 2015, 175-176. old.)

Moskát regénye nyelvében, megszerkesztettségében és működésében is *a szépirodalom felé tendál, minek révén besorolódik egy olyan határsávba, amely átmenetet képez a perem- és szépirodalom között.* Mindennek fényében, kvázi megoldásként létrehozható egy *újabb szubzsáner*, aminek a *fantasy világba beszüremlő idegenség adja az esszenciáját, mely utóbbit a magas irodalmi megoldások képezik.* Ezt az idegenséget a regényben a *Vazil által írt könyv* jelenti, hisz ennek révén lépünk ki magából a szövegvilágból. *Önreflexió*ról, vagyis a *szöveg által jelölt szövegiség*ről tehát Vazil műve nyomán beszélhetünk*, az általa írt feljegyzések ugyanis a Horgonyhely világának materiális termékeiként vannak jelen, ami által Vazil és az olvasó között analógia létesül*: Vazil éppúgy a regény világának működését próbálja feljegyzései által megérteni, mint ahogy az olvasó próbálja ugyanezt a szöveg olvasása során.

Karakterünk *A vándorlás okai, a női és férfi előjogok* címen írja feljegyzéseit, melyekben *tudományos szempontok felől közelíti meg a várandósságot*. Vazil lejegyzi azoknak a különféle kísérleteknek az eredményeit is, melyeket a várandós nőkön végez, feltárandó azok vándorlási képességének mikéntjét.

> Bonckéssel kell lehántani a bőrt és a zsírt, hogy megtaláljuk az igazi különbséget. A nők hasában a méh olyan, akár egy külvilágra nyíló, vörös zsák. Azoknak a nőknek is méh van a testében, akik nem terhesség közben haltak meg, és azoknak is, akik szüzek voltak. Még a gyermekek testében is megvan a két patafészekkel együtt, amelyek olyanok, akár egy-egy kaviár. A méh tehát nem lehet oka a vándorlásnak, más változás történik az asszony testében, amikor elhagyja a horgonyhelyét. / Reményt kell kapnunk ebből. A férfiaknak nincsen méhe, de ezek szerint a vándorlást nem ez okozza. / (Részlet A vándorlás okai, a női és férfi

7. regényszemelvény
Vándorló ösztön (*Moskát*, 2015, 45. old.)



3. kérdésfelhő/feladatfelhő

Noha a tudomány kiaknázójának, a tudósnak Vazil felel meg a regényben, mégsem ő jut el az átütő felfedezésig. Helyette *Lars jön rá, hogy a vándorlás kulcsa nem a tudományban rejlik, hanem a mágiában*. Ő földevéssel próbál közelebb férkőzni a földalatti gumóhoz, ami a mágiát közvetíti. A gumó éppúgy, mint a bábeli torony, önös érdekeit tekintve köti béklyóiba az embereket, halott tetemeikből szívja magába az energiát. *Lars saját életének feláldozása révén kíván megalkudni vele, és kérni őt a férfiak felszabadítására*. Ez azonban már egy krisztusi analógia…

Irodalomjegyzék

Ábrahám M. (2006): 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új pedagógiai szemle*, (1), p 3–23. [Online elérhető: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00099/index.htm]

Acélpatkány (2015): Eltépni a horgonyláncokat (Moskát Anita – Horgonyhely), [Online elérhető: http://www.prozanostra.com/iras/eltepni-horgonylancokat-moskat-anita-horgonyhely]

ÁMP I. (Állami Művelődési Program I.) [Online elérhető: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced1.pdf]

ÁMP II. (Állami Művelődési Program II.) [Online elérhető: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced2.pdf]

ÁMP III. (Állami Művelődési Program III.) [Online elérhető: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf]

Baka L. P. (2014): Mi lett volna, ha. Magyar földön Afrikában…. *Partitúra*, (1), p 101–127.

Baka L. P. (2016): A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái. *Iskolakultúra*, (6), p 103–114.

Bereck Zs. (2009): Felmérés a 16–19 éves fiatalok szabadidős, olvasási és könyvtárhasználati szokásairól. *Fórum Kisebbségkutató Intézet* [Online elérhető: http://foruminst.sk/press/felmeres-a-1619-eves-fiatalok-szabadidos-olvasasi-es-konyvtarhasznalati-szokasairol/]

Bernát A. (2002): *Könyvvásárlási és könyvolvasási szokások a mai magyar társadalomban*. MKKE–TÁRKI Rt., Budapest [Online elérhető: http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a186.pdf]

Gombos M. (2005): Az irodalomtanítás szemléleti változása, [Online elérhető:= http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2005/osz/1.pdf]

Gombos P. – Hevérné Kanyó A. – Kiss G. (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje. 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, (1–2), p 52–66. [Online elérhető: http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-netgeneracio-olvasasi-attitudje]

Gyeskó Á. (2009): Járatlan utat járt útért el ne hagyj! avagy Miért ne ragaszkodjunk a bevált kötelező olvasmányokhoz? *Elektronikus Könyv és nevelés*, (2). [Online elérhető: http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/gya_0902.htm]

H. Nagy P. (2014): Mire jó a popkultúra, avagy hogyan oktatható a tudományos gondolkodás bölcsészeknek? In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai*. *A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei.* Gondolat Kiadó, Budapest, p 13–54.

Hegedűs N. (2014): A populáris irodalom tanításának lehetőségei a közoktatásban. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai*. *A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei.* Gondolat Kiadó, Budapest, p 55–77.

Hegedűs O. (2012): A mágia szövedéke (Bevezetés a magyar fantasy olvasásába I.). *Lilium Aurum*, Dunaszerdahely.

Kerber Z. (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón, *Új Pedagógiai Szemle*, 52 (10), p 45–61.

Keserű J. (2014): Hogyan olvassunk rémtörténeteket? In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai*. *A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei.* Gondolat Kiadó, Budapest, p 102–122.

Keserű J. (2015): Moskát Anita: Horgonyhely. [Online elérhető: http://sfmag.hu/2015/06/09/moskat-anita-horgonyhely/]

Kornya Zs. (1988a): Röviden a fantasyről. [Online elérhető: http://www.fantasycentrum.hu/old/VEGYES/KZSrovidenafantasyrol.htm]

Kornya Zs. (1988b): A képzelet egy másik világa. Amit a fantasyről tudni illik. *Metamorf* (3), pp 14-18.

Lőrinczy J. (2014): Moskát Anita: Bábel fiai. [Online elérhető: http://sfmag.hu/2014/04/23/moskat-anita-babel-fiai/]

Madics E. [2007]: *A 12–18 éves fiatalok olvasási, könyvtárhasználati és szabadidős szokásai a Szabadhegyi Közoktatási Központban*. [Online elérhető: www.gykszekcio.eoldal.hu/file/26/magdics.doc]

Manxhuka A. (2016): Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek. *Iskolakultúra*. 26 (6), p. 67-75.

Mendlesohn F. (2008): Rhetorics of fantasy. *Connecticut: Wesleyan Univerity Press*. Middletown.

Moskát A. (2014): Bábel fiai. *GABO Kiadó*, Budapest.

Moskát A. (2015): Horgonyhely. *GABO Kiadó*, Budapest.

ROP I. (Revideált oktatási program az általános iskolák számára) [Online elérhető: https://www.minedu.sk/data/att/7508.pdf]

ROP II. (Revideált oktatási program a nyolcosztályos gimnáziumok számára) [Online elérhető: https://www.minedu.sk/data/att/7975.pdf]

ROP III. (Revideált oktatási program a szakközépiskolák számára) [Online elérhető: https://www.minedu.sk/data/att/7522.pdf]

ROP IV. (Revideált oktatási program a négyéves gimnáziumok számra) [Online elérhető: https://www.minedu.sk/data/att/7930.pdf]

Sántha A. (1997): A populáris irodalom tudománya (f)elé. In: Erdős Katalin, Hegedűs Rita, Körösi Zoltánné (szerk.): *HUNGAROLÓGIA 11. Tudományos, oktatásmódszertani és tájékoztató füzetek.* Budapest, p 123 – 136.

Simon Sz. (2010): Kétnyelvűség és tanterv-átalakítás Szlovákiában. In: *Nyelvi szondázások. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok a szlovákiai magyar nyelvhasználat köréből*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.

Stableford B. (2005): Historical Dictionary of Fantasy Literature (Historical Dictionaries of Literature and the Arts, No. 5). *The Scarecrow Press Inc*., Lanham – Maryland – Toronto – Oxford.

Stemler M. (2003): A világteremtés poétikája. *Prae,* (1), p. 5–13.

Varju Zs. (1999): A fantasy Magyarországon. [Online elérhető: http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=44

Végh D. (2007): A magyar fantasy-irodalomról. [Online elérhető: http://www.holmi.org/2007/09/vegh-daniel-a-magyar-fantasy-irodalomrol-jegyzetek]

Vida B. (2016): A kortárs magyar fantasy női vonulata I. – Moskát Anita: Bábel fiai; Horgonyhely, *Opus* 42 (3): 74-92.

A JÁNOS VITÉZ VÉRFRISSÍTÉSE (DOBOZTANKÖNYV-FEJEZET)

Baka L. Patrik, baka.l.patrik@gmail.com
Selye János Egyetem, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, doktorandusz

1. A reformhorizont keretei és alapvetése

Jelen dolgozat, pontosabban doboztankönyv-fejezet a szerző egy korábbi tanulmányában, az *Iskolakultúra* hasábjain megjelent *A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái* című munkában vázolt irodalomoktatási reformkonstrukcióba illeszkedik, kvázi oktatási segédanyagként (*Baka,* 2016). Az előzménydolgozat a Szlovákiában 2015 szeptemberétől hatályos revideált oktatási program apropóján íródott, s az általa kínált lehetőségek mentén gondolja újra az irodalomoktatás mikéntjét, elsősorban a populáris literatúra olvasásnépszerűsítő felhasználhatósága felől. Előbb a Kárpát-medence magyar nyelvű, irodalomoktatásra vonatkozó tanterveit ütközteti (vö. NAT; ÁMP I.; ÁMP II.; ÁMP III.; RMOP I.; RMOP II.; RMOP III.; RMOP IV.; ROP I.; ROP II.; ROP III.; ROP IV.), a kortárs irodalomtól a régebbi irodalmak felé haladó tanítási alternatívákat vázol, majd a kanonizált és kötelező olvasmányok listáját a diákok olvasói érdeklődésének tükrében teszi újragondolandóvá (vö. *Bernát,* 2002; *Ábrahám,* 2006; *Madics,* 2007; *Bereck,* 2009; *Gombos – Hevérné Kanyó – Kiss,* 2015; Plonický, 2016). Zárásképp a legújabb irodalomtudományi eredményekkel megtámogatott, értékes populáris irodalomról értekezik, aminek révén a literatúra újra a tanulók érdeklődésének fókuszába kerülhet (vö. *H. Nagy,* 2014; *Hegedűs,* 2014; *Deisler,* 2014; *Keserű,* 2014).

Az így körvonalazott keretbe illeszkedik a jelen doboztankönyv-fejezet is, amely egy jeles hazai újraírást, Csurgó Csaba *Kukoricza* (*Csurgó,* 2014) című regényét helyezi boncasztalra, kitérve annak világépítésére és társadalomképére, kapcsolatára az előzményként is prezentálható Petőfi-művel, a *János vitéz*zel (*Petőfi,* 1845), az újraírás fonákjaira és vérfrissítő jellegére, az intertextuális vonatkozások felfejtésére, s a regénynarratíva által érintett olyan, a mi világunkban is súlyos következményekkel járó problémákra, mint a túlcsordult nacionalizmus, az idegengyűlölet, a populizmus vagy az egyes ideológiák mellett való túlzott elköteleződés; az opus ezen jellegzetességei révén érdekessé és érdemessé válik az irodalomoktatás számára.

A munka ebben a formában óratervként, illetve egy új, folyamatosan bővülő – s az előzménytanulmány felhívása értelmében remélhetőleg több szakíró által is megtámogatott – irodalomtankönyv, azaz doboztankönyv szerves fejezeteként fogható fel, amely a *Kukoriczát* hermeneutikai, dráma-pedagógiai és íráskészség-fejlesztő gyakorlatokkal fűszerezve tárgyalja.

A doboztankönyv-fejezet alapjául szolgáló tanulmány a szerző *A magyar újraírások hajnala – avagy Kukoricza Jancsi másik élete* című munkája, mely az Opus folyóirat 2015/4-es számában jelent meg (*Baka,* 2015); jelen dolgozat bibliográfiája elsőrendűen a doboztankönyv-fejezet alapjául szolgáló munka, illetve a projekt kereteit megteremtő iránytanulmány szakirodalma által meghatározott.

2. A *János vitéz* vérfrissítése (Doboztankönyv-fejezet)

„Rohadt meleg volt aznap. De a plüssöket egyáltalán nem viselte meg a hőség."

1. szemelvény (*Csurgó*, 2014, 11. old.)
Nyitány

Így üti meg a hangot óriásregényében, *a Kukoriczában Csurgó Csaba.* Az idézet a mű címével megtámogatva *biztosan felidéz bennetek egy* másfél évszázaddal *korábbi kezdést*, amit már általános iskolában is kívülről fújattak velünk, s ami bár kicsit másként, mégis ugyanezt mondja el. Segítetek?

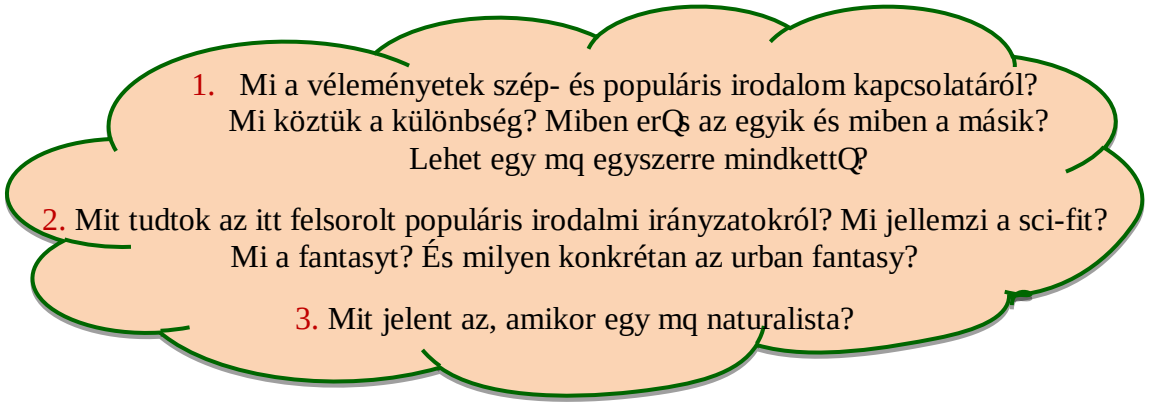
„Tüzesen süt le a nyári nap sugára
Az ég tetejéröl a juhászbojtárra."

2. szemelvény (*Petőfi*, 1845, 5. old.)
Egy korábbi nyitány

Igen**,** *Petőfi Sándor János vitéz*éről van szó. *A két idézet* – vagy műkezdet – *pedig pontosan ugyanazt mondja el… csak egy kicsit másként.* S hogy mit jelent ez pontosan? Hát azt, hogy *a Kukoricza a János vitéz újraírása!* A továbbiakban a *Kukoricza világépítésére,* illetve az előzményszöveg és az újraírt anyag *legfontosabb hasonlóságaira* koncentrálunk (vö. *Juhász*, 2014; *Böszörményi*, 2014a; *Böszörményi*, 2014b; *Pomsár*, 2014; *Szabó*, 2014; *Magócs*, 2014; *Hangyássy*, 2015; *Fekete* 2015; *Ráti*, 2015).

1. feladatábra
Pókháló ötletbörze

Csurgó úgy aktualizálja Petőfi klasszikusát, hogy az *éppen annyira válik elhelyezhetővé egy módosított mában, mint az elmúlt száz év bármelyik szakaszán, egy „kifejezetten retróhangulatú alternatív Magyarországon”* (*Juhász*, 2014). Azon túl, hogy magyar nyelven még nem született hasonló újraírás, Csurgó Csaba univerzuma tele van a kortárs populáris irodalomból származó, általatok is jól ismert elemekkel. Sőt, a szerző éppúgy elmossa az utóbbihoz tartozó műfajok – másként zsánerek – közti határokat is, hiszen a mű legalább annyira *(urban) fantasy*, mint amennyire egy *párhuzamos világ jelene*, meghintve… vagy inkább megszórva a *sci-fi* ízeiért felelős fűszerekkel. Eltörlődnek továbbá a szép és a populáris irodalom határai is (vö. *H. Nagy*, 2015, 76–87. old.), a regény pedig mindeközben egyszerre lesz *gyomorrándítóan naturalista és „maró humorú posztmodern-szatíra”* (*Andok*, [a Kukoricza előlapja]) *is* egyben.



1. kérdésfelhő
Talányok (szép- és populáris) irodalomról

„A *Kukoricza* értelemszerűen a *János vité* történetét és szimbolikáját követi, de *más Petőfi-művek elemei is felbukkannak*, abszolút organikusan illeszkedve a regényhez” (*Pomsár*, 2014).

„[A] bajtársaim kezében hagyom magam mögött ezt a világot, nem pedig egyedül az albérletemben, ágyban, párnák között.” (K: 309.)

„Van egy régi mondás. […] Habár fölül van a hajó és alul van a víz, azért a víz az úr. [… De] ha én vagyok legfölül, akkor szarni bele, hogy kik vannak alattam, mindig én vagyok az úr, és kész!” (K: 314.)

3. szemelvény (*Csurgó*, 2014, 309; 314; 473. old.)
A Petőfi-életmű áthallásai

A főhős / *elbeszélő* továbbá bizonyos szakaszokon olyan kijelentéseket tesz, melyek révén egyenesen *jelöli a regény újraírás voltát*, ám mindannak ellenére, hogy *Csurgó ragaszkodott az előzményszöveg gerincéhez és főbb állomásaihoz, a színek és a háttér átfestésével egy merőben más történetet alkotott*. Esetünkben *mindehhez* olyan *kortárs szleng és népies, archaizáló kifejezések társulnak,* melyek révén **a** Kukoricza a magyaros fantasy mintapéldájává lesz, nyelvezetében és kultúrájában egyaránt (vö. *Sepsi,* 2014).

„Úgy éreztem, mintha az események a kezdetektől fogva szigorú rendben, hideg logikai sorban követték volna egymást. Mindennek így kellett történnie. Nem lehetett másként.”

4. szemelvény (*Csurgó*, 2014, 655. old.)
„Eleve elrendelés”

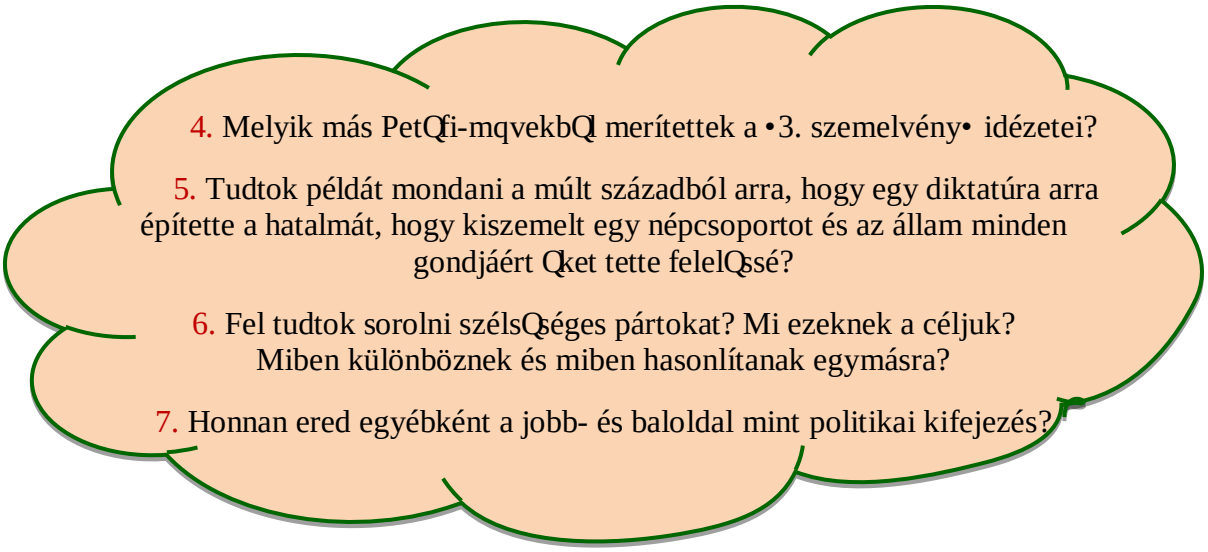
Visszaemlékezve Jancsi kalandozásaira és a fiktív térképre, amit bejár, bátran kijelenthetjük, hogy *a Petőfi-univerzum korántsem volt a valóság megfelelője…*

„Ekképen jutottak át Lengyelországba,
Lengyelek földéről pedig Indiába;
Franciaország és India határos,
De köztök az út nem nagyon mulatságos.”

5. szemelvény (*Petőfi*, 1845, 40. old.)
Petőfi-univerzum

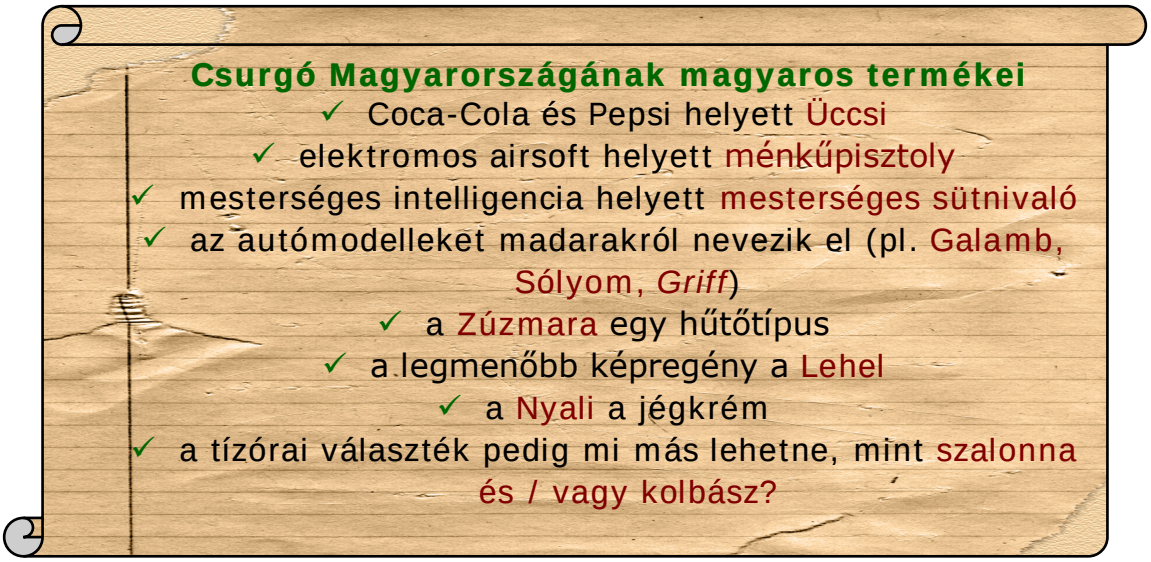
… *a* Kukoriczánál azonban a Magyar Királyság – ami kiterjedését tekintve éppúgy lehet azonos a mai, mint ahogy a történelmi Magyarországgal is – *jórészt azonos a „térkép" teljes felületével. Az országon kívül csak* a kutyafejűek sztyeppei birodalmáról, *Tatárországról esik szó, ami pedig* az elnyomó rendszerek számára oly nélkülözhetetlen *„láthatatlan" ellenség*ként van jelen – minden probléma okozóiként rájuk hivatkoznak, noha az állam tikon már rég kiirtotta őket.

A *regénybeli Magyar Királyság magába tömöríti a mi világunk elmúlt száz évének ideológiailag „szembenálló" rendszereit.* Ez persze csak azért lehetséges, mert *a szélsőjobbot és szélsőbalt* nem egy skála ellentétes végein kell elhelyezni, de ezt a skálát addig kell hajlítani, amíg a két szél össze nem ér; amíg egy zárt kört nem alkot, a kettőnek ugyanis több a közös jegye, mint az eltérő. Az így kialakuló alakzat szerint pedig már nem is a széljobb és a szélbal lesz *az ellentétes pólus, de a demokrácia és a radikális szélsőség*.

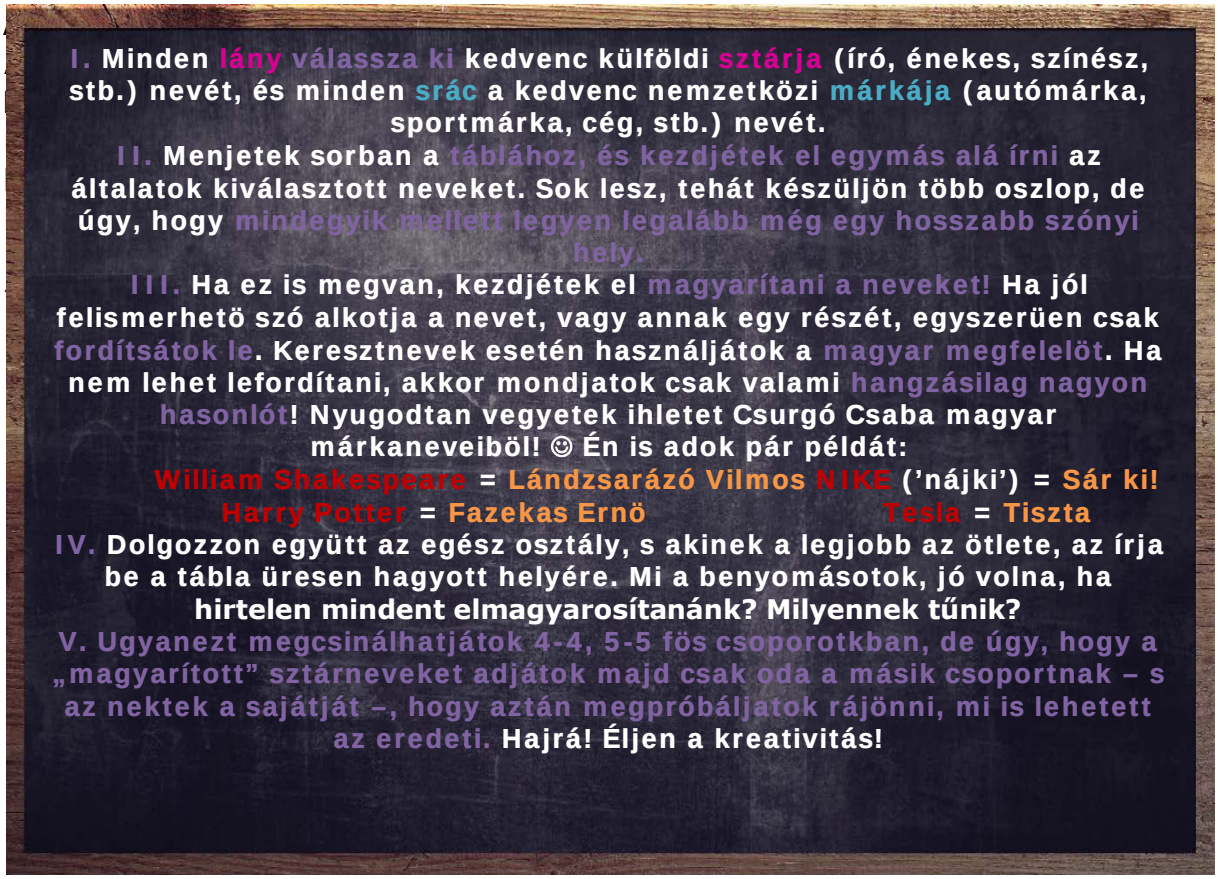


2. kérdésfelhő
Áthallások, történelem, politika

Csurgó Magyar Királysága egyfelől sikeresen hajtja végre a jellemzően szovjet / kommunista államodellhez kötött *vasfüggönyrendszert: nincs kapcsolat a világ többi államával, nincs külföldre utazás,* s a nyári nyaralások hirdetményei éppúgy kimerülnek a Balatonnál, mint ahogy a sztárok is csak hazaiak lehetnek; ugyancsak *nincsenek import-termékek sem, amit jól jelez a hazai gyártmányok neve is.*



1. gondolatbuborék
Csurgó Magyarországának magyaros termékei



2. feladatábra
Találjatok ki ti is magyaros termékeket!

A meg nem nevezett dinasztia mellékágáról származó király, *Károly egy sikeres puccs után tette a fejére a koronát*, és rakott rendet a fényűzően könnyelmű elöd, Lajos után. *A Gellért-hegy így alakul át kvázi-*

vidámparkból beton-erőddé, mely képek a két király rendszerének különbségeit is magukba sűrítik. Károlyt óriási személyi kultusz veszi körül – de nem csak a 20. századi, nemzetvezetői fajta, hanem napjaink sztárjaié is, a születésnapja a legnagyobb államünnep, a róla közölt portrék pedig épp annyira sugároznak erőt, mint amennyire időtlenséget is.

„Voltak itt hanglemezek a király beszédeivel, pólók a királyi pár arcképével, faliszőnyegekre hímzett bölcsességek a királytól *(„Ha mindannyian a kezeteket nyújtjátok felém, én az egész nemzetet fogom a méltó helyére emelni.”*), faragott Károly különböző méretekben az ujjnyitól az embernagyságúig – az utóbbiról el sem tudom képzelni, milyen célt szolgálhat –, szakácskönyv a király kedvenc ételeivel, a Királyi Vár mint babaház, Károly aláírása borostyánban, dokumentumkötet Károly harcáról a kutyafejűek ellen, valamint „ÉLJEN A KIRÁLY!” feliratú fogkefe a hozzá illő műanyag pohárral.”

6. szemelvény (*Csurgó*, 2014, 449. old.)
Királykultusz

A regényben számos párhuzam fedezhető fel a mi történelmünk felé, elég csak a *titkosszolgálat hófehér egyenruhás*, szivarozó *Ezredesé*re gondolnunk, aki éppen annyira idézi a *„fehérterrort”, mint Sztálin klasszikus generalissimusi és Göring marsalli öltözetét. A titkosrendőrség* – ami a maga fekete egyenruhájával a *Gestapo, esetleg a KGB megfelelője* – feladata eltüntetni a rendszerellenes összeesküvőket, lázongókat, vagy azokat, akik tönkretesznek egy államilag finanszírozott plakátot; mondjuk bajuszt rajzolnak Károlynak. És hogy hová kerülnek az ilyen csínytevők? Nos, természetesen Tündérországba…

Károly katona-Magyarországa nacionalista jegyektől túlterhelt. Egyfelől már *az önbezártság is magával hozza* az egysíkú világképet, de a Turul osztályú hadászati léghajók, a király születésnapján nyakra-főre eregetett piros-fehér-zöld lufik, *a mindent beborító trikolór, a nemzet felsőbbrendűségének hangsúlyozása* – például a tatárok felett, akiket azért gúnyolnak, mert jurtákban élnek, s hódító-betolakodóként tekintenek rájuk, megfeledkezve a magyar múltról – végig jelen van. És mindeközben *zavarba ejtő párhuzamokat tesz lehetővé, a jelenünkkel* (vö. *Pomsár*, 2014). Többek között ez a doboztankönyv-fejezet is azért ennyire magyarosan díszített, hogy visszatükrözze a regény jellegzetességeit… és hogy ez a túlzás egy idő után tényleg idegesítő túlzássá is váljon. A műben épp *a túlcsordult nacionalizmus ellenében* bukkannak fel az olyan példaértékű, *„szabadság és egyenlőség” párti, multikulturális gondolatok*, mint a kutyafejű Temüdzsin tarhonyás hasonlata, természetesen végig a rendszerellenes lázadók részéről.

„– Te kutyafejű vagy – jelentettem ki a nyilvánvalót.
– Szerintem meg te vagy emberfejű – mondta. – Nézőpont kérdése.”

„– Vedd le a maszkodat!
– Nem tudom levenni – sóhajtott Temüdzsin. – Ez ugyanis a fejem. Tudom, hogy ti, emberfejűek azt szeretnétek, ha mindenki olyan lenne, mint ti, de hát ilyen a világ, hál’istennek nem vagyunk egyformák. Most képzeljétek el, ha azok lennénk. Mint egy hatalmas tányér tarhonya, még belegondolni is szörnyű.”

7. szemelvény (*Csurgó*, 2014, 342; 343. old.)
Nacionalizmus vs. multikulturalizmus

De most térjünk át az *újraírás jellegzetességei*re! A *Kukoricza* körülbelül ugyanannyiban különbözik a *János vitéz*től, mint a doboztankönyv-fejezet elejére emelt két működő idézet. Az *Ezredes* a Petőfi-univerzumból *Jancsi nevelőapjá*nak felel meg, kenyér és munkaadó; főhősünk feladata pedig az eszes *plüssök – a nyáj!* – nevelése, őrzése. A plüssök az Ezredes lányának kedvenc játékai, s mesterséges intelligenciájuk révén a mű sci-fi szálát adják. *Öntudatra ébredésük* a regény egyik fő vonala, *jellemük (ki)fejlődéséért* pedig Jancsi sikeres nevelői működése a felelős… illetve a lány szadizmusa. Utóbbi miatt a plüssök *depressziósak* lesznek és végül megszöknek, s ez a bonyodalom kezdete is, ami Jancsit éppúgy menekülésre készteti, mint Iluskát is. Ettől a ponttól az olvasónak az lesz az érzése, hogy Magyarországon mindenütt akadnak kínzókamrák.

Jancsi a rendszerellenes lázadók közé kerül, s ott vitézi rangot szerez. Persze idővel kiderül, hogy az ország teljes huszárkompániája egészen két főt számlál… bocsánat, Jancsival együtt már hármat. Mondani sem kell azonban, hogy a küzdelem elég esélytelenül indul. Azt már megbeszéltük, hogy *a kutyafejűek* a regény idejekor nem jelentenek veszélyt, ám nem így korábban. *A rezsim három titkos csapással – „három próba”? – szállt szembe velük. Az első egy sikertelen génmanipuláció* volt, ami végül *néhány butácska óriást* (!) eredményezett. *A második* kísérlet volt *a mesterséges sütnivalóra működő apró fémszerkezeteké*, melyeknek összehangolt támadásokat kellett volna végrehajtaniuk, de az ajtót sem találták meg a szobában – belőlük lettek végül *a plüssjátékok*. *A harmadik egy drog volt, a folyékony fájdalomból készült Kék Madár, ami végleg semlegesítette Tatárországot.* Az árnyas átalakítás betetőzése mégis *Tündérország, a rezsim koncentrációs tábora, ahol a tündérek az Ezredes kínzó-pribékjei.* Nevüket kékes, csillogó védőöltözetükről kapták – nehogy összemaszatolják magukat a különböző testned-vekkel –, melynek ujjai tündérszár-nyakat idéznek. Az egyes kínkamrák talányos megnevezései vitathatatlanul beindítják a fantáziát. Azt a sötétet. Számunkra, párhuzamként kétségkívül *a tó* a legfontosabb, ahonnét Petőfi műve végén Iluska emelkedik ki, mint Tündérország királynéja. Nos, a

kiemelkedés a *Kukoricz*ában is megvan. Újra és újra. De itt vasakhoz láncolva, a víz alá taszítva, levegő nélkül.

„Hogy mondod? Mindent nem tudnak elvenni tőled? Ha-ha, kedves szerencsétlen barátom. Ha-ha. […] Még azokat a gondolatokat is megosztod velük, amikről te magad sem tudsz.”

„Van itt minden – folytatta a tündér, mintha egy turistacsoportot vezetne. – Jobbra a sokkoló, a tábortűz, kicsit arrébb a tó. A tó ártatlannak tűnik, de bizonyos esetekben kifejezetten jól használható. Balra a vágóhíd, a savazó, a fogászat, a kohó meg a zúzda.”

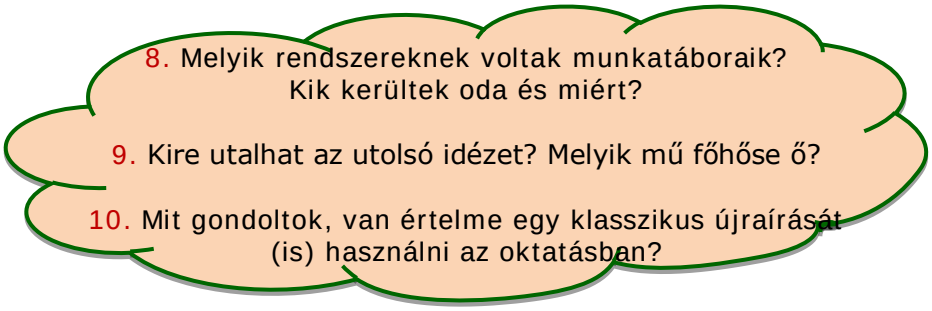
8. szemelvény (*Csurgó*, 2014, 533; 545. old.)
Tündérország árnyai

Ám *egy idő után a legprecízebben összehangolt óra fogaskerekei közé is besodródik egy porszem*, homokszem, bármi, ami megakasztja a gépezetet. Az elnyomó rendszereknek mindig ez a sorsa. S ha eljön az az egy hiba, menten követi a másik – *dominóeffektus***.** Nem csak a tündérek révén lehet Tündérország urává válni. Le is lehet mészárolni a tündéreket. És van az a helyzet, amikor le is kell!

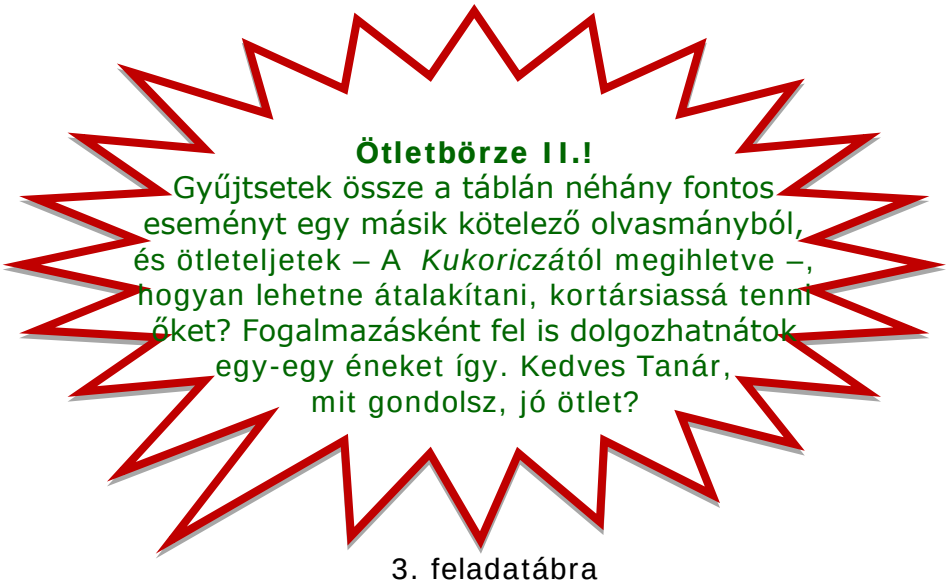
„Olyanok voltunk, mint a pestis.
Gyorsan és könyörtelenül terjedtünk. […] Mi voltunk a forradalom.” (K: 631; 662.)

„Miklós kezdetben puszta kézzel harcolt, ököllel ütött, néha rúgott egyet, aztán megragadta az asztal egyik végét, felkapta, és azzal pörgött. […] Később Miklós felvette a földről a szöges buzogányt, […] és onnantól teljesen átrajzolódott a harctér.

9. szemelvény (*Csurgó*, 2014, 631; 662; 628. old.)
A forradalom és hősei



3. kérdésfelhő
Történelem, irodalom, különvélemény



3. feladatábra
Ötletbörze II.

3. Útmutató a fejezethez (Megoldólap)

1. kérdés: Az oktatásban jórészt szépirodalmi szövegekkel találkozhattok, amelyek jellemzően nyelvi újításaik és zsonglőrködésük által fontosak, míg a populáris irodalom a legnagyobb népességcsoport által olvasott irodalom. Utóbbi számára nagyon fontos a szórakoztatás, a kalandos cselekmény. A kettő azonban egyszerre is jelen lehet egy műnél. Voltaképpen ez a helyzet a legszerencsésebb. A Kukoricza ilyen.

2. kérdés: A populáris irodalom számos irányzata a „Mi lenne, ha…?” kérdésből indul ki. A Sci-fik például abból, hogy „Mi lenne, ha radikálisan új technológiákat fedeznénk fel?”, a fantasyk abból, hogy „Mi lenne, ha működne a mágia?”. Az urban fantasy napjaink városi közegében szerepelteti csodás hőseit.

3. kérdés: Egy mű akkor naturalista, ha hűen ábrázolja az élet árnyoldalait, pl. az erőszakot, a kínzást, stb.

4. kérdés: Az első az *Egy gondolat bánt engemet* című vers második sorára emlékeztet, ami így hangzik: „Ágyban párnák közt halni meg!”. A második s részben a harmadik is a *Föltámadott a tenger* című szabadságharcos vers részleteit idézi, pl.: „Habár fölűl a gálya, / S alúl a víznak árja, / Azért a víz az úr!”.

5. kérdés: A náci rezsim az állam összes gondjáért-bajáért a zsidókat okolta, s erre alapozta gyűlölet-ideológiáját. Hasonlót tettek azonban a kommunisták is, csak ők bizonyos néprétegek, az arisztokrácia (burzsoázia) és a gazdagabb parasztok (kulákok) ellen uszítottak.

6. kérdés: A múltból ilyen a Nemzetiszocialista Német Munkáspárt (NSDAP), a nácik pártja, az olasz fasiszta párt, vagy a Kommunista párt a Szovjetunió bármely államában. Manapság jórészt nemzeti alapon szerveződnek szélsőséges pártok, így ezek szélsőjobboldaliak. Ilyen Magyarországon a Jobbik, Szlovákiában az LS-NS, vagy Franciaországban a Nemzeti Front. Mindegyik elszeparálni igyekszik saját nemzetét a többitől, és természetesen annak dicsőségét hirdeti.

7. kérdés: A nagy francia forradalom idejére vezethető vissza. A Nemzeti Konventben (Parlament) a királytól jobbra ültek az arisztokraták, a nemesek, akik elfogadták az egyes néprétegek társadalmi különbségeit, baloldalt pedig a társadalmi különbségek elvetői, a polgárok ültek.

8. kérdés: Munkatáboraik voltak a náciknak és a kommunistáknak is. Előbbiek haláltáborait koncentrációs táboroknak nevezték, ahol a zsidókat mészárolták le, utóbbiak táborai pedig a gulagok voltak.

9. kérdés: Arany János *Toldi* Miklósára emlékeztet.

10. kérdés: Szabad gondolatfutamok. A régebbi szövegek újraírásai mindazonáltal felfoghatók egyfajta vérfrissítésként is. Újra életközelivé, napjainkbelivé válnak így, megőrizve fontosságukat.

Irodalomjegyzék

Ábrahám M. (2006): 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új pedagógiai szemle*, (1), p 3–23. [Online elérhető: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00099/index.htm]

ÁMP I. (Állami Művelődési Program I.) [Online elérhető: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced1.pdf]

ÁMP II. (Állami Művelődési Program II.) [Online elérhető: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced2.pdf]

ÁMP III. (Állami Művelődési Program III.) [Online elérhető: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf]

Baka P. (2015): *A magyar újraírások hajnala – avagy Kukoricza Jancsi másik élete* (Petőfi Sándor: *János vitéz vs.* Csurgó Csaba: *Kukoricza*). *Opus*, (4), p 85–95.

Baka P. (2016): A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái. *Iskolakultúra*, (6), p 103–114.

Bereck Zs. (2009): Felmérés a 16–19 éves fiatalok szabadidős, olvasási és könyvtárhasználati szokásairól. *Fórum Kisebbségkutató Intézet* [Online elérhető: http://foruminst.sk/press/felmeres-a-1619-eves-fiatalok-szabadidos-olvasasi-es-konyvtarhasznalati-szokasairol/]

Bernát, A. (2002): *Könyvvásárlási és könyvolvasási szokások a mai magyar társadalomban*. MKKE–TÁRKI Rt., Budapest [Online elérhető: http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a186.pdf]

Böszörményi Gy. (2014a): Kukoricza Jancsi végre forradalmat csinál. *Librarius* [Online elérhető: http://librarius.hu/2014/11/30/ kukoricza-jancsi-vegre-forradalmat-csinal/]

Böszörményi Gy. (2014b): Kukoricza, a vitéz. *Bárka online* [Online elérhető: http://www.barkaonline.hu/ futtyoges-es-nahatozas/4510-kukoricza--a-vitez]

Csurgó Cs. (2014): *Kukoricza*. Agave Könyvek, Budapest, p 672

Deisler Sz. (2014): Meteorológia az irodalomórán. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei.* Gondolat Kiadó, Budapest, p. 78–101.

Fekete I. A. (2015): Emlékezetből Tündérországba? (Csurgó Csaba: Kukoricza). *Próza Nostra*, [Online elérhető: http://www.prozanostra.com/iras/emlekezetbol-tunderorszagba-csurgo-csaba-kukoricza]

Gombos P. – Hevérné Kanyó A. – Kiss G. (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje. 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, (1–2), p 52–66. [Online elérhető: http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-netgeneracio-olvasasi-attitudje]

H. Nagy P. (2014): Mire jó a popkultúra, avagy hogyan oktatható a tudományos gondolkodás bölcsészeknek? In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei.* Gondolat Kiadó, Budapest, p 13–54.

H. Nagy P. (2015): *A negyedik. Kiegészítés Németh Zoltán* A posztmodern magyar irodalom hármas stratégiája *című könyvéhez*. *Opus*, (1), p 76–87.

Hangyássy A. (2015): Csurgó Csaba: Kokoricza [Online elérhető: http://hangyassyaranka.blogspot.sk/2015/03/csurgo-csaba-kukoricza.html]

Hegedűs N. (2014): A populáris irodalom tanításának lehetőségei a közoktatásban. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai*. *A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei.* Gondolat Kiadó, Budapest, p 55–77.

Juhász V. (2014): Az év magyar felfedezése. Csurgó Csaba: Kukoricza. In: Az SFmag.hu kedvencei 2014-ben. *SFmag*, [Online elérhető: http://sfmag.hu/2014/12/30/az-sfmag-hu-kedvencei-2014-ben/]

Keserű J. (2014): Hogyan olvassunk rémtörténeteket? In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai*. *A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei.* Gondolat Kiadó, Budapest, p 102–122.

Madics E. [2007]: *A 12–18 éves fiatalok olvasási, könyvtárhasználati és szabadidős szokásai a Szabadhegyi Közoktatási Központban*. [Online elérhető: www.gykszekcio.eoldal.hu/file/26/magdics.doc]

Magócs D. (2014): Kukoricza Jancsi plüssállatokat bébiszittel. *Könyves blog* [Online elérhető: http://konyves.blog.hu/2014/11/25/kukoricza_jancsi_plussallatokat_bebiszittel]

NAT (Nemzeti alaptanterv), p 10660–10679. [Online elérhető: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf]

Petőfi S. (1845): *János vitéz*. Kiadta Vahot Imre, Buda, p 113

Plonický T. [2016]: *Komáromi diákok olvasási szokásai* [kézirat]

Pomsár P. (2014): Csurgó Csaba: Kokoricza. *Szubjektív Kultnapló* [Online elérhető: http://kultnaplo.blogspot.sk/2014/11/csurgo-csaba-kukoricza.html]

Ráti J. (2015): Csurgó Csaba: Kukoricza. *Stewie világa* [Online elérhető: http://stewievalovilaga.blogspot.sk/2015/01/csurgo-csaba-kukoricza.html]

RMOP I. (Romániai magyar oktatási program 5–8.) [Online elérhető: http://www.satmar.ro/web/uploads/files/5-8.pdf]

RMOP II. (Romániai magyar oktatási program 9–10.) [Online elérhető: http://www.satmar.ro/web/uploads/files/9-10.pdf]

RMOP III. (Romániai magyar oktatási program 11.) [Online elérhető: http://www.satmar.ro/web/uploads/files/11.pdf]

RMOP IV. (Romániai magyar oktatási program 12.) [Online elérhető: http://www.satmar.ro/web/uploads/files/12.pdf]

ROP I. (Revideált oktatási program az általános iskolák számára) [Online elérhető: https://www.minedu.sk/data/att/7508.pdf]

ROP II. (Revideált oktatási program a nyolcosztályos gimnáziumok számára) [Online elérhető: https://www.minedu.sk/data/att/7975.pdf]

ROP III. (Revideált oktatási program a szakközépiskolák számára) [Online elérhető: https://www.minedu.sk/data/att/7522.pdf]

ROP IV. (Revideált oktatási program a négyéves gimnáziumok számra) [Online elérhető: https://www.minedu.sk/data/att/7930.pdf]

Sepsi L. (2014): Csurgó Csaba: Kokoricza. *Magyar Narancs*, (49), [Online elérhető: http://magyarnarancs.hu/konyv/csurgo-csaba-kukoricza-92832]

Szabó M. I. (2014): Toldi és Rózsa Sándor elbukott, de kész az újrakevert János vitéz. *HVG* [Online elérhető: http://hvg.hu/kultura/20141106_Ujrakeverte_a_Janos_vitezt]

A BIOLÓGIA ÓRASZÁMÁNAK ALAKULÁSA AZ UTÓBBI 15 ÉVBEN AZ ALAPISKOLÁK FELSŐ TAGOZATÁN SZLOVÁKIÁBAN

Nagy Melinda, nagym@ujs.sk
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék, Bratislavská cesta 3322, 94501 Komárom, Szlovákia

1. Bevezetés

A 2008-ban elfogadott 245-ös számú szlovákiai közoktatási törvény (Zákon 245/2008) értelmében a nevelés és oktatás Szlovákia minden közoktatási intézményében oktatási programok szerint zajlik. Az oktatási programcsomagok az Állami Oktatási Programból és az iskolai oktatási programokból tevődnek össze.

Az Állami Oktatási Program első változatát (Štátny vzdelávací program 2008) 2008. június 19-én fogadták el. A közoktatási törvény változása miatt később az Állami Oktatási Program átdolgozott verziója (Štátny vzdelávací program 2011) volt érvényes, 2015. szeptember 1-től pedig a megújított állami oktatási programok (Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy 2015, Štátny vzdelávací program nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy 2015, Štátny vzdelávací program pre gymnáziá 2015) léptek érvénybe. Ezek bevezetése folyamatos, azaz 2015 szeptemberétől az alapiskola első és ötödik osztályában, és a négyéves gimnáziumok első évfolyamában kerültek bevezetésre. Az idei (2017/18-as) tanévben tehát az alapiskolák 4., 8. és 9., valamint a gimnáziumok 4. évfolyamai még a 2011-es program szerint tanulnak. (Nagy 2017)

Az iskolareformmal Szlovákia nyitottá vált a szükséges társadalmi változásokra, miközben a változások lehetőséget teremtettek olyan oktatási célok és irányzatok megvalósítására, amire azelőtt nem volt mód (Nagy 2009). Az új rendszerben az iskola a megfelelő iskolai oktatási program kialakításával súlyt helyezhet bármilyen választott terület vagy készség fejlesztésére – akár a biológiai ismeretek átadására.

2. Biológiai ismeretek a műveltségi területeken belül

Az Állami Oktatási Program előírja az oktatási standardokat, és az műveltségi (oktatási) területeket is. Az alapiskolák alsó és felső tagozata részére 2015-től nyolc, a gimnáziumok számára pedig hét műveltségi területet jelöl meg. Ezek a következők: *Nyelv és kommunikáció, Matematika és információkezelés, Ember és természet*, *Ember és társadalom*, *Ember és értékek, Az ember és a munka világa* (melyet csak az alsó és felső tagozatosok számára hirdetnek meg, a gimnáziumok számára nem), a *Művészet és kultúra* és az *Egészség és mozgás*.

A műveltségi területeken belül az Állami Oktatási Program meghatározta a kötelező tantárgyakat és azok óraszámát. A biológiával összefüggő ismeretek átadását lehetővé tevő kötelező tantárgyak az alsó tagozaton korábban a *Természet és társadalom* műveltségi területbe voltak besorolva környezetismeret és természetismeret néven, a felső tagozaton és a gimnáziumokban pedig az *Ember és természet* műveltségi területbe biológia néven. Jelenleg ezek a tantárgyak az *Ember és természet* műveltségi területhez tartoznak az alapiskola alsó és felső tagozatán, valamint a gimnáziumokban egyaránt.

Az *Egészség és mozgás* műveltségi terület a testnevelés-órákat foglalja magába mindhárom tagozaton, ami elsősorban az egészségnevelés gyakorlati megvalósítását teszi lehetővé az iskolában, kevésbé az ismeretek átadását. Ezért a továbbiakban az *Ember és természet* műveltségi területre, azon belül pedig a biológia (korábban természetrajz) tantárgyra koncentrálunk.

3. A biológia tantárgy változásai az iskolareform után

3.1. A biológia az iskolareform előtt

Az iskolareform előtti években az alábbi pedagógiai dokumentumokat használták az alapiskola felső tagozatán a biológiai ismereteket átadó tantárgyak keretében:

A Tanterv az alapiskola 1-9. évfolyamai számára c. dokumentum (UP_520/2003-41) az alapiskolák alsó és felső tagozatára vonatkozó adatokat tartalmazta. Az általánosan használt tantervi variáns („Variant 1”) a természetrajz elsajátítására az 5 évfolyamban összesen heti 9 órát ír elő (kettőt-kettőt az 5–8. évfolyamokban és egyet a 9. évfolyamban) (1. tábl.). További tantervi variánsok is megtalálhatóak a dokumentumban, pl. tanterv megerősített matematika és természettudományi tantárgyakkal (a természetrajz óraszáma azonban ebben is összesen 9 óra, mert ez a variáns csak a matematika, fizika, kémia és informatika óraszámait

emelte meg), megerősített technikai neveléssel, sportoktatással, zenei neveléssel vagy képzőművészeti neveléssel. Valamint tartalmazta a nemzetiségi nyelvű (magyar, német, ukrán és ruszin) iskolák tanterveit is – hasonló variánsokkal, mint a szlovák tanítási nyelvű iskolák számára kínáltak. A kínálatban szerepelt még tanterv a szlovák nyelvű, de ruszin nyelvórákat biztosító iskola számára is.

A Tanmenet az alapiskola felső tagozata részére természetrajz tantárgyhoz (UO_1640/1997-151, UO_154/1997-151, UO_2008/97–151) tartalmazta a tantárgyak tematikus egységeit, azok sorrendjét, és javasolt óraszámát. Megfogalmazta a tantárgyak céljait és tartalmát. Tanmenet rendelkezésre állt azokhoz a tantárgyakhoz is, melyek nem önálló órarendi egységet, hanem más tantárgyak részét képezték, mint pl. az ember és természetvédelem tantárgy (UO_85/2002-41), környezeti nevelés az alapiskolák és középiskolák részére (UO_645/1996-15), vagy a családi életre nevelés (UO_2493/1998-41).

Az oktatási standardok dokumentumai az egyes tantárgyakra vonatkozóan tartalmazták a tartalmi és teljesítmény-standardokat, pl. Kilépő oktatási standardok példamutató feladatokkal természetrajzból az alapiskola felső tagozata számára (VS_116/2002-41), Oktatási standardok példamutató feladatokkal munkára nevelés – növénytermesztésből az alapiskola felső tagozata számára (VS_42/2002-41) és Oktatási standardok példamutató feladatokkal az ember és természetvédelem kötelező tananyagából az alapiskola felső tagozata számára (VS_CD-2005-20332/28739-1:091).

Időszak	**A tantárgy megnevezése**	**1. évf.**	**2. évf.**	**3. évf.**	**4. évf.**	**5. évf.**	**Összesen**
2008 előtt	Természetrajz	2	2	2	2	1	**9**
2008 után	Biológia	1	1	1,5	1	1	**5,5**
2011 után	Biológia	5					**5**
2015 után	Biológia	2	1	2	1	1	**7**

1. táblázat: A természetrajz és biológia tantárgyak minimális óraszámai az iskolareform előtt és után az alapiskolák felső tagozatán Szlovákiában.

3.2. A biológia a 2008-as iskolareform után

A felső tagozaton az eredeti 9 természetrajz óra helyett 2008-tól csak 5,5 órára volt lehetőség (1. táblázat). A tantárgy neve is megváltozott: biológiára. A hetedik osztályban volt a heti egy óra megemelve 0,5 órával, melyet általában kéthetente iktattak be az órarendbe az iskolák.

Az iskolareform változásait 2008-ban (hasonlóan, mint a 2015-ös módosítást) nem az összes évfolyamban érvényesítették, hanem csak az alapiskola első és ötödik osztályában, és a középiskolák első osztályaiban. Mikor 2011-ben bekövetkezett az első módosítás, az akkori kilencedikes tanulók még a régi pedagógiai dokumentumok szerint fejezték be az alapiskolát.

A 2008-as óraszámcsökkentések nem csak a biológiai ismereteket átadó tantárgyakat érintették, hanem más természettudományi tárgyakat is. A közoktatásban a hangsúly a nyelvek elsajátítására helyeződött. Ez a természettudományi tárgyak pedagógusainak felháborodását váltotta ki, aminek hangot is adtak, ez azonban nem akadályozta meg a legiszlatíva érvényesítését az iskolában.

3.3. A biológia a 2011-es változások után

A 2011-es módosítás (Štátny vzdelávací program 2011) a biológia további óraszám-csökkenését eredményezte. Igaz, ez csak a heti 0,5 óra elvesztésével járt (1. táblázat). Az állami pedagógiai programok dokumentumai (ISCED1, ISCED2, ISCED3A) is át lettek dolgozva mind tartalmi, mind formai szempontból. Formai változás volt, hogy az eddig egy dokumentumba integrált részeket különválasztották – külön dokumentumok lettek azóta pl. a kerettantervek (RUP_1_SJ 2011, RUP_1_VJN 2011, RUP_2_SJ 2011, RUP_2_VJN 2011, RUP_3A_SJ 2011, RUP_3A_VJN 2011).

A jelentős koncepciós változást pedig az órák évfolyamokra való bontásának megszüntetése jelentette. A pedagógiai dokumentumok tehát innentől nem szögezték le, melyik évfolyamban mennyi biológia órát kell tartani, hanem a kerettanterv csak a heti összesített óraszámokat tartalmazta az iskola adott szintjére (1. táblázat).

Mivel azonban az összesített óraszám, sőt a heti javasolt óraszám is meg volt határozva minden évfolyam számára, ez kellően megkötötte az iskola kezét abban, hogy nem lehetett generálisan felforgatni az egyes tantárgyak korábban előírt számát az alapiskolák egyes évfolyamaiban. Ott jelentett ez csak komolyabb módosítási lehetőséget, ahol sok volt a választható tantárgy, pl. a gimnáziumokban.

3.4. A biológia a 2015-ös változások után

Mivel az alapiskola alsó és felső tagozatán nem éltek az iskolák az órák és óraszámok átcsoportosításának lehetőségével – sőt annyira konzervatív

volt az iskolák hozzáállása, hogy inkább nyűgnek tartották, mint lehetőségnek, a 2015-ös innovált állami pedagógiai programok az alapiskolákban visszaállították az óraszámok évfolyamokra való bontását.

Az Állami Oktatási Program három dokumentumra lett szétbontva (Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy 2015, Štátny vzdelávací program nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy 2015, Štátny vzdelávací program pre gymnáziá 2015). A kerettanterv pedig a korábbi 5 óra helyett 7 órát (1. táblázat) adott a biológia tantárgynak az alapiskola felső tagozatán (RUP_ZS_SJ 2015, RUP_ZS_VJN 2015) – ezzel az alapiskolák felső tagozatán 40 százalékkal nőt az óraszám, de jelenleg sem éri el az iskolareform előtti óraszámot.

4. A jelenlegi és az iskolareform előtti óraszámok összevetése, beleértve a nem biológiai tantárgyakat is

A biológia órák száma mellett (amely 9-ről 7-re csökkent,) csökkent még az alábbi tantárgyak óraszáma a magyar tanítási nyelvű iskolákban: matematika, fizika, történelem, földrajz. A szlovák tanítási nyelvű iskolákban ezeken kívül csökkent még az angol nyelv, képzőművészeti nevelés és a zenei nevelés óraszáma is.

A szlovák tanítási nyelvű iskolákban mínusz 14 órát regisztrálunk, a magyar tanítási nyelvűekben pedig mínusz 11-et. A szlovák tanítás nyelvű iskolák felső tagozatán a diszponibilis órák száma 19 – ami lehetővé teszi az iskola számára, hogy minden csökkentett óraszámú tantárgyat kiegészítsenek az eredeti óraszámra, továbbá 5 órával dotáljanak egy vagy több további tantárgyat vagy alkossanak új tartalmakat. A magyar tanítási nyelvű iskolákban azonban mindössze 7 diszponibilis óra van, ami nem elég az elveszett 11 óra pótlására. Az magyar tanítási nyelvű iskolákban a történelmen (és a földrajzon – ami szintén a társadalomismereti műveltségi területbe van sorolva) kívül csak a természettudományi tantárgyak óraszáma csökkent. Mivel nemzeti identitásunk megtartása érdekében sok magyar tanítási nyelvű iskola vezetése úgy gondolja, hogy a történelem órák pótlása nagyon fontos, az elveszett természettudományi órák pótlása nem tud megvalósulni teljes számban.

A szlovák tanítási nyelvű iskolák felső tagozatán a teljes heti óraszám 141-ről 146-ra emelkedett az iskolareformot követően, a magyar tanítási nyelvű iskolákban pedig 154-ről 158-ra. A tanulók az utóbbi iskolatípusban átlagosan napi 6,3 órát töltenek tanítási órán, a szlovák tanítási nyelvű iskolákban pedig 5,8-at. A magyar tanítási nyelvű iskolák tanulói tehát nem terhelhetőek további órákkal – a diszponibilis órák számának megemelése tehát nem lehetne megoldás a helyzetre.

A tanulók a magyar tanítási nyelvű iskolák alsó tagozatán heti 63 nyelvórát abszolválnak az 5 év alatt, 43 természettudományit, 21 társadalomismeretit és 24 egyéb nevelési órát. A mérleg nyelve egyértelműen a nyelv és kommunikáció műveltségi terület javása hajlik, pedig a nyelv és kommunikáció, az értő olvasás tanulása nem csak a nyelvórákra korlátozódik, hanem az összes többi tantárgy (a természettudományok) keretében is megvalósul. A tapasztalat azt mutatja, hogy a társadalmi ismeretek viszonylag könnyen bővíthetőek a későbbiekben, az iskolán kívüli időszakban is. A természettudományokból azonban, amit a tanuló nem sajátít el az iskolában, arra ritkán nyílik lehetősége az iskolán kívül. Ezért lenne fontos az órák arányosabb elosztása.

5. Következtetések

A biológiai ismereteket közvetítő tantárgyak esetében az iskolareform óta tapasztalható óraszámcsökkentés minden korosztályt érinti. Az óraszámcsökkentés ésszerű indoka lehetne a tanulók terhelésének csökkentése, ezzel ellentétben azonban az iskolareform a heti óraszámok emelkedését eredményezte. Jelenleg a nyelvi képzés a természettudományok kárára valósul meg. Ez a változás a biológiai ismeretek jelentőségét nem hangsúlyozza kellőképpen, a biológiai ismeretek elsajátítását háttérbe szorítja, annak ellenére, hogy ezek kihatnak az ember egész életére és gondolkodásmódjára. Biológiai tudásra épülnek az egészségünk megőrzése szempontjából fontos ismereteink, és a környezetünk megóvása, valamint a fenntartható fejlődés szempontjából annyira fontos tudásunk. A biológiai ismeretek oktatásának elhanyagolása tehát egyértelműen negatív hatású. A 2015-ös megújított Állami Oktatási Program kapcsán az óraszámok kissé emelkedtek ugyan, de még mindig nem érik el az iskolareform előtti óraszámokat.

Irodalomjegyzék

Nagy, M. (2009): Az egészségfejlesztő iskolai oktatási program kialakításáról. In Albert S. (szerk.): *Az iskolai és óvodai oktatási programok kialakításáról*. Univerzita J. Selyeho, Komárno, ISBN 978-80-89234-79-0, p17-50.

Nagy, M. (2017): A biológia tantárgy helyzete az iskolareform után Szlovákiában. In: *Pedagógiai kutatások a Kárpát-medencében : 2. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia - Tanulmánykötet*. - Budapest : Óbudai Egyetem, 2017. - ISBN 978-963-449-026-5, p353-362.

UO_1640/1997-151: Prírodopis pre 5. až 9. ročník ZŠ. Číslo schvaľovacej doložky: 1640/1997-151, Platnosť od 1.9.1997

UO_154/1997-151: Prírodopis pre 5. až 9. ročník ZŠ. Číslo schvaľovacej doložky: 154/1997-151, Platnosť od 1.9.1995

UO_2008/97 – 151: Alternatívne UO prírodopisu pre 5. až 9. ročník ZŠ. Číslo schvaľovacej doložky: 2008/97 – 151, Platnosť od 1.9.1997

UO_645/1996-15: Environmentálna výchova pre ZŠ a SŠ. Číslo schvaľovacej doložky: 645/1996-15, Platnosť od 1.9.1996

UO_85/2002-41: Ochrana človeka a prírody. Číslo schvaľovacej doložky: 85/2002-41, Platnosť od 1.2.2002

UO_2493/1998-41: Výchova k manželstvu a rodičovstvu. Číslo schvaľovacej doložky: 2493/1998-41, Platnosť od 1.9.1998

RUP_1_SJ (2011): Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským. Schválené pod číslom 2011-7881/18674:1-921, http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1.alej (letöltve: 2011. október 18.)

RUP_1_VJN (2011): Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom národnostných menšín. Schválené pod číslom 2011-7924/18855:1-915, http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1.alej (letöltve: 2011. október 18.)

RUP_2_SJ (2011): Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským. Schválené pod číslom 2011-7881/18675:2-921, http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2.alej (letöltve: 2011. október 18.)

RUP_2_VJN (2011): Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom národnostných menšín. Schválené pod číslom 2011-7925/18857:1-915, http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2.alej (letöltve: 2011. október 18.)

RUP_3A_SJ (2011): Rámcový učebný plán pre gymnáziá so štvorročným a osemročným štúdiom s vyučovacím jazykom slovenským. Schválené pod číslom 2011-7915/18752:1-922. http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-gymnaziaISCED-3a.alej (letöltve: 2011. október 18.)

RUP_3A_VJN (2011): Rámcový učebný plán pre gymnáziá so štvorročným a osemročným štúdiom s vyučovacím jazykom národnostných menšín. Schválené pod číslom 2011-7927/18859:1-915.

http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-gymnaziaISCED-3a.alej (letöltve: 2011. október 18.)

RUP_ZS_SJ (2015): Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským. Schválené pod číslom 2015-5130/1760:1-10A0, platný od 1. 9. 2015. http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program-inovovany-svp-pre-1stupen-zs/ramcovy-ucebny-plan-pre-1 (letöltve: 2016. október 20.)

RUP_ZS_VJN (2015): Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom národnostných menšín. Schválené pod číslom 2015-5620/3295:1-100A, platný od 1. 9. 2015. http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program-inovovany-svp-pre-1stupen-zs/ramcovy-ucebny-plan-pre-1 (letöltve: 2016. október 20.)

Štátny vzdelávací program (2008): http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ATEMY/2008/20080619_SVP/20080722_SVP_ISCED_0-3.zip (letöltve: 2009. június 28.)

Štátny vzdelávací program (2011): http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program.alej (letöltve: 2011. október 18.)

Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy (2015): http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv__2015.pdf (letöltve: 2017. április 28.)

Štátny vzdelávací program nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy (2015): http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf (letöltve: 2017. április 28.)

Štátny vzdelávací program pre gymnáziá (úplné stredné všeobecné vzdelávanie) (2015): http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/statny_vzdel_program_pre_gymnazia.pdf (letöltve: 2017. április 28.)

UP_520/2003-41: Učebné plány pre 1. až 9. ročník základných škôl. Číslo schvaľovacej

VS_116/2002-41: Výstupné VŠ s exemplifikačnými úlohami z prírodopisu pre 2.st. ZŠ. Číslo schvaľovacej doložky: 116/2002-41, Platnosť od 1.10.2005

VS_42/2002-41: VŠ s exemplifikačnými úlohami z z technickej výchovy - pestovateľské práce pre 2.st. ZŠ. Číslo schvaľovacej doložky: 42/2002-41, Platnosť od 1.9.2002

VS_CD-2005-20332/28739-1:091: VŠ s exemplifikačnými úlohami z povinného učiva ochrany človeka a prírody pre 2.st. ZŠ. Číslo schvaľovacej doložky: CD-2005-20332/28739-1:091, Platnosť od 1.10.2005

Zákon 245/2008: Zákon NR SR 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

A BIOLÓGIA-SZÓTÁR SZÜKSÉGESSÉGE A KÉTNYELVŰ KÖZÖSSÉGBEN

Czékus Géza, czekus.geza@gmail.com
Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

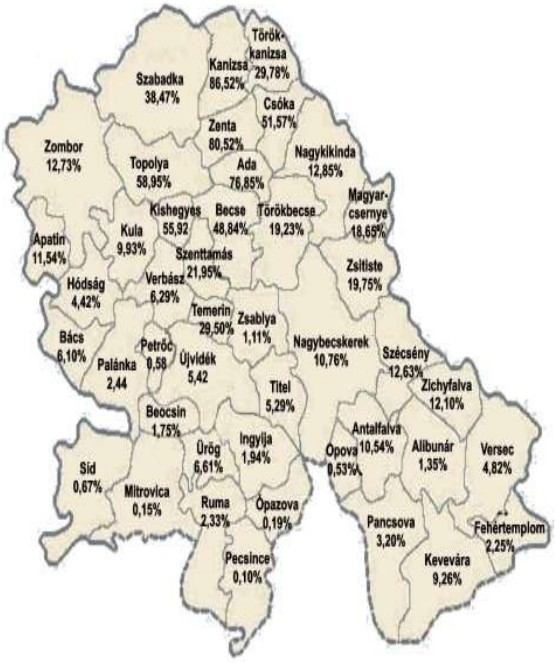
1. Bevezető

A Délvidék – Vajdaság – multietnikus közösség. Sajnos, az utóbbi két évtizedben eltűntek, ma már szinte alig akadnak etnikailag tiszta szigetek. Ebben a közegben első sorban a kisebbségiek vannak nehezebb és kiszolgáltatott helyzetben; „kötelességük" ismerni a többségiek nyelvét. Ehhez társul a végtelenül gyatra, terméketlen hivatalosnyelv-tanítás. Viszont sok olyan többségi család él környezetünkben, aki igényli a környezetnyelv ismeretét is. Ezek a szempontok azok, amelyek szükségessé teszik - többek között - egy kétnyelvű szógyűjtemény összeállítását. Elsősorban az alsó osztályos tanulóknak jelentene segítséget, de a felsőbb osztályokba járók is eredményesen használhatnák a magyar-szerb, illetve szerb-magyar „első biológia szótár"-at. A tankönyvekben előforduló (szak)kifejezések mellett szűkebb környezetünkre vonatkozó állat- és növényneveket is tartalmaznia kell, csakúgy, mint a gyakoribb, természettudományokkal kapcsolatos kifejezéseket.

2. A vajdasági magyar népesség

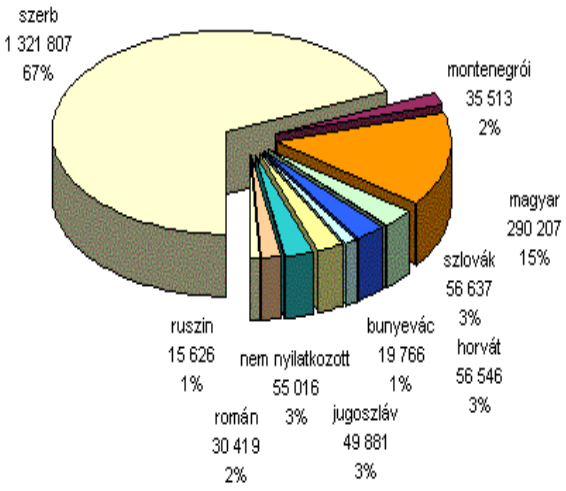
Délvidék magyarajkú népessége főleg a II. világháború óta különböző intenzitással, de folyamatosan csökken. Amíg 1948-ban a vajdasági összlakosság 25,8%-a vallotta magát magyarnak, addig 1991-ben 16,7%-a (Mirnics, 2010). A 2002-es népszámlálás adatai szerint (2002) 15%-a (1. diagram), míg a legutóbbi szerint (2011) mindössze 13%-a (sz.n. A Vajdaság). Addig, amíg a nemzeti kisebbségeknek szavatolt jogai voltak, addig a magyarok száma stagnált. Viszont a nyolcvanas évektől csökken. Meredeken esett a délszláv polgárháború idején, mert sok család – a behívó elől külföldre távozott. Az utóbbi 5-6 évben megint felerősödött az elvándorlás. Ennek nem politikai, hanem gazdasági okai vannak.

A legtöbb magyar a Vajdaság északi részén, nyolc községben él (1. térkép).



1. térkép
A magyarok községenkénti részaránya (2002. évi népszámlálás alapján).
(Népességi adatok Vajdaságban alapján)

Ők a teljes magyarság közel 61%-át teszik ki. Mára már csak öt községben élveznek abszolút többséget (Magyarkanizsa, Zenta, Ada, Topolya, Kishegyes), háromban pedig relatív többségben vannak (Csóka, Óbecse, Szabadka).



1. diagram
Vajdaság nemzetiségi összetétele (2002)
(Gábrity, 2011 szerint)

3. Oktatási helyzetkép

Nem ritka eset, hogy egy-egy tanévkezdés előtt csupán egy (általános)iskolából 15-20 tanulót íratnak ki. De a pedagógusok is jobb (vagy puszta) egzisztencia reményében távoznak.

Azok, akik itt maradnak, ők vajon mit kapnak? Az iskolák működnek. Kevés tagozatot vontak eddig össze. Több tagozaton is 2-3 tanuló van. A felső osztályokban sok szakképzetlen (főleg tanító, esetenként óvónő) tanítja a (szak)tantárgyakat. Hogy mit mutat az „output", azt ne részletezzük!

A vegyes házasságokból született gyerekek döntő többsége nem magyar, hanem szerb nyelven kezdi el tanulmányait, hogy a „későbbiekben könnyebben boldoguljon".

Nos, egy ilyen környezetben kell szavatolni a magyar gyerekek esélyegyenlőségét.

3.1. Oktatási rendszerünk

Jaj a kisebbségieknek! Ők kétszeresen kell, hogy bizonyítsanak! Anyanyelvükön és a hatalmi rendszer (hivatalos) nyelvén is.

Köztudott, hogy a hivatalos nyelv oktatása alacsony hatékonyságú minden olyan országban, ahol magyar kisebbség él. Vagy nagyon erős az (erőszakos) asszimiláció, vagy, – ha enyhébb a beolvadás – ez jellemző a vajdasági magyarokra – a hivatalos nyelv oktatása ugyanúgy történik, mint bármely nyelv oktatása. Hogy a tanulók funkcionális tudásra nem tesznek szert, nem zárkózhatnak fel, azzal eddig a tanmenet-szerzők nemigen törődtek. Nagy reményeket fűznek a jövőbéli, hivatalos nyelv tanításának. A tanulókat aszerint, hogy milyen fokú szerb nyelvismerettel rendelkeznek, két csoportba osztják. A „kezdők" egy egyszerűbb, a „haladók" egy magasabb szintű program szerint fognak tanítani. A cél az, hogy a magyarajkú gyerekek ne kallódjanak el, zárkóztassák fel őket, azaz alkalmazható tudásra tegyenek szert.

Egyelőre még a régi program szerint tanítják a szerb nyelvet. Az 1., 2. és 3. osztályban heti két, a negyedikben pedig heti 3 órával tanulják. Az igazsághoz tartozik az is, hogy a legtöbb iskolában maguk a tanítók tanítják (akik a szerb nyelv és irodalom tanításának módszertanát nem ismerik, mert tanulmányaik alatt ezt nem tanították meg velük), vagy nem szakos tanárok (hogy kilegyen a heti normájuk).

A szerb osztályokba járó gyerekek választható tantárgyként tanulhatják a környezet nyelvét (a magyart) heti két-két órával. Ez az anyanyelvápolás. Ezzel a lehetőséggel a szerb osztályba járó, de magyar szülő(k) gyerekeinek egy harmada él.

3.2. A szerb (és a környezet)nyelv tanításának hatékonysága

Amennyiben a vegyes házasságban született gyerekek valóban vegyes családban, azaz kétnyelvű családban nőnek fel, megfelelő szinten ismerik és beszélik mind a magyar, mind a szerb nyelvet. Más a helyzet azok esetében, akik a tömbmagyarság részei. Ott, ahol a lakosok csaknem 100%-a magyar, ott nem sokat tanul meg a gyerek szerb nyelven. Miután más helységben kezdi meg középiskolai tanulmányait sok és nagy nehézségbe ütközik. Ott jön rá arra, hogy a másik nyelvet nem ismeri. A relatív többségben vagy jelentős kisebbségben élők hajlamosak arra, hogy a tanórákon kívül a szerb nyelvet preferálják, hiszen a barátok, a település közege nem magyarajkú. Az iskolán és a családon kívül kénytelen szerb nyelven kommunikálni. Törik a szerb nyelvet ők is, szókincsük nagyon szegény.

4. A szótárak, mint mentőövek

4.1. A szótárak kiadásának indokoltsága

A fentiekből kitűnik, hogy a (magyar) gyerekek szerb nyelvtudása erősen kifogásolható. A tankönyvek univerzálisak, mindenkihez, de végeredményben senkihez sem alkalmazkodnak. Vonatkozik ez a szókincs-kínálataira is. Ezért kell a szókincset gazdagítani. Valljuk, hogy minden nyelv ismeretének alapja a gazdag szókincs. A többi (nyelvtan, helyesírás, hangsúlyozás, irodalom) a gazdag szókincsre épül.

Magyar-szerb, szerb-magyar szótárak léteznek. Sok online-szótárat is lehet az interneten találni. Szűkítve a kört, csak a tanuló ifjúság számára összeállított szótárak száma elenyésző.

Elenyésző a szakszótárak száma is. Tudomásunk szerint létezik matematika, kémia és biológia szakszótár. A két utóbbi a középiskolák tankönyveinek (szak)kifejezéseire épül.

Ha még tovább szűkítjük a kört – az általános iskola alsó osztályaiba járók számára egy szótárat sem jelentettek meg.

4.2. A biológia-szótár kiadásának indokoltsága

Az utóbbi 15 évben két biológia-szótár jelent meg a Vajdaságban:

Bózsa Pál, Szukola Géza, Guelmino János és Wéber Zita (2004): Biológiai diákszótár – szerb-magyar, magyar-szerb. Atlantis Kiadó, Újvidék.

Szukola Géza (2007): Magyar-latin-szerb biológiai diákszótár. Józan élet Egészség-, Család- és Ifjúságvédő Polgári Egyesület, Szabadka.

A Bózsa-féle szótár sok olyan kifejezést tartalmaz, amelyekkel a kisiskolások is nap mint nap találkoznak. Alapját a felső tagozatosok biológia-tankönyve képezte. A legnagyobb gond pedig az, hogy ez egy kisebb példányszámban megjelent szótár, amelyet már nem lehet beszerezni. Megjelenésekor nem jutott el minden iskolába.

A 2007-ben kiadott szótár háromnyelvű. A középiskolai biológia-tankönyvek szakkifejezéseit tartalmazza. Első sorban a növény-, és gerincesek nevét dolgozza fel. Terjedelme meghaladja a kisiskolások fizikai képességeit (keményfedelű, 472 oldalas).

Megállapítható, hogy az általános iskolások számára nincs hozzáférhető magyar-szerb, illetve szerb-magyar biológiai kéziszótár.

A szótár az általános iskola elsőtől negyedik osztályos tanulók kétnyelvű, magyar és szerb, biológiai szakkifejezések ismertetése és bővítése végett készült, hogy ily módon is szert tegyenek a gyerekek a környezetnyelv elsajátítására.

További érvek, amelyek a szótár megjelentetése mellett szólnak a következők:

- a tanulók nyelvtudása gyér,
- a szerbajkúak továbbképzését is szolgálja,
- a gyerekek a kétnyelvű környezetben jobban találják fel magukat. Vonatkozik ez a magyar- és szerbajkúakra is,
- a szótár bevezetőként szolgálhat a szótárak világába.

4.3. Kinek készült a biológia-szótár?

A szótárkészítő koncepciója az volt, hogy első sorban a kisiskolások jussanak újabb ismeretforráshoz. Vonatkozik ez a magyarajkú tanulókra, a vegyes házasságból származókra, de a szerbajkú gyerekekre is, akik affinitást éreznek kétnyelvű környezetük, illetve a biológia iránt.

A kisiskolások mellett eredményesen használhatják a felső tagozatos gyerekek is. A középiskolásoknak is segítségére lehet, főleg azoknak, akik gyengén beszélik a szerb nyelvet. Hasznos lehet a vegyes házasságból származó gyerekek számára és a biológia után érdeklődőnek is.

Szerbiában él a természet-iskolája intézménye (megfelel az anyaországi oktatóközpontoknak). Az alsós tanulók eljutnak valamely iskolába, amelyek szűkebb Szerbiában vannak. Az egy hetes ottartózkodás programja jól szervezett. A szakmai rész a magyarajkú gyerekek és tanítók számára viszont gondot okoz, mert ott van a természet iskolája környékén élő növények és állatok listája, esetleg fotója is, vagy tanösvény, amellyel nem tudnak mit kezdeni, mert magyar nevüket nem ismerik. Ebben az esetben is segíthet a szótár.

Ez a szótár olyan felnőtt használók szükségleteinek is megfelel, akik a gyerek tanulását felügyelik és segítik, de közben saját maguk nem ismerik a szakszavakat. Hasznos a kétanyanyelvű családokban felnövők számára is, akik az iskolai éveikben csak egy nyelven tanulhatták a tananyagot.

4.4. A szótár szerkezete és tartalma

A szótár mintegy 2600 szótári egységet tartalmaz és követi a tankönyvek tananyagát, azaz az iskolai programokra épül. Az aktuális szerbiai kiadók magyar és szerb nyelvű 1-4. osztályos Környezetünk és Természet és társadalom tankönyvek kb. 1600, biológiával kapcsolatos (szak)szót tartalmaznak. Ezek a könyvek mellett átnéztük az ide vonatkozó, sokkal gazdagabb anyaországi tankönyv-kínálatot is.

Mivel a tankönyvek univerzálisak, ezért a bennük szereplő kifejezések listáját ki kell bővíteni olyan szavakkal, amelyeket a mindennapi életben is használunk, de az említett szerbiai kiadványokból hiányoznak. Ezek elsősorban a környezetünkben, helyben (a Vajdaságban) élő növényekre és állatokra vonatkozó kifejezések:

- termesztett növények és azok gyomjai (búzavirág, tarack, konkoly, lisztbogár, kőrisbogár),
- ismertebb gyógynövények neve,
- ritka és védett növények neve,
- halak neve,
- madarak neve,
- állatkerti állatok neve,

- az emberi testre vonatkozó kifejezések (test felépítése, fiziológiája és higiénéje),
- életfolyamatok stb.

A kézirat az *Első biológia szótáram – Moj prvi rečnik biologije* címet viseli. Nyelve magyar-szerb és szerb-magyar.

A szótár tartalma és kezelése is a korosztályhoz alkalmazkodik. A hazai gyakorlatoknak megfelelően a legtöbb esetben az egyes fajok nemzetség-nevét adtuk meg csupán, a faji jelzőt nem (egér a házi egér helyett). Tudatában vagyunk annak, hogy a magyarországi gyakorlat más.

A szótárat nevezhetjük szógyűjteménynek is, hiszen a szigorú szótári elvárásoknak nem minden esetben felel meg. Nincsenek benne jelek (~, /, -, v, ld, (), [], …). Ebből kifolyólag egy-egy fogalom akár 2-3 helyen is szerepel. Pl. a füstifecskének három szerb neve is van. Mind a három a megfelelő helyen van. Ily módon a szótár használatában a teljesen tapasztalatlan használók is elboldogulnak. Ez a szótár bevezetőként szolgál a szótárak világába.

abrak	obrok
afrikai harcsa	afrički som
afrikai ibolya	afrička ljubičica
ág	grana
agancs	rog
agár (kutyafajta)	hrt (rasa psa)
aggófű	dragušac, žablja trava
agy	mozak
agyag (talaj)	glina, ilovača (zemljište)
agyar (disznó)	rilo (svinja)
agyar (elefánt)	kljova (slon)

1. ábra
Magyar-szerb szótár (illusztráció)

divlja guska	vadlúd, nyári lúd
divlja mačka	vadmacska
divlja narandža	narancseperfa

divlja patka	vadkacsa, réce
divlja ruža	vadrózsa, gyepűrózsa
divlja svinja	vaddisznó
divlja životinja	vadállat
divljač	vad (állat)
divlji kesten	vadgesztenye, bokrétafa
divlji sirak	fenyércirok
divlji zec	vadnyúl

2. ábra
szerb-magyar szótár (illusztráció)

4.5. Mikor és hol használható?

Különböző helyeken és időben vehető kézbe. Az iskolában mint kiegészítő oktatóeszköz, otthon, társakkal vagy családtagokkal, és önállóan is fordíthat az érdeklődő. Azt, amit hallanak vagy olvasnak a gyerekek, pl. egy bevásárlóközpont eladásra kínált halfajainak nevét le tudják fordítani.

4.6. A szótár didaktikai értékei

A szerző arra törekedett, hogy a szótár szakmailag és módszertanilag is elégítsen ki minden tudományos, pedagógiai és módszertani elvárást. A szakvéleményezők egybehangzó véleménye az, hogy a fenti elvárásoknak eleget tett a szerző. A majdani kiadvány az alsó tagozatokban – de nem csak ott - eredményesen használható lesz.

5. Összegzés

A szerző egy magyar-szerb és szerb-magyar biológiai kéziszótár kiadásának indokoltságát, hasznosságát, hiánypótlását ismerteti.

A többnemzetiségű Vajdaságban a magyarajkú (magyarul tanuló) gyerekek szerb nyelvtudása erősen kifogásolható. Ez a megállapítás minden korosztályra vonatkozik. A biológiai fogalmakkal, jelenségekkel, elnevezésekkel sem jobb a helyzet. Szükséges egy olyan ismeretforrás,

amely azokat a biológiával kapcsolatos (szak)szavakat tartalmazza, amelyek szerb nyelvű ismerete is ajánlatos lenne. Ugyanakkor a mindennapi életben, kezdve a szerbajkú pajtásoktól, a termékcímkéken keresztül a szerb nyelvű ismeretterjesztő kiadványokig, nap mint nap szembesül a gyerek a számára idegen kifejezésekkel.

Amellett, hogy a tankönyvekben és munkafüzetekben említett kifejezéseket tartalmazza a szótár, a szógyűjteményben szép számban vannak „fakultatív" szavak is, amelyeket nem a tanórákon használnak. Ennek tükrében nem csak a kisiskolások érdeklődésére tarthat számot a biológia-szótár.

Irodalomjegyzék

Mirnics Károly (2010): A vajdasági magyar népesség fejlődésének fő vonulatai napjainkig. In: http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/kulhoni_magyarsag/2010/srb/vajdasagi_marasztalo/pages/003_demografiai_jellemzok.htm, Letöltve 2017-10-13

A Vajdaság. In: http://vajdasag.rs/A_Vajdas%C3%A1g letöltve 2017-10-03

Népességi adatok Vajdaságban. In: http://mtt.org.rs/wp-content/uploads/N%C3%A9pess%C3%A9gi-adatok-1991-2002.pdf letöltve 2017-10-10

Gábrity Molnár Irén (2011): Szociológiai jelenségvizsgálatok a Vajdaságban. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. In: http://gabritymolnariren.com/SzociologiaiJelensegVizsgalatok. pdf letöltve 2017-10-25

Bózsa Pál, Szukola Géza, Guelmino János és Wéber Zita (2004):Biológiai diákszótár –szerb-magyar, magyar-szerb. Atlantis, Újvidék.

Szukola Géza (2007): Magyar-latin-szerb biológiai diákszótár. Józan élet Egészség-, Család- és Ifjúságvédő Polgári Egyesület, Szabadka.

FENNTARTÓI ÉS SZÜLŐI ELVÁRÁSOK EGY KÖZÉPISKOLÁS KOLLÉGIUMI TEVÉKENYSÉGSZERKEZETÉNEK VONATKOZÁSÁBAN

Pribék László, *prajbek@gmail.com*
József Attila Középiskolai Kollégium, Székesfehérvár

1. Bevezetés

A Központi Statisztikai Hivatal 2004-2014 közötti időszakra vonatkozó adatai drámai mértékű, mintegy 53%-os kollégista létszámcsökkenést jeleznek a Közép-dunántúli régió középiskolai kollégiumaiban. Ugyanezen tér-és időbeli síkon a nappali oktatásban tanuló középiskolások száma (hat- és nyolcévfolyamos gimnáziumok adataival együtt) 19,5%-os visszaesést mutat[108], azaz a pusztán demográfiai okokkal indokolt szakmai felszámolódás önmagában nem minősíthető helytállónak (Pribék, 2017a). A középiskolás kollégisták és kollégista gyermekkel rendelkező szülők körében végzett empirikus feltáró kutatás (Pribék, 2017a, 2017b) a tendenciózus tanulói létszámcsökkenés hátterében több, kifejezetten problémásnak vélt tanulói tevékenységelemet hozott a felszínre. Megállapítható, hogy a középiskolai kollégiumokról kialakított kedvezőtlen kép kulcseleme a már bentlakó diákok intézményekről kialakított negatív véleménye, amelynek előidéző forrásvidéke a kollégisták tevékenységszerkezetéhez, illetve időbeli ütemezéséhez vezet. Tanulók és szülők által elvárt megvalósulása egyre inkább eltér a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában kötelezően előírt tartalmaktól, keretektől.

Célom a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában leírt, valamint a feltárt kollégista-szülő elvárások összehasonlító vizsgálata, majd összegzése egy külön erre a célra készített ún. típusképző mátrixban. Végeredményben egy olyan szakmai anyag alapjainak lerakása a cél, amely szélesebb terepmunkára épülő kutatási eredmények bevonásával, a megrendelők közötti elvárás különbségek szemléltetésével a későbbiekben konkrét javaslatok megfogalmazását teszi lehetővé a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának változtatása kapcsán. Egyúttal bemutatásra kerülnek olyan részterületek, amelyek a leendő kollégiumpedagógus továbbképzési tematika kijelölésekor támpontokként szolgálhatnak.

[108] Forrás: Központi Statisztikai Hivatal (www.ksh.hu) által (Koll_2004_13_1) egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány.

A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramját, valamint az empirikus feltáró kutatás tartalmi elemeit kvalitatív tartalomelemzéssel (Pribék, 2017c), Kuckartz-féle szövegtípus-képző módszerrel (Kuckartz, 2014) dolgozom fel. Itt eredményként elsősorban annak részletes bemutatására és egybevetésére kerül sor, hogy a legfőbb kollégiumi anyag, valamint a kollégisták és szüleik elvárása szerint hányféle típusalakkal és milyen főbb tevékenységjellemzőkkel definiálható az ideális kollégista? Mindez mit jelent tevékenységek szintjén a különböző aktív kollégiumi időszakokban? A még talpon maradt intézmények számára a vizsgálat eredményei releváns üzenetet hordoznak: a személyzetfejlesztés, a szervezetfejlesztés, a minőségfejlesztés és a vezetésfejlesztés kollégiumi perspektívái (Benedek, 1997) képesek ez által gazdagodni.

2. Környezetet kiszolgáló szervezetek

Ansoff (1977) a szervezeti tanulás különböző humánstratégiai keresztmetszeteit bemutató és részletező tanulmányában kiemelten foglalkozik azokkal a szervezetekkel, amelyek speciális tevékenységprofiljuknak köszönhetően nagyfokú környezeti függőséggel bírnak. Gondolatmenetében az ún. „környezetet kiszolgáló szervezetek" közé sorolja az egészségügyben és a köznevelésben működő intézményeket. Meghatározó ismérvük, hogy a mindenkori társadalmi hasznosság jegyében szervezik és végzik feladat-ellátási tevékenységeiket, szolgáltatási kínálatuk elemei döntően választhatóak az igénybevevők számára. Mintzberg (2010) szerint az egészségügyben és a köznevelésben működő szervezetek sajátossága, hogy nem rendelkeznek turbulenciával, változásokkal jellemezhető egységes környezettel, számukra a környezetbe való beágyazódottság ugyanis néhány egyedi, fokozott jelentőségű „függőségi kulcshalmazra[109]" (a továbbiakban: függőségi kulcshalmazok) korlátozódik (Mintzberg, 2010, 420. old.). Spender (1989) meghatározásában ezért olyan realizálható ágazati receptekről ír, amelyek az azonos területen működő szervezetek már bevált gyakorlatainak másolásában, illetve egymás utánzásában valósulnak meg; a valódi siker titka itt nem a szerzői jogokkal levédett vívmányok szűk körben történő megtartása, védelme, sokkal inkább a minél szélesebb ágazati szegmensben történő gyakorlatias megoldások elterjesztése és alkalmazása. Következésképpen ugyanazon a szakterületen érdekelt „környezet kiszolgáló szervezetek" esetében felértékelődik a hálózati tanulás, a folyamatos intézmények közötti kapcsolattartás, az összehangolt professzionális szakmai érdekvédelem, valamint a szervezeti tanulórendszerek jelentősége.

[109] Kulcshalmazok: professzionális emberi kapcsolatok, fenntartóval folytatott kapcsolatok, a szolgáltatások igénybevevőivel fenntartott kapcsolatok.

A környezet néhány sajátos függőségi kulcshalmazból fakadó „darabossága” (Mintzberg, 2010, 419. old.) a köznevelésben tevékenykedő intézmények vonatkozásában egy másik, kiemelten fontos jelenségre hívja fel a figyelmet. Ezek a szervezetek alacsony számban rendelkeznek élő munkaerő-piaci kapcsolattal és nem képesek megfelelő ütemben követni a munka világának aktuális változásait (Balázs, 2004). Ebben a távolodási folyamatban Udvardi-Lakos (2006) a pedagógusok köznevelési intézményekben betöltött helyének és szerepének átértékelődési-újragondolási folyamatára világít rá kulcsmomentumként. A képzettség szerinti munkahelyi megfeleltetésükön, alkalmasságukon túl ugyanis egyre inkább fontossá válik, hogy a tanárok milyen - sok esetben addig figyelmen kívül hagyott - további készségekkel, kompetenciákkal bírnak és azokat milyen formában teszik hozzáférhetővé és elsajátíthatóvá környezetükben. Ross és Levacic (1999) a köznevelési intézmények társadalmi hasznosságának fokozása céljából, sajátos megközelítési perspektívából vesznek górcső alá nemzetközi példákat. Gyakorlatorientált modelljeikben nemcsak felismerik a szervezetek nagyfokú környezeti kitettségét és néhány szűk keresztmetszetre visszavezethető függőségi helyzetét, hanem ennek megfelelően szükséglet alapú megrendelői (tanulói, szülői, fenntartói) igényeket, elvárásokat összegeznek. Ebben helyet biztosítanak csoportos, valamint egyéni, speciális nevelési elképzeléseknek egyaránt. Megoldási logikájuk központi eleme, hogy a helyi sajátosságok szem előtt tartásával komplex szervezeti erőforrás hozzárendeléseket hajtanak végre, állandó változásokra, változtatásokra rendezkednek be működésük során, ugyanakkor pedagógiai értékrendjük mellett szilárdan elkötelezettek.

3. A kutatás indokoltsága

A Közép-dunántúli régió középiskolai kollégiumainak függőségi (környezeti) kulcshalmazai drasztikus és szignifikánsan kedvezőtlen változásokkal jellemezhetőek a 2004-2014 közötti időszakban. A legproblematikusabb halmaznak a kollégistákkal (mint kulcsfontosságú igénybevevőkkel) fenntartott kapcsolatrendszer alakulása tekinthető: a kapcsolatok romlásának, leépülésének hátterében a már kollégiumban lakó tanulók kollégiumokról kialakított, összességében kedvezőtlen összképe[110] húzódik meg (Pribék, 2017a). Ennek eredményeképpen a vizsgált időhorizonton a regionális középiskolai kollégiumi intézményrendszer a kollégisták több mint a felét, a főállású nevelőtanárok mintegy egyharmadát elvesztette (Pribék, 2017a, 2017b).

[110] Lásd 4. fejezet.

Ugyancsak kritikus állapotú függőségi halmazként értékelhető mind országos, mind pedig regionális vonatkozásban a professzionális kollégiumpedagógiai kapcsolatok változása. Jelenleg a szakterületnek nincsen országos kollégiumpedagógus továbbképzési tematikája, az Országos Kollégiumi Szövetség minimális erőfeszítéseket tesz a szakmai megújulás és érdekvédelem vonatkozásában. A szervezett módon történő hálózati tanulás és önfejlesztés megszűnt, a Kollégiumpedagógia c. szakmai felület 6 évvel ezelőtt jelent meg új anyagokkal utoljára.

Mindeközben a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogram (KNOAP) megújítására irányuló szakmai kezdeményezések nem jelentettek számottevő tartalmi változtatásokat, azok fókuszában nem szerepelt és jelenleg sem szerepel a kollégista létszámcsökkenés generálta szakmai válsághelyzet kezelése. A mostanra előállt kedvezőtlen helyzet diagnosztizálásában sem egységes a szakma; annak hátterében többen ugyanis elsődlegesen, vagy kizárólag demográfiai okokat vélnek felfedezni. Jóllehet Benedek 2002-ben a középiskolai kollégiumokkal kapcsolatosan jelentősen átalakuló megrendelői igényekre, szükségletekre hívja fel a figyelmet. Már ekkor egy olyan kollégiumi környezetet vizionál, amelyben a megrendelői (szülői, tanulói, iskolai, fenntartói) igények kielégítésére felkészült, kéthurkos (változtató) tanulással rendelkező kollégiumszervezetek képesek talpon maradni (Benedek, 2002).

4. Releváns eredmények bemutatása

4.1. Empirikus kutatás kollégisták és szüleik körében

A kombinált (kevert) módszertannal feltárt kollégista és szülői elvárások vizsgálati eredményei (Pribék, 2017a) összesen négy részterületen:

- a kollégiumba történő tanulói beiratkozás/beköltözés jellemzői,
- a kollégiumi diákéletre, annak körülményeire vonatkozó kérdések,
- tényezők, amelyek jelentősen javítják a tanulói közérzetet, továbbá
- egyéni kollégista jellemzők

jelentek meg. Ezek legfőbb szintetizált üzenetei:

- a kollégisták és szüleik keveslik a jelenlegi nevelőtanári figyelem és törődés szintjét, életpálya-építés vonatkozásában, továbbá az életvezetés számos területén (párkapcsolati, konfliktuskezelési, mentálhigiénés) igényelnének a jelenleginél jóval nagyobb és intenzívebb nevelőtanári odafigyelést, törődést, konkrét segítséget;

- a kollégisták kifejezetten kényszerként és korlátozásként élik meg a délutáni és kora esti kollégiumi programokon történő kötelező jellegű megjelenéseket, amelyek idő-, tartalmi- és módszertani kereteit egyre kevésbé tartják hasznosnak és érdekesnek, illetve egyre kevésbé egyeztethetőek össze a magánéletükkel; az idejétmúlt, mindenkire egyaránt vonatkozó tömegesítés és a központosított intézményi szabályozás helyett egyéni, személyre szabott (differenciált) pedagógiai megoldásokat igényelnek;
- szülők és kollégisták elégedetlenek a kollégiumi étkeztetés (mennyiségi és minőségi) színvonalával, valamint a meglehetősen leromlott, korszerűtlen intézményi lakhatási-tanulási környezettel és infrastruktúrával.

4.2. A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának kvalitatív tartalomelemzése 2017-ben

A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának (KNOAP) kvalitatív tartalomelemzése az ún. Kuckartz-féle szövegtípus-képző módszerrel készült mintegy három hónap alatt, a priori adatkódolással, háromszori intrakódolással. Dafinoiu és Lungu-féle (2003, id. Sántha, 2015) megbízhatósági mutatója: 0,93.

Főbb megállapítások, eredmények:

- nagyon gyenge tartalmi mélységgel rendelkezik a legfőbb országos kollégiumpedagógiai anyag, maximum 3-as szintezéssel rendelkező tartalmi kapcsolatok tárhatóak fel (elsősorban a legfelsőbb szintek tartalmi kifejtésére törekszik, utána azonban egyre kevésbé részletez, nem támaszkodik pedagógiai összefüggésekre, nevelési szinergia-hatások kihasználására);
- minimális részletezettségű tartalmi alábontás jellemzi az alacsonyabban elhelyezkedő elemzési szinteket, a fogalmak tisztázatlanságát fokozza a gyakorlatias segédanyagok (pl. a kiemelt kollégiumi nevelési területek ún. tematikus foglalkozásai kapcsán) hiánya (nem, vagy alig alkalmas egységes nevelési célok, tevékenységek és kiemelkedően fontos kollégiumpedagógusi szerepek szakmai generálására);
- a felső elemzési szinteket a tartalmi kifejtettség változatos foka jellemzi, az arányok és hangsúlypontok felosztására nincs ésszerű és logikus szakmai magyarázat (sokadszori pótolgatásra, részletek nem egyidejű iktatására utal);
- a dokumentum keretes, a tanári munkaidő percnyi pontosságú beosztására alkalmas (kötelező) foglalkozásszerkezettel rendelkezik, a kényszerítő erejű kiegészítő jogszabályok nullára

redukálják a tanári munkaidő rugalmas, tanulói-szülői-iskolai-egyéb igényeknek való kezelését (életszerűtlen).

4.3. Az „ideális kollégista víziója" a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja (KNOAP) szerint

Heti vonatkozásban az alábbi elvárások fogalmazhatóak meg az ideális kollégistával szemben:

- *heti 15 (+1)* kötelező kollégiumi foglalkozás, *ebből heti* 12 óra a délutáni kötelező tanóra (ez hétfőtől csütörtökig napi 3x45 percnyi fix elfoglaltságot jelent jellemzően 16-19 óra között). Továbbá: +1 órányi csoportfoglalkozás+2 órányi ún. választható (szabadidős, felzárkóztató, felkészítő-14-16 óra, vagy 19-21 óra között), +1 ún. tematikus (ez beépíthető a csoportfoglalkozások tematikájába, ha úgy dönt a tantestület, de előfordulnak órarend-szerű kollégiumi megoldások, külön lebonyolítva);
- *az Arany János Tehetséggondozó Programban résztvevő* kollégisták (évfolyamtól függően) a 15+(1) kötelező órakereten túl *újabb délutáni és hétvégi kötelező foglalkozásokon* (tanulmányi hétvégék, életvitel, önismeret foglalkozások) vesznek részt;
- alapvetően nincs differenciálás a tanulók között iskolatípusonként, évfolyamonként, stb.; a gyakorlatban mindenkinek ugyanabban az idősávban, előre szervezett módon szükséges délutánonként tanulnia a kollégiumi közösségében, előre szervezett pedagógiai felügyelettel és segítséggel, helyi pedagógiai dokumentumban konkretizált (pl. a konkrét tanulóidő időintervallumának, illetve annak szüneteire) szabályozás alapján; adható felmentés (pl. versenyszerűen rendszeresen sportoló kollégistáknak);
- a kollégista, miután végig ülte és tanulta a napi 6-8 iskolai óráját, lehetőleg ebédel, majd egyik kollégiumi foglalkozásról a másikra esik be, hétköznapját a négy fal között éli rendszerint (a rendszeres kollégiumi foglalkozások alól felmentést kapott kollégista iskolában van - edzésen vesz részt – este tanul+kollégiumi foglalkozásokra jár).

4.4. Az ideális kollégista víziójából fakadó gyakorlati anomáliák

A kollégiumpedagógusi gyakorlatban a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában (KNOAP) szereplő tartalmak egyre kevésbé megfeleltethetőek, kivitelezhetőek:

- kollégiumpedagógusi szemszögből jelenleg szinte lehetetlen a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának megvalósítása, egyes esetekben kontraproduktív módon akadályozza a kollégista-szülői igények nevelőtanári kielégítését (Pribék, 2017a), a keretes szabályozás mindegyik munkanapon jelentősen felülíródik életszerű helyzeteknek köszönhetően (nélkülözi a pedagógiai rugalmasságot);
- a tartalmi szabályozás túlzott elmozdulást eredményez a kollégiumpedagógusok tanulássegítő szerepének irányába (2 délutáni tanóra/15 heti kötelező kollégiumi foglalkozás/tanuló 12 délutáni tanóra/30+2 órányi heti kötelező/kollégiumpedagógus); nem jut elegendő idő a tanulókkal történő egyéni törődésekre, a szülőkkel és az iskolákkal való kapcsolattartásra (Pribék, 2017b),
- a mindennapi időprés dominál: percre pontos tanári és kollégista tevékenység beosztások nehezen (vagy nem) összeegyeztethetőek a differenciált kollégiumi oktatással-neveléssel, az egyénenként más és más tanulói-szülői igényekkel; a túlszabályozás korlátozza a pedagógiai kreativitás és szabadság kibontakozását (Pribék, 2017b);
- a KNOAP túlszabályozottság és valóságtól elrugaszkodottság számos kényszerrel jár a gyakorlatban, részben a kifejezetten rossz állapotú intézményépületek következtében: felmentések, sorozatos erőltetések a diákok irányába, tanári túlterheltség és rákényszerített szereptúllépési pozíciók tömkelege az alapfeladatok ellátásán túl (pl. portás, villanyszerelő, vízszerelő, étkezési ügyintéző, biztonsági őr, betegszállító, eszközbeszerző, takarító, stb., Pribék, 2017b).

4.5. Kollégista alaptípusok a gyakorlatban

36. ábra

A négy kollégista alaptípus kétdimenziós reprezentációja a KNOAP-hoz való alkalmazkodás, továbbá az egyéni igények érvényesítése tükrében. Saját szerkesztés és adaptáció, forrás: Wenzler-Cremer, 2005, id. Kuckartz, 2014.

A kollégisták Wenzler-Cremer (2005, id. Kuckartz, 2014) kétdimenziós modelljében összesen négy alaptípussal jellemezhetőek.

5. Igények összehasonlítása, értékelése

5.1. Igények összehasonlító mátrixa[111]

A legfőbb azonosítható megrendelői (előírt központi szakmai anyag szerinti, valamint kollégista-szülői) igények összehasonlításához egyrészt a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának kvalitatív tartalomelemzése, másrészt egy feltáró kollégiumpedagógiai kutatás eredményei (Pribék, 2017a) szolgáltatnak alapot. Ezzel párhuzamosan szükségesnek tartok bemutatni néhány gyakorlatorientált megoldást (Pribék, 2017b) a mindennapokból a problémák érzékeltetése céljából:

[111] Természetesen a korábbi kollégiumpedagógiai vizsgálatok (lásd. Pribék, 2017a) ennél jóval összetettebb eredményeket hoztak; itt azonban csak a legkiemelkedőbb szakmai problémák bemutatására és kollégista-szülői igényekkel, valamint gyakorlati megoldásokkal történő kontrasztolására nyílik lehetőség.

Főbb kiemelt KNOAP tartalmak, valamint problémák (Pribék, 2017a):	**Feltárt kollégista-szülői igények (Pribék, 2017a):**	**Gyakorlati megoldások, kivetülések (Pribék, 2017b):**
Heti 15+(1) kötelezően előírt, délutáni/kora esti keretes kollégiumi foglalkozásszerkezet kollégistáknak	Tanulói differenciálás, egyéni választás lehetősége, a kötelező foglalkozásjelleg megszüntetése	Tanulói felmentések intézményi pedagógiai dokumentumban rögzített módon, kényszerű tanári póttevékenységek
Nevelőtanári figyelem, egyéni törődés mértéke	Jóval több egyéni törődésre lenne szükség, sokszor kerül előtérbe a pótszülői szerep	Percre pontosan előírt munkaidő előírások nevelőtanári megsértése
Kollégiumi étkeztetés (pedagógiai felügyeletet ír elő hozzá jogszabály)	Alapanyagban színvonalasabb, főzésben változatosabb, mennyiségben több élelem	Otthonról hozott, vásárolt, hozatott plusz tanulói élelem, az étkezési ügyeleti idők összességében túl sok munkaórát vesznek el a tantestület munkaidejéből
Épületek jelenlegi állaga, fenntartása, üzemeltetése	A mainál jóval korszerűbb, élhetőbb, fenntarthatóbb, vonzóbb lakó-és tanulókörnyezet	Rákényszerített, „furcsa" (portási, takarítói, karbantartói, betegszállítói, stb.) pedagógusszerepek-és tevékenységek

5.2. Igények alapján levonható értékelések, következtetések

- Napjainkra a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja számos szakmai kérdésben tartalmi (és nem jogszabályi, mint ahogyan az előző évtizedeket jellemezte, hanem a társadalmi hasznosság alapján valódi megrendelői szükségleteket figyelembe vevő) mielőbbi újragondolásra, számottevő (és nem finomhangolási) szakmai változtatásokra szorul; *az új előrelépési irányokkal párhuzamosan országos kollégiumpedagógus továbbképzési tematika összeállítása szükséges*, a kollégiumi tantestületeknek a szervezeti tanulás egyéni és csoportos útjait szükséges központilag elérhetővé tenni;
- kollégiumpedagógusok, kollégisták és szülők számára egyaránt kiemelkedően fontos kollégiumi területeken *aggasztó mértékben eltávolodott egymástól a kötelezően előírt szakmai tartalom és a realitás*; joggal merül fel a kérdés, hogy a drámai mértékű kollégista létszámcsökkenés kapcsán mennyire tehető felelőssé a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában leírt és jelenleg is érvényben lévő szakmatartalmi korpusz?
- *jelentősen csökkenteni szükséges a tanulók túlterheltségét* (pl. Arany János Tehetséggondozó Program egyes évfolyamaiban);
- a még talpon maradt középiskolai kollégiumok fennmaradásához, ésszerű fenntartásához elengedhetetlenül fontos az épületek

fenntartói korszerűsítése (*kollégiumi lakó-és tanulókörnyezet felújítása, modernizálása*), valamint *a kollégiumi étkeztetés fejlesztése, bővítése*;

- *differenciálási lehetőség szükséges a kollégisták között* (iskolatípusonként, évfolyamonként, további egyéni kéréseknek, egyedi helyzeteknek megfelelően, azoknak helyt adva);
- *növelni szükséges a kollégiumpedagógusi szabadság kérdését;* a tanulók számára kötelezően előírt foglalkozásmennyiség, a kötelező tanári étkezési ügyeletek eleve kötött pályára helyezik a pedagógusok mozgásterét, azon belül is a szabadon megválasztható, tanulókkal generálható kontaktórák (pl. az utóbbi évtizedben kiemelkedően fontossá előlépett egyéni törődések) számát;
- egyes kollégiumi programelemeket csak úgy lehet vonzóvá tenni, ha nem kényszer, hanem *tanulói-szülői szabad (spontán) választások* eredményeképpen válnak fontossá, érdekessé az igénybevevők számára, azaz a fő feladat olyan *kollégiumszolgáltatási repertoárok kialakítása és folyamatos fejlesztése* lokációként, amelyet maguk az igénybevevők tartanak életben és alakítanak részvételükkel.

Irodalomjegyzék

Pribék, L. (2017a): Mit jelent egy mai kollégista kamasz számára a kollégium? Újszerű tanulói szükségletek megjelenése a hazai kollégiumi nevelésben. Tavaszi Szél Konferenciakötet III., Miskolc. p251-266.

Pribék, L. (2017b): Pedagógusszerepek vizsgálata, pedagógus-tevékenységek feltárása a Közép-dunántúli régió középfokú kollégiumaiban. Előadás. Országos Neveléstudományi Konferencia, Nyíregyháza.

Pribék, L. (2017c): Udo Kuckartz szövegtípus-képző módszere, a különböző elemzési térjellemzőkből következtethető alkalmazási lehetőségek kvalitatív pedagógiai kutatásokban. In: Pedagógiai kutatások a Kárpát-medencében tanulmánykötet. II. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Nagyvárad, p97-109.

Kuckartz, U. (2014): Qualitative Text Analyzis. A Guide to Methods, Practice&Using Software. SAGE, Thousand Oaks, California, p174.

Benedek, I. (1997): Kollégiumi neveléstan. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, p307.

Ansoff, I. (1977): Strategy formulation as a learning process: an applied managerial theory of strategic behavior. International Studies of Management & Organization, Summer 77, Vol. 7. Issue 2, p58-77.

Mintzberg, H. (2010): A menedzsment művészete. Alinea kiadó, Bp. p435.

Spender, J. (1989): Industry recipes. Oxford, Basil Blackwell. p224.

Balázs, É. (2004): A tanulás szervezése és az új kompetenciák. Nyitott iskola – tanuló társadalom. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. p25-32.

Udvari-Lakos, E. (2006): Paradigmaváltás a gyakorlatban II. Kompetencia, modularitás. Szakképzési Szemle, Vol. 22, No. 1, p91-118.

Ross, K. – Levacic, R. (1999): Needs-based resource allocation in education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7 place de Fontenoy, Paris. p264.

Benedek, I. (2002): Gondolatok a kollégiumban I. Ady Endre Közgazdasági Szakkollégium, Bp. p215.

Sántha, K. (2015): Trianguláció a pedagógiai kutatásban. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, p132.

A DIVERSITY MENEDZSMENT MEGNYILVÁNULÁSA AZ ISKOLÁBAN

Csehné Papp Imola, *papp.imola@gtk.szie.hu*
Kollár Csaba, *kollar.csaba@gtk.szie.hu*
Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar

1. Bevezetés

A címben megfogalmazott kifejezés a társadalmi sokszínűséggel foglalkozik, azzal a ténnyel, hogy az emberek számos tulajdonságuk tekintetében eltérnek egymástól.

A sokszínűség kezelése, mint szakmai probléma először az Egyesült Államokban került a figyelem középpontjába, leginkább a különböző nemzetiségű és kultúrájú munkavállalókkal szembeni negatív megkülönböztetés következtében, de az utóbbi években az egyre több nemzetet magába tömörítő Európai Unióban is központi kérdéssé vált. A multikulturalitás mellett ide tartozik az egyes társadalmi csoportok hátrányos megkülönböztetése, a diszkrimináció megszüntetése.

2. Elméleti alapozás

Barak (2016) úgy véli, hogy a sokféleség megfelelő felkészültséggel és szakértelemmel történő kezelése az alapja annak, hogy globális, befogadó munkahelyek jöjjenek létre. Makro-mikro szinteken, valamint a praktikus alkalmazások szintjén az alábbi dimenziók és az azokra adott gyakorlati válaszok értelmezhetőek (1. táblázat).

Taylor (2001) a sokszínűség menedzselésénél több kihívást és lehetőséget nevez meg, ezek közül a fontosabbak: a sokféleség problematikája és lehetőségeinek kiaknázása, a sokféleségből fakadó potenciális teljesítményakadály, a sokféleség, mint értéknövelt tevékenység, a munkahelyi felsővezetés elképzelése a sokfélségről, a munkacsoportok (projektek) szervezése és irányítása. Taylor (2001) és Barak (2016) szerzők Ferdman és Deane (2013) szerkesztők által bemutatott szerzők véleményéhez hasonlóan – igaz, eltérő hangsúllyal, de – úgy vélik, hogy ugyan szinte valamennyi szervezet alkalmas lehet arra, hogy a sokszínűségből inkább előnyöket szerezzen (pl.: jobb társadalmi megítélés, könnyebb elfogadottság az új piacokon, nagyobb adózás utáni

nyereség, jobb médiavisszhang), nem minden szervezet képes arra, hogy akár (felső)vezetői, akár HR vezetői intézkedésekkel az előnyöket realizálni is tudja.

Makro dimenzió	Mezo-mikro dimenzió	Gyakorlati alkalmazás
demográfiai trendek	a sokszínűség individuális és csoport szintű megközelítése	a sokféleség kezelésének paradigmája
társadalmi szabályszerűségek	a csoportközi kapcsolatok elméleti magyarázata	befogadó munkahely modellje
nyilvános irányelvek	kultúra és kommunikáció	a modellek gyakorlati megvalósítása
globális gazdaság	interperszonális, kultúrák közötti kapcsolatok a munkahelyen	esettanulmányok, esetleírások

16. táblázat A téma fogalmi kerete (Barak, 2016 alapján saját szerkesztés)

Szervezeti szinten számolni lehet – különösen multikulturális környezetben – többek között a nyelvi sokszínűséggel (Potowski, 2010), a kulturális sokszínűséggel (Taylor, 1994), a generációk közötti különbségekkel (Zemke, Raines, Filipczak, 2013), a vallási, illetve a vallási előírásokból származó különbségekkel (Boyett, 2016), a szexuális és gender sokszínűséggel (Nanda, 2014). Ugyan közvetlen módon nem a kultúrára vezethető vissza, de a fogyatékos munkavállaló szintén növeli a sokszínűségi dimenziók számát, s alkalmazásánál a humán megoldások mellett szükség van fizikai/építészeti megoldásokra is (pl.: akadálymentesítés). Bár egyes szervezetek már elkezdtek alkalmazni kulturális antropológusokat, akiknek az a feladata, hogy a sokszínűséget kezeljék (pl.: programokat, érzékenyítő tréningeket, viselkedési szabályokat, szervezeti kultúra-protokollt dolgoznak ki), igazából nincs egyértelmű válasz arra, hogy ha a sokszínűség dimenzióját tovább növeljük (minél több markáns klasztert határozunk meg az adott munkaszervezetben a sokszínűség fókuszában), akkor az mennyire lesz kezelhető. Gondolunk itt arra, hogy a különböző klaszterekbe sorolt emberek azonos versenyfeltételekkel tudnak-e részt venni a munkafolyamatokban, az egyes klaszterek között (vagy az adott klaszteren belül pl.: vallás) hogyan valósítható meg varratmentesen és sikeresen a kommunikáció (pl.: nő és vallásos arab férfi), mennyire képes az adott munkavállaló valamennyi dimenzióban elfogadóan gondolkodni és viselkedni a munkatársaival, a dimenziók szerinti nagy klaszterek, s az azon belüli kisebb klaszterek/csoportok az idő függvényében a koherencia, vagy az inkoherencia irányába haladnak-e. Az is felvetődik kérdésként, hogy ha egy, a sokszínűséget hirdető munkaszervezet a sokszínűségéről szóló vállalati kultúra-protokollba nem illő, vagy azt a felvételi beszélgetés során elutasító munkavállalót ezért nem vesz fel, akkor emiatt érheti-e őt bármilyen hátrányos társadalmi, jogi, etikai, szakmai szervezeti megkülönböztetés, illetve elmarasztalás. A fentiek alapján megállapítható,

hogy a sokszínűség kezelésével fokozni lehet a munkahelyek eredményességét, a különbségek célirányos értékelésének és aktív kihasználásának előtérbe helyezése révén. A kérdés tehát az, hogy az emberek sokszínűsége és természetesen a meglévő hasonlósága hogyan tudja mozgósítani az egyén, a szervezet és végeredményben a társadalom egészének az előnyeit.

A szervezetekről írt gondolataink alapvetően igazak a (felső)oktatásra is azzal a különbséggel, hogy (1) az oktatásban – különösen a nappali tagozatos hallgatók esetében – nem beszélhetünk a hat élő generáció tanulói jogviszonyáról, (2) bár a tanulás és a csoportos feladatok megoldása során van teljesítményigény, de teljesítménynyomás és az annak minden áron történő megfelelés alapvetően nincs, (3) a hallgatók/diákok rendszerint életkorukból is adódóan befogadóbbak. Azt is feltételezzük, hogy bizonyos iskolaformákban (pl.: (elit)gimnázium) eleve egy el- és befogadóbb légkör fogadja a diákokat egymás, illetve a tanárok részéről is. Turner (2012) a nonprofit és állami szervezetek számára kidolgozott befogadó szervezeti modellje öt csoportot nevez meg:

- munkavállalók (akár kapnak fizetést, akár önkéntesként dolgoznak)
- gazdálkodó szervezet
- közösség
- szolgáltatók
- irányítás

A munkavállalókhoz tartozó terület a munkahelyi erőszak, diszkrimináció és zaklatás megelőzéséhez kapcsolódó irányelvek és ajánlások, az alkalmazkodóképesség és annak fejlesztése, a hozzáférhetőség és elérhetőség támogatása, igazságos HR irányelvek és gyakorlatok, a változatos munkaerő és a befogadó szervezeti kultúra. A gazdálkodó szervezetnél a beszállítók/támogatók sokfélesége, a közösségnél az érzékeny közösségi partnerség, a szolgáltatóknál az inkluzív kiszolgálás, az irányításnál a vezetőség diverzitása a megnevezett területek. Turner (2012) modellje az iskoláknál is alkalmazható. A befogadó (szellemiségű) iskola megtervezésénél és megvalósításánál a fontosabb lépések a következők: (1) a folyamat megtervezése, (2) a befogadó üzleti modell elkészítése, (3) a modell ellenőrzése, korrigálása, (4) a stratégia fejlesztése, (5) a végrehajtási terv kidolgozása, (6) végrehajtás, megvalósítás, (7) monitorozás és jelentéskészítés. Ahogy a vállalatoknál, úgy az iskoláknál is a szépen kidolgozott és logikus(nak tűnő) okfejtéssel alátámasztott elméleti modell gyakorlati megvalósítása a legnehezebb. Magyarországon, s a tanulmányunkban megnevezett források, illetve Hehir és Katzman (2012), valamint McLeskey (2014) művei alapján

nemzetközi szinten is az a vélemény látszik körvonalazódni, hogy nem lehet egyértelműen kijelenti azt, hogy a diversity menedzsment programok az iskolákban könnyen és az érintett csoportok értetlensége és ellenállása nélkül valósultak meg, ha egyáltalán megvalósultak. Tanulmányunk további részében a magyarországi fókuszcsoportos kutatásunk eredményeit ismertetjük.

3. Empirikus vizsgálat

A vizsgálat keretében végzett esettanulmány a nonprofit szférában (oktatás) vizsgálta a diversity menedzsment alkalmazását 2015-ben. A kutatás módszere fókuszcsoport-vizsgálat volt, amelyben a célcsoport megfelelően szelektált tagjai egymás között beszélték meg ezirányú tapasztalataikat. A klasszikus 8-10 fős fókuszcsoportos kutatásnak megfelelően, 10 fő vett részt a vizsgálatban. A kb. 2 órás csoportos interjú alatt kiegyensúlyozott, szabad és nyitott véleménycsere alakul ki. Lényeges szempont volt, a csoport homogén összetétele. A fókuszcsoportot hasonló pozícióban lévő, hasonló feladatkörrel rendelkező résztvevők alkották. Budapesthez, az ország fővárosához közeli Gödöllő alap- és középfokú oktatási intézményeinek (öt alapfokú – ebből négy állami, egy egyházi; két középfokú – egy állami egy alapítványi; továbbá egy művészeti és egy speciális szakiskola) vezetői vettek részt az irányított beszélgetésben, amelyben az alkalmazotti körre és menedzsmentre vonatkozva fejtették ki gondolataikat és számoltak be tapasztalataikról a nevezett témához kapcsolódva.

3.1. Alkalmazotti körre, iskola menedzsmentre fókuszáló tapasztalatok a sokszínűség dimenziói alapján

Az életkor

Az életkor, mint a sokszínűség egyik dimenziója, kevéssé jellemző tényező a vizsgált oktatási intézmények esetében.

Az iskolák alkalmazottainál épp olyan egyértelműen nyomon követhető az elöregedés folyamata, mint a magyar társadalom egészében. A magyar nyugdíjazási korhatár kitolódása is ebbe az irányba hat. Minden iskolában magas az alkalmazottak átlagéletkora (45-50 év).

Ennek egyik oka, hogy a közalkalmazotti álláshely sokáig munkajogilag védett volt, tehát gyakorlatilag lehetetlenné tette a munkáltató részéről történő felmondást. Nem volt megvalósítható egy idősebb kolléga fiatalabbra való „lecserélése”, még akkor sem, ha az rugalmasabb, ha az

frissebb és korszerűbb tudással rendelkezett. A kinevezett kolléga eltanácsolása súlyos fegyelmi vétség (pl. nem tartja meg az óráit), vagy a tanári pályára való alkalmatlanság esetén történhet meg. Az alkalmatlanságot azonban bizonyítani kell, és ez az igazgató számára hosszadalmas és nehéz folyamat.

Az oktatásban tapasztalt magas átlagéletkornak a másik oka a fiatalok (és csakis őket érintő) nagyarányú pályaelhagyásában keresendő. Volt olyan igazgatói tapasztalat, miszerint egy kezdő tanár fél év után pályát változtatott. Ezt azzal indokolta, hogy sokkal rosszabbak az oktatási körülmények, mint amire számított. Az iskolai vezetők véleménye szerint a felsőoktatásban kellene ilyen irányú prevenciót alkalmazni, a tanárjelölteket ott kellene felkészíteni az iskolai munkakörülményekre, elkerülendő a korai pályamódosítást. 45 éves koron túl a pályaelhagyás nem jellemző, hiszen ennek a korosztálynak nincs megfelelő szintű nyelvismerete, még mindannyian szinte kizárólag az orosz nyelvet tanulták, és a munkaerőpiacon egyáltalán nem képeznek egy keresett munkavállalói réteget. A pályaelhagyás másik oka a közalkalmazotti bérszabályozásban is keresendő. A fiatal pedagógus csak igen alacsony bérrel alkalmazható.

A tanártársadalom elöregedéséhez vezet az a tény is, hogy az alacsony bér és a társadalmilag nem túl magas presztízs miatt kevesen jelentkeznek a tanári szakokra. Ez igen komoly probléma, de egyben lehetőség is lesz országos szinten (8-10 év múlva), amikor tömegesen mennek majd nyugdíjba a mai tanárok, és egyszerre kell sok fiatalt alkalmazni az iskolákban. Nehéz feladat lesz az iskolaigazgatók számára a nevelő testület közösségét „összerázni", az oktatási színvonalat tartani és a megfelelő munkarendet kialakítani.

Az eddig ismertetettek miatt tehát folyamatos elöregedés követhető nyomon a tantestületekben, annak ellenére, hogy az igazgatók szeretnék fiatalítani a munkaerő-állományt. Kizárólag abban az esetben lehetséges a fiatalítás, ha létszámbővítésről van szó, ami viszont egy nagyon nehézkes folyamat, mert közalkalmazotti helyet (státuszt) szerezni egy iskolának, nagyon bonyolult folyamat. Minden iskolában az a törekvés, hogy ha egy tanár eltávozik a tantestületből, akkor az üresedést igyekeznek fiatallal, ha nem is pályakezdővel, de pár év munkatapasztalattal rendelkező jelölttel betölteni, éppen azért, hogy a folyamatosság megmaradjon az intézmény működésében.

A nemi hovatartozás

A nemi hovatartozás, mint a sokszínűség egyik lényeges dimenziója kevésbé jelenik meg a vizsgált oktatási intézmények esetében.

Mind országos, mind városi viszonylatban jellemző, hogy a tanári pályán nagyon magas a nők aránya, és a tantestületek csupán 18%-a férfi. Ezért minden igazgató arra törekszik, hogy a nemek arányát a tantestületben egyensúlyban tartsa.

A vizsgálatban résztvevők hangsúlyozták, hogy már a főiskolára jelentkezéskor szembetűnők a nemi különbségek. Ennek egyik oka, hogy a pálya presztízse sem olyan, hogy vonzó legyen a férfiaknak, másrészt a bérek is relatív alacsonyak. Sok férfit zavar az is, hogy az iskolában női igazgató van. A férfi munkavállaló inkább jelentkezik olyan intézménybe, ahol férfi a vezető. Van olyan igazgatónő, akit a férfi kollégák nehezen fogadnak el.

A férfiak alacsony arányú jelenléte az oktatásban ugyan minden szinten megfigyelhető, mégis észre vehető egy vertikális szegregáció: a magasabb oktatási fokozatok esetében kiegyenlítődik a nemek aránya. Míg óvodapedagógus vagy tanító alig kerül ki a férfiak közül, az általános iskola felső tagozatában vagy a középiskolában már nagyobb (1/3) a férfiak aránya. Ez több tényezővel magyarázható: egyrészt a kisebb gyerekeknél az érzelmi oldal jelentősebb szerepet játszik, és ezt nehezebben vállalják fel a férfi pedagógusok. Másrészt a szakemberek között egyetértés volt abban, hogy a férfi szakemberekből hiányzik a horizontális szemlélet, az hogy több dologra tudjanak egyszerre figyelni, illetve figyelmüket fluktuáltatni. Amíg egy nő, ha erre a pályára lép, akkor 8-10 dologra tud összpontosítani egyszerre (amire kicsi gyerekek esetében nagy szükség van), a férfi pedagógusok csak egyre. A harmadik oka a vertikális szegregációnak a természettudományi tárgyak és szakterületek magasabb osztályokban való megjelenése, melyeket többnyire férfiak tanítanak.

A szakemberek tapasztalata szerint, a szülők és a gyerekek részéről nagyon nagy igény mutatkozik a férfi tanárok jelenléte iránt. Vannak olyan kollégák, akiknek már attól is óriási sikerük van, hogy férfiak, és igen közkedveltek mind a gyerekek, mind a szülők körében. A gyerekek nagyon örülnek annak, hogy férfi közelében vannak. Mindezt az a tény is erősíti, hogy sok csonka családban, az anya egyedül neveli a gyerekeket, és hiányzik az apa jelenléte. Ez főként a fiúgyermekek esetében nyilvánvaló. Bizonyos iskolai helyzeteket a férfiak nagyon jól kezelnek, hiszen kevesebb érzelmet visznek a munkába, mint a kolléganők.

A művészeti és a sportoktatás területen az előbbitől eltérő a helyzet, hiszen ott a férfi pedagógusok dominálnak.

A helyzet megoldására a szakemberek azt a kormányzati feladatot javasolták végrehajtani, amely mind presztízs, mind bérezés tekintetében vonzóvá teszi a pályát a férfiak számára.

A népcsoportok és a magyarországi etnikai kisebbség

A népcsoportok és a magyarországi etnikai kisebbség (romák) képviselői alacsony arányban vannak jelen a város oktatási szerkezetében.

A felmérésben szerepelt olyan iskola, ahol alsó tagozaton nemzetiségi oktatás folyik, amelyikben Magyarországon született, de más nemzetiségű pedagógusok tanítanak. A középiskolában is van egy külföldi származású, idegen nyelvet oktató tanár.

A város egyik iskolájában az igazgató helyettese afgán származású magyar állampolgár. A bőre színe miatt a cigánygyerekek és a szüleik is nagyon tolerálják. Hasonló volt a helyzet korábban egy perzsa tanárral is, aki nagyon jó kapcsolatot tudott kiépíteni a cigánygyerekekkel. A kollégák részéről azonban időnként vannak velük kapcsolatban problémák, negatív megjegyzések, mind szakmaiságukra, mind személyiségükre vonatkozóan.

Ugyanakkor megemlíthető, hogy minden iskolában vannak Ukrajnából, illetve Romániából származó, magyar anyanyelvű kollégák, akiknek a beilleszkedése nem jelentett gondot.

A városban mindössze 3 iskolában tanít egy-egy cigány pedagógus. A szakembereknek az a tapasztalata, hogy roma mivoltukat sokan nem vállalják fel a tanár kollégák közül.

Az egyik iskolában már igen régóta keresnek roma származású pedagógust, akire az a feladat hárulna, hogy a cigánygyerekek felé megnyissa a kommunikációt, de egyszerűen nem találnak ilyen tanárt. Annyira kevés a cigány pedagógus, a frissen végzettek között, hogy azokat pillanatok alatt „elkapkodják" a munkaerőpiacon. Egyik igazgató beszámolója szerint az iskolában alkalmazott cigány pedagógus a kollégákkal és a gyerekekkel is folyamatos konfliktusban áll. Érdekes módon ez a probléma a cigányok között éleződik ki legerősebben: a cigánygyerekek nehezen fogadják el a cigány pedagógust. Ennek okai a családok és a különböző népcsoportok közötti ellentétekben keresendő.

Minden iskolára jellemző, hogy a kisegítő személyzet (takarítók) között nagyobb a cigányság aránya, és velük nagyon meg vannak elégedve. A szakembereknek az a tapasztalata, hogy aki a cigányság közül dolgozni akar, az nagyon meg akar felelni. Sokszor azonban felmerül a kérdés, hogy képes-e erre.

Említésre méltó, hogy a tapasztalatok szerint a különböző népcsoporthoz tartozó cigányok között sokszor erősebbek a konfliktusok, mint pl. a magyar és cigány viszonylatban.

A jövőt tekintve a legtöbb igazgató jelezte, hogy szeretne cigány pedagógust alkalmazni, de pillanatnyilag nincs jelentkező.

Az egészségkárosodott, fogyatékkal élők, más szexuális orientációjú munkavállalók

Az egészségkárosodott, fogyatékkal élők, más szexuális orientációjú munkavállalók sokszínűsége gyengén jelenik meg az iskolákban.

Egészségkárosodott alkalmazott, tartós betegségben szenvedő munkavállaló minden iskolában van, az egyikben enyhe értelmiségi fogyatékos alkalmazott is. A szakemberek általános tapasztalata az, hogy ezek a munkavállalók nagyon megbízhatóak és megpróbálnak maximális teljesítményt nyújtani. Igaz, ez néha technikai szervezéseket igényel. A munkatársak többsége toleráns velük szemben. Adódnak azonban konfliktusos helyzetek is, amikor például a beteg munkatársaknak szorgalmi időszakban kell gyógykezelésre menniük. Ez időnként probléma elé állítja az igazgatókat, hisz ezen munkavállalók helyettesítését nem mindig lehet zökkenőmentesen megoldani.

Az egyik iskolában kimondottan azért vannak ilyen alkalmazottak, hogy igénybe tudják venni a foglalkoztatásukkal járó állami szociális támogatásokat. Bizonyos munkakörökre konkrétan egészségkárosodott munkavállalót keresnek, hogy a részükre járó támogatással csökkenteni tudják az iskola költségeit.

Eltérő szexuális orientáltságú munkatársról a megbeszélésen jelen levők nem tudtak. Az egyik iskolaigazgató kiemelte, hogy ilyen munkatárs felvételét nagyon meggondolná, mert minden kolléga nagyon ki van téve mind a szülők, mind a gyerekek vizsgálódásainak. A jelenlevőknek nem volt még ilyen jellegű tapasztalata, de abban egyetértettek, hogy nagy dilemmát jelentene az igazgató számára egy ilyen orientáltságú tanár alkalmazása, mert a pedagógus társadalmi megítélése nagyon erős, és amúgy is rengeteg egyéb konfliktus adódik egy tantestületben.

4. Összefoglalás

A sokszínűség a globalizáció és az európai integráció egyik döntő, és remélhetőleg az egyszínűség ellen ható és győzedelmeskedő irányzata. Jelen esettanulmány azt vette górcső alá, hogy miként van jelen a sokszínűség, mint vezérgondolat a magyar nonprofit szférában munkavállalói (tanár és más iskolai alkalmazott) oldalról.

Összefoglalva megállapítható, hogy az esettanulmány során vizsgált iskolákban a tanárok és alkalmazottak sokszínűsége kevésbé jobban jellemző. A magyarországi tanártársadalom eléggé homogén, többségük 45-50 év közötti, egészségügyi problémákkal küzdő nő. Az életkor, a nemi és népcsoportokhoz vagy etnikai kisebbséghez való hovatartozás tekintetében csak elenyésző sokszínűség mutatható ki. Bár számos egészségkárosodott tanár létezését említették meg a vizsgált iskolák vezetői, ez mégsem tekinthető egyértelműen a sokszínűség dimenziójának. Sem a fogyatékosságot, sem a szexuális beállítottságot semmilyen mértékben nem jellemzi a sokszínűség a vizsgált iskolákban.

Irodalomjegyzék

Barak, Michalle E. Mor (2016): Managing Diversity: Toward a Globally Inclusive Workplace. Los Angeles: SAGE Publications

Boyett, Jason (2016): 12 Major World Religions: The Beliefs, Rituals, and Traditions of Humanity's Most Influential Faiths. Berkeley: Zephyros Press

Cox, Taylor (1994): Cultural Diversity in Organizations: Theory, Research and Practice. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers

Cox, Taylor (2001): Creating the Multicultural Organization: A Strategy for Capturing the Power of Diversity. San Francisco: Jossey-Bass

Ferdman, Bernardo M. – Deane, Barbara R. (szerk, 2013): Diversity at Work: The Practice of Inclusion. San Francisco: Jossey-Bass

Hehir, Thomas – Katzman, Lauren I. (2012): Effective Inclusive Schools: Designing Successful Schoolwide Programs. San Francisco: Jossey-Bass

McLeskey, James – Waldron, Nancy L. - Spooner, Fred - Algozzine, Bob (szerk, 2014): Handbook of Effective Inclusive Schools: Research and Practice. New York: Routledge

Nanda, Serena (2014): Gender Diversity: Crosscultural Variations. Long Grove: Waveland Press

Potowski, Kim (2010): Language Diversity in the USA. Cambridge: Cambridge University Press

Turner, Tara (2012): Inclusive Organization Model for non-Profit and Public Sector Organisation. https://www.slideshare.net/diversityintelligence/inclusive-org-model-april-8 (letötlés ideje: 2017. 10. 08.)

Zemke, Ron – Raines, Claire – Filipczak, Bob (2013): Generations at Work: Managing the Clash of Boomers, Gen Xers, and Gen Yers in the Workplace. New York: Amacon

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TESTNEVELÉS MEGÚJULT CÉLRENDSZERÉNEK VIZSGÁLATA AZ ÉSZAK-ALFÖLDI RÉGIÓBAN

Szabó József, szabo.jozsef@dtv.hu
Debreceni Egyetem,
Nevelés-és Művelődéstudományi Intézet

Fintor Gábor, fintor.gabor@gmail.com
Debreceni Egyetem,
Nevelés-és Művelődéstudományi Doktori Program

1. A téma relevanciája

A mindennapos testnevelés bevezetése előtt számos kutatás foglalkozott a fiatalok (gyermekkor, serdülőkor, fiatal felnőttkor) sportolási szokásaival és az ezzel összefüggő egészségmagatartásukkal (*Sallis és mtsai,* 2000; *Barnett és mtsai,* 2008; *Minarro,* 2009, *Perényi*, 2011; *Németh*, 2014; *Kovács,* 2014). *Balogh* (2015) nemzetközi tanulmányokat vizsgálva megállapította, hogy a fizikai aktivitás szintje serdülőkorig növekszik, majd a 13 éves kort követően visszaesik. Ezek alapján kijelenthető, hogy a nemzetközi ajánlásokat is figyelembe véve jelentős társadalmi probléma a magyar fiatalok inaktivitása. A nemzetközi tanulmányok igazolják, hogy a gyermekek aktivitása és jövőbeni egészségi állapotuk között egyértelmű összefüggés mutatható ki (*Barnett és mtsai*, 2008; *Shepard és mtsai*, 2013).

Elemzésünk célcsoportja, a 10-14 éves korosztály. Választásunkat indokolja, hogy ez a korcsoport a pszichoszociális fejlődés fordulópontján áll. A modern kor elektronikus eszközeinek használata miatt fontos kérdés, hogy ezek a fiatalok mennyire egészségtudatosak, milyen mozgásformákat választanak, és hogyan viszonyulnak a tömeg- és az élsporthoz.

A mindennapos testnevelés bevezetése sokat segített abban, hogy a fiatalok rendszeres testmozgást végezzenek. Ez ugyan jelentős lépés volt az egészséges életmód szemléletének erősítéséhez, de ezzel együtt még igen sok területen további kezdeményezések válhatnak szükségessé. Kutatásunk elsősorban arra irányult, hogy feltárja azokat a tényezőket, amelyek rámutatnak, milyen szerepet játszik a fiatalok életében a kötelező tanórai testnevelésen kívüli, a szabadidőben végzett rendszeres

fizikai aktivitás. Célunk volt továbbá, hogy rávilágítsunk azokra a szocializációs tényezőkre, melyek befolyásolják a fizikai aktivitás gyakoriságát. Úgy gondoljuk, hogy ezzel párhuzamosan hangsúlyosabbá tesszük a mindennapos rendszeres testmozgás funkcióját az egészséges életmód kialakításában.

2. Az elméleti háttér bemutatása

Az egészségmagatartás elemei közül a rendszeres fizikai aktivitásnak a napi közepes intenzitású 60 perces mozgás tekinthető elfogadottnak. Alapvetően az aerob jellegű testedzés fontos, azonban az egészséges fejlődés miatt heti 3 aerob, valamint erősítő–izom, csont mozgásprogram is szükséges a WHO 2010-es ajánlása alapján (Strong és mtsai 2005a, Balogh 2015).

További probléma, hogy az iskolai évek alatt a rendszeres fizikai tevékenységek egyre inkább csökkennek (Viciana és mtsai 2014, Krombholz 2014). Balogh (2015) nemzetközi tanulmányokat vizsgálva megállapítja, hogy a fizikai aktivitás szintje serdülőkorig növekszik, majd a 13 éves kort követően elkezd visszaesni. Az egyén sikeres szocializációjában a nevelés és az önnevelés egyenértékű szerepet játszik, amiben kiemelt szerep jut az aktuális szocializációs színtereken szerzett ismereteknek és tapasztalatoknak (Rétsági, 2015a).

A szocializációs színterek közül a család mellett az intézményes nevelés-oktatás járulhat döntően hozzá, hogy az egészségfejlesztő célok megvalósuljanak a sportoláson keresztül (Bognár és mtsai 2005), hiszen az intézményes nevelés minden magyar állampolgár számára 16 éves korig kötelező. Ezáltal az iskolai testnevelés és sport nevelő és szocializációs hatásából a társadalom minden tagja részesül.

A sport kifejezetten segíti az egyént ebben a folyamatban, mivel a sportoktatás, a sportolási tevékenységben való részvétel sok lehetőséget kínál az igazi közösségi életre. A közös gyakorlatozások, a játékos együttes munka, a közös eredményre törekvés kollektív magatartást, együttműködést igényel a tanulóktól. A csoportba való beilleszkedés, a szabályok betartása, a versenyeken történő együttműködés, egymás támogatása, a kölcsönös bizalom, közös célok, hagyományok ápolása, mind kedvező elemei a kollektív emberré formálásnak (*Bíróné*, 2004). A sportszocializáció során a tanuló megtanulja használni a testét adott feladathelyzetekben, továbbá olyan emberi alakulatba lép, ahol átélhetővé válnak a közös célokért megtett erőfeszítések értékei, továbbá mindez hozzájárul az önismeret fejlődéséhez is (*Földesiné – Gál – Dóczi,* 2010). *Pusztai* (2009) kutatása szerint a sport olyan képességeket fejleszt, amelyek összhangban vannak az oktatás által képviselt értékekkel,

értelmes tekintélytiszteletet és önbizalom növekedést okoz, növeli a tanulmányi sikerekre irányuló vágyakat. Az egyén életstratégia felépítése, a személyes célok megfogalmazása a jövőorientáltság szempontjából kiemelt fontosságú. Egyfelől a személyes célok biztos alapot adhatnak ahhoz, hogy az egyén a jövőben felmerülő problémákkal sikeresen megküzdjön, másfelől a személyes célok rendszere számos kognitív, interperszonális és fizikai aktivitáshoz vezet (*Rétsági*, 2015a).

Sportolás közben olyan tanulási, nevelési és művelődési folyamatok zajlanak, melyek során néha tudatosan, de legtöbbször észrevétlenül fejlődik az egyén fizikai, pszichikai területeken, és pozitív változás következhet be a személyiségben is, ezért Kovács Klára például javaslatot fogalmazott meg, hogy az egész életen át tartó tanulás mintájára alkossuk meg az egész életen át tartó sportolást is, ami meglátásunk szerint erősen kapcsolódik a szocializációhoz (*Kovács,* 2014). Ennek a folyamatnak lehet kezdeti lépése a mindennapos testnevelés és a szabadidős sportokban való részvétel ösztönzése. Ez azért is fontos, mert a sportolással az egyén számára kiterjednek a tapasztalás új területei, mert új cselekvéseket tanul, új szociális környezetbe kerül, új érték- és normarendszer veszi körül (*Gombocz,* 1998; *Gombocz – Hamar*, 2014). A sportszocializáció fogalmának esetében Földesiné és munkatársainak meghatározását tartjuk irányadónak jelen tanulmányunkban: „*A sportszocializáció az a folyamat, amelynek során az egyének elsajátítják a sporttal kapcsolatos szerepeket, a sporthoz kötődő értékeket, normákat, hagyományokat, szokásokat, viselkedési szabályokat, ezáltal megtanulnak eligazodni a sportkultúrában.”* (*Földesiné – Gál – Dóczi*, 2010, 35 old.).

Ács – Borsos – Rétsági (2011) szerint is serdülőkorban a személyiség dimenzióinak kialakításában, megszilárdításában fontos szerepet töltenek be a szocializációs közegek és közösségek: a család, az iskola, a referenciacsoportok, a sportkör, a sportegyesület és a média is, melyek hatásrendszerükkel befolyást gyakorolnak a felnövekvő generáció egészségmagatartására (*Somlai,* 1997).

3. Az empirikus kutatás

Kutatásunk célja a fentiek alapján az volt, hogy választ kapjunk arra a kérdésre, hogy mit és mennyi ideig sportolnak szabadidejükben a fiatalok. Ehhez kiválasztottuk a megfelelő reprezentatív mintaként kezelhető csoportokat az általunk vizsgált három megyéből. A kutatás csak a sportolási szokásokra vonatkozott, nem tért ki az infrastrukturális hátérre, a pedagógusok képesítésére, leterheltségére és az egyes iskolák sport preferenciáira.

Kutatásunkban kitértünk a szocio-demográfiai, szocio-kulturális tényezők vizsgálatára, a nemek, az évfolyamok, a településtípusok, a szülők iskolai végzettsége, a szülőknek a jelenlegi és gyermekkori sportolási gyakorisági változói mentén elemezzük adatainkat.

Feltérképeztük az észak-alföldi régió felső tagozatos tanulóinak egészségmagatartási szokásait, megvizsgáltuk a testnevelés és sport műveltségi területhez való hozzáállásukat, attitűdjeiket. A kettő között pedig olyan összefüggés-vizsgálatokat végeztünk, melyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a sportszakemberek, a testnevelő tanárok, az intézményvezetők, az oktatáspolitika szereplői megismerjék a mindennapos testnevelés implementációjának folyamatát. Célunk volt, hogy meghatározzuk ezek mentén azon további intézkedéseket, melyekkel hozzájárulhatunk egy egészségesebb generáció felnövekedéséhez.

3.1. Hipotézis

A rendszeres testmozgás közepesnek mondható Európa többi országához képest, ugyanakkor Magyarország összlakosságát nézve ebben az életkorban még jelen van a rendszeres fizikai aktivitás. Vizsgáljuk, hogy a nemek, az évfolyam, a szülők iskolai végzettsége, a szülők jelenkori és gyermekkori sportolási gyakorisága, a település típusa tekintetében találunk-e különbségeket (*Németh*, 2010). Megvizsgáljuk azt is, hogy a korábbi kutatásokhoz képest mi jellemzi fizikai aktivitásukat (*Ács-Borsos-Rétsági*, 2011; *Shephard és mtsai*, 2013; *Rétsági,* 2015a; *Vass és mtsai*, 2015).

- Feltételezzük, hogy a fiúknak, a 7-8. osztályos és a nagyobb településen élő tanulóknak, valamint a testnevelés tantárgyat jobban kedvelőknek átlagosan jobb az egészségi állapotuk, mint általában a lányoknak, az alacsonyabb évfolyamos fiúknak-lányoknak, illetve a kisebb településen élő tanulóknak, valamint azoknak, akik nem kedvelik a testnevelést.
- Feltételezzük, hogy a fiúk körében nagyobb arányban találunk rendszeresen sportolókat, de az évfolyam emelkedésével náluk is csökken a rendszeres testedzés gyakorisága. Feltételezzük továbbá, hogy a tanulók rendszeres testedzési aktivitása összefüggést mutat szüleik iskolai végzettségével, jelenkori és gyermekkori sportolási szokásaival, a település méretével.
- Feltételezzük, hogy a tanulók általában kedvelik a testnevelés tantárgyat, de az évfolyam emelkedésével a testnevelést kedvelők aránya csökken. Feltételezzük azt is, hogy a fiúk, a magasabban kvalifikált és sportoló szülők gyerekei, valamint a

nagyobb településtípusú iskolákba járó diákok jobban kedvelik a testnevelés tantárgyat, mint a kisebb településtípuson élők.

3.2. A kutatás módszertana, a vizsgált minta jellemzése

Az intézmények és az osztályok kiválasztása többlépcsős, csoportos rétegzett mintavétellel készült, a mintába kerülési valószínűség biztosítását pedig a Proportional Probability to Size módszerrel értük el, ami esetünkben a felső tagozatos tanulók egységenkénti létszámával volt arányos. Ez alapján a régió minden felső tagozatos fiataljának ismert és közel azonos volt a mintába kerülési valószínűsége, így a mintát intézményi szinten valószínűségi mintának nevezhetjük. A kvantitatív kutatás kérdőívét 2016 januárja és márciusa között pedagógusok jelenlétében töltötték ki a tanulók. Mintavételi kerete az észak-alföldi régióba tartozó három megye (Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, Hajdú-Bihar megye és Jász-Nagykun-Szolnok megye) minden olyan intézményének összességét jelenti, amelyek az általános iskola felső tagozatos osztályait (5-6-7-8. évfolyamok) iskolai képzésben foglalkoztatják.

Első lépésben a régió megyei szintű intézményi- és tanulólétszám arányait vizsgáltuk meg, s meghatároztuk, hogy a három megyében külön-külön milyen arányban kerüljenek kiválasztásra a válaszadók.

A mintavétel második lépcsőjében a megyék településeit három csoportra osztottuk, ezen a csoportosításon belül határoztuk meg a kiválasztandó települések konkrét számát. Ebben a lépésben a településeket nem a klasszikus településnagyság, vagy településtípus szerinti kategóriákba osztottuk (város, falu, illetve lakónépesség szerint), hanem az alapján képeztünk csoportokat, hogy hány iskola található az adott településen.

A mintavétel utolsó lépcsőjében településen belül egyszerű véletlen mintavétellel választottuk ki az iskolát, ezen belül pedig csoportos mintavétellel az 5-6-7-8. évfolyam egy-egy osztályát teljes körűen a mintába illesztettük.

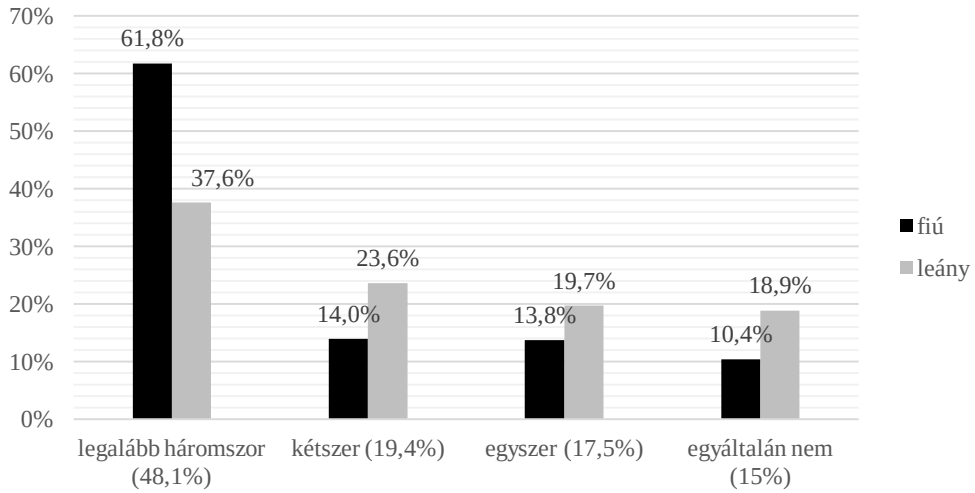
A három megye 15 iskolájából összesen 1177 tanuló adatait tudtuk elemezni. A teljes mintanagyság 1153 fő volt.

A minta a használt szempontok alapján az észak-alföldi régióra vonatkozóan megyei, településméret szinten és tanulószám alapján reprezentatívnak tekinthető. A keresztmetszeti vizsgálatban elhelyezett retrospektív kérdésekkel az ok-okozati folyamatok feltárására is törekedtünk. A kapott adatok feldolgozása az SPSS 21 matematikai statisztikai programcsomag alkalmazásával történt. A vizsgált iskolák

intézmény-fenntartói típus szerint tükrözték a régió állami, egyházi, minisztériumi arányait.

3.3. Eredmények

Először a tanulók testnevelésórán kívüli sportolási gyakoriságára kérdeztünk rá. A kérdőív kitöltésekor felhívtuk a tanulók figyelmét, hogy a testnevelésórán kívüli sportolási gyakoriságról van szó, ami alkalmanként minimum 60 percet és legalább mérsékelt intenzitású mozgást jelent. A hetente legalább háromszor sportolók aránya a vizsgált régióban 48,1%. A Magyar Ifjúságkutatás 2016-os adatainál ez 36%, és a fiúk és lányok csoportja közt szignifikáns különbség figyelhető meg, hisz a fiúk többet sportolnak hetente legalább háromszor (61,8%), mint a lányok (37,6%). A saját kutatásunknál is hasonló eredményt mutattunk ki A hetente legalább háromszor sportolók aránya a vizsgált régióban 48,1% (1. ábra), szignifikáns különbség figyelhető meg, hisz a fiúk többet sportolnak hetente legalább háromszor (61,8%), mint a lányok (37,6%). Ennek okaként a lányok a következőket említették: *„nem érdekel*"; „*nincs rá időm*"; illetve megjelent még az indokok között a mindennapos testnevelésórák megjelenése és az iskolai napi szintű sportolás. *Ezzel szemben a fiúknál az időhiány és a lustaság, amik meghatározzák a sportolás hiányát.*



1. ábra A testnevelés órán kívüli sportolási gyakoriság és a nem megoszlása (%) N= 1115

Előzetes kutatási eredmények azt mutatták, hogy általánosságban az életkor emelkedésével csökken a sportolási hajlandóság. A vizsgált régiónkban ezt megerősíteni nem tudjuk, hiszen kiugró csökkenést csak a hetedik évfolyam mutatott. Ugyan a nem sportolók száma az ötödik

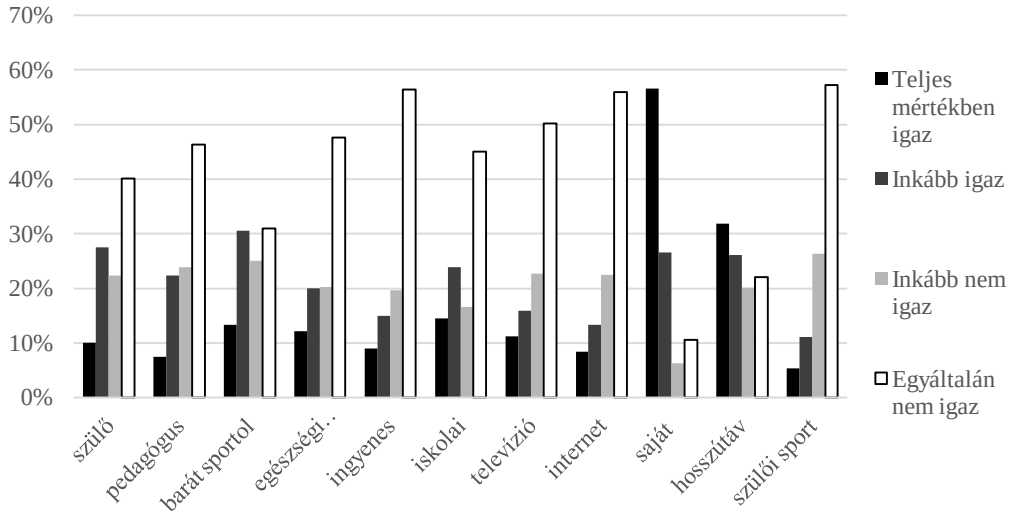
évfolyamról a nyolcadik évfolyamra némiképpen megnő, azonban a rendszeresen (heti kétszer-háromszor) sportolók aránya nem különbözik, nem változik. Befolyásoló tényezőként mindkét évfolyamnál megjelenik az időhiány, azonban a magasabb évfolyam esetében már a lustaság is okként mutatkozik.

Meghatározó erővel bír továbbá a szülők jelenlegi és gyermekkori sportolási gyakorisága is. Megfigyelhetjük, hogy mindkét szülő esetében szignifikánsan többet sportolnak azok a gyermekek, akiknek édesapja vagy édesanyja gyermekkorában vagy jelenleg sportol. Ez megerősíti a sportolás jótékony hatásaival kapcsolatos több előzetes kutatást (Ács – Borsos – Rétsági 2011, Borbély 2014, Kretschmann – Wrobel 2014). Azoknak az anyáknak a gyermekei, akik gyermekkorukban sohasem sportoltak, 28,6%-a nem, 17,9%-is csak heti egy alkalommal sportol a testnevelés órán kívül. Ezzel szemben azoknak a szülőknek a gyermekei, akik fiatalkorukban hetente sportoltak, gyermekeiknek csak 9,8%-a nem, 15,3% heti egy alkalommal sportol. Az is megfigyelhető, hogy az anyák gyermekkori sportolási gyakorisága jobban meghatározza gyermekük sportolási rendszerességét, hiszen azoknak az anyáknak, akik gyermekkorukban többet sportoltak, nekik a gyermekeik 60,6%-a sportol hetente legalább háromszor. Ezzel szemben a jelenleg sportoló anyák gyermekeinek csak 52,1%-a. Az édesapák esetében ilyen mértékű eltérést nem tapasztaltunk, azonban az ő sportolási szokásaiknak is befolyása van gyermekük fizikai aktivitására.

A következőkben arra voltunk kíváncsiak, hogy akik sportolnak, milyen tényezők befolyásolják sportolási gyakoriságukat, melyek voltak legnagyobb hatással sportolásukra (2. ábra). Megfigyelhető, hogy leginkább saját elhatározásuk jelenik meg, amelyet az is igazol, hogy azért sportolnak, ”*Mert hosszútávon gondolkodom, egész életemben szeretnék sportolni*”, ami alátámasztja Rétsági (2015a) tanulmányát, és saját korábbi kutatásunkat is (Fintor 2014). Az ingyenességet és a szülők jelenlegi sportolási szokásait kevesen jelölték a sportolást kiváltó okokként.

A fiúk és lányok sportolást befolyásoló tényezőinek összehasonlításakor a média szerepe és a hosszú távú gondolkodás esetében találunk jelentős eltéréseket. A fiúknál a média és a televízió hatása, valamint a hosszú távú gondolkodás (esetleg egész életében szeretne sportolni) magasabb átlaggal jelenik meg, mint a lányok esetében. A lányoknál a legalacsonyabb rangátlaggal az „egészségügyi állapotom miatt szükséges” tényező emelkedik ki. Az évfolyam szintű összevetés csak az iskolában űzhető okot jelölte, ami kiemelkedően az ötödik évfolyam válaszaiban jelenik meg.

A település típus szerinti összehasonlítás már több tényező esetében szignifikáns különbséget mutatott (1. táblázat).



2. ábra A sportolást befolyásoló tényezők megoszlása (%) N= 1115

	Mert a szüleim tanácsolták	Mert a tanáraim, a testnevelőm vagy az edzőm ajánlotta	Mert a barátaim is sportolnak	Mert az egészségügyi állapotom miatt szükséges	Mert ingyenes (vagy olcsó) szabadidős tevékenység	Mert az iskolában űzhető	Mert a televízióban megtetszett	Mert az interneten megtetszett	Mert nekem megtetszett	Mert hosszútávon gondolkodom, egész életemben szeretnék sportolni	Mert jelenleg a szüleim is sportolnak
Chi-Square	18,543	23,713	16,376	4,442	43,193	64,291	7,212	14,756	18,498	4,433	4,712
Asymp. Sig.	,002	,000	,006	,488	,000	,000	,205	,011	,002	,489	,452
Falu	494,30	459,97	450,08	433,68	411,51	395,98	443,09	431,41	487,91	459,80	462,99
Község	433,61	415,13	419,48	473,11	484,97	433,28	430,48	432,29	467,13	444,13	462,08
Kisváros	464,61	448,09	454,27	438,30	414,46	412,09	427,43	442,46	459,79	470,01	457,20
Középváros	492,56	362,63	373,99	420,60	370,51	374,40	429,16	403,06	434,92	413,43	409,56
Nagyváros	448,08	446,91	518,96	460,87	516,21	518,65	470,04	433,99	461,09	411,00	419,69
Megyeszékhely	405,71	496,60	479,08	462,64	509,71	543,24	478,42	492,90	400,94	451,74	444,14

1. táblázat. A tanulók sportolást meghatározó tényezőinek, településtípusok szerinti összehasonlítása kereszttábla elemzéssel (N=897)

A kisebb településeken élőknél elsősorban a pedagógus, az edző és a barátok, míg a nagyvárosban, megyeszékhelyen élőknél a szülői hatás emelkedik ki. Az ingyenesség, és az, hogy az iskolában is sportolhatnak a tanulók, inkább a kisebb településeken élőkre jellemző, ők jelölik meg ezt leginkább meghatározó tényezőként, habár a középvárosok kiemelkedő értékei is kitűnnek. A nagyobb városokban a több lehetőség miatt az előzőekben jelzett tényezők kisebb szerepet kapnak. Az internet hatása a kisebb településtípusoknál, míg a személyes érdeklődés inkább a nagyobb településen élőkre jellemző, ami szintén a könnyebb elérhetőséggel, a személyes kapcsolatok kialakításának jobb lehetőségeivel függ össze.

A következőkben a szülők iskolai végzettségét és sportolási szokásait nézzük. Megállapítható, hogy mindkét szülő iskolai végzettsége erősen befolyásolja azt, hogy a gyermekek az iskolai kötelező testnevelésórán kívül mennyit sportolnak, és azt saját bevallásuk szerint miért teszik. Minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál nagyobb hatásuk van a szülőknek gyermekük sportolására.

A szülők jelenlegi és gyermekkori sportolási gyakorisága is befolyásolja a tanulók válaszait. Minél rendszeresebben sportol vagy sportolt a szülő, annál erősebb befolyásoló erőként jelenik meg gyermeke sportolási gyakoriságában, okként kiváltó tényezőiben.

Azoknak a szülőknek a gyermekeinél, akik soha nem sportoltak és jelenleg sem sportolnak, azoknál a barátok és a pedagógus szerepe, az iskolai sportolás lehetőségeinek megléte vagy éppen a média erősebb jelenléte mutatható ki fontos hatásként.

	Mert a szüleim tanácsolták	Mert a tanáraim, a testnevelőm vagy az edzőm ajánlotta	Mert a barátaim is sportolnak	Mert az egészségügyi állapotom miatt szükséges	Mert ingyenes (vagy olcsó) szabadidős tevékenység	Mert az iskolában űzhető	Mert a televízióban megtetszett	Mert az interneten megtetszett	Mert nekem megtetszett	Mert hosszútávon gondolkodom, egész életemben szeretnék sportolni	Mert jelenleg a szüleim is sportolnak
Chi-Square	8,263	14,855	5,861	7,553	43,445	98,293	1,670	15,373	103,472	70,768	3,787
Asymp. Sig.	,016	,001	,053	,023	,000	,000	,434	,000	,000	,000	,151
Hobbi	472	458,0	457	447	421,4	445,1	447	434	472	482,9	445
Iskolai	484	410,6	428	429	436	337	454	444	567	545	484
Egyesületi	424	500,8	486	488	539,2	568,3	471	504,9	345,8	354,4	458

2. táblázat A sportolási szint és a sportolást befolyásoló tényezők összefüggés vizsgálata kereszttábla elemzéssel N=914

A sportolási szint (azaz versenyszerű, egyesületi, vagy hobbi szint) mint független változó esetében is megvizsgáltuk a sportolást befolyásoló tényezőket (2. táblázat). Azon tanulók esetében, akik egyesületi szinten sportolnak, a szülők szerepe, a hosszú távú gondolkodás, valamint a személyes érdekek jelennek meg. A hobbi sportolókat a testnevelő, az egészségügyi problémák, az ingyenesség vagy éppen az internet hatása befolyásolja. Az iskolai szintű sportolóknál az intézményi sport és a barátokkal együtt való sportolás lehetősége jelenik meg.

Megállapíthatjuk, hogy a tanulók testnevelés órán kívüli sportolási gyakoriságának értékénél csökkenés nem tapasztalható, azonban a nem sportolók esetében okként a mindennapos testnevelés bevezetése is megjelent. A fiúk még mindig többet és rendszeresebben sportolnak, mint a lányok, ugyanakkor az életkor előrehaladtával megfigyelhető csökkenés. A kutatás a várakozásainknak megfelelően azt igazolja, hogy település típusa több sportolási lehetőséget biztosít a tanulóknak, az iskolában való sportolás lehetőségét a kisebb településen élők jelölték magasabb arányban. Az is megfigyelhető, hogy a kisebb településtípuson élőknél a pedagógus szerepe jobban kiemelkedik, mint a nagyobb településen élőknél. A sportolást befolyásoló tényezőknél az évfolyam emelkedésével a szülői sportolás már egyre kevésbé befolyásolja a tanulók sportolásának rendszerességét, ebben az életkorban a saját akarat és a média szerepe kezd leginkább előtérbe kerülni.

Megállapíthatjuk, hogy az évfolyam emelkedésével csökken a sportolási kedv és a szülői hatás is. Azonban a rendszeresen sportoló és gyermekkorukban is sportoló szülők gyermekeinél a szülői hatás, az egyesületben való sportolás minden évfolyam esetében kiemelkedő eredményeket mutat. Mint az várható volt, a kistelepülésen élő, nem sportoló szülők gyermekeinél a pedagógusok szerepe, az ingyenesség és a sportolási lehetőségnek az iskolában történő megvalósítása jelentheti a tanulók testnevelés órán kívüli sportolási gyakoriságának növekedését.

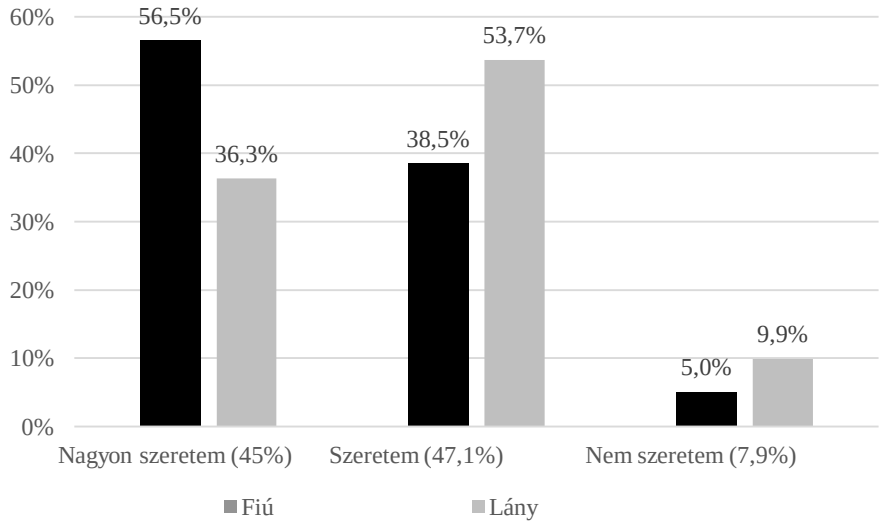
Eredményeink megerősítik Balogh (2015) tanulmányát, hisz a szocializációs tényezők jelentős szerepet játszanak a fizikai aktivitásban, a mozgásban és testedzésben.

A kérdőívben a testnevelés tantárgyhoz kapcsolódó érzéseikről, tapasztalataikról is kérdeztük a tanulókat. Arra voltunk kíváncsiak, hogy általánosságban mennyire szeretik ezt a tantárgyat, illetve, hogy mennyire tartják fontosnak más tantárgyakhoz viszonyítva. Rákérdeztünk arra is, hogy milyen gyakorisággal van testnevelés órájuk, és szokott-e hiányozni az óra abban az esetben, ha elmarad. A „hol zajlanak a testnevelés órák?” kérdéssel az infrastrukturális feltételekre irányítjuk a figyelmet. Szakirodalmi áttekintésünkben megmutatkozott, hogy a tanulók testnevelés órához fűződő attitűdje kedvező értéket mutatott már az

1969-es vizsgálatokban (Bakonyi 1969) is, és ez az idők folyamán sem mutatott csökkenést (Hamar 2012).

A testnevelés tantárgy kedveltségére vonatkozó kérdésünk eredményei is hasonló értéket mutatnak, miszerint a tanulók 45,4 %-a nagyon szereti, 46,9 %-a szereti a testnevelés órákat (3. ábra). A vizsgálat során megállapíthatjuk, hogy szignifikáns eltérések mutatkoznak a nemek és az évfolyam tekintetében a vizsgált minta esetében. A fiúknál nagyobb arányban jelenik meg a testnevelés órákhoz kapcsolódó pozitív attitűd, míg a lányoknál nagyobb arányban vannak azok, akik nem szeretik az órákat (Pearson Chi-Square=0,000).

Az előzetes kutatási eredmények (Hamar vizsgálatai) alapján azt vártuk, hogy az évfolyam esetében is különbséget találunk majd, pontosabban, annak emelkedésével lineáris csökkenés lesz megfigyelhető a tantárgy kedveltségével kapcsolatban. Szigorúan monoton csökkenés azonban nem figyelhető meg csak a hetedik évfolyamig, mert a nyolcadikosok már jobban kedvelik a testnevelés órát, mint a hetedikesek. Azonban ez az érték még mindig jelentősen kisebb, mint az ötödik vagy hatodik évfolyamos tanulók esetében. Vagyis az a mintánk esetében is elmondható, hogy az életkor növekedésével a tantárgyi kedveltség csökken, amely alól a hetedik és nyolcadik évfolyam összehasonlítása mutat csak kivételt.



3. ábra: A testnevelés órák kedveltségének megoszlása a nemek arányában (%) N=1061

A tantárgyi kedveltséget a település típus alapján is vizsgáltuk. Az itt kapott kereszttábla vizsgálat eredmények nem mutatnak szignifikáns eltérést. Ezáltal megfogalmazható, hogy a tanulók testnevelés órához fűződő attitűdjét az, hogy milyen településen található az iskola, nem

befolyásolja. Mint ahogy a szülők iskolai végzettsége és jelenlegi sportolási gyakorisága sem.

Kutatásunk kitért a testnevelés tantárgy kedveltségére, arra, hogyan viszonyulnak a tanulók a tárgyhoz. A tantárgyi attitűdvizsgálathoz tartozik többek között annak az elemzése, hogy a tanulók hogyan élik meg azt, hogyha elmarad a testnevelés órájuk (18. táblázat). Ez alapján azt találtuk, hogy 74,3%-uknak hiányzik ez az óra, és ez a fiúk körében magasabb arányban jelentkezik (82,9%) mint a lányok esetében (70,3%). Indokként legtöbben azt említették, hogy azért, mert nem szeretik a testnevelés órákat (H2.1.f). A lányoknál jellemző még, hogy nem szeretnek átöltözni (82,5%), ügyetlenebbnek ítélik magukat a többieknél, nem szeretnek megizzadni (88,9%). Kutatásunk megerősíti Kirk előzetes vizsgálatait, melyek szerint az 1970-es évek óta nő azon tanulmányok száma, melyek kiemelik a lányok elégedetlen attitűdjét a testnevelés óra iránt.

Az évfolyamok vizsgálatánál azt tapasztaltuk, hogy annak emelkedésével csökken annak az értéke, hogy mennyire sajnálnák a tanulók azt, ha elmarad a testnevelés órájuk (5. évf: 83%, 8.évf: 73,6%). Azok, akik ezt nem sajnálják, a legfőbb okként azt nevezték meg, hogy általában nem szeretik a testnevelés órákat. Az évfolyamok között azonban kimutathatóak további különbségek: míg az ötödik és hatodik évfolyamnál az átöltözés mutat problémát, addig a hetedikesek között a többség „ügyetlenebbnek érzi magát". A nyolcadikosok már nem szeretnek elfáradni, vagy éppen megizzadni. A szülők iskolai végzettsége és sportolási szokása, valamint az, hogy a tanulók milyen településtípuson élnek, nem mutatott szignifikáns különbséget a testnevelés órát nem hiányolók válaszaiban.

A mintánkra jellemző továbbá, hogy a válaszadók 91%-ának van hetente 5 testnevelés órája. A többiek esetében a heti három óra testnevelésen felül egyesületi sporttal (4%), tömegsporttal (1%) és egyéb sporttevékenységgel vagy sport jellegű foglalkozással (3%) váltják ki a törvény által előírt plusz két órát.

4. Összegzés

Magyarországon a 2011-ben életbe lépett köznevelési törvény, valamint az erre épülő Nemzeti alaptanterv 2012-es változata alapvetően új helyzetet teremtett a Testnevelés és sport műveltségi területen is. A mindennapos testnevelés 2012-es bevezetése, illetve az új alaptantervi koncepció megjelenése egybeestek kutatómunkánk megkezdésével, melyhez elméleti keretként az implementációkutatásokat választottuk. Ebben a nemzetközi szakirodalmat tekintve kiemelten Fullan, hazai

viszonylatban pedig a Halász – Fazekas szerzőpáros munkásságára támaszkodtunk.

A tanulók véleményének nagy jelentősége van az oktatás sikerében. Ez kutatásunk kulcsmondata is lehetne, hisz a tanulók szemüvegén keresztül vizsgáltuk az implementációs folyamatot, kutattuk a testnevelés oktatása terén néhány vizsgálható kérdéskörben bekövetkezett változást.

Vizsgálatunk a keleti régióra, az Észak-Alföldre terjedt ki, ahol Magyarország legtöbb halmozottan hátrányos kistérsége található. Ennek tudható be, hogy célcsoportunk (10-14 éves iskolai tanulókat vizsgáltunk) a leghátrányosabb helyzetű gyermekek köréből került ki.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a testnevelés órák kedveltsége együtt mozog az egészség fontosságáról alkotott nézetekkel. A fiúk magasabb arányban jellemzik magukat kitűnő egészségi állapotúnak a lányokkal szemben. Akik nagyobb településen élnek, jobb egészségi állapotúnak ítélik meg magukat. Minél nagyobb a település, annál jobb egészségi állapotról számoltak be az ott élő tanulók.

A kutatásban felvázolt feltételezésünk részben igazolódott be. Fontos eredménynek tartjuk, hogy a rendszeres fizikai aktivitás védőfaktornak bizonyult. A sportolási gyakoriság vizsgálatakor kiderült, hogy magas a rendszeresen iskolán kívüli sportolók aránya az előző kutatási eredményekhez viszonyítva, s ez akkor is figyelemre méltó, ha legtöbben hobbi tevékenységként űzik azt. Igazoltunk más kutatásokat is, a fiúk szignifikánsan többet sportolnak rendszeresen, mint a lányok. Kirk (2003) szerint a nemi különbségek a sportban jól példázzák a társadalomban fennálló különbségeket is. További befolyásoló tényezőként a településtípus nagysága és a szülői szerep emelkedik ki. Nemek szerinti különbségeket vizsgálva válik világossá, hogy a fiúknál a média hatása is megjelenik, ugyanakkor az is fontos tényező, hogy az iskolában ingyen sportolhatnak délutánonként, ami különösen fontos a térség hátrányos helyzetének ismeretében. Más kutatásokkal ellentétben pozitív eredménynek és változásnak tulajdonítjuk, hogy a sportolási kedv az évfolyam növekedésével sem csökken jelentős mértékben, ami nem kezelhető tényként, ugyanakkor feltételezhető a mindennapos testnevelés hatásának/eredményének.

Irodalomjegyzék

Ács, P. – Borsos, A. – Rétsági, E. (2011): Gyorsjelentés a magyar társadalom életminőségét befolyásoló fizikai aktivitással kapcsolatos attitűdjeiről. Budapest, Magyar Sporttudományi Füzetek

Balogh, L. (2015): A fiatalok fizikai aktivitását és az ülő életmódjából eredő mozgásszegény életvitelét meghatározó főbb társadalmi és környezeti tényezők. In. Révész László, Csányi Tamás (szerk.): Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet Szemelvények a testnevelés, a testmozgás, és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet-és orvostudományi nézőpontok. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. p200-224.

Barnett, M. L. - Morgan, J. P. - Eric van Beurden. - Beard, R. John (2008): Perceived sports competence mediates the relationship between childhood motor skill proficiency and adolescent physical activity and fitness: a longitudinal assessment. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity 5: 40. http://www.ijbnpa.org/content/5/1/40/ Utolsó letöltés: 2015.06.20.

Bíróné, N. E. (2004). Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és a sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.

Fintor, G. (2014): A sportágválasztást és sportolási gyakoriságot befolyásoló tényezők az általános iskolásoknál. In: Ceglédi Tímea – Gál Attila – Nagy Zoltán (szerk.): Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére. Debrecen. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és fejlesztő Központ (CHERD-Hungary). p69–77.

Földesiné Sz., Gy. - Gál A. – Dóczi, T. (2010): Sportszociológia. Budapest, Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF) tankönyve.

Gombocz, J. (1998): A sportoló szocializációja és nevelése. Kalokagathia 1. p83–94.

Gombocz J. – Hamar, P. (2014): Test és nevelés - egészségnevelés? Gondolatok egy pedagógiai terminológia-változásról. Új Pedagógiai Szemle, 11-12. p92-102.

Kirk, D. (2003): Student Learning and the Social Construction of Gender in Sport and Physical Education. In: Silverman, J. Stephen, Ennis, D. Catherine (eds.): Student Learning in Physical Education. Applying Research to Enhance Instruction. Second Edition. p67-83.

Kovács, K. (2014): A sportolás hatása a partiumi hallgatók nem tanulmányi eredményességének egyes dimenzióira. In Ceglédi Tímea, Gál Attila, Nagy Zoltán (szerk.): Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére. Régió és oktatás IX. Debrecen, CHERD. p275–288.

Minarro. P. A. L. (2009): Actividad física para la salud. Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica. Apuntes. Universidad de Murcia.

Németh, Á. (2010): Táplálkozási szokások és fogápolás. In: Németh Ágnes, Költő András (szerk.): Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséből készült nemzeti jelentés. Budapest, Országos Gyermekegészségügyi Intézet

http://www.ogyei.hu/anyagok/HBSC_2010.pdf Utolsó letöltés: 2015.06.21.

Németh Á., Költő, A. (2014) (szerk.): Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséből készült nemzeti jelentés. Budapest, Országos Gyermekegészségügyi Intézet http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/cikkek/16-05/egeszseg-es-egeszsgegmagatartas-iskolaskorban-2014.pdf , utolsó letöltés: 2017.02.01.

Perényi, Sz.: Sportolási szokások (2011): Sportolási esélyek és változástrendek. In: Bauer Béla, szabó Andrea (szerk.): Arctalan(?) Nemzedék. Szeged, Belvedere Meridionale Kiadó, 159-184.

Rétsági, E. (2015a): A sport szerepe a szocializációban és a pedagógiában. In: Laczkó Tamás – Rétsági Erzsébet (szerk): A sport társadalmi aspektusai. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar. Pécs. p51-61.

Rétsági, E. (2015b): MT-Minőségi Testnevelés avagy Mindenki Testnevelése. Mindenki Testnevelése, avagy Minőségi Testnevelés. (Elméleti alapok.) In: Révész László, Csányi Tamás (szerk.): Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet Szemelvények a testnevelés, a testmozgás, és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet-és orvostudományi nézőpontok. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

Pusztai, G. (2009): A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás. Budapest, Új Mandátum Kiadó

Sallis, F. James - Prochaska, J. Judith - Taylor, C. Wendell (2000): A Review of Correlates of Physical Activity of Children and Adolescents. Medicine Science In Sports Exercise 32. p963–75.

Somlai, P. (1997): Szocializáció. A kulturális átörökítés és társadalmi beilleszkedés folyamata. Budapest, Corvina Könyvkiadó

Shephard, J. R. - Trudeau, F. (2013): Quality Daily Physical Education for the Primary School Student: A Personal Account of the Trois-Rivières Regional Project, Quest, 65(1), p98–115

Vass Z. - Molnár L. – Boronyai, Z. – Révész, L. – Csányi, T. (2015): Zöld könyv. A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések

(T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

AZ ISKOLA SÖTÉT OLDALA

Lőrincz Andrea, lorinczandrea9@gmail.com
Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet

1. Bevezetés

Egyszer mindannyian letöltjük a kötelezőt, azt a több ezer órát a magyar közoktatás rendszerében. A legtöbben várják, hogy véget érjenek az iskolás évek, hiszen a nagybetűs életbe vágynak. Aztán később bárhol is járnak, gyakran emlékeznek a megkötetett barátságokra, szerelmekre, az iskolában közösen töltött vidám percekre. Mindannyiunk életében előtörnek ezek az emlékek. Nosztalgiázunk, számunkra kedves történeteket mesélünk, nevetünk a fiatalkori élményeinken. Azonban, mikor egyedül vagyunk, sokunkban sokkal mélyebb érzések törnek felszínre, amik elsősorban nem a diákkori csínytevésekhez kapcsolódnak, hanem sokkal inkább az iskolában átélet szenvedésekhez. Olyan pillanatokhoz és időszakokhoz kötődnek, melyeket nem szívesen mesélünk el másoknak.

„Az osztálytársaim tetvesnek csúfolnak. Nem tudom, miért. Még egy lányt is így csúfolnak. De csak azért, mert velem barátkozik." – meséli egy kislány keserűen. Ez egy olyan élmény, egy olyan érzés, amiről még nem mesélt senkinek, és nem is akar. Jelen kutatásom egyik fókuszában az ilyen és ehhez hasonló történetek – vagyis az iskolai bullying jelenségek – összegyűjtése és elemzése áll. E kutatásom helyszínéül egy több mint száz gyermeket és fiatalt befogadó magyarországi gyermekotthon szolgált, ahol azokat a diákokat kértem fel az interjúk elkészítésére, akik jelenleg is a közoktatási rendszerünk résztvevői. Így összesen 15 gyermek személyes élményeire és iskolai tapasztalataira alapozva kezdhettem meg a részletes, tartalomelemzésre épülő vizsgálatomat.

Ezen elemzés mellett, az interjúszituációk során létrejövő spontánszöveg-anyagot egy *Lakoff* és *Johnson*-féle kognitív metaforaelméleti vizsgálatnak vetettem alá és az iskolára vonatkozó metaforikus kifejezéseket igyekeztem kiszűrni a szövegekből. Egy ilyen jellegű vizsgálatot azért tartok nagyon jelentősnek és értékesnek, mert úgy gondolom, hogy a hétköznapi mondatainkban rejtőző metaforák fejezik ki igazán a mélyebb kognitív tartományban rejtőző ítéleteinket, vagyis azt, hogy mit is gondolunk valójában.

2. A kutatás bemutatása

Jelen tanulmány célja bemutatni azon iskolai közegben végbemenő diszfunkcionális hatásokat, amelyek megnehezítik a gyermekotthonban élő gyermekek egyébként sem egyszerű hétköznapjait. Azonban a téma és a kutatási eredmények részletes fejtegetése és bemutatása előtt azt a néhány gondolatot kívánom megfogalmazni, melyek eddigi kutatási tapasztalataim során körvonalazódtak bennem, magáról a kutatási tevékenységemről és magamról, mint kutatóról.

- Aktuális kutatásom minden elemében a kvalitatív kutatási metodika szemléleti keretei között zajlott. Tevékenységem során az adott probléma mélyebb megértése, az egyedi és egyéni történetek vizsgálata, valamint a miértekre való válaszkeresés a fő motivációm. Mindezek megvalósítására a kvalitatív kutatási szemlélet kiváltképp alkalmasnak bizonyult.
- A kutatás és később az írás folyamatában is „fegyelmezett szubjektivitásra" (*Golnhoffer*, 2001: 50) törekedtem. Ennek eredményeként olyan érdemi mintázatok kirajzolódását vártam, melyeknek köszönhetően minden kutatási fázisban újabb kérdések és fókuszpontok válnak meghatározhatóvá. Ezzel is bővítve és elmélyítve a kutatási probléma feltárási lehetőségeit.
- Kutatásom egyik alapvető módszere a folyamatosan dokumentált résztvevő megfigyelés. Ennek során igyekszem a részletes megfigyelésen túl beilleszkedni a gyermekotthon közösségébe, jelen lenni a fiatalok mindennapjaiban, közös programok keretein belül elmélyíteni a gyerekek és köztem fennálló bizalmi viszonyt. E módszer iránti elkötelezettségem több éves gyermekotthonbeli önkéntes tevékenységemen és a fiatalok iránti önzetlen érdeklődésemen alapszik.
- A fiatalok közé való beépülés természetesen nem elegendő egy-egy témakör részletes feltárásához, így ezt főként strukturált interjúk elkészítésével egészítem ki. Bár a kutatási tapasztalatok alapján elmondható, hogy a nem strukturált interjúk nagyobb mennyiségű adat generálásra alkalmasak (*Corbin - Strauss*, 2008), azonban esetemben mégis szükséges a beszélgetések strukturáltságának fenntartása, hiszen ezáltal a kutatás fókusza könnyebben megtartható. Ez azért kiemelten fontos, mert egy ingerszegény és bizalomvesztett környezetben járunk, ahol a fiataloknak alig van lehetősége az érzéseik és gondolataik megosztására, ritkán találnak érdeklődő partnerre. Mivel – korábbi tapasztalataim szerint – az interjúszituációt ennek kompenzálására használják, így sajnálatos, de szükségszerű a beszélgetések kordában tartása.

Kutatási tevékenységemet 2017 júliusa és novembere között végeztem, abban a nagy gyermekvédelmi intézményben, amelyben 2015 októbere óta heti rendszerességgel önkéntes tevékenységet látok el. Jelen kutatás esetén azonban a helyszín kiválasztása elsősorban nem az önkétességemhez kapcsolódik. 2016 nyarán végeztem az első kutatásomat (*Lőrincz*, 2017 a) az intézményben, amikor is elhatároztam, hogy a későbbiekben törekedni fogok arra, hogy a gyermekotthonban élő fiatalok életének minél több szegmensét feltárjam és széleskörű ismereteket szerezzek az élet különböző területeiről alkotott véleményükről, elképzelésükről. Aktuális – immár negyedik – vizsgálatom céljaként a gyermekotthonban élő fiatalok iskoláról alkotott képének feltárását jelöltem meg. Kíváncsi voltam arra, hogy e többszörösen traumatizált élethelyzetben miként reprezentálódnak mindennapjaikban az iskolai negatív hatások. Az adatok 15, gyermekotthonban élő általános iskolás diák személyes történeteiből kerültek kiemelésre. A fiatalok mellett az intézmény szakmai vezetőjét is megszólaltattam, aki segített a történeteket rendszerszinten kontextusba helyezni. Interjúalanyaim kiválasztáskor egyetlen tényezőt vettem figyelembe, miszerint jelenleg általános iskolai tanulmányokat folytassanak valamely közoktatási intézményben, ezáltal rendelkezzenek friss iskolai tapasztalatokkal. A megkérdezett fiatalok számát az határozta meg, hogy a kutatási időszakban hányan voltak az otthon falain belül elérhetőek (vagyis nem voltak szökésben, illetve nem álltak büntetésvégrehajtási eljárás alatt), mivel az interjúk az intézményben kerültek felvételre.

3. A védelembe vett gyermekekről

„A kislány nem kell senkinek. Így egyszerűen, kijelentő mondatban. Ezt még ő nem tudja. Vagy ha tudja, nem fogja fel. (Fel lehet ezt egyáltalán fogni?) A kislány rajzol. Nem családot. Testvéreket, kutyákat, macskákat. (A szülőket nem. Azoknak nem kell. Talán mégis tud valamit?)” – meséli Benza Béla (2001), tragikus gyermeksorsokat bemutató írásában. Amikor a gyermekotthonok és az állami gondoskodás kérdése kerül terítékre, szinte minden esetben számolnunk kell ilyen és ehhez hasonló történetekkel.

Napjainkban a gyermekvédelmi intézményekben való elhelyezés alapvető okának a családból való kiemelés tekinthető. A gyermekek kiemelésére akkor kerülhet sor, amikor a család nem képes, vagy nem akarja ellátni a gyermekek alapvető szükségleteit. Ha feltesszük a kérdést, hogy mit értünk azon, hogy a szülő nem képes ellátni a gyermekét, akkor súlyos esetben akár olyanokra is gondolhatunk, mint a szülők hajléktalanná válása, kriminalizálódása, alkoholizmusa vagy szerhasználata. Összességében, ezekben az esetekben, és a hasonló élethelyzetekben

mindig valamilyen pszichikai, fizikai és/vagy egzisztenciális válság akadályozza a gyermekek testi-lelki-mentális fejlődésének teljeskörű biztosítását. Gyakorta előfordul, hogy a szülők a személyes válságukból fakadó frusztrációjukat a gyermekeikre vetítik ki, rosszabb esetben a gyerekeket hibáztatják mindezek kialakulásáért. Ilyenkor megjelenhet, és könnyűszerrel állandósulhat a gyermekek bántalmazása, elhanyagolása és szándékos sanyargatása is (*Herczog*, 2007). Ekkor a szülők már nem csak nem képesek, de már nem is törekszenek a megfelelő ellátásra.

Azt gondolhatnánk, hogy az otthonba való bekerülés egy egyszerű folyamat. A hivatalos szervek észlelik a fennálló problémát, azonnal „kimenekítik" a gyermeket a családjából és egy számára megfelelő gyermekotthonban helyezik el. Azonban ez korántsem így van. A rendszer túlságosan bürokratikus, lassan, lépésről lépésre (gyakran megtorpanva) valósulhat meg a családból való kiemelés. Ha a kiemelés megtörtént, a gyermek először egy befogadó (helyi szlenggel élve „gyűjtő") intézménybe kerül, ahol egy szakértőbizottság megvizsgálja az aktuális (testi-lelki-mentális) állapotát, felméri a szükségleteit és a vizsgálatok tükrében döntést hoz arról, hogy a nevelőszülőknél vagy a gyermekotthonban való elhelyezés a legkedvezőbb a gyermek számára. Egy ilyen procedúra megélését követően nem véletlen, hogy a gyermekek olyannyira sérültek a megpróbáltatások terhe alatt, hogy lelki egyensúlyuk és biztonságérzetük helyreállításának esélye szinte egyenlővé válik a nullával (*Herman*, 2011).

A kutatási terepemül szolgáló gyermekotthonban – bár nem tudatos szelekció útján – többnyire olyan gyermekek és fiatalok élnek, akik családon belüli erőszak, ezen belül fizikai, lelki, szexuális bántalmazás vagy súlyos elhanyagolás áldozatául estek. Esetükben leggyakrabban az ún. komplex és ismétlődő traumatizációról beszélhetünk. Ez azt jelenti, hogy gyermekotthonba kerülésüket megelőzően a bántalmazás több formáját is elszenvedték (*Boytha*, 2015). Vagyis, egy már eleve többszörösen traumatizált élethelyzetből kiemelve kényszerülnek bele az intézményesült környezetben való létbe, ahol család nélkül, sorstársaikkal összezárva kell tölteniük mindennapjaikat.

Bár az intézmény vezetősége igyekszik mindent megtenni annak érdekében, hogy a fiatalokat maguk mellett tartsák, ez nem minden esetben sikerül. Ebből a közegből számtalan esetben keresnek egyéb menekülőutat a fiatalok, ezt bizonyítja az is, hogy az összlétszámhoz képest magas a szökésben lévő fiatalok száma (ami nem jelenti azt, hogy ők jobb helyen tartózkodnak), ők az ún. „papírgyerekek". Azok a gyerekek és fiatalok, akik tartják magukat az intézményi szabályokhoz és rendre „hazajárnak", elsősorban sportba, kreatív elfoglaltságokba menekülnek a rideg mindennapok elől. Pedig az élet színesebbé tételének eszköze

lehetne akár az iskola is, de sok esetben az iskola sem más, csak helyváltoztatás.

Kutatásom alanyainak bemutatásakor nagyon fontosnak tartom, hogy felhívjam a figyelmet arra az igazán nehéz élethelyzetre, amelyből érkeztek, s amelyben jelenleg is élnek. Úgy gondolom, hogy családi hátterüknek és mindennapos megpróbáltatásaiknak köszönhetően egy sajátos szemüvegen keresztül kémlelik a világot, amely egészen más perspektívából világítja meg a hétköznapok eseményeit is.

A vizsgálatban résztvevő 10 lány és 5 fiú életkora 8 és 18 év közét tehető, melyből 1-8 évet már gyermekotthonban töltöttek (és jelenleg is töltenek). A mintában szereplők jelenlegi iskolai foka 3. és 8. évfolyam közé tehető. A fiatalok mindegyike általános iskolai tanulmányokat folytat, közülük hárman járnak az általános iskola alsó tagozatába, tizenketten pedig felső tagozatos diákok. Azok az általános iskolák, ahová az intézmény be tudja iskolázni a családból kiemelt gyermekeket, olyan szociokulturális közeget nyújtanak, ahol nem számítanak kirívónak a gyermekvédelmi gondoskodásban élő diákok. Gyakran előfordul, hogy olyan hátrányos helyzetű, illetve halmozottan hátrányoshelyzetű gyermekközösségbe kerülnek, ahol bár családjukban nevelkedő, mégis nehéz sorsú, mélyszegénységben élő gyerekek tanulnak (SzV1). Az általános iskolát követően a fiatalok – akik folytatják tanulmányaikat – legnagyobb számban szakiskolai oktatásba kerülnek.

3.1. Az iskolai hétköznapjaikról

„A gyerekeink sok esetben nem tudnak beilleszkedni az iskolába. Nem könnyű nekik, mert az iskolák elutasítóak a gyermekotthonos gyerekekkel szemben. Majdhogynem azt mondják nekik, hogy »reméljük, ma láttunk utoljára, és nem jössz többé«. Így nehéz rávenni őket arra is, hogy járjanak iskolába" – fogalmazza meg az „intézetis" gyerek iskolai karrierjének alapját az intézmény szakmai vezetője. A gyerekek iskolai hétköznapjai az elutasításra épülnek, és az elfogadásért való küzdelem lengi azokat körül.

Ha néhány gondolatban összesűrítjük a gyermekeket érő iskolai hatásokat, akkor a következőkről számolhatunk be: az iskolák elutasítóak, egymásnak dobálják a gyerekeket, nem bánják, ha a tanulók nem jelennek meg az iskolában, szorgalmazzák a magántanulói státuszt. Ha felvételt nyer a diák, akkor az évfolyamon belül az alacsonyabb szintűnek ítélt osztályba helyezik el, többnyire gyengébb képességűnek tekintik, feltételezik, hogy akadályozza a többi diákot az előre haladásban. Ezen iskolai jelenségeket nem szükséges komoly elemzés alá vetni, hiszen egyértelműen kirajzolódik, hogy a „gyivis" gyerekek iskolai szegregáció

áldozatai (*Andorka*, 1997). Így bármennyire is törekszik a gyermekvédelmi intézmény, szélmalomharcot kell vívnia, de egyedül nem képes megváltani a világot, nem tudja módosítani, hosszútávon befolyásolni a gyermekek gondolkodását. Csak az iskolával való együttműködés vezethetne eredményes szemléletváltáshoz, a tanulási motiváció kialakításához és a rendszerbe, a társadalomba való integrálódáshoz. Mindezek ellenére sajnos állandóak a konfliktusok az iskola és a gyermekotthon között, melynek legfőbb oka az elutasítás. A szakmai vezető ezügyben így fogalmaz: *„Az iskola sokszor nem érti, hogy mi miért nem tudjuk rávenni a gyereket, hogy járjon iskolába. Amire én mondhatnám, hogy ők miért nem tudnak motiváló körülményeket teremteni, amiben a gyerek szívesen ott marad. Erre persze ők ujjal mutogathatnak ránk, hogy a többi gyerek mégis ott marad. Nehezen értik meg, hogy ezek a gyerekek nem véletlenül kerültek gyermekvédelmi gondoskodás alá. Legtöbb esetben súlyosan bántalmazottak: fizikailag, szexuálisan és verbálisan, illetve mindenképpen elhanyagoltak. Olyan lemaradásaik vannak mindenféle területen, ami támogatást, bátorítást, segítő hozzáállást követel, és ezért nem mérhetik őket egy mércén azokkal a gyerekekkel, akik kiegyensúlyozott családból járnak iskolába”* (SzV1).

Összefoglalva elmondható, hogy főként általános iskolai szinten, amikor az alapok elsajátítása és a tanulási motiváció kialakítása, fenntartása lenne a cél, nem ragadható meg az iskola, mint támogató közeg. Pedig ezeknek a gyerekeknek elsősorban a támogatásra és a biztonságra van szükségük, amíg ezeket nem tapasztalják meg az iskola falain belül, addig nem vágynak majd a tanulásra, és újabb és újabb sérelmek gyűjtögetésének helyszínévé válik az iskola.

4. Az iskola sötét oldala

A mindennapok során is megtapasztalható tény, hogy a csoportokban hierarchikus rendszer alakul ki. Ez a hierarchia főként a kényszerközösségekben, a kényszerűen létrehozott csoportok életében számít drasztikus jelenségnek. Az ilyen csoportokból – mint például az iskolai osztály vagy a gyermekotthonbeli lakóközösség – az egyén nem léphet ki olyan könnyen, mint egy maga által választott szerveződésből (szakkörből, focicsapatból). Ezekben a közösségekben az egyén betagozódik valamilyen pozícióba, és besorolásra kerül a hierarchia egy hozzá méltó szintjére. Azt, hogy mi számít hozzá méltónak, általában a csoport többi tagja határozza meg. Így van ez a csoportvezetők, a követők és a kívülállók „megválasztása” esetén is (*Dambach*, 2001). Ennek a tekintélyelvű rendszernek és a hierarchikus berendezkedésnek pedig vitathatatlan velejárója, hogy megjelenik az ún. *mobbing* (*bullying*)

jelenség a csoporton belül. *Azt a jelenséget, amikor a zaklatást, pszichoterrort vagy erőszakos megnyilvánulást kitartóan, hosszú időn keresztül „mindig ugyan azzal a személlyel (esetleg személyekkel) szemben érvényesíti a csoport, a munkahelyi környezetben mobbing névvel illetik*" (*Dambach*, 2001: 11.), *míg iskolai közegben bullyingként nevesítik* (*Olweus*, 1999). Az effajta zaklatás, agresszív cselekedet minden esetben egyfajta patológiás jelenségnek tekinthető, amelynek lényege, hogy valamiféle sértést, ellenségeskedést, fenyegetést közvetítsen az adott egyén irányába, illetve fokozott és állandó stressznek tegye ki őt.

Ennek a hatásgyakorlásnak közvetlen (direkt bullying) és közvetett formái egyaránt előfordulhatnak. A csúfolódás, a lökdösődés és mások piszkálása, mind konkrét, adott személy(ek) ellen irányuló magatartásformák, így ezek a direkt bullying kategóriájába sorolhatók. Ezekkel szemben a gyermek teljes izoláltsága, az osztály által való figyelmen kívül hagyása, tárgyainak megrongálása olyan megnyilvánulások, melyek szintén – bár közvetett módon – bullying-magatartásnak minősíthetők (*Mihályi*, 2003). Ha e sokrétű jelenségrendszert szűkíteni szeretnénk, és össze kívánjuk foglalni, hogy mégis melyek az iskolai zaklatás legkonkrétabb formái, akkor a következő tényezőket emelhetjük ki: az áldozat valamiből való kihagyása, gúnyolása, indokolatlan lökdösése, személyes tárgyainak eltulajdonítása, fenyegetése, kényszerítése (*Mihályi*, 2003).

A diák-diák közti efféle bullying magatartás gyakrabban és erőteljesebben jelenik meg, mint ahogy az a tanár-diák viszonyban kimutatható. Ennek elsődleges oka a tanulók folyamatos összezártsága, valamint az ebből fakadó frusztráció és agresszió, de nem ritka, amikor csupán az unalom vagy a szórakozás igénye generálja egy-egy csoporttag zaklatását (*Dambach*, 2001). Azt, hogy a diákok mi alapján választanak maguknak célpontot, nem lehet egyszerűen meghatározni, ami biztos, hogy mindig valamilyen „mássággal" bíró tanuló kerül a célpontba. Ez a másság nagyon sokféle lehet, így akár cigány, vidéki, gazdag, szegény, jó tanuló, állami gondozott, fogyatékossággal élő, szeplős, sovány stb. is kerülhet célkeresztbe. A diákok stigmát képeznek ezekből a tulajdonságokból és egy idő után természetesnek veszik az ezekkel bírók kívülállását (*Fülöpné*, 2003). Nagyon könnyű kirekesztetté, csúfolás vagy bántalmazás áldozatává válni az iskola falain belül. S bár ezekben az esetekben a diákok állnak a fókuszban, mégis óriási jelentőséggel bír a tanár szerepe is ezekben a helyzetekben, hiszen az ő feladata lenne a csoporton belüli egyenlőtlenségek felismerése, a kirekesztés, zaklatás állapotának kezelése. Abban az esetben, ha a tanár nem avatkozik bele a diákok közti konfliktusokba, nem kezd a fennálló feszültség oldásába, nem védi meg a zaklatás áldozatát, esetleg maga is a csoportvezető mellé állva kigúnyolja a kívülállót, akkor ő is részt vesz a fennálló bullyingban (*Dambach*, 2001).

Mint az előzőekből jól látható, könnyűszerrel válhat bárki áldozattá és ugyanolyan könnyen válhat elkövetővé. „Vitathatatlan tény, hogy a mobbing-magatartást az emberek az iskolában tanulják meg, ott gyakorolják be és viszik tökélyre" (*Dambach*, 2001: 8.). A bemutatott bullying jelenségek annyira hétköznapi részei az iskolai életnek, mint amennyire a csengetés vagy a házi feladat, így talán nem meglepő, hogy szépszámmal megjelennek interjúalanyaim elbeszéléseiben is.

4.1. Iskolai sérelmeikről[112]

A megkérdezett 15 gyermek összesen 52, sérelemként felelevenített esetet fogalmazott meg. Ezek a történetek gyakorta összetettek, nem csupán egyetlen típusú negatív esemény fogalmazódik meg bennük. A gyerekek mindegyike beszámolt legalább egy olyan iskolai sérelemről, mely mai napig az emlékeiben él, illetve mesélt minimum egy olyan iskolában előforduló negatív eseményről, melyben szemtanúja volt egy másik diákot vagy egy tanárt érő sérelemnek. A történetekben legnagyobb számban a következő bántalmazási típusok jelennek meg:

- személyiség becsmérlése, csúfolás (20 eset)
- fizikai agresszió (11 eset)
- verbális agresszió (9 eset)
- sztereotip minősítés (8 eset)
- megszégyenítés (7 eset)

A legtöbb esetben diáktársak által elkövetett megszégyenítésről, személyiségük becsmérléséről és rendszeres csúfolásról számolnak be a diákok. Azonban ugyanezek a jelenségek a pedagógusoknak köszönhetően is megjelennek. A megalázó büntetés és a tanulói teljesítmény igazságtalan megítélése is mindennapos velejáró az iskolai életnek, valamint a megszégyenítés és a sztereotip minősítés is egy létező jelenség a tanárok körében.

„Osztálytársak sokat csúfolnak, azért mert szeplős vagyok. Szeplősg..inek hívnak. Sokszor leanyáznak meg leapáznak, úgy hogy nekem nincs se anyám, se apám, és ők ezt tudják." (L02)

„Szemüveges öreg tanár, lecigányozott, azt mondta, börtönbe fogok kerülni, anyámat is szidta. Meg se szólalok órán, csak írok. Oda jön, megnézi, ha látja, hogy hibázok, akkor ezeket mondja. Szóltam már az osztályfőnökömnek, meg az igazgatónak is." (F02)

[112] A kutatás eredményeiről bővebben: Lőrincz, 2017 b.

Nem egyedi eset, hogy a gyerekek csúfolódása vagy kötekedése szinte észrevétlenül verbális agresszióvá válik, illetve szélsőséges esetben fizikai erőszakká nővi ki magát.

„Oda jártam az iskolámba, tesink volt, bent voltunk az öltözőben, a többiek először csak kötekedtek velem, aztán a sarokba szorítottak és hárman ütöttek. A verés után mentem fel a lépcsőn, nagy szúrást éreztem az oldalamban, elájultam és elvitt a mentő. Két hétig kórházban voltam." (F02)

A tanárok esetén a legmélyebb nyomot a semmiből előtörő üvöltés, illetve a diákokat illető trágár kifejezések használata hagyja. Emellett „látszólagos fegyelmezési eszköztáruk" is elborzasztó a gyerekek számára. Bár legtöbbször „csak" a verbális agresszió szintjéig jutnak el a tanárok (ordítás, veszekedés, szidalmazás), de előfordul olyan is, akinél a fizikai agresszió sem jelent akadályt, ha az akarata érvényesítése a cél.

„Ha szólunk valamit, ad egy nyakast. Petiéket egyszer tanította, Peti megszólalt órán és a tanár egy nyakast le is vágott neki. Így tart rendet, üt. Mindenki ül, csendben van, ő meg ordibál." (L04)

Külön figyelmet kell fordítani arra, hogy hogyan csapódik le az iskolában, az osztályközösségben, illetve a diákságban az állami gondozottság kérdése. Miként kezelik azt a diákok, hogy „intézetis" gyerekekkel járnak egy iskolába, valamint azt, hogy a hétköznapjaikat „zacisokkal" kell megosztaniuk. Az iskolában pontosan az történik, ami a társadalomban, csak kicsiben. A diákok nem tudnak mit kezdeni a helyzettel, így egyszerűen egy plusz támadási felületet biztosít számukra a gyermekotthon, valamint az állami gondozottság, melyekkel könnyűszerrel megbélyegezhetik társaikat. Leggyakrabban a sztereotip megkülönböztetés csak verbális formában, csúfolódásként vagy élcelődésként van jelen, azonban nem ritka jelenség, hogy a gyermekvédelemben való elhelyezésük súlyosabb reakciót is kivált az őket körülvevő diákokból, így előfordul, hogy fizikai agresszió formájában csapódnak le az ellentétek.

„Az történt, hogy féltékenyek voltak rám, hogy én hogy jártam oda. Mindig irigyeltek, hogy milyen ruhában járok gyivis létemre. Rám jöttek öten, én meg egyedül voltam, de senkinek nem szóltam, hogy segítsen. Hátul nagyon bevertem a fejem, agyrázkódásom lett, kórházba kerültem. Nagyon szédültem utána, meg hánytam is, egy napot voltam kórházban, aztán visszavittek a gyűjtőbe." (L10)

Az iskolában számos szemtanúja van a bántalmazásnak, a szekálásnak. A tanárok látják, a diákok látják, a technikai személyzet látja, de a legtöbb esetben nem történik semmi. Így nem meglepő, hogy a diákok nem fordulnak az iskolához segítségért, úgy értékelik, hogy nincs mit tenni. A

tanár tekintélye ellen hiába küzdenének, a bántalmazó diákok csoportjával hiába szállnának szembe. Éppen ezért sérelmeiket általában nem osztják meg senkivel, senkitől nem várnak segítséget. Így válhat valós jelenséggé az, hogy egyesek már megmagyarázhatatlan belső frusztrációról számolnak be, amikor az iskola kerül terítékre: *„Nem tudom megmagyarázni, de belül nagyon rossz* [érzésem van az iskola miatt]" – zárja beszélgetésünket egy lány (L01), és menekül az iskoláról való diskurzusból.

5. Az iskola egy metaforán át

Ha hagyományos értelemben gondolkodunk a metaforáról, akkor elmondható, hogy „a metafora olyan szókép, amelyben egy szót vagy szókapcsolatot annak szó szerinti jelentésétől eltérő értelemben alkalmazunk (*Szamarasz*, 2014: 777.)." Erre az állításra alapozva, a metaforának minimum öt állandó tulajdonsága határozható meg: a) kizárólag nyelvi jelenség, hiszen a szavak tulajdonságára utal, b) alkalmazása főként művészi, retorikus szövegekben fordul elő, c) minden esetben két dolog közti hasonlóságot feltételez, d) tudatosan kitalált eleme a nyelvnek, e) csupán irodalmi frazírként van rá szükségünk. Ezen állítások alapján úgy tűnhet, hogy a metaforák nem képezik szerves részét az életünknek, nem jelennek meg mindennapi gondolkodásunkban, nem épültek be a tudatunkban, egyszerűen csak létrehozzuk őket, amikor akarjuk, amikor nyelvünk szépségének fitogtatására vágyunk. Ez azonban korántsem így van (*Kövecses*, 2005).

George Lakoff és *Mark Johnson* (1980) a hagyományos metaforaelmélet cáfolataként alkotta meg saját elméletét, mely kognitív nyelvészeti szempontból közelíti meg a metaforát, és alapgondolata, hogy a metafora behálózza a mindennapjaink gondolati és nyelvi rendszerét. „Az ő megközelítésükben a metafora nem csupán a szavak vagy nyelvi kifejezések tulajdonsága, hanem a fogalmi rendszer és az emberi gondolkodás jellemzője, melyben az egyik fogalmat a másik terminusai révén fogjuk fel, értjük meg (*Kövecses*, 2005: 15.)." Ennek az állításnak a tükrében a hagyományos szemlélet öt pontjával szemben a szerzőpáros öt fókusza így határozható meg: a) a metafora a fogalmak sajátja, nem a szavaké, b) egyes fogalmak megértését segíti elő, nem művészi célzatú, c) általában nem hasonlóságra épül, d) hétköznapi emberek és hétköznapi helyzetek által, tudatosság nélkül is megteremthető, e) az emberi gondolkodás alapvető kelléke (*Kövecses*, 2005). Vagyis a metafora az életünk egy olyan eleme, mely hozzásegít minket ahhoz, hogy az élet és a lét alapvetéseihez, elvont fogalmaihoz közelebb kerüljünk, pszichénk, társadalmunk és kultúránk útvesztőjében könnyebben tájékozódjunk.

A kognitív nyelvészet által megteremtett metaforaértelmezésben tehát, a metafora egy fogalmi tartománynak egy másik fogalmi tartománnyal való megértését szolgálja. Lakoff és Johnson közkedvelt példája A SZERELEM UTAZÁS[113] fogalmi metafora, ahol az (A) fogalmi tartomány a SZERELEM és a (B) fogalmi tartomány az UTAZÁS (*Lakoff – Johnson*, 1980). Vagyis az utazás terminusaival fejezzük ki a szerelem jelenségéhez kapcsolódó kifejezéseket, például: *Elválnak útjaink*; Nem hinném, hogy ez a kapcsolat *bárhova is vezetne* (Kövecses Zoltán fordításai, *Kövecses*, 2005: 21.). A fogalmi metaforák (A) és (B) fogalmi tartományának megkülönböztetett szerepe van, hiszen az egyik tartomány segítségével fejezzük ki a másikat. Az a tartomány, amelynek metaforikus kifejezésit használjuk, a forrástartomány (UTAZÁS), és azt a tartományt, melyet érthetővé kívánunk tenni a forrástartomány metaforáinak segítségével, céltartománynak (SZERELEM) nevezzük (*Lakoff – Johnson*, 1980). A forrás- és céltartomány komplex értelmezésével juthatunk el a kognitív tudományok alapjához, vagyis ahhoz a gondolathoz, hogy vajon milyen valóságos kép reprezentálódik az emberi elmében egy adott jelenség kapcsán. Amikor a forrás- és céltartomány metaforikus nyelvi kifejezéseinek vizsgálata történik, akkor valójában egy összetett jelentéstartomány felfedezése és megfejtése a cél.

5.1. Az iskola börtön

A kutatásom során elkészített interjúk számtalanszor bebizonyították, hogy a metaforák az ember mindennapjainak szerves részét képezik, függetlenül a beszélők közötti bárminemű különbségtől. A metaforák élnek, és lubickol bennük a nyelvünk. Mivel jelen kutatás az iskola jelenségvilágának feltárását tűzi ki célul, ezért most a legmarkánsabban megjelenő, iskolára vonatkozó fogalmi metaforát emelem ki elemzésre, amely így hangzik: AZ ISKOLA BÖRTÖN. Fontos hangsúlyozni, hogy ez a fajta metaforavizsgálat – ellentétben Vámos Ágnes (2003) vizsgálatával – nem direkt módon létrehozott metaforákon alapszik, hanem a spontán beszédben megjelenő, nem tudatosan kialakított azonosításokat tárja fel. AZ ISKOLA BÖRTÖN metafora ily módon egyszer sem hangzott el az interjúbeszélgetések során, azonban számtalan nyelvi elem és metaforikus nyelvi kifejezés járult hozzá ahhoz, hogy ezt a metaforát a kapott azonosítási pontok segítségével létrehozhassam. Ez is további bizonyítéka annak, hogy a metafora „a nyelv legmélyén lesz megtalálható” (*Ricoeur*, 2006: 98.).

[113] A hagyományos kognitív nyelvészeti formulákhoz híven, a fogalmi metaforákat KIS KAPITÁLISSAL jelölöm, míg a metaforikus kifejezéseket *dőlt betűvel* szedem (*Lakoff - Johnson*, 1980; *Kövecses*, 2005).

Az elkészített 15 interjúban 54 olyan metaforikus nyelvi kifejezés, valamint a metaforához kapcsolható analogikus tartományba tartozó elem található, melyek összefüggésbe hozhatók a börtönnel, mint metaforával. Az iskolai lét alapvetően tehát a börtönléttel kerül azonosításra, vagyis az iskolai élet leírására szolgáló kifejezéseket a börtön intézményének fogalmi tartományából merítették a megszólaló diákok. A metaforák azonosítási hálója három nagy csoportból alakítható ki, ezek a csoportok egy-egy, a börtönhöz kapcsolódó fogalmi tartomány gócpontjai, és a hozzájuk tartozó iskola-börtön azonosítás fókuszai. A megállapított tartalmi kategóriák és a hozzájuk tartozó kiemelt metaforikus nyelvi kifejezések a következők:

AZ ISKOLA BÖRTÖN

- Intézményi struktúra

  Az iskola tele van termekkel, *be vannak számozva*. (L02)

  Kaptam egy egyest matekból, mert reggel *nem álltam be az udvaron a sorba.* (L03)

  A szünetben párszor verekedtek, futkároztak a folyosón, a tanárok kiabáltak, mindig ott állnak az *őrök*, *hogy ne szökjenek meg*. (L10)

- Szocializációs funkció

  A gyerek buta volt eleinte és itt *megtanulja, hogy kell viselkedni, szocializálódik az életre*. (F03)

  Az iskolában jól kell viselkedni, *azt kell tanulni, hogy viselkedjünk jól*. (L07)

- Létélmény

  Rablét

  ~ Mindegyik tanár kicsit szigorú, mert amúgy *kitör a háború.* (L03)

  ~ Elolvasod a házit vagy hússzor, aztán bepakolsz, mész iskolába *és kezdődik minden elölről.* (L04)

  ~ A diák elkezdi az elsőt és úgy fejlődik, hogy tanul, utána *letölti a nyolcat*, és ha jó tanuló meg nem bukik meg, akkor tanulhat még. (L10)

  Bezártságélmény

  ~ Mi az iskola? Fogház. Ugye az iskolában *kell tölteni majdnem az egész napot.* (L10)

  ~ Amikor eljövök, azt érzem, hogy végre *megszabadultam*. (L10)

~ Olyan, mintha *be lennék zárva*. De ki kell bírni azt a 45 percet, csak hát *sokszor 45 perc*. (L10)

Korlátozottság

~ Tesin jó, ott *nem kell egyhelyben ülni.* (L03)

~ A tanár mondja, hogy maradj csöndbe, ide menj, oda menj, *parancsolgat*. (L04)

~ Néha lemegyünk az udvarra, de nem órán, *órán nem megyünk ki*! (L09)

A kategóriák által egyértelműen kirajzolódik, hogy a metaforakészlet elemei a külső intézményi struktúrától egészen az egyén belső viszonyulásáig terjednek, és leképezik az iskolai élet minden sajátosságát.

Ha megfigyeljük az intézményi struktúra kategóriájába tartozó gondolatokat, akkor könnyűszerrel vizualizálhatóvá válik a diákok fejében élő iskola képe. Egy robosztus épület, mint amilyen az *intézet*, ahol élnek, és körülötte *udvar* (ismerve a diákok iskoláit, az udvar inkább betonozott placcként jellemezhető). Az épület több szintes, hosszú folyosókkal kialakított, melyekből sorra nyílnak egymás mellett a *beszámozott termek*, amelyekbe a diákok az órák előtt közösen *levonulnak*. Becsengetéskor mindenki bemegy a termébe, és *egészen kicsengetésig senki nem jöhet ki az óráról*. Rendszeres a folyosóügyeletes diák, az ügyeletes tanár és a *kapuőr* jelenléte, akik figyelnek a rendre és megakadályozzák a *szökést*, vagyis, hogy a diák idő előtt elhagyja az iskolát. Ahhoz, hogy ezt a képet azonosítsuk a börtön képével nem szükséges, hogy személyes tapasztalataink legyenek a börtön falain belülről. Elegendő, ha filmekben láttunk már büntetésvégrehajtási intézményt. Egy óriási épület-komplexum, körülötte betontenger, kerítés, szögesdrót, megfigyelő pontokon fegyveres őrszemek. Az épületen belül egymást keresztező folyosók, melyeken egymást érik a számozott zárkák és rácsaik mögött a számozott rabok. A cellák ajtajai előtt pedig megállás nélkül cikáznak a fegyelemért és a szabályok betartásáért felelős börtönőrök. Az elítéltek kizárólag együtt mozoghatnak, gyakran egymáshoz láncolva, és csupán a zárka nyitását jelző hang megszólalása után léphetnek előre. Ezek azok az azonosságok, melyek kétségkívül megjelentek a diákok spontán elbeszéléseiben. Azonban a környezet leírása nem elengedő ahhoz, hogy bizton állíthassuk, börtönbüntetésként élik meg az iskolát.

A környezet mellett megjelenő, rendszerszintű azonosságként értelmezhető következő metaforakategória az intézmények szocializációs funkciójára fekteti a hangsúlyt. Interjúalanyaim kiemelik, hogy az iskolában a gyerekek *megtanulnak viselkedni, szocializálódnak az életre, és felkészülnek arra, hogyan kell viselkedniük*, ha az iskola befejeztével *kikerülnek a nagyvilágba*. Tehát az iskola, mint másodlagos szocializációs

közeg megtanítja diákjait arra, hogy az iskola falain kívül, illetve az iskolapadból végérvényesen kikerülve, hogyan viselkedjenek a társadalomban, a munkahelyen, a családban, vagyis a társadalmi együttélés szabályaira nevelik őket, ahogy az a börtönök életében a reszocializációs folyamat során is történik. A reszocializáció „magába foglalja a társadalom által elfogadott viselkedési és erkölcsi mintákat, a korábbihoz viszonyítva alternatív, vonzó értékrend elemeit" (*Szegál*, 2007: 28.). Ugyanennek a folyamatnak a részeseiként tekintenek önmagukra a megszólaló diákok, amely még erősebb párhuzammá válik abban az esetben, ha felidézzük, hogy milyen előítéleteknek és megbélyegzésnek vannak kitéve az iskolában "intézetis" létük és/vagy cigány származásuk miatt. Gyakran eredendően megbicsaklott értékeket tulajdonítanak nekik.

Mindezek mellett mégis a megfogalmazott létélmény és annak összetevői határozzák meg igazán az iskola börtönnel való azonosítását, illetve magának az azonosításnak a létjogosultságát. „Olyan, *mintha be lennék zárva*. De *ki kell bírni* azt a 45 percet, *csak hát sokszor 45 perc*." – mondja interjúalanyom (L10) elkeseredetten. A rablét, a bezártságélmény és az állandó korlátozottság megélése tömörül össze ebben az egy gondolatban, már szinte egyfajta izolált állapot leírása történik meg. És nincs ezzel az érzéssel egyedül. Többen úgy fogalmaznak, hogy az iskolás éveket *le kell tölteni,* és ezalatt úgy érzik, hogy minden egyes nap *kezdődik minden elölről*, és ebből a monotonitásból csak a nap vége hozhat *felszabadulást*, de az iskolából való elballagás lesz majd az igazi *megszabadítás*. A napokat, a heteket és az éveket, *ki kell bírni*, nincs választás, mert „iskolába járni muszáj" (L10). A hosszú napokban felüdülést nyújthatnak a szünetek, amikor a tanárok *kiengedik* őket az udvarra, de ha nem, akkor előfordul, hogy ki is *szöknek*. A legtöbben kiemelik, hogy mennyire szeretik a testnevelés órát, mert ott *szabadság van, nem korlátozzák őket* és nem kell egész órán ülni, hiszen a tanórán tilos felállni. Sajnos legtöbbször a tanárok sem könnyítik meg a mindennapjaikat. „A tanárok a *kiabálással* elrontják a kedvemet, meg *parancsolgatnak*" (L01) „azt mondják, hogy maradj csöndben, ide menj, oda menj" (L04) és van, aki *úgy „tart rendet, [hogy] üt"* (L04). De bárhogy is, „az iskolában tanulni kell, *csinálni kell, amit a tanár mond*" (L05). A tanár tehát minden esetben a hierarchia egy magasabb fokán helyezkedik el, így neki minden diák alárendeltje, akikkel azt csinál, amit akar. Fizikai és verbális eszközökkel fegyelmez, utasít, irányít minden iskolás gyermeket, és nem tűr ellentmondást, a szigor és a parancs a két legfőbb eszköze, és „ha nem figyelnek oda rá, akkor nagyon dühös és *büntet* (L10)." Hozzá mérten a diákok szabadsági foka szinte egyenlő a nullával. Úgy kell cselekedniük, ahogy a tanár mondja, csak akkor szólalhatnak meg, ha a tanár kérdez, és nekik van a kérdésre válaszuk. Csak akkor mehetnek ki az udvarra, és csak akkor hagyhatják el az iskolát, amikor azt a tanár megengedi. Az iskolai büntetés, valamint a

szünetekre való kiengedés nem valódi metaforikus nyelvi kifejezések, hiszen ezek olyan analogikusan megfeleltethető elemek, melyek az iskolában és a börtönben is konkrétan megtörténnek, azonos motivációval, azonos funkcióval bíró mindennapos jelenségek. A metaforavizsgálat valóságtartalmát ennek az analogikus tartománynak a megjelenése még erőteljesebbé teszi, ugyanis rávilágít arra, hogy milyen strukturális és rendszerszintű párhuzamok vannak a két intézmény és az intézményekben „élők" élete között.

Olyan ez az egész helyzet (az iskola), mint egy letöltendő börtönbüntetés, amire minden gyermek ítéltetve van. Ahogy az az elemzés által láthatóvá vált, AZ ISKOLA BÖRTÖN metafora esetén a BÖRTÖN mint forrástartomány elősegíti az ISKOLA mint céltartomány megértését, hiszen a börtönvilágra vonatkozó fogalmak, kifejezések, szóösszetételek kerültek beemelésre az iskola jelenségvilágának leírása során. Mivel az iskola és a börtön azonosítása tartalmilag és fogalmilag megvalósítható, ezért a két fogalmi tartomány elemei között szisztematikus megfelelések is kimutathatók. A szaknyelv ezeket a szisztematikus megfeleléseket leképezéseknek nevezi (*Kövecses*, 2006), és ezen megfelelések kimutatásával minden fogalmi metaforának ún. leképezési rendszere állítható fel.

AZ ISKOLA BÖRTÖN fogalmi metafora leképezési rendszere a következőképpen ragadható meg:

Forrás: BÖRTÖN		*Cél*: ISKOLA
rabok, bűnözők	’	diákok
börtönőrök, parancsnokok	’	tanárok
bebörtönzés	’	iskolába való bekerülés
börtönépület	’	iskolaépület
cellák	’	tantermek
szabadulás	’	iskolai nap vége, tanév vége
szökés	’	igazolatlan hiányzás
börtönlázadás	’	iskolai rendbontás

börtönudvar	’	szünet, testnevelés óra
fenyítés	’	iskolai büntetések

A leképezéseknek e rendszere teremtette meg AZ ISKOLA BÖRTÖN fogalmi metaforát, hiszen az (A) fogalmi tartomány (ISKOLA) alkotó elemei szisztematikus megfelelést mutatnak a (B) fogalmi tartomány (BÖRTÖN) alkotó elemeivel.

A rendszerszintű megfelelések mellett azonban más módon is vizsgálhatók a megjelenő metaforák, hiszen majd’ egyharmad részük orientációs (irányultsági) metaforának tekinthető. Az irányultsági metafora elnevezés arra utal, hogy ezek a metaforák az alapvető térbeli irányokra (föl-le, ki-be) épülnek. Működésüket tekintve az azonos irányok kategorizálásával koherenciát teremtenek, vagyis az azonos irányultságú metaforákat hasonló jelentéstartalommal ruházzák fel. Ez a metaforatípus elsősorban pozitív és negatív érzések kifejezésére alkalmas, bármiféle ellentétes irányultság felhasználásával (*Kövecses*, 2006).

AZ ISKOLA BÖRTÖN fogalmi metafora orientációs metaforái kétféle ellentétes irányultságban jelennek meg, ezek a ki/el-be és a le-fel. Mindkettőben megfigyelhető a pozitív-negatív irányultság. Az alábbi metaforikus nyelvi kifejezésekben az iskola befelé irányultság, míg a hiánya kifelé irányultság.

AZ ISKOLA BEFELÉ IRÁNYULTSÁG, A HIÁNYA KIFELÉ IRÁNYULTSÁG.

- Olyan, mintha *be lennék zárva*, de ki kell bírni azt a 45 percet, csak hát sokszor 45 perc. (L10)
- Egy éve *bent voltam* és úgy éreztem, hogy már bármit megtehetek, mert beilleszkedtem. (F03)
- Amikor *eljövök*, megkönnyebbülök. Hazajövök, a spanokkal focizunk, felszabadulok. (F02)
- Az életre felkészítenek, amikor *kikerülsz* a nagyvilágba, arra készen kell állni. (F03)

Ezekben az orientációs metaforákban a befelé irányultság: a *bezártság*, a *bekerülés* mind negatív töltetű eseményeket és érzéseket jelenítenek meg. Ezáltal olyan jelenségként mutatnak rá az iskolai életre, mely egyfajta kényszerállapot, amelybe a diákokat akaratuk ellenére száműzték. Ezt támasztja alá a kifelé irányultságot mutató kifejezések sora: a *kiengednek*, az *eljövök*, a *kiszökünk*, a *kikerülök* mind pozitívumként, az iskolába való bezártság hátrahagyásának jelképeként jelennek meg. Nincs ez másként a le-fel irányultság esetén sem. A

következő metaforikus nyelvi kifejezésekben az iskola lefelé irányultság, míg a hiánya felfelé irányultság. A lefelé irányultság minden esetben negatívumként értelmezhető, hiszen a gyerekek *letöltik* az iskolai éveket, mint egy büntetést, ezzel szemben a felfelé irányultság – a kifelé irányultsághoz hasonlóan – pozitív töltetű, és szintén az iskolából való *felszabadulás* gondolatához kapcsolódik.

AZ ISKOLA LEFELÉ IRÁNYULTSÁG, A HIÁNYA FELFELÉ IRÁNYULTSÁG.

- A diák elkezdi az elsőt és úgy fejlődik, hogy tanul, utána *letölti* a 8-at. (L10)
- Már egy hete nem voltam iskolában. Minek? Csak *lehúz* az egész. (L02)
- Megsirattam az iskolát, amikor *felszabadultam*. (F03)
- Szeretem a tesit, mert ott *felszabadultnak* érzem magam, nem korlátoznak. (L04)

6. Összegzés helyett

Tizenöt diák, és egy olyan metafora, amely maradéktalanul megjelent mindannyiuk beszámolóiban. Egyetlen metafora, amelyben számtalan üzenet rejlik. A közoktatási rendszer és az iskola olyan diszfunkcionális zavarait fogalmazzák meg a diákok, melyeknek ők konkrétan nincsenek tudatában, egyszerűen csak minden nap tapasztalják, hiszen ahogy ők maguk is elmondták, mindig minden kezdődik elölről. Közel húszezer órára rabosítja ezeket a diákokat az iskola, van, aki túléli és van, aki nem bírja tovább. Az az iskola és az az oktatási rendszer, amelyben a diákok rabnak érzik magukat, talán nem működik egészen jól. Azok a pedagógusok, akik fegyőrként vonulnak végig a folyosón, és parancsokkal tartják kordában a diákokat, talán nem működnek egészen jól. Azok a kisdiákok, akiket bűnözőként kezelnek, akikkel rendszeresen kiabálnak, akiket az iskolában fenyítenek, kevés eséllyel működnek majd az éltükben egészen jól.

Irodalomjegyzék

Andorka Rudolf (1997): *Bevezetés a szociológiába.* Osiris Kiadó, Budapest.

Benza Béla (2001): *És az állam gondoskodik…* in: Benza Béla (szerk.): *És az állam gondoskodik.* PolgART Kiadó, Budapest, 7–12.

Boytha Zsófia (2015): Állami gondozottak traumatizációja. in: Kuritárné Szabó Ildikó (szerk.): *Úgy szerettem volna, ha nem bántottak volna: A családon belüli gyermekkori traumatizáció: elmélet és terápia*. Oriold és Társa Kiadó, Budapest, 217–234.

Corbin, J. - Strauss, A. (2008): *A kvalitatív kutatás alapjai*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Dambach, K. E. (2001): *Pszichoterror (mobbing) az iskolában*. Akkord Kiadó, Budapest.

Fülöpné Böszörményi Aliz (2003): Agresszió a gyermekintézményekben. *Új pedagógiai szemle,* 53. évf. 1. sz., 25–35.

Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Herczog Mária (2007): *Gyermekbántalmazás*, Complex, Budapest.

Herman, J. (2011): *Trauma és gyógyulás*. Háttér Kiadó, Budapest.

Kövecses Zoltán (2005): *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex Kiadó, Budapest.

Lakoff, G. - Johnson, M. (1980): *Methapores we live by*. The university of Chicago press, London.

Lőrincz Andrea (2017 a): Testem a vásznam. in: Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században.* Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest, 319–343.

Lőrincz Andrea (2017 b): „Mindig attól félek, hogy lesz valami baj." *Tanítani Online*, 2017. december 17. http://www.tanitani.info/mindig_attol_felek_hogy_lesz_valami_baj [2017. 12. 22.]

Mihályi Ildikó (2003): Az iskolai terror természetrajza. *Új pedagógiai szemle*, 53. évf. 9. sz., 75–80.

Olweus, D. (1999): Az iskolai zaklatás. *Educatio*, 4., 717–739.

Ricoeur, P. (2006): *Az élő metafora*. Osiris Kiadó, Budapest.

Szamarasz Vera Zoé (2014): Metafora. in: Pléh Csaba, Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika 2*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 777-811.

Szegál Borisz (2007): A szocializáció és a reszocializáció a börtönben. *Börtönügyi szemle*, 26. évf. 3. sz., 25–38.

Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadó, Budapest.

AZ EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTÉRIUMA ÚNKP-17-2. KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT

(GYÓGY)PEDAGÓGIAI MÓDSZERTANI ÚTMUTATÓ SZOFTVERES SZOCIOMETRIAI ADATFELVÉTELHEZ

Szekeres Ágota, szekeres.agota@barczi.elte.hu
Horváth Endre, horvath.endre@barczi.elte.hu
ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar,
Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet

1. Bevezetés

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a jelenleg kidolgozás alatt álló SMETRY rendszer által támogatott szoftveres szociometriai adatfelvételhez készülő (gyógy)pedagógiai módszertani útmutatót. Ennek megfelelően rövid áttekintést ad a módszer hátteréről, illetve a teljes adatfelvételi folyamat tervezése és kivitelezése szempontjából kritikus tényezőkről.

Az útmutató elsősorban a SMETRY rendszerhez (*Horváth, Szekeres,* 2017) készül, de a benne foglaltak a legtöbb szociometriai módszerre alkalmazhatóak lesznek. Jelentősége abban rejlik, hogy a teljes folyamathoz nyújt módszertani támogatást: a résztvevők felkészítéséhez, az adatfelvételhez, valamint a részvevőknek szóló visszajelzéshez. Célunk, egy olyan szabályozott folyamat kidolgozása, mely összhangban van a hatályos jogszabályokkal, a kapcsolódó kutatások eredményeivel, az etikai irányelvekkel.

2. Háttér

2.1. A (gyógy)pedagógusok kompetenciái

Az elmúlt évtizedekben a gyógypedagógusok szakmai felkészültsége jelentősen megváltozott, nemcsak itthon, hanem nemzetközi szinten is kompetenciabővülést és "identitásváltozást" figyelhettünk meg (*Artiles,* 2003/2006; *Mesterházi,* 2007). A hazai képzésben 1992-től következett be egy struktúraváltás amelynek nyomán hét fogyatékossági szakterületen és kétfajta elkülönülő kompetencia (tanár és terapeuta) kombinációs lehetőségével egyszakos képzésre is lehetőség volt *(Gordosné Szabó,* 2006). Ekkor jelent meg és vált egyre meghatározóbbá a gyógypedagógus koordináló és szupervíziót ellátó szerepe, valamint a kéttanáros-modellben való munka is (*Szekeres,* 2007).

Ma nyolc választható szakirányon tanulhatnak a gyógypedagógus hallgatók a BA, alapképzés szintjén: értelmileg akadályozottak pedagógiája szakirány, hallássérültek pedagógiája szakirány, látássérültek pedagógiája szakirány, logopédia szakirány, pszichopedagógia szakirány, szomatopedagógia szakirány, tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány, autizmus spektrum pedagógiája szakirány. Tehetik ezt teljes- és részidős képzésben, valamint egy vagy két szakirányt választva (*EMMI rendelet,* 2016).

A gyógypedagógusok e rendelet értelmében olyan korszerű elméleti, gyakorlati és módszertani ismereteket és képességeket szereznek, amelyekkel megfelelő módon tudják támogatni az érintett személyeket a képességeik fejlesztésében, az életviteli nehézségeik kezelésében vagy akár a társadalmi integrációjukban. Rendelkeznek olyan pszichológiai tudással amelynek birtokában értik a fogyatékos személyben végbemenő folyamatokat. Ismernek - többek között - olyan informális és formális eljárásokat is, amelyekkel támogathatják az érintett személyek intézményes beilleszkedését. Tájékozottak az IKT alapú eszközök alkalmazhatóságában, ismerik az egyes tanulói csoportokhoz illeszthető eszközök, környezetek széles körét. Mindezen folyamatok során képesek alkalmazkodni a fogyatékos személyek életkori, képességbeli és szociokulturális sajátosságaihoz. Képesek a team-munkához szükséges együttműködésre és az azt támogató megfelelő kommunikációra (szakszerűen, közérthetően és hitelesen kommunikálnak). Nyitottak az innovatív gyógypedagógiai elképzelések és infokommunikációs eszközök, valamint a hozzájuk kapcsolódó módszertani eljárások megismerésére, alkalmazására. Mindennapi munkájuk során tiszteletben tartják a fogyatékos emberekkel való bánásmód etikai kérdéseit/szempontjait (*EMMI rendelet,* 2016).

2013-ban került bevezetésre a pedagógus életpálya modell, amelynek egyik része a pedagógusok minősítő vizsgája és eljárása. A munkába állás első két évében a pedagógus gyakornok fokozatban alkalmazható, ezt követően sikeres minősítő vizsga után léphet Pedagógus I. fokozatba. Minimum 6 év, maximum 9 év után újabb eljárást követően léphet Pedagógus II. fokozatba (*Antalné, Hámori, Kimmel, Kotschy, Móri, Szőke-Milinte, Wölfling,* 2016).

A minősítő vizsgán – és ennek részeként a portfólió vizsgálata és értékelése során – nyolc pedagógus kompetenciát és ezekhez rendelt 66 indikátort vizsgálnak a minősítő bizottság tagjai. Ezen kompetenciák közül kiemeljük azokat, amelyek a fejlesztett rendszerünk szempontjából relevánsak lehetnek.

A 4. kompetencia a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű

vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség. A tíz indikátor közül hangsúlyos lehet az oktatás és nevelés egységben kezelése, a tanulók sajátosságainak megismerése, fejlődési szempontú megközelítése, valamint az, hogy reálisan látja saját gyakorlatában az egyéni bánásmód megvalósítását. Az 5. kompetencia A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység. Az itt megjelenő 10 indikátor közül fontos hangsúlyoznunk, hogy a pedagógusnak törekednie kell biztonságot, elfogadó légkört teremteni, a diákokat egymás elfogadására és tiszteletére nevelni. Igyekszik az osztálytermi konfliktusokat megelőzni, így is ösztönözni a tanulók közötti kommunikációt, véleménycserét. Összességében tudatosan alkalmazza a közösségfejlesztés változatos módszereit (*Antalné, Hámori, Kimmel, Kotschy, Móri, Szőke-Milinte, Wölfling,* 2016).

Mindezen folyamatokon a gyógypedagógusok is átmennek, némi változtatással annak függvényében, hogy milyen típusú intézményben dolgoznak.

2.2. Az együttnevelés kérdései

Az integráció és inklúzió fogalmak mellett magyarul egyre gyakrabban használjuk az együttnevelés kifejezést, ezzel is elkerülve a két fogalom magyarázatára, megkülönböztetésére tett kísérleteket. Azt biztosan tudjuk, hogy az együttnevelésre mint folyamatra tudunk tekinteni, amelyben akadályozott emberek részvételét biztosítjuk különböző társadalmi tevékenységekben. Ha csak az intézményi keretekre fókuszálunk, akkor Evans és mtsai (1996) szerint az akadályozott és nem akadályozott tanulók, gyermekek közötti interakció maximális megvalósítása lehet a cél, amelynek következményeként mind a tanulási teljesítmény, mind pedig a szocio-emocionális területen változások következhetnek be. Ebben a folyamatban természetesek az egyéni különbségek, sőt előnyként használható a heterogén csoport megléte (*Mesterházi,* 2002).

Ahogy fentebb is írtuk, az együttnevelésben tanuló sajátos nevelési igényű diákok teljesítménye meghatározó ebben a folyamatban. Az integráltan tanuló SNI gyermekek, fiatalok iskolai teljesítményének vizsgálata hazánkban is egyre nagyobb figyelmet kap (pl.: *Józsa, Fazekasné Fenyvesi, Szenczi, Szabó,* 2014; *Szenczi, Szekeres, Vígh, Zentai,* 2017). Viszont azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a tanulók milyen

kapcsolatokat tudnak kialakítani az adott közösségben, valamint azt sem, hogy hogyan érzik ott magukat. Vannak olyan kutatások, amelyek azt emelik ki, hogy azok a diákok tanulnak jobban, akik érzelmileg és szociálisan jobban integrálódnak az adott közösségbe (*Schwab, Hessels, Gebhardt, Krammer,* 2015; *Kiuru, Aunola, Lerkkanen, Pakarinen, Poskiparta, Ahonen, Nurmi*, 2015). Ehhez a folyamatban résztvevő szakembereknek (pedagógusoknak, gyógypedagógusoknak és iskolapszichológusoknak) is segíteniük kell a közösségek alakulását, a sajátos nevelési igényű tanulók beilleszkedését vagy éppen fejleszteniük, megerősíteniük a tanulók szociális képességeit.

2.3. Módszertani alapok

Módszertani kiindulópontként alkalmaztuk a Mérei-féle többszempontú szociometriát (*Mérei,* 1996), amely lehetővé teszi a közösségek széleskörű megismerését és emellett pedig az egyén közösségben elfoglalt helyét is pontosan megmutatja. A két szempontot egymás után is elemezhetjük, de még pontosabb képet kaphatunk, ha ezeket kombinálva, együtt elemezzük a közösséget és benne az egyes egyének sajátosságait is. A módszer eredményeinek egy része ábrázolható (a kölcsönös választások az ún. szociogramon megjeleníthetők), mégis azt tapasztaltuk, hogy napjainkban elég kevesen használják akár a gyakorlati munkában, akár empirikus kutatások keretében (*Horváth, Szekeres,* 2017). Akik használják, azokra a módszer bizonyos korlátai nagy terheket rónak, ezért szűkül annak alkalmazhatósága.

A tapasztalt korlátok (*Szekeres, Horváth,* 2015) közül kiemeljük az olvasáshoz és az íráshoz kapcsolódó nehézségeket. Gyakran találkoztunk félig kitöltött szavazólapokkal, több esetben is előfordult, hogy a tanulók nem ismerték az osztálytársak vezetéknevét, nem tudták helyesen leírni sem a vezeték- sem a keresztneveket, csak a tanulók becenevei szerepeltek a szavazólapokon. Ez és a rendezetlen íráskép jelentős adatvesztéshez vezetett (*Horváth, Szekeres,* 2017).

Mindezek miatt a felhasználók körében nagy a bizonytalanság a szociometria pontos módszertanával kapcsolatban. A 2013 óta folyamatosan fejlesztett SMETRY szoftver, majd rendszer terveink szerint egy olyan támogató keretrendszer, amely felhasználóbaráttá teszi az alkalmazók számára a módszert. Jelen tanulmányunk célja, hogy módszertani útmutatást adjon a SMETRY rendszerrel támogatott szociometriai adatfelvételhez.

3. A módszertani útmutató bemutatása

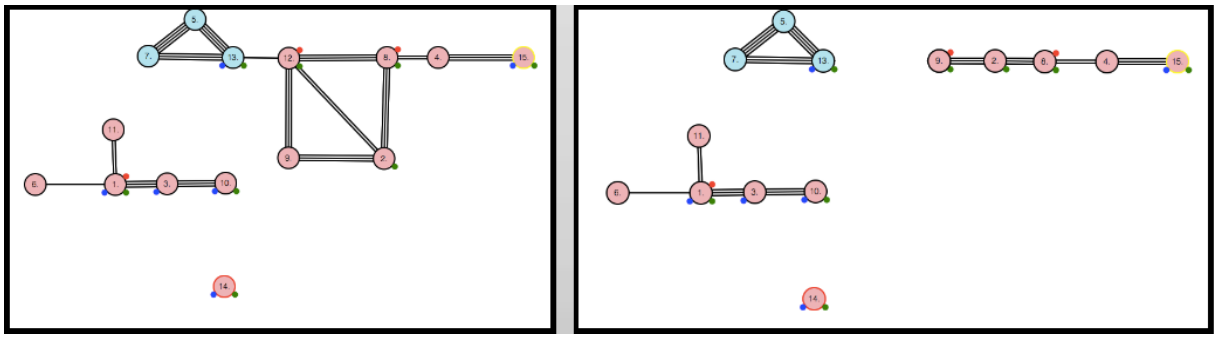
3.1. A folyamat tervezése

A szociometriai adatfelvétel folyamatát meghatározza, hogy milyen céllal történik. Végezhetjük egy kutatás keretében adatgyűjtés céljából, vagy a mindennapi pedagógiai munka részeként is. Nyilván ez utóbbi esetében hangsúlyosabb szerepet kap a tanulók számára történő visszajelzés, valamint a kapott eredmények gyakorlati munkában való alkalmazása. Ennek megfelelően az alábbi szempontokat javasolt figyelembe venni a tervezésnél:

- az adatfelvétel célja: egy adott közösség megismerése a cél, amelyet a mindennapi pedagógiai munkában kíván az alkalmazó felhasználni vagy egy nagyobb kutatás keretében csupán anonim adatok gyűjtésére van szükség.
- az adatokat szolgáltatók (résztvevők) jellemzői: a folyamat tervezését meghatározza, hogy milyen életkorú személyek (óvodás vagy általános iskolás gyermekek, középiskolás fiatalok vagy éppen felnőttek) vesznek részt benne, illetve milyen képességekkel rendelkeznek (tipikusan vagy atipikusan fejlődő gyermekek, illetve SNI vagy éppen BTM-s tanulók). További tényező, hogy egy formális vagy informális csoport/közösség megismerése a célunk.
- adatfelvétel típusa: papír-ceruza alapú (hagyományos) vagy IKT eszközzel támogatott szociometriai adatfelvételtelre van lehetőség (a SMETRY rendszer jelenleg mindkettőt támogatja). A vizsgált közösség résztvevőinek életkora, szocio-kognitív képességei sok esetben kijelölik az adatfelvétel típusát (pl. óvodás csoportban IKT eszközzel támogatott fénykép alapú adatfelvételre van lehetőség).
- az adatfelvétel gyakorisága: egyszeri mérés esetén állapotfeltárás jelleggel képet kaphatunk a vizsgált közösségekről, valamint az azt alkotó személyek egyéni szociometriai helyzetéről. Többszöri adatfelvétel esetén pedig lehetőség nyílik a két vagy több adatfelvétel között végbement változások monitorozására, például valamilyen tervezett pedagógiai beavatkozás vizsgálata kapcsán.
- az adatfelvételhez kapcsolódó jogi/kutatásetikai szabályok: a résztvevők, valamint a szülők/gondviselők pontos és részletes tájékoztatása, ez alapján pedig a beleegyezésük kérése.

3.2. Adatfelvétel előkészítése

A kapcsolódó jogi/kutatásetikai szabályoknak megfelelően szükség lehet a résztvevők (gyermekek esetén a gondviselők) írásos beleegyező nyilatkozatára az adatfelvételhez. Ezek begyűjtése kell legyen az első lépés az adatfelvétel előkészítésében. A Mérei-féle többszempontú szociometria egyes elemei érzékenyek a kitöltöttségre, ennek megfelelően, ha a közösség akár egyetlen tagja nem tölti ki a szociometriai kérdőívet, akkor adott részeket (mint például a szociogram) nem, vagy csak korlátozott módon tudunk figyelembe venni az elemzésnél. A beleegyező nyilatkozatok beszerzése után dől el, hogy egyáltalán van-e értelme az adatfelvételnek. Ha túl sok személy (vagy azok gondviselői) nem vesz részt az adatfelvételben, akkor nem kapunk valós képet a vizsgált közösségről. Erre mutat egy példát az 1. ábrán látható két szociogram, melyen ugyanaz a közösség látható egyetlen fő eltéréssel.



1. ábra
Közösség szociogramja teljes és hiányos (jobbra, 1 fő) adatfelvétel esetén

Figyelembe kell vennünk, hogy milyen céllal végezzük az adatfelvételt. Ha a teljes közösség szerkezetének feltérképezése a cél, akkor lehetőség szerint minden tagnak részt kell vennie abban. Ha csak 1-1 személy helyzetének, jelentőségének megállapítása van fókuszban, akkor több hiányzó személy esetén is sikeres lehet az adatfelvétel - azonban ekkor korlátozott számú szociometriai elem (például: mutató vagy szociogram, stb.) áll rendelkezésre.

Amennyiben megvalósítható az általunk kitűzött cél, biztosított, hogy kellő mennyiségű adat fog rendelkezésre állni, következhet a résztvevők felkészítése. Minden esetben tájékoztatni kell a résztvevőket már az előkészítési szakaszban, hogy mi fog történni: milyen céllal végezzük az adatfelvételt, hogyan fog zajlani a folyamat. Mindezt a vizsgált közösség életkorának és szocio-kognitív sajátosságainak megfelelően kell megtenni. Gyermekek esetén hasonlóan kell eljárni a gondviselőkkel.

Következő lépés az adatfelvételhez szükséges adatbeviteli eszközök kiválasztása és azok elérhetőségének biztosítása. A vizsgált közösség

jellemzőitől függően lehet, hogy egyetlen táblagépre lesz szükségünk az egyéni adatfelvételhez, de lehet, hogy egy számítógép teremre, ahol csoportos helyzetben az egész közösség egyszerre végezheti az adatfelvételt.

Az adatbeviteli körülmények megválasztása után kell elkészíteni az időbeli ütemezést. Itt figyelembe kell venni, hogy a választott eszközök elérhetőek legyenek az adatfelvétel időpontjában, illetve biztosított legyen, hogy a legtöbb résztvevő azonos időpontban töltse ki a szociometriai kérdéssort. Hiányzók esetén az utólagos adatfelvételt a legrövidebb időn (legfeljebb 1 héten) belül kell elvégezni.

Amennyiben fénykép-alapú adatfelvételt végzünk, a fényképeket a választott időponthoz közel készítsük el. Általában erre is több időpontot kell biztosítani a hiányzók miatt. A fényképek készítésénél fontos szempont, hogy azonos körülmények között, azonos beállítással (háttér, megvilágítás, stb.) készüljenek.

3.3. Adatfelvétel

Fontos, hogy az adatfelvételhez megfelelő körülményeket biztosítsunk. Ahogyan az előkészítésnél részleteztük, a résztvevőket előre kell tájékoztatni a folyamatról, megfelelő felkészítést kell biztosítani számukra, valamint a képességeiknek leginkább megfelelő adatbeviteli eszközt és módot kell kiválasztanunk.

Amennyiben valamilyen a csoport életét meghatározó váratlan esemény következik be (például egy csoporttárs elvesztése), célszerű elhalasztani az adatfelvételt. Ha több személy is hiányzik hosszabb ideje a közösségből - például betegség miatt -, és nem a fénykép alapú adatfelvételt alkalmazzuk, akkor célszerű egy rövid beszélgetés kapcsán őket is megemlíteni a résztvevők előtt, hogy velük is számoljanak a választások során.

Amennyiben biztosítottak az ideális körülmények, az adatfelvétel az instrukcióadással kezdődik. A módszer sajátosságaiból adódóan az alábbi elemeknek - a vizsgált közösség jellemzőinek megfelelően - szerepelniük kell az instrukciókban:

- csak a közösség tagjai közül lehet választani (olyat is, aki most éppen hiányzik)
- minden kérdésre három személyt kell választani a közösségből
- mindenki önállóan dolgozik, ne beszéljék meg a választásokat.

Amennyiben rákérdeznek a résztvevők (ellenkező esetben nem hívjuk fel rá a figyelmet):

- bizonyos kérdésekben mindenki saját magát is választhatja
- ha nem tudnak, akkor nem szükséges három személyt választani.

A szoftveres adatfelvételben ezek a feltételek ugyan jól kontrolláltak, de továbbra is fontos a pontos instrukcióadás, hogy a résztvevők megértsék a feladatot.

Az egyéni (egy személyes) adatfelvételi helyzetben jobban figyelembe tudjuk venni a résztvevő sajátosságait, míg csoportos helyzetben inkább az egyéni haladási tempón van nagyobb hangsúly. Csoportos adatfelvétel esetén biztosítani kell, hogy a résztvevők ne lássák egymás választásait és ne is beszéljék meg azokat a folyamat közben. (A szoftver erre különféle technikákat alkalmaz, de nem nélkülözhető az adatfelvételt vezető személy szupervíziója.)

3.4. Elemzés

Az elemzés elkezdése előtt két szempontot kell vizsgálnunk: milyen felhasználható szociometriai adatok állnak rendelkezésre és milyen céllal végezzük az adatfelvételt.

Ahogyan az előkészítésnél már részben érintettük, egyes szociometriai elemeket nem tudunk felhasználni, vagy csak korlátozott módon, ha nem mindenki vett részt az adatfelvételben. Tovább szűkíti ezen elemek számát a kérdéssorok kitöltöttsége, hogy milyen volt a válaszadási hajlandóság.

Az adathiányra leginkább érzékeny elem a szociogram, hiszen már egyetlen hiányzó személy esetén teljesen más struktúrát tud mutatni a közösségről. Ezért is fontos, hogy mindig a szociometriai mutatókkal együtt vizsgáljuk.

A rendelkezésre álló szociometriai elemek körét tovább szűkítheti a vizsgálat célja. Ha csak bizonyos személyek vannak a fókuszban, akkor nem szükséges a teljes közösség többszempontú bemutatása, így számos mutató elemzése feleslegessé válhat.

3.5. Visszajelzés

A szociometriai adatfelvétel egyik kritikus pontja a visszajelzés. Mikor szükséges visszajelzést adni, milyen formában és kinek? Ezekre a kérdésekre már az adatfelvétel tervezésénél tudnunk kell a pontos választ.

Attól függően, hogy ki végzi az adatfelvétel, pl. egy iskolapszichológus az osztályfőnök megbízásából vagy maga az osztályfőnök, nyilván az elemzés eredményeiről más-más módon, más-más személyeknek kell visszajelezni (pl. az osztályfőnöknek, vagy a szülőknek).

Egy közös pont azonban van, minden adatfelvétel esetében: a résztvevőknek mindig kell visszajelzést adni. Ez lehet csupán egy globális visszajelzés a teljes közösségnek, arról, hogy az adatfelvétel lezárult, a kitűzött célt elértük (pl. egy nagyobb kutatás keretében a közösség megismerését), bármilyen minősítő kijelentés nélkül.

Amennyiben cél volt az, hogy az elemzés részletes eredményeit ismertessük a résztvevőkkel, akkor az alábbi szempontokat kell figyelembe venni:

- a teljes közösségnek csak magáról a közösségről adható visszajelzés, melyből nem derülhetnek ki az egyes személyek pozíciói
- a szociogramot csak egyéni vagy kiscsoportos helyzetben ismertetjük a résztvevőkkel, név nélkül, mindenkinek csak a közvetlen környezetét.

Kivételt képezhet a fenti szempontok alól, ha az adatfelvételt végző személy megfelelő kompetenciákkal rendelkezik ezen eredmények közlésére.

Több nemzetközi vizsgálat is azt találta, hogy maga a szociometriai adatfelvételben való részvétel nem ront a résztvevők társas elfogadottságán (*Bell-Dolan, Foster, Christopher,* 1992; *Bell-Dolan, Foster, Sikora* 1989; *Hayvren, Hymel,* 1984; *Mayeux, Underwood, Risser,* 2007, id. *Schneider,* 2016), ugyanakkor az eredmények nem megfelelő bemutatásával már komoly károkat lehet okozni.

4. Összegzés

A tanulmányban bemutatott módszertani útmutató elsődleges célja, hogy segítse a szakemberek munkáját azáltal, hogy egy gyorsabb adatfelvételt, fókuszált elemzést és ezáltal nagyobb hatékonyságot biztosítson. Továbbá

szeretnénk csökkenteni a módszer alkalmazásával kapcsolatos hiedelmeket és rossz gyakorlatokat a nevelési-oktatási színtéren dolgozó szakemberek között.

A megfelelő körülmények megteremtésével elérhető, hogy a résztvevők (gyermekek) számára is felhasználóbarát folyamatot biztosítsunk.

Az útmutatóban részletezésre kerülő szempontok és szabályok betartásával tovább biztosítható/növelhető a módszer megbízhatósága.

A SMETRY rendszer hatékony módszertani eleme lehet a sajátos nevelési igényű gyermekek/felnőttek iskolai és társadalmi integrációjához kapcsolódó, feltáró kutatásoknak, illetve az integrációt támogató, gyakorlati módszerek hatásvizsgálatainak.

Irodalomjegyzék

Antalné Szabó, Á. - Hámori, V. - Kimmel, M. - Kotschy, B. - Móri, Á.-né - Szőke-Milinte, E. - Wölfling, Zs. (2016): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez.* Harmadik, javított változat. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_3jav.pdf (Letöltés: 2016. augusztus 29.)

Artiles, A. J. (2003/2006): A gyógypedagógia változó identitása: Paradoxonok és dilemmák a kultúra és a tér nézőpontjából. *Iskolakultúra,* 10, p3-35

Evans, P. - Labon, D. - McGovern, M. A. (1996): Speciális nevelési szükségletű tanulók integrációjának alapelvei és gyakorlata. In: Csányi, Y. (szerk): *KÖZÖSEN. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról.* BGGYTF, Budapest, p9-15

Gordosné Szabó, A. (2006): A hazai gyógypedagógus-képzés fejlődéstörténeti elemzése. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. szám, p87-94

Horváth, E. - Szekeres, Á. (2017): SMETRY: Társas kapcsolatok digitális elemzésének rendszere. In: Hülber, L. (szerk): *II. Oktatástervezési és Oktatás-informatikai Konferencia Tanulmánykötet.* Líceum Kiadó, Eger, p87-99

Józsa, K. - Fazekasné Fenyvesi, M. - Szenczi, B. - Szabó, Á. (2014): Tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek szóolvasási készségének, szövegértésének és olvasási motivációjának fejlődése. *Magyar Pszichológiai Szemle, 69*(1), p181–204

Kiuru, N. - Aunola, K. - Lerkkanen, M. K. - Pakarinen, E. - Poskiparta, E. - Ahonen, T. - Nurmi, J. E. (2015): Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51(4), p434-446

Mérei, F. (1996): *Közösségek rejtett hálózata.* Osiris Kiadó, Budapest.

Mesterházi, Zs. (2002): Integrált nevelés a nemzetközi és a hazai oktatásszervezésben. *Gyógypedagógiai Szemle,* 1, p10-13

Mesterházi, Zs. (2007): Változik-e a gyógypedagógia identitása? *Iskolakultúra,* 6–7, p150–163

Schneider, B. H. (2016): *Childhood friendships and peer relations: friends and enemies* (Second Edition). London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Schwab, S. - Hessels, M. G. - Gebhardt, M. - Krammer, M. (2015): The relationship between social and emotional integration and reading ability in students with and without special educational needs in inclusive classes. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(2), p180-198

Szekeres, Á. (2007): A gyógypedagógus terapeuta-képzés múltja, jelene és jövője. In: Lőrincz, I. (szerk) (2007): *Apáczai-napok 2006 Hagyomány és fejlődés. Nemzetközi tudományos konferencia. Tanulmánykötet I.* NYME Apáczai Csere János Kar, Győr, p46-51

Szekeres, Á. - Horváth, E. (2015): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket integráló iskolai osztályok szociometriai jellemzői. In: Lányiné Engelmayer, Á. - Győri, M. (szerk): *Gyógypedagógiai lélektan.* Akadémiai Kiadó, Budapest, p263-281

Szenczi, B. - Vígh, T. - Szekeres, Á. - Zentai, G. (2017): Integráltan tanuló SNI diákok szövegértés eredményei az adaptált Országos Kompetenciamérésen. In: Zsolnai, A. - Kasik, L. (szerk): *Új kutatások a neveléstudományokban. 2016 A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése.* Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, Szeged, p142-169

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról

AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS MOTIVÁCIÓNAK VIZSGÁLATATA EGY SZAKKÉPZÉSI INTÉZMÉNYBEN

Gőgh Előd, goghtu@gmail.com
Kővári Attila, kovariati@outlook.com
Dunaújvárosi Egyetem

1. Absztrakt

Az élethosszig tartó tanulás olyan fogalom, amiről sokan azt gondolják, hogy mindent tudnak róla és talán azt is, hogy eszerint is cselekednek. Önmagában elsőre magától értetődő kifejezésről beszélünk, mégis a részleteket nézve érdekes tényezők tárhatók fel vele kapcsolatban.

A közelmúltban sokat változott az oktatás és rendszere. A felnőttek számára is számos lehetőség nyílik akár ingyenesen szakmát tanulni, vagy diplomát szerezni. A mai középiskolás fiatalok hozzáállása a tanuláshoz is sokban változott az elmúlt 20 évben. Vajon mennyit tanulnak a mai fiatalok? Mik a terveik a jövőre nézve és hogy látják boldogulásukat az iskolapad után?

A kutatás az élethosszig tartó tanulással összefüggésben, eltérő korcsoportok által alkotott, véleményeket vizsgálja és értékeli ki. Az egyes csoportoknál, a csak rájuk jellemző és közös kérdéscsoportokkal, is vizsgáltam a résztvevő személyeket.

A kutatás a budapesti Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnázium tanulói bevonásával került elvégzésre.

Az eredmények feldolgozásához statisztikai módszereket és az SPSS szoftvert használtam. A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy különbségek mutathatók ki egyes élethosszig tartó tanulással összefüggő tényezők között.

2. Bevezetés

Az élethosszig tartó tanulást meghatározó tényezők, mint annak fontosabb motivációs elemei és tényezői a racionális gondolkodás útján az alábbiak szerint foglalhatók össze:

- az anyagi forrás, mert az államilag finanszírozott évek letöltése után csak önerőből finanszírozhatók a képzések. Illetve akkor is, ha a képzés típusából adódóan az állami finanszírozás eleve nem lehetséges.
- az idő tényező, mert szabadidő híján nem lehet semmilyen képzésbe sem belefogni. Ugyanakkor sok esetben kifogásként használható a „nincs időm" kifejezés, pedig lehetne rá időt fordítani, csak a hajlandóság hiányzik.
- a befektetett energia és anyagi ráfordítás megtérülése: nem feltétlenül baj, ha valamelyikre vagy mindegyikre nemleges a válasz, mert maga az ismeretszerzés adott esetben felbecsülhetetlen is lehet és azt sem lehet mindig tudni, hogy a jövőben az elvégzett képzés mikor „jöhet jól", illetve fel is értékelődhet külső körülmények hatására.
- anyagi vagy egyéb támogatás: a munkahelyen a munkaidő beosztás, szabadnapok stb. is olyan tényezők, amik fontos érvként merülhetnek fel egy képzés megkezdéséhez vagy az ellen
- a végezettséggel szerezhető magasabb fizetés: egy képzés megszerzésével természetes, hogy valamilyen szakmai tudás szerezhető, de adott esetben a képzési és így a végzettségi szint emelésével már önmagában nagyobb fizetés érhető el
- a környezet megítélése: a közvélekedésben még sokaknál számít az, hogy valaki diplomás, vagy több szakmához ért, azaz egy-egy képzés elvégzésével a környezet megítélése is pozitívabb lehet
- nyelvet tanulni sosem késő és sosem felesleges. Ha valakinek ez autodidakta módon is megy, annak már csak ezúton is biztosítva van az élethosszig tartó tanulása.
- negatív tényezők: érdemes megkeresni a tanulást akadályozó tényezőket, negatív tapasztalatokat, megnézni ezek okát és lehetőség szerint lerombolni azokat
- tanulást segítő egyéb tényezők: a tanulást leginkább motiváló tényezőkbe viszont érdemes a lehető legjobban belekapaszkodni, hogy a motiváció hiánya esetén is legyen miből meríteni.

Az élethosszig tartó tanulás fontosságáról eltérő élethelyzetben lévők eltérő véleményeket alkothatnak. Azonban egyre többen látják be a folyamatos képzés szükségességét.

A hazai oktatási rendszer akkor tudja elősegíteni az élethosszig tartó tanulást, ha az állam a felsorolt tényezők közül minél többet elősegít. Másrészt minden korosztály számára lehetővé kellene tenni olyan képzést, ami számukra igényt és lehetőséget jelenthet. Az elmúlt években indult Kis- és középvállalkozások ügyvezetője OKJ-s képzések, a bevezetendő

ingyenes nyelvi képzések valamint további (második, harmadik) OKJ-s szakmák ingyenessé tételével azonban már történtek lépések ezen a területen.

Az oktatásban tanítók a diákokkal folytatott interakciók alapján szembesülnek azzal, hogy jelenleg a tanulás, mint életcél és a sikeres jövőhöz vezető eszköz sokat veszített presztízséből az elmúlt évtizedek során. A kutatás helyszínéül választott szakgimnáziumban sincs ez másképp és a diákokkal folytatott beszélgetések alapján fogalmazódik meg az a jelenség, miszerint a fiatal korban a diákokat érő külső tényezők, hatások, a környezetből merített impulzusok és presszió talmi képet vetítenek a középiskolások felé. Az így kialakult helytelen világról alkotott elképzelések és téveszmék azt okozzák, hogy vagy egy elérhetetlen ideológiát és értékrendszert követnek ezek a fiatalok, vagy pedig semmilyen világképpel sem rendelkeznek és mintegy „sodródnak" az életben.

Kutatási alapot nélkülöző elmélet szerint összefüggés van egy egészséges értékrend és világkép valamint az élethosszig tartó tanulás között. Ha csupán a média, hírforrások, közösségi oldalak stb. reális értékrendet közvetítenének a fiataljaink felé, már sokkal könnyebb dolga lenne az oktatási rendszerben dolgozó tanároknak, nem vagy kevesebbet kellene győzködniük a diákokat a tanulás értelméről.

3. Az élethosszig tartó tanulást érintő néhány szakmai irodalom

Az élethosszig tartó tanulással összefüggésben elsősorban azt célszerű vizsgálni, hogy milyen kontextusban érdemes azt elemezni. Elképzelhető, hogy csak egy bizonyos életkor után, egy érett gondolkodás kialakultával, azaz az élethosszig tartó tanulás összefügghet a felnőttkori tanulással. De vajon a csírái megvannak-e a középiskolai tanulmányok alatt?

A téma szinte kiaknázhatatlan, rengeteg szakirodalmi hivatkozást lehetne felsorolni és számos oldalról lehet megközelíteni. (Harangi, 2003) (Kőpatakiné– Mayer– Singer 2006) (Kraiciné, 2004) (Óhidy, 2006)

Az élethosszig tartó tanulásról szól *„Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra"* (www.kormany.hu, utolsó olvasás: 2017.11.05), amely mindenki számára elérhető. A terjedelme miatt részeket kiragadni nem érdemes ebből a dokumentumból, ugyanakkor szinte minden része fontos a témában.

A témát szintén érintő szakirodalom az „Oktatás – rejtett kincs – Delors-jelentés a XXI. századi oktatásról" (Majzik, 2017) (Delors, 1997), melynek részeit érdemes részletesebben megvizsgálni. Noha a jelentést csak a

kiadását tekintve elavultnak gondolhatnánk, rendkívül aktuális minden vonatkozásában. Mottó is lehetne a jelentésből kiragadott idézet: „…miként válaszoljon az iskola az információs társadalom kihívásaira, hogyan segítse, hogy az egyén az egész életen át tartó oktatásban való részvételével alkalmassá váljék arra, hogy jobban megértse a másik embert, a világot, hogy szembenézzen a szakmai és a magánéletben jelentkező új követelményekkel, hogy ne maradjon kiaknázatlanul egyetlen tehetség sem, amely – akár a kincs a föld mélyén – minden emberben ott rejtőzik.” [21]

„Az emberi képzeletnek meg kell előznie a technikai fejlődést, az egész életen át tartó oktatásnak központi helyet kell kapnia a társadalomban. Minden országnak ki kell alakítania a maga tartós fejlődési modelljét, tiszteletben tartva az országonkénti sajátosságokat”. (Delors, 1997, 18. old.)

A jelentés jövőbemutató jellegét igazolja, hogy kiadásakor a technikai fejlődésnek még nem voltak olyan hétköznapi elemei, mint a mobiltelefonok és a táblagépek. Ezek az eszközök ma már számottevő szerepet tölthetnek/töltenek be az oktatásban, ezáltal akár az élethosszig tartó tanulás tényezői is lehetnek.

Ki ne ismerne olyan nyelvtanuló alkalmazásokat, szoftverek, amelyek képesek megreformálni a nyelvtudást? Ma már olyan eszközök állnak rendelkezésre, amikkel az oktatás minden eddiginél korszerűbb és hatékonyabb lehet, csak „a képzeletnek előbb kell járnia” (Delors, 1997). Az egész életen át tartó oktatással foglalkozik a jelentés 5. fejezete és kiindulópontja az, hogy a világ gyors fejlődése miatt ma már csak az életünk korai szakaszaiban megszerzett tudás nem elegendő egész életünkre. Az egyének képzésének ideje kitolódik, meghosszabbodik és nem csak az iskolai oktatásban lehet gondolkodni, hanem a társadalom más oktatási lehetőségeket is nyújt. A tanulással kapcsolatos paradigmaváltás szükségét is megemlíti: „Szükséges tehát meghaladni az iskolai képzés és a továbbképzés közötti hagyományos megkülönböztetést: a tanulás ideje ma már az egész élet. A XXI. századba való belépés kulcsa az „egész életen át tartó oktatás” (Delors, 1997, 82. old.), ami többet jelent, mint az iskolai képzés és a továbbképzés összegét.”

A XXI. századi ember tanulási környezetének új formáját körvonalazza, ahol a kutatás alapját jelentő tanulási tényezők is felfedezhetők: „Az egész életen át tartó oktatás ma már számos formában testet öltő fogalom: az oktatás különböző típusai, szakaszai és formái vannak, melyek kiegészítik egymást. Az aktív modernkori ember egyensúlyt teremt a munka és a tanulás között. Ha az alapoktatás folyamán az egyén sikeres, az a tanulás folytatására ösztönöz.” (Delors, 1997, 84. old.)

Mivel a későbbiekben részletezett kutatásom középiskolai intézményben, szakgimnáziumban történt, ezért természetszerűleg az ide vonatkozó részek is relevánsak:

„A középfokú oktatás: az élet fordulópontja. Reményeket fűznek hozzá és bírálják. A teljes népesség közös igényeit kielégítő, az alapfokú oktatásra épülő középfokú oktatásban való részvétel a különféle hajlamok megnyilvánulásának, a tehetségek felszínre kerülésének, az új informatikai technológia kezelésének, a kreativitás és empátia gyors fejlődésének, de a konfliktusokkal és az erőszakkal való szembekerülésnek is az időszaka. Kívánatos, hogy abban a lakosság mind nagyobb hányada részesüljön." (Delors, 1997, 95-115. old.)

4. Az élethosszig tartó tanulással összefüggő kutatás bemutatása

A következőkben ismertetésre kerül az élethosszig tartó tanulással összefüggésben végzett kutatás célja, helyszíne, alanyai és a kutatás hipotézise.

4.1. Kutatás helyszíne, körülményei

Az élethosszig tartó tanulás motivációjának kutatására irányuló kérdőívet zömében a Budapesti Gépészeti Szakképzési Centrum Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnáziumának diákjai töltötték ki. Noha a tanulás a tanárokat is érintené, hiszen a folyamatos képzés és fejlődés az oktatók körében is értelmezett fogalom, mégis a diákok voltak a kutatás céljai.

A szakgimnázium a kérdőív töltésekor megközelítőleg 650 diákkal működött és mindösszesen 65 tanárral. A képzési paletta az intézményben szerteágazó és főbb vonalaiban az alábbi osztályokból épült fel a 2016/2017-es tanévben:

- 9Kny-A: két tanítási nyelvű előkészítő évfolyam
- 9Ny-B: nyelvi előkészítő évfolyam
- 9A, 10A, 11A, 12A: két tanítási nyelvű osztályok
- 9B, 10B, 11B, 12B: un. nyek-es (nyelvi előkészítős osztályok)
- 9C, 9D: szakgimnáziumi osztályok
- 10C, 10D, 11C, 11D, 12C, 12D: kifutó szakközépiskolai osztályok
- 1/13MS: repülőgép-szerelő és avionikus szakképzős összevont osztály
- 1/13V: autóelektronikai műszerész szakképzős osztály

- 2/14M: repülőgép műszerész szakképzős osztály
- 2/14V: autóelektronikai műszerész szakképzős osztály
- 1/13VME: esti felnőttoktatás autóelektronikai műszerész és avionikus összevont osztály
- 1/13SE: esti felnőttoktatás repülőgép-szerelő osztály
- 2/14VE: esti felnőttoktatás autóelektronikai műszerész osztály
- 2/14LE: esti felnőttoktatás repülőgép sárkány szerelő osztály
- KKV1 és KKV2: kis és középvállalatok ügyvezetője képzés osztályai

A fenti felsorolás azért is szükséges, hogy átlátható legyen az osztályok struktúrája az intézményen belül, valamint a kerettanterv típusok aránya.

A Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnázium esetében jelentős vonzerőt képvisel a két tanítási nyelvű képzés, ahol a diákok a központi felvételi vizsga pontszámain kívül a szóbeli elbeszélgetés eredményeit is figyelembe vesszük. Így ezekben az osztályokban olyan tanulók tanulnak, akik általában a többi osztály diákjaihoz képest jobban motiváltak és képesek helyt állni a heti 40 órát is meghaladó képzésben.

A KNY és NY nyelvi előkészítő évfolyamokon közel 700 órás angol tanterv alapján tanulnak a diákok. A motivációt a KNY-es és A-s osztályok esetében azért is kell fenntartani, mert a cél a két tanítási nyelvű, felsőfokú nyelvvizsgával egyenértékű bizonyítvány megszerzése.

4.2. Szakmai képzések

A Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnáziumban a kifutó szakközépiskolai valamint a 2016 szeptemberétől bevezetésre került szakgimnáziumi képzés mellett természetesen az osztályok felsorolásánál is említett OKJ-s szakképzések is folynak:

- autóelektronikai műszerész (54 525 01)
- repülőgép-szerelő (54 525 10)
- avionikus (54 525 03)
- repülőgépsárkány-szerelő (54 525 06)

A repülő területhez kapcsolódó szakképzések (a felsorolás utolsó három eleme) az országban csak az intézményünkben zajlanak. Ezen kívül más OKJ-s képzéseket is tervez indítani az iskola, melyek indítása azonban ez előző évek tapasztalatai alapján a jelentkezők számától erősen függ.

4.3. A kutatás célja

A vizsgálat legfőbb célja annak feltérképezése, hogy mik lehetnek azok a tanulási motivációs tényezők, amelyek befolyásolhatják az élethosszig tartó tanulást.

Természetesen ezen tényezők nagy része olyan, amelyekre konkrétan a kérdőíves vizsgálat rákérdez, azaz prekoncepciót tartalmaz, azonban vannak olyan vizsgálati elemek, ahol a megkérdezettek saját maguk válaszolnak és neveznek meg motivációs tényezőket.

A kiértékelt adatok alapján a cél az lenne, hogy a kutatás helyszínének intézményében a felhasznált összefüggéseket a tanulási tényezőket lehetőség szerint úgy alakítsuk a jövőben, hogy azok pozitívan hathassanak az élethosszig tartó tanulás valódi megvalósulására.

4.4. A kutatás alanyai

A kérdőíveket zömében (erre a későbbiekben térek ki) a Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnázium diákjai töltötték ki. Az élethosszig tartó tanulás motivációjának vizsgálata esetében természetesen ez *nem mondható minden szempontból reprezentatívnak* és a megállapítások is mindig úgy tekintendők, hogy csupán erre az intézményre és erre az időpontra vonatkoznak. Mégis jelentős konklúziók vonhatók le a kérdőívek alapján, ha azokat általánosságban.

4.5. A kérdőíves csoportok és intézmények

A kérdőíves kitöltés alapján összesen 378 fő töltötte ki a kérdőíveket, amelyből 364 fő a Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnáziumban tanult, 14 fő pedig az intézményhez nem kapcsolódó pénzügyi-számviteli ügyintéző képzésén vett részt.

Az említett csoportokat az alábbiak szerint osztottam fel és a kérdőívszámok az alábbiak szerint alakultak:

Csoportnév	Kitöltésszámok	Lehetséges kitöltők	Kitöltési arány
9-11. évfolyamon tanulók	155	380	41%
12. évfolyamos, érettségiző tanulók	66	90	73%
13. évfolyam szakképzősök	37	50	74%
Esti rendszerben 13.	28	42	67%

évfolyamon tanulók			
Végzős (estis és nappalis) szakképzős tanulók	65	72	90%
KKV-s képzésben részvevők	13	17	76%
Pénzügyi-számviteli ügyintéző tanfolyamon tanulók	14	22	64%
ÖSSZESEN	**378**	673	

1. táblázat
A mintavételi csoportok felsorolása és számaik

A kitöltési számokról elmondható, hogy az alsóbb évfolyamokon (9-11. évfolyamon) tanulók kivételével a kitöltésszámok olyan arányt mutatnak, amelyek jelentősen lefedik az adott mintavételi csoportokat.

Az alsóbb évfolyamokon tanulók esetében nem volt cél a magas kitöltési arány a mintavételi csoporton belül, mert a kitöltések közbeni adatfeldolgozás alapján a válaszok nagyon hasonlóak voltak így a nagyobb kitöltési százalék érdemben nem befolyásolta volna az eredményeket.

4.6. A kérdőív formátuma

A kutatás alapjául szolgáló kérdéssor minden esetben papíralapon történt, mert számos előnnyel bír az online kérdőívekkel szemben:

- nem helyhez kötött, bárhol kitölthető
- nem szükséges hozzá semmilyen IKT eszköz, elektromos áram stb.
- nem szükséges hozzá előkészület
- a kérdőívet kitöltő személy kérdezhet, így csökkenthető a félreértésekből eredő torzítás
- egyszerre szinte korlátlan személy kitöltheti
- a kitöltések alapján a kutatást végző személy visszacsatolást kap a kérdőívről és esetlegesen módosíthat a félreérthető kérdések megfogalmazásán

A papíralapú kérdőívek hátránya:

- sok papírt igényel, ami költséges és nem környezetkímélő
- az eredmények nem dolgozhatók fel azonnal
- nem lehet bennük keresni

Az online kérdőívek előnye:

- a kérdőívek könnyen feldolgozhatók
- egyszerű a statisztikák készítése
- környezetbarátabb a papíralapúnál

4.7. A két kérdőív formátum ötvözése

A cél az volt, hogy mindkét formátum előnyeit kihasználjam így ugyan jelentős plusz munkával, de a kérdőíveket papíralapon töltöttem ki, majd az ingyenesen használható Google űrlapok segítségével ugyanezeket a kérdőíveket online formában is létrehoztam és minden kérdőívet manuálisan vittem be egyenként.

Így az egyszerű kitöltési metódus miatt több és jobb tartalmú kérdőív állt rendelkezésemre és az online kérdőívekből adódó egyszerű adatfeldolgozást sem kellett nélkülöznöm.

A papíralapú kérdőíveket egy sorszámmal láttam el, egyedi azonosítóként, amit a digitális formátumra történő konvertálásnál egy plusz adatként szintén bevittem.

5. A vizsgált hipotézis a mintavételi csoportokban

A vizsgált, minden csoportban értelmezhető hipotézis a következő:

A felsőoktatási továbbtanulási szándékkal rendelkezők az élethosszig tartó tanulás iránt elkötelezettebbek.

Indoklás: a feltevésnek azért van értelme, mert valószínűsíthetően a felsőoktatási intézményben továbbtanulni vágyó diákoknak van egy kialakult, vagy kialakulóan lévő hosszútávú tanulási elképzelése, amivel az élethosszig tartó tanulás is összefüggésben lehet.

Ugyanakkor tudatában kell lennünk mindvégig annak, hogy az oktatási rendszerben történt változások (bár az ilyen változások teljes tudatosításához és eredményeinek érzékeléséhez 5-10 év kell) miatt a szakmai képzések is valódi alternatívát nyújthatnak a középiskolában tanulók számára és nem feltétlenül a diplomaszerzés a cél.

5.1. A hipotézisek vizsgálati módszerei az egyes mintavételi csoportokban

- *kétmintás t-próba* (Dr. Doug Elrod, www.csic.cornell.edu, utolsó megtekintés: 2017.11.05) (Alison Moser, en.wikibooks.org utolsó megtekintés: 2017.11.30.) (Kent State University, libguides.library.kent.edu utolsó megtekintés: 2017.11.05)
- *biszeriális korreláción alapuló módszer*
- *empirikus, gyakoriságvizsgálaton alapuló módszer*

A hipotézis esetében két kérdésre adott válaszokat kell együttesen vizsgálnunk, mégpedig a következőket:

- Tervezi-e *a továbbtanulást* felsőoktatási intézményben az érettségi vizsga megszerzése után? (Igen, Nem)
- Körülbelül *hány éves korig* érdemes Ön szerint tanulni? (20-100)

Az első kérdés esetében egyértelmű a válasz, *csak két lehetőség közül* lehetett választani. Ebből következően két elkülönülő csoportra lehet osztani a válaszadókat, válaszaik alapján. Ezek alapján a megfelelő statisztikai módszer ennek elemzésére a kétmintás t-próba.

Vita tárgyát képezheti, hogy milyen válaszokat tekintünk élethosszig tartó tanulásnak megfelelőnek. Akár a 60 év feletti válaszok is lehetnének már ilyenek a nyugdíjkorhatárt vagy a várható életkort tekintve, mégis a 99-es értékeket tekintettem valódi élethosszig tartó tanulás válasznak.

6. A hipotézis vizsgálata a hét mintavételi csoport esetében együttesen

A következőkben a hipotézis vizsgálata és annak eredményei kerülnek bemutatásra.

6.1. A kétmintás t-próba a továbbtanulási szándék és a tanulás életkora vonatkozásában

	Továbbtanulna-e	N elemszám	Átlag (év)	Szórás	Átlag szórása
Tanulási életkor válaszok	0	134	39,56	28,177	2,434
	1	220	45,50	30,810	2,077

2. táblázat
Az összegző csoportosítási statisztika táblázata

A statisztikai hipotézisek a következőképpen fejezhetők ki:

H_0: $\mu_{\text{nem továbbtan}} - \mu_{\text{továbbtan}} = 0$ (az átlagok különbsége 0) Inkább a véletlennek vagy a mintavételi hibának tudható be az átlagok különbsége.

H_1: $\mu_{\text{nem továbbtan}} - \mu_{\text{továbbtan}} \neq 0$ (az átlagok különbsége nem egyenlő 0-val) Statisztikailag szignifikáns különbség van az átlagok között, ami nem a mintavételi hibából adódik.

		Levene próba a varianciák egyenlőségére		t-próba az átlagok egyenlőségére						
		F	Szign.	t	df (szabfok)	Szign. (kétoldalú) p	Átlagtól való eltérés	Std. hiba eltérés	Az eltérések 95%-os konfidencia intervalluma	
									alsó	felső
Tanulási életkor válaszok	Egyenlő varianciákat feltételezve	6,76	0,010	-1,820	352	0,070	-5,945	3,270	-12,384	0,479
	Egyenlő varianciákat nem feltételezve			-1,860	300,471	**0,064**	-5,945	3,200	-12,249	0,345

3. táblázat
A kétmintás t-próba SPSS statisztikai táblázata

Mivel p esetünkben nagyobb, mint az α = 0,05 választott szignifikancia szintünk, *nem utasíthatjuk el a nullhipotézist*, és arra a következtetésre juthatunk, hogy a továbbtanulni szándékozók és nem szándékozók átlaga mintavételi hibából vagy a véletlenből adódik.

Az eredmények alapján megállapíthatjuk a következőket:

A tovább tanulni vágyók és tovább nem tanulók átlagai között különbség mutatkozott.

A továbbtanulni szándékozók átlagosan 5,945 évvel nagyobb értéket jelöltek meg a tanulási időszak végeként, mint a tovább tanulni nem akarók. *Ez a különbségérték elenyészőnek mondható*.

6.2. Kétmintás t-próba az egyes korcsoportok esetén

A hipotézist érdemes lehet megvizsgálni az egyes csoportok esetén minden esetben és ezekre megnézni a t-próba eredményeket.

Ezek összesítő táblázata a következő:

	Kétmintás t-próba		
Csoportnév	p szignifikancia (kétoldalú)	Szignifikancia p alapján	Átlagtól való eltérés
9-11. évfolyamon tanulók	0,000	szignifikáns	15,140
12. évfolyamos, érettségiző tanulók	0,000	szignifikáns	15,885
13. évfolyam szakképzősök	0,304	nem szignifikáns	8,033
Esti rendszerben 13. évfolyamon tanulók	0,565	nem szignifikáns	6,819
Végzős (estis és nappalis) szakképzős tanulók	0,559	nem szignifikáns	4,422
KKV-s képzésben részvevők	0,191	nem szignifikáns	13,607
Pénzügyi-számviteli ügyintéző tanfolyamon tanulók	0,926	nem szignifikáns	1,114

4. táblázat
A kétmintás t-próba eredményei a mintavételi csoportokra külön-külön a leglényegesebb adatokat kiemelve

A táblázatból az a következtetést vonhatjuk le, hogy a 9.-11. évfolyamon tanulók és az érettségizők csoportja esetében szignifikáns eltérés mutatkozik a továbbtanulási szándék és a tanulási időszak végeként megjelölt időszak között.

Azaz ezekben az esetekben az átlagtól való eltérések valószínűleg a független változónak tulajdoníthatók.

6.3. Korrelációvizsgálat a továbbtanulási szándék és a tanulás életkora vonatkozásában

Esetünkben a tanulási időszak végének megadott értékek normalitás vizsgálata a következőket eredményezi:

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statisztika	df	Szig.	Statisztika	df	Szig.
Továbbtanulási szándék	0	0,319	134	0,000	0,682	134	0,000
	1	0,334	220	0,000	0,697	220	0,000

5. táblázat
A normalitásvizsgálat táblázata

A szignifikancia szint mindkét esetben 0,000-át, azaz egy nagyon kis értéket eredményez, ami alapján azt mondhatjuk, hogy ezek az adatok nem normális eloszlású mintából származnak, azaz a Pearson korrelációvizsgálat nem végezhető el.

Ebből kifolyólag a Spearman féle rang korrelációt alkalmazhatjuk.

			Továbbtanulás változó	Tanulás végének időpontja változó
Spearman-féle korreláció	Továbbtanulás változó	Korrelációs együttható	1,000	0,151**
		szignifikancia (kétoldalú)		0,004
		N	354	354
	Tanulás végének időpontja változó	Korrelációs együttható	0,151**	1,000
		szignifikancia (kétoldalú)	0,004	
		N	354	354

6. táblázat
A Spearman-féle korrelációs vizsgálat eredménye az SPSS program alapján

Mindezek alapján az állapítható meg, hogy gyenge korreláció áll fenn a továbbtanulási szándék és a tanulás végeként megjelölt időpont között.

6.4. Korrelációvizsgálat az egyes mintavételi csoportok esetében

	Spearman-féle korreláció		
Csoportnév	Korrelációs együttható	Szignifikancia	Korrelációs szint
9-11. évfolyamon tanulók	0,381	0,000	mérsékelt
12. évfolyamos, érettségiző tanulók	0,382	0,002	mérsékelt
13. évfolyam szakképzősök	0,382	0,028	mérsékelt
Esti rendszerben 13. évfolyamon tanulók	0,091	0,658	nagyon gyenge
Végzős (estis és nappalis) szakképzős tanulók	-0,099	0,443	nagyon gyenge
KKV-s képzésben részvevők	-0,426	0,191	mérsékelt
Pénzügyi-számviteli ügyintéző tanfolyamon tanulók	0,329	0,296	gyenge

7. táblázat
A Spearman-féle korrelációvizsgálat eredményei az egyes mintavételi csoportok esetén

A kétmintás t-próbához hasonlóan az egyes csoportok esetében külön-külön is elvégezhető a korrelációvizsgálat, hogy még pontosabb adatokhoz juthassunk. Ugyanakkor lényeges megemlíteni, hogy a mintavételi elemszám a csoportok esetén így jelentősen lecsökken és az eredmények esetében ezeket figyelembe kell venni.

A csoportonkénti vizsgálat esetében az együttes korrelációhoz képest mérsékelt korrelációkat is tapasztalunk, tehát az mondható, hogy az

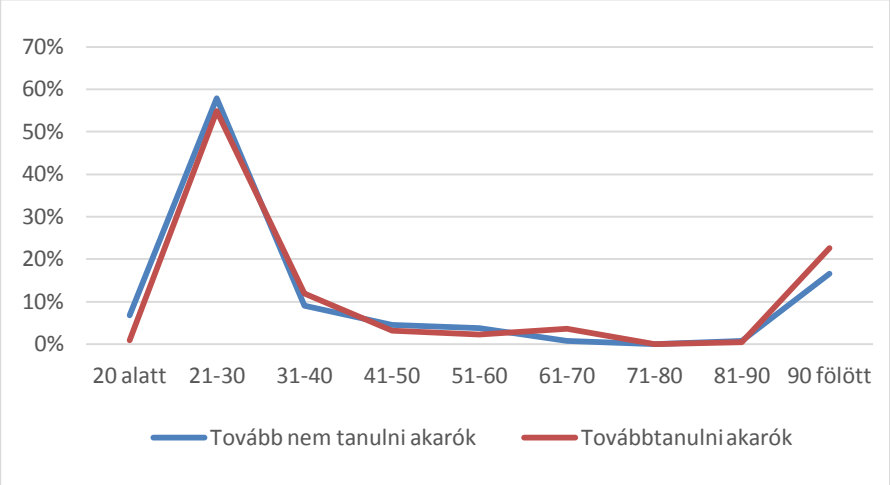
érintett mintavételi csoportok esetében van kapcsolat a továbbtanulási szándék és a tanulás végeként megjelölt időpont között.

6.5. Gyakoriság elemzések

A gyakorisági táblázat a két csoportra bontva (felsőoktatási intézményben továbbtanulni akarók és nem akarók)

	20 alatt	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	90 fölött
Tovább nem tanulni akarók	7%	58%	9%	5%	4%	1%	0%	1%	17%
Továbbtanulni akarók	1%	55%	12%	3%	2%	4%	0%	0%	23%

8. táblázat
A továbbtanulási szándék válaszainak gyakorisági táblázata a tanulási időszak intervallumos bontásában



1. ábra
A továbbtanulási szándék és a tanulási időszak vége válaszok vonaldiagramjai

A t-próba csoportosítási táblázatát alapul véve

	Továbbtanulna-e	N elemszám	Átlag (év)	Szórás	Átlag szórása
Tanulási életkor válaszok	0	134	39,56	28,170	2,434
	1	220	45,50	30,810	2,077

9. táblázat
Az összegző csoportosítási statisztika táblázata

láthatjuk, hogy az átlagok eltérése kismértékű. Az egyes értékek nem igazán relevánsak esetünkben, inkább a vonalak „csúcsait”, lokális maximumait kell vizsgálnunk. Láthatjuk, hogy ezek megközelítőleg azonos helyekre esnek, illetve a valódi élethosszig tartó tanulási szándékot jelző legszélső értékek (90 fölött) is hasonló trendet mutatnak.

A felsőfokú intézményben továbbtanulási szándékkal nem rendelkezők esetében 22 válasz felel meg az élethosszig tartó tanulás válaszaként (17%), míg a továbbtanulni szándékozók esetében 49 válasznál (23%).

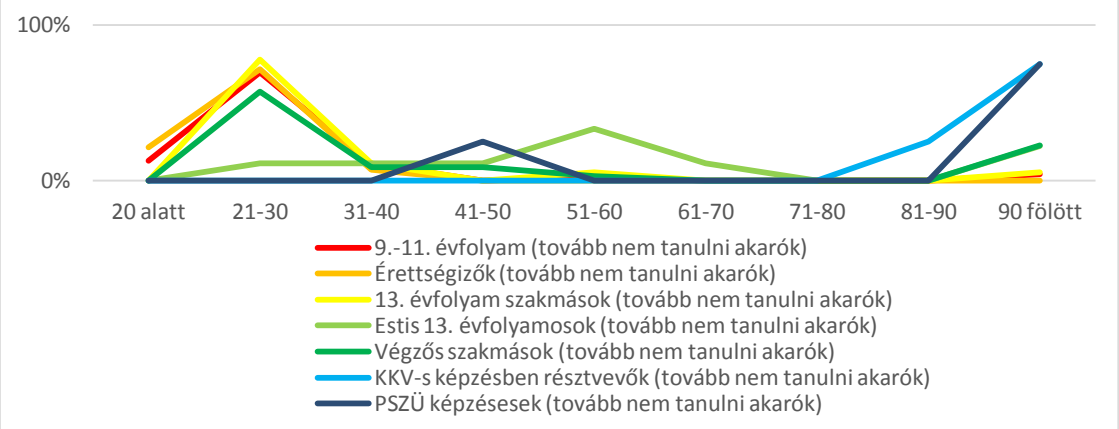
Ez a két szám nem olyan jelentős eltérés, ami alapján messzemenő következtetést vonhatnánk le. Sokkal inkább **érdemes a csoportonkénti eredményekre koncentrálni**, ezért célszerű a válaszcsoportok szerinti, továbbtanulási szándék szerint azonos válaszokat vizsgálni és ábrázolni.

Ehhez szükség van a válaszcsoportonkénti gyakoriság táblázatra.

	Tanulási időszak vége 10-éves intervallumokban								
	20 alatt	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	90 fölött
9.-11. évfolyam (tovább nem tanulni akarók)	13%	70%	11%	0%	2%	0%	0%	0%	4%
9.-11. évfolyam (továbbtanulni akarók)	1%	63%	9%	2%	1%	3%	0%	0%	20%
Érettségizők (tovább nem tanulni akarók)	21%	71%	7%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Érettségizők (továbbtanulni akarók)	2%	63%	13%	4%	2%	0%	0%	2%	15%
13. évfolyam szakmások (tovább nem tanulni akarók)	0%	78%	11%	0%	6%	0%	0%	0%	6%
13. évfolyam szakmások (továbbtanulni akarók)	0%	50%	25%	6%	6%	0%	0%	0%	13%
Estis 13. évfolyamosok (tovább nem tanulni akarók)	0%	11%	11%	11%	33%	11%	0%	0%	22%
Estis 13. évfolyamosok (továbbtanulni akarók)	0%	6%	24%	6%	6%	18%	0%	0%	41%
Végzős szakmások (tovább nem tanulni akarók)	0%	57%	9%	9%	3%	0%	0%	0%	23%
Végzős szakmások (továbbtanulni akarók)	0%	64%	11%	0%	0%	7%	0%	0%	18%
KKV-s képzésben résztvevők (tovább nem tanulni akarók)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	25%	75%
KKV-s képzésben résztvevők (továbbtanulni akarók)	0%	0%	0%	0%	14%	29%	0%	0%	57%
PSZÜ képzésesek (tovább nem tanulni akarók)	0%	0%	0%	25%	0%	0%	0%	0%	75%
PSZÜ képzésesek (továbbtanulni akarók)	0%	0%	0%	20%	0%	0%	0%	0%	80%

10. táblázat
A továbbtanulási szándék/tanulási időszak vége válaszok gyakorisági táblázata mintavételi csoportonként

Ebben az esetben a sorok külön-külön gyakoriságai alkotják a 100%-ot. Már ez alapján is sok következtetés levonható, de az vonaldiagramon ábrázolva vizuálisabb és könnyebben érthetők az eredmények:

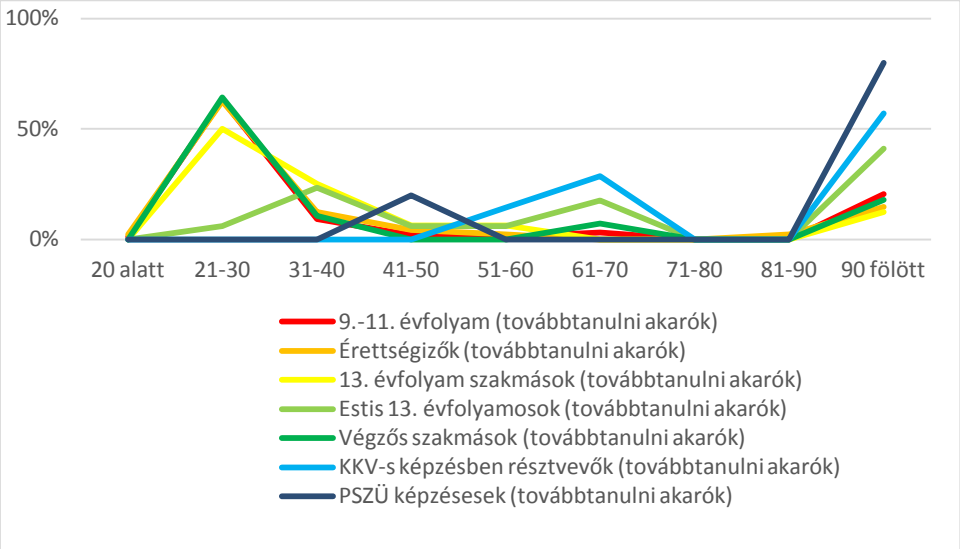


2. ábra
A Felsőoktatásban továbbtanulni nem szándékozók csoportonkénti gyakoriság diagramja

Ezeknél a diagramoknál sem a csúcsok nagyságát kell elsősorban keresnünk, hanem a csúcsok helyzetét egy-egy vonaldiagramot önmagában tekintve, illetve a csúcsok helyzetét az összes vonaldiagramot

véve együttesen. A másik vizsgálandó a valódi élethosszig tartó tanulás válaszokat jelző „90 fölött válaszok aránya”.

Ezen a diagramon érdemes megfigyelnünk az érettségizők diagramját, amely nemcsak nagyon alacsony értékeket tartalmaz, hanem élethosszig tartó tanulást egyáltalán nem mutat. A 13. esti évfolyam szakképzősei szintén nem válaszoltak élethosszig tartó tanulásnak megfelelően ebben az esetben.



3. ábra
Felsőoktatásban továbbtanulni szándékozók csoportonkénti gyakoriság diagramja

Ránézésre az mondható, hogy a továbbtanulni vágyók válaszaira szűkített együttes vonaldiagramok esetén minden diagram tartalmaz élethosszig tartó tanulásnak megfelelő értékeket a másik válaszokat összegyűjtő összesítő diagrammal szemben. A „90 fölött” válaszok minden esetben csúcsokat jeleznek, ami mutatja a válaszok gyakoriságának jelentős intervallumos arányát.

6.6. Következtetés

A három vizsgálati módszer eredményei ugyanazt mutatják, azaz ugyanarra a következtetésre juthatunk, miszerint azok a diákok, akik tovább szeretnének tanulni a tanulási időszak végeként későbbi időpontot jelöltek meg és mintegy 20%-uk valóban az élethosszig tartó tanulást tartja lehetségesnek.

Noha a hipotézis elsőre triviálisnak tűnhet és azt gondolhatjuk, hogy a felsőoktatási intézményben történő továbbtanulási szándék nyilvánvalóan

jelzi azt, hogy későbbi időpontig szeretnének ezek a diákok tanulni, ez nem feltétlenül van így.

Az oktatási rendszer átalakulásával az OKJ-s szakmák megszerzése is valódi alternatívát jelenthet a munkaerőpiacon történő elhelyezkedés szempontjából. Nem feltétlenül célja a diákoknak a diplomaszerzés, a szakmai tudás és végzettség megszerzése is ugyanilyen vonzerővel bírhat. Sőt az is lehetséges, hogy valaki sokáig szeretne tanulni, de nem diplomaszerzési céllal, hanem több szakma megszerzésével.

A hipotézis statisztikai vizsgálatai alapján tehát azt mondhatjuk, hogy a felsőoktatási intézményben továbbtanulni vágyók későbbi időpontot jelöltek meg a tanulási időszak végeként és az élethosszig tartó tanulás szándékát is mintegy negyedük fejezte ki ezáltal úgy, hogy válaszként ilyen lehetőség nem állt rendelkezésükre. Mintegy másfélszer többen válaszoltak az élethosszig tartó tanulásnak megfelelően a felsőoktatási intézményben továbbtanulni akarók közül, mint a hajlandósággal nem rendelkezők.

Azonban ez a másfélszeres eltérés sem mondható olyan mérvűnek, ami alapján következtetéseket lehetne levonni csupán a különbségből.

Azaz a hipotézis elfogadható az adott vizsgálati keretek között, fenntartással. Azaz mivel nem szignifikáns az eltérés, további „finomításra" van szükség a hipotézis egyértelműségét illetően.

Ugyanakkor a csoportonkénti vizsgálattal sokkal több eredmény látható, mint együttes esetben.

7. Összefoglalás

Az élethosszig tartó tanulás az emberiséggel egyidős. Az állandó tanulás nélkül nem fejlődhetnénk folyamatosan sem egyénileg, sem az emberiséget együttesen tekintve. Ugyanakkor számos olyan tényező van, amely befolyásolja az egyének tanulási hajlandóságát. Ha ezek jelen vannak és pozitívan segíthetik a tanulást, akkor sem biztos, hogy a motivációs tényezők adottak.

Értelmesnek tűnik tehát minden korban, képzésben, életkorban stb. az élethosszig tartó tanulás motivációit és tényezőit, hiszen az oktatási rendszereket is célszerű olyanná alakítani, amelyek vonzóvá teszik a tanulást, az egyéni fejlődést és figyelemmel vannak az adott tanulói csoportok motivációira.

Ma Magyarországon a középfokú képzési rendszer és az OKJ-s szakmák átalakításával nem csak a diploma megszerzése lehet a legvégső tanulási cél, hanem egy jól megválasztott szakma elsajátítása és az abban való elmélyedés akár élethosszig, vagy ezt kielégítve más nyelvi, további szakmai ismeretekkel.

A kapott eredményeket érdemes megvizsgálni és intézményi szinten visszaforgatni annak érdekében, hogy hatékonyabbá tegyük az iskolát. Hasonló vizsgálatokat pedig érdemes lenne folytatni más típusú képzési helyeken is és összevetni az eredményeket.

Összességében az mondható, hogy a továbbtanulási szándékot nem általánosan célszerű vizsgálni a mintavételi csoportokra vonatkozóan, hanem ezekre a csoportokra szűkítve, mert ezek mindegyikében külön-külön is kimutatható a gyakoriságvizsgálattal is, hogy a továbbtanulni akarók diagramjai esetében megjelenik minden esetben az élethosszig tartó tanulásnak megfelelő válasz, míg a tovább tanulni nem akaróknál nem.

Irodalomjegyzék

Statistical Consulting at Kent State University Libraries: SPSS Tutorials: Independent Samples t Test [elektronikus jegyzet] [2017.11.30.] < https://libguides.library.kent.edu/SPSS/IndependentTTest>

Kormany.hu (2014): Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra [elektronikus hírportál] [2017.11.05.] <http://www.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3%20tanul%C3%A1s.pdf>

Dr. Doug Elrod: Theory Behind the t-Test Talk A kétmintás t-próba kiértékelése [elektronikus jegyzet] [2017.11.05.] <http://www.csic.cornell.edu/Elrod/t-test/reporting-t-test.html>

Harangi László (2003): Európai jelentés az egész életen át tartó tanulás minőségéről. In: Felnőttképzés, 1. évf. 1. sz., pp. 30-32.

Kent State University: SPSS Tutorials: Independent Samples t Test A kétmintás t-próba kiértékelése [elektronikus jegyzet] [2017.11.05.] <https://libguides.library.kent.edu/SPSS/IndependentTTest>

Kőpatakiné M. M. – Mayer J. – Singer P. (2006): Élethosszig tanulni, de hogyan? Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban. In: ÚPSz, 2006. október, pp. 87-113. (http://epa.oszk.hu/00000/00035/00107/2006-10-3l-Tobbek-Elethosszig.html letöltés dátuma: 2017.11.07.)

Kraiciné Sz. M. (2004): Egész életen át tartó tanulás, felnőttoktatás – kihívások az ezredfordulón. (http://old.tok.elte.hu/tarstud/filmuvtort_2004/szokoly.htm letöltés dátuma: 2017.11.07.)

Kraiciné Sz. M. (2004): Felnőttképzési módszertár. Budapest, ÚMK p. 16.

Majzik Lászlóné (1997): Oktatás – rejtett kincs, Delors-jelentés a XXI. századi oktatásról, Új Pedagógiai Szemle, 1997 november [2017.11.05.] <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00010/1997-11-ta-Majzik-Oktatas.html>

Nehéz Győző & Kelemen Balázs (2001): Az élethosszig tartó tanulás, In: Oktatási Fehérkönyv, V. fejezet [2017.11.05.] <http://www.tarrdaniel.com/documents/OktatasPolitika/OktatasiFeherKonyv/lifelonglearning.html>

Németh Balázs (2008): A lifelong learning paradigma értelmezése. In: Felnőttképzés, 6. évf. 1. sz., pp. 1-7.

Óhidy A. (2006a): Az élethosszig tartó tanulás és az iskola. In: Új Pedagógiai Szemle, 2006. szeptember, pp. 109-120. [2017.11.07.] <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-elethosszig-tarto-tanulas-es-az-iskola>

Óhidy A. (2006b): Az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés. In: Új Pedagógiai Szemle, 2006. október, pp. 114-125. [2017.11.07.] <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-elethosszig-tarto-tanulas-es-a-felnottkepzes-0>

Delors, Jacques (1997): Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Budapest, Osiris Kiadó–Magyar Unesco Bizottság, p. 219

KÉPZÉSI TERÜLETEK KIMENETI LEÍRÁSAINAK ÉS A 2016-OS KÉPZÉSI ÉS KIMENETI KÖVETELMÉNYEK KOMPETENCIÁT LEÍRÓ ELEMEINEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA SZÖVEGBÁNYÁSZATI MÓDSZEREKKEL (ALAPKÉPZÉSI TERÜLETEK)

Nagy Tamás, nagytomi@sze.hu
Széchenyi István Egyetem, Győr

1. Bevezetés

Az oktatási rendszereket jellemzően bemenet, folyamat és *eredmény mentén szabályozzák.* Európában a *tanulási eredményekre* épülő *kimenetalapú szabályozás* a meghatározó. Ezt jelzi többek között az Európai Képesítési Keretrendszer[114], valamint az Európai Felsőoktatási Térség Képesítési Keretrendszerének[115] létrehozása is. Magyarország az európai keretrendszerek fejlesztésével (részben) párhuzamosan 2005-ben megkezdte saját rendszerének a kialakítását. A Magyar Képesítési Keretrendszer[116] 8 képzési szintet és szintenként 4-4 deskriptort[117] tartalmaz.

A deskriptorok neve és jelentése a következő:

- *tudás*: deklaratív jellegű, szemantikus (tény) tudás,
- *képesség*: procedurális jellegű, területáltalános kongnitív képesség, a tudás alkalmazása,
- *attitűd*: tudás és képesség elemek mentén: megítélés, vélekedés, nézet, szándék…,
- *autonómia és felelősségvállalás*: önszabályozás, önszervezés szintjei, irányító vagy irányított szerep, autonómia (Falus, 2010).

Magyarországon a felsőoktatás tartalmát és az elvárt kompetenciákat a Képzési és Kimeneti Követelmények[118] rögzítik. A bolognai folyamat a

[114] EKKR (2008)
[115] EFTKKR (2005)
[116] MKKR
[117] leíró elem
[118] KKK

felsőoktatást szabályozó dokumentumokat is átalakította. Megjelent az azóta már többször módosított *15/2006 OM* rendelet, amely formailag eredmény alapú szemléletre épült, de ugyanakkor sokban eltért a Képesítési Keretrendszerek szerkezetétől. Az időközben lezajlott változások: a tudomány fejlődése, a tömegképzés általánossá válása, a kétszintű képzés problémái, az európai KKR-hez történő kapcsolódás szükségessége megérlelték a KKK dokumentumok átalakítását.

Ezt a fejlesztést megelőzte a Képzési Területek Kimeneti[119] leírásainak az elkészítése (TÁMOP 413). A KTKKR dokumentum logikailag az MKKR és a KKK között helyezkedik el (1. ábra), *szemléletében eredményalapú, szerkezete 8 szintű és 4 deskriptort tartalmaz (lásd MKKR).*

1. ábra
Képesítési keretrendszerek, tantervek egymásra épülése (Derényi, 2015.)

A KTKKR a 2006-os KKK tizenkét képzési területéhez határozta meg a tanulási eredményalapú leírásokat: a felsőoktatási szakképzéstől a doktori képzésig négy deskriptorral írta le az elvárt kompetenciákat.

Erre a fejlesztésre támaszkodott 2016-ban a KKK-k átalakítása. Az új KKK[120] dokumentumok létrehozását a KTKKR fejlesztés eredményei és a fejlesztésben közreműködők segítették.

Az új KKK megjelenése után és az intézményi fejlesztések során felmerült, hogy célszerű megvizsgálni: - Milyen módon befolyásolták a KTKKR dokumentumok az új KKK szerkezetét és taxonómiai elemeit? - Milyen taxonómiai elemek jelentek meg a KKK dokumentumokban? - Milyen a kompetenciát leíró taxonómia kifejezések, szavak, mondatok aránya az új KKK dokumentumokban? - Vajon mennyire szakszerűen, logikusan épültek be a taxonómiai leíró elemek az új KKK-ba? - Milyen ellentmondások figyelhetők meg a kompetenciák leírásaiban?

---

[119] KTKKR
[120] 18/2016 EMMI rendelet

A fenti kérdések megválaszolásához a 2016-os KKK alapképzési szintjének 13 képzési területét, 111 szakját vizsgáltuk meg. A KTKKR esetében a 12 elkészült képzési területi dokumentumot dolgoztuk fel.

2. A vizsgálat dokumentumai, eszközei, módszerei

I. AGRÁR KÉPZÉSI TERÜLET
1. ÉLELMISZERMÉRNÖKI ALAPKÉPZÉSI SZAK
1. Az alapképzési szak megnevezése: élelmiszermérnöki (Food Engineering)
2. Az alapképzési szakon szerezhető végzettségi szint és a szakképzettség oklevélben szereplő megjelölése
- végzettségi szint: alap- (baccalaureus, bachelor; rövidítve: BSc-) fokozat
…
3. Képzési terület: agrár
4. A képzési idő félévekben: 7 félév
5. Az alapfokozat megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma: 180+30 kredit
- a szak orientációja: gyakorlatorientált (60-70 százalék)
…
6. A szakképzettség képzési területek egységes osztályozási rendszere szerinti tanulmányi területi besorolása: 541
7. Az alapképzési szak képzési célja és a szakmai kompetenciák
A képzés célja olyan élelmiszermérnökök képzése, akik általános ismeretekkel rendelkeznek a Biológia, a kémia, a fizika, a műszaki és gazdasági alaptudományokban…
7.1. Az elsajátítandó szakmai kompetenciák
7.1.1. Az élelmiszermérnök
a) tudása
- Ismeri az élelmiszer-előállítás során lejátszódó fontosabb fizikai, kémiai, biológiai folyamatokat, azok alapvető törvényszerűségeit, vizsgálati módszereit. Tudja és érti az élelmiszerlánc-biztonság alapvető
…
b) képességei
…
c) attitűdje
- A szakmai kérdésekhez konstruktívan áll hozzá, kezdeményező, fogékony az újdonságokra, váratlan döntési helyzetekben is törekszik a jogszabályok és etikai normák teljes körű figyelembevételével meghozni döntését.
- Elfogadja a szakmai fejlődés, valamint az életpálya-tervezés fontosságát, igénye van az önképzésre.
…
d) autonómiája és felelőssége
…
8. Az alapképzés jellemzői
8.1. Szakmai jellemzők
A szakképzettséghez vezető tudományágak, szakterületek, amelyekből a szak felépül:
- az élelmiszermérnöki szakmát megalapozó természettudományi diszciplínák (matematika, fizika, kémia, biológia) 20-30 kredit;
…
8.2. Idegennyelvi követelmény
Az alapfokozat megszerzéséhez egy élő idegen nyelvből államilag elismert, …
8.3. A szakmai gyakorlat követelményei
A szakmai gyakorlat két részből tevődik össze: …

2. ábra
KKK szerkezete (részlet)

A vizsgálathoz a 2016-os KKK rendelet Word (doc) formátumú szövegeit (MRK[121]) és a KTKKR (Derényi, Vámos, 2015.) leírásait használtuk fel. A teljes KKK leírás mintegy 1200, az alapképzés terjedelme több mint 350 WORD oldal. Ilyen adatmennyiség a klasszikus módszerekkel szinte kezelhetetlen. Ezért az elemzéshez a szövegbányászat módszereit, szoftvereit alkalmaztuk. *Első lépésben egy kevéssé részletes, áttekintő leírást kívántunk összeállítani, hogy így megismerjük a KKK dokumentum szerkezetét és jellemző taxonómiai elemeit.* Ehhez a szövegbányászati és statisztikai eljárások közül elsősorban a könnyen átlátható, követhető *leíró módszereket* használtuk fel.

A szövegbányászathoz és a statisztikai elemzéshez a STATISTICA 13.2 és a SAS JMP 13 szoftvereket alkalmaztuk. Feldolgozás közben az EXCEL egyes funkcióit, szemléltetési célból a WORDLE szófelhő alkalmazást is felhasználtuk.

3. Adatok kigyűjtése a KKK és a KTKKR dokumentumból

A 2016-os KKK egy jól körülírható, alapjában konzekvensen felépített dokumentum (2. ábra). Ez megkönnyíti a szükséges adatok kiemelését (Kruzslicz, 2014). A vizsgálat céljából következik, hogy *a kompetencia leírások 4 halmazát kellett kigyűjtenünk*. Ez a KKK dokumentum *7.1.1 fejezetében az a), b), c) és d) felsorolásban helyezkedik el* (2. ábra). Ezt a szakaszt kellett *területenként, szakonként és kompetencia kategóriánként egy-egy állományba kigyűjtenünk*. A dokumentumban találtunk szerkezeti hibákat, elírásokat, pontatlanságokat. Ezek megnehezítették a szövegek feldolgozását, a keresett adatok kigyűjtését.

Így először le kellett ellenőriznünk a szerkezetet. Ehhez Visual Basic rutinokat készítettünk. Kigyűjtöttük például a képzési területek és szakok nevét, sorszámát. Az ellenőrzés alapján kiderült, hogy a KKK dokumentum terület- és szak szerkezete valamint formátuma az egész anyagban azonos, hibátlan (1. táblázat). Azaz a terület neve római számmal kezdődik és nagybetűs írásmóddal folytatódik, a szak neve arab számmal kezdődik és szintén nagybetűs. Ez az információ később segítette a területek és szakok elkülönítését.

I. AGRÁR KÉPZÉSI TERÜLET
1. ÉLELMISZERMÉRNÖKI ALAPKÉPZÉSI

1. táblázat
KKK terület, szak szerkezet (részlet)

[121] Magyar Rektori Konferencia honlapja

Visual Basic programokkal - hasonló módon – ellenőriztük le a többi szerkezeti elemet is. A felmerült néhány formai hibát (és csak azokat) kijavítottuk. Az adatkigyűjtés 444 db KKK (111*4) és 48 db KTKKR (12*4) állományt (.txt fájlt) eredményezett (2. táblázat).

alap_1_1_a.txt	alapképzési szak, 1. terület, 1. szak, attitűdje leírás
alap_12_3_t.txt	alapképzési szak, 12. terület, 3. szak, tudása leírás

2. táblázat
KKK deskriptor fájlok (részlet)

A teljes dokumentum feldolgozása után a 2. táblázatban bemutatott adat/szöveg-fájlokba már csak az elemezni kívánt leíró elemeket rögzítettük. Ezek képezték a további elemzés adatbázisát (3. táblázat).

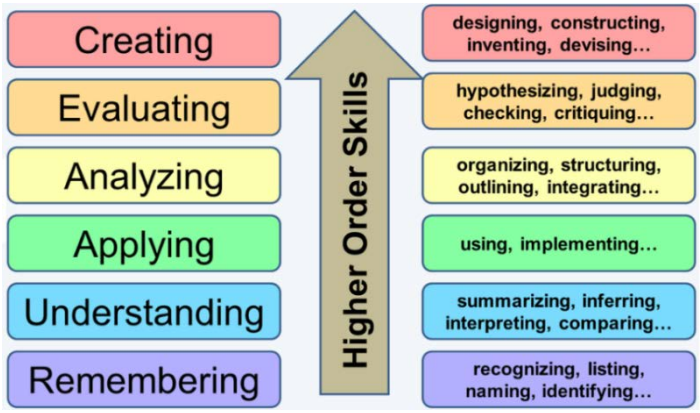
- A szakmai kérdésekhez konstruktívan áll hozzá, kezdeményező, fogékony az újdonságokra, váratlan döntési helyzetekben is törekszik a jogszabályok és etikai normák teljes körű figyelembevételével meghozni döntését. - Elfogadja a szakmai fejlődés, valamint az életpálya-tervezés fontosságát, igénye van az önképzésre….

3. táblázat
Az alap_1_1_a.txt fájl tartalma (részlet)

4. A négy deskriptor elemzése

A taxonómia elemek vizsgálatánál Bloom rendszerének (kognitív, affektív és pszichomotoros) alapkategóriáit használtuk.

A *kognitív rendszernél* megkülönböztetjük: az emlékezés (ismeret/tudás), megértés, alkalmazás és magasabb rendű műveletek szintjét.



3. ábra
Bloom taxonómia rendszere, kognitív területek
http://ezsnips.squarespace.com/blooms-taxonomy/

A *kompetenciák* leírásához, hasonlóan a tantervi *célokhoz* és *követelményekhez*, taxonómiai leíró elemeket kell alkalmazni. Azaz mindhárom esetben meg kell adni az elvárás/eredmény *tartalmát, szintjét*

és a teljesítés módját. Fontos kérdés, hogy jellemzően milyen módon írták le a kompetenciákat (Tót, 2017.)? Erre különféle eljárások léteznek:

- Léteznek olyan megoldások, ahol a kompetencia leírás első része egy ismétlődő összetett kifejezés, amely azt jelzi, hogy ez egy tanulási eredmény:

  A hallgató képes lesz … valamit rajzolni, ...számolni, … elvégezni. Itt a képes szó nem taxonómiai szintező elem, a szintet a főnévi igenév által leírt tevékenység jellege adja meg. Hasonló lehet például *a hallgató tudja…* változat is.

- Más esetekben az *ismeri, érti, tudja* szavak utalnak a szintre:

  Ekkor ezek részben vagy egészben szintező feladatot látnak el. *Ismeri a számítási eljárásokat… Érti a számítási eljárások lényegét….* Látható, hogy azonos tevékenységhez eltérő Bloom szint tartozik.

- Végül elképzelhető, hogy a leírásban egyáltalán nincs klasszikus szintező elem, az ige jelentése, a cselekvés módja szintezi a kompetenciát:

  Felsorolja az …, Értelmezi a …, Létrehozza a …, Alkalmazza a…, Megnevezi az…, stb.

A KTKKR és KKK dokumentumokban az első deskriptort (kategóriát) a tudása szóval jelölték. Ez Bloom emlékezés és részben megértés kategóriájához kapcsolható.

5. A tudása kategória elemzése

A KTKKR és a KKK azonos deskriptor neveket használ (lásd még MKKR), így a leíró elemeik tartalma összehasonlítható.

A KTKKR és a KKK dokumentumok *tudása* kategóriájának terjedelmi jellemzőit a 4. táblázat tartalmazza.

TUDÁSA	KTKKR db	KTKKR átlag db/12	KKK átlag db/111	KKK db
szakterület	12	-	-	13
szak	-	-	-	111
mondat	129	10	10	1150
szó	1875	156	196	21767
karakter	17161/15612	1430/1301	1765/1570	195915/174364

4. táblázat
KTKKR, KKK *tudása* leíró elemeinek száma és az egy területre/szakra vonatkozó átlaga

A KKK leírásokhoz felhasznált szavak, karakterek átlagos száma meghaladja a KTKKR-nél tapasztaltat, az eltérést a KTKKR általánosabb és a KKK-k részletesebb tartalmú szakleírásainak a különbségei okozták.

A 4. táblázatban található adatok részben kigyűjthetőek WORD szövegszerkesztő szoftver segítségével vagy a külön erre a célra készített Visual Basic rutinnal is. Mi mind a két megoldást kipróbáltuk és ezzel egy ellenőrzési eljárást is beépítettünk a feldolgozásba.

Az adatok kigyűjtésekor általában nem alkalmaztunk szótövezést, nem készült szinonima szótár, mert a legpontosabb egyezéseket kerestük, illetve a kigyűjtött adatok később Excel táblában is kezelhetőek voltak.

5.1. KTKKR tudása leírás

A KTKKR leggyakoribb taxonómiai leíró elemeit az 5. táblázat tartalmazza. A dokumentumokban az *ismeri* szó a leggyakoribb (módusz). Ez tipikusan a kognitív terület első szintjére vonatkozik, tantervekben történő felhasználása tipikusnak tekinthető. Az egy dokumentumra/területre jutó (átlag) kifejezések számát a gyakoriságok (db) tizenkettővel (területek száma) történő osztásával határoztuk meg. Az eredmények azt mutatták, hogy a kategóriát leíró kifejezések mintegy 60%-a az *emlékezés* (ismeret) és 40%-a a *megértés* Bloom szintjéhez tartozik. A két kategória aránya a felsőoktatásban problémát jelez, mert *a „lexikális tudásra" utaló elemek aránya meghaladja a megértés kategóriáját leíró elemek számát*.

Ez hasonlít arra a magyar közoktatást és szakképzést jellemző állapotra, ahol a tudás mechanikus felidézése az egyik legfontosabb elvárt tanulói teljesítménymutató. A leggyakoribb leíró elemeket tartalmazó 5. táblázat azt bizonyítja, hogy jól sikerült a *tudása deskriptor* és az azt leíró szavak párosítása. Igazán csak az „*alkalmazza*" szó nem felel meg a deskriptor típusának (pl: „*alkalmazza ezeket"*, „*tudja és alkalmazza"*, „*ismeri és alkalmazza"*).

KTKKR TUDÁSA	db	területek száma ahol van	db/12 terület	Bloom kognitív területei
ismeri	69	12	5,75	1
rendelkezik	23	10	1,92	1
érti	18	7	1,50	2
(van)	16	7	1,33	párban pl: tisztában van
tisztában	12	7	1,00	2
tudja	5	2	0,42	1-2
birtokában	5	4	0,42	1
tájékozott	5	4	0,42	1
átlátja	5	5	0,42	2
alkalmazza	4	2	0,33	3
elsajátította	4	2	0,33	1
értelmezi	3	2	0,25	2
ismer	2	2	0,17	1

5. táblázat
KTKKR tudása kategória leggyakoribb taxonómiai leíró elemei

A KTKKR leggyakoribb szókapcsolatait a 6. táblázat mutatja be. Itt is az emlékezés/ismeret aránya a meghatározó.

KTKKR TUDÁSA	db	területek száma ahol van
tisztában van	12	2
ismeri és érti	10	3
ismeretekkel rendelkezik	6	2
birtokában van	4	2
ismeretekkel rendelkezik saját	6	2
tudással rendelkezik	2	2

6. táblázat
KTKKR leggyakoribb szókapcsolatai (taxonómiai elemek)

Egy deskriptor *elemzéskor azt is meg kell vizsgálni, hogy a leírások milyen általános tartalmakra, milyen mélységű, jellegű „tudásra”* vonatkoznak. *Itt nem emeljük ki az egyértelműen egy-egy konkrét képzési területre, szakra vonatkozó szavakat.*

A KTKKR leírások jellemzően a következő kifejezéseket (is) tartalmazzák:

- *szakterület, szakterületéhez, szakterületen, stb.* szavak több mint 40-szer fordultak elő a KTKKR dokumentumban, ez azt jelzi, hogy a leírások egy-egy behatárolt szakterületre vonatkozóan adják meg az elvárt eredményeket,
- *alapvető (23 db), szükséges (16), kapcsolódó (11), legfontosabb (10), alapjait (6), meghatározó (5)* szavak az alapképzésnek megfelelő leíró elemek,
- *elmélet (17), gyakorlat (15), tudomány (8)* kifejezések a tartalom jellegének arányaira utalnak: közel azonos az elmélet és a gyakorlat valamint általában alacsony a „tudomány jellegű” információ (ez utóbbi a BsC képzésnél logikus megközelítés),

- feltűnő, hogy *míg a probléma szótő 9-szer, a feladat szótő csak 4-szer* jelent meg a dokumentumokban (a BsC végzettség elsősorban rutin feladatok megoldásra készít fel).

5.2. KKK tudása leírás

KKK TUDÁSA	db	szakok száma ahol van	db/111
ismeri	854	110	7,76
rendelkezik	198	79	1,80
van	122	66	párban pl: tisztában van
érti	98	38	0,89
tisztában (van)	85	51	0,77
tájékozott	37	28	0,34
birtokában (van)	36	26	0,33
tudja	34	22	0,31
átlátja	21	18	0,19
elsajátította	15	9	0,14
értelmezi	11	9	0,10
ismer	3	3	0,03

7. táblázat
KKK tudása deskriptor leggyakoribb taxonómiai leíró elemei

A vizsgált KKK dokumentum 111 alapképzési szakot tartalmaz. Itt a tudása deskriptornál található mutatókat gyűjtöttük össze. Az ismeri kifejezés a mondatok 74%-ában jelent meg, így ez a módusz (7. táblázat). Következő lépésként a KTKKR leggyakoribb kifejezéseihez (állítmányok) párosítottuk az azonos KKK szavak gyakoriságait, azaz azt vizsgáltuk, hogy mennyire azonos/mennyire hatott a KTKKR a KKK-ra.

A legfontosabb szavak átlaga alapján nincs nagy különbség a két dokumentum között, csak az *alkalmazza* kifejezésnél figyelhető meg számottevő eltérés. A KTKKR-hez viszonyítva: *nincs alkalmazza* alak a KKK-nál, de van 94 *alkalmaz* szótövű változat. Ez egyben a KTKKR-nél leírt probléma ismétlődését jelzi (pl: *„ismeri és alkalmazza*", „*eljárásokat alkalmaz*", amelyek nem Bloom 1. és 2. szintjéhez kapcsolódnak).

A KKK-ban a taxonómiai leíró elemek mellett a következő KTKKR-hez hasonló/azonos kifejezések a leggyakoribbak:

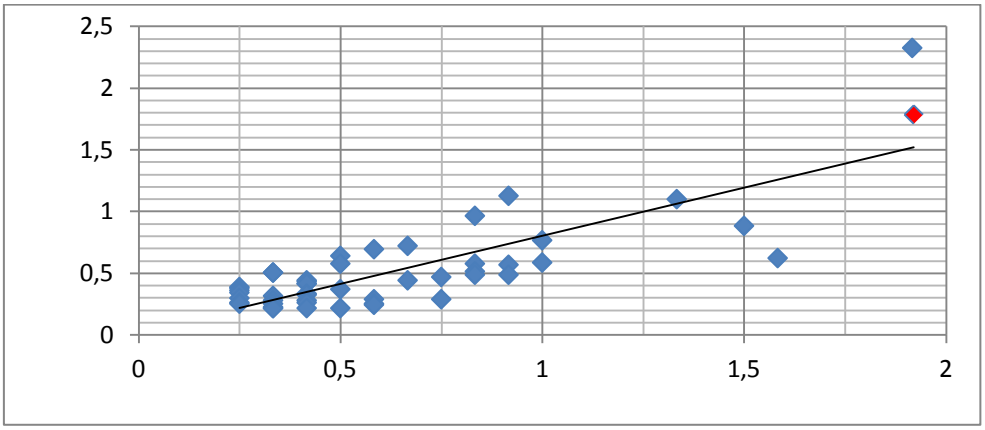
- *az alapvető (258 db/2,32 átlag), kapcsolódó (125/1,12), alapjait (64/0,57), legfontosabb (57/0,51), általános (56/0,5), jellemző (35/0,31)* szavak az alapképzés tartalmi szintjét írják le,
- a KKK-ban található szavak gyakoriságai alapján arra lehet következtetni, hogy a BsC képzés az elméleti jellegű felkészítésre helyezi a hangsúlyt: az *elmélet* szótövű alakból 6 kifejezés összesen 121, *a gyakorlat* szótövű alakból 6 kifejezés 74 mondatba került be,

- *a feladat (45) és probléma (80)* szótövű alakok esetében kétszeres különbség figyelhető meg,
- *a tudomány* szótövű alakok 32-szer épültek be a mondatokba.

TUDÁSA	KTKKR	db/12	db/111	KKK
ismeri	69	5,75	7,69	854
rendelkezik	23	1,92	1,78	198
érti	18	1,50	0,88	98
(van)	16	1,33	1,10	122
tisztában	12	1,00	0,77	85
tudja	5	0,42	0,31	34
birtokában	5	0,42	0,32	36
tájékozott	5	0,42	0,33	37
átlátja	5	0,42	0,19	21
alkalmazza	4	0,33		(alkalmaz szótQ94)
elsajátította	4	0,33	0,14	15
értelmezi	3	0,25	0,10	11
ismer	2	0,17	0,03	3

8. táblázat
KTKKR és KKK tudása deskriptorok - leggyakrabban felhasznált szavak

A 8. táblázatban megfigyelhető, hogy a KTKKR és KKK taxonómiai leíró elemek átlaga jellemzően azonos sorrendet követ.



4. ábra
KTKKR és KKK tudása leírásához felhasznált szavak átlagai (adatpárok)

Megvizsgáltuk, hogy a szövegbányászat során kinyert KTKKR és KKK adatbázis - párosított - *leggyakoribb 100 kifejezése* milyen függvényt közelít. Először kiszűrtük a felesleges szavakat (pl: kötőszavak). Majd egy koordinátarendszerben ábrázoltuk az arányított adatpárokat (db/12 és db/111). Az ismeri szót (extrém elempárt) nem ábrázoltuk (5,75/7,69)

A diagram jól közelíti az egyenest, azaz a KKK és KTKKR leíró elemeinek típusai és ezek arányai többségében hasonlóak. Az első 50 leggyakoribb elemre számított rangkorrelációs együttható: r=0,7463, erős egyezést jelez.

előfordulás gyakorisága (KTKKR:12 / KKK:111 leírásból)	KTKKR	KTKKR	KKK	KKK
tisztában van	12	1,00	0,77	85
ismeri és érti	10	0,83	0,35	39
ismeretekkel rendelkezik	9	0,75	0,88	98
birtokában van	4	0,33	0,27	30
alapvetőismeretekkel rendelkezik	3	0,25	0,27	30
alapvetőtényeit	2	0,17	0,12	13
elveket szabályokat összefüggéseket	2	0,17	0,09	10

9. táblázat
KTKKR és KKK leggyakoribb szóösszetételei (taxonómiai elemek)

A KTKKR hatását az is jelzi, ha az ott található összetett kifejezések, mondatok a KKK leírásokban is megjelentek. A terjedelem és a rendelkezésre álló idő korlátozta a 111 szak összevetését a KTKKR 12 területével. Ezért csak a legfontosabb elemekre végeztük el az összehasonlítást. A 9. táblázat adatai alapján az egyezés meggyőzőnek tűnik.

A további vizsgálathoz kiválasztottuk a szűkebb *Műszaki Képzési Területet*. Ide 23 szak tartozik: az *1. Anyagmérnök*től a *23. Vízügyi üzemeltető mérnök* alapképzési szakig. A KTKKR és KKK *tudása* kompetenciáit a Műszaki Területen összehasonlítva a következőket tapasztaltuk. A KTKKR-ben szereplő leírások közül:

- *„Ismeri a műszaki szakterület műveléséhez szükséges általános és specifikus matematikai természet és társadalomtudományi elveket, szabályokat, összefüggéseket, eljárásokat" szinte szó szerint 2 szaknál jelent meg (8,6%),*
- *„általános és specifikus matematikai természet és társadalomtudományi elveket" szóösszetétel 6 szaknál jelent meg (26%),*
- *„matematikai szabályokat, összefüggéseket" szóösszetétel 9 szaknál jelent meg (39%).*

Tovább vizsgálva a KTKKR leírások ismétlődéseit a KKK-ban:

- *"Ismeri a műszaki szakterület ismeret és tevékenységrendszerének alapvető tényeit, határait, korlátait, ismeret és tevékenységrendszerének…" teljes mondatként 2 szaknál, „…a tényeit határait korlátait…" összetétel rész 8 szaknál jelent meg,*
- *„…tanulási ismeretszerzési adatgyűjtési…" szóösszetétel 19 szaknál (82%),*
- *„…logisztikai menedzsment környezetvédelmi…" szóösszetétel 15 szaknál (65%) került be a KKK dokumentumba,*
- *feltűnő, hogy a BsC képzésnél fontos „…gyakorlati munkafogásait…" szóösszetétel ebben a formában csak a logisztika szaknál jelent meg (*gyakorlati munka kifejezés 3 szaknál található*),*
- *a „…tűzvédelmi … biztonságtechnikai…" összetétel 14 szaknál (60%) épült be a KKK leírásba.*

A Műszaki Képzési Területen sok az azonos nevű, hasonló tartalmú tárgy. Így ezek is okai lehettek a KKK és KTKKR dokumentumok hasonlóságának, *de a sok szövegszintű/szó szerinti azonosság meggyőzően bizonyítja a KTKKR leírásainak a hatását.*

6. A képessége kategória elemzése

A KTKKR és KKK dokumentumok második leíró halmaza a *képessége* nevet kapta. Ezek a deskriptorok Bloom kognitív rendszerének 3. és további elemeihez kapcsolódnak (alkalmazás és magasabb rendű műveletek). Jellemzően *a megszerzett tudás felhasználásának módját, területeit írja le.* Arra utal, *milyen feladatokat és problémákat képes megoldani a végzett hallgató* (lásd még Kennedy, 2007.). A KTKKR és a KKK terjedelmi adatait a 10. táblázat tartalmazza.

KÉPESSÉGE	KTKKR db	KTKKR átlag	KKK átlag	KKK db
szakterület	12	-	-	13
szak	-	-	-	111
mondat	139	11	12	1300
szó	1959	163	201	22383
karakter	18031/16426	1502/1368	1806/1607	200466/178414

10. táblázat
KTKKR, KKK képessége leíró elemeinek terjedelme

6.1. KTKKR képessége leírás

A KTKKR dokumentumban átlagosan 11 mondattal írták le a *képessége* deskriptort. Ezek közül átlagosan 8 tartalmazta a képes szót (72%): „*képes alkalmazni*", „*képes együttműködni*", „*képes azonosítani*", stb. alakokban. Az összes többi szó gyakorisága ennek csak töredéke. A mondatok többsége a *Képes* szóval kezdődik. Ezt a KTKKR teljes adatbázisának szófelhő ábrája is jól szemlélteti (50 leggyakoribb szó).

KTKKR KÉPESSÉGE	db	területek száma ahol van ilyen	db/12 terület
képes	96	12	8,00
alkalmazza	8	6	0,67
rendelkezik	6	5	0,50
értelmezi	5	4	0,42
felismeri	3	2	0,25
figyelembe	3	3	0,25
fogalmaz	3	2	0,25
kiválasztja	3	3	0,25

11. táblázat
KTKKR képessége leggyakoribb leíró elemei

5. ábra
KTKKR képessége szófelhő

A *képes* kifejezést a Bloom taxonómia kognitív szintjeinek megfelelő szavak követik (szótövek): *alkalmaz, kialakít, megold, azonosít, elemez, feltár, értékel,* stb. (12. táblázat). A felsorolt kifejezések döntően az *alkalmazást* és a *magasabb rendű műveleteket* írják le. Csak a *felismer* és *megfogalmaz* szavak esetében kérdéses a szint és a szavak helyes összekapcsolása.

KTKKR KÉPESSÉGE	db	területek száma ahol van ilyen
alkalmazására	11	6
alkalmazni	10	6
ellátására	6	3
együttmqködésre	4	3
kialakítására	4	4
megoldására	4	4
azonosítására	3	3
együttmqködni	3	3
elemzésére	3	3
felhasználni	3	3
felismerésére	3	1
feltárására	3	3
megfogalmazására	3	3
értékelésére	2	2

12. táblázat
KTKKR: mire legyen képes

KTKKR KÉPESSÉGE	db	területek száma ahol van ilyen
szakmai	35	8
gyakorlati	12	6
problémák	9	8
rutin	6	5
elméleti	5	4
feladatok	5	4
szakterület	5	3

13. táblázat
KTKKR: milyen általános területre
vonatkoznak a leírások

A kigyűjtött 35 *„szakmai”* kifejezés mellett még további 35 *szakma, szakterület* szótövű alak található a dokumentumban (összesen 70 db). Így a deskriptor itt is elsősorban szakmai/tudomány területekre fogalmaz meg elvárásokat.

A mondatokban a *gyakorlati* és a *gyakorlat* tövű alakokból 17-t találtunk. Ez a képzés típusát (alapképzés) tekintve kevésnek tűnik. A KTKKR szakmai vitája során ez problémaként merült fel. A gazdasági szervezetek képviselői kihangsúlyozták a gyakorlati tevékenységek fontosságát. Ezért került be a *Műszaki területre* a következő leírás: *„Képes szakterületén a legfontosabb gyakorlati munkaműveletek elvégzésére, gépek, berendezések kezelésére”.* A *feladat* és *probléma* kifejezések aránya is inkább a mesterképzés irányába mutat: *probléma* szótövű alakok száma: 18, *feladat* tövű alakok száma 12 (a BsC képzés elsősorban rutin feladatok megoldására készítene fel).

6.2. KKK képessége leírás

A KKK *képessége* deskriptor módusza a *képes* szó (1079 előfordulással). A többi szó közel 2 nagyságrenddel kisebb gyakoriságú (14. táblázat). A mondatok meghatározó többsége itt is a képes szóval kezdődik (5. ábra) és a leírások *83%-a tartalmazza a képes* szót.

KKK képessége	db	szakok száma ahol van ilyen	db/111 szak
képes	1079	110	9,72
alkalmazza	64	38	0,57
rendelkezik	36	32	0,32
tudja	27	21	0,24

14. táblázat
KKK képessége taxonómiai elemei

5. ábra
KKK képessége szófelhő

Összehasonlítva a KTKKR és KKK taxonómiai leíró elemeinek az arányait ismét szoros egyezést tapasztaltunk. Az is igaz, hogy a *képessége* deskriptor névhez könnyebb volt a *képes* szót kapcsolni, mint a *tudása* halmazhoz az is*meri*-t (a szótő egyezése alapján is).

A *képes szó nélkül* önállóan felhasználható leíró elemek száma a *képes* szó magas gyakorisága miatt (83%) alacsony lett.

	KTKKR	db/12	db/111	KKK
képes	96	8,00	9,72	1079
alkalmazza	8	0,67	0,57	64
rendelkezik	6	0,50	0,32	36
értelmezi	5	0,42	0,11	12
tudja	3	0,25	0,24	27

15. táblázat
KTKKR és KKK leggyakoribb taxonómiai leíró elemei

KÉPESSÉGE	KTKKR	KTKKR	KKK	KKK
alkalmazására	11	0,92	0,80	89
alkalmazni	10	0,83	0,99	110
ellátására	6	0,50	0,55	61
megoldására	4	0,33	0,42	47
kezelésére	4	0,33	0,28	31
kialakítására	4	0,33	0,17	19
együttmqködésre	4	0,33	0,08	9
felismerésére	3	0,25	0,28	31
elemzésére	3	0,25	0,26	29

16. táblázat

KTKKR és KKK leggyakoribb képes szóval együtt használt taxonómiai elemei

A *képes szóval párban* (is) felhasznált szavak közül az *alkalmaz* szótövű változatok aránya lett meghatározó. Ez a kifejezés megegyezik Bloom kognitív harmadik kategóriájának a nevével, így a választás logikus és szakszerű (16. táblázat) volt.

A mit és milyen kérdésre utaló kifejezések közül - a *tudása*-nál tapasztalttal azonos módon – a *szak, szakterület* szótövű változatok a meghatározóak.

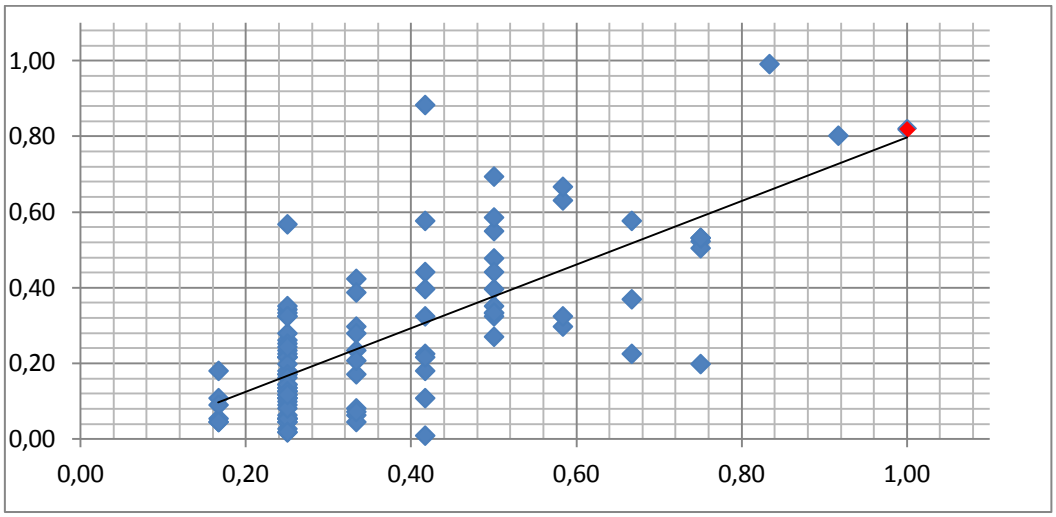
Megfordult a feladat és probléma aránya. A KKK-nál a képzés szintjének (BsC) megfelelően a *feladat* szó gyakorisága közel kétszerese a *probléma* kifejezéseknél tapasztaltnak.

Itt is megvizsgáltuk, hogy a szövegbányászat során kinyert KTKKR és KKK adatbázis - párosított - *leggyakoribb 100 eleme* milyen kapcsolatban áll. A két „extrém” nagyságú elempárt itt sem ábrázoltuk (8/9,72-2,92/2,05).

KÉPESSÉGE	KTKKR	KTKKR	KKK	KKK
szakmai	35	2,92	2,05	227
gyakorlati	12	1,00	0,82	91
kapcsolódó	9	0,75	0,52	58
szakterületén	9	0,75	0,20	22
problémák	9	0,75	0,53	59
szakterületének	8	0,67	0,37	41
idegen	6	0,50	0,69	77
alapvetQ	6	0,50	0,48	53
nyelven	6	0,50	0,59	65
rutin	6	0,50	0,27	30
feladatok	5	0,42	0,88	98
szakterület	5	0,42	0,40	44
módszerek	5	0,42	0,32	36
elméleti	5	0,42	0,23	25
módszereket	5	0,42	0,22	24

16. táblázat
KTKKR és KKK leggyakoribb mit, milyen, hogyan, stb. kérdésre utaló szavai

A diagram itt is közelíti az egyenest, az első 50 leggyakoribb leíró elemre számított rangkorrelációs együttható értéke: r=0,7248. Ez ismét a fontossági sorrend egyezésére utal.



6. ábra
KTKKR és KKK képessége leíró elemek adatpárjai

A képes szó 83%-os aránya miatt itt nem elemeztük az összetett kifejezéseket, de újra megvizsgáltuk a Műszaki Képzési Terület 23 szakját: Milyen azonos mondatok, összetett kifejezések írják le a képessége deskriptort?

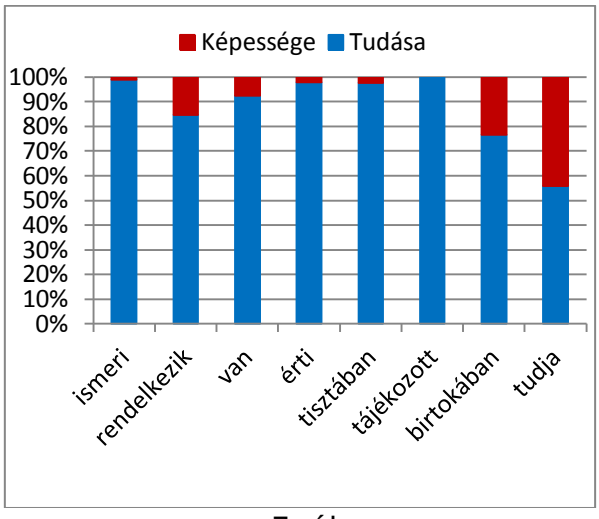
A KTKKR Műszaki Területének képessége *leíró deskriptorai közül*:

- *az „…idegen nyelven …” összetétel 18 szaknál,*
- *a „…kommunikáljon anyanyelvén…” összetétel 8 szaknál,*
- *a „…rutinfeladatok megoldásában …” összetétel 5 szaknál,*
- *a „…gépek…berendezések…” összetétel 5 szaknál,*
- *a „…tervezési elveket alkalmazni …” összetétel 3 szaknál,*
- *a „…gyakorlati…munka …” összetétel 3 szaknál került be a KKK Műszaki terület* dokumentumaiba.

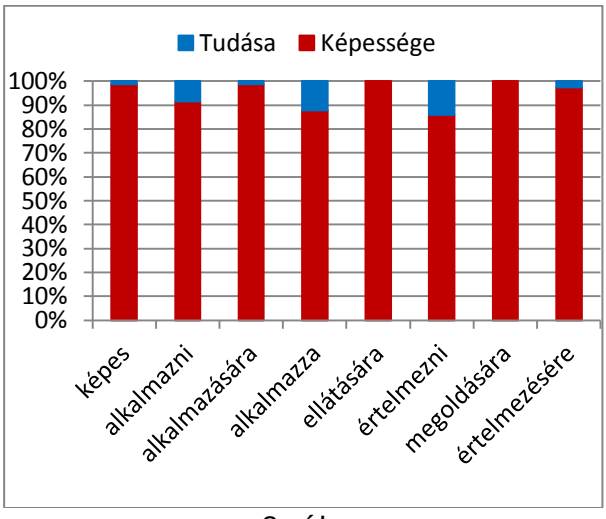
A KKK tudása kategóriához viszonyítva a *képessége leírásoknál kevesebb egyezés figyelhető meg, de itt is érzékelhető a KTKKR hatása.*

Összefoglalásként megvizsgáltuk, hogy a KKK *tudása* és *képessége* kategóriákba mennyire szakszerűen épültek be a kigyűjtött leíró elemek:

- *először a 111 KKK szaknál egy mátrixba kigyűjtöttük a tudása és képessége leírásokban szereplő szavakat, így egy 2 oszlopból (tudása, képessége) és 6434 sorból (szavak) álló gyakorisági mátrixot kaptunk,*
- *a tudása kategória szavainak gyakoriságai alapján sorba rendeztük a mátrix szavait (17. táblázat),*
- *kikerestük a tudása kategória leggyakoribb taxonómia elemeit,*
- *ugyanezen szavak képessége leírásokhoz tartozó gyakorisága a mátrix következő oszlopába került (például ismeri: 854/9),*
- *diagramban is ábrázoltuk az elemeket, ahol a tudása+képessége gyakoriság összege adta a 100%-ot (pl: (854+9=100%).*



7. ábra
Azonos elemek aránya a tudása és képessége leírásokban (*tudása* sorrend alapján)



8. ábra
Azonos elemek aránya a képessége és tudása leírásokban (*képessége* sorrend alapján)

Sorba rendezés a tudása adatok alapján	Tudása	Képessége
ismeri	854	9
rendelkezik	198	36
van	122	10
érti	98	2
tisztában	85	2
tájékozott	37	0
birtokában	36	11
tudja	34	27

17. táblázat

Sorba rendezés a képessége adatok alapján	Képessége	Tudása
képes	1079	13
alkalmazni	110	10
alkalmazására	89	1
alkalmazza	64	9
ellátására	61	0
értelmezni	49	8
megoldására	47	0
értelmezésére	40	1

18. táblázat

Ellenpróbaként az eljárást megismételtük a képessége kategória sorrendje alapján is. Az eredményeket bemutatjuk táblázatos formában (17. és 18. táblázat) valamint diagramként (7. és 8. ábra) is.

Az adatok azt jelzik, hogy a szerzők többségükben jól választották ki leíró elemeket. Természetesen néhány olyan kifejezés is bekerült a leírásokba, amely ott és akkor vagy szakszerűtlen, vagy csak egy másik szóval párban alkalmas a deskriptor leírására.

A *tudása* kategória esetében, gyakoriak az olyan összetett mondatok, ahol a képes szóval utalnak a tudás felhasználási területére:

- „*Birtokában van* mindannak az ismeretnek, amely *képessé teszi* szabatos szakmai kommunikációra" (tudása és képessége egy mondatban),
- „*Rendelkezik* a tevékenységi területén alkalmazható olyan korszerű vezetéselméleti és szervezetirányítási ismeretekkel, amelyekkel *képes* erősíteni…".

Előfordulnak a tudása deskriptorban az alkalmazására utaló, így nem a megfelelő halmazba került kompetenciák:

- „…*képes* önálló vállalkozást *vezetni".*
- „*Képes* az ókori kultúrák jelentőségét *megértetni* kortársaival".

A *képessége* leírása során gyakoriak az összetett, több szintre utaló leírások (Bloom több kategóriája egy mondatban):

- „…*ismeri, érti és alkalmazza* a környezet…",
- „*Ismeri* és *elvégzi* a létesítményekkel…",
- „*Ismeri* a környezet és a mezőgazdasági termelés egymásra hatását és *képes* munkájában komplex szemlélettel *dönteni.*".

A fenti megoldások hátránya, hogy az így megfogalmazott leírásokat *nem lehet egy adott szintre* besorolni.

Különösen gyakoriak (17. táblázat utolsó sora) azok az egyébként taxonómiailag helyes leírások, ahol a *tudja szó egy másik kifejezéssel párban a megszerezett tudás alkalmazására utal*. Ezek más szavakkal is leírhatóak úgy, hogy a tényleges jelentés nem változik:

- „A szakmai utasításokat egyértelműen *tudja értelmezni* és *közvetíteni* a beosztottjai felé" (*értelmezi, közvetíti vagy képes értelmezni… közvetíteni*).
- *„Értelmezni tudja* az agrárgazdasági szereplők… (*értelmezi, képes értelmezni alakok jelentése azonos* lenne),
- „*Tudja alkalmazni* az ismert…", „*Tudja értékelni* a termesztési…", „Hatékonyan *tudja hasznosítani*…" (pl: *képes alkalmazni* vagy *alkalmazza* jelentése azonos).

7. Az attitűdje kategória elemzése

A következő két kompetencia (attitűdje valamint autonómiája és felelőssége) elsősorban Bloom affektív területeihez kapcsolódik. Ezeket az elvárásokat soft skill-nek, elvárt személyiségjegyeknek is nevezik (Kadocsa, Nagy, Szekeres, 2003.). A KTKKR és az új KKK mindkét kompetencia halmazt beépítette a leírásokba. Falus Iván (MKKR, 2010) alapján az attitűd jelentése: *„tudás és képesség elemek mentén: megítélés, vélekedés, nézet, szándék…".* A KTKKR fejlesztés során különféle megoldásokat próbáltunk ki: minden tudása és képessége sorhoz hozzárendeltünk egy soft skill-t, illetve az adott szinthez összevonva próbáltuk meghatározni a leírásokat a terület, az életkor, a várható munkahely, stb. alapján. Végül ezt a második megoldást tartottuk meg.

7.1. KTKKR attitűdje leírás

A munkaadók a pozitív személyiségjegyekkel rendelkező munkavállalókat keresik, őket igyekeznek alkalmazni, a felvételi eljárások során különféle feladatokkal, tréning jellegű megoldásokkal vizsgálják a jelöltek személyiségét.

Az *attitűdje* deskriptor a tudása és képessége leírásoknál rövidebb terjedelmű lett. A két dokumentum adatait a 19. táblázat tartalmazza.

ATTITp DJE	KTKKR db	KTKKR átlag	KKK átlag	KKK db
szakterület	12	-	-	13
szak	-	-	-	111
mondat	118	9	8	969
szó	1311	109	123	13694
karakter	11250/10178	937/848	1059/930	117549/103231

19. táblázat
KTKKR, KKK attitűdje elemek terjedelme

A KTKKR leírások jellemző elemei: a *nyitott*, *törekszik*, *elkötelezett*, stb. egyértelműen alkalmasak az attitűd meghatározására. A 20. táblázatban látható gyakoriságok azt jelzik, hogy míg a kognitív kategóriáknál egy-egy meghatározó arányú elem „uralta" a leírásokat (ismeri, képes), addig itt jobban megoszlanak a különféle változatok.

Megvizsgáltuk, hogy az előző kifejezések milyen területekre vonatkoznak. Itt is a *szakmai* szó (31db/10 terület) volt a legnagyobb gyakoriságú, azaz döntően a szakmai tevékenységekkel kapcsolatban írtak le elvárásokat.

A hogyan kérdésre a *hitelesen* (8) és a *kritikusan* (3) szavak kerültek be legtöbbször a mondatokba.

KTKKR ATTITp D	db	területek száma ahol van ilyen	db/12 terület
nyitott	30	11	2,5
törekszik	18	10	1,5
elkötelezett	12	8	1
elfogadja	11	9	0,92
képviseli	9	7	0,75
tartja (pl: fontosnak)	6	4	0,5
fogékony	5	4	0,42
figyelembe (pl: veszi)	4	3	0,33
rendelkezik	4	4	0,33
vállalja	4	4	0,33
kezdeményezQ	3	2	0,25
közvetíti	3	3	0,25

20. táblázat
KTKKR leggyakoribb attitűdje leíró elemei

7.2. KKK attitűdje leírás

A KKK-nál a leggyakoribb elem a *törekszik* szó lett (21. táblázat), azaz megfordult a KTKKR *nyitott -> törekszik* sorrendje. A két dokumentum alapvetően hasonló szavakkal írja le az attitűdje deskriptort. *A felhasznált kifejezések jelentésük alapján alkalmasak a taxonómiai terület megadására.*

KKK ATTITp D	db	szakok száma ahol van ilyen	KKK ATTITp D	db	szakok száma ahol van ilyen
törekszik	271	103	befogadó	27	27
nyitott	191	98	hiteles	26	24
elfogadja	69	37	viszonyul	24	22
képviseli	64	38	vállalja	23	22
elkötelezett	61	43	megvalósítja	22	22
rendelkezik	38	25	betartja	21	18
fogékony	34	28	kezdeményezQ	16	16
tartja	28	18	közvetíti	8	8

21. táblázat
KKK leggyakoribb attitűdje leíró elemei

A KTKKR és a KKK első tíz, illetve száz leíró elemét párosítottuk, azaz kigyűjtöttük az azonos szavak gyakoriságait mindkét dokumentumban. Az első tíz adatpárt a 22. táblázat szemlélteti, köztük a rangkorrelációs együttható értéke: r=0,9151.

ATTITpD	KTKKR db	KTKKR db/12	KKK db/111	KKK db
szakmai	31	2,58	2,09	232
nyitott	30	2,50	1,72	191
törekszik	18	1,50	2,44	271
elkötelezett	12	1,00	0,55	61
elfogadja	11	0,92	0,62	69
képviseli	9	0,75	0,58	64
fogékony	5	0,42	0,31	34
rendelkezik	4	0,33	0,34	38
befogadó	4	0,33	0,24	27
viszonyul	4	0,33	0,22	24

22. táblázat
KTKKR KKK leggyakoribb attitűdje deskriptor adatpárjai

Az első száz elemnél ez az érték: 0,7513. Mindkét esetben erős kapcsolat feltételezhető, azaz a szavak „fontossági sorrendje” az átlagok alapján nagyon hasonló. Mivel a fejlesztés során először a KTKKR majd ezt követően KKK készült el, így a hatás iránya is egyértelmű.

A korábban tapasztaltakkal egyezően itt is *szakmai* területre vonatkozik leírások a többsége. A további sorrend: *társadalmi* (103), *etikai* (65), *európai* (32), *emberi* (26) jól kapcsolódik az attitűd leírások céljához. A bölcsész és társadalomtudományi dokumentumokban természetesen az átlagosnál több a társadalom szótövű adat.

8. Az autonómiája és felelőssége kategória elemzése

Az utolsó vizsgált kompetencia az *autonómiája és felelőssége* Bloom affektív területeihez kapcsolódik.

A 23. táblázat adatai alapján egyértelműen látszik, hogy a legrövidebb leírások ebbe a kategóriába kerültek, még az *attitűdhöz* képest is mintegy 20%-kal rövidebbek lettek. Igazán erre nincs magyarázat, mert nem ismerünk olyan indokot, amely a két soft skill elem ilyen eltérő arányú alkalmazását eredményezné. Inkább azt vártuk, hogy a kevéssé elvont autonómiája és felelőssége leírások száma magasabb lesz az attitűdhöz képest. Felmerülhet a *tanácstalanság*, mert korábban ilyen leírásokat nem kellett készíteni. Elképzelhető, hogy mire a fejlesztők eljutottak a negyedik kategóriához nagyon szorított a *határidő,* és le kellett zárni a dokumentumot.

AUTONÓMIA FELELŐSSÉG	KTKKR db	KTKKR átlag	KKK átlag	KKK db
szakterület	12	-	-	13
szak	-	-	-	111
mondat	89	7	6	746
szó	956	79	89	9957
karakter	8598/7822	716/651	791/695	87804/77254

23. táblázat
KTKKR, KKK autonómiája és felelőssége terjedelmek

8.1. KTKKR autonómiája és felelőssége leírás

A dokumentum leíró elemei egyértelműen alkalmasak a deskriptor megadására. Az attitűdhöz hasonlóan itt sem jelentek meg a tudása/képessége kategóriáknál megfigyelhető extrém gyakoriságú értékek. A legtöbb mondat a 24. táblázatban látható elemekből épült fel (például: „felelősséget vállal", „önállóan végzi", stb.). A deskriptor leírásokban az *önálló* (30db/2,5 átlag) és a *felelős* szótövű (48/4) kifejezések a meghatározóak. *Azaz a kompetencia halmaz nevéhez hasonló/azonos elemekből található a legtöbb.*

KTKKR AUTONÓMIA FELELŐSSÉG	db	terület ahol van ilyen	db/12 terület	KTKKR AUTONÓMIA FELELŐSSÉG	db	terület ahol van ilyen	db/12 terület
vállal	19	7	1,58	felelősséget	24	7	2,00
végzi	6	3	0,50	önállóan	24	8	2,00
képviseli	5	5	0,42	felelősséggel	16	7	1,33
vállalja	5	4	0,42	tudatosan	4	4	0,33
részt (vesz)	4	3	0,33	felelősen	3	2	0,25
szervezi	4	2	0,33	szakmai	27	12	2,25
elfogadja	3	3	0,25	társadalmi	6	4	0,50
értékeli	3	2	0,25	egyéni	4	3	0,33
végez	3	2	0,25	etikai	4	4	0,33
dolgozik	2	2	0,17	szervezeti	4	2	0,33
együttműködik	2	2	0,17	módszertani	3	3	0,25

24. táblázat
KTKKR autonómiája és felelőssége deskriptor leggyakoribb leíró elemei

8.2. KKK autonómiája és felelőssége leírás

A KKK-ban szintén a *vállal*, *végzi* és *képviseli* igék a leggyakoribbak.

KKK AUTONÓMIA FELELŐSSÉG	db	szak ahol van ilyen	db/111 szak	KKK AUTONÓMIA FELELŐSSÉG	db	szak ahol van ilyen	db/111 terület
vállal	126	77	1,14	felelősséget	138	79	1,24
végzi	55	44	0,50	döntéseiért	35	33	0,32
képviseli	38	29	0,34	önállóan	143	66	1,29
felismeri	34	24	0,31	felelősséggel	61	40	0,55
együttműködik	30	26	0,27	tudatosan	21	20	0,19
értékeli	29	25	0,26	felelősen	20	15	0,18

vállalja	26	22	0,23	szakmai	287	100	2,59
rendelkezik	22	13	0,20	társadalmi	54	43	0,49
elfogadja	20	20	0,18	jogi	32	28	0,29
irányítja	20	20	0,18	közösségi	26	24	0,23
szervezi	19	12	0,17	gazdasági	22	17	0,20

25. táblázat
KKK autonómiája és felelőssége deskriptor leggyakoribb leíró elemei

A mondatok többsége a 25. táblázatban olvasható szavak kombinációit tartalmazza („döntéseiért vállalja”, „felelősen értékeli”, stb.).

	KTKKR db	KTKKR db/12	KKK db/111	KKK db		KTKKR db	KTKKR db/12	KKK db/111	KKK db
szakmai	27	2,25	2,59	287	egyéni	4	0,33	0,20	22
felelQsséget	24	2,00	1,24	138	etikai	4	0,33	0,36	40
önállóan	24	2,00	1,29	143	módszereket	4	0,33	0,12	13
vállal	19	1,58	1,14	126	munkáját	4	0,33	0,21	23
felelQsséggel	16	1,33	0,55	61	szervezeti	4	0,33	0,16	18
társadalmi	6	0,50	0,49	54	szervezi	4	0,33	0,17	19
végzi	6	0,50	0,50	55	tudatosan	4	0,33	0,19	21
képviseli	5	0,42	0,34	38	elfogadja	3	0,25	0,18	20
önálló	5	0,42	0,35	39	ért	3	0,25	0,00	0
vállalja	5	0,42	0,23	26	értékeli	3	0,25	0,26	29

26. táblázat
KTKKR és KKK leggyakoribb autonómiája és felelőssége párjai (sorrend KTKKR)

A megszokott módon itt is extrém magas a *szakma* szótövű kifejezések, valamint magas a deskriptor nevéhez kapcsolódó *önálló* és *felelős* szótövű szavak gyakorisága. A KTKKR és a KKK esetében szinte azonosak a *legfontosabb leíró elemek* és ezek egy dokumentumra jutó átlagai. Az első húsz elemet megvizsgálva a rangkorrelációs együttható értéke r=0,8691, erős egyezést jelez (26. táblázat).

Bloom *affektív területéhez tartozó két deskriptornál* is elvégeztük a leíró elemek összehasonlítását. Ehhez gyakoriságaik alapján külön-külön sorba rendeztük a két soft skill szavait, majd a két sorrend alapján elvégeztük az elemzést.

felelQsség	sorrend	KKK	sorrend	attitqd
287	1.	szakmai	2.	232
54	8.	társadalmi	4.	103
40	11.	etikai	7.	65

27. táblázat
KKK attitűdja valamint autonómiája és felelőssége párjai (sorrend)

A KKK soft skill-t leíró deskriptorainál mind a két esetben az első tizenöt között találhatóak a *szakmai, társadalmi* és *etikai* szavak gyakoriságai.

A *két soft skill alapján külön-külön sorba rendezett gyakoriságokat* megvizsgálva az is megfigyelhető, hogy míg az *attitűdje* halmaz jellemző elemei a *milyen*, az *autonómia és felelősség* esetében a *hogyan* kérdésre adnak választ. Ez jól illeszkedik ahhoz a megközelítéshez, hogy az *attitűd*

elsősorban egy állapotot, az *autonómia és felelősség egy tevékenységet* ír le. A 28. táblázat a sorrendeket és a gyakoriságokat szemlélteti.

KKK	attitqd db	sorrend	felelQsség db	KKK	felelQsség db	sorrend	attitqd db
nyitott	191	3.	8	önállóan	143	2.	16
elkötelezett	61	9.	7	felelQsséggel	61	5.	5
fogékony	34	19.	0	felelQsen	20	46.	4
hiteles	26	34.	2	nyitottan	17	60.	9

28. táblázat
KKK attitűdje, autonómiája és felelőssége: milyen, hogyan kérdésre adott válaszok

9. Összefoglalás

A vizsgálat során az alapképzésről gyűjtött adatok egy általános jellegű képet rajzoltak a KTKKR és a 2016-os KKK szerkezetéről, kapcsolataikról.

Az eredmények statisztikailag jellemezték a taxonómiai leíró elemek számát, arányait, kapcsolataikat Bloom rendszerével, a tipikus megoldásokat, az elkövetett hibákat.

A KTKKR dokumentumok bizonyíthatóan hatottak a KKK fejlesztésre, egyes elemei szó szerint beépültek a 18/2016-os EMMI rendeletbe.

A KKK dokumentumok döntően egységes szerkezetben, az MKKR struktúrájának megfelelően épültek fel.

A leíró elemek többsége formailag szakszerű, a kategóriáknak megfelelő szavakat és kifejezéseket tartalmaz.

A KKK dokumentumban a klasszikus, szaktudományi (kognitív) leíró elemek száma meghaladja a soft skill-ekét.

Bár a leírások többsége formailag helyes, de a leíró elemek arányai (ismeret és megértés, tudása és képessége) még csak közelítik az optimális megoldást: sok a ténytudás, kevés a megértés; kevés a gyakorlati tevékenység, sok az elmélet.

Leíró elemek, összetett kifejezések sokaságát használták fel a kompetenciák leírásához, de sok esetben bizonytalan, hogy a kifejezések valóban a tervezett szinteket írják-e le. A sokféle leírás szinte lehetetlené teszi a teljesítési szintek értelmezését, összehasonlítását; így megnehezíti a mintatantervek és tantárgyi programok összeállítását. A sokszínűség gondokat fog okozni az akkreditációs eljárások közben is. Bizonytalan, hogy a nagyon hasonló, nehezen elkülöníthető szinteket ki hogyan fogja értelmezni. Például mit jelent, milyen kapcsolatban van: az *ismeri, alaposan ismeri, ismeretekkel rendelkezik, birtokában van… ismereteknek,*

átfogóan ismeri, jártas ismeretekben, birtokolja az ismereteket, alapvető ismeretei vannak, széleskörű ismeretei vannak, behatóan ismeri, összefüggéseiben ismeri, részleteiben és teljességében ismeri, rendszeres ismeretekkel rendelkezik, stb. taxonómiai elemeket tartalmazó leírás?

A KKK dokumentumoknál érződik, hogy fejlesztésre szánt idő kicsit kevés volt és a fejlesztők egy része nem rendelkezett taxonómiai ismeretekkel.

A KKK dokumentumok szövegbányászati módszerekkel történő elemzése alapján a következő általános megállapítások tehetők:

- a szövegbányászat megkezdése előtt több ellenőrző és rendszerező megoldás szükséges, amelyeket gyakran egyedi programrutinokkal lehet/kell elvégezni (nagy állományok szétszedése, szerkezet ellenőrzése),
- a különféle statisztikai programok (Statistica, SAS, SPSS) szövegbányászati moduljai támogatják a tanterv jellegű dokumentumok vizsgálatát,
- a kigyűjtött adatok, eredmények további feldolgozását, a vizualizálást például az Excel és Wordle (szófelhő) szoftverek megkönnyítik,
- a bemutatott módszerrel elvégezhető az alapképzési és mesterképzési szakok összehasonlítása,
- az itt bemutatott leíró jellegű vizsgálat előkészíti a későbbi részletesebb, a kapcsolatokat is feltáró elemzéseket.

Az elemzés azt is jelzi, hogy nem csak a felsőoktatás, hanem a szakképzés és közoktatás strukturált dokumentumain is elvégezhetők a taxonómiai, tartalmi, szerkezeti vizsgálatok.

Az oktatási rendszer diszfunkcionális működését részben a tantervi dokumentumok felépítése, a tanítandó tartalmak túlzott mennyisége, a bizonytalan, külső mérésekkel nem vizsgált követelmények okozzák. A fenti gondok orvoslása feltételezi a gyakorló pedagógusok aktív részvételét a tartalmi szabályozás átalakításában. Ehhez elengedhetetlen az oktatók digitális kompetenciájának a fejlesztése is (Molnár, 2014).

Irodalomjegyzék

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési

és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 116. szám

Derényi András, Vámos Ágnes (2015): A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása. Ajánlások. Budapest: OH.

http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2015/06/Kimeneti-leirasok-BELIV-FUZET-NYOMDA.pdf [letöltve. 2016.11.28.]

Falus Iván – Imre Anna – Kotschy Beáta (2010): Az OKKR szintjei és szintleírásai (Szintézis). Budapest: OFI.

http://413.hu/files/K%C3%A9pes%C3%ADt%C3%A9si%20keretrendszerek%20men%C3%BC%20anyagai/3_3_3_falus_imre_kotschy.pdf: [letöltve 2016.09.12.]

Kadocsa László - Nagy Tamás - Szekeres Tamás (2003): Gazdasági igények - szakképzési válaszok. In: Szakképzési Szemle, 4. sz. p417-429.

Kennedy, Declan (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató. University College Cork (UCC). Quality Promotion Unit, UCC.

http://413.hu/files/lo_handbook_declan_kennedy.pdf [letöltve: 201610.11.]

Kruzslicz Ferenc (2014): Képzési és kimeneti követelmények elemzése duo-mining eszközökkel. In: GIKOF Journal, 1. sz. p65-77.

Molnár György (2014): Új kihívások a pedagógus életpálya modellben, különös tekintettel a digitális írástudásra In: Torgyik Judit (szerk.): Sokszínű pedagógiai kultúra: II. Neveléstudományi és szakmódszertani konferencia. International Research Institute, Komárno: p365-373.

Nagy Tamás (2015): Egyéni szakértői űrlap felsőoktatási képesítések MKKR szintbesorolásához és EFT-KKR kompatibilitásának megállapításához. Gépészmérnök Mesterszak. Budapest: MRK honlap.

http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2015/06/muszaki.zip [letöltve: 2016.10.04.]

Nagy Tamás (2017): Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) és a felsőoktatási tantervek, programok átalakítása In: Karlovitz János Tibor (szerk.): Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből. International Research Institute, Komárno: p. 207-219.

Tót Éva (2017): Segédlet a tanulási eredmények írásához a felsőoktatási szektor számára. Budapest: OH.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Tanulasieredmenyek_HE.pdf [letöltve: 2017.11.04.]